

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris:
C.Z.U.: 376(043.3)

CIUBOTARU NATALIA

**DEZVOLTAREA AUZULUI EMOȚIONAL
LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE**

511.06 - PSIHOLOGIE SPECIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

Bodorin Cornelia,
doctor în psihologie,
conferențiar universitar

Autor:

Ciubotaru Natalia

CHIȘINĂU, 2024

©Ciubotaru Natalia, 2024

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION	6
АННОТАЦИЯ	7
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	10
LISTA ABREVIERILOR	12
INTRODUCERE	13
1. DIMENSIUNI TEORETICE ALE AUZULUI EMOȚIONAL ȘI ALE LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE	
1.1. Abordări axiologice ale auzului emoțional în contextul științelor psihopedagogice	21
1.2. Particularitățile dezvoltării auzului și a auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive	33
1.3. Dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive	44
1.4. Concluzii la capitolul 1.	54
2. EVALUAREA AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE	
2.1. Demersul experimentului de constatare	56
2.2. Rezultatele cercetării experimentale a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive	66
2.3. Interrelații între auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului	100
2.4. Concluzii la capitolul 2	105
3. INTERVENȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU DEZVOLTAREA AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI LA PREȘCOLARII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE	
3.1. Conceptualizarea și descrierea experimentului formativ. Prezentarea generală a programului formativ	107
3.2. Proiectarea, elaborarea, implementarea și validarea programului formativ	110
3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului	119
3.4. Concluzii la capitolul 3	139

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	140
BIBLIOGRAFIE	144
ANEXA 1. Instrumente psihodiagnostice utilizate	159
ANEXA 2. Statistica descriptivă a variabilelor studiate la experimentul de constatare	165
ANEXA 3. Compararea grupurilor studiate la experimentul de constatare (Testul U Mann Whitney)	172
ANEXA 4. Matricele corelației la variabilele studiate la experimentul de constatare	180
ANEXA 5. Program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantică a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)	197
ANEXA 6. Rezultatele experimentului de control (Testul U Mann Whitney, Testul Wilcoxon)	231
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	259
CV-UL AUTORULUI	260

ADNOTARE

**CIUBOTARU Natalia, Dezvoltarea auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive.
Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2024**

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 244 titluri, 6 anexe, 26 tabele și 44 figuri. Volumul tezei este de 262 de pagini, dintre care 143 – text de bază. Rezultatele obținute sunt publicate în 24 de articole și comunicări științifice, în 4 lucrări științifice și metodico-didactice.

Cuvinte-cheie: auz emoțional, latura lexico-semantică a limbajului, copii cu hipoacuzie neurosenzorială, sinestezie, vârsta preșcolară.

Scopul cercetării a constat în evaluarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială și dezvoltare tipică), prin evidențierea particularităților lor, în vederea elaborării și a implementării unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional, a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice.

Obiectivele cercetării: stabilirea metodologiei de investigare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului; evaluarea auzului emoțional și a limbajului (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică (studiu comparativ); identificarea corelației dintre auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică; elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive; formularea concluziilor și a recomandărilor pentru psihologi, psihopedagogi, cadre didactice, părinți, privind dezvoltarea eficientă a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: rezultatele cercetării completează cadrul teoretico-aplicativ al problematicii investigate, prin diverse abordări: a) *teoretice*: pentru prima dată în spațiul românesc a fost conceptualizat *fenomenul de auz emoțional*; a fost prezentată informația nouă privind particularitățile de dezvoltare a limbajului verbal în dependență de dezvoltarea auzului emoțional în dizabilitatea auditivă și în dezvoltarea tipică; a fost fundamentat programul psihopedagogic, orientat spre dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială); a fost determinat mecanismul de interdependență între subdezvoltarea auzului biologic - subdezvoltarea auzului emoțional - insuficiența codurilor verbale; b) *aplicative*: selectarea și argumentarea instrumentarului de cercetare, obținerea rezultatelor concludente; elaborarea și implementarea programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială); elaborarea recomandărilor pentru specialiștii din domeniul psihologiei și al pedagogiei, părinți.

Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante, constau în determinarea și descrierea particularităților auzului emoțional ca parte senzorial-perceptivă a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și a laturii lexico-semantice; în identificarea metodelor psihopedagogice de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului; în elaborarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Semnificația teoretică a lucrării: rezultatele acestui studiu completează cu o serie de noi abordări referitor la: sintetizarea rezultatelor cercetărilor fundamentale și aplicative ale auzului emoțional ca parte senzorial-perceptivă a limbajului; conceptualizarea fenomenului de auz emoțional; determinarea auzului emoțional în dizabilitatea auditivă; stabilirea metodologiei de investigare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică; identificarea caracteristicilor privind subdezvoltarea auzului și subdezvoltarea limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive; determinarea semnificației relației dintre auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în propunerea unui instrumentar psihodiagnostic, accesibil de a fi utilizat în evaluarea auzului emoțional și a limbajului verbal (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică; în elaborarea și fundamentarea practică a programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), care poate fi prezentat sub forma unui ghid metodologic pentru specialiștii din domeniul psihologiei și al pedagogiei, părinți.

Implementarea rezultatelor științifice: aspectele cele mai importante ale cercetării au fost discutate, analizate și implementate în cadrul activităților științifice, în procesul de pregătire și formare a studenților în cadrul disciplinelor Psihologia persoanelor cu dizabilități auditive, Pedagogia persoanelor cu dizabilități auditive; în procesul de pregătire și formare a specialiștilor în domeniul psihopedagogiei speciale; de asemenea, materialele rezultatelor sunt utilizate în procesul educațional al copiilor cu dizabilități auditive.

ANNOTATION

CIUBOTARU Natalia, Development of emotional hearing in children with hearing disabilities.

PhD thesis in psychology, Chisinau, 2024

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 244 titles, 6 appendices, 26 tables and 44 figures. The volume of the thesis is 262 pages, of which 143 are basic text. The results obtained are published in 24 articles and scientific communications, and 4 scientific and methodological-didactic works.

Key words: emotional hearing, lexical-semantic side of language, children with sensorineural hearing loss, synaesthesia, preschool age.

The purpose of the research was to evaluate emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschool children with hearing disabilities (sensory hearing loss and typical development), highlighting their particularities, in order to develop and implement a psychopedagogical intervention program for the development of emotional hearing, and the lexical-semantic side of language through ludotherapeutic elements.

Research objectives: establishing the methodology for investigating emotional hearing and the lexical-semantic side of language; evaluation of emotional hearing and language (lexical-semantic side) in preschoolers with hearing disabilities and preschoolers with typical development (comparative study); identifying the correlation between emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschool children with hearing disabilities and preschoolers with typical development; the development, implementation and evaluation of the effectiveness of a psycho-pedagogical intervention program for the development of emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschoolers with hearing disabilities; formulating conclusions and recommendations for psychologists, psychopedagogues, teachers, parents, regarding the effective development of emotional hearing in preschoolers with hearing disabilities.

The novelty and scientific originality of the research: The results of the research complete the theoretical-applicative framework of the investigated issue, through various approaches: theoretical: for the first time in the Romanian space, the phenomenon of emotional hearing was conceptualized; presented the new information regarding the particularities of verbal language development depending on the development of emotional hearing in hearing disability and in typical development; substantiated the psycho-pedagogical intervention program, oriented towards the development of emotional hearing and the lexical-semantic side of the language through ludotherapeutic elements for preschoolers with hearing disabilities (sensory hearing loss); determined the mechanism of interdependence between: underdevelopment of biological hearing — underdevelopment of emotional hearing — insufficiency of verbal codes; applications: selection and argumentation of research instruments, obtaining conclusive results; the development and implementation of the psycho-pedagogical intervention program for the development of emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschoolers with hearing disabilities (sensory hearing loss); development of recommendations for specialists in the field of psychology and pedagogy, parents.

The results obtained that contribute to solving the important scientific problem consist in determining and describing the particularities of emotional hearing as a sensory-perceptive part of language in preschool children with hearing disabilities (sensory hearing loss) and the lexical-semantic side; identification of psycho-pedagogical methods of developing emotional hearing and the lexical-semantic side of language; development of a psycho-pedagogical intervention program for the development of emotional hearing and the lexical-semantic side of language through ludotherapeutic elements for children with hearing disabilities (sensory hearing loss).

The theoretical significance of the paper complements the results of this study with a series of new approaches regarding: synthesizing the results of fundamental and applied research on emotional hearing as a sensory-perceptive part of language; conceptualizing the phenomenon of emotional hearing; determining emotional hearing in the hearing impaired; establishing the methodology for investigating emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschoolers with hearing disabilities and preschoolers with typical development; identifying the characteristics of hearing underdevelopment and language underdevelopment in preschoolers with hearing disabilities; determining the significance of the relationship between emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschool children with hearing disabilities (sensory hearing loss).

The applicative value of the work consists in the proposal of a psychodiagnostic instrument that can be used in the evaluation of emotional hearing and verbal language (the lexical-semantic side) in preschoolers with hearing disabilities and preschoolers with typical development; the development and practical substantiation of the psychopedagogical intervention program for the development of emotional hearing and the lexical-semantic side of language in preschoolers with hearing disabilities (sensory hearing loss), which can be presented in the form of a methodological guide for specialists in the field of psychology and pedagogy, parents .

Implementation of scientific results. The most important aspects of the research were discussed, analyzed and implemented within the scientific activities, in the process of preparation and training of students within the disciplines of Psychology of the hearing impaired, Pedagogy of the hearing impaired; in the process of preparation and training of specialists in the field of special psychopedagogy, also the materials of the results are used in the educational process of children with hearing disabilities.

АННОТАЦИЯ

Чуботару Наталья, Развитие эмоционального слуха у детей со слуховыми нарушениями.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии, Кишинев, 2024 г.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 244 наименований, 6 приложений, 26 таблиц и 44 рисунка. Объем диссертации составляет 262 страницы, из них 143 - основной текст. Полученные результаты опубликованы в 24 научных и статьях сообщениях, а также в 4 научных и методическо-дидактических работах.

Ключевые слова: эмоциональный слух, лексико-семантическая сторона речи, дети с нейросенсорной тугоухостью, синестезия, дошкольный возраст.

Цель исследования: заключалась в оценивании эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушением слуха (нейросенсорная тугоухость и типичное развитие), выделив их особенности, с целью разработки и реализации психолого-педагогической программы для развития эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи посредством лудотерапевтических элементов.

Задачи исследования: установление методики исследования эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи; оценка эмоционального слуха и речи (лексико-семантическая сторона) у дошкольников с нарушением слуха и дошкольников с типичным развитием (сравнительное исследование); выявление взаимосвязи эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха и дошкольников с типичным развитием; разработка, реализация и оценка эффективности психолого-педагогической программы по развитию эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха; формулирование выводов и рекомендаций для психологов, психопедагогов, педагогов, родителей по эффективному развитию эмоционального слуха у дошкольников с нарушениями слуха.

Научная новизна и оригинальность исследования: результаты исследования завершают теоретико-прикладную основу исследуемой проблемы посредством различных подходов: *теоретического:* впервые в румынском пространстве был концептуализирован *феномен эмоционального слуха*; представлены новые сведения об особенностях речевого развития в зависимости от развития эмоционального слуха при нарушении слуха и при типичном развитии; обоснованна психолого-педагогическая программа, ориентированная на развитие эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи посредством лудотерапевтических элементов для дошкольников с нарушением слуха (нейросенсорной тугоухости); определен механизм взаимозависимости между: недоразвитием биологического слуха - недоразвитием эмоционального слуха - недостаточностью вербальных кодов; *практический:* выбор и аргументация инструментов исследования, получение убедительных результатов; разработана и реализованна психолого-педагогическая программа по развитию эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у дошкольников с нарушением слуха (нейросенсорной тугоухостью); разработаны рекомендации для специалистов в области психологии и педагогики, родителей.

Полученные результаты, способствующие решению важной научной задачи заключаются в определении и описании особенностей эмоционального слуха как сенсорно-перцептивной части речи у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха (нейросенсорной тугоухости) и лексико-семантической стороны речи; выявление психолого-педагогических методов развития эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи; разработка психолого-педагогическая программа по развитию эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи посредством лудотерапевтических элементов для детей с нарушениями слуха (нейросенсорной тугоухостью).

Теоретическая значимость работы: результаты исследования дополняют рядом новых подходов: синтеза результатов фундаментальных и прикладных исследований эмоционального слуха как сенсорно-перцептивного компонента речи; концептуализация феномена эмоционального слуха; определение эмоционального слуха в нарушениях слуха; создание методики исследования эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у дошкольников с нарушениями слуха и дошкольников с типичным развитием; выявление особенностей недоразвития слуха и речи у дошкольников с нарушением слуха; определение значимости связи эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушением слуха (нейросенсорной тугоухостью).

Практическая значимость работы состоит в предложении психодиагностического инструмента, который можно использовать при оценке эмоционального слуха и устной речи (лексико-семантической стороны) у дошкольников с нарушениями слуха и дошкольников с типичным развитием; разработка и практическое обоснование психолого-педагогической программы по развитию эмоционального слуха и лексико-семантической стороны речи у дошкольников с нарушениями слуха (нейросенсорной тугоухостью), которая может быть представлена в виде методического пособия для специалистов области психологии и педагогики, родители.

Внедрение научных результатов. Важнейшие аспекты исследования были обсуждены, проанализированы и реализованы в рамках научной деятельности, в процессе подготовки и обучения студентов по дисциплинам «Психология лиц с нарушениями слуха», «Педагогика лиц с нарушениями слуха»; в процессе подготовки и обучения специалистов в области специальной психопедагогики, а также материалы результатов используются в образовательном процессе детей с нарушениями слуха.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Analiza comparativă a conceptelor	31
Tabelul 2.1. Structura lotului de investigare	58
Tabelul 2.2. Frecvențele obținute de subiecți la Proba Țara magică a simțurilor	66
Tabelul 2.3. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney (Proba Țara magică a simțurilor)	70
Tabelul 2.4. Frecvențele obținute de subiecți la Proba Ghici din ce poveste este eroul	71
Tabelul 2.5. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	74
Tabelul 2.6. Frecvențele obținute de subiecți la percepția vizuală și percepția auditivă	76
Tabelul 2.7. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă și vizuală)	79
Tabelul 2.8. Frecvențele obținute de subiecți la starea emoțională	82
Tabelul 2.9. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney	85
Tabelul 2.10. Frecvențele obținute de subiecți la latura lexico-semantică a limbajului	87
Tabelul 2.11. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney	87
Tabelul 2.12. Frecvențele obținute de subiecți la dezvoltarea ritmică	89
Tabelul 2.13. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney (Proba Dezvoltarea ritmică)	90
Tabelul 2.14. Frecvențele obținute de subiecți la Proba de definiții	91
Tabelul 2.15. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney (Probă de definiții)	94
Tabelul 2.16. Frecvențele obținute de subiecți la Scala Crichton	96
Tabelul 2.17. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann- Whitney (Scala Crichton)	99
Tabelul 2.18. Corelații pentru Culorile fundamentale și Emoțiile percepute auditiv și vizual	101
Tabelul 2.19. Corelații pentru Culorile secundare și probele Ghici din ce poveste este eroul, Relația emoțiilor cu percepția auditivă, Starea emoțională, Proba de definiții, Scala Crichton	102
Tabelul 2.20. Corelații pentru proba Ghici din ce poveste este eroul și Relația emoțiilor cu percepția auditivă, Starea emoțională, Proba de definiții, Scala Crichton	102
Tabelul 2.21. Corelații pentru proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă și latura semantică a limbajului	103

Tabelul 2.22. Corelații pentru proba Relația emoțiilor cu corelatele laturii semantice a limbajului	104
Tabelul 2.23. Corelații pentru proba Definiții și Culorile fundamentale, secundare și Scala Crichton	104
Tabelul 3.1. Componentele constitutive ale programului de dezvoltare a auzului emoțional prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive	114
Tabelul 3.2. Etapele constitutive ale programului de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)	115

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Model de interdependență a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului în dizabilitatea auditivă	43
Figura 2.1. Distribuția rezultatelor privind variabila comprehensiunii emoțiilor (percepție vizuală)	67
Figura 2.2. Media rangurilor la comprehensiunea emoțiilor (percepție vizuală)	69
Figura 2.3. Distribuția rezultatelor privind variabila recunoașterea personajelor din basme	71
Figura 2.4. Distribuția rezultatelor privind variabila identificarea personajelor din toate basmele	72
Figura 2.5. Distribuția rezultatelor privind variabila recunoașterea parțială a personajelor din basme	73
Figura 2.6. Distribuția rezultatelor privind variabila identificarea relațiilor personajelor din basme	73
Figura 2.7. Media rangurilor la Proba Ghici din ce poveste este eroul (copii cu DA și copii cu DT)	75
Figura 2.8. Distribuția rezultatelor privind variabilele percepția auditivă și percepția vizuală	77
Figura 2.9. Distribuția rezultatelor privind variabila relația percepției auditive cu emoția	78
Figura 2.10. Distribuția rezultatelor privind variabila relația percepției vizuale cu emoția	79
Figura 2.11. Media rangurilor la Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă și vizuală (copii cu DT și copii cu DA)	80
Figura 2.12. Distribuția rezultatelor privind variabila starea emoțională	82
Figura 2.13. Distribuția rezultatelor privind variabila înțelegerea emoției din imagine	83
Figura 2.14. Distribuția rezultatelor privind variabila empatia	84
Figura 2.15. Distribuția rezultatelor privind variabila reacția comportamentului motor	84
Figura 2.16. Distribuția rezultatelor privind variabila reacția verbală	85
Figura 2.17. Media rangurilor la Proba Starea emoțională (copii cu DA și copii cu DT)	86
Figura 2.18. Distribuția rezultatelor privind variabila latura lexico-semantică a limbajului	87
Figura 2.19. Media rangurilor la T.A.C.L – R (copii cu DT și copiii cu DA)	88
Figura 2.20. Distribuția rezultatelor privind variabila dezvoltarea ritmică	90
Figura 2.21. Media rangurilor la dezvoltarea ritmică (copii cu DT și DA)	91
Figura 2.22. Distribuția rezultatelor privind variabila definiții	92
Figura 2.23. Media rangurilor la dezvoltarea limbajului comprehensiv (copii cu DA și DT)	95
Figura 2.24. Distribuția rezultatelor la Scala Crichton	96

Figura 2.25. Media rangurilor la dezvoltarea limbajului comprehensiv (copii cu DT și copii cu DA)	99
Figura 3.1. Mediile pentru culorile fundamentale și secundare la preșcolarii din GE test și retest	120
Figura 3.2. Mediile pentru Proba Ghici din ce poveste este eroul la preșcolarii din GE test și retest	121
Figura 3.3. Mediile pentru Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă la preșcolarii din GE test și retest	122
Figura 3.4. Mediile pentru Proba Starea emoțională la preșcolarii din GE test și retest	123
Figura 3.5. Mediile pentru Proba de Dezvoltare ritmică la preșcolarii din GE test și retest	124
Figura 3.6. Mediile pentru Proba de Definiții (după R.Zazzo adaptată) la preșcolarii din GE test și retest	125
Figura 3.7. Mediile pentru culorile fundamentale și secundare la preșcolarii din GC test și retest	126
Figura 3.8. Mediile pentru proba Ghici din ce poveste este eroul la preșcolarii din GC test și retest	127
Figura 3.9. Mediile pentru proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă la preșcolarii din GC test și retest	128
Figura 3.10. Mediile pentru Proba Starea emoțională la preșcolarii din GC test și retest	129
Figura 3.11. Mediile pentru proba proba de Dezvoltare ritmică la preșcolarii din GC test și retest	129
Figura 3.12. Mediile pentru proba proba de Definiții (după R.Zazzo adaptată) la preșcolarii din GC test și retest	130
Figura 3.13. Mediile pentru proba Țara magică a simțurilor la preșcolarii GE retest și GC retest	131
Figura 3.14. Mediile pentru proba Ghici din ce poveste este eroul la preșcolarii GE retest și GC retest	132
Figura 3.15. Mediile pentru proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă la preșcolarii GE retest și GC retest	134
Figura 3.16. Mediile pentru proba Starea emoțională la preșcolarii GE retest și GC retest	135
Figura 3.17. Mediile pentru proba Dezvoltarea ritmică la preșcolarii GE retest și GC retest	136
Figura 3.18. Mediile pentru proba de Definiții (după R.Zazzo adaptată) la preșcolarii din GE retest și GC retest	137

LISTA ABREVIERILOR

AE – Auz emoțional

ARL - Activitate recuperativ logopedică

CIF - Clasificarea Internațională a Funcționalității, a Dizabilității și a Sanătății

DA – Dizabilitate auditivă

DT – Dezvoltare tipică

GC – grup de control

GE – grup experimental

PA – Percepere auditivă

PV – Percepere vizuală

ER - Eficacitatea recunoașterii

SAP - Serviciul de asistență psihopedagogică

SE - sensibilitatea emoțională

u.m. – unitate de medie

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Evoluția cercetărilor teoretico-practice din domeniul surdopsihopedagogiei sunt relevante, necesare și actuale, reieșind din statistica sumarului de copii cu dizabilitate auditivă, ce indică o incidență de la 1,3 – 3,1/1000 nou-născuți și 2,0% din numărul total al copiilor cu dizabilități cu reședință din Republica Moldova [92, p. 55]. În arealul psihologic, se atestă un număr impunător de cercetări orientate spre dezvoltarea proceselor cognitive, spre activitatea de joc și spre explicații inovatoare în vederea formării competențelor de autonomie personală, de interrelaționare socială, de influență asupra dezvoltării abilităților de comunicare interpersonală etc., dar nu se abordează suficient problema dezvoltării auzului emoțional ca parte componentă a procesului compensator-recuperativ la copiii cu dizabilități auditive de vârstă preșcolară.

Cercetările privind dezvoltarea abilităților verbale și auditive la copiii cu dizabilități auditive reprezintă unul din compartimentele relevante ale sistemului educațional, desfășurate în instituțiile speciale și incluzive. Din aceste considerente, obiectivul nostru la începutul demarării cercetării prezente a vehiculat în perimetrul educării auzului emoțional, ca parte componentă a sferei emoționale, implicate în toate tipurile activității umane și care participă în reglarea internă a psihocomportamentului și a conduitei personale.

Conform datelor Centrului de Audiologie, de Protezare Auditivă și de Reabilitare Medico-Pedagogică, anual, aproximativ 100 de copii din Republica Moldova sunt diagnosticați cu dizabilități auditive [92, p. 55].

În Republica Moldova, învățământul pentru copiii cu dizabilități auditive este organizat în instituții de învățământ special, care au ca obiective educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială a copiilor. Printre acestea, se enumeră: Instituția de învățământ preșcolar Grădinița nr. 167 pentru copii cu dizabilități auditive și asociate cu practici incluzive; Școala specială pentru copiii hipoacuzici și surditate tardivă nr. 12 din mun. Chișinău; Școala profesională de meserii pentru surzi și hipoacuzici nr. 11 din mun. Chișinău [14, p. 9, 92, p. 91].

Reforma sistemului educațional a fost marcată de amplificarea educației incluzive la nivel național prin elaborarea cadrului de reglementare a dezvoltării educației incluzive, prin implementarea Programelor de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020; 2024-2027, privind incluziunea copiilor cu dizabilități în sistemul de învățământ, care are la bază, ca obiectiv major, accesul copiilor cu CES și/sau cu dizabilități la educație. Reforma va determina sistemul de educație al Republicii Moldova să corespundă necesităților copiilor cu

dizabilități și cerințelor educaționale speciale, să devină mai rezistent, flexibil, capabil de a oferi educație incluzivă [244].

Modernizarea sistemului educațional din Republica Moldova, respectând principiile educației incluzive, a amplificat preocupările *cercetătorilor din spațiul românesc* față de persoanele cu dizabilități auditive, căpătând o semnificație deosebită grație studiilor efectuate de: M. Anca [2, 3], C. Bodorin [10, 11, 12, 13, 14], N. Bucun [141], A. Gherguț [63, 64], M. Popa [97, 117, 118], C. Pufan [102], I. Stanică [115, 116, 117, 118], E. Verza [123, 124], D. Damaschin [54], *cât și ale celor de peste hotare*: C. Levis [74], P. Mayer, S. Lowenbraun [81], Т.Г. Богданова [136], Р.М. Боскис [139], В.И. Лубовский [185], М.М. Нудельман [198], И.М. Соловьев [219] ș.a. Cercetările actuale se fundamentează pe următoarele principii privind activitatea senzorială: M. Golu [67], A. Леонтьев [182], А.Р. Лурия [187, 188], compensarea funcției lezate: I. Străchinaru [119], E. Verza [123, 124], Л.С. Выготский [151]. De altfel, întreaga problematică a disfuncției senzoriale, actualmente, este reluată și aprofundată în multiple cercetări, accentul punându-se pe rolul indispensabil al auzului emoțional, pe compensarea și dezvoltarea proceselor afective, pe efectul determinant în formarea abilităților de comunicare și a personalității copiilor cu dizabilități auditive.

Auzul emoțional a fost studiat de savanții В.П. Морозов [194, 195]; В.Х. Манеров [189], А.Х. Пашина [201], М. Cunningham [52], Н.Л. Gayle [62]. Cercetarea auzului emoțional a inițiat cu studiul emoțiilor, realizat în diverse domenii științifice: filosofie (Р.А. Петросян, fiziologie: Т. Canli, Н. Sivers, S.L. Whitfield, I. Gotlib, Н.Д. [22], Kimura [71], S. Spinger, G. Deitch [220], П.К. Анохин [134], П.В. Симонов [216]), medicină (И.М. Сеченов, И.П. Павлов [200]), psihologie și pedagogie (J. Piaget, В. Inhelder [95, 205], R. Plutchik [96], J.Mayer, P. Salovey [80, 110], M. Cunningham [52], Л.И. Божович [137], С.Л. Рубинштейн [214], Г.М. Бреслав [140], Л.С. Выготский [149], В.К. Вилюнас [142, 143, 144], Н.В. Витт [146], Е.П. Ильин [168], В.А. Лабунская [178, 179]).

Atestăm o serie de cercetări în domeniul psihologiei și al psihopedagogiei speciale privind particularitățile sferei emoționale la copiii cu dizabilități (А. Ciobanu [26, 27], V. Olărescu [88, 90], D. Ponomari [91], О.К. Агавелян [128], О.С. Никольская [197]), specificul reglajului emoțional (Т.Г. Богданова [134]), dezvoltarea emoțională și personală (Iu. Racu [106], A. Verdeș [121], M. Zlate [125], Е.И. Изотова [168]), dereglările emoționale (С. Perjan [92], В.В. Лебединский [181]), psihocorecția tulburărilor emoțional-volitivе (V. Maximciuc [79], Н.В. Волкова [147]). Studiile realizate atât de savanții autohtoni, cât și cei de peste hotare relevă date privind problemele recunoașterii emoțiilor și ale exprimării stărilor emoționale (P. Jelescu [69], M. Brillon [17], M. Cojocaru-Borozan [47], V. Crețu [50], С. Andre [4], M.J. Ellias, S.E. Tobias, B.S.

Friedlander [58], M.E. Хватцев [229]), ale tulburărilor emoționale la copiii de vârstă timpurie și preșcolară: E. Neagu-Boșcaiu [127], V. Preda [100], I. Racu [106, 107], M. Zorgo, A.A. Леонтьев [182, 184], Запорожец, A.B. [163], E.I. Изотова [166], Б.Д. Корсунская [176], Д.Б. Эльконин [238].

Dezvoltarea dimensiunii emoționale, ca o componentă structurală a personalității copiilor cu dizabilități auditive (M. Pora [97], T.G. Богданова [136], Л.С. Выготский [149], В. Петшак [204], И.М. Соловьёв [219], Ж.И. Шиф [236]), ș.a..

Studiul dezvoltării auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive se impune drept o necesitate stringentă pentru înțelegerea particularităților de vârstă și individuale ale acestora, în vederea elaborării tehnologiilor de recuperare psihopedagogică. Investigarea auzului emoțional este asociat cu problema dezvoltării limbajului verbal, care, la rândul său, va contribui la normalizarea copiilor cu dizabilități auditive.

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

Dizabilitatea auditivă provoacă subdezvoltarea limbajului, care are un impact negativ asupra dezvoltării copilului cu dizabilități auditive. C. Bodorin [11, 15], N. Bucun [141], Al. Gherguț [63, 64], I. Stănică [115, 116], Em. Verza [123, 124], Л.С. Выготский [149], В.И. Лубовский [185], А.Р. Лурия [187, 188] au remarcat rolul esențial al componentei emoționale în structura activității de comunicare. La rândul său, dezvoltarea limbajului se reflectă în dezvoltarea emoțiilor copiilor cu dizabilități auditive: E.H. Винарская [145], Л.М. Шипицына [234, 235], В.А. Синяк, М.М. Нудельман [217] etc.. Datele experimentale privind aspectul social (C. Buică [21], O.A. Конопкин [174], T.B. Розанова [213] ș.a.) indică faptul că există o dependență între sistemul de relații interpersonale stabilite și calitatea comunicării.

În literatura de specialitate, sunt evidențiate o serie de mecanisme cu privire la subdezvoltarea sferei emoționale la copiii cu dizabilități auditive: Ж.И. Шиф [236], H.B. Яшкова, T.B. Розанова, И.М. Соловьёв [243] menționează dezvoltarea deficitară a mijloacelor emoțional-expressive ale limbajului, adică lipsa capacității de a identifica și a diferenția manifestările emoționale ale altora (В. Петшак [204], E.H. Винарская [145]). Lipsa sau nivelul scăzut al empatiei este evidențiat de O.K. Агавелян, P.O. Агавелян [129], В. Петшак [204], O. Пискун, [206]; incapacitatea de a trasa obiective (I. Stănică, M. Pora [117, 118]); lipsa unor motive și a motivației, în general (I. Străchinaru [119], M.M. Нудельман [198]); insuficiența abilităților de autogestionare, autoreglare și autoorganizare (E. Verza, [124], A. Gherguț [63, 64], M.E. Хватцев, C.H. Шабалин [229]). E.Г. Речицкая și E.B. Пархалина [212] au realizat un studiu al reglării emoționale în procesul de predare-învățare a copiilor cu dizabilități auditive.

Situația descrisă ne permite să susținem că, în prezent, nu se atestă studii și descrieri care ar reflecta particularitățile auzului emoțional și aspectul lexico-semantic al limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive, cu excepția unor cercetări anterioare, realizate de cercetători precum B. П. Мопозов și colaboratorii săi, de alți cercetători care abordează conceptul de „auz emoțional”, evidențiindu-se necesitatea aprofundării acestor aspecte în contextul specific al Republicii Moldova. Considerăm necesară abordarea unor aspecte mai puțin valorificate:

1) cunoașterea insuficientă a influenței emoțiilor asupra activității cognitive și a dezvoltării personale integrale;

2) tangența vizibilă a componentei auzului emoțional în dezvoltarea psihică a copiilor cu dizabilități auditive și atenția insuficientă a cercetătorilor asupra studierii condițiilor pentru dezvoltarea auzului emoțional în activitățile de dezvoltare;

3) cercetarea empirică a rolului auzului emoțional în dezvoltarea limbajului copilului cu dizabilități auditive și lipsa unor cercetări empirice ale acestei probleme în psihologia specială.

Problema de cercetare se referă la insuficiența cercetărilor privind dezvoltarea auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive și ar putea fi sintetizată prin următoarea întrebare: Cum influențează dezvoltarea auzului emoțional latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu hipoacuzie neurosenzorială și care sunt instrumentele eficiente de diagnostic și intervenție psihopedagogică pentru aceste aspecte?

Scopul studiului constă în evaluarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantică a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și dezvoltare tipică, evidențiindu-se particularitățile lor, în vederea elaborării și a implementării unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional, și a laturii lexico-semantică a limbajului prin elemente ludoterapeutice.

Obiectivele cercetării:

- stabilirea metodologiei de investigare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantică a limbajului;
- evaluarea auzului emoțional și a limbajului (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică (studiu comparativ);
- identificarea corelației dintre auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică;
- elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive;
- formularea concluziilor și a recomandărilor pentru psihologi, psihopedagogi, cadre

didactice, părinți, privind dezvoltarea eficientă a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive.

Ipoteza de cercetare:

Presupunem că preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) prezintă o subdezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului și că există interdependențe între aceste subdezvoltări, iar aplicarea unui program psihopedagogic poate ameliora aceste aspecte.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese.

Metodologia cercetării științifice se constituie din *metode teoretice* precum documentarea științifică, analiza, sinteza, modelarea teoretică și generalizarea literaturii de specialitate privind problema de cercetare: a) *teoria structurii defectului* (Л.С. Выготский); b) *teoria privind compensarea defectelor* (Л.С. Выготский, M. Golu, D. Damaschin, M.И. Земцова); c) *principiul aferenței dominante individuale*, incluzând *legile psihofiziologice* - *legea sensibilizării*, *legea interacțiunii analizatorilor* (M. Golu, П.П. Лазарев, S.S. Stevens); *legile socioculturale* - *legea conștientizării*, *legea estetizării și a semantizării*, *legea verbalizării*, *legea exercițiului selectiv* (M. Golu), *legea sinesteziei* (M. Zlate, E. Gruber); d) *teorii asupra însușirii limbajului* (B.F. Skinner, N. Chomsky, J. Piaget, R. Brown); e) *principiile dezvoltării limbajului în condițiile disfuncției auditive* (C. Bodorin, I. Străchinaru, P.M. Боскис, Т.В. Розанова); metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor obținute în cercetare.

Metode empirice - testarea experimentală cu utilizarea următoarelor *probe psihodiagnostice*: *Țara magică a simțurilor* (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов); *Ghici din ce poveste este eroul*, adaptat (M.M. Алексеева, В.И. Яшина); *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* (Е.И. Изотова); *Starea emoțională* (С.Д. Забрамная); *Testul T.A.C.L – R*, adaptat (D.V. Popovici); *Dezvoltarea ritmică* (M.A. Кишинёвская); *Proba de definiții*, adaptată (Rene Zazzo); *Scala Crichton*, adaptată (J.C. Raven).

Metodele statistice: analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute au fost efectuate prin metode statistice:

1. Test neparametric U-Mann Whitney - pentru eșantioane independente;
2. Coeficientul de corelație Spearman - pentru precizarea existenței corelațiilor statistice directe și inverse între parametrii cuantificabili studiați;
3. Test neparametric Wilcoxon Signed-Rank - pentru a compara, pe baza rangurilor valorilor distribuțiilor date de măsurarea inițială și de cea finală;
4. Test Alpha Cronbach - pentru validitatea și utilitatea statistică, cât și pentru identificarea consistenței interne în urma adaptării probelor.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: Rezultatele cercetării completează cadrul teoretico-aplicativ al problemei investigate prin diverse abordări:

teoretice: pentru prima dată în spațiul românesc, a fost conceptualizat *fenomenul de auz emoțional*; a fost prezentată informația nouă, privind particularitățile evoluției limbajului verbal în dependență de amplificarea auzului emoțional în dizabilitatea auditivă și în dezvoltarea tipică; a fost fundamentat programul psihopedagogic, orientat spre augmentarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială); a fost determinat mecanismul de interdependență între subdezvoltarea auzului biologic, subdezvoltarea auzului emoțional și insuficiența codurilor verbale.

aplicative: selectarea și argumentarea instrumentarului de cercetare, obținerea rezultatelor concludente; elaborarea și implementarea programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială); elaborarea recomandărilor pentru specialiștii din domeniul psihologiei și pedagogiei, părinți.

Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante, constau în determinarea și descrierea particularităților auzului emoțional ca parte senzorial-perceptivă a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și a laturii lexico-semantice; în identificarea metodelor psihopedagogice de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului; în elaborarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Semnificația teoretică a lucrării: rezultatele acestui studiu completează cu o serie de noi abordări referitoare la sintetizarea rezultatelor cercetărilor fundamentale și aplicative ale auzului emoțional ca parte senzorial-perceptivă a limbajului, la conceptualizarea fenomenului de auz emoțional, la determinarea auzului emoțional în dizabilitatea auditivă, la stabilirea metodologiei de investigare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică, la identificarea caracteristicilor privind subdezvoltarea auzului și subdezvoltarea limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive, la determinarea semnificației relației dintre auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Valoarea aplicativă a lucrării constă în propunerea unui instrumentar psihodiagnostic, accesibil de a fi utilizat în evaluarea auzului emoțional și a limbajului verbal (latura lexico-

semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică; în elaborarea și fundamentarea practică a programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), care poate fi prezentat sub forma unui ghid metodologic pentru specialiștii din domeniul psihologiei și pedagogiei, părinți.

Implementarea rezultatelor științifice: aspectele cele mai importante ale cercetării au fost discutate, analizate și implementate în cadrul activităților științifice, în procesul de pregătire și formare a studenților în cadrul disciplinelor Psihologia persoanelor cu dizabilități auditive, Pedagogia persoanelor cu dizabilități auditive; în procesul de pregătire și formare continuă a specialiștilor în domeniul psihopedagogiei speciale; de asemenea, materialele rezultatelor sunt utilizate în procesul educațional al copiilor cu dizabilități auditive.

Sumarul compartimentelor lucrării. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (244 titluri), 6 anexe, 26 tabele și 44 figuri. Volumul tezei este de 263 de pagini, dintre care 144 – text de bază.

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

În *Capitolul 1, DIMENSIUNI TEORETICE ALE AUZULUI EMOȚIONAL ȘI ALE LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE*, se prezintă problematica auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive. În paragrafele din capitol, sunt prezentate abordările axiologice ale auzului emoțional în psihologie, sunt analizate cele mai relevante teorii cu privire la esența, factorii, structura și corelatele verbale ale acestuia. Specificul dezvoltării limbajului la copiii cu dizabilități auditive este determinat de componentele lexico-semantice. Sunt conceptualizate și fundamentate teoretic interrelațiile dintre auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului.

În *Capitolul 2, EVALUAREA AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE*, este descris design-ul demersului experimentului de constatare, care reflectă scopul, obiectivele, ipotezele, eșantionul și instrumentarul diagnostic. Sunt prezentate rezultatele pentru auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică. Sunt interpretate relațiile între auzul emoțional și latura lexico-semantică a

limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică. Sunt trasate concluzii cu privire la fezabilitatea utilizării metodelor selectate și posibilitatea modificării acestora pentru cercetările ulterioare.

Capitolul 3, INTERVENȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU DEZVOLTAREA AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI LA PREȘCOLARII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE, cuprinde conceptualizarea și descrierea demersului formativ cu detalizarea scopului, obiectivelor, ipotezei, structurii și a conținutului programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional. Este evaluată eficiența programului de dezvoltare a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive prin analize și comparații ale rezultatelor între grupul experimental test și retest, prin comparații între grupul de control test și retest și prin comparații între grupul experimental retest și grupul de control retest.

CONCLUZIILE GENERALE ȘI RECOMANDĂRILE sintetizează rezultatele finale ale cercetării teoretico-experimentale și oferă recomandări ce ar contribui la dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantică la preșcolarii cu dizabilități auditive.

1. DIMENSIUNI TEORETICE ALE AUZULUI EMOȚIONAL ȘI ALE LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

1.1. Abordări axiologice ale auzului emoțional în contextul științelor psihopedagogice

Studiile psihologice au arătat că percepția vorbirii este indisolubil legată de dezvoltarea caracteristicilor și a abilităților individuale ale persoanei de a percepe experiențele emoționale. „Schimbările în voce reprezintă cel mai vechi mecanism evolutiv pentru exprimarea emoțiilor”, menționează П. В. СИМОНОВ [216, p. 88].

А. А. ЛЕОНТЬЕВ observă că „problema generării comunicării în contextul unei situații senzoriale este deosebit de dificilă, deoarece debutul verbal este anticipat de o anumită activitate specifică a percepției” [183. p. 163].

Potrivit lui В. П. Морозов, limbajul emoțiilor este independent de semnificația cuvântului [192]. Studiul independenței informațiilor extralingvistice și al celor de natură lingvistică este actual atât pentru savanții din Rusia (Л. С. Выготский [151], В. П. Морозов [194], А. Р. Лурия [188], И. В. Асенова, [135], П. В. СИМОНОВ [216], Т. Н. Ушакова [224]), cât și pentru cei din străinătate: Н. В. ВИТТ [146], С. СПИНГЕР, Г. ДЕЙЧ [220], D. Kimura [71], E. D. Ross [109], М. НЭПП [199] ș.a.. Interesul deosebit față de această problemă se datorează diferențierii funcțiilor emisferelor cerebrale stângi și drepte în producerea, percepția și decodificarea diferitor tipuri de informații lingvistice [121, 135, 220]. Datele cu privire la asimetria emisferică sugerează că anume emisfera dreaptă este dominantă în prelucrarea informațiilor extralingvistice emoționale [196, p. 61-68, 201, 88-95, 233, p. 102-116].

В. П. Морозов [192], М. НЭПП [199] și alții descriu evoluția istorică a comunicării nonverbale. Autorii menționează că un copil se naște deja cu mijloace de comunicare nonverbală, iar vorbirea apare abia către vârsta de 1,5-2 ani. Ei subliniază că dizabilitățile cauzate de diverse efecte asupra creierului conduc, în primul rând, la pierderea capacității verbale, a limbajului și apoi la denaturarea comunicării nonverbale, ca fiind bazate pe structuri mai timpurii ale cortexului și, prin urmare, mai rezistente la impact distructiv. Proprietățile nonverbale ale cuvântului, de regulă, sunt în concordanță cu semnificația sa verbală. Cu toate acestea, canalul comunicării nonverbale are propria funcționalitate, independență față de cea verbală. Practic, acest lucru se manifestă atât prin posibilitatea unei percepții adecvate de către o persoană a tuturor tipurilor de comunicare nonverbală, indiferent de semnificația semantică a cuvântului (identificarea personalității vorbitorului, starea sa emoțională, sexul, vârsta etc.), cât și prin divergența dintre sensul cuvântului și semnificația informațiilor nonverbale [159].

B. П. Морозов subliniază că, pornind de la studiile lui Broca, Сперри și alții, a fost stabilită baza fiziologică pentru independența funcției limbajului nonverbal față de funcția verbală, care este asimetria funcțională a creierului uman [192, p. 20-21].

Е. Д. Хомская susține că încălcarea legăturilor temporale ale emisferei drepte a cortexului duce la afectarea auzului nonverbal și muzical, provoacă percepția perturbată a componentelor prozodice (intonaționale) ale discursului etc., în timp ce capacitatea de verbalizare se menține. Aspectul de intonație al vorbirii, care reflectă atât semantica emoțională, cât și logică, nu mai este distinsă de persoane; de cele mai multe ori, nu se face discriminare între vocile bărbaților și ale femeilor. Acest întreg set de încălcări este caracteristic pentru pacienții dreptaci, fără semne ascunse de stângacie [230, p. 50-61].

Latura extralingvistică, emoțională a limbajului este cercetată de mai mulți psihologi: С. Bodea Hațegan [8], М. Cunningham [52], С. Л. Рубинштейн [214], А. А. Леонтьев [182, 183], П. В. Симонов [216], Б. В. Якушин [241] și alții.

Activitatea de vorbire este un tip specific de activitate umană și poate fi înțeleasă ca „forma de existență a conștiinței” [214, p. 246]. Funcția emoțională a vorbirii ține de funcțiile sale genetice primare, emoționalitatea având un rol semnificativ în vorbirea umană.

În lucrările lui А. А. Леонтьев, se menționează: „comunicarea nu este o sumă simplă de cuvinte”. Cuvintele sunt niște declarații, care se leagă și indică specializarea (întrebare, exclamație), permit vorbitorului să vadă cele mai importante lucruri [183, p. 203]. Procesul de dezvoltare a capacității de înțelegere și recunoaștere a stărilor emoționale și debutul unei reacții emoționale sunt un proces interdependent, deși, mai întâi, apare o reacție, apoi, mai târziu, apare o reflecție [187].

Б. В. Якушин, studiind originea și stadiile timpurii ale dezvoltării limbajului, menționează faptul că primele acțiuni dramatice au imitat, în primul rând, acele momente ale situației reale, experimentate, care au fost cel mai emoțional colorate (stresante). Imaginea acestor momente a fost însoțită de strigăte emoționale (strigăte de luptă, strigăte de furie, disperare, bucurie etc.), care nu mai constituiau expresia emoțiilor, ci doar o desemnare a acestora [248].

Б. В. Якушин și Р. К. Потапова, luând în considerare organizarea limbajului în cadrul comunicării, compară comunicarea verbală cu o punte care apare între vorbitor și ascultător, prin care se exprimă starea emoțională instantanee a vorbitorului. Ei subliniază faptul că legătura emoțională în ontogeneză precede componenta rațională, fiind primară în procesul de evoluție al vocii și al emoționalității umane, comparativ cu vorbirea [241, 207].

В. А. Лабунская și Р. К. Потапова, studiind relațiile umane, susțin că „integritatea comunicării umane este redată prin mijloacele verbale și nonverbale” [179; 207, p. 135].

B. A. Лабунская, analizând problema relației dintre comportamentul verbal și cel nonverbal în comunicare, subliniază faptul că, în majoritatea actelor de vorbire, se remarcă funcția paralingvistică a mijloacelor nonverbale, la care se adaugă explicația interpretării și a clarificării textului, a subtextului său [179, p. 135]. Mulți autori văd rolul mijloacelor nonverbale la „întărirea” intensității emoționale a demersului verbal, ridicându-i expresivitatea și intensitatea.

O altă abordare a lui L. Ionescu-Ruxăndoiu, o reprezintă recunoașterea prin mijloacele nonverbale ale semnificației unui „text” autonom, care are un plan de exprimare a conținutului și o interpretare ce înlocuiește „textul verbal” [68].

Diferit față de cele două puncte de vedere anterioare, И. Н. Еорелов, susține prioritatea comportamentului nonverbal față de comportamentul verbal ca mijloc de a fi mai eficient și mai independent de exprimare [158]. B. A. Лабунская subliniază faptul că interacțiunea dintre mijloacele nonverbale și verbale, distinse prin armonie, corespunzătoare situației de comunicare, sarcinilor sale, servește pentru a susține întregul act de comunicare. Astfel, autorul indică semnificația atât a comunicării verbale, cât și a celei nonverbale, subliniind că este mai important să se determine prioritățile în raportul mijloacelor de comunicare verbale și nonverbale [178, p. 75].

Punctul de vedere al autoarei B. A. Лабунская este susținut și în lucrările lui P. K. Потапова. În studiile elaborate, autoarea susține că semnificația acustică este transmisă nu numai lingvistic, ci și paralingvistic. Ea subliniază importanța parametrilor prosodici (pauze, durată [segmente și suprasegmente], intonație și putere), atunci când se transmite și se percepe mesajul. Autoarea precizează că eficiența prosodiei la transmiterea mesajelor verbale este cel mai bine reflectată la nivelul declarațiilor, al pragmaticii și al emoțiilor. Anterior, mai multe cercetări de specialitate au evidențiat cele cinci funcții ale prozodiei: exprimarea intențiilor vorbitorului, concentrarea asupra părților individuale ale cuvântului; eliminarea ambiguității pronunțărilor obscure, evidențierea limitelor și a categoriilor sintactice de bază, exprimarea stării emoționale a vorbitorului [207].

Cel mai eficient parametru prosodic, în viziunea cercetătoarei P. K. Потапова, este frecvența tonusului fundamental al vocii. Dacă intervalul de modificări ale frecvenței tonusului fundamental, în vederea creșterii sau scăderii intensității, se afectează evaluarea ascultării stării afective a vorbitorului. Aceste variabile acustice au fost dependente una de celălaltă și în conținutul emoțional inerent al textului. Frecvența sunetelor are, de asemenea, contururi specifice, legate de semnificația sau intenția pragmatică a vorbitorului. Aceasta, de asemenea, este un indicator al structurii sintactice a propozițiilor [207, p 238].

C. Bodea Hațegan evidențiază că parametrii prosodici transmit informații importante la nivel emoțional, pragmatic și sintactic. Parametrii cei mai importanți sunt conturul și durata [8, p. 18].

În sistemul de comunicare verbală, se atestă, cel puțin, nouă tipuri de informații nonverbale transmise prin particularitățile de pronunțare a sunetului: 1) emoțional; 2) estetic; 3) individual-personal; 4) biofizic; 5) social; b) psihologic; 7) spațial; 8) medical; 9) de vorbire, comunicare. Fiecare dintre cele nouă tipuri enumerate poate fi repartizat, la rândul său, într-un număr semnificativ de subspecii, astfel încât, în general, să existe sute de soiuri de informații nonverbale, definite și caracterizate verbal corespunzător [67].

O. К. Агавелян notează că „percepția expresiei sale, înțelegerea stării sale emoționale și reglementarea propriului comportament în funcție de nivelul percepției și al înțelegerii joacă un rol semnificativ în înțelegerea unei persoane, în construirea unei anumite linii de comportament față de ea” [128, p. 279].

A. Ciobanu menționează că emoțiile au un rol definitiv în învățare, deoarece contribuie la înțelegerea a tot ce se petrece în jur. Conștientizarea emoțiilor este o condiție prealabilă fundamentală pentru autoreglarea emoțională și comportamentală a fiecărui individ. Indicatorii capacității de conștientizare emoțională sunt: conștientizarea stării emoționale și faptul că o persoană poate experimenta mai multe emoții concomitent, capacitatea de a identifica emoțiile altora, capacitatea de a-și exprima eficient și corect propriile emoții, capacitatea de a înțelege că o emoție trăită subiectiv poate fi exprimată în moduri diferite și, uneori, exprimarea emoției nu corespunde cu ceea ce simte subiectul, cu înțelegerea diferențelor interindividuale în exprimarea emoțiilor, cu înțelegerea modului în care cineva își exprimă emoțiile, pentru a-i influența pe alții [27].

Informațiile emoționale, care descriu starea emoțională a individului în procesul de comunicare (bucurie, tristețe, furie, frică, mirare, diverse sentimente complexe), sunt unele dintre cele mai importante în cunoașterea lui generală [173, p. 282-290].

C. Л. Рубинштейн a scris: „Pentru o înțelegere adevărată nu numai a mesajului transmis, ci și a vorbitorului, nu doar a sensului „vocabularului” abstract al cuvintelor, ci și a sensului dobândit în discursul unei anumite persoane într-o anumită situație, este foarte important să înțelegem expresiile emoționale expresive, nu numai textul” [214, p. 313].

În prezent, există un număr mare de lucrări care consideră că intonația și distorsiunea vocală sunt o sursă de informare a vorbitorului cu particularitățile de personalitate a emițătorului. Conform opiniei lui O. К. Агавелян, „este dificil să separăm intonația de vorbire, dar pe baza ei,

este ușor de stabilit atitudinea unei persoane față de ceea ce a spus interlocutorul. Dezacordul dintre conținutul cuvântului și intonație este un semn al nesincerității unei persoane” [128, p. 269].

П. ЭКМАН, studiind problemele de recunoaștere a stărilor emoționale ale unei persoane, acordă mai multă importanță vocii decât cuvintelor, caracterizării discursului uman pentru dezvoltarea minciunii. În opinia sa, schimbările emoționale nu sunt ușor de ascuns. „În caz de manifestare bruscă a emoțiilor, sunetul unei voci poate trăda și o minciună care nu este îndreptată spre ascunderea unei stări emoționale” [237, p. 68].

În ceea ce privește procesul de percepție și evaluare a mesajelor adevărate și false, П. В. СИМОНОВ observă că „vocea nefirească și incertă” este prezentă în 74% din recunoașterea corectă a minciunilor interlocutorului [216, p. 85].

Я. РЕЙКОВСКИЙ a constatat că, „într-o stare de excitare emoțională, puterea vocii crește, de obicei, iar timbrul său se schimbă semnificativ. Unele variații ale înălțimii vocii se pot întinde pe o octavă întreagă”. Copiii cu dizabilități auditive severe nu au dezvoltată expresia emoțiilor prin voce, atât componentele înnăscute, cât și cele dobândite (condiționate social și formate în procesul de dezvoltare individuală). Mecanismele congenitale sunt modificări ale intensității vocii sau tremurul vocii. Aroza puternică, manifestată printr-o scădere a puterii vocii (de exemplu, o voce pronunțată cu furie), constituie o consecință a „unei combinații, a unei tendințe înnăscute de a întări vocea sub influența emoțiilor și abilitatea dobândită de a nu emite sunete prea puternice” [210, p. 131-132].

В. П. МОРОЗОВ subliniază că semnalul acustic al emoției în voce este dictat de semnalul fiziologic al statutului social al vorbitorului, aceasta fiind baza atât a unității mijloacelor de exprimare a vocii, cât și a percepției emoțiilor de către ascultători [191, p. 123].

Potrivit lui В. П. МОРОЗОВ, este necesar să se distingă direcția expresivității emoționale a vorbitorului către partener (parteneri) în comunicare, pe subiectul conversației, la el însuși; care, firește, sugerează o natură psihologică total diferită a impactului emoției exprimate asupra comunicatorului și, prin urmare, reacția lui: percepția informațiilor emoționale depinde de gradul de exprimare a emoției în voce și de aspectul său. Studiile au arătat o mai mare fiabilitate a unei percepții adecvate a unor astfel de emoții ca furie și frică în comparație cu emoția bucuriei. Din punct de vedere evoluționist-istoric, acest lucru poate fi explicat prin semnificația sociobiologică mai mare a emoțiilor de furie și frică (ca semnale de amenințare și de pericol) în comparație cu emoția bucuriei (ca semn al confortului și plăcerii). Acustic, emoțiile furiei și ale fricii sunt codificate prin mijloace mai expresive și mai sigure decât emoția bucuriei [194, p. 61-68].

Pentru a caracteriza impresia emoțională, adică aptitudinea unei persoane de a percepe, în mod adecvat, informațiile emoționale, se utilizează conceptul de auz emoțional (В. П. МОРОЗОВ)

[195, p. 568]. Termenul „auz emoțional” (AE), ca abilitate de a recunoaște expresivitatea emoțională a vorbirii, a fost propus pentru prima dată în 1985 și susținut în studii experimentale și teoretice anterioare și ulterioare ale autorului și ale colaboratorilor Т. Г. Богданова [136], Т. М. Грабенко [152], И. В. Королёва [175], Т. В. Розанова [213], М. М. Нудельман [198], В. Петшак [204], И. М. Соловьёв [219], Н. В. Яшкова [243]. Teoretic, AE este definit ca o parte a sistemului de comunicare nonverbală, specializată pentru evaluarea adecvată a informațiilor emoționale în formă sonoră (vorbire, cântat, muzică). Precum urechea pentru muzică, așa și AE se caracterizează printr-o serie de caracteristici (intonație, timbru, pasivitate, activism, melodicitate, etc.). Spre deosebire de auzul fonematic, al cărui centru este situat în lobul temporal stâng al creierului (zona Wernicke), centrul auzului emoțional este situat în regiunea temporală dreaptă. Încălcarea acestei zone (de exemplu, în accident vascular cerebral etc.) duce la incapacitatea de a percepe și a recunoaște, în mod adecvat, melodii, voci familiare, intonația emoțională a vorbirii [132, p. 63, 188, p. 259].

Studiul auzului emoțional a fost realizat de savanții В. П. Морозов, В. Х. Манеров, А. Х. Пашина, М. Cunningham, Н. L. Gayle și alții. [195, 189, 201, 52, 62]

Inițial, psihologii preocupați de cercetarea acestei variabile (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, ș.a.) au identificat percepția individuală a stării emoționale a persoanei prin voce, intonațiile fiind luate în considerare, mai ales, în studiul percepției muzicale și determinate în auzul muzical. Аșadar, А. Н. Леонтьев a studiat percepția și tonalitatea vocală a persoanei [182, 188].

Termenul „auz emoțional” înseamnă, într-un sens larg, capacitatea de a determina starea emoțională a unui vorbitor prin sunetul vocii sale [Морозов; 195] sau, după cum subliniază Е. П. Ильин, abilitatea de a identifica emoțiile prin vorbirea și cântatul unei persoane [168]. În termeni teoretici, acest fenomen este definit ca o parte senzorial-perceptivă a sistemului de comunicare nonverbală, specializată în evaluarea adecvată a informațiilor emoționale într-o formă solidă. В. П. Морозов subliniază originea mai veche a mijloacelor de comunicare verbal-emoțională, în comparație cu darul cuvântului. Е. П. Ильин [168] și В. П. Морозов [195] indică faptul că auzul emoțional este o abilitate filogenetică mai veche decât auzul fonematic. Е. П. Ильин notează că nu există corelație între auzul emoțional și cel fonematic. Prin urmare, „surditatea emoțională” poate apărea și în cazul persoanelor cu percepția de vorbire bine dezvoltată. În favoarea existenței acestei abilități, se evidențiază faptul că subiecții de diferite vârste, sexe și profesii au prezentat diferențe semnificative în corectitudinea identificării emoțiilor, de la 10 la 95%. În legătură cu aceasta, subliniază autorul, auzul emoțional a început să fie considerat unul dintre criteriile talentului artistic și a început să fie utilizat drept criteriu de selecție a candidaților la examenele de admitere pentru conservator [168].

Afecțiunea emoțională poate fi pasivă (o caracteristică naturală, care depinde de proprietățile creierului) și activă (auzul emoțional, îmbunătățirea și dezvoltarea în procesul de învățare). В. П. Морозов subliniază că, odată cu vârsta, răspunsul creierului la percepția informațiilor semnificative din punct de vedere emoțional crește. Autorul a stabilit nivelurile de apreciere a auzului emoțional: un adult normal are AE la 60-70 de puncte, oamenii „cu probleme emoționale” - 10-20 de puncte, în timp ce persoanele din profesiile artistice au un auz emoțional extrem de ridicat - 90-95 de puncte (din 100) [191, 195].

Е. П. Ильин subliniază două aspecte importante ale AE: auzul emoțional, pe de o parte, depinde de experiența acumulată de oameni în procesul de comunicare, pe de altă parte, există persoane capabile să recunoască toate cele cinci emoții, chiar și fără experiență, adică auzul emoțional poate fi de origine ereditară [168].

Auzul emoțional este un sistem senzorial perceptiv al comunicării paraverbale, pentru a evalua și a diferenția, în mod adecvat, informațiile emoționale și intențiile vorbitorului în formă sonoră [14, p. 46, 47].

А. Х. Пашина, în lucrările sale, de asemenea, a dovedit rolul important al AE în identificarea emoțiilor umane. În evaluarea gradului de dezvoltare a auzului emoțional al individului, ea a propus să se concentreze asupra structurii generale a acestuia și nu doar asupra unui singur indicator cantitativ. Caracteristicile calitative și cantitative individuale ale recunoașterii emoționale, care reflectă specificitatea setului de contexte emoționale, determinate la nivelul standardului statistic mediu, și probabilitatea determinării fiecăreia dintre emoțiile propuse pentru recunoaștere, constituie structura AE. Structura auzului emoțional al unei anumite persoane ar trebui să fie constituită din numărul, tipul, indicatorii emoțiilor identificate cu precizie, care sunt reflectați de o anumită persoană în situația comunicațională [201].

В. П. Морозов [194, 195], А. А. Борисова [138], В. Х. Манеров [189], А. Х. Пашина [201], dar și М. Нэпп [199], F. Ungerer [121], F. Poyatos [72] și alții indică particularitățile individuale în percepția și înțelegerea stării emoționale a vorbitorului, care depind de abilitatea în domeniul experiențelor diferențiale și de acuratețea exprimării emoțiilor.

К. Макклафлин și Г. Вилсон au descoperit că „unii oameni știu mai bine decât alții cum să comunice prin cuvinte și să-și exprime sentimentele doar cu tonalitatea vocală” [apud 199, p. 107].

Conform opiniei lui П. В. Симонов, „percepția coloraturii emoționale a vorbirii depinde de trăsăturile de personalitate ale unei persoane și de propria stare emoțională la momentul dat” [216, p.88]. Se atestă o relație dintre auzul emoțional și caracteristicile emoționale și individuale ale persoanei.

A. X. Пашина, experimental, a identificat recunoașterea succesului, a empatiei, a nivelului de anxietate și, de asemenea, a fundalului emoțional al subiectului la începutul participării sale în experiment. Autoarea prezintă date despre diferențele individuale și intergrupale în acuratețea identificării tipului de experiențe emoționale ale unei persoane prin caracteristicile comportamentului nonverbal, inclusiv prin vocea vorbitorului, care sunt determinate de „practica comunicării”, formând experiența subiectivă specifică a unei persoane [201, p. 88-95].

A. X. Манеров constată că o persoană are capacitatea impresionantă de a recunoaște semnalele sonore nonverbale, datorită atât caracteristicilor individuale ale vocii, cât și emoțiilor transmise cu ajutorul ei [189, p. 147]. El se bazează pe studiile lui M. Cunningham [52, p. 564-584], D. Gallagher, R. Sheentich, [61], R. Rosental, M. De-Paulo-Bella [113] și alții care au descoperit că femeile sunt mai abile în decodificarea emoțiilor. Astfel, în lucrarea lui M. Cunningham [52], legătura dintre abilitatea de a recunoaște emoțiile prin voce, mimică, pantomimă și neuroticism, conform datelor chestionarului Aizenk, este asociată cu apartenența subiecților la genul feminin. În plus, se subliniază corelația negativă dintre abilitățile impresive (decodare) și expresive (codare). A. X. Манеров dezvăluie că prezența unor abilități impresive la indivizii emoționali, sensibili și slabi este în concordanță cu ideile lui Б. М. Теплов și se referă la sensibilitatea sporită a sistemului nervos slab, care asigură conservarea acestuia în timpul evoluției biologice și se manifestă printr-o decodificare mai reușită a semnalelor biologice semnificative, inclusiv cele trimise de oameni [189, p. 148-153].

Mark Knapp enumeră următoarele caracteristici inerente adulților cu rezultate foarte bune în testarea decodificării semnalelor nonverbale: adaptare socială bună, lipsă de ostilitate și manipulare a altora, comunicare interpersonală democratică, extraversiune, lipsă de timiditate și anxietate socială scăzută, empatie, dezvoltare versatilă în relația cognitivă [199, p. 105].

В. А. Лабунская, Ю. А. Менджеричкая și Е. Д. Бреус constată: comunicarea nonverbală în activitate realizează nu doar funcții sociale de reglaj, identificare, de stratificare, adaptare, ci și o funcție sociopsihologică de a demonstra atitudinea față de sine, așteptările unui anumit comportament față de ceilalți [apud 179].

Е. П. Ильин, pe baza cercetării efectuate de М. И. Павликова și М. А. Новикова cu privire la înțelegerea reacțiilor emoționale ale sugarilor la părinți, constată că percepția stării emoționale a vocii este inerentă la adulți. Cu toate acestea, semnalele mai semnificative din punct de vedere biologic sunt evaluate mai exact [168].

Т. В. Корнева și Е. Ф. Бажин (1977) au constatat că diferențele în acuratețea recunoașterii emoțiilor prin intermediul vocii sunt, în principal, legate de modalitatea emoțiilor. Cel mai mic număr de erori într-o astfel de evaluare a subiecților se face atunci când se identifică furia și chiar

dispoziția. Punctele medii ale identificării lor au fost, respectiv, 99,3 și 97,0. Alte emoții au avut rezultate mai ne semnificative. Astfel, scorul mediu pentru identificarea unei dispoziții proaste a fost 75,8, a anxietății - 81,4, a apatiei - 80,7, a stării de spirit crescute - 79,5 [apud 168, p. 206].

E. П. Ильин a analizat datele cu privire la acuratețea recunoașterii emoțiilor de către oamenii din diferite profesii. Potrivit rezultatelor cercetării, psihiatrii au fost cei mai buni în recunoașterea emoțiilor, comparativ nu numai cu matematicienii și inginerii, dar și cu medicii de alte specialități (medicii generaliști, oftalmologi, otolaringologi etc.). Evident, acest lucru se datorează faptului că psihiatrii dezvoltă o atenție profesională față de manifestările comportamentale de ansamblu ale pacienților [168].

С. В. Квасовец și А. В. Иванов au studiat puterea cuvântului, susținută de emoționalitatea cuvântului, dar și de influența semnificației emoționale a cuvântului întărit asupra percepției ascultătorului la un nivel inconștient. Ei subliniază faptul că semnificația emoțională a cuvântului, relația sa cu formațiunile semantice de bază, amenințarea potențială reprezentată de informațiile pe care le desemnează și mecanismele de apărare psihologică asociate - întregul complex de probleme - este decisivă când se iau în considerare mecanismele percepției inconștiente [171, p. 86-93].

Е. Ф. Бажин și alții (1976, 1977) au constatat că o recunoaștere verbală a vocii vorbitorilor cu o bună dispoziție, într-un anumit număr de cazuri, a fost eronată, deoarece aceștia se aflau într-un grup cu pacienți anxioși, apatici și deprimați. Aceștia din urmă au fost introduși în grupul celor cu dispoziție bună în raport de 30% și erau recunoscuți, câteodată, ca și voci euforice, fiind confundate cu norma [apud 168].

Conform cercetărilor efectuate de Е. И. Фейгенберг, А. Г. Асмолов, un set de mijloace de intonație este suficient pentru a distinge grupurile individuale de stări emoționale, însă fără a fi asociat cu alte mijloace (situații de comunicare, expresii faciale, gesturi). Este imposibil de a diferenția nuanțele acestor stări în fiecare grup [226, p. 58-66].

В. Х. Манеров (1993) a studiat identificarea emoțiilor prin voce. El a descoperit că principala caracteristică utilizată de o persoană în percepția auditivă a modificărilor emoționale, cauzate de vorbire, este gradul de excitare motorie a cuvintelor. Determinarea tipului de emoție cu care se confruntă vorbitorul este efectuată de către ascultător (auditor) cu mai puțin succes decât determinarea gradului de excitare emoțională. Emoțiile de bază sunt recunoscute cu cea mai mare acuratețe, iar disprețul și dezgustul - mai rău. Acuratețea identificării emoțiilor este influențată de capacitatea vorbitorului de a transmite stările emoționale prin limbaj și experiență [192, p. 147-153].

A. A. Борисова a studiat succesul identificării stării emoționale a unei persoane în funcție de modelul de intonație a cuvântului, ceea ce este o sarcină destul de dificilă pentru ascultători chiar și atunci când intonația este susținută de conținutul declarațiilor. Autorul a identificat doi factori care afectează precizia percepției stării emoționale: experiența individuală a oamenilor în diferențierea experiențelor semnalului și modalitatea emoțiilor prezentate. Cel mai ușor de determinat a fost starea de bucurie, apoi admirația, cel mai rău - starea de curiozitate, poziție intermediară privind acuratețea definiției ocupate de starea de indiferență, surpriză, insultă, melancolie și anxietate. S-a descoperit tendința unei mai bune recunoașteri a stărilor emoționale pozitive în comparație cu cele de indiferență și cele negative [138, p. 117-121].

Este interesant faptul că unii autori (M. Cojocaru-Boroșan, Г. Бреслав, М. Нэпп, Д. Холл ș.a.) subliniază că „inteligența emoțională” ajută la identificarea emoțiilor [47, 140, 199].

Е. П. Ильин susține că „inteligența emoțională reflectă atât lumea interioară și conexiunile ei cu purtarea persoanei, cât și interacțiunea cu realitatea”, în timp ce manifestările externe, inclusiv vocea, devin esențiale în identificarea emoțiilor altora [168, p. 248].

Studiile realizate de către В. Л. Морозов, А. Х. Пашина ș.a. demonstrează că o percepție adecvată a stării emoționale a unui vorbitor prin voce contribuie la înțelegerea adevăratelor intenții și sentimente ale vorbitorului, precum și a relației persoanei cu lumea din jur [195, 201].

Astfel, auzul emoțional este o abilitate importantă de a determina starea emoțională a unui vorbitor prin sunetul vocii sale [195]. Datorită percepției și înțelegerii corecte a vorbirii altora prin voce, receptorul are capacitatea de a empatiza, simpatiza [201]. În plus, în opinia noastră, un nivel ridicat al auzului emoțional este o condiție prealabilă pentru o adaptare reușită în societate.

Cu toate acestea, recunoașterea (decodarea) emoțiilor exprimate intonațional este o sarcină foarte dificilă, asociată calității emoționale a emițătorului și caracteristicilor individuale ale receptorului [146, p. 95-100].

Pentru a sistematiza accepțiunile conceptului de „auz emoțional”, am elaborat un tabel care reflectă relația și analiza comparativă a următoarelor concepte: auzul emoțional, experiența emoțională și sensibilitatea emoțională. La întocmirea tabelului, ne-am bazat pe lucrările științifice ale lui Л. С. Выготский [150], С. Л. Рубинштейн [214], В. П. Морозов [191, 192, 194, 195], И. П. Павлов [200], Л. И. Божович [137], Д. Н. Узнадзе [223], Е. П. Ильин [168], Е. И. Изотова [167], М. Golu [67], Д. Н. Узнадзе [223], Я. Рейковский, [210], М. Нэпп [199], Г. М. Бреслав, [140], В. Е. Дружинин [157], А. Х. Пашина [201], Е. Д. Хомская [230] ș.a. (tabelul 1.1.).

Tabelul 1.1. Analiza comparativă a conceptelor

Termen	Auzul emoțional	Retrăiri emoționale	Sensibilitatea emoțională
Noțiune	<p>AE este o parte a comunicării nonverbale, abilitatea de a recunoaște informațiile emoționale prin voce (B. П. Морозов) [194, 195], adică abilitatea de a înțelege, de a evalua corect și de a simți starea emoțională a vorbitorului prin sunetul vocii sale, de a recunoaște intonația emoțională a vorbirii sau abilitatea de a recunoaște emoțiile prin vorbirea și cântatul unei persoane (E. П. Ильин) [168]. În opinia noastră, AE este un sistem senzorial perceptiv al comunicării paralingvistice, pentru a evalua și a diferenția în mod adecvat informațiile emoționale și intențiile vorbitorului în formă sonoră [N. Ciubotaru].</p>	<p>Experiența este, adesea, considerată în literatura de specialitate ca o emoție (sau senzație) cu privire la orice obiect sau eveniment (E. П. Ильин), de exemplu: „Emoția ca reflecție psihică în formă de sentimente ascunse directe“ (E. И. Изотова) [167]. M. Golu consideră că experiența este o senzație însoțită de emoții [64]. Conform lui Л. С. Выготский, experiența ca unitate pentru studiul personalității și al mediului din psihologia copilului și psihologia specială trebuie înțeleasă „ca o atitudine interioară la un anumit moment al realității“. Astfel, experiența este o stare interioară a unei persoane, un eveniment al propriei sale vieți, o atitudine față de un anumit moment al realității, adică este o „senzație însoțită de emoții”, o stare colorată emoțional, precum și o formă de activitate a subiectului [150. p. 169].</p>	<p>Д. Н. Узнадзе [223] menționează că sensibilitatea emoțională SE este considerată în cadrul emoționalității ca una dintre caracteristicile individualității cu un nivel scăzut de manageri în anumite sfere profesionale, „individul adaptat are capacitatea de a compensa lipsa de sensibilitate”; SE, în opinia noastră, este considerată abilitatea de a răspunde în mod emoțional. În psihologia copilului, hipersensibilitatea este înțeleasă de В. Е. Дружинин ca fiind sensibil (dezvoltat la copiii neuropați, manifestat prin anxietate crescută, percepție dureroasă a unor situații noi, oameni, etc.) [157]. М. Нэпп. Д. Холл, studiind comunicarea nonverbală, iau în considerare abilitatea de a descifra manifestările emoționale nonverbale ca fiind una dintre definițiile sensibilității nonverbale. În opinia lor, sensibilitatea la starea emoțională a unei persoane ajută la descifrarea acelor informații despre starea, pe care o codifică (transmite) [199. p. 125].</p>
Caracteristici	<p>Este dată omului din natură și depinde de premisele genotipice. Centrul AE este situat în regiunea temporală dreaptă. Nivelul de dezvoltare depinde de caracteristicile individuale ale unei persoane, de exemplu, de tipul personalității mentale sau artistice (conform lui И. Г. Павлов) [200]. AE depinde de empatie, de nivelul de anxietate și</p>	<p>Л. И. Божович a constatat că natura experienței depinde de nevoi [137]. С. Л. Рубинштейн observă că ceea ce devine personal pentru unul devine o experiență pentru altul [214]. Asociat cu aceasta, este sensul pozitiv al termenului „experiență”, care este, de obicei, încorporat în ea atunci când spunem că o persoană a experimentat ceva. Atunci când un fenomen psihic a fost sau a devenit experiența unei</p>	<p>R. Cattell, conectând SE cu emoționalitatea, indică faptul: cu cât este mai mare labilitatea sistemului emoțional, cu atât este mai mare sensibilitatea emoțională a individului [apud 80, 110]. Persoanele sensibile devin personalități sensibile. Sensibilitatea emoțională este inerentă în ele, deși, uneori, emoțiile pot deveni „blocate”, ceea ce poate duce la paranoie și infantilism pe măsură ce cresc. SE este strâns legată de</p>

	de fundalul emoțional, care domină subiectul la începutul participării sale la experiment. B. П. Морозов afirmă că persoanele deosebit de sensibile la intonația emoțională a vorbirii au un nivel ridicat de AE - de la 90 la 95%.	persoane, înseamnă că „ea a ieșit din individualitatea sa ca un moment definitoriu în istoria personală a unei persoane și a jucat un rol în ea” [158. p. 194-229].	susceptibilitatea emoțională, care apare în formele de reacție emoțională, rigiditate emoțională și rezistență emoțională, care depind de nevoile, interesele, convingerile, scopurile, relațiile și voința spirituală. R. Adolphs observă că SE este strâns legată de empatie (din engleză, sentiment), de un sistem specific de reflecție a partenerilor în interacțiune [1, p. 31].
Tipuri	AE poate fi pasiv (înnăscut) și activ (se dezvoltă în procesul de învățare). În opinia noastră, este posibil să se distingă AE verbal și figurativ, determinarea stării emoționale a vorbitorului ca tip de comunicare verbală și utilizarea mijloacelor iconice (grafice).	C. Л. Рубинштейн a subliniat nivelurile de experiență emoțională: nivelul sensibilității emoționale organice (sentimentele fizice ale satisfacției, nemulțumirea asociată cu nevoile organice); nivelul sentimentelor obiective care corespund percepției obiective și acțiunii obiective; sentimente generalizate (umor, ironie, sublim) [214]. П. М. Якобсон, identifică experiențe hedoniste, realiste, valoroase și creative [240, p. 172]. Е. Д. Хомская a descris două feluri de experiențe: senzorială (nucleul personalității) și nedefinită senzorial (de exemplu, îndoieli, premoniții etc.) [230].	В. Е. Дружинин distinge sensibilitatea vegetativă și emoțională, le consideră în cadrul sensibilității (simț - senzație), manifestată prin evitarea reacțiilor comportamentale [157].

Tabelul prezintă interdependența celor trei concepte luate în considerare. Astfel, auzul emoțional este strâns legat de sensibilitatea emoțională și retrăirile emoționale: de exemplu, А. Х. Пашина a dovedit că personalitățile anxioase și empaticе recunosc mai bine informațiile prin voce [201, p. 90].

Sensibilitatea emoțională este sensibilitatea la stările emoționale ale oamenilor, abilitatea de a simți, de a înțelege stările emoționale ale unei alte persoane și de a reacționa emoțional la experiențele sale; în opinia noastră, se consideră abilitatea de a răspunde în mod emoțional.

Astfel, o persoană cu un nivel ridicat al auzului emoțional are o sensibilitate emoțională ridicată, sensibilitate sau hipersensibilitate la stările emoționale ale altor persoane. La copiii cu

dizabilități auditive, sensibilitatea emoțională nu este dezvoltată. Experiențele emoționale, ca stări ale unui subiect, vizează sensibilitatea emoțională, inclusiv nivelul manifestării afective, adică sentimentele fizice de satisfacție, nemulțumirea asociată cu nevoile organice. Sensibilitatea emoțională va permite recunoașterea emoțiilor și răspunsul emoțional la experiența emoțională a unei alte persoane.

În consecință, se formează și se dezvoltă auzul emoțional în procesul de dezvoltare ontogenetică a unei persoane.

1.2. Particularitățile dezvoltării auzului și a auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive

Dizabilitatea auditivă este dificultatea de a percepe sunetele din jur. Dar, dacă luăm în considerare această definiție din punctul de vedere al clasificării internaționale a funcționalității, a dizabilității și a sănătății (CIF), atunci dizabilitatea auditivă este o scădere parțială sau completă a capacității de a înțelege și de a detecta sunetele [46].

Autoarea E. Г. Речицкая menționează că dizabilitatea auditivă este pierderea capacității de a detecta unele (sau toate) frecvențele sau incapacitatea de a distinge sunetele de amplitudine mică se numește dezabilitate auditivă [211].

Dizabilitatea auditivă, generalizează Т. В. Пельмская, în ansamblul ei, desemnează pierderea capacității de a detecta unele (sau toate) frecvențe(le) sau incapacitatea de a distinge sunetele cu amplitudine mică. Din cauza dizabilității auditive, devine imposibilă perceperea vorbirii și a sunetelor din mediul înconjurător – în cazul surdității, iar în hipoacuzie, este dificilă perceperea vorbirii [202].

Dizabilitatea auditivă poate fi congenitală sau dobândită. În acest sens, este cunoscută baza metodologică a acestei dizabilități, dacă luăm în considerare cele trei teorii fundamentale formulate de marele psiholog rus Л. С. Выготский [149]:

1. Teoria privind structura defectului.

- Defectul primar reprezintă dizabilitatea auditivă (înțelegerea informațiilor).
- Defectul secundar este de natură socială, și anume nedezvoltarea limbajului ce nu se poate forma spontan, ci numai în condiții sociale și corecționale speciale.
- Defectul terțiar este consecința defectului secundar. Adică există o nedezvoltare a gândirii, și anume cea verbal-logică; nedezvoltarea voinței, întârzierea în dezvoltare ~ 2-3 ani, prin urmare, nedezvoltarea sferei emoțional-volitivă; și nu în ultimul rând, dificultăți în comunicare. Dar, dacă este dezvoltat limbajul, atunci defectul terțiar nu apare.

➤ Defectul cuaternar reprezintă consecința celui terțiar: are loc o deformare în sfera personală (formarea motivației, a hotărârii, a curiozității, a tactului, etc.).

2. Teoria privind compensarea defectelor.

➤ Compensarea intrasistemică - restabilirea funcției afectate pe capacități reziduale (de exemplu, atenția auditivă).

➤ Compensarea intersistemică implică restabilirea funcției afectate într-un „mod de ocolire”. Datorită capacităților unui alt sistem păstrat: de exemplu, citirea labială.

3. Teoria privind metodele generale și specifice de dezvoltare în deficiența de auz.

În primul rând, acestea sunt metodele generale, caracteristice copiilor cu o dezvoltare tipică și orice variantă de disontogeneză. În al doilea rând, metodele modal nespecifice caracteristice copiilor cu dizabilități și care se deosebesc de copiii tipici condiționat [175].

C. Bodorin, în lucrarea sa „Surdopsihologia” [12], utilizează mai multe noțiuni care, în funcție de modul de abordare a problematicii persoanelor cu deficit auditiv, pot identifica o serie de delimitări semantice:

Auzul este reflectarea realității sub formă de fenomene auditive. Este capacitatea omului (a organismului viu) de a percepe și identifica diferite sunete. Această capacitate se realizează prin intermediul organului auditiv.

Auzul muzical este mecanismul specializat de percepție-evaluare-diferențiere a raporturilor de înălțime, ritmicitate, de periodicitate, generate de instrumentele muzicale și de vocea umană. Despre *percepția muzicii* de către copiii cu dizabilități auditive, putem vorbi doar convențional, deoarece neauzitorul nu poate percepe muzica în toate particularitățile sale expresiv-plastice: melodie, armonie, polifonie, timbru. Acest lucru se datorează capacității reduse de analiză și sinteză a semnalelor vibrante, comparativ cu stimulii sonori. Prin intermediul sensibilității vibratoare, pot fi percepute: tempoul, ritmul, mărimea tactului, puterea și lungimea sunetului. Totuși aceste posibilități limitate prezintă, pentru neauzitori, unica modalitate de a cunoaște lumea melodiei.

Persoanele cu dizabilitate auditivă severă percep muzica prin diferite modalități: prin amplasarea mâinilor pe suprafața instrumentului muzical (are loc receptarea undelor propagate prin mediul solid), prin intermediul întregului corp, mai cu seamă a receptorilor vibro-tactili, situați la nivelul trunchiului (are loc receptarea undelor propagate prin mediul gazos). Aflându-se la distanță de sursa sonoră, neauzitorii percep oscilațiile pardoselii prin membrele inferioare. Cercetările demonstrează (Kaț D.), că particularitățile muzicii percepute în așa mod sunt mai puțin distincte decât în cazul percepției și al decodării undelor aeriene, recepționate prin structurile senzoriale de la nivelul pieptului sau al spatelui. Pragul diferențial al percepției ritmului poate fi

exersat într-atât încât persoanele cu dizabilități auditive să poată recunoaște unele opere muzicale simple [apud 12].

Astfel, muzica oferă persoanelor cu dizabilități auditive posibilitatea de a-și exprima sentimentele și ideile, declanșând procese afective variate, cu o gamă largă de manifestare: bucurie, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălțare spirituală.

Pentru a majora randamentul impresiv în timpul audierii, trebuie respectate unele cerințe: în primul rând, trebuie păstrată imobilitatea corpului (poziție constantă). În timpul mișcării, percepția muzicii este practic imposibilă, deoarece receptarea vibrațiilor pardoselii este întreruptă și se suprapune cu vibrațiile declanșate de corpul în mișcare. Atât contractarea și relaxarea mușchilor, cât și schimbarea poziției corpului față de sursa sonoră conduce la dereglări ale percepției. La copiii cu dizabilități auditive, se poate educa o diferențiere fină a ritmului, fapt ce contribuie la perfecționarea motricității.

Auzul verbal este subsistemul specializat în percepția și decodificarea sunetelor și a cuvintelor limbajului oral (articulat). El se compune din două verigi:

- detectarea, diferențierea și identificarea caracteristicilor fizice, fonetice, de înălțime, tărie și timbru ale sunetelor;
- relevarea și identificarea semnificației și a sensului cuvintelor.

Latura semantică a auzului verbal constă în formarea legăturii între imaginea auditivă a cuvântului și conținutul lor obiectual, precum și în formarea legăturii de sens între cuvinte în cadrul unui discurs. La copiii cu dizabilități auditive, baza semantică se formează mai târziu în ontogeneză decât cea fonetică și se constituie către vârsta de 14 ani. Auzul verbal se dezvoltă în procesul activităților corectiv-recuperative, este bazat pe pronunție, pe dezvoltarea limbajului verbal [14, p. 42-43].

Consecințele surdității asupra dezvoltării psihice depind de tipul și gradul deficienței, de restricțiile pe care le creează pentru educație și instruire. Efectele psihologice ale surdității se resimt mai ales când dizabilitatea auditivă este de tip neurosenzorial (când este afectată urechea internă), când dizabilitatea a intervenit la vârste mici și nu s-au luat măsuri pentru asigurarea învățării dirijate, lăsându-se totul pe seama celei spontane. Dizabilitatea auditivă din naștere îi privează pe copii să-și însușească experiențe de tip auditiv și simboluri verbale [102, pag. 64].

Cunoscut este faptul că problema dizabilității auditive ocupă unul dintre locurile importante în psihopedagogia specială. Prin urmare, în primul rând, este necesar să se ia în considerare cauzele dizabilității auditive, deoarece sunt de mare importanță cunoașterea etiologiei pentru caracterizarea particularităților de dezvoltare intelectuală și psihoemoțională ale copiilor cu

dizabilități auditive, pentru determinarea parcursului educațional, dar și eficacitatea activității corecționale, stabilirea modalităților de compensare [97, 116, 133].

În funcție de pierderea auzului, a tipului de pierdere a auzului, a momentului apariției dizabilității, au loc o serie de consecințe pe toate palierele activității psihice - atât calitativ, cât și cantitativ. Aceste caracteristici își pun amprenta asupra formării comportamentelor și a structurii trăsăturilor de personalitate ale copilului cu dizabilitate auditivă.

Surditatea face parte din categoria dizabilităților determinate de afecțiuni senzoriale și se manifestă prin anumite forme sau grade care denotă deteriorări parțiale sau totale ale auzului.

Surditatea din naștere blochează însușirea comunicării verbale și achiziția de experiențe sociale, limitând dezvoltarea capacităților intelectuale și dobândirea de însușiri ce stau la baza constituirii personalității [3, pag. 89].

Impactul surdităților dobândite după achiziția limbajului și a comunicării este mai mic, efectele putând fi diminuate prin intervenții stimulative și formative.

Surditatea poate produce stagnări sau chiar regrese în dezvoltarea psihică, dacă mediul nu este stimulativ și nu consolidează comunicarea [21, pag. 113].

Reiese faptul că surditatea, prin ea însăși, nu are efecte negative asupra dezvoltării psihice, dar, generând mutitatea, stopează evoluția limbajului și a comunicării și, implicit, a progreselor pe planul cunoașterii intelectuale [2, pag. 65-69].

Hipoacuzia reprezintă o stare patologică, manifestată prin scăderea acuității auditive, care poate îmbrăca aspect variabil, de la forma ușoară până la cea profundă (cofoză), poate fi unilaterală, afectând o singură ureche, sau poate fi bilaterală, afectând ambele urechi [9, p. 124].

Calitatea informațiilor vehiculate nu are claritatea și forța de a cuprinde totalitatea evenimentelor, nu se produce o echilibrare adecvată la mediul înconjurător și, în același timp, o compatibilizare a mediului la solicitările subiectului.

Decompensarea personalității copiilor cu dizabilități auditive se produce prin exersarea insuficientă sau prin absența comunicării verbale, care impiedică nu numai asupra componentei cognitive (judecăți, raționamente, operații mintale etc.), ci și asupra celorlalte componente (afectivă, volitivă, atitudinală, aptitudinală, motivațională, caracterială, psihosocială) [54, pag. 152].

Limbajul mimico-gestual reprezintă, pentru copiii cu dizabilități auditive severe, forma de bază a comunicării (a înțelegerii și a exprimării), având însă, ca și la subiecții tipici, un rol de susținere, suplینire și completare a limbajului verbal.

Fiind, cel puțin până la demutizare și însușirea limbajului verbal, baza structurilor comunicaționale, limbajul mimico-gestual poartă amprenta trăsăturilor de personalitate - activism,

inhibiție, timiditate, introversie, extraversie, nevrotism, atitudini afective, echilibru psihoemoțional, particularizându-se, astfel, prin amploarea gesturilor sau prin tendința de simplificare a gesturilor complexe, prin rapiditatea și flexibilitatea execuției lor, prin modul în care se realizează sincronizarea aspectelor motric-gestuale cu expresivitatea feței și a corpului și cu exprimarea subiectiv-emoțională a ideilor și a trăirilor în contextul relației comunicative interpersonale sau de grup [63].

La copiii cu dizabilități auditive severe, reprezentarea este un analog al noțiunii, dar nu și un echivalent al ei. Prin specificul ei, imaginea generalizată asigură, mai ales, conținutul reflectării senzoriale și al celei senzorial-motrice.

Gesturile și mimica se însușesc, în mod spontan, în comunicare și, treptat, se constituie în limbaj. Limbajul mimico-gestual este considerat „limbajul matern” al copiilor cu dizabilități auditive severe. Limbajul mimico-gestual conține și semne-emoții. Același cuvânt, aceeași emoție reprezintă și acțiune, și sentiment (bucurie, mă bucur, sunt bucuros, etc.) în timpul comunicării, sensul se subînțelege în context - toate acestea reprezintă polisemantismul gestual [12, p. 80, 161].

Dezvoltarea psihică posedă o anumită specificitate, determinată de gradul de exersare a proceselor cognitive și de particularitățile limbajului mimico-gestual.

Treapta senzorială a cunoașterii (senzații și percepții) poartă pecetea limbajului mimico-gestual și a imaginilor generalizate (reprezentărilor) pe plan operațional.

Instrumentele senzorio-motrice, prin care operează copiii cu dizabilități auditive severe de la vârsta mică, se prelungesc în timp și condiționează caracterul concret al gândirii.

Senzația auditivă poate fi diminuată sau chiar absentă în raport cu specificul dizabilității auditive. Percepția auditivă, implicând un complex de senzații, la copiii cu dizabilități auditive severe, este săracă și confuză [116, p. 18-22].

C. Pufan afirmă că gândirea copiilor cu dizabilități auditive severe se manifestă în anumite limite ca urmare a faptului că aceștia operează cu imagini generalizate, realizate preponderent prin vizualizare, ducând la o serie de caracteristici specifice, legate de concretism, rigiditate, șablonism, îngustime și inerție. Cu toate dificultățile prezente, majoritatea specialiștilor nu mai pun la îndoială faptul că această categorie de copii posedă gândire, după cum posedă limbaj, că gândirea lor este obiectuală, în imagini, iar limbajul mimico-gestual. Atât gândirea, cât și limbajul copilului cu dizabilitate auditivă severă se desfășoară însă în cadrul unor limite condiționate atât de posibilitățile imaginii generalizate, cât și ale sistemului mimico-gestual.

Mecanismul gândirii copiilor cu dizabilități auditive severe, necunoscut suficient, a dus la anumite erori (abatele L'épée), care afirma că gândirea lor este „încă foarte primitivă, concretă, senzorio-motrică” [102, pag. 89-97].

În replica sa, Decio Scuri afirma că „nu este suficient să se afirme pentru ca surdomutul să vorbească; el trebuie să gândească”, pentru că însăși mimica (mimico-gesticulația) presupune o gândire care acționează și care mișcă pârgھیile manifestării propriului „eu”; gesturile înseamnă întotdeauna traducerea activităților mentale, chiar dacă sunt foarte îndepărtate de cuvânt ca valoare socială și psihică. Dar în ambele situații de exprimare (gest și cuvânt), gândirea solicită exteriorizarea activităților intelectuale [apud 102, p. 100-102].

Personalitatea copilului se formează în cursul stăpânirii experienței sociale în procesul de comunicare cu adulții și cu semenii. Situația socială, în care se află copiii cu dizabilități auditive severe, joacă un rol important în apariția și formarea anumitor trăsături de personalitate din ea. Un copil care a pierdut auzul în copilărie se încadrează într-o poziție diferită în raport cu oamenii din jurul său cu auzul obișnuit. Putem distinge diverși factori adversi, care afectează dezvoltarea personalității și a sferei emoționale a copiilor cu dizabilități auditive severe. Relațiile reduse ale copiilor cu dizabilități auditive severe cu lumea înconjurătoare, capacitatea redusă (sau chiar absentă) de înțelegere și recunoaștere a stărilor emoționale le afectează personalitatea. Ei nu empatizează și nu simpatizează. Astfel, încălcarea comunicării verbale îi izolează, parțial, pe copiii cu dizabilități auditive de oamenii din jurul lor, acest lucru creează anumite dificultăți în asimilarea experienței sociale și ei devin persoane dezadaptate social. Copiii cu dizabilități auditive severe nu pot accesa latura expresivă a vorbirii și a muzicii. Întârzierea dezvoltării vorbirii duce la complicații în realizarea stărilor emoționale ale unora și ale altora, ceea ce duce la o simplificare a relațiilor interpersonale. Cunoașterea ulterioară a ficțiunii sărăcește lumea experiențelor emoționale ale unui copil cu dizabilitate auditivă și duce la dificultăți în formarea empatiei cu alți oameni și cu eroii ficțiunii [124, pag. 316].

Dizabilitatea auditivă afectează sfera personală și emoțională a copiilor, dezvoltarea atenției asupra mijloacelor prin care emoțiile pot fi exprimate, asupra utilizării expresiilor faciale, asupra mișcărilor expresive ale limbajului semnelor.

Se susține, în literatura de specialitate, și ideea că dezvoltarea integrală a structurilor psihice ale copiilor cu dizabilități auditive severe din toate etapele vieții este particulară și are note specifice, determinate de însuși specificul limbajului gestual, care reprezintă instrumentul de comunicare, de structurare și de exersare a operativității proceselor psihice.

Л. С. Выготский argumentează că „nu dizabilitatea organică sau infirmitatea senzorială este cauza comportamentului deficitar (al dezvoltării culturale), ci căile indirecte ale dezvoltării limbajului sau incapacitatea de a accede la limbaj” [149, p. 227].

Decalajele pe planul dezvoltării proceselor psihice sunt mult mai mari (atât ca vârstă mentală, cât mai ales din punct de vedere al procesualității psihice), dacă stimularea precoce

perceptivă, cognitivă și învățarea limbajului nu se realizează în perioada de maximă receptivitate a copilului.

Achizițiile însușite în procesul instructiv-educativ sunt slab reprezentate în exprimarea și receptarea ideilor, a sentimentelor, intențiilor și atitudinilor. Aceasta face ca trăsăturile de personalitate să fie estompate sau să apară exagerări ale acestora în comunicare și se finalizează, în ambele situații, în comportamente neadaptate la situațiile concrete.

Tulburările limbajului, dereglarea procesului de structurare a acestuia, operativitatea redusă a gândirii, unitatea gândire-limbaj, deteriorată în contextul dizabilității auditive, acționează ca „feed-back-uri de precipitare entropice” (E. Verza), împiedicând atât mecanismele compensatorii și autocompensatorii, cât și „feed-back-ul de stabilizare” (E. Verza) și având consecințe negative asupra procesului comunicării și, din acest motiv, și asupra integrării normale a copiilor cu dizabilități auditive. În acest context, structurarea însăși a personalității și manifestările comportamentale capătă note particulare, în literatura de specialitate fiind folosiți termeni ca „personalitate decompensată”, „personalitate imatură”, „tipologie de personalitate handicapată” [124, pag. 116].

Tipul, gravitatea și forma dizabilității auditive limitează funcția receptiv-expresivă a limbajului, tipul și intensitatea comunicării, formele relaționării (care, în multe cazuri, se reduc la cele mimico-gestuale) și, nu în ultimul rând, pattern-urile comportamental-acționale în contextualul vieții cotidiene, al activității școlare sau socio-profesionale.

Emoțiile afectează semnificativ dezvoltarea proceselor mentale. Acest lucru este arătat în studiile privind efectele emoțiilor asupra proceselor de gândire de percepție, de atenție și de memorie - în lucrările lui M. Cunningham, C. Morissette, E.H. Винарская [52, 87, 145].

K. Izard, П. ЭКМАН, R. Plutchik, П. ИЛЬИН elucidează o clasificare a emoțiilor primare și secundare [165, 237, 96, 168].

Astfel, K. Izard consideră că emoțiile sunt de bază, adică fundamentale și secundare sau derivatele acestora. La primele, el atribuie bucuria, furia, dezgustul, disprețul, teama, rușinea, vinovăția, entuziasmul, interesul, durerea-suferința. Emoțiile fundamentale în diferite combinații și recombinații, susține autorul, sunt emoții derivate. Din combinația de emoții fundamentale, apar experiențe emoționale complexe, cum ar fi dragostea, ostilitatea, anxietatea [165. p. 63].

R. Plutchik identifică opt emoții fundamentale: frica, furia, bucuria, dezgustul, anticiparea, surpriza, tristețea, aprobarea, arătând că ele formează emoții secundare în diferite combinații [96].

Unii psihologi, atunci când clasifică emoțiile, decurg din legătura lor cu nevoile umane (П. В. СИМОНОВ, Б. И. ДОДОНОВ și alții).

În lucrările lui П. В. Симонов, se consemnează că principiul de clasificare a emoțiilor este combinarea nevoilor și a condițiilor de activitate [216].

Б. И. Додонов clasifică emoțiile în legătură cu realizarea unei nevoi umane particulare. El observă că este imposibil să se creeze o clasificare universală a emoțiilor, de aceea au fost supuse clasificării doar acele emoții care, în mintea oamenilor, apar ca experiențe „valoroase” [156. p. 37].

Un interes practic deosebit pentru cercetarea inițiată de noi îl prezintă ideile psihologilor Н. Я. Семаго și М. М. Семаго. Autorii remarcă faptul că un copil care nu este învățat să-și trăiască adecvat emoțiile se află într-o situație de disontogeneză (dezvoltare depreciată), că formarea unor emoții mai superioare la aceștia poate întârzia sau regresa, iar emoțiile primare vor afecta, în mod semnificativ, comportamentul copilului și adaptarea lui socială. Dezvoltarea emoțiilor superioare, adecvată vârstei copilului, este imposibilă fără a influența structurile inferioare [215]. Prin urmare, este necesar să luăm în considerare principalele tipuri de emoții primare, bazale, după cum menționează К. Izard în lucrările sale [165].

Rezumând ideile autorilor conceptelor despre natura fenomenelor emoționale, putem deduce următoarele proprietăți generale ale fenomenelor emoționale.

1. Fenomenele emoționale (spre deosebire de procesele cognitive) exprimă relația dintre individ și mediu, adică nevoile și satisfacția, obiectivele și realizările lor [140, p. 67].

2. Emoțiile afectează, în mod semnificativ, dezvoltarea proceselor mentale.

3. Emoțiile au proprietățile de stabilitate și variabilitate în raport cu situația în care apar, sunt contagioase, subiective, ambivalente și plastice.

4. Rolul emoțiilor în procesul interacțiunii sociale este mare, ele servesc drept mijloc de comunicare.

5. Impactul emoțiilor asupra unei persoane implică o influență asupra întregii sale vieți mentale, a comportamentului, asupra conștiinței și a activității [168].

Astfel, emoțiile reprezintă o parte importantă, integrată a vieții mintale a copilului cu DA, un factor de reglementare internă a activității sale și un reglator psihologic al activității.

Copiii cu dizabilități auditive, fiind o categorie rigidă din punct de vedere emoțional, nu posedă un auz emoțional dezvoltat.

În teorie, auzul emoțional este definit ca sistem senzorial-perceptiv al comunicării paraverbale, destinat pentru a evalua, în mod adecvat, informațiile emoționale în formă sonoră. Spre deosebire de auzul verbal, centrul căruia este situat în lobul temporal stâng (Aria lui Wernicke), centrul auzului emoțional este situat în regiunea lobului temporal drept. Afectarea

acestei zone duce la incapacitatea persoanei de a percepe și de a recunoaște, în mod adecvat, melodiile familiare, vocile, tonalitatea emoțională a vorbirii [14].

Am stabilit că, asupra auzului emoțional al copiilor cu dizabilități auditive, o influență majoră au așa factori nefavorabili ca:

- ✓ subdezvoltarea comunicării verbale. Ea conduce la izolarea parțială a copiilor cu dizabilități auditive, ceea ce afectează achiziționarea experienței sociale;

- ✓ copiii cu dizabilități auditive nu percep componenta expresiv-impresivă a limbajului oral și a muzicii în totalitatea aspectelor sale;

- ✓ subdezvoltarea limbajului influențează negativ cunoașterea atât a emoțiilor personale, cât și a emoțiilor străine, fapt ce reduce stabilirea relațiilor între persoane și condiționează simplitatea acestora;

- ✓ cunoașterea mai tardivă a literaturii artistice contribuie la reducerea trăirilor emoționale a copiilor cu dizabilități auditive severe (dificultăți de compasiune, empatie altor persoane și eroilor din operele artistice).

La această categorie de copii, compătimirea față de trăirile altor persoane trebuie educată.

În studiul realizat de noi, ne vom baza pe ideile emise de psihologii citați anterior despre natura fenomenelor emoționale, conform cărora există emoții primare și emoții secundare, simple și complexe. În acest sens, se impune, cu necesitate stridentă, cercetarea auzului emoțional al copilului cu dizabilități auditive, nu ca pe ceva prestabilit și neschimbat, ci ca pe o variabilă ce se dezvoltă și se modifică prin educație și instruire.

Învățământul destinat copiilor cu dizabilități auditive se axează, în mare parte, pe activizarea funcțională a analizatorilor valizi. Direcțiile de realizare a diverselor activități cu un efect pozitiv asupra dezvoltării auzului emoțional la copiii neauzitori pot fi următoarele:

- educarea atenției față de latura expresivă a emoțiilor;
- capacitatea copiilor cu dizabilități auditive de a învăța diverse forme de activitate;
- educarea limbajului impresiv și expresiv, a semanticii emoționale prin diverse activități ludice, muzicale, artterapeutice;
- utilizarea mimicii, a limbajului pantomimic, a gesturilor în procesul comunicării.

Analiza efectuată a relevat relația auzului emoțional (a stărilor emoționale) cu procesele de activitate și comunicare, deoarece emoțiile reprezintă fundamentul pentru construirea relațiilor dintre oameni. În același timp, dezvoltarea sferei emoționale în ontogeneză este strâns legată, pe de o parte, de premisele și de nevoile fiziologice și, pe de altă parte, de condițiile sociale de dezvoltare. S-a constatat că, într-o situație de dizontogeneză, emoțiile primare, bazale influențează semnificativ comportamentul și adaptarea copiilor cu dizabilități auditive.

Lipsa modelului verbal determină subdezvoltarea auzului emoțional la copilul cu dizabilități auditive. Auzul emoțional este o formă a auzului, care are tangențe cu auzul fonematic și latura lexico-semantică a limbajului (prin elemente suprasedimentale ale limbajului). Ele se explică, psihologic, pe baza unor asociații ce se nasc în procesul vorbirii și cărora le corespund, pe plan psihic, anumite conexiuni între centrii nervoși, pe baza unor legături temporale explicabile prin legile activității nervoase superioare (И. П. Павлов; И. М. Сеченов; Л. В. Нейман; Е. Д. Хомская; S. Spingher; G. Deich) [200, 196, 230, 220]. Acest fenomen constituie o dovadă în plus pentru confirmarea și întărirea tezei despre legătura dintre limbaj (latura lexico-semantică) și auz emoțional. Tocmai prin această interacțiune se explică tipurile psihologice ale schimbărilor de sens.

Copilul cu dizabilități auditive nu are codul verbal, nu decodifică cuvântul impresiv și de aceea el nici nu-l va putea codifica expresiv la nivel auditiv și verbal. Фёдор Рау conchide că anume această particularitate condiționează posibilitatea de a percepe unele elemente ale vorbirii, bazându-se pe reziduurile auditive existente [209].

Există o relație de asociere, și anume asociere ramificată: atunci când apelăm concomitent la două mijloace auxiliare, unde schema ar fi: imagine = gest = dactileme = semn evocator = cuvânt.

Acest lucru indică faptul că auzul emoțional și limbajul (latura lexico-semantică) sunt supuse legilor generale ale dezvoltării psihicului în ansamblu (*Л.С. Выготский*) [150].

С. Л. Рубинштейн a scris: „Pentru o înțelegere adevărată nu numai a mesajului transmis, ci și a vorbitorului, nu doar a sensului „vocabularului” abstract al cuvintelor, ci și sensul pe care îl dobândesc în discursul unei anumite persoane într-o anumită situație, este foarte important să înțelegem expresiile emoționale expresive, și nu numai textul” [214].

Е. П. Ильин subliniază că auzul emoțional depinde de experiența acumulată în procesul de comunicare [168].

Prin dezvoltarea auzului emoțional, contribuim la îmbunătățirea laturii lexico-semantice a limbajului și viceversa.

Toate aceste particularități sunt cauzate de subdezvoltarea auzului biologic, de limitarea comunicării verbale, de subdezvoltarea activității de joc și de familiarizarea tardivă cu lumea poveștilor.

Am considerat util ca, alături de definiția propusă cum că auzul emoțional este un sistem senzorial perceptiv al comunicării paralingvistice, pentru a evalua și a diferenția în mod adecvat informațiile emoționale și intențiile vorbitorului în formă sonoră, să prezentăm un model al

manifestării componentelor auzului emoțional și al laturii lexico-semantice a limbajului din perspectiva asocierii și a condiționării (figura 1.1.).

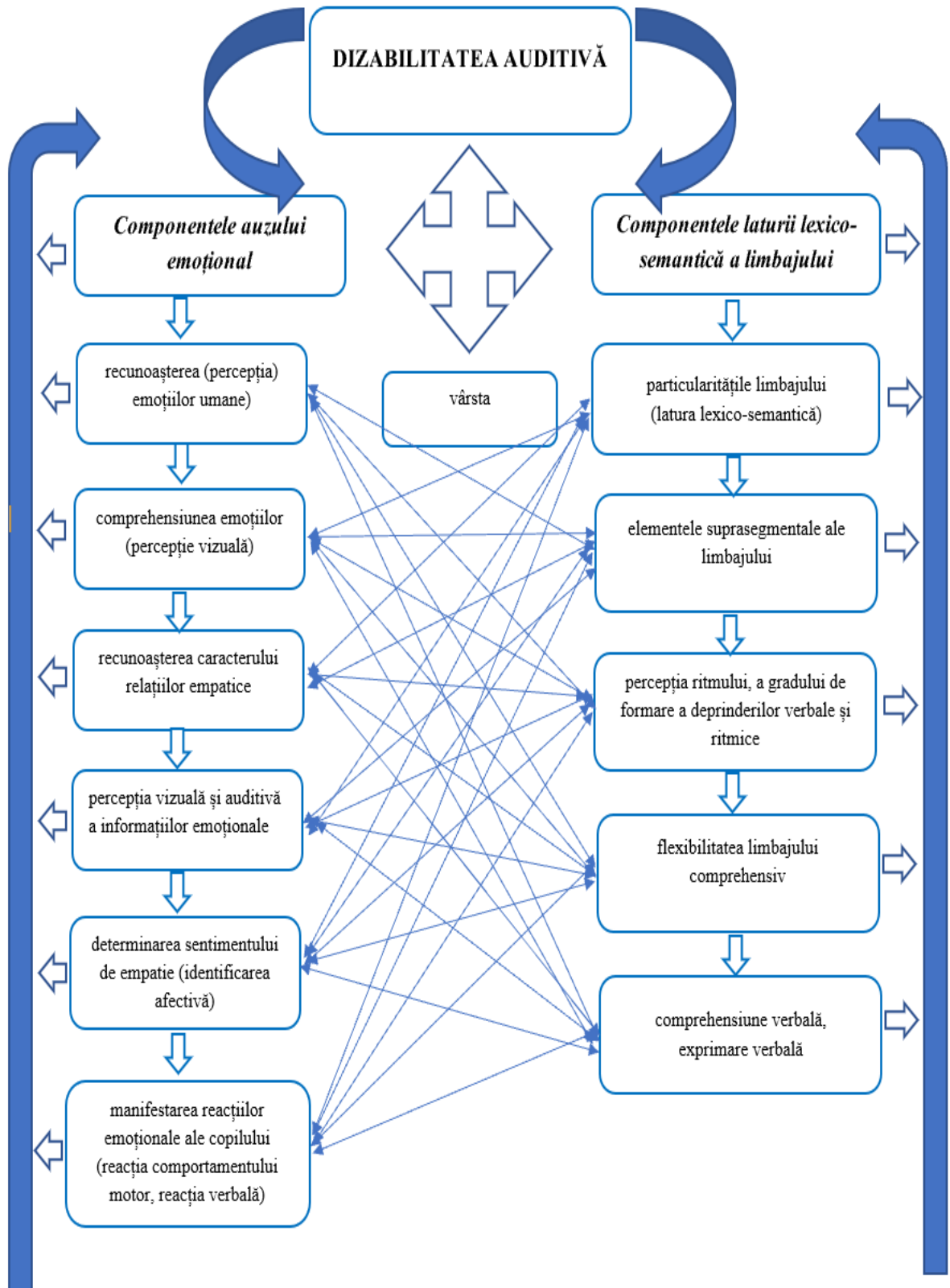


Figura 1.1. Model de interdependență a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului în dizabilitatea auditivă

Această constatare este de interes practic sporit, deoarece presupune că, influențând structurile afective inferioare, se pot normaliza manifestările emoționale superioare, iar activitatea de dezvoltare corecțională orientată spre copiii cu dizabilități auditive să se construiască în mod corect.

În prezent, se atestă un număr suficient de abordări teoretice, pentru a înțelege natura, procesele și funcțiile emoțiilor, ceea ce ne permite să inițiem cercetări științifice specifice în domeniul manifestării experiențelor emoționale și al proceselor de percepție a acestor experiențe emoționale la copiii cu dizabilități auditive.

1.3. Dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive

Atunci când auzul este deficitar, recepția limbajului este și ea deficitară și are de suferit emisia vorbirii; de aceea, trebuie să se acorde o atenție sporită gradului de dezvoltare a auzului și a nivelului de dezvoltare a limbajului, care au drept cauză dizabilități ale auzului fonematic.

Limbajul, cea mai importantă funcție psihică creativă a unei persoane, este zona de manifestare a capacității inerente a tuturor persoanelor de a cunoaște, de autoorganizare, autodezvoltare, pentru construirea propriei personalități, a lumii interioare prin dialogul cu alți indivizi, alte lumi, cu alte culturi [68]. Limbajul îndeplinește mai multe funcții în viața unui copil. Funcția principală și inițială este funcția comunicativă – scopul limbajului este acela de a constitui un mijloc de comunicare. Dar comunicarea în sine este multifuncțională. Scopul comunicării poate fi atât menținerea contactelor sociale, schimbul de informații intelectuale, influențarea sferei emoționale și a comportamentului unui partener, cât și mesajul în sine și mijloacele lingvistice folosite. Toate aceste aspecte ale funcției comunicative a vorbirii sunt reprezentate în comportamentul copilului și sunt stăpânite activ de către acesta. Anume formarea funcțiilor limbajului încurajează copilul să stăpânească limba, fonetica, vocabularul, structura gramaticală a acesteia și să stăpânească formele limbajului - dialogul și monologul [240].

Limbajul, fiind nu numai un instrument al vehiculării de informații (deci nu numai un cod), dar și un fundament al construcției ideatice (la început, „matriță” a unor formulări intelectuale, apoi „canava” a organizării și proliferării acțiunilor mintale), impune o structurare specifică a minții, însemnând un anumit mod de a semnifica și de a opera cu semnificații. Copilul mic, în etapele incipiente ale achiziției limbajului, este dependent de descrierile și interpretările venite din exterior [151, p. 10].

V. Olărescu, în lucrarea sa „Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic”, menționează că, „limbajul uman a devenit cel mai important mijloc de relație între conștiință și realitatea obiectivă, instrument al cunoașterii, al creării valorilor culturale și morale, al

transformării naturii. El constituie unul dintre cele mai complexe fenomene psihosociale și reprezintă actul fundamental de legitimare a omului și de situare a acestuia pe scara evidenței și a progresului materiei vii” [90, p. 7].

Unul dintre cei mai importanți indicatori ai nivelului de cultură al unei persoane, ai dezvoltării intelectului și ai gândirii sale este limbajul. Limbajul este un tip de activitate umană, procesul de realizare a gândirii, bazat pe utilizarea limbajului (cuvinte, fraze, propoziții etc.). Limbajul îndeplinește funcțiile de comunicare, autoexprimare și influență asupra altor persoane. Vorbirea este un mod de a înțelege realitatea [5, p. 18].

Aspectul spectaculos, imprevizibil și neinteligibil al lumii diminuează odată cu fundamentarea schemelor obiectuale și cu apariția primelor impresii imagistice (reprezentările iconice), dar, mai ales, odată cu atribuirea de semnificații. Preșcolarul auzitor primește, din afară, semnificațiile elaborate social, specifice culturii în care s-a născut, și, împreună cu ele, o structură cognitiv-axiologică dată. Treptat, în cursul educației și al socializării preșcolare, el își însușește nu un instrument neutru, prin intermediul căruia să înțeleagă și apoi să se facă înțeles, ci un sistem activ, tendențios și perfect agreat la nivel intelectual (mintea noastră având, conform lui N. Chomsky, acea proprietate specific umană de a „gramaticaliza”) [116, p. 62].

Dezvoltându-și latura impresivă a limbajului în contextul unei presiuni culturale neîncetate, copilul auzitor își organizează mulțimea de impresii și achiziții empirice într-un sistem organizat lingvistic, ajustând sau eliminând toate acele elemente, care nu pot fi exprimate verbal. Această „standartizare” mintală este perfecționată ulterior prin atenția deosebită, pe care adulții o acordă unei exprimări corecte din punct de vedere fonetic și gramatical. Utilizarea structurilor morfologice într-o anumită ordine (substantive, verbe, adjective, și adverbe etc.) ne indică nivelurile succesive de stăpânire mintală a realității și de codificare lingvistică a acestor experiențe cognitive. Treptat, prin includerea sa în forme de educație formală (grădinițe - copilul auzitor își îmbunătățește controlul asupra înțelegerii și a utilizării limbajului verbal oral (și scris, din ce în ce mai des), dar și conformismul socio-cultural. Acest conformism nu înseamnă doar o standartizare comportamentală (acțional-relațională), adică un mod precis de a reacționa, ci o standartizare mintală, adică un model stereotip de a gândi și formula verbal [85, p. 72].

Nu ne referim aici la cazurile exagerate, în care copilul se comportă ca și cum ar fi fost „programat” sau în care denotă o adevărată dependență de norme (cum se mai întâmplă la școlarul mic). Vrem doar să evidențiem acest „fundal”, acest cadru mental, pe care se țese istoria psihică individuală. Nu este deci de mirare că un copil care poate auzi și înțelege limbajul verbal se dezvoltă conform cerințelor grupului socio-cultural, căruia îi aparține. Mai târziu, odată cu formarea și afirmarea Eu-lui, limbajul interior se dezvoltă și se nuanțează, deoarece este limpede

că nu putem pretinde un astfel de instrument mintal, dacă nu există și un Eu care să-1 utilizeze. Gândirea sa (și celelalte procese intelectuale) se vor servi preferențial de acest instrument, fapt care va înlesni tranziția de la stadiul operaționalității concrete la cel al operaționalității formale (propoziționale). Se consolidează „sinistralitatea” corticală, adică dominanța scoarței cerebrale stângi, iar gândirea conceptuală domină și subordonează gândirea iconică [93, p. 69].

Studierea particularităților limbajului verbal la copiii cu dizabilități auditive severe rămâne una din problemele primordiale ale surdopsihologiei contemporane și constituie domeniul de cercetare a savanților C. Pufan, M. Anca, C. Manolache, I. Stănică, M. Popa, E. Verza, A. Gherguț, P. Боскис, И. Соловьёв, Ж. Шиф, Е. Кузьмичёва ș.a. [102, 3, 118, 123, 63, 139, 219, 236].

Comunicarea este un proces complex de transmitere a informației (cognitive sau afective) de la un element la altul (R. Doron, F. Parot).

Dezvoltarea mijloacelor de comunicare în ontogeneză:

- mijloace mimico-expresive (mișcări expresive mimice, vocalizări-sonorizări);
- mijloace obiectual-practice de comunicare (acțiuni legate de obiect);
- mijloace verbale.

Л. С. Выготский spunea: „Comunicarea în afara limbajului este primitivă și foarte limitată în posibilități de exprimare” [apud 12, p. 83].

Delimităm două noțiuni:

Limba este un sistem de semne și un ansamblu de reguli necesare pentru comunicare.

Limbajul este realizarea într-un act de comunicare a sistemului limbii [55].

În psihologie, se relevă două funcții interdependente de bază ale limbajului:

- comunicativă. Prin realizarea ei, are loc procesul de relatare între oameni;
- cognitivă (de cunoaștere). Este o modalitate de exprimare a gândului. Grație acestei funcții, omul poate să-și planifice și să-și prognozeze activitatea. Asimilând limbajul, omul, totodată, cunoaște o dezvoltare privind formele și operațiile gândirii. Limbajul devine instrument al analizei, sintezei, al comparației, generalizării, al abstractizării.

Afectarea auzului conduce la subdezvoltarea limbajului care, la rândul său, condiționează tulburări în dezvoltarea psihică. *O particularitate esențială a dezvoltării psihice a copiilor cu dizabilități auditive severe este achiziționarea simultană a câtorva mijloace de comunicare – limbajul (oral și scris); gesturile și dactilarea.* Această capacitate a fost denumită de L. S. Vîgotski „poliglosie” [apud 12, p. 84].

Copiii cu dizabilități auditive severe pot achiziționa comunicarea verbală doar în condiții speciale de instruire. La o anumită etapă a dezvoltării copilului, mijloacele de comunicare folosite

nu mai corespund cerințelor și nu pot reda, pe deplin, conținutul. Aceasta condiționează necesitatea de a trece la o formă nouă de comunicare – cea verbală.

Demutizarea este o activitate complexă de înlăturare a mutității prin utilizarea căilor organice valide și pe baza compensării funcționale.

Demutizarea prevede:

- recepția vorbirii prin labiolectură și prin utilizarea auzului rezidual;
- emisia vorbirii (articularea);
- realizarea comunicării verbale (oral și scris).

Demutizarea presupune însușirea celor trei laturi ale limbajului:

1. latura fonetică;
2. latura lexicală;
3. latura gramaticală.

Până în secolul XX, demutizarea se raporta doar la prima latură.

La copiii cu dezvoltare tipică, aceste trei componente sunt însușite spontan. Auzitorii percep limbajul verbal auditiv. Dezvoltarea vorbirii copiilor are loc prin imitarea vorbirii maturilor din jur și prin control auditiv permanent.

Copiii cu dizabilități auditive severe însușesc vorbirea doar în condiții speciale, prin colaborare cu familia. Ei cunosc limbajul verbal prin intermediul percepției vizuale și prin senzațiile furnizate de analizatorul motor (kinestezie articulatorie). Copiii cu dizabilitate auditivă nu percep mijloacele expresive ale limbii.

Comunicarea verbală a copiilor cu dizabilități auditive severe se formează în procesul activității lor. În aceste condiții, se dezvoltă ambele componente ale vorbirii: cea impresivă, de decodare (auditivă; audio-vizuală; vizuală), și expresivă, de codare, ce include cultura sonoră a limbii – pronunțarea; dactilarea, scrierea [12, p. 85, 92, p. 74].

Bazele senzoriale privind constituirea imaginii cuvântului decurg în mod diferit: la auzitori, imaginea primară a cuvântului este cea auditivă, iar la copiii cu dizabilități auditive severe – cea vizuală, ea fiind suplinită prin senzații kinestezice (articulare, dactilare, scriere).

La auzitori, *cititul* este o activitate constituită pe baza vorbirii orale. Ea presupune transformarea simbolului grafic (al grafemului) în sunete verbale. La copiii cu dizabilități auditive severe, această activitate decurge deosebit. Prima etapă în constituirea cuvântului este percepția lui vizuală. Totodată, la copii, se formează primele închipiri despre funcția *de semnalizare* a cuvântului.

Începând cu sfârșitul secolului XX, în surdopsihologie, o atenție deosebită se atrage dezvoltării reziduurilor auditive, prin intermediul cărora se formează percepția audio-verbală a comunicării [209, p. 79].

Lumea este percepută, prelucrată și reflectată printr-un set de „grile” socio-culturale, structurate lingvistic. Din acest motiv, ca moștenitori ai unui set mintal de sorginte greco-latină, s-a dezvoltat un mod propriu de a cunoaște realitatea (știința), de a o utiliza conform necesităților noastre (tehnica) și de a o interpreta speculativ (filozofia). Bineînțeles, de aici, derivă și convingerea că incapacitatea de a dobândi limbajul verbal conduce, inevitabil, la inferioritate și la plafonarea intelectuală [93].

Acest fenomen poate fi elaborat la copilul cu dizabilitate auditivă severă nedemutizat. După C. Pufan, „gândirea surdomutului se folosește de imagini ale obiectelor și fenomenelor, iar conținutul ei este exprimat prin intermediul mimico-gesticulației. Comparativ cu gândirea auzitorului, gândirea surdomutului are un conținut concret neevoluat. Abstracțiunile sunt prea puțin accesibile acestei forme de gândire; ele vor deveni treptat accesibile în procesul formării gândirii noțional-verbale, care evoluează odată cu demutizarea” [102, p. 84].

Este o regulă cunoscută în literatura de specialitate, care afirmă că un copil cu pierderi mari de auz în primii ani de viață, fără o protezare precoce, inevitabil, va trece și prin etapa de nedezvoltare totală a limbajului. De asemenea, dizabilitățile auditive, cu cât sunt mai grave, cu atât vor influența mai mult apariția și dezvoltarea normală a vorbirii, fapt evidențiat prin frecvența crescută a tulburărilor de vorbire la copiii cu diferite grade de hipoacuzie [64, p. 172].

Derivând din motivele expuse mai sus, nici însușirea scris-cititului nu este facilă, ceea ce justifică prelungirea învățării abecedarului și în anul școlar următor. Elevul cu dizabilități auditive severe nedemutizat trebuie să facă, permanent, o traducere din limbajul mimico-gestual în cel verbal scris și invers, fapt care se repercutează asupra calității exprimării sale grafice (atât sub raport morfosintactic, prin omisiuni, adăugiri, inversiuni sau fuzionări de litere, respectiv prin greșeli de topică și abundență a juxtapunerilor, cât și semantic, confuziile de sens fiind cele mai des întâlnite). După C. Păunescu, „perceperea creatoare a textului de către surdomuți este deosebit de grea, datorită condițiilor speciale de dobândire a limbajului: - fără posibilitatea perceperii laturii sonore a vorbirii; - cu o exersare foarte limitată a comunicării active, vii prin limbajul articulat; - într-o izolare aproape completă a limbajului față de starea afectivă” [93, p. 89].

Dizabilitatea auditivă duce la dezvoltarea unor capacități compensatorii, precum limbajul impresiv și expresiv și, în special, auzul emoțional, care promovează interrelaționarea și adaptarea socială a copiilor cu dizabilități auditive.

Cercetătorii Em. Verza [124], I. Stănică, M. Popa [118], A. P. Лурия [188], P. Боскис [139] subliniază că responsabile pentru percepția și înțelegerea vorbirii și a vocii sunt diferite emisfere ale creierului, subliniind, în acest mod, independența informațiilor verbale și nonverbale, percepute de receptor. Astfel, cercetătorii U. Djeims, E. Черкасова [154, 231] ș.a. menționează importanța folosirii unui vocabular care reflectă stările emoționale, formarea vocabularului emoțional la copiii cu DA pe baza dezvoltării mijloacelor nonverbale de comunicare.

În opinia mai multor autori (V. Olărescu, D. Ponomari, E. Voșcaiu, Т.В. Филичева, etc.), comunicarea verbală prezintă, pentru copil, o mare importanță, întrucât, prin intermediul ei, se realizează, în mare parte, însușirea cunoștințelor și reglarea comportamentului. Însă comunicarea presupune însușirea limbajului verbal drept instrument eficient, ce se poate dezvolta și pe baza auzului emoțional [91, 15, 227].

G. Leech, în lucrarea sa „Semantics”, menționa că lipsa nuanțării semantice și nesensizarea „muzicalității” limbii generează faptul ca latura expresivă a comunicării verbale (orale și scrise) să fie cvasinulă [73, p. 65].

Pentru a încheia această expunere privind specificul activității psihice la copiii cu dizabilități auditive severe nedemutizați, vom mai adăuga o completare referitoare la viața afectivă. Aceasta, fiind tributară unui sistem de gândire și unui sistem de comunicare, se socializează lent și cu dificultate, nivelul său rațional (sentimentele) fiind mai greu de atins și de stabilizat. Imaturitatea afectivă este parte a tabloului simptomatologic al preșcolarului cu dizabilitate auditivă severă, provenit din familie de auzitori, dar, spre deosebire de cazul retardului mintal, ea este recuperabilă, în contextul unui demers educativ și recuperator adecvat. Frustrarea generată de dificultatea și carențele în înțelegerea și performarea comunicării conduce la izbucniri emoționale pasagere, ceea ce întărește impresia de imaturitate. Mai mult, contrarierea manierei favorite de comunicare (mimico-gesticulația) poate da naștere unor stări emoționale negative, ce nu fac decât să amplifice izolarea relațională și culturală a copiilor cu dizabilități auditive severe nedemutizați. Pe de altă parte, atunci când există un anturaj cunoscător al limbajului mimico-gestual și, mai cu seamă, tolerant față de opiniile, interesele și trebuințele de comunicare și interacțiune ale copilului cu dizabilitate auditivă severă, afectivitatea acestuia se dezvoltă echilibrat, în consens cu dezvoltarea intelectuală și cea morală [97, p. 121].

Copilul cu dizabilitate auditivă severă demutizat reușește să compenseze satisfăcător toate acele trăsături negative, la care ne-am referit, dar măsura în care stăpânește (competența) și poate folosi (performanța) instrumentul lingvistic verbal limitată. Chiar dacă și copiii cu dizabilități auditive severe traversează etapa gânguritudinii, ei nu ajung la lalație datorită lipsei de interes pentru lumea sonoră. Aceasta nu înseamnă nicidecum că „lumea surzilor este o lume a tăcerii”. Pentru că

marea lor majoritate percep totuși sunetele (de regulă, cele foarte puternice), imboldul de a se servi de exclamații și onomatopee este firesc [92, p. 54].

În cazul dizabilității auditive, sensibilitatea vibratoare suplinește auzul pierdut și contribuie la achiziționarea limbajului verbal. La învățarea pronunției și la corecția tulburărilor de limbaj, funcționalitatea coardelor vocale este percepută și învățată de copilul cu dizabilitate auditivă severă prin aplicarea palmei pe gâtul interlocutorului și prin percepția cutanată a fluxului de aer expirat în timpul fonației. Aceste tehnici – Metoda Tadoma, asociate cu tehnica postării clasice - formează baza activităților logopedice: sensibilitatea vibratoare participă activ la reglarea și controlul pronunției [12, p. 51-52].

Totuși educarea vocii și exprimarea verbal-orală trebuie făcute în cadrul unui sistem organizat de activități aparținând procesului demutizării, și anume ortofonia.

Prin urmare, odată cu învățarea vorbirii se produce și o remaniere a schemelor perceptiv-motorii în sensul elaborării și al consolidării acelor vizual-motorii și kinestezic-motorii, asociate fonației. Prin metode și procedee adecvate, este posibilă formarea unei vorbiri inteligibile chiar și la copilul cu hipoacuzie profundă, dar limbajul verbal oral nu este cu adevărat funcțional, dacă nu este susținut de citirea labială (de pe buze) a fonemelor (deprindere formată în activitățile de labiolectură) și de suplimentarea informațională prin gesturi. După C. Pufan, „surdomuții în curs de demutizare întâmpină numeroase dificultăți în însușirea categoriilor morfologice ale limbii, mai ales datorită deosebirilor care țin de specificitatea limbajului cuvintelor și a celui mimico-gestual. Verbele creează cele mai multe dificultăți, datorită diferitelor schimbări în funcție de mod, timp și persoană” [102, p. 82].

Dezvoltarea auzului emoțional la copiii preșcolari cu dizabilități auditive ajută la depășirea problemei pe baza capacităților potențiale ale copilului însuși. Pe baza analizei teoretice, auzul emoțional și latura lexico-semantică la copiii preșcolari cu dizabilități auditive nu sunt dezvoltate, ceea ce înseamnă că acestea pot fi dezvoltate în procesul de învățare.

Schiller scria „Omul nu este întreg decât atunci când se joacă” [95]. Pornind de la aceste deziderate, putem spune că activitatea de joc este importantă pe parcursul existenței unei persoane, de la forma sa primară, din copilărie, până la activitatea de „loisir”- timpul liber, recreativ, la maturitate.

Pentru copil, aproape orice activitate este joc. Eduard Claparède spunea că „jocul este munca, este binele, este datoria, este idealul vieții. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze” [25, p. 54].

Jocul constă în implicarea unui individ într-o activitate care, deși nu are un scop practic, se manifestă prin nevoia de destindere psihologică. Totodată, acest tip de activitate are ca și specific nu rezultatul acțiunii, ci însăși acțiunea în sine.

Jocul se definește prin anumite caracteristici [57, p. 18]:

- are implicații pozitive asupra unei persoane;
- are un caracter recuperativ;
- este spontan și voluntar și nu este provocat sau controlat de altcineva;
- necesită implicarea activă a participantului;

Gagner vorbește despre joc ca fiind util în dezvoltarea copilului prin faptul că îl ajută să cunoască lumea, să aibă un control asupra temerilor sale, să se înțeleagă pe sine și în raport cu lumea.

Totodată, J. Piaget susține că jocul se definește prin plăcerea acțiunii, prin dorința de stăpânire a activității și are misiunea de a-l adapta pe copil la realitate [93, p.23].

Jocul presupune fixarea unui plan, a unui scop și a anumitor reguli, ca, în final, să se poată realiza o anumită acțiune ce produce satisfacție.

Prin joc, se afirmă eul copilului, personalitatea sa. Mai târziu, el se poate afirma și prin activitatea școlară [89].

Un copil care nu se joacă nu este un copil normal, iar viața sa ulterioară, de adult, va avea de suferit. A folosi deci jocul înseamnă a canaliza în scopuri benefice una din energiile cele mai profunde ale copilăriei, contribuind la formarea și dezvoltarea personalității copiilor [149].

Ca evoluție a jocului, copiii cu dizabilități auditive urmează aceeași traiectorie trasată de Jean Piaget, chiar dacă sunt cu un pas în urmă. Pentru ei, jocurile cu reguli sunt mai dificile și acest lucru se datorează faptului că limbajul necesită a fi mult mai elaborat, folosindu-se mai multe cuvinte [205].

Jocul didactic este la fel de important pentru această categorie de copii ca și pentru copiii cu dezvoltare tipică. Acest joc urmărește realizarea unor obiective ce țin de diferite obiecte de învățământ și de activități, dezvoltând, totodată, potențialul auditiv restant sau compensând auzul deficitar prin stimularea comunicării [65, 190].

Ținând seama de particularitățile dezvoltării neuropsihice la copiii cu deficiență de auz, jocul acestora este diferit și prezintă caracteristici speciale.

Jocul la copiii cu dizabilități auditive are o valoare instructiv-educativă, mai ales în privința dezvoltării abilităților de relaționare, și nu cuprinde un număr mare de copii, acesta crescând în funcție de vârstă. De amintit este faptul că acești copii cu dizabilități auditive se joacă multă vreme

singuri, urmând ca, atunci când intră într-un grup, fie chiar și de doi parteneri, să imite acțiunile partenerului sau, din contra, să aibă acțiuni opuse [148].

Activitățile din grădiniță trebuie să favorizeze situația de comunicare, să accepte toate formele de limbaj spontan, precum și pe cele paralingvistice, să organizeze spații de comunicare. Aceste situații sunt de două feluri: individuale și colective. Situațiile de comunicare individuale constau în repetarea cu voce tare de către educatoare a celor spuse de copil și apoi în reformularea frazelor lui de mai multe ori, în maniere diferite și într-un limbaj corect. Astfel, copilul își dă seama că ceea ce a repetat educatoarea este, de fapt, expresia propriilor lui gânduri. Situațiile de comunicare colectivă (în grup) se creează atunci când copiii sunt grupați în semicerc și puși cu toții să facă diverse exerciții: să vorbească, să se exprime concret, să cânte, să povestească, să recite și, mai ales, să se joace în așa fel încât fiecare dintre ei să utilizeze cu plăcere limbajul [239, 181].

Cercetările oferite de D. Katz demonstrează că, trăsăturile muzicii percepute în așa mod sunt mai puțin distincte decât în cazul percepției și al decodării undelor aeriene, recepționate prin structurile senzoriale de la nivelul pieptului sau al spatelui. Pragul diferențial al percepției ritmului poate fi exersat într-atât, încât copiii cu dizabilitate auditivă să poată recunoaște unele opere muzicale simple [apud 12, p. 50-53].

Astfel, muzica oferă copiilor cu dizabilități auditive posibilitatea de a-și exprima sentimentele și ideile, declanșând procese afective variate, cu o gamă largă de manifestare: bucurie, tristețe, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălțare spirituală.

Pentru a majora randamentul impresiv în timpul audierii, trebuie respectate unele cerințe; în primul rând, trebuie păstrată imobilitatea corpului (poziție constantă). În timpul mișcării, percepția muzicii este practic imposibilă, deoarece receptarea vibrațiilor pardoselii este întreruptă și se suprapune cu vibrațiile declanșate de corpul în mișcare. Atât contractarea și relaxarea mușchilor, cât și schimbarea poziției corpului față de sursa sonoră conduc la dereglări ale percepției. La copiii cu dizabilități auditive severe, se poate educa o diferențiere fină a ritmului, fapt ce contribuie la perfecționarea motricității.

Mișcarea corporală la vârsta preșcolară este o modalitate de comunicare. De la cele mai fragede vârste, copiii învață să valorifice expresivitatea mișcărilor corporale, pentru a ilustra diferite concepte sau acțiuni. În jocurile lor de pantomimă, se poate observa ușor faptul că, adesea, ei „gândesc cu trupul”, înainte de a operaționaliza conceptele la nivelul gândirii. Trecerea de la exprimarea prin mișcare la exprimarea verbală se poate face extrem de ușor cu ajutorul muzicii. Aceasta are o serie de efecte benefice asupra dezvoltării fizice armonioase, deoarece:

- ritmul muzicii ordonează și disciplinează mișcărilor corpului;

- capacitatea de coordonare a membrilor se dezvoltă natural și plăcut prin mișcare și dans;
- deprinderile motrice, formate prin muzică și mișcare, sunt multiple și complexe;
- echilibrul corpului și ținuta corporală devin mai stabile și corecte în urma activităților de mișcare și dans [16, 76].

Capitolul conține analiza aprofundată a conceptului de auz emoțional, descrierea particularităților auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive, a limbajului și a sensibilității vibratoare la acești copii. În literatura psihologică și pedagogică, problemele determinării stării emoționale după voce au fost studiate pe larg, adică auzul emoțional. Însă auzul emoțional, semantica emoțională a limbajului ca o posibilitate compensatorie la copiii preșcolari cu dizabilitate auditivă, practic, nu a fost studiată și este luată în considerare pentru prima dată. Astfel, devine imperioasă determinarea nivelului de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la copiii cu dezvoltare tipică (studiu comparativ), precum și identificarea relației dintre ele. Este esențial de a elabora și de a implementa un program de intervenție psihopedagogică pentru dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice pentru preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), ceea ce constituie scopul cercetării noastre.

Pornind de la analiza literaturii de specialitate și luând în considerare practica actuală în domeniul dezvoltării auzului emoțional, am formulat următoarele întrebări de cercetare: La ce nivel este dezvoltat auzul emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)? La ce nivel este dezvoltată latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)? Se atestă relații semnificative între auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)? Care sunt instrumentele de diagnostic și intervenție psihopedagogică pentru dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului preșcolarilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)?

Aceste direcții de soluționare a problemei sunt reflectate în cadrul ipotezei, al scopului și al obiectivelor cercetării întreprinse.

Ipoteza de cercetare: Presupunem că preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) prezintă o subdezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului și că există interdependențe între aceste subdezvoltări, iar aplicarea unui program psihopedagogic poate îmbunătăți aceste aspecte.

Scopul studiului constă în evaluarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială și

dezvoltare tipică), evidențiindu-se particularitățile lor, în vederea elaborării și a implementării unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional, și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice.

Obiectivele cercetării:

- stabilirea metodologiei de investigare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului;
- evaluarea auzului emoțional și a limbajului (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică (studiu comparativ);
- identificarea corelației dintre auzul emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică;
- elaborarea, implementarea și evaluarea eficienței unui program de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive;
- formularea concluziilor și a recomandărilor pentru psihologi, psihopedagogi, cadre didactice, părinți, privind dezvoltarea eficientă a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive.

În urma cercetărilor teoretice efectuate, am determinat **Problema cercetării** care se referă la insuficiența cercetărilor privind dezvoltarea auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive și ar putea fi sintetizată prin următoarea întrebare: Cum influențează dezvoltarea auzului emoțional latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu hipoacuzie neurosenzorială și care sunt instrumentele eficiente de diagnostic și intervenție psihopedagogică pentru aceste aspecte?

1.4. Concluzii la capitolul 1.

Analiza lucrărilor științifice din domeniul surdopsihopedagogiei ne orientează spre **următoarele concluzii:**

1. Conceptul de *auz emoțional*, apărut recent în științele psihopedagogice, indică abilitatea unei persoane de a percepe, în mod adecvat, informațiile emoționale. Auzul emoțional este definit ca o parte a sistemului de comunicare nonverbală, specializată pentru evaluarea adecvată a informațiilor emoționale în formă sonoră (vorbire, cântat, muzică), precum și *conceptualizarea proprie*: auzul emoțional este un sistem senzorial perceptiv al comunicării paralingvistice, pentru a evalua și a diferenția, în mod adecvat, informațiile emoționale și intențiile vorbitorului în formă sonoră.
2. Lipsa modelului verbal determină subdezvoltarea auzului emoțional la copilul cu dizabilități auditive. Auzul emoțional este o formă a auzului care are tangențe cu auzul

fonematic și cu latura lexico-semantică a limbajului (prin elemente suprasedimentale ale limbajului). Ele se explică, psihologic, pe baza unor asociații ce se nasc în procesul vorbirii și cărora le corespund, în plan psihic, anumite conexiuni între centrii nervoși, pe baza unor legături temporale explicabile prin legile activității nervoase superioare (И.П. Павлов; И.М. Сеченов; Л.В. Нейман; Е.Д. Хомская; S. Spinger, G. Deitch). Acest fenomen constituie o dovadă în plus pentru confirmarea și întărirea tezei despre legătura dintre limbaj (latura lexico-semantică) și auz emoțional.

3. Copiii cu dizabilități auditive, fiind o categorie rigidă din punct de vedere emoțional, nu au dezvoltat auzul emoțional și elementele suprasedimentale ale limbajului, atât componentele înnăscute, cât și cele dobândite (condiționate social și formate în procesul de dezvoltare individuală). Dezvoltarea sferei emoționale în ontogeneză este strâns legată, pe de o parte, de premisele și necesitățile fiziologice și, pe de altă parte, de condițiile sociale de dezvoltare. S-a constatat că, într-o situație de dizontogeneză, emoțiile primare, bazale influențează semnificativ comportamentul și adaptarea copiilor.
4. Subdezvoltarea auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive este condiționată de:
 - ✓ subdezvoltarea limbajului verbal;
 - ✓ incapacitatea percepției componentelor expresiv-impresive a limbajului oral în totalitatea aspectelor sale;
 - ✓ familiarizarea tardivă cu literatura artistică ajută la reducerea trăirilor emoționale: dificultăți de compasiune, empatie;
 - ✓ reducerea activității de joc prezentând unele caracteristici speciale: reținerea la etapa obiectual-procesuală, monotonie, simplitate în conținut, imitări mecanice ale realității înconjurătoare.
5. Auzul emoțional, semantica emoțională a limbajului reprezintă o posibilitate compensatorie la copiii preșcolari cu dizabilitate auditivă. Astfel, ne-am propus să investigăm experimental și să conceptualizăm auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu DA (hipoacuzie neurosenzorială).

2. EVALUAREA AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

2.1. Demersul experimentului de constatare

Reviul literaturii de specialitate ne face să conchidem că, în prezent, în psihologia specială, se impune, cu strigență, necesitatea studierii particularităților auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive, deoarece această dimensiune, ca parte senzorial-perceptivă a limbajului nonverbal (latura lexico-semantică), contribuie la adaptarea și relaționarea socială a acestor copii. Din aceste motive, investigația empirică este axată pe evaluarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii cu dizabilități auditive. În vederea soluționării **problemei de cercetare**, am generat o serie de întrebări, la care vom răspunde prin studiul constatativ: La ce nivel este dezvoltată comprehensiunea emoțiilor la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), (percepție vizuală)? La ce nivel este dezvoltat auzul emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)? La ce nivel este dezvoltată latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)? Se atestă relații semnificative între auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)? Ce instrumente vom utiliza în activitatea diagnostică?

Scopul experimentului de constatare: identificarea nivelului de dezvoltare a auzului emoțional și a nivelului dezvoltării laturii lexico-semantice a limbajului (prin metoda combinată audio-vizuală) și relația acestor dimensiuni la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică.

Obiectivele experimentului de constatare:

1. Structurarea eșantionului (variabila independentă: dizabilitatea auditivă, dezvoltarea tipică, vârsta);
2. Selectarea setului metodelor de cercetare;
3. Evaluarea nivelului de dezvoltare a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), pe cale audio/vizuală în grupurile selectate;
4. Determinarea diferențelor dintre particularitățile auzului emoțional și ale limbajului (latura lexico-semantică) la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la copiii cu dezvoltare tipică;
5. Analiza corelației dintre nivelul dezvoltării auzului emoțional și a limbajului (latura lexico-semantică) la eșantionul investigat (copii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și copii cu dezvoltare tipică).

Ipoteza experimentului de constatare. *Presupunem că auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului la copiii cu dizabilități auditive comparativ cu copiii cu dezvoltare tipică sunt subdezvoltate și că există relații de asociere între dezvoltarea limbajului (latura lexico-semantică) și dezvoltarea auzului emoțional la subiecții implicați în experimentul de constatare; vom evalua/atesta anumite diferențe, estimate prin prelucrare statistică.*

Ipotezele operaționale ale experimentului de constatare. *Presupunem că:*

- există diferențe statistic semnificative între nivelul dezvoltării auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică;
- există diferențe statistic semnificative între percepția și înțelegerea emoțiilor la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică;
- există diferențe statistic semnificative între nivelul de dezvoltare a limbajului (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică;
- există relații de asociere între subdezvoltarea limbajului (latura lexico-semantică) și subdezvoltarea auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Variabilele experimentului de constatare:

- Variabila *independentă*: dizabilitatea auditivă, dezvoltarea tipică, vârsta.
- Variabilele *dependente*: auzul emoțional, latura lexico-semantică a limbajului.

Metodele statistice, utilizate în experimentul de constatare: analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute a fost efectuată folosind metodele statistice:

- *Test neparametric U-Mann Whitney* - pentru eșantioane independente;
- *Coeficientul de corelație Spearman* - pentru precizarea existenței corelațiilor statistice directe și inverse între parametrii cuantificabili studiați.
- *Test Alpha Cronbach* - pentru validarea și utilitatea statistică internă și externă.

În conformitate cu obiectivele și ipotezele formulate, cercetarea s-a derulat în trei etape:

1. Prima etapă a avut ca sarcină formularea scopului, a obiectivelor și a ipotezelor cercetării de constatare, pornind de la obiectivele, de la scopul general al cercetării, precum și de la stabilirea metodologiei de investigare. Prima etapă a vizat și formarea eșantionului de cercetare (iunie-august 2022).
2. La cea de-a a doua etapă, a fost realizat demersul investigativ (septembrie - noiembrie 2022, copiii cu DA și copiii cu DT).
3. La cea de-a a treia etapă, a fost realizată prelucrarea statistică a datelor experimentale

(decembrie 2022 – mai 2023).

Lotul experimental. Eșantionul de subiecți selectați a cuprins un număr de 30 de copii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială înăscută), cu vârste cuprinse între 5 și 7 ani din Instituția de învățământ preșcolar Grădinița nr. 167 pentru copii cu dizabilități auditive și asociate cu practici incluzive, și 30 de copii cu dezvoltare tipică din IET Grădinița-creșă nr. 2 „Țărăncuța”, or. Durllești.

Tablelul 2.1. Structura lotului de investigare

Anii de studii	Nr. copii	Diagnoză	Vârsta
2022-2023	30	Hipoacuzie neurosenzorială	5-7 ani
2022-2023	30	Dezvoltare tipică	5-7 ani

Cu preșcolarii din ambele eșantioane, s-a realizat o examinare complexă, urmărindu-se determinarea dezvoltării auzului emoțional și a limbajului latura lexico-semantică.

În vederea realizării demersului experimental, a fost utilizat un set de probe psihologice.

Instrumentarul de evaluare și diagnoză selectat și folosit în experimentul de constatare a fost aplicat, în mod individual, fiecărui preșcolar și rezidă în următoarele instrumente:

a) Pentru determinarea **nivelului de dezvoltare a auzului emoțional** al preșcolarilor:

Proba *Țara magică a simțurilor* (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов)

[152]

Proba *Ghici din ce poveste este eroul* (Алексеева М.М., Яшина В.И.) adaptată [129]

Tehnica Relația emoțiilor cu percepția auditivă (Изотова Е.И.) [168]

Metoda Starea emoțională (С.Д. Забрамная) [161]

b) Pentru evaluarea **nivelului de dezvoltare a limbajului (latura lexico-semantică)** la preșcolari:

Testul *T.A.C.L – R* (D.VI. Popovici) adaptat [apud 96]

Protocol *Proba Dezvoltarea ritmică* (Кишинёвская М.А.) [174]

Proba de definiții (după Rene Zazzo) adaptată [apud 112]

Scala Crichton (John Carlyle Raven) adaptată [apud 112]

Descrierea metodelor aplicate:

1) Proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов)

Scopul: stabilirea nivelului de dezvoltare a comprehensiunii emoțiilor de către preșcolari (percepție vizuală).

Vârsta: 5-7 ani, număr – 30 de copii cu dizabilități auditive și 30 de copii cu dezvoltare tipică.

Materiale utilizate. În fața copiilor, sunt prezentate opt creioane colorate (roșu, galben, albastru, verde, violet, maro, gri, negru), opt fișe cu emoții (bucurie, furie, frică, tristețe, mirare, rușine, supărare, regret) și imaginea unei case.

Interpretarea rezultatelor: în urma procesării rezultatelor, a fost important să acordăm atenție următoarelor aspecte:

1. Dacă toate culorile au fost folosite la pictarea caselor.

2. Adecvarea selecției culorilor, atunci când „așează” sentimentele în case. *Specificul culorilor (conform lui Max Lüscher)* include 4 culori primare și 4 culori suplimentare. *Categoria culorilor fundamentale (sau primare):* roșu, galben, albastru-întunecat, verde; *Categoria culorilor secundare (suplimentare):* violet, maro, gri, negru. (Max Lüscher, Дж. Дилео, Р.М. Фрумкина, П.В. Яньшин) [74, 156, 229, 244].

6 - 8 case (75% -100%) sunt vopsite în culori fundamentale (în conformitate cu Standardele categoriei culorilor de Max Luscher și ale cercetătorilor Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов) [74, 153].

3 - 5 (38% - 62%) case sunt pictate în culori secundare, ceea ce cauzează dizarmonie la nivelul stării psihoemoționale sub norma nivelului inferior.

Descrierea metodei integrale este prezentată în Anexa 1.1.

2) Proba Ghici din ce poveste este eroul (Алексеева М.М., Яшина В.И.) [129]

Proba a fost adaptată și validată statistic prin testul Alpha Crombach (Anexa 4. Tab. A. 4.3.)

Povestea are o mare importanță pentru dezvoltarea emoțională a copiilor. Ea este o formă specială de înțelegere a realității înconjurătoare, constituind o atitudine emoțională față de lume. Basmele îmbogățesc vocabularul emoțional, dezvoltă o viziune imaginativă asupra lumii, receptivitate și servesc drept material excelent pentru o conversație semnificativă între educător și copii. Basmul este unul dintre cele mai accesibile mijloace pentru dezvoltarea emoțională a copilului. Preșcolarul cu dizabilități auditive, prin audierea basmelor, își recunoaște și își exprimă propria atitudine față de diverse situații ale realității, își dezvoltă perceperea auditivă a emoțiilor. Personajele din basme, prin mijloacele metaverbale și cele nonverbale, contribuie la evoluția auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive. Claritatea și neechivocitatea situației din basm sunt de mare importanță pentru recunoașterea adecvată a stării emoționale a altei persoane de către copiii cu dizabilități auditive de vârstă preșcolară.

Scopul: Determinarea nivelului de recunoaștere a poveștilor și eroilor, a caracterului relațiilor empatice reciproce dintre personaje și aprecierea acțiunilor lor.

Conform autorilor M.M. Алексеева, В.И. ЯШИНА, scalele acestei probe sunt: *Identifică eroii din toate basmele; Parțial identifică eroii din basme; Identifică relațiile eroilor.*

La pregătirea pentru redarea conținutului în cadrul activităților speciale, am realizat un complex de *obiective literare*: conștientizarea concepției operei, caracterul relațiilor empatice reciproce dintre personaje și aprecierea acțiunilor lor.

Material utilizat: Cărți și imagini cu personaje pentru 4 basme: „Ridichea”, „Gogoașa”, „Capra cu trei iezi”, „Ursul păcălit de vulpe” (Povești populare ce intră în Curricula educației preșcolare [53, p. 50-51].

Desfășurarea activității: am citit copiilor poveștile „Ridichea”, „Gogoașa”, „Capra cu trei iezi”, „Ursul păcălit de vulpe”.

După ascultarea succesivă a poveștilor, copiii trebuiau să identifice, emoțional, stările personajelor din diferite fragmente și să răspundă la întrebările adresate în timpul conversației. Am evaluat potrivirea substantivelor cu adjectivele corespunzătoare (ridichea uriașă, moșneagul supărat, vulpea șireată etc.).

Examinarea a fost efectuată individual cu fiecare copil. Răspunsurile subiecților au fost înregistrate în protocoalele individuale.

În scopul îmbunătățirii nivelului activității cognitive, al stimulării folosirii construcțiilor sintactice compuse, am adresat întrebări problematice (*vezi anexa 1.2.*).

Cotarea răspunsurilor:

Criteria de nivel	Indicatori de nivel	Niveluri
recunoașterea poveștii, definirea personajelor și a relațiilor dintre ele	Identifică eroii din toate poveștile și relațiile acestora	înalt 3 puncte
	Identifică eroi pentru 3 basme, dar face greșeli în determinarea relațiilor lor	mediu 2 puncte
	Identifică eroi pentru 1 - 2 basme, manifestă dificultate în la identificarea relațiilor personajelor	scăzut 1 punct

3) Tehnica *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* (ИЗотова Е.И.) [168]

Percepția informațiilor nonverbale emoționale auditiv și vizual relevă un aspect esențial pentru interacțiunea socială dintre persoane și este deosebit de importantă pentru copiii cu dizabilități auditive de vârstă preșcolară. Rezultatele studiilor privind capacitatea de a recunoaște informațiile emoționale, care vin prin diferite canale de percepție, au arătat diferențe în eficacitate și mecanisme psihofiziologice de recunoaștere a emoțiilor, exprimate în diferite modalități -

vizuale și auditive. Am presupus că există o legătură între eficiența percepției emoțiilor atât în sfera auditivă, cât și în cea vizuală la copiii de vârstă preșcolară și tipul său predominant de percepție (auditiv/vizual).

Scop: determinarea percepției vizuale și auditive a informațiilor emoționale în două modalități de prezentare (auditiv/vizual).

Materialul utilizat: un set de pictograme care exprimă patru emoții diferite (furie, tristețe, bucurie, frică) fotografii ale fețelor oamenilor (copiilor) cu diverse expresii emoționale, cartonașe cu imagini, prezentate în două modalități diferite (auditiv și vizual).

Procedura de utilizare. A fost aplicat un test special pentru *modalitatea auditivă*. Actorii au pronunțat două propoziții simple neutre (Este anotimpul toamna; Zăpada este albă) cu patru intonații emoționale selectate (furie, tristețe, bucurie, frică). Fiecare propoziție, cu fiecare intonație emoțională, a fost rostită atât de actor bărbat, cât și de femeie. Astfel, a fost creat un grup de 16 stimuli prezentați (4 intonații emoționale \times 2 propoziții \times 2 vorbitori). Stimulii emoționali (propozițiile) au fost prezentate din înregistrările făcute anterior de către actorii Teatrului „Eugen Ionescu” în spațiu liber (cabinetul psihopedagogului); volumul a fost menținut la niveluri normale ale conversației.

La modalitatea vizuală, testul a fost construit pe baza metodologiei de studiere a succesului recunoașterii emoțiilor din fotografii cu expresia facială. Versiunea testului, pe care am creat-o, constă dintr-un set de 16 fotografii care înfățișează 8 bărbați și 8 femei de aspect european, luate din șirul de stimuli ai metodei JACFEE [78], ale căror fețe reflectă una sau altă emoție din cele patru selectate (4 fotografii pentru fiecare dintre cele patru emoții).

În demersul experimental, am folosit metoda standard de alegere obligatorie. Subiecții au trebuit să aleagă una dintre cele patru variante de răspuns propuse.

Studiul a fost realizat în trei ședințe de-a lungul a trei zile, cu 10 copii pe zi. În fiecare sesiune, copilului i s-au prezentat 32 de stimuli, câte 16 la fiecare modalitate. În prima sesiune, s-au folosit, pas cu pas, diferite forme de prezentare a materialului-stimul: mai întâi, sarcini vizuale, apoi auditive. În a doua sesiune, copiii au primit sarcini în ordine inversă. Secvența prezentărilor în cadrul fiecărei modalități a fost aleatorie.

Cotarea răspunsurilor:

Eficacitatea recunoașterii (ER) informațiilor emoționale nonverbale de către preșcolari a fost determinată de proporția de răspunsuri corecte pentru fiecare emoție prezentată la fiecare modalitate. În vederea prelucrării rezultatelor obținute, se acordă câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect la cei 32 de stimuli pentru ambele modalități prezentate (auditiv; vizual) și respectiv 0 puncte pentru răspuns greșit, neînțelegerea mesajului (auditiv) și a fotografiei (vizual).

4) Metoda Starea emoțională (С.Д. Забрамная, 1981) [161]

Descrierea tehnicii: Copiilor li se arată (pe rând) patru imagini, fiecare înfățișând chipul unui copil, reflectând o anumită emoție: tristețe, bucurie, frică, furie (vezi Anexa 1.3). Examinatorul observă reacția emoțională, provoacă copilului de percepția fiecăreia dintre imaginile prezentate.

Scopul: determinarea sentimentului de empatie (identificare afectivă), precum și specificul manifestării reacțiilor emoționale ale copilului (reacția comportamentului motor, reacția verbală). Recunoașterea (percepția) emoțiilor umane.

Instrucțiuni: Copilului i se pun și întrebări: „Uită-te la imagini. Cine este acesta? Ce face fata/băiatul (plânge, râde, este furios)? Cum este fața unei fete, a unui băiat (veselă, tristă, supărată)?”

Se evaluează: 1) percepția și înțelegerea stării emoționale a persoanei din imagine; 2) prezența sentimentului de empatie; 3) specificul răspunsurilor emoționale - expresii faciale, privire, postură, gesturi, comportament motor al copilului în ansamblu; 4) reacțiile verbale.

Cotarea răspunsurilor:

Conform celor 4 scale ale probei, se acordă câte 1 punct pentru răspuns corect pentru prezența sentimentului de empatie, specificul răspunsurilor reacției comportamentului motor și al reacției verbale adecvate imaginii și 0 puncte, dacă nu îndeplinește condițiile evaluării.

5) Testul T.A.C.L – R adaptat (D.VI. Popovici) [apud 96]

Proba a fost adaptată și validată statistic prin testul Alpha Crombach. (Anexa 4. Tab. A. 4.4.)

Scopul: determinarea nivelului de dezvoltare a particularităților limbajului (latura lexico-semantică).

Este un test de inteligență verbală, care evidențiază abilitățile limbajului receptiv. Are trei secțiuni, fiecare conținând câte 40 itemi-imagini (total 120) și se aplică la copiii cu vârste între 3 - 10 ani.

I secțiune

Substantive

Verbe

Adjective

Relații semantice

II secțiune

Morfeme-substantive

Morfeme-verbe

Morfeme-adjective

Morfeme-acord

Substantiv-adjectiv

III secțiune

Propoziții interogative

Propoziții exclamative

Propoziții enunțiative

Propoziții negative

Aplicare: Testul TACL-R impune o limită de timp de aproximativ 10 secunde pentru fiecare imagine. Copilul trebuie să dea un singur răspuns. Dacă arată mai multe imagini, se consideră eșec.

Instructaj: „Îți voi arăta niște desene. Apoi, am să-ți spun un cuvânt sau mai multe cuvinte. Tu trebuie să-mi arăți desenul care se potrivește cu ceea ce spun eu. Ascultă cu atenție. Ești gata?”

Cotarea răspunsurilor:

Interpretarea rezultatelor obținute se realizează conform întrebărilor oferite. I se arată copilului câte o planșă cu trei imagini. Câte o întrebare pentru fiecare item din cele 3 secțiuni: *12 întrebări = 12 categorii planșe*. Cele 12 planșe au câte trei imagini fiecare, din care numai una se potrivește cu ceea ce spune examinatorul. Imaginile testului sunt astfel alese, încât să dea indicii asupra tuturor abilităților de limbaj, permițând decelarea întârzierilor în dezvoltarea limbajului și alcătuirea programei de intervenție personalizată. Copilul trebuie să identifice substantive, verbe (acțiuni), sintagme verbale (substantive + adjective - (copil vesel, trist, rușinat, furios), relații semantice, propoziții interogative, propoziții exclamative, propoziții enunțiative, propoziții negative, categorii gramaticale flexionate etc.

6) Protocol *Proba Dezvoltarea ritmică* (Кишинёвская М.А.) [174]

Descrierea tehnicii: S-a dovedit că cele mai mari rezultate în dezvoltarea ritmului pot fi obținute, dacă luăm în considerare nu numai vârsta și dizabilitatea, ci și grupul ritmic individual.

Tehnica constă dintr-un Program de evaluare, constituit din:

- Conceptul de ritm și metode de diagnosticare a acestuia;
- Grupurile ritmice, caracteristicile lor;
- Influența ritmului asupra formării funcțiilor psihice superioare, în special a limbajului (latura lexico-semantică) și a auzului emoțional;
- Selectarea materialului ritmic pentru activități;

Opțiuni de evaluare:

- | | |
|-----------|---------------|
| • general | • motor |
| • limbaj | • comunicativ |
| • muzical | • social |
| • ritmic | |

Scopul: studiul percepției ritmului, a gradului de formare a deprinderilor verbale și ritmice, a limbajului (latura lexico-semantică).

Instrucțiuni: Copilului i se pun întrebări conform itemilor din protocol pentru indicatorul de dezvoltare verbală și i se prezintă 4 opere muzicale (marș, polca, vals, cântec) de diferit tempou, pe care copilul trebuie să le perceapă și să manifeste ritmul printr-o varietate de mijloace: sărind, șchiopătând, mișcări comice, jucăușe, mecanice, cu opriri și sărituri ușoare, line etc., să redea după model sau de sine stător ritmul fie cu mișcări, bătăi din palme sau la instrumente muzicale (toba, tamburina, xilofon, sunătoare).

Fiecare copil are posibilitatea de a îndeplini toate sarcinile de orice complexitate, dar face, individual sau împreună cu experimentatorul, ceea ce poate, primind un stimulent pentru dezvoltarea lui.

Rezultatele testării sunt introduse într-un protocol special de anchetă și incluse în tabel (vezi anexa 1.4.).

Cotarea răspunsurilor:

Din cei 18 itemi, prezentați în protocol (8 pentru nivelul dezvoltării verbale și 8 pentru nivelul dezvoltării ritmice), se acordă câte 2 puncte, dacă abilitatea este formată, 1 punct, dacă abilitatea este în curs de formare și 0 puncte, dacă abilitatea nu este formată.

7) Proba de definiții (după Rene Zazzo, adaptată) [apud 112]

Proba a fost adaptată și validată statistic prin testul Alpha Crombach. (Anexa 4. Tab. A. 4.5.)

Scopul: Evaluarea/investigarea limbajului comprehensiv și a flexibilității acestuia.

Procedura de aplicare: Se cere copilului să răspundă la următoarele 10 întrebări:

1. Ce este Crăciunul?
2. Ce este o păpușă?
3. Ce este un lup?
4. Cine este un prieten?
5. Ce este un cadou?
6. Ce este bucurie?
7. Ce este noaptea?
8. Ce este ploaia?
9. Cine este mama?
10. Ce este tristețea?

Interpretarea rezultatelor:

Întrebările se pun în ordinea indicată. Se insistă să se obțină răspunsul, după ce copilul repetă cuvântul. Se acordă 1 punct pentru răspuns corect, respectiv 0 puncte pentru neînțelegerea semnificației cuvântului. Rezultatele sunt introduce în protocol și prelucrate calitativ și cantitativ.

8) Scala Crichton (John Carlyle Raven) [apud 112]

Proba a fost adaptată și validată statistic prin testul Alpha Crombach (Anexa 4. Tab. A. 4.6.).

Scop: evaluarea abilităților de comprehensiune verbală, precum și a celor de exprimare verbală.

Desfășurare: Instrucția dată copilului este următoarea: „Am să-ți citesc mai multe cuvinte, pe care va trebui să mi le explici, adică să-mi spui ce înseamnă fiecare cuvânt. Sunt multe cuvinte, unele mai ușoare, altele mai grele. Te rog să-mi spui dacă vreunul din aceste cuvinte nu-l cunoști sau nu l-ai auzit niciodată. Încearcă să-mi explici toate cuvintele cum poți mai bine”. Sarcinile au fost explicate clar, copilul a fost încurajat să ofere explicații pertinente referitoare la stimuli. În cazul în care participantul n-a oferit niciun răspuns, s-a trecut mai departe la alți stimuli, iar la sfârșit, am încercat să aflăm cauza blocajului, itemii fiind corect ierarhizați în funcție de răspunsurile date.

Cotarea răspunsurilor:

Întrebările se pun în ordinea indicată. Se insistă să se obțină răspunsul, după ce copilul repetă cuvântul. Se acordă 1 punct pentru răspuns corect, respectiv 0 puncte pentru neînțelegerea semnificației cuvântului. Rezultatele sunt introduse în protocol și prelucrate calitativ și cantitativ.

Scala Crichton este o probă prin care se evaluează abilitățile de comprehensiune verbală și cele de exprimare verbală, elaborată de Raven în anul 1951 [apud 3]. Proba conține două serii a câte 40 de itemi fiecare, sarcina copilului fiind definirea fiecărui item prezentat, indicând aspectele definitorii de natură semantică ale itemului. În cadrul limbajului, s-au urmărit două aspecte ale dezvoltării acestuia: dezvoltarea lexicală și dezvoltarea semantică.

După C. Bodea Hațegan și D.A. Talaș, la baza abordării problematicei fluentei, stau și alte două teorii:

- Teoria procesării lingvistice (La Berge și Samuels, 1974);
- Teoria eficienței verbale (Perfetti, 1985).

Ambele teorii urmăresc următoarele direcții de abordare în ceea ce privește fluența în vorbire:

- decodarea cuvântului și comprehensiunea lui sunt două procese separate și secvențiale;
- abilitatea de a codifica cuvântul se află în strânsă legătură cu comprehensiunea limbajului;
- dificultățile de recunoaștere a cuvântului (emoției) afectează abilitatea preșcolarului de a înțelege ceea ce i se spune.

După cum se poate vedea în cele menționate mai sus, decodificarea cuvântului este elementul important din cadrul ambelor teorii, relaționat cu abilitățile cognitive ale fiecărui preșcolar în parte [8, p. 16-26].

Întrucât proba este una complexă, dar mai ales de dimensiuni însemnate, au fost selectați 8 itemi, pentru a fi utilizați în demersul de evaluare a particularităților limbajului la preșcolarii

investigați, în contextul în care aceștia prezintă dizabilitate auditivă neurosenzorială, compensată tehnic prin protezare bilaterală. În tabelul de mai jos, vor fi prezentați itemii selectați din proba Crichton. Ordinea prezentării cuvintelor are la bază frecvența cu care copiii explică, în mod concret, înțelesul cuvintelor.

Itemii selectați din Scala Crichton	
1. fricos	5. rușinat
2. bucuros	6. pedepsește
3. mirat	7. trist
4. nefericit	8. plictisitor

2.2. Rezultatele cercetării experimentale a auzului emoțional și a laturii lexico-semantică a limbajului la copiii cu dizabilități auditive

În urma aplicării probei *Țara magică a simțurilor* cu scopul de a determina nivelul dezvoltare a comprehensiunii emoțiilor, am stabilit frecvențele de manifestare a stărilor psihoemoționale la preșcolarii cu hipoacuzie și la cei cu dezvoltare tipică. Emoțiile îi permit copilului să transmită informațiile despre starea psihică personală, dar și atitudinile sale față de stările altor oameni, să interacționeze cu succes cu realitatea înconjurătoare. Folosind culoarea, copilul își exprimă atitudinea (emoția), fără a depăși experiența sa actuală. Culoarea servește ca măsură de evaluare subiectivă a atitudinii emoționale.

Scopul: stabilirea nivelului de dezvoltare a comprehensiunii emoțiilor de către preșcolari (percepție vizuală).

Rezultatele obținute sunt redate în tabelul 2.2.; ele demonstrează o situație precară de nedezvoltare a stării psihoemoționale a copilului cu dizabilități auditive, determinate de un procent mic de echilibru psihoemoțional adecvat.

Tabelul 2.2. Frecvențele obținute de subiecți la Proba *Țara magică a simțurilor*

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Înalt	4	13,34	19	63,34
Inferior	26	86,66	11	36,66
Total	30	100	30	100

În urma evaluării efectuate, am obținut date pe care le-am supus unei prelucrări și analize ulterioare. Rezultatele cantitative ale acest test sunt prezentate în figura 2.1.

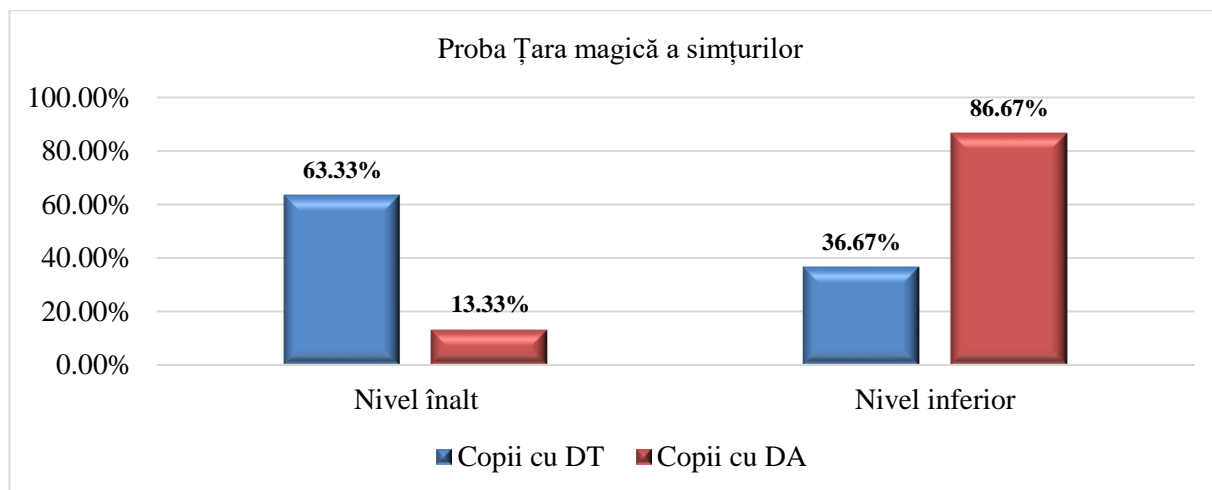


Fig. 2.1. Distribuția rezultatelor privind variabila comprehensiunii emoțiilor (percepție vizuală)

Vizualizarea figurii 2.1. ne dovedește că nivelul înalt prevalează la copiii cu DT – 63,33% (19 copii); la cei cu DA, acest nivel este prezent la 13,3% (4 copii). Putem sesiza că diferența este de 50,03% în favoarea copiilor cu DT. Rezultatele obținute ne vorbesc despre faptul că unii dintre copiii cu DA au colorat în culori fundamentale casa cu toate elementele și detalii precum mânerul, ușa, geamurile; le-au corelat corect cu emoția din fișe și au obținut un nivel înalt 4 copii, ceea ce a reprezentat 13,3%.

La un nivel inferior, s-au plasat 86,67% - 26 copii cu DA, spre deosebire de cei cu DT – 36,67%, diferența fiind de 50,04%, cu prevalare la cei cu dizabilități auditive. Desene lipsite de sens nu se asociau culorii specifice unei anumite emoții: abia erau colorate fără un conținut integru, ceea ce cauzează dizarmonie la nivelul stării psihoemoționale sub normă, deoarece nedezvoltarea auzului și a limbajului duce la privarea copilului cu DA de semenii săi auzitori, de interrelaționare.

Datele prezentate ne permit să afirmăm că preșcolarii cu dizabilități auditive nu pot să-și exprime, în mod adecvat, emoțiile prin alegerile cromatice făcute, adică ei nu pot reacționa emoțional adecvat la diverse fenomene ale realității înconjurătoare, exprimate, în mod arbitrar, prin emoții. Preșcolarii cu dezvoltarea tipică au dovedit cote mai înalte, deoarece ei transmit stările emoționale verbal, zilnic gestionează exprimarea externă a emoțiilor, folosind mecanisme de suprimare, imitație, deghizare. De asemenea, ei posedă multiple capacități: înțeleg experiențele unei alte persoane asociate cu imagini expresive; identifică semnele, manifestări ale anumitor emoții; interpretează diverse construcții expresive, desprinse de situație; verbalizează emoțiile identificate; anticipează emoțional rezultatul; manifestă decenterare emoțională, asociată cu înțelegerea stărilor emoționale ale altor oameni; reacționează la ele emoțional; oferă un răspuns coerent, care iradiază empatie și simpatie. Probabil, acestea sunt condiționate de dezvoltarea

emoțională adecvată, de bunăstarea lor emoțională, care se manifestă în comportament emoțional, colorat pozitiv, și indică satisfacerea nevoilor actuale.

Datele obținute de preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) denotă o dezvoltare emoțională scăzută. Acest fapt este determinat de dizabilitatea copilului. Emoțiile copiilor sunt mai sărace, mai sumbre, conform culorilor selectate. Întârzierea în dezvoltarea vorbirii afectează negativ conștientizarea propriei persoane, a stării emoționale și provoacă simplificarea percepției emoționale.

Analiza datelor a făcut posibilă înaintarea presupunerii că atitudinea emoțională față de lume la vârsta preșcolară este slab diferențiată. Deoarece personalitatea unui preșcolar nu s-a format încă, în 88% din cazuri, a predominat buna dispoziție, indiferent de dezvoltarea funcției vorbirii. În același timp, preșcolarii au participat de bunăvoie la diagnostic, și-au determinat starea de spirit, alegând culoarea care îi corespundea. Prima culoare aleasă a fost roșul, ceea ce a însemnat o dispoziție entuziastă (64%). În continuare, s-a ales culoarea galbenă, care a semnalat o dispoziție veselă - 14%, urmată de culoarea albastru, exprimând o dispoziție plăcută (10%). Mult mai rar au ales verdele, indicând o dispoziție calmă (7%). În cazuri izolate, copiii au indicat o stare de spirit nemulțumită, anxioasă și tristă, pe care au încercat s-o explice, de exemplu, după cum urmează: „această dispoziție este pentru că și-au cumpărat o jucărie proastă” sau „trist, nu știu de ce”.

Diferențierea sferei emoționale depinde de caracteristicile de vârstă ale copiilor, deși caracteristicile individuale ale copilului joacă și ele un rol important; în acest caz, 20% dintre preșcolari și-au descris starea emoțională, identificând motivele apariției acesteia. În general, putem spune că o bună dispoziție predominantă este un indicator de fundal al auzului emoțional. Acest lucru confirmă indirect ideea că predominanța unui AE direcționat pozitiv ar trebui, în esență, să aibă întotdeauna o stare emoțională pozitivă optimă, îndreptată spre a se cunoaște pe sine și pe ceilalți.

Emoțiile de bază din ambele grupuri de copii sunt, în mare parte, pozitive, ceea ce ne dă speranță că formarea și prevenirea auzului emoțional relativ stabil, de fapt dezvoltarea abilității de a recunoaște pe altul în ceea ce privește starea lui emoțională, se poate baza, în mare măsură, pe propriile emoții pozitive. În domeniul emoțiilor sociale, tehnica a făcut posibilă determinarea diferențierii efective a emoțiilor de către copii, a sistemului de relații personale și a culorilor primare și secundare.

De regulă, sistemul de emoții, subtilitatea sa, capacitatea de a izola conexiunile subiect-obiect, diferențierea emoțiilor au un nivel insuficient de dezvoltare, ceea ce este confirmat de datele indicatorilor medii pentru grup. Polii negativi și pozitivi ai emoțiilor nu sunt suficient separați, ceea ce indică deformări în blocurile sistemului de relații personale.

Alegerile de culoare, percepția culorilor asupra lumii, prezența unei atitudini negative față de viață, anxietatea sau stresul fiziologic - toate acestea indică predominanța inversiunii la preșcolarii cu dizabilități auditive, prezența unor reacții de protest moderate și stres sever din cauza unei nevoi nesatisfăcute de interacțiune activă cu ceilalți. Considerăm că acești indicatori sunt direct legați de dizabilitatea auditivă, dezvoltarea anormală a funcției de vorbire și deviațiile sale secundare și dificultățile de socializare.

La preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) (86,66%), nu există inversiuni și probleme în dezvoltarea personală la nivelul emoțiilor de bază, ceea ce indică o dezvoltare normală a personalității și o percepție pozitivă a mediului.

Astfel, am identificat o anumită dependență a nivelului de percepție a copilului asupra lumii culorilor față de numărul de inversiuni și probleme. Preșcolarii cu dizabilități auditive, de regulă, au reacții de protest și stres sever din cauza unei nevoi nesatisfăcute de interacțiune activă cu ceilalți și a tulburărilor în blocul de interacțiune interpersonală. Pentru a valida ipoteza conform căreia am presupus că *există diferențe statistice semnificative între nivelul de dezvoltare a comprehensiunii emoțiilor la preșcolarii cu dizabilități auditive și la preșcolarii cu dezvoltare tipică*, vom realiza compararea statistică a datelor obținute de ambele eșantioane prin utilizarea testului Mann-Whitney U.

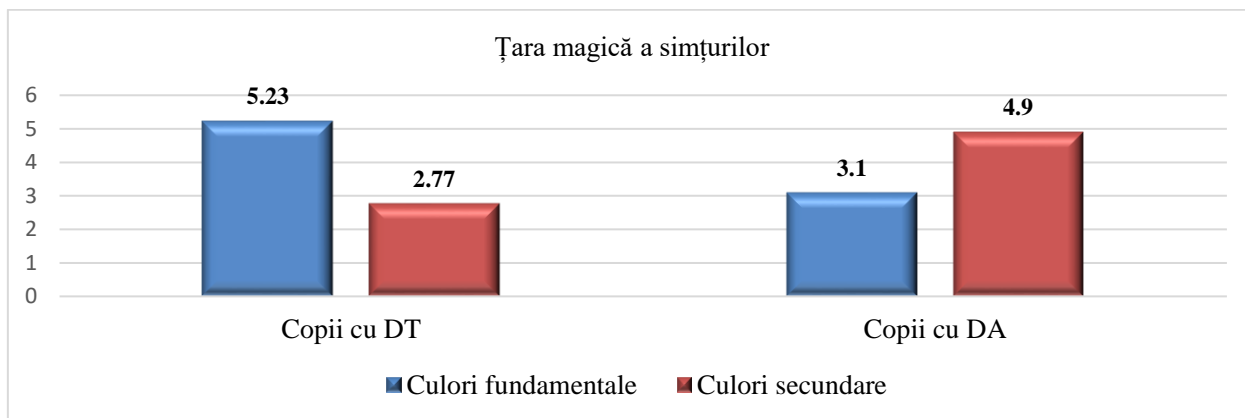


Fig. 2.2. Media rangurilor la comprehensiunea emoțiilor (percepție vizuală)

În conformitate cu mediile ilustrate în figura 2.2., evidențiem diferențe de medii între preșcolarii cu DT și preșcolarii cu DA. Pentru culorile fundamentale, preșcolarii cu dezvoltare tipică au $M=5,23$, în timp ce preșcolarii cu dizabilități auditive – $M=3,10$. După testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe semnificative statistice ($U=212,000$, $p=0,001$). Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne indică faptul că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la Proba *Țara magică a simțurilor* prin discriminarea culorilor fundamentale, decât cei cu *dizabilități auditive* (Anexa 2, Tabelul A 2.1).

Pentru culorile secundare, preșcolarii cu dezvoltare tipică - $M=2,77$, în timp ce preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) – $M=4.90$.

Tabelul 2.3. Diferențe statistice semnificative după Testul U Mann- Whitney (Proba *Țara magică a simțurilor*)

	Culori fundamentale	Culori secundare
Mann-Whitney U	212.000	212.000
Prag de semnificație	0.001	0.001

Comparația rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne indică faptul că subiecții cu *dizabilități auditive* (hipoacuzie neurosenzorială) au obținut valori mai mari la Proba *Țara magică a simțurilor* la discriminarea culorilor secundare, decât cei cu dezvoltare tipică. Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=212,000$, $p=0,001$). (Anexa 2, Tabelul A 2.2).

Putem afirma că subiecții cu dezvoltare tipică au medii mai înalte la discriminarea culorilor fundamentale decât cei cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială). Copiii cu DA au valori medii mai înalte decât cei tipici la discriminarea culorilor secundare.

Datele obținute ne indică faptul că, la vârsta preșcolară, se formează diverse stări emoționale. Deoarece copii cu dizabilități auditive au o experiență limitată în percepția de obiecte și fenomene, au dificultăți la înțelegerea semnificației culorilor. Cu toate acestea, la ei, predomină perceperea culorilor secundare. Deci lipsa de experiență completă îi orientează spre o identificare emoțională ștersă. Diferențele statistice semnificative stabilite ne permit să susținem că ipoteza precum că *există diferențe statistice semnificative între percepția și înțelegerea emoțiilor la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică* a fost confirmată.

Pentru a determina nivelul de cunoaștere a poveștilor, numirea eroilor și relația de empatie dintre aceștia, am administrat Proba *Ghici din ce poveste este eroul*.

Scopul: Determinarea nivelului de recunoaștere a poveștilor și a eroilor, a caracterului relațiilor empatice reciproce dintre personaje și aprecierea acțiunilor lor.

Administrarea probei ne-a permis să determinăm nivelul de recunoaștere a eroului din basme de preșcolarii din cele două grupe. Frecvențele obținute sunt reflectate în tabelul 2.4. și figura 2.3.

Tabelul 2.4. Frecvențele obținute de subiecți la Proba Ghici din ce poveste este eroul

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Înalt	4	13,33	19	63,33
Mediu	9	30	9	30
Scăzut	17	56,67	2	6,67
Total	30	100	30	100

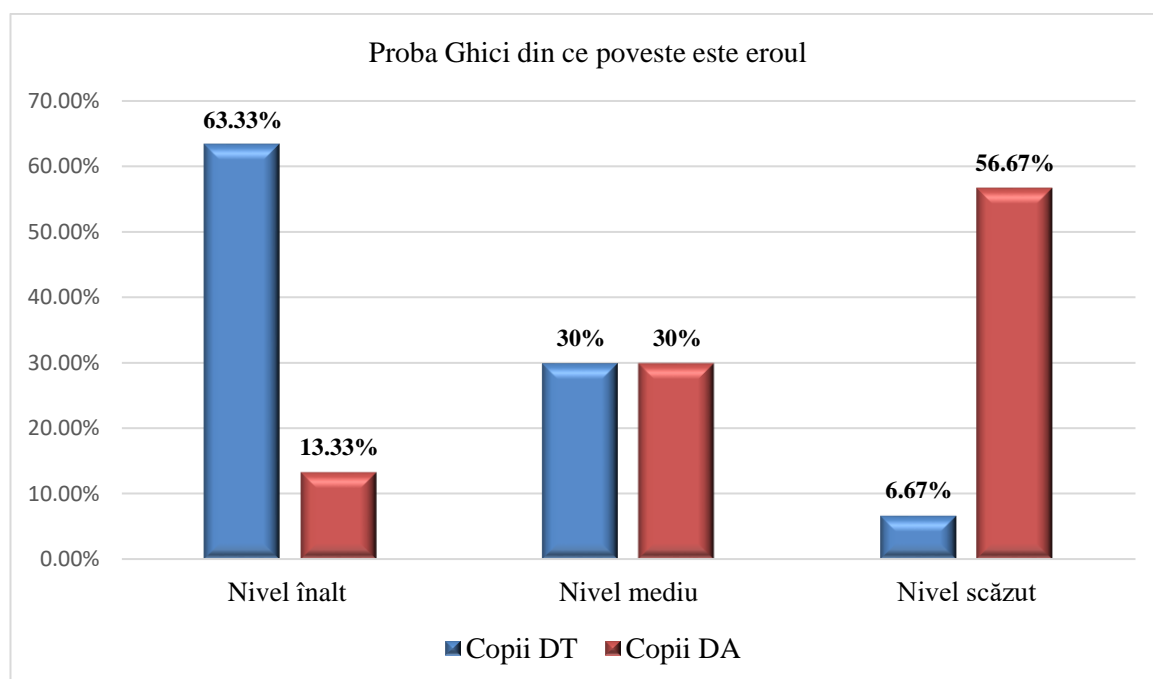


Fig. 2.3. Distribuția rezultatelor privind variabila *recunoașterea personajelor din basme*

Frecvențele demonstrate ne dovedesc următorul fapt: copiii din grupul DT și cei din grupul DA recunosc eroii din basme diferit. La cercetarea aptitudinii de a identifica emoțiile și stările personajelor din poveștile audiate, nivelul de cunoaștere a poveștilor, numirea eroilor și relația empatică dintre aceștia, în baza materialului expus și răspunsul la întrebările adresate în timpul conversației, s-a constatat o repartizare diferită.

Subiecții din grupul preșcolarilor cu dezvoltare tipică au demonstrat un nivel înalt – 63,33%; nivel mediu – 30% și nivel scăzut – 6,67%. La preșcolarii cu dizabilități auditive: 17 (56,67%) au un *nivel scăzut* al acestui gen de activitate verbală, copiii se confruntă cu dificultăți în identificarea emoțiilor, a eroilor principali, de aceea comit greșeli; în timpul povestirii, solicită ajutorul adultului, vocabularul este sărac, nu se pot concentra și întâmpină greutăți să răspundă la întrebări; 9 copii (30%) - *nivel mediu* (în povestire și identificare, copiii comit greșeli logice, dar singuri le rectifică prin ajutorul adultului; sunt confuzi în a reda emoțiile eroilor din poveste, nu întotdeauna pot să răspundă corect la întrebările adresate, manifestă neîncredere și cer să li se

repete întrebarea; doar 4 copii (13%) au manifestat aptitudini care corespund *nivelului înalt*. Copiii cu DT au identificat, independent, emoțiile eroilor din poveste, înțeleg întrebările adresate, se orientează, cu ușurință, în numirea poveștilor și identificarea eroilor, au un vocabular relativ dezvoltat. Deci la preșcolarii cu dezvoltare tipică, predomină nivelul înalt, pe când la cei cu dizabilități auditive, nivelul scăzut.

În cele ce urmează, vom analiza frecvențele obținute de preșcolarii cu dezvoltare tipică și de cei cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) la scalele probei *Ghici din ce poveste este eroul*.

La scala *identificarea eroilor din toate basmele*, 63,33% din preșcolarii cu dezvoltare tipică au putut să se descurce la sarcina înaintată, spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive, care s-au descurcat în proporție de 13,33%. Atestăm o diferență de 50% în favoarea celor tipici (figura 2.4.). Preșcolarii cu dezvoltare tipică au o abilitate mai înaltă de percepere și de recunoaștere a exprimărilor emoționale, a percepției emoționale. Dizabilitatea auditivă este un impediment în dezvoltarea percepției emoționale.

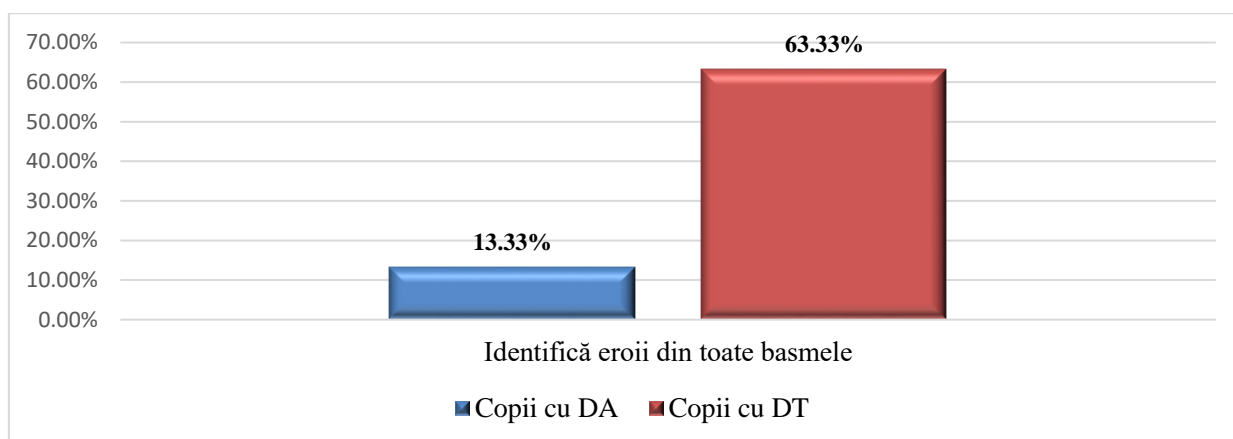


Fig. 2.4. Distribuția rezultatelor privind variabila *identificarea personajelor din toate basmele*

La scala *parțial identifică eroii din basme*, constatăm frecvențe mai mari la preșcolarii din ambele loturi: 100% din preșcolarii cu dezvoltare tipică au putut să identifice parțial eroii din basme, spre deosebire de cei cu dizabilități auditive, care s-au descurcat în proporție de 63,33%. Atestăm o diferență de 46,67% în favoarea celor cu dezvoltare tipică (figura 2.5.). Preșcolarii cu dezvoltare tipică nu se confruntă cu dificultăți de identificare parțială a eroilor și a relațiilor acestora din basme. Aceasta demonstrează că hipoacuzia neurosenzorială este asociată cu percepția generală redusă a limbajului verbal, cu incapacitatea de memorare temeinică, de atenție concentrată, deși, la ei, prevalează această variabilă. Ei au abilități de recunoaștere secvențială și nu totală.

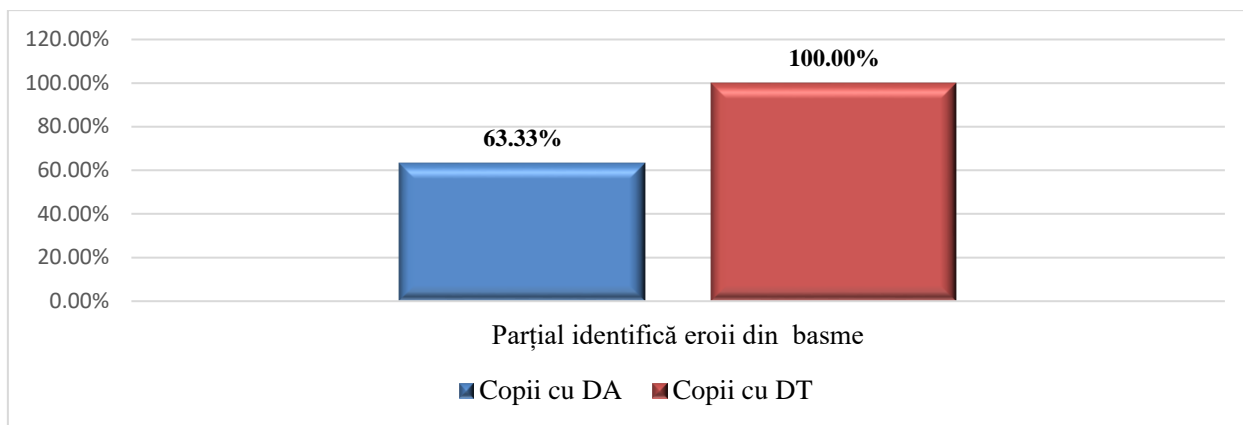


Fig. 2.5. Distribuția rezultatelor privind variabila *recunoașterea parțială a personajelor din basme*

La scala *identificarea relațiilor eroilor din basme*, constatăm frecvențe mai mari la preșcolarii cu DT: 90% din preșcolarii cu dezvoltare tipică au putut să identifice relațiile dintre eroii basmelor. La aceștia, se manifestă la un nivel mai înalt gândirea verbal-logică, memoria. Ei pot recunoaște emoțiile personajelor și le redau ușor. Preșcolarii cu DA s-au descurcat în proporție de 60,00%. Atestăm o diferență de 40,00% în favoarea celor cu dezvoltare tipică (figura 2.6.). Preșcolarii cu dezvoltare tipică nu se confruntă cu dificultăți de identificare a relațiilor dintre eroii basmelor.

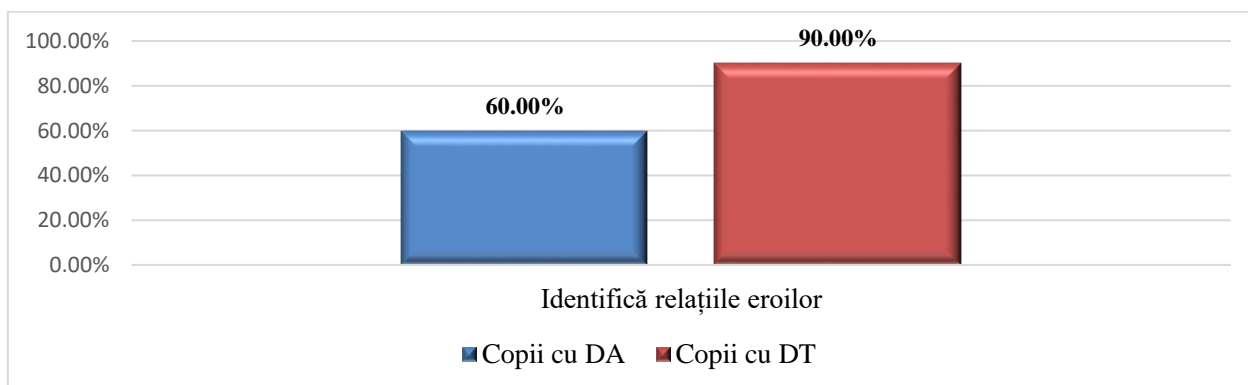


Fig. 2.6. Distribuția rezultatelor privind variabila *identificarea relațiilor personajelor din basme*

Analizând datele obținute la cercetarea identificării nivelului de cunoaștere a poveștilor, la numirea eroilor și relația dintre aceștia, s-a constatat că, în pofida existenței unui diapazon larg de opere folclorice cunoscute, preșcolarii cu vârstă de 5-7 ani cu dizabilități auditive nu pot reproduce poveștile recomandate pentru preșcolari. Aceasta denotă că expunerea productivă și narativă cauzează copiilor dificultăți serioase. Acest fapt indică probleme de logică și consecutivitate în expunere: utilizarea legăturilor de același tip, folosirea frecventă a propozițiilor simple cu ordinea incorectă a cuvintelor; prezența numeroaselor elemente situaționale, pauze, mișcări excesive; inexpressivitatea lexicală și de intonație. Analiza cantitativă a nivelului semantic a constatat:

creativitatea verbală și interpretarea creativă se află la un nivel redus, cauza fiind subdezvoltarea senzațiilor auditive, ceea ce generează particularități ale gândirii abstract-logice.

Reproducerea conținutului operei literare arată că, la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), abilitatea specială de recunoaștere a personajelor literare în bază verbală este la un nivel inferior. La vârsta preșcolară mare, redarea conținutului constituie cea mai eficientă modalitate de dezvoltare a personalității capabile de a înțelege, a simți nu numai conținutul, ci și forma operei, intonațiile expresive.

Preșcolarii cu dezvoltare tipică posedă la un nivel, preponderent înalt, capacitatea de reproducere a conținutului operei literare. Ei au un spirit activ în satisfacerea trebuinței de comunicare (dorința de a se exprima, de a-și împărtăși sentimentele); independență în construirea modelului propriu de redare a conținutului, în care modificarea nu denaturează concepția operei; spontanietate în selectarea mijloacelor verbale, care descriu, cu precizie, dispoziția, exteriorul și caracterul personajelor literare; sensibilitate în prezentarea expresivă și modularea sonoră a exprimării; creativitate în utilizarea diferitor tipuri de propoziții, expresii figurative, a mijloacelor de legătură din interiorul textului.

S-a dovedit că, ascultând, cu atenție, conținutul și sensul basmului, unii copii (6,67% DT și 56,67% cu DA) nu au putut, după ascultare, să răspundă la întrebări (Ce stare emoțională a avut eroul basmului în diferite epizoade?), deși, deseori, puteau rezuma pe scurt cele discutate. Dificultățile s-au datorat faptului că preșcolarii s-au confruntat, pentru prima dată, cu această sarcină; iar rezultatele au depins și de nivelul atenției voluntare (unii preșcolari, în timp ce ascultau cu atenție începutul unui basm, erau distrași la mijloc și la sfârșit), de memoria și prezența sau absența dezinhibării. În plus, acești copii au avut, în primul rând, o înțelegere semantică a textului, ceea ce dezvoltă, în continuare, latura semantică a vorbirii.

După Testul U Mann-Whitney, stabilim diferențe statistic semnificative pentru identificarea eroilor din basme între rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive comparativ și ale preșcolarilor cu dezvoltare tipică (tabelul 2.5., figura 2.7.).

**Tabelul 2.5. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann-Whitney
(Proba Ghici din ce poveste este eroul)**

	Identifică eroii din toate basmele	Parțial identifică eroii din basme	Identifică relațiile eroilor	Total	Nivelul
Mann-Whitney U	240.000	270.000	330.000	152.000	157.500
p≤	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

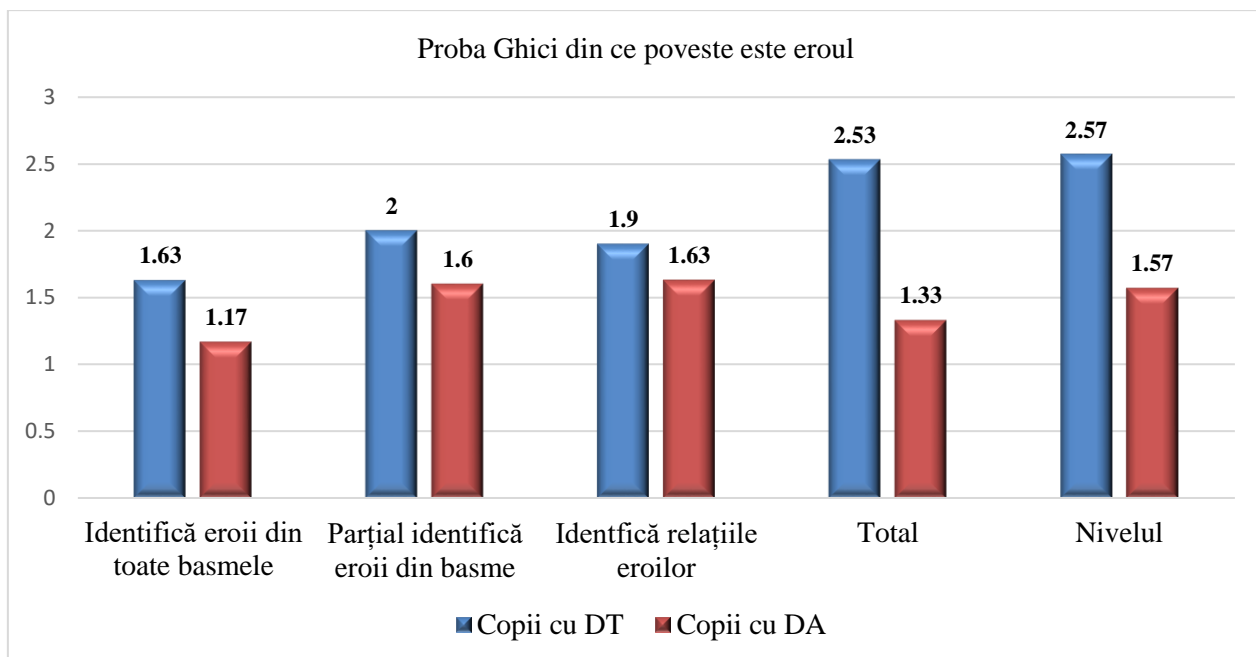


Fig. 2.7. Media rangurilor la Proba *Ghici din ce poveste este eroul* (copii cu DA și copii cu DT)

Vizualizarea figurii ne permite să afirmăm că copiii cu DT au valori medii mai înalte la toate scalele acestei probe. Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne indică că subiecții tipici au obținut valori medii mai mari la scala *Identifică eroii din toate basmele* ($M=1,63$), decât cei cu *hipoacuzie neurosenzorială* ($M=1,17$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=240,000$, $p\leq 0,001$). (Anexa 2. Tabelul A 2.1.)

Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne demonstrează că subiecții tipici au obținut valori mai mari la scala *Parțial identifică eroii din basme* ($M=2,00$), decât cei cu dizabilități auditive ($M=1,60$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=270,000$, $p\leq 0,001$). De asemenea, compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne arată că subiecții tipici au obținut valori mai mari la scala *Identifică relațiile eroilor din basme* ($M=1,90$), decât cei cu dizabilități auditive ($M=1,63$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=330,000$, $p\leq 0,001$). La identificarea totală, compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi accentuează că subiecții tipici au obținut valori mai mari ($M=2,53$), decât cei cu dizabilități auditive ($M=1,33$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=152,000$, $p\leq 0,001$). (Anexa 2. Tabelul A 2.2)

La copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), s-au găsit diferențe semnificative în determinarea emoțiilor pe baza unei fraze rostite și a unui basm, ceea ce, în opinia noastră, este strâns legat de nivelul insuficient de dezvoltare a gândirii verbal-logice, de

proprietățile de memorie afectate și, prin urmare, de problemele în analiza textului și a emoțiilor într-o lucrare, care mai târziu, pentru majoritatea copiilor, se manifestă în dificultăți școlare.

Ca urmare, analizând nivelul auzului emoțional, am constatat că, în medie, atunci când înțelegem un basm bogat emoțional atât prin întrebări, cât și prin utilizarea unei pictograme, adică verbal și figurat, preșcolarii cu dizabilități auditive nu recunosc eroii basmelor, emoțiile lor și legătura dintre eroi.

Pentru a identifica particularitățile de percepție a emoțiilor, ca fundament al auzului emoțional, la preșcolarii din cele două loturi, am utilizat proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă*.

Scopul: determinarea percepției vizuale și auditive a informațiilor emoționale în două modalități de prezentare (auditiv/vizual).

Ținând seama de caracteristicile de vârstă și de senzitivitatea perioadei preșcolare în evoluția psihică, considerăm că auzul emoțional se formează încă în această perioadă și, odată cu vârsta, capacitățile pentru perceperea informațiilor semnificative din punct de vedere emoțional cresc în mod natural.

Rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare cu privire la capacitatea de a recunoaște o stare emoțională prin voce, drept criteriu al auzului emoțional, la copiii cu dizabilități auditive și cei tipici sunt reflectate în tabelul 2.6. și figura 2.8.).

Tabelul 2.6. Frecvențele obținute de subiecți la percepția vizuală și percepția auditivă

Modalitatea	Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
		Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Percepție Auditivă	Înalt	0	0	13	43,33
	Mediu	8	26,67	12	40
	Scăzut	22	73,33	5	16,67
Percepție Vizuală	Înalt	1	3,33	16	53,33
	Mediu	13	43,33	12	40
	Scăzut	16	53,34	2	6,67
Total		30	100	30	100

Examinarea comparativă a percepției auditive ne permite să stabilim frecvențe mai mari la nivelul înalt pentru preșcolarii tipici – 43,33% și 0% pentru cei cu dizabilități auditive; nivelul mediu – 40% pentru preșcolarii tipici și 26,67% pentru cei cu dizabilități auditive; nivelul scăzut – 16,67% pentru tipici și 73,33% pentru copii cu DA. Deci frecvențe înalte și medii ale percepției auditive sunt mai caracteristice pentru preșcolarii cu DT. Cea mai mare parte din preșcolarii cu dizabilități auditive au frecvențe scăzute ale percepției auditive.

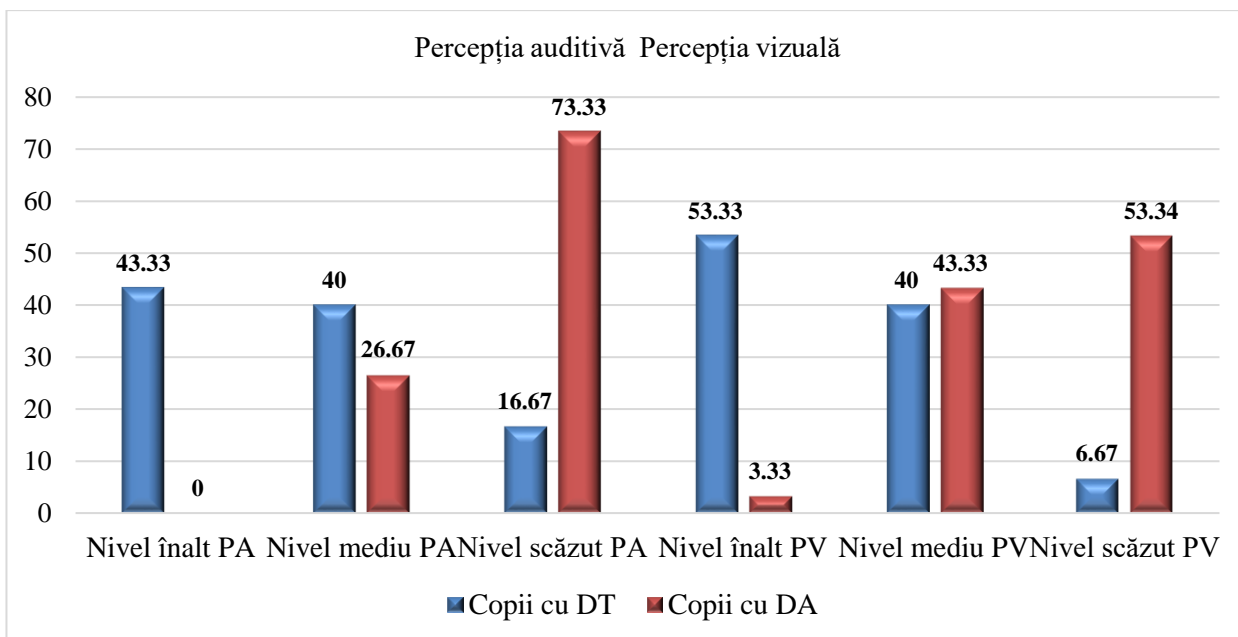


Fig. 2.8. Distribuția rezultatelor privind variabilele *percepția auditivă* și *percepția vizuală*

Analiza comparativă a percepției vizuale ne permite să stabilim frecvențe mai mari la nivelul înalt pentru preșcolarii cu DT – 53,34%, mai mult de jumătate dintre copii, și 3,33% pentru cei cu dizabilități auditive; nivelul mediu – 40% pentru preșcolarii cu DT și 43,33% pentru cei cu dizabilități auditive; nivelul scăzut – 6,67% pentru copii cu DT și 53,33% pentru copii cu DA. Deci frecvențe înalte ale percepției vizuale sunt caracteristice pentru preșcolarii tipici. Cea mai mare parte din preșcolarii cu dizabilități auditive au frecvențe medii și scăzute ale percepției vizuale. Constatarea dată ne permite, încă o dată, să menționăm necesitatea dezvoltării la preșcolarii cu dizabilități auditive a auzului emoțional.

Percepția stării emoționale a vorbitorului se bazează pe indicii auditivi și vizuali. Auzul emoțional se bazează pe indicii auditivi. De exemplu, furia este caracterizată printr-o frecvență fundamentală medie ridicată, o gamă largă de frecvență fundamentală, precum și o intensitate medie mare și o rată ridicată a vorbirii. În comparație, tristețea se caracterizează printr-o frecvență fundamentală medie scăzută, intensitate medie scăzută, durată lungă și o rată lentă a vorbirii. Astfel, frecvențele percepției auditive a emoției preșcolarilor se repartizează după cum urmează: relația cu furia - la cei cu DT - 60%, la cei cu DA – 16,60%; cu tristețea - la cei cu DT 73,33%, la cei cu DA – 26,60%; cu bucuria - la cei cu DT - 76,66%, la cei cu DA – 23,33%; cu frica - la cei cu DT - 70%, la cei cu DA – 26,66% (figura 2.9).

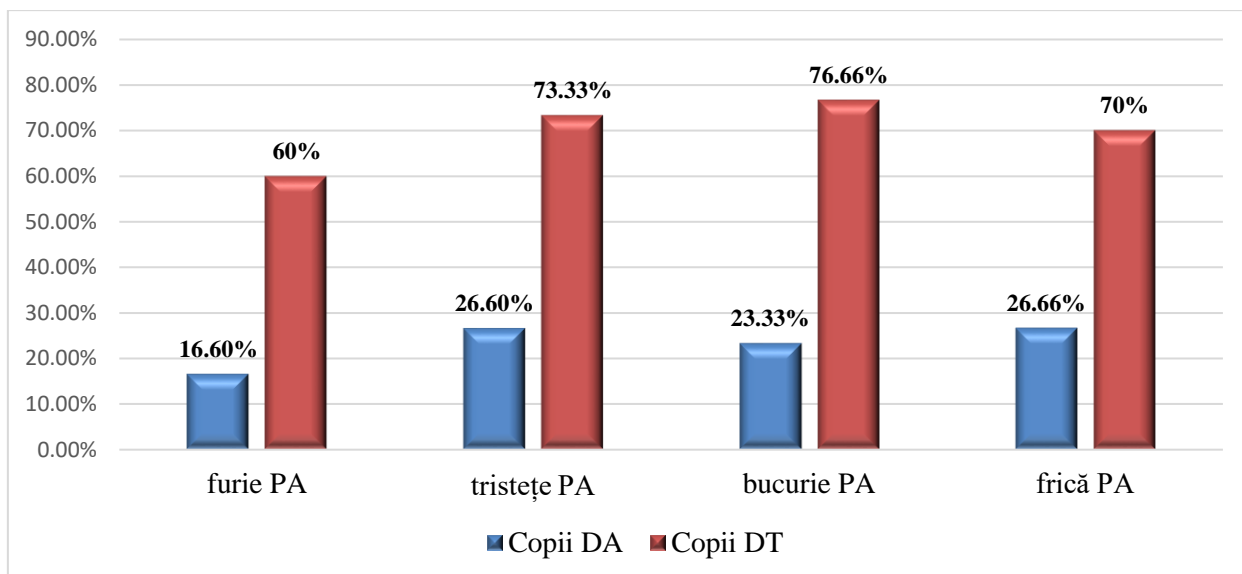


Fig. 2.9. Distribuția rezultatelor privind variabila *relația percepției auditive cu emoția*

Frecvențe mai înalte ale relației percepției auditive cu emoțiile au fost înregistrate de preșcolarii cu dezvoltare tipică. Ca urmare a pierderii auzului, preșcolarii au dificultăți în a percepe semnalul verbal în general, precum și dificultăți în a percepe semnalele auditive nonverbale ale emoțiilor. Dificultățile de a percepe informații despre starea emoțională a vorbitorului pot duce la o lipsă de conștientizare a impactului individului asupra celorlalți, la o lipsă de empatie și abilități sociale neadaptate situației. Cu toate acestea, pierderea auzului afectează negativ abilitățile psihoacustice, cum ar fi rezoluția în frecvență, discriminarea în frecvență sau rezoluția în timp - toate acestea fiind necesare pentru a percepe, cu acuratețe, informațiile emoționale. Toți copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), care au participat la acest studiu, au primit scoruri scăzute în percepția emoțiilor.

Frecvențele percepției vizuale a emoției preșcolarilor se repartizează după cum urmează: relația cu furia - la cei tipici - 87%, la cei cu dizabilități auditive - 33,33%; cu tristețea - la cei cu dezvoltare tipică - 76,66%, la cei cu dizabilități auditive - 30,00%; cu bucuria - la cei cu dezvoltare tipică - 83,33%, la cei cu dizabilități auditive - 36,66%; cu frica - la cei cu dezvoltare tipică - 77%, la cei cu dizabilități auditive - 36,66% (figura 2.10).

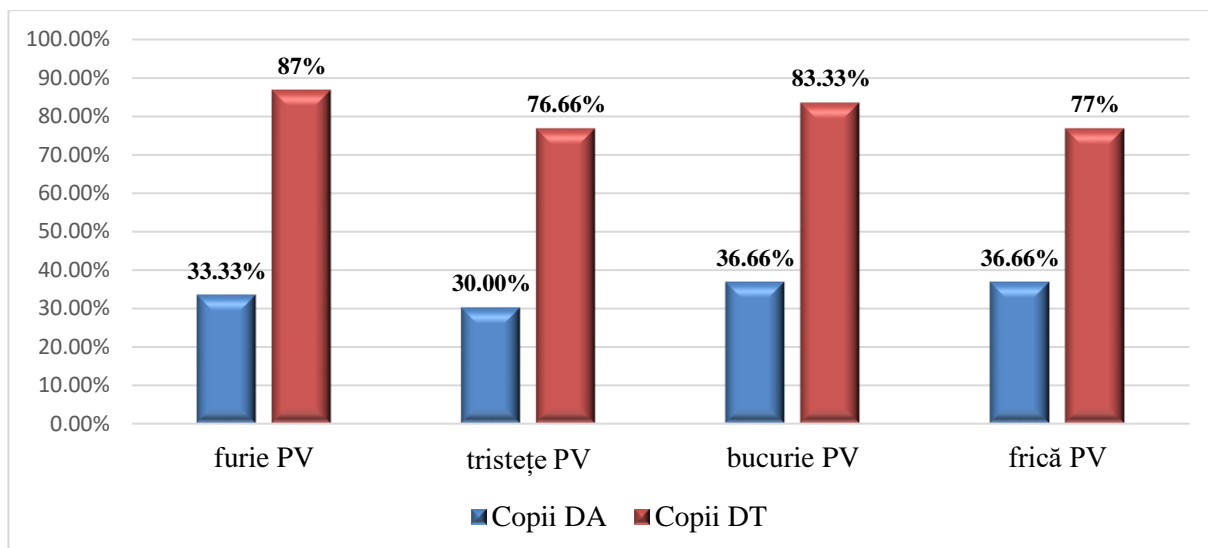


Fig. 2.10. Distribuția rezultatelor privind variabila *relația percepției vizuale cu emoția*

Preșcolarii cu DA au prezentat, de asemenea, performanțe mai scăzute prin modul vizual. Performanța mai scăzută a copiilor cu dizabilități auditive la perceperea informațiilor emoționale vizuale poate fi explicată prin faptul că abilitatea de a percepe emoțiile se dezvoltă în contextul limbajului vorbit. Spre deosebire de copiii care aud, nivelul de emoție, perceput de preșcolarii cu dizabilități auditive prin modul combinat auditiv, nu l-a depășit pe cel al emoțiilor percepute prin modul vizual. Experiența emoțiilor predominante modelează personalitatea, activitatea sa mentală, afectează ideile, motivația, comportamentul și atitudinea unei persoane, determinând relațiile sale cu alte persoane. În consecință, există cea mai mare probabilitate a unei personalități patologice în absența compensării unui copil cu dizabilitate auditivă.

Conform testului U Mann-Whitney, identificăm diferențe statistic semnificative pentru *relația percepției auditive și a celei vizuale cu emoția* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) (tabelul 2.7., figura 2.11.).

**Tabelul 2.7. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann-Whitney
(Proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă și vizuală*)**

	furie PA	tristețe PA	bucurie PA	frică PA	furie PV	tristețe PV	bucurie PV	frică PV
Mann-Whitney U	255.000	240.000	210.000	255.000	210.000	240.000	240.000	270.000
p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.002

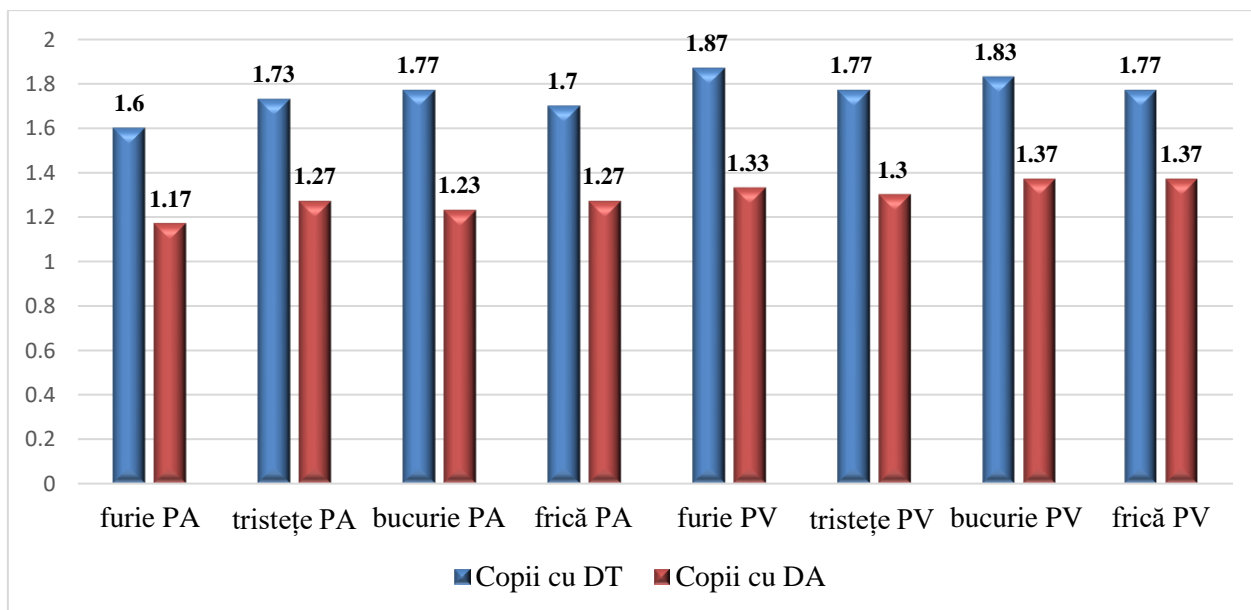


Fig. 2.11. Media rangurilor la Proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă și vizuală* (copii cu DT și copii cu DA)

Vizualizarea figurii ne permite să afirmăm următoarele: copiii cu dezvoltare tipică au valori medii mai înalte la toate scalele acestei probe. Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi demonstrează că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori medii mai mari la relația furiei cu percepția auditivă ($M=1,60$), decât cei cu *dizabilități auditive* (hipoacuzie neurosenzorială) ($M=1,17$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=255,000$, $p \leq 0,001$). Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne atenționează că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația tristeții cu percepția auditivă ($M=1,73$), decât cei cu *dizabilități auditive* ($M=1,27$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=240,000$, $p \leq 0,001$). Rezultatele obținute de subiecții din aceste două loturi ne indică faptul că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația fricii cu percepția auditivă ($M=1,70$), decât cei cu *dizabilități auditive* ($M=1,27$). Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne ajută să constatăm că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația bucuriei cu percepția auditivă ($M=1,77$), decât cei cu *dizabilități auditive* ($M=1,23$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=210,000$, $p \leq 0,001$) (Anexa 2. Tabelul A 2.2).

De asemenea, compararea rezultatelor obținute ne arată că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația emoțiilor cu percepția vizuală. Compararea rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne sugerează că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori medii mai mari la relația furiei cu percepția vizuală ($M=1,87$), decât cei cu *dizabilități auditive* (hipoacuzie neurosenzorială) ($M=1,33$). Diferența dintre cele două loturi este statistic

semnificativă ($U=210,000$, $p\leq 0,001$). Comparația rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne convinge că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația tristeții cu percepția vizuală ($M=1,77$), decât cei cu *dizabilități auditive* ($M=1,30$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=240,000$, $p\leq 0,001$). Rezultatele obținute de subiecții din aceste două loturi ne indică faptul că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația fricii cu percepția vizuală ($M=1,70$), decât cei cu *dizabilități auditive* ($M=1,27$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=270,000$, $p\leq 0,002$). Comparația rezultatelor obținute de subiecții din aceste două loturi ne dezvăluie că subiecții cu dezvoltare tipică au obținut valori mai mari la relația bucuriei cu percepția vizuală ($M=1,83$), decât cei cu *dizabilități auditive* ($M=1,37$). Diferența dintre cele două loturi este statistic semnificativă ($U=240,000$, $p\leq 0,001$). (Anexa 2. Tabelul A 2.2)

Valorile medii și abaterile standard ale eficienței recunoașterii emoțiilor atât pe cale vizuală, cât și pe cea auditivă au fost obținute pentru toți subiecții, la fiecare dintre cele două modalități de prezentare.

Analiza rezultatelor obținute ne permite să confirmăm ipoteza cercetării. În special, s-a relevat o relație pronunțată între dezvoltarea limbajului și percepția informațiilor emoționale nonverbale, prezentate vizual, și o absență aproape completă a influenței percepției auditive a emoțiilor asupra limbajului. Asemenea diferențe între legătura dintre limbaj (latura lexico-semantică) și recunoașterea emoțiilor în modalitățile luate în considerare (auditiv; vizual) pot fi explicate, aparent, prin luarea în considerare a datelor privind diferitele perioade de formare a mecanismelor de percepție a informațiilor emoționale auditive și vizuale: mecanismele recunoașterii informațiilor emoționale vizuale s-au format deja în mare parte la copiii de 5-7 ani (analizatorul vizual – analizator compensator), spre deosebire de mecanismele de recunoaștere auditivă.

Totuși preșcolarii cu dizabilități auditive au sesizat emoțiile prin percepția vizuală. Analizând datele, am observat: copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) au cote mai mari la percepția emoțiilor negative, fapt ce denotă că ei le-au trăit mai des decât copiii cu dezvoltare tipică, deoarece auzul emoțional (activ) depinde și de experiența de interacțiune cu alte persoane, dobândită în procesul vieții. În opinia noastră, conform rezultatelor observării activităților de joacă în grădiniță, experiența emoțiilor negative la copiii cu dizabilități auditive sunt asociată cu prezența unor probleme în interacțiunea interpersonală, datorate unui defect primar (dizabilitatea auditivă) și unui defect secundar (subdezvoltarea limbajului).

Datorită faptului că utilizarea vocabularului care reflectă stări emoționale și evaluări ale vorbirii orale la copiii cu dizabilități auditive este de două ori mai mică decât la preșcolarii cu

dezvoltare tipică, atunci când își formează vocabularul emoțional, trebuie să punem accent pe dezvoltarea mijloacelor verbale și nonverbale de comunicare.

Administrarea probei *Starea emoțională* ne-a permis determinarea nivelului de percepție și înțelegere a stării emoționale: prezența unui sentiment de empatie; specificul răspunsurilor emoționale - expresii faciale, privire, postură, gesturi, comportament motor al copilului în ansamblu; reacțiile verbale ale preșcolarilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu dizabilități auditive.

Scopul: determinarea sentimentului de empatie (identificare afectivă), specificul manifestării reacțiilor emoționale ale copilului (reacția comportamentului motor, reacția verbală), recunoașterea (percepția) emoțiilor umane.

Rezultatele sunt incluse în tabelul 2.8. și figura 2.12.

Tabelul 2.8. Frecvențele obținute de subiecți la Proba *Starea emoțională*

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Înalt	1	3,33	12	40
Mediu	6	20	15	50
Scăzut	23	76,67	3	10
Total	30	100	30	100

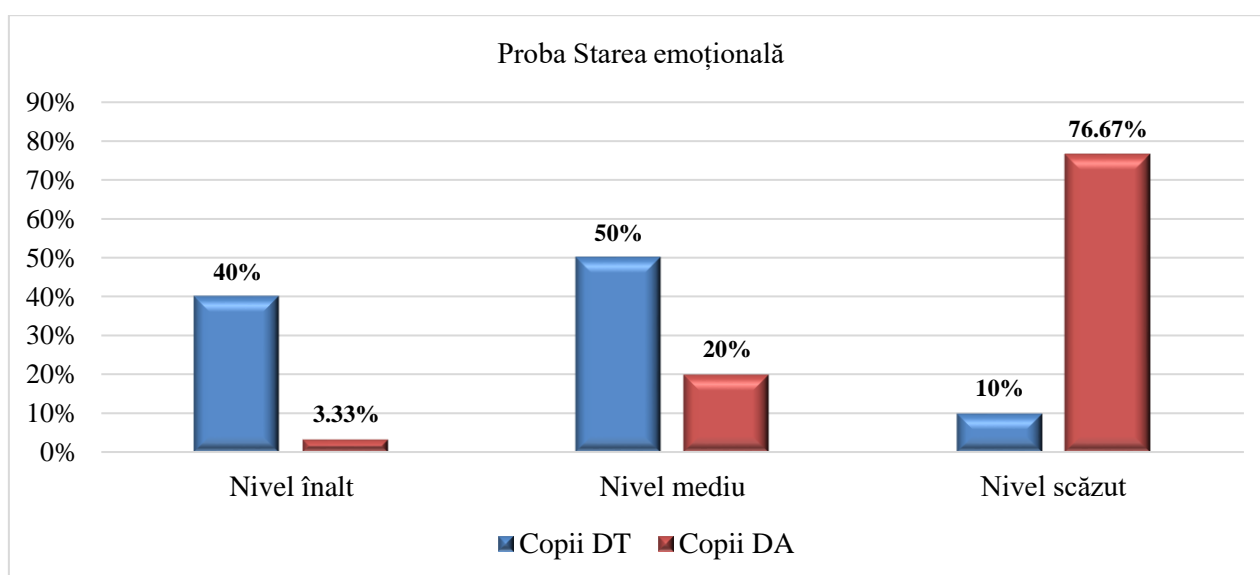


Fig. 2.12. Distribuția rezultatelor privind variabila *starea emoțională*

Frecvențele pentru nivelurile stării emoționale se distribuie după cum urmează: nivelul înalt este caracteristic pentru 40% dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică și pentru 3,33% dintre preșcolarii cu dizabilități auditive; nivelul mediu este caracteristic pentru 50% dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică și pentru 20% dintre preșcolarii cu dizabilități auditive; nivelul scăzut este caracteristic pentru 10% dintre preșcolarii tipici și pentru 76,67% dintre preșcolarii cu dizabilități

auditive. Frecvențele la nivel înalt și mediu prevalează la copiii cu DT, fapt ce demonstrează o mai bună percepere a limbajului nonverbal și o dezvoltare bună a auzului emoțional.

La preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), predomină frecvențele la nivel scăzut. Aceasta se datorează faptului că sărăcia relativă a manifestărilor emoționale la ei este cauzată doar indirect de dizabilitatea lor și depinde direct de natura comunicării emoționale, eficiente și verbale cu adulții. Sărăcia manifestărilor emoționale în rândul preșcolarilor cu dizabilități auditive persistă, în mare măsură, din cauza deficiențelor în creștere, din cauza incapacității adulților de a susține o comunicare emoțională.

Frecvențele obținute la indicii *stării emoționale* indică, la *înțelegerea emoției din imagine*, 80% pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică și 20% pentru preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) (figura 2.13). Experiența limitată a preșcolarilor cu dizabilități auditive se reflectă prin frecvențe de patru ori mai mici decât cele ale preșcolarilor cu dezvoltare tipică.

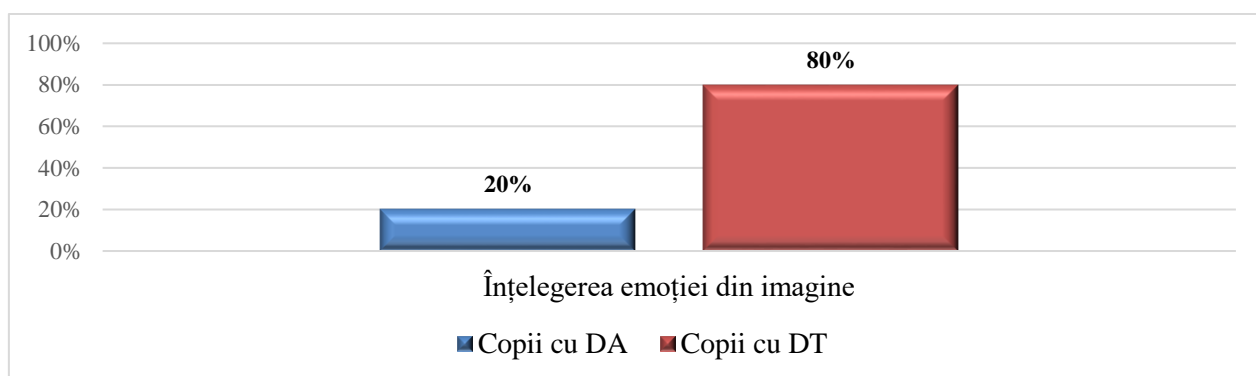


Fig. 2.13. Distribuția rezultatelor privind variabila *înțelegerea emoției din imagine*

Frecvențele obținute la indicii *stării emoționale* indică, la *empatie*, 40% pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică și 3,33% pentru preșcolarii cu dizabilități auditive (figura 2.14). Relațiile interpersonale nu sunt trăite și percepute de preșcolarii cu dizabilități auditive. Ei denotă o frecvență doar de 3,33%, cu 37% mai redusă decât a preșcolarilor cu dezvoltare tipică. Cel mai adesea, copiii își îndepărtează semenii, fără a le percepe comportamentul ca un semn de simpatie. Mai frecvent, preșcolarii cu dizabilități auditive caută simpatie de la adulți (educatori), ei așteaptă afecțiune, consolare de la ei, protecție. Atitudinea empatică a copiilor cu dizabilități auditive unul față de celălalt nu este încurajată. Cunoașterea cu diversitatea sentimentelor umane la copiii cu dizabilități auditive le creează dificultăți de înțelegere a stărilor emoționale ale altor persoane. Dificultățile în exprimarea stărilor emoționale, a sentimentelor în comunicarea cu alte persoane duc la perturbarea relațiilor sociale, la dezvoltarea iritabilității și a agresivității.

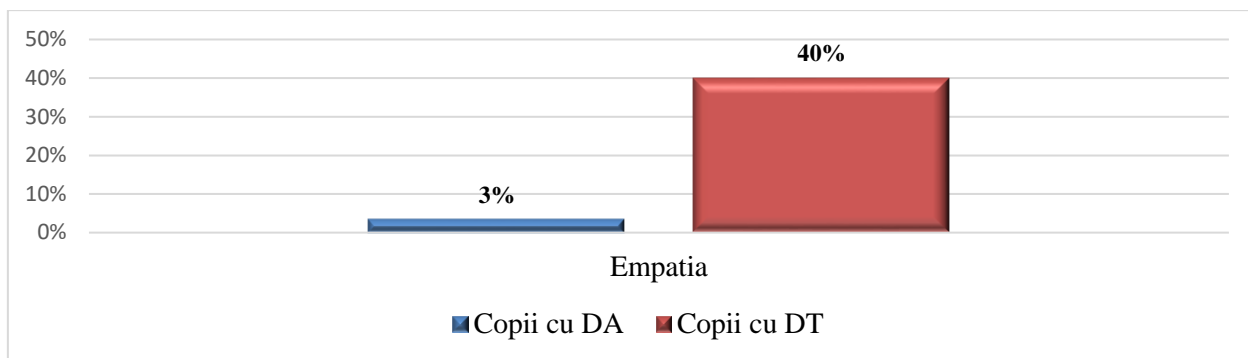


Fig. 2.14. Distribuția rezultatelor privind variabila *empatia*

Frecvențele obținute la indicii stării emoționale indică, la *reacția comportamentului motor*, 90% pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică și 43% pentru preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) (figura 2.15). Deși frecvențele la acest indicu, la preșcolarii cu dizabilități auditive, sunt mai înalte decât la indicii anteriori, totuși preșcolarii cu dezvoltare tipică au reacții motorii de două ori mai perfecte.

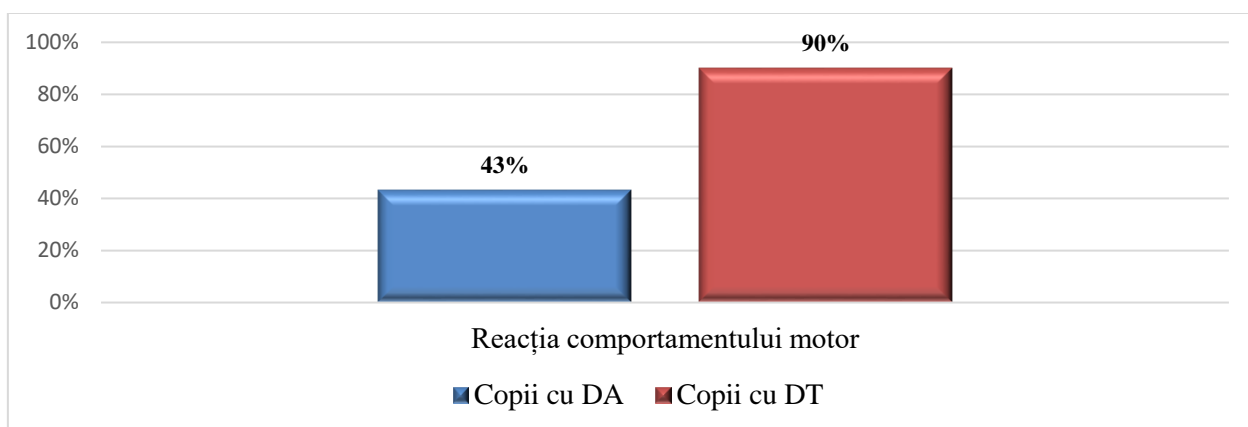


Fig. 2.15. Distribuția rezultatelor privind variabila *reacția comportamentului motor*

Frecvențele obținute la indicii stării emoționale indică, la *reacția verbală*, 87% pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică și 23% pentru preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) (figura 2.16). Deși frecvențele la acest indicu la preșcolarii cu dizabilități auditive sunt mai înalte decât la indicii anteriori, totuși preșcolarii cu dezvoltare tipică au reacții motorii de două ori mai perfecte. Copiii cu dizabilități auditive au dificultăți în recunoașterea majorității emoțiilor. Din cauza dezvoltării insuficiente a vorbirii și a comunicării limitate cu experiența emoțională personală a preșcolarilor cu dizabilități auditive, percepția verbală este mult simplificată și distorsionată. Diagnosticarea a făcut posibilă identificarea caracteristicilor de dezvoltare emoțională a preșcolarilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială): limitări sau lipsa de informații despre emoții; dificultăți în utilizarea mijloacelor de limbaj expresive emoțional; dificultăți de verbalizare a diverselor stări emoționale; dificultăți în stabilirea

cauzalității conexiunilor investigative ale apariției emoțiilor la persoană; nivel scăzut de autoreglare a manifestărilor emoționale.

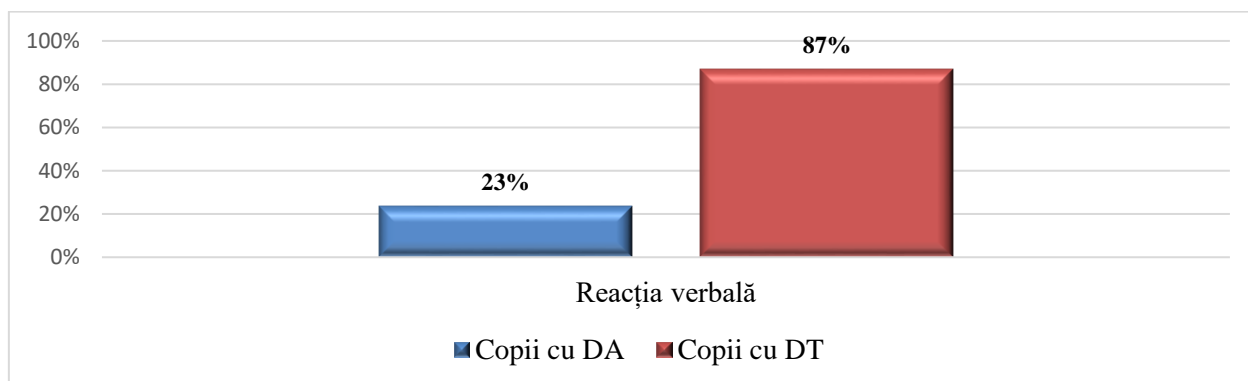


Fig. 2.16. Distribuția rezultatelor privind variabila *reacția verbală*

Conform testului U Mann-Whitney, identificăm diferențe statistice semnificative pentru *indicii stării emoționale* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu DA (tabelul 2.9., figura 2.17.).

Tabelul 2.9. Diferențe statistice semnificative după Testul U Mann-Whitney

Proba <i>Starea emoțională</i>	Înțelegerea emoției din imagine	Empatia	Reacția comportamentului motor	Reacția verbală	Total
Mann-Whitney U	180.000	285.000	238.500	165.000	103.500
p	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

După testul U Mann-Whitney, identificăm diferențe semnificative statistice pentru *înțelegerea emoției din imagine* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=1,80$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) ($M=1,20$) ($U=180,00$, $p \leq 0,001$); cu media mai mare a *empatiei* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M = 1,40$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,03$) ($U=285,00$, $p \leq 0,001$); pentru *reacția comportamentului motor* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=1,90$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,45$) ($U=238,500$, $p \leq 0,001$); pentru *reacția verbală* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=1,87$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,23$) ($U=165,000$, $p \leq 0,001$); pentru *starea emoțională generală* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=2,97$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=0,90$) ($U=165,000$, $p \leq 0,001$). Vom menționa că preșcolarii cu dezvoltare tipică demonstrează nivel mai înalt al stărilor emoționale generale și la indicii emoționali comparativ cu preșcolarii cu dizabilități auditive. Pentru diferențele statistice evidențiate, vom formula următoarea explicație: preșcolarii cu dizabilități auditive sunt încă în plin proces de dezvoltare și maturizare a sferei

emoționale și a personalității, neavând încă definitiv formate mecanismele de auz emoțional și de comunicare nonverbală (Anexa 2. Tabelul A 2.1).

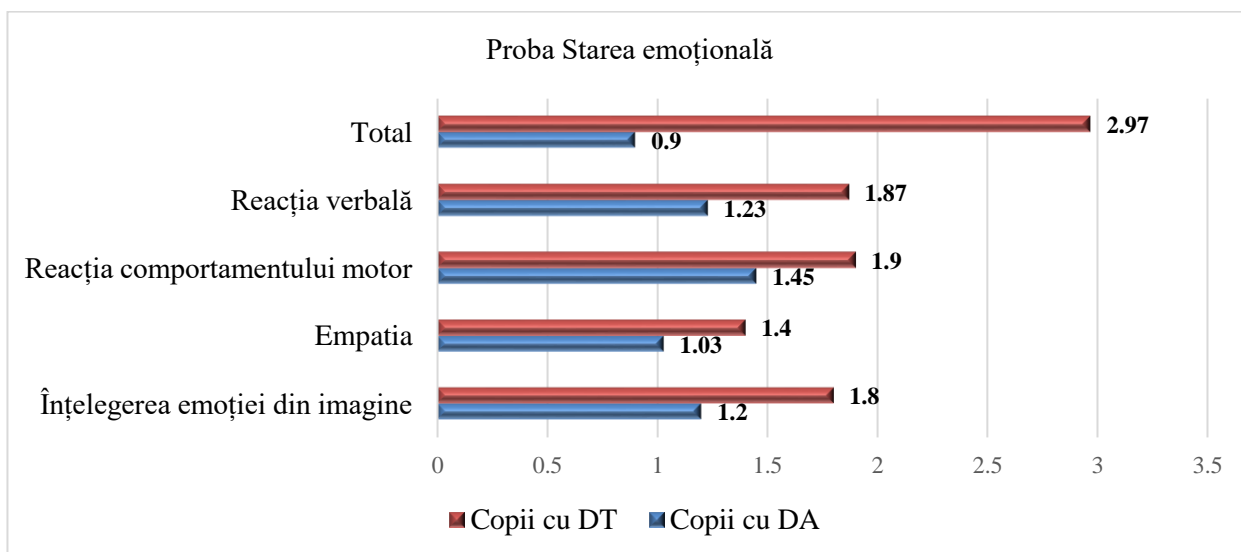


Fig. 2.17. Media rangurilor la Proba *Starea emoțională* (copii cu DA și copii cu DT)

Prin administrarea testului *T.A.C.L – R*, am urmărit determinarea nivelului de dezvoltare a particularităților limbajului receptiv (latura lexico-semantică).

Scopul: determinarea nivelului de dezvoltare a particularităților limbajului receptiv (latura lexico-semantică).

Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.10. și figura 2.18. Analiza comparativă dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică și cei cu dizabilități auditive demonstrează frecvențe la nivel înalt pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 26,67% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 16,67%. La nivel moderat: pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 56,67% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 40,00%. La nivel scăzut: pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 16,66% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 43,33%. La preșcolarii tipici, predomină nivelul moderat de dezvoltare a laturii lexico-semantice a limbajului. Preșcolarii cu dizabilități auditive manifestă o tendință inversă: la ei, predomină nivelul scăzut.

Copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) sunt caracterizați de subdezvoltarea unor componente ale mecanismului de vorbire precum vocabularul, gramatica și fonetica. Ei manifestă, adesea, acord incorect în cuvinte, omisiuni sau utilizarea incorectă a prepozițiilor. Se observă și tulburări de vorbire fonetice și fonematice, dificultatea diferențierii sunetelor de vorbire. O abatere semnificativă de la normele standard la copiii cu dizabilități auditive este pronunția sunetului, din cauza leziunii analizatorului auditiv; copilul percepe sunetul verbal și îl articulează incorect. Vorbirea lor este lipsită de culoare intonațională și se

caracterizează prin neclaritate generală. Vocea este, de obicei, disfonică, iar ritmul vorbirii este lent.

Tabelul 2.10. Frecvențele obținute de subiecți la latura lexico-semantică a limbajului

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Înalt	5	16,67	8	26,67
Mediu	12	40	17	56,67
Scăzut	13	43,33	5	16,66
Total	30	100	30	100

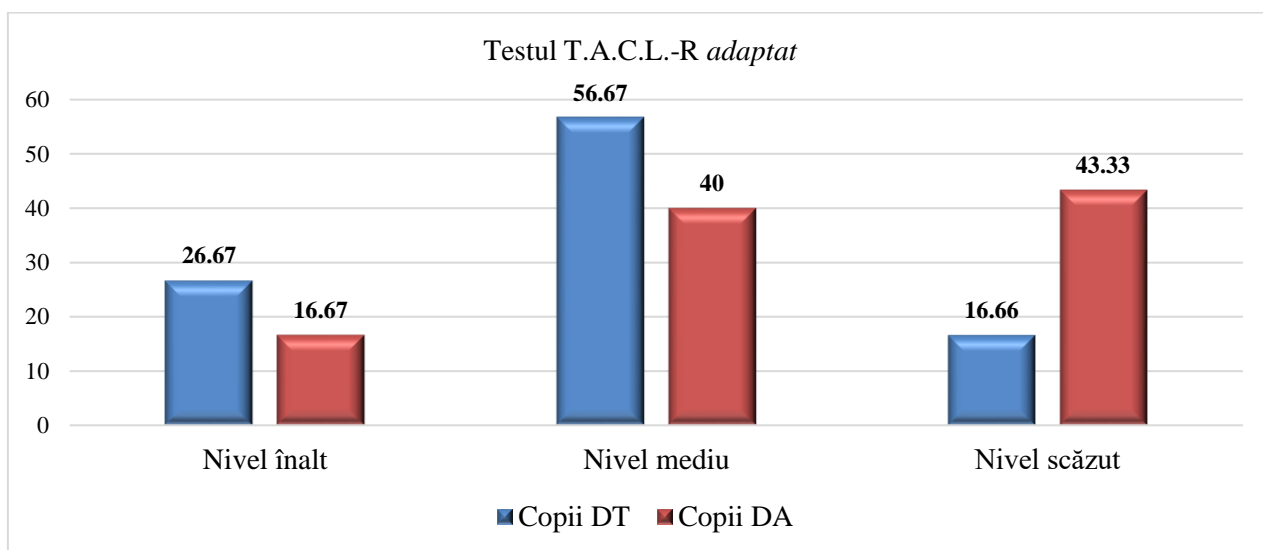


Fig. 2.18. Distribuția rezultatelor privind variabila *latura lexico-semantică a limbajului*

Una dintre caracteristicile cele mai pronunțate la copiii cu dizabilități auditive este înțelegerea distorsionată a vorbirii. Vorbirea expresivă se caracterizează prin următoarele trăsături: vocabularul este limitat, caracterizat prin difuzie, extindere și imprecizie a semnificațiilor cuvintelor.

Conform testului U Mann-Whitney, identificăm diferențe statistic semnificative pentru *latura lexico-semantică a limbajului* între rezultatele preșcolărilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu dizabilități auditive (tabelul 2.11., figura 2.19.).

Tabelul 2.11. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann-Whitney

	Timpul (limita 10 sec.)	Selectarea corectă a imaginii	Înțelegerea sarcinii	Răspuns detaliat	Total
Mann-Whitney U	244.000	327.000	316.500	281.000	298.000
p	0.002	0.067	0.047	0.012	0.024

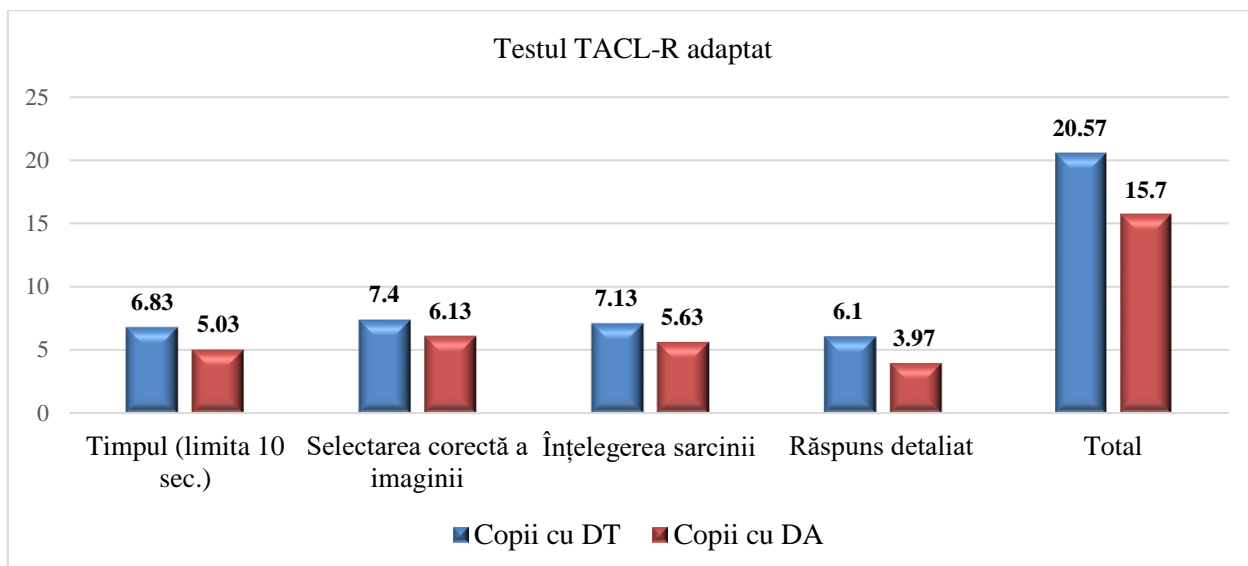


Fig. 2.19. Media rangurilor la Proba T.A.C.L – R (copii cu DT și copii cu DA)

Testul U Mann-Whitney identifică diferențe semnificative statistic la latura lexico-semantică a limbajului între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=20,57$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) ($M=15,70$) ($U=298,00$, $p \leq 0,024$); cu media mai mare a *timpului* de răspuns verbal la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=6,83$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=5,03$) ($U=244,00$, $p \leq 0,002$); pentru *înțelegerea sarcinii* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=7,13$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=3,97$) ($U=316,500$, $p \leq 0,047$). Pentru *selectarea corectă a imaginii*, diferențele între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=7,40$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=6,13$) sunt statistic ne semnificative. Vom menționa că preșcolarii cu dezvoltare tipică demonstrează nivel mai înalt al laturii lexico-semantice a limbajului și la indicii acestuia comparativ cu preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială). (Anexa 2. Tabelul A 2.1)

Prin utilizarea probei *Dezvoltarea ritmică*, am intenționat studierea percepției informației emoționale nonverbale prin două modalități de prezentare - ritmică și auditivă.

Scopul: studiul percepției ritmului, al gradului de formare a deprinderilor verbale și ritmice, a limbajului (latura lexico-semantică).

Un grup ritmic individual este o combinație de senzații muzicale și motorii ale simțului de ritm al copilului și de caracteristici ale activității nervoase superioare.

Logoritmica este o metodă integrativă, care permite o abordare complexă a limbajului și a dezvoltării psihomotorii a copiilor. Efectul corector al exercițiilor logoritmice se realizează prin dezvoltarea unui simț integrator al ritmului, care se manifestă în abilități motrice, în activitate

muzicală și în vorbire. Indirect, formarea ritmului are impact asupra formării tuturor funcțiilor psihice superioare [91].

Ritmul se formează neuniform în timpul ontogenezei; formarea sa depinde de mai mulți factori. Într-o activitate logaritmică de grup, de regulă, există copii cu niveluri de ritm foarte diferite, iar mulți profesori întâmpină dificultăți în a combina abordarea individuală, pe de o parte, și punerea în aplicare a obiectivelor generale ale activității, pe de altă parte.

O abordare diferențiată ne permite să oferim sarcini pe mai multe niveluri la activitățile desfășurate, ținând cont de grupul ritmic individual al fiecărui copil. Această abordare ajută fiecărui copil să se realizeze și să se dezvolte, indiferent de nivelul dezvoltării sale individuale.

Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.12. și figura 2.20. Analiza comparativă dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică și cei cu dizabilități auditive demonstrează frecvențe la nivel foarte înalt pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 13,33% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 0%. La nivel înalt: pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 33,33% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 10%. La nivel moderat: pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 43,34% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 36,67%. La nivel scăzut: pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 10% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 53,33%. La preșcolarii cu dezvoltare tipică, predomină nivelul moderat și înalt de dezvoltare ritmică. Preșcolarii cu dizabilități auditive manifestă o tendință inversă: la ei predomină nivelul scăzut.

Tabelul 2.12. Frecvențele obținute de subiecți la dezvoltarea ritmică

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Foarte înalt	0	0	4	13,33
Înalt	3	10	10	33,33
Mediu	11	36,67	13	43,34
Scăzut	16	53,33	3	10
Total	30	100	30	100

Analiza frecvențelor din figura 2.20 ne permite să evidențiem prezența nivelului scăzut, mediu, înalt și foarte înalt al dezvoltării ritmice la preșcolarii cu DA comparativ cu preșcolarii cu DT.

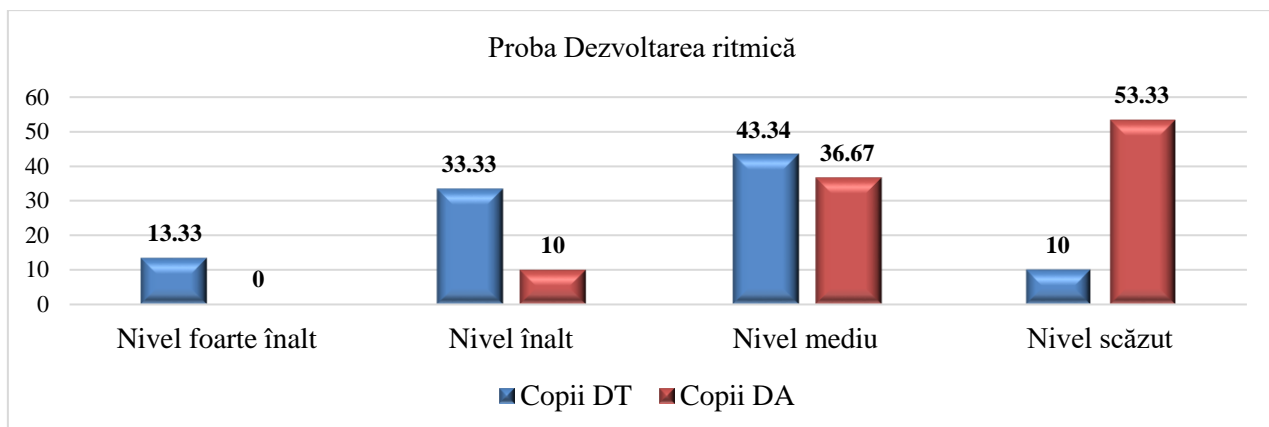


Fig. 2.20. Distribuția rezultatelor privind variabila dezvoltarea ritmică

Structurile ritmice corporale se exersează pe bază de vâz, tact și imitație. În cazul disfuncției auditive, sensibilitatea vibratoare suplinește auzul pierdut și contribuie la achiziționarea limbajului verbal.

Muzica oferă persoanei cu dizabilitate auditivă severă posibilitatea de a-și exprima sentimentele și ideile, declanșând procese afective variate, cu o gamă largă de manifestare: bucurie, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălțare spirituală [12, p. 52-53].

Conform testului U Mann-Whitney, identificăm diferențe statistic semnificative pentru Proba *Dezvoltarea ritmică* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu dizabilități auditive (tabelul 2.13., figura 2.21.).

Tabelul 2.13. Diferențe statistic semnificative după Testul U Mann-Whitney (Proba Dezvoltarea ritmică)

	Dezvoltare ritmică Nivel
Mann-Whitney U	191.500
p	0.001

Testul U Mann-Whitney scoate în evidență diferențe semnificative statistic pentru dezvoltarea ritmică între rezultatele preșcolarilor tipici ($M=3,43$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=2,5$) ($U=198,500$, $p \leq 0,024$). (Anexa 2. Tabelul A 2.1)

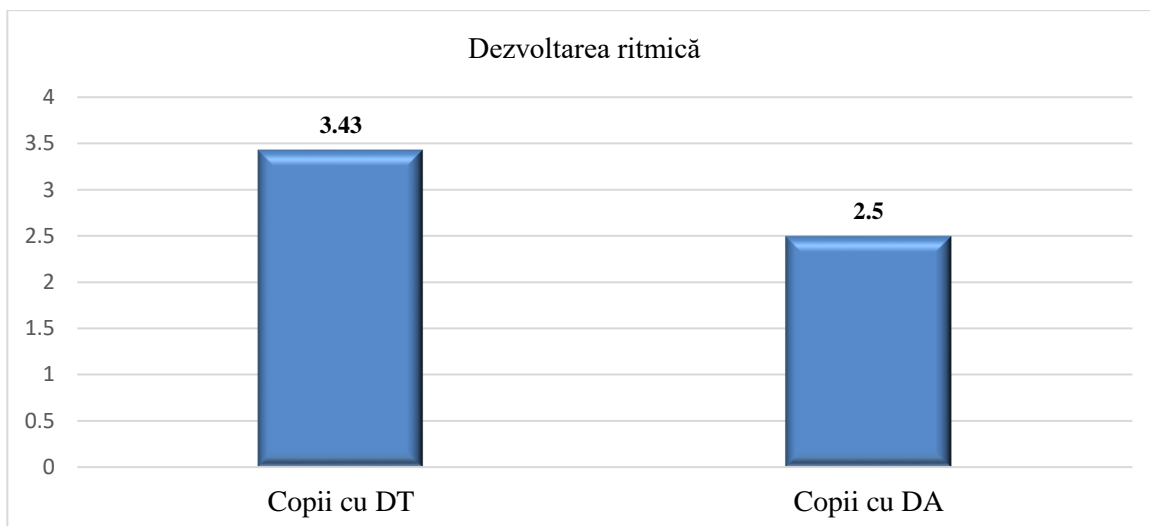


Fig. 2.21. Media rangurilor la dezvoltarea ritmică (copii cu DT și copii cu DA)

Vom menționa că preșcolarii cu dezvoltare tipică demonstrează nivel mai înalt al dezvoltării ritmice comparativ cu preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Pentru investigarea limbajului comprehensiv și a flexibilității acestuia, am administrat *Proba de definiții (după Rene Zazzo) adaptată*.

Scopul: Evaluarea/investigarea limbajului comprehensiv și a flexibilității acestuia.

În tabelul 2.14 și figura 2.22, sunt prezentate frecvențele preșcolarilor din loturile experimentale.

Tabelul 2.14. Frecvențele obținute de subiecți la *Proba de definiții*

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Înalt	0	0	5	16,67
Mediu	4	13,33	18	60
Scăzut	26	86,67	7	23,33
Total	30	100	30	100

Analiza frecvențelor din figura 2.22 ne permite să evidențiem prezența nivelului scăzut, mediu și înalt privind variabila *definiții* la preșcolarii cu DA comparativ cu preșcolarii cu DT.

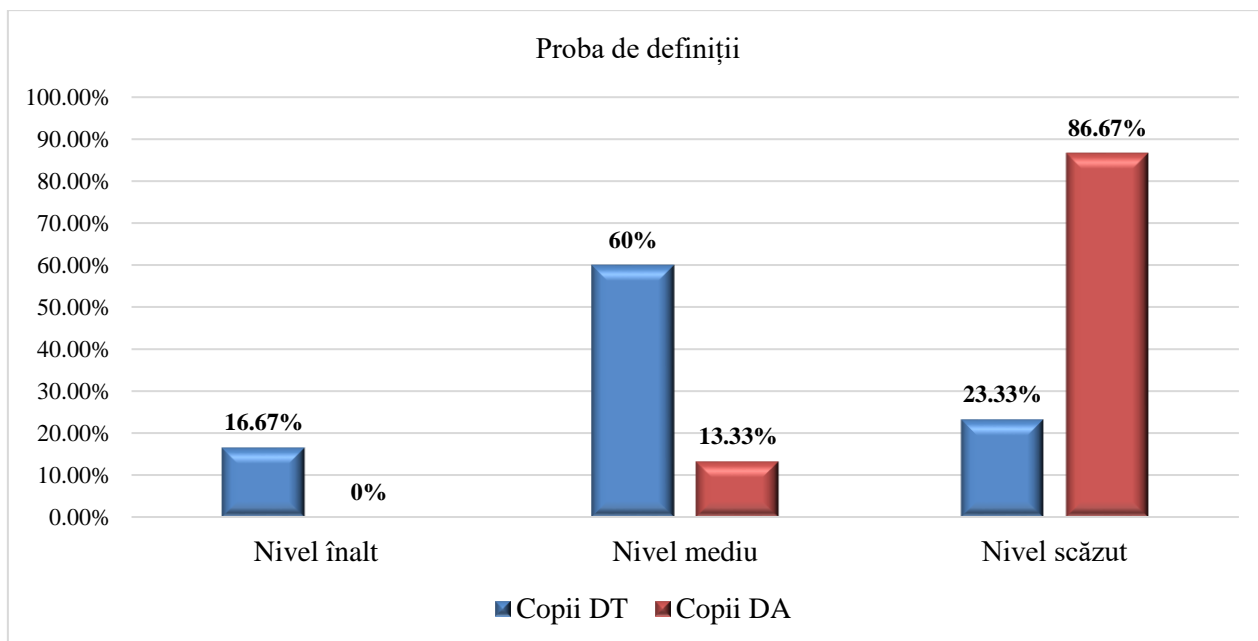


Fig. 2.22. Distribuția rezultatelor privind variabila *definiții*

Conform rezultatelor prezentate în tabelul 2.14, observăm că, în limitele *nivelului superior*, nu s-a încadrat niciun copil cu dizabilitate auditivă (hipoacuzie neurosenzorială), spre deosebire de preșcolarii cu dezvoltare tipică, încadrați la acest nivel cu 16,67%. *Nivelul mediu* a fost depistat la 60% dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică și la 13,33% copii cu dizabilități auditive. *Nivelul inferior* a fost obținut de către marea majoritate din preșcolarii cu dizabilități auditive - 86,67% și la 23,33% din cei cu dezvoltare tipică. Acest rezultat relevă faptul că nivelul dezvoltării limbajului comprehensiv și a flexibilității acestuia la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) investigați atinge un nivel redus și, drept consecință, ei se confruntă cu dificultăți la însușirea modalităților de exprimare verbală și emoțională. Copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) nu percep exact vorbirea adresată, din cauza decodării incompletă a cuvântului. Ei nu înțeleg vorbirea, în primul rând, pentru că nu au auzit sunetele exact, chiar dacă acest cuvânt ar fi cunoscut.

În urma evaluării, preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) au dovedit frecvențe mai scăzute la toate definițiile, chiar dacă au reflectat cuvinte uzuale. La definirea cuvântului *Crăciun*, 36,66% dintre copiii cu dizabilități auditive nu au întâlnit dificultăți. Preșcolarii cu dezvoltare tipică au definit această noțiune fără ezitare în raport de 60%. Considerăm că emoțiile trăite de copii vizavi de evenimentul de sărbătorire a Crăciunului, au favorizat identificarea acestuia cu Moș Crăciun și cu darurile aduse de el.

Copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) au dovedit dificultate mai mare în definirea cuvântului *păpușă*. Doar 20% dintre ei au reușit să identifice păpușa ca jucărie,

prezentând caracteristicile acesteia. Comparativ, 77% dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică au identificat și au definit acest cuvânt cu ușurință.

Deși cuvintele definite sunt mai uzuale, copiii cu dizabilități auditive au înregistrat frecvențe mai înalte în definirea cuvântului *lup*. 43,33% dintre aceștia au definit lupul ca animal din pădure. Frecvențe înalte – 83% din preșcolarii cu dezvoltare tipică, de asemenea, au definit, cu ușurință, acest cuvânt.

Cuvintele abstracte sunt percepute cu dificultate nu doar de preșcolarii cu dizabilități auditive, dar și de cei cu dezvoltare tipică. Copiii cu dizabilități auditive au dovedit dificultate mai mare în definirea cuvântului *prieten*. Doar 6,66% dintre ei au reușit să identifice acest cuvânt, prezentând caracteristicile acestuia. Ar trebui de menționat că și 33% dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică au identificat și au definit acest cuvânt. Situația se datorează faptului că preșcolarii au o experiență socială limitată. Preșcolăritatea presupune un mediu de existență mai sărac în relații interpersonale, iar relațiile de prietenie nu sunt consolidate.

Cadou este cuvântul definit de 56,66% de copii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), care au înregistrat frecvențe mai înalte. Ei au asociat cadoul cu Moș Crăciun și ziua de naștere. Cuvântul le-a trezit emoții de bucurie și amintiri frumoase. Preșcolarii cu dezvoltare tipică au demonstrat, de asemenea, aceleași evenimente, care le oferă ocazia de a primi cadouri, și au definit *cadoul* cu o frecvență de 66,66%, doar cu 10% superioară celor cu dizabilități auditive.

Cuvântul *bucurie* a fost definit de 20% dintre copiii cu dizabilități auditive și de 57% dintre cei cu dezvoltare tipică. Bucuria este o stare emoțională, identificată cu mari dificultăți de preșcolarii cu dizabilități auditive.

Cuvântul *noapte* a fost definit de 46,66% dintre copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și de 76,66% dintre cei tipici. *Noaptea* este un cuvânt cu care preșcolarii se confruntă zilnic, de aceea este definită ușor de preșcolarii tipici și de cei cu dizabilități auditive.

Din punct de vedere psiholingvistic, cuvântul descoperă o lume complexă de experiențe care nu pot fi întotdeauna reflectate de conștiință și diferențiate; este firesc să presupunem și chiar să argumentăm că experiența complexă, asociată cuvântului, poate fi cu greu diferențiată în modul în care se obișnuiește să se facă.

Cuvântul *ploaie* a fost definit de 23,33% dintre copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și 60% dintre cei tipici. Deși ploaia, ca fenomen natural, este cunoscută copiilor, ea este definită cu unele dificultăți.

Mama este cuvântul definit de 90% de copii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), cuvânt calificat la cel mai înalt nivel. Cuvântul le-a trezit emoții de bucurie și

amintiri frumoase. Preșcolarii cu dezvoltare tipică au demonstrat o frecvență de 100%, doar cu 10% superioară celor cu dizabilități auditive. Cuvântul *mama* a exprimat o anumită emoție, de bucurie. Copiii cu dizabilități auditive reacționează emoțional corespunzător la cuvântul cel mai des utilizat în realitatea înconjurătoare, care exprimă, în mod arbitrar, emoțiile lor, transmit stările emoționale verbal. Copiii cu dizabilități auditive se confruntă cu o întârziere în definirea cuvintelor și în dezvoltarea vorbirii, care își lasă amprenta asupra sferei senzoriale, intelectuale, afective, asupra sferei emoțional-volitive.

Cuvântul *tristețe* a fost definit de 6,66% dintre copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și de 30% dintre cei cu dezvoltare tipică. Cuvântul este unul abstract: este cu greu perceput și definit de către copiii din ambele loturi.

Prin metoda aplicată, am concluzionat că limbajul copiilor cu dizabilități auditive este puternic influențat de dizabilitatea auditivă cu efecte negative în planul comunicării, de modul de exprimare și de calitatea discursului, fără a se realiza feedback-ul sonor de corecție sau fiind diminuat. Exprimarea nearmonioasă, intonația stringentă sau monotonă, ritmică și articularea incorectă perturbă inteligibilitatea vorbirii. *Proba de definiții* reflectă specificul vocabularului și al limbajului copiilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) de vârstă preșcolară drept unul sărac, lacunar, cu evitare și ezitare în exprimare, cu greșeli de topică, dezacorduri frecvente, cu predispoziție către exprimări în construcții simple ale vorbirii.

Conform testului U Mann-Whitney, identificăm diferențe statistice semnificative pentru *Proba de definiții* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu dizabilități auditive (tabelul 2.15., figura 2.33).

**Tabelul 2.15. Diferențe statistice semnificative după Testul U Mann-Whitney
(Proba de definiții)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>PROBA DE DEFINIȚII</i>
Mann-Whitney U	345.000	195.000	270.000	330.000	420.000	285.000	270.000	285.000	405.000	345.000	189.500
p	0.073	0.001	0.001	0.010	0.595	0.004	0.001	0.004	0.078	0.021	0.001

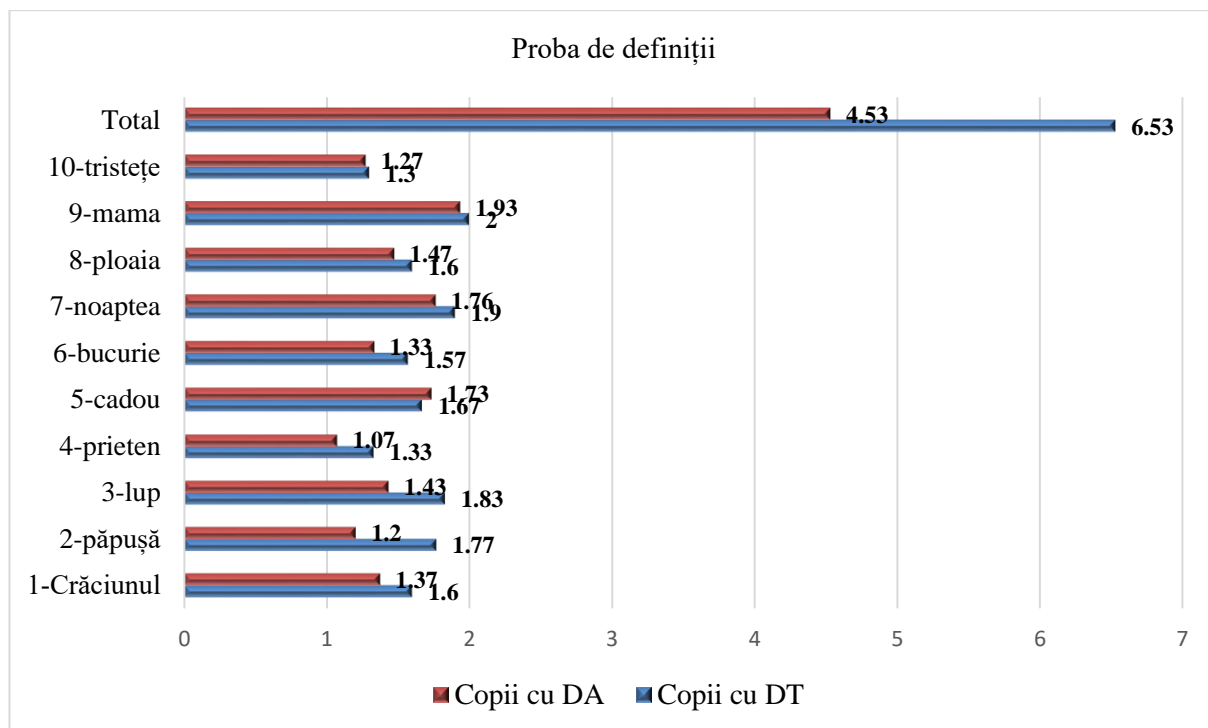


Fig. 2.23. Media rangurilor la dezvoltarea limbajului comprehensiv (copii cu DA și DT)

După testul U Mann-Whitney, identificăm diferențe semnificative statistic pentru *Proba de definiții* între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=6,53$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=4,53$) ($U=189,500$, $p \leq 0,001$); cu media mai mare a definirii cuvântului *păpușă* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=1,77$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,20$) ($U=195,00$, $p \leq 0,001$); pentru definirea cuvântului *lup*, între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică ($M=7,13$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=3,97$) ($U=270,000$, $p \leq 0,047$); cu media mai mare a definirii cuvântului *prieten* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=1,33$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,04$) ($U=330,000$, $p \leq 0,010$); cu media mai mare a definirii cuvântului *bucurie* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=1,57$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,33$) ($U=285,000$, $p \leq 0,004$); cu media mai mare în definirea cuvântului *noapte* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=1,90$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,76$) ($U=270,000$, $p \leq 0,001$); cu media mai mare a definirii cuvântului *ploaie* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=1,60$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,47$) ($U=285,00$, $p \leq 0,004$); cu media mai mare a definirii cuvântului *tristețe* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – ($M=1,70$) și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive ($M=1,30$) ($U=189,500$, $p \leq 0,001$). (Anexa 2. Tabelul A 2.1)

Pentru definirea cuvintelor *Crăciun*, *cadou*, *mama*, diferențele între rezultatele preșcolarilor cu dezvoltare tipică și rezultatele preșcolarilor cu dizabilități auditive, rezultatele

sunt statistic nesemnificative. Vom menționa că preșcolarii cu dezvoltare tipică demonstrează nivel mai înalt al limbajului comprehensiv și al flexibilității acestuia comparativ cu preșcolarii cu dizabilități auditive.

În administrarea *Scalei Crichton*, au fost evaluate abilitățile de comprehensiune verbală, precum și cele de exprimare verbală. Întrucât proba este una complexă, dar mai ales de dimensiuni însemnate, au fost selectați, în mod aleator, 8 itemi, pentru a fi utilizați în demersul de evaluare, întocmit pentru surprinderea particularităților limbajului și ale comunicării la preșcolarii investigați.

Scop: evaluarea abilităților de comprehensiune verbală și a celor de exprimare verbală.

În tabelul 2.16 și figura 2.24, sunt prezentate frecvențele nivelului scăzut, moderat și înalt la *Scala Crichton* pentru itemii selectați și pentru răspunsurile oferite de preșcolarii investigați. Ordinea prezentării cuvintelor are la bază frecvența prin care copiii explică, în mod concret, înțelesul cuvintelor.

Tabelul 2.16. Frecvențele obținute de subiecți la *Scala Crichton*

Nivelul	Lotul copii DA		Lotul copii DT	
	Nr. subiecți	%	Nr. subiecți	%
Înalt	0	0	8	26,67
Mediu	7	23,33	17	56,67
Scăzut	23	76,67	5	16,66
Total	30	100	30	100

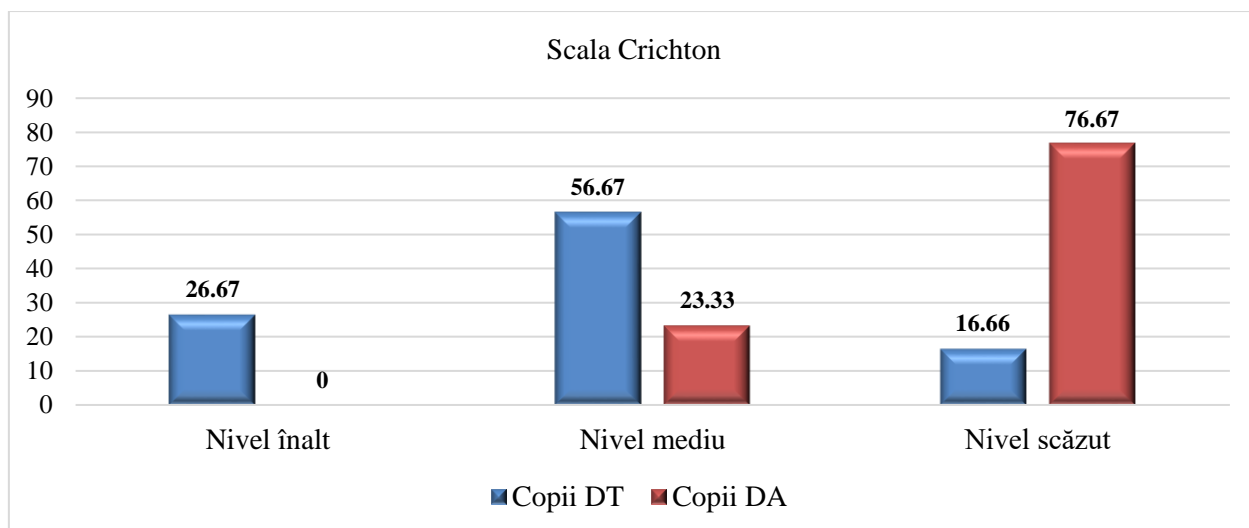


Fig. 2.24. Distribuția rezultatelor la *Scala Crichton*

Analiza comparativă dintre preșcolarii cu dezvoltare tipică și cei cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) demonstrează frecvențe la nivel înalt pentru preșcolarii cu dezvoltare tipică – 26,67% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 0%. Pentru nivelul moderat: la preșcolarii cu dezvoltare tipică – 56,67% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive –

23,33%. Pentru nivelul scăzut: la preșcolarii cu dezvoltare tipică – 16,66% spre deosebire de preșcolarii cu dizabilități auditive – 76,67%. La preșcolarii cu dezvoltare tipică, predomină nivelul moderat și înalt de comprehensiune și explicare a cuvintelor. Preșcolarii cu dizabilități auditive manifestă o tendință inversă: la ei, predomină nivelul scăzut. În cele ce urmează, vom demonstra frecvențele la cele opt scale ale probei. Itemii selectați prezintă conținuturi emoționale semantice concrete. Din acest punct de vedere, se poate observa faptul următor: copiii reușesc să circumscrie noțional-verbal atât itemii concreți, cât și cei abstracți, chiar dacă, în ambele situații, se recurge la definiții contextuale ale itemilor. Sunt reflectate frecvențele preșcolarilor cu dezvoltare tipică și ale celor cu dizabilități auditive la înțelegerea și perceperea cuvântului *fricos*.

Cuvântul *fricos* exprimă o stare emoțională și este înțeles de 46,66% din copiii cu dizabilități auditive și de 86,66% din cei cu dezvoltare tipică. Cuvântul are un sens abstract și este determinat cu greu de copiii cu dizabilități auditive. Preșcolarii cu dezvoltare tipică percep și caracterizează această stare emoțională.

O altă stare emoțională, *bucuria*, este identificată de copiii cu DA cu o frecvență de 30% spre deosebire de 96,66% pentru identificare de către copiii cu DT. Emoția stenică este ușor recunoscută de preșcolarii cu dezvoltare tipică: ei asociază emoția cu diferite situații fericite trăite.

Frecvențele obținute la identificarea cuvântului *mirat* indică 13,33% la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și 63,33% la cei cu dezvoltare tipică. Acest cuvânt abstract exprimă o stare emoțională, și este greu descris de preșcolarii cu dizabilități auditive. Ei nu cunosc această stare emoțională și nu pot s-o descrie printr-un limbaj adecvat.

Frecvențele la scala 4 – *nefericit*, care reflectă o stare emoțională astenică, indică 43,33% la copiii cu dizabilități auditive și 66,66% la cei cu dezvoltare tipică. Vizualizarea figurii ne permite să apreciem frecvențe mai mici, manifestate de copiii cu dizabilități auditive, deși cuvântul este abstract și reflectă o stare emoțională astenică. Copiii cu dizabilități auditive au putut să o imite prin mimică, gesturi și alte mijloace nonverbale. Acest cuvânt a avut o rezonanță efectivă profundă pentru ei. Probabil, *nefericirea* este o stare emoțională, frecvent percepută din basme, realitatea înconjurătoare, de la alte persoane, din propria experiență.

Frecvențele la scala 5 – *rușinat*, care reflectă o stare emoțională de intimidare, frecvent întâlnită în procesul educațional, indică 10% la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și 36,66% la cei cu dezvoltare tipică. Vizualizarea figurii ne permite să apreciem frecvențe mai mici, manifestate de copiii cu dizabilități auditive, deși cuvântul abstract reflectă o stare emoțională astenică. Copiii cu dizabilități auditive cu mare dificultate au putut reflecta cuvântul *rușinat*, folosind activ mimică, gesturi și alte mijloace nonverbale. Acest cuvânt a avut o rezonanță efectivă profundă pentru ei.

Frecvențele la scala 6 – *pedepsește*, care reflectă o acțiune cu amprentă negativă, indică 46,66% la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și 66,66% la cei cu dezvoltare tipică. Vizualizarea figurii ne permite să apreciem frecvențe mai mici, manifestate de copiii cu dizabilități auditive, deși cuvântul este concret și reflectă o acțiune frecvent declanșată de părinți, educători. La copiii cu dizabilități auditive, s-a determinat o modificare a intonației, tonalității vocii în pronunțarea cuvântului *pedepsește*. Acest cuvânt a avut o rezonanță afectivă profundă pentru ei.

Frecvențele la scala 7 – *trist*, care reflectă o stare emoțională astenică, indică 30% la copiii cu dizabilități auditive și 76,66% la cei cu dezvoltare tipică (figura 2.41). Vizualizarea figurii ne permite să apreciem frecvențe mai mici, manifestate de copiii cu dizabilități auditive, deși cuvântul abstract reflectă o stare emoțională astenică. Preșcolarii cu dizabilități auditive au putut să o imite prin mimică, gesturi și alte mijloace nonverbale. *Tristețea* este o stare emoțională, frecvent percepută din basme, realitatea înconjurătoare, de la alte persoane, din propria experiență.

Frecvențele la scala 8 – *plictisitor*, care reflectă o stare emoțională de plictiseală, frecvent întâlnită la preșcolari, indică 10% la copiii cu dizabilități auditive și 30% la cei cu dezvoltare tipică. Vizualizarea figurii ne permite să apreciem frecvențe mai mici, manifestate de copiii cu dizabilități auditive, deși cuvântul abstract reflectă o stare emoțională astenică. Copiii cu dizabilități auditive au putut să reflecte cuvântul *plictisitor* cu mare dificultate, folosind activ mimică, gesturi și alte mijloace nonverbale.

Cele mai multe dificultăți le întâmpină, în definirea cuvântului „*mirat*”, „*plictisitor*”, emoțiile abstracte, pentru care copiii găsesc totuși o definiție surprinzătoare, cvasicorectă. Sub aspect gramatical, itemii selectați fac parte din categorii morfologice distincte, 1 verb și 7 adverbe (stări emoționale). Din acest punct de vedere, copiii par a găsi, cu dificultate, definiții pentru adverbe, dar și pentru verbul dat, situație în care simte nevoia de a se autoexplica și de a oferi evaluatorului răspunsuri mai extinse. Performanța înregistrată de copii se înscrie în aspectele consacrate, de către literatura de specialitate în domeniul psihopedagogiei, dizabilităților auditive, nefiind identificate diferențe notabile între ceea ce precizează literatura de specialitate despre copilul cu dizabilitate auditivă.

Conform testului U Mann-Whitney. identificăm diferențe statistic semnificative pentru *Scala Crichton* (tabelul 2.17., figura 2.25).

Tabelul 2.17. Diferențe statistice semnificative după Testul U Mann-Whitney (Scala Crichton)

	1	2	3	4	5	6	7	8	SCALA CRICHTON
Mann-Whitney U	270.000	150.000	225.000	345.000	330.000	360.000	240.000	360.000	104.500
p	0.001	0.000	0.000	0.072	0.015	0.121	0.000	0.050	0.000

În continuare, urmează rezultatele mediei rangurilor la dezvoltarea limbajului comprehensiv *Scala Crichton* pentru copiii cu dezvoltare tipică și copiii cu dizabilitate auditivă (hipoacuzie neurosenzorială), prezentate în figura 2.25.

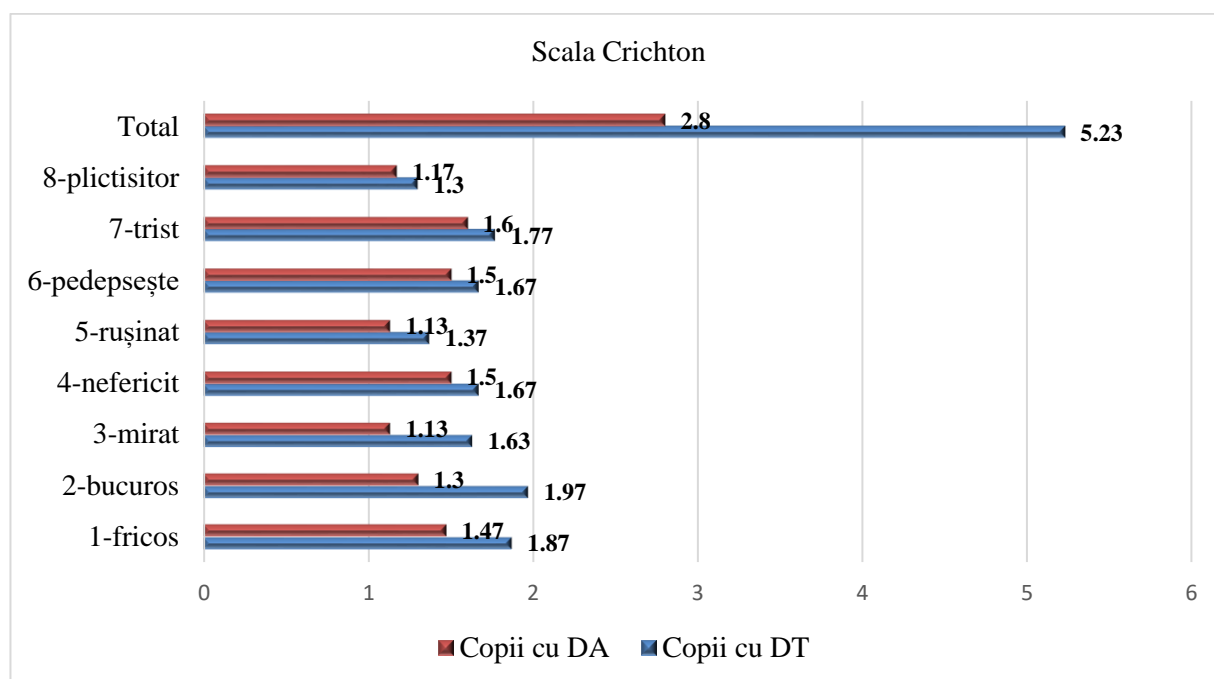


Fig. 2.25. Media rangurilor la dezvoltarea limbajului comprehensiv (copii cu DT și copii cu DA)

Testul U Mann-Whitney denotă diferențe statistice semnificative pentru *Scala Crichton* între rezultatele preșcolărilor cu dezvoltare tipică ($M=5,23$) și rezultatele preșcolărilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) ($M=2,80$) ($U=104,500$, $p \leq 0,001$); cu media mai mare pentru identificarea cuvântului *fricos* la preșcolării cu dezvoltare tipică – ($M=1,87$) și rezultatele preșcolărilor cu dizabilități auditive ($M=1,47$) ($U=270,00$, $p \leq 0,001$); pentru identificarea cuvântului *bucuros* între rezultatele preșcolărilor cu dezvoltare tipică ($M=1,97$) și rezultatele preșcolărilor cu dizabilități auditive ($M=1,30$) ($U=150,000$, $p \leq 0,001$); cu media mai mare de identificare a cuvântului *mirat* la preșcolării cu dezvoltare tipică – ($M=1,63$) și rezultatele preșcolărilor cu dizabilități auditive ($M=1,13$) ($U=225,000$, $p \leq 0,010$); cu media mai mare de

identificare a cuvântului *rușinat* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – (M=1,37) și rezultatele preșcolarii cu dizabilități auditive (M=1,13) (U=330,000, $p \leq 0,015$); cu media mai mare de identificare a cuvântului *trist* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – (M=1,77) și rezultatele preșcolarii cu dizabilități auditive (M=1,60) (U=240,000, $p \leq 0,001$); cu media mai mare de identificare a cuvântului *plictisitor* la preșcolarii cu dezvoltare tipică – (M=1,30) și rezultatele preșcolarii cu dizabilități auditive (M=1,17) (U=360,00, $p \leq 0,050$). (Anexa 2. Tabelul A 2.1)

La scalele *nefericit* și *pedepsește*, diferențe semnificative între rezultatele preșcolarii cu dezvoltare tipică și rezultatele preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) nu există. Vom menționa că preșcolarii cu dezvoltare tipică demonstrează *nivel mai înalt* al limbajului comprehensiv și al flexibilității acestuia comparativ cu preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

În corespundere cu obiectivele și interpretările formulate mai sus, presupunerile precum că *există diferențe statistic semnificative între nivelul dezvoltării auzului emoțional, al limbajului (latura lexico-semantică) și percepția, înțelegerea emoțiilor la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică* au fost confirmate.

2.3. Interrelații între auzul emoțional și latura lexico-semantică a limbajului

În corespundere cu obiectivul cinci, *analiza corelației dintre nivelul dezvoltării auzului emoțional și al limbajului (latura lexico-semantică) la eșantionul investigat [copii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și copii cu dezvoltare tipică]*, am realizat studiul dat. Pentru a valida ipoteza conform căreia *presupunem că există relații de asociere între subdezvoltarea limbajului (latura lexico-semantică) și subdezvoltarea auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)*, am aplicat *testul neparametric Spearman de corelație a rangurilor*. (Anexa 4. Tabelul A 4.1.)

În scopul identificării relațiilor între perceperea culorilor fundamentale și emoțiile percepute auditiv și vizual, vom analiza valorile coeficientului de corelație Spearman. Analiza corelațională a inclus toate valorile cu pragul de semnificație $\leq 0,05$, deoarece acestea sunt statistic semnificative. Asocierile culorilor fundamentale și emoțiile percepute auditiv și vizual la preșcolarii cu dizabilități auditive descriu o relație pozitivă, statistic semnificativă, mai mult moderată, cu tendință spre puternică la nivel de intensitate (r_s este cuprins în intervalul 0,268 – 0,539).

Coeficienții de corelație și pragurile de semnificație sunt indicate în tabelul 2.18.

Tabelul 2.18. Corelații pentru *Culorile fundamentale și Emoțiile percepute auditiv și vizual*

Variabile	Indicele corelației (rs)	Pragul de semnificație
Culori fundamentale/ Total_Ghici din ce poveste este eroul	0.524	≤0,05
Culori fundamentale/ Furie PA	0.280	≤0,05
Culori fundamentale/ Tristețe PA	0.312	≤0,05
Culori fundamentale/ Bucurie PA	0.278	≤0,05
Culori fundamentale/ Frică PA	0.355	≤0,05
Culori fundamentale/ Tristețe PV	0.409	≤0,05
Culori fundamentale/ Bucurie PV	0.268	≤0,05
Culori fundamentale/ Frică PV	0.274	≤0,05
Culori fundamentale/ Relația emoțiilor cu percepția auditivă	0.539	≤0,05

În conformitate cu tabelul de mai sus, evidențiem următoarele interrelații între *culorile fundamentale* și: *Furia percepută auditiv* ($r=0,280$; $p\leq 0,05$); *Tristețea PA* ($r=0,312$; $p\leq 0,05$); *Bucuria PA* ($r=0,278$; $p\leq 0,05$); *Frica PA* ($r=0,355$; $p\leq 0,05$); punctaj total *Ghici din ce poveste este eroul* ($r=0,524$; $p\leq 0,05$); *Tristețea PV* ($r=0,409$; $p\leq 0,05$); *Bucuria PV* ($r=0,268$; $p\leq 0,05$); *Frica PV* ($r=0,274$; $p\leq 0,05$); punctaj total *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r=0,539$; $p\leq 0,05$). Datele descrise ne permit să afirmăm că alegerea culorilor fundamentale, prin utilizarea probei *Țara magică a simțurilor*, determină o relație de puternică asociere cu variabilele ce determină stările emoționale (determinate cu probele: *Relația emoțiilor cu percepția auditivă*; *Ghici din ce poveste este eroul*). Corelațiile pozitive, statistic semnificative, obținute între emoții prin culori fundamentale ne indică o legătură strânsă între aceste variabile; cu cât mai bine copiii cu dizabilități auditive vor recunoaște culorile, cu atât mai bine percep emoțiile pe cale vizuală și auditivă. Percepția adecvată a culorii este fundamentul pentru evoluția auzului emoțional. Dezvoltând auzul emoțional la preșcolarul cu dizabilități auditive, putem dezvolta abilitatea de a recunoaște pe altul în ceea ce privește starea lui emoțională, astfel, bazându-se, în mare măsură, pe propriile emoții.

În cele ce urmează, vom prezenta relația de asociere între variabila *culori secundare* și scorurile totale de la probele: *Ghici din ce poveste este eroul*, *Relația emoțiilor cu percepția auditivă*, *Starea emoțională*, *Definiții*, *Scala Crichton* (tabelul 2.19). (Anexa 4. Tabelul A 4.1.)

Tabelul 2.19. Corelații pentru Culorile secundare și probele Ghici din ce poveste este eroul, Relația emoțiilor cu percepția auditivă, Starea emoțională, Proba de definiții, Scala Crichton

Variabile	Indicele corelației (<i>r_s</i>)	Pragul de semnificație
Culori secundare/ Ghici din ce poveste este eroul	-0.524	≤0,05
Culori secundare/ Relația emoțiilor cu percepția auditivă	-0.539	≤0,05
Culori secundare/ Starea emoțională	-0.502	≤0,05
Culori secundare/ Proba de definiții	-0.370	≤0,05
Culori secundare/ Scala Crichton	-0.441	≤0,05

Analiza datelor prezente în tabelul 2.19 ne-a permis să constatăm corelații indirecte, puternice, statistic semnificative între rezultatele obținute la *culorile secundare* și:

- *punctaj total* la proba *Ghici din ce poveste este eroul* ($r_s = -0,524$; $p \leq 0,05$);
- *punctaj total: Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r_s = -0,539$; $p \leq 0,05$);
- *punctaj total: Starea emoțională* ($r_s = -0,502$; $p \leq 0,05$);
- *punctaj total: Scala Crichton* ($r_s = -0,441$; $p \leq 0,05$).

Cu cât preșcolarii cu dizabilități auditive recunosc mai puțin culorile secundare, cu atât mai bine recunosc eroii din basme, identifică emoțiile prin percepția auditivă, își determină starea emoțională și o raportează la cei din jurul lor, definesc mai ușor stările emoționale proprii. Deci auzul emoțional este asociat culorilor fundamentale și nu celor secundare. Culorile secundare, dimpotrivă, ar prezenta un impediment în evoluția auzului emoțional.

A fost stabilită și o corelație invers proporțională, medie, statistic semnificativă între rezultatele obținute la *culorile secundare* și *punctaj total* la proba *Definiții* ($r_s = -0,370$; $p \leq 0,05$). (Anexa 4, Tabelul A 4.2.) Recunoașterea culorilor secundare influențează mai mult capacitatea de definire a preșcolarului cu dizabilități auditive.

Tabelul 2.20. Corelații pentru proba Ghici din ce poveste este eroul și Relația emoțiilor cu percepția auditivă, Starea emoțională, Proba de definiții, Scala Crichton

Variabile	Indicele corelației (<i>r_s</i>)	Pragul de semnificație
Ghici din ce poveste este eroul/ Furie PA	0.425	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Tristețe PA	0.500	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Bucurie PA	0.186	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Frică PA	0.373	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Furie PV	0.490	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Tristețe PV	0.433	
Ghici din ce poveste este eroul/ Bucurie PV	0.214	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Frică PV	0.334	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Total_Relația emoțiilor cu percepția auditivă	0.654	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Total_Starea emoțională	0.418	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Proba de Definiții	0.453	≤0,05
Ghici din ce poveste este eroul/ Scala Crichton	0.485	≤0,05

Analizând datele prezentate în tabelul 2.20., au fost estimate corelații statistic semnificative, pozitive. Corelații proporționale puternice, statistic semnificative între rezultatele obținute la *Ghici din ce poveste este eroul* și:

- *Furia percepută auditiv* ($r_s=0,425$; $p\leq 0,05$);
- *Tristețea PA* ($r_s=0,500$; $p\leq 0,05$);
- *Frica PA* ($r_s=0,373$; $p\leq 0,05$);
- *Tristețea PV* ($r_s=0,409$; $p\leq 0,05$);
- *Furia PV* ($r_s=0,490$; $p\leq 0,05$);
- *Frica PV* ($r_s=0,334$; $p\leq 0,05$);
- punctaj total: *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r_s=0,654$; $p\leq 0,05$);
- punctaj total: *Scala Crichton* ($r_s=0,485$; $p\leq 0,05$);
- punctaj total: *Definiții* ($r_s=0,453$; $p\leq 0,05$);
- punctaj total: *Starea emoțională* ($r_s=0,418$; $p\leq 0,05$).

Corelații proporționale medii, statistic semnificative între rezultatele obținute la *Ghici din ce poveste este eroul* și: *Bucuria PA* ($r_s=0,278$; $p\leq 0,05$) și *Bucuria PV* ($r_s=0,268$; $p\leq 0,05$). (Anexa 4, Tabelul A 4.2.) Basmele au o influență mare asupra dezvoltării auzului emoțional. Relațiile de asociere între variabilele descrise indică următorul fapt: cu cât mai bine preșcolarii cu dizabilități auditive recunosc eroii din basme, cu atât mai bine ei recunosc emoțiile percepute prin analizatorul vizual și cel auditiv, definesc cuvinte cu sens abstract și concret, identifică, mult mai ușor, emoțiile persoanelor din anturajul personal. Relația cu bucuria demonstrează că există interdependență, însă nu și reciprocitate profundă.

Tabelul 2.21. Corelații pentru proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* și latura semantică a limbajului

Variabile	Indicele corelației (r_s)	Pragul de semnificație
Furie PA/ Relația emoțiilor cu percepția auditivă	0.528	$\leq 0,05$
Tristețe PA/ Starea emoțională	0.565	$\leq 0,05$
Bucurie PA/ Proba de Definiții	0.281	$\leq 0,05$
Frică PA/ Scala Crichton	0.569	$\leq 0,05$
Furie PV/ Proba de Definiții	0.453	$\leq 0,05$
Tristețe PV/ Relația emoțiilor cu percepția auditivă	0.659	$\leq 0,05$
Bucurie PV/ Relația emoțiilor cu percepția auditivă	0.473	$\leq 0,05$
Frică PV/ Relația emoțiilor cu percepția auditivă	0.430	$\leq 0,05$
Frică PV/ Scala Crichton	0.525	$\leq 0,05$

Datele prezentate în tabelul 2.21 ne permit să estimăm corelații pozitive puternice, statistic semnificative între rezultatele la:

- *Furie PA* și *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r_s=0,528$; $p\leq 0,05$);
- *Tristețe PA* și *Starea emoțională* ($r_s=0,565$; $p\leq 0,05$);

- *Frică PA și Scala Crichton* ($r_s=0,569$; $p\leq 0,05$);
- *Furie PV și Proba de Definiții* ($r_s=0,453$; $p\leq 0,05$);
- *Tristețe PV și Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r_s=0,659$; $p\leq 0,05$);
- *Bucurie PV și Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r_s=0,473$; $p\leq 0,05$);
- *Frică PV și Relația emoțiilor cu percepția auditivă* ($r_s=0,430$; $p\leq 0,05$);
- *Frică PV și Scala Crichton* ($r_s=0,525$; $p\leq 0,05$).

Cu cât preșcolarii cu dizabilități auditive diferențiază mai bine emoțiile, au un auz emoțional mai înalt, cu atât aceștia au un nivel mai înalt de dezvoltare a laturii semantice a limbajului. Și invers: cu cât emoțiile sunt percepute mai greu, au un auz emoțional subdezvoltat, cu atât au un nivel scăzut al laturii semantice a limbajului. A fost estimată o corelație pozitivă, statistic semnificativă între *Bucurie PA* și *Proba de Definiții* ($r_s=0,490$; $p\leq 0,05$), deci între acestea există interdependență, însă nu reciprocitate profundă, este o intensitate slabă. (Anexa 4, Tabelul A 4.2.)

Tabelul 2.22. Corelații pentru proba *Relația emoțiilor cu corelatele laturii semantice a limbajului*

Variable	Indicele corelației (r_s)	Pragul de semnificație
Relația emoțiilor cu percepția auditivă / Culori fundamentale	0.539	$\leq 0,05$
Relația emoțiilor cu percepția auditivă / Starea emoțională	0.453	$\leq 0,05$
Relația emoțiilor cu percepția auditivă / Proba de Definiții	0.671	$\leq 0,05$
Relația emoțiilor cu percepția auditivă / Scala Crichton	0.722	$\leq 0,05$
Starea emoțională / Culori fundamentale	0.502	$\leq 0,05$

Datele prezentate în Tabelul 2.22. ne indică prezența unor corelații puternice în sens pozitiv, statistic semnificative între rezultatele la:

- *Relația emoțiilor cu percepția auditivă și Culori fundamentale* ($r_s=0,539$; $p\leq 0,05$);
- *Relația emoțiilor cu percepția auditivă și Starea emoțională* ($r_s=0,453$; $p\leq 0,05$);
- *Relația emoțiilor cu percepția auditivă și Proba de Definiții* ($r_s=0,671$; $p\leq 0,05$);
- *Relația emoțiilor cu percepția auditivă și Scala Crichton* ($r_s=0,722$; $p\leq 0,05$);
- *Starea emoțională și Culori fundamentale* ($r_s=0,502$; $p\leq 0,05$).

Tabelul 2.23. Corelații pentru proba *Definiții și Culorile fundamentale, secundare și Scala Crichton*

Variable	Indicele corelației (r_s)	Pragul de semnificație
Proba de Definiții / Culori fundamentale	0.370	$\leq 0,05$
Proba de Definiții / Culori secundare	-0.370	$\leq 0,05$
Proba de Definiții / Scala Crichton	0.796	$\leq 0,05$

Datele prezentate în Tabelul 2.23. ne indică prezența unei corelații puternice, direct proporționale, statistic semnificative între rezultatele de la *Proba de Definiții* și rezultatele la *culori fundamentale* ($r_s = 0,370$, $p \leq 0,05$). (Anexa 4, Tabelul A 4.2.)

Preșcolarii cu dizabilități auditive, care au latura semantică a limbajului dezvoltată, având capacitatea de a defini cuvinte cu sens abstract și concret, sunt capabili de a delimita culorile fundamentale și a le asocia cu emoții stenică sau astenică.

Am identificat o corelație puternică, invers proporțională, statistic semnificativă între rezultatele de la *Proba de Definiții* și rezultatele la culorile secundare ($r_s = -0,370$, $p \leq 0,05$). (Anexa 4, Tabelul A 4.2.). Cu cât preșcolarii cu dizabilități auditive înregistrează valori mai scăzute la *Definiții*, cu atât le cresc valorile la culorile secundare.

Au fost estimate corelații puternice, direct proporționale, statistic semnificative între rezultatele de la *Proba de Definiții* și rezultatele la *Scala Crichton* ($r_s = 0,796$, $p \leq 0,05$). (Anexa 4, Tabelul A 4.2). Preșcolarii cu dezvoltare tipică, la care latura semantică a limbajului este dezvoltată, posedând capacitatea de a defini cuvinte cu sens abstract și concret, au un auz emoțional mai dezvoltat.

Astfel, am identificat o anumită dependență a nivelului AE de percepția copilului asupra culorilor lumii, de nivelul dezvoltării limbajului (latura lexico-semantică). Preșcolarii cu dizabilități auditive, de regulă, au reacții de protest și stres sever din cauza nevoii nesatisfăcute de interacțiune activă cu ceilalți și tulburări de interacțiune interpersonală.

Conform datelor obținute în urma analizei relațiilor de asociere dintre variabilele cercetate, putem susține că ipoteza - *presupunem că există relații de asociere între subdezvoltarea limbajului (latura lexico-semantică) și subdezvoltarea auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)* – a fost confirmată.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Cercetarea experimentală a determinat nivelul de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), care a fost detaliat prin **următoarele concluzii:**

1. Preșcolarii cu dizabilități auditive denotă o subdezvoltare a comprehensiunii emoționale, comparativ cu semenii săi cu dezvoltare tipică, fapt determinat de disfuncția auditivă. Au fost stabilite diferențe statistic semnificative între percepția și înțelegerea emoțiilor la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și la preșcolarii cu dezvoltare tipică. Corelațiile pozitive, statistic semnificative, obținute între emoții prin culorile fundamentale și cele secundare, ne indică o legătură strânsă între aceste variabile;

cu cât mai bine copii cu dizabilități auditive recunosc culorile, cu atât mai bine percep emoțiile pe cale vizuală și auditivă.

2. La preșcolarii cu dizabilități auditive, abilitatea de a percepe emoțiile se dezvoltă în contextul limbajului vorbit. Spre deosebire de copiii cu dezvoltare tipică, nivelul de emoție perceput de preșcolarii cu dizabilități auditive prin modul combinat auditiv nu-l depășește pe cel al emoțiilor percepute prin modul vizual. Starea lui emoțională se caracterizează prin limitarea sau lipsa de informații despre emoții, prin dificultăți în utilizarea mijloacelor de limbaj expresive emoțional și în percepția componentelor prozodice ale limbajului, prin incapacitatea de verbalizare a diverselor stări emoționale
3. Subdezvoltarea comunicării verbale izolează preșcolarii cu dizabilități auditive de oamenii vorbitori din jurul lor, ceea ce creează dificultăți în asimilarea experienței sociale. Pentru copiii cu dizabilități auditive, nu este disponibilă percepția laturii expresive a vorbirii orale și a muzicii. Întârzierea în dezvoltarea limbajului afectează negativ conștientizarea propriei persoane, a stării emoționale și provoacă subdezvoltarea percepției emoționale. Preșcolarii cu dizabilități auditive au obținut performanțe semnificativ inferioare comparativ cu preșcolarii cu dezvoltare tipică, la acest nivel.
4. Preșcolarii cu dizabilități auditive au auzul emoțional subdezvoltat, întâmpină dificultăți în recunoașterea majorității emoțiilor. Din cauza dezvoltării insuficiente a limbajului și a comunicării limitate, percepția verbală este mult simplificată și distorsionată la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).
5. Preșcolarii cu dizabilități auditive care au un auz emoțional mai dezvoltat, demonstrează un nivel funcțional înalt al laturii lexico-semantice a limbajului. Iar preșcolarii care întâmpină dificultăți în perceperea emoțională, prezintă subdezvoltare relevantă a laturii lexico-semantice a limbajului.

3. INTERVENȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU DEZVOLTAREA AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI LA PREȘCOLARII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE

3.1. Conceptualizarea și descrierea experimentului formativ. Prezentarea generală a programului formativ

Experimentul de constatare și concluziile formulate, descrise în capitolul doi al lucrării, evidențiază că preșcolarii cu dizabilități auditive au un auz emoțional subdezvoltat, întâmpină dificultăți în recunoașterea majorității emoțiilor. Din cauza dezvoltării insuficiente a limbajului și a comunicării limitate cu experiența emoțională personală a preșcolarilor cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), percepția verbală este mult simplificată și distorsionată.

Din aceste considerente, am avut ca **scop pentru experimentul formativ**: *elaborarea și implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).*

În corespundere cu scopul experimentului formativ, enunțăm următoarea **ipoteza pentru această parte a cercetării**: *presupunem că, prin aplicarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive, va fi posibilă crearea premiselor de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).*

Obiectivele generale și de control sunt:

- Elaborarea și implementarea programului psihopedagogic pentru dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).
- Evaluarea rezultatelor și validarea programului psihopedagogic aplicat.
- Delimitarea concluziilor generale și elaborarea recomandărilor pentru specialiști și părinți.

Obiectivele operaționale propuse:

- analiza și comparația rezultatelor între grupul experimental test și retest;
- analiza și comparația între grupul de control test și retest;
- determinarea diferențelor între rezultatele grupului experimental retest și grupul de control retest.

Menționez că instrumentele inventariate în această lucrare sunt expuse în literatura de specialitate [6, 23, 24, 25, 48, 59, 65, 69, 84, 86, 111, 120, 153, 169, 177, 190, 203] și multe din ele sunt adaptate pentru contingentul de copii preșcolari cu dizabilități auditive (hipoacuzie

neurosenzorială). Desigur, prin conținutul lor, acestea pot fi utilizate ca probe formative, care dezvoltă anumite abilități și capacități ale copiilor.

Programul psihopedagogic pentru copiii preșcolari cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) este elaborat în conformitate cu respectivul Curriculum pentru educație timpurie, elaborat de Ministerul Educației și aprobat la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1699 din 15 noiembrie 2018) [53].

Conținutul programului ia în considerare vârsta și caracteristicile individuale ale copiilor cu dizabilități auditive, instruiți în instituția de educație timpurie și specificul instituției speciale de învățământ preșcolar.

Conform metodologiei cercetării, am urmărit să creăm o stare afectiv-motivațională corespunzătoare sarcinilor experimentale, dublând-o printr-un confort psihologic, menținut prin satisfacție în raport cu activitatea depusă.

Drept bază conceptuală la realizarea Programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) prezentat, se configurează următoarele principii [51, p. 59-66]:

- *Principiul integrității și al studierii complexe* prevede dezvoltarea copilului ca un proces global, unitar, nivelul și ritmul dezvoltării în fiecare domeniu nu pot fi privite izolat, deoarece acestea sunt strâns legate între ele și se influențează reciproc. De aceea, pentru a avea o imagine globală, este insuficient de a studia doar una din sferile ei: psihică, fizică, social-emoțională: trebuie să apreciem nivelul dezvoltării fiecăreia dintre ele cu o ulterioară confirmare a datelor. Cerințele de bază ale acestui principiu prescriu interacțiunea informației din diferite domenii (pedagogic, medical, social, psihologic) și folosirea de către psihopedagog a informației ce permite obținerea rezultatelor - parte a studierii unitare a particularităților de dezvoltare a copilului. De aici, rezultă principiul stereognostic, care presupune aprecierea stării copilului din diverse puncte de vedere, realizate de specialiști.

- *Principiul respectării particularităților de vârstă și individuale* se bazează pe relația psihologică între învățare și dezvoltare, vizând respectarea particularităților individuale. Operațiile mintale și trăsăturile se conturează diferit, în funcție de individ. Acest principiu a devenit deja un truism pentru toate sectoarele educației.

- *Principiul accesibilității* presupune selectarea probelor, formularea și instrucțiunea la probe să fie în corelație cu nivelul dezvoltării psiho-verbale a copilului, crearea condițiilor respective pentru utilizarea probelor, a testelor, adaptarea lor la activitatea dominantă a preșcolarului.

- *Principiul variabilității* presupune prezența unui mediu de dezvoltare variabil, organizarea diverselor tipuri de activități, un mediu fără bariere, având câteva variante de examinare pentru fiecare grupă de vârstă, realizându-le individual și diferențiat cu respectivii copii, prin diferite metode și procedee pentru dezvoltare.

- *Principiul ilustrativității* este unul din cele mai importante în terapia preșcolară și trebuie să predomină în toate tipurile de activitate a copiilor. Respectarea acestui principiu aduce satisfacție copilului, asigură confortul emoțional și contribuie la o cooperare bună și la stabilirea unui parteneriat între copil și examinator.

- *Principiul abordării individualizate* presupune respectarea și abordarea copilului ca individ unic; identificarea particularităților lui de dezvoltare.

- *Principiul susținerii activității independente a copilului* (individualizare). O condiție importantă pentru succesul sprijinului psihologic este asigurarea condițiilor pentru activitatea independentă a copilului. Implementarea acestui principiu rezolvă problema formării unei personalități social-active, care reprezintă subiectul propriei dezvoltări.

- *Principiul abordării multidisciplinare* se referă la caracterul multidimensional al evaluării, bazat pe abordarea holistică a dezvoltării copilului în diferite domenii: emoțional, socio-afectiv, cognitiv, verbal, fizic, etc..

- *Principiul intervenției timpurii* reclamă identificarea precoce a particularităților specifice în dezvoltarea copilului.

- *Principiul identificării potențialului și a necesităților copiilor* se referă la orientarea evaluării spre determinarea punctelor forte în dezvoltarea copilului, a capacităților acestuia, la proiectarea intervențiilor de suport pentru asigurarea progreselor în dezvoltare.

- *Principiul flexibilității* presupune adaptarea continuă a procesului de evaluare la particularitățile copiilor evaluați, la factorii interni și externi, care pot influența procesul și rezultatele evaluării, la contexte etc..

- *Principiul interacțiunii sociale* presupune crearea condițiilor de înțelegere și acceptare reciprocă de către toți participanții la procesul educațional, pentru a obține o interacțiune fructuoasă bazată pe umanism.

- *Principiul confidențialității* impune specialiștilor abilități în evaluarea dezvoltării copilului cu respectarea normelor de etică și deontologie profesională în procesul evaluării.

3.2. Proiectarea, elaborarea, implementarea și validarea programului formativ

Luând drept repere tezele expuse în paragraful anterior, am elaborat programul psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială). Programul este compus din 96 de jocuri repartizate în 32 ședințe: la fiecare ședință, câte 3 jocuri în funcție de obiectivele activității de bază (Anexa 5).

Scopul programului psihopedagogic este orientat spre *dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului* la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială).

Obiectivele Programului formativ au constat în orientarea și dezvoltarea:

- auzului emoțional;
- laturii lexico-semantice a limbajului;
- abilităților de exprimare a stărilor emoționale, folosind expresii faciale, gesturi, postură, mimică și mișcare;
- abilităților de procesare auditivă (detectare, identificare, diferențiere, comprehensiune verbală);
- abilităților de comunicare, interacțiunea comună și creativitatea colectivă;
- dezvoltarea pronunției sunetelor;
- analizei sonore a cuvântului și a cunoașterii structurii silabice;
- percepției fonematice;
- ritmului și tempoului;
- abilităților muzicale;
- atenției și memoriei;
- concentrării atenției la parametrul emoțional în cadrul conținutului muzical;
- interesului și dragostei copiilor pentru activități teatrale și de joc;
- calităților morale precum bunătatea, compasiunea, empatia;
- crearea condițiilor necesare dezvoltării activității creative a copiilor din lotul experimental, care participă la programul propus;

Reeșind din obiectivele operaționale trasate, activitățile ludice, desfășurate cu preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), sunt de 3 tipuri și le-am repartizat în **trei blocuri**:

1. activități de dezvoltare a auzului biologic și muzical;
2. activități de dezvoltare a auzului fonematic și a aspectului semantic al limbajului;
3. activități de dezvoltare a auzului emoțional.

Am inclus, în programul psihopedagogic, 30 de preșcolari cu hipoacuzie neurosenzorială: 15 au format grupul experimental și 15 au constituit grupul de control. Omogenitatea grupurilor este demonstrată statistic în Anexa 6, tabelul A 6.1. În conformitate cu rezultatele brute au fost selectați subiecții cu nivelul scăzut al auzului emoțional și al laturii lexico-semantice a limbajului.

Programul psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) a fost implementat pe parcursul a 5 luni calendaristice (decembrie-aprilie). Am desfășurat toate cele 3 tipuri de activități ludice în subgrupuri a câte 7-8 copii, timp de 45 minute, de două ori pe săptămână a câte trei jocuri în fiecare ședință. Tot procesul educațional l-am divizat în trei blocuri:

Blocul I a constat din activități de dezvoltare a auzului biologic și muzical.

Obiectivele blocului sunt:

- distingerea armoniei acordurilor și a ritmurilor muzicale;
- delimitarea instrumentelor și a pieselor muzicale la percepția auditivă;
- antrenarea auzului muzical;
- dezvoltarea aptitudinilor muzicale;
- concentrarea atenției copilului la parametrul emoțional în cadrul conținutului muzical;
- dezvoltarea vocabularului copilului întru realizarea determinării și a caracterizării

verbale a mesajului muzical.

Blocul II a constat din activități de dezvoltare a limbajului (latura lexico-semantică).

Obiectivele blocului II sunt:

- pregătirea copilului pentru însușirea deprinderilor de analiză și de sinteză fonetică;
- consolidarea în vorbirea preșcolarului cu DA a sunetelor pronunțate corect, postate corect;
- postarea, încercarea automatizării sunetelor articulate distorsionat, depistate în examinarea primară a copiilor;
- însușirea structurii silabelor și a cuvintelor;
- semantica vocabulelor;
- dezvoltarea percepției fonematice în baza diferențierii sunetelor după indicele/caracteristicile - surd, sonor, tare.

Activitățile pentru dezvoltarea auzului emoțional și a pronunției fonetice (sunetelor), la fel, au purtat un caracter anticipativ: evidențierea emoțiilor în limbaj, comprehensiunea verbală, pronunțarea expresivă în silabe, cuvinte, șiruri de cuvinte, imagini, găsește poziția și altele. Spre

sfârșitul perioadei a doua de dezvoltare, copiii sunt capabili să determine emoțiile în silaba directă (deschisă) și în cuvintele monosilabice. Paralel, de două ori pe săptămână, se desfășoară activități în subgrupe în vederea dezvoltării mijloacelor lexico-semantice a limbajului și a limbajului coerent. Conținutul acestor activități e determinat de structura/organizarea tematică a materialului din program.

Selectarea materialului lexical s-a efectuat ținându-se cont de insuficiența abilităților pentru determinarea emoțiilor în limbaj la preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive; de volumul și caracterul îmbinărilor de cuvinte compuse din unitățile lexicale selectate, de contrapunerea lor cu tematica activităților educatorului. Prin aceasta, s-a apreciat conținutul obiectual-semantic/semantic-obiectual al limbajului.

Înșușirea competențelor lexico-semantice s-a produs prin comunicare situațională, special organizată, dar care e în concordanță cu tematica programului. În așa fel, am fundamentat deprinderile vorbirii monologate și ale vorbirii coerente.

Progresele obținute sunt următoarele:

- Manifestă interesul de a se angaja în sarcinile activităților și jocurilor propuse, mai ales ale celor de însoțire, de a finaliza sarcinile primite (chiar dacă timpul oferit sarcinii s-a scurs).

- Rezistența la efort intelectual și fizic a crescut.

- Este mai sociabil, mai activ și interesat de cei din jur, a legat relații de prietenie cu semenii săi.

- Este atent și activ la activități.

- Vocabularul activ este mai bogat. Înțelege sensul cuvintelor în context și formulează propoziții cu acestea, găsește sinonime/antonime potrivite. Redă elemente esențiale și de detaliu dintr-un text citit. Ordonează planul logic de idei al unui text analizat. Recunoaște substantivele, verbele și adjectivele dintr-un text, realizează corect acordul dintre ele, poate conjuga un verb la timpurile și persoanele învățate. Exprimarea e logică și fluentă.

- Citește cu interes, prin silabisire, uneori cu tendința de a pronunța legat cuvintele, în funcție de tipul textului și de mărimea caracterelor, de cele mai multe ori fără a pierde rândul, cu mai puține omisiuni și inversiuni de litere. Preferă textele cu un conținut moralizator.

- Înțelegerea și interpretarea textului sau îmbogățirea vocabularului.

- Educatorii și părinții apreciază pozitiv progresele înregistrate de copii.

Programul psihopedagogic a fost orientat spre dezvoltarea intensivă a deprinderilor de vorbire monologată, a dezvoltării auzului emoțional și a laturii lexico-semantice. Spre finalul acestei perioade, vocabularul/mijloacele lingvistice ale copiilor au avansat; în special, s-a

îmbunătățit perceperea semantică, ei folosesc adecvat și conștient materialul lingvistic prelucrat. La copii, s-a observat activism în comunicare: folosesc corect abilitățile formate în vorbirea proprie, în situații comunicaționale uzuale. Spre sfârșit, s-a observat îmbunătățirea clarității vorbirii, s-a lărgit volumul cuvintelor pronunțate corect.

Blocul III la baza căruia au stat activități de dezvoltare a auzului emoțional. De rând cu dezvoltarea auzului emoțional și a aspectului semantic, am contribuit la dezvoltarea semanticii emoționale a limbajului.

Jocuri de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală.

Jocurile pot fi folosite ca un prim pas de dezvoltare a auzului emoțional, în sesiuni de formare sau a unui program de lungă durată. Scopul principal al jocurilor este facilitarea autocunoașterii realizată în grupul de semeni și apropierea între participanți. Prin intermediul activităților propuse, membrii grupului pot alia semnificația și proveniența prenumelor colegilor, informații despre anumite evenimente din viața fiecăruia, date despre familia, interesele, preferințele, visurile și aspirațiile lor.

Jocurile de autocunoaștere și cunoaștere interpersonală îi vor ajuta pe participanți:

- să descrie propria persoană;
- să exploreze concepția despre sine;
- să valorifice calitățile pozitive personale și ale grupului;
- să recunoască propria valoare și valoarea altora;
- să definească propria unicitate și unicitatea altor persoane;
- să aranjeze trecutul, prezentul și viitorul ca o continuitate;
- să examineze cercul lor de prieteni și relațiile dintre aceștia;
- să analizeze în ce măsură sunt dezvoltate deprinderile personale.

Activitățile vor oferi participanților posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitor modalități de exprimare a personalității, vor permite compararea cu alți participanți, pentru a descoperi propria individualitate și unicitate.

Întrucât cunoașterea de sine și a altor persoane este un proces de durată, jocurile sunt recomandate pe parcursul diferitor activități, ședințe, pentru a descoperi noi lucruri, calități, evenimente din viața fiecărui membru al grupului. În evaluarea acestor jocuri, este important ca participanții să fie întrebați cum s-au simțit, ce lucruri noi au învățat unii despre alții, ce ar dori să preia de la colegi.

Scopul activităților este valorificarea caracteristicilor pozitive ale copiilor, iar pentru aceasta, este nevoie de o ambianță confortabilă, în care fiecare se va simți valoros, respectat și apreciat.

Jocurile urmăresc dinamica următoare: comunicarea cu vecinul, colegul, apoi în grupuri de 4-5 persoane și, abia la sfârșit, participanții se unesc în grup mare, pentru depășirea barierelor existente.

Preșcolarii însușesc deprinderi creative și abilități ale executării expresive a rolului în jocul dramatizat, coordonează limbajul cu mișcările arătate.

La fiecare etapă de lucru, am folosit elemente de psihogimnastică aferentă conținutului jocului, esența căreia se conchide în prezentarea studiului mimic sau pantomimic întru reproducerea stărilor emoționale, trăsături de caracter ale personajelor și ale semenilor săi. Copiii află care sunt elementele expresive ale mișcării, ceea ce favorizează executarea cu succes a rolului repartizat în cadrul derulării jocului dramatizat, aferent operei literare.

În selectarea jocurilor și la elaborarea programului, ne-am bazat pe literatura științifico-didactică, după cum urmează: [6, 23, 24, 25, 48, 59, 65, 69, 84, 86, 111, 120, 153, 169, 177, 190, 203]

Tabelul 3.1. Componentele constitutive ale programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive

Blocul (nr. ședinței)	Denumirea jocurilor	Scopul
Blocul I. – <i>Dezvoltarea auzului muzical, biologic</i> Ședințele: 1, 4, 7, 10, 13 (15 jocuri)	„Aplauze”; „Dispoziția mea”; „Alege emoțiile potrivite”; „Unde se aude...?”; „Ieputașul Țup”; „Ghici tempoul”; „Ascultă!”; „Orchestra jucăușă”; „Ghici”; „Ascultă și caută”; „Zoo”; „Recunoașteți instrumentul”; „Ploaia”; „Statuile muzicale”; „Jocul Florilor”.	Dezvoltarea auzului muzical, biologic, a semanticii emoționale prin caracteristicile vocii; dezvoltarea tempoului și a ritmului
Blocul II. <i>Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică.</i> Ședințele: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 32 (40 jocuri)	„Când se întâmplă și de ce?”; „Ghicește basmul”; „Mimează și ghicește”; „Cocoșul și găscă”; „Focul și vântul”; „Dacă aș fi ...”; „Cine pronunță cuvântul”; „Când facem așa?”; „Găsește căsuța”; „Sunetele vii”; „Săculețul fermecat”; „Spune cine și cum face”; „Care este culoarea ta?”; „De-a magazinul cu jucării?”; „Eu spun una, tu spui multe”; „Cine l-a strigat pe Martinel?”; „Ce e bine, ce e rău?”; „Să primim bucuroși musafirii”; „Argumentele”; „Găsiți umbra”; „Ascultarea activă”; „Telefonul fără fir”; „Jocul păcălelilor”; „Copacul bucuriei”; „Mă iubesti?”; „De-a cuvintele”; „Corul serii”; „Sprijinul”; „Telegrama”; „Trenul numelor”; „Descriem eroii din povești”; „Siluete pe perete”; „Bun-bunișor”; „De ce?”; „Ghicește la ce m-am gândit?”; „Taraful Chiț”; „Cum face?”; „Cireșica”; „Jocul silabelor”; „Ascultă și repetă”.	Dezvoltarea limbajului comprehensiv și a vocabularului activ; dezvoltarea laturii semantice a comunicării.

<p>Blocul III. <i>Dezvoltarea auzului emoțional.</i> Ședințele: 3, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32 (41 jocuri)</p>	<p>„Găsește emoția potrivită”, „Alfabetul emoțiilor”; „Colorăm emoțiile”; „Lănțișorul emoțiilor”; „Emoțiile”; „Magia poveștilor”; „Emoția fermecată”; „Poștașul vesel”; „Fă ce-ți spun”; „Cutiile fermecate cu emoții”; „A cui voce este?”; „Starea meteo”; „Recunoaște-mă după voce”; „Măștile fericite și triste”; „Privirea atentă”; „Mingea cu emoții”; „Găsește-ți egalul”; „Iarmarocul fermecat”; „Rețeta succesului în familie”; „Pufuleții”; „Batista cu zâmbete”; „Frica: mimica și pantomimica”; „Roata emoțiilor”; „Mingile”; „Ghicește emoția”; „Cine este în desen?”; „Cum se simte iepurașul Urechilă?”; „Borcanul cu zâmbete”; „Oglinda magică”; „Cum mă simt eu azi?”; „Emoția imaginară”; „Întâlniri sentimentale”; „Fantoma”; „Semaforul emoțiilor”; „Transmiteți emoția”; „Sticluta”; „Mă simt”; „De la fiecare erou câte o emoție”; „Al cui glas este?” (Ghici cine te-a trezit); „Ridichea uriașă”; „Emoțiile buclucașe”.</p>	<p>Dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului comprehensiv și a semanticii emoționale</p>
---	--	--

Ședințele structurate în cele 3 blocuri menționate anterior au avut la bază 3 etape constitutive (evocarea; realizarea sensului; reflecția) pentru valorificarea activităților ludice la stadiul procesului de formare a competențelor de dezvoltare a auzului emoțional, a auzului muzical, biologic și a dezvoltării limbajului - latura lexico-semantică.

Tabelul 3.2. Etapele constitutive ale programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială)

Funcția	Obiectivele	Activitățile
Blocul I. – Dezvoltarea auzului muzical, biologic		
<p>formativă – dezvoltarea abilităților ritmice și a funcției comunicative; dezvoltarea auzului emoțional prin mesajul muzical; dezvoltarea auzului muzical și a atitudinii pozitive față de creațiile muzicale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - formarea deprinderilor de salut; - însușirea numele tuturor jucătorilor și dezvoltarea simțului ritmului; - utilizarea cuvintelor și a expresiilor potrivite pentru descrierea dispoziției și a mesajului piesei muzicale audiate; - exprimarea emoțiilor în urma audierii unor melodii din folclorul copiilor. 	<p>Etapele ședinței: I. Evocarea. Moment organizatoric. Salutul. 1. Salutul prin cântec (5 min.): <i>Haideți să cântăm în cor,</i> <i>Ce frumoasă-i viața</i> <i>Și să spunem tuturor:</i> <i>Bună dimineața!</i> 2. Jocul „Aplauze”. (10 min.) II. Realizarea sensului (ședinței): 3. Jocul „Dispoziția mea” (10 min.) 4. Jocul „Alege emoțiile potrivite” (10 min.) III. Reflecția. Ritualul de adio. 5. Cântecul „La revedere” (5 min.):</p>

		<i>La revedere, vă spunem cântând. La revedere, pe curând!</i>
Blocul II. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică		
<p>formativă - dezvoltarea limbajului comprehensiv; dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ; dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului; dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dezvoltarea salutului prin versuri; dezvoltarea auzului fonematic; - deosebirea cuvintelor după structura sonoră; - alcătuirea și deosebirea propozițiilor; - identificarea și denumirea corectă a fructeleor aflate în săculeț, în absența vederii, prin pipăit; - recunoașterea animalelor și reproducerea onomatopeelor corespunzătoare glasului acestora. 	<p>Etaple ședinței: I. Evocarea. Moment organizatoric. Salutul. 1. Salutul prin versuri (5 min.): <i>Bună, bună dimineța, Bine v-am găsit! Bună, bună dimineța, Bine ați venit!</i> II. Realizarea sensului (ședinței): 2. Jocul „Sunetele vii” (8-10 min.) 3. Jocul „Săculețul fermecat” (15 min.) 4. Jocul „Spune cine și cum face” (10-12 min.) III. Reflecția. Ritualul de adio. „Mulțumesc pentru această zi frumoasă ...”. Discuții cu formatorul și colegii despre ce au aflat azi. (5 min.).</p>
Blocul III. Dezvoltarea auzului emoțional		
<p>formativă - consolidarea deprinderilor de exersare a însușirii emoțiilor în cadrul cuvintelor; dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului comprehensiv, dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - determinarea emoției luate în joc; - exprimarea reacției verbale și/sau nonverbale la salut; - deosebirea stărilor emoționale; - angajarea în competiție, găsind emoții noi și împărțindu-le colegilor; - activizarea vocabularului; - determinarea emoțiilor conform literelor alfabetului; - îmbogățirea vocabularului; - recunoașterea și denumirea culorilor; - asocierea culorii cu emoția prezentată; - formularea corectă a propoziției, respectând acordul dintre substantiv și adjectiv; - să comunice și să argumenteze propriile nevoi, interese, preferințe. 	<p>Etaple ședinței: I. Evocarea. Moment organizatoric. Salutul. 1. Cum ne salutăm: batem palma; ne strângem mâna; ne îmbrățișăm; salutul cu mâna; salutăm politicos (Bună dimineța/ziaua); dansăm. II. Realizarea sensului (ședinței): 2. Jocul „Găsește emoția potrivită” (10-15 min.) 3. Jocul „Alfabetul emoțiilor” (10-15 min.) 4. Jocul „Colorăm emoțiile” (10 min.) III. Reflecția. Ritualul de adio. 5. Împărtășirea emoțiilor cu ceilalți (5 min.): <i>Cum te-ai simțit? Demonstrează mimic! Ce culoare are dispoziția ta? De ce? Cum te simți când ai dispoziție bună/rea?</i></p>

S-a dovedit experimental că aplicarea programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice la copiii preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) a fost implementat cu succes și au fost obținute *rezultate esențiale, specifice pentru dizabilitatea respectivă.*

Pentru dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice, a devenit necesară implementarea unor seturi de sarcini speciale, exerciții, jocuri educaționale, bazate pe metode și tehnici de psihocorecție. Îmbinarea lor asigură dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului (latura lexico-semantică), amplificarea ritmului și a tempoului copilului cu dizabilitate auditivă.

Se realizează, astfel, două tipuri de exerciții: distractive și pentru dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului (latura lexico-semantică), a ritmului și a tempoului într-o forma ludică.

Exercițiile distractive se pot realiza pornindu-se de la povești, numărători (de tip ala-bala), ghicitori, de la cântece și imagini, cărți ilustrate.

Exercițiile de dezvoltare a auzului emoțional și a limbajului pun copilul cu dizabilități auditive în situația de a percepe, de a vorbi, sub impulsul unui stimul, educatoarea reformulând corect ceea ce spun copiii. Acestea reprezintă momente de stimulare a auzului emoțional, a comunicării, a ritmului și a tempoului.

Astfel, stimularea evoluției auzului emoțional și a limbajului (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu DA este absolut necesară. Se poate constata că penuria vocabularului și stângăcia în exprimare pot împiedica nu numai progresul intelectual și munca de învățare, dar pot produce modificări și în stările afective ale copilului (timiditate, teamă). De aceea, integrarea în școală fără un limbaj corespunzător produce stagnări în noua etapă din dezvoltarea copilului cu dizabilități auditive [164, 169, 227].

Având în vedere aceasta, ne-am propus să elaborăm un Program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive, aspect cu un impact pozitiv în constituirea limbajului (latura lexico-semantică) prin activități ludice recuperative pentru preșcolarii de 5-7 ani cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), al cărui obiectiv major este diminuarea lacunelor în dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului. Este cunoscut faptul că intervențiile eficiente au drept impact dezvoltarea auzului emoțional, atenuarea consecințelor particularităților specifice dezvoltării limbajului asupra proceselor psihice și asupra personalității copiilor cu dizabilități auditive.

Pentru atingerea obiectivelor prevăzute blocului I de dezvoltare a auzului biologic și muzical, am organizat activități și jocuri, exerciții de detecție și localizare a sursei sonore; exerciții de diferențiere auditivă, onomatopee, pronunție ritmică, de identificare a obiectelor după zgomot etc.; exerciții prevocale și vocale, care pregătesc aparatul vocal al copiilor pentru cântarea corectă și expresivă; am selectat cântece și jocuri muzicale, care să faciliteze dezvoltarea aptitudinilor artistice la această vârstă. În colecțiile de cântece și jocuri muzicale pentru preșcolari, se urmărește ca textul și muzica să se îmbine perfect, astfel încât să constituie o unitate, pentru a putea reda

frumosul, bucuria, încântarea - toate acestea în versuri care respectă puterea de înțelegere a preșcolarului cu dizabilități auditive.

Luând în considerare că jocul este activitatea predominantă la vârsta preșcolară, tranzițiile trebuie să reprezinte, pentru copii, o perioadă de joacă și relaxare. Astfel, le-am realizat prin: versuri improvizate, fragmente din poezii cunoscute, versuri sau proză rimată sau ritmată, cântece, povești, jocuri cu text și cânt, jocuri muzicale și imitative, dansuri ritmice, familiare copiilor, mers/alergare/sărituri însoțite de mișcări/recitări, jocuri liniștitoare, recitative, numărători. În acest sens, ele pot lua forma unei activități desfășurate în mers ritmat: „După mine-n pas vioi”, a unei activități care se desfășoară pe muzică („În poiana verde”, „Bună dimineața”, „Trenulețul”, „Scaunele muzicale”) sau în ritmul dat de recitarea unei numărători sau a unei poezii, un joc cu text și cânt, cu anumite mișcări cunoscute deja de copii.

Dansul și muzica sunt cele mai complexe dintre arte; acestea produc copiilor bucurie, plăcere, deschidere, confort. Euritmia, ca formă de comunicare artistică, dobândește o tot mai largă extensiune. Elementul emoțional oferă mișcării atractivitate și motivație, mobilizează forțele copilului și-i produce bucurie și mulțumire. Muzica este singura formă de dezvoltare care se adresează ambelor emisfere cerebrale, dezvoltând atât auzul emoțional, afectivitatea, relațiile interumane, imaginația, creativitatea - de care răspunde emisfera dreaptă - cât și gândirea logică rațională, care-și are centrul în emisfera stângă [220].

A fost elaborat și aplicat un set de exerciții care combină limbajul cu mișcarea, deoarece mișcarea ritmică facilitează normalizarea structurii coerente a vorbirii (J. Lupu, W.G. Fullard, D. Loucks, P. Michel, М.А. Кишиневская, М.А. Кузнецова, Е.А. Алябьева, В.В. Морозов). Pedagogii susțin că o oră de muzică face mai productive activitățile ulterioare, oferind posibilitatea unei odihne active, potențând, astfel, infinita capacitate intelectuală și emoțională a copiilor [76, 60, 75, 82, 172, 131, 193].

Copiilor li se propune de a verbaliza emoțiile trăite ale mesajului muzical (în urma însușirii) prin culori. Întrucât trăirea muzicii este un proces pur individual, activitatea dată trebuie să fie atent dirijată de către cadrul didactic. Acesta, la rândul său, evaluează caracterul personal al exteriorizării rezultatului și urmărește respectarea principiilor pur psihologice de suprapunere/asimilare a sonorităților muzicale cu lumea culorilor (anumite calități timbrale se asociază cu niște culori deschise, aprinse; altele - cu unele culori închise, sumbre). Principiul dat atinge scopurile:

- a) concentrarea atenției copilului la parametrul emoțional în cadrul conținutului muzical;
- b) dezvoltarea vocabularului copilului întru realizarea determinării și a caracterizării verbale a mesajului muzical [138, p. 117-121].

Nivelul nonverbal (practic) se bazează pe metoda „reinterpretării” artistice - „traducerea” muzicii în limbajul altor arte prin asociații (în cazul dat prin culori, colaj de culori). Copiilor li se propune, în urma perceperii/trăirii mesajului muzical, să-și redea emoțiile, impresiile prin culori (material didactic). Astfel, la nivel de subconștient, încep acțiunea procesele psihice de sinestezie (percepție bisensorică), ce condiționează, la rândul lor, acuitatea perceperii mesajului muzical după caracteristici emoționale – auzul emoțional [242, p. 130].

Astfel, prin dezvoltarea auzului muzical și a manifestărilor muzicale (exprimările sonore ale bucuriei, plăcerii, ale satisfacției), am încercat să dezvoltăm auzul emoțional, care, la rândul său, corelează cu formarea și dezvoltarea sistemului semantic de vorbire și articulație. Prin vocalizarea sunetelor muzicale, se perfecționează calitatea perceperii și a clasificării emoțiilor, deoarece funcțiile cognitive ale conștiinței umane se desfășoară în baza acumulării unor anumite asociații.

Toate principiile și metodele menționate mai sus sunt strâns legate între ele și le-am aplicat într-o formă adaptată: am ținut cont de caracteristicile dezvoltării preșcolarelor cu dizabilități auditive, de posibilitățile de percepție auditivă și de dezvoltare a limbajului.

3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului

La etapa finală a investigației noastre, am verificat modificările survenite, după implementarea programului de dezvoltare a auzului emoțional în cadrul ARL, la subiecții din grupul experimental, care au participat la experimentul formativ.

Analiza și prelucrarea statistică a acestor date s-a efectuat prin intermediul aplicației SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), una dintre cele mai utilizate programe statistice pentru analiza datelor în științele sociale.

La această etapă a cercetării, am utilizat următoarele metode statistice neparametrice:

- *Testul U-Mann-Whitney* - pentru calcularea diferențelor statistice, obținute de către subiecții din diferite grupuri la aceeași etapă de cercetare.
- *Testul Wilcoxon* – pentru calcularea diferențelor statistice, obținute de către subiecții din același grup (experimental, de control), dar la diferite etape ale cercetării (test, retest);

Programul psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului a fost aplicat în grupul experimental, format din 15 copii cu dizabilități auditive – hipoacuzie neurosenzorială. Rezultatele obținute au fost evaluate după următorii indici: determinarea nivelului coerenței auzului emoțional, al laturii lexico-semantice a limbajului, a

ritmului și a tempoului în baza activităților prezentate în programul psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive.

În procesul cercetării la capitolul auzului emoțional, al limbajului, al tempoului și al ritmului în grupul experimental, s-au obținut rezultate ce denotă o variabilitate interindividuală a valorilor la subiecții investigați și diferențe esențiale specifice pentru dizabilitatea respectivă. În tabelele și figurile ce urmează, sunt reflectate datele obținute prin aplicarea a șase probe utilizate la etapa de testare inițială: *Țara magică a simțurilor*, *Ghici din ce poveste este eroul*, *Relația emoțiilor cu percepția auditivă*, *Starea emoțională*, *Dezvoltarea ritmică*, *Proba de definiții*.

Pentru cercetarea profundă și în detaliu a schimbărilor survenite drept consecințe ale administrării programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice la preșcolarii cu dizabilități auditive, vom compara și vom prezenta rezultatele preșcolarilor la trei aspecte: mediile preșcolarilor din GE test și retest, mediile preșcolarilor din GC test și retest și mediile preșcolarilor din GE retest cu mediile preșcolarilor din GC retest.

În urma evaluării efectuate, am obținut date care le-am supus unei prelucrări și analize ulterioare. Vom prezenta mediile pentru proba *Țara magică a simțurilor* la preșcolarii din GE test și GE retest (figura 3.1).

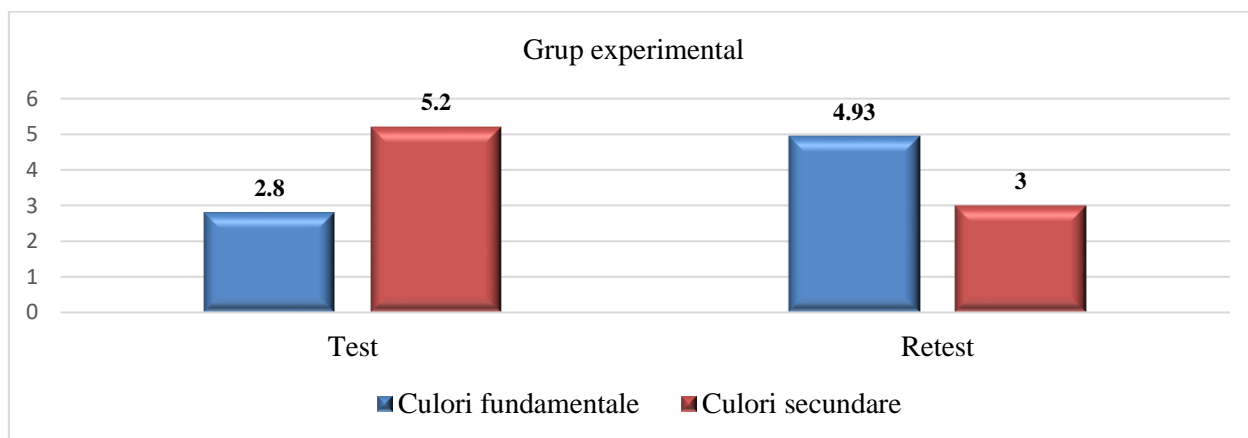


Fig. 3.1. Mediile pentru culorile fundamentale și secundare la preșcolarii din GE test și retest

Datele obținute la proba *Țara magică a simțurilor* de preșcolarii din GE ne-au reflectat următoarele rezultate: o creștere a mediei la percepția culorilor fundamentale: test – 2,8 u.m și retest – 4,93 u.m. Constatăm o creștere cu 2,13 u.m. După testul Wilcoxon, pentru culorile fundamentale, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest ($Z=-2,487$, $p\leq 0,013$). (Anexa 6, Tabelul A 6.2.) Creșterea nivelului de percepție a culorilor fundamentale la preșcolarii din GE poate fi explicat prin activități de joc incluse în programul de intervenții psihopedagogice.

Rezultatele obținute la proba *Țara magică a simțurilor* de preșcolarii din GE ne-a reflectat următoarele rezultate: o scădere a mediei la percepția culorilor secundare: test – 5,2 u.m. și retest – 3,00 u.m. Constatăm o descreștere cu 2,20 u.m. După testul Wilcoxon pentru culorile secundare atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest ($Z=-2,482$, $p\leq 0,013$). Descreșterea nivelului de percepție a culorilor secundare la preșcolarii din GE poate fi explicat prin activități de joc incluse în programul de intervenții psihologice. Programul psihopedagogic a permis deconcentrarea de pe culorile secundare și orientarea concentrată pe cele fundamentale la preșcolarii din GE. Deci, antrenarea preșcolarii cu hipoacuzie într-un program de psihocorecție poate îmbunătăți semnificativ perceperea culorilor fundamentale și diminuează semnificativ influența culorilor secundare.

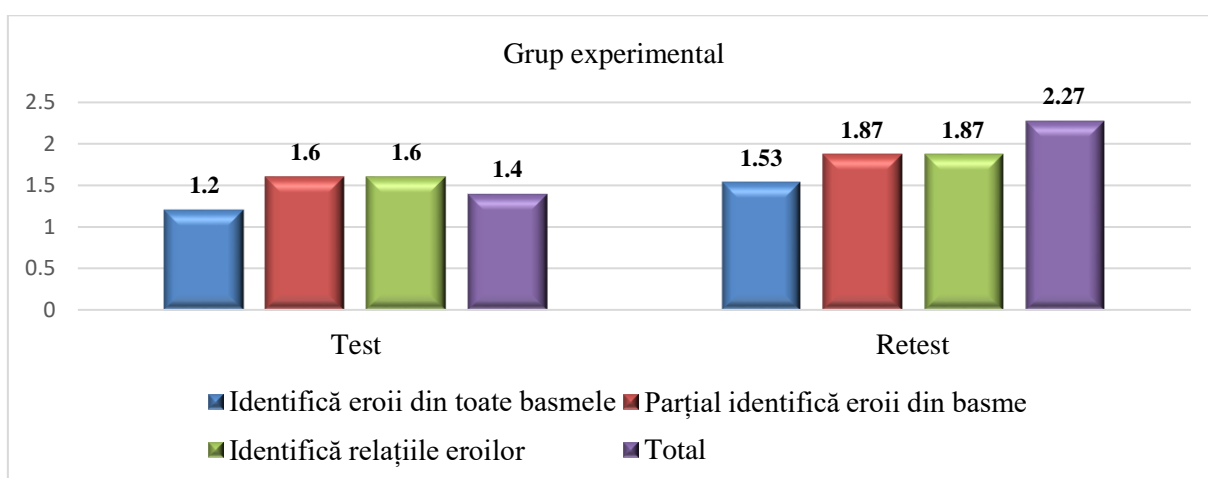


Fig. 3.2. Mediile pentru Proba *Ghici din ce poveste este eroul* la preșcolarii din GE test și retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GE pentru proba *Ghici din ce poveste este eroul* indică medii distincte la toate scalele. La scala *identifică eroii din toate basmele* de la etapa test (1,2 u.m.) și retest (1,53 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,236$, $p\leq 0,025$). La scala *parțial identifică eroii din basme* la etapa test (1,6 u.m.) și retest (1,87 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,236$, $p\leq 0,025$). La scala *identificarea relațiilor dintre eroi* la etapa test (1,6 u.m.) și retest (1,87 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,633$, $p\leq 0,102$). La punctajul total al probei *Ghici din ce poveste este eroul* la etapa test (1,4 u.m.) și retest (2,27 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,739$, $p\leq 0,006$).

Putem surprinde creșterea semnificativă a mediilor la proba *Ghici din ce poveste este eroul* la preșcolarii din GE după participarea la programul de intervenție psihopedagogică, ceea ce determină eficiența acestuia.

În continuare, vom analiza rezultatele obținute de preșcolarii din GE la proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* pentru etapa test și etapa retest (figura 3.3.).

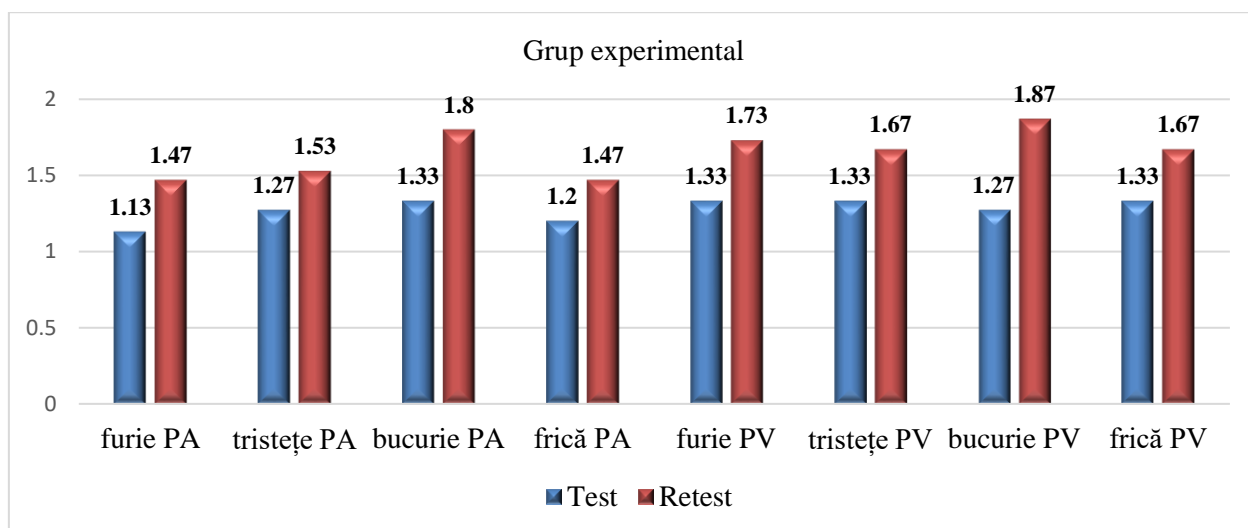


Fig. 3.3. Mediile pentru Proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* la preșcolarii din GE test și retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GE la proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* indică medii distincte la toate scalele pentru etapele de test și retest. La scala *furie PA* pentru etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,47 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele GE retest la această scală ($Z=-2,236$, $p\leq 0,025$). La scala *tristețe PA* pentru etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,53 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,414$, $p\leq 0,157$). La scala *bucurie PA* pentru etapa test (1,33 u.m.) și retest (1,80 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,333$, $p\leq 0,020$). La scala *frică PA* pentru etapa test (1,20 u.m.) și retest (1,47 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,414$, $p\leq 0,157$).

De asemenea, vom compara rezultatele obținute de preșcolarii din GE din etapa test și retest la *Relația emoțiilor cu percepția vizuală*, care indică medii distincte la toate scalele din etapele de test și retest. La scala *furie PV* din etapa test (1,33 u.m.) și retest (1,73 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele GE retest la această scală ($Z=-2,121$, $p\leq 0,034$). La scala *tristețe PV* din etapa test (1,33 u.m.) și retest

(1,67 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,508$, $p\leq 0,132$). La scala *bucurie PV* din etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,87 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-3,000$, $p\leq 0,003$). La scala *frică PV* din etapa test (1,33 u.m.) și retest (1,67 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,667$, $p\leq 0,046$).

Desprindem creșteri semnificative a mediilor obținute de preșcolarii din GE la etapa retest spre deosebire de mediile GE test. Programul a favorizat identificarea emoțiilor atât prin perceperea auditivă, cât și prin perceperea vizuală, ceea ce favorizează dezvoltarea ascendentă a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive din GE.

Evaluarea eficienței programului dezvoltativ o vom demonstra prin compararea rezultatelor obținute de preșcolarii din GE prin proba *Starea emoțională* la etapa test și etapa retest (figura 3.4.).

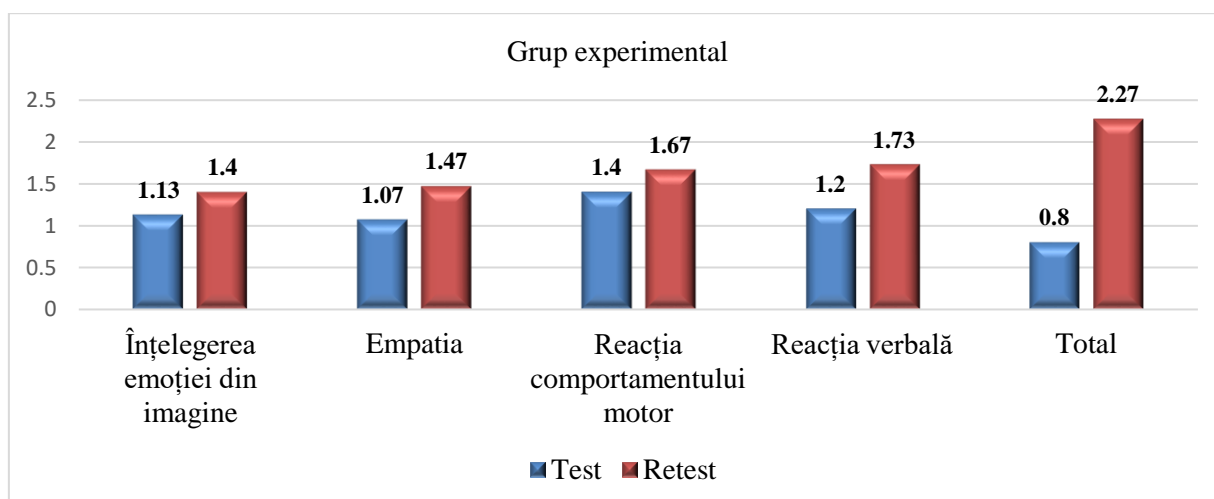


Fig. 3.4. Mediile pentru Proba *Starea emoțională* la preșcolarii din GE test și retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GE pentru proba *Starea emoțională* indică medii mai înalte, obținute la etapa retest de la toate scalele. La scala *Înțelegerea emoției din imagine*, în etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,40 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,414$, $p\leq 0,157$). La scala *Empatia* din etapa test (1,07 u.m.) și retest (1,47 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,121$, $p\leq 0,034$). La scala *comportamentul motor* din etapa test (1,4 u.m.) și retest (1,67 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,633$, $p\leq 0,050$). La scala *reacția*

verbală, din etapa test (1,2 u.m) și retest (1,73 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,530$, $p\leq 0,011$). La punctajul total al probei *Starea emoțională* din etapa test (0,8 u.m) și retest (2,27 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest ($Z=-2,410$, $p\leq 0,016$). Putem surprinde creșterea semnificativă a mediilor la proba *Starea emoțională* la preșcolarii din GE după participarea la programul de intervenție psihopedagogică, ceea ce determină eficiența acestuia. Preșcolarii din GE retest au medii mai mari comparativ cu mediile consemnate la ei la experimentul de constatare.

În cele ce urmează, vom prezenta mediile pentru proba *Dezvoltare ritmică* la preșcolarii din GE test și GE retest (figura 3.5).

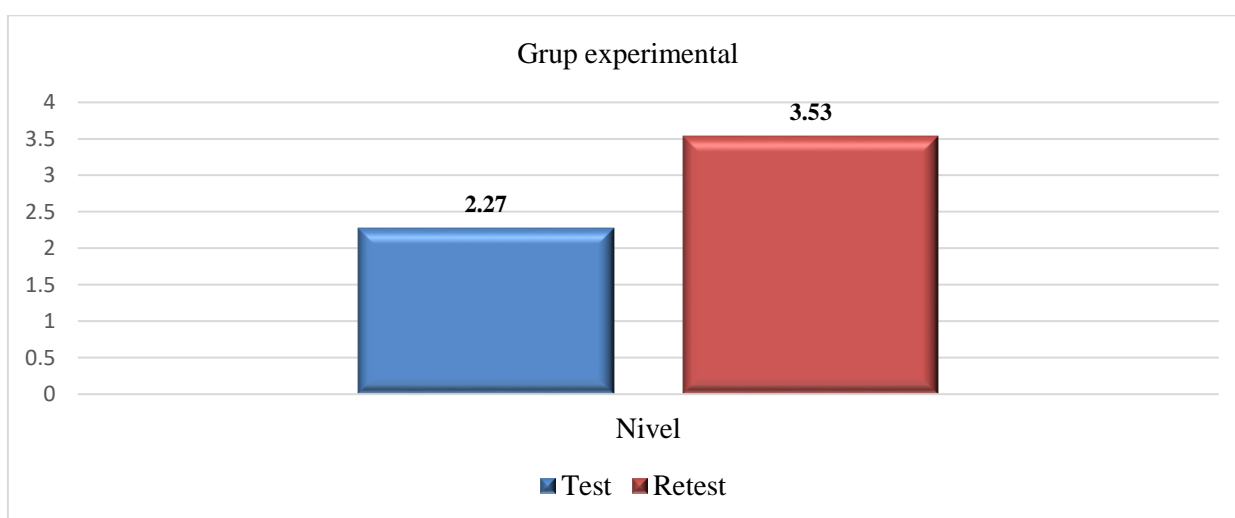


Fig. 3.5. Mediile pentru Proba *Dezvoltare ritmică* la preșcolarii din GE test și retest

La etapa retest, preșcolarii cu dizabilități auditive din GE au obținut rezultate mai înalte la etapa retest (2,40 u.m.) în comparație cu etapa test (2,27 u.m.). După testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-3,169$, $p\leq 0,002$). Determinăm creșteri semnificative a mediilor obținute de preșcolarii din GE la etapa retest spre deosebire de mediile GE test la *dezvoltarea ritmică*. Participarea preșcolarilor cu dizabilități auditive la programul de intervenție psihologică a dezvoltat percepția ritmicității, ceea ce favorizează dezvoltarea ascendentă a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive din GE.

Evaluarea eficienței programului dezvoltativ o vom demonstra prin compararea rezultatelor obținute de preșcolarii din GE prin proba *Definiții* (după R. Zazzo adaptată) la etapa test și etapa retest (figura 3.6).

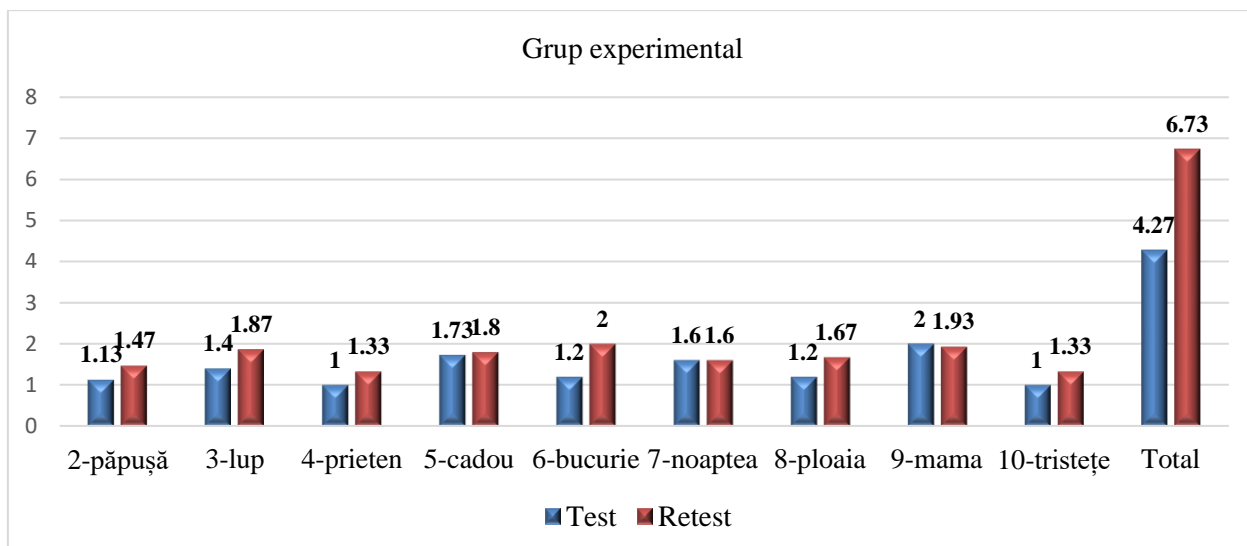


Fig. 3.6. Mediile pentru Proba *Definiții* (adaptată după R. Zazzo) la preșcolarii din GE test și retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GE pentru proba *definiții* indică medii mai înalte în definirea cuvintelor la etapa retest spre deosebire de etapa test. La definirea cuvântului *păpușă* din etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,47 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele GE retest la această scală ($Z=-1,667$, $p\leq 0,046$). La definirea cuvântului *lup* din etapa test (1,4 u.m.) și retest (1,87 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,111$, $p\leq 0,035$). La definirea cuvântului *prieten* din etapa test (1,00 u.m.) și retest (1,33 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,378$, $p\leq 0,705$). La definirea cuvântului *cadou* din etapa test (1,73 u.m.) și retest (1,80 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-3,464$, $p\leq 0,001$). La definirea cuvântului *bucurie* din etapa test (1,2 u.m.) și retest (2,0 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,646$, $p\leq 0,008$). La definirea cuvântului *ploaie* din etapa test (1,2 u.m.) și retest (1,67 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-1,414$, $p\leq 0,157$). La definirea cuvântului *tristețe* din etapa test (1,0 u.m.) și retest (1,33 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din GE test și rezultatele retest la această scală ($Z=-2,236$, $p\leq 0,157$). La punctajul total al probei *Definiții* (după R. Zazzo adaptată) din etapa test (4,27 u.m) și retest (6,73 u.m.), după testul Wilcoxon, atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarilor din

GE test și rezultatele retest ($Z=-2,879$, $p\leq 0,004$). Putem surprinde creșterea semnificativă a mediilor la proba *Definiții* la preșcolarii din GE după participarea la programul de intervenție psihopedagogică, ceea ce determină eficiența acestuia. Preșcolarii din GE retest au medii mai mari comparativ cu mediile consemnate la ei la experimentul de constatare.

Conform logicii de expunere a eficienței programului de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului, vom analiza mediile preșcolarii din GC test și retest. În continuare, vom prezenta rezultatele obținute la proba *Țara magică a simțurilor* de preșcolarii din GC, care nu au participat la activitățile de intervenție psihopedagogică (figura 3.7.).

Rezultatele obținute evocă o descreștere a mediei la percepția culorilor fundamentale: test – 3.4 u.m și retest – 3.07. Constatăm o descreștere cu 0.33 u.m. După testul Wilcoxon, pentru culorile fundamentale, nu atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele retest. Aceste rezultate de percepție a culorilor fundamentale la preșcolarii din GC pot fi explicate prin faptul că ei nu au participat la activitățile incluse în programul de intervenții psihopedagogice.

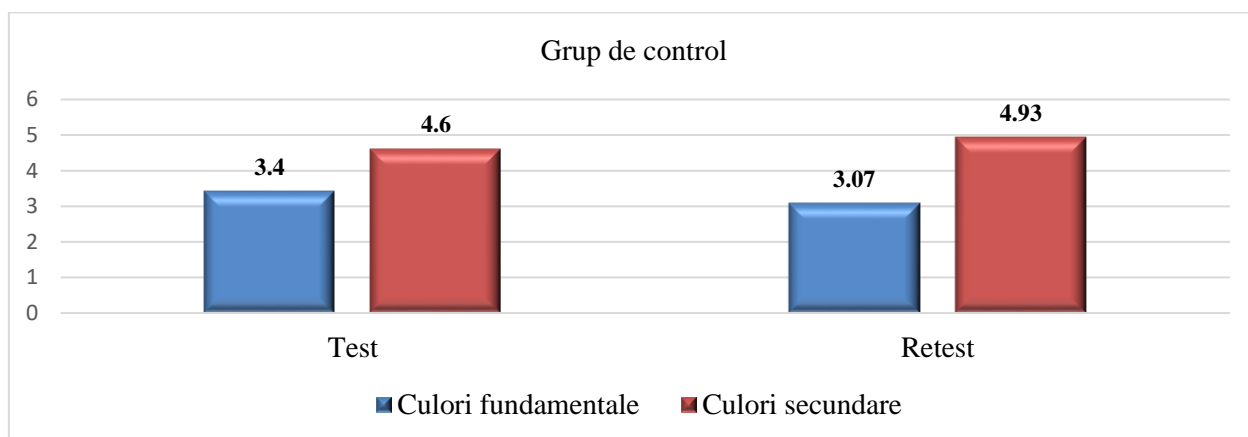


Fig. 3.7. Mediile pentru culorile fundamentale și secundare la preșcolarii din GC test și retest

În rezultatele obținute de preșcolarii din GC ne-au dovedit o creștere a mediei la percepția culorilor secundare la etapele test (4.6 u.m) și retest (4.93 u.m.). Constatăm o creștere cu 0.33 u.m. După testul Wilcoxon pentru perceperea culorilor secundare, nu atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele retest. Creșterea nivelului de percepție a culorilor secundare la preșcolarii din GC poate fi explicat prin faptul că nu au participat la programul de intervenții psihologice. Deconcentrarea de la culorile fundamentale a fost determinată de persistența în percepția celor secundare, care s-a mărit.

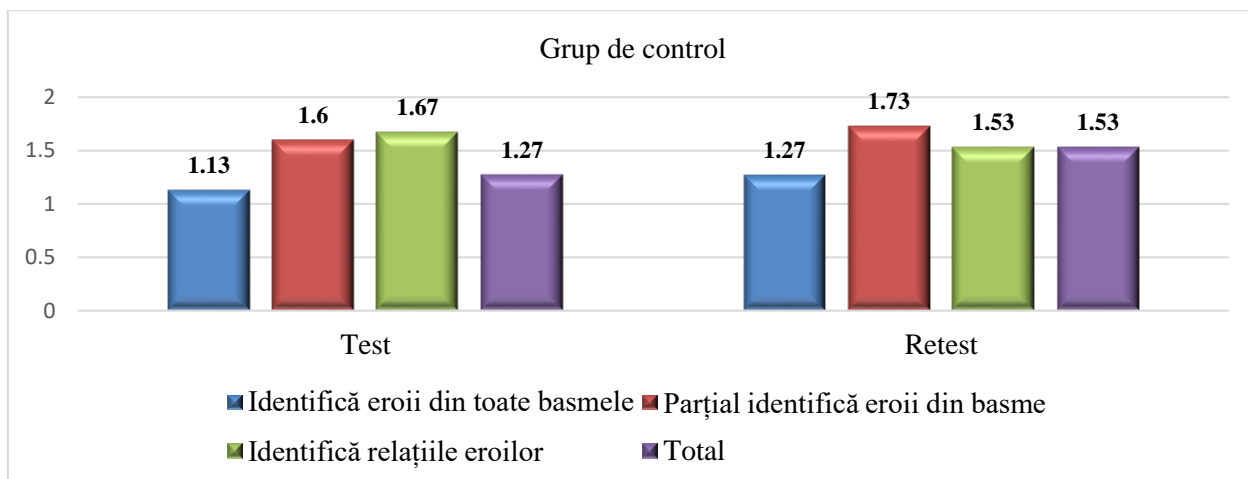


Fig. 3.8. Mediile pentru proba *Ghici din ce poveste este eroul* la preșcolarii din GC test și retest

Vizualizarea figurii 3.8. ne desprinde rezultatele obținute de preșcolarii din GC pentru proba *Ghici din ce poveste este eroul*, la care vom descrie mediile de la toate scalele. La scala *identifică eroii din toate basmele* din etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,27 u.m.). Statistic, după testul Wilcoxon, nu se înregistrează diferențe semnificative. La scala *parțial identifică eroii din basme* din etapa test (1,6 u.m.) și retest (1,73 u.m.), după testul Wilcoxon, nu atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală. La scala *identificarea relațiilor dintre eroi* din etapa test (1,67 u.m.) și retest (1,53 u.m.), după testul Wilcoxon, nu atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest la această scală. La punctajul total al probei *Ghici din ce poveste este eroul* de la etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,53 u.m.), după testul Wilcoxon, nu determinăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GE test și rezultatele retest.

Putem constata că, deși s-au produs mărirea mediilor la unele scale, creșterea mediilor de la proba *Ghici din ce poveste este eroul* la preșcolarii din GC este nesemnificativă. Această situație reflectă că nu s-au produs schimbări, deoarece nu au participat la programul de intervenție psihopedagogică. Creșterile minore se datorează influenței factorului pedagogic-educational exterior.

În continuare, vom analiza rezultatele obținute de preșcolarii din GE la proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* din etapa test și etapa retest (figura 3.9.).

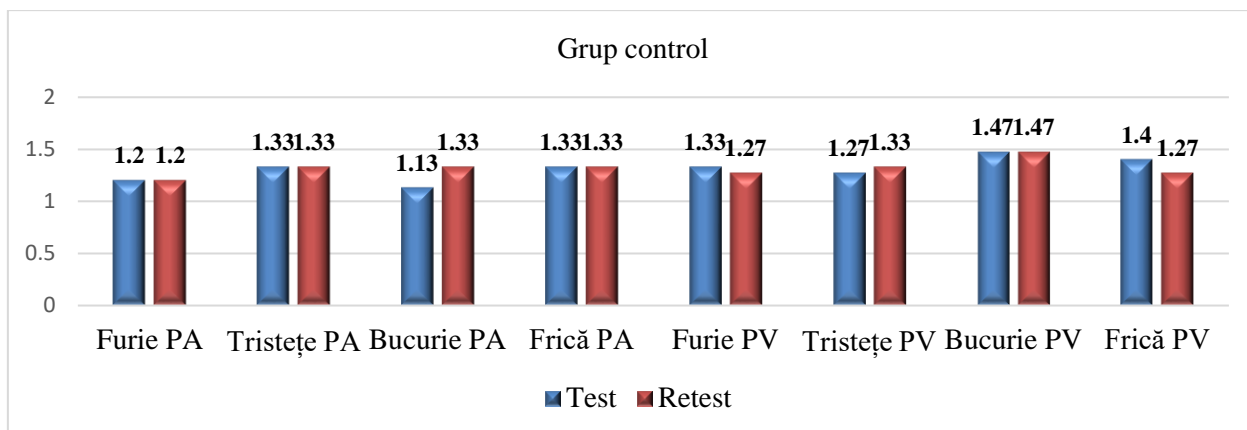


Fig. 3.9. Mediile pentru proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* la preșcolarii din GC test și retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GC pentru proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* indică o ușoară creștere a mediilor la unele scale din etapele de test și retest. La scala *furia PA* din etapa test (1,2 u.m.) și retest (1,2 u.m.), nu s-a produs modificare. La scala *tristețe PA* din etapa test (1,33 u.m.) și retest (1,33 u.m.), de asemenea, nu s-au produs schimbări. La scala *bucurie PA* din etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,33 u.m.). La scala *frică PA* din etapa test (1,33 u.m.) și retest (1,33 u.m.), la fel, nu s-au produs schimbări. Similar, vom compara rezultatele obținute de preșcolarii din GC la etapa test și retest pentru proba *Relația emoțiilor cu percepția vizuală*. La scala *furia PV* din etapa test (1,33 u.m.) și retest (1,27 u.m.), se constată o ușoară descreștere a mediei obținute la etapa retest. La scala *tristețe PV* din etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,33 u.m.). La scala *bucurie PV* din etapa test (1,47 u.m.) și retest (1,47 u.m.), nu s-au produs schimbări. La scala *frică PV* din etapa test (1,4 u.m.) și retest (1,27 u.m.), se constată o ușoară descreștere a mediei obținute la etapa retest. După testul Wilcoxon, nu atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele retest, deoarece ei nu au participat la programul de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexicosemantice a limbajului.

Desprindem creșteri ușoare a mediilor obținute de preșcolarii din GC la etapa retest spre deosebire de mediile GC la test, iar la unele scale, descreșteri ale mediilor. Preșcolarii din GC nu sunt capabili să-și identifice emoțiile prin perceperea auditivă și prin perceperea vizuală, ceea ce demonstrează o subdezvoltare a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive din GC.

În cele ce urmează, vom demonstra rezultatele prin compararea mediilor obținute de preșcolarii din GC la proba *Starea emoțională* din etapa test și etapa retest (figura 3.10.).

Rezultatele obținute de preșcolarii din GC pentru proba *Starea emoțională* demonstrează că mediile obținute la etapa test și cele de la etapa retest pentru toate scalele nu se diferențiază semnificativ. La scala *Înțelegerea emoției din imagine* din etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,33

u.m.). La scala *Empatia* din etapa test (1,00 u.m) și retest (1,07 u.m.). La scala *comportamentul motor* din etapa test (1,47 u.m) și retest (1,4 u.m.), se atestă o ușoară scădere a mediei. La scala *reacția verbală* din etapa test (1,27 u.m) și retest (1,33 u.m.). La punctajul total al *probei Starea emoțională* din etapa test (1,0 u.m) și retest (1,13 u.m.). După testul Wilcoxon, nu atestăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GC la etapa test și rezultatele la etapa retest. Putem surprinde creșterea ne semnificativă a mediilor pentru proba *Starea emoțională* la preșcolarii din GC, deoarece ei nu au participat la programul de intervenție psihopedagogică.

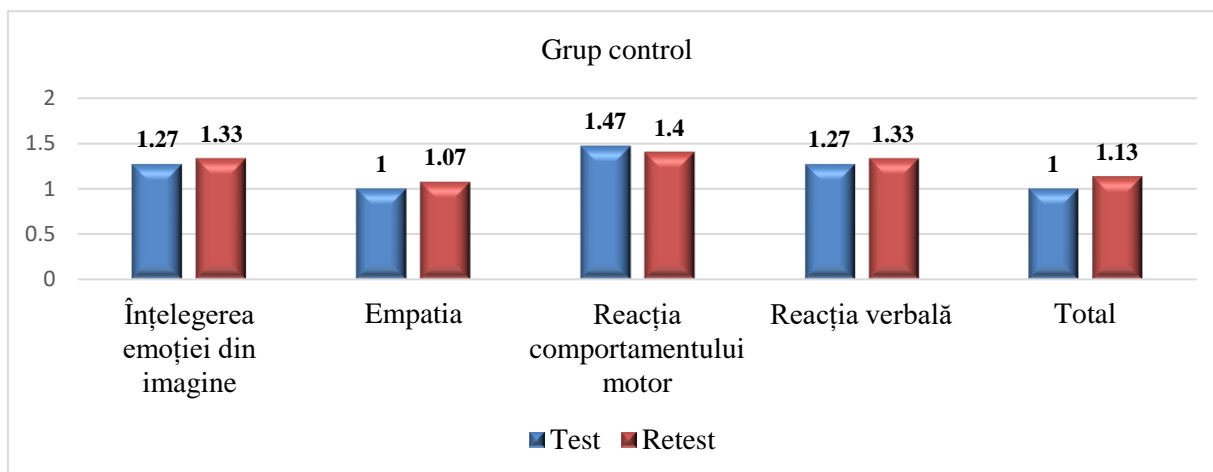


Fig. 3.10. Mediile pentru proba *Starea emoțională* la preșcolarii din GC test și retest

În cele ce urmează vom prezenta mediile pentru proba *Dezvoltare ritmică* la preșcolarii din GC test și GC retest (figura 3.11).

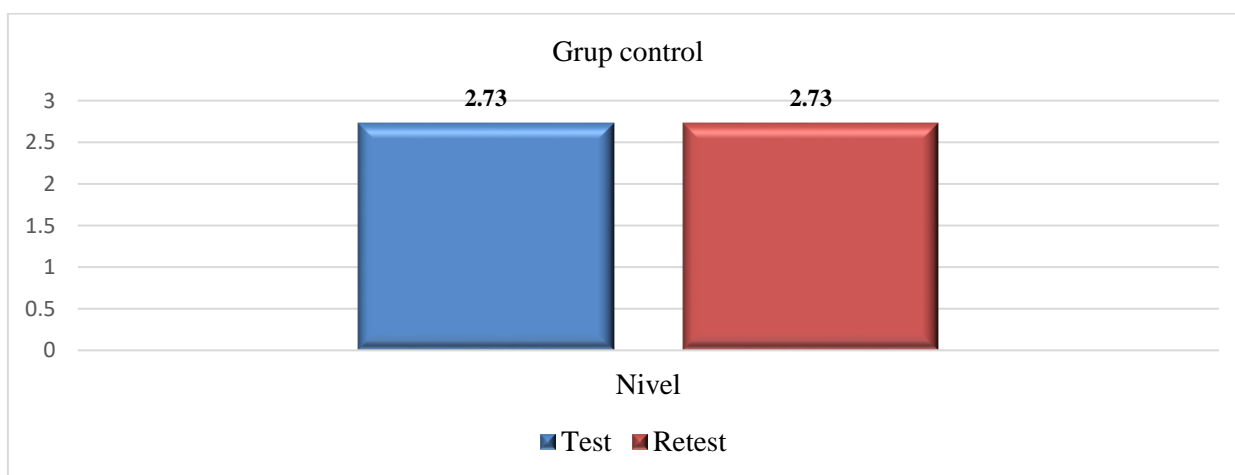


Fig. 3.11. Mediile pentru proba *Dezvoltare ritmică* la preșcolarii din GC test și retest

Preșcolarii din GC au obținut rezultate identice la etapa retest (2,73 u.m.) și la etapa test (2,73 u.m.). După testul Wilcoxon, nu constatăm diferențe statistic semnificative între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele retest la această probă.

În continuare, vom analiza mediile și vom compara rezultatele obținute de preșcolarii din GC prin proba *Definiții* (adaptată după R. Zazzo) la etapa test și la etapa retest (figura 3.12.).

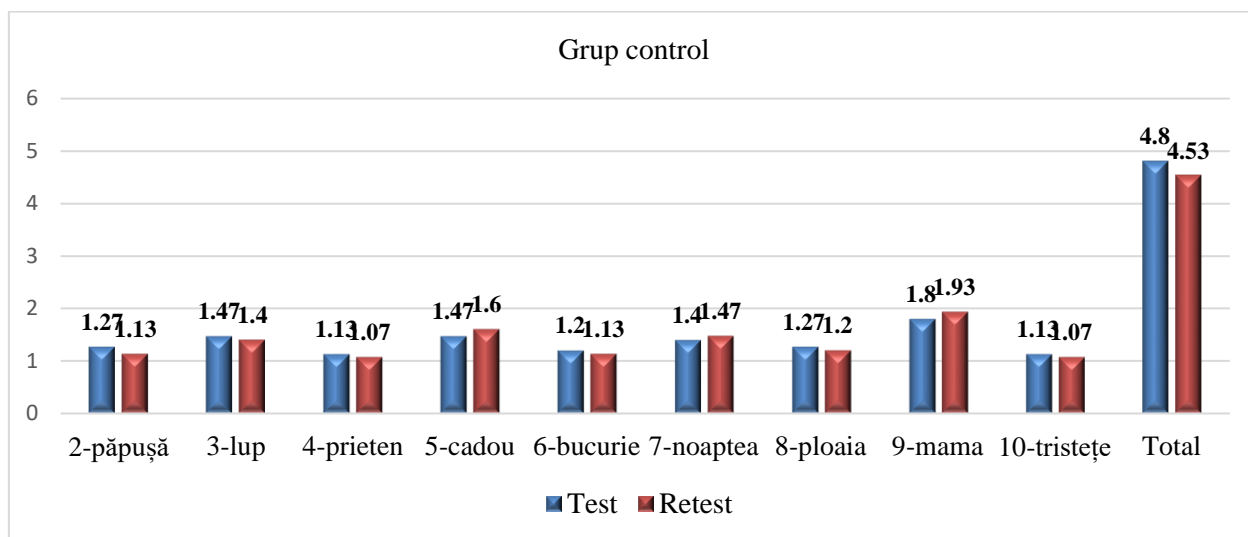


Fig. 3.12. Mediile pentru proba *Definiții* (adaptată după R. Zazzo) la preșcolarii din GC test și retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GC pentru proba *definiții* indică medii mai înalte în definirea cuvintelor la etapa retest spre deosebire de etapa test. La definirea cuvântului *păpușă* din etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,13 u.m.), constatăm o ușoară scădere a mediei la etapa retest. La definirea cuvântului *lup* din etapa test (1,47 u.m.) și retest (1,4 u.m.), de asemenea, identificăm o ușoară scădere a mediei la etapa retest. La definirea cuvântului *prieten* din etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,07 u.m.). La definirea cuvântului *bucurie* din etapa test (1,2 u.m.) și retest (1,13 u.m.). La definirea cuvântului *ploaie* din etapa test (1,27 u.m.) și retest (1,2 u.m.). La definirea cuvântului *tristețe* din etapa test (1,13 u.m.) și retest (1,07 u.m.). La punctajul total al probei *Definiții* (adaptată după R. Zazzo) din etapa test (4,08 u.m) și retest (4,53 u.m.).

După testul Wilcoxon, nu am stabilit diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele celor din GC retest.

Diferențe semnificative statistic după testul Wilcoxon am stabilit între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele GC retest la definirea cuvântului *cadou* din etapa test (1,47 u.m.) și retest (1,60 u.m.). După testul Wilcoxon, atestăm diferențe semnificative statistic între rezultatele preșcolarii din GC test și rezultatele retest la această scală ($Z=-0.632$, $p\leq 0,527$).

Conchidem că, la preșcolarii din GC, nu s-au produs modificări în rezultatele obținute la etapa retest, deoarece nu au participat la activitățile de intervenție psihopedagogică.

A treia perspectivă comparativă este examinarea mediilor obținute de preșcolarii din GE retest și GC retest. Demarăm studiul cu prezentarea rezultatelor la proba *Țara magică a simțurilor* (figura 3.13.).

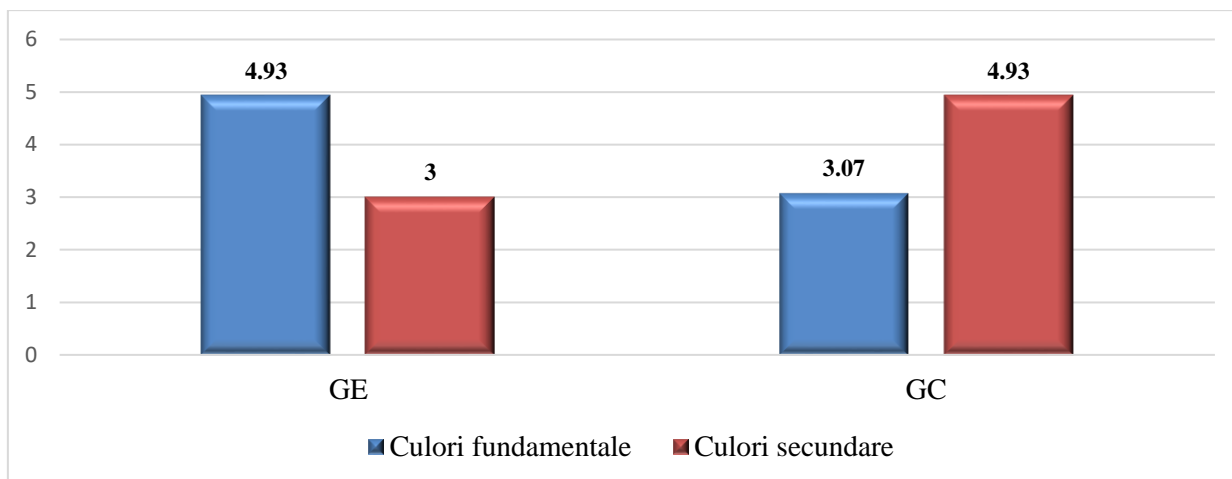


Fig. 3.13. Mediile pentru proba *Țara magică a simțurilor* la preșcolarii GE retest și GC retest

În conformitate cu mediile ilustrate în figura 3.13, evidențiem diferențe de medii între preșcolarii din GE și GC retest în percepția culorilor fundamentale. Pentru preșcolarii din GE retest - media 4,93 u.m., în timp ce preșcolarii din GC retest prezintă mediile de 3.07 u.m.. După testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative pentru culorile fundamentale între rezultatele preșcolarii din GE retest și rezultatele preșcolarii din GC retest ($U=55,500$, $p \leq 0,17$). Am determinat diferențe de medii între preșcolarii din GE și GC retest în percepția culorilor secundare. Pentru preșcolarii din GE retest - media 3,00 u.m., în timp ce preșcolarii din GC retest prezintă mediile de 4.93 u.m.. După testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative pentru culorile secundare între rezultatele preșcolarii din GE retest și rezultatele preșcolarii din GC retest ($U=53,000$, $p \leq 0,12$).

Diferențele se explică prin includerea preșcolarii în programul de intervenție psihopedagogică, în care aceștia au învățat să perceapă culorile fundamentale și să le ignore pe cele secundare. Detaliile desenelor preșcolarii din GE prezintă conștientizarea relației dintre culoare-emoție și interesul subiectului față de această situație. Interpretarea acestor detalii semnificative poate releva unele conflicte, frică, emoții ale copilului. La interpretarea testului, ne-am bazat pe complexitatea tuturor desenelor. Prezența unui singur simptom nu indică o particularitate psihologică. Uneori, ipotezele apărute pot fi verificate în conversație cu fiecare copil. Prin test, se poate descoperi problema principală a copilului experimentat: intelectuală-verbală-emoțională.

Prin intermediul jocurilor propuse (*Lănțișorul emoțiilor*, *Găsește emoția potrivită*, *Colorăm emoțiile*, *Care este culoarea ta? Emoția fermecată*, *Copacul bucuriei*, *Siluețe pe perete*, *Imaginea proprie*, *Transmiteți emoția* etc.), am contribuit la schimbări majore în percepția asupra

lumii culorilor, a emoțiilor, în formarea reacțiilor emoționale adecvate față de semenii săi și față de tot ce-l înconjoară.

Astfel, analizând datele eșantionului grupelor experimentale și de control, putem trasa concluzia referitor la eficacitatea programului de intervenție psihopedagogică. Au existat schimbări pozitive în dezvoltarea comprehensiunii emoțiilor, în nivelul percepției, al selectării și al asocierii culorilor și în potrivirea lor cu emoțiile (*fundamentale* - bucurie, furie, frică, tristețe; *secundare* - mirare, rușine, supărare, regret), în formarea stimei de sine adecvate și în recunoașterea informațiilor paralingvistice atât verbale, cât și figurative. Rezultatele obținute ne permit să remarcăm o tendință de schimbări în percepția asupra lumii culorilor de către copil, o scădere a ambivalenței și dezvoltarea unei scări de valori personale.

În continuare, vom prezenta mediile obținute de preșcolarii din GE retest și GC retest la proba *Ghici din ce poveste este eroul* (figura 3.14.).

O analiză comparativă a rezultatelor preșcolarilor din grupul experimental și din grupul de control după experimentul formativ au obținut următoarele medii: la scala *Identifică eroii din toate basmele* – GE/retest – 1.53 (u.m.) și GC/retest – 1.27 (u.m.); la scala *Parțial identifică eroii din basme* – GE/retest – 1.87 (u.m.) și GC/retest – 1.73 (u.m.); la scala *Identifică relațiile eroilor* GE/retest – 1.87 (u.m.) și GC/retest – 1.53 (u.m.); *Total* GE/retest – 2.27 (u.m.) și GC /retest – 1.53 (u.m.). După testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative pentru scala *Identifică relațiile eroilor* între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele preșcolarilor din GC retest ($U=75, p\leq 0,05$). Pentru celelalte variabile ale testului, au fost stabilite diferențe statistice nesemnificative: doar diferențe de medii. Analizând rezultatele datelor, putem argumenta următorul fapt: copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) cu dificultate percep operele de artă, poveștile.

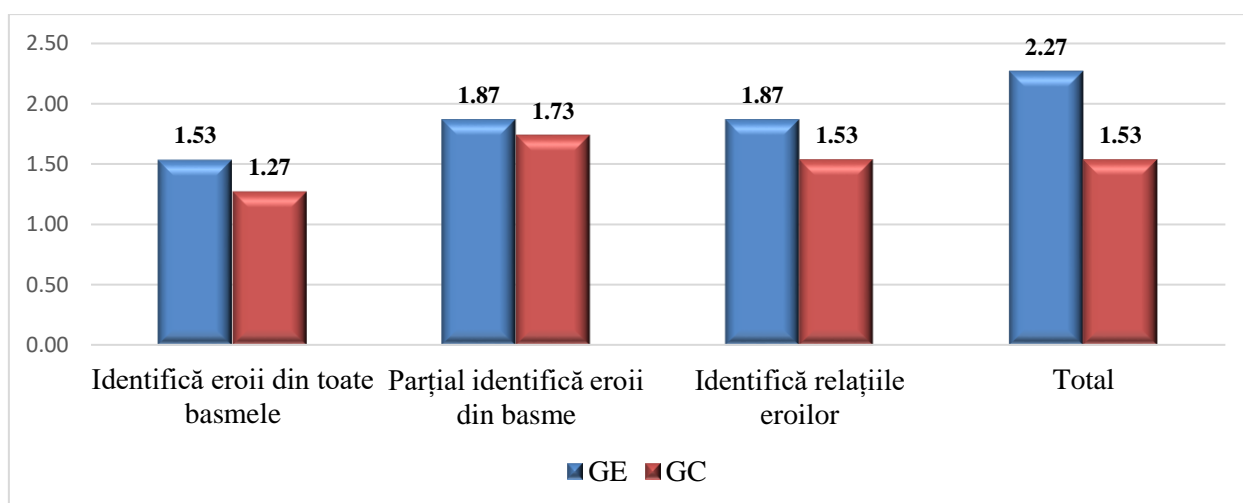


Fig. 3.14. Mediile pentru proba *Ghici din ce poveste este eroul* la preșcolarii GE retest și GC retest

Conform curriculum-ului de educație timpurie, adaptat pentru copiii cu dizabilități auditive, la sfârșitul perioadei preșcolare, această categorie de copii însușesc 2-3 povești. Chiar dacă am dezvoltat semantica emoțională, auzul emoțional, perceperea detaliilor expresive din text, comasarea componentelor figurative și logice, direcționarea afectivă și cognitivă în materialul literar prin diverse jocuri de dramatizare, jocuri didactice, la acest capitol, rămâne de lucrat.

Participarea la programul formativ le-a permis subiecților din Grupul experimental să-și dezvolte capacitățile comunicative, relația de empatie, să se familiarizeze și să cunoască poveștile prin intermediul jocurilor propuse: *Ridichea uriașă*, *Magia poveștilor*, *Cum se simte iepurașul Urechilă?*, *Trei Urși*, *De la fiecare erou câte o emoție*, *Găsiți umbra*, *Descriem eroii din povești*, *Ghicește basmul etc.*, să înțeleagă relațiile dintre eroi, astfel contribuind la dezvoltarea auzului emoțional prin recunoașterea adecvată a vocii exprimate prin diferite elemente suprasegmentale ale limbajului.

Grație lucrului bine determinat de aplicare a jocurilor cu eroii din basme, în vederea dezvoltării auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului, copiii devin mai perspicace, mai atenți, li se dezvoltă spiritul de observație. În cadrul programului de instruire, se amplifică funcția de reglare a limbajului, care se exprimă prin perceperea operelor literare, prin subordonarea instrucțiilor adultului. Se determină funcția planificatoare a limbajului atunci când aceasta începe să anticipeze realizarea obiectivelor practice și intelectuale.

Acest lucru ne demonstrează că programul de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului implementat a contribuit la dezvoltarea auzului emoțional, a comunicării și a limbajului impresiv și expresiv, la intensificarea relației de empatie, la identificarea emoțională a stărilor personajelor și oferirea răspunsurilor la întrebările adresate în timpul conversației cu subiecții din lotul experimental.

Pentru cercetarea noastră, prezintă relevanță datele ce indică progresul sau regresul Grupului experimental atât la variabilele semnificative, cât și la cele nesemnificative. În grupul experimental, rezultatele obținute indică evoluția în dinamică a performanțelor verbale, dar rezultate statistice nesemnificative există la variabila *Identifică eroii din toate basmele*, ea rămânând dificilă pentru toți copii.

La o altă dimensiune, vom prezenta rezultatele medii obținute de preșcolarii din GE retest și preșcolarii din GC retest la proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* (figura 3.15).

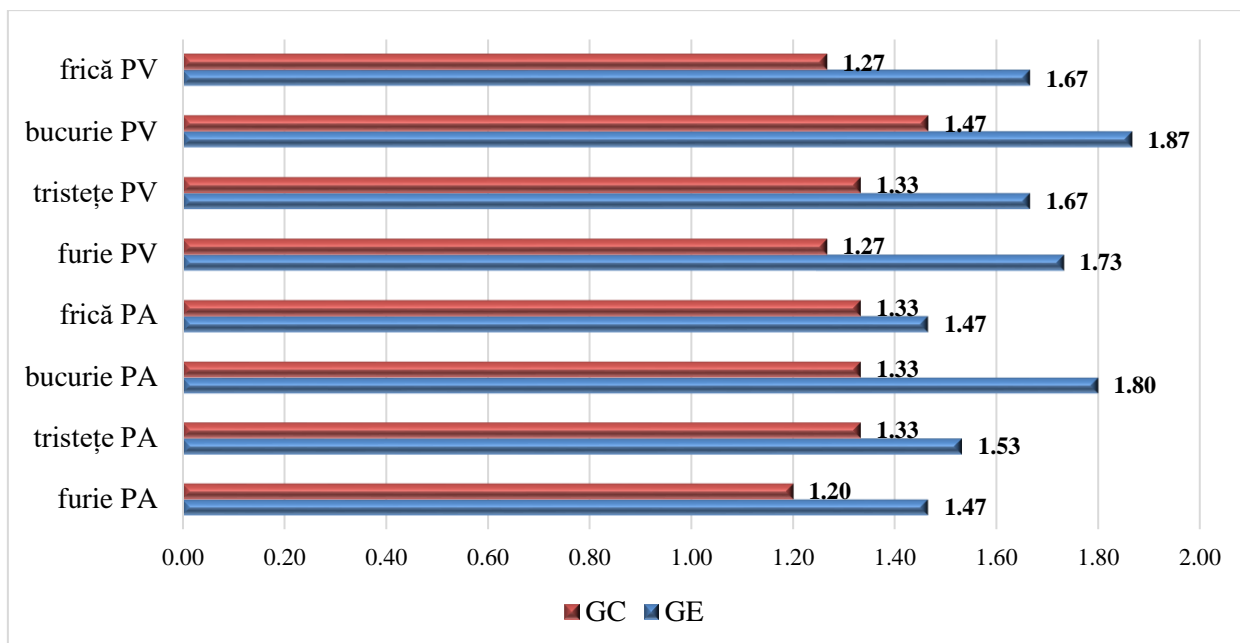


Fig. 3.15. Mediile pentru proba *Relația emoțiilor cu percepția auditivă* la preșcolarii GE retest și GC retest

Reprezentarea grafică în figura de mai sus indică deosebiri între rezultatele la faza retest ale subiecților din Grupul experimental și ale celor din Grupul de control. Astfel, subiecții înregistrează următoarele rezultate: la *scala furie, PA* GE-1,47 (u. m.); GC-1,20 (u. m.); la *scala tristețe, PA* GE-1,53 (u. m.); GC-1,33 (u. m.); la *scala bucurie, PA* GE-1,80 (u. m.); GC-1,33 (u. m.); la *scala frică, PA* GE-1,47 (u. m.); GC-1,33 (u. m.); la *scala furie, PV* GE-1,73 (u. m.); GC-1,27 (u. m.); la *scala tristețe, PV* GE-1,67 (u. m.); GC-1,33 (u. m.); la *scala bucurie, PV* GE-1,87 (u. m.); GC-1,47 (u. m.); la *scala frică, PV* GE-1,67 (u. m.); GC-1,47 (u. m.).

Analiza statistică ne-a permis să evidențiem diferențe statistice semnificative la următoarele scale indicate în Anexa 6, Tabelul A 6.14 – 6.15.

O analiză comparativă a lotului experimental după formare la subiecții GE, folosind testul U-Mann-Whitney, a evidențiat și diferențe nesemnificative în severitatea calității percepției informațiilor emoționale prin modalitatea auditivă la următoarele variabile: PA furie $U=82,500$; $p=0,128$; PA tristețe $U=90,000$; $p=0,277$; PA frică $U=97,500$; $p=0,464$. Asemenea diferențe dintre recunoașterea emoțiilor în modalitățile auditive și vizuale pot fi explicate prin luarea în considerare a datelor privind diferitele perioade de formare a mecanismelor de percepție a informațiilor emoționale vizuale și auditive: mecanismele de recunoaștere vizuală a informațiilor emoționale sunt, în mare parte, mai bine formate la copiii cu dizabilități auditive, deoarece analizatorul vizual este compensator, spre deosebire de mecanismele de recunoaștere auditivă, dezvoltate prin Programul formativ.

Astfel, s-au stabilit schimbări pozitive semnificative în urma intervenției psihopedagogice în dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului, obținute prin muncă intensivă și direcționată la preșcolarii cu DA. Datorită formării țintite, schimbări semnificative în dezvoltarea AE se observă la subiecții GE: cresc rezultatele la scala *bucurie PA, furie PV, tristețe PV, bucurie PV, frică PV*. Recunoașterea emoțiilor prin modalitatea auditivă crește, are loc o augmentare a orientărilor valorice și o mai mare acuratețe în diferențierea și perceperea emoțiilor atât pe cale auditivă, cât și pe cale vizuală.

În grupul experimental, în urma intervenției psihopedagogice, s-a stabilit un nivel semnificativ de diferențe atât în recunoașterea emoțiilor pe cale auditivă, adică AE, cât și pe cale vizuală, unde $p = 0,005$. În consecință, recunoașterea corectă a emoțiilor prin voce (perceperea auditivă) și prin percepere vizuală tinde să crească de aproape 1,5 ori după aplicarea programului psihopedagogic de dezvoltare a AE la copiii cu dizabilități auditive.

S-au constatat schimbări în dezvoltarea emoțională: copiii au început să recunoască mai precis manifestările emoționale ale altor persoane pe baza diferitelor semne (expresii faciale, pantomimă, intonație), să-și exprime, în mod deschis, emoțiile și sentimentele, au dobândit calități ca pozitivismul, încrederea în sine, interesul, interacțiunea pozitivă și dorința de a comunica.

Vom realiza evaluarea comparativă a rezultatelor obținute de preșcolarii din GE retest și din GC retest la proba *Starea emoțională* (figura 3.16).

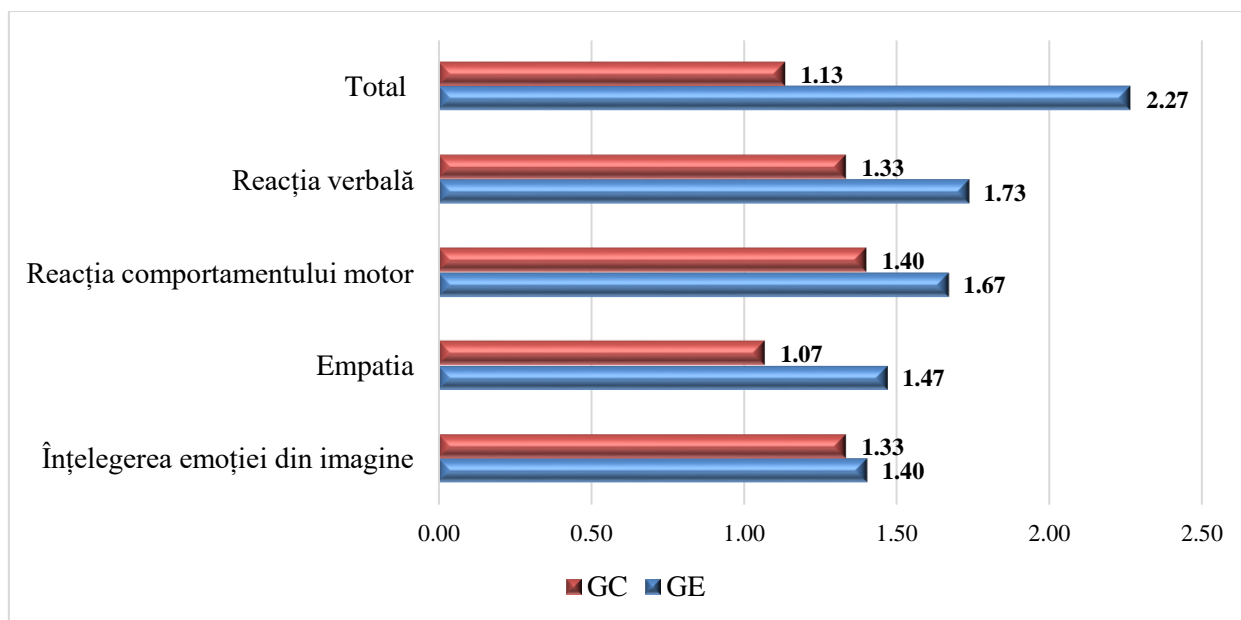


Fig. 3.16. Mediile pentru proba *Starea emoțională* la preșcolarii GE retest și GC retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GE sunt net superioare celor obținute de cei din GC pentru proba *Starea emoțională*. La scala *Înțelegerea emoției din imagine* din etapa GE retest (1,40

u.m.) și GC retest (1,33 u.m.), nu se constată diferențe statistic semnificative. La scala *Empatia* din etapa GE retest (1,47 u.m) și GC retest (1,07 u.m.), după testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative ($U=67,500$, $p\leq 0,015$). La scala *comportamentul motor* din etapa retest GE (1,67 u.m) și GC retest (1,4 u.m.), după testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative ($U=82,500$, $p\leq 0,05$). La scala *reacția verbală* din etapa GE retest (1,73 u.m) și GC retest (1,33 u.m.), după testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative ($U=67,500$, $p\leq 0,031$). La punctajul total al probei *Starea emoțională* din etapa GE retest (2,27 u.m) și GC retest (1,13 u.m.), după testul U Mann-Whitney, se înregistrează diferențe statistic semnificative ($U=57,500$, $p\leq 0,019$).

În baza rezultatelor obținute, putem urmări că indicatorii demonstrați de subiecții GE au crescut datorită participării la activitățile programului formativ.

La o altă dimensiune, vom prezenta rezultatele medii obținute de preșcolarii din GE retest și de preșcolarii din GC retest la proba *Dezvoltarea ritmică* (figura 3.17).

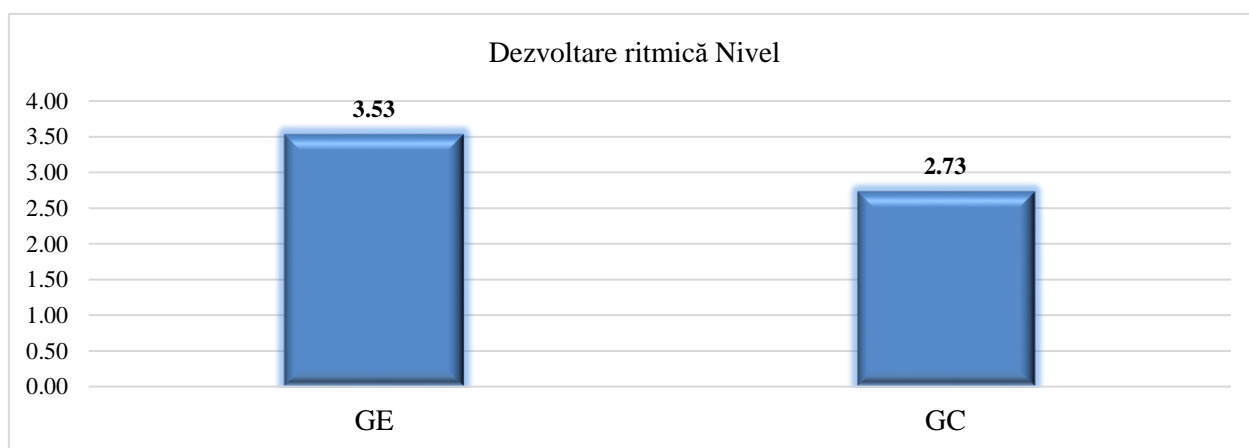


Fig. 3.17. Mediile pentru proba *Dezvoltarea ritmică* la preșcolarii GE retest și GC retest

La etapa retest, preșcolarii din GE au obținut (3,53 u.m.) și GC etapa retest (2,73 u.m.). După testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele celor din GC retest la această probă ($U=55$, $p\leq 0,011$).

Programul formativ a determinat dezvoltarea percepției ritmului, a gradului de formare a deprinderilor verbale și ritmice, a auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive din GE. Ei, spre deosebire de cei din GC, se caracterizează printr-o mai mare sensibilitate a ritmului, simt și reproduc tiparul ritmic fără efort și stres. În urma participării la activitățile formative, la subiecții din Grupul experimental a crescut nivelul acestor abilități și prezintă diferențe pozitive.

Astfel, ca urmare a desfășurării activităților de corecție și dezvoltare, s-au obținut modificări calitative ale auzului emoțional la copiii preșcolari cu dizabilități auditive.

În continuare, vom analiza rezultatele obținute de preșcolarii din GE retest și de cei din GC retest la proba *Definiții* (figura 3.18).

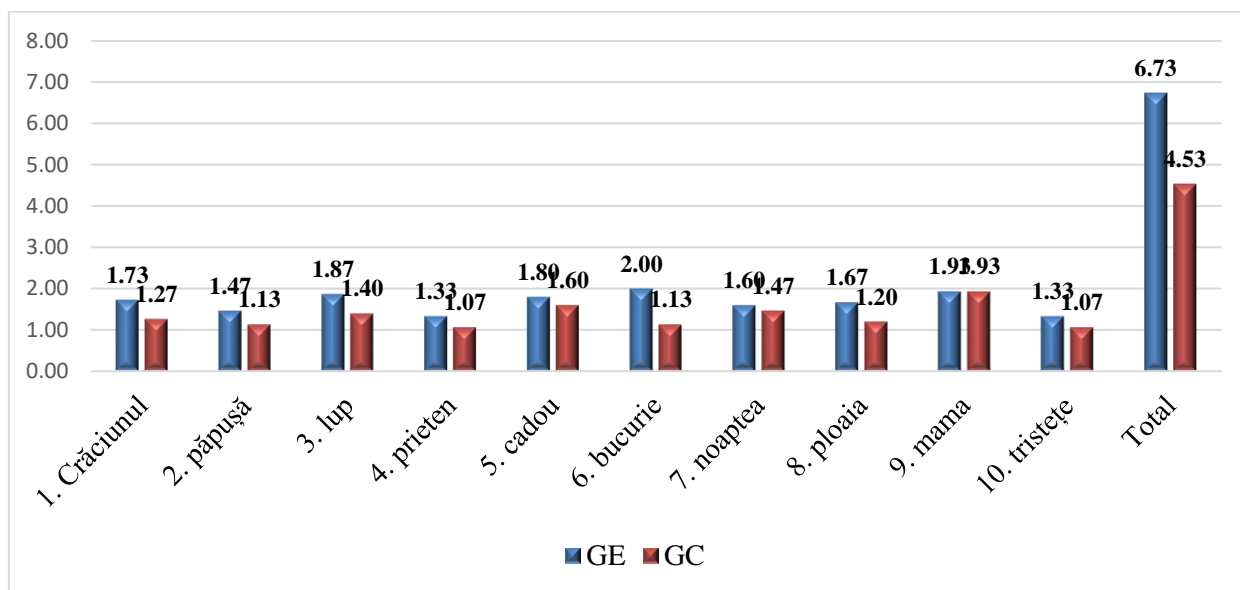


Fig. 3.18. Mediile pentru proba *Definiții* (adaptată după R. Zazzo) la preșcolarii din GE retest și GC retest

Rezultatele obținute de preșcolarii din GE pentru proba *Definiții* indică medii mai înalte în definirea cuvintelor la etapa retest spre deosebire de GC retest. La definirea cuvântului *Crăciun* la GE retest (1,73 u.m.) și GC retest (1,27 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=60$, $p \leq 0,012$). La definirea cuvântului *păpușă* la GE retest (1,47 u.m.) și GC retest (1,13 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=75$, $p \leq 0,05$). La definirea cuvântului *lup* la GE din etapa retest (1,87 u.m.) și GC retest (1,4 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=60$, $p \leq 0,009$). La definirea cuvântului *prieten* la GE din etapa retest (1,33 u.m.) și GC retest (1,07 u.m.). La definirea cuvântului *cadou* la GE din etapa retest (1,80 u.m.) și GC retest (1,60 u.m.). La definirea cuvântului *bucurie* la GE din etapa retest (2,00 u.m.) și GC retest (1,13 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=15$, $p \leq 0,001$). La definirea cuvântului *noapte* din etapa retest GE (1,60 u.m.) și GC retest (1,47 u.m.). La definirea cuvântului *ploaie* din etapa retest GE (1,67 u.m.) și GC retest (1,2 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=60$, $p \leq 0,011$). La definirea cuvântului *mama* din etapa retest GE (1,93 u.m.) și GC retest (1,193 u.m.). La definirea cuvântului *tristețe* la

GE din etapa retest (1,33 u.m.) și GC retest (1,07 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=82,500$ $p\leq 0,073$). La punctajul total pentru proba *Definiții* (adaptată după R. Zazzo) la GE din etapa retest (6,73 u.m) și GC retest (4,53 u.m.), după testul U Mann-Whitney, constatăm diferență statistic semnificativă între rezultatele preșcolarilor din GE retest și rezultatele GC retest la această probă ($U=45,500$ $p\leq 0,005$).

În urma analizei rezultatelor, nu am evidențiat lipsa unor diferențe statistic semnificative la scalele 5 – ($U=90.000$; $p\geq 0,05$); scala 7 – ($U=97,500$; $p\geq 0,05$); scala 9 ($U=112,500$; $p\geq 0,05$).

Comparând rezultatele obținute de subiecții GE și GC, putem concluziona că jocurile didactice, folosite pentru dezvoltarea auzului emoțional la preșcolari, au avut un efect de dezvoltare, iar subiecții investigați și-au îmbogățit vocabularul prin cuvinte având conotație emoțională, și-au dezvoltat limbajul comprehensiv și flexibilitatea acestuia prin procesul de descriere a componentei emoționale și senzoriale a sensului cuvântului; au evoluat și parametrii comprehensiunii emoționale.

Analizând comprehensiunea emoțiilor prin intermediul limbajului, ideea este că prezența șirului de cuvinte asociate cu sentimente de plăcere și cele asociate cu sentimente de neplăcere (cadou, noaptea, mama) persistă în „vocabularul emoțional” al eșantionului experimental.

Conceptul *cadou* se asociază cu bucurie, surpriză, deoarece toți copiii sunt familiarizați cu sensul lui: au primit cadouri la diferite sărbători atât în familie, cât și la grădiniță (cadouri la sărbătorile de iarnă, Ziua copilului, cadouri oferite de sponsori și voluntari, studenți etc.); ei oferă cadouri la Ziua mamelor, iar copiii din eșantionul experimental au dat următoarele explicații: „o cutie cu jucării”, „bomboane”, „ceva surpriză”, „când dai cadouri”, „cadou pentru bucurie”, „când vine cineva și ne dă cadou” etc..

Luând în considerație că instituția preșcolară, în care se educă subiecții din eșantionul grupului experimental, este cu regim prelungit, majoritatea din ei rămân în grădiniță pe noapte, de luni până vineri, copiii simt și înțeleg sensul cuvântului *noapte*, expunând prezența componentelor legate de lumea experiențelor și a trăirilor interioare. Cele mai dese explicații pentru conceptul *noapte* au fost: „întuneric”, „fără mama”, „care este negru”, „dormim mult”, „când soare nu mai este”, „când te culci fără gălăgie”, „noaptea mă tem”.

Ținând cont de faptul că toți copiii investigați au mamă, au putut să explice sensul acestui termen care diferă de restul datorită particularităților semnificației sale; răspunsurile oferite la explicarea conceptului *mama* și asocierea acestuia cu o emoție au fost formulată în felul următor: „o iubesc”, „mama este dragoste”, „că este din familia noastră”, „că ne îngrijește”, „că poți să o pupi și să o cuprinzi”, „simt inima pentru mama”, „ne dă de mâncare”, „are grijă de mine” ș.a.

Comparând rezultatele obținute de către copiii din grupul experimental cu aprecierea parametrilor similari la subiecții din GC, devine incontestabil faptul că, la GE, programul aplicat a avut rezonanțe puternice atât la dezvoltarea auzului emoțional, cât și la dezvoltarea limbajului (latura lexico-semantică) subiecților cu dizabilități auditive din GE.

Rezultatele obținute și concluziile formulate ne permit să menționăm că ipoteza pentru această parte a lucrării - *presupunem că, prin aplicarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la preșcolarii cu dizabilități auditive, va fi posibilă crearea premiselor de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) - s-a confirmat.*

3.4. Concluzii la capitolul 3

Experimentul formativ, orientat spre elaborarea și implementarea unui program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive, precum și spre evaluarea rezultatelor obținute, ne permite să formulăm următoarele **concluzii**:

1. Activitatea recuperativă promovată a determinat dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului preșcolarilor și a contribuit la dezvoltarea AE. Modificările înregistrate sunt determinate de tehnicile orientate spre dezvoltarea abilităților de exprimare a stărilor emoționale, spre procesarea auditivă și percepția auditivă, spre verbalizarea emoțiilor și îmbogățirea vocabularului. Astfel, la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), atestăm o creștere a nivelului de recunoaștere a stărilor emoționale pozitive în comparație cu cele de indiferență și cele negative, a percepției elementelor suprasegmentale ale limbajului; atestăm dezvoltarea limbajului, dezvoltarea expresivă a emoțiilor proprii și a percepției emoțiilor interlocutorului, utilizarea limbajului paraverbal și nonverbal (mimica, pantomimica, gesturile) ca metode eficiente în procesul educațional.
2. Rezultatele obținute ne confirmă faptul că implementarea programului de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) are efecte pozitive asupra activității recuperative în dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului verbal (latura lexico-semantică), a semanticii emoționale la preșcolarii cu dizabilități auditive.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Prin cercetarea dată, am determinat cunoștințele teoretico-științifice privind nivelul de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive; am relevat relațiile de interdependență, am elaborat și am implementat programul de intervenție psihopedagogică de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice. Ipoteza cercetării, cum că preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) prezintă o subdezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului și că există interdependențe între aceste subdezvoltări, iar aplicarea unui program psihopedagogic poate îmbunătăți aceste aspecte, a fost confirmată, iar obiectivele propuse au fost realizate.

Drept concluzii pentru cercetarea experimentală, de constatare, formativă și de control, vom evidenția următoarele:

1. Metodologia de studiere a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului are, ca reper, metodele verbale și nonverbale, percepția vizuală și percepția auditivă.
2. Subdezvoltarea AE și a comunicării verbale la copiii cu dizabilități auditive conduce la lipsa perceperii componentei expresive, impulsive și la nedezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului. Copiii cu dezvoltare tipică prezintă o dezvoltare a AE și a laturii lexico-semantice a limbajului, corespunzătoare particularităților de dezvoltare conform vârstei.
3. Dezvoltarea auzului emoțional la preșcolarii cu dizabilități auditive eficientizează dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului și, viceversa, prin dezvoltarea limbajului verbal, am dezvoltat auzul emoțional: activitatea de sinestezie senzorială, interacțiunea analizatorilor; activează latura cantitativ-calitativă a informației și stimulează experiența emoțională a copilului la nivel de emisie și percepție.
4. Aplicarea programului psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) condiționează codificarea verbală a stărilor emoționale și dezvoltă vocabularul preșcolarilor. La preșcolarii cu hipocuzie neurosenzorială, după aplicarea programului de intervenție psihopedagogică, s-au dezvoltat toate tipurile auzului (biologic, muzical, fonematic, emoțional) și, în special, s-a mărit nivelul de recunoaștere a informațiilor paralingvistice verbale.

5. Recomandările propuse psihologilor, psihopedagogilor, cadrelor didactice, părinților, formulate în baza cercetărilor teoretico-empirice, prezintă un model eficient de lucru cu preșcolarii cu DA.

Prin cercetările realizate, am stabilit și am descris particularitățile auzului emoțional ca parte senzorial-perceptivă a limbajului la copiii de vârstă preșcolară cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială) și a laturii lexico-semantice; am elaborat și am implementat un program psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prin elemente ludoterapeutice la copiii cu dizabilități auditive (hipoacuzie neurosenzorială), ceea ce contribuie la dezvoltarea surdopsihopedagogiei și, mai cu seamă, la dezvoltarea procesului educațional, care mizează pe compensarea deficitului la copiii cu DA și eficientizează inserția lor socială.

Având în vedere toate aceste considerente, prin această lucrare, ne-am propus să găsim mijloace variate și atractive de terapie (jocuri), contribuind, astfel, la optimizarea procesului recuperatoriu și, implicit, al dezvoltării auzului emoțional și a laturii lexico-semantice la preșcolarii cu dizabilități auditive.

În aceste situații, susținem că, prin dezvoltarea auzului emoțional, abordarea limbajului (latura lexico-semantică) se realizează integral, perspectiva aceasta asigurând un demers holistic, articulat consistent, cu vizibile progrese nu doar în plan lingvistic, paralingvistic, ci, mai ales, în plan emoțional.

În baza rezultatelor cercetării, au fost elaborate recomandări pentru specialiștii care activează în mediul copiilor cu dizabilități auditive și pentru părinți.

Recomandări pentru persoanele angajate/implicate în procesul de reabilitare al copiilor cu dizabilități auditive.

Cadre didactice:

- Programul psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului prezentat poate fi utilizat de către specialiștii din instituțiile speciale, generale și incluzive de învățământ (psihologi, educatori, logopezi), care îi educă pe copiii cu dizabilități auditive, în diagnosticarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului.
- Educarea auzului: biologic, muzical, fonematic și emoțional trebuie efectuată la etapa timpurie.
- În cadrul activităților recuperative, propunem crearea mediului audio-verbal și a celui optico-tactil.

- Programul psihopedagogic de dezvoltare a auzului emoțional și a laturii lexico-semantice a limbajului să se sprijine pe activitățile ludoterapeutice, ele fiind activitatea de bază la vârsta preșcolară, implicând metodele exercițiului, demonstrării, ale învățării pe grupe mici.
- În procesul educațional, specialiștii vor ține cont de caracteristicile tipologice individuale ale copilului (nivelul dezvoltării auzului, nivelul dezvoltării auzului emoțional, a limbajului verbal, vârsta, structura defectului).
- Activitățile ludice se vor organiza frontal și în subgrupuri, durata fiind de 25-45 minute în dependență de vârstă.
- Materialul intuitiv să fie diversificat: auditiv, vizual, vibro-tactil, gustativ, pentru a stimula diferitele simțuri.
- Se va atrage atenție deosebită antrenării continue a copiilor cu dizabilități auditive în comunicarea totală.

Părinți:

- Educarea eficientă a auzului se va efectua prin citirea în comun a basmelor, a poeziilor, prin folosirea cântecelor și a dansului în activitățile educaționale.
- Pentru stimularea activității de comunicare și a inserției sociale eficiente, propunem diversificarea experiențelor sociale: vizite, situații, locuri.
- În mediul familial, se va crea o atmosferă emoțional-pozitivă, bazată pe relații de încredere și susținere.
- Se va încuraja oricare intenție de independență a copilului, pentru a evita apariția introversiunii și a inhibării.
- Să se formeze un parteneriat durabil între familie și specialiști (psihopedagog, logoped, educator și psiholog) pentru eficientizarea procesului recuperativ.

Recomandări și sugestii privind cercetările de perspectivă. Cercetarea realizată este una inovativă în planul conceptualizării, al descrierilor și al constatărilor cu privire la auzul emoțional și la interrelațiile lui cu latura lexico-semantică a limbajului la copiii cu hipoacuzie neurosenzorială. Lucrarea este prima treaptă spre descoperirea de noi perspective în domeniul psihologiei speciale al auzului emoțional. Considerăm că investigarea următoarelor arii de cercetare ar prezenta interes:

1. Dezvoltarea auzului emoțional la copii cu hipoacuzie neurosenzorială de alte vârste.

Fiecare etapă de vârstă influențează, în mod diferit, mecanismele compensatorii. Elucidarea acestor mecanisme ar permite eficientizarea activităților recuperative și inserția socială a persoanelor cu dizabilități auditive.

2. Studiul auzului emoțional în dizabilitățile senzoriale: dizabilități auditive, dizabilități vizuale.

Propunerea pentru această temă vine din necesitatea diferențierii și a eficientizării procesului educațional la copiii cu dizabilități senzoriale (auditive, vizuale), a particularităților de dezvoltare și a mecanismelor de compensare/reabilitare.

BIBLIOGRAFIE:

1. ADOLPHS, R. Recognizing emotion from facial expressions: In: *Psychological and neurological mechanisms. Behavioral & Cognitive Neuroscience Reviews*. Mar: 1(1), United States, 2002. p. 21-62. ISSN 1534-5823.
2. ANCA, M. *Intervenții psihopedagogice în antrenarea funcției auditive verbale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 156 p. ISBN 973- 595-087-1.
3. ANCA, M. *Psihologia deficienților de auz*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001. 282 p. ISBN 973-610-041-3.
4. ANDRE, C., LELORD F. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Trei, 2003. 368 p. ISBN 973-8291-73-9.
5. BADEA, E. *Semantica psihologică pentru copii*. București: Ed. Tehnică, 1995. ISBN: 973-31-0877-4.
6. BATLINER, G. *Joaca de-a vorbirea cu copiii hipoacuzici. Dobândirea timpurie a vorbirii și auzului: un manual pentru părinți*. București: Martin Media Group, 2019. 191 p. ISBN 978-973-0-30302-5.
7. BENNETT-GOLEMAN, T. *Alchimia emoțională*. București: Curtea Veche, Curtea Veche, 2005. 528 p. ISBN 978-973-835-671-9.
8. BODEA HAȚEGAN, C. Perspective neuro-fiziologice privind procesarea limbajului. In: *Evaluarea și intervenția psihopedagogică-perspective integrative*, Vol. IV, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011. p. 16-26. ISBN 978-973-610-875-4.
9. BODEA HAȚEGAN, C., Dizabilitățile auditive. In: Roșan, Adrian (coord.) *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași: Editura Polirom, 2015. p. 124-151. ISBN 978-973-46-4963-1.
10. BODORIN, C. *Fundamentele psihologice de activizare a structurilor senzoriale la copiii surzi*. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2002. CZU 159.922.76(043).
11. BODORIN, C. *Metode stimulativ-compensatorii de susținere a capacității de muncă a elevilor surzi*. Ghid metodic. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2002. 68 p. ISBN 9975-921-21-3.
12. BODORIN, C. *Surdopsihologia*. Chișinău: Ed. Valinex, 2009. 150 p. ISBN 978-9975-9948-7-3.
13. BODORIN, C., GLAVAN, A. *Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități de auz. Incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități de auz*. Ghid metodologic. Chișinău: „Arva Color”, 2023. 96 p. ISBN 978-9975-127-82-0.
14. BODORIN, C., CIUBOTARU N. *Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive*. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă", 2020. 161 p. ISBN 978-9975-46-491-8.
15. BOȘCAIU, E., *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițe de copii*. București, E.D.P., 1973. 132 p.
16. BREAZUL, G. *Observații relative la învățământul muzical*. București: Ed. Muzicală, 1985.
17. BRILLON, M. *Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea*. Iași: Polirom, 2010. 264 p. ISBN 978-973-46-1704-3.
18. BUCUN N., DANII A. *Obiectivele și finalitățile educației copiilor cu diverse dereglări în dezvoltarea psihică și fizică*. Chișinău, 1992.
19. BUCUN, N. și colab. *Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale*. In: *Simpozionul internațional*. Chișinău: Epigraf, 1998. 264 p.

20. BUCUN, N., PALADI O., RUSNAC V. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: S. n., Tipogr. „Sirius”, 2013. 372 p. ISBN 978-9975-57-114-2.
21. BUICĂ, C. *Bazele defectologiei*. București: Ed. Aramis Print, 2004. 415 p. ISBN 973-679-161-0.
22. CANLI, T., SIVERS, H., WHITFIELD, S. L., GOTLIB, I. H., & GABRIELI, J. D. Amygdala response to happy faces as a function of extraversion. In: *Science*, 296, 2191. 2002. ISSN 1095-9203.
23. CEMORTAN S., MOCANU L. [et al.] *Cartea educatorului din grupa pregătitoare: Ediția a II-a*. Chișinău: „Lumina”, 1996. 286 p. ISBN 5-372- 01633-7.
24. CEMORTAN, S. *Educația copiilor pentru jocuri. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare pentru părinți*. Chișinău: Stelpart, 2008. ISBN 978-9975-9866-4-9.
25. CHATEAU, J. *Copilul și jocul*. București: EDP, 1975.
26. CIOBANU, A., RUSU, N. Dezvoltarea sferei emoțional-volitive la copiii cu deficiențe de auz. *Revista Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. In: *Psihologie Pedagogie specială Asistență socială*. Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. Chișinău, 2016. ISSN 1857-0224.
27. CIOBANU, A., URSU, M. Dezvoltarea abilităților emoționale la școlarii cu cerințe educative speciale din ciclul primar. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului: Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*. Seria 24, 25 martie, 2022 /coord. șt.: Ludmila Armașu-Canțir, Silvia Chicu. Chișinău: CEP UPSC, 2022. ISBN 978-9975-46-652-3.
28. CIUBOTARU, N. Abordări axiologice din perspectiva dezvoltării auzului emoțional. In: *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului*. Coord. șt.: Racu Igor. Chișinău: S.n., 2013. Tipogr. UPS „Ion Creangă”, p. 174-177. ISBN 978-9975-46-145-3.
29. CIUBOTARU, N. Analiza acustică a elementelor segmentale și suprasegmentale ale vorbirii și impactul lor asupra dezvoltării auzului emoțional la copiii cu deficiențe auditive. In: *Probleme ale științelor socioumaniste și modernizării învățământului*. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă” Coord. șt. I. Racu, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2019. V. I., p. 125-135. ISBN 978-9975-3370-2-1.
30. CIUBOTARU, N. Axiologia auzului emoțional în contextul științelor psiho-pedagogice. In: *Probleme ale Științelor Socioumaniste și Modernizării Învățământului*. Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Resp. ed. I. Racu, ș.a. Ch.: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2015. Seria XVII. Vol. I p. 148-154. ISBN 978-9975- 46-239-6.
31. CIUBOTARU, N. Componenta cognitivă a dezvoltării emoționale la preșcolarii cu dizabilități auditive. In: *Asistența psihologică la etapa contemporană: realități și perspective*. Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 27 October 2023 / coordonator: Silvia Briceag. Bălți, 2023. p. 104-109. ISBN 978-9975-50-314-3 (PDF).
32. CIUBOTARU, N. Comprehensiunea emoțiilor și abilitățile emoționale ale copiilor cu dizabilități de auz. In: *Conferința Științifică Națională cu participare internațională „Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european” (Eveniment dedicat aniversării a 50 de ani de*

activitate a catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială, facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială). 2.12.2022. Chișinău : S. n., 2023 (CEP UPSC). p. 128-134. ISBN 978-9975-46-732-2.

33. **CIUBOTARU, N.** Comunicare emoțională versus auzul emoțional – factori primordiali în dezvoltarea psihică a copilului cu dizabilități auditive. In: *Materiale conferinței științifice internaționale "Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului"*, 8-9 octombrie 2020, Seria 22 : [în vol.] / coordonare științifică: Igor Racu, Silvia Chicu. p. 173-179. ISBN 978-9975-46-449-9.
34. **CIUBOTARU, N.** Dezvoltarea limbajului și a auzului emoțional prin tehnologii inovative la copiii cu dizabilități auditive. In: *International Congress quot; Research – Innovation – Innovative Entrepreneurship"*; Chisinau, 13-14 October 2023 / scientific committee: Eduard Coropceanu (chairperson) [et al.]. Chișinău: CEP UPSC 2023, p. 96-103. ISBN 978-9975-46-831-2.
35. **CIUBOTARU, N.** Dinamica dezvoltării auzului emoțional prin joc la preșcolarii cu dizabilități auditive. In: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences Year 6, Nr.3-4/2023 "B" Category*. p. 95-100. ISSN 2587-344X.
36. **CIUBOTARU, N.** Evoluarea auzului emoțional la copiii cu dizabilități auditive în procesul de percepere a operelor de artă. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Materiale conferinței științifice naționale cu participare internațională. 26 martie 2021, Seria 23: [în vol.] / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Cantfir, Silvia Chicu; Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2021. V. I., p. 174-178. ISBN 978-9975-46-560-1.
37. **CIUBOTARU, N.** Ludoterapia în dezvoltarea limbajului la copiii cu afecțiuni senzoriale (hipoacuzie). In: *Rezumatelile comunicărilor Științe Sociale. Volumul II. Creșterea impactului cercetării și dezvoltării capacității de inovare*. Chișinău: USM, 2012, p. 171-173. ISBN 978-9975-71-151-7.
38. **CIUBOTARU, N.** Modernizarea metodologiei demutizării. Necesitatea și relevanța modernizării metodologiei demutizării. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului*: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS "Ion Creangă". Coord. șt. I. Racu, Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017. V. I., p. 198-207. ISBN 978-9975-46-334-8.
39. **CIUBOTARU, N.** Rolul jocului didactic în activitatea de educare a limbajului pentru formarea intelectuală a copilului preșcolar cu CES. In: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. vol. 1., coord. st. Racu I., Ch.: Tipografia "Ion Creangă", 2012. p. 232-238. ISBN 978-9975-46-122-1.
40. **CIUBOTARU, N.** Specificul activității recuperativ-logopedice (ARL) în dizabilități auditive. In: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Resp. ed. I. Racu, Ch.: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2014, V. I., pp.531-537. ISBN 978-9975-46-198-6.
41. **CIUBOTARU, N.** Strategii de evaluare a auzului emoțional și a nivelului de dezvoltare a limbajului la preșcolarii cu dizabilități auditive. In: *Revista de știință, inovare, cultură și artă ACADEMOS*. ISSN 1857-0461; E-ISSN 2587 – 3687.
42. **CIUBOTARU, N., BALANICI, V.** Modele de diagnostic și prevenție precoce în dizabilitățile auditive. In: *Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv*. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 10 decembrie 2020. p. 343-354. ISBN 978-9975-46-480-2.

43. **CIUBOTARU, N., BODORIN, C.** Metode eficiente de antrenament auditiv-verbal. Metoda Ling. In: *Asistența complexă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional incluziv*. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău, 10 decembrie 2020. p. 199-206. ISBN 978-9975-46-480-2.
44. **CIUBOTARU, N., MELINTEANU, L.** Incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de auz de vârstă preșcolară. In: *Conferința științifică națională cu participare internațională „Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european” (Eveniment dedicat aniversării a 50 de ani de activitate a catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială, facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială)*. 2.12.2022. Chișinău : S. n., 2023 (CEP UPSC). p. 105-111. ISBN 978-9975-46-732-2.
45. **CIUBOTARU, N.** Similitudini și divergențe între paradigmele auz emoțional - retrăire emoțională și sensibilitate emoțională. In: *Psihologie, revista științifico-practică*. p. 1-10 Nr. 2, 2021, ISSN E 2537-6276, ISSN P 1857-2502, <http://key.upsc.md> CZU: 159.942.5 DOI: 10.46728/pspj.2021.v39.
46. *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății*. OMS, 2001, traducere în limba română. 340 p. ISBN 978-92-4-154732-1.
47. **COJOCARU-BOROZAN, M.** *Teoria culturii emoționale: Studii monografice asupra cadrelor didactice*. Chișinău: UPSC, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
48. **COMIȘEL, E.** *Folclorul copiilor. Ed. Muzicală*. București, 1982. ISBN/COD:90IPFBFO.
49. Convenția cu privire la drepturile copilului. Adunarea Generală a Națiunilor Unite 20.02.1989 // A. Racu, *Învățământul special din Republica Moldova. Istorie și actualitate*, Chișinău, 1999. 224 p. ISBN 997-578-033-4.
50. **CREȚU, V.** Dezvoltarea copilului pe arii de autonomie și câmpuri sociale prin activitate și participare. In: *Societate și handicap*, nr. 1, 2003. ISSN 1857-0119.
51. **CUCOȘ, C.** *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-4640-416.
52. **CUNNINGHAM, M.** Personality and the structure of nonverbal communication of emotion Text /M. Cunningham // *J. Pers. and Soc. Psychol.*, 1977. V. 45. Nr. 4. p. 564-584. [Disponibil: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1977.tb00172.x>].
53. *Curriculum pentru educație timpurie*. Coord. Cutasevici A., Crudu V. Chișinău: Lyceum, 2019. ISBN 978-9975-3285-7-9.
54. **DAMASCHIN, D.** *Defectologia*. București: E.D.P., 1973. 334 p. ISBN/COD 73519726764 IPCLUDE.
55. *Dicționar de psihologie*. Coord. Ursula Șchiopu. București. Ed. Babei. 1997. 740 p. ISBN 973-48-1027-8.
56. *Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar. Modul general pentru personalul grădiniței*. Cristiana Boca (coord.). București: Educația 2000+, 2008. ISBN 978-973-1715-12-4
57. *Educație timpurie individualizată. Ghidul educatorului*. Chișinău: Cartier; UNICEF-Moldova, 1999. 192 p. ISBN 9975-79-026.
58. **ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E., FRIEDLANDER, B.S.** *Inteligența emoțională în educația copiilor*. Ed. A 2-a. București: Curtea Veche Publishing, 2007. 302 p. ISBN 978-973-669-336-6.
59. **ELKONIN, D.** *Psihologia jocului*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1980. 335 p.

60. FULLARD, W.G. Operand training of aural musical discrimination with preschool children / *Journal of Research in Music Education*, 1967. Vol. 15, Issue 3, p. 201. ISSN 0022-4294.
61. GALLAGHER D., SHEENTICH, R. Encoding and decoding of nonverbal behavior through facial expressions Text. /D. Gallagher, R. Sheentich // *J. Pers. and Soc. Psychol.*, 1981. V. 15. Nr. 2. p. 241-252. ISSN 2319-7064.
62. GAYLE, H.L. *Social-Emotional Development in Children with Hearing Loss*. Theses and Dissertations-Communication Sciences and Disorders. 4. 2014. [Disponibil: https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=commdisorders_etds]
63. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii de educație integrată*. Iași: Polirom, 2001. ISBN 973-683-819-6.
64. GHERGUȚ, A. *Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice (ediția IV-a revăzută și adăugită)*. Iași: Polirom, 2023. 632 p. ISBN 978-973-46-9381-8.
65. *Ghid de bune practice pentru educarea limbajului copiilor cu deficiență de auz. Metode și instrumente digitale dezvoltate în cadrul proiectului logopedia*. Resp.ed. Georgiana Roșculeț. București, 2018. 108 p. ISBN 978-973-0-26583-5.
66. GÎNU, D. BULAT, G., RUSU, N. *Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic*. Lumos Foundation Moldova. Chișinău: Tipogr. Bons Offices, 2015. 216 p. ISBN 978-9975-80-916-0.
67. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei. Compendiu*. București: Ed. Fundația România de Măine, 2000. 328 p. ISBN: 9789734615209.
68. IONESCU-RUXĂNDOIU, L. *Limbaj și comunicare. Elemente de analiză pragmatică*. București: All, 2003. 112 p. ISBN 9736845575, 9789736845574.
69. JELESCU, P., JELESCU, D. Концепция результаты как вектор эффекта. In: *EcoSoEn, Scientific Journal Economics, Social and Engineering Sciences Year 5, Nr.3-4/2022*. pp. 83-91. ISSN 2587-344X.
70. JOHNSON-LAIRD, P. & OATLEY, K. The language of emotions: an analysis of a semantic field // *Cognition and Emotion*. 1989. № 6. pp.201-223. ISSN: 0269-9931 (1464-0600)
71. KIMURA, D. The asymmetry of the human brain. Text / D. Kimura // V. 228. №3. *Sci. Amer*, 1973. pp.70-78. ISSN: 1081-4442.
72. Language and nonverbal systems in the structure of face-to-face interaction. Text. / F. Poyatos // *Lang, and Commun*, 1983. V.3 №2. pp. 129-140. DOI:10.1016/0271-5309(83)90010.
73. LEECH, G. *Semantics*. Harmondsworth, 1977. 386 p. ISBN 0140216944, 9780140216943.
74. LEVIS, C. *The educational methodology of deaf children*. University of Birmingham, 1995.
75. LOUCKS, D. *The development of an instrument to measure instrumental timbre concepts of four-years-old children* / Ohio State University, 1974.
76. LUPU, J. *Educarea auzului muzical dificil*. București: Ed. Muzicală, 2020. 140 p. ISBN 978-606-747-097-0.
77. LÜSCHER, M. *The Lüscher Color Test*. Pocket Books 1969. 187 p. ISBN-10: 0671780735.
78. MATSUMOTO, D., & EKMAN, P. Japanese and Caucasian facial expressions of emotion and neutral faces (JACFEE): *Reliability Data and Cross-National Differences* // *Journal of Nonverbal Behavior* 21, 3–21. San Francisco: University of California, 1997. ISSN 0191-5886, 1573-3653.
79. MAXIMCIUC, V. Metodologia dezvoltării reglării emoțional-volitivă la copiii cu reținere în

- dezvoltarea psihică. In: *Revistă de științe socioumane. Chișinău*, 2010, nr. 1(14), pp. 85-89. ISSN 1857-0119.
80. MAYER J., SALOVEY, P. *Teoria inteligenței emoționale*. București: Ed. All, 1990. 198 p.
 81. MAYER, P. LOWENBRAUN, S. Total communication use among elementary teachers of hearing impaired children. *American Annals of the Deaf*, v. 135 nr. 3. p. 257-263. 1990. ISSN 0002-726X.
 82. MICHEL, P. The optimum development of musical abilities in the first years of life. In: *Psychic of Music*, 1973.
 83. MITROFAN, N. *Testarea psihologică a copilului mic*. București, 2005. 220 p. ISBN: 973-97843-7-2.
 84. MITU, F. *Jocuri didactice integrate pentru învățământul preșcolar*. București: Editura Humanitas Educațional, 2005. 80 p. ISBN: 973-689-045-7.
 85. MOCANU, L. *Dezvoltarea limbajului la preșcolarii de vârstă mare prin perceperea semanticii cuvântului*. Chișinău, 1994.
 86. MOLDOVANU, I., CULEA, L. *Cartea mare a jocurilor*. CIDDC, UNICEF. Chișinău, 2002.
 87. MORISSETTE, C. *Puterea emoțiilor*. Tr. de A. Maxim. București: Lifestyle Publishing. 2017. 303 p. ISBN 978-973-1981-67-3.
 88. OLĂRESCU, V. *Fundamentele logopediei*. Chișinău, 2022. 336 p. ISBN 978-9975-162-05-0.
 89. OLĂRESCU, V. Apariția, dezvoltarea și înțelegerea emoțiilor la vârsta preșcolară. În: *Știință și educație: noi abordări și perspective*. Materialele conferinței științifice internaționale, Seria 25, 24-25 martie 2023, Vol. 1: Psihologie. – 2023. p. 162-166. ISBN 978-9975-46-774-2.
 90. OLĂRESCU, V. *Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic*. Chișinău: Elena VI SRL, 2008. 251 p. ISBN 978-9975-9743-6-3.
 91. OLĂRESCU, V., PONOMARI, D. *Asistența logopedică și psihologică. Principii. Metodologii. Perspective*. Chișinău: Elena VI SRL, 2012. 254 p. ISBN 978-9975-106-98-6.
 92. *Omul din lumea tăcerii. Ghid pentru înțelegerea lumii persoanelor cu dizabilități de auz*. Resp. ed. Victor Koroli. Chișinău, 2016. 300 p. ISBN 978-9975-3039-5-8.
 93. PĂUNESCU, C. *Limbaj și intelect*. Ed. Științifică, București, 1973. 236 p.
 94. PERJAN, C., Psihogeneza afectivității la diferite vârste. In: *Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova*, Iași, 2018. ISBN 978-973-8483-84-2.
 95. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier, 2005. 160 p. ISBN 9975-79-368-1.
 96. PLUTCHIK, R. *The emotions*. Boston: University Press of America. 1991. 216 p. ISBN 081-918-2869.
 97. POPA, Mariana *Deficiența de auz – repere psihologice și metodologice*. Tg. Mureș: Editura Dimitrie Cantemir, 2002. 245 p. ISBN 9789738042438.
 98. POPA, Marin *Metodologia cercetării* (note de curs), 2016: 10_Eșantionarea http://www.apio.ro/upload/mc10_esantionarea.pdf
 99. POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Albatros, 1978.
 100. PREDĂ, V. *Elemente de psihopedagogia intervenției precoce*. Cluj-Napoca, 1995.
 101. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Coord. Adrian Roșan. Iași: Ed. Polirom, 2015. ISBN 978-973-46-4963-1.
 102. PUFAN, C. *Probleme de surdopsihologie*. București, 1982, vol. I. 132 p.

- 103.RACU, A. POPOVICI, D.V. *Intervenția recuperativ-terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple*. Chișinău: Ed. Ruxanda, 2009. 375 p. ISBN 978-9975-51-012-7.
- 104.RACU, A., POPOVICI D. VI., DANII A. *Educația Incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale*. Chișinău: Î.S. F.E.-P Tipografia Centrală, 2010. 152 p. ISBN 978-9975-78-846-5.
- 105.RACU, I. *Psihodiagnoza și statistica psihologică*. Ediția a II. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2007. 150 p. ISBN 973-683-2988.
- 106.RACU, I. *Psihogeneza conștiinței de sine în diferite situații sociale de dezvoltare*. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1998.
- 107.RACU, I., RACU, Iu. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”. 2013. 212 p. ISBN 978-9975-71-478-5.
- 108.RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Monografie. Ed. a 2-a rev. și adăugită. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2021. 309 p. ISBN 978-9975-46-521-2.
- 109.ROSS, E.D. Right hemisphere's role in language, affective behaviour and emotion. Textst. /E.D. Ross // *Trends neurosci*. 1984. - V.7. - №9. - pp. 342-346. ISSN 0166-2236.
- 110.SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence // *Imagination, cognition and personality*. 1989. Vol. 9. № 3. p. 185-211. ISSN 0276-2366.
- 111.ȘCHIOPU, U. *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, E.D.P., București, 1970. 292 p.
- 112.Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități. București: MarLink, 2003. 88 p. ISBN 973-8411-06-8.
- 113.Sex differences in eavestropping on nonverbal cues. Textst. / R. Rosental, M. De-Paulo-Bella // *J. Pers. and Soc. Psychol*. 1979. - V. 37. - N 2. - p. 273-285. ISSN 0022-3514.
- 114.SILLAMY, N. *Dicționar de psihologie Larousse*. București: Univers encyclopedic, 1998. ISBN 973-9243-25-8.
- 115.STANICĂ, C. MUȘU, I. *Psihopedagogia specială. Deficiențe senzoriale*. București: Ed. Pro Humanitate, 1997. 385 p. ISBN/COD: 973-97313-5-X.
- 116.STĂNICĂ, I. Deficiența auditivă. In: *Psihopedagogia specială. Deficiențe senzoriale*. București: Ed. Pro Humanitate, 1997, p. 18-68. ISBN/COD:973-97313-5-X.
- 117.STĂNICĂ, I., POPA M. *Elemente de psihopedagogia deficienților de auz*. București: INREIPH, 1994.
- 118.STĂNICĂ, I., POPA, M. *Psihopedagogie specială. Deficiențe senzoriale*. București: Pro Humanitate, 1997. ISBN/COD: 973-97313-5-X.
- 119.STRĂCHINARU, I. *Psihopedagogie Specială*, vol. I. Iași: Ed. Trinitas, 1994. 205 p. ISBN 973-96666-0-4.
- 120.STRALIUC, N. *Jocuri pentru pici voinici*. Chișinău: Ed. Liceum, 2014. 148 p. ISBN 978-9975-4273-3-3.
- 121.UNGERER, F. The linguistic and cognitive relevance of basic emotions // Dirven R. & Vanparys J. (Eds.). *Current approaches to the lexicon*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, 1995. p.185-210. ISBN-10 9783631487563, ISBN-13 978-3631487563.
- 122.VERDEȘ, A. *Psihologia emoțiilor*. Suport de curs pentru studenții specialității psihologie. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat ” Ion Creangă”. 2013. 93 p. ISBN 978-9975-4458-2-5.
- 123.VERZA, E. *Psihopedagogie specială: manual pentru cl. 13-a, șc. Normale*. București: Ed.

- Didactică și Pedagogică, 1997. 136 p. ISBN 973-30-5952-8.
124. VERZA, E. *Tratat de Psihopedagogia Specială*. București: Ed. Universității din București, 2011, 1312 p. ISBN 978-6061-6000-6-9.
125. VERZA, F.I.E. *Afectivitate și comunicare*. București: Editura Fundației Humanitas, 2004. 369 p. ISBN 973-86055-1-2.
126. ZLATE, M. *Introducere în psihologie* (ed. a III-a). București: Ed. Șansa, 2015. 416 p. ISBN 9789734658299.
127. ZORGO, B., NEAGU-BOȘCANIU E. Cu privire la raportul dintre tulburările de vorbire și dezvoltarea activității intelectuale la copii. // *Probleme de defectologie*. Volumul IV. P. 184-260. București: Editura didactică și pedagogică, 1964. 262 p.
128. АГАВЕЛЯН, О.К., *Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монографическое исследование*. Челябинск: Издатель Татьяна Лурье, 1999. 356 с. ISBN 5-89851-007-9.
129. АГАВЕЛЯН, Р.О., АГАВЕЛЯН, О.К., АГАВЕЛЯН, В.С. *Специальная психология. Метод. обеспечение требований стандарта по психол.-пед. блоку: Метод. рекомендации*. /Р.О. Агавелян, О.К. Агавелян, В.С. Агавелян. Новосибирск: НИПКипРО, 1997. 93 с. ISBN 5-87847-043-8.
130. АЛЕКСЕЕВА, М.М., ЯШИНА, В.И. *Речевое развитие дошкольников*. Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 160с. ISBN 5-7695-0391-2.
131. АЛЯБЬЕВА, Е.А. *Психогимнастика в начальной школе: Методические материалы в помощь психологам и педагогам*. Текст. /Е.А. Алябьева. М.: ТЦ Сфера, 2004. 88 с. ISBN 5-89144-334-1.
132. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Человек как предмет познания*. Текст. / Б.Г. Ананьев. 3-е изд. СПб: Питер, 2018. 288 с. ISBN: 978-5-496-02299-6.
133. АНДРЕЕВА, Л. В. *Сурдопедагогика: учеб. пособие для пед. интов*. / Л. В. Андреева, К. А. Волкова; под ред. М. И. Никитиной/ М.: Издательский центр «Академия», 2005. 576 с. ISBN 5-7695-0858-2.
134. АНОХИН, П.К. Эмоции Текст. /Анохин П.К.// *Общая психология: Сборник текстов*. Выпуск 2. «Субъект деятельности» / Под общей редакций В.В. Петухова. М., 2000. С. 116-122. ISBN 5-93692-012-7.
135. АСЕНОВА, И.В. Онтогенетическая динамика функциональной асимметрии мозга при вербальной перцепции. Текст /Асенова И.В.// *Вопросы психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования*, 2005. - №1. с.100-109. ISSN: 0042-8841.
136. БОГДАНОВА, Т.Г. *Сурдопсихология: учебник для академического бакалавриата* /Т.Г. Богданова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2019. 235 с. ISBN 978-5-534-07055-2.
137. БОЖОВИЧ, Л.И. *Проблемы формирования личности*. Текст. /Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Воронеж, 2001. 352 с. ISBN 5-89502-210-3.
138. БОРИСОВА, А.А. Восприятие эмоционального состояния человека по интонационному рисунку речи. Текст. /Борисова, А.А.// *Вопросы психологии: научный журнал/ учредитель Рос. Академия образования*. 1989. - №1 с. 117-121. ISSN 0042-8841.
139. БОСКИС, Р.М. *Глухие и слабослышащие дети*. М.: Изд-во «Советский спорт», 2004. 304 с. ISBN: 5-85009-891-7.

140. БРЕСЛАВ, Г.М. *Психология эмоций*. Текст. / Г.М. Бреслав. М.: Смысл: Академия, 2006. 544 с. ISBN 5-89357-142-8.
141. БУКУН, Н. *Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха*. Кишинев: „Штиинца”, 1988. 204 с. ISBN 5-376-00476-7.
142. ВИЛЮНАС, В.К. *Общая психология: сборник текстов*. Выпуск 2. Субъект деятельности / Под общей редакцией В.В. Петухова//. М.: Когито-Центр, 2013. 3-е изд. доп. и испр. 592 с. ISBN: 978-5-89353-384-2.
143. ВИЛЮНАС, В.К. *Психология эмоциональных явлений*. Текст. / В.К. Вилюнас. М.: Изд-во МГУ, 1976. 143 с. ББК 88.3.
144. ВИЛЮНАС, В.К., ГИППЕНРЕЙТЕР, Ю.Б. *Основные проблемы психологической теории эмоций*. // Психология эмоций. Тексты. / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер// 2-е издание. М., 1993. 304 с. ISBN 9785211026353.
145. ВИНАРСКАЯ, Е.Н. *Раннее речевое развитие и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка*. М.: Изд. стереотип. URSS, 2023. 160 с. ISBN 978-5-9519-3677-6.
146. ВИТТ, Н.В. Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций и речи. Текст. / Витт Н.В. // *Вопросы психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования*, 1991. стр. 95-100. ISSN: 0042-8841.
147. ВОЛКОВА, Л.С., ЛАЛАЕВА Р.И., МАСТЮКОВА Е.М. и др. *Логопедия: Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов по спец. «Дефектология»* Текст. / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. Под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1989. 528 с. ISBN 509-000754-3.
148. ВЫГОДСКАЯ, Г.Л. *Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм*. М.: 1975. ББК 74.32.
149. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии*. Текст. / Л.С. Выготский. / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с. ББК 88.
150. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Избранные психологические исследования эмоциях*. Текст. / Л.С. Выготский; М.: АПН РСФСР, 1956. 520 с. ББК 88.3.
151. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Мысль и слово. Текст. / Л.С. Выготский / *Общая психоллингвистика: Хрестоматия* / Составление К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. с. 8-46. ISBN 5-87604-029-0
152. ГРАБЕНКО, Т., ЗИНКЕВИЧ-ЕВСТИГНЕЕВА, Т., ФРОЛОВ, Д. *Волшебная страна внутри нас. // Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии*. СПб.: ООО «Речь», 2000. 310 с. ISBN 5-9268-0022-6.
153. ДАНИЛИНА, Т.А., ЗЕГДЕНИДЗЕ, В.Я., СТЁПИНА, Н.М. *В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ*. Текст. / Т.А. Данилина, В.Я. Зегденидзе, Н.М. Стёпина. М., 2004. 160 с. ISBN 5-8112-0522-8.
154. ДЖЕЙМС, У. *Эмоция. Всеобъемлющая феноменология теорий и их значения для терапии*. М., 2021. ISBN 978-5-52-116278-9.
155. ДИЛЕО, Дж. *Детский рисунок: диагностика и интерпретация*. Текст. / Пер. с англ.// М.: Апрель Пресс, Изд-во «Секачев В.Ю.», 2017. 268 с. ISBN: 978-5-88230-064-6.
156. ДОДОНОВ, Б.И. Эмоция как ценность. Текст. / Б.И. Додонов. *Психология мотивации и эмоций: учебное пособие*. / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. Издание 2-е, стереотипное. Москва: ЧеРо: Омега-Л: Московский психолого-социальный институт,

2006. с. 273-285. ББК 88.3.
157. ДРУЖИНИН, В.Е. *Психология эмоций, чувств, воли*. Текст. / В.Е. Дружинин. М.: ТЦ Сфера, 2003. 96 с. ISBN 5-89144-343-0.
158. ЕОРЕЛОВ, И.Н. Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности. Текст. / *Общая психолингвистика: Хрестоматия* / Составление К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. с. 194-229. ISBN 5-87604-029-0.
159. ЖИНКИН, Н.И. *Психологические основы развития речи. В защиту живого слова*. Выдающиеся учёные Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес / Ред. сост. и автор предисловия Н.Л. Карпова. М.: ПИ РАО, РШБА, 2021. 400 с. ISBN 978-5-6042885-9-7.
160. ЗАБРАМНАЯ, С.Д. *Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. Москва «Просвещение» «Владос», 1995. ISBN 5-09-004905-X.
161. ЗАЙЦЕВА, Г.Л. *Использование жестовой речи на уроках литературы в вечерних школах глухих и слабослышащих*. Текст: учеб.-метод. пособие / Г. Л. Зайцева/. Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1981. 51 с. ББК 371.91(07).
162. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения. // *Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию*. Москва, 1979.
163. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. *Избранные психологические труды*. Текст.: в 2 т. Т.1. / А.В. Запорожец. М.: Педагогика 1986. 320 с. ББК 88.
164. ЗАПОРОЖЕЦ, А.В. *Эмоциональное развитие дошкольника*. М., 1986. 176 с. ББК 74.113.
165. ИЗАРД, К.Э. *Психология эмоций*. Перев. с англ. Текст. / К.Э. Изард/. СПб.: «Питер», 2000. 464 с. ISBN 5-314-00067-9.
166. ИЗОТОВА, Е.И. *Психология дошкольного возраста в 2 ч. Часть 1*. М.: Издательство Юрайт, 2018. 222 с. ISBN 978-5-534-01720-5.
167. ИЗОТОВА, Е.И. *Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений*. Текст. / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. М.: «Академия», 2004. 288 с. ISBN 5-76951540-6.
168. ИЛЬИН, Е.П. *Эмоции и чувства*. Текст. / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2007. 783 с. ISBN 97-5-91180-231-8.
169. КАЛИНИНА, Р. Программа развития эмоциональной сферы дошкольников и младших школьников. Текст. / Калинина, Р. // *Школьный психолог*. 2001. №19. с. 8-9. [Disponibil: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200101913>].
170. КАРПОВА, Г.А. *Основы сурдопедагогики*. Екатеринбург 2008. 354 с. ISBN 978-5-901487-46-4.
171. КВАСОВЕЦ, С.В., ИВАНОВ, А.В. Подпороговое восприятие вербальных стимулов и психосемантика: разработка методического подхода. Текст. / Квасовец С.В., Иванов А.В. // *Психологический журнал*. 2001. том 22. №5. с. 86- 93. ISSN: 0205-9592.
172. КИШИНЕВСКАЯ, М.А., КУЗНЕЦОВА, М.А. Ритмика и развитие речи. // *Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы: материалы II международной практической конференции*. Прага: «Sociosfera-CZ». 2013. с. 43 – 46. ISBN 978-5-91990-095-5.
173. КОВЯЗИНА, И.В., АГАВЕЛЯН, О.К. Эмоциональный слух как путь компенсации

- общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Текст. /Ковязина И.В., Агавелян О.К./ *Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание*. 2009. №5. с. 282-290. ISSN 1813-4718.
174. КОНОПКИН, О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека. Текст. /Конопкин, О.А./ *Вопросы психологии: научный журнал* / учредитель Рос. Академия образования, 2006. №3. с. 38-48. ISSN 0042-8841.
175. КОРОЛЁВА, И.В. *Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста*. Текст / И. В. Королева. СПб.: КАРО, 2005. 280 с. ISBN 5-89815-611-9.
176. КОРСУНСКАЯ, Б.Д. *Методика обучения глухих дошкольников речи*. М.: Изд-во Просвещение, 1960. 168 с. ББК 74.3 К69.
177. КРЯЖЕВА, Н.Л. *Мир детских эмоций. Дети 5-7 лет*. Текст. / Н.Л. Кряжева/. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. 160 с. ISBN 5-9285-0212-5.
178. ЛАБУНСКАЯ, В.А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения. Текст. /Лабунская В.А./ *Вопросы психологии: научный журнал* / учредитель Рос. Академия образования, 1987. №31. с. 71-77. ISSN 0042-8841.
179. ЛАБУНСКАЯ, В.А. *Экспрессия человека: общение и межличностное познание*. Текст. /В.А. Лабунская. Ростов н./Д: Феникс, 1999. 608 с. ISBN 5-222-00824-X.
180. ЛЕБЕДИНСКИЙ, В.В. *Нарушение психического развития в детском возрасте: Уч. пос. для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений*. Текст. / В.В. Лебединский. М.: Академия, 2003. 144 с. ISBN 5-7695-1033-1.
181. ЛЕБЕ А. *Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности*. Изд-во: Издательский центр "Академия", 2003. ISBN 5-7695-1057-9.
182. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: Монография*. Текст. / А.А. Леонтьев: изд. 2-е, М.: Едиториал УРСС, 2003. 312 с. ISBN 5-35400516-7.
183. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психологические труды*. Текст. / А.А. Леонтьев. М.: Московский, психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 448 с. ISBN 5-89502-191-3.
184. ЛЕОНТЬЕВ, А.А. *Исследования детской речи. Основы теории речевой деятельности*. Москва: Наука, 1984.
185. ЛУБОВСКИЙ, В.И. *Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии)*. Текст. / В.И. Лубовский; Науч.- исслед. ин-т дефектологии Аккад, пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1978. 224 с.
186. ЛУРИЯ, А.Р. *Лекции по общей психологии*. Текст. /А.Р. Лурия// СПб.: Питер, 2007. 320 с. ISBN 5-94723-559-5.
187. ЛУРИЯ, А.Р. Мозговая организация речевой деятельности. Патология речевого высказывания. Текст. /Лурия А.Р./ *Общая психолингвистика: Хрестоматия*. Учеб. пос. / Составление К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. с. 259-283. ISBN 5-87604-029-0.
188. ЛУРИЯ, А.Р. *Язык и сознание: Монография*. Под ред. Е.Д. Хомской. Изд-во Питер, 2019. 336 с. ISBN 978-5-4461-1325-5.
189. МАНЕРОВ, В.Х. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей. Текст. /Манеров, В.Х./ *Вопросы*

- психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования. 1990. №1. с. 147-153. ISSN 0042-8841.*
190. МИХАЙЛЕНКО, П.Я., КОРОТКОВА, Н.А. *Организация сюжетной игры в детском саду. 3-е изд., испр. М.: Линка-Пресс, 2009. 96 с. ISBN 978-5-8252-0064-4.*
191. МОРОЗОВ, В.П. *Занимательная биоакустика. Текст. / В.П. Морозов. Изд. 2-е, доп., перераб. М.: Знание, 1987. 208 с. ББК 28.071.*
192. МОРОЗОВ, В.П. *Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. Текст. / В.П. Морозов. М., 1998. 164 с. ISBN 5-20102288-X.*
193. МОРОЗОВ, В.П. *Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. Текст. / В.П. Морозов. ИПРАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». М., 2002. 496 с. ISBN 589598-087-2.*
194. МОРОЗОВ, В.П. Исследование способности человека к восприятию инвертированной речи. Текст. / Морозов В.П. // *Психологический журнал. 1992. Т. 13. №1. с. 61-68. ISSN 0205-9592.*
195. МОРОЗОВ, В.П. Эмоциональный слух человека. Текст. / Морозов, В.П. // *Журнал эволюционной биохимии и физиологии. Том XXI. 1985. №6. с. 568-577. ISSN 0044-4529.*
196. НЕЙМАН, Л.В., БОГОМИЛЬСКИЙ, М.Р. *Анатомия, физиология, патология органов слуха и речи: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. В.И. Селиверстова/ М.: ГИЦ Владос, 2001. 224 с. ISBN 5-691-00573-1.*
197. НИКОЛЬСКАЯ, О.С. *Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М., 2000. 364 с. ISBN 5-88707-018-8.*
198. НУДЕЛЬМАН, М.М. *Практикум по сурдопсихологии. Москва, 1990.*
199. НЭПП, М. ХОЛЛ, Д. *Невербальное общение. Полное руководство. Текст / Марк Нэпп, Джудит Холл/ СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 512 с. ISBN 5-93878-206-6.*
200. ПАВЛОВ, И.П. *Рефлекс свободы. Текст. / И.П. Павлов//. СПб.: Питер, 2001. 432 с. ISBN 5-318-00280-3.*
201. ПАШИНА, А.Х. К проблеме распознавания контекста звуковой речи. Текст. / Пашина А.Х. // *Вопросы психологии: научный журнал учредитель Рос. Академия образования, 1991. №1. с. 88-95. ISSN 0042-8841.*
202. ПЕЛЫМСКАЯ, Т.В. *Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя – дефектолога. Текст /Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко/ М.: Владос, 2008. 223 с. ISBN 978-5-691-01065-1.*
203. ПЕТРУШИНСКИЙ, В.В. *Игры-обучение, тренинг, досуг. Москва, 1994. 368 с. ISBN 5-7301-0038-8*
204. ПЕТШАК, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников. *Дефектология: научно-методический журнал /ред. В.И. Лубовский/ №6 1989. с. 61-65. ISSN 01303074.*
205. ПИАЖЕ, Ж. *Речь и мышление ребенка. Текст. /Ж. Пиаже// Пер. с франц. и англ.; Сост., комм., ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с. ISBN 5-7155-0694-8.*
206. ПИСКУН, О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников. *Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2007. № 15. с. 188-200. ISSN 1813-4718.*
207. ПОТАПОВА, Р.К. *Речь: коммуникация, информация, кибернетика: Учеб. пос. Текст.*

- /Р.К. Потапова/. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003. 568 с. ISBN 5-354-00368-7.
- 208.ПРУСАКОВА, О.А., СЕРГИЕНКО Е.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста. Текст. /Прусакова О.А., Сергиенко Е.А./ *Вопросы психологии: научный журнал* / учредитель Рос. Академия образования, 2006. №4. с. 24-35. ISSN 0042-8841.
- 209.РАУ, Ф.Ф. *Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся*. Текст / Ф.Ф. Рау, Л.В. Нейман, В.И. Бельтюков; Ин.-т дефектологии. М.: Академия пед. наук РСФСР, 1961. 188 с.
- 210.РЕЙКОВСКИЙ, Я. *Спонтанное выражение эмоций. Общая психология: сборник текстов*. Выпуск 2. Субъект деятельности /Под общей редакцией В.В. Петухова. М.: Когито-Центр, 2013. 608 с. ISBN 978-5-89353-380-4.
- 211.РЕЧИЦКАЯ, Е.Г. *Сурдопедагогика: учебник для студентов вузов*. М.: Изд-во Владос, 2017. 655 с. ISBN 5-691-01320-3.
- 212.РЕЧИЦКАЯ, Е.Г., ПАРХАЛИНА, Е.В. *Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с. ISBN 5-691-00549-9.
- 213.РОЗАНОВА, Т.В. *Дети с нарушениями слуха* /Т.В. Розанова//*Специальная психология* / под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2003. 464 с. ISBN 5-7695-2602-5.
- 214.РУБИНШТЕЙН, С.Л. *Основы общей психологии*. Текст.: В 2 т. Т.1. / М.: Педагогика, 2020. 960 с. ISBN 978-5-17-114740-2.
- 215.СЕМАГО, Н., СЕМАГО М. Интегративная оценка эмоционально-личностной «сферы у детей. Текст. /Семаго Н., Семаго М./ *Школьный психолог*. 1998. №48. с. 8-9.
- 216.СИМОНОВ, П.В. *Эмоциональный мозг: Монография*. Текст. /П.В. Симонов/. М.: Наука, 1981. 216 с.
- 217.СИНЯК, В.А. НУДЕЛЬМАН, М.М. *Особенности психического развития глухого ребенка*. Москва, 1975. 110 с.
- 218.СМИРНОВА, Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. Текст. /Смирнова Е.О./ *Вопросы психологии: научный журнал* / учредитель Рос. Академия образования, 1996. №6. с. 76-87. ISSN 0042-8841.
- 219.СОЛОВЬЕВ, И.М. *Психология глухих детей*. Текст /И. М. Соловьев; под ред. И. М. Соловьева [и др.]; Акад. пед. наук СССР. Науч. исслед. ин-т дефектологии. М.: Педагогика, 2-е издание, стереот. 2006 г. 448 с. ISBN 5-9718-0124-4.
- 220.СПРИНГЕР, С., ДЕЙЧ, Г. *Левый мозг, правый мозг. Ассиметрия мозга*. Текст. /С. Спрингер, Г. Дейч. М., 2012. ISBN 978-5-458-29354-9.
- 221.СТРЕБЕЛЕВА, Е.А. *Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста*. / Под ред. Е.А. Стребелевой Текст. /Стребелева Е.А.// М.: Полиграф сервис, 2022. 432 с. ISBN 125488888.
- 222.ТЕЛЕГИНА, Т.Л., ПИГАРЕВА, М.Л. Соотношение уровня развития мыслительных действий и эмоциональных переживаний у дошкольников в игровой ситуации. Текст. // *Вопросы психологии: научный журнал* / учредитель Рос. Академия образования. 1991. №1 с. 108-114. ISSN 0042-8841.
- 223.УЗНАДЗЕ, Д.Н. *Общая психология*. Текст. /Д.Н. Узнадзе/ Пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе. Под ред. И.В. Имедадзе/. М: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 413 с. ISBN 5-469-00020-6.

224. УШАКОВА, Т.Н. Психология речи и психолингвистика. Текст. /Ушакова Т.Н.// *Психологический журнал*. 1991. Т.12. №6. с. 12-25. ISSN 0205-9592.
225. УШАКОВА, Т.Н., ПАВЛОВА, Н.Д., ЗАЧЕСОВА, И.А. Психологическое исследование семантики речи. Текст. /Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А.// *Вопросы психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования*, 1983. №5. с. 30-41. ISSN 0042-8841.
226. ФЕЙГЕНБЕРГ, Е.И., АСМОЛОВ, А.Г. Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации: за порогом рациональности. Текст. /Фейгенберг, Е.И., Асмолов, А.Г.// *Психологический журнал*. 1989. Т. 10. №6. с. 58-66. ISSN 0205-9592.
227. ФИЛИЧЕВА, Т.Б. *Развитие речи дошкольника*. Текст. /Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. Екатеринбург: Изд-во «ЛИТУР», 2000. 80 с. ISBN 589648-049-0.
228. ФРУМКИНА, Р.М. *Цвет, смысл, сходство (аспекты психолингвистического анализа)*: Монография. Текст. / Р.М. Фрумкина. М.: «Наука», 1984. 175 с.
229. ХВАТЦЕВ, М.Е., ШАБАЛИН, С.Н. *Особенности психологии глухого школьника*. /М.Е. Хватцев, С.Н. Шабалин. - М.: Учпедгиз, 1961. 215 с.
230. ХОМСКАЯ, Е.Д. Нейропсихология эмоций: гипотезы и факты. Текст. /Хомская Е.Д.// *Вопросы психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования*, 2002. №4. с. 50-61. ISSN 0042-8841.
231. ЧЕРКАСОВА, Е.А. Стратегия логопедического воздействия при сочетании недоразвития речи и минимальных нарушений слуха у детей дошкольного возраста. Текст /Черкасова Е.А.// *Дефектология*, 2001. №1. с.57-61. ISSN 0130-0776.
232. ШАДРИКОВ, В.Д. *Введение в психологию: эмоции и чувства*. Текст. /В.Д. Шадриков/. М.: Логос, 2002. 156 с. ISBN 5-94010-1593.
233. ШАПКИН, С.А. Межполушарная асимметрия в переработке эмоционально окрашенной информации. Текст. /Шапкин С.А.// *Вопросы психологии: научный журнал / учредитель Рос. Академия образования*, 2000. №3. с. 102-116. ISSN 0042-8841.
234. ШИПИЦЫНА, Л.М. *Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе*. Текст /Л. М. Шипицына. СПб.: Речь, 2009. 203 с. ISBN 978-5-9268-0779-7.
235. ШИПИЦЫНА, Л.М. *Специальная психология: учебник для вузов*. М.: Издательство Юрайт, 2021. 287 с. ISBN 978-5-534-02326-8.
236. ШИФ, Ж.И. *Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей*. Текст / Ж.И. Шиф/ АПН СССР. М.: Просвещение, 1968. 317 с. ББК 74.32.
237. ЭКМАН, П. *Психология лжи*. Текст. / П. Экман// СПб.: Питер, 2007 272 с. ISBN 978-5-91180-526-5.
238. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Психическое развитие в детских возрастах*. Текст. / Д.Б. Эльконин/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с. ISBN 5-89395-045-3.
239. ЭЛЬКОНИН, Д.Б. *Психология игры*. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с. ISBN 5-691-00256-2.
240. ЯКОБСОН, П.М. *Психология чувств*. Текст. /П.М. Якобсон / Под ред. К.Н. Корнилова. 2-е дополнительное издание. М.: Учпедгиз, 1958 г. 382 с.
241. ЯКУШИН, Б.В. *Гипотезы о происхождении языка*. Текст. /Б.В. Якушин/. М.: «Наука», Изд. стереотип. 2023. 136 с. ISBN 978-5-9710-3350-9.
242. ЯНЬШИН, П.В. Исследование эмоционального состояния группы методом взаимного

- цветового оценивания Текст. /Яньшин П.В.// *Вопросы психологии: научный журнал*/ учредитель Рос. Академия образования, 2000. №3. с. 128-138. ISSN 0042-8841.
243. ЯШКОВА, Н.В. РОЗАНОВА, Т.В., СОЛОВЬЕВ, И.М. *Психология глухих детей*. Издательство: Советский спорт, 2006 г. 448 с. ISBN 5-9718-0124-4.
244. <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-03-nu-765-mec-2023.pdf> .

Anexa 1. Instrumente psihodiagnostice utilizate

1.1. Proba Țara magică a simțurilor (Autori - T. Грабенко, T. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов)

Scopul: stabilirea nivelului de dezvoltare a comprehensiunii emoțiilor de către copiii cu hipoacuzie (percepție vizuală).

Materiale utilizate. În fața copiilor, sunt prezentate opt creioane colorate (roșu, galben, albastru, verde, violet, maro, gri, negru), opt fișe cu emoții (bucurie, furie, frică, tristețe, mirare, rușine, supărare, regret) și imaginea unei casei.

Cotarea rezultatelor: în urma procesării rezultatelor, a fost important să acordăm atenție următoarelor aspecte:

1. Dacă toate culorile au fost folosite la pictarea caselor.

2. Adecvarea selecției culorilor atunci când „așează” sentimentele în case. *Caracteristica culorilor (conform lui Max Luscher)* include 4 culori primare și 4 culori suplimentare. *Categoria culorilor fundamentale (sau primare):* roșu, galben, albastru întunecat, verde; *Categoria culorilor secundare (suplimentare):* violet, maro, gri, negru.

6 - 8 case (75% -100%) sunt vopsite cu culori fundamentale (în conformitate cu Standartele categoriei culorilor de Max Luscher) și cercetătorilor T. Грабенко, T. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов).

3 - 5 (38% -62%) case sunt pictate cu culori secundare, ce cauzează dizarmonie la nivelul stării psiho-emoționale sub normă nivel inferior.

Instrucțiuni: „Depart, departe peste mări și țări, există o țară magică în care trăiesc emoțiile: bucuria, plăcerea, frica, vinovăția, supărarea, tristețea, furia, interesul. Fiecare emoție trăiește într-o casă de o anumită culoare. Cineva locuiește într-o casă roșie, cineva în una albastră ... În fiecare zi, imediat ce răsare soarele, locuitorii țării magice merg la muncă.

Dar într-o zi s-a întâmplat o nenorocire. Un groaznic uragan a lovit țara, vânturile erau atât de puternice încât au smuls acoperișurile caselor și au rupt ramurile copacilor. Locuitorii au reușit să se ascundă, dar casele nu au putut fi salvate.

Și după un timp uraganul s-a sfârșit, vântul s-a oprit. Locuitorii au ieșit din ascunzătoare și au văzut casele lor distruse. Bineînțeles că erau foarte supărați, dar după cum știm, lacrimile nu pot ajuta la durere. Luând instrumentele necesare, locuitorii și-au refăcut de curând casele. Dar iată necazul - vântul a împrăștiat toată vopseaua”.

Experimentatorul: Aveți în față creioanele colorate. Vă rugăm să ajutați locuitorii și să-și picteze casele. Astfel, copiii sunt încurajați să lucreze cu fișele, unde sunt desenate doar conturul caselor.

„Asociați și colorați casele cu Emoțiile care trăiesc în ele după cum doriți. Vopsiți sau subliniați numele emoției cu o culoare corespunzătoare culorii casei”.

Drept urmare, aflăm cu ce culoare asociază copilul o anumită emoție.

„Mulțumesc! Nu numai că ați reconstruit țara, dar și ați ajutat locuitorii să-și găsească casele. Acum ei se simt bine, pentru că este foarte important să știi unde este casa ta”.

1.2. Proba Ghici din ce poveste este eroul (Алексеева М.М., Яшина В.И.)

Scopul: Determinarea nivelului de recunoaștere a poveștilor și eroilor, a caracterului relațiilor empatice reciproce dintre personaje și aprecierea acțiunilor lor.

Materiale utilizate: Cărți și imagini cu personaje pentru 4 basme: „Ridichea”; „Gogoșa”; „Capra cu trei iezi”; „Ursul păcălit de vulpe”. (Povești populare ce intră în curricula educației preșcolare.

Instructiuni: Aveți în față imagini pentru fiecare dintre cele patru povești, selectează eroii pentru fiecare poveste. Răspundeți la întrebările adresate. Ascultați atent povestea.

Desfășurarea activității: am citit copiilor poveștile „Ridichea”; „Gogoșa”; „Capra cu trei iezi”; „Ursul păcălit de vulpe”.

Cheia testului

Criteria de nivel	Indicatori de nivel	Niveluri
recunoașterea poveștii, definirea personajelor și a relațiilor dintre ele	Identifică eroii din toate poveștile și relațiile acestora	înalt 3 puncte
	Identifică eroi pentru 3 basme, dar face greșeli în determinarea relațiilor lor	mediu 2 puncte
	Identifică eroi pentru 1 - 2 basme, manifestă dificultate în identificarea relațiilor personajelor	săzut 1 punct

Întrebările adresate copiilor:

Povestea „Ridichea” (Poveste populară rusă)

Cum se numește povestea?

Din semința de ridiche ce a crescut?

Cât de mare a crescut ridichea?

Cum strigă moșul de la început? (supărat)

Cine a venit să ajutre moșul?

Cum strigă baba, pe cine a chemat în ajutor?

Câți eroi au tras de ridiche?

Pe cine a chemat nepoțica?

Au scos ridichea?

Câinele a chemat pisica?

Cum face pisica?

Pe cine a chemat pisica?

Șoricelul cum face?

Toți s-au bucurat?

Ce simțeau/cum erau eroii la început când nu puteau scoate ridichea?

Ce au simțit eroii când au putut scoate ridichea toți împreună?

Numește eroii poveștii.

Care este eroul „bun” și cel „rău”?

Ce simți tu față de eroul „bun”, „rău”?

Povestea „Gogoșa” (Poveste populară rusă)

Care sunt eroii poveștii?

Ce au făcut baba cu moșneagul?

Cine este eroul principal?

Describe gogoșa.

Primul cu cine se întâlnește gogoșa?

Cum este iepurele?

Următorul cu cine se întâlnește?

*Ce-i spune lupul gogoasei?
Ce i-a spus gogoasa ursului?
De la cine a fugit gogoasa?
La urmă cu cine s- întâlnit gogoasa?
Cum este vulpea?
Unde s-a așezat gogoasa la vulpe?
Ce a făcut vulpea cu gogoasa?
Care este eroul „bun” și cel „rău”?
Ce simți tu față de eroul „bun”, „rău”?*

Povestea „Capra cu trei iezi” (de Ion Creangă)

*Cum se numește povestea?
Din care poveste este eroul?
Câți eroi avem în povestea dată?
Câți iezi sunt în poveste?
Cine este mama iezielor?
Cum este capra?
Unde s-a dus capra?
Cine a deschis ușa lupului?
Cum este iedul cel mare?
Ce a făcut iedul cel mic?
Cum l-a pedepsit capra pe lup?
Lupul cum s-a comportat?
Cum face lupul? Cum este lupul?
Ce a strigat lupul când a căzut în groapa cu jăratice?
Care este eroul „bun” și cel „rău”?
Ce simți tu față de eroul „bun”, „rău”?*

Povestea „Ursul păcălit de vulpe” (de Ion Creangă)

*Cum se numește povestea?
Din care poveste este eroul?
Câți eroi sunt în această poveste?
Cine este eroul principal?
Vulpea cum este?
Ce a făcut vulpea când a văzut carul cu pește?
Ce a făcut țăranul când a văzut vulpea în cale?
Ursul cum este?
Ce a cerut ursul de la vulpe că-i era foame?
Ursul ce mănâncă?
Cum face ursul?
Ce sfat i-a dat vulpea ursului?
Ce s-a întâmplat cu coada ursului?
Care este eroul „bun” și cel „rău”?
Ce simți tu față de eroul „bun”, „rău”?*

Анеха 1.3. Metoda Starea emoțională (С.Д. Забрамная, 1981)



Anexa 1.4. Protocol Proba Dezvoltarea ritmică (Кишинёвская М.А.)

Nr. Nume, prenume		Vârsta (5-7 ani)		
	Indicator de dezvoltare	Gradul de formare a deprinderilor verbale și ritmice		
		Abilitatea este formată (2 puncte)	Abilități în curs de dezvoltare (1 punct)	Abilitatea nu este formată (0 puncte)
1.	Copilul își exprimă dorințele prin expresie verbală și non-verbală.			
2.	Copilul construiește o frază simplă.			
3.	Copilul construiește o frază complexă folosind conjuncții.			
4.	Copilul pronunță cuvinte cu structură silabică simplă și complexă, inclusiv cuvinte cu mai multe consoane.			
5.	Copilul poate alege un cuvânt dintr-o propoziție.			
6.	Copilul poate izola sunetul din cuvânt.			
7.	Copilul poate selecta cuvinte pentru un anumit sunet.			
8.	Copilul face generalizări simple.			
9.	Copilul exprimă o modificare a sensului enunțului prin modificarea intonației sau a parametrilor vocii.			
10.	Copilul aude și distinge cele mai simple forme muzicale.			
11.	Copilul este capabil să identifice un gen muzical (polcă, vals, marș), să distingă natura muzicii unui gen și să răspundă emoțional la acesta.			
12.	Copilul este capabil să aleagă independent un instrument muzical în conformitate cu imaginea muzicală.			
13.	Copilul cântă după model la instrumente sunătoare.			
14.	Copilul simte o pulsație ritmică uniformă și o reflectă în bătăi din palme sau cântând la instrumente sonore.			
15.	Copilul este capabil să aplaude modelul ritmic al muzicii și al vorbirii.			
16.	Copilul reproduce un model ritmic simplu într-un ritm oferit.			
17.	Copilul își dezvoltă imaginația în procesul de realizare colectivă a muzicii.			
18.	Efectuează mișcări diverse în mod ritmic și coordonat în funcție de modelul prezentat și desinestător după opera muzicală.			
	Total			

A (28-36p.) - acest grup se caracterizează prin cea mai mare sensibilitate a ritmului, copilul simte și reproduce tiparul ritmic în funcție de vârstă fără efort și stres.

B (19-27p.) - acest grup se caracterizează printr-o sensibilitate ridicată a ritmului, copilul simte corect modelul ritmic în funcție de vârstă, totuși, reproducerea lui necesită anumite eforturi sau tensiune, stăruințe, dar totuși, copilul poate face față fără ajutorul unui profesor.

C (9-18p.) - acest grup se caracterizează printr-un simț slab al ritmului, copilul greșește atunci când reproduce modelul ritmic, are nevoie de ajutorul profesorului, deoarece copiii din acest grup nu pot corecta în mod independent ritmul acțiunilor lor.

D (0-8p.) - acest grup se caracterizează printr-o copiere mecanică a tiparului ritmic, fără percepere interioară, cu numeroase erori, copilul are dificultăți în a-și corecta acțiunile chiar și cu ajutorul semnificativ din partea profesorului.

Anexa 2. Statistica descriptivă la variabilele studiate

Tabelul A 2.1. Prezentarea statisticii descriptive (eșantion total)

Descriptive Statistics										
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std.	Statistic	Std.
								Error		Error
Culori fundamentale	60	.0	8.0	4.167	2.3662	5.599	-.063	.309	-1.193	.608
Procente	60	0	100	52.08	29.577	874.823	-.063	.309	-1.193	.608
Culori secundare	60	.0	8.0	3.833	2.3662	5.599	.063	.309	-1.193	.608
Procente	60	0	100	47.92	29.577	874.823	.063	.309	-1.193	.608
Nivel	60	.0	3.0	1.583	1.1831	1.400	.175	.309	-1.581	.608
Identifică eroii din toate basmele	60	1.0	2.0	1.400	.4940	.244	.419	.309	-1.889	.608
Parțial identifică eroii din basme	60	1.0	2.0	1.800	.4034	.163	-1.539	.309	.379	.608
Identifică relațiile eroilor	60	1.0	2.0	1.767	.4265	.182	-1.294	.309	-.339	.608
Total	60	.0	3.0	1.933	1.0062	1.012	-.483	.309	-.908	.608
Nivelul furie PA	60	1.0	3.0	2.067	.8410	.707	-.129	.309	-1.582	.608
tristețe PA	60	1.0	2.0	1.383	.4903	.240	.492	.309	-1.819	.608
bucurie PA	60	1.0	2.0	1.500	.5042	.254	.000	.309	-2.070	.608
frică PA	60	1.0	2.0	1.483	.5039	.254	.068	.309	-2.065	.608
furie PV	60	1.0	2.0	1.600	.4940	.244	-.419	.309	-1.889	.608
tristețe PV	60	1.0	2.0	1.533	.5031	.253	-.137	.309	-2.051	.608
bucurie PV	60	1.0	2.0	1.600	.4940	.244	-.419	.309	-1.889	.608
frică PV	60	1.0	2.0	1.567	.4997	.250	-.276	.309	-1.991	.608
Înțelegerea emoției din imagine	60	1.0	2.0	1.500	.5042	.254	.000	.309	-2.070	.608
Empatia	60	1.0	2.0	1.217	.4155	.173	1.411	.309	-.011	.608
Reacția comportamentului motor	59	1.0	2.0	1.678	.4713	.222	-.782	.311	-1.439	.613
Reacția verbală	60	1.0	2.0	1.550	.5017	.252	-.206	.309	-2.026	.608
Total	60	.0	4.0	1.933	1.5279	2.334	.027	.309	-1.493	.608
Timpul (limita 10 sec.)	60	.0	10.0	5.933	2.3855	5.690	-.507	.309	-.554	.608
Selectarea corectă a imaginii	60	2.0	12.0	6.767	2.6831	7.199	.100	.309	-1.023	.608

Înțelegerea sarcinii	60	1.0	12.0	6.383	2.9406	8.647	.014	.309	-1.012	.608
Răspuns detaliat	60	.0	11.0	5.033	3.2047	10.270	-.060	.309	-1.096	.608
Total	60	3.0	32.0	18.133	8.6092	74.118	-.005	.309	-1.097	.608
1	60	1.0	2.0	1.483	.5039	.254	.068	.309	-2.065	.608
2	60	1.0	2.0	1.483	.5039	.254	.068	.309	-2.065	.608
3	60	1.0	2.0	1.633	.4860	.236	-.568	.309	-1.737	.608
4	60	1.0	2.0	1.200	.4034	.163	1.539	.309	.379	.608
5	60	1.0	2.0	1.700	.4621	.214	-.895	.309	-1.241	.608
6	60	1.0	2.0	1.450	.5017	.252	.206	.309	-2.026	.608
7	59	1.0	2.0	1.831	.3784	.143	-1.808	.311	1.313	.613
8	60	1.0	2.0	1.533	.5031	.253	-.137	.309	-2.051	.608
9	60	1.0	2.0	1.967	.1810	.033	-5.334	.309	27.360	.608
10	60	1.0	2.0	1.283	.4544	.206	.986	.309	-1.063	.608
PROBA DE DEFINIȚII	60	3.0	9.0	5.533	1.9698	3.880	.093	.309	-1.180	.608
1	60	1.0	2.0	1.667	.4754	.226	-.725	.309	-1.526	.608
2	60	1.0	2.0	1.633	.4860	.236	-.568	.309	-1.737	.608
3	60	1.0	2.0	1.383	.4903	.240	.492	.309	-1.819	.608
4	60	1.0	2.0	1.583	.4972	.247	-.347	.309	-1.946	.608
5	60	1.0	2.0	1.250	.4367	.191	1.185	.309	-.619	.608
6	60	1.0	2.0	1.583	.4972	.247	-.347	.309	-1.946	.608
7	60	1.0	2.0	1.683	.4691	.220	-.809	.309	-1.394	.608
8	60	1.0	2.0	1.233	.4265	.182	1.294	.309	-.339	.608
SCALA CRICHTON	60	.0	7.0	4.017	2.0789	4.322	-.269	.309	-.881	.608
Copii	60	1.0	2.0	1.500	.5042	.254	.000	.309	-2.070	.608
Valid N (listwise)	58									

Tabelul A 2.2. Prezentarea statisticii descriptive pe subgrupe

		Descriptive Statistics									
		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
Copii		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
tipici	Culori fundamentale	30	.0	8.0	5.233	2.1605	4.668	-.763	.427	-.302	.833
	Procente	30	0	100	65.42	27.006	729.346	-.763	.427	-.302	.833
	Culori secundare	30	.0	8.0	2.767	2.1605	4.668	.763	.427	-.302	.833
	Procente	30	0	100	34.58	27.006	729.346	.763	.427	-.302	.833
	Nivel	30	.0	3.0	1.900	1.4704	2.162	-.583	.427	-1.784	.833
	Identifică eroii din toate basmele	30	1.0	2.0	1.633	.4901	.240	-.583	.427	-1.784	.833
	Parțial identifică eroii din basme	30	2.0	2.0	2.000	.0000	.000	.	.	.	.
	Identifică relațiile eroilor	30	1.0	2.0	1.900	.3051	.093	-2.809	.427	6.308	.833
	Total	30	1.0	3.0	2.533	.6288	.395	-1.025	.427	.113	.833
	Nivelul	30	1.0	3.0	2.567	.6261	.392	-1.172	.427	.431	.833
	furie PA	30	1.0	2.0	1.600	.4983	.248	-.430	.427	-1.950	.833
	tristețe PA	30	1.0	2.0	1.733	.4498	.202	-1.112	.427	-.824	.833
	bucurie PA	30	1.0	2.0	1.767	.4302	.185	-1.328	.427	-.257	.833
	frică PA	30	1.0	2.0	1.700	.4661	.217	-.920	.427	-1.242	.833
	furie PV	30	1.0	2.0	1.867	.3457	.120	-2.273	.427	3.386	.833
	tristețe PV	30	1.0	2.0	1.767	.4302	.185	-1.328	.427	-.257	.833
	bucurie PV	30	1.0	2.0	1.833	.3790	.144	-1.884	.427	1.657	.833
	frică PV	30	1.0	2.0	1.767	.4302	.185	-1.328	.427	-.257	.833

Înțelegerea emoției din imagine	30	1.0	2.0	1.800	.4068	.166	-1.580	.427	.527	.833
Empatia	30	1.0	2.0	1.400	.4983	.248	.430	.427	-1.950	.833
Reacția comportamentului motor	30	1.0	2.0	1.900	.3051	.093	-2.809	.427	6.308	.833
Reacția verbală	30	1.0	2.0	1.867	.3457	.120	-2.273	.427	3.386	.833
Total	30	1.0	4.0	2.967	1.0334	1.068	-.532	.427	-.931	.833
Timpul (limita 10 sec.)	30	.0	9.0	6.833	2.0014	4.006	-1.580	.427	3.613	.833
Selectarea corectă a imaginii	30	4.0	12.0	7.400	2.2376	5.007	.270	.427	-.760	.833
Înțelegerea sarcinii	30	3.0	12.0	7.133	2.4877	6.189	.140	.427	-1.000	.833
Răspuns detaliat	30	1.0	11.0	6.100	2.6438	6.990	-.104	.427	-.663	.833
Total	30	9.0	32.0	20.567	7.1036	50.461	.044	.427	-1.014	.833
1	30	1.0	2.0	1.600	.4983	.248	-.430	.427	-1.950	.833
2	30	1.0	2.0	1.767	.4302	.185	-1.328	.427	-.257	.833
3	30	1.0	2.0	1.833	.3790	.144	-1.884	.427	1.657	.833
4	30	1.0	2.0	1.333	.4795	.230	.745	.427	-1.554	.833
5	30	1.0	2.0	1.667	.4795	.230	-.745	.427	-1.554	.833
6	30	1.0	2.0	1.567	.5040	.254	-.283	.427	-2.062	.833
7	30	1.0	2.0	1.900	.3051	.093	-2.809	.427	6.308	.833
8	30	1.0	2.0	1.600	.4983	.248	-.430	.427	-1.950	.833
9	30	2.0	2.0	2.000	.0000	.000	.	.	.	.
10	30	1.0	2.0	1.300	.4661	.217	.920	.427	-1.242	.833
PROBA DE DEFINIȚII	30	3.0	9.0	6.533	1.6965	2.878	-.243	.427	-.615	.833
1	30	1.0	2.0	1.867	.3457	.120	-2.273	.427	3.386	.833

2	30	1.0	2.0	1.967	.1826	.033	-5.477	.427	30.000	.833
3	30	1.0	2.0	1.633	.4901	.240	-.583	.427	-1.784	.833
4	30	1.0	2.0	1.667	.4795	.230	-.745	.427	-1.554	.833
5	30	1.0	2.0	1.367	.4901	.240	.583	.427	-1.784	.833
6	30	1.0	2.0	1.667	.4795	.230	-.745	.427	-1.554	.833
7	30	1.0	2.0	1.767	.4302	.185	-1.328	.427	-.257	.833
8	30	1.0	2.0	1.300	.4661	.217	.920	.427	-1.242	.833
SCALA CRICHTON	30	2.0	7.0	5.233	1.5013	2.254	-.427	.427	-.849	.833
Copii	30	1.0	1.0	1.000	.0000	.000	.	.	.	.
Valid N (listwise)	30									
atipici										
Culori fundamentale	30	.0	8.0	3.100	2.0902	4.369	.538	.427	-.417	.833
Procente	30	0	100	38.75	26.128	682.651	.538	.427	-.417	.833
Culori secundare	30	.0	8.0	4.900	2.0902	4.369	-.538	.427	-.417	.833
Procente	30	0	100	61.25	26.128	682.651	-.538	.427	-.417	.833
Nivel	30	1.0	3.0	1.267	.6915	.478	2.273	.427	3.386	.833
Identifică eroii din toate basmelor	30	1.0	2.0	1.167	.3790	.144	1.884	.427	1.657	.833
Parțial identifică eroii din basmelor	30	1.0	2.0	1.600	.4983	.248	-.430	.427	-1.950	.833
Identifică relațiile eroilor	30	1.0	2.0	1.633	.4901	.240	-.583	.427	-1.784	.833
Total	30	.0	3.0	1.333	.9589	.920	.261	.427	-.751	.833
Nivelul	30	1.0	3.0	1.567	.7279	.530	.902	.427	-.474	.833
furie PA	30	1.0	2.0	1.167	.3790	.144	1.884	.427	1.657	.833
tristețe PA	30	1.0	2.0	1.267	.4498	.202	1.112	.427	-.824	.833
bucurie PA	30	1.0	2.0	1.233	.4302	.185	1.328	.427	-.257	.833

frică PA	30	1.0	2.0	1.267	.4498	.202	1.112	.427	-.824	.833
furie PV	30	1.0	2.0	1.333	.4795	.230	.745	.427	-1.554	.833
tristețe PV	30	1.0	2.0	1.300	.4661	.217	.920	.427	-1.242	.833
bucurie PV	30	1.0	2.0	1.367	.4901	.240	.583	.427	-1.784	.833
frică PV	30	1.0	2.0	1.367	.4901	.240	.583	.427	-1.784	.833
Înțelegerea emoției din imagine	30	1.0	2.0	1.200	.4068	.166	1.580	.427	.527	.833
Empatia	30	1.0	2.0	1.033	.1826	.033	5.477	.427	30.000	.833
Reacția comportamentului motor	29	1.0	2.0	1.448	.5061	.256	.220	.434	-2.102	.845
Reacția verbală	30	1.0	2.0	1.233	.4302	.185	1.328	.427	-.257	.833
Total	30	.0	4.0	.900	1.2134	1.472	1.196	.427	.254	.833
Timpul (limita 10 sec.)	30	1.0	10.0	5.033	2.4280	5.895	.253	.427	-.876	.833
Selectarea corectă a imaginii	30	2.0	11.0	6.133	2.9680	8.809	.336	.427	-1.261	.833
Înțelegerea sarcinii	30	1.0	11.0	5.633	3.2000	10.240	.256	.427	-1.183	.833
Răspuns detaliat	30	.0	10.0	3.967	3.3986	11.551	.341	.427	-1.259	.833
Total	30	3.0	32.0	15.700	9.3851	88.079	.329	.427	-1.222	.833
1	30	1.0	2.0	1.367	.4901	.240	.583	.427	-1.784	.833
2	30	1.0	2.0	1.200	.4068	.166	1.580	.427	.527	.833
3	30	1.0	2.0	1.433	.5040	.254	.283	.427	-2.062	.833
4	30	1.0	2.0	1.067	.2537	.064	3.660	.427	12.207	.833
5	30	1.0	2.0	1.733	.4498	.202	-1.112	.427	-.824	.833
6	30	1.0	2.0	1.333	.4795	.230	.745	.427	-1.554	.833
7	29	1.0	2.0	1.759	.4355	.190	-1.276	.434	-.406	.845

8	30	1.0	2.0	1.467	.5074	.257	.141	.427	-2.127	.833
9	30	1.0	2.0	1.933	.2537	.064	-3.660	.427	12.207	.833
10	30	1.0	2.0	1.267	.4498	.202	1.112	.427	-.824	.833
PROBA DE DEFINIȚII	30	3.0	8.0	4.533	1.7167	2.947	.575	.427	-1.258	.833
1	30	1.0	2.0	1.467	.5074	.257	.141	.427	-2.127	.833
2	30	1.0	2.0	1.300	.4661	.217	.920	.427	-1.242	.833
3	30	1.0	2.0	1.133	.3457	.120	2.273	.427	3.386	.833
4	30	1.0	2.0	1.500	.5085	.259	.000	.427	-2.148	.833
5	30	1.0	2.0	1.133	.3457	.120	2.273	.427	3.386	.833
6	30	1.0	2.0	1.500	.5085	.259	.000	.427	-2.148	.833
7	30	1.0	2.0	1.600	.4983	.248	-.430	.427	-1.950	.833
8	30	1.0	2.0	1.167	.3790	.144	1.884	.427	1.657	.833
SCALA CRICHTON	30	.0	6.0	2.800	1.8644	3.476	.175	.427	-.871	.833
Copii	30	2.0	2.0	2.000	.0000	.000	.	.	.	.
Valid N (listwise)	28									

Anexa 3. Compararea grupurilor studiate (Testul U Mann Whitney)

Tabelul A 3.1. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Proba Țara magică a simțurilor)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Culori fundamentale	tipici	30	38.43	1153.00
	atipici	30	22.57	677.00
	Total	60		
Culori secundare	tipici	30	22.57	677.00
	atipici	30	38.43	1153.00
	Total	60		

Tabelul A 3.2. Testul U Mann- Whitney (Proba Țara magică a simțurilor)

Test Statistics ^a		
	Culori fundamentale	Culori secundare
Mann-Whitney U	212.000	212.000
Wilcoxon W	677.000	677.000
Z	-3.549	-3.549
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.3. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Proba Ghici din ce poveste este eroul)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Identifică eroii din toate basmele	tipici	30	37.50	1125.00
	atipici	30	23.50	705.00
	Total	60		
Parțial identifică eroii din basme	tipici	30	36.50	1095.00
	atipici	30	24.50	735.00
	Total	60		
Identifică relațiile eroilor	tipici	30	34.50	1035.00
	atipici	30	26.50	795.00
	Total	60		
Total	tipici	30	40.43	1213.00
	atipici	30	20.57	617.00
	Total	60		
Nivelul	tipici	30	40.25	1207.50
	atipici	30	20.75	622.50
	Total	60		

Tabelul A 3.4. Testul U Mann- Whitney (Proba Ghici din ce poveste este eroul)

Test Statistics ^a					
	Identifică eroii din toate basmelor	Parțial identifică eroii din basme	Identifică relațiile eroilor	Total	Nivelul
Mann-Whitney U	240.000	270.000	330.000	152.000	157.500
Wilcoxon W	705.000	735.000	795.000	617.000	622.500
Z	-3.658	-3.841	-2.421	-4.618	-4.596
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.015	.000	.000

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.5. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
furie PA	tipici	30	37.00	1110.00
	atipici	30	24.00	720.00
	Total	60		
tristețe PA	tipici	30	37.50	1125.00
	atipici	30	23.50	705.00
	Total	60		
bucurie PA	tipici	30	38.50	1155.00
	atipici	30	22.50	675.00
	Total	60		
frică PA	tipici	30	37.00	1110.00
	atipici	30	24.00	720.00
	Total	60		
furie PV	tipici	30	38.50	1155.00
	atipici	30	22.50	675.00
	Total	60		
tristețe PV	tipici	30	37.50	1125.00
	atipici	30	23.50	705.00
	Total	60		
bucurie PV	tipici	30	37.50	1125.00
	atipici	30	23.50	705.00
	Total	60		
frică PV	tipici	30	36.50	1095.00
	atipici	30	24.50	735.00
	Total	60		

Tabelul A 3.6. Testul U Mann- Whitney (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)

Test Statistics ^a								
	furie PA	tristete PA	bucurie PA	frică PA	furie PV	tristete PV	bucurie PV	frică PV
Mann-Whitney U	255.000	240.000	210.000	255.000	210.000	240.000	240.000	270.000
Wilcoxon W	720.000	705.000	675.000	720.000	675.000	705.000	705.000	735.000
Z	-3.423	-3.585	-4.097	-3.330	-4.181	-3.593	-3.658	-3.100
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.002

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.7. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Metodă Starea emoțională)

	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Înțelegerea emoției din imagine	tipici	30	39.50	1185.00
	atipici	30	21.50	645.00
	Total	60		
Empatia	tipici	30	36.00	1080.00
	atipici	30	25.00	750.00
	Total	60		
Reacția comportamentului motor	tipici	30	36.55	1096.50
	atipici	29	23.22	673.50
	Total	59		
Reacția verbală	tipici	30	40.00	1200.00
	atipici	30	21.00	630.00
	Total	60		
Total	tipici	30	42.05	1261.50
	atipici	30	18.95	568.50
	Total	60		

Tabelul A 3.8. Testul U Mann- Whitney (Metodă Starea emoțională)

Test Statistics ^a					
	Înțelegerea emoției din imagine	Empatia	Reacția comportamentului motor	Reacția verbală	Total
Mann-Whitney U	180.000	285.000	238.500	165.000	103.500
Wilcoxon W	645.000	750.000	673.500	630.000	568.500
Z	-4.609	-3.418	-3.681	-4.889	-5.242
Asymp. Sig. (2- tailed)	.000	.001	.000	.000	.000

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.9. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Testul T.A.C.L – R adaptat)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Timpul (limita 10 sec.)	tipici	30	37.37	1121.00
	atipici	30	23.63	709.00
	Total	60		
Selectarea corectă a imaginii	tipici	30	34.60	1038.00
	atipici	30	26.40	792.00
	Total	60		
Înțelegerea sarcinii	tipici	30	34.95	1048.50
	atipici	30	26.05	781.50
	Total	60		
Răspuns detaliat	tipici	30	36.13	1084.00
	atipici	30	24.87	746.00
	Total	60		
Total	tipici	30	35.57	1067.00
	atipici	30	25.43	763.00
	Total	60		

Tabelul A 3.10. Testul U Mann- Whitney (Testul T.A.C.L – R adaptat)

Test Statistics ^a					
	Timpul (limita 10 sec.)	Selectarea corectă a imaginii	Înțelegerea sarcinii	Răspuns detaliat	Total
Mann-Whitney U	244.000	327.000	316.500	281.000	298.000
Wilcoxon W	709.000	792.000	781.500	746.000	763.000
Z	-3.076	-1.832	-1.984	-2.514	-2.250
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.002	0.067	0.047	0.012	0.024

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.11. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Proba de definiții)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1	tipici	30	34.00	1020.00
	atipici	30	27.00	810.00
	Total	60		
2	tipici	30	39.00	1170.00
	atipici	30	22.00	660.00
	Total	60		
3	tipici	30	36.50	1095.00
	atipici	30	24.50	735.00
	Total	60		
4	tipici	30	34.50	1035.00
	atipici	30	26.50	795.00
	Total	60		
5	tipici	30	31.50	945.00
	atipici	30	29.50	885.00
	Total	60		
6	tipici	30	36.00	1080.00
	atipici	30	25.00	750.00
	Total	60		
7	tipici	30	36.50	1095.00
	atipici	30	24.50	735.00
	Total	60		
8	tipici	30	36.00	1080.00
	atipici	30	25.00	750.00
	Total	60		
9	tipici	30	32.00	960.00

	atipici	30	29.00	870.00
	Total	60		
10	tipici	30	34.00	1020.00
	atipici	30	27.00	810.00
	Total	60		
PROBA DE DEFINIȚII	tipici	30	39.18	1175.50
	atipici	30	21.82	654.50
	Total	60		

Tabelul A 3.12. Testul U Mann- Whitney (Proba de definiții)

Test Statistics ^a											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	PROBA DE DEFINIȚII
											I
Mann-Whitney U	345.000	195.000	270.000	330.000	420.000	285.000	270.000	285.000	405.000	345.000	189.500
Wilcoxon W	810.000	660.000	735.000	795.000	885.000	750.000	735.000	750.000	870.000	810.000	654.500
Z	-1.793	-4.355	-3.188	-2.560	-.531	-2.896	-3.352	-2.856	-1.762	-2.316	-3.920
Asymp. Sig. (2-tailed)	.073	.000	.001	.010	.595	.004	.001	.004	.078	.021	.000

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.13. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Scala Crichton)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1	tipici	30	36.50	1095.00
	atipici	30	24.50	735.00
	Total	60		
2	tipici	30	40.50	1215.00
	atipici	30	20.50	615.00
	Total	60		
3	tipici	30	38.00	1140.00
	atipici	30	23.00	690.00
	Total	60		
4	tipici	30	34.00	1020.00

	atipici	30	27.00	810.00
	Total	60		
5	tipici	30	34.50	1035.00
	atipici	30	26.50	795.00
	Total	60		
6	tipici	30	33.50	1005.00
	atipici	30	27.50	825.00
	Total	60		
7	tipici	30	37.50	1125.00
	atipici	30	23.50	705.00
	Total	60		
8	tipici	30	33.50	1005.00
	atipici	30	27.50	825.00
	Total	60		
SCALA CRICHTON	tipici	30	42.02	1260.50
	atipici	30	18.98	569.50
	Total	60		

Tabelul A 3.14. Testul U Mann- Whitney (Scala Crichton)

Test Statistics ^a									
	1	2	3	4	5	6	7	8	SCALA CRICHTON
Mann-Whitney U	270.000	150.000	225.000	345.000	330.000	360.000	240.000	360.000	104.500
Wilcoxon W	735.000	615.000	690.000	810.000	795.000	825.000	705.000	825.000	569.500
Z	-3.259	-5.313	-3.950	-1.801	-2.421	-1.550	-3.593	-1.920	-5.160
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.072	.015	.121	.000	.050	.000

a. Grouping Variable: Copii

Tabelul A 3.15. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul testului probelor administrate (Proba Dezvoltarea ritmică)

Ranks				
	Copii	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Dezvoltare ritmica Nivel	tipici	30	39.12	1173.50
	atipici	30	21.88	656.50
	Total	60		

Tabelul A 3.16. Testul U Mann- Whitney (Proba Dezvoltarea ritmică)

Test Statistics ^a	
	Dezvoltare ritmica Nivel
Mann-Whitney U	191.500
Wilcoxon W	656.500
Z	-4.042
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000

a. Grouping Variable: Copii

Anexa 4. Matricele corelației la variabilele studiate
Tabelul A 4.1. Matricele corelației la variabilele studiate

Correlations																	
	Culori fundamentale	Culori secundare	Total_Ghici din ce poveste este eroul	Furie PA	Tristețe PA	Bucuri e PA	Frică PA	Furie PV	Tristețe PV	Bucuri e PV	Frică PV	Total_Relația emoțiilor cu percepția auditivă Izotova	Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная	PROBA DE DEFINIȚII	SCALA CRICHTON		
Spearman's rho	Culori fundamentale	Correlation Coefficient	1.000	-1.000**	0.524**	0.280*	0.312*	0.278*	0.355**	0.225	0.409*	0.268*	0.274*	0.539**	0.502**	0.370**	0.441**
		Sig. (2-tailed)	.	.	0.000	0.031	0.015	0.032	0.005	0.084	0.001	0.039	0.034	0.000	0.000	0.004	0.000
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Culori secundare	Correlation Coefficient	-1.000**	1.000	-0.524**	0.280*	0.312*	0.278*	0.355**	0.225	0.409*	0.268*	0.274*	-0.539**	-0.502**	-0.370**	-0.441**
		Sig. (2-tailed)	.	.	.000	.031	.015	.032	.005	.084	.001	.039	.034	.000	.000	.004	.000
		N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
	Total_Ghici din ce poveste este eroul	Correlation Coefficient	0.524**	-0.524**	1.000	0.425**	0.500*	0.186	0.373**	0.490**	0.433*	0.214	0.334**	0.654**	0.418**	0.453**	0.485**

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.001	.000	.156	.003	.000	.001	.100	.009	.000	.001	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Furie PA	Correlation Coefficient	0.280*	-0.280*	0.425**	1.000	0.446*	0.309*	0.472**	0.574**	0.394*	0.364**	0.482**	0.528**	0.439**	0.469**	0.555**
	Sig. (2-tailed)	.031	.031	.001	.	.000	.016	.000	.000	.002	.004	.000	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Tristețe PA	Correlation Coefficient	0.312*	-0.312*	0.500**	0.446**	1.000	0.133	0.233	0.340**	0.735*	0.272*	0.202	0.565**	0.487**	0.335**	0.333**
	Sig. (2-tailed)	.015	.015	.000	.000	.	.310	.073	.008	.000	.035	.122	.000	.000	.009	.009
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Bucurie PA	Correlation Coefficient	0.278*	-0.278*	0.186	0.309*	0.133	1.000	0.434**	0.340**	0.267*	0.748**	0.202	0.409**	0.259*	0.281*	0.417**
	Sig. (2-tailed)	.032	.032	.156	.016	.310	.	.001	.008	.039	.000	.122	.001	.046	.030	.001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Frică PA	Correlation Coefficient	0.355**	-0.355**	0.373**	0.472**	0.233	0.434**	1.000	0.381**	0.236	0.381**	0.644**	0.478**	0.288*	0.464**	0.569**

	Sig. (2-tailed)	.005	.005	.003	.000	.073	.001	.	.003	.069	.003	.000	.000	.026	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Furie PV	Correlation Coefficient	0.225	-0.225	0.490**	0.574**	0.340*	0.340**	0.381**	1.000	0.191	0.444**	0.453**	0.427**	0.266*	0.453**	0.421**
	Sig. (2-tailed)	.084	.084	.000	.000	.008	.008	.003	.	.144	.000	.000	.001	.040	.000	.001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Tristețe PV	Correlation Coefficient	0.409**	-0.409**	0.433**	0.394**	0.735*	0.267*	0.236	0.191	1.000	0.259*	0.126	0.659**	0.478**	0.475**	0.511**
	Sig. (2-tailed)	.001	.001	.001	.002	.000	.039	.069	.144	.	.046	.338	.000	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Bucurie PV	Correlation Coefficient	0.268*	-0.268*	0.214	0.364**	0.272*	0.748**	0.381**	0.444**	0.259*	1.000	0.179	0.473**	0.234	0.265*	0.350**
	Sig. (2-tailed)	.039	.039	.100	.004	.035	.000	.003	.000	.046	.	.172	.000	.072	.041	.006
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Frică PV	Correlation Coefficient	0.274*	-0.274*	0.334**	0.482**	0.202	0.202	0.644**	0.453**	0.126	0.179	1.000	0.430**	0.327*	0.409**	0.525**

	Sig. (2-tailed)	.034	.034	.009	.000	.122	.122	.000	.000	.338	.172	.	.001	.011	.001	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Total_Relația emoțiilor cu percepția auditivă Izotova	Correlation Coefficient	0.539**	-0.539**	0.654**	0.528**	0.565*	0.409**	0.478**	0.427**	0.659*	0.473**	0.430**	1.000	0.453**	0.671**	0.722**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.001	.000	.000	.001	.	.000	.000	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная	Correlation Coefficient	0.502**	-0.502**	0.418**	0.439**	0.487*	0.259*	0.288*	0.266*	0.478*	0.234	0.327*	0.453**	1.000	0.280*	0.355**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.000	.000	.046	.026	.040	.000	.072	.011	.000	.	.031	.005
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
PROBA DE DEFINIȚII	Correlation Coefficient	0.370**	-0.370**	0.453**	.469**	0.335*	0.281*	0.464**	0.453**	0.475*	0.265*	0.409**	0.671**	0.280*	1.000	0.796**
	Sig. (2-tailed)	.004	.004	.000	.000	.009	.030	.000	.000	.000	.041	.001	.000	.031	.	.000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
SCALA CRICHTON	Correlation Coefficient	0.441**	0-.441**	0.485**	0.555**	0.333*	0.417**	0.569**	0.421**	0.511*	0.350**	0.525**	0.722**	0.355**	0.796**	1.000

	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.009	.001	.000	.001	.000	.006	.000	.000	.005	.000	.
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul A 4.2. Frecvențele la variabilele cercetate

Culori fundamentale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	3	5.0	5.0	5.0
	1.0	7	11.7	11.7	16.7
	2.0	7	11.7	11.7	28.3
	3.0	9	15.0	15.0	43.3
	4.0	7	11.7	11.7	55.0
	5.0	4	6.7	6.7	61.7
	6.0	11	18.3	18.3	80.0
	7.0	8	13.3	13.3	93.3
	8.0	4	6.7	6.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Culori secundare

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	4	6.7	6.7	6.7
	1.0	8	13.3	13.3	20.0
	2.0	11	18.3	18.3	38.3
	3.0	4	6.7	6.7	45.0
	4.0	7	11.7	11.7	56.7
	5.0	9	15.0	15.0	71.7
	6.0	7	11.7	11.7	83.3
	7.0	7	11.7	11.7	95.0
	8.0	3	5.0	5.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Nivel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	inferior	11	18.3	18.3	18.3
	scazut	26	43.3	43.3	61.7
	inalt	23	38.3	38.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Identifică eroii din toate basmele

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	36	60.0	60.0	60.0
	da	24	40.0	40.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Parțial identifică eroii din basme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	12	20.0	20.0	20.0
	da	48	80.0	80.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Identifică relațiile eroilor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	14	23.3	23.3	23.3
	da	46	76.7	76.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	6	10.0	10.0	10.0
	1.0	14	23.3	23.3	33.3
	2.0	18	30.0	30.0	63.3
	3.0	22	36.7	36.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Nivelul

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	scazut	19	31.7	31.7	31.7
	mediu	18	30.0	30.0	61.7
	inalt	23	38.3	38.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

furie PA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	37	61.7	61.7	61.7
	da	23	38.3	38.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

tristețe PA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	30	50.0	50.0	50.0
	da	30	50.0	50.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

bucurie PA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	30	50.0	50.0	50.0
	da	30	50.0	50.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

frică PA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	31	51.7	51.7	51.7
	da	29	48.3	48.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

furie PV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	24	40.0	40.0	40.0
	da	36	60.0	60.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

tristețe PV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	28	46.7	46.7	46.7
	da	32	53.3	53.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

bucurie PV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	24	40.0	40.0	40.0
	da	36	60.0	60.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

frică PV

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	26	43.3	43.3	43.3
	da	34	56.7	56.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Înțelegerea emoției din imagine

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	30	50.0	50.0	50.0
	da	30	50.0	50.0	100.0
Total		60	100.0	100.0	

Empatia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	47	78.3	78.3	78.3
	da	13	21.7	21.7	100.0
Total		60	100.0	100.0	

Reacția comportamentului motor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	19	31.7	32.2	32.2
	da	40	66.7	67.8	100.0
Total		59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

Reacția verbală

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	27	45.0	45.0	45.0
	da	33	55.0	55.0	100.0
Total		60	100.0	100.0	

Total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	16	26.7	26.7	26.7
	1.0	10	16.7	16.7	43.3
	2.0	9	15.0	15.0	58.3
	3.0	12	20.0	20.0	78.3
	4.0	13	21.7	21.7	100.0
Total		60	100.0	100.0	

Timpul (limita 10 sec.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	1	1.7	1.7	1.7
	1.0	1	1.7	1.7	3.3
	2.0	4	6.7	6.7	10.0
	3.0	7	11.7	11.7	21.7

4.0	3	5.0	5.0	26.7
5.0	5	8.3	8.3	35.0
6.0	11	18.3	18.3	53.3
7.0	11	18.3	18.3	71.7
8.0	8	13.3	13.3	85.0
9.0	8	13.3	13.3	98.3
10.0	1	1.7	1.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Selectarea corectă a imaginii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2.0	1	1.7	1.7	1.7
3.0	8	13.3	13.3	15.0
4.0	7	11.7	11.7	26.7
5.0	4	6.7	6.7	33.3
6.0	8	13.3	13.3	46.7
7.0	7	11.7	11.7	58.3
8.0	10	16.7	16.7	75.0
9.0	3	5.0	5.0	80.0
10.0	5	8.3	8.3	88.3
11.0	6	10.0	10.0	98.3
12.0	1	1.7	1.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Înțelegerea sarcinii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1.0	2	3.3	3.3	3.3
2.0	4	6.7	6.7	10.0
3.0	6	10.0	10.0	20.0
4.0	7	11.7	11.7	31.7
5.0	6	10.0	10.0	41.7
6.0	4	6.7	6.7	48.3
7.0	8	13.3	13.3	61.7
8.0	8	13.3	13.3	75.0
9.0	4	6.7	6.7	81.7
10.0	5	8.3	8.3	90.0
11.0	5	8.3	8.3	98.3
12.0	1	1.7	1.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Rāspuns detaļiat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	7	11.7	11.7	11.7
	1.0	3	5.0	5.0	16.7
	2.0	8	13.3	13.3	30.0
	3.0	2	3.3	3.3	33.3
	4.0	5	8.3	8.3	41.7
	5.0	7	11.7	11.7	53.3
	6.0	4	6.7	6.7	60.0
	7.0	10	16.7	16.7	76.7
	8.0	5	8.3	8.3	85.0
	9.0	3	5.0	5.0	90.0
	10.0	5	8.3	8.3	98.3
	11.0	1	1.7	1.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Total

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.0	1	1.7	1.7	1.7
	4.0	1	1.7	1.7	3.3
	5.0	2	3.3	3.3	6.7
	6.0	3	5.0	5.0	11.7
	7.0	2	3.3	3.3	15.0
	8.0	2	3.3	3.3	18.3
	9.0	2	3.3	3.3	21.7
	10.0	2	3.3	3.3	25.0
	11.0	3	5.0	5.0	30.0
	14.0	2	3.3	3.3	33.3
	15.0	3	5.0	5.0	38.3
	16.0	4	6.7	6.7	45.0
	17.0	1	1.7	1.7	46.7
	18.0	2	3.3	3.3	50.0
	19.0	4	6.7	6.7	56.7
	21.0	1	1.7	1.7	58.3
	22.0	4	6.7	6.7	65.0
	23.0	4	6.7	6.7	71.7
	24.0	4	6.7	6.7	78.3
	25.0	1	1.7	1.7	80.0
	27.0	1	1.7	1.7	81.7
	28.0	1	1.7	1.7	83.3

29.0	2	3.3	3.3	86.7
30.0	1	1.7	1.7	88.3
31.0	3	5.0	5.0	93.3
32.0	4	6.7	6.7	100.0
Total	60	100.0	100.0	

Dezvoltare ritmica Nivel

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	b	13	21.7	21.7	21.7
	c	24	40.0	40.0	61.7
	d	19	31.7	31.7	93.3
	a	4	6.7	6.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	31	51.7	51.7	51.7
	da	29	48.3	48.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	31	51.7	51.7	51.7
	da	29	48.3	48.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	22	36.7	36.7	36.7
	da	38	63.3	63.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	48	80.0	80.0	80.0
	da	12	20.0	20.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	18	30.0	30.0	30.0
	da	42	70.0	70.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	33	55.0	55.0	55.0
	da	27	45.0	45.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	10	16.7	16.9	16.9
	da	49	81.7	83.1	100.0
	Total	59	98.3	100.0	
Missing	System	1	1.7		
Total		60	100.0		

8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	28	46.7	46.7	46.7
	da	32	53.3	53.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	2	3.3	3.3	3.3
	da	58	96.7	96.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	43	71.7	71.7	71.7
	da	17	28.3	28.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

PROBA DE DEFINIȚII

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3.0	15	25.0	25.0	25.0
	4.0	7	11.7	11.7	36.7
	5.0	5	8.3	8.3	45.0
	6.0	11	18.3	18.3	63.3
	7.0	13	21.7	21.7	85.0
	8.0	4	6.7	6.7	91.7
	9.0	5	8.3	8.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	20	33.3	33.3	33.3
	da	40	66.7	66.7	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	22	36.7	36.7	36.7
	da	38	63.3	63.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	37	61.7	61.7	61.7
	da	23	38.3	38.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	25	41.7	41.7	41.7
	da	35	58.3	58.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	45	75.0	75.0	75.0
	da	15	25.0	25.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	25	41.7	41.7	41.7
	da	35	58.3	58.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	19	31.7	31.7	31.7
	da	41	68.3	68.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nu	46	76.7	76.7	76.7
	da	14	23.3	23.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

SCALA CRICHTON

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	.0	4	6.7	6.7	6.7
	1.0	4	6.7	6.7	13.3
	2.0	6	10.0	10.0	23.3
	3.0	12	20.0	20.0	43.3
	4.0	6	10.0	10.0	53.3
	5.0	11	18.3	18.3	71.7
	6.0	9	15.0	15.0	86.7
	7.0	8	13.3	13.3	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Copii

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	tipici	30	50.0	50.0	50.0
	atipici	30	50.0	50.0	100.0
	Total	60	100.0	100.0	

Validitatea internă prin intermediul testului Alpha Crombach
Proba GHICI DIN CE POVESTE ESTE EROUL

Tabelul A 4.3. Testul Alpha Crombach

Unidimensional Reliability

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α	Average interitem correlation	mean	sd
Point estimate	0.753	0.457	5.375	1.813
95% CI lower bound	0.692	0.349	4.931	1.544
95% CI upper bound	0.807	0.550	5.819	2.195

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped		mean	sd
	Cronbach's α	Item-rest correlation		
Identificăeroiindintoatebasmele	0.748	0.538	1.094	0.294
Parțialidentificăeroiindinbasme	0.713	0.524	1.563	0.500
Identificărelațiileeroilor	0.710	0.529	1.547	0.502
Total	0.439	0.963	1.172	0.918

Rezultatele testului T.A.C.L.-R adaptat (trimitere D.V.Popovici)

Tabelul A 4.4. Testul Alfa Crombach

Unidimensional Reliability

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α	Average interitem correlation	mean	sd
Point estimate	0.882	0.848	35.422	19.335
95% CI lower bound	0.871	0.787	30.685	16.469
95% CI upper bound	0.895	0.902	40.159	23.417

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped		mean	sd
	Cronbach's α	Item-rest correlation		
Timpul (limita max. 10 sec.)	0.881	0.717	5.016	2.407
Selectarea corectă a imaginii	0.839	0.976	5.984	2.786
Înțelegerea sarcinii	0.834	0.966	5.438	2.997
Răspuns detaliat	0.834	0.926	3.797	3.233
Total T.A.C.L.R	0.943	0.987	15.188	8.779

Rezultatele PROBA DE DEFINIȚII (adaptată după Rene Zazzo)

Tabelul A 4.5. Testul Alfa Crombach

Unidimensional Reliability

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α	Average interitem correlation	mean	sd
Point estimate	0.556	0.089	17.125	2.728
95% CI lower bound	0.472	0.065	16.457	2.324
95% CI upper bound	0.638	0.112	17.793	3.304

Note. The following items correlated negatively with the scale: V35, V38.

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped		mean	sd
	Cronbach's α	Item-rest correlation		
V1	0.468	0.530	1.359	0.484

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean	sd
	Cronbach's α				
V2	0.477		0.552	1.203	0.406
V3	0.565		0.081	1.438	0.500
V4	0.521		0.442	1.063	0.244
V5	0.608		-0.141	1.563	0.500
V6	0.537		0.225	1.203	0.406
V7	0.574		0.037	1.484	0.504
V8	0.598		-0.125	1.266	0.445
V9	0.545		0.189	1.906	0.294
V10	0.526		0.391	1.063	0.244
PROBADEDEFINIȚII	0.035		0.993	3.578	1.401

Rezultatele obținute la Proba SCALA CRICHTON

Tabelul A 4.6. Testul Alfa Crombach

Unidimensional Reliability

Frequentist Scale Reliability Statistics

Estimate	Cronbach's α	Average interitem correlation	mean	sd
Point estimate	0.690	0.210	12.938	3.450
95% CI lower bound	0.649	0.144	12.092	2.938
95% CI upper bound	0.735	0.270	13.783	4.178

Frequentist Individual Item Reliability Statistics

Item	If item dropped		Item-rest correlation	mean	sd
	Cronbach's α				
1	0.651		0.486	1.484	0.504
2	0.657		0.460	1.313	0.467
3	0.681		0.289	1.156	0.366
4	0.678		0.291	1.438	0.500
5	0.676		0.366	1.125	0.333
6	0.643		0.540	1.469	0.503
7	0.691		0.195	1.359	0.484
8	0.670		0.447	1.109	0.315
Total CRICHTON	0.535		0.995	2.484	1.746

Anexa 5. PROGRAM PSIHOPEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A AUZULUI EMOȚIONAL ȘI A LATURII LEXICO-SEMANTICE A LIMBAJULUI PRIN ELEMENTE LUDOTERAPEUTICE LA PREȘCOLARII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE (HIPOACUZIE NEUROSENZORIALĂ)

Categoria activității: activitate pe subgrupuri prin jocuri pentru dezvoltarea auzului emoțional și a limbajului (latura lexico-semantică) la preșcolarii cu dizabilități auditive

Tema: Dezvoltarea auzului emoțional și a laturii lexico-semantică a limbajului la preșcolarii cu hipoacuzie de 5-7 ani

Obiectiv general: dezvoltarea auzului emoțional și latura lexico-semantică a limbajului

Obiective specifice:

- dezvoltarea limbajului verbal impresiv și expresiv și a semanticii limbajului,
- dezvoltarea abilităților de exprimare a stărilor emoționale folosind expresii faciale, gesturi, postură, mimică și mișcare;
- dezvoltarea înțelegerii și verbalizării stărilor emoționale;
- dezvoltarea semanticii emoționale, semanticii cuvintelor;
- dezvoltarea abilităților de comunicare, interacțiunea comună și creativitatea colectivă;
- dezvoltarea auzului fonematic;
- dezvoltarea pronunției sunetelor;
- dezvoltarea percepției fonematice;
- dezvoltarea analizei sonore a cuvântului și a cunoașterii structurii silabice;
- dezvoltarea ritmului, și tempoului;
- dezvoltarea interesului copiilor pentru activități teatrale și de joacă;
- crearea condițiilor necesare dezvoltării activității creative a copiilor care participă la jocurile propuse;
- formarea calităților morale precum bunătatea, compasiunea, empatia, cultivarea interesului și dragostei pentru jocuri.

Nr.	DENUMIREA JOCULUI	OBECTIVELE	DESCRIEREA	DURATA	FUNCȚIA
Ședința I. Dezvoltarea auzului muzical, biologic					
	„Aplauze”	însușirea numele tuturor jucătorilor și dezvoltarea simțului ritmului	Toți copiii formează un cerc și organizatorul bate ritmul: o lovitură din palme pe picioare, numindu-și numele, apoi o lovitură numai din palme numind numele altui copil. Acel copil menține ritmul, repetând mișcările și prezentând următoarea	10 min.	formativă – dezvoltarea abilităților ritmice și funcției comunicative.

			persoană. Jocul continuă până ce toți copiii sunt prezentați.		
	„Dispoziția mea”	utilizarea cuvintelor și expresiilor potrivite pentru descrierea dispoziției și a mesajului piesei muzicale audiate	Copiii audiază diverse piese muzicale „Bună dimineța”, „Vine toamna, vine”, „Trenulețul”, „Merge ursul pe cărare” și după fiecare piesă audiată își exprimă emoția care o simte în urma ascultării cântecului.	10 min.	formativă – dezvoltarea auzului emoțional prin mesajul muzical
	„Alege emoțiile potrivite”	exprimarea emoțiilor în urma audierii unor melodii din folclorul copiilor	În urma audierii pieselor muzicale, „Paparuda”, „Cu semănatul”, „Drăgaicele”, „Alunelul” copiii trebuie să exprime ce emoții i-au copleșit (de bucurie și încredere, mirare, liniște, etc.)	10 min.	formativă – dezvoltarea auzului muzical și a atitudinii pozitive față de creațiile muzicale
Ședința II. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Când se întâmplă și de ce?”	comprehensiunea legăturilor diferitelor fenomene ale naturii; sistematizarea cunoștințelor despre aspectele specifice celor patru anotimpuri	<p>Descrierea ilustrațiilor care reprezintă aspecte semnificative ale celor patru anotimpuri, stabilirea legăturilor dintre conținutul ilustrațiilor și anotimp, motivarea acesteia.</p> <p>Se pot folosi următoarele versuri și ghicitori:</p> <p>„Cine-i anotimpul oare Care vine pe carare Cu fructele aurii Și ruginește frunza din vii?” (Toamna)</p> <p>„O crăiasă din povești Ne aduce nouă zăpezi Și ghețus, și derdeluș, Hai, copii, afară-acuș.” (Iarna)</p> <p>„Cine aduce ghiociei, Și pe câmp mulți mielușei Și-o topește pe zapadă Când vine ea în ogradă?”</p>	10-12 min	dezvoltarea limbajului comprehensiv

			(Primăvara) „Hai, copii, să-mi spune-ți iute Când vă duceți voi la munte? Dar la mare când a-ți fost? Când afara-i timp frumos?” (Vara)		
	„Ghicește basmul”	recunoașterea și denumirea poveștii din care face parte imaginea; numirea eroilor din poveștile cunoscute; dezvoltarea elementelor suprasegmentale ale limbajului	Conducătorul prezintă ilustrații pentru basmele cunoscute de copii. Ei trebuie să ghicească ce subiect din poveste este prezentat în imagine și să continue să povestească basmul din momentul arătat în ilustrație.	10-15 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv, a semanticii emoționale
	„Mimează și ghicește”	combinarea elementelor mimice creative cu comunicarea; învățarea cuvintelor noi	Un copil mimează o acțiune sau un animal, iar ceilalți trebuie să ghicească prin observare și întrebări.	15 min	dezvoltarea limbajului expresiv și impresiv
Ședința III. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Găsește emoția potrivită”	determinarea emoției luată în joc; deosebirea stărilor emoționale; angajarea în competiție, găsind emoții noi și împărtășirea cu colegii; activizarea vocabularului	Conducătorul numește însușirile unei emoții și cere de la copii să o numească. Pentru a ajuta copilul îi poate propune și o fișă cu emoția căutată. De ex.: vesel, împlinit, mulțumit, optimist.... (bucurie); mohorât, dezamăgit, vinovat, ... (tristețe), etc.	10-15 min.	consolidarea deprinderilor de exersare a însușirii emoțiilor în cadrul cuvintelor.
	„Alfabetul emoțiilor”	determinarea emoțiilor conform literelor alfabetului; îmbogățirea vocabularului	Conducătorul împarte câte o fișă cu o literă din alfabet, iar copiii spun cum sunt în conformitate cu o emoție. De ex.: A - apreciată; atentă; B - bună, bucuroasă; C - curioasă, curajoasă; D - dezamăgită,	10-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului comprehensiv

			drăgăstoasă; E - empatică, entuziasmată; F - frumoasă, fericită; G - generoasă, groaznică, etc..		
	„Colorăm emoțiile”	recunoașterea și denumirea culorilor, asocierea culorii cu emoția prezentată, formularea corectă a propoziției respectând acordul dintre substantiv și adjectiv	Se împart la copii jetoane de diferite culori. Cei care au jetoanele de culoarea corespunzătoare emoției prezentate, le vor ridica și vor preciza culoarea emoțiilor cu care se joacă. Copiii vor căuta alte obiecte de aceeași culoare cu cea a emoției prezentate și vor denumi culoarea acestora.	10 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale
Ședința IV. Dezvoltarea auzului muzical, biologic					
	„Unde se aude...?”	audierea și recunoașterea sunetelor diverselor instrumente muzicale	Copiii au un ecran în fața și trebuie să identifice de unde vine sunetul, ce instrument îl emană (tobă, tamburină, xilofon, sunătoare, maracase)	12-15 min.	formativă – dezvoltarea auzului muzical, al ritmului și tempoului
	„Iepușul Țup”	dezvoltarea diverselor mișcări și activități fizice în tempoul muzicii; coordonarea mișcărilor corpului și a părților corpului cu ritmul muzicii audiate	Copiii li se prezintă piesa muzicală și ei în ritmul muzicii efectuează mișcări muzical-ritmice libere.	15 min.	formativă – dezvoltarea abilităților ritmice și funcției comunicative
	„Ghici tempoul”	audierea cu interes a diverselor genuri de muzică	Li se propune copiilor spre audiere opere muzicale de diverse genuri: dans, marș, polcă, cântec.	10-15 min.	formativă – recunoașterea ritmului muzical al cântecului
Ședința V. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Cocoșul și găscă”	recunoașterea păsării, denumirea acesteia, imitarea sunetelor; dezvoltarea aparatului fono-articulator	Așezarea copiilor se poate face în semicerc, astfel încât toți să poată vizualiza fișele. Jocul se desfășoară prin prezentarea pe rând a celor două păsări pe fișe. În cursul jocului vor fi executate cu cele două păsări diferite acțiuni menționate mai sus. Copilul solicitat va răspunde indicând ce face	10 min.	formativă – dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv

			pasărea, după care grupa va imita mișcarea și va pronunța onomatopeea corespunzătoare.		
	„Focul și vântul”	percepția corectă a unor sunete izolate și a sunetelor din componența unor cuvinte; activizarea și îmbogățirea vocabularului.	Copiii reproduc prin mișcări și onomatopee fenomenele despre care se relatează în povestirea educatoarei, respectând sensul acesteia.	10 min.	formativă – dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv
	„Dacă aș fi ...”	dezvoltarea limbajului comprehensiv, a imaginației, și gândirii	Întrebăm copiii rând pe rând următoarele întrebări, și le dăm timp să se gândească la fiecare. Putem să îi întrebăm de ce anume alege anumite răspunsuri, dar fără să folosim un ton de chestionare, ci unul prin care să îl ajute să se deschidă mai mult. Iată ce întrebări sunt sugerate: <ul style="list-style-type: none"> • Dacă ai fi o floare, ce floare ai fi? • Dacă ai fi o emoție, ce emoție ai fi? • Dacă ai fi o culoare, ce culoare ai fi? • Dacă ai fi un animal, ce animal ai fi? • Dacă ai fi un instrument muzical, ce instrument ai fi? 	10-15 min.	formativă – dezvoltarea limbajului comprehensiv
Ședința VI. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Lănțișorul emoțiilor”	percepția și indicarea corectă a grupurilor de emoții	Pe planșetă se așează câteva ilustrații cu emoții. Copiii în ordine câte unul ies și aleg ilustrația din grupa corectă. De exemplu: bucurie, fericire, încântare; furie, mânie, agresivitate, etc.	10-12 min	formativă – dezvoltarea auzului emoțional și a percepției emoțiilor
	„Emoțiile”	recunoașterea și exprimarea emoțiilor	Se propune fișe cu emoțiile cel mai des trăite. Apoi le propunem fiecărui copil în parte să selecteze care sunt emoțiile pe care mai des le trăiește și cu care alte emoții mai des se asociază: bucuria – fericirea; tristețea – supărarea, mâhnirea; frica – teama;	15-20 min	formativă – dezvoltarea auzului emoțional, a semanticii emoționale

			mirarea – interesul, uimirea; furia – mânia, agresivitatea; rușinea – vinovăția;		
		identificarea personajelor și a poveștilor prezentate, alegerea jetoanelor specifice poveștii; clasificarea personajelor pe baza comportamentului acestora; descoperirea răspunsului la ghicitori recunoașterea unor emoții din povești și indicarea personajelor cărora le aparțin;	<p>Copiii „atinși” de „bagheta fermecată” vor răspunde la întrebările conducătorului. La formula „Cine oare, cine oare / Trece prin pădurea mare?”, copiii vor recunoaște personajul și povestea din care face parte. La formula „Ghici, cine e?”, copiii vor răspunde la ghicitoare. Vor recunoaște povestea, vor stabili personajele acesteia și le vor asocia cu o emoție. Fiecare răspuns va fi aplaudat și recompensat.</p> <p>Vara umblu după miere, Iarna dorm să prind putere. (ursul) Are-o coadă înfoaiată, Este hoată și șireată, Dar e vai de coada ei Când dă peste ea Grivei. (vulpea) Fuge iute pe imaș, Urecheatul... (iepuraș) Cenușiu, cu ochi sticloși Și cu colții firoși Umblă-n haită prin pădure Și oițe-ar vrea să fure. (lupul) A avut o coadă lungă, Lungă, mare și stufoasă Și o mai avea și astăzi Dacă nu se lăcomea Să prindă pește mult din baltă Precum vulpea l-a-nvățat!</p>	15 min.	formativă – dezvoltarea auzului emoțional; dezvoltarea caracterului adecvat al recunoașterii eroilor, și asocierea lor emoții; dezvoltarea semanticii emoționale

			<p>Ghici, ghici cine este? (ursul păcălit de vulpe) Este rumenă, făloasă Și a fost pusă pe fereastră Ea de-acolo s-a rostogolit Dar de la vulpe n-a mai fugit!</p> <p>(gogoșa) El e cel ce-a ascultat Și-n cuptor s-a furișat Iar când mama a venit Iute-n brațe i-a sărit. Ghici, ghici cine este?</p> <p>(iedul cel mic) Sub covată s-a băgat Iar când lupul a strănutat Sănătate i-a urat! Ghici, ghici cine este?</p> <p>(iedul cel mijlociu) De cel mic n-a ascultat După ușă s-a ascuns Și zăvorul el a tras! Ghici, ghici cine este?</p> <p>(iedul cel mare)</p>		
Ședința XII. Dezvoltarea auzului muzical, biologic					
	„Ascultă!”	Participanții vor asculta ce se întâmplă în jurul lor	<p>Acest exercițiu se folosește pentru dezvoltarea capacității de a asculta. De asemenea poate fi folosit pentru liniștirea copiilor după pauză. Pe măsură ce copiii intră în grupă, ei se așează, păstrând liniștea. După ce toți s-au așezat, conducătorul le spune: „Ascultați. Ce a fost aceasta?”. Dacă cineva din participanți se va mișca sau va face vreun zgomot, conducătorul va întreba: „Dar aceasta?”. După</p>	5 min	dezvoltarea auzului biologic

			aceasta copiii sunt rugați să stea câteva minute în liniște și să asculte atent.		
	„Orchestra jucăușă”	oferirea unei experiențe interactive și distractive, în timp ce încurajează creativitatea, coordonarea și explorarea sunetelor instrumentelor musicale; stimularea colaborării în grup.	Copiii folosesc instrumente muzicale de jucărie (tamburine, clopoței, xilofon, maracas) pentru a crea o mică orchestra în timpul unei melodii.	10-15 min.	dezvoltarea auzului muzical și a abilităților ritmice
	„Ghici”	reacționarea la muzică cu caracter diferit, ridicând fișa respectivă; dezvoltarea comunicării prin comentariu de ce au ales imaginea dată	Copiii li se împart câte trei fișe cu imagini diferite, conducătorul interpretează prima creație cu caracter vesel și copiii ridică imaginea soarelui cu emoția bucurie, urmează interpretarea creației cu caracter liniștit copiii ridică imaginea norașului cu soare - supărat, urmează interpretarea creației cu caracter trist și copiii ridică imaginea norașului - trist. În urma familiarizării cu diverse caractere conducătorul evaluează cunoștințele copiilor prin exercitarea secvențelor din creații. Copiii dau dovadă de cunoștințe acumulate, ridicând fișa corespunzătoare.	10-15 min.	dezvoltarea auzului muzical, al tempoului și ritmului
Ședința VIII. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Cine pronunță cuvântul”	lărgirea capacității de interpretare semantică și polisemantică a limbii vorbite și expresivitatea adecvată la context; consolidarea deprinderilor de evidențiere	Copiii li se împarte diferite fișe, imagini cu cuvinte, fiecare copil trebuie să pronunțe cuvântul în așa fel, încât să evidențieze bine sunetul spus la început de conducător. Ca remunerare li se dă o bilă, la urmă se numără bilele. Cine va avea mai multe va câștiga De ex.: „Cine are imagine cu sunetul „r”? „Trrrrren”.	10-12 min.	dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică

		interrelațională a unui sunet sau a unui grup de sunete			
	„Când facem așa?”	dezvoltarea proceselor gândirii, comunicării, comprehensiunii; determinarea momentului din zi în care se efectuează o anumită acțiune.	Copiii trebuie să recunoască acțiunea din imaginea la care s-a oprit acul cadranului și momentul în care se petrece ea (dimineața ne trezim, facem gimnastică, o îmbrățișăm pe mama etc.). La întrebarea conducătorului, copilul indicat relatează cele observate iar ceilalți copii imită acțiunile caracteristice în succesiunea lor.	10 min.	dezvoltarea limbajului comprehensiv
	„Găsește căsuța”	consolidarea cunoștințelor despre împărțirea sunetelor în vocale și consoane, analiza silabelor; însușirea structurii gramaticale, semantice și fonetico-fonematice a limbajului	Fiecare copil primește câte o literă (vocală sau consoană). La rostirea cuvintelor de conducător „literele se plimbă” copii ies de la locurile lor, iar la cuvintele „plouă” fiecare literă își găsește casa. Jocul este însoțit de fondu muzical.	10 min.	dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică
Ședința IX. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Emoția fermecată”	exprimarea corectă a emoțiilor, raportarea la alte emoții din aceeași categorie; dezvoltarea vocabularului emoțional	Copiii la care se oprește săculețul la semnalul conducătorului, scot emoția (imaginea), o denumesc și o așează la locul potrivit pe masă sau panou. De ex.: bucurie – fericire, împlinire, bună dispoziție; frică – teamă, nesiguranță, etc..	10 min.	dezvoltarea auzului și vocabularului emoțional
	„Poștașul vesel”	recunoașterea și denumirea emoției; îmbogățirea vocabularului, eficientizarea relațiilor comunicaționale	Copilul care a primit scrisoarea de la poștaș, trebuie să spună cum se simte astăzi, orientându-se după imaginile emoției din scrisoare. Grupul de copii mimează acțiunea specifică emoțiilor prezentate. De ex.: „De la cine ai primit scrisoarea?” „Eu am	12-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional

			primit scrisoare de la poștaş și sunt: vesel, trist, supărat, fericit, rușinat, furios” etc..		
	„Fă ce-ți spun”	identificarea emoțiilor și exersarea nemijlocită a lor; executarea la comanda verbală a diferor mimici însoțite de variate melodii	Conducătorul cere copiilor să arate cum sunt când au o bucurie, când sunt triști, mâhniți, fericiți ș.a.m.d. pentru alte emoții. Combinațiile pot fi variate. Adaptarea unei melodii care să ritmeze cu emoția face ca participarea copiilor să fie și mai expresivă.	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a comprehensiunii emoționale
Ședința X. Dezvoltarea auzului muzical, biologic					
	„Ascultă și caută”	formarea capacității de a distinge vocile colegilor săi	Copilul cu ochii închiși stă în mijlocul grupei. Colegii săi pe rând numesc copilul din diferite părți (în față, în spate, stânga, dreapta). Sarcina copilului este să determine din ce parte și-a auzit numele și cui îi aparține vocea.	15 min.	dezvoltarea auzului biologic, a semanticii emoționale prin caracteristicile vocii
	„Zoo”	cooperarea în pereche pentru a se putea întâlni pentru lucru; favorizarea sensibilității auditive și a atenției	Jocul se desfășoară cu ochii legați. Fiecărui participant i se dă o fișă cu numele unui animal, sunetul căruia trebuie să-l imite. Jocul constă în a-și găsi perechea, adică persoana ce imită același sunet. Căutarea se permite doar prin intermediul sunetului fără a pune întrebări.	15 min.	dezvoltarea auzului biologic, auzului fonematic
	„Recunoașteți instrumentul”	familiarizarea cu instrumentele muzicale; dezvoltarea atenției, receptivității	Conducătorul prezintă copiilor, vizual și auditiv, mai multe instrumente muzicale cu denumirile lor: vioară, fluiet, muzicuță, clopoțel, pian-jucărie, tamburină, tobă, xilofon, maracas, trianglu etc. (la început mai puține apoi din ce în ce mai multe), după care sub formă de joc se trece la recunoașterea fiecăruia după timbrul său. Apoi li se cere să recunoască două instrumente acționate simultan, spre exemplu: maracas-clopoțel, pian-tamburină, muzicuță-tobă etc. Jocul este foarte antrenant și-i mobilizează total pe copii, mai ales că regula jocului prevede ca răsplată, pentru cei ce recunosc,	15 min	dezvoltarea auzului muzical

			dreptul de a cânta la instrumentul respectiv. Tot acest joc impune copiii să respecte niște reguli: să-și acopere privirea spre a nu vedea instrumentul folosit până la semnalul conducătorului, să nu răspundă neîntrebat, să nu șoptească etc., reguli care vizează voința, capacitatea de autostăpânire, disciplina.		
Ședința XI. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Sunetele vii”	dezvoltarea auzului fonemic, deosebirea cuvintelor după structura sonoră; alcătuirea și deosebirea propozițiilor	Se aleg cuvinte simple, cu silabe deschise. Se variază procedee de lucru. Conducătorul numește prima silabă: „ma-”, copiii completează, alcătuiesc cuvântul „ma-să” etc. După ce copiii s-au învățat să împartă cuvintele în silabe se trece la evidențierea unor sunete/vocale, consoane/ fără ai cunoaște pe copii cu literele.	8-10 min.	dezvoltarea limbajului comprehensiv
	„Săculețul fermecat”	identificarea și denumirea corectă a fructelor aflate în săculeț, în absența vederii, prin pipăit.	Conducătorul va arăta copiilor fructele pe care le va pune în săculeț. El va lega ochii la câte un copil și îi va cere să ia în mână câte un fruct, să-l pipăie, să-l denumească și apoi să-l scoată afară din săculeț pentru a putea fi verificat de grupă dacă a denumit corect fructul. Dacă a ghicit denumirea fructului va fi dezlegat de la ochi și va continua jocul un alt copil, dacă nu a ghicit mai are dreptul la două încercări după care este eliminat din joc.	15 min.	dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ; dezvoltarea laturii semantice a comunicării.
	„Spune cine și cum face”	recunoașterea animalelor și reproducerea onomatopeelor corespunzătoare glasului acestora	La privirea jucăriei sau a imaginii, copilul trebuie să imite glasul animalului respectiv, iar ceilalți copii trebuie să-l recunoască și să-l denumească. La semnalul dat, toți copiii imită glasul animalului și execută mișcări corespunzătoare acestuia.	10-12 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv

Ședința XII. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Cutile fermecate cu emoții”	identificarea și constientizarea emoțiilor trăite; asocierea cu o etichetă verbală a expresiei emoționale din desen; asocierea trăirilor emoționale cu un anumit context	Punem într-o cutie toate cartonașele cu emoții pozitive, iar în cea de-a doua pe cele cu emoții negative. Fiecare copil va scoate din cele două cutii câte un cartonaș ce reprezintă o emoție pozitivă (bucurie) și una negativă (furie, tristețe, frică). Copilul va identifica denumirile emoțiilor de pe cartonașe și se va gândi la o situație în care s-a simțit bucuros, respectiv o situație în care a simțit tristețe/frică/furie.	10-15min	prin această activitate copiii învață să identifice corect emoțiile proprii și etichetele verbale corespunzătoare; copiii încep să se familiarizeze cu contextul de apariție al emoțiilor, ceea ce facilitează identificarea consecințelor trăirilor emoționale.
	„A cui voce este?”	formarea capacității de a distinge vocile adulților și ale copiilor	Conducătorul pregătește imagini cu adulți (femei, bărbați) și imagini cu copii, înregistrări audio a vocilor adulților și copiilor. <i>Desfășurarea jocului:</i> copilul este rugat să asculte cu atenție înregistrarea vocii și să aleagă din imaginile disponibile imaginea persoanei căreia i-ar putea aparține această voce. Așadar, ascultând o voce feminină, un copil dintre cele trei imagini disponibile (bărbat, femeie, copil) va alege imaginea unei femei.	10-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional
	„Starea meteo”	identificarea și exprimarea emoțiilor, înțelegerea și asocierea emoțiilor cu fenomenele naturii; dezvoltarea cunoștințelor despre diferitele condiții meteo	Conducătorul atribuie fiecărei emoții o „stare meteo” (de exemplu, soare pentru fericire, ploaie pentru tristețe, furie pentru furtună). Copiii aleg starea emoțională și mimează corespunzător „vremea” lor. Se pune audio sunetele emantate de diferite fenomene ale naturii.	10-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale

		cum ar fi: soarele, ploaia, furtuna, norii, vântul, zăpada etc.			
Ședința XIII. Dezvoltarea auzului muzical, biologic					
	„Ploiața”	intonarea și perceperea piesei muzicale, ritmarea după melodie, dezvoltarea intonației	Copiii sunt așezați în semicerc, iar pe fundal cântă o melodie la pian, copiii cântă cântecul ploii de exemplu: Ploaie, ploiață Veselă fetiță Desfă cosița Udă grădinița După fiecare vers cântat copiii bat o dată din palme și o dată cu mâinile pe genunchi.	10 min.	dezvoltarea ritmului și a intonației
	„Statuiele muzicale”	corelarea mișcărilor în funcție de regulile jocului, dezvoltarea atenției	Pe fondal muzical dansează toți copiii în voie, iar în momentul în care muzica este oprită, toți dansatorii „îngheață” – rămân statui în poziția în care se afla exact atunci când se oprește muzica. Dacă muzica începe, încep și dansatorii să se miște pe ritmul ei. Se repetă până ce copiii intră în ritm.	10-15 min.	dezvoltarea auzului muzical și a ritmului
	„Jocul Florilor”	interpretarea după acompaniment muzical; receptionarea, analiza și stabilirea mișcărilor; executarea unor mișcări sugerate de text sau de mersul liniei melodice; denumirea florii alese	Copii formează un cerc unde în mijloc stă un coș cu flori, ei cântă dansează diferite mișcări. Conducătorul denumește un băiat sau o fată care va intra în cerc și va alege floarea, o va numi și toți în cor vor cânta versurile „În grădina noastră-s multe floricele, ai ghicit, ai ghicit, ia dansează că ești fericit”.	10-15 min.	dezvoltarea auzului muzical și a ritmului
Ședința XIV. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Care este culoarea ta?”	recunoașterea și denumirea culorilor, formularea corectă a propozițiilor;	Copilul întrebat va trebui să răspundă repede și corect care este culoarea obiectului primit. La semnalul: „Care este culoarea ta?” copiii care au obiecte de aceeași culoare trebuie să le aducă la	10 min.	dezvoltarea laturii lexico-semantice a comunicării

		îmbogățirea vocabularului	masa conducătorului și să le grupeze în funcție de culoare.		
	„De-a magazinul cu jucării?”	folosirea corectă a formulărilor de adresare; descrierea jucăriei preferate subliniind unele caracteristici ale acesteia	La început copiii vor vizita „magazinul de jucării” pentru a vedea ce se află în el de vânzare, pentru a-și alege jucăriile pe care doresc să le cumpere. Solicitarea jucăriei se face nu prin denumirea ei, ci prin descriere și menționarea jocului în care va fi folosită. Vânzătorul eliberează jucăria numai dacă a fost bine descrisă. El are voie să pună întrebări referitoare la structura și caracteristicile jucăriei.	15-20 min.	dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului
	„Eu spun una tu spui multe”	alegerea corectă a jetonului cu una sau mai multe imagini și exprimarea corectă a singularului și pluralului	Conducătorul împreună cu copilul alege un jeton la care mai întâi de toate se denumește obiectul reprezentat, după care i se cere să numească cuvântul ce reprezintă mai multe obiecte de același fel. Dacă copilul nu reușește, atunci el este susținut de conducător, (de exemplu: „Aceasta este o floare, iar acestea sunt mai multe flori”) Se complică jocul cu caracterizarea obiectului redat prin adjective (ce fel de? Cum este?) (de exemplu: „Floarea este de culoare roșie”, „Floarea este frumoasă”). O altă variantă de joc, ar fi atunci când copilul va denumi cuvântul la plural, iar apoi la singular. La sfârșitul jocului copilul este apreciat verbal, cu laude și încurajări.	15 min.	dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ; dezvoltarea laturii lexico-semantice a comunicării.
Ședința XV. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Recunoaște-mă după voce”	formarea capacității de a distinge membrii familiei după voce	Fotografiile familiei sale sunt așezate în fața copilului (trebuie să începeți cu 1-2 fotografii) și se include o înregistrare a vocii unuia dintre membrii familiei. Copilului i se cere să ghicească care membru al familiei lui vorbește. Treptat, sarcina se complică și la restul fotografiilor se adaugă fotografia copilului însuși.	20 min.	dezvoltarea auzului emoțional, a semanticii emoționale prin caracteristicile vocii

			<i>Materiale:</i> fotografiile ale membrilor familiei, inclusiv a copilului, o înregistrare a vocilor acestora.		
	„Măștile fericite și triste”	dezvoltarea și conștientizarea emoțiilor; recunoașterea și identificarea diferitor emoții, prin intermediul măștilor.	Conducătorul crează și oferă măști cu fețe fericite și triste. Copiii aleg o mască și își exprimă starea emoțională în funcție de mască. Argumentează alegerea făcută.	10 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale
	„Privirea atentă”	favorizarea atenției și capacității de descriere a emoțiilor	Se arată o emoție (pe fișă și mimică), se rezervă un anumit timp pentru a o cerceta, calm, apoi urmează să fie descrisă de jucători în perechi: aspect, caracteristici, finalități etc.	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional, a semanticii emoționale și a semnificației verbale
Ședința XVI. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Mingea cu emoții”	însușirea emoțiilor, a semanticii emoționale	Participantii stau în picioare, formând un cerc. Conducătorul începe jocul luând mingea în mâini, se apropie de un copil, spunând o emoție și o mimează (bucurie, mirare, tristețe, frică, rușine, etc.). O transmite copilului și jocul continuă până toți copiii se prezintă.	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional; dezvoltarea activității ritmice și a celei comunicative.
	„Găsește-ți egalul”	separarea participanților în grupuri în funcție de anumite emoții	Copiii se separă în grupuri. Se alege domeniul (bucurie, tristețe, mirare, rușine, frică, regret etc.). Se pregătesc fișele cu denumiri și se amestecă. Copiii trebuie să aleagă câte o fișă și să-și găsească partenerul său, mimând emoția. La final fișele sunt prezentate restului grupului.	10-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a comprehensiunii emoționale
	„Iarmarocul fermecat”	cunoașterea reciprocă a membrilor grupului; stimularea coeziunii și autorespectului	Conducătorul spune participanților: „Imaginați-vă că sunteți la un iarmaroc imens, unde există totul. Mai mult, el este magic și fiecare poate să schimbe o emoție, de care vrea să se debaraseze, pe alta. Însă în piață se poate intra doar o singură dată”.	15-20 min.	dezvoltarea auzului și comprehensiunii emoționale

			Fiecare va desena pe o fișă emoția ce vrea să o lase și pe care vrea să o ia, iar între paranteze, numele. Tabla sau peretele reprezintă iarmarocul, și fiecare vine să lipească fișa, explicând opțiunea sa. După aceasta se realizează o analiză generală, comunicând despre emoții pozitive și emoții negative.		
Ședința XVII. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Cine l-a strigat pe Martinel?”	dezvoltarea capacității de recunoaștere a vocii colegilor, dezvoltarea abilităților comunicaționale	Copiii sunt așezați în formă de semicerc, iar în fața lor se află un copil, legat la ochi, cu un ursuleț în brațe. La începerea jocului, conducătorul face semn unui copil din semicerc care strigă: „Martinel!”. Cel din mijloc își descoperă ochii, se îndreaptă spre cel care-l bănuiește că l-a strigat și-i pune ursulețul în brațe. Dacă a ghicit, schimbă rolurile între ei, dacă nu, trece din nou în mijloc, se leagă la ochi și așteaptă o nouă chemare a lui „Martinel!”. Dacă acesta nu reușește să ghicească, după 3 încercări, este înlocuit cu alt copil și jocul continuă.	10-15 min.	dezvoltarea limbajului latura lexico-semantică
	„Ce e bine, ce e rău?”	găsirea greșelilor în pronunțarea unor cuvinte și enunțarea lor în forma corectă	Copiii stau pe scăunele în semicerc. Jocul începe cu prezentarea lui Guguță sau a unui alt personaj de la teatrul de păpuși. Acțiunea de corectare a greșelilor va fi motivată prin necesitatea de a-l învăța pe Guguță să pronunțe cuvintele corect. Copiii aplaudă atunci când Guguță (sau alt personaj) pronunță corect cuvintele și îl corectează atunci când acesta greșește. Se pronunță un cuvânt greșit, iar cel care a primit mingea, răspunde pronunțând cuvântul corect.	15-20 min.	dezvoltarea limbajului comprehensiv
	„Să primim bucuroși musafirii”	reactualizarea regulilor de comportare în timpul primirii unor musafiri,	Conducătorul împreună cu copiii vor aranja înainte de începerea jocului 2-3 mese pentru musafiri și gazde. Se vor pune la îndemână materialele	12-15 min.	dezvoltarea semanticii emoționale, a

		<p>însușirea unor formule de politețe, a emoțiilor de bucurie, încântare, satisfacție; educarea la copii a spiritului de ospitalitate și de sociabilitate; formularea răspunsurilor adecvate rolului asumat (musafir, gazdă).</p>	<p>necesare pentru servit. Copiii vor fi împărțiți în două grupe: jumătate vor fi gazde, iar ceilalți vor fi musafiri. Gazdele se vor așeza la mesele pregătite și vor aștepta bucuroși musafirii. Conducătorul dă un buchet de flori musafirilor și aceștia pleacă în vizită. Copiii vor fi îndemnați să-și reactualizeze impresiile/emoțiile avute cu ocazia unor vizite sau să țină seama de câteva momente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sunatul la ușă sau ciocănitul; - oferirea florilor de către musafiri; - zâmbetul pe buze; - adresarea mulțumirilor de către gazdă; - poftirea musafirilor să ia loc; - discuții și informare reciprocă cu privire la evenimentele recente; - servirea musafirilor; - despărțirea musafirilor de gazde. <p>Reușita jocului depinde în mare măsură de alegerea a câte un copil din ambele grupe (musafiri și gazde) care să conducă și să poarte dialogul, nefiind posibilă comunicarea între toți copiii. Eventual se vor repartiza roluri de adulți și de copii pentru a justifica diferențierea atribuțiilor în cadrul celor două categorii, musafiri și gazde. În încheierea jocului se poate cânta de către toți copiii un cântec vesel, se poate recita în cor o urare.</p>		<p>limbajului impresiv și expresiv</p>
Ședința XVIII. Dezvoltarea auzului emoțional					
	<p>„Rețeta succesului în familie”</p>	<p>exprimarea emoțiilor referitor la membrii familiei.</p>	<p>Se ia o foaie, un creion și conducătorul scrie rețeta pentru o familie fericită. Se includ ingredientele, cantitatea și cum pot fi preparate acestea. Aveți în vedere: emoții, gânduri, comportamente, nevoi. Iată câteva sugestii de ingrediente și cantități:</p>	<p>20 min.</p>	<p>formativă – dezvoltarea auzului emoțional și a comprehensiunii emoționale</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • iubire; • încredere; • respect; • două ore de joacă sănătoasă; • cinci îmbrățișări/zi; • trei cuvinte frumoase în fiecare dimineață; • un gând bun trimis la ora prânzului fiecărui membru al familiei; • zece pupici; • patru mângâieri; • zâmbete și limite blânde după gust. <p>Mod de preparare: puneți iubirea, încrederea și respectul într-un castron și amestecați bine până ce compoziția se omogenizează. Apoi adăugați cele cinci îmbrățișări, cuvintele frumoase, gândul bun, pupici și mângâierile. Coaceți-le la foc mediu timp de 30 de minute. La final adăugați cele două ore de joacă sănătoasă.</p> <p>După această activitate discutați despre: cum a fost să scrieți rețeta, ce ingredient v-a plăcut cel mai mult, care este ingredientul pe care l-ați scoate din rețetă, dacă ați fost surprinși de un ingredient anume propus de ceilalți, ce poate face fiecare membru al familiei pentru a se asigura că rețeta este respectată.</p>		
	„Pufuleții”	dezvoltarea semanticii emoționale; corelarea adecvată a culorii cu emoția	Este nevoie de câteva foi printate în care apare un cerc mare pe fiecare dintre ele (aceea va fi fața). Povestim fiecare despre emoțiile pe care le avem în momentul respectiv sau pe care le-am avut în alte momente, cum ar fi: bucurie, tristete, furie, încântare, rușine etc. Lasăm copilul să exprime, cu ajutorul pufuleților, emoția respectivă, afișata pe foaia printată. De exemplu, pentru fericire poate	10 min.	formativ-educativă – dezvoltarea auzului emoțional

			contura cu ajutorul pufuletilor, sprâncene ridicate sau o gură zâmbitoare, să explice ce culoare are redarea emoției dorite.		
	„Batista cu zâmbete”	exprimarea sentimentelor, dezvoltarea spiritului distractiv de echipă	Copiii se așează pe podea, iar pe rând fiecare va arunca în aer o batistă mimând râsul în hohote. Câtă vreme batista stă în aer participanții vor imita conducătorul jocului. Când batista ajunge pe podea, toți stau nemișcați.	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional
Ședința XIX. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Argumentele”	dezvoltarea limbajului, perceperea și explicarea emoțiilor	Participanții formează perechi și stau față în față. Conducătorul le propune să înceapă o discuție. Se pot contra referitor la orice emoție, ca de ex. „Care este emoția pozitivă: bucuria sau frica?” „De ce?” Fiecare participant va rămâne fidel opiniei sale, argumentând.	15 minute	formativ-educativă dezvoltarea semanticii emoționale
	„Găsiți umbra”	recunoașterea și numirea eroului din umbră și asocierea lui cu imaginea colorată; dezvoltarea vocabularului	Conducătorul arată imaginea umbrei unui personaj din basm. Copiii sunt rugați să găsească acest erou într-o imagine color, să numească basmul și să-i dea o descriere personajului.	10-15 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv, a semanticii emoționale
	„Ascultarea activă”	dezvoltarea înțelegerii colegului; favorizarea comunicării	Grupul se desparte în echipe a câte cinci jucători. Aleg o temă și încearcă să poarte o conversație urmând următoarele reguli: Prima echipă începe cu o propoziție (ex.: Afară este frig; Am un cadou; Toamna plouă des, etc.); a doua echipă trebuie să repete propoziția, fără să schimbe sensul; a treia echipă repetă propoziția cu o altă intonație. Apoi se schimbă cu locurile. Jocul se finisează când toți copiii au participat.	15 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv, a semanticii emoționale

Ședința XX. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Frica: mimica și pantomimica”	stimularea afectivă a grupului; familiarizarea cu emoția de frică; implicarea mimicii și pantomimicii	Conducătorul propune copiilor să îndeplinească însărcinările: „Ne-am strâns în ghem, am încremenit. Am ridicat în sus sprâncenele. Am deschis larg ochii. Ne temem să respirăm și nu ne mișcăm. Am deschis gura. Am tras capul în umeri. Cu mâinile ne sprijinim de scaun, de parcă ne temem să cădem jos. Tremurăm. Un cuvânt nu putem spune”. Apoi conducătorul propune întrebările pentru discuție: „când îți este frică?”. „de ce îți este frică?”, „te-ai speriat cândva?”. Copii își expun experiența proprie.	10 min	dezvoltarea auzului emoțional și a comprehensiunii emoționale
	„Roata emoțiilor”	identificarea emoțiilor de bucurie, furie, tristețe, teamă exprimarea corectă a emoției observate; etichetarea corectă a emoțiilor prezentate	Conducătorul prezintă copiilor ”Roata emoțiilor”, explicându-le că o vor utiliza într-un joc pentru a înțelege mai bine emoțiile lor și ale celorlalți. În acest joc, câte un copil va învârti săgeata roții și când acesta se oprește la o emoție, va încerca să identifice și să reproducă emoția, să dea exemple de situații în care s-a simțit în acest fel. În cazul în care roata se oprește tot la aceeași emoție, se va roti din nou, pentru a se putea discuta toate emoțiile.	10 - 15 min	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale
	„Mingile”	asocierea culorii cu o emoție	Toți copiii formează un cerc. Conducătorul aruncă mingea, după ce numește o culoare. Fiecare care o primește, o va asocia cu o emoție și o va arunca iarăși, spunând o altă culoare și cel ce o primește la fel o asociază cu o emoție.	15-20 min	dezvoltarea auzului emoțional și a limbajului comprehensiv
Ședința XXI. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Telefonul fără fir”	dezvoltarea auzului fonematic și a capacității de concentrare a atenției; recepționarea corectă a	Copiii sunt așezați în șir, unul lângă altul, stau în picioare sau pe scaune. Conducătorul spune primului copil din șir, la ureche, un cuvânt. Acesta, la rândul lui îl transmite următorului copil și tot așa	15-17 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv, a semanticii emoționale

		mesajului și transmiterea lui mai departe	mai departe până ce, mesajul ajungând la ultimul copil din șir, acesta îl rostește cu voce tare. Tuturor copiilor le place acest joc, pentru că, de obicei, la ultimul copil din șir ajunge un mesaj distorsionat, care îi face pe toți să râdă. Sunt recomandate cuvinte uzuale, simple, cu un număr de silabe nu prea mare, de exemplu: mama, masa, lopată, mașină, păpușă.		
	„Jocul păcălelilor”	formarea deprinderii de a deosebi propozițiile care enunță relații adevărate de cele care enunță relații eronate.	Conducătorul jocului spune copiilor propoziții ca: Pisica prinde șoareci. Vara ninge. Iepurele este fricos. Iarba este roșie. În cazul în care se enunță o relație reală, copiii răspund prin expresia „e adevărat”. Când relația este eronată pe lângă expresia „nu este adevărat”, copiii vor formula și propoziția în mod corect. De ex: Vara ninge. Copilul va răspunde: Nu este adevărat. Vara este cald.	10-12 min.	dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului
	„Copacul bucuriei”	favorizarea cunoașterii reciproce și a propriei persoane; încurajarea, autoafirmarea și valorificarea pozitivă a fiecăruia; stimularea încrederii în sine și a comunicării în interiorul grupului.	Fiecare participant desenează un copac, cel care îi place cel mai mult (ca specie), cu rădăcini, trunchi, crengi, frunze și fructe. La rădăcini va scrie calitățile și capacitățile ce le are. În crengi, trunchi – emoțiile, calitățile pozitive, lucrurile frumoase ce le face. Frunzele și fructele vor reprezenta succesele și triumfurile. Copiii trebuie să explice de ce au desenat așa. La sfârșit se face „expoziția”, pe parcursul căreia fiecare va mai adăuga elemente ce sunt indicate de grup.	20 min	dezvoltarea semanticii emoționale

Ședința XXII. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Ghicește emoția”	dezvoltarea abilității emoționale	Este nevoie de câteva fișe cu emoții. Amestecăm fișele într-un bol și cineva va extrage o fișă cu o emoție. Copilul respectiv nu va spune ce emoție scrie pe fișă și va trebui să o mimeze.	10 min.	formativă - dezvoltarea auzului emoțional
	„Cine este în desen?”	cunoșterea emoțiilor	Avem nevoie de hârtie, pix și 3 mingi pe care notăm 1,2,3 și apoi le punem într-o cutie. Fiecare copil extrage o minge și în funcție de numărul extras va trebui să: deseneze, mimeze, povestească despre o emoție, iar cine ghicește este următorul.	15 min.	formativă - dezvoltarea auzului emoțional
	„Cum se simte iepurașul Urechilă?”	dezvoltarea auzului, și a limbajului comprehensiv	Le spunem copiilor că astăzi le vom povesti povestea iepurașului Urechilă. Putem să inventăm o poveste scurtă, sau o putem spune pe cea de mai jos. Cât timp spunem povestioara putem folosi și un iepuraș de jucărie, ca să fie mai captivant. Spunem povestea expresiv, și după fiecare întâmplare îi întrebăm pe copii: <i>Cum credeți că se simte iepurașul?</i> Punem întrebările natural, fără să pară că îi interogăm. Îi încurajăm să se exprime deschis. Dacă observăm că copilul se blochează, atunci îl ajutăm cu o sugestie din partea noastră cum credem că se simțea iepurașul în situația respectivă.	15 min.	formativ-educativă de dezvoltare a semanticii emoționale prin intermediul poveștilor
Ședința XXIII. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Ma iubesti?”	înșușirea numelui tuturor colegilor; crearea unei atmosfere de destindere, exteriorizarea emoțiilor pozitive	Copiii formează un cerc. Conducătorul se apropie de un participant, întrebând numele. După aceasta îl întreabă: „Mă iubesti?”. Celălalt răspunde: „Da, dar mai iubesc și pe ...”. Copiii din stânga și din dreapta copilului întrebat și numit se schimbă cu locurile. Cel ce nu va avea loc, va încerca să se azeze. Jocul va fi continuat de copilul rămas fără scaun.	15 min	dezvoltarea limbajului, a semanticii emoționale

	„De-a cuvintele”	activizarea și îmbogățirea vocabularului; numirea a cât mai multe cuvinte care încep cu un anumit sunet	Conducătorul va scrie pe tablă, una din literele învățate până la data respectivă. De exemplu: litera „r”. Se cere copiilor să spună cuvinte care încep cu sunetul r. Cuvintele să fie alcătuite dintr-o silabă, două sau mai multe silabe (r – rar – ramă – ramură – rândunică).	10 min.	dezvoltarea limbajului latura lexicosemantică
	„Corul serii”	favorizarea și încurajarea respectului de sine, unitatea echipei, dezvoltarea gândirii pozitive	Grupul se așază, formând un cerc. Conducătorul explică ceea ce fiecare copil trebuie să spună. Exemplu: - numeste, floarea, animalul sau copacul de care îți aminteste persoana de alături; - numeste o calitate a persoanei și oferă-i una dintre calitățile tale pozitive; - numeste un cuvânt, sau mai multe ce exprimă sentimentele tale de multumire și satisfacție referitor la aflarea ta în grup.	15 min	dezvoltarea limbajului impresionant și expresiv
Ședința XXIV. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Borcanul cu zâmbete”	cunoașterea mai bine a colegilor și a calităților acestora	Se scrie pe o foaie de hârtie zece caracteristici despre colegi. Se adună toate cuvintele într-un borcan. Fiecare extrage câte o foaie, și o atribuie unui coleg	15 min.	formativă - dezvoltarea auzului emoțional
	„Oglinda magică”	dezvoltarea semanticii emoționale	Un copil va începe activitatea. Ceilalți vor forma o oglindă unică de dimensiunea unui perete. Copilul stă în fața oglinzii și mimează diverse emoții, pe care oglinda le reflectă cu exactitate.	20 min.	formativă - dezvoltarea auzului emoțional
	„Cum mă simt eu azi?”	înțelegerea de către copil a emoțiilor pe care le trăiește la moment	Din carton se vor decupa cerculețe pe care vor fi ilustrate diferite emoții. Copilul va trebui să aleagă una din emoțiile pe care le simte și să argumenteze de ce a ales.	15 min.	formativă - dezvoltarea auzului emoțional

Ședința XXV. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Sprijinul”	A însuși numele și a dezvolta creativitatea participanților prin dans, ritm, tempou	Jocul trebuie să deruleze cu rapiditate. Toți se așează, formând un cerc. Jocul e început de copilul din stânga scaunului liber, prezentându-se „sunt ... și vreau să fiu sprijinit de ... (numind altă persoană din grup)”. Apoi demonstrează modul în care copilul respectiv să meargă până la scaunul liber (dansând, așezându-se, sărind, mergând în pas vioi, etc.). Copilul numit poate recurge la ajutorul celor din jur pentru a ajunge la locul liber, dacă consideră aceasta necesar. Jocul e continuat de copilul din stânga locului liber.	15 min	dezvoltarea limbajului expresiv prin ritm, tempou, dans, bucurie.
	„Telegrama”	A favoriza exprimarea sentimentelor prin ritm și alternarea acestuia pentru a schimba sensul sau conținutului mesajului	Participanții se aranjează în cerc, luați de mână și cu ochii închiși. Un copil transmite mesajul colegului său prin intermediul mâinii (de exemplu: două strângeri de mână, pauză, o strângere de mână, pauză etc.), exprimând un sentiment. Mesajul trebuie să parcurgă întreg grupul ajungând la copilul anterior celui ce l-a transmis acesta, exprimându-i verbal conținutul. Apoi, se continuă cu noi mesaje.	15 min.	dezvoltarea comunicării verbale și nonverbale, a ritmului și tempoului
	„Trenul numelor”	A corela numele participanților în grup cu o emoție printr-o formă dinamică și distractivă.	Toti copiii stau într-un cerc. Un copil este „locomotiva”, simulând sunete și mișcări respective, mergând în cerc până se oprește în fața unui copil și îi asociază numele cu o emoție (de ex.: Bogdan cel bucuros, Arina cea rușinoasă etc.), îl pronunță tare, mimând simultan emoția asociată participantului. Apoi se întoarce cu spatele spre copil și îl prinde de mâini, ca un nou vagon. Pornind împreună, se deplasează în cerc până la un alt participant. Tot „echipajul” mimează emoția asociată copilului ce se integrează și își continuă	15 min	dezvoltarea limbajului latura lexico-semantică și a semanticii emoționale


			drumul. Jocul se termină odată cu epuizarea numărului de jucători.		
Ședința XXVI. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Emoția imaginară”	înșușirea numelui tuturor copiilor; stimularea creativității; dezvoltarea semanticii emoționale prin limbajul non-verbal	Toți formează un cerc. Un copil începe, gesticulând cu mâinile, pentru a explica grupului emoția ce o va transmite (tot imaginar) copilului a cărei nume îl spune. Gesturile trebuie să descrie sensul și sentimentele obiectului. „Receptorul” descrie mimico-gestual emoția primită și spune numele copilului de la care a primit emoția și o transmite următorului copil. Fiecare poate adăuga schimbări unei emoții (de ex.: mama=dragoste; ploaia=tristețe; lupul=frică; jucărie=bucurie, etc.).	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional prin practicarea limbajului non-verbal și comprehensiunea emoțiilor
	„Întâlniri sentimentale”	dezvoltarea intenției de a comunica cu colegul său; implicarea și dezvoltarea senzațiilor tactile, vizuale; imitarea gesturilor	Participanții sunt împărțiți în două grupuri. A. În grupuri de 2 și 3 copii (2 observatori pentru fiecare „3”) se pun în practică diferite moduri de a strânge mâna: distrat, cald, agresiv, înspăimântat etc... B. Mici grupuri de 5 copii se strâng și timp de 1 sau 2 minute și discută despre sentimentul ce îl vor exprima (unei singure persoane). Apoi, primul poate începe. El se așează în fața copilului cu care „comunică”, arătând sentimentul doar prin privire, mimică sau prin atingerea mâinilor. Dacă copilului din față nu îi este clar, atunci se verbalizează sentimentul. Apoi revine la loc și următorul continuă, până se epuiează numărul doritorilor.	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional, a limbajului impresiv și expresiv prin diferite gesturi
	„Fantoma”	dezvoltarea auzului emoțional prin dezvoltarea semanticii emoționale favorizând un climat relaxat;	Într-un capăt al grupei se întinde cortina. După cortină se aprinde lumina, menținând restul încăperii în întuneric. Câțiva copii trec după cortină pentru a-și proiecta umbra. Aceștia trebuie să reprezinte o emoție: un sentiment, diferite acțiuni,	20 min.	dezvoltarea auzului emoțional prin semantica emoțională, și a comunicării totale

		inițierea unei forme de comunicare neobișnuită – comunicarea totală.	gesturi etc. Restul jucătorilor vor încerca să identifice „fantoma emoției” și ceea ce ea reprezintă.		
Ședința XXVII. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Descriem eroii din povești”	dezvoltarea capacității de a simți expresivitatea vorbirii; dezvoltarea vocabularului	Conducătorul prezintă imagini ale eroilor din poveștile cunoscute și îi îndeamnă pe copii să descrie eroul. Copiii sunt ajutați atunci când întâmpină dificultăți. De ex.: Ursul - neîndemânatic, mare, amabil, bun la inimă, credul; Ridichea – uriașă, mare, gustoasă; Gogoșa – rotundă, rumeoară, veselă, frumoasă, etc..	10-15 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv, a semanticii emoționale
	„Siluete pe perete”	perceperea propriului corp; stimularea respectului de sine; stimularea atitudinii pozitive față de alte persoane; corelarea culorilor cu calitățile pozitive /emoțiile.	Hârtia e lipită pe peretele unde participanții în perechi își desenează silueta. Apoi, acestea sunt tăiate și colorate. Sunt lipite pe perete și toți membrii grupului le atribuie calități pozitive. În fiecare zi poate fi desenată silueta unei singure persoane sau a unui subgrup mic, care să fie „copilul zilei”, lângă care fiecare va lipi caracteristici pozitive.	25 min	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale
	„Bun-bunișor”	însușirea numelor printr-un exercițiu de comunicare, emoție	Toți se așază, formând un cerc. Se începe jocul, apropiindu-se de fiecare spunând: „bun-bunișor” și copilul spune numele vecinului din dreapta, „singur-singurel” și copilul spune numele vecinului din dreapta, „vesel-voios” și tot așa până ce fiecare și-a spus numele.	15 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a abilităților comunicative prin însușirea emoțiilor
Ședința XXVIII. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Semaforul emoțiilor”	controlarea emoțiilor; identificarea timpurie a emoțiilor	Scoatem la imprimantă o foaie cu imaginea unui semafor. Încurajăm copiii să coloreze imaginea și le explicăm că în interiorul nostru avem un semafor: „Când suntem pe verde – ne simțim bine, suntem calmi, liniștiți și relaxați.	10-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale

			<p>Când începem să ne enervăm – încruntăm sprâncenele, ne încordăm, strângem pumnii – semaforul trece pe galben.</p> <p>Iar când ne înfuriem – trântim cu piciorul în podea, lovim, aruncăm cu lucruri, țipăm – semaforul a ajuns pe roșu”.</p> <p>Imităm toate aceste reacții pentru ca copiii să le vadă și să înțeleagă fiecare etapă în parte.</p> <p>Iar ultimul pas al jocului este să reamintim copiilor că atunci când semaforul este pe galben poate folosi jocurile de mai sus pentru a se liniști, sau orice altă metodă preferată de el: să bea un pahar cu apă, să deseneze furia, să danseze.</p>		
	„Transmiteți emoția”	dezvoltarea diferitor metode de comunicare și înțelegerea emoțiilor.	<p>Se desenează un emoticon cu o emoție pe hârtie flip-chart. Desenul trebuie să fie destul de mare pentru ca toți să-l poată vedea. Rugăm cinci copii să plece din sală. Arătăm desenul celor rămași. Rugăm unul din copii să intre și să privească desenul. Acoperim desenul. Chemăm următorul copil. Primul copil trebuie să-i povestească, să-i demonstreze și să-i mimeze emoția reprezentată și așa până la al patrulea copil. Chemăm al cincilea copil și rugăm ca al patrulea să-i descrie emoția. După aceasta al cincilea trebuie să deseneze emoticonul cu emoția pe baza descrierii. La final se arată grupului ambele desene.</p>	10-15 min.	formativă – dezvoltarea auzului emoțional prin semantica emoțională, și a comunicării totale
	„Sticluța”	dezvoltarea auzului emoțional a copilului; corelarea culorii cu o anumită emoție	<p>Este nevoie de niste sticluțe transparente, carioci, lipici, sclipici și lichid de diverse culori. Întrebă-l ce culoare îi aduce aminte de o anumită emoție. Spre exemplu, poate pune într-o sticluță apă și săpun lichid de culoare violet care să-i amintească de sentimentul de supărare. Tot pe aceeași sticluță</p>	25 min.	formativă – dezvoltarea auzului emoțional

			poate desena fața specifică ei: niste ochi triști și un zâmbet căzut. Un alt exemplu: poate pune într-o sticlură un lichid galben sau orice altceva de culoare galbenă. Copilul poate desena o față zâmbitoare deoarece culoarea respectivă se asociază emoției respective. Prin urmare, copilul poate învăța cum să își conștientizeze emoțiile și cum să facă diferență între ele.		
Ședința XXIX. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„De ce?”	stimularea comunicării în grup și dezvoltarea limbajului comprehensiv, a semanticii emoționale	Copiii formează două rânduri, stând față-n față. Fiecare grup primește câte o fișă cu întrebări care se încep cu cuvintele „de ce?” Întrebările vor fi formulate referitor la emoții. Al doilea grup va răspunde prin „fiindcă”. Primul grup citește întrebarea sa, iar al doilea – răspunsul. (De ex.: „De ce plângem când ne lovim? Fiindcă ne doare, suntem furioși. De ce suntem veseli când primim un cadou? Fiindcă avem o surpriză, suntem bucuroși, etc.).	15-20 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a limbajului comprehensiv
	„Ghicește la ce m-am gândit?”	participarea activă și cu plăcere în joc; alcătuirea ghicitorilor despre emoții; utilizarea în vorbire a propozițiilor dezvoltate și a frazelor	Copiii vor compune ghicitori numai despre emoții sau sentimente. Ghicitoarea trebuie să se refere la componentele emoției. Ghicirea se va face numai pe baza descrierii. Dacă copiii nu reușesc să ghicească au voie să pună întrebarea: „Când ne simțim așa?”. Copiii vor fi așezați pe scaunele în semicerc. La început, conducătorul alcătuiește o ghicitoare, pentru a da copiilor exemplu. Cum ar fi: „Este veselă, zglobie, fericită. Ghici ce este?” sau „Este tristă, abătută, mohorâtă. Ce-i?”. La fel, se poate da mai multe sugestii de descriere a emoției în cazul când este greu de ghicit, de exemplu: „Când vine Moș Crăciun și primim cadou. Cum ne simțim.	15 min.	dezvoltarea limbajului expresiv, a semanticii emoționale

			<p>Ghici la ce m-am gândit?”. În final se apreciază copilul sau copiii care au ghicit cele mai multe ghicitori, cât și copiii care au alcătuit ghicitori cât mai originale și dezvoltate.</p> <p>Resurse didactice: imagini reprezentând emoții despre care ar urma să se compună ghicitoarea ca: bucurie, furie, tristețe, rușine, frică, mirare, supărare, surpriză etc..</p>		
	„Taraful Chiț”	stimularea comunicării în grup și dezvoltarea limbajului, a semanticii emoționale, explorarea emoțiilor pozitive	<p>Grupul este așezată în cerc, ținându-se de mâini, lanț de brațe și se deplasează cântând cântecul „Taraful Chiț”</p> <p>Ne cunoaștem de o viață, Noi suntem taraful Chiț Jucăuși și plini de șagă Suntem cântăreți vestiți Chiț, chiț, chiț, chiț N-a-vem frică de pisici Chiț, chiț, chiț, chiț Când nu sunt pe aici.</p> <p>La comanda: „Pisica” toți copiii aleargă în cele patru colțuri ale terenului de joc, unde au fost marcate căsuțele șoricelilor și se ghemuiesc unul lângă altul.</p> <p>La comanda „Pisica a plecat!” șoricelii revin în mijlocul terenului și reiau jocul. Dacă „pisica” reușește să prindă un „șoricel” înainte de a ajunge în căsuță și să se ghemuiască, se schimbă cu rolul și jocul continuă.</p>	10-15 min.	dezvoltarea limbajului expresiv, a semanticii emoționale
Ședința XXX. Dezvoltarea auzului emoțional					
	„Mă simt”	explorarea emoțiilor plăcute și pozitive;	Prin intermediul acestui joc îl sprijinim pe copil să exploreze situațiile în care se simte puternic, deștept, curajos, jucăuș, prietenos ș.a.m.d. Când are	15 min	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale

		dezvoltarea limbajului și a vocabularului	<p>emoții pozitive în legătură cu o anumită situație. Discutăm despre ce anume îl face să se simtă astfel și cum ar putea aduce emoția respectivă într-un alt context din viața sa, spre exemplu cum ar putea aduce curajul într-un moment în care îi este teamă. Găsim și alte asocieri de emoții pozitive cu diferite animale.</p> <p>Mă simt: Curajos ca un leu atunci când... Puternic ca un urs atunci când... Deștept ca un delfin atunci când... Prietenos ca un cățelus atunci când... Jucăuș ca o pisică atunci când...</p> <p style="text-align: center;">Jocul de Joi</p> 		
„De la fiecare erou câte o emoție”	recunoașterea și denumirea poveștii din care face parte imaginea; numirea eroilor din poveștile cunoscute; precizarea trăsăturilor morale și fizice ale personajelor;	Copiii sunt așezați în semicerc. Conducătorul le arată imagini cu eroii din poveștile cunoscute și îi motivează să construiască cuvinte, propoziții, stări și emoții conform eroului prezentat. De ex. Gogoșa – gogoșa se rostogolește – gogoșa este bucuroasă – bucurie; Ridichea – ridichea uriașă, moșul nu poate scoate ridichea – moșul este supărat – tristețea; Ursul – ursul este păcălit - ursul își rupe coada – ursul este furios –	10-15 min.	dezvoltarea auzului emoțional și sensibilității emoționale prin semantica cuvintelor	

		asocierea eroilor cu o emoție	furia; Iedul cel mic – iedul se ascunde – iedul se teme – frica.		
	„Al cui glas este?” (Ghici cine te-a trezit)	formarea posibilității de a distinge glasul colegilor din grupă și de educare a atenției auditive.	Copii stau pe scăunele în semicerc. În fața semicercului se va așeza la o mică distanță o masă cu un scaun la care va sta copilul numit de conducător (trimis la culcare). În acest timp se va face liniste desăvârșită pentru a se crea condiții de somn. Copilul indicat de către conducător printr-un gest, va spune: ”Trezeste-te Bogdan..” Cel strigat va trebui să numească copilul care l-a trezit. Copilul în cauză, se va întoarce cu fața spre grupă și va răspunde la întrebarea adresată în cor: „Al cui glas este?”. În răspunsul său copilul va formula o propoziție ca de exemplu: „Este glasul lui Vasiliță, sau este glasul Mariei,, etc..	15-20 min.	dezvoltarea auzului emoțional, a semanticii emoționale prin caracteristicile vocii
Ședința XXXI. Dezvoltarea limbajului - latura lexico-semantică					
	„Cum face?”	formarea deprinderii de a percepe și a rosti corect sunetele și de a emite onomatopee; recunoașterea în imagini a diferitor animale	Se împart copiilor ilustrații cu diferite animale ca: șoarece, pisică și câine, etc. Conducătorul numește copiii care să spună ce reprezintă ilustrația primită și cum face animalul respectiv. Jocul poate continua cu următoarea poezie în care copiii spun onomatopeele: „Ursul a pornit ușor Iar cocoșul lui buniciu’ Chemând puii: mor! mor! mor! Îi răspunde: cucuriguu! Pe crenguță-n fel și chip Capra cată nu știu ce Vrăbiile zic: cip! cirip! Și tot strigă: be! be! be! Din ogradă și găscă Iar bălțata vacă – acu’	10-15 min.	dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv,

			Parcă-mi strigă: ga! ga! ga! Strigă pe vițel: mu!mu!”		
	„Cireșica”	dezvoltarea sentimentului de bucurie prin joc și compania altor copii; așteptarea rândului cu răbdare; dezvoltarea atenției auditive; memorizarea poeziei „Cireșica”.	Copiii se vor așeza în cerc cu palmele în sus una peste alta și vor recita poezia ”Cireșica”, fiind foarte atenți la numărul indicat de copil pentru a nu fi prins cu palma. Cel care este prins – iese din joc și jocul continuă. În sala de grupă, copiii sunt asezați în cerc stând în picioare sau pe covoraș. Copiii își pun palmele întinse în față, iar palma dreaptă trebuie să o așeze în palma stângă a partenerului din dreapta. Copiii vor trebui să își bată palmele (palma dreaptă așezată pe palma stângă a vecinului, în timp ce recită poezia, trebuie să o ridice și să atingă palma dreaptă a vecinului din stanga), spunând: „Cireșica vinde mere/ Cireșel vine și cere/ Cireșica nu se-ndură/ Cireșel vine și fură/ Câte mere a furat/ Cireșel neobrăzat?”. Copilul care a rostit ultimul vers din poezie, trebuie să aleagă o cifră de la 1 la 10. Apoi, după ce alege se continuă jocul numărând până la cifra indicată de copil. Astfel, copiii trebuie să fie foarte atenți la numărare, deoarece nu trebuie să fie prins de coleg. Copilul ce nu a fost atent va fi scos din joc. Din joc va ieși și copilul care nu a reușit să-l atingă pe coleg. Câștigă acel copil, care reușește să ramână în joc până la sfârșit.	10-15 min.	dezvoltarea laturii lexico-semantice a limbajului, a comunicării în grup
	„Jocul silabelor”	completarea silabelor și alcătuirea cuvintelor noi; formarea propozițiilor cu cuvintele propuse; despărțirea cuvintelor în silabe	Copiii trebuie să completeze silabe pentru a forma cuvinte și/sau propoziții. Ei vor sta pe scaune în cerc, iar conducătorul pronunță o silabă (de exemplu: ca-, ma-, ta-, ra-, sa-, car-, etc.) și copiii pe rând vor completa silaba propusă pentru a forma un cuvânt. Apoi vor căuta cuvinte care să conțină	15 min.	dezvoltarea capacității de diferențiere fonetică

			aceeași silabă la sfârșitul cuvântului. Jocul se complică prin cerința de a formula propoziții cu cuvintele formate.		
Ședința XXXII. Dezvoltarea auzului emoțional și a limbajului - latura lexico-semantică					
	„Ridichea uriașă”	consolidarea deprinderilor de a-și exterioriza emoțiilor și de a le înțelege prin limbaj pe ale colegului său	Copiii sunt așezați în semicerc. Un copil mai voinic va fi ridichea. Pe rând vin personajele poveștii să scoată ridichea din pământ. Un copil va fi moșul. Moșul trage, dar nu poate scoate ridichea. Își alege un copil care să fie baba și îl cheamă cu furie. Se înlanțuie și trag amândoi. Baba, supărată cheamă nepoata, nepoata cheamă cățelul, cățelul pe pisică, pisica pe șoricelul Chiț. În final trebuie să reușească să tragă ridichea. Răspund la întrebările: Cum se simte moșul, baba, etc.? Ce ați simțit atunci când ați scos ridichea? Se execută jocul de probă, apoi jocul propriu-zis de câteva ori, până când toți copiii vor fi în rolul personajelor din poveste.	15-20 min.	dezvoltarea auzului emoțional și a limbajului impresiv și expresiv
	„Ascultă și repetă”	dezvoltarea pronunției; dezvoltarea memoriei auditive; ascultarea cu atenție; reproducerea corectă a informației verbale	Conducătorul spune o propoziție scurtă, iar copiii trebuie să o repete cât mai precis posibil. Apoi rolul îl preia un copil. Propozițiile sunt rostite cu diferite intonații.	10-15 min.	dezvoltarea limbajului expresiv, a semanticii emoționale
	„Emoțiile buclușe”	identificarea emoțiilor și înțelegerea lor; asocierea cu o etichetă verbală a expresiei emoționale; asocierea emoției cu o culoare; învățarea trăirilor emoționale	Oferim copiilor următoarele indicații și începem să mimăm și să ne jucăm împreună. Dacă emoțiile tale ar avea o culoare, ce culoare ar avea: - Frica - Furia - Tristețea - Bucuria	10-15min	dezvoltarea auzului emoțional și a semanticii emoționale

			<p><i>*Opțional:</i> Tipărim un curcubeu și încurajăm copiii să coloreze curcubeul emoțiilor.</p> <p>De exemplu - Fericire – Roșu; Tristețe – Sur; Frică – Galben; Furie – Verde; Mirare – Albastru.</p> <p>Dacă emoțiile tale ar avea voce, cum ar spune:</p> <p>- Eu sunt frica; - Eu sunt furia; - Eu sunt tristețea; - Eu sunt bucuria.</p> <p>Poți face o față (expresie): - furioasă; - speriată; - tristă; - bucuroasă.</p> <p>Cum merge un om: - furios; – speriat; – trist; - bucuros.</p>		
--	--	--	---	--	--

Anexa 6. Rezultatele experimentului de control

Tabelul A 6.1. Statistica descriptivă pe subgrupe

Descriptive Statistics								
GCGE	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
GE Culi fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	15	2.800	2.2741	.0	8.0	1.000	2.000	4.000
Culi secundare (Proba Țara magică a simțurilor)	15	5.200	2.2741	.0	8.0	4.000	6.000	7.000
Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.600	.5071	1.0	2.0	1.000	2.000	2.000
Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.600	.5071	1.0	2.0	1.000	2.000	2.000
Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.400	.9856	.0	3.0	1.000	1.000	2.000
Furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
tristețe PA	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
bucurie PA	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
frică PA	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
Furie PV	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
tristețe PV	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
bucurie PV	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
frică PV	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000

Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
Empatia (Metodă Starea emoțională)	15	1.067	.2582	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	15	1.400	.5071	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
Total_Starea emoțională C.Д. Забрамная	15	.800	1.2649	.0	4.0	.000	.000	1.000
Dezvoltare ritmica Nivel	15	2.27	.884	1	4	2.00	2.00	3.00
1	15	1.400	.5071	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
2	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
3	15	1.400	.5071	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
4	15	1.000	.0000	1.0	1.0	1.000	1.000	1.000
5	15	1.733	.4577	1.0	2.0	1.000	2.000	2.000
6	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
7	15	1.600	.5071	1.0	2.0	1.000	2.000	2.000
8	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
9	15	2.000	.0000	2.0	2.0	2.000	2.000	2.000
10	15	1.000	.0000	1.0	1.0	1.000	1.000	1.000
PROBA DE DEFINIȚII	15	4.267	1.5337	3.0	7.0	3.000	4.000	6.000
Culori fundamentale_RE	15	4.9333	1.62422	2.00	7.00	4.0000	5.0000	6.0000
Culori secundare_RE	15	3.0000	1.55839	1.00	6.00	2.0000	3.0000	4.0000
Identifică eroii din toate basmele_RE	15	1.5333	.51640	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
Parțial identifică eroii din basme_RE	15	1.8667	.35187	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
Identifică relațiile eroilor_RE	15	1.8667	.35187	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000

Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE	15	2.2667	.79881	1.00	3.00	2.0000	2.0000	3.0000
Furie PA_RE	15	1.4667	.51640	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
tristețe PA_RE	15	1.5333	.51640	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
bucurie PA_RE	15	1.8000	.41404	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
frică PA_RE	15	1.4667	.51640	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Furie PV_RE	15	1.7333	.45774	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
tristețe PV_RE	15	1.6667	.48795	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
bucurie PV_RE	15	1.8667	.35187	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
frică PV_RE	15	1.6667	.48795	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
Înțelegerea emoției din imagine_RE	15	1.4000	.50709	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Empatia_RE	15	1.4667	.51640	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Reacția comportamentului motor_RE	15	1.6667	.48795	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
Reacția verbală_RE	15	1.7333	.45774	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
Total_Starea emoțională C.Д. Забрамная_RE	15	2.2667	1.03280	1.00	4.00	1.0000	2.0000	3.0000
Dezvoltare ritmica Nivel_RE	15	3.5333	.63994	2.00	4.00	3.0000	4.0000	4.0000
1_RE	15	1.7333	.45774	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
2_RE	15	1.4667	.51640	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
3_RE	15	1.8667	.35187	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
4_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
5_RE	15	1.8000	.41404	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
6_RE	15	2.0000	.00000	2.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
7_RE	15	1.6000	.50709	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
8_RE	15	1.6667	.48795	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
9_RE	15	1.9333	.25820	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
10_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
PROBA DE DEFINIȚII RE	15	6.7333	1.66762	4.00	10.00	6.0000	6.0000	8.0000
GC Culori fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	15	3.400	1.9198	1.0	7.0	2.000	3.000	5.000

Culori secundare (Proba Țara magică a simțurilor)	15	4.600	1.9198	1.0	7.0	3.000	5.000	6.000
Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.600	.5071	1.0	2.0	1.000	2.000	2.000
Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.667	.4880	1.0	2.0	1.000	2.000	2.000
Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	15	1.267	.9612	.0	3.0	.000	1.000	2.000
Furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
tristețe PA	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
bucurie PA	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
frică PA	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
Furie PV	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
tristețe PV	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
bucurie PV	15	1.467	.5164	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
frică PV	15	1.400	.5071	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
Empatia (Metodă Starea emoțională)	15	1.000	.0000	1.0	1.0	1.000	1.000	1.000
Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	15	1.467	.5164	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000

Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная	15	1.000	1.1952	.0	3.0	.000	1.000	2.000
Dezvoltare ritmica Nivel	15	2.73	.799	1	4	2.00	3.00	3.00
1	15	1.333	.4880	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
2	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
3	15	1.467	.5164	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
4	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
5	15	1.467	.5164	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
6	15	1.200	.4140	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
7	15	1.400	.5071	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
8	15	1.267	.4577	1.0	2.0	1.000	1.000	2.000
9	15	1.800	.4140	1.0	2.0	2.000	2.000	2.000
10	15	1.133	.3519	1.0	2.0	1.000	1.000	1.000
PROBA DE DEFINIȚII	15	4.800	1.8974	3.0	8.0	3.000	5.000	7.000
Culori fundamentale_RE	15	3.0667	2.37447	.00	8.00	1.0000	3.0000	4.0000
Culori secundare_RE	15	4.9333	2.37447	.00	8.00	4.0000	5.0000	7.0000
Identifică eroii din toate basmele_RE	15	1.2667	.45774	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Parțial identifică eroii din basme_RE	15	1.7333	.45774	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
Identifică relațiile eroilor_RE	15	1.5333	.51640	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE	15	1.5333	1.12546	.00	3.00	1.0000	1.0000	3.0000
Furie PA_RE	15	1.2000	.41404	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
tristețe PA_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
bucurie PA_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
frică PA_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Furie PV_RE	15	1.2667	.45774	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
tristețe PV_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
bucurie PV_RE	15	1.4667	.51640	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
frică PV_RE	15	1.2667	.45774	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Înțelegerea emoției din imagine_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000

Empatia_RE	15	1.0667	.25820	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
Reacția comportamentului motor_RE	15	1.4000	.50709	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Reacția verbală_RE	15	1.3333	.48795	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная_RE	15	1.1333	1.45733	.00	4.00	.0000	.0000	3.0000
Dezvoltare ritmica Nivel_RE	15	2.7333	.88372	1.00	4.00	2.0000	3.0000	3.0000
1_RE	15	1.2667	.45774	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
2_RE	15	1.1333	.35187	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
3_RE	15	1.4000	.50709	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
4_RE	15	1.0667	.25820	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
5_RE	15	1.6000	.50709	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000
6_RE	15	1.1333	.35187	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
7_RE	15	1.4667	.51640	1.00	2.00	1.0000	1.0000	2.0000
8_RE	15	1.2000	.41404	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
9_RE	15	1.9333	.25820	1.00	2.00	2.0000	2.0000	2.0000
10_RE	15	1.0667	.25820	1.00	2.00	1.0000	1.0000	1.0000
PROBA DE DEFINIȚII_RE	15	4.5333	1.84649	3.00	8.00	3.0000	3.0000	6.0000

Tabelul A 6.2. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul probelor administrate. Proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Culori fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	GE	15	14.00	210.00
	GC	15	17.00	255.00
	Total	30		
Culori secundare (Proba Țara magică a simțurilor)	GE	15	17.00	255.00
	GC	15	14.00	210.00
	Total	30		

Tabelul A 6.3. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Ghici din ce poveste este eroul (М.М. Алексеева, В.И. Яшина)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	GE	15	16.00	240.00
	GC	15	15.00	225.00
	Total	30		
Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	GE	15	15.50	232.50
	GC	15	15.50	232.50
	Total	30		
Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	GE	15	15.83	237.50
	GC	15	15.17	227.50
	Total	30		

Tabelul A 6.4. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Relația emoțiilor cu percepția auditivă (Е.И. Изотова)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
tristețe PA	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
bucurie PA	GE	15	17.00	255.00
	GC	15	14.00	210.00
	Total	30		
frică PA	GE	15	14.50	217.50
	GC	15	16.50	247.50
	Total	30		
Furie PV	GE	15	15.50	232.50
	GC	15	15.50	232.50
	Total	30		
tristețe PV	GE	15	16.00	240.00
	GC	15	15.00	225.00
	Total	30		
bucurie PV	GE	15	14.00	210.00
	GC	15	17.00	255.00
	Total	30		
frică PV	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		

Tabelul A 6.5. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Starea emoțională (С.Д. Забрамная)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	GE	15	14.50	217.50
	GC	15	16.50	247.50
	Total	30		
Empatia (Metodă Starea emoțională)	GE	15	16.00	240.00
	GC	15	15.00	225.00
	Total	30		
Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная	GE	15	14.57	218.50
	GC	15	16.43	246.50
	Total	30		

Tabelul A 6.6. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei protocol Dezvoltarea ritmică (М.А. Кишинёвская)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Dezvoltare ritmica Nivel	GE	15	13.23	198.50
	GC	15	17.77	266.50
	Total	30		

Tabelul A 6.7. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1	GE	15	16.00	240.00
	GC	15	15.00	225.00
	Total	30		
2	GE	15	14.50	217.50
	GC	15	16.50	247.50
	Total	30		
3	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
4	GE	15	14.50	217.50
	GC	15	16.50	247.50
	Total	30		
5	GE	15	17.50	262.50
	GC	15	13.50	202.50
	Total	30		
6	GE	15	15.50	232.50
	GC	15	15.50	232.50
	Total	30		
7	GE	15	17.00	255.00
	GC	15	14.00	210.00
	Total	30		
8	GE	15	15.00	225.00
	GC	15	16.00	240.00
	Total	30		
9	GE	15	17.00	255.00
	GC	15	14.00	210.00
	Total	30		
10	GE	15	14.50	217.50
	GC	15	16.50	247.50
	Total	30		
PROBA DE DEFINIȚII	GE	15	14.57	218.50
	GC	15	16.43	246.50
	Total	30		

Tabelul A 6.8. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Culori fundamentale_RE	GE	15	19.30	289.50
	GC	15	11.70	175.50
	Total	30		
Culori secundare_RE	GE	15	11.53	173.00
	GC	15	19.47	292.00
	Total	30		

Tabelul A 6.9. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Ghici din ce poveste este eroul (М.М. Алексеева, В.И. Яшина)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Identifică eroii din toate basmele_RE	GE	15	17.50	262.50
	GC	15	13.50	202.50
	Total	30		
Parțial identifică eroii din basme_RE	GE	15	16.50	247.50
	GC	15	14.50	217.50
	Total	30		
Identifică relațiile eroilor_RE	GE	15	18.00	270.00
	GC	15	13.00	195.00
	Total	30		
Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE	GE	15	18.33	275.00
	GC	15	12.67	190.00
	Total	30		

Tabelul A 6.10. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Relația emoțiilor cu percepția auditivă (Е.И. Изотова)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
furie PA_RE	GE	15	17.50	262.50
	GC	15	13.50	202.50
	Total	30		
tristețe PA_RE	GE	15	17.00	255.00

	GC	15	14.00	210.00
	Total	30		
bucurie PA_RE	GE	15	19.00	285.00
	GC	15	12.00	180.00
	Total	30		
frică PA_RE	GE	15	16.50	247.50
	GC	15	14.50	217.50
	Total	30		
furie PV_RE	GE	15	19.00	285.00
	GC	15	12.00	180.00
	Total	30		
tristețe PV_RE	GE	15	18.00	270.00
	GC	15	13.00	195.00
	Total	30		
bucurie PV_RE	GE	15	18.50	277.50
	GC	15	12.50	187.50
	Total	30		
frică PV_RE	GE	15	18.50	277.50
	GC	15	12.50	187.50
	Total	30		

Tabelul A 6.11. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei Starea emoțională (С.Д. Забрамная)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Înțelegerea emoției din imagine_RE	GE	15	16.00	240.00
	GC	15	15.00	225.00
	Total	30		
Empatia_RE	GE	15	18.50	277.50
	GC	15	12.50	187.50
	Total	30		
Reacția comportamentului motor_RE	GE	15	17.50	262.50
	GC	15	13.50	202.50
	Total	30		
Reacția verbală_RE	GE	15	18.50	277.50
	GC	15	12.50	187.50
	Total	30		

Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная_RE	GE	15	19.17	287.50
	GC	15	11.83	177.50
	Total	30		

Tabelul A 6.12. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei protocol Dezvoltarea ritmică (М.А. Кишинёвская)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Dezvoltare ritmica Nivel_RE	GE	15	19.33	290.00
	GC	15	11.67	175.00
	Total	30		

Tabelul A 6.13. Media rangurilor obținută în urma calcului diferențelor prin intermediul Probei de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

Ranks				
	GCGE	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1_RE	GE	15	19.00	285.00
	GC	15	12.00	180.00
	Total	30		
2_RE	GE	15	18.00	270.00
	GC	15	13.00	195.00
	Total	30		
3_RE	GE	15	19.00	285.00
	GC	15	12.00	180.00
	Total	30		
4_RE	GE	15	17.50	262.50
	GC	15	13.50	202.50
	Total	30		
5_RE	GE	15	17.00	255.00
	GC	15	14.00	210.00
	Total	30		
6_RE	GE	15	22.00	330.00
	GC	15	9.00	135.00
	Total	30		
7_RE	GE	15	16.50	247.50
	GC	15	14.50	217.50
	Total	30		
8_RE	GE	15	19.00	285.00

	GC	15	12.00	180.00
	Total	30		
9_RE	GE	15	15.50	232.50
	GC	15	15.50	232.50
	Total	30		
10_RE	GE	15	17.50	262.50
	GC	15	13.50	202.50
	Total	30		
PROBA DE DEFINIȚII_RE	GE	15	19.97	299.50
	GC	15	11.03	165.50
	Total	30		

Tabelul A 6.14. Testul U Mann- Whitney la proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов)

	Culori fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	Culori secundare (Proba Țara magică a simțurilor)
Mann-Whitney U	90.000	90.000
Wilcoxon W	210.000	210.000
Z	-.944	-.944
Asymp. Sig. (2-tailed)	.345	.345
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.367b	.367b

Tabelul A 6.15. Testul U Mann- Whitney la proba Ghici din ce poveste este eroul (М.М. Алексеева, В.И. Яшина)

	Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)
Mann-Whitney U	105.000	112.500	105.000	107.500
Wilcoxon W	225.000	232.500	225.000	227.500
Z	-.482	0.000	-.372	-.218
Asymp. Sig. (2-tailed)	.630	1.000	.710	.828
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.775 ^b	1.000 ^b	.775 ^b	.838 ^b

Tabelul A 6.16. Testul U Mann- Whitney la proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă (E.I. Изотова)

	furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	tristețe PA	bucurie PA	frică PA	furie PV	tristețe PV	bucurie PV	frică PV
Mann-Whitney U	105.000	105.000	90.000	97.500	112.500	105.000	90.000	105.000
Wilcoxon W	225.000	225.000	210.000	217.500	232.500	225.000	210.000	225.000
Z	-.482	-.392	-1.273	-.812	0.000	-.392	-1.117	-.372
Asymp. Sig. (2-tailed)	.630	.695	.203	.417	1.000	.695	.264	.710
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.775 ^b	.775 ^b	.367 ^b	.539 ^b	1.000 ^b	.775 ^b	.367 ^b	.775 ^b

Tabelul A 6.18. Testul U Mann- Whitney la proba Starea emoțională (С.Д. Забрамная)

	Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	Empatia (Metodă Starea emoțională)	Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	Total Starea emoțională С.Д. Забраменная
Mann-Whitney U	97.500	105.000	105.000	105.000	98.500
Wilcoxon W	217.500	225.000	225.000	225.000	218.500
Z	-.898	-1.000	-.362	-.424	-.636
Asymp. Sig. (2-tailed)	.369	.317	.717	.671	.525
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.539 ^b	.775 ^b	.775 ^b	.775 ^b	.567 ^b

Tabelul A 6.19. Testul U Mann- Whitney la proba protocol Dezvoltarea ritmică (M.A. Кишинёвская)

	Dezvoltare ritmica Nivel
Mann-Whitney U	78.500
Wilcoxon W	198.500
Z	-1.504
Asymp. Sig. (2-tailed)	.133
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.161 ^b

Tabelul A 6.20. Testul U Mann- Whitney la proba de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	PROBA DE DEFINIȚII
Mann-Whitney U	105.000	97.500	105.000	97.500	82.500	112.500	90.000	105.000	90.000	97.500	98.500
Wilcoxon W	225.000	217.500	225.000	217.500	202.500	232.500	210.000	225.000	210.000	217.500	218.500
Z	-.372	-.898	-.362	-1.439	-1.466	0.000	-1.077	-.424	-1.795	-1.439	-.615
Asymp. Sig. (2-tailed)	.710	.369	.717	.150	.143	1.000	.281	.671	.073	.150	.538
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.775 ^b	.539 ^b	.775 ^b	.539 ^b	.217 ^b	1.000 ^b	.367 ^b	.775 ^b	.367 ^b	.539 ^b	.567 ^b

Tabelul A 6.21. Testul U Mann- Whitney la proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов)

	Culori fundamentale_RE	Culori secundare_RE
Mann-Whitney U	55.500	53.000
Wilcoxon W	175.500	173.000
Z	-2.391	-2.499
Asymp. Sig. (2-tailed)	.017	.012
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.016 ^b	.013 ^b

Tabelul A 6.22. Testul U Mann- Whitney la proba Ghici din ce poveste este eroul (М.М. Алексеева, В.И. Яшина)

	Identifică eroii din toate basmele_RE	Parțial identifică eroii din basme_RE	Identifică relațiile eroilor_RE	Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE
Mann-Whitney U	82.500	97.500	75.000	70.000
Wilcoxon W	202.500	217.500	195.000	190.000
Z	-1.466	-.898	-1.959	-1.845
Asymp. Sig. (2-tailed)	.143	.369	.050	.065
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.217 ^b	.539 ^b	.126 ^b	.081 ^b

Tabelul A 6.23. Testul U Mann- Whitney la proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă (E.I. Изотова)

	furie PA_RE	tristețe PA_RE	bucurie PA_RE	frică PA_RE	Furie PV_RE	tristețe PV_RE	bucurie PV_RE	frică PV_RE
Mann-Whitney U	82.500	90.000	60.000	97.500	60.000	75.000	67.500	67.500
Wilcoxon W	202.500	210.000	180.000	217.500	180.000	195.000	187.500	187.500
Z	-1.523	-1.087	-2.536	-.733	-2.513	-1.795	-2.285	-2.159
Asymp. Sig. (2-tailed)	.128	.277	.011	.464	.012	.073	.022	.031
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.217 ^b	.367 ^b	.029 ^b	.539 ^b	.029 ^b	.126 ^b	.061 ^b	.061 ^b

Tabelul A 6.24. Testul U Mann- Whitney la proba Starea emoțională (С.Д. Забрамная)

	Înțelegerea emoției din imagine_RE	Empatia_RE	Reacția comportamentului motor_RE	Reacția verbală_RE	Total_Starea emoțională С.Д. Забраменная_RE
Mann-Whitney U	105.000	67.500	82.500	67.500	57.500
Wilcoxon W	225.000	187.500	202.500	187.500	177.500
Z	-.372	-2.436	-1.439	-2.159	-2.338
Asymp. Sig. (2-tailed)	.710	.015	.050	.031	.019
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.775 ^b	.061 ^b	.217 ^b	.061 ^b	.021 ^b

Tabelul A 6.25. Testul U Mann- Whitney la proba protocol Dezvoltarea ritmică (M.A. Кишинёвская)

	Dezvoltare ritmica Nivel_RE
Mann-Whitney U	55.000
Wilcoxon W	175.000
Z	-2.543
Asymp. Sig. (2-tailed)	.011
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.016 ^b

Tabelul A 6.26. Testul U Mann- Whitney la proba de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

	1_RE	2_RE	3_RE	4_RE	5_RE	6_RE	7_RE	8_RE	9_RE	10_R E	PROBA DE DEFINIȚII_ RE
Mann-Whitney U	60.000	75.000	60.000	82.500	90.000	15.000	97.500	60.000	112.500	82.500	45.500
Wilcoxon W	180.000	195.000	180.000	202.500	210.000	135.000	217.500	180.000	232.500	202.500	165.500
Z	-2.513	-1.959	-2.607	-1.795	-1.175	-4.709	-.720	-2.536	0.000	-1.795	-2.834
Asymp. Sig. (2-tailed)	.012	.050	.009	.073	.240	.000	.472	.011	1.000	.073	.005
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.029 ^b	.126 ^b	.029 ^b	.217 ^b	.367 ^b	.000 ^b	.539 ^b	.029 ^b	1.000 ^b	.217 ^b	.004 ^b

Testul Wilcoxon

Tabelul A 6.27. Media rangurilor la proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов)

GCGE		Ranks			
		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
GE	Culori fundamentale_RE - Culori fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	Negative Ranks	3 ^a	5.50	16.50
		Positive Ranks	12 ^b	8.63	103.50
		Ties	0 ^c		
		Total	15		
	Culori secundare_RE - Culori secundare (Proba Țara magică a simțurilor)	Negative Ranks	12 ^d	8.63	103.50
		Positive Ranks	3 ^e	5.50	16.50
		Ties	0 ^f		
		Total	15		

Tabelul A 6.28. Media rangurilor la proba Ghici din ce poveste este eroul (M.M. Алексеева, В.И. Яшина)

GCGE		Ranks			
		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
GE	Identifică eroii din toate basmele_RE - Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	0 ^g	.00	.00
		Positive Ranks	5 ^h	3.00	15.00
		Ties	10 ⁱ		
		Total	15		
	Parțial identifică eroii din basme_RE - Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	0 ^j	.00	.00
		Positive Ranks	4 ^k	2.50	10.00
		Ties	11 ^l		
		Total	15		
	Identifică relațiile eroilor_RE - Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	1 ^m	3.50	3.50
		Positive Ranks	5 ⁿ	3.50	17.50
		Ties	9 ^o		
		Total	15		
Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE - Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	0 ^p	.00	.00	
	Positive Ranks	9 ^q	5.00	45.00	
	Ties	6 ^r			
	Total	15			

Tabelul A 6.29. Media rangurilor la proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă (Е.И. Изотова)

GCGE		Ranks			
		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
GE	Furie PA_RE - furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	Negative Ranks	0 ^s	.00	.00
		Positive Ranks	5 ^t	3.00	15.00
		Ties	10 ^u		
		Total	15		
	tristețe PA_RE - tristețe PA	Negative Ranks	2 ^v	4.50	9.00
		Positive Ranks	6 ^w	4.50	27.00
		Ties	7 ^x		
		Total	15		
	bucurie PA_RE - bucurie PA	Negative Ranks	1 ^y	5.00	5.00
		Positive Ranks	8 ^z	5.00	40.00
		Ties	6 ^{aa}		
		Total	15		
frică PA_RE - frică PA	Negative Ranks	2 ^{ab}	4.50	9.00	
	Positive Ranks	6 ^{ac}	4.50	27.00	

	Ties	7 ^{ad}		
	Total	15		
Furie PV_RE - Furie PV	Negative Ranks	1 ^{ae}	4.50	4.50
	Positive Ranks	7 ^{af}	4.50	31.50
	Ties	7 ^{ag}		
	Total	15		
tristețe PV_RE - tristețe PV	Negative Ranks	3 ^{ah}	6.00	18.00
	Positive Ranks	8 ^{ai}	6.00	48.00
	Ties	4 ^{aj}		
	Total	15		
bucurie PV_RE - bucurie PV	Negative Ranks	0 ^{ak}	.00	.00
	Positive Ranks	9 ^{al}	5.00	45.00
	Ties	6 ^{am}		
	Total	15		
frică PV_RE - frică PV	Negative Ranks	2 ^{an}	5.00	10.00
	Positive Ranks	7 ^{ao}	5.00	35.00
	Ties	6 ^{ap}		
	Total	15		

Tabelul A 6.30. Media rangurilor la proba Starea emoțională (С.Д. Забражная)

		Ranks		
GCGE		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Înțelegerea emoției din imagine_RE - Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	2 ^{aq}	4.50	9.00
	Positive Ranks	6 ^{ar}	4.50	27.00
	Ties	7 ^{as}		
	Total	15		
Empatia_RE - Empatia (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	1 ^{at}	4.50	4.50
	Positive Ranks	7 ^{au}	4.50	31.50
	Ties	7 ^{av}		
	Total	15		
Reacția comportamentului motor_RE - Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	1 ^{aw}	3.50	3.50
	Positive Ranks	5 ^{ax}	3.50	17.50
	Ties	9 ^{ay}		
	Total	15		
Reacția verbală_RE - Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	1 ^{az}	5.50	5.50
	Positive Ranks	9 ^{ba}	5.50	49.50
	Ties	5 ^{bb}		
	Total	15		

Total_Starea emoțională C.Д.	Negative Ranks	3 ^{bc}	6.00	18.00
Забрамная_RE - Total_Starea emoțională C.Д. Забрамная	Positive Ranks	12 ^{bd}	8.50	102.00
	Ties	0 ^{be}		
	Total	15		

Tabelul A 6.31. Media rangurilor la proba protocol Dezvoltarea ritmică (M.A. Кишинёвская)

GCGE		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
GE	Dezvoltare ritmica Nivel_RE	Negative Ranks	0 ^{bf}	.00
	- Dezvoltare ritmica Nivel	Positive Ranks	12 ^{bg}	6.50
		Ties	3 ^{bh}	
		Total	15	78.00

Tabelul A 6.32. Media rangurilor la proba de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

GCGE		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
GE	1_RE - 1	Negative Ranks	1 ^{bi}	4.00
		Positive Ranks	6 ^{bj}	4.00
		Ties	8 ^{bk}	
		Total	15	4.00
2_RE - 2		Negative Ranks	2 ^{bl}	5.00
		Positive Ranks	7 ^{bm}	5.00
		Ties	6 ^{bn}	
		Total	15	10.00
3_RE - 3		Negative Ranks	2 ^{bo}	6.00
		Positive Ranks	9 ^{bp}	6.00
		Ties	4 ^{bq}	
		Total	15	12.00
4_RE - 4		Negative Ranks	0 ^{br}	.00
		Positive Ranks	5 ^{bs}	3.00
		Ties	10 ^{bt}	
		Total	15	15.00
5_RE - 5		Negative Ranks	3 ^{bu}	4.00
		Positive Ranks	4 ^{bv}	4.00
		Ties	8 ^{bw}	
		Total	15	12.00
6_RE - 6		Negative Ranks	0 ^{bx}	.00

	Positive Ranks	12 ^{by}	6.50	78.00
	Ties	3 ^{bz}		
	Total	15		
7_RE - 7	Negative Ranks	2 ^{ca}	2.50	5.00
	Positive Ranks	2 ^{cb}	2.50	5.00
	Ties	11 ^{cc}		
	Total	15		
8_RE - 8	Negative Ranks	0 ^{cd}	.00	.00
	Positive Ranks	7 ^{ce}	4.00	28.00
	Ties	8 ^{cf}		
	Total	15		
9_RE - 9	Negative Ranks	1 ^{cg}	1.00	1.00
	Positive Ranks	0 ^{ch}	.00	.00
	Ties	14 ^{ci}		
	Total	15		
10_RE - 10	Negative Ranks	0 ^{ci}	.00	.00
	Positive Ranks	5 ^{ck}	3.00	15.00
	Ties	10 ^{cl}		
	Total	15		
PROBA DE DEFINIȚII_RE - PROBA DE DEFINIȚII	Negative Ranks	1 ^{cm}	4.50	4.50
	Positive Ranks	12 ^{cn}	7.21	86.50
	Ties	2 ^{co}		
	Total	15		

Tabelul A 6.33. Media rangurilor la proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов)

			Ranks		
GCGE			N	Mean Rank	Sum of Ranks
GC	Culori fundamentale_RE - Culori fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	Negative Ranks	9 ^a	7.22	65.00
		Positive Ranks	6 ^b	9.17	55.00
		Ties	0 ^c		
		Total	15		
	Culori secundare_RE - Culori secundare (Proba Țara magică a simțurilor)	Negative Ranks	6 ^d	9.17	55.00
		Positive Ranks	9 ^e	7.22	65.00
		Ties	0 ^f		
		Total	15		

Tabelul A 6.34. Media rangurilor la proba Ghici din ce poveste este eroul (M.M. Алексеева, В.И. Яшина)

Ranks			N	Mean Rank	Sum of Ranks
GCGE					
GC	Identifică eroii din toate basmele_RE - Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	2 ^g	3.50	7.00
		Positive Ranks	4 ^h	3.50	14.00
		Ties	9 ⁱ		
		Total	15		
	Parțial identifică eroii din basme_RE - Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	3 ^j	4.50	13.50
		Positive Ranks	5 ^k	4.50	22.50
		Ties	7 ^l		
		Total	15		
	Identifică relațiile eroilor_RE - Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	5 ^m	4.50	22.50
		Positive Ranks	3 ⁿ	4.50	13.50
		Ties	7 ^o		
		Total	15		
	Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE - Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Negative Ranks	5 ^p	9.20	46.00
		Positive Ranks	9 ^q	6.56	59.00
		Ties	1 ^r		
Total		15			

Tabelul A 6.35. Media rangurilor la proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă (Е.И. Изотова)

Ranks			N	Mean Rank	Sum of Ranks
GCGE					
GC	furie PA_RE - Furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	Negative Ranks	3 ^s	3.50	10.50
		Positive Ranks	3 ^t	3.50	10.50
		Ties	9 ^u		
		Total	15		
	tristețe PA_RE - tristețe PA	Negative Ranks	5 ^v	5.50	27.50
		Positive Ranks	5 ^w	5.50	27.50
		Ties	5 ^x		
		Total	15		
	bucurie PA_RE - bucurie PA	Negative Ranks	2 ^y	4.00	8.00
		Positive Ranks	5 ^z	4.00	20.00
		Ties	8 ^{aa}		
		Total	15		

frică PA_RE - frică PA	Negative Ranks	2 ^{ab}	2.50	5.00
	Positive Ranks	2 ^{ac}	2.50	5.00
	Ties	11 ^{ad}		
	Total	15		
furie PV_RE - Furie PV	Negative Ranks	3 ^{ae}	3.00	9.00
	Positive Ranks	2 ^{af}	3.00	6.00
	Ties	10 ^{ag}		
	Total	15		
tristețe PV_RE - tristețe PV	Negative Ranks	3 ^{ah}	4.00	12.00
	Positive Ranks	4 ^{ai}	4.00	16.00
	Ties	8 ^{aj}		
	Total	15		
bucurie PV_RE - bucurie PV	Negative Ranks	3 ^{ak}	3.50	10.50
	Positive Ranks	3 ^{al}	3.50	10.50
	Ties	9 ^{am}		
	Total	15		
frică PV_RE - frică PV	Negative Ranks	5 ^{an}	4.50	22.50
	Positive Ranks	3 ^{ao}	4.50	13.50
	Ties	7 ^{ap}		
	Total	15		

Tabelul A 6.36. Media rangurilor la proba Starea emoțională (С.Д. Забражная)

		Ranks		
GCGE		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Înțelegerea emoției din imagine_RE - Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	4 ^{aq}	5.00	20.00
	Positive Ranks	5 ^{ar}	5.00	25.00
	Ties	6 ^{as}		
	Total	15		
Empatia_RE - Empatia (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	0 ^{at}	.00	.00
	Positive Ranks	1 ^{au}	1.00	1.00
	Ties	14 ^{av}		
	Total	15		
Reacția comportamentului motor_RE - Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	Negative Ranks	5 ^{aw}	5.00	25.00
	Positive Ranks	4 ^{ax}	5.00	20.00
	Ties	6 ^{ay}		
	Total	15		
	Negative Ranks	4 ^{az}	5.00	20.00
	Positive Ranks	5 ^{ba}	5.00	25.00

Reacția verbală_RE -	Ties	6 ^{bb}		
Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	Total	15		
Total_Starea emoțională	Negative Ranks	6 ^{bc}	6.00	36.00
С.Д. Забрамная_RE -	Positive Ranks	6 ^{bd}	7.00	42.00
Total_Starea emoțională	Ties	3 ^{be}		
С.Д. Забрамная	Total	15		

Tabelul A 6.37. Media rangurilor la proba protocol Dezvoltarea ritmică (M.A. Кишинёвская)

Ranks					
GCGE		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
GE	Dezvoltare ritmica Nivel_RE	Negative Ranks	5 ^{bf}	4.40	22.00
	- Dezvoltare ritmica Nivel	Positive Ranks	4 ^{bg}	5.75	23.00
		Ties	6 ^{bh}		
		Total	15		

Tabelul A 6.38. Media rangurilor la proba de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

Ranks					
GCGE		N	Mean Rank	Sum of Ranks	
GC	1_RE - 1	Negative Ranks	4 ^{bi}	4.00	16.00
		Positive Ranks	3 ^{bj}	4.00	12.00
		Ties	8 ^{bk}		
		Total	15		
2_RE - 2		Negative Ranks	3 ^{bl}	2.50	7.50
		Positive Ranks	1 ^{bm}	2.50	2.50
		Ties	11 ^{bn}		
		Total	15		
3_RE - 3		Negative Ranks	3 ^{bo}	3.00	9.00
		Positive Ranks	2 ^{bp}	3.00	6.00
		Ties	10 ^{bq}		
		Total	15		
4_RE - 4		Negative Ranks	2 ^{br}	2.00	4.00
		Positive Ranks	1 ^{bs}	2.00	2.00
		Ties	12 ^{bt}		
		Total	15		
5_RE - 5		Negative Ranks	4 ^{bu}	5.50	22.00
		Positive Ranks	6 ^{bv}	5.50	33.00

	Ties	5 ^{bw}		
	Total	15		
6_RE - 6	Negative Ranks	2 ^{bx}	2.00	4.00
	Positive Ranks	1 ^{by}	2.00	2.00
	Ties	12 ^{bz}		
	Total	15		
7_RE - 7	Negative Ranks	3 ^{ca}	4.00	12.00
	Positive Ranks	4 ^{cb}	4.00	16.00
	Ties	8 ^{cc}		
	Total	15		
8_RE - 8	Negative Ranks	4 ^{cd}	4.00	16.00
	Positive Ranks	3 ^{ce}	4.00	12.00
	Ties	8 ^{cf}		
	Total	15		
9_RE - 9	Negative Ranks	1 ^{cg}	2.50	2.50
	Positive Ranks	3 ^{ch}	2.50	7.50
	Ties	11 ^{ci}		
	Total	15		
10_RE - 10	Negative Ranks	2 ^{cj}	2.00	4.00
	Positive Ranks	1 ^{ck}	2.00	2.00
	Ties	12 ^{cl}		
	Total	15		
PROBA DE DEFINIȚII_RE - PROBA DE DEFINIȚII	Negative Ranks	1 ^{cm}	1.00	1.00
	Positive Ranks	0 ^{cn}	.00	.00
	Ties	14 ^{co}		
	Total	15		

Tabelul A 6.39. Testul Wilcoxon la proba Țara magică a simțurilor (Т. Грабенко, Т. Зинкевичь-Евстигнеева, Д. Фролов)

GCGE		Culori fundamentale_RE - Culori fundamentale (Proba Țara magică a simțurilor)	Culori secundare_RE - Culori secundare (Proba Țara magică a simțurilor)
GE	Z	-2.487 ^b	-2.482 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.013	.013
GC	Z	-.285 ^c	-.285 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.776	.776

Tabelul A 6.40. Testul Wilcoxon la proba Ghici din ce poveste este eroul (M.M. Алексеева, В.И. Яшина)

GCGE		Identifică eroii din toate basmele_RE - Identifică eroii din toate basmele (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Parțial identifică eroii din basme_RE - Parțial identifică eroii din basme (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Identifică relațiile eroilor_RE - Identifică relațiile eroilor (Proba Ghici din ce poveste este eroul)	Total_Ghici din ce poveste este eroul_RE - Total_Ghici din ce poveste este eroul (Proba Ghici din ce poveste este eroul)
GE	Z	-2.236 ^b	-2.000 ^b	-1.633 ^b	-2.739 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.025	.046	.102	.006
GC	Z	-.816 ^b	-.707 ^b	-.707 ^c	-.418 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.414	.480	.480	.676

Tabelul A 6.41. Testul Wilcoxon la proba Probei Relația emoțiilor cu percepția auditivă (E.И. Изотова)

GCGE		furie PA_RE - Furie PA (Proba Relația emoțiilor cu percepția auditivă)	tristețe PA_RE - tristețe PA	bucurie PA_RE - bucurie PA	frică PA_RE - frică PA	furie PV_RE - Furie PV	tristețe PV_RE - tristețe PV	bucurie PV_RE - bucurie PV	frică PV_RE - frică PV
GE	Z	-2.236 ^b	-1.414 ^b	-2.333 ^b	-1.414 ^b	-2.121 ^b	-1.508 ^b	-3.000 ^b	-1.667 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.025	.157	.020	.157	.034	.132	.003	.046
GC	Z	.000 ^d	.000 ^d	-1.134 ^b	.000 ^d	-.447 ^c	-.378 ^b	.000 ^d	-.707 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	1.000	1.000	.257	1.000	.655	.705	1.000	.480

Tabelul A 6.42. Testul Wilcoxon la proba Starea emoțională (С.Д. Забрамная)

GCGE		Înțelegerea emoției din imagine_RE - Înțelegerea emoției din imagine (Metodă Starea emoțională)	Empatia_RE - Empatia (Metodă Starea emoțională)	Reacția comportamentului motor_RE - Reacția comportamentului motor (Metodă Starea emoțională)	Reacția verbală_RE - Reacția verbală (Metodă Starea emoțională)	Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная_RE - Total_Starea emoțională С.Д. Забрамная	Dezvoltare ritmica Nivel_RE - Dezvoltare ritmica Nivel
GE	Z	-1.414 ^b	-2.121 ^b	-1.633 ^b	-2.530 ^b	-2.410 ^b	-3.169 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.157	.034	.050	.011	.016	.002
GC	Z	-.333 ^b	-1.000 ^b	-.333 ^c	-.333 ^b	-.238 ^b	-.061 ^b

Asymp. Sig. (2-tailed)	.739	.317	.739	.739	.812	.951
------------------------	------	------	------	------	------	------

Tabelul A 6.43. Testul Wilcoxon la proba protocol Dezvoltarea ritmică (M.A. Кишинёвская)

GCGE		Dezvoltare ritmica Nivel_RE - Dezvoltare ritmica Nivel
GE	Z	-3.169 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.002
GC	Z	-.061 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.951

Tabelul A 6.44. Testul Wilcoxon la proba de definiții (după Rene Zazzo adaptată)

GCGE	1_RE - 1	2_RE - 2	3_RE - 3	4_RE - 4	5_R E - 5	6_RE - 6	7_R E - 7	8_RE - 8	9_RE - 9	10_R E - 10	PROBA DE DEFINIȚII_ RE - PROBA DE DEFINIȚII	
G E	Z	-1.890 ^b	-1.667 ^b	-2.111 ^b	-2.236 ^b	-.378 ^b	3.464 ^b	.000 ^d	2.646 ^b	1.000 ^c	2.236 ^b	-2.879 ^b
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.049	.046	.035	.025	.705	.001	1.000	.008	.317	.025	.004
G C	Z	-.378 ^c	1.000 ^c	-.447 ^c	-.577 ^c	.632 ^b	-.577 ^c	.378 ^b	-.378 ^c	1.000 ^b	-.577 ^c	-1.000 ^c
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.705	.317	.655	.564	.527	.564	.705	.705	.317	.564	.317

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Ciubotaru Natalia, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Ciubotaru Natalia

Data:

Informații personale:



Educație și formare:

Stagii de formare:

Curriculum Vitae

Ciubotaru Natalia

📍 Str. Mihai Sadoveanu 173/1, Durlești, Chișinău,

R. Moldova

☎ 079102871

✉ ciubotaru.natalia@upsc.md

Sexul feminin

Data nașterii 15.12.1980

Naționalitatea moldoveancă

2012-2016

Studii doctorat, Specialitatea 511.06 - Psihologie specială

2009-2011

Master în Științe ale Educației, Specialitatea Psihopedagogia specială și terapia limbajului, diploma N 0982603426772

1999-2005

Licențiat în psihopedagogie specială și logopedie, diploma N.0092630

1998-1999

Studii profesionale, cu calificarea Secretar în oficiu computerizat, diploma N ACR 1810

1988-1998

Școala medie de cultură generală nr. 5 or. Chișinău, diploma Seria ACG Nr. 0074516

Повышение квалификации «Особенности коррекционной работы с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС)». Институт повышения квалификации и переподготовки. Дефектология проф. 180 часов, г. Москва.

Curs de instruire a programului de formare „Alfabetizare Digitală” desfășurat în cadrul Centrului Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului”, în perioada 16-11-2021 și 10-02-2022.

Курс «Использование современных информационно-коммуникационных технологий в деятельности педагога» Всероссийский образовательный портал. Сертификат № УК-01100 от 12.05.2021

Curs de instruire „Managementul bazat pe rezultate”, organizat de Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF), în cadrul Proiectului „Societatea civilă pentru dreptul la educație pentru toți copiii din Moldova”. 13-14 iulie, 2021.

Instruire în cadrul cursului: „Formare de formatori în consilierea și ghidarea în carieră a persoanelor cu dizabilități” organizat în cadrul Proiectului „Parteneriat transfrontalier pentru ghidarea în

Participări în proiecte științifice naționale și internaționale

carieră incluzivă”, implementat de A.O. Keystone Moldova (Republica Moldova) și Fundația „Alături de Voi” România, finanțat de către Uniunea Europeană în cadrul Programului Operațional Comun România-Republica Moldova 2014-2020, prin intermediul Instrumentului European de Vecinătate (ENI). 7 octombrie, 2021.

Curs de instruire „Instrumente de organizare la distanță a lucrului în echipă” organizat de AOPD Moldova, 12.05.2020

Повышение квалификации «Теоретические основы и практические приемы работы с детьми, имеющими множественные нарушения развития» Краткосрочное повышение квалификации в Негосударственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Институт педагогики и психологии» Serghiev Posad, Rusia.

Cercetător științific Proiectul de cercetare științifică fundamentală și aplicativă în domeniul Educației Incluzive 11.817.08.64A „Asistența psihopedagogică a copilului cu dizabilități și a familiei în condițiile educației incluzive”, 2010-2012.

Cercetător științific Proiectul de cercetare științifică fundamentală și aplicativă în domeniul Educației Incluzive „Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior pe anii 2015 – 2018”.

1. Psihopedagogia persoanelor cu dizabilități auditive. Autori: Bodorin C.; Ciubotaru N. Chișinău, 2020. 161 p. ISBN, 978-9975-9872-6-4.

2. Racu A., Ciubotaru Natalia, ș.a. Lucrare metodico-practică Schimbarea începe de la noi. Editor, coord. șt.: Racu Aurelia, dr. hab., prof. univ.. Chișinău, 2018. 103 p. ISBN 978-9975-51-919-9.

3. Copiii cu dizabilități multiple – Activități dezvoltativ-recuperative. Ghid practic. Autori: Bodorin C., Ciubotaru N., Lebedeva V. Chișinău, 2015. 223 p. ISBN 978-9975-46-230-3.

4. Psihopedagogie specială. Suport didactic pentru coordonatorii educației incluzive. Autori: Bodorin C., Ciubotaru N., ș.a. Chișinău, 2011. ISBN 978-9975-9872-6-4.

Premiul „Tânărul Cercetător al anului 2015” pentru activitatea științifică și contribuția remarcabilă adusă domeniului Științe Sociale. UPS „Ion Creangă”.

Lucrări științifice și științifico-metodice

Română

Premii obținute în țară pentru activitate de cercetare:

Competențe personale:
Limba maternă

Alte limbi străine cunoscute

Rusa

INTELEGERE		VORBIRE	
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral
C1/2	C1/2	C1/2	C1/2

Franceza	B1/2	B1/2	A1/2	A1/2
Engleza	A1/2	A1/2	A1/2	A1/2
Competențe de comunicare:	bune competențe de comunicare dobândite prin experiența profesională, prin participări la diverse manifestații științifice și socio-culturale			
Competențe organizaționale/manageriale	leadership (responsabilă de organizarea diverselor conferințe naționale, cu participare internațională). Inovativă, activă, spirit organizatoric, lucru în echipă, spirit analitic, de evaluare și îmbunătățire.			
Competențe informatice:	cunoașterea instrumentelor de operare PC (Microsoft Office™, Internet).			