

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

Cu titlu de manuscris
CZU: 376:316.77(043.3)

DRUGUȘ OLGA

**MODELE PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A
COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE
ÎNVĂȚARE**

Specialitatea 534.01 – Pedagogie specială

REZUMATUL
tezei de doctor în științe ale educației

CHIȘINĂU, 2024

Teza a fost elaborată în cadrul Catedrei de Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Componenta Comisiei de susținerea publică a tezei de doctorat:

Președintele Comisiei:

CIORBĂ Constantin, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Conducător științific:

RACU Aurelia, doctor habilitat în istoria științelor (pedagogie specială), profesor universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Referenți oficiali:

POPOVICI Doru Vlad, doctor în științele educației, profesor universitar emerit,
Universitatea din București, România.

PÂSLARU Vladimir, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Institutul de Filologie Română „B. Petriceicu Hasdeu”

MÎSLIȚCHI Valentina, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Susținerea tezei va avea loc la 20 noiembrie 2024, ora 13.00, în ședința Comisiei de susținere publică a tezei de doctor din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, sala Senatului, str. Ion Creangă, 1, bloc 2.

Teza de doctor și rezumatul pot fi consultate la Biblioteca științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (www.upsc.md) și pe pagina web a ANACEC (www.cnaa.md).

Rezumatul a fost expediat la 16 octombrie 2024.

Președintele Comisiei:

CIORBĂ Constantin, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Conducător științific:

RACU Aurelia, doctor habilitat în istoria științelor, profesor universitar

Autor:

DRUGUȘ Olga

CUPRINS

LISTA ABREVIERILOR.....	4
REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII.....	5
CONȚINUTUL TEZEI.....	9
Abordări teoretic-conceptuale ale comunicării copiilor cu dificultăți de învățare	9
Designul cercetării experimentale a abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare	12
Argumentarea experimentală a dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare.....	17
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI PRACTICE.....	25
BIBLIOGRAFIE.....	28
LISTA PUBLICAȚIILOR AUTOAREI LA TEMA TEZEI.....	30
ADNOTARE (română, engleză).....	31

LISTA ABREVIERILOR

CC	- Competența de comunicare
CDÎ	- Copii cu dificultăți de învățare
CES	- Cerințe educaționale speciale
CT	- Copii tipici
DÎ	- Dificultăți de învățare
LLR	- Limba și literatura română
MEC	- Ministerul Educației și Cercetării
ODD	- Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ONU)
UPSC	- Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea și importanța problemei abordate ne-a fost sugerată de premise teoretice și practice.

Premise teoretice. Importanța pe care comunicarea o are pentru copiii cu CES/DÎ - afectivă, cognitivă, de relaxare, ludică, socială - induce necesitatea unor cercetări de stabilire a specificității comunicării și a metodologiei de dezvoltare a acesteia la CDÎ. O primă condiție a cercetării este abordarea *terminologiei comunicării CDÎ*, pentru care definatorii sunt termenii: *dificultate de învățare, comunicare, capacitate* (competență, abilitate, capabilitate) *de comunicare*.

Dificultatea de învățare este o consecință, în planul performanței, a unei dizabilități, care poate apărea însă și din multe alte cauze și motive conjuncturale, incidentale, „aleatorii” [D. Ungureanu, 38]. Este posibilă suprapunerea conceptelor *dificultate de învățare* și *eșec școlar*, obținute prin diferențierea *dificultății de învățare induse de dificultății de învățare propriu-zise* [E. Vrășmaș, 40].

Comunicarea. Filosofii, lingviștii, psihologii, pedagogii etc. definesc limba și comunicarea drept categorii specifice activității umane - ludică, de cunoaștere, de învățare, de creație, de muncă, de relaxare, precum și a credinței [VI. Pâslaru, 29]. Limba și comunicarea sunt definatorii tuturor lucrurilor și ființelor, iar pentru om sunt fundamentale. Comunicarea este definitorie perioadei școlare, la care se formează vertiginos personalitatea umană - devenirea omului om [9, 17, 28, 29]. *Concepția educației lingvistice și literare* [29] stabilește că limba maternă și învățarea ei este principiul de bază al școlii naționale, condiția perpetuării națiunii din care face parte educabilul. Comunicarea are un *potențial nelimitat de evoluție*, ea prezentându-se ca o „*interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor în vederea instituirii relațiilor și a realizării unui scop comun*” [M. I. Lisina, 43].

Competența de comunicare se formează și se dezvoltă în toate domeniile de cunoaștere, creație și credință, ea manifestându-se în șase competențe aferente: *lingvistică, socio-lingvistică, discursivă, socio-culturală, strategică, socială*. Deși această clasificare este disputată [29], oponentii nu infirmă, ci confirmă caracterul polivalent al CC, aceasta având la bază capacitatea limbii de a reda/exprima/reprezenta toate lucrurile și ființele, precum și cunoașterea, creația și credința [ibid.]. Prin urmare, dezvoltarea CC a CDÎ trebuie să se realizeze în cadrul tuturor activităților didactice-educative, la clasă și în afara ei, și la toate treptele de învățământ - cerință departe de a fi îndeplinită, formarea CC fiind lăsată doar pe seama profesorului de LLR.

Caracterul social-universal al comunicării umane. Comunicarea este conștientizată de omenire drept fenomen (*La început era cuvântul...*, Ioan 1:1) și nevoie, trebuință fundamentală (*Piramida lui A. Maslow*): existența în afara relaționării grupal-comunitare este imposibilă. Respectiv, cunoștințele, competențele, abilitățile, aptitudinile și caracteristicile de personalitate, comportamentele, reprezentările, viziunile și concepțiile persoanei sunt esențial determinate de gradul de dezvoltare a capacității sale de comunicare. Între comunicare și valorile persoanei se stabilește obiectiv și funcționează subiectiv-obiectiv un raport de interacțiune, care dezvăluie atât natura comunicării, cât și pe cea a socializării, iar CDÎ manifestă congenital aceleași trebuințe fundamentale ca și CT.

Unitatea comunicării, cunoașterii și dezvoltării individului uman este dată genetic ființei umane și-i marcată de germenele cunoașterii și dezvoltării: ființa umană, spre deosebire de alte vietăți, nu se naște, crește și dispăre într-un lanț trofic, grevat de instincte; omul este *ființă*, iar ființa nu doar crește, ea *ființează* - individul uman se auto-modifică, creându-se continuu pe sine și dezvoltând societatea în care ființează [29]. Același autor menționează că dezvoltarea (psihofizică, intelectuală, spirituală) și cunoașterea sunt definatorii educației și se identifică cu ea. Deoarece atât cunoașterea, cât și

dezvoltarea nu se pot produce altfel decât prin comunicare [ibid.], devine clar cât de importantă este unitatea celor trei concepte în cercetarea și definirea fenomenelor educației, inclusiv a CDÎ.

Unitatea social-culturală a ființelor umane. Oamenii sunt ființe sociale congenital și cultural - cultura definindu-i ca ființe creatoare. Deci oamenii nu-i elimină pe indivizii cu dizabilități, cum o fac alte vietăți, ci, dimpotrivă, creează valori culturale (una dintre ele fiind și cercetarea noastră) carei ajută să-i sprijine pe indivizii cu dizabilități pentru a se simți și a se dezvolta în propria valoare ca și semenii lor, CT. Comunicarea umană, din trebuință-necesitate congenitală, se convertește, în procesul formării-dezvoltării comunicativ-lingvistice, dar și a celei generale, în valoare culturală a educabilului concret. Această teză argumentează esența atitudinii umaniste față de toți indivizii umani, indiferent de caracteristicile lor particulare [29]. Perioada istorică în care învățământul special era orientat doar la pregătirea elementară pentru muncă a copiilor cu nevoi speciale [4] a trecut. Dar, pentru a socializa, CDÎ trebuie să beneficieze de o dezvoltare specială a capacității de comunicare.

Premise practice. O premisă pozitivă prezintă *studiul particularităților tuturor copiilor în scopul identificării CDÎ; conjugarea efortului specialiștilor, anturajului educațional proxim (câmpul educațional) și al comunității locale* ș.a. Cadrele didactice operează adaptări psihopedagogice și modificări curriculare adecvate scopului și finalităților educaționale ale CDÎ: se indică un sens orientativ al traseului optim pentru atingerea obiectivelor, deci strategiile și metodele didactice sunt flexibile, fiind adaptate individual. Este îndoielnic însă dacă aceste acțiuni sunt suficiente recuperării gândirii și comunicării verbale a CDÎ.

Premisa unei cercetări pedagogice este probată nu doar prin absența mijloacelor de soluționare practică a unui aspect al instruirii/educației, ci și prin neactivarea acestora, din cauze particulare. Astfel, strategia învățării centrate pe elev este foarte importantă atât pentru instruirea-educația CT, cât și pentru cei cu DÎ, deoarece în mod firesc elevul își construiește traseul propriu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional. O preocupare permanentă pentru stimularea CDÎ să reflecteze asupra propriului proces de cunoaștere este necesarmente obligatorie, nu însă și realizată suficient în practica educațională [18].

Este recunoscut și rolul social al metodelor interactive în activitatea instructiv-educativă, în educarea toleranței - o practică încă minoră în RM pentru a i se recunoaște și o valoare științifică.

Gradul de cercetare a problemei. Formarea dexterităților de comunicare a constituit un obiectiv educațional de bază încă în Antichitate. Azi comunicarea este abordată în aspectele: *caracteristicile esențiale* comunicării: S. Chelcea, F. Golu, I. Radu; drept componentă a *teoriei activității*: J.C. Abric, D.B. Elkonin, P. Galperin, A.A. Leontiev, A.V. Zaporojet, I.O. Pânișoară, A. Racu, V. Mîslițchi ș.a.; *calității, stabilirii și dezvoltării relațiilor interumane*: J.C. Abric, I. Radu, V.N. Miasîșcev, A.A. Bodaliiov, A.A. Leontiev, M.I. Lisina ș.a.; *dezvoltării culturale - alias dezvoltării limbajului, a conștiinței de sine, a statutului social al persoanei*: L.S. Vîgotski (autorul *legii genetice a dezvoltării culturale*) [41], E. Kravțova, M.I. Lisina, A.G. Ruzskaia, E.O. Smirnova, L.N. Galiguzova; C.Yu. Meșcereakova, R. Teresçiuc; *psihologiei vârstelor și dezvoltării cognitive*: W. Doise, T. Slama-Cazacu, V.A. Kolițova, L. Martin, G. Mugny; *interacțiunii asimetrice și simetrice și a stăpânirii mijloacelor de comunicare verbală*: N. Werner și M. Montessori; *interrelaționării sistemelor de comunicare*: J. Bruner, I. Negură ș.a.; *modelelor generale și specifice de dezvoltare a CC*: Em. Verza, M. Hadîrcă, V. Mîslițchi, T. Cartaleanu, O. Cosovan ș.a.; *metodologiei didactice de formare-dezvoltare a CC*: I. Cerghit, I.O. Pânișoară, L. Sadovei, S. Golubițchi ș.a.; *formelor comunicării în funcție de nivelul interacțiunii*: S. Chelcea; P. Golu și I. Radu; *perspectivei psiholingvistice*: T. Slama-Cazacu.

Problema privind *adaptarea școlară a copiilor* a fost investigată de mai mulți autori din Republica Moldova: A. Racu , P. Jelescu, J. Racu, I. Negură, D.V. Popovici, A. Danii, N. Danii, V.

Rusnac, S. Belibova, V. Mîslițchi, N. Cebotaru, L. Luchianenco etc., ei accentuând importanța dezvoltării abilităților de comunicare și socializare a copiilor cu CES.

K.A. Kavale și S.R. Forness au propus un model nou de *aprobare a deciziei* la identificarea DÎ [20].

S-a constatat însă că problema este insuficient investigată în aspectul dezvoltării abilităților de comunicare la CDÎ: un număr mare de copii cu CES/DÎ, în urma de-instituționalizării, sunt incluși în școlile generale, iar cercetările complexe a acestui aspect sunt insuficiente. Nu sunt valorificate actele legislative și normative.

S-a descoperit astfel o relație contradictorie în teoria și practica educației incluzive: pe de o parte, este promovată activ și insistent incluziunea școlară și de-instituționalizarea copiilor cu CES/DÎ, iar pe de alta - lipsesc/sunt insuficiente reperatele teoretic-metodologice pentru dezvoltarea abilităților de comunicare acestei categorii de copii în cadrul școlii incluzive.

De aici, **problema științifică** s-a definit drept necesitatea argumentării teoretic-aplicative a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare în baza aplicării unui model pedagogic de dezvoltare a comunicării și ținând cont de unicitatea fiecărui copil.

Reperetele epistemologice ale cercetării sunt date de:

filosofia cunoașterii și educației (Vl. Pâslaru); *teoriile comunicării* (J.C. Abrie, N. Chomsky, E. Coșeriu, J. Habermas, R. Jakobson, I. Lohisse, T. Slama-Cazacu, ș.a.); *studiile privind categoriile și tipologia DÎ* (B. Bateman, M. Berchoud, S.R. Forness, M. Ionescu, K.A. Kavale, S.A. Kirk, K. Lewin, D. Ungureanu, E. Vrășmaș); *modelul incintei cu bariere* (K. Lewin); *concepția incluziunii copiilor cu CES* (A. Racu, D.V. Popovici, N. Andronache și colab.); *concepția dezvoltării abilităților de comunicare și socializare a copiilor cu CES* (N. Bucun, A. Racu și colab.).

Scopul cercetării: Elaborarea cadrului teoretic-metodologic de dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ, operând modele pedagogice adecvate, validate teoretic și experimental.

Obiectivele generale: Identificarea reperelor conceptuale cu referire la particularitățile comunicării la CDÎ. Stabilirea particularităților comunicării la CDÎ. Elaborarea unor modele pedagogice de dezvoltare a comunicării la CDÎ, inclusiv a *Programei de intervenție psihopedagogică*, și aprobarea experimentală a eficienței lor. Elaborarea concluziilor generale și a recomandărilor practice pentru cadrele didactice și părinți.

Ipoteza cercetării: Întrucât CDÎ se confruntă mai des cu dificultăți în comunicare decât CT, dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și inter-relaționarea la această categorie de copii va duce la facilitarea adaptării lor psihosociale în cadrul școlii generale și al clasei având un impact considerabil asupra reușitei și performanței lor școlare.

Metodologia cercetării științifice a antrenat metode de cercetare:

teoretice: documentarea științifică, analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația, inducția/deducția, descrierea fenomenelor și faptelor, modelizarea teoretică;

empirice: observarea, conversația, testarea, chestionarea, testul sociometric, înregistrări în fișa de monitorizare a progresului;

statistice și matematice: metoda tabelară și grafică, metoda descriptivă, calculul indicatorilor statistici (media aritmetică, ritmul de creștere, modul, mediana, indicele de coeziune a grupului, indicele de statut sociometric și cel de statut preferențial), gruparea, interpretarea rezultatelor, metode de scalare a rezultatelor (scala lui Likert, scala nominală).

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constă în:

- elaborarea *Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ* și a *Programei de intervenție psihopedagogice*;

- instrumentele de dezvoltare interactivă a abilităților de comunicare la CDÎ: *Calendarul Advent al familiei*, inițierea activităților de mentorat prin crearea *microgrupurilor de mentorat*;
- promovarea strategiilor de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ din clasele primare conform *Programei de formare a învățătorilor*.

Valoarea teoretică a cercetării constă în:

- re-definirea conceptului *dificultăți de învățare*;
- argumentarea rolului și importanței dezvoltării abilităților de comunicare la CDÎ;
- elaborarea metodologiei de cercetare și dezvoltare a acestor abilități;
- stabilirea tipurilor și formelor de comunicare manifestate la CDÎ;
- identificarea cauzelor comunicării ineficiente și formularea de soluții de eficientizare a acesteia;
- intervențiile curriculare pentru individualizarea instruirii-educației CDÎ;
- descrierea metodei sociometrice de cunoaștere a afinităților exprimate de membrii grupului și, implicit, a relațiilor din cadrul colectivului clasei.

Valoarea aplicativă a cercetării este dată de:

- identificarea instrumentelor de evaluare a abilităților de comunicare ale CDÎ;
- elaborarea și validarea unui model pedagogic și a Programelor de intervenție psihopedagogică și de formare a învățătorilor;
- formularea recomandărilor pentru cadrele didactice, cadrele didactice de sprijin și părinți;
- propunerea de metode și tehnici interactive adaptate CDÎ.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

- Teza, potrivit căreia, în procesul pedagogic modern, caracteristicile și funcțiile comunicării interumane generale se mențin atât pentru CT, cât și pentru cei cu CES, pentru ultimii comunicarea asumându-și și funcția de recuperare psihofiziologică, cognitivă și de socializare expresă.
- Sistematizarea/analiza conceptelor privind abilitățile de comunicare ale CDÎ.
- Metodologia specifică de formare-dezvoltare-evaluare a comunicării CDÎ, incluzând *Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ*, *Programa de intervenție psihopedagogică* și *Programa de formare a învățătorilor*.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice. Acestea au fost prezentate, examinate și validate în cadrul comisiilor metodice a 5 școli participante la experimentul pedagogic; în cadrul Catedrei de Psihopedagogie și Psihopedagogie Specială (UPSC), prin comunicări la foruri științifice.

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

Cuvinte-cheie: *comunicare, abilități de comunicare, dificultăți de învățare, modele, programe de intervenție, incluziune, monitorizarea progresului, microgrupuri de mentorat, sociogramă.*

Volumul și structura tezei. Teza s-a constituit din: adnotare, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (222 titluri), 19 anexe, 26 tabele și 39 figuri. Volumul tezei este de 180 pagini, din care 127 – text de bază.

CONȚINUTUL TEZEI

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

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

Un subcapitol aparține abordează aspectele ce țin de adaptările curriculare în vederea individualizării procesului educațional și a asistenței copilului cu dificultăți de învățare [22].

S-a stabilit, că anterior DÎ au fost definite din varii perspective. Dar, datorită eterogenității etiologice, simptomatologice și a problematicii complexe, deocamdată nu s-a reușit elaborarea unei definiții atotcuprinzătoare [D.Ungureanu, 38]. Una dintre primele definiții ale DÎ aparține lui S.A. Kirk (SUA, 1962): *o dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Aceasta nu este rezultatul întârzierii mentale, a deficiențelor senzoriale sau a factorilor culturali și instrucționali* [21, p. 262].

Se menționează, că procesul de incluziune a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general din Republica Moldova este, o dată în plus, o evidentă tendință de adaptare la cerințele politicilor educaționale moderne din lume și este însoțit de inovație, creativitate, diversitate, dar și de dificultăți, impedimente, frustrări sau reticențe. Narativul predominant însă este de natură constativă (*Nu poate învăța, Poate învăța, dar nu vrea, Nu-l interesează învățătura*), mai puțin explorativcreativă, fapt care alertează progresiv cadrele didactice și părinții copiilor cu DÎ.

Soluții pertinente oferă și documentele legislative și conceptual-normative ale forurilor mondiale, printre care *Obiectivele de Dezvoltare Durabilă* (ODD), ONU, 2012. Astfel, ODD 4 – *Educație de calitate*, prevede *realizarea educației incluzive și universale*, dar și *pregătirea tinerilor și adulților pentru o încadrare mai bună pe piața muncii*. Obiectivul țintește creșterea accesului la educație pentru toți (CT, persoane cu dizabilități) și oferirea unei educații de calitate la fiecare nivel: de la educația timpurie la învățământul superior.

Republica Moldova, la rândul-i, se bazează pe documentele forurilor mondiale, pe care le-a concretizat în documente de politici ale educației incluzive, precum *Legea nr. 127 din 15 decembrie 1994, Programul de Stat privind asigurarea drepturilor copilului* (aprobat: HG nr. 679 din 6 octombrie 1995), *Consiliul Național pentru Protecția Drepturilor Copilului* (1998) ș.a. În *Codul Educației* (2014), d.e., din cele 9 competențe-cheie, 3 competențe se axează pe dezvoltarea abilităților de comunicare: *competențe de comunicare în limba română; competențe de comunicare în limba maternă; competențe de comunicare în limbi străine*.

Se stabilește că DÎ reprezintă un domeniu actual de cercetare și analiză [D. Ungureanu, 38], iar depășirea lor depinde și de perspectiva prin care sunt abordate, DÎ fiind considerate „*cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar*” [E. Vărășmaș, 40], lăsându-și indubitabil amprenta asupra formării personalității elevului și dezvoltării sale ulterioare. Definirea însăși a termenului cu referire la copil și educație profilează modificările care s-au produs: de la accentuarea deficienței la evidențierea unicității și individualității copilului implicat în activitățile permanente de

învățare-dezvoltare. DÎ sunt urmare a unui complex de factori, este util deci să cunoaștem și alte clasificări ale lor.

Se subliniază, că un rol deosebit în buna gestionare a problemei CDÎ revine managementului unității de învățământ, în special colaborării cadrelor didactice și a specialiștilor școlari (cadru didactic de sprijin, psiholog, logoped,) și a părinților, identificarea unui stil propriu de învățare. La proiectarea intervenției didactice de sprijin, d.e., este indicat să se țină cont de situație și de tipul DÎ, de cauzele care au provocat-o, dar și de trăsăturile forte ale copilului.

Privitor la metodologia de intervenție, se menționează rolul esențial ce revine structurării acțiunilor de influență instructiv-educativă pe ambii subiecți ai educației și pe factorii și mijloacele de învățare. Conform lui D. Ungureanu, intervenția educativă propriu-zisă va avea în vedere tezele:

Orice copil poate avea dificultăți de învățare. Toți copiii sunt speciali; școala trebuie să respecte individualitatea fiecărui copil [38].

Este important deci ca CDÎ să fie școlarizați și să beneficieze de sprijinul necesar pentru a se integra și a urma programul adaptat.

Un alt factor cu acțiune permanentă este perfecționarea continuă a cadrelor didactice - generală, specială și particulară (de incluziune școlară), desfășurată conform unor modele de intervenție educațională (clase specializate, clase resursă, clase/școli obișnuite cu practici incluzive), cel mai popular model fiind clasa/școala incluzivă.

Pentru o adaptare eficientă a clasei/școlii la incluziunea CDÎ se recomandă a parcurge următorii pași: 1. Documentarea. 2. Adaptarea activităților de învățare; a obiectivelor de referință; a strategiilor didactice de predare învățare-evaluare; a resurselor materiale, umane, de timp; a proiectării (plan educațional individualizat; plan de perspectivă; planul unei lecții). 3. Stabilirea perioadei de timp pentru realizarea obiectivelor: pe termen lung (an școlar) și pe termen scurt sau mediu (zilnic, săptămânal, lunar, semestrial). 4. Monitorizarea CDÎ: 5. Evaluarea cunoștințelor, comportamentelor elevilor este efectuată de cadrele didactice [E. Vărășmaș, 40].

Se stabilește că una dintre cele mai importante funcții ale comunicării este realizată prin entitatea **competența de comunicare**, definită în *Cadrul European de Referință pentru Limbi* prin relația a trei componente specifice: praxiologică, lingvistică, sociolingvistică [6]. *Repere teoretic-metodologice pentru formarea-dezvoltarea CC la CDÎ:*

- stabilirea esenței comunicării și a caracteristicilor de bază ale acesteia [7, 14, 34];
- instituirea unei activități comunicative productive (P. Golu, 15; I. Radu, 35);
- structurarea formelor comunicării în funcție de nivelul interacțiunii și finalitățile sale - comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală, conținuturile comunicării [S. Chelcea 7];
- reperarea pe psihologia comunicării [T. Slama-Cazacu, 37];
- examinarea comunicării drept interacțiune a copilului cu adultul [S. Chelcea, 7; J. Racu, 33].

Valorile indicate în tabel vor servi, în cazul CDÎ, la adaptarea procesului de formare a CC de comunicare a acestora la particularitățile lor psihofiziologice în vederea formării-dezvoltării relațiilor interpersonale deschise, tolerante, pozitive între elevi, elevi și pedagogi, elevi și părinți etc.

În context, este oportună o *abordare flexibilă a curriculumului școlar*, prin intervenții și suport individualizat pentru elevii cu CES, obiectiv legalizat de art. 40, pct. 5 al *Codului Educației*.

Importantă este *promovarea egalității în drepturi* și responsabilități pentru toți elevii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, etc., acestea fiind favorizate, în speță, de parteneriatul funcțional între școală și familia/părinții copiilor [36, p. 26-27].

Individualizarea educației incluzive impune respectarea diferențelor umane și valorificarea lor, adaptarea/modificarea metodologiilor didactic-educative la toate disciplinele școlare. După S. Cristea,

individualizarea procesului educațional este descrisă ca o calitate de bază, stabilită printr-o metodologie orientată special în domeniul cunoașterii și al valorificării depline a potențialului individual psihopedagogic și social al fiecărui copil, în condițiile planificării și realizării activităților instructiv-educative la nivel curricular [10].

Tabelul 1. Dificultăți de comunicare și interacțiune

Categorii dificultăți	Caracteristici/Sarcini
Dificultăți de limbaj	dificultăți de exprimare (verbală și non-verbală);
	dificultăți de receptare a mesajului oral (capacitatea de a asimila și înțelege limbajul);
	dificultăți de comunicare verbală și/sau non-verbală; dificultăți în perceperea/înțelegerea comportamentului social - a capacității de a interacționa; comportament manifestat prin acțiuni limitate.
Dificultăți de comunicare și interacțiune	selectarea sarcinilor, a căror realizare necesită aplicarea unor metode de lucru interactive; organizarea activităților care ar induce la inter-relaționarea copiilor (cântece, versuri însoțite de anumite mișcări, jocuri cu obiecte etc.); utilizarea metodelor alternative de comunicare (pictograme); organizarea mediului de învățare/de comunicare, respectând un ritm mai lent; utilizarea propozițiilor afirmative, simple (<i>Arată-mi!</i> , <i>Hai să mergem!</i>); a imaginilor/graficelor/tabelelor etc.; așezarea în bancă cu un elev pe care îl agreează; planificarea și desfășurarea activităților cu sarcini care oferă posibilitatea de a comunica/a interacționa; oferirea feedbackului, evidențiind și recompensând fiecare succes al elevului.
Dificultăți sociale	planificarea și desfășurarea activităților structurate în comun cu alți colegi (în perechi, în grupuri mici); desfășurarea activităților de dramatizare/ imitare/ jocul de rol; formularea clară și succintă a sarcinilor și folosirea lor frecventă; lectura poveștilor sociale (Gray&Garand, 1993); crearea intenționată a situațiilor care conduc la modelarea unui anumit comportament (a așteptă rândul); utilizarea în limbaj a propozițiilor simple și a imaginilor pentru a demonstra un comportament social dorit și emoțiile/reacțiile celorlalți; încurajarea succeselor și a progreselor mici ale elevului; învățarea prin cooperare, prin includerea elevului în anumite grupuri de semeni; discuții argumentative cu exemplificări cu copilul referitor la modul în care comportamentul impulsiv afectează pe cei din jur; discuții cu referire la diferite situații sociale etc.

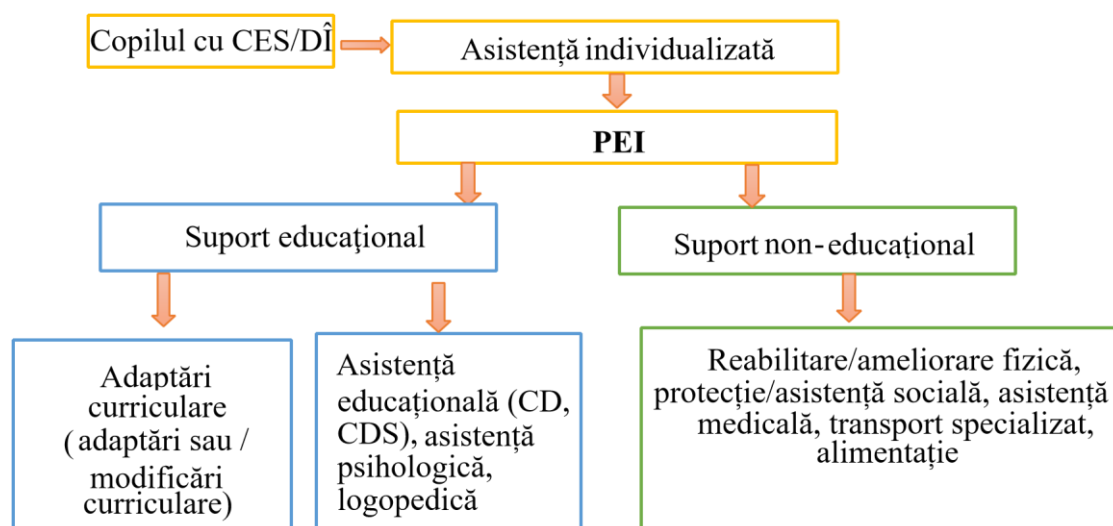


Fig. 1. Modelul de asistență individualizată a CDÎ

Sinteza reperelor conceptuale privind particularitățile formării-dezvoltării comunicării copiilor cu dificultăți de învățare este dată de următoarele **concluzii**:

- Problema comunicării CDÎ este una relativ nouă în pedagogie, cercetări asupra acestei categorii de copii fiind întreprinse în ultimele patru decenii. Se constată deci o insuficiență vădită în investigarea aspectelor de dezvoltare a abilităților de comunicare ale CDÎ - fapt cauzat de numărul impunător de copii cu CES transferați în aceste instituții în urma de-instituționalizării, precum și implementarea modestă a politicilor educaționale în aceste structuri ale educației incluzive.

- *Dificultățile de învățare* sunt considerate *cârma schimbărilor în înțelegerea succesului și eșecului școlar* (E. Vrășmaș). Reieșind din varietatea tipologiilor dificultăților de învățare, termenul include toate categoriile de probleme de învățare – de la cele simple până la cele determinate de o dizabilitate, impactul acestora asupra elevilor manifestându-se prin reducerea performanței școlare și chiar prin eșec.

- Pentru a acorda procesului educațional cu CDÎ eficiență, funcționalitate continuă, capacitate de a răspunde nevoilor individuale și imperativelor sociale, este necesară o adaptare permanentă a acestuia la necesitățile fiecărui copil. În perspectiva calității procesului incluziv, este nevoie de schimbări structurale atât în conținuturi și proiectare, cât și în organizarea și realizarea procesului instructiv-educativ, care să urmeze tendinței de reperare a individualizării procesului instructiv-educativ prin racordarea acestuia la necesitățile fiecărui copil - prioritate a sistemului de învățământ actual.

- În contextul educației incluzive CDÎ trebuie susținut și încurajat de învățător ca să-și dezvăluie personalitatea, să-și valorifice și să-și dezvolte potențialul cognitiv-instructiv-educativ. Această responsabilitate revine instituției de învățământ, cadrelor didactice și familiei, pe care însă acestea o pot realiza doar întemeindu-și activitatea pe valori științifice.

În Capitolul 2, *Designul cercetării experimentale a abilităților de comunicare ale copiilor cu dificultăți de învățare*, este descrisă: metodologia cercetării abilităților de comunicare la CDÎ; formele și tipurile de comunicare ale CDÎ; spectrul abilităților de comunicare ale persoanei; relațiile interpersonale în cadrul grupurilor. Capitolul are un pronunțat caracter analitic, descriind lotul experimental, instrumentarul experimentului de constatare (testele *A. Descoedres, Rey, Bovet, sociometric*) și rezultatele acestuia, baza eșantioanelor experimentale/de control E_1, E_2, C_1, C_2 . Au fost prezentate detaliat matricele sociometrice ale alegerilor și respingerilor și sociogramele pentru subgrupele experimentale $S1E_1-S7E_1$. Sunt calculați diverși indicatori, printre care indicele de statut sociometric (I_{ss}) și cel de statut preferențial (I_{sp}), indicele de coeziune a grupului I_c . Au fost analizate rezultatele chestionării părinților privind identificarea dificultăților de învățare ale elevilor din clasele primare.

În cadrul **experimentului de constatare** s-a urmărit *scopul diagnosticării particularităților de manifestare și valorificare a comunicării*, informația obținută constituind temeiul și cauzele dificultăților de învățare reale ale elevilor claselor primare.

În corespundere cu scopul, au fost formulate **obiectivele experimentului de constatare**:

- *identificarea și selectarea optimă (adaptarea) a aparatului investigațional și a metodologiei de cercetare a comunicării CDÎ;*
- *conceptualizarea tabloului integrat al lotului experimental/de control;*
- *evaluarea CDÎ prin teste, chestionare și fișe de observație;*
- *analiza cantitativă și calitativă și procesarea informațiilor parvenite de la subiecții eșantionului experimental și de control;*
- *elaborarea concluziilor – fundament pentru experimentul formativ.*

Odată formulate scopul și obiectivele experimentului de constatare și analizate conceptele teoretice, am revenit asupra formulei *ipotezei cercetării*:

Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă și de inter-relaționare la CDÎ va conduce la facilitarea adaptării psihosociale a acestora, dacă vor fi stabilite fundamentele științifice, corelate cu DÎ, ale comunicării; identificată metodologia specifică de cercetare; elaborate și validate teoretic, praxiologic și experimental un model pedagogic de dezvoltare a comunicării la CDÎ și o programă de formare a abilităților de comunicare a CDÎ, în clasă și în familie.

Etapetele experimentului de constatare au răspuns obiectivelor indicate supra, cu accente pe:

- definirea/re-definirea terminologiei științifice aferente;
- demersul investigațional și procesarea informației obținute.

Lotul experimental a fost selectat judicios (excluzând principiul aleatoriu), deoarece în cazul elevilor cu DÎ abordarea individualizată este definitorie.

Au fost selectate 5 instituții de învățământ general din localități diferite: Chișinău (2), Ialoveni (1), Râșcani (1), Călărași (1).

Atât eșantionul experimental, cât și cel de control s-a constituit din elevi ai claselor a III-a și a IV-a cu DÎ: câte 4 elevi din fiecare clasă din școlile din Chișinău și câte 2 elevi din mediul rural. Din instituțiile cu un număr mare de clase au participat 24 elevi cu DÎ, iar din clasele rurale - câte 12 elevi. La experimentul pedagogic au participat 84 copii din clasele a III-IV-a:

56 de elevi cu DÎ din eșantionul experimental;

28 de elevi din eșantionul de control.

Pentru testul sociometric, prin care am stabilit relațiile interpersonale de grup, eșantionul a fost extins prin includerea elevilor tipici (care nu atestă dificultăți de învățare).

Toate aspectele menționate (inclusiv metodele de cercetare) au fost sintetizate în *Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control în vederea diagnosticării dificultăților de învățare*, care cuprinde: datele de identificare a elevilor (ulterior codificate pentru confidențialitate și păstrarea informațiilor cu caracter personal); sexul elevilor (pentru asigurarea unei reprezentativități depline); reușita elevilor la sfârșitul anului (calificativul la sfârșitul clasei a II/a III-a); descrierea rezultatelor succinte din *Grila de observare*, *Lista de control* și testele psihologice de evaluare inițială.

Pentru o analiză cât mai deplină a datelor problemei comunicării la CDÎ am considerat oportună includea în eșantion a instituțiilor cu varii profiluri (arte, economie, general), precum și instituții din mediile urban/rural.

Perioada de desfășurare a experimentului de constatare: anii 2021-2023, timp în care s-au făcut analize multiaspectuale și observări comportamentale ale CDÎ, fiind colectate informații relevante scopului cercetării. Aplicarea chestionarelor, testelor, fișelor de observare s-a realizat în aprilie-septembrie 2023.

Metodele de cercetare au fost selectate din baza de date a MEC (*Metodologia de evaluare a dezvoltării copilului*, anexă la *Ordinul Ministrului Educației, nr. 99 din 26.02.2015*, pct. 2), care prevede că aceasta stabilește modul de organizare și realizare a procesului de evaluare a dezvoltării copilului la diferite niveluri și este obligatorie pentru aplicarea în activitățile structurilor cu atribuții în domeniu [24].

Modelele psihopedagogice. Componentele metodologiei de formare-dezvoltare CDÎ a abilităților de comunicare, dezvoltate de noi, alcătuiesc un *sistem de modele psihopedagogice, având valoare proiectiv-curriculară și valoare metodologică specifică*.

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

Conform *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori* (24), la evaluările sumative în clasele II-III elevii sunt evaluați, la *LLR* și *Matematică* prin calificativele: FB – *foarte bine*; B – *bine*; S – *suficient*. Tot aici sunt descriși descriptorii nivelurilor de performanță pentru celelalte discipline din *Planul-cadru*, care se notează cu litere mici de mână: i – *independent*; g – *ghidat de învățător*; s – *cu mai mult sprijin* [23].

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

Din aceeași figură se atestă faptul că dintre copiii claselor a IV-a cu dificultăți de învățare (eșantioanele E₂ și C₂): 7,1% (3 copii) – au fost evaluați prin descriptorul *independent*; 40,5% (17 copii) – prin descriptorul *ghidat de învățător*; 52,4% (22 copii) – prin descriptorul *cu mai mult sprijin*.

Pentru comparație:

- ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul *cu mai mult sprijin*, în clasa a IV-a (E₂ și C₂) este cu 9,5% mai mică decât cea a elevilor din clasa a III-a (E₁ și C₁);
- ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul *ghidat de învățător*, în clasa a IV-a (E₂ și C₂) este cu 4,8% mai mare decât cea a elevilor din clasa a III-a (E₁ și C₁).

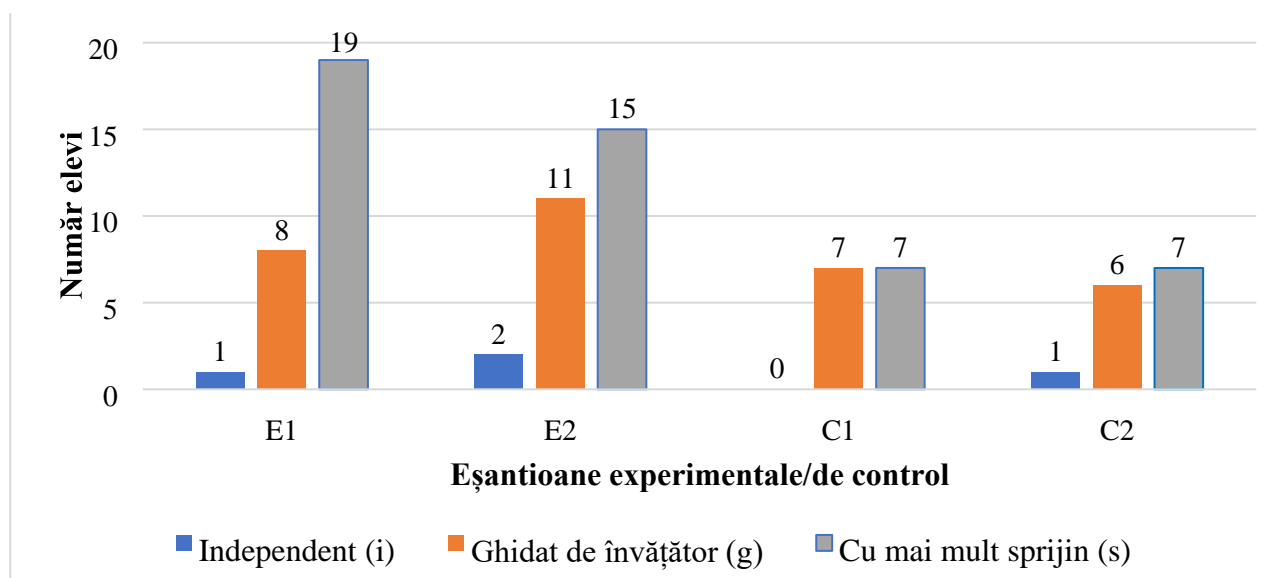


Fig. 2. Distribuția CDÎ evaluați prin descriptorii nivelurilor de performanță (nr.)

Aceste date ne-au condus la ideea unui progres modest, dar sigur în rezultatele EDÎ la trecerea în clasa următoare.

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

Putem afirma deci că formele și tipurile de comunicare (verbală/nonverbală, scrisă/orală) la CDÎ au manifestări diferite, în funcție de context, gradul de dificultate și tipul activității (didactică sau ludică).

DÎ ale copiilor din clasele primare pot constitui atât cauze cât și efecte ale unor bariere de comunicare sau abilități de comunicare slab dezvoltate. Contextul în care aceste se diminuează sau se

intensifică poate fi mediul familial. De asemenea, DÎ pot fi identificate din perioada preșcolară de către părinți, înainte de a fi depistate de învățător. Persistă însă o reticență generală a familiei de a ascunde și a nega problemele copilului, în speranța că timpul le va rezolva pe toate. De aceea, rigorile și exigențele școlare pot scoate în evidență sau amplifica dificultățile de învățare.

Ne-am propus deci să analizăm opiniile tuturor părților implicate în procesul educațional, inclusiv a părinților. Au fost distribuite chestionare celor 84 de părinți ai CDÎ, cl. III-IV, grupe E1, E2 și C1, C2.

S-a constatat că:

- peste 40% din părinți sunt categoric convinși despre existența problemei la copiii lor; indecișii constituie circa 43-45%;

- 14% din părinți (ai copiilor din cl III) și 9% din părinți (ai copiilor din cl. IV) refuză să recunoască această problemă.

Or, negarea problemei sau reticența părinților va complica oferirea suportului psihopedagogic și acordarea sprijinului necesar.

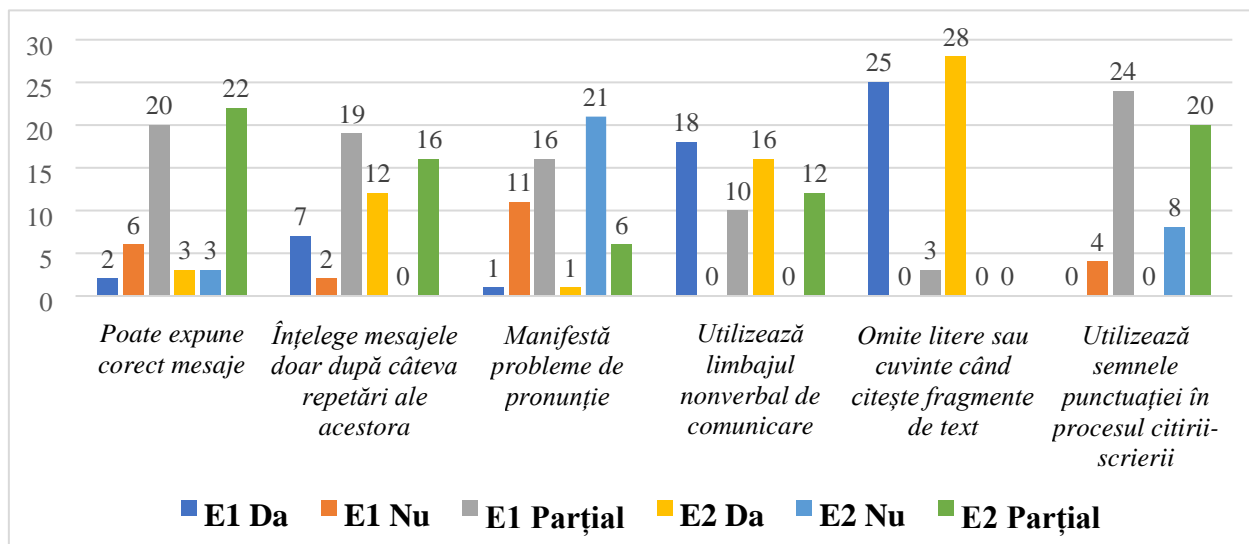


Fig. 3. Rezultatele (nr. elevi) Listei de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului, legate de abilitățile de comunicare

După M. Berchoud, clasificarea DÎ marchează: *dificultăți legate de aptitudinile de învățare; dificultăți legate de comportament; dificultăți legate de mediu.*

Părinților le-au fost solicitate opiniile privind tipul de *dificultăți de învățare* observate.

S-a constatat că:

- atitudinea de indiferență, dezinteres, negativism, lene, cu o pondere de 40%, domină totalitatea cauzelor ce generează DÎ la copiii cl. III-IV;

- lista cauzelor includ și *indispozițiile, incidentele, prezența unor boli*, cauze ce dețin o pondere de circa 19%;

- în proporție de 22%, părinții își asumă partea din vină prin motivații gen: a) *lipsa colaborării familiei cu școala* (11%); b) *lipsa de interes din partea familiei pentru învățarea școlară* (11%).

Dificultățile legate de mediu se referă la lipsa de interes/principialitate a părinților, a susținerii și sprijinului parental, la mediul familial dificil, la cultura familiei, viața extrașcolară etc.

Alte cauze ale DÎ: timpul insuficient de învățare, lacunele anterioare din învățare, absența unor procedee/tehnici de învățare eficiente, lipsa unui regim de muncă organizat etc.

Opiniile părinților au contribuit la selectarea celor mai eficiente metode și procedee/tehnici prevăzute de *Programa de formare a învățătorilor*.

Studiul teoretic-praxiologic prezentat în Capitolul 2 sintetizează **concluziile**:

- Diagnosticarea particularităților comunicării elevilor cu DÎ revendică un sistem specific de metode și instrumente, precum: *Lista de control pentru identificarea inițială a problemelor în dezvoltarea copilului; Fișa integrată privind descrierea eșantionului experimental/de control; Grilă de evaluare a abilităților de comunicare ale elevului în cadrul activității ludice; testele sociometric, A. Descoedres, Rey și Bovet; Fișa de monitorizare a progresului; chestionarele.*

- Analiza descriptorilor nivelurilor de performanță ale CDÎ, cl. III-IV, denotă faptul că peste 95% au fost apreciați cu *ghidați de profesor* și *cu mai mult sprijin* - prin urmare, aceste două modele tehnologice pot fi considerate cu siguranță unele dintre cele mai potrivite acestei categorii de elevi. Unul dintre indicatorii care atestă întâmpinarea dificultăților de învățare la elevii claselor primare este reușita (calificativul) acestora la sfârșit de an. Am luat ca referință calificativele la sfârșit de an pentru clasa a II-a și a III-a. Conform *Metodologiei privind evaluarea criterială prin descriptori, clasele IIV*, la evaluările sumative în clasele II-III elevii sunt evaluați prin calificativele FB – *foarte bine*; B – *bine*; S – *suficient* la limba și literatura română și matematică.

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

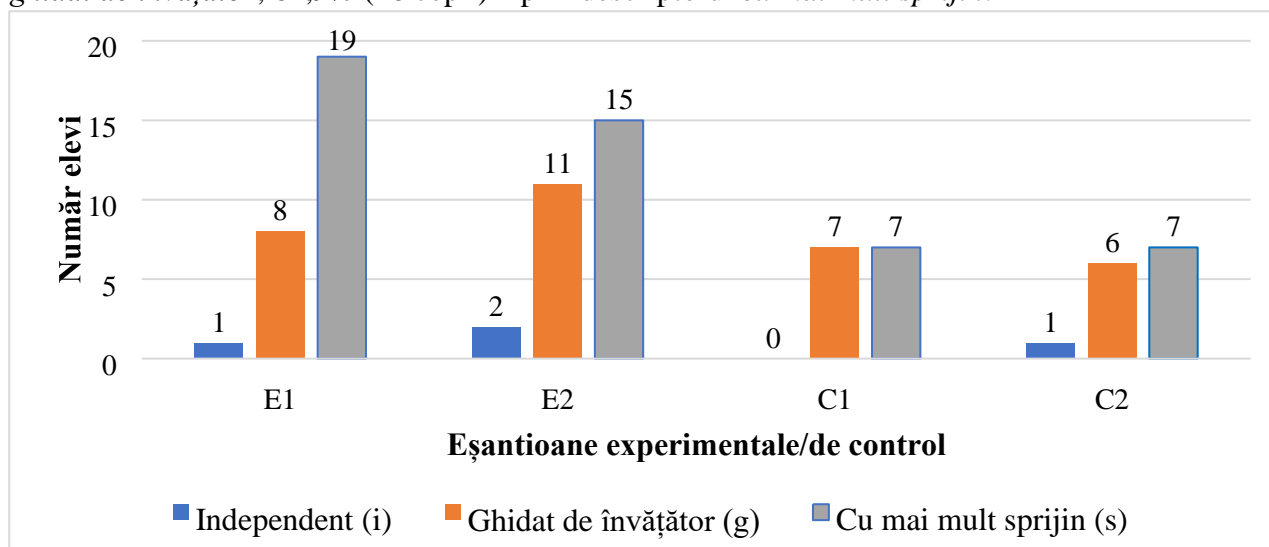


Fig. 4. Distribuția CDÎ evaluați prin descriptorii nivelurilor de performanță

Din aceeași figură se atestă faptul că dintre copiii claselor a IV-a cu dificultăți de învățare (eșantioanele E₂ și C₂): 7,1% (3 copii) – au fost evaluați prin descriptorul *independent*; 40,5% (17 copii) – prin descriptorul *ghidat de învățător*; 52,4% (22 copii) – prin descriptorul *cu mai mult sprijin*. În comparație, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul *cu mai mult sprijin*, în clasa a IV-a (eșantioanele E₂ și C₂) este cu 9,5 puncte procentuale mai mică decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele E₁ și C₁). În același timp, ponderea elevilor cu DÎ evaluați prin descriptorul *ghidat de învățător*, în clasa a IV-a (eșantioanele E₂ și C₂) este cu 4,8 puncte procentuale mai mare decât cea a elevilor din clasa a III-a (eșantioanele E₁ și C₁). Aceste date ne conduc la ideea unui progres modest, dar sigur în rezultatele elevilor cu DÎ la trecerea în clasa următoare. Prin stabilirea descriptorului *ghidat de învățător* sau *cu mai mult sprijin*, cadrul didactic constată necesitatea unei remedieri, unui ajutor diferențiat/individualizat (ghidare sau mai mult sprijin) pentru elevul respectiv și își asumă

responsabilitatea acordării acestuia. Drept rezultat, abordarea calitativă a evaluării prin descriptori nu se bazează pe numărul de greșeli comise de elev, dar se centrează pe copilul concret.

- Analiza cantitativă a unor indicatori a evidențiat faptul că:
 - 98% elevi *manifestă un comportament echilibrat și binevoitor*;
 - 74% *se implică în activități în afara de clasă*;
 - 82% *se orientează în spațiu și timp*;
 - în cele 7 subgrupe ale eșantionului E₂ se evidențiază un număr total de 145 de atracții și 119 respingeri, dintre acestea 24,13% - atracții și 51,26% respingeri, *sunt în rândul elevilor cu DÎ*. Or, comportamentele cognitiv-euristice ale copiilor demonstrează formarea la un anumit nivel a capacităților de comunicare, obținute prin aplicarea modelelor psihopedagogice descrise în Cap. 2.

- În cadrul jocurilor (în clasă și în afara ei) *copilul*:

- de obicei, urmează instrucțiuni orale simple, având, deseori, nevoie de ajutor;
- are dificultăți de înțelegere a semnificației cuvintelor simple sau le înțelege greșit;
- ascultă și urmărește discuțiile din cadrul activității;
- întâmpină dificultăți în exprimare, vorbește lent, nu-și exprimă punctul de vedere, tonul este uniform;
- are postură preponderent rigidă, cu o înclinare ușoară spre relaxare - ceea ce demonstrează că la această vârstă ludicul este foarte important nu doar ca activitate de relaxare, ci și ca activitate de cunoaștere-formare-dezvoltare.

• Peste 40% din părinții chestionați conștientizează problema dificultăților de învățare la copiii lor, iar o parte neagă categoric această problemă. Deci e o problemă pedagogică și una științifică, pe care am acceptat-o pentru soluționare .

• Prin urmare, ideea aplicării unor modele psihopedagogice pentru formarea-dezvoltarea cunoștințelor-competențelor-abilităților-comportamentelor etc. s-a dovedit a fi potrivită acestui domeniu educațional și acestei categorii de copii.

În **Capitolul 3, Argumentarea experimentală a dezvoltării comunicării la copiii cu dificultăți de învățare**, este expus designul și metodologia demersului formativ, sunt prezentate rezultatele comparative ale experimentului pedagogic la etapele test-re-test. În contextul prezentării *Modelului pedagogic de dezvoltare a comunicării la CDÎ* au fost expuse detaliat activitățile aferente *Programei de intervenție*, ce urmează a fi desfășurată în baza obiectivelor stabilite. Au fost propuse mai multe jocuri de dezvoltare a comunicării și modalitățile de aplicare a tehnicilor de instruire diferențiată. Au fost descrise câteva instrumente interactive, recomandate a fi aplicate elevilor claselor primare în scopul dezvoltării abilităților de comunicare (*Wordwall, Learning Apps, Voki, Padlet, Baamboozle*). Pornind de la ideea că părinții au un rol decisiv în depășirea dificultăților de învățare, oferindu-i copilului un real suport afectiv, colaborând cu cadrele didactice, care și-au asumat căutarea, înțelegerea și implicarea în activitățile școlare zilnice și extrașcolare, a fost prezentată *Metodologia antrenării părinților în procesul de dezvoltare a comunicării la CDÎ*.

Am comparat progresul și performanțele elevilor din eșantionului experimental pe criteriile: identificării cauzalității dintre intervenția realizată și rezultatele obținute, viabilității interne, generalizării externe, fiabilității progresului.

Aplicarea unui model de dezvoltare a comunicării la CDÎ în cadrul experimentului, argumentată și în capitolele teoretice ale tezei, s-a realizat printr-o abordare multiaspectuală a subiecților, factorilor și condițiilor cercetării în contextul educației incluzive - proces voluntar, conștient și activ, orientat la transformarea pozitivă de lungă durată a fiecărui copil, marcată de un sistem de finalități concrete, exprimate în termeni de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini, valori, comportamente etc., din care

se constituie finalmente cultura generală a omului. Această acțiune extrem de complexă s-a realizat în mod sistemic, dirijat și controlat, printr-o activitate didactică, se întemeiază, la rândul ei, pe un sistem de legități, principii, norme și reguli, recunoscute ca axiome pedagogice procedurale constante, care atribuie unitate praxis-ului educațional.

S-a urmărit ca întreaga comunitate școlară participantă la experiment, inclusiv fiecare clasă și elev, să reprezinte un mediu propice și favorabil de comunicare, grevat de un scop, obiective și interese comune, de relațiile interpersonale ale tuturor subiecților implicați, așa încât comunicarea CDÎ să fie liberă și bazată pe încrederea în ceilalți membri ai grupului școlar.

Ne-am centrat demersul educațional în cadrul experimentului pe formarea-dezvoltarea *competenței de comunicare* - categorie pedagogică care în actualitate denumește un sistem de valori educative nu doar profesionale, dar și de cultură generală. Dar, deoarece această calitate a competenței este tot mai mult disputată [d.e., conferințele anuale ale Filialei Academiei Române din Iași; Vl. Pâslaru, 29], am acordat competenței valori ce-i acreditează amploarea semantică, înglobând toate domeniile și tipurile de cunoaștere, CC fiind structurate în cele șase tipuri stabilite de Comisia pentru Educație a UE.

Am insistat pe valorificarea potențialului metodologic al fiecărui cadru didactic, pe interesele și capacitatea individuală de participare și implicare a fiecărui copil în procesul instructiv-educativ, cadrele didactice operând adaptări curriculare în corespundere cu scopul și obiectivele stabilite pentru experiment, iar metodologiile aplicate fiind flexibile, adaptate potențialului fiecărui copil.

La **etapa experimentului de formare** am proiectat și aplicat un *Model pedagogic de dezvoltare a comunicării la CDÎ*, care a inclus, conform cu obiectivele 3 și 4 ale cercetării, un *Model pedagogic de dezvoltare a comunicării la copiii cu DÎ*.

La această etapă **ipoteza de cercetare** a obținut formula:

Formarea competenței de comunicare dezvoltate la CDÎ este posibilă prin aplicarea Modelului pedagogic etapizat și targetat eficient.

Eșantionul de formare s-a constituit din cei 56 de elevi cu DÎ (clasele III-IV), instituțiile de învățământ din Chișinău, Ialoveni, Râșcani, Călărași.

Modelul reprezintă relaționarea prin strategiile didactice a condițiilor psihosociale: *bagajul de comunicare* al elevilor din claselor primare; *contextul formal de educație* (instituționalizat); principii care asigură dezvoltarea eficientă a comunicării CDÎ; tehnologii educaționale.

Elementele structurale ale strategiilor didactice (*metode, procedee/tehnici, mijloace, instrumente, resurse, forme*), selectate judicios pentru fiecare etapă a experimentului, prevăd atingerea finalităților proiectate - competențe/abilități de comunicare ale CDÎ, conform vârstei.

Principiile care asigură dezvoltarea eficientă a comunicării CDÎ: principiul abordării individualizate a procesului dezvoltării comunicării CDÎ; Principiul continuității în dezvoltarea comunicării CDÎ; Principiul accesibilității în dezvoltarea comunicării CDÎ; Principiul integralității structurale a comunicării la CDÎ; Principiul implicării dinamice în comunicare a CDÎ; Principiul cooperării educaționale în dezvoltarea comunicării la CDÎ.

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

Aderăm la opinia lui G. Văideanu care abordează conceptul de **tehnologie educațională** din perspectivă sistemică, integrativă, ce vizează ansamblul metodelor, al mijloacelor și al modurilor de organizare a învățării, din care educatorul selecționează elementele necesare proiectării, desfășurării

și evaluării unei activități sau unui sistem de activități, în funcție de obiectivele pedagogice, de natura conținuturilor și de situațiile de învățare”.

Condiții de eficientizare a comunicării CDÎ: promovarea abordării individualizate a procesului dezvoltării comunicării CDÎ; asigurarea continuității în dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu CDÎ; asigurarea sinergiei dintre contextele formale, nonformale și informale valorificate în dezvoltarea comunicării CDÎ; asigurarea interdependenței dintre contextele pedagogice, psihologice și sociale în dezvoltarea comunicării CDÎ; respectarea integralității structurale a procesului comunicării în interrelaționarea cu CDÎ; susținerea implicării dinamice a copiilor cu CDÎ în activitățile de comunicare; fortificarea cooperării coerente, constructive, durabile dintre partenerii educaționali, preocupăți de dezvoltarea comunicării la CDÎ.

Programa de intervenție psihopedagogică propune metodologii clasice (conversația euristică, explicația, demonstrația, expunerea, etc.) și moderne (în special, ludice), a căror definiție, analiză comparată și adecvare la CDÎ a fost realizată de A. Racu și O. Druguș (2024).

Modelul pedagogic selectează-combină judicios mijloacele, instrumentele și resursele educaționale adaptate CDÎ: *combinarea optimă a tablei, cretei, manualului, caietelor de sarcini și IT*, care induc potențialități pentru *accesibilitate, abordare individualizată, participare activă, parteneriat dintre diverși actori educaționali, claritatea mesajelor transmise* - specifice CDÎ.

Cercetarea noastră a valorificat oportunitățile conceptele despre etapizarea procesului instructiv-educativ, adaptat CDÎ (L. Șoitu: I-cognitivă, II-executării rapide, III-deținerii competenței; V. Goia: I-familiarizării propriu-zise cu fenomenul gramatical, II-analizei și distingerei planului gramatical de cel logic, III-însușirii regulilor și definițiilor, IV-fixării și operării superioare cu noțiunile lingvistice).

Etapele/fazele dezvoltării competenței/abilității de comunicare a CDÎ au fost adaptate luând în considerare DÎ (E. Vărășmaș, D. Ungureanu) și structurate în 3 etape: *etapa inițială* – familiarizarea cu conceptele de bază ale comunicării și dezvoltarea încrederii CDÎ cu activitățile de bază: jocurile de rol, exerciții de prezentare personală, activități în grup ce încurajează relaționarea și ascultarea activă; *etapa de dezvoltare*, care urmărește dezvoltarea abilităților de comunicare, prevăzute de *Programei de intervenție psihopedagogice*; *etapa de consolidare, perfecționarea și diversificarea tehnicilor de comunicare pentru dezvoltarea abilităților de comunicare în contexte reale*, cu activitățile: antrenarea elevilor în activități de comunicare extra-didactice.

Întitulat metaforic *Modelul celor 3 piloni, Modelul* (Fig. 5) are ca subiecți:

- *cadrele didactice* (inclusiv, CD de sprijin, psihologul școlar, logopedul etc.) vor acorda suportul necesar specializat în dezvoltarea unei bune comunicări la CDÎ;

- *grupul social*, prin ghidare și cooperare, ajutor reciproc, vor contribui la consolidarea aptitudinilor de comunicare la CDÎ;

- *părinții/familia* se vor mobiliza în susținerea, dezvoltarea și consolidarea CC ale CDÎ.

În Tabelul 2 sunt descrise etapizat activitățile și acțiunile principale care au condus la realizarea obiectivelor trasate, alături de responsabili, termenele de realizare, resurse, indicatori de performanță, dar și riscurile ce pot apărea.

Astfel, **Programa de intervenție psihopedagogică**, propusă în cadrul *Modelului*, conține activități organizate și desfășurate în parteneriat și implicarea celor 3 piloni de suport.

Conform *Programei*, scopul activităților experimentale este *dezvoltarea comunicării CDÎ*.

Obiectivele specifice ale acestei activități sunt:

- *Îmbunătățirea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor (=CC), comportamentelor și abilității de comunicare ale CDÎ*.

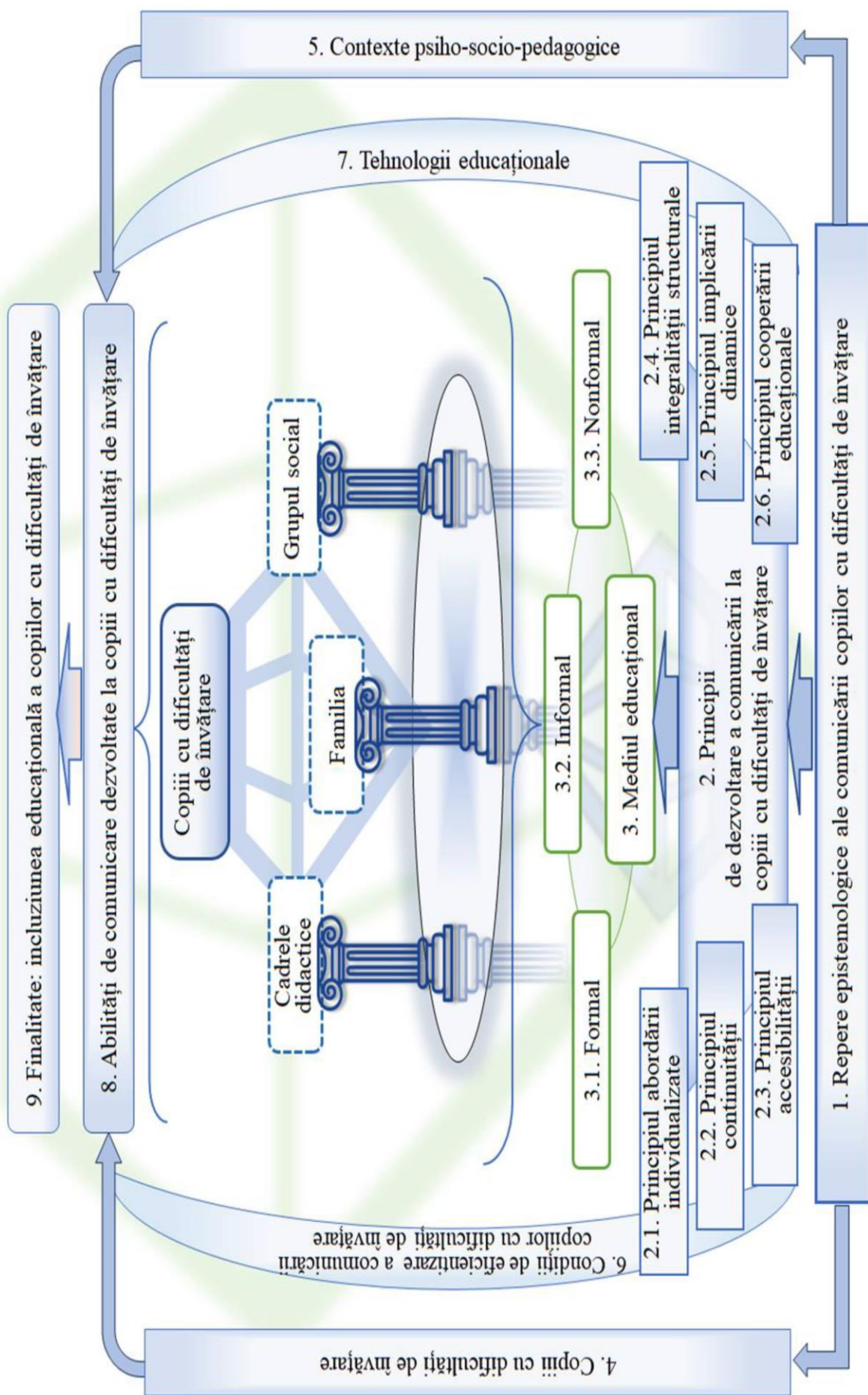


Fig. 5. Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare

Tabelul 2 . Programa de intervenție psihopedagogică

Activități	Responsabili	Termene de realizare	Resurse necesare	Indicatori de performanță	Riscuri
PILON 1. Cadrele didactice și cele didactice auxiliare					
Obiectiv specific 1. Îmbunătățirea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare.					
Obiectiv specific 2. Promovarea unui demers didactic autentic axat pe intensificarea comunicării și implicarea CDÎ.					
<i>Organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării</i>	Cadrul didactic, CDS	Octombrie- Decembrie 2023	Fișe cu jocuri selectate, echipamente IT	Elevi implicați, comunicare îmbunătățită	Reticența elevilor de a se implica în activitățile de joc
<i>Aplicarea tehnicilor de instruire diferențiată</i>	Cadrul didactic	Pe parcursul an. înv. 2023-2024	Resurse didactice (fișe de lucru, caiete de sarcini)	Indicatorii reușitei școlare a elevilor cu DÎ în creștere	Frustrarea elevilor, sentimentul de marginalizare
<i>Monitorizarea CDÎ și completarea fișelor de progres</i>	Cadrul didactic, CDS	Semestrul II, an înv. 2022-2023, Semestrul I, an înv. 2023-2024	Fișa de progres (Anexa 14)	Performanțe vizibile ale EDÎ	Ignorarea CT în favoarea celor cu DÎ, numărul mare de elevi în clasă
<i>Adaptarea demersului didactic la CDÎ</i>	Cadrul didactic	Pe parcursul an. înv. 2023-2024	Proiecte didactice restructurate, adaptate	Potențialul comunicativ al elevilor valorificat intens	Cadrul contextual rigid al curricula ce nu permite modific.
<i>Organizarea activităților STEAM</i>	Cadrul didactic	Semestrul I, an. înv. 2023-2024	Exerciții STEAM	Elevi implicați, aptitudini de comunicare dezvoltate	Complexitatea sarcinilor pentru elevii cu DÎ, blocajul acestora
<i>Asistența psihologului și logopedului la activ. didactice și extra-did.</i>	Psiholog/ logoped	Oct. 2023	Fișe de observare	Probleme depistate și măsuri de consiliere adoptate	Imposibilitatea sub. de a participa la toate activitățile
<i>Aplicarea TIC în eficientizarea comunicării CDÎ</i>	Cadrul didactic, CDS, factorii decizionali	Pe parcursul anului de învățământ	Platforme educaționale, softuri didact., materiale audio/ video	Elevi implicați, aptitudini dezvoltate	Acces limitat la resurse TIC de calitate, adaptate la particul. de vârstă
<i>Organizarea și desfășurarea unei Programe de formare a învăț.</i>	Managerul instituției	Pe parcursul anului de învățământ	Materiale didactice și consumabile, resurse umane și IT	Profesori empatici și deschiși spre formare	Program încărcat al cadrelor didactice
PILON 2. Colegii de clasă					
Obiectiv specific 3. Consolidarea relațiilor interpersonale dintre CDÎ și ET, axate pe o comunicare asertivă					
<i>Inițierea activităților de mentorat a CDÎ</i>	Cadrul didactic	Octombrie- Noiembrie 2023	Instrucțiuni pentru elevii mentori	Elevi implicați și motivați	Reticența elevilor la ghidare/ajutorul colegilor
<i>Organizarea acti. grup la paritate între CDÎ și CT</i>	Cadrul didactic	Ianuarie 2024	Jocuri interactive	Spirit competitiv dezvoltat prin comunicare eficientă	Competiție „neloi ală” între elevi, ignorarea EDÎ
PILON 3. Familia					
Obiectiv specific 4. Antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării EDÎ					
<i>Organiz. șed. individ./ grup cu părinții CDÎ</i>	Cadre did., administrația școlii	Semestrul II, 2022-2023	Agenda ședințelor	Grad înalt de conștient. de părinți a probl. CDÎ	Lipsa consensului între CD și părinți/ familie
<i>Organizarea ședințelor (individ./grup) de consiliere a părinților</i>	Psihologul școlar	O dată în semestru	Ghid de consiliere, instrucțiuni și reguli de urmat	Părinți implicați responsabil în dezvoltarea comunicării CDÎ	Lipsa părinților de la activitate, indiferența acestora
<i>Implementarea Calendarului Advent al Familiei</i>	Dirigintele, părinții	Decembrie 2023	<i>Advent calendar</i> , elaborat și distribuit părinților	Părinți și elevi implicați; comunicare eficientă	Insuficiența de timp a părinților/ familiei pentru activități educ
<i>Aplicarea regulilor de îmbunătățire a comunicării cu copiii</i>	Părinții	Permanent	Set de reguli sistematizat și distribuit	Comunicare asertivă dintre copii și părinți	Reticența părinților/ membrilor familiei

-Promovarea unui demers didactic autentic și specific, axat pe activizarea fenomenelor și proceselor psihice aferente comunicării CDÎ.

-Consolidarea relațiilor interpersonale între CDÎ și CT, axate pe o comunicare asertivă.

-Antrenarea părinților în activități de dezvoltare a comunicării CDÎ.

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

Valoarea experimentului de formare este consolidată de rezultatele experimentului, care-s esențiale ca dovezi concludente privind eficacitatea intervenției pedagogice.

Experimentul de validare are un rol primordial în evaluarea impactului produs de *Programa de intervenție psihopedagogică dezvoltată în cadrul „Modelului celor 3 piloni”*.

În urma desfășurării experimentului de validare, am comparat progresul și performanțele înregistrate de elevii eșantionului experimental, axându-ne pe parametrii:

- identificarea cauzalității intervenției realizate și rezultatele obținute;

- viabilitatea internă și generalizările externe;

- fiabilitatea progresului;

- măsura în care strategiile didactice aplicate în dezvoltarea abilităților de comunicare ale CDÎ sunt relevante sau nu, pot fi înlocuite cu altele sau nu, ar putea fi adaptate sau racordate la anumite contexte și la alți CDÎ.

Analiza comparativă s-a realizat pe rezultatele *test* și *re-test* ale eșantioanelor experimentale (cl. III-E1 și IV-E2), dar și pe rezultatele elevilor din grupele experimentale de control C₁ și C₂.

Monitorizarea evoluției performanțelor CDÎ la criteriul general *dezvoltarea abilităților de comunicare* este un proces dinamic care permite cadrului didactic, în baza analizei comparative a „intrărilor” și „ieșirilor”, să înregistreze progresul sau regresele acestora.

Fișa de monitorizare a progresului, ca instrument de monitorizare și evaluare a performanțelor, s-a axat pe evaluarea intermediară la mijlocul perioadei experimentului pedagogic, astfel că construcția demersului formativ al *Programei* să decurgă și din rezultatele acestei evaluări.

Pe baza sociogramelor din Figurile 5 și 6, realizăm că în cadrul grupului există o oarecare omogenitate, numărul atracțiilor depășind numărul respingerilor, chiar dacă s-au constituit doar 2 relații reciproce, una dintre ele fiind dintre un elev cu DÎ – E_{di2} și un elev tipic, E_{t2}.

Acest fapt este confirmat și prin indicii de coeziune a grupului, care are o valoarea destul de mare – 2,96 (Tabelul 3).

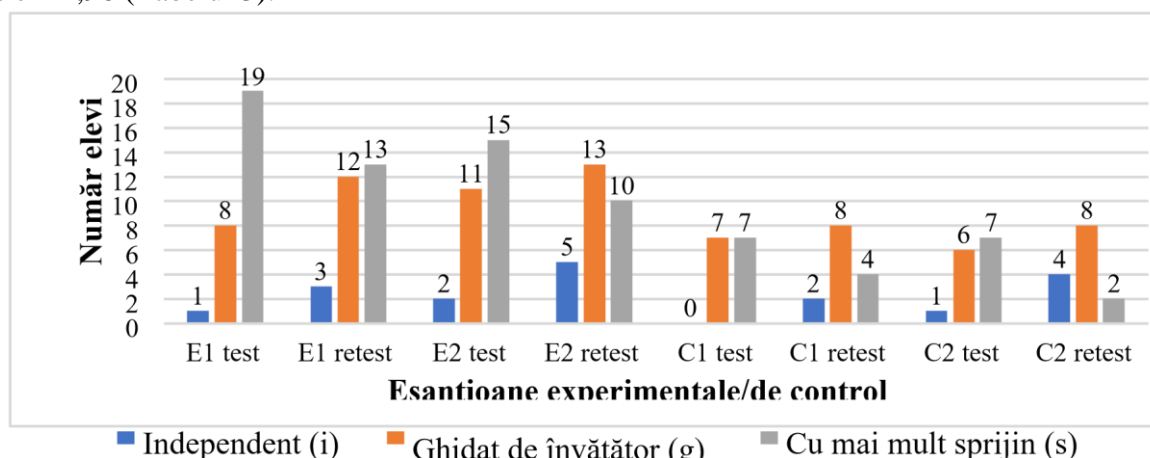


Fig. 6. Rezultatele elevilor evaluați prin descriptorii de performanță test-retest la sfârșitul semestrului I, clasa a III-a și a IV-a, legate de abilitățile de comunicare

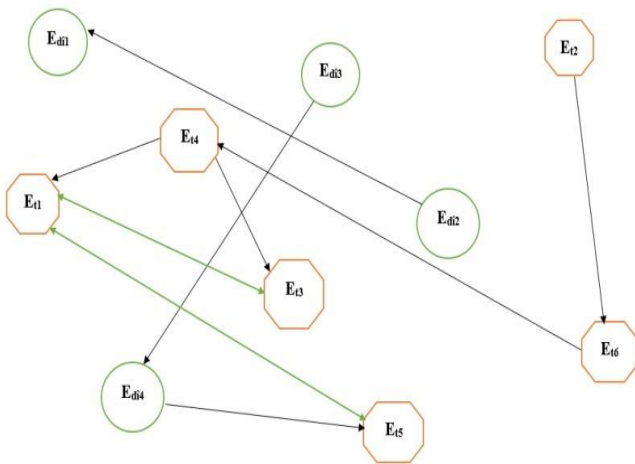


Fig. 7 Sociograma atracțiilor, subgrupa experimentală S1E1

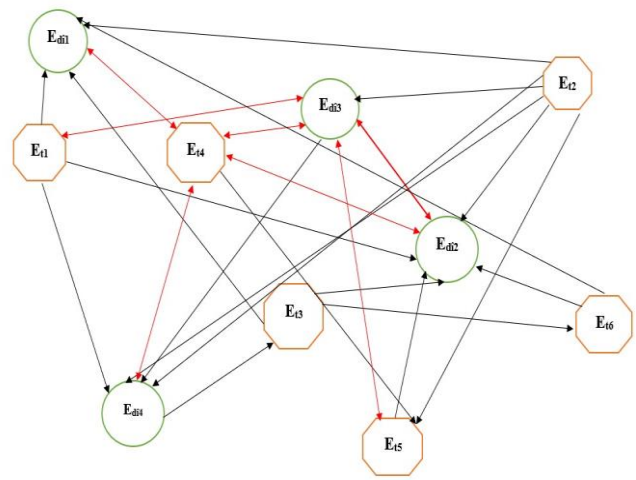


Fig. 8 Sociograma respingerilor, subgrupa experimentală S1E1

Tabelul 3. Matricea sociometrică a atracțiilor și respingerilor, subgr. exp. S1 E2

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

Acordarea încrederii și suportului CDÎ în cadrul activităților de mentorat descrise la faza experimentului de formare a condus la crearea unui mediu educațional în care acești elevi se simt susținuți, conștientizează anumite norme de comportament și valori ale clasei, pe care încearcă să le respecte. O abatere absolută de circa 0,40 puncte constituie un progres nesemnificativ, dar motivant pentru cadrul didactic și colectivul clasei de elevi.

Progresele elevilor înregistrate pe parcursul experimentului pedagogic au fost garantate prin implicarea necondiționată a părinților CDÎ, care au conștientizat și acceptat problema dată la copiii lor. Efortul părinților a fost enorm în realizarea diferitor activități, dar și în acceptul de a participa la ședințe și training-uri organizate de psihologul școlar, cadrul didactic de sprijin sau dirigintele clasei.

Tabelul 4. Indicele de coeziune pentru subgr. eşant. exp. E1, test - re-test

Indici sociometrici	S1E1 test	S1E1 retest	Abaterea absolută, +/-	S2E1 test	S2E1 retest	Abaterea absolută, +/-
Numărul relațiilor reciproce, R	9	11	2	11	13	2
Numărul relațiilor unilaterale, U	24	22	-2	27	25	-2
Numărul de alegeri permise, k	2	2	0	2	2	0
Coeficient de calcul, p	2/9	2/9	-	2/9	2/9	-
Coeficient de calcul, q	7/9	7/9	-	7/9	7/9	-
Indicele de coeziune a grupului, I_c	1,31	1,75	0,44	1,42	1,82	0,40

Numărul părinților care au recunoscut și acceptat dificultățile de învățare ale copiilor la etapele *test - re-test* este în creștere, ceea ce constituie un indicator pozitiv, deoarece o problemă conștientizată și acceptată conduce la identificarea soluțiilor și la acceptarea provocărilor organizării, participării și implicării plene în diverse activități (Figura 9).

La finalul evaluării impactului *Programei de intervenție psihopedagogice* am analizat feedback-ul obținut din partea CDÎ, a părinților, a cadrelor didactice ca rezultat al implementării instrumentului interactiv *Calendarul advent*. Crearea, adaptarea și implementarea acestuia la particularitățile CDÎ a fost o provocare pentru toți subiecții experimentului de formare, având și o implicare și deschidere totală

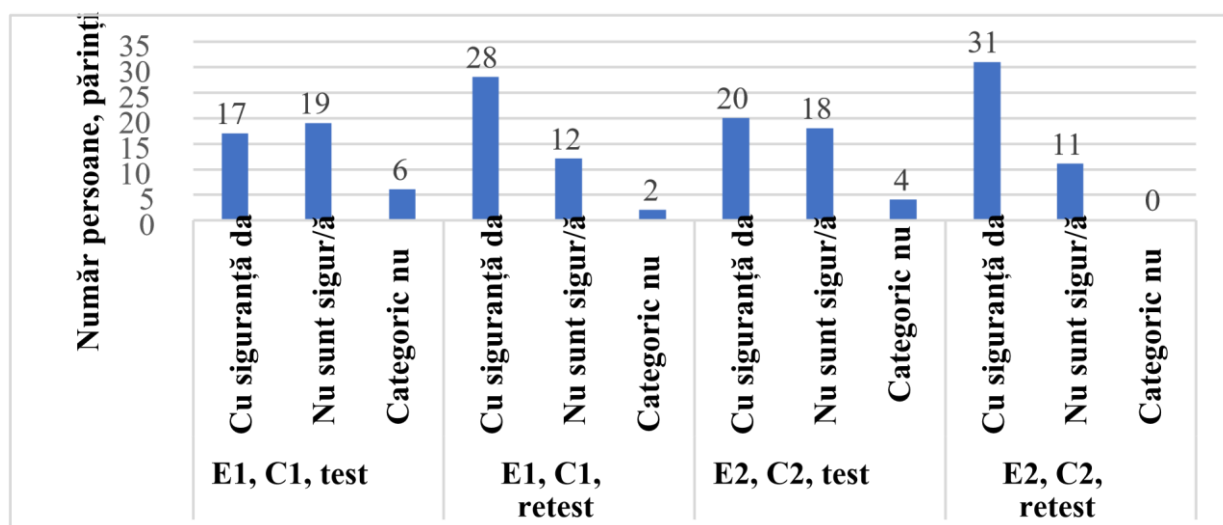


Fig. 9. Recunoașterea dificultăților de învățare de către părinți după discuțiile cu psihologul

Datele experimentului de formare-dezvoltare la CDÎ a capacităților de comunicare (cunoștințe, competențe, abilități, comportamente etc.) a demonstrat că aplicarea în acest scop a unor modele psihopedagogice speciale este eficientă atât dezvoltării comunicativ-lingvistice a acestei categorii de elevi, cât și dezvoltării culturii generale de interacțiune a lor cu anumite categorii de interlocutori, aferente vârstei lor. Afirmatia este argumentată de următoarele teze.

- *Modelul triadic de suport în dezvoltarea comunicării CDÎ*, dezvoltat în baza unei *Programe de intervenție psihopedagogice*, oferă soluții concrete de conjugare a demersurilor cadrelor didactice, colegilor de clasă și al familiei pentru dezvoltarea și consolidarea abilităților de comunicare ale

elevilor. Acest fapt se datorează și *Programei de intervenție psihopedagogică* incorporate, care obiectivează acțiunea de intervenție educativă printr-un număr necesar de obiective bine definite, 14 tipuri de activități generale aferente, responsabili identificați, resurse, termeni de realizare, indicatori de performanță și riscuri identificate.

- Prin aplicarea procedurii *microgrupului de mentorat* atmosfera de instruire-învățare devine mai relaxată, frica, anxietatea și tăcerea unor elevi ai grupului fiind depășite prin creșterea nivelului de interacțiune și intensificarea comunicării.

- Implementarea *Calendarului Advent al familiei* a generat un feedback pozitiv atât din partea CDÎ, cât și din partea familiilor acestora, constituind o provocare pentru toți subiecții experimentului de formare.

- Progresele atestate la CDÎ în formarea-dezvoltarea abilităților de comunicare la etapele *test/constatare* și *re-test* pe majoritatea indicatorilor evaluați sunt:

- creșterea indicelui de coeziune a grupului;

- creșteri valorice ale coeficientului de corecție;

- îmbogățirea vocabularului elevilor;

- scorurile medii calculate la etapa de *re-test* manifestă tendințe pozitive pentru majoritatea comportamentelor observabile în timpul activităților de joc; - rezultate pozitive înregistrate în fișa de progres.

- Utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale moderne facilitează adaptarea la nevoile și particularitățile elevilor cu dificultăți de învățare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea de doctorat realizată a soluționat *problema științifică* cu privire la argumentarea teoretic-aplicativă a eficientizării procesului de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare în baza aplicării unui posibil *model pedagogic de dezvoltare a comunicării* la această categorie de elevi.

Valorile mai importante ale cercetării sunt sintetizate de următoarele *concluzii generale*.

1. Pedagogia CDÎ a înregistrat, în ultimele decenii, progrese însemnate, în țară și peste hotare, printre care cel mai important este definirea termenului *dificultate de învățare*: tulburare, dezvoltare încetinită afectivă și/sau comportamentală; tulburări bazice în procesele de învățare; grup de deviate, exprimate prin dificultăți semnificative în achiziționarea, înțelegerea și utilizarea limbajului oral și scris, citirii (literarizării, silabisirii); a raționamentului și abilităților matematice, precum și a unor abilități sociale; toate categoriile de probleme de învățare – de la cele simple până la cele determinate de o dizabilitate.

Respectiv, tipologia DÎ este variată și tinde să se extindă, ca urmare a numărului impunător de copii cu cerințe educaționale speciale, care, în urma procesului de de-instituționalizare, sunt incluși în instituțiile de învățământ general. Or, *dificultățile de învățare* servesc drept resursă a înnoirilor epistemice, teoretice și metodologice.

2. Importanța formării-dezvoltării abilităților de comunicare la CDÎ este argumentată și de finalitățile educației, prescrise juridic, normativ și curricular, la nivel național (*Codul educației, Curriculumul național*) și european (*Cadrul European Comun de Referință pentru limbi, Competențele-cheie*). Nucleul finalităților educației lingvistice a CDÎ îl constituie, conform celor două cadre și a unui număr mare de exegeți, *competența/abilitatea de comunicare*, această entitate pedagogică având un potențial de sintetizare a tuturor valorilor educației, inclusiv al comunicării și socializării.

3. Problema cercetării își are originea în vârsta fragedă a copiilor, respectiv, s-a stabilit că soluționarea problemei comunicării CDÎ revendică imperios aplicarea procedurii *microgrupul de mentorat*, validat social și pedagogic-profesional să realizeze întregul spectru de activități aferente formării-dezvoltării comunicării la CDÎ: identificarea DÎ, a soluțiilor pedagogice pentru depășirea DÎ, managementul activităților educativ-didactice etc.

4. Datele experimentului de constatare, conceput și realizat pe o metodologie complexă originală (diagnosticarea DÎ, identificarea problemelor CDÎ, grila de evaluare a abilităților de comunicare a CDÎ, testele: *sociometric*, *A. Descoedres*, *Rey*, *Bovet*), au identificat particularitățile comunicării la CDÎ și au demonstrat că:

- 98% subiecți manifestă un comportament echilibrat și binevoitor;
- 82% se orientează în spațiu și timp;
- 74% se implică în activități extra-didactice;
- iar cei 84 de subiecți au manifestat 145/24,13% de atracții și 119/51,26% respingeri.

CDÎ urmează, de obicei, instrucțiuni orale simple, având însă deseori nevoie de ajutor; au dificultăți de înțelegere a semnificației cuvintelor simple; dificultăți de exprimare (vorbesc lent, nuși exprimă punctul de vedere, tonul este uniform); au postură preponderent rigidă, cu o înclinare ușoară spre relaxare; ascultă și urmăresc discuțiile din cadrul activității.

Peste 40% de părinți conștientizează problema DÎ a copiilor lor, iar o parte neagă categoric această problemă.

5. Fiind realizate istoria problemei, structurarea conceptelor teoretice aferente formării dezvoltării CDÎ a dexterităților de comunicare, precum și studiul praxiologic al problemei (exp. de constatare), înainte de a declanșa experimentul de formare, am elaborat un model teoretic-praxiologic de dezvoltare experimentală CDÎ a competențelor/abilităților de comunicare, *Modelul celor 3 piloni de suport în dezvoltarea comunicării elevilor cu dificultăți de învățare*. "Pilonii", sau subiecții specifici educației, sunt *cadrele didactice* (cadrele didactice de sprijin, psihologul școlar, logopedul), *colegii de clasă* ai CDÎ, *familii* acestor elevi. *Modelul* include o *Programă de intervenție psihopedagogice*, care conține scopul și obiectivele activităților experimentale, managementul a 14 activități experimentale: organizarea jocurilor de dezvoltare a comunicării; monitorizarea CDÎ, completarea *Fișei de progres* ș.a., precum și câteva instrumente interactive (aplicațiile și platformele on line *Wordwall*, *LearningApps*, *Voki*, *Padlet*, *Bamboozle*).

Modelul mai include și o *Programă de formare a învățătorilor* conform concepției cercetării noastre.

6. Problemele de comunicare ale CDÎ nu pot fi depășite fără intervenția organizată conceptual și metodologic a părinților. Elaborarea și punerea în aplicare a unei metodologii speciale de activitate a părinților cu copiii lor (incluzând *Calendarul Advent al familiei*, *Regulile de comunicare eficientă cu copiii*, ședințele de consiliere cu părinții ș.a.) a avut rezultate duble: de instruire-formare a părinților și de dezvoltare a competențelor/abilităților de comunicare a CDÎ.

7. Noua calitate a comunicării CDÎ a fost validată experimental prin valori aferente educabililor în procesul relaționării școlare și sociale, precum:

- dependența valorii comunicării de valoarea sprijinului acordat: 48/57,1% elevi evaluați prin descriptorul „s - cu mai mult sprijin” la *etapa test* și 29/34,5% elevi la *etapa re-test*;
- contacte cu alte persoane: 16/19,04% elevi la *etapa test* și 27/32,1% elevi la *etapa re-test*, cu o creștere de 13,06%;
- respectarea regulilor școlare și sociale: 38/45,23% elevi la *etapa test* și 49/58,33% la *etapa re-test*, cu o creștere de 13,1%;

- validarea intervenției pedagogice pentru cele 7 probe ale testului A. *Descoedres* reflectă rezultate în creștere;
- creșterea indicelui de coeziune a grupului ;
- creșteri valorice ale coeficientului de corecție;
- îmbogățirea vocabularului elevilor (*Proba Rey*);
- scoruri medii calculate la *etapa re-test* manifestă tendințe pozitive pentru majoritatea activităților ludice;
- rezultate pozitive înregistrate în *Fișa de progres*;

În consens cu cele nominalizate, conchidem că rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic au contribuit la soluționarea problemei științifice majore, care s-a configurat în necesitatea argumentării teoretic-aplicative a eficientizării procesului de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare, structurate în Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare, implementarea căruia a condus la incluziunea educațională și adaptarea lor psihosocială în cadrul școlii incluzive, având un impact considerabil asupra reușitei și performanței lor școlare.

Recomandări practice cadrelor didactice școlare și instituțiilor de învățământ:

1. Implementarea *Modelului triadic de suport în dezvoltarea comunicării CDÎ* și a *Programei de intervenție psihopedagogice*.

2. Desfășurarea *Programei de formare a învățătorilor* (promovarea strategiilor didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ din clasele primare; tematicile: *aspecte psihopedagogice ale CDÎ; documente de politici reglatorii privind identificarea și gestionarea dificultăților de învățare ale elevilor din ciclul primar; strategii didactice de dezvoltare a abilităților de comunicare ale CDÎ; modalități de integrare a tehnologiilor digitale în dezvoltarea abilităților de comunicare ale CDÎ; implicarea familiei în dezvoltarea competenței de comunicare la CDÎ*).

3. Urmărirea evoluției performanțelor elevilor cu ajutorul *Fișei de monitorizare a progresului CDÎ* și evaluarea comunicării și limbajului acestora.

4. Dezvoltarea motivației copiilor pentru activitățile de învățare; dezvoltarea abilităților de lucru la calculator pentru facilitarea integrării sociale; utilizarea instrumentelor interactive on line (aplicațiile și platformele *Wordwall, LearningApps, Voki, Padlet, Baamboozle*) pentru a facilita procesul de adaptare la nevoile și particularitățile CDÎ.

5. Inițierea activităților de mentorat ale CDÎ prin crearea *microgrupurilor de mentorat*.

6. Sensibilizarea și antrenarea părinților în activitățile extra-didactice ale CDÎ; implementarea *Calendarului Advent al familiei*; organizarea *ședințelor de consiliere*, individuală sau de grup, a părinților.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p. ISBN 973683-953-2.
2. AINSCOW, M. Understanding the Development of Inclusive School. London: The Falmer 137 Press, 1999. 256 p. ISBN 978020301669.
3. BELIBOVA, S. Comunicarea augmentativă – oportunitate de integrare socială a copiilor cu CES. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol. IX. Chișinău, 2010. p. 450-459. ISBN 978-9975-46-065-1.
4. BUCUN, N., RUSNAC, V., CUCER, A. Concepția educației incluzive. În: Univers Pedagogic, 2008, nr. 1, p. 6-24. ISSN: 1811-5470.
5. BULAT, G., SOLOVEI, R., BALAN, V. Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil. Vol. I. Modulul II: Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive. Chișinău: Lyceum, 2016. 128 p. ISBN 978-9975-3144-2-8.
6. CADRUL European de Referință pentru Limbi: <https://www.cambridgeenglish.org/ro/examsand-tests/cefr/index.aspx>.
7. CHELCEA, S. Comunicarea nonverbală în spațiul public. București: Tritonic, 2004. 184 p. ISBN 978-973-711-160-9.
8. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 973-46-0175-X.
9. COȘERIU, E. Lingvistică din perspectivă spațială și antropologică. Chișinău: Știința, 1994. 181 p.
10. CRISTEA, S. Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera Internațional, 2003. 240 p. ISBN 973-7916-52-2.
11. CUZNEȚOV, L. Consilierea parentală. Ghid metodologic. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2013. ISBN 978-9975-4253-8-4.
12. DOISE, W. Interacțiuni sociale și dezvoltări cognitive. În: Psihologie socială. Aspecte contemporane/coord. A. Neculau. Iași: Polirom, 1996, p. 123-136. ISBN 973-683-107-8.
13. GHERGUȚ, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Iași: Polirom, 2005. 410 p. ISBN 973-681887-X.
14. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. Psihologia copilului. București. EDP, 1998. ISBN 973-30-3771-0.
15. GOLU, F. Pregătirea psihologică a copilului pentru școală. Iași: Polirom, 2009. 216 p. ISBN 978-973-46-1351-9.
16. GOLUBIȚCHI, S. Modalități de valorificare a experienței de lectură în clasele primare. In: Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane. Ediția 1, Vol.5, 5-6 iunie 2021, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 26-36. ISBN 978-9975-76-345-5.
17. HABERMAS, J. Cunoaștere și comunicare. București: Editura Politică, 1983. 316 p.
18. IONESCU, M., BOCOȘ, M. Tratat de didactică modernă. Cluj Napoca: Tribuna, 1998. 533 p. ISBN 978-973-47-0556-6.
19. JELESCU, P., JELESCU, R., PONOMARI, D. Dezvoltarea vorbirii. Chișinău, 2008. ISBN 978-9975-953-726. 56.
20. KAVALE, K.A., FORNESS, S.R. Handbook of learning disabilities. College Hill Pr, 2000, 200p, ISBN 978-0316483728.
21. KIRK, S. A. Teaching reading to slow learning children. New York: Houghton Mifflin, 1940.
22. LEWIN, K. A dynamic theory of personality. Selected papers. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
23. LEWIN, T. College toughens its stance on learning-disabilities aid: The learning disabled find a new skepticism on college aid programs. The New York Times, (1996, February 13). p. Al, A12.

24. METODOLOGIA privind evaluarea criterială prin descriptori, clasele I-IV (aprob. prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019).
25. METODOLOGIA de evaluare a dezvoltării copilului, anexă la Ordinul Ministrului Educației, nr. 99 din 26.02.2015.
26. MÎSLIȚCHI, V. Dezvoltarea competenței de comunicare – preocupare stringentă a personalității performante. În: Științe, educație, cultură. Vol. 3, 2020, p. 88-95. ISBN 978-997583-093-5.
27. NEGURĂ, I. Psihologia limbajului. Note de curs. Online. Disponibil: <https://psyexcelsior.files.wordpress.com> [accesat 13.04.2021].
28. PÂNIȘOARĂ, I. O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2016. 224 p. ISBN 9789734654796.
29. PÂSLARU, VI. Epistemele educației moderne. Chișinău: Pontos, 2023. 524 p. ISBN 978-997572-708-3.
30. PÂSLARU, VI. Competențele educației lingvistice și literare. În: Didactica Pro, 2011, nr.3
31. (67), p. 40-44. ISSN 1810-6455.
32. RACU, A., POPOVICI, D. V., DANII, A., RACU, S. Psihopedagogia integrării. Chișinău: Tipografia Centrală, 2010. 180 p. ISBN 978-9975-78-845-8.
33. RACU, A., BODORIN, C., ANDRONACHE, N. Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației incluzive: Ghid practic. Chișinău: Pontos, 2012. 96 p. ISBN 978-9975-46-117-7.
34. RACU-ROȘCA, A. Istoria psihopedagogiei speciale. Chișinău: Pontos, 2003. 461 p. ISBN 9975-902-58-8.
35. RACU, J. Influența comunicării copilului cu adultul asupra dezvoltării motivației școlare la etapa inițială a instruirii: Autoreferat al tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 1996. 21 p.
36. RADU, I. D. Educația psihomotorie a deficienților mintal. București: Pro Humanitate, 2000. 212 p. ISBN 9789739973434.
37. RUSNAC, V., CURILOV, S. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare. Ghid metodologic. Chișinău, 2017, 193 p.
38. SLAMA-CAZACU, T. (red.) Cercetări asupra comunicării. București: Editura Academiei RSR, 1973. 360 p.
39. UNGUREANU, D. Copilul cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 292 p. ISBN 973-30-5755-x.
40. VERZA, E. Conduita verbală a școlărilor mici (normali, logopați și debili mintal). București: EDP, 1973. 156 p.
41. VRĂȘMAȘ, E. Dificultățile de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicare. București: V&I Integral, 2007. 193 p. ISBN 978-973-9341-98-1.
42. ВЬГОТСКИЙ, Л. С. Психология аномального развития ребёнка. Хрестоматия. Москва: Издательство МГУ, 2006. 818 с. ISBN 5-88711-293-x.
43. ЛАПОШИНА, Е. Психологические барьеры общения у детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, nr. 19, 2010, p. 42-54. ISSN 1857-0224.
44. ЛИСИНА, М.И. Формирование личности ребёнка в общении. В кн: Психологопедагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. Москва: НИИ ОПП АПН СССР, 1980, с. 36-46.
46. odelul <https://cancelaria.gov.md/ro/apc/despre-obiectivele-de-dezvoltare-durabila> (vizitat: 22.12.22).
47. 22.12.22).
48. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=133296&lang=ro# (vizitat la: 12.11.23).

Lista publicațiilor autorului la tema tezei

1. **DRUGUȘ, O.** Familia - Pilonul principal în dezvoltarea comunicării copiilor cu dificultăți de învățare, In: *Conf. șt. anuală cu participare internațională a doctoranzilor „CERCETARE, INOVARE, DEZVOLTARE”*, 19 aprilie 2024 .
2. **DRUGUȘ, O.** Adaptarea psihosocială a copiilor cu dificultăți de învățare prin dezvoltarea abilităților de comunicare. In: *Învățământul superior: tradiții, valori, perspective*, Ed. 1, 29-30 septembrie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2023, Vol. 1, pp. 185-194. ISBN 978-9975-46-816-9
3. **DRUGUȘ, O.** Cercetarea procesului de comunicare a copiilor cu dificultăți de învățare. In: *Univers Pedagogic*, 2024, nr. 2(82), pp. 68-77. ISSN 1811-5470.
4. **DRUGUȘ, O.** Elemente metodologice de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare . In: *Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare*, 3-4 noiembrie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2023, Ediția 1-a, pp. 439-444. ISBN 978-9975-46-867-1.
5. **DRUGUȘ, O.** Importanța adaptărilor curriculare pentru dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dificultăți de învățare. In: *Evoluția sistemului național al învățământului special și incluziv ca proces unitar teoretico-praxiologic în câmpul educațional european :: 50 de ani de activitate a Catedrei Psihopedagogie și Psihopedagogie specială*, Ed. 1, 2 decembrie 2022, Chisinau. Chișinău: CEP UPSC, 2023, pp. 156-162. ISBN 978-9975-46-732-2.
6. **DRUGUȘ, O.** Incluziunea copiilor cu CES în perioada pandemică: dificultăți și perspective. In: *Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*, Ed. 1, 20-22 octombrie 2021, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2021, pp. 311-327. ISBN 978-9975-46-567-0.
7. **DRUGUȘ, O.** Problemele cu care se confruntă copiii cu dificultăți de învățare în școala incluzivă. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Psihopedagogie și incluziune școlară*, Ed. 5, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 5, pp. 154-160. ISBN 978-9975-76-387-5. 5.
8. **DRUGUȘ, O.** Interpersonal relationships of children with learning difficulties within the student group, În: *Revista științifică a Universității de Stat din Moldova Studia Universitatis Moldaviae*, 2024
9. **DRUGUȘ, O.** Rolul individualizării procesului educațional prin adaptări curriculare pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu dificultăți de învățare. In: *Inovații în sistemul național de evaluare a rezultatelor învățării*, 4-5 noiembrie 2022, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: CEP UPSC, 2022, pp. 72-78. ISBN 978-9975-46-694-3.
10. **DRUGUȘ, O.** The need to ensure optimal conditions for the development of communication for children with learning difficulties in the inclusive school. În: *Journal of Romanian Literary Studies Published by: Editura Arhipelag XXI*. pp. 398-408 Issue NO.31/2022, ISSN: 2248-3004.
11. RACU, A., **DRUGUȘ, O.** Dezvoltarea abilităților de comunicare la elevii cu dificultăți de învățare. *Ghid metodologic pentru învățători*. Chișinău: Pontos, 2024. 72 p. ISBN 978-9975-72-8317.
12. RACU, A., **DRUGUȘ, O.** Metodologia dezvoltării abilităților de comunicare și socializare la copiii cu dificultăți de învățare. În: *Univers Pedagogic*, 2023, nr 4, p. 46-52, ISSN: 1811-5470.
13. RACU, A., **DRUGUȘ, O.** Valori experimentale în dezvoltarea atitudinilor de comunicare pentru copiii cu dificultăți de învățare, *Review of Psychopedagogy, Editorial team University of Bucharest*.

ADNOTARE

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

Structura tezei: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 222 surse bibliografice, 19 anexe, 127 pagini text de bază, 39 figuri, 26 tabele. Rezultatele obținute au fost publicate în 13 lucrări științifice, dintre care un ghid metodologic pentru învățători.

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

Domeniul de cercetare: Pedagogie.

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

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

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării: elaborarea: „*Modelului pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la copiii cu dificultăți de învățare*”, a *Programei de intervenție*; a instrumentelor interactive de dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ; inițierea activităților de mentorat prin crearea microgrupurilor de mentorat; a *Programei de formare a învățătorilor* prin strategii didactice de relaționare și dezvoltare a abilităților de comunicare la CDÎ din clasele primare.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

- Sistematizarea/analiza conceptelor privind abilitățile de comunicare ale elevilor cu DÎ.
- Metodologia specifică de formare-dezvoltare-evaluare a comunicării elevilor cu DÎ, incluzând *Modelul pedagogic triadic de dezvoltare a comunicării la CDÎ*, *Programa de intervenție* și *Programa de formare a învățătorilor*.

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

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

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

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

ANNOTATION

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

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

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

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

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

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

Main scientific results submitted for support:

- Systematization/analysis of concepts regarding the communication skills of students with ED.
- The specific methodology of training-development-evaluation of the communication of students with ED, including the Pedagogical Model for the development of EDÎ communication, the Intervention Program and the Teacher Training Program.

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

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

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

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

DRUGUȘ OLGA

**MODELE PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A
COMUNICĂRII LA COPIII CU DIFICULTĂȚI DE
ÎNVĂȚARE**

Specialitatea 534.01 – Pedagogie specială

Rezumatul tezei de doctor în științe ale educației

–

Aprobat spre tipar:

Formatul hârtiei 60x84. 1/16

Hârtie ofset. Tipar digital.

Tiraj: 40 ex.

Coli de tipar: 1,0

Comanda nr. 73

**Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069**