

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

Cu titlu de manuscris:

C.Z.U: 159.922.762 (043.2)

CHIPERI NADEJDA

**PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE COPIILOR CU
DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE DIN PERSPECTIVA
DIVERSELOR MODELE DE EDUCAȚIE**

Specialitatea 511.06 – Psihologie specială

Autoreferatul tezei de doctor în psihologie

CHIȘINĂU, 2015

Teza a fost elaborată la Catedra de psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Conducător științific:

BUCUN Nicolae, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, specialitatea 511.06 – Psihologie specială

Componența Consiliului Științific Specializat:

1. **RACU Igor**, *președinte*, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar
2. **VERDEȘ Angela**, *secretar științific*, doctor în psihologie, conferențiar universitar
3. **MAXIMENCO Iurii**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică Națională Suducraineană „C.D. Ușinskii”, Ucraina
4. **RACU Aurelia**, doctor habilitat, profesor universitar
5. **OLĂRESCU Valentina**, doctor în psihologie, conferențiar universitar
6. **RUSNAC Virginia**, doctor în psihologie, conferențiar universitar

Referenți oficiali:

1. **VISCOVATOVA Tatiana**, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Națională „I.I. Mecinikov”, Ucraina, academician AȘU
2. **CUCER Angela**, doctor în psihologie, cercetător, Institutul de Științe ale Educației

Susținerea va avea loc la 30 octombrie 2015, ora 14.00 în ședința Consiliului Științific Specializat D 33 511.06-03 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, bloc 2, sala Senatului.

Teza de doctor și autoreferatul pot fi consultate la Biblioteca Științifică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, precum și pe site-ul C.N.A.A. www.cnaa.md.

Autoreferatul a fost expediat la _____2015

Secretar științific al Consiliului Științific Specializat,

doctor în psihologie, conferențiar universitar

_____ **Verdeș Angela**

Conducător științific,

doctor habilitat în psihologie, profesor universitar

_____ **Bucun Nicolae**

Autor

_____ **Chiperi Nadejda**

© **Chiperi Nadejda, 2015**

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea temei. În condițiile țării noastre, merită atenție legalitatea și oportunitatea diversificării structurilor și modalităților de educație a copiilor. Apar noi modele educaționale, care relevă că studierea copilului în interacțiunea și interdependența deplină a tuturor manifestărilor fizice și psihice, sub influența factorilor biologici și sociali, constituie latura principală a organizării și realizării activității instructiv-educative. Cunoașterea dinamicii dezvoltării copiilor în diverse condiții deschide noi căi în crearea mijloacelor optime pentru instruire, educație. Acest aspect și-a găsit confirmare în cercetările întreprinse de E. Verza [141], D.V. Popovici [102], Gh. Radu [122], I. Străchinaru [134] – România; C. Maraquin [134], B. Monfroy [236], N. Rousseau [241] – Franța; S.A. Kirk [231], A.-A. Strauss [242] – SUA; В.И. Любовский [187], А.Р. Маллер [188], А.М. Прихожан [200], Н.Я. Семаго [206], Л.М. Шипицына [216], Т.А. Власова, М.С. Певзнер [146] – Rusia; N. Bucun [12], A. Racu [114], D. Gînu [50], V. Rusnac, A. Eftodi [64], V. Cojocaru [31] – Moldova.

Problema de cercetare are o dublă conotație:

- analitico-sintetică: se explorează, cu diverse mijloace, particularitățile psihice ale școlarilor mici cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva diverselor modele de educație.
- inovatoare: demonstrează o nouă viziune asupra modului/modelului în care poate fi asigurată mai bine incluziunea școlarilor mici cu dizabilități mintale ușoare, prin Programul psiho-educativ modular pentru incluziune (PEMI).

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare. În literatura de specialitate sunt analizate lucrări teoretico-experimentale dedicate studierii complexe a particularităților psihologice ale copiilor cu dizabilități mintale, elaborării recomandărilor pentru incluziunea acestora. Trebuie însă menționat faptul că lipsesc cercetările în cadrul cărora s-ar examina problemele dezvoltării copiilor prin prisma diverselor modele de educație. Mai multe lucrări autohtone se concentrează asupra prezentării conținutului reglementărilor internaționale și/sau naționale relevante și mai puțin asupra aspectelor conceptuale, respectiv asupra studiilor empirice. În conformitate cu aceste aserțiuni, problematica mediilor educaționale necesită a fi cercetată în vederea unei dezvoltări și aprofundări utile atât în peisajul literaturii de specialitate, cât și în practica modelelor educaționale privind adaptarea copiilor la școala incluzivă. Implementarea modelelor de educație incluzivă a condiționat descreșterea numărului de copii cu dizabilități din instituțiile rezidențiale și creșterea numărului de copii cu dizabilități incluși în învățământul general. Trebuie operate schimbări în ceea ce privește instruirea copiilor cu dizabilități mintale în școlile speciale. Încadrarea acestora în școlile de cultură generală ar fi mult mai benefică pentru ei și ar determina economisirea unor resurse financiare care ar putea fi direcționate spre dezvoltarea

serviciilor pentru copiii cu dizabilități la nivel comunitar. Aspectele negative ale înscrierii copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ generale țin de lipsa specialiștilor, la nivel de instituții de învățământ, care să faciliteze integrarea școlară. În acest context, am realizat studiul unor analize comparative pentru relevarea palierelor psihologice ale dezvoltării psihice a elevilor mici cu DMU din perspectiva diverselor modele de educație; expunem conceptele specifice demersului nostru științific și le analizăm, conturând delimitările modelelor educaționale, evidențiind rolul acestora în dezvoltarea psihică a copiilor cu DMU. Lucrarea de față încearcă să ofere o alternativă, un model de acțiune pentru facilitarea trecerii la educația incluzivă.

Scopul cercetării rezidă în determinarea particularităților psihologice de dezvoltare a copiilor cu DMU de vârsta școlară mică implicați în diverse modele de educație, elaborarea măsurilor de intervenție psihologică pentru favorizarea dezvoltării personalității acestora. În conformitate cu tema propusă, am formulat următoarele **obiective**: studierea și sistematizarea conceptelor științifico-practice privind modelele de educație și influența lor asupra dezvoltării copiilor cu dizabilități mintale ușoare (DMU); stabilirea dezvoltării cognitive a elevilor mici cu DMU de 8-9 ani din școala auxiliară, școala auxiliară de tip internat, școala specială cu practici incluzive, școala incluzivă; identificarea particularităților sferei afective a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU; cercetarea nivelului dezvoltării sferei sociorelaționale a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU; determinarea relațiilor dintre sfera intelectuală și sfera afectivă, sociorelațională la elevii mici de 8-9 ani cu DMU; evaluarea impactului modelului de educație asupra dezvoltării intelectuale și formării personalității la elevii mici de 8-9 ani cu DMU, prin compararea rezultatelor obținute în cele patru loturi; elaborarea și aprobarea programului psihoeducațional modular incluziv, în vederea îmbunătățirii dezvoltării psihice a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU; evaluarea eficienței programului psihoeducațional modular pentru incluziune destinat copiilor cu DMU.

Metodologia cercetării s-a conformat scopului și obiectivelor trasate, surselor antrenate și a inclus: metode teoretice (analiza fundamentelor conceptuale teoretice și a premiselor metodologice de cercetare a problemei examinate); metode empirice (observarea, conversația, metode psihologice, testarea, experimentul de constatare și formativ); metode statistico-matematice și de prezentare grafică (prelucrarea datelor, compararea datelor după testele U - Mann-Whitney, W. Wilcoxon, identificarea greșelilor probabilistice ale mediilor).

Studiul a fost realizat în perioada 2007-2014, eșantionul a fost alcătuit din 60 de copii școlari mici (8-9 ani) cu DMU.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată, la nivel național, au fost stabilite dimensiunile și influențele diferitor modele de educație asupra dezvoltării psihice a copiilor cu DMU; a fost elaborat complexul de evaluare; a fost înaintat complexul de activități formative

special organizate pentru dezvoltarea și eficientizarea sferei afective, comportamentale, relaționale la copiii cu DMU.

Problema științifică importantă soluționată constă în fundamentarea teoretică și metodologică a oportunității diferitor modele educaționale. Totodată, este analizată influența pozitivă a modelului școlii incluzive asupra personalității copiilor cu DMU.

Semnificația teoretică a cercetării constă în fundamentarea teoretică a modelelor educaționale, stabilirea palierelor psihologice ale dezvoltării psihice a elevilor mici cu DMU și implementarea PPEMI pentru dezvoltarea potențialului adaptiv la copiii cu DMU, pentru incluziunea acestora. Semnificația teoretică a tezei este susținută de rezultatele cercetării, publicate atât în reviste naționale, cât și internaționale.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în propunerea PPEMI în vederea îmbunătățirii dezvoltării personalității la copiii cu DMU: este elaborat setul de metode de diagnostic al particularităților cognitive, afective, de comportament, relaționare. Este propus pentru implementare PPEMI, în vederea îmbunătățirii dezvoltării personalității la elevii de 8-9 anii cu DMU; este implementat programul PPEMI pentru dezvoltarea și normalizarea potențialului cognitiv-emoțional la elevii de 8-9 ani cu DMU, pentru adaptarea acestora în școala incluzivă. Materialele aplicative sunt recomandate psihologilor, pedagogilor de sprijin și părinților.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

1. fundamentarea teoretică a modelelor educaționale;
2. stabilirea palierelor psihologice ale dezvoltării psihice a elevilor mici cu DMU;
3. implementarea PPEMI pentru dezvoltarea potențialului adaptiv la copiii cu DMU, pentru incluziunea acestora.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele studiului sunt implementate în cadrul evaluării și intervenției psihologice pentru copiii cu DMU din câteva licee și gimnazii din Republica Moldova; au fost puse în practică în activitatea psihopedagogilor speciali, cadrelor didactice de sprijin, psihologilor școlari. Informațiile teoretice și practice incluse în prezenta lucrare constituie fundamentul unui ghid de bune practici pentru specialiștii în domeniul educației incluzive. Materialele elaborate în lucrare sunt utilizate în predarea cursurilor universitare *Psihologia persoanelor cu dizabilități mintale*, *Dezadaptarea socială*, *Consilierea familiei și a copilului cu dizabilități*, în activitatea de formare continuă a cadrelor didactice de sprijin, psihopedagogi la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost aprobate și discutate în cadrul ședințelor Catedrei de psihopedagogie specială a UPS „Ion Creangă”, conferințelor internaționale științifice anuale ale UPS „Ion Creangă”: „*Calitatea Educației. Teorii. Practici.*

Realizări”, 30-31 octombrie, 2008; „*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” la 70 de ani*”, 28-29 octombrie, 2010; „*Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*”, 5 noiembrie, 2010; „*Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*”, Chișinău, 2010, publicate în revista „Psihologie. Psihopedagogie specială. Asistență socială.”, „Revista de Științele Socioumane”, în materialele seminarului internațional „Sărăcie – persoane în dificultate: aspecte psihosociale, Chișinău, 2013.

Publicațiile la tema tezei. La tema tezei au fost publicate 11 lucrări științifice, dintre care 3 articole în reviste științifice de profil, 8 materiale ale conferințelor științifice.

Volumul și structura tezei. Lucrarea cuprinde adnotare, lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii și recomandări, bibliografie din 243 de titluri, 11 anexe, 131 de pagini de text de bază, 31 de figuri, 46 tabele.

Cuvinte-cheie: model, particularități psihologice, copil cu dizabilități mintale ușoare, modele educative, program psihoeducational modular pentru incluziune.

CONȚINUTUL TEZEI

În *Introducere* se menționează despre actualitatea temei și importanța problemei abordate, scopul, obiectivele cercetării; se indică și se argumentează noutatea științifică a rezultatelor obținute, este fundamentată problema științifică rezolvată, sunt descrise semnificația teoretică și valoarea aplicativă ale cercetării, de asemenea, este consemnat unde au fost aprobate și implementate rezultatele cercetării, este prezentat sumarul compartimentelor tezei.

În capitolul 1, intitulat *Impactul psiho-socio-pedagogic al diferitor modele de educație asupra dezvoltării copiilor cu dizabilități*, sunt examinate reperele psihologice privind modelele dizabilității și modelele educative. Capitolul dat conține abordări teoretice fundamentale ale conceptului de „dizabilitate mintală”, caracterizarea copiilor de vârstă școlară mică cu dizabilități mintale ușoare; este analizată structura modelelor de educație integrată și/sau incluzivă în Republica Moldova; sunt prezentate teoriile modelelor dizabilității, rezultatele diferitor studii privind copiii cu dizabilități mintale ușoare.

Trecerea în revistă a literaturii de specialitate ce tratează problema cercetată a relevat impactul instituționalizării elevilor cu DMU. Studiul literaturii relevă că, deși realizările în domeniul psihologiei copiilor cu DMU sunt multidimensionale și oferă noi condiții de incluziune a acestora, problema adaptării acestor copii rămâne insuficient abordată, deoarece fenomenul dat are o structură complexă și o arie mai vastă, axate pe valorificarea personalității, decât domeniul cognitiv.

Autorii articolelor V. Bădescu [4], M. Corneanu [34], N. Bucun, N. Chiperi [19], V. Cojocaru [31] consideră că sunt oportune schimbări importante în organizarea internatului și în relațiile interumane existente în interiorul acestuia. Există, de asemenea, o unanimitate referitoare la criteriile avute în vedere pentru reconstruirea acestei instituții. În fapt, este vorba de un singur criteriu, anume copilul. După В.Г. Петрова, И.В. Белякова [197], А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [199], din cauza dezavantajului emoțional, economic, social, cultural, adesea chiar și educațional, și de dezvoltare intelectuală și fizică, copiii instituționalizați vor obține mult mai greu aprecierea celor din jur. În mod special, ne-au preocupat copiii cu DMU de 8-9 ani, deoarece studiile dezvoltării psihice care au în vizor acești copii sunt fragmentare, în timp ce necesitatea și actualitatea lor este semnificativă. Analizând datele din literatura consacrată aspectelor psihologice, constatăm că copiii cu DMU prezintă un complex de simptome: imaturizare psihică și lezare organică/funcțională a sistemului nervos central; imperfecțiunea sferei cognitive, comunicării, personalității. Analizând literatura de specialitate, am remarcat lipsa unor modele de dezvoltare a structurilor de personalitate a copiilor de vârstă școlară mică cu DMU. Pentru a favoriza incluziunea școlară și a spori capacitatea de adaptare, în studiul dat ne-am propus să elaborăm un complex de activități formative special organizate pentru dezvoltarea sferei afective, comportamentale, relaționale la copiii cu DMU.

În capitolul 2, intitulat *Studiul experimental al particularităților psihologice ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare implicați în diverse modele de educație*, ne-am propus drept obiectiv evaluarea ipotezelor de cercetare privind particularitățile psihologice ale copiilor cu DMU prin prisma diverselor modele de educație. În cercetarea empirică a fost antrenat un eșantion format din 60 de copii de vârstă școlară mică (8-9 ani) cu DMU din diferite modele educaționale: 20 de elevi din școala auxiliară nr. 7, mun. Chișinău; 20 de elevi din școala auxiliară de tip internat din Sărata Galbenă, raionul Hâncești; 10 elevi din școli incluzive (școala-grădiniță nr. 120, Chișinău, Liceul Teoretic „P. Ștefănuță”, Liceul Teoretic din satul Costești, raionul Ialoveni); 10 elevi din școala specială cu practici incluzive Complexul de Pedagogie Curativă „Orfeu”, mun. Chișinău.

Metodologia este axată pe metode psihologice: *teoretice*: informaționale și organizaționale – analiza și sinteza literaturii de specialitate; metoda ipotetico-deductivă de interpretare a rezultatelor obținute; *empirice*: măsurarea nivelului de dezvoltare a elevilor de vârstă școlară mică cu DMU a cuprins următoarele aspecte: **cognitiv, afectiv, sociorelațional al personalității**. Au fost aplicate, pentru evaluarea potențialului intelectual și a stabilității comportamentale, testul psihometric Jastak (WRIPT); aprecierea memoriei auditive – testul „10 cuvinte” (A.R. Luria); testul pentru aprecierea stimei de sine „Scărița” de T.D. Martsinkovskaya [190], testul de stabilire a maturității afective (adaptare după Tereza M. Amabile); chestionarul de diagnosticare a prezenței fricii, testul proiectiv „C.C.O”; ancheta pentru depistarea tulburărilor de comportament – Werry, QuaY; *statistice*: metode

și tehnici de interpretare a datelor, calcularea mediilor, stabilirea corelației dintre variabile. Prelucrarea statistică a datelor s-a realizat prin aplicarea programului computerizat SPSS 21,0, cu utilizarea testelor statistice Pearson, Wilcoxon, a testului One Way ANOVA.

Pentru determinarea dezvoltării cognitive a elevilor mici cu DMU de 8-9 ani din ȘA, ȘAI, ȘSPI, ȘI, a fost aplicat testul psihometric Jastak (WRIPT). Am stabilit că diferă semnificativ din punct de vedere statistic rezultatele elevilor din ȘI de cele ale elevilor din ȘAI la scorul psihomotor, scorul de inteligență și scorul de capacitate, ceea ce înseamnă că elevii din ȘAI mai frecvent se plâng de oboseală, sunt dezamăgiți de incapacitatea lor de a intra în competiție cu alții, manifestă mai des tendința de a evita toate activitățile umane care presupun curaj și care sunt competitive. Valoarea medie pe grup la scorul de inteligență este mai mare la elevii din ȘI, decât la elevii din ȘAI, deci putem afirma că ȘI favorizează într-o măsură mai mare atitudinea afectivă în funcțiune a elevilor, altfel spus, conformarea la normele sociale, integrarea, sociabilitatea, controlul comportamentului, implicarea în activitate. La scorul de capacitate, valoarea medie în grupul din ȘI este mai mare decât în ȘAI, în care aceasta este mai mică, ceea ce ne permite să afirmăm că elevii din ȘAI își valorifică mai puțin potențialul de care dispun decât cei din ȘI. Rezultatele elevilor din ȘI sunt semnificativ mai înalte decât cele ale elevilor din ȘA.

Am considerat necesar să investigăm și **memoria – proces psihic cognitiv –**, cunoscută ca cea mai păstrată funcție psihică, având rol compensator în activitatea psihică la elevii cu dizabilități mintale. Am constatat diferențe statistice semnificative la pragul de semnificație $p < 0,01$: elevii din ȘAI au rezultatele cele mai joase (media: 4,65), semnificativ mai mici decât rezultatele elevilor din celelalte 3 modele; elevii din ȘI au cele mai bune rezultate (media: 7,4), semnificativ mai mari decât elevii din ȘAI și ȘA. Așadar, putem afirma că modelele incluzive contribuie la o mai bună dezvoltare a proceselor mnemonice. Precum am descris în capitolul teoretic, după C. Buică [20], A. Gherguț [55], M. Popa [98], V. Preda [110], I. Străchinaru [134], T.A. Власова, М.С. Певзнер [146], X.C. Замский [175], la copiii cu DMU memoria este preponderent mecanică, de scurtă durată. Respectiv, am confirmat și empiric că memoria elevilor mici cu DMU este diminuată, redusă ca volum și mai săracă în ceea ce privește fidelitatea reproducerii, timpul de stocare fiind și el mai scăzut, însă ea depinde de modelul educațional, cel incluziv are impact asupra proprietăților memoriei. Modelele incluzive contribuie la o mai bună dezvoltare a memoriei.

Realizarea obiectivului privind **stabilirea particularităților sferei afective** a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU a fost realizată cu ajutorul microanchetei pentru relevarea afectivității și a motivului declarat pentru mediul școlar.

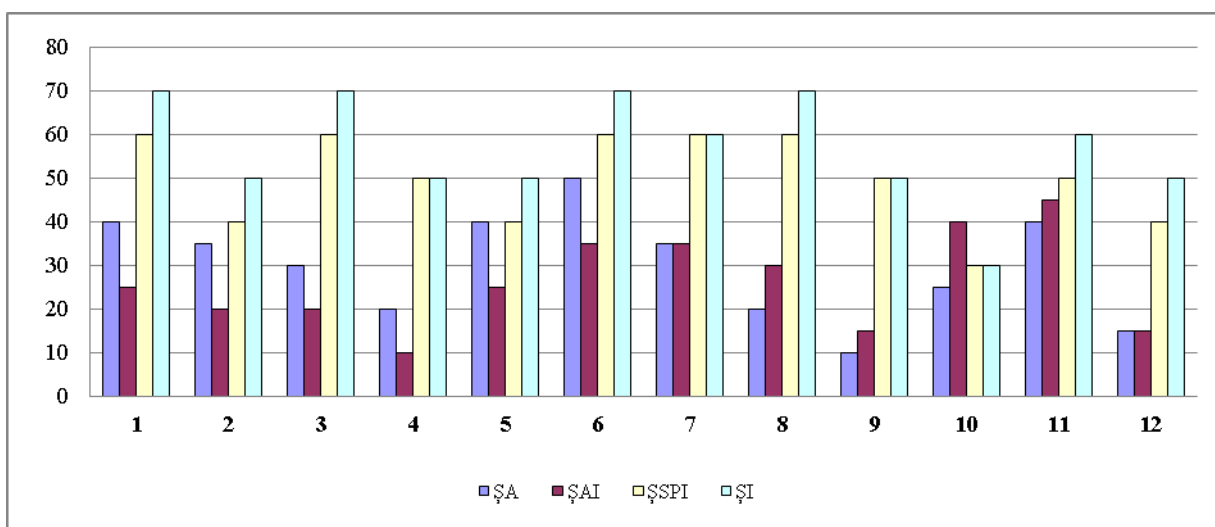


Figura 1. Frecvența răspunsurilor pozitive la testul maturității afective (adaptat după Tereza M. Amabile) pentru elevii de 8-9 ani cu DMU din patru modele de educație

Din datele acumulate observăm (Figura 1) că elevii din modelele incluzive sunt mai mult apreciați de către învățătoare la lecții, se simt mai încrezători în grupul de colegi, sunt mai stăpâni pe sine când sunt la tablă și când rezolvă teste la școală, sunt mai fericiți la școală, trăiesc mai intens sentimentul împlinirii datorită notelor primite la școală, sunt mai mult încurajați de învățătoare, își asumă mai multă responsabilitate față de notele pe care le obțin și pentru conduita lor la lecție. La elevii cu DMU implicați în experiment se pot observa o serie de afinități, dar și deosebiri: tendința mult mai ridicată de răspuns afirmativ la elevii din ȘI și ȘSPI. Ei au o tendință mai ridicată decât elevii din ȘA și ȘAI de a evita posibilitatea de a greși, deci o dorință mai mare de apreciere. Se poate constata că între cele 4 loturi de subiecți există diferențiere mai mult de ordin calitativ decât cantitativ în ceea ce privește natura afectivității și motivației prevalente. ***În cercetarea noastră, ne-am propus să diagnosticăm prezența fricii*** (A.M. Прихожан, Н.Н. Толстых) la elevii mici de 8-9 ani cu DMU din cele patru modele implicate în experiment.

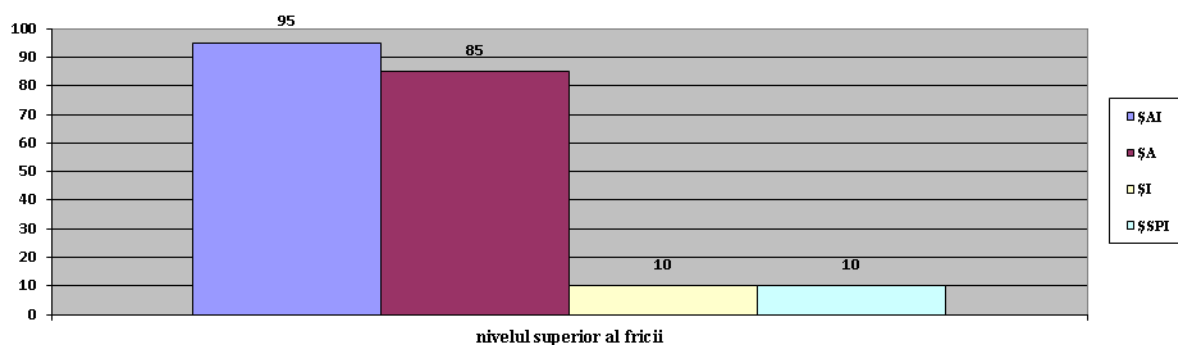


Figura 2. Frecvențele nivelului superior al prezenței fricii la elevi din patru modele de educație (Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii), în %

Analiza rezultatelor diagnosticării fricii (Figura 2) ne arată că la majoritatea elevilor educați în modelele școlii auxiliare (85% din subiecții din ȘA și la 95% din subiecți ai ȘAI) s-a stabilit un nivel superior al fricii. Este diferită situația elevilor din modelele incluzive – doar 10% din fiecare grup (modelul ȘI și ȘSPI) au menționat că au frică de 14 și mai multe obiecte. Această stare, probabil, se datorează faptului că elevii din modelele școlii auxiliare au avut comentarii și aprecieri cu conotație negativă despre sine din partea cadrelor didactice din instituție. Frica din perioada copilăriei are consecințe negative dificil de perceput imediat asupra stării de bine a copilului și asupra funcționării lui de zi cu zi. Una dintre cele mai evidente consecințe este limitarea exploatării noului, ceea ce duce la o micșorare a zonei de confort a copilului. Pentru a reduce frica, copilul recurge la comportamente de evitare (retragere sau reasigurare), care îi conferă o stare de siguranță pe moment. Pe termen lung însă, frica devine din ce în ce mai intensă. Sunt frecvente emoțiile de frică și neliniște (cunoscute în literatura de specialitate și ca emoții primare). Prin procesarea cognitivă a acestor emoții, se formează ceea ce numim anxietate. Frica este o emoție normală, care pregătește copilul pentru a face față pericolului. Frica are un rol foarte important în viața copilului, deoarece îl ajută să analizeze pericolul și să-l evite. Elevii din ȘSPI au semnificativ mai puțină frică (media pe grup: 5,6) decât cei din ȘA și ȘAI, diferența fiind semnificativă la $p < 0,01$. Am constatat deci că frica le este caracteristică preponderent copiilor din modelele auxiliare (ȘAI și ȘA), ea poate fi consecința experienței negative trăite de acești copii și a dificultăților de comunicare.

Un alt aspect al cercetării noastre este **determinarea tulburărilor emoționale la elevii mici de 8-9 ani cu DMU** din cele patru modele implicate în experiment. În urma aplicării testului proiectiv „Casă. Copac. Om” (C.C.O.), modificat de И.П. Немчинов, am obținut următoarele rezultate. Cele 4 grupuri diferă între ele la variabila lipsa de apărare. Cei mai defavorizați în acest sens sunt elevii din ȘAI (media: 9,6), urmați de elevii din ȘA (media: 8,45). Se simt mai protejați elevii din modelul incluziv (media: 3), nefiind constatate diferențe între cei din ȘI și cei din ȘSPI. La variabilele anxietate (media modele auxiliare: 10,15 și 11,05; media modele incluzive: 4,4 și 3,3), neîncredere în sine (media modele auxiliare: 50,5 și 5,65; media modele incluzive: 2,8 și 1,8) și la sentimentul inferiorității (media modele auxiliare: 6,9 și 7,6; media modele incluzive: 3,3 și 2,8) am înregistrat diferențe semnificative doar între modelul ȘAI și cel ȘI; în interiorul fiecărui model diferențele nu sunt statistic semnificative, chiar dacă valorile medii pe grup sunt diferite. Prin urmare, elevii din modelele auxiliare sunt mai anxioși, mai neîncrezători, cu un sentiment al inferiorității și cu o lipsă de apărare mai pronunțate decât la cei din modelele incluzive.

Am obținut diferențe la un prag de semnificație $< 0,01$ doar între cele 2 modele la variabilele agresivitate (media modele auxiliare: 8,4 și 9,35; media modele incluzive: 3,5 și 2,7) și caracter depresiv (media modele auxiliare: 7,7 și 8,55; media modele incluzive: 3, 5 și 3, 5); între grupurile

din același modele diferențele nu sunt semnificative. Altfel stau lucrurile la variabila frustrare: în afară de faptul faptul că am constatat diferențe semnificative între modele (media modele auxiliare: 8,5 și 9,55; media modele incluzive: 4,1 și 2), diferă semnificativ rezultatele elevilor din ȘI și ȘSPI, cei mai puțin frustrați fiind elevii din ȘI. Deci elevii din ȘAI sunt și mai agresivi, mai frustrați, mai depresivi în raport cu cei din modelul ȘI. Menționăm că cei mai puțin frustrați, totuși, sunt elevii din ȘI. La variabila dificultăți în comunicare, diferențe semnificative (la pragul de semnificație $<0,01$) există doar între ȘAI (valorile medii pe grupuri sunt 8,35 și 9) și ȘI (valorile medii sunt 2,9 și 2,5). Lipsa de apărare, conflictualitatea și depresivitatea – acestea sunt complexe de simptome frecvent depistate la elevii din ȘAI și la elevii din ȘA. Această constatare relevă starea nefavorabilă în sfera emoțională a acestor copii. S-a stabilit, de asemenea, și o diferență pronunțată la indicii comportamentali – la elevii din ȘAI, în comparație cu copiii educați în familii. La primii, se atestă conflictualitatea, agresivitatea, de asemenea și neîncrederea în sine, conflictualitate față de alții. În felul acesta, mai anxioși sunt copiii din ȘAI. Aceste condiții formează sentimentul inferiorității, neîncrederii în sine, copiii devenind dezadaptați social.

S-a realizat *cercetarea particularităților de dezvoltare a domeniului sociorelațional* în urma aplicării de către învățător a chestionarului „Profilul copilului în extreme”. Prezentăm datele obținute mai jos, în figurile 3-4.

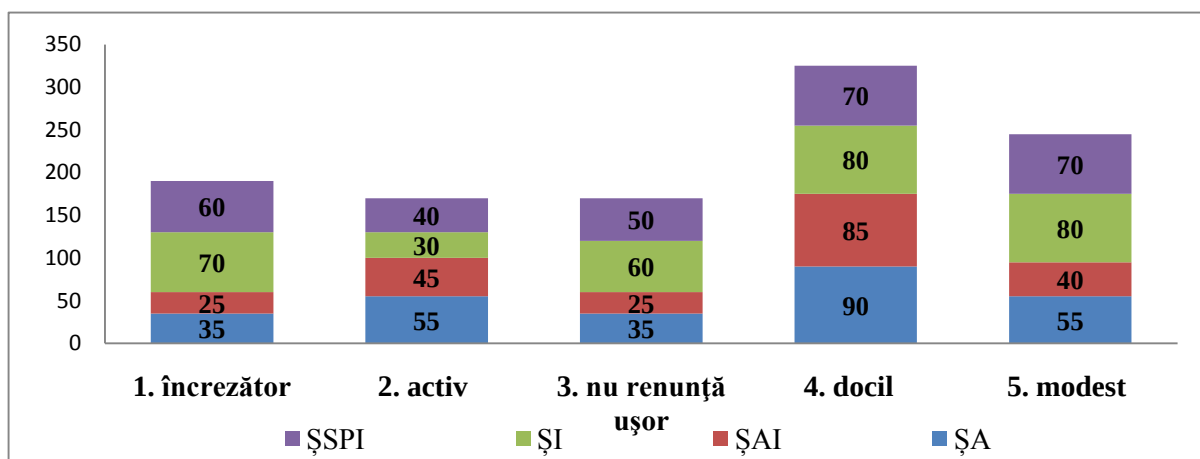


Figura 3. Aprecierile date de învățător elevilor din cele patru modele de educație (Ancheta învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi), în %

„Încrezători” sunt considerați 25% din elevii ȘAI, 35% din elevii ȘA, 70% din elevii ȘI și 60% din elevii ȘSPI. Învățătorul ȘA consideră că 55% din elevi sunt „activi”; învățătorul din ȘAI a atestat această trăsătură la 45% din elevi; învățătorul din ȘI apreciază 30% din elevi ca fiind activi, iar 40% din elevi sunt activi în ȘSPI. După părerea învățătorilor, „nu renunță ușor” 25% din elevii ȘAI, 35% din elevii ȘA, 60% din elevii ȘI și 50% din elevii ȘSPI. Au fost apreciați ca fiind „docili” 90% din elevii ȘA, 85% din elevii ȘAI, 80% din elevii ȘI și 70% din elevii ȘSPI. Drept „modești”

sunt văzuți 55% din elevii ȘA, 40% din ȘAI, 80% din elevii ȘI, iar 70% din elevi sunt modești la ȘSPI. Datele (Figura 4) relevă faptul că majoritatea impunătoare (70-90%) a elevilor din cele 4 modele educative sunt considerați cinstiți și cu inițiativă.

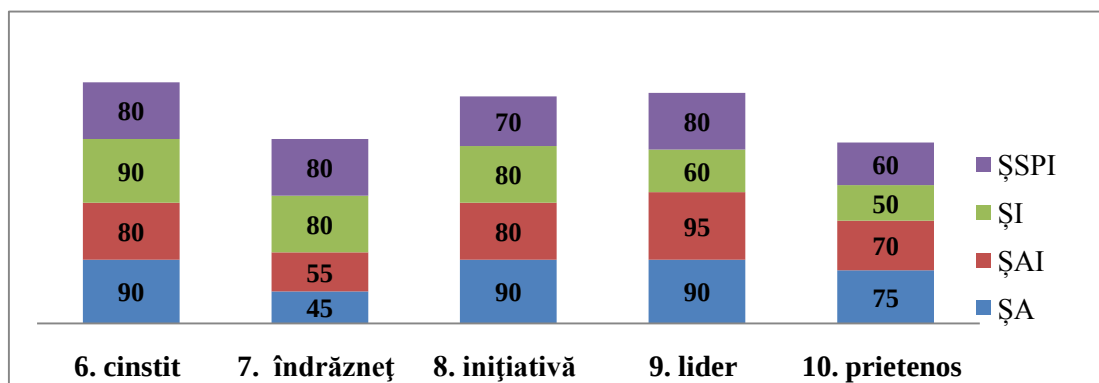


Figura 4. Aprecierile date de învățător elevilor din cele patru modele de educație (Ancheta învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi), în %

Spre deosebire de elevii din celelalte modele educative, cei din ȘA au mai multă inițiativă (media rangurilor: 16,45), spre deosebire de cei din ȘAI (media rangurilor: 24,55), $U = 119$ $p = 0,008 < 0,05$; sunt mai puțin încrezători (media rangurilor: 17,93), spre deosebire de elevii din ȘI (media rangurilor: 10,65), $U = 51,5$ $p = 0,028 < 0,05$; sunt mai puțin pasivi (media rangurilor: 17,68), spre deosebire de elevii din ȘI (media rangurilor: 11,15), $U = 56,5$ $p = 0,048 < 0,05$; se manifestă mai frecvent ca lideri (media rangurilor: 12,15), spre deosebire de elevii din ȘI (media rangurilor: 22,2), $U = 33$ $p = 0,002 < 0,05$.

Elevii din ȘAI diferă de elevii din modelele incluzive (SI, ȘSPI), fiind:

- mai puțin încrezători (media rangurilor: 17,7), în raport cu elevii din ȘSPI (media rangurilor: 11,1), $U = 56$ $p = 0,042 < 0,05$; mai puțin îndrăzneți (media rangurilor: 12,58), în raport cu elevii din ȘSPI (media rangurilor: 21,35), $U = 41,5$ $p = 0,007 < 0,05$; mai puțin încrezători (media rangurilor: 18,78) sunt și în raport cu elevii din ȘI (media rangurilor: 8,95), $U = 34,5$ $p = 0,003 < 0,05$; la fel, mai puțin îndrăzneți (media rangurilor: 12,58) și în raport cu elevii din ȘI (media rangurilor: 21,35), $U = 41,5$ $p = 0,007 < 0,05$; mai puțin pasivi (media rangurilor: 17,95), în raport cu elevii din ȘI (media rangurilor: 10,6), $U = 51$ $p = 0,022 < 0,05$; mai apreciați ca lideri (media rangurilor: 11,73), în raport cu elevii din ȘI (media rangurilor: 23,05), $U = 24,5$ $p = 0,001 < 0,05$. Am constatat diferențe și între elevii ȘI și ȘSPI:

- elevii ȘI sunt mai pasivi (media rangurilor: 7,55), în raport cu elevii din ȘSPI (media rangurilor: 13,45), $U = 20,5$ $p = 0,022 < 0,05$; elevii ȘI sunt mai puțin apreciați ca lideri (media rangurilor: 13,65), în raport cu elevii din ȘSPI (media rangurilor: 7,35), $U = 18,5$ $p = 0,013 < 0,05$;

– elevii ȘI sunt mai puțin prietenoși (media rangurilor: 7,25), în raport cu elevii din ȘSPI (media rangurilor: 13,75), $U = 17,5$ $p = 0,011 < 0,05$.

Analizând aceste date, putem conchide că la elevii cu DMU din ȘAI și ȘA au apărut elemente ale unui atașament de tip insecurizant, în care copiii nu caută foarte mult sau des contactul fizic, sunt interesați de alte activități, comunică mai puțin, sunt mai temători și devin agitați în situații de separare. În legătură cu tipul și calitatea stabilirii relațiilor, elevii mici din școala incluzivă și din școala cu practici incluzive manifestă un tip de atașament securizant cu educatorii, au încredere că învățătorul/educatorul este disponibil în situații în care le este frică sau sunt supărați.

În continuare, ne-am propus să cercetăm aspectul personalității, anume atitudinea față de sine, cu ajutorul testului „Scărița”, folosit în *studierea stimei de sine* a copiilor (T.D. Martsinkovskaya, 1997).

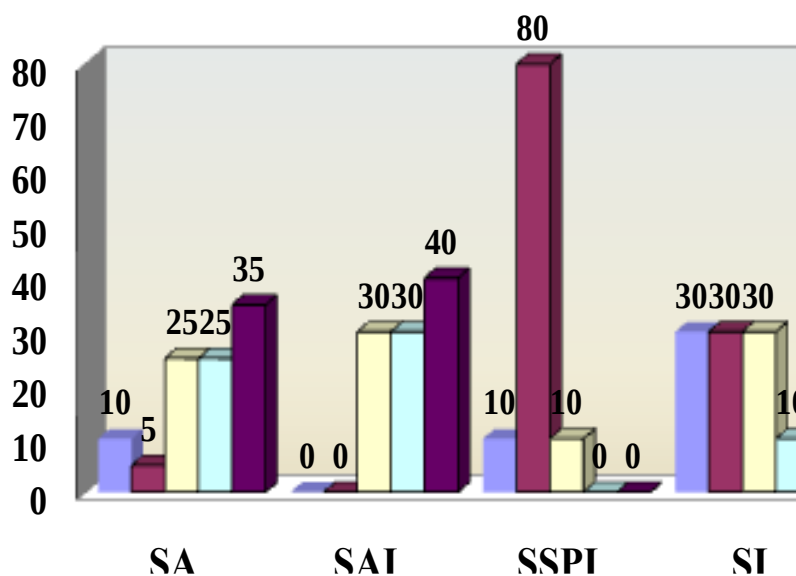


Figura 5. Distribuția pe niveluri a aprecierii stimei de sine a elevilor din cele patru modele de educație (testul „Scărița”), în %

Prelucrarea statistică a datelor pune în evidență următoarele diferențe statistice:

- *aprecierea stimei de sine a elevilor din ȘI diferă semnificativ de autoaprecierea elevilor din ȘA* ($U = 43,5$ $p = 0,011 < 0,05$), elevii din ȘI au media rangurilor mai mică (9,85), ceea ce înseamnă că ei au ales preponderent treptele superioare din testul „Scărița”; respectiv, au tendința de a se aprecia adecvat sau supraaprecia, spre deosebire de elevii din ȘA (media rangurilor: 18,33), care s-au plasat preponderent pe treptele inferioare caracteristice subaprecierii;
- *aprecierea stimei de sine a elevilor din ȘI (media rangurilor: 9,1) diferă semnificativ și de autoaprecierea elevilor din ȘAI* ($U = 36$, $p = 0,003 < 0,05$), elevii din ȘAI având o tendință de subapreciere și mai evidentă (media rangurilor 18,7); *aprecierea stimei de sine a elevilor din ȘSPI diferă semnificativ de autoaprecierea elevilor din ȘA* ($U = 29$ $p = 0,002 < 0,05$), elevii din ȘSPI se

apreciază mai înalt (media rangurilor: 8,4), spre deosebire de elevii din ȘA (media rangurilor: 19,05), care s-au plasat preponderent pe treptele inferioare caracteristice subaprecierii;

– *aprecierea stimei de sine a elevilor din ȘSPI (media rangurilor: 7,5) diferă semnificativ și de autoaprecierea elevilor din ȘAI (U = 20, p = 0,001<0,05), elevii din ȘAI având o tendință de subapreciere și mai evidentă (media rangurilor: 19,5). Putem deci conchide că modelele incluzive favorizează într-o măsură mai mare aprecierea pozitivă a eu-lui elevilor cu DMU. Le-am propus elevilor să intuiască cum ar fi apreciați de către învățător, unde i-ar plasa învățătorul pe cele 7 trepte ale scăriței.*

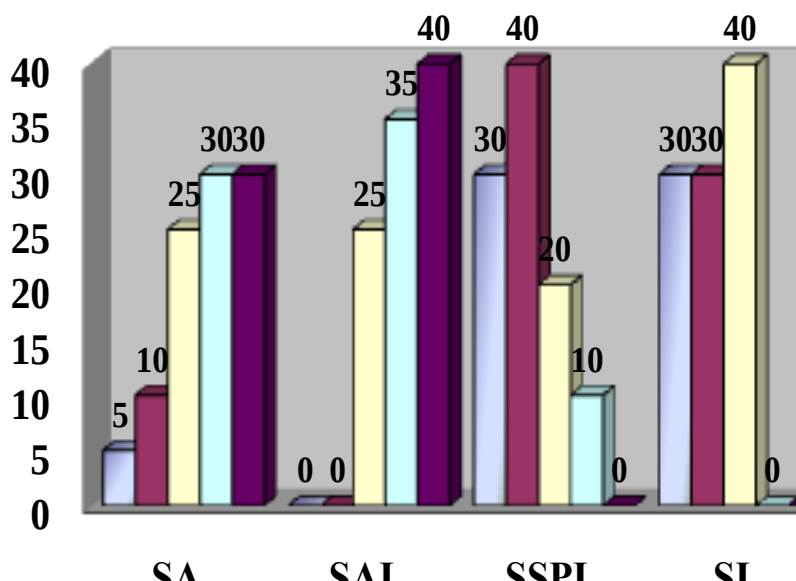


Figura 6. Distribuția pe niveluri a aprecierii stimei de sine a elevilor din patru modele de educație de pe poziția învățătorului (testul „Scărița”), în %

Ca și în cazul autoaprecierii, există diferențe statistice semnificative între valorile pe care și le atribuie sie din punct de vedere al învățătorului elevii din modelele educative cercetate:

– elevii din ȘI consideră că sunt apreciați mai înalt de către învățători (media rangurilor: 9,65), spre deosebire de cei din ȘA (media rangurilor: 18,43), U = 41,5, p = 0,009<0,05; la fel, elevii din ȘI și-au atribuit valori mai înalte de pe poziția învățătorului (media rangurilor: 8,5) și în raport cu elevii din ȘAI (media rangurilor: 19), U = 30, p = 0,002<0,05; și elevii din ȘSPI și-au dat aprecieri mai înalte din partea învățătorului (media rangurilor: 8,5), spre deosebire de cei din ȘA (media rangurilor: 19), U = 41,5, p = 0,009<0,05; la fel, aceștia s-au apreciat de pe poziția învățătorului mai înalt (media rangurilor: 7,15) și în raport cu elevii din ȘAI (media rangurilor: 19,68), U = 30, p = 0,002<0,05.

Putem deci concluziona că, spre deosebire de elevii din școlile auxiliare, cei cu DMU din școlile incluzive se consideră mai înalt apreciați de către învățători. Analizând datele empirice ale

subiecților noștri – elevii cu vârsta cuprinsă între 8 și 9 ani cu DMU –, putem face referire la constatările cercetătorilor I. Cerghit [22], M. Corneanu [33], E. Enăchescu [51], P. Golu [62], A. Moisin [79], I. Neacșu [87], Г.Л. Выготская, Е.Е. Кравцова [163], Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева [174], А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [204], care au stabilit că la vârsta școlară mică, în funcție de organizarea, realizarea, dezvoltarea activității de învățare, se formează sfera cognitivă și afectivă, se lărgeste considerabil formațiunea centrală, nucleară – stima de sine –, în structura periferică sunt proiectate cunoștințe despre sine care se referă la capacități, aptitudini, posibilități, interese și la întreaga activitate a personalității.

Interpretarea rezultatelor privind stabilirea **tulburărilor de comportament** – Werry, QuaY – (adaptare) poate fi analizată din figura 7.

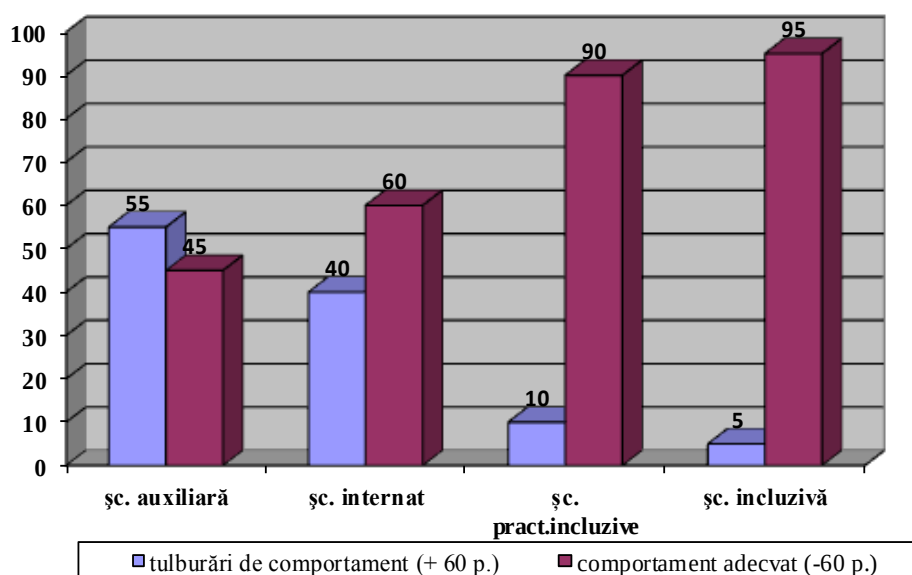


Figura 7. Frecvența tipurilor de comportament al elevilor din cele patru modele de educație (Ancheta pentru depistarea tulburărilor de comportament), în %

Am constatat că aprecierea *comportamentului* elevilor din ȘA (media elevilor este 56,9) diferă semnificativ ($p < 0,01$) de cea a elevilor din ȘSPI (media este 23,10) și ȘI (media este 21). Nu am stabilit diferențe semnificative între aprecierile date de învățători elevilor din ȘA și ȘAI. Aprecierea comportamentului elevilor din ȘAI (media este 46,95) este diferită ($p < 0,01$) de cea a elevilor din ȘSPI (media este 23,10) și ȘI (media este 21). Remarcăm că învățătorii din modelele auxiliare au tendința de a fi mai exigenți în evaluarea comportamentului elevilor, considerându-i mai agresivi, capricioși, pe când elevii din modelele incluzive sunt percepuți de către învățător ca fiind apți să respecte cerințele școlii. Se evidențiază caracteristica personalității copiilor cu DMU care se

manifestă prin următoarele particularități comportamentale instabile: frică nejustificată, antipatie sau simpatie nemotivate, nervozitate, instabilitate, pasivitate, crize de furie, labilitate afectivă etc.

1. În urma cercetării, am formulat următoarele concluzii: a) sfera cognitivă a elevilor mici cu DMU corelează cu cea afectivă, sociorelațională. Elevii din ȘI excelează în raport cu cei din ȘAI prin „scorul de limbaj”, „scorul de realitate”, „scorul psihomotor”, „scorul de inteligență”, „memorie”, „încrezător”, „îndrăzneț”, „stima de sine”, „comportament”.

2. Nu au fost identificate diferențe semnificative din punct de vedere statistic între rezultatele elevilor din ȘA și ale celor din ȘAI la majoritatea variabilelor studiate.

3. Elevii mici cu DMU din ȘAI și la cei din ȘA au stimă de sine joasă. Ea generează izolare și scăderea interesului pentru învățare; elevii au tendința de a se supăra, predomină emoțiile negative. S-a constatat că elevii din ȘAI și ȘA sunt timizi și nesiguri, atunci când au de realizat activități – le este frică de eșec; frecvent, manifestă frustrări.

4. Frica le este specifică preponderent copiilor din modelele auxiliare (ȘAI și ȘA). Aceasta poate fi consecința experienței negative trăite de acești copii și a dificultăților de comunicare.

5. Modelele incluzive favorizează într-o măsură mai mare aprecierea pozitivă a eu-lui elevilor cu DMU – aceștia se consideră mai înalt apreciați de către învățători. Elevii din modelul incluziv cu rezultate înalte la proba de memorie sunt apreciați pozitiv de către învățător, cu tendința mai evidentă de a se manifesta ca lideri, au comportamentul adecvat normelor școlare și o afectivitate pozitivă față de activitățile școlare, de joc, de relaționare cu colegii și învățătorul. **Deci putem afirma că** dezvoltarea cognitiv-intelectuală și a personalității elevilor de vârstă școlară mică cu DMU este influențată de particularitățile modelului educativ în care sunt implicați elevii. Rezultatele elevilor integrați în învățământul incluziv sunt superioare celor cu același nivel de dezvoltare intelectuală, dar segregati în învățământul special.

În capitolul 3, intitulat *Intervenție psihologică formativă pentru copiii cu dizabilități mintale ușoare*, sunt expuse detaliat sarcinile experimentului formativ, principiile elaborării programului de intervenție psihologică. Pentru realizarea studiului formativ, am pornit de la ideea că realizăm o educație nondirectivă, în care se pune accent pe dinamica dezvoltării personalității. **Scopul PPEMI:** intervenția psihologică asupra personalității elevului cu DMU, în vederea dezvoltării sferei cognitive, afective, comportamentale, relaționale.

Grupul-țintă al cercetării este compus din 10 elevi cu vârsta de 8-9 ani, rezidenți în școala auxiliară internat din satul Sărata Galbenă, raionul Hâncești, și 10 elevi cu vârsta de 8-9 ani din școala auxiliară nr. 7 din municipiul Chișinău. *Grupul de control* este constituit din alți 10 elevi din aceeași școală auxiliară internat și din 10 elevi din aceeași școală auxiliară, care au fost supuși experimentului de constatare. PPEMI a fost pus în aplicare timp de 6 luni, de două ori pe săptămână

și cu o durată a activităților de 25-30 de minute. Prezentăm în continuare rezultatele experimentului de control, obținute prin aplicarea repetată a testului psihometric **Jastak**.

Cercetarea ne-a permis să stabilim la elevii cu DMU în grupul experimental din ȘAI o creștere a valorilor medii la toate scorurile testului cu 1,7-3,8 unități, în funcție de variabila cercetată.

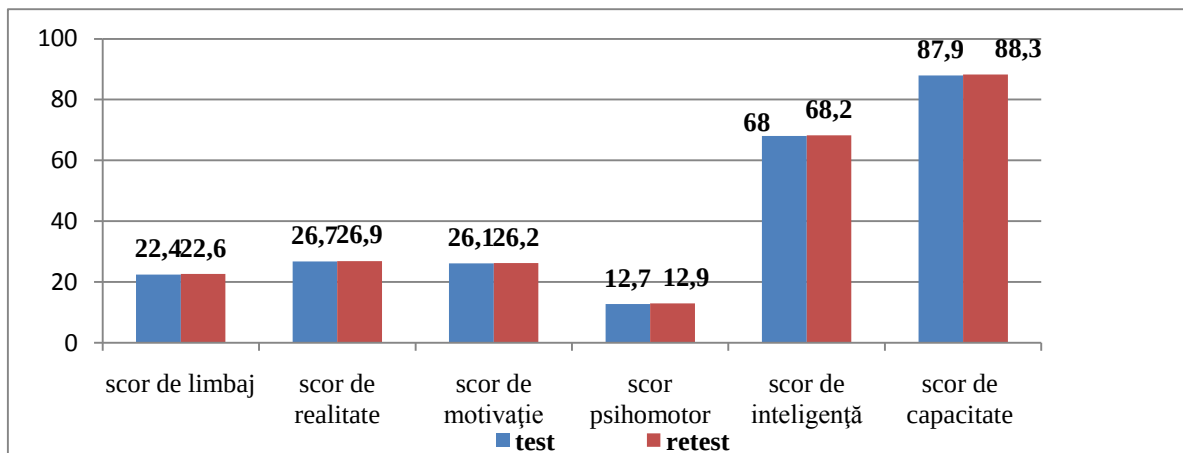


Figura 8. Valorile medii test/retest la testul Jastak, grup de control din ȘAI

La elevii cu DMU din grupul de control din ȘAI am constatat o creștere a valorilor medii la scorurile testului Jastak cu 0,1-0,4 unități, în funcție de variabila studiată, dar aceste diferențe nu sunt statistic semnificative, deoarece pragul de semnificație este mult mai mare de 0,05. La compararea rezultatelor obținute la testarea repetată de către elevii din grupul experimental și din cel de control din ȘAI, am identificat diferențe semnificative din punct de vedere statistic la toate scorurile testului Jastak (pragurile de semnificație variază între 0,026 și 0,049). În ȘA am constatat diferențe între rezultatele retest ale elevilor din grupul experimental și din cel de control la scorul de limbaj ($U = 18,5$, $p = 0,016 < 0,05$), scorul psihomotor ($U = 20,5$, $p = 0,024 < 0,05$), scorul de inteligență ($U = 2$, $p = 0,001 < 0,05$) și scorul de capacitate ($U = 17$, $p = 0,011 < 0,05$). Conținutul programului formativ a contribuit în mod considerabil la antrenarea și dezvoltarea abilității copiilor de a comunica, a abilității de integrare și conformitate din punct de vedere social, de organizare a activității prin reacționare la măsurile disciplinare, precum și a gradului de coordonare motorie, a calităților adaptive. Prezentăm rezultatele la **testul „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria**

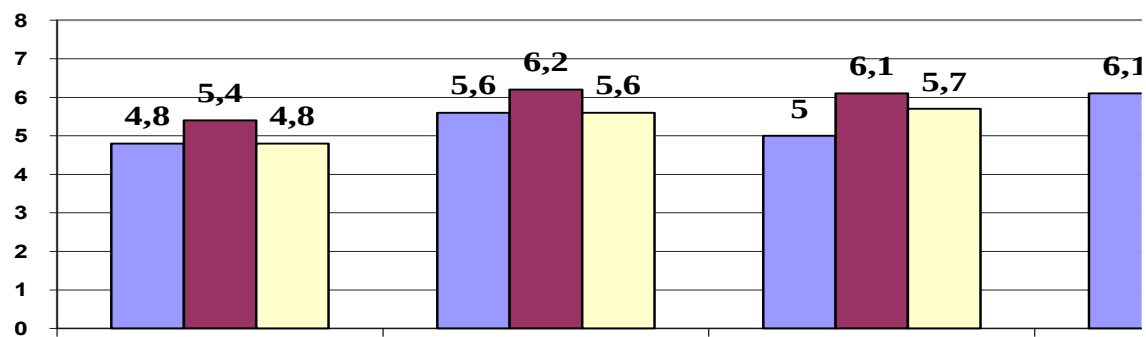


Figura 9. Valorile medii test/retest la Proba „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria, grupuri experimentale din ȘAI și ȘA

În figura 9 remarcăm o diferență considerabilă (0,8-7 unități) între valorile medii test/retest ale elevilor din grupul experimental. Aceste diferențe sunt statistic semnificative (t variază de la -3,087 până la -6,530) la pragul de semnificație $p < 0,05$. Apreciind elevii care au participat la programul formativ, învățătorul a dat preferință variantelor de răspuns care sunt mai aproape de extremitatea pozitivă a perechilor de trăsături de personalitate opuse.

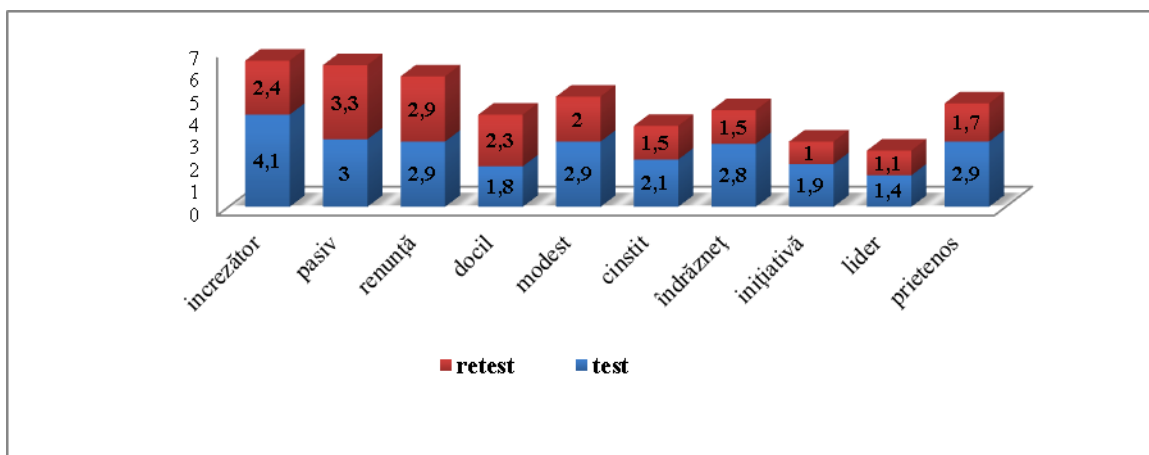


Figura 10. Valorile medii test/retest la Chestionarul pentru învățători, grup experimental din ȘAI

Constatăm că la proba repetată învățătorul din ȘAI îi percepe pe copiii care au participat în programul formativ ca fiind mai încrezători ($Z = -2,588$, $p = 0,01 < 0,05$), mai modești ($Z = -2,121$, $p = 0,034 < 0,05$), mai îndrăzneți ($Z = -2,232$, $p = 0,026 < 0,05$) și mai prietenoși ($Z = -2,264$, $p = 0,024 < 0,05$). Aprecierile la retest ale învățătorului date elevilor din grupul de control din ȘAI nu sunt semnificative statistic în raport cu cele de la test. Am verificat și diferențele test/retest în aprecierea elevilor de către învățătorul din ȘA. Conform aprecierilor făcute de către învățător, programul formativ a contribuit atât la modificarea atitudinii elevilor din grupul experimental față de sine și alții (încezător, îndrăzneț), cât și a comportamentului socioafectiv (prietenos, mai puțin docili, mai

greu renunță). Am constatat la elevii din grupurile experimentale au o tendință mai evidentă de a se aprecia mai adecvat la **testul „Scărița”** (la testarea finală nu s-au plasat deja pe treptele extreme ale scăriței), totuși aceste diferențe nu sunt statistic semnificative (ȘA: $U=26$, $p=0,062$; ȘAI: $U=31,5$, $p=0,145$). În schimb, am constatat diferențe semnificative test/retest la elevii din ȘA ($Z=-2,428$, $p=0,015 < 0,05$). Putem afirma că în urma implementării programului formativ aceștia apreciază atitudinea învățătorului față de sine ca fiind mai adecvată.

La **ancheta de determinare a tulburărilor de comportament**, rezultatele test/retest în grupul experimental din ȘAI s-au ameliorat (media test: 44,2; media retest: 42,4), chiar dacă învățătorul a apreciat puțin mai înalt comportamentul unor elevi. În schimb, comportamentul elevilor cu DMU din grupul experimental din ȘA a fost văzut de către învățător ca fiind unul mai bun ($t=4,511$, $p=0,001 < 0,05$) (media test: 57,5, iar media retest: 52,3). Putem deci conchide că modificările în comportamentul elevilor cu DMU, ca rezultat al implementării programului formativ, sunt mai vizibile la elevii care au premise cognitive mai dezvoltate. Mediile test/retest obținute la **testul proiectiv „Casă. Copac. Om” (C.C.O.)** sunt prezentate în figura 11.

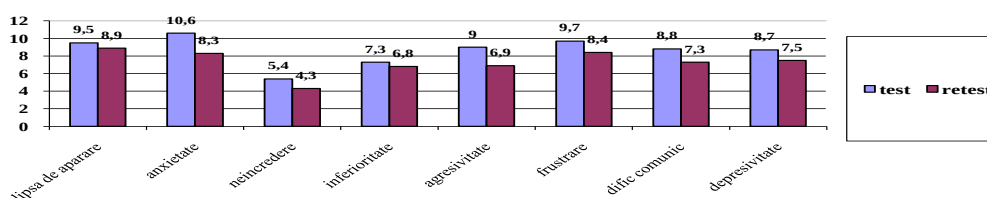


Figura 11. Valorile medii test/retest la testul proiectiv C.C.O.,
grup experimental din ȘAI

În grupul experimental din ȘAI remarcăm o diminuare a valorilor medii pe grup la variabilele testului proiectiv cu 0,5-2,3 unități. Aceste diferențe sunt statistic semnificative la $p < 0,05$ (tabelul 3.10). Prin urmare, programul formativ a influențat benefic particularitățile sferei afective.

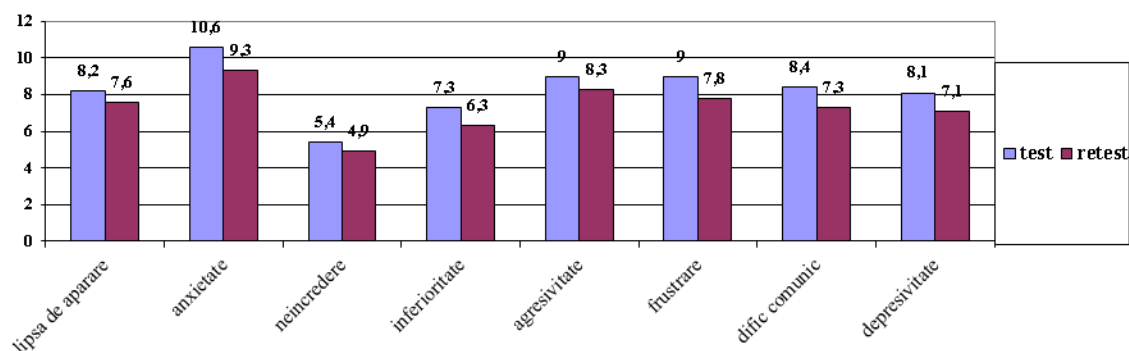


Figura 12. Valorile medii test/retest la testul proiectiv C.C.O.,
grup experimental din ȘA

Constatăm diferențe semnificative din punct de vedere statistic la un prag de semnificație mai mic de 0,05 la majoritatea variabilelor testului proiectiv între grupul experimental și cel de control din ȘAI și la unele variabile (neîncredere în sine, agresivitate, depresivitate) între grupurile din modelul ȘA. În urma aplicării ***Chestionarului pentru diagnosticarea prezenței fricii***, utilizat cu scopul studierii particularităților afectiv-emoționale (anxietate, conflictualitate, nesiguranță, care apar în urma influenței unor condiții nefaste), am obținut următoarele valori la test/retest ale elevilor, care indică o diferență semnificativă la $p < 0,05$ în grupurile experimentale (mediile ȘAI: test – 19,3, retest – 16,1; mediile ȘA: test – 17,5, retest – 13,4) și diferențe nesemnificative în grupurile de control (mediile ȘAI: test – 18,7, retest – 18,7; mediile ȘA: test – 15,7, retest – 16,1). Consolidarea capacităților intelectuale și operaționale prin programul formativ conduce la o mai bună discriminare a obiectului fricii.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În **Concluzii**, sunt prezentate rezultatele obținute în cadrul studiului teoretic și experimental al particularităților psihologice ale copiilor cu DMU din perspectiva diverselor modele de educație:

1. Elevii din ȘI excelează în raport cu cei din ȘAI prin „*scorul de limbaj*”, „*scorul de realitate*”, „*scorul psihomotor*”, „*scorul de inteligență*”, „*scorul de capacitate*”, „*memorie*”, „*încrăzător*”, „*îndrăzneț*”, „*autoaprecierea stimei de sine*”, „*comportament*”. Am stabilit că diferă semnificativ din punct de vedere statistic rezultatele elevilor din ȘI de cele ale elevilor din ȘAI la scorul psihomotor, scorul de inteligență și scorul de capacitate. Elevii din ȘAI se plâng mai frecvent de oboseală, sunt dezamăgiți de incapacitatea lor de a intra în competiție cu alții, au mai frecvent tendința de a evita toate activitățile umane care presupun curaj și sunt competitive. Aprecierile lor în privința spațiului, direcției, poziției, amenajării obiectelor fizice sunt nedemne de încredere. Valoarea medie pe grup la scorul de inteligență este mai mare la elevii din ȘI, decât la elevii din ȘAI. Așadar, putem afirma că ȘI favorizează într-o măsură mai mare atitudinea afectivă în funcțiune

a elevilor, conformarea la normele sociale, integrarea, sociabilitatea, controlul comportamentului, implicarea în activitate. Elevii din ȘAI își valorifică mai puțin potențialul de care dispun decât cei ȘI.

2. Rezultatele elevilor din ȘI sunt semnificativ mai mari decât cele ale elevilor din ȘA la variabila „*memorie*”. Cei mai productivi în învățarea prin repetare a cuvintelor sunt elevii din ȘI. Modelele incluzive contribuie la o mai bună dezvoltare a proceselor mnemonice. La indicii „*încercător*”, „*îndrăzneț*”, „*stima de sine*”, „*comportament*”, răspunsurile elevilor din ȘA diferă semnificativ de cele ale elevilor din ȘSPI și de răspunsurile elevilor din ȘI, la fel diferă semnificativ și răspunsurile elevilor din ȘAI de cele ale elevilor din ȘI și ȘSPI.

3. Elevii din ȘAI au obținut valori semnificativ mai scăzute decât cei din ȘSPI și cei din ȘI. La majoritatea variabilelor studiate nu au fost stabilite diferențe semnificative din punct de vedere statistic între rezultatele elevilor din ȘA și ale celor din ȘAI, cu excepția „*comportamentului*” și „*proba 6 la memorie*”. Elevii din ȘAI au rezultatele cele mai joase, semnificativ mai mici decât rezultatele elevilor din celelalte 3 modele. Ritmul lent de dezvoltare are cauze multiple, primordială fiind deprivarea.

4. Aspectele pozitive ale copiilor cu DMU din modelele incluzive se bazează pe efectele benefice asupra ambelor contingente de copii – cei cu dizabilități nu sunt lăsați singuri, iar ceilalți copii învață cum să se comporte cu copiii cu necesități speciale. Modelele ȘAI și ȘA au indicat următoarele aspecte pozitive ale înscrierii copiilor cu DMU în școlile speciale: prezența unor programe speciale mai simpliste; asigurarea procesului de școlarizare, întrucât unii părinți nu le permit copiilor să frecventeze școala. În același timp, atenționăm că practica de plasare a copiilor în instituțiile speciale ia amploare datorită fenomenului de migrațiune a părinților la muncă peste hotare. Părinții plasează acești copii în școlile speciale, pentru ca cineva să aibă grijă de ei.

5. Copiii educați în ȘA și cei din ȘAI au un orizont de viziuni restrâns, nu cunosc fenomenele lumii înconjurătoare, obiectele vieții cotidiene. La majoritatea copiilor putem observa o reținere în capacitatea spontaneității de a regla comportamentul propriu, de a respecta de sine stătător regulile în absența controlului din partea maturilor, ceea ce duce la dependență și neorganizare. Acești copii se caracterizează prin excitare avansată și oboseală. Dacă în condiții obișnuite de dezvoltare și funcționalitate normală a analizatorilor dependența celorlalte procese cognitive de senzații poate trece neobservată, în situații speciale de blocare, diminuare a canalelor senzoriale, calitatea proceselor cognitive depinde, în mare măsură, de calitatea mediului educativ.

6. Dezvoltarea cognitivă și a personalității elevilor de vârstă școlară mică cu DMU este influențată de particularitățile modelului educativ în care sunt implicați elevii, rezultatele elevilor integrați în învățământul incluziv fiind superioare rezultatelor elevilor cu același nivel de dezvoltare

intelectuală, dar segregati în învățământul special. Managementul și organizarea activității instituțiilor de tip internat sunt ineficiente, nu sunt centrate pe nevoile copilului. Sistemul instituțional de educație închis a elevilor cu DMU este un sistem rigid, ineficient pentru dezvoltarea psihosocială. Relațiile copiilor din ȘAI cu familia, în majoritatea cazurilor, sunt superficiale și fragmentare și sunt influențate de iresponsabilitatea și indiferența părinților pentru educația copilului. Situația instituționalizării este purtătoare de riscuri pentru dezvoltarea personalității și a unor relații afective stabile, lipsa de autonomie, care poate conduce la delincvență.

7. Rezultatele experimentului formativ și de control arată că intervenția psihologică trebuie să includă o serie de activități dezvoltative sistematice, care aduc rezultate pozitive: dezvoltarea comunicării, dezvoltarea relațiilor interpersonale, sporirea activismului, a nivelului de independență al copiilor cu DMU.

8. Sub influența PPEMI, se formează algoritmi de control al sarcinilor efectuate de către copil, stimularea interesului de a cunoaște mediul, cu relațiile sale sociale; se formează algoritmi ai activității intelectuale; abilități sociale, care conduc la maturizarea psihosocială. Sub influența PPEMI, se formează perceperea corectă, obiectivă a propriei persoane, acceptarea de sine și a altora, educarea echilibrului afectiv, pentru a garanta siguranța în manifestarea anumitor impulsuri emoționale.

9. Pentru o relevare cât mai completă a modelelor de educație, au fost identificate următoarele caracteristici: *modelul ȘSPI*, în calitate de unitate de administrare; apare situația educativă în interacțiune cu diverse forme dintre toți participanții. Este specifică poziția orientată spre personalitate; prevalează funcția organizatorică și de stimulare. O altă dimensiune a ȘSPI este marcată de caracterul deschis al personalității învățătorului și punerea ca obiectiv a activității în comun, ajutorul individual. Se lansează sarcina de tip creator și productiv. Se introduc diverse forme de stimulare, pentru a încuraja declararea publică a realizărilor, o dispoziție de învingător. La orice etapă a instruirii, pe primul loc se plasează forma de interacțiune care permite păstrarea unui nivel înalt de activitate a fiecărui elev. *Modelul ȘI* se referă în sens restrâns la integrarea/includerea tuturor copiilor, indiferent de capacitățile și competențele lor de adaptare și deci de învățare. Fiecare copil este conceput ca un participant activ la deciziile școlii, pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al dezvoltării o experiență, un stil de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare. *ȘI* dispune de comisia multidisciplinară intrașcolară, care realizează evaluarea psihopedagogică a elevilor, recomandă servicii de sprijin și contribuie la elaborarea planurilor educaționale individualizate, a strategiilor de sprijin și la adaptarea curriculară. *ȘI* elaborează și implementează Curriculumul la decizia școlii în raport cu profilul și orientarea specifică ei. *Modelul ȘI* organizează formarea pedagogilor și părinților în vederea acordării

ajutorului urgent copiilor. Toți copiii beneficiază de un mediu accesibil și favorabil. În *modelul ȘA* procesul de învățământ este examinat ca interacțiune a două tipuri de activitate autonomă: activitatea de predare, a învățătorului, și activitatea de însușire cognitivă, a elevului. Prevalează funcția informațional-evaluativă, stilul directiv, represiv. Predomină sarcini de tip reproductiv, acțiune după un model dat. Este specifică evaluarea superficială. Lucrul instructiv se înfăptuiește în scopul evitării pedepselor. Formele de stimulare sunt uniforme, se înregistrează reducerea spectrului motivelor de cunoaștere. Obiectivele și planurile realizării lor sunt impuse de învățător. Acestea duc la tulburări de comportament, la apariția surmenării rapide. Copiii din *ȘA* au un nivel scăzut de reglare volitivă. Autocritica le este scăzută, le este greu să se autoaprecieze, consideră că nu au ce spune despre sine însuși. În cadrul *modelului ȘAI*, dificultățile de învățare ale copiilor cu DMU sunt înțelese ca fiind probleme personale. În rezultatul examinării dosarelor copiilor, aceștia au fost plasați în școala auxiliară din motiv de sărăcie. Datele demonstrează că în nici unul din cazurile analizate copilul nu a participat la luarea deciziei cu privire la plasarea lui în școala auxiliară. Faptul că elevii învață după un curriculum simplificat, axat mai mult pe formarea abilităților practice, la fel și durata lungă de ședere a copiilor în instituție nu pot asigura o recuperare atât de bruscă în dezvoltarea psihică a copiilor. Prin urmare, putem presupune că diferențele în evaluarea copiilor pot fi explicate mai mult prin tendința de a instituționaliza și păstra contingentul de copii. Copiii din *ȘAI* rămân în urmă în plan psihic și fizic, în comparație cu semenii lor care sunt educați în familie. Ei sunt neîncrezători, predispuși către agresivitate și/sau sunt foarte pasivi. Toate aceste aspecte sunt caracteristice modului de viață în condițiile internatului și sunt rezultatul copilăriei private de dragoste și grijă din partea părinților. Analizând toate datele acumulate în procesul cercetării, putem concluda că, cu toate că scopul instituției rezidențiale speciale este educarea, instruirea, recuperarea și integrarea socială a copiilor cu DMU, instituția nu asigură dezvoltarea comprehensivă a acestora.

10. Sunt foarte importante formarea și sensibilizarea părinților, a cadrelor didactice, în vederea înțelegerii dificultăților de comunicare, relaționare și independență a copiilor cu DMU și în favoarea incluziunii lor în mediul educațional.

Recomandări pentru implementare:

1. Revizuirea criteriilor de evaluare și plasament a copiilor în instituții de învățământ, crearea de servicii de consiliere psihopedagogică a copiilor cu dizabilități mintale.
2. Suportul și sprijinul special oferit elevilor mici cu DMU este necesar să fie specificat în programele educaționale individualizate, atât pentru dezvoltarea comunicării, cât și pentru valorificarea la nivel maximal a întregului potențial biopsihic al acestora.
3. Cadrele didactice vor fi familiarizate cu specificul dezvoltării psihice la copiii cu DMU. Considerăm necesară o abordare multidisciplinară în echipe, o colaborare strânsă între specialiștii

din domeniul medicinei, psihologiei, pedagogiei, al terapiei ocupaționale, logopediei, educației speciale, asistenței sociale, pentru obținerea rezultatelor pozitive în dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor cu DMU. La acestea se adaugă și intervenția părinților și a altor persoane care au legătură cu copilul cu DMU. Consolidarea rolului familiei, sensibilizarea comunității și a familiei versus situația (educația, instruirea) copiilor cu dizabilități mintale.

4. În legătură cu îmbunătățirea vieții copiilor în instituții rezidențiale, trebuie valorificate avantajele dezvoltării psihosociale a copilului în cazurile în care se acordă o atenție deosebită pregătirii lui pentru viața independentă; personalul care lucrează cu copiii are o bună pregătire profesională; acordă atenție specială condițiilor materiale și psihopedagogice de tratament individual al fiecărui copil; respectă drepturile copilului. Programul psihoeducațional modular pentru incluziune (PPEMI) contribuie la o dezvoltare dinamică a elevilor de vârstă școlară mică cu DMU și trebuie implementat pe larg în instituțiile în care învață copii cu dizabilități mintale.

Sugestii pentru studiile viitoare rezultă din instrumentele utilizate, caracteristice subiecților, potențialul cadrelor didactice implicate în intervențiile formative: elaborarea, experimentarea unor programe formative pentru copiii preșcolari cu DMU. Recomandăm implementarea în procesul educațional a PPEMI care ar facilita procesul de adaptare a elevilor mici cu DMU în școala incluzivă.

BIBLIOGRAFIE

1. Bîrzea C. *Arta și știința educației*. Ediția a II-a. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R.A. 1998. 173 p.
2. Bratu M. Trăsături ale personalității puberilor și adolescenților cu debilitate mintală evidențiate prin testul arborelui. În: *Revista de psihopedagogie* nr. 2, 2009. București: Ed. Fundației Humanitas. 2009, pp. 57-64.
3. Bucun N. Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școlii prietenoase copilului. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 1, pp. 63-73.
4. Bucun N., Paladi O. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: Sirius, 2013. 126 p.
5. Bucun N., **Chiperi N.** Influența social-psihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 2, pp. 45-52.
6. **Chiperi N.** Determinări ale efectelor adverse generate de instituții. În: *Culegere tematică „Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății”*, conferința științifică internațională jubiliară, 2010. XI. 05, pp. 89-93.
7. **Chiperi N.** Aspectele relațiilor interpersonale la copiii orfani de vârstă școlară mică. În:

Анале ale Institutului Umanistic Contemporan nr. 6, 2010, pp. 75-78.

8. **Chiperi N.** Dezvoltarea comunicării la elevii de vârstă școlară mică cu deficiență mintală. În: Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice. În: Materialele Conferinței Internaționale, 19-20 octombrie, 2012, Chișinău, pp. 69-74.

9. Cucer A. Unele probleme cu care se confruntă familia care educă copilul cu deficiență mintală. În: Psihopedagogia Copilului/Child Psychopedagogy Journal. 2013, nr.12, România, pp.167-175.

10. Danii A., Popovici D.V., Racu A., Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă, Chișinău: „Univers Pedagogic”, 2007, p. 232.

11. Gînu D. Importanța calității pentru dezvoltarea copilului: Standarde minime de calitate pentru Casele de Copii de Tip Familial. Chișinău: PRAG-3, 2007. 96 p.

12. Olărescu V. Optimizarea educației prin parteneriatul școală-familie. În: Materialele conferinței internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, IȘE 2-3 noiembrie, Chișinău, 2012, pp. 372-375.

13. Racu A., Bodorin C. ș.a. Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației inclusive. Ghid practic. Chișinău, 2012. 91 p.

14. Racu I. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică: Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău, 2007, 160 p.

15. Verdeș A. Dezvoltarea afectivității la preadolescenți educați în situații sociale de dezvoltare diferită. Teză de doctor în psihologie pedagogică. 2009. 163 p.

16. Висковатова Т.П. Взаимоотношения с родителями, как детерминанты возникновения невротических расстройств у подростков с дисфункциональных семей. Учебно-методическое пособие/под научной ред. Висковатова Т.П./МОН молодежи и спорта, МЕГИ, ОНУ им И.И.Мечникова, Макеевка, Одесса. 2012. 90 с.

17. Дикевич Л.Л. Работа с трудными детьми. Учебно-методическое пособие. Смоленск, 2008. 49 с.

18. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. În: Дефектология. № 6. 2006. с. 3-14.

19. Калинина Е.М., Клезович О.В. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием. Минск: изд. «Четыре четверти», 2010. с. 287-316.

20. **Киперъ Н.Н.** Психологические особенности обучения детей с легким интеллектуальным недоразвитием. În: Сборник работ по коррекционной педагогике.

Арзамас: изд. Нижегородский педагогический институт. 2011. с. 34-38.

21. Коняева Н.П., Никандрова Т.С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития. Москва: Владос, 2012, 61 с.
22. Максименко Ю.Б. К проблеме исследования когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре психического образа. În: Наука і освіта. 2011. № 3. с. 48-59.
23. Назарова Н.М., Специальная педагогика, Москва: Изд. „Академия”, 2001. 396 с.
24. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. Москва: Валдос, 1995. с. 64-70.
25. Пузанов Б.П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями. Москва, Владос, 2013. 270 с.
26. Серова В.В. Психологические условия оптимизации межличностного взаимодействия со сверстниками старших дошкольников с легкими формами психического недоразвития – воспитанников детского дома: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.10 Нижний Новгород, 2010. 176 с.
27. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Санкт-Петербург: Речь. 2008. 245 с.
28. Чумаков И.В. Психологическая карта учащегося группы риска. Из опыта работы. Волгоград: изд. «Учитель», 2008. 257 с.
29. Шалимов В.Ф. Медико-социальная помощь детям младшего школьного возраста с пограничными психическими расстройствами. Автореф. др. хаб. психологии. Москва, 2007. 34 с.
30. Barlogeanu L. Strategies identitaires – gestion de differences culturelles dans l’espace roumain. In: L’ecole dans un monde en crise. Paris: l’Harmattan, EAN. 2008, pp. 54-56.
31. **Chiperi N.** Socialization as a process of „social learning” of norms and values of the society, Dialogue between peoples and culture East European cross border actors in the dialogue, Iasi: STEF, 59-63.
32. Lesain-Delabarre. L’integration scolaire en France: une dynamique paradoxale. In: Revue francaise de pedagogie, Institut national de recherche pedagogique N. 134-janvier-fevrier-mars 2001, pp. 47-57.
33. Poizat D. Repères sur l’inclusion: monde, Europe, France Lyon 2009. 35 p.
34. http://edu.md/file/docs/Anunturi/Ghid_Educatie_Icluziva_308p.pdf

ADNOTARE

Chiperi Nadejda. Particularitățile psihologice ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva diverselor modele de educație. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2015

Structura tezei: lucrarea cuprinde adnotare, lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii și recomandări, bibliografie din 243 de titluri, 11 anexe, 131 de pagini de text de bază, 31 de figuri, 46 de tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 11 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: model, particularități psihologice, copil cu dizabilități mintale ușoare, modele educative, program psihoeducațional modular pentru incluziune (PPEMI).

Domeniul de studiu: psihologia copilului cu dizabilități mintale.

Scopul cercetării rezidă în determinarea particularităților psihologice de dezvoltare a copiilor cu DMU de vârstă școlară mică implicați în diverse modele de educație, elaborarea măsurilor de intervenție psihologică pentru favorizarea dezvoltării personalității acestora.

Obiectivele cercetării: studierea și sistematizarea conceptelor științifico-practice privind modelele de educație și influența lor asupra dezvoltării copiilor cu dizabilități mintale ușoare (DMU); stabilirea dezvoltării cognitive a elevilor mici cu DMU de 8-9 ani din ȘA, ȘAI, ȘSPI, ȘI; identificarea particularităților sferei afective a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU; cercetarea nivelului dezvoltării sferei sociorelaționale a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU; determinarea relațiilor dintre sfera intelectuală și sfera afectivă, sociorelațională la elevii mici de 8-9 ani cu DMU; evaluarea impactului modelului de educație asupra dezvoltării intelectuale și formării personalității la elevii mici de 8-9 ani cu DMU, prin compararea rezultatelor obținute în cele patru loturi; elaborarea și aprobarea PPEMI, în vederea îmbunătățirii dezvoltării psihice a elevilor mici de 8-9 ani cu DMU; evaluarea eficienței PPEMI destinat copiilor cu DMU.

Problema științifică importantă soluționată constă în fundamentarea teoretică și metodologică a oportunității diferitor modele educaționale. Totodată, este analizată influența pozitivă a modelului școlii incluzive asupra personalității copiilor cu DMU.

Noutatea și originalitatea științifică. Pentru prima dată la nivel național sunt stabilite dimensiunile și influențele diferitor modele de educație asupra dezvoltării psihice a copiilor cu DMU; este elaborat complexul de evaluare a dezvoltării copiilor cu DMU; a fost propus complexul de activități formative special organizate pentru dezvoltarea sferei afective, comportamentale, relaționale la copiii cu DMU.

Semnificația teoretică a cercetării constă în fundamentarea teoretică a modelelor educaționale, stabilirea palierelor psihologice ale dezvoltării psihice a elevilor mici cu DMU și implementarea PPEMI pentru dezvoltarea potențialului adaptiv la copiii cu DMU. Rezultatele cercetării sunt publicate atât în reviste naționale, cât și internaționale.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în propunerea PPEMI în vederea îmbunătățirii dezvoltării personalității la copiii cu DMU: este elaborat setul de metode de diagnostic al particularităților cognitive, afective, de comportament, relaționare; este implementat PPEMI pentru dezvoltarea potențialului cognitiv-emoțional la elevii de 8-9 ani cu DMU, pentru adaptarea acestora în școala incluzivă. Materialele aplicative sunt recomandate psihologilor, pedagogilor de sprijin și părinților.

Implementarea rezultatelor științifice: Rezultatele studiului sunt implementate în cadrul evaluării și intervenției psihologice pentru copiii cu DMU din câteva licee și gimnazii din Republica Moldova; au fost puse în practică în activitatea psihopedagogilor speciali.

АННОТАЦИЯ

Киперь Надежда. Психологические особенности детей с легкими умственными нарушениями из перспективы различных моделей образования. Диссертация на соискание степени доктора психологии. Кишинэу, 2015

Структура диссертации: Диссертация содержит аннотации, список сокращений, введение, 3 главы, выводы и рекомендации, библиография из 243 названий, 11 приложения, 131 страницы основного текста, 31 фигур, 46 таблиц. Полученные результаты отражены в 11 опубликованных научных работах.

Ключевые слова: модель, психологические особенности, ребенок с легкими умственными нарушениями, критерий возможностей, образовательные модели, психопедагогическая инклюзивная модульная программа (ППИМП).

Область исследования: психология ребенка с умственными нарушениями.

Цель исследования заключается в определении психологических особенностей детей с легкими умственными нарушениями (ЛУН) младшего школьного возраста из разных моделей образования и в психолого-педагогической интервенции с целью развития их личности.

Задачи исследования: изучение и систематизирование научно-практических концепций об образовательных моделях; выполнение измерений на интеллектуальное развитие младших школьников 8-9 лет с ЛУН из разных образовательных моделей; исследование уровня развития аффективной сферы личности учеников с ЛУН; исследование взаимосвязи между интеллектуальной и эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста с ЛУН; разработка и подтверждение ППИМП с целью улучшения психического развития у детей младшего школьного возраста с ЛУН.

Решенная в исследовании значимая научная проблема состоит из научно-методической концепции образовательных моделей. В результате исследования подтвердилось преимущество модели инклюзивной школы, в целях психологического развития и личности детей с ЛУН.

Научная новизна и оригинальность исследования. Впервые на национальном уровне изучены аспекты и влияния разных моделей образования на психологическом развитии детей с ЛУН; разработан комплексный набор оценивания особенностей развития, предложен комплекс специальных формирующих занятий, предназначенных для совершенствования аффективной, поведенческой и межличностной сфер у детей с ЛУН.

Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации подходов моделей образования, где выделено преимущество модели инклюзивной школы, и применение ППИМП для развития адаптивного потенциала и эффективной инклюзии детей младшего школьного возраста с ЛУН.

Практическая значимость: предложена ППИМП для улучшения личностного, психического развития детей с ЛУН. Данные материалы рекомендованы психологам, тьюторам и родителям.

Внедрение научных результатов. Полученные материалы исследования внедрены в процесс диагностики, а также в психологическом вмешательстве для детей с ЛУН учащихся в лицеях и гимназиях Республики Молдова; в практическую деятельность специальных психопедагогов.

ANNOTATION

Chiperi Nadejda. Psychological characteristics of children with mild mental disabilities from the perspective of variety educational models

PhD thesis in Psychology, Chishinau, 2015

Thesis structure: includes annotations, list of abbreviations, introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 243 sources, 11 annexes, 131 pages of basic text, 31 figures, 46 tables. The obtained results have been published in 11 scientific publications.

Keywords: model, psychological characteristics, mental retardation child, the criterion of opportunity, educational methods, the psycho-educational program for inclusion.

Field of study: psychology child with mild mental disabilities.

The purpose of the research: determining the psychological development of children with MMD involved in various educational models and propose psychological and pedagogical intervention to promote development of their personality.

The objectives of the research: studying and performance of intelligence of young pupils with mild mental disabilities (MMD) from different educational methods; the influence of the level of development of the affective sphere of the individual pupil with MMD; the level of psycho-social development of primary school children 8-9 years old, with MMD; the investigation of intervention strategies to improve the terms of psycho-mental potential and abilities for children with MMD; the confirmation of experimental evaluation of the effectiveness of inclusive education programs to reduce school failure for children with MMD.

The solved scientific issue consists of the scientific and methodological concept of educational models, as a result of studies have confirmed the benefits of the inclusive school, so in the psychological and personality development of children with MMD proposed introduction of psycho-pedagogical inclusive modular program (PPIMP).

The scientific novelty and originality of the research. For the first time at the national level have been established aspects and influences of different models of education on mental development of children with mild mental disabilities; was developed complex evaluation; was submitted complex specially organized training activities for developing and improving the affective, behavioral, relational sphere for children with MMD.

The theoretical significance of the research is solved in the conceptualization of scientific and methodological methods of education, which confirmed the desirability of promoting inclusive school model, the application of psycho-educational program modular inclusion.

The applicatory value of the research: the proposal PPIMP was introduced in order to improve personal, mental development of children with mild intellectual disabilities.

The practical implementation of the results: These study materials are introduced into the process of diagnostics and psychological intervention for children with MMD from schools in the Republic of Moldova; in practical activities of special educators and psychologists.

LISTA ABREVIERILOR

DMU – dizabilități mintale ușoare

PPEMI – Programul psihoeducațional modular pentru incluziune

ȘA – școala auxiliară

ȘAI – școala auxiliară de tip internat

ȘSPI – școala specială cu practici incluzive

ȘI – școala incluzivă

CHIPERI NADEJDA

**PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE ALE COPIILOR CU
DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE DIN PERSPECTIVA
DIVERSELOR MODELE DE EDUCAȚIE**

Specialitatea 511.06 – Psihologie specială

Autoreferatul tezei de doctor în psihologie

Aprobat spre tipar:

Hârtie offset.

Coli de tipar.:

Formularul hârtiei 60X84

Tiraj 50 ex.

Comanda nr.

Tipografia UPS „Ion Creangă” din Chișinău
MD-2069, Chișinău, str. I. Creangă 1.