

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 159.922.762 (043.3)

CHIPERI NADEJDA

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

511.06 PSIHLOGIE SPECIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific: _____ **Bucun Nicolae,**
doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar

Autor: _____ **Chiperi Nadejda**

CHIȘINĂU, 2015

© CHIPERI NADEJDA, 2015

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, rusă și engleză).....	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. IMPACTUL PSIHO-SOCIO-PEDAGOGIC AL DIFERITOR MODELE DE EDUCAȚIE ASUPRA DEZVOLTĂRII COPIILOR CU DIZABILITĂȚI	
1.1. Abordări psiho-socio-pedagogice cu referire la modele, construcția și influența lor.....	16
1.2. Concepții și modele de dezvoltare a copiilor cu dizabilități mintale ușoare în procesul educațional.....	26
1.3. Caracteristica psihologică a copiilor cu dizabilități mintale ușoare în procesul educațional.....	29
1.4. Impactul educației asupra personalității copiilor cu dizabilități mintale ușoare.....	34
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	42
2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL PARTICULARITĂȚILOR PSIHLOGICE ALE COPIILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE IMPLICAȚI ÎN DIVERSE MODELE DE EDUCAȚIE	
2.1. Caracteristica psiho-socio-pedagogică a modelelor de educație.....	44
2.2. Metodologia cercetării (prezentarea instrumentelor).....	51
2.3. Caracteristici ale sferei cognitive la copiii cu dizabilități mintale ușoare.....	60
2.4. Evaluarea particularităților de dezvoltare a sferei afective.....	70
2.5. Determinarea particularităților de dezvoltare a domeniului sociorelațional.....	85
2.6. Relația dintre sfera intelectuală, afectivă, sociorelațională la copiii cu dizabilități mintale ușoare.....	96
2.7. Concluzii la capitolul 2.....	99
3. INTERVENȚIE PSIHLOGICĂ FORMATIVĂ PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE	
3.1. Repere teoretice și direcții în organizarea experimentului formativ.....	101
3.2. Programul psihoeducațional modular pentru incluziune.....	103
3.3. Rezultatele experimentului formativ și interpretarea lor.....	109
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	125
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	127
BIBLIOGRAFIE	132
ANEXA 1. Descrierea subtestelor la proba „Testul Jastak”.....	147

ANEXA 2. Indicii complexelor simptomatice la testul „Casă. Copac. Om”.....	152
ANEXA 3. Ancheta pentru aprecierea tulburărilor de comportament.....	154
ANEXA 4. Metoda „Scărița” (studierea stimei de sine).....	156
ANEXA 5. Date informative ale subiecților cercetați.....	157
ANEXA 6. Prelucrarea statistic-matematică a rezultatelor elevilor, obținute în urma testului „Jastak”.....	159
ANEXA 6.1. Compararea scorurilor cognitive (testul „Jastak”) ale elevilor implicați în 4 modele educaționale.....	160
ANEXA 6.2. Prelucrarea statistic-matematică a rezultatelor elevilor obținute în urma testului „C.C.O.” din 4 loturi experimentale.....	164
ANEXA 6.3. Compararea variabilelor dependente (testul „C.C.O.”) ale elevilor implicați în 4 modele educaționale.....	165
ANEXA 6.4. Compararea variabilelor dependente (domeniul sociorelațional) ale elevilor implicați în 4 modele educaționale.....	169
ANEXA 7. Diferențele între grupuri la testul de maturitate afectivă.....	170
ANEXA 8. Diferențele între grupuri la Ancheta învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi și metoda Scărița.....	171
ANEXA 8.1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă.....	173
ANEXA 8.2. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile memorie, sfera sociorelațională, Pearson	180
ANEXA 8.3. Comparația rezultatelor retest în grupul experimental și de control.....	184
ANEXA 9. Valorile medii pe grupuri ale variabilelor.....	186
ANEXA 10. Determinarea omogenității grupurilor experimental și de control (școala auxiliară).....	196
ANEXA 10.1. Valorile medii ale grupurilor experimental și de control/Mediile rangurilor ale grupurilor experimental și de control	199
ANEXA 10.2. Determinarea omogenității grupurilor experimental și de control (școala auxiliară internat).....	207
ANEXA 10.3. Diferențe test/retest, grup de control, grup experimental	210
ANEXA 11. Programul psihoeducațional modular pentru incluziune.....	217
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	249
1. CV-ul AUTORULUI	250

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, 29 de figuri, 42 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 palierele 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, 29 фигур, 42 таблиц. Полученные результаты отражены в 11 опубликованных научных работах.

Ключевые слова: модель, психологические особенности, ребенок с легкими умственными нарушениями, критерий возможностей, образовательные модели, психолого-педагогическая 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 сферой 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, 29 figures, 42 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

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate rezidă din mai multe fenomene care au loc în educație. 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. Лубовский [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.

Tema de cercetare răspunde exigențelor politicilor naționale educaționale, dezvoltate mai cu seamă în ultimii ani, în special în urma ratificării de Republica Moldova a Convenției ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități; documentelor sectoriale de planificare strategică în Republica Moldova: Strategia Națională „Educație pentru toți”, 2004-2015; Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova (aprobată prin Hotărârea Colegiului Ministerului Educației nr. 2.2. din 09 martie 2010); Strategia consolidată de dezvoltarea învățământului pentru anii 2011-2015 și Planul consolidat de acțiuni pentru sectorul educației, 2011-2015; Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului, 2007-2012; Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 (Hotărârea Guvernului nr. 523 din 11.07.2011 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020); Planul național de acțiuni comunitare pentru susținerea copiilor aflați în dificultate pe anii 2007-2014; Planul național de acțiuni pentru implementarea reformei structurale în educație și altele.

Un alt argument al actualității cercetării este necesitatea studierii diferitelor modele de educație: educație pentru toți, educație incluzivă, educație centrată pe copil etc. Cercetarea modelelor de educație din Republica Moldova se consideră a fi un demers prospectiv, contribuind la asigurarea unei evoluții favorabile pe termen lung a copiilor cu dizabilități mintale ușoare și a unei incluziuni educaționale de succes.

Prezintă interes studierea particularităților funcționării proceselor cognitive și de personalitate al copilului cu dizabilități, explicate pe baza mai multor modele teoretice. Particularitățile psihologice ale copilului reprezintă paradigma de bază a mai multor modele teoretice, iar dezvoltarea psihică – un indicator complex social, familial și cultural.

Personalitatea este un „ansamblu de condiții interne”. Ea nu se constituie printr-un simplu efect de amprentă a relațiilor sociale; întotdeauna influențele externe acționează prin intermediul condițiilor interne, acestea din urmă fiind interiorizări ale primelor (Rubinstein, 1962). Natura condițiilor interne poate fi dublă:

a. biologică, ereditară (controlează în primul rând constituția somatică, tipul de sistem nervos, predispozițiile native care stau la baza aptitudinilor și a altor însușiri). Condițiile interne de natură biologică definesc individul;

b. psihologică (se referă la formațiunile psihice structurate în procesul dezvoltării – cognitive, afective, motivaționale, energizatoare, aptitudinale și atitudinale –, ce s-au constituit datorită interacțiunii dintre factorii interni și condițiile externe, prin interiorizarea unor date externe).

În ultimele decenii, problema privind dezvoltarea psihică, integrarea copiilor cu dizabilități solicită un interes deosebit din partea specialiștilor. În acest context, ne propunem să relevăm necesitatea identificării particularităților dezvoltării, a constituirii comportamentului, a structurilor de personalitate a copiilor, anume la elevii de vârstă școlară mică cu DMU din următoarele modele de educație: școala auxiliară, școala auxiliară de tip internat, școala specială cu practici incluzive și școala incluzivă.

Actualitatea problemei de cercetare este condiționată de către unele fenomene contradictorii:

1. Din datele oferite de Ministerul Educației al Republicii Moldova, actualmente, sistemul rezidențial de îngrijire a copilului din R. Moldova este alcătuit din de 55 instituții de tip rezidențial. Numărul total al copiilor plasați în instituțiile din subordinea Ministerului Educației constituie 4843 de copii. Cei mai mulți copii sunt plasați în școlile auxiliare internat – 2093 de copii [243].

2. Educația incluzivă în Republica Moldova este intens promovată. Are loc dezinstituționalizarea în școlile auxiliare. În perioada reformei sistemului rezidențial de îngrijire a copilului au fost închise 11 instituții de tip rezidențial și o instituție reorganizată în Complex de servicii sociale.

Problema de cercetare are o dublă conotație:

– analitico-sintetică: se explorează, cu diverse mijloace, particularitățile psihice ale școlărilor 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 școlărilor mici cu dizabilități mintale ușoare, prin Programul psihoeducațional modular pentru incluziune (PPEMI).

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 palierelelor 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.

Premisele cercetării și gradul de cercetare a problemei au relevat următoarea **problemă științifică**: insuficiența studierii particularităților psihice și de personalitate ale copiilor cu DMU din diverse modele de educație tinde spre necesitatea elaborării unui program psihoeducațional modular pentru incluziune, cu influență pozitivă asupra dezvoltării personalității acestora.

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 raport cu tema propusă, am formulat următoarele **obiective operaționale**:

- 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.

Obiectul cercetării: diferențele psihologice ale dezvoltării elevilor cu DMU în diferite modele educaționale.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute. Pentru prima dată în spațiul academic și educațional din Republica Moldova a fost realizată analiza comparativă teoretico-aplicativă a particularităților psihologice ale copiilor din patru modele de educație (școala auxiliară (ȘA), școala auxiliară de tip internat (ȘAI), școala specială cu practici incluzive/forma alternativă (ȘSPI); școala incluzivă (ȘI). Sunt stabilite dimensiunile și influențele diferitor modele de educație asupra dezvoltării psihice a elevilor cu vârsta de 8-9 ani cu DMU. Au fost relevate două componente: constatativă – modelul de educație incluzivă influențează pozitiv dezvoltarea sferei afective, social-relaționale; formativă – dezvoltarea sferei afective, sociorelaționale la copiii cu DMU educați în modelele din sistemul special de învățământ –, care pot fi realizate prin activități formative special organizate.

Problema științifică soluționată în fundamentarea teoretică și metodologică a oportunității diferitor modele educaționale ca condiție și cu influența pozitivă confirmativă modelului școlii incluzive asupra personalității copiilor 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 ale copiilor cu DMU; a fost elaborat complexul de evaluare; a fost înaintat complexul de activități formative special organizate pentru dezvoltarea sferei afective, comportamentale, relaționale la copiii cu DMU.

Semnificația teoretică constă în fundamentarea teoretică a modelelor educaționale, stabilirea palierelelor 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 a particularităților cognitive, afective, de comportament, relaționare.

– Este propus pentru implementare PPEMI în vederea îmbunătățirii dezvoltării personalității la elevii de 8-9 ani cu DMU;

– Este implementat programul PPEMI pentru dezvoltarea și normalizarea potențialului dezvoltativ-adaptiv la elevii de 8-9 ani cu DMU pentru incluziunea acestora în școala incluzivă.

– materiale 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, 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 Științe Socioumane”, în materialele seminarului internațional „Sărăcie – persoane în dificultate: aspecte psihosociale, Chișinău, 2013.

Sumarul compartimentelor 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.

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.

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. Studiul de constatare demonstrează relația dintre sfera cognitivă și sfera afectivă, comportamentală, relațională la copiii de vârstă școlară mică cu DMU; este prezentat impactul pozitiv al modelului de educație „școala incluzivă” asupra formării personalității elevilor mici cu DMU prin compararea rezultatelor obținute în patru loturi experimentale.

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. Programul

psihoeucațional modular pentru incluziune este multidimensional și include mai multe condiții: pregătirea psihologică pentru învățare; crearea și menținerea unei ambianțe educaționale optime; folosirea unor modalități eficiente de motivare. Crearea Programului psihoeucațional modular pentru incluziune poate servi sprijin în școli și comunități, care prin urmare va avea un efect pozitiv asupra bunăstării psihologice a elevilor cu DMU.

Concluziile și recomandările sintetizează rezultatele finale ale cercetării și oferă indicații și sugestii ce ar contribui la dezvoltarea psihică optimă a copiilor de 8-9 ani cu DMU.

Propunem studiul unor analize comparative pentru relevarea palierelelor 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. Aportul personal în capitolul teoretic a constat în sintetizarea elementelor-cheie din evoluția psihopedagogiei speciale, având drept ghid criteriul conceptual în context național și internațional, pe axa timpului – Clasificatorul Internațional a Funcționării, Dizabilității și Sănătății (CIF, 2001). Prezentând starea actuală a sistemului educațional la nivel național și internațional, am evidențiat perspectivele de organizare a acestuia în mediul școlar din Republica Moldova. Folosind argumentele în organizarea reformelor în sistemul de învățământ, am reușit să conturăm direcțiile de perfecționare a acestuia, în vederea îmbunătățirii performanțelor și creșterii calității activităților depuse pentru copiii cu DMU. Totodată, am realizat o analiză comparativă pe o perioadă de 6 ani consecutivi (anul 2007-anul 2012) a principalilor indicatori de performanță și risc din sistemul special de învățământ, o analiză comparativă a indicatorilor structurali ai sistemului de educație incluzivă pe o perioadă de 6 ani consecutivi (anul 2008-anul 2014).

Aportul aplicativ informațional al analizelor comparative realizate în lucrare are la bază premisa că mediile educaționale este o cerință de bază în evoluția pozitivă a dezvoltării psihice a copiilor cu DMU, cu riscuri controlabile și tot mai mici. Elaborarea și implementarea PPEMI pentru dezvoltarea potențialului adaptiv la copiii cu DMU ameliorează incluziunea acestora.

1. IMPACTUL PSIHO-SOCIO-PEDAGOGIC AL DIFERITOR MODELE DE EDUCAȚIE ASUPRA DEZVOLTĂRII COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

1.1. Abordări psiho-socio-pedagogice cu referire la modele, construcția și influența lor

Interacțiunea individului pe tot parcursul existenței sale cu elementele mediului înconjurător, în special cu cele ale mediului pedagogic și social, favorizează semnificativ progresul, calitatea achizițiilor necesare evoluției și dezvoltării sale normale.

Există diferențe între copiii crescuți în modele educaționale diferite, de tip internat, în care elementele mediului au anumite caracteristici ale segregării, și cei crescuți în modele integrative, unde elementele mediului sunt mult mai bogate în stimuli dezvoltativi, educaționali. Autorii M. Aniței, T. Crețu, N. Mitrofan [2] estimează că influențe pozitive au modelele cu relații interpersonale, cu activități planificate și structurate într-un proiect social, care comportă în sine un model de personalitate integral dezvoltată. Modelul educativ este un ansamblu de influențe sistematice, care își lasă amprenta în particularitățile de dezvoltare a personalității.

Astăzi, sunt dezvoltate multe modele educaționale orientate spre cel ce învață, spre formarea de competențe de învățare etc. Vorbind despre modele eficiente de educație, trebuie să subliniem că conținutul, structura, funcționalitatea lor depind de factorii sociali. Crearea de modele eficiente de cooperare, de sprijin în școli și comunități are un efect pozitiv asupra stării psihologice a copiilor și conduce la o realizare școlară superioară.

În general, cunoașterea prin modele este destul de veche. Unii autori, precum A. Birch [7], C. Bîrzea [8], consideră că modelul a fost primul instrument de cunoaștere științifică. Cuvântul „model” poate avea diverse sensuri, în funcție de context. După C. Bîrzea [8], într-o manieră foarte simplificată, vom distinge trei direcții de utilizare:

Sensul normativ:

- conduită de imitat sau reprodus, datorită valorii și semnificației sale (mod, regulă, canon);
- obiect original, după care pot fi reproduse obiecte asemănătoare, într-un număr infinit de copii (etalon, standard, eșantion, matriță);
- ideal de urmat sau de reprodus în forme aproximative, imperfecte și intermediare (categorie, clasă, aspirație, principiu).

Sensul artistic:

- persoană sau obiect cărora artistul le va reproduce imaginea (subiect, probă, schiță); obiect de aceeași formă cu un alt obiect (copie, imitație).

Sensul științific:

– reprezentare tridimensională a unei idei, a unui proces sau sistem; ansamblu de elemente sau variabile care alcătuiesc un sistem social; adevăr provizoriu (opinie); reprezentare logică a unei teorii (model teoretic); influențare pedagogică (model pedagogic), terapie recuperatoare (model psihologic).

În pedagogie, se folosesc toate aceste trei sensuri. La început a prevalat sensul normativ. Aceasta se desprinde din însăși originea cuvântului „model”, a cărui etimologie ne trimite, în majoritatea limbilor, la echivalentul latin al cuvântului „normă”. A urmat sensul artistic, care se referea, de fapt, la un transfer simbolic între lucru și operă, între natură și creația umană. Sensul științific este cel mai nou și cel mai controversat. Conform definiției lui Snow (1973, p. 81), „fiecare model este, astfel, proiecția unui posibil sistem de relații între fenomene, realizate prin mijloace verbale, fizice sau simbolice”. Buschkovitsch (1977, p. 27) susține următoarele: „Modelul are următoarele componente: 1. Concepte; 2. Axiome sau legi; 3. Reguli de transformare; 4. Reguli de corespondență, care fac posibilă compararea rezultatelor unui calcul cu experimentarea modelului” [8]. Despre modelul pedagogic, în Dicționarul de pedagogie, Sorin Cristea spune că „tinde să reproducă” elementele esențiale ale fenomenelor și proceselor originale, naturale sau sociale, studiate conform obiectivelor specifice și concrete ale activității didactice respective (S. Cristea, p. 250). Aceste definiții ne sugerează că nu există model în sine. Semnificația modelului se raportează întotdeauna la o realitate care îi precede sau îi succede. În viziunea neopragmatică a lui Stachowiak (1980, p. 29), „Modelele sunt ale cuiva sau ceva, reprezentări ale unor originale, naturale sau artificiale. Fiecare model comportă un sistem de relații care reproduce logica internă a sistemului de referință [8].

Noi am înaintat conceptul de „Model psihopedagogic”, în care se stabilesc diferite relații ce susțin sau frânează dezvoltarea individului. Sistemul de relații într-un model psihopedagogic poate fi dezvoltat conform logicii și acțiunilor prognozate pentru transformarea sistemului.

Totodată, este nevoie de menționat că mediul educațional influențează mult dezvoltarea globală a personalității copilului. În literatura psihopedagogică, în lucrarea E. Stănculescu [133] sunt discutați ca factori ai ontogenezei *ereditatea*, *mediul* și *educația*, în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul „nature-nurture” (cea anglo-saxonă) sau „heredite-milieu/environnement” (cea franceză). Modelul interacționist, sau al dublei determinări, are ca filiație teza transformistă formulată de J.B. Lamarck în lucrarea „Filosofia zoologică” (1809), în concepția sa mediul are un rol esențial în dezvoltare. Ambientalismul lamarckian este în concordanță cu visul lui J.A. Comenius de a-i învăța pe toți toate, precum și cu încrederea în puterea nelimitată a educației, formulată de vechii greci și preluată de iluminiști. Adepții teoriei

ambientaliste acordă o mare importanță influenței mediului, modelului educativ asupra dezvoltării psihice [12].

Behavioriștii au admis că nu există nici o dovadă a eredității comportamentului. Funcțiile psihice sunt rezultatul modelării de către mediul ambiant a combinațiilor genetice, a căror caracteristică dominantă este plasticitatea. J. Watson se angaja cu mult optimism să realizeze cu succes o experiență rămasă imaginară: din câțiva copii aleși la întâmplare, fiecare ar fi devenit, ca urmare a influențelor educative, specialistul dorit de el – medic, jurist, artist, cerșetor sau hoț –, indiferent de înclinațiile, aptitudinile, vocațiile și rasa strămoșilor săi [17].

Fl. Ulete [137], M. Secui [129], I. Racu [120], A. Ciobanu [29] consideră că mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale. Din punctul de vedere al conținutului, în influențele mediului se pot distinge o multitudine de planuri: de la cel natural-geografic (climă, relief) la cel social – indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Factorii de mediu sunt structurați oarecum binar, prezentându-se individului ca realități fizice, concretizate în prezența nemijlocită și perceptibilă a persoanelor și obiectelor care îl înconjoară și în funcție de care trebuie să se modeleze, dar și ca ansamblu de relații și semnificații care, prin interiorizare, formează însăși substanța, materialul de construcție necesar dezvoltării psihice. După cum menționează E. Enăchescu [65], condiția dezvoltării este ca acel factor să acționeze asupra individului, care, la rândul său, să reacționeze, intrând în interacțiune ca bază a propriei activități. Vom vedea că, fără o mediere deliberată și specializată (educația), șansa acestor interacțiuni spontane ar fi limitată și rolul lor puțin eficient.

Analiza modelelor psihopedagogice implică un șir de teorii. Aferente cercetării prezente sunt teoriile concentrate asupra diferențelor individuale dintre copiii de aceeași vârstă, modificărilor legate de vârstă în general. Unele din aceste teorii explică caracteristicile educației și dezvoltarea psihofizică etc., iar altele se concentrează asupra aspectelor sociale.

Cunoscuta *teorie cognitivă* a lui Jean Piaget (1896-1980) are în vizor modul în care gândesc copiii la diferite vârste și mai puțin diferențele individuale dintre copiii de aceeași vârstă. Toți copiii trec prin aceleași stadii de dezvoltare cognitivă, în aceeași ordine și aproximativ la aceeași vârstă [237].

Susținătorii *teoriei învățării sociale* (A. Bandura, H. Wallon) văd dezvoltarea ca un proces gradual, cumulativ. Dar ei sunt mai interesați de diferențele dintre copiii de aceeași vârstă, decât de diferențele dintre copii la diverse vârste, iar atenția lor se concentrează mai mult asupra comportamentului social, decât asupra proceselor gândirii. În general, teoria învățării sociale este mai utilă în explicarea unor răspunsuri comportamentale specifice la o situație particulară, decât

în explicarea unor schimbări generale apărute odată cu vârsta. Din punct de vedere psihosocial, Erik Erikson (1963) acordă un rol critic emoțiilor și relațiilor sociale în dezvoltarea umană, unei serii de caracteristici bipolare specifice fiecărui stadiu de dezvoltare [239].

Reprezentantul teoriei adaptării John Bowlby (1908-1990) pare să îmbine aspectele sociale, emoționale și cognitive ale dezvoltării. Bowlby este cel mai legat de teoria darwinistă a evoluției ca fundament al evoluției comportamentului social. Teoria lui este o teorie cognitivă, în care achiziția structurilor mentale schimbă fundamental relația copilului cu mediul, iar copilul este cel care procesează informația în mod activ, pentru a-și ghida comportamentul social [223].

În lucrarea „Arta și știința educației” de C. Bârzea [8], găsim interpretarea conceptului de „model”, care „a invadat” vocabularul științific, având o multitudine de sensuri, dintre care unele sunt clasice și precise, iar altele – recente, dovedind un mare coeficient de elasticitate și favorizând astfel confuziile. Modelele conceptuale, în psihopedagogie, favorizează stabilirea și influența unor componente aparținătoare sistemelor complexe ale dezvoltării. Aceste modele permit înțelegerea relațiilor generale stabilite într-un sistem sau altul. Este stabilit că din cadrul anumitor modele tradiționale derivă altele, se adaugă elemente noi cu caracter explicativ. Cel puțin trei filosofii fundamentale sau teorii explică modelele dizabilității decupate în urma studiului lucrărilor autorilor N. Bucun [12], D.V. Popovici [102], M. Neagoie [89], A. Racu [114], G. Radu [122], Dr. Sorin, M. Rădulescu [131], D. Poizat [238], la care vom face referire pe parcursul cercetării:

- filozofia și modelul religios;
- filozofia și modelul de orientare medicală privind dizabilitatea;
- filozofia și modelul de orientare socială a dizabilității.

Abordând modelele dizabilității dintr-o perspectivă istorică, am putea spune că primul dintre acestea este **modelul religios**. Modelul religios privea dizabilitatea ca pe o pedeapsă abătută asupra individului sau a familiei sale de către o forță externă. De asemenea, se putea recurge la persecutarea sau chiar omorârea individului care era „diferit”. M. Golu [60] menționează că, în unele cazuri, dizabilitatea stigmatiza întreaga familie de apartenență, aceasta conducând la scăderea statutului său, chiar la excluderea socială. Acest tip de filozofie vede persoanele dizabile ca dependente de societate, iar această manieră conduce la paternalism, segregare și discriminare. Prin segregare se mențin și se întăresc manifestările atitudinale și comportamentale care îi aseamănă pe membrii grupurilor separate și, în același timp, îi deosebesc de membrii altor grupuri. Conceptul a fost introdus în această accepție de către R.E. Park și E.W. Burgers, Jean-Claude Abric [228], prin lucrarea „Introduction in the Science of the Psychology” (1924), în contextul teoriei ecologiei sociale. Cu acest sens, termenul „segregare”

este folosit în analiza relațiilor dintre majoritate și minoritate. Termenul „discriminare” desemnează o tratare inegală a indivizilor sau grupurilor în raport cu unele trăsături. Discriminarea este practică nu numai de către indivizi, ci și de către instituții – școli, spitale, organizații guvernamentale etc. În acest caz, se vorbește despre o „discriminare instituțională”, scrie A. Racu, V. Botnari, A. Potîng [118].

Modelul medical este cunoscut și cu numele de „model al inferiorității biologice”, sau „model al limitării funcționale”. Pe măsură ce anumite grupuri de oameni au început să fie văzuți ca neproductivi și incapabili, au fost stabilite instituții, în calitate de locuri cu un dublu scop:

- unde acești oameni să poată fi plasați, astfel încât ceilalți membri ai familiei să-și poată onora obligațiile de muncă;
- unde acești oameni puteau fi obișnuiți să devină membrii productivi ai societății.

Odată cu era modernă, s-au produs schimbări la nivelul rolurilor instituțiilor speciale. Din agenții de reformă, ele au devenit agenții pentru controlul social și pentru segregarea instituțională a celor care erau acum descriși ca sub-normali. Conform acestui model, individul, și nu societatea este cel care are o problemă, iar diferitele intervenții urmăresc să-i furnizeze acestuia deprinderile adecvate pentru a se reabilita și a face față. Responsabilitatea pentru dificultățile cu care se confruntă individul este atribuită acestuia (încearcă să depășească dificultățile schimbând individul). Ideea implicită era că dificultățile întâmpinate de mulți dintre copii proveneau dintr-un fel de eșec în cadrul procesului de învățare. Concluzia generală era aceea că, în timp ce indivizii sunt maleabili și supuși schimbării, societatea este fixă și imposibil de schimbat. Prin urmare, era obligația individului să se adapteze la un mediu înconjurător ostil.

Modelul social este antiteza modelului medical. Conform Clasificatorului Internațional al Funcționalității, CIF 2001, modelul social critică sistemele bazate pe modelele deficienței, respectiv medical. Modelul social al dizabilității vede situația de disfuncție sau limitare a activității ca pe o problemă socială și în principal ca pe o problemă a integrării complete a indivizilor în societate. Dizabilitatea nu este, în acest caz, un atribut al individului, ci, mai degrabă, este o colecție complexă de condiții, dintre care multe create de mediul social. Din aceste motive, gestiunea problemei dizabilității necesită acțiuni sociale și ea devine o problemă a cărei responsabilitate este colectivă și aparține întregii societăți [118]. Societatea este cea care trebuie să facă modificările de mediu necesare, astfel încât persoanele cu dizabilități să poată participa complet la toate domeniile vieții sociale. Concluzia logică ce urmează este că într-o societate complet dezvoltată dizabilitatea nu ar mai exista. Dizabilitatea este rezultatul direct al eșecului societății de a furniza servicii adecvate [37, p. 220]. Clasificarea internațională a funcționalității, dizabilității și sănătății este și un instrument de realizare a drepturilor persoanelor

cu dizabilități, dar și o metodă valoroasă în standardizarea stărilor de sănătate, unificarea abordărilor de diagnostic și de evaluare a stărilor de sănătate și a funcționalității. Cercetările recente se focalizează în o mare măsură asupra unei noi abordări – ecosistemice –, care permite coexistența mai multor factori, proveniți din surse multiple. Pe plan educațional, modelul ecosistemic se regăsește în ideea eficienței școlare, în care influențele părinților, copiilor, personalului, serviciilor etc. sunt recunoscute ca factori ce interacționează la diferite niveluri, influențând eficiența întregului sistem. Modelul ecosistemic susține că lumea înconjurătoare a copilului cuprinde: un microsistem (copilul însuși); un miezosistem (copilul, profesorul și colegii săi); un exosistem (copilul și relația lui cu școala, privită ca un tot, cu părinții și cu alți factori externi); în sfârșit, un macrosistem (copilul în relații cu valorile culturale, sociale și educaționale și cu credințele oamenilor în general). În acest context, problemele care apar sunt văzute ca fiind rezultatul unei disfuncționalități existente între aceste sisteme. Interesul mărit în privința modelului ecosistemic se datorează faptului că acesta oferă o viziune holistică asupra fenomenului și permite coexistența unor puncte de vedere diferite, adesea contradictorii. Unul dintre avantajele abordării ecosistemice este acela că îi încurajează pe profesori să privească în ansamblu și, în acest fel, să examineze modul de funcționare a comportamentului unui copil nu numai din punct de vedere a lui ca unitate, ci și ca parte a organizației (această abordare oferă șansa de a fi create condiții pentru „o școală care gândește” [103].

Gh. Radu [123] identifică două modele fundamentale de organizare și educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale. *Primul model*, bazat pe selecție, separare și segregare pleacă de la teza diferențelor dintre copii, care impune un tratament pedagogic diferit, în școli diferite și selective. Selecția are la așa bază criterii cum sunt aptitudinile și performanțele copiilor. Teza psihopedagogică de bază a acestui model este adaptarea copilului la școala de masă, iar dacă el nu poate răspunde aici exigențelor, trebuie introdus în școlile speciale. Tratamentul pedagogic propus este bazat pe selecție negativă și eșec. *Al doilea model*, modelul integrării și al incluziunii se bazează pe o filozofie care se încrede în copil și încurajează dezvoltarea și capacitățile acestuia. Acceptarea conceptului de „dizabilitate” ar exclude posibilitatea segregării și ar promova ca normalitate existența diferențelor dintre oameni. Diferențele (vezi tabelul 1.1.) cer modalități de rezolvare diferite, în condiții cât mai aproape de normalitate, care respectă nevoile individuale de adaptare și dezvoltare.

Tabelul 1.1. Modelul Medical vs. Modelul Social:

Modelul medical	Modelul social
Dizabilitatea este o „tragedie personală”	Dizabilitatea este experiența opresiunii sociale

Dizabilitatea este o problema personală	Dizabilitatea este o problema socială
„Cura” este dată de medicație	Grupuri de întraajutorare și sisteme de care beneficiază enorm persoanele cu dizabilități
Dominanța profesională	Responsabilitate individuală și colectivă
Expertiza ESTe făcută de personal calificat	Expertiza este experiența persoanelor cu dizabilități
Persoana cu dizabilități trebuie să se adapteze	Persoanele cu dizabilități ar trebui să primească afirmații
„Dizabilitatea” are o identitate individuală	Persoanele cu dizabilități au o identitate colectivă
Persoanele cu dizabilități au nevoie de ajutor	Persoanele cu dizabilități au nevoie de drepturi
Profioniștii au controlul	Persoanele cu dizabilități trebuie să ia propriile decizii
Dizabilitatea este o scăpare politică	Dizabilitatea este o scăpare politică
Adaptări individuale	Schimbări sociale

Politica Comunității Europene referitoare la dizabilitate este construită pe explicarea obligației la modelul social al dizabilității. Ca o condiție a Departamentului Unității de Integrarea a Persoanelor cu Dizabilității de la Comisia Europeană, dizabilitatea este considerată un rezultat al interacțiunilor dinamice dintre o persoană și mediu, incluzând construcțiile sociale, care duc la discriminare și stigmatizare. Este mediul care ar trebui adaptat pentru fiecare persoană, incluzând persoane cu dizabilități, prin scoaterea barierelor (Goelen, 2005).

După cum afirmă autorii A. Danii, D.V. Popovici, A. Racu [42], N. Bucun [19], V. Chicu [25], D. Gînu [53], S. Racu, A. Grigoriu, A. Savciuc [116], M. Rotaru [125], în analiza relației socializare-normalizare-incluziune trebuie avute în vedere implicațiile practice și teoretice ce vizează, mai întâi, evoluția sistemului de organizare a educației persoanelor cu nevoi speciale și a pregătirii lor pentru integrarea și incluziunea în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale. Aceasta presupune și elaborarea unor metodologii și terapii recuperative care să țină seama de potențialul psihic al lor.

După G. Coman [32], ideea de normalizare a apărut, în ultimele decenii, într-o serie de țări și în special în țările scandinave. Aceasta proclamă necesitatea asigurării unor condiții normale persoanelor cu cerințe speciale, în așa fel încât acestea să beneficieze de aceleași standarde existențiale ca și cele ale altor membri ai societății. Mai mulți cercetători – T. Vrașmaș [146], V. Crețu [37], A. Danii, D.V. Popovici, A. Racu [42], N. Bucun [16], V. Chicu, V. Rusnac [25], D. Gînu

[52], C. Bodorin [119] – relevă că normalizarea există ca un proces și o atitudine de acceptare, de luare în considerare a celor care se abat de la medie, de la ceea ce este numit „normal”.

După T. Vrașmaș [152], incluziunea susține ideea că dezideratul pregătirii pentru viață a persoanelor cu cerințe speciale se bazează pe egalitatea de șanse în educație. De la acest proces complex nu poate fi exclusă colaborarea specialiștilor cu școala, familia și comunitatea. E. Verza [142] a constatat că parcurgerea unui asemenea traseu comportă grade de dificultate și un efort sporit din partea specialiștilor, educatorilor, familiei și comunității. Ascensiunea educației incluzive a însemnat deplasarea treptată a atenției spre crearea unor modele educaționale „respondente” la potențialul și necesitățile diferite de dezvoltare a fiecăruia dintre copiii dintr-o școală. Accentul cade pe restructurarea modelelor și sistemelor obișnuite, pentru a satisface necesitățile tuturor copiilor. Deosebit de actuale sunt modelele de politici și practici ale învățământului incluziv din lume. În lucrările cercetătorilor T. Vrașmaș [151], D.V. Popovici [103], A. Racu [114], N. Bucun [14], Laurene Lesain-Delabarre [232], D. Poizat [238] sunt descrise experiențele de pe plan mondial care evidențiază faptul că în perspectiva incluziunii copiilor cu CES se impun mai multe modele de acțiune: *modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită* (școala obișnuită coordonează activitatea de integrare și stabilește un parteneriat activ între profesorii din cele două școli, care vor proiecta și transpune în fapt un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul lecțiilor, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor de curs; *modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită* (acest model presupune integrarea eficientă a copiilor cu cerințe speciale în școli de masă, unde să interacționeze cu toți elevii, promovindu-se, astfel, o intercunoaștere și interrelaționare mai eficientă și productivă a celor două categorii de copii); *modelul bazat pe amenajarea în școală obișnuită a unei camere de instruire și resurse pentru copiii deficienți*, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă (în acest caz, profesorul care se ocupă de elevii cu dizabilități devine cadru didactic de sprijin și desfășoară activități complementare cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile presupun acest lucru); *modelul itinerant* (model ce favorizează integrarea într-o clasă de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, aflați la mică distanță de școală, sprijiniți de un profesor itinerant; *modelul comun* (în care profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit spațiu și oferă servicii de sprijinire a copilului și familiei, îi ajută pe părinți la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului).

A. Gherguț [56] susține că, alături de modelele amintite până acum, au existat o serie de inițiative locale, în unele state europene sau nord-americane, care au încercat aplicarea altor

modele și forme, unele cu rezultate foarte bune. Iată în sinteză câteva dintre aceste modele, care pot fi utile, cel puțin, ca puncte de referință în proiectarea altor modele sau programe locale: *modelul în cascadă* aparține lui B.R. Gearheart și a fost lansat în 1974 în SUA. Acest model este centrat asupra copilului și nu are în vedere condițiile generale și specifice care să susțină procesul de integrare școlară (logistica programelor de integrare, modul de alocare a resurselor umane și materiale, proiectarea curriculumului etc., elemente care influențează decisiv reușita integrării); *modelul lui Kaufman*, care a apărut în anul 1975 și a avut în vedere integrarea copiilor cu retard mintal educabili (EMR – educable mentally retarded). Pornind de la ideea acestui model, ulterior, au fost dezvoltate o serie de programe destinate integrării altor categorii de copii cu deficiențe, care au îmbunătățit componentele manageriale deficitare și care s-au dovedit a fi eficiente (este cazul unor programe aplicate în câteva zone din Canada); *modelul IGE (individuality guided education)*, lansat de J.R. Armstrong în anul 1976. El cuprinde componente separate: se referă la proiectarea și aplicarea programelor de intervenție individualizate, structurate pe baza rezultatelor evaluării complexe a elevilor cu CES, integrați în unități școlare obișnuite, la evaluarea achizițiilor școlare individuale și, eventual, la reorganizarea activităților didactice din programul de intervenție individualizat, îmbunătățirea și perfecționarea materialului didactic folosit în unitățile școlare, favorizând astfel procesul de învățare în acord cu ritmul de lucru al elevilor, urmărește stabilirea unei rețele de comunicare între familie, școală și comunitate, implicându-se astfel resursele comunității și ale familiei în viața școlii; *modelul programării școlare* pe baza analizei sarcinilor – acest model a fost propus de O. Robichaud și R. Landry în anul 1978 și consideră ca o posibilă soluție a integrării individualizarea instituției școlare, apărută ca o necesitate datorită diversității populației școlare; *modelul temporal al lui J. Hundert* a fost elaborat în anul 1982.

Este evident faptul că nu pot exista modele care să rezolve în totalitate problemele și nevoile copiilor cu dizabilități integrați în învățământul de masă. În plus, apar probleme care țin de contextul socioeconomic, geografic al sistemului de învățământ și care trebuie luate în considerare. Nu trebuie ignorat faptul că pot exista situații în care copii cu dizabilități să nu se poată integra în școlile de masă, fiindu-le mai bine în școli speciale, sau părinți care să se opună cu stăruință integrării. Contextele, relațiile și manierile noi de lucru în activitatea școlară – asociate mișcării spre educația integrată și/sau incluzivă – implică și asumarea unor roluri noi la alte niveluri. Școlile speciale, ca model, reprezintă o resursă majoră în facilitarea integrării școlare a copiilor cu CES. Școlile speciale posedă ceea ce lipsește celor mai multe școli obișnuite – experiență în abordarea la clasă a copiilor cu CES. În cele mai multe țări europene,

identificarea și evaluarea copiilor cu CES este în mare măsură responsabilitatea școlilor (generale și/sau speciale) sau a autorităților de învățământ (vezi tabelul 1.2.).

Tabelul 1.2. Modelele de decizii, instituții, servicii, evaluare a performanțelor școlare, condiții instructiv-educative promovate în diferite țări

Țara	Modelul decizional, evaluare, orientare școlară, servicii pentru persoanele cu CES
Anglia	Coordonatorul CES – școala generală și autoritatea locală de educație
Austria	Consiliul școlar districtual
Belgia Flamandă	Centrul de orientare psiho-medico-social; Comisia consultativă de educație specială
Belgia franceză	Centrul psiho-medico-social din învățământul obișnuit
Danemarca	Oficiul de consultanță psihopedagogică
Finlanda	Consiliul școlii, bazat pe o expertiză psiho-medico-socială
Franța	Comisia departamentală de educație specială
Germania	Rapoarte multidisciplinare ale școlilor
Grecia	Centre de diagnostic; centre de evaluare și sprijin consultativ
Islanda	Directorul școlii, în colaborare cu un consiliu de protecție a copilului și cu un serviciu de consultanță
Irlanda	Directorul și consiliul de administrare al școlii, cu aviz psihologic de Ministerul Sănătății și ONG-uri
Italia	Autoritatea locală de sănătate
Luxemburg	Comisia medico-psiho-pedagogică
Olanda	Consiliul de admitere al școlii speciale (componentă pluridisciplinară)
Norvegia	Centre de servicii medico-educative
Spania	Echipe de îndrumare psihopedagogică
Suedia	Părinții și consultanții Agenției Naționale de Educație Specială
Republica Moldova	Părinții și servicii de îndrumare psihopedagogică (CRAP, SAP)

Părinții au, în general, atitudini pozitive față de incluziune, dar atitudinile sunt în mare măsură determinate de experiențele personale. Acolo unde resursele specializate sunt oferite în cadrul școlilor generale, părinții dezvoltă atitudini pozitive. În schimb, există puține experiențe pozitive de incluziune în țările în care facilitățile educaționale și sprijinul sunt concentrate în

școlile speciale. În țările în care incluziunea este deja o practică obișnuită, sunt înregistrate rapoarte și atitudini mai pozitive ale părinților. În alte cazuri, părinții și uneori chiar elevii înșiși tind să prefere educația în cadrul separat (special), deoarece există percepția că școlile speciale au mai multe resurse, competențe și abilități, decât școlile obișnuite.

Din lucrările autorilor N. Bucun, L. Vîrtosu [12], A. Racu, Fl. Verza, S. Racu [117], R. Johnson, K. Brown [229] desprindem că evoluțiile modelelor de învățământ din țările europene, ca și din lume, scot în evidență trecerea tot mai clară spre contexte școlare incluzive. În țara noastră, deși abordarea teoretică are deja o istorie de peste douăzeci de ani, în legislația și practica școlară incluziunea școlară este încă destul de timidă, adesea contrabalansată de unele decizii și măsuri educaționale.

Tendința actuală este aceea de a recunoaște, mai degrabă, unicitatea fiecărui copil, cu potențialul și influențele familiei și culturii din care provine. De aceea, înaintăm această cercetare, pentru a demonstra că potențialul copiilor cu dizabilități mintale și influența unor modele educative sunt destul de variate. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată.

1.2. Concepții și modele de dezvoltare a copiilor cu dizabilități mintale ușoare în procesul educațional

„Dizabilitatea” este un termen generic pentru afectări, limitări ale activității și restricții în participare. Termenul denotă aspectele negative ale interacțiunii dintre individ (care are o problemă de sănătate) și factorii contextuali în care se regăsește (factori de mediu și personali). Dizabilitatea este caracterizată ca fiind rezultat sau efect al unor relații complexe dintre starea de sănătate a individului, factorii personali și factorii externi care reprezintă circumstanțele de viață ale aceluși individ. Modelul dizabilității este așadar o problemă de atitudine și de ideologie, care implică o schimbare socială, ceea ce – în termeni politici – devine o problemă de drepturi ale omului.

Primul criteriu de clasificare al dizabilității mintale, cel al gradului de deficit, a pus la bază măsurarea coeficientului de inteligență, a coeficientului de dezvoltare psihică, evaluarea posibilităților de adaptare și integrare, de formare a autonomiei personale, de elaborare a componentelor comunicaționale și relaționale cu cei din jur.

Pe plan mondial, subliniază Gh. Radu [122], este acceptată de majoritatea cercetătorilor și practicienilor următoarea clasificare a deficienței mintale: deficiență mintală profundă C.I. 0-20/25 (aproximativ 1-2% din numărul persoanelor cu retard mintal); deficiență mintală severă C.I. 20/25-35; (aproximativ 3-4% din persoanele care prezintă retard mintal); deficiență mintală

moderată C.I. 35-50/55 (aproximativ 10% din persoanele care prezintă retard mintal); deficiență mintală ușoară C.I. 50/55-70/75 (aproximativ 85% din persoanele care prezintă retard mintal).

Orice clasificare trebuie mai întâi să definească ceea ce clasifică, respectiv: sfera de cuprindere, sfera de aplicare, unitățile de clasificare, organizarea și modul în care aceste elemente sunt structurate din punct de vedere al interconectării dintre ele. În prezent, Clasificatorul Internațional al Funcționării, Dizabilității și Sănătății (CIF), 2001 nu mai este doar o clasificare a „consecințelor unei boli” (versiunea din 1980), ci devine o clasificare a „componentelor sănătății”. „Componentele sănătății” identifică elementele constitutive ale sănătății, în timp ce „consecințele” se concentrează pe impactul sau pe rezultatul ulterior al bolilor sau al altor stări de sănătate. Astfel, CIF se situează pe o poziție neutră în ceea ce privește etiologia, așa încât cercetătorii, folosind metode științifice adecvate, pot deduce implicațiile cauzale. Pentru cercetarea de față, am luat ca argument de bază utilizarea termenului „dizabilitate mintală” cu referire la CIF, 2001.

În contextul cercetărilor întreprinse de noi, sunt necesare și informații referitoare la concepțiile care stau la baza studierii dizabilității mintale. Printre acestea, consemnăm concepția lui J.S. Kounin („rigiditatea”), care a considerat rigiditatea ca trăsătură esențială a dezvoltării în dizabilitate mintală. Rigiditatea reacțiilor se manifestă, în principal, la copiii cu dizabilitate mintală în sfera psihomotricității și a limbajului, dar este, în principal, o trăsătură a activității nervoase.

Conform concepției lui A.R. Luria („inerția patologică”), limitele riguros conturate ale diverselor regiuni proiective ale creierului nu permit efectuarea unei activități fiziologice normale, concretizată în realizarea de diverse legături între ele, atunci când activitatea o impune. Inerția patologică apare ca o trăsătură negativă a dinamicii corticale la copiii cu dizabilitate mintală, cu efecte psihologice în sistemul verbal.

Concepția lui R. Zazzo (fenomenul „heterocronie”) coordonează criteriile și determinanții acestei stări. În comparație cu copilul cu dezvoltare normală de aceeași vârstă mintală, copilul cu dizabilitate mintală poate avea unele avantaje, datorate vârstei sale reale: performanțe fizice mai bune, o experiență mai bogată, în timp ce vârsta mintală îi creează dezavantaje, calitatea execuției este foarte slabă, stilul de lucru – infantil (apar inexactități, paralelism între erori și viteză). Viteza rămâne la nivel ridicat și reglarea preciziei devine extrem de dificilă (Zazzo, 1979, pp. 346-347).

Concepția lui B. Inhelder („vâscozitatea psihogenetică”) a demonstrat că particularitățile procesului dezvoltării la copilul cu dizabilitate mintală se caracterizează prin fluentă și dinamism susținut în procesul de maturizare intelectuală. La el, dezvoltarea este anevoioasă și neterminată,

construcția mintală stagnează undeva în zona operațiilor concrete, există o incapacitate de a atinge stadiul gândirii formale (Radu, 1979, pp. 30-31).

Concepția lui R. Ziegler („specificul motivației”) argumentează diferențele dintre motivația copiilor cu dizabilități mintale și a celor normali de aceeași vârstă cronologică. Spre deosebire de copiii cu dezvoltare normală, care prezintă o motivație cu precădere internă, copiii cu dizabilități mintale prezintă o motivație externă, mai ales la vârsta școlară, când se structurează interesul cognitiv pentru anumite materii școlare.

Concepția lui R. Fau („fragilitatea construcției personalității”) demonstrează că personalitatea copiilor cu dizabilități mintale se caracterizează simultan prin fragilitate și infantilism. Fragilitatea, sub aspectul tipologiei, este: a) disociată – caracterizată prin duritate, impulsivitate, credulitate și neîncredere; b) mascată – prezentă la copilul cu dizabilitate mintală plasat într-un mediu securizant, care reușește să disimuleze fragilitatea, dar la care reintrarea în societate produce dezechilibru relațional.

Pentru înțelegerea mecanismului dizabilității mintale, este nevoie să analizăm abordările prevăzute de concepțiile actuale. Л.С. Выготский [162] plasează originea proceselor psihice superioare în matricea socioculturală a individului. Instrumentele cognitive ale copilului sunt prefigurate, elaborate în cadrul interacțiunii copil-adult, pentru a fi apoi integrate, interiorizate de copilul însuși. Orice funcție psihică superioară iese în evidență de două ori: o dată, pe plan social – ca activitate împărțită între adult și copil, deci ca relație interpersonală; a doua oară, pe plan intrapsihic – ca fenomen intern, ca acțiune/funcție interiorizată, proprie copilului însuși. Gândirea, limbajul, imaginația, ca elemente centrale ale funcționării „intrapshice”, își au originea în perpetua interiorizare a acțiunilor „interpsihice” realizate în învățare, sub îndrumarea adultului. Astfel, procesele psihice superioare apar ca urmare a interrelaționării sociale și mediate, limbaj, prin care individul este inițiat în forme noi de activitate mintală.

D. Mara [73], în cercetarea sa, menționează concepția lui R. Feuerstein, care descrie Bateria de Evaluare a Potențialului de Învățare (Learning Potential Assessment Device – LPAD) și care permite stabilirea funcțiilor cognitive deficitare. Ele pot fi recuperate prin intermediul Programului de Îmbogățire Instrumentală, elaborat de R. Feuerstein ca un program de dezvoltare. Conceptele-cheie care se găsesc la baza bateriei LPAD sunt: conceptul de „modificabilitate cognitivă” și cel „de învățare mediată”. Conceptul de „modificabilitate” definește capacitatea individului de a remodela cunoștințele dobândite în funcție de situațiile-problemă apărute în diverse contexte. Învățarea mediată este definită ca un proces de interacțiune între organism (intelect) în formare și un adult competent care se interpune între copil și mediul extern, determinând o mediere a acestuia prin intermediul selectării, transformării, sistematizării

informațiilor și al cunoștințelor pentru a determina formarea unor instrumente cognitive eficiente. Feuerstein explică diferențele mari care apar între performanța prezentă și potențialul intelectual real la copii ca fiind determinate de insuficiențele procesului de învățare mediată.

În literatura străină de specialitate, regăsim concepția lui J.L. Paour, care demonstrează că exprimarea potențialului cognitiv, de învățare și dezvoltare depinde de funcționarea arhitecturii cognitive, care, la rândul său, depinde de modalitățile funcționale de mobilizare a elementelor structurale. Modelul propus evidențiază două modalități prin care cauzele inițiale și unii factori apăruiți pe parcurs pot afecta funcționarea cognitivă în condițiile retardului mintal. Prima corespunde unui deficit al capacităților de bază ale sistemelor perceptive, mnezice, energetice, a doua corespunde unei subfuncționări cognitive cronice. Cronicitatea se consideră a fi rezultatul unui deficit motivațional. Subfuncționarea cognitivă se exprimă prin trei grupe de trăsături: diminuarea și ineficiența controlului normativ (dificultăți în fixarea scopurilor generale ale acțiunii, insuficientă energie mentală și reglare a atenției și un comportament insuficient de adaptat obiectivelor impuse de situațiile-problemă), deficitalele controalelor executive (dificultăți la captarea informațiilor), carențele experienței de stăpânire a proceselor controlului cognitiv.

Potrivit concepției lui H.J. Grossman, prin deficiența mintală se are în vedere respectarea a trei criterii: funcționarea intelectuală semnificativ inferioară mediei; deficitul comportamentului adaptiv; manifestarea deficienței mintale în cursul perioadei de dezvoltare [46]. Concepția stabilește locul și valoarea deficitului comportamental adaptiv și face mai simplă utilizarea Q.I. (Druțu, 1995, pp. 12-14).

R. Luckasson, în definiția sa, îi impune școlii o responsabilitate înaltă și sugerează o implicare vastă a mediului înconjurător. Responsabilitatea nu este o chestiune care se rezumă la mediu, fie școala, ci este una de gradăție, în care sunt percepute diferite grade de responsabilitate.

Concepțiile și modelele de dezvoltare a copiilor cu dizabilitate mintală sunt folosite pe larg în organizarea condițiilor de intervenție educațională terapeutică și socializare a acestor categorii de copii. Cunoașterea mecanismelor implicate în apariția dizabilității mintale sugerează condiții praxiologice de educație, care sunt cu succes folosite în recuperarea acestei dizabilități.

1.3. Caracteristica psihologică a copiilor cu dizabilități mintale ușoare în procesul educațional

O sinteză a caracteristicilor sferei cognitive, afective și comportamentale la copiii cu dizabilități mintale ușoare este reprezentată de M. Avramescu [3] (vezi tabelul 1.3.). Pentru acești copii, sunt specifice o serie de schimbări ale proceselor psihice.

Tabelul 1.3. Tabloul clinic și psihopatologic în dizabilitățile mintale ușoare

Cognitiv	Afectiv	Comportamental (interrelațional)
<p>Predomină funcțiile de achiziție, comparativ cu funcțiile de elaborare;</p> <p>Lipsa de flexibilitate a activității cognitive;</p> <p>Gândire productivă, și nu creativă; concretă și practică, față de gândirea normală, abstractă;</p> <p>Deficiențe în realizarea operațiilor de generalizare și abstractizare, dar și a operațiilor elementare, analiză, sinteză, comparație;</p> <p>Stabilește mai ușor asemănările, decât deosebirile;</p> <p>Limbajul se dezvoltă cu întârziere, sub toate aspectele sale;</p> <p>Capacități mnezice reduse, în special cea voluntară;</p> <p>Capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu o comandă verbală.</p>	<p>Imaturitate social-afectivă;</p> <p>Manifestări emotive puternice;</p> <p>Trăiri afective explozive și haotice cu efecte distructive;</p> <p>Capacitatea redusă de control a expresiilor emoționale, adesea foarte puternice, care îi afectează negativ relațiile sociale.</p>	<p>Capacități reduse de a stabili contacte sociale, de integrare în grupuri sociale;</p> <p>Comportament euforic, apatic sau iritabil;</p> <p>Manifestări emotive, exagerat de puternice, frici nejustificate, mânie, reacții agresive față de cei din jur, distrugerea obiectelor, lovirea propriului corp;</p> <p>Anxietate în legătură cu acceptarea de către alți copii, dar și de către adulți;</p> <p>Ostilitate față de adulți.</p>

După V. Preda [108], pe fondul diminuării sau suprimării, în unele cazuri, a activității analizatorilor (în special auditiv și vizual), calitatea senzațiilor este redusă, cu efect negativ asupra dezvoltării cognitive, senzațiile reprezentând căi naturale de receptare a informației venite din mediul ambiant. Afectarea sensibilității reprezintă una din trăsăturile care pot fi constatate de timpuriu și care exercită o influență negativă asupra activității senzorial-perceptive și a formării,

în continuare, a capacităților cognitive. Percepțiile, în cazul copiilor cu dizabilități mintale, au caracter fragmentar, incomplet, limitat, rigid, dezorganizat; dificultățile de analiză și sinteză determină confuzii și imposibilitatea delimitării clare a unor detalii din câmpul perceptiv sau incapacitatea reconstruirii întregului, pornind de la elementele componente. Psihopedagogul I. Străchinaru [134] evidențiază o lipsă de activism, care determină confuziile în plan perceptiv, alături de capacitățile senzoriale scăzute. Insuficiențele perceptiv pot fi accentuate de explorarea nesistematică, haotică a realității, de activismul exploratoriu limitat și rigid, de interacțiunea deficitară cu alte procese (memoria operațională, structurarea spațială etc.).

În literatură [41; 95; 121; 160], sunt evidențiate o serie de particularități ale reprezentărilor la persoanele cu dizabilități mintale ușoare: caracterul îngust și unilateral, sărăcia bagajului de reprezentări; slaba diferențiere între reprezentările din aceeași categorie, asemănătoare între ele; rigiditatea reprezentărilor, lipsa de dinamism, de flexibilitate, insuficiența corelare cu experiența personală, pierderea treptată a reprezentărilor deja formate, transpunerea cu greutate și inexactitate a elementelor spațiale (poziție, mărime, formă), ceea ce denotă dificultăți în reprezentarea spațială.

Referindu-se la gândire, dar și la celelalte procese psihice la copiii cu dizabilități mintale ușoare, Gh. Radu [123] folosește sintagma „inertie patologică”, termen utilizat și de A.R. Luria. Autorul descrie inerția patologică drept stereotipii atât în gândirea lor, cât și la nivelul celorlalte procese psihice. Sunt prezentate stereotipii în comportament și în vorbire, șablonisme, dificultăți de aplicare în practică și de transfer a achizițiilor realizate anterior. Imaginația, ca și gândirea, este puternic afectată. Imaginația face apel la operațiile gândirii (analiză, sinteză, comparație etc.), având, în același timp, și procedee proprii, cum ar fi anticiparea, substituirea, aglutinarea etc. Produsele imaginației depind de mobilitatea gândirii. Din cauza concretismului și a inerției sale, gândirea își pierde rolul de coordonare a activităților desfășurate (pus în fața unei sarcini, copilul, de cele mai multe ori, nu o analizează în prealabil, ci trece direct, impulsiv la rezolvarea ei, orientându-se după situații aleatorii și după asemănări de formă).

În contextul activităților educative, una dintre sarcinile prioritare ale învățământului pentru elevii cu dizabilități mintale constă în prevenirea și combaterea manifestărilor de inerție și în dirijarea comportamentului lor. Lipsa de îndrumare și suport, în condițiile afectării nivelului de discernământ, generate de caracteristicile evocate anterior, poate determina, pe lângă dificultăți majore în procesul didactic, creșterea alarmantă a frecvenței tulburărilor de conduită, cu efecte directe asupra integrării lor sociale.

Imaginația este puternic afectată din pricina sărăciei și structurii lacunare a bagajului de reprezentări, a caracterului rudimentar funcției semiotice, subdezvoltării limbajului, cauzate de

capacitatea mnezică limitată, inerția și rigiditatea reacțiilor adaptive. În consecință, sunt aproape inexistente fantezia, creativitatea, inițiativa, previziunea etc.

Unii autori ruși – E.B. Леонова [186], E.M. Калинина, O.B. Клезович [177], A.A. Кольцова [181], Ж.М.Глозман, E.H. Емельянова [164], O.K. Авагелян [155] – evidențiază o problemă aparte, care reprezintă necesitatea prevenirii formelor pseudocompensatorii ale imaginației la persoanele cu dizabilități mintale, manifestate adesea prin tendința unora de a ocoli realitatea, refugiul într-o reverie pasivă, demobilizare; de asemenea, trebuie combătute manifestările de pseudocreativitate concretizate în minciună, confabulație și tendințele de supraapreciere, care conduc la ruperea contactului cu realitatea și apariția unor dificultăți suplimentare de adaptare și integrare socială.

I. Druțu [46] menționează că tulburările mai frecvente de atenție ale copiilor cu dizabilități mintale ușoare se pot manifesta prin hiperprosexia, manifestată prin sesizarea exagerată a noului, scăderea capacității de concentrare pentru un timp mai îndelungat, instabilitate și exitație psihomotorie.

Fl. Verza [144], M. Rotaru [125] menționează că, în timp ce la copilul obișnuit actul vorbirii este însușit în mod spontan, iar dezvoltarea psihică se realizează progresiv, la copilul cu dizabilități mintale ușoare se manifestă stagnări în evoluția limbajului, nu numai din cauza frecventelor tulburări de limbaj, dar și pentru faptul că persoanele din jur nu-i încadrează vorbirea într-un sistem de comunicare permanent, care să stimuleze activitatea verbală. Comparativ cu copilul cu dezvoltare normală, arată E. Verza [143], vocabularul copiilor cu dizabilități mintale ușoare este redus la mai puțin de jumătate, iar decalajul între dezvoltarea limbajului și celelalte funcții psihice este foarte evident, datorită faptului că posibilitățile de înțelegere rămân limitate.

După M. Rotaru [126], cea mai dificilă activitate pe care o desfășoară copilul cu dizabilități mintale ușoare este aceea de citire și scriere. Dificultatea este generată de diferite grade de tulburări funcționale sau structurale ale activității neuropsihice implicate în procesul de învățare. Motivația la copiii cu dizabilități mintale ușoare apare ca fiind superficială, iar capacitatea de autocontrol voluntar este foarte redusă. Școlarii cu dizabilități mintale ușoare nu reușesc să se detașeze de factorii perturbatori și să-și propună scopuri, nu știu să ia hotărâri și nu-și finalizează activitatea, nu-și propun un plan de acțiune și nu știu să revină asupra lui, dacă acesta s-a dovedit a fi inefficient. Motivația lor este predominant extrinsecă și imediată, iar capacitatea de control voluntar, conștient este foarte scăzută.

Cercetările autorilor ruși B.B. Воронкова [160], Б.В. Зейгарник [176], Ю.Г. Демьянов [166], E.A. Екжанова, E.A. Стребелева [172] evidențiază dificultatea generală a copiilor cu

dizabilități mintale ușoare de a recurge la strategii precum repetiția și regruparea itemilor în activitățile mnezice și de învățare, o sursă importantă a diferențelor față de semenii cu o dezvoltare normală. O caracteristică esențială a copiilor cu dizabilități mintale ușoare este lipsa sau insuficiența capacității de a elabora planuri mnezice și planuri de învățare, fapt evidențiat mai ales în rezolvarea de probleme.

Autorul articolului M. Vlad [145] sugerează, de exemplu, posibilitatea utilizării unui model de intervenție psihopedagogică pentru a asigura succesul unei strategii rezolutive, precum și pentru a facilita generalizarea abilităților dobândite într-o anumită situație. Cercetătorul insistă asupra faptului că, în raport cu copii cu o dezvoltare psihică normală, cei cu dizabilități mintale ușoare prezintă diferențe mari, mai ales la nivelul proceselor de control din cadrul arhitecturii sistemului cognitiv. Ei au dificultăți la nivelul planificării și ghidării acțiunii, al strategiilor rezolutive, dificultăți care s-ar putea atenua, dacă aceste capacități ar fi antrenate pentru ca copiii să-și dezvolte unele strategii cognitive generale. Se subliniază importanța antrenării acelor proceduri și rutine de învățare, care produc modificări notabile și durabile, sporind randamentul proceselor psihice implicate în rezolvarea de probleme.

Pe baza unor experimente psihopedagogice și observații sistematice, M. Bratu [11], I. Cerghit [22], M. Popa [98], И.Г. Еременко [173], X.C. Замский [175], И.А. Конева [182] evidențiază cauzele și caracteristicile subfuncționării cognitive în condițiile dizabilității mintale. Se evidențiază un deficit al capacităților de bază ale sistemelor perceptivă, mnezică, ale operativității gândirii și deficiențele energetice, demonstrând că persoanele cu dizabilități mintale au dificultăți.

Gh. Radu [123] afirmă că copiii cu dizabilități au și ei aceleași necesități de bază în creștere și dezvoltare ca toți copiii. Astfel, abilitatea de a relaționa cu alții, încrederea de a se adapta la noi situații și la schimbări, nevoia de afecțiune și de securitate, de apreciere și de întărire pozitivă, de responsabilitate și independență – toate acestea produc un spectru de trăsături unice pentru fiecare copil. (Gh. Radu, 1993, p. 54).

Se știe că mediul este reprezentat de totalitatea elementelor și condițiilor de viață cu care interacționează individul, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale, în diverse etape de evoluție. Mai mulți autori – P. Golu [62], V. Preda [110], M. Secui [129], A. Moisin [80], D. Gînu [53], A. Verdeș [140], A. Ciobanu [29], I. Racu [120] – subliniază că acțiunea mediului asupra unui individ poate fi, în egală măsură, favorabilă unei dezvoltări normale, dar poate constitui și o frână, un blocaj în dezvoltarea sa. Într-un model de învățare, factorul ereditar generează un anumit tip de conduită, aceasta având o mare importanță în procesul de structurare

a personalității, dar faptul nu se poate explica independent de acțiunea factorilor de mediu și de influențele educației.

Din perspectiva dezvoltării ontogenetice, este necesară evidențierea unui aspect extrem de important, și anume: nu simpla prezență sau absență a factorilor de mediu este relevantă, ci măsura, maniera și rezonanța interacțiunii dintre acei factori și individul uman. Astfel spus, un factor de mediu prezent, dar neutru ca acțiune sau indiferent subiectului uman, este lipsit de relevanță din perspectiva dezvoltării. Condiția dezvoltării este ca acel factor să acționeze asupra individului, care, la rândul său, să reacționeze, intrând în interacțiune ca bază a propriei activități.

1.4. Impactul educației asupra personalității copiilor cu dizabilități mintale ușoare

Cunoașterea copilului cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva structurii și dinamicii personalității sale constituie una din provocările cercetării noastre, la care vom căuta să identificăm soluții. Pentru a putea stabili care sunt consecințele instituționalizării asupra copiilor, va trebui să analizăm în continuare nevoile de bază ale acestora, nevoi ce ar trebui să-și găsească răspunsul adecvat în vederea unei dezvoltări armonioase a copilului. În studiile autorilor M. Dumitrana [48], L. Goran, C. Bârzea [63] sunt menționate necesitățile copiilor:

Nevoia de dragoste este împlinită de relații calde și afectuoase, care se formează imediat după naștere. Prin aceste relații, inițial cu mama și treptat cu un cerc tot mai mare de persoane, copilul își conturează identitatea și devine conștient de sine. Cel mai puternic impact al acestei relații de afecțiune se produce asupra sinelui (*seif*). Aprobarea și acceptarea din partea celorlalți sunt esențiale pentru dezvoltarea autoaprecierii și autoaprobării.

Nevoia de securitate se împlinește prin stabilirea relațiilor familiale, prin atitudini și comportamente constante și predictibile din partea părinților. Securitatea este oferită de un spațiu și figuri familiale, precum și de o rutină bine cunoscută.

Nevoia de noi experiențe. Copilul își găsește răspunsul în capacitatea de a explora, de a descoperi. Odată apărut interesul pentru ceea ce este nou, el devine sursa de motivare a altor explorări și, astfel, a învățării. Jocul și limbajul sunt principalele modalități prin care copilul își poate satisface această nevoie. Folosindu-le, el descoperă atât lumea obiectivă (exterioară), cât și lumea subiectivă (autodescoperirea interioară).

Nevoia de încurajare și apreciere. Trecerea de la copilul neajutorat la adultul autodeterminat se realizează și prin cunoașterea bucuriei și apoi trăirea nevoii de succes. Se realizează un proces de automodelare, pornind de la exemplele pe care copilul le identifică/alege din rândul persoanelor importante pentru el. Profesorii joacă un rol important pentru el.

Nevoia de responsabilitate. Copilul are nevoie de câștigarea și recunoașterea treptată de către ceilalți a independenței sale. Școala deține, și de această dată, un rol extrem de important.

Nevoile sunt văzute ca fiind constructe emoționale cu o componentă afectivă și care determină ce este important pentru o persoană. Atunci când o nevoie este împlinită, produce efecte pozitive; când aceasta nu-și găsește răspunsul, se instalează frustrarea și o stare emoțională negativă. Similar, nevoile de bază influențează achiziția de scheme descriptive despre sine și lume și scheme motivaționale cu privire la ceea ce trebuie făcut pentru a obține răspunsul adecvat nevoii sau pentru a evita frustrarea.

Conform cercetărilor E. Macavei [71], I. Mitrofan [75], nevoia de relaționare se transpune pe o dimensiune a credințelor care merge de la încredere, acceptare, sprijin și control până la neîncredere, respingere, pericol. Trăsăturile de personalitate asociate sunt încrederea și sociabilitatea, opuse suspiciunii și ostilității. Corespunzătoare nevoii de autovalorizare este imaginea sinelui de-a lungul unei dimensiuni care variază de la „moral, competent, puternic, care merită să fie apreciat”, la „imoral, incompetent, nedemn, slab”. Poziționarea pe această scală se regăsește în trăsături de personalitate, cum ar fi stima de sine înaltă/scăzută, autoacceptarea/respingerea, încrederea/neîncrederea, competență/incompetență. Dacă una dintre nevoile de bază nu-și găsește răspunsul adecvat, dezvoltarea este distorsionată. Nevoia de a se adapta permanent și repetat la situații în continuă schimbare poate conduce la dezorientare și distorsiunea realității, anxietate și iritabilitate extremă, oboseală, apatie și renunțare.

Cercetătorii români Dr. Sorin, M. Rădulescu [131], N. Mitrofan [78], V. Crețu [38], E. Macavei [71] afirmă că copiii cu dizabilități mintale ușoare ale căror trebuințe (mai ales cele de securitate afectivă, de apartenență și identitate) nu le sunt satisfăcute în mod constant vor resimți în permanență momente de frustrare afectivă, concretizate în stări puternice de tensiune, reacții fiziologice și psihologice dezagreabile (mișcări stereotipe ale corpului, anorexie, reacții de plâns etc.). Absența intervențiilor educative și terapeutice în situațiile de frustrare afectivă generează în timp conduite și efecte de tipul celor prezentate mai jos:

- complexul de inferioritate: prezent nu numai față de copiii din familie, ci și față de alți copii din școală, care au o situație mai bună decât a lor;
- complexul de proveniență: dor de părinți, tristețe, dorința reîntoarcerii în familie, preocuparea obsedantă de identificare a părinților (pentru cei care nu i-au cunoscut), evitarea și respingerea părinților;
- comportament revendicativ: revendicarea ostilă a unor necesități și drepturi, stridențe comportamentale, izolare, fenomenul de marginalizare etc.;

– sindromul de instituționalizare generază o stare de inadaptare la condițiile dificile ale vieții, o incapacitate de identificare cu alții, concretizată prin lipsa de rezistență față de solicitările biologice și psihice obișnuite, reacții de frică, neliniște, teamă fără de obiect. Anxietățile întâlnite la copiii cu dizabilități mintale ușoare sunt cel mai frecvent de mică intensitate, fiind doar stări reactive.

În articolul autorilor N. Bucun, N. Chiperi [19] se afirmă că, printre particularitățile negative ale conduitei copiilor cu dizabilități mintale ușoare, mai ales în cazul celor care nu au beneficiat de modelul pozitiv și de confortul psihologic al familiilor biologice, se poate identifica:

– incapacitatea de a se conduce, de a se autogospodări, de a depăși obstacolele în actele voluntare mai complexe – toate acestea ca efect al dependenței de adult;

– negativismul nejustificat, manifestat prin rezistența nemotivată față de tot ce vine de la alte persoane, tendința de a acționa diametral opus;

– respingerea ajutorului, drept reacție de apărare împotriva adulților, expresie a unei stări de conflict, generată de anumite greșeli în educație;

– sugestibilitatea, manifestată prin acceptarea oricărei orientări și îndrumări exterioare, imitarea fără discernământ și fără a lua atitudine critică, chiar dacă ideile, acțiunile imitate sau în fața cărora cedează ușor nu corespund cu propriile convingeri; este favorizată de lipsa de experiență, absența sau slaba manifestare a autocontrolului;

– ostilitatea, manifestată prin dorința de izolare, indisciplină, conduite revendicative, fugă de responsabilitate;

– accese de furie, proiectate asupra colegilor sau obiectelor din jur și tendința de a distruge obiectele persoanele sau ale colegilor;

– reducerea sau absența comunicării verbale, tonus afectiv redus, indiferență, neglijarea îndatoririlor, reținere de la activități ludice etc.

– dificultăți de autocontrol, provocate de nesatisfacerea unor nevoi cu care se confruntă copilul (nevoi fundamentate legate de hrană, confort fizic, securitate, afecțiune, intimitate etc.).

Reuven Feuersten distinge două „tipuri de instituții”; primul tip se referă la problemele ale copiilor, al doilea tip poate fi delimitat sub titlul de probleme ale adulților, ale personalului de îngrijire. Instituția îi obligă la: control excesiv, relații insuficiente cu adulții semnificativi, depărtare de mediile sociale naturale, ca, de exemplu, familia și comunitatea socială largă.

D. Mara [73], A. Moisin [80], M. Năstase [85], A. Verdeș [140] confirmă că lipsa de intimitate la care este supus copilul în instituție îi limitează posibilitatea de a se relaxa și de a se angaja în activitățile de eliberare a tensiunii. El se simte ca și cum ar fi aproape întotdeauna pe

scenă, expus vederii membrilor personalului, dar și ochilor prietenilor săi, care par (și chiar o fac) să-i străpungă intimitatea. Pe de altă parte, eșecul copiilor în a-și îndeplini rolul într-un sector al vieții (de exemplu, menținerea igienei personale) nu poate fi ascuns de cei care sunt partenerii săi în alt sector al vieții (de exemplu, activitățile instructive de grup) și în mod evident această cunoaștere tinde să influențeze modul în care acești parteneri îi percep identitatea, precum și așteptările lor privind posibilitățile și capacitățile sale.

Un șir de savanți – M. Secui [129], J.D. Mayer, P. Salovey [235], N. Rousseau, C. Dionne, [241], А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [200] – ne demonstrează, în lucrările lor, că supracontrolul este o altă trăsătură negativă a vieții în instituție. Personalul, fiind, în general, insuficient pentru grupul de copii, instituția tinde să structureze timpul copiilor și să le unifice activitățile. Această structurare se manifestă în regula de a angaja orare strict planificate și detaliate, care definesc ceea ce trebuie să facă copiii în fiecare unitate de timp. Acest tip de organizare determină aproape automat lipsa relațiilor cu adulții semnificativi: adultul stabilește cu copilul, în general, relații secundare, de grup, relații autoritare, de manevrare, și nu relații primare, diadice, suportive.

Autorii mai multor cercetări valoroase – E. Macavei [71], A. Munteanu [84], M. Năstase [85], A. Weiner [153] – menționează că instituția nu permite copilului să desfășoare viața într-un cadu firesc, natural pentru viața socială a copilului obișnuit. „Copilul din familie, spune M. Secui [129], are în timpul unei singure zile mult mai multe contacte sociale, decât are copilul din instituție. Aceste contacte, care se stabilesc cu copilul instituționalizat, sunt mai puțin favorabile pentru dezvoltarea mintală și maturizarea personalității. El primește mai multe ordine, pune mai puține întrebări și primește mai puține explicații”. Instituțiile, arată Arielle și Feurstein, prezintă anumite riscuri pentru copil, datorită faptului că acestea funcționează la distanță față de entitățile sociale ale familiei și comunității. Din acest considerent, se spune că cea mai rea familie este mai bună decât cea mai bună instituție [34; 46].

Cercetătorii E. Verza [142], M. Zlate, C. Zlate [154], В.И. Дианова [169], Е.М. Калинина, О.В. Клезович [177], И.А. Коробейников [183], Н.В. Москоленко, А.М. Щербакoва [189] ne demonstrează că una din cauzele dezvoltării conștiinței de sine negative și identificării confuze la copiii educați în afara familiei constă în faptul că din copilăria timpurie copiii contactează nu numai cu o persoană matură grijulie, cum este, de obicei mama, dar cu mai multe persoane, care permanent se schimbă și sunt cu un comportament și cu o atitudine diferită. Întrucât se presupune că conștiința de sine se formează, mai întâi de toate, pe fondalul reflecției persoanei în „oglinnda socială”, deci este vorba despre atitudinea pe care o are societatea față de ea, cum o percep oamenii, iar în cazul multiplicării acestor „oglinzi”, despre reflectările

imprecise ale copilului, aceasta nu permite dezvoltarea capacității de autoidentificare. Mai mulți savanți consideră că repartizarea funcțiilor materne între educatori este o sursă de a forma incorect conștiința de sine. Cercetările efectuate de Л.М. Шипицына, И.И. Маймачук [216], И.В. Сычевич [211], Ю.Б. Максименко [188], Н.Н. Юдицева [217], М. Ainsworth, J. Bowlby [218], N. Rousseau, C. Dionne [241] au arătat rezultatele schimbării dese a persoanelor care îngrijesc de copil (acesta, fiind atașat de ele, se comportă în așa mod, încât nici grija și nici contactele cu alte persoane nu au valoare pentru el). În ceea ce privește problemele pe care adulții responsabili de îngrijire le întâmpină în interiorul instituției, acestea se referă la prezența permanentă a sarcinilor, care sunt multe și dificile. În această privință, Provence și Lipton vin cu o descriere condensată a relațiilor vieții instituționale, constatând [242]:

- numărul mare al persoanelor care lucrează în instituție duce la o fragmentare a îngrijirii și o lipsă a contunității, care face mai dificilă dezvoltarea la copil a conștiinței despre sine însuși și despre mediu;

- scurtarea timpului petrecut pentru îngrijirea copilului este un deficit cantitativ important. Este nevoie de o anumită cantitate de timp acordat fiecărui copil în parte, fără de care dezvoltarea acestuia suferă. Se știe că cei mai mulți copii din instituții nu primesc destulă îngrijire de tip matern (considerându-se aici numai durata, nu și calitatea îngrijirii);

- lipsa unei îngrijiri personalizate este un alt deficit important. Aici, autoarele au în vedere două lucruri. Primul este interesul și implicare emoțională a persoanei care îngrijește de copil în instituții, îngrijire ce extrem de rar se poate compara cu cea a mamei pentru propriul său copil. Comunicarea dintre mamă și copil – care oferă unul dintre cele mai importante elemente în dezvoltarea celui mic – este redusă la minimum într-o instituție închisă.

Al doilea element se referă la faptul că îngrijirea copilului instituționalizat este rutinizată la maximum și doar ocazional este legată de nevoile specifice ale unui anumit copil, la un anumit moment;

- lipsa relațiilor personale și de dragoste. Această trebuință neîmplinită pentru o relație stabilă cu o persoană ori cu un număr mic de persoane care să rămână în contact permanent cu copilul, pe care el poate să o iubească și de care el poate depinde, este una dintre cele mai serioase deficiențe ale vieții în instituții. David și Appell găsesc acuze asemănătoare în ceea ce privește viața în instituții, considerînd că principalii factori de risc legați de viața în instituții sunt [242]:

- schimbările multiple ale mediilor de viață și îngrijirilor, ceea ce determină la copil o angoasă crescută, teamă de necunoscuți și străini, datorită pierderilor repetate de persoane de care se atașează;

– îngrijirile depersonalizate și depersonalizante, în care copiii sunt tratați ca un obiect și sunt manipulați ca atare. Ei nu au cum să se manifeste ca persoană, pentru că nimeni nu-i tratează astfel;

– imposibilitatea creării unei relații afective privilegiate și având o calitate structurată, tratarea impersonală a copilului și lipsa ofertei pentru o relație umană stabilă și un răspuns afectiv specific determină o incapacitate a copilului de a simți continuitatea existenței sale și a personalității sale, contribuind la persistența unei imagini fragmentate a lumii din jurul lui și la imposibilitatea, pe măsura dezvoltării și maturizării, de a se situa în timp și în spațiu, de a-și găsi un loc în lume;

– hipostimularea dezvoltării psihomotorii este o altă caracteristică a mediului instituțional, pe care, foarte mulți autori, alături de cei citați, îl consideră ca unul din factorii determinați ai întârzierilor și tulburărilor de dezvoltare;

– absența deschiderii spre lumea exterioară este o altă caracteristică semnalată de David și Appell ca fiind profund nocivă. În multe instituții, copiii nu trec niciodată pragul clădirii sau există foarte puțină stimulare a intereselor active derivate din contactul cu lumea obișnuită. Mulți copii din instituție nu au văzut niciodată vreuna din activitățile de bază ale vieții zilnice normale, ei nu au văzut-o niciodată pe mama spălând, curățind, gătind, nu au mers la cumpărături cu părinții, nu știu cum se cheltuiesc banii în gospodărie și nici nu învață cum să-și cheltuie banii de buzunar;

– monotonia cadrului de viață și sărăcia relațiilor sociale își aduc din plin contribuția la tabloul general al copilului instituționalizat. Este o problemă asupra căreia se oprește Gh. Buhler. Este posibil ca un copil căruia nu i se dau niciun fel de materiale pentru a lucra cu ele să devină un copil cu retard mintal.

De regulă, instituțiile au un standard foarte înalt de igienă, dar sunt, mai degrabă, înapoiate, din punct de vedere pedagogic și psihologic... în instituții nu există prilejuri de joacă, iar contactul cu adulții este minim. Acest fapt ar fi singur suficient să explice de ce copilul are un răspuns social foarte slab. Copiii nu au niciun fel de încurajare sau stimulare în mediu.

Autorii articolelor V. Bădescu [4], M. Corneanu [34], N. Bucun, N. Chiperi [19], V. Cojocaru [31] consideră că este nevoie de schimbări importante în organizarea internatului și în relațiile interumane existente în interiorul acestuia. Există, de asemenea, o unanimitate în ceea ce privește criteriile avute în vedere pentru reconstruirea acestei instituții. În fapt, este vorba de un singur criteriu, anume copilul. Problema este că acest criteriu trebuie să fie respectat efectiv, și nu declarat numai, așa cum realitatea internatului o vădește.

După V.Г. Петрова, И.В. Белякова [197], А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [199], copiii instituționalizați, din cauza dezavantajului emoțional, economic, social, cultural, adesea chiar și educațional și de dezvoltare intelectuală și fizică, vor obține mult mai greu aprecierile celor din jur. Aceasta în condițiile în care ar avea mai multă nevoie de aceasta, tocmai pentru că, în absența familiei, nu au decât un acces (cel mult) limitat la dragostea necondiționată de tip părintesc.

C. Ciofu [24], D. Goleman [54], E. Goffman [58] consideră că nesatisfacerea nevoii de responsabilitate conduce la deficiențe în deprinderile de autocontrol și planificare, la tendința copilului de a se manifesta impulsiv, la incapacitatea de a amâna gratificarea imediată a nevoilor, la nesocotirea drepturilor celorlalți, la iresponsabilitate; în conștiința copiilor se structurează complexul de instituționalizare. Refuzul de a-și accepta condiția de instituționalizat se manifestă prin sugestibilitate, lipsă de inițiativă, crize de adaptare, indisciplină.

Climatul de ocrotire instituțional, oricât de bine ar fi structurat, nu va reuși să creeze condiții optime de creștere și de educare a copilului. Autorii N. Bucun [13], A. Cucer [41], A. Racu [114], D. Gînu [51], I. Racu [120], A. Verdeș [140], A. Ciobanu [29], V. Cojocaru [31] menționează, în cercetările lor, că una din probleme constă în faptul că într-o instituție de tip internat fie că se ocupă prea multe persoane de un singur copil, diminuând astfel posibilitatea lui de a se atașa de un adult, de a avea o persoană de referință stabilă și sigură, fie că numărul de personal specializat este insuficient (asistenți sociali, psihologi, educatori etc.), locul lor fiind ocupat de persoane insuficient pregătite.

Un rol fundamental trebuie să-l îndeplinească adultul în oferirea unei imagini de autoritate pozitivă. El trebuie să accepte copiii așa cum sunt, să-i protejeze fizic și psihologic, să fie empatici cu ei și cu nevoile lor, suficient de puternic, pentru a impune respect; cu timpul, aceste figuri pozitive, cu experiențe pozitive, încep să fie încorporate în lumea fiecărui copil. Imaginea mintală a unei figuri pozitive și amintirea experiențelor legate de o autoritate binevoitoare pot fi susținători puternici în reconstruirea personalității copilului, în dobândirea unei identități care să aibă valoare pentru aceasta și să determine apariția respectului de sine.

Autoarele A. Eftodi [64], D. Gînu [53], A. Racu, V. Botnari, A. Potîng ș.a. [118] explică, în lucrările lor, că, pentru dezvoltarea personalității copiilor din instituțiile de stat, este o stringentă necesitate de servicii de sprijin colective. Este vorba, se știe, de instituții închise atât din punct de vedere organizatoric, cât și psihologic. Se creează oarecum o contradicție dintre necesitățile elementare ale copiilor privind relațiile afective cu adulții – părinții, prietenii, rudele, pedagogii; pe de o parte, este vorba de dragostea și tandrețea din partea acestora, de sentimentele de autoafirmare ale copiilor și, pe de altă parte, de sărăcia vieții din instituții, de înstrăinarea

adulților, indiferența și ostilitatea acestora. Se formează, așadar, un alt tip de personalitate, spre deosebire de copilul care crește în familiile organizate, fericite, în care copilul este mângâiat și adorat, îngrijit cu dragoste și atenție.

Putem concluziona că influența instituționalizării asupra dezvoltării copilului este destul de vastă și are drept consecință mai multe schimbări de personalitate. Promovarea modelelor de educație incluzivă, de integrare școlară și socială va fi un factor susținător puternic în dezvoltarea armonioasă a personalității copilului.

Premisele cercetării și gradul de cercetare a problemei au revendicat următoarea **problemă științifică**: contradicția ce denotă, pe de o parte, insuficiența studierii dezvoltării psihice a copiilor cu dizabilități mintale ușoare din perspectiva diverselor modele de educație, iar pe de alta, necesitatea elaborării unui program psihoeducațional modular pentru incluziune, care ar influența pozitiv dinamica dezvoltării psihice a acestor copii.

Obiectivul studiului realizat îl constituie cercetările academice, științifice, fundamentale și aplicative, publicate în literatura de specialitate în decursul ultimilor 40 de ani. Ulterior, am explicat conceptele specifice acestui domeniu, adus în discuție. Concluziile desprinse din acest capitol se referă în special la cercetările întreprinse. La nivelul cercetării teoretice, se remarcă, în general, o abordare de tip deductiv, pornind de la concepte, teorii existente, înspre particularizarea acestora la nivelul modelelor educaționale. Multe lucrări autohtone se concentrează pe prezentarea conținutului reglementărilor internaționale și/sau naționale relevante și mai puțin pe aspecte conceptuale, respectiv pe studii empirice. Problematica mediilor educaționale necesită și din aceste rațiuni a fi cercetată, în vederea unei dezvoltări și aprofundări utile atât în peisajul literaturii de specialitate, cât și în practica mediilor educaționale speciale privind adaptarea copiilor la școala incluzivă.

Dirjecții de soluționare: în cercetare, vor fi demonstrate influențele sociopsihologice ale instituționalizării asupra elevilor mici cu DMU. În urma implementării unui program psihoeducațional modular pentru incluziune, vor fi elucidate particularitățile psihologice și de personalitate ale acestor copii.

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.

1.5. Concluzii la capitolul 1

În baza sintezei surselor teoretico-experimentale, s-a realizat examinarea multiaspectuală a modelelor de pe pozițiile științifice, lingvistice, psihologice și pedagogice.

1. Semnificativă pentru cercetarea noastră este înțelegerea construcției și influenței modelelor de educație asupra dezvoltării copiilor cu dizabilități mintale ușoare.
2. Analiza și sinteza literaturii de domeniu, examinarea multiaspectuală a modelelor educaționale de pe poziții științifice, psihologice și pedagogice.
3. Condițiile în promovarea modelului școlii incluzive trebuie să fie: flexibilitatea curriculei, în concordanță cu necesitățile copiilor cu dizabilități mintale ușoare; oferirea suportului pentru copiii cu dizabilități mintale ușoare ca să-și poată realiza potențialul lor.
4. Pentru a reduce numărul de copii instituționalizați, se impune introducerea unor forme noi de evaluare a copiilor cu dizabilități mintale, cu oferirea unor programe educaționale care ar corespunde în mod adecvat acestor necesități.
5. Copiii cu dizabilități mintale ușoare (DMU) au aceleași necesități de bază în creștere și dezvoltare ca toți copiii. Astfel, abilitatea de a relaționa cu alții, încrederea de a se adapta la noi situații și la schimbări, nevoia de afecțiune și de securitate, de apreciere și de întărire pozitivă, de responsabilitate și independență – toate acestea formează un spectru de trăsături unice pentru fiecare copil. Mediile educaționale precare duc la schimbări psihosociale nefaste, în cazul copiilor din internate.
6. În diferite modele ale dezvoltării psihice sunt atestate diferite reflecții ale impactului

acestor modele, există diferite schimbări psihosociale. Analiza surselor scrise demonstrează un interes susținut al cercetătorilor pentru copiii cu dizabilități mintale, o problemă aparte este educația lor în medii închise, ceea ce înseamnă că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. În spatele acestor probleme, stă, desigur, și nivelul ineficient de funcționare a proceselor cognitive lor, agravat de faptul că nici în cadrul familiei și nici în școală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare.

7. Este necesară adaptarea infrastructurii sociale la necesitățile copiilor cu DMU. Pentru prevenirea declinului social, nu este suficient ca copiii cu DMU să fie menținuți în sistemul educațional tradițional, pentru că există pericolul dificultăților de socializare. Pe lângă acceptarea copilului cu DMU în școala generală, trebuie asigurat un mediu educațional corespunzător necesităților acestuia.

8. În capitolul teoretic am analizat diferite modele de educație, dar nu am atestat cercetări referitoare la:

- compararea modelelor educaționale, cu studierea conținuturilor lor;
- determinări, cu preponderență, ale schimbărilor de personalitate în aceste modele.

Nu se propun, în condițiile modelului, intervențe educaționale complexe.

2. STUDIUL EXPERIMENTAL AL PARTICULARITĂȚILOR PSIHOLOGICE ALE COPIILOR IMPLICAȚI ÎN DIVERSE MODELE DE EDUCAȚIE

2.1. Caracteristica psiho-socio-pedagogică a modelelor de educație

Analiza literaturii, documentelor de stat ne-a demonstrat că astăzi avem diferite modele de educație, în care sunt implicați copiii cu dizabilități. Modelele din cercetarea noastră au fost analizate în baza criteriilor care determină mediul educațional: 1. relațiile cu părinții; 2. relațiile copilului cu semenii; 3. personalul instituției; 4. servicii medicale/de asigurare socială; 5. programe educaționale.

În urma analizei studiilor recente 2011-2013 privind cunoștințele și practicile în domeniul educației și experiențelor practice în incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități, realizate de către Ministerul Educației, Institutul de Științe ale Educației, Centrul de Investigații și Consultanță „Sociopolis”, cu suportul Fundației Soros Moldova, UNICEF Moldova, poate fi reprezentată prin următoarele scheme cu caracteristici ale școlii auxiliare de tip internat, școlii auxiliare, școlii speciale cu practici incluzive și școlii incluzive (vezi figura 2.1.) :



Fig. 2.1. Caracteristica modelului ȘAI

Școala auxiliară de tip internat (ȘAI)

<i>Relația copilului cu familia</i>	- Program săptămânal/copiii merg o dată pe lună în familiile biologice și extinse.
<i>Relația copilului cu semenii</i>	- Contact sporadic, insuficient relațional-social cu semenii din comunitate/colégi din alte instituții, clase.
<i>Personalul instituției</i>	- 4 categorii de personal: personal de conducere, personal de profil, cadre didactice (profesori și educatori) și personal auxiliar și de deservire. 50% din numărul personalului angajat îl reprezintă personalul auxiliar. Criteriu de vârstă (pensionari). Criteriu de formare profesională (puține persoane au beneficiat de calificare).
<i>Servicii medicale/de asigurare socială</i>	- Medic pediatru, asistent medical, logoped, deficit de cadre didactice, educatori.
<i>Programe educaționale</i>	- Curriculumul școlii auxiliare. Cadrul didactic planifică secvențele, obiectivele instruirii, se respectă ce trebuie învățat. Interesele copilului sunt rar respectate. Domină activitatea cu întreaga clasă.
<i>Activități extracurriculare</i>	- Cercuri bazate pe interesele copiilor, după preferințele educatorilor – doar 2-3 cercuri.



Fig. 2.2. Caracteristica modelului ȘA

Școala auxiliară (ȘA)

Relația copilului cu familia

- Școala cu program prelungit. Elevii provin din familii social-vulnerabile, monoparentale. Relații superficiale, disparare, indiferență, neparticipare.

Relația copilului cu semenii

- Contact relațional-social mediocru cu semenii din comunitate/colegi din alte instituții, clase. Acces la curtea școlii, terenul de joacă. Mediu limitat pentru formarea abilităților sociale.

Personalul instituției

- 4 categorii de personal: personal de conducere, personal de profil, cadre didactice (profesori și educatori) și personal auxiliar și de deservire. Criteriu de vârstă mare (mediu). Criteriu de formare profesională (puține persoane au beneficiat de calificare).

Servicii medicale/de asigurare socială

- Medic pediatru, asistent medical, logoped, psiholog.

Programe educaționale

- Curriculumul școlii auxiliare. Respectarea cu strictețe a regimului școlii, a instrucțiunilor angajaților școlii. Cadrul didactic direcționează comportamentul elevilor.

Activități extracurriculare

- Cercuri bazate pe interesele copiilor (croitoria, olăritul, lemnăritul).



Fig. 2.3. Caracteristica modelului ȘSPI

Școala specială cu practici incluzive (ȘSPI)

Relația copilului cu familia

- Program obișnuit al școlii (ora 8:00-14:00). Părinții sunt interesați de copil, participă la viața școlii. Percep adecvat starea copilului său, oferă afectivitate, dragoste.

Relația copilului cu semenii

- Contact relațional-social favorabil bun cu semenii din comunitate/colégi din alte instituții, clase. Elevii sunt implicați în activități extradidactice cu elevii din școlile de cultură generală (model de incluziune parțială).

Personalul instituției

- Categoriile de personal: personal de conducere, personal de profil, cadre didactice care învață copiii din clasa I până în clasa a VIII-a și personal auxiliar și de deservire.

Criteriu de vârstă (tineri specialiști; specialiști cu stagiul mare pedagogic, mai mult de 10 ani).

Criteriu de formare profesională (persoanele angajate au beneficiat de cursuri de formare continuă).

Servicii medicale/de asigurare socială - Medic pediatru, asistent medical, logoped, kinezoterapeut, specialist în antropologie (euritmician).

Programe educaționale - Conceptul școlii este considerat antropologia; în cadrul acestui concept se ia în considerare omul ca ființă „în dezvoltare”. Curriculumul școlii auxiliare, adaptări curriculare, bazate pe principiul diferențierii, individualizării. Oferirea posibilității copiilor de a pune în valoare propriul potențial și de a-și dezvolta capacitățile de gândire, simțire și acțiune (voință).

Activități extracurriculare Cercuri bazate pe interesele copiilor (fluier, dans, pictură terapeutică, desenul formelor); oferirea serviciilor de kinezoterapie; dezvoltarea afectivității prin programe suplimentare educaționale.



Fig. 2.4. Caracteristica modelului ȘI

Școala incluzivă (ȘI)

<i>Relația copilului cu familia</i>	- Program obișnuit al școlii (ora 8:00-14:00). Părinții sunt interesați de copil, participă la viața școlii. Percep adecvat starea copilului, oferă afectivitate, dragoste. Școala este prietenoasă cu copilul și familia.
<i>Relația copilului cu semenii</i>	- Contact relațional-social foarte bun cu semenii din comunitate/colegi din alte instituții, clase. Elevii se ajută între ei, sunt asistați în rezolvarea problemelor.
<i>Personalul instituției</i>	- Funcții manageriale ale cadrului didactic, personal de profil, cadre didactice de sprijin, educatori și personal auxiliar. Criteriu de vârstă (tineri specialiști; cu stagiu mare pedagogic și vocație pedagogică). Criteriu de formare profesională (formatori ai educației incluzive cu formări profesionale sistematice).
<i>Servicii medicale/de asigurare socială</i>	- Medic pediatru, asistent medical, logoped, kinetoterapeut, terapeut ocupațional, psihopedagog special.
<i>Programe educaționale</i>	- Școala are o strategie de dezvoltare a relațiilor personale în cadrul grupurilor de elevi. Misiunea școlii constă în promovarea ideii despre necesitatea individualizării procesului de instruire, creării posibilității de monitorizare a propriei învățări. Procesul de educație este continuu, bazat pe dezvoltarea personalității elevului prin valorificarea potențialului elevului și a mediului familial. Proiectarea și aplicarea programului educațional individualizat.
<i>Activități extracurriculare</i>	Cercuri bazate pe interesele copiilor (activități artistice, dans, pictură); oferirea serviciilor de kinetoterapie; dezvoltarea afectivității prin programe suplimentare educaționale, pregătirea copiilor pentru viața independentă, socializare.

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. Ministerul Educației, în parteneriat cu ONG-urile care activează în domeniul dizabilității, a pilotat modele de educație incluzivă în 20 de raioane ale țării. Are loc reformarea continuă a sistemului rezidențial prin asigurarea calității serviciilor prestate în

instituția rezidențială; redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale; dezvoltarea și implementarea educației incluzive (ordinul ME nr. 255 (25. 04. 2012) privind închiderea/reorganizarea instituțiilor de tip rezidențial; Regulamentul instituțiilor rezidențiale IR nr. 256 (30. 04. 2010), standardele de calitate, HG nr. 432 (20. 04. 2007), Regulamentul privind redirecționarea resurselor financiare în cadrul reformării instituțiilor rezidențiale (HG nr. 351 din 29.05.2012), pachet minim de servicii de educație incluzivă, HG nr. 732 din 16.09.2013 cu privire la CRAP și SAP, individualizarea procesului educațional, servicii de sprijin la nivel de instituții de învățământ.). În tabelul 2.1. este prezentată informația experienței (2007-2013) educației incluzive în Republica Moldova [1, p. 243]:

Tabelul 2.1. Experiența educației incluzive (2007-2014) în Republica Moldova:

2007-2012	Proces:	2007-2012 ME UNICEF
18 instituții rezidențiale (IR) închise/reorganizate	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluarea inițială și complexă a copiilor și familiilor acestora; • Elaborarea pentru fiecare copil a planurilor individualizate de asistență • Reintegrarea copiilor dezinstiționalizați în familia biologică/extinsă 	ONG cu experiență în domeniu. Au fost dezinstiționalizați 1181 copii.
2013 (2 IR închise), 5 IR în proces de lichidare (în IR nu sunt copii)	<ul style="list-style-type: none"> • Dezvoltarea serviciilor comunitare și specializate • Pregătirea și transferul copiilor în servicii sociale și integrarea copiilor dezinstiționalizați în instituțiile de învățământ general • Modele de incluziune școlară dezvoltate • Diseminarea politicilor elaborate prin prisma experiențelor acumulate • Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020 	2014 ME UNICEF ONG cu experiență în domeniu. Peste 358 de copii dezinstiționalizați și încadrați în școală, din ei 299 cu PEI. Peste 417 persoane formate în EI. Structura-model și ghidul de implementare a PEI.

Cu titlu de generalizare, ne vom referi, în cele ce urmează, la argumentele necesității organizării și desfășurării experimentului:

1. În cadrul școlilor speciale nu se fac evaluări ale copiilor care ar permite transferul copiilor cu DMU în școlile de cultură generală.

2. Trebuie operate schimbări în ceea ce privește instruirea copiilor cu dizabilități mintale în școlile speciale. Încadrarea acestor copii în școlile de cultură generală ar fi mult mai benefică

pentru copii și ar determina economisirea unor resurse financiare, care ar putea fi direcționate spre dezvoltarea serviciilor pentru copiii cu dizabilități la nivel comunitar.

3. Aspectele pozitive ale înscrierii copiilor cu dizabilități în școlile generale se bazează pe efectele benefice asupra ambelor categorii de copii – cei cu dizabilități nu sunt lăsați singuri, iar ceilalți copii învață cum să se comporte cu copiii cu necesități speciale; este vorba despre comunicare și educarea toleranței.

4. Aspectele negative ale înscrierii copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ generale vizează lipsa unor specialiști la nivel de instituții de învățământ care să faciliteze integrarea școlară, lipsa unor programe de învățământ individualizate adaptate nevoilor copiilor cu dizabilități.

2.2. Metodologia cercetării (prezentarea instrumentelor)

Experimentul de constatare s-a realizat cu luarea în considerare a obiectivelor cercetării, precum și a tezelor științifice din domeniile psihologiei generale și speciale, referitoare la:

– tezele fundamentale privind legătura dintre concepțiile și teoriile psihologiei speciale în contextul cercetării mediului educațional eficient procesului dezvoltativ, educațional al copiilor cu dizabilități: concepția dezvoltării psihice a lui Л.С. Выготский [162], А.Н. Леонтьев, А. Luria, P. Popescu-Neveanu, T. Crețu, M. Zlate [154], E. Verza [142], P. Golu [62], N. Bucun [17], D.V. Popovici [104] ș.a.;

– teoria stadialității dezvoltării psihosociale, psihogenetice și psihodinamice (E. Erikson, J. Piaget, L. Kohlbert, A. Cosmovici, L. Iacob);

– conceptul de învățare școlară cu teoria interacționistă cognitiv-socializatoare (J. Piaget [237], H. Aebli, P.I. Galperin [133], J.S. Bruner, R.M. Gagne, Л.С. Выготский [162], П.Е. Левина, В.И. Лубовский, С.Л. Рубинштейн [204], А.В. Запорожец, Т. Vlasova [146], А. Gozova, L. Solnțeva, M. Pevzner, J. Șif, N. Malofeev, Л.М. Шипицына [216], V. Siniov etc.).

Experimentul de constatare și experimentul formativ s-au realizat în perioada anilor 2007-2013. Cercetarea s-a realizat pe două paliere: cuprinde componenta constatativă, care a urmărit să stabilească tabloul dezvoltării cognitive și palierele personalității la școlarii mici din 4 modele de educație: școala auxiliară (ȘA), școala auxiliară de tip internat (ȘAI), școala incluzivă (ȘI) și școala specială cu practici incluzive (ȘSPI); și componenta formativă, în cadrul căreia s-a urmărit influența optimizatoare printr-un program psihoeucațional modular pentru incluziune.

Scopul experimentului de constatare constă în stabilirea particularităților psihologice de dezvoltare a copiilor de vârstă școlară mică cu DMU implicați în diverse modele de educație. Pentru atingerea acestui scop, ne-am propus parcurgerea a două etape.

Prima etapă a avut drept obiective: selectarea instrumentarului metodic; formarea eșantionului de cercetare; analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor.

A doua etapă s-a axat pe elaborarea unui program psihoeducațional modular pentru incluziune.

În contextul experimentului de constatare, am avut de verificat **ipoteza**: se prezumă că există diferențe semnificative între nivelul de dezvoltare cognitivă, afectivă, comportamentală, relațională la elevii mici (8-9 ani) cu DMU din diferite modele educative, iar rezultatele celor din învățământul incluziv sunt superioare față de cei din învățământul special.

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.

Am dat prioritate copiilor de 8-9 ani, deoarece această vârstă este media cronologică a vârstei școlarității mici în dezvoltarea copilului, activitatea dominantă fiind învățarea. Elevii din loturile experimentale sunt copii cu deficiență mintală ușoară (DMU – I: 50-69). Inițial, elevii manifestau caracteristici comune: performanțe școlare inferioare vârstei cronologice la testele de inteligență aplicate de către psihologul școlar; rezultate școlare la limita promovabilității. În ceea ce privește *mediul de proveniență*, s-a constatat că elevii provin din familii complete, familii dezorganizate, monoparentale, au studii medii, sunt meseriași, cu o stare financiară modestă.

Cauzele instituționalizării elevilor cu DMU în sistemul rezidențial (școala auxiliară internat, școala auxiliară (tabelul 2.2.) sunt prezentate în tabelul 2.2.:

Tabelul 2.2. Cauzele instituționalizării

Cauzele instituționalizării	Elevii %
Dificultăți materiale și condiții de trai nesatisfăcătoare în familie	84,5%
Dizabilități mintale	48,0%
Probleme ale familiei (mame solitare, familii incomplete, divorțul părinților)	10,96%
Refuzul oficial al părinților de propriul copil	4,73%
Alcoolismul	5,95%
Probleme de sănătate ale părinților	11,13%
Alte cauze (decesul părinților, dispariția părinților, părinți în detenție etc.)	0,23%

Din tabel, desprindem cauza dominantă a instituționalizării – dificultățile materiale și condițiile nesatisfăcătoare de trai ale familiei copiilor. Majoritatea părinților nu au studii speciale, au venituri materiale modeste, nu pot asigura un trai decent din punct de vedere economic și cultural pentru copiii săi. Aceste date relevă că, în procesul de instituționalizare a copilului, el n-a participat la luarea deciziei asupra propriei situații. Din datele studiului, observăm următoarele:

– instituțiile nu au un sistem de evidență cantitativă și calitativă a informației privind familia copilului instituționalizat și relațiile acestuia cu familia;

– relațiile elevilor instituționalizați în școala auxiliară internat cu familia sunt, în majoritatea cazurilor, superficiale și fragmentare;

– părinții nu au responsabilități pentru propriul copil, vizitându-l doar de câteva ori pe an.

Pentru elaborarea experimentului de constatare, stabilirea particularităților psihologice, ne-am bazat pe următoarele principii: principiul dezvoltării copilului, al umanității, al abordării complexe, al studierii integral-sistemică, al cercetării în dinamică.

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 vârsta 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.

În continuare vom descrie succint fiecare instrument și metodă în parte.

a) Determinarea potențialului intelectual și a stabilității comportamentale la elevii mici de 8-9 ani. Am folosit *testul JASTAK (WRIPT) (forma scurtă, 8-9 ½ ani).*

Testul Jastak, publicat în SUA, standartizat în 1971, ulterior cu denumirea WRIPT, de către Asociațiile de Orientare din Delaware. Este tradus și adaptat de psihologul Gabriela Marinescu, după „The Test of Potential Ability and Behavior Stability”, Short Form; ages 8-9 ½ years Educational Tests Bureau Division American Guidance Service. Scopul testării

psihologice este de a cunoaște cât mai bine copilul și a-l ajuta să-și îmbunătățească comportamentul de învățare, dar și de a planifica mijloacele acestei îmbunătățiri.

Material: broșura cu cele 10 subteste. Scala este compusă din 10 subteste (1. vocabular, 2. serii numerice, 3. coduri, 4. raționament cu desene, 5. serii spațiale, 6. raționament verbal, 7. concept social, 8. aritmetică, 9. completare spațială, 10. dictare).

Conținutul testelor a fost astfel selectat, încât să combine achizițiile școlare cu cele practice. Aplicarea lor ne oferă următoarele tipuri de informații:

A. Scorul de inteligență. Acest scor estimează atitudinea afectivă în funcțiune. Scorul de inteligență al acestui test poate fi comparat cu cel tradițional (I.Q.). Totuși nu este un coeficient obținut prin împărțire pe vârste mintale, după vârsta cronologică.

B. Scorul de capacitate. Estimează aptitudinile potențiale, capacitățile. Diferența dintre scorul de inteligență și scorul de capacitate (de 12 puncte sau mai mult) poate fi semnificativă din punct de vedere educațional (relevând probleme de comportament, adaptare sau învățare). Scorul de capacitate reprezintă o măsurare a potențialului optim. O discrepanță mare între scorul de inteligență și cel de capacitate este totdeauna un indicator al problemelor de adaptare.

Mai jos este prezentată grila nivelurilor de stabilitate:

<i>Nivelul de stabilitate</i>	<i>A scor limbaj</i>	<i>B scor realitate</i>	<i>C scor motivație</i>	<i>D scor psihomotor</i>
inferior	9-25	10-32	12-34	6-16
mediu	26-43	33-55	35-57	17-28
superior	44-60	56-78	58-80	29-40

De menționat că niciun copil nu poate fi descris în termenii unui singur factor. Combinarea factorilor de stabilitate poate fi studiată în anexa 1. *Descrierea subtestelor la proba Jastak.*

Modalitățile de adaptare ale elevului nu pot fi bine înțelese dacă personalitatea lui nu este studiată din mai multe perspective. Scorurile de stabilitate au o semnificație considerabilă în analiza personalității. Dacă scorul cel mai mic este la motivație, elevul are slăbiciunea implurilor și a deprinderilor și nu face față responsabilității. Dacă cel mai mic scor este scorul la realitate, apare teama, tensiuni emoționale, anxietate, opinii greșite despre sine și despre alții, ca și preocupări pentru idei nepotrivite (inexplicabile), indiferent de poziția scorului față de medie.

Un scor ridicat la limbaj, un scor scăzut la realitate, unul ridicat la motivație și unul scăzut la comportamentul psihomotor la aceeași persoană tind să întărească anomalii existente în comportamentul de învățare sau adaptare. Reversul este și el valabil. Testarea ar trebui să fie

primul pas făcut de psiholog sau psihopedagog pentru înțelegerea dificultăților copilului, atitudinii deviante sau absolut particulare ale personalității sale.

Rezultatele la testele psihometrice, deși potențial valabile, nu se utilizează singure, pentru a găsi rezolvare la problemele educaționale ale copilului. Deci oricând este posibil, vor fi completate cu informații în legătură cu comportamentul din clasă, de acasă, istoria personală și starea sănătății.

b) Testul „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria

Una dintre cele mai frecvent aplicate metode, elaborată de către A.R. Luria, este utilizată pentru a evalua starea de memorie, activitatea atenției, oboseala.

Aplicare: Într-o măsură mai mare decât metode, necesită liniște și tăcere. Înainte de a începe testarea, examinatorul trebuie să-și noteze în scris într-o singură linie cuvintele. Se citește lista de cuvinte (nu se spune câte sunt), cerându-li-se subiecților să fie foarte atenți și să încerce să rețină cât mai multe cuvinte. Cuvintele trebuie să fie variate, alese simplu și să nu aibă nicio legătură unul cu celălalt.

După citirea listei, se lasă un timp de 1-3-5 secunde și apoi începe proba: „*Veți spune cât mai multe cuvinte. Când credeți că nu vă mai amintiți niciun cuvânt, ridicați creionul în sus*”. Lista se va citi cu o viteză de un cuvânt la fiecare două secunde, cu o intonație clară, uniformă.

Apoi, experiența se repetă de 2, 3, 4 și 5 ori, dar fără nicio instrucțiune. Examinatorul spune doar: „*Încă o dată*”. După o repetiție a cuvintelor de cinci ori, examinatorul, aproximativ peste 50-60 de minute, mai târziu, solicită reproducerea acestor cuvinte (fără a le reaminti subiecților).

Interpretarea: Forma curbei este posibil să sugereze unele concluzii cu privire la caracteristicile procesului memorării. S-a stabilit că la elevii mici cu dezvoltare normală, curba „memoriei” ia forma în jurul valorilor: 8, 9, 10, la care, la ultima repetiție, reproductibilitatea este de 9 sau 10 cuvinte. Copii cu dizabilitate mintală reproduc relativ puține cuvinte.

Curba „memoriei” poate indica o slăbire a activității atenției și oboseală pronunțată. De exemplu, uneori, un copil, a doua oară, poate reproduce 8 sau 9 cuvinte și în probele ulterioare își amintește și mai puține cuvinte. Baza acestei uitări este oboseala trecătoare, o atenție scăzută. Curba, în astfel de cazuri, nu este neapărat reprezentată brusc în jos; uneori, ea poate fi zigzag, ceea ce este un indiciu al instabilității atenției, cu fluctuațiile sale.

În unele cazuri, dar relativ rar, copiii reproduc același număr de cuvinte, de exemplu, curba are forma unei linii drepte. Această stabilizare indică lentoare emoțională, pasivitate, lipsă de

interes pentru memorare. Curba de tip low plasat este observată la copiii apatici cu dizabilități mintale.

c) Testul „Scărița” este folosit în studierea stimei de sine a copiilor (T.D. Martsinkovskaya, 1997).

Copilului i se arată o planșă pe care este desenată o scară cu șapte trepte și i se dă următoarea instrucțiune:

„Dacă toți copiii stau pe această scară, pe primele trei trepte vor fi copiii buni, ascultători – cu cât mai sus, cu atât mai bine (arată „bine”, „foarte bine”). Pe cele trei trepte inferioare ar fi copiii răi – cu cât mai jos, cu atât mai rău („rău” și „foarte rău”, și „cel mai rău”). Arată-mi pe ce treaptă stai?”

Interpretarea testului (vezi anexa 4. *Metoda „Scărița”, studierea stimei de sine*):

În cursul testării trebuie să se ia în considerare modul îndeplinirii sarcinii de către copil: chibzuiește sau nu, explică alegerea sa. Dacă copilul nu dă nicio explicație, examinatorul ar trebui să pună întrebări clarificatoare, de tipul: „De ce ai ales această treaptă? Ești întotdeauna așa?” etc.

Testul propus permite determinarea sistemului de aprecieri al copilului despre sine, despre aprecierea maturului de către copil, a înțelegerii cum poate vedea aprecierea sa către de alte persoane, precum și modul în care sunt plasate aceste reprezentări pe scărița din planșă.

d) Testul pentru investigarea maturității afective (adaptare după Tereza M. Amabile)

Ne-am propus să punem în evidență gradul de maturitate afectivă a școlărilor mici prin intermediul itemilor corelați conceptual care se adresează atât elevilor din clasele primare, cât și învățătorilor. Se utilizează cu scopul de a determina confortul psihologic al elevului care frecventează instituția de învățământ. Informația furnizată prin aplicarea acestuia se referă la starea psihologică internă a copilului; dispoziția sa predominantă, părerea sa despre școală, lecții, colegi.

Instrucțiune: *Te rog să-mi răspunzi la următoarele întrebări, iar eu voi face însemnări.*

Răspunsurile elevilor: 1 – nu/slab; 2 – mediu/satisfăcător; 3 – da/foarte bine.

e) Pentru aprecierea personalității copiilor de către învățători, am aplicat Chestionarul pentru profesori pentru stabilirea „Profilului copilului în extreme”. Am urmărit să stabilim aprecierea personalității copilului, dezvoltarea socioafectivă a lui pe parcursul frecventării instituției, în viziunea învățătorului. Pentru învățător, am selectat itemii din scalele românești de

dezvoltare privind comportamentul social, autori dr. Irina Chiriac și psihologul Angela Chițu (itemii cuprind sarcini de relaționare cu adultul, comportamente sociale simple și modul în care elevul se integrează în activități), corespunzător vârstelor, și o scală de cotare în 5 trepte, în care răspunsul vine în urma unei perioade de observare și urmărire a dimensiunilor: atitudinea copilului față de sine și față de alții și comportamentul socioafectiv [35].

Este vorba de o evaluare indirectă a caracteristicilor individuale ale elevilor, care poate corela cu modul în care elevii își structurează activitatea în cadrul lecțiilor și stabilirea modalităților pe care învățătorul trebuie să le aplice pentru a stimula curiozitatea copilului pentru activitate. Aceste informații le vom lua din testul pentru investigarea maturității afective.

Instructaj: *„Ne interesează ce gândești despre elevul dumneavoastră. Acest interviu este modul prin care dorim să aflăm mai multe lucruri legate de... (numele elevului), de relația pe care o aveți cu el, despre cum se manifestă el”.*

Atitudinea față de sine și față de alții

Încrezător 12345 neîncrezător

Pasiv 12345 activ

Renunță ușor 12345 nu renunță ușor

Docil 12345 încăpățânat

Modest 12345 lăudăros

Cinstit 12345 mincinos

Îndrăzneț 12345 timid

Comportamentul socioafectiv

Inițiativă relaționară 12345 lipsă de inițiativă relaționară

Lider 12345 respins

Prietenos 12345 izolat, retras

f) O altă metodă utilizată în cadrul investigației noastre este **Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii**, o metodă clasică de studiere a particularităților afectiv-emoționale: anxietate, conflictualitate, nesiguranță, care apar în urma influenței unor condiții nefaste (A.M. Прихожан, Н.Н. Толстых [200]).

Scopul: stabilirea prezenței fricii. Această probă se realizează individual, cu fiecare copil, după o anumită schemă. La început, copilului i se adresează întrebarea: „Spune-mi, te rog, te temi sau nu?...”, după care urmează cele 22 de întrebări, prezentate mai jos.

1. Singurătate? 2. Boală? 3. Moarte? 4. Copii? 5. Adulți? 6. Pedepsă? 7. Personaje de poveste? 8. Coșmaruri? 9. Întuneric? 10. Animale? 11. Transport? 12. Calamități? 13. Înălțime?

14. Cameră întunecoasă? 15. Apă? 16. Foc, incendiu? 17. Război? 18. Medici? 19. Sânge? 20. Injecții 21. Durere 22. Sunete puternice?

Copilul răspunde prin „da” sau „nu”. Fiecare răspuns „da” este apreciat cu 1 punct, iar „nu” – cu 0 puncte. Punctajul total ne demonstrează numărul de frici prezente la copil.

Evaluare: nivel superior – 18-22 de puncte; nivel înalt – 14-17 puncte; nivel mediu - 9-13 puncte; nivel sub mediu – 5-8 puncte; nivel scăzut – 0-4 puncte.

Toate tipurile de frică au fost grupate pe categorii: medicale, fizice, moarte; personaje din poveste și animale, coșmaruri, frici spațiale sau sociale.

g) Pentru completarea informației obținute prin intermediul testelor obiective, chestionarelor, testelor de personalitate, am recurs și la **testul proiectiv „Casă. Copac. Om” (C. C. O.)**, care a permis studierea sferei afective, prin stabilirea complexelor de simptome: 1. Lipsa de apărare; 2. Anxietate; 3. Neîncredere în sine; 4. Sentimentul inferiorității; 5. Agresivitate; 6. Conflict. Frustrare; 7. Dificultăți de comunicare; 8. Depresivitate.

Scopul: determinarea tulburărilor emoționale la copil.

Strategie de realizare: copilului i se propune o foaie pentru desen și un creion simplu (dacă dorește, îi dăm și creioane colorate). Copilului i se propune să deseneze cât mai bine o casă, un copac și un omuleț. Testul include procesul desenării și conversația ulterioară. Se analizează comportamentul copilului în timpul desenării. La analiza desenelor, se iau în calcul următoarele aspecte: detaliile, proporțiile și perspectiva. Se consideră că detaliile desenelor prezintă conștientizarea situației cotidiene. Interpretarea acestor detalii semnificative poate releva unele conflicte, frică, emoții ale copilului.

Predominarea problemelor emoționale se manifestă prin calitatea proastă a desenului și o exprimare evidentă a câtorva complexe simptomatice. Evaluarea pe niveluri a fiecărui complex simptomatic:

1. *Lipsa de apărare:* niv. superior: 9-10 p.; niv. înalt: 7-8 p.; niv. mediu: 5-6 p.; niv. submediu: 3-4 p.; niv. scăzut: 0-2 p.

2. *Anxietate:* niv. superior: 10-12 p.; niv. înalt: 8-7 p.; niv. mediu: 6-7 p.; niv. submediu: 4-5 p.; niv. scăzut: 0-3 p.

3. *Neîncrederea în sine:* niv. superior: 5-6 p.; niv. înalt: 4 p.; niv. mediu: 3 p.; niv. submediu: 2 p.; niv. scăzut: 0-1 p.

4. *Sentimentul inferiorității:* niv. superior: 8 p.; niv. înalt: 6-7 p.; niv. mediu: 4-5 p.; niv. submediu: 2-3 p.; niv. scăzut: 0-1 p.

5. *Agresivitatea*: niv. superior: 9-10 p.; niv. înalt: 7-8 p.; niv. mediu: 6-5 p.; niv. submediu: 3-4 p.; niv. scăzut: 0-2 p.

6. *Conflict. Frustrare*: niv. superior: 9-10 p.; niv. înalt: 7-8 p.; niv. mediu: 6-5 p.; niv. submediu: 3-4 p.; niv. scăzut: 0-2 p.

7. *Dificultăți de comunicare*: niv. superior: 9-10 p.; niv. înalt: 7-8 p.; niv. mediu: 6-5 p.; niv. submediu: 3-4 p.; niv. scăzut: 0-2 p.

8. *Depresivitate*: niv. superior: 8-9 p.; niv. înalt: 6-7 p.; niv. mediu: 4-5 p.; niv. submediu: 2-3 p.; niv. scăzut: 0-1 p.

Punctajul total al tuturor indicilor unui complex simptomatic ne demonstrează gradul exprimării acestui complex, care este prezentat în anexa 2 a tezei.

h) Ancheta pentru stabilirea tulburărilor de comportament – Werry, Quay (adaptare), sursa – Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale, UNICEF și RENINCO, 2002 – ne permite să studiem comportamentul copiilor cu DMU, aspectele de relaționare cu cei din jur în timpul activităților, la pauză, în relațiile cu colegii [148].

Instrucțiune: se oferă educatorilor sau învățătorilor formularul prezentat în anexa 4, în care cadrul didactic trebuie să noteze unul din răspunsuri (*niciodată, uneori, frecvent sau foarte des*). Cadrele didactice trebuie să cunoască copiii de mult timp (1 an).

Instrucțiune: „*Bifați, vă rog, afirmațiile din anchetă cu unul din variantele de răspunsuri (niciodată, uneori, frecvent sau foarte des)*”.

Interpretarea: numărul de răspunsuri *niciodată* se va înmulți cu 0, numărul de răspunsuri *uneori* se va înmulți cu 1, numărul de răspunsuri *frecvent* se va înmulți cu 2 și numărul de răspunsuri *foarte des* se va înmulți cu 3. Totalurile parțiale se sumează și se află punctajul total.

Un rezultat de 60 de puncte sau mai mult indică o dificultate de învățare, asociată cu tulburări de comportament.

Considerăm că utilizarea acestor instrumente de cercetare va permite, în final, evidențierea particularităților psihologice ale copiilor cu DMU educați în modele diferite.

Vom prezenta mai întâi caracteristicile calitative ale datelor obținute, în urma observațiilor structurate și culegerii datelor informative despre subiecții implicați în cercetare. Cercetarea, așa cum a fost ea preconizată și desfășurată la etapa incipientă, ne-a oferit posibilitatea de „a fotografia” prezentul acestor copii și de a le afla trecutul din spusele lor, fără a avea posibilitatea de a verifica veridicitatea relatărilor narative. Principala cauză care determină plasarea copiilor în internate o constituie dificultățile economice cu care se confruntă familiile. Aceste date ne-au servit drept punct de plecare în analiza sociopsihologică a copiilor educați în patru modele de

educație. În scopul constatării stării social-economice a subiecților cercetați, prezentăm unele extrase din dosarele personale ale subiecților (vezi anexa 5. *Date informative ale subiecților cercetați*).

2.3. Caracteristici ale sferei cognitive la copiii cu dizabilități mintale ușoare

Au fost aplicate următoarele metode: testul psihometric Jastak (WRIPT) pentru evaluarea potențialului intelectual și stabilității comportamentale; testul de apreciere a memoriei auditive „10 cuvinte” de A.R. Luria

Tehnica Jastak are caracter complex, deoarece studiază legăturile dintre toate structurile cognitive.

În continuare, prezentăm caracteristicile statistice ale datelor obținute, pentru a putea iniția interpretarea corespunzătoare a ipotezelor stabilite și a metodelor folosite pentru culegerea acestor date. Am folosit *testul JASTAK (WRIPT) (forma scurtă, 8 - 9 ½ ani)*, care ne-a ajutat la investigarea potențialului intelectual și a stabilității comportamentale la elevii mici de 8-9 ani.

Din cele 5 arii comportamentale, au fost propuse pentru studiu, în mod schematic:

1. inteligenta: ca nivel de eficiență funcțională și capacitatea cu nivel de maximă integrare a personalității;
2. comportamentul verbal: ca mijloc de comunicare zilnică și schimb de idei;
3. comportamentul față de realitate: legat de înțelegerea sinelui și de interacțiunea cu mediul și aspectele lui sociale spațiale și temporale;
4. aspectul motivațional: legat de consistența controlului personal, impulsul către realizare, toleranța la frustrare, atenția susținută și capacitatea de a da răspunsuri adecvate, chibzuite;
5. comportamentul psihomotor: în legătură cu inerția fizică, abilitatea musculară, atitudinea motrică față de obiecte, judecata și răspunsul practic.

Au fost analizați următorii parametri: scor de limbaj, scor de realitate, scor de motivație, scor de psihomotricitate, scorul de inteligență, scorul de capacitate.

Scorurile cognitive ale copiilor cu DMU din *modelul școală auxiliară (ȘA)* sunt prezentate în figura 2.5.

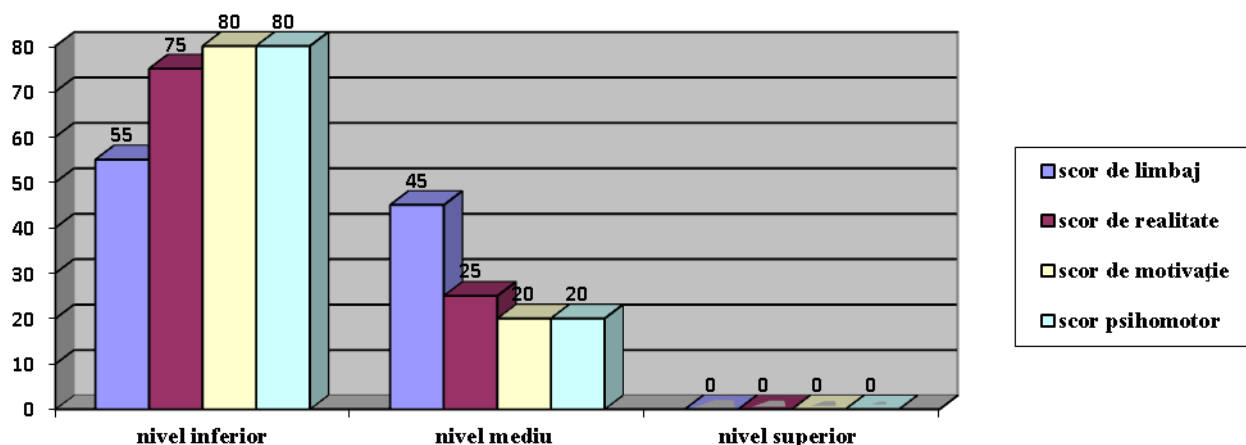


Fig. 2.5. Distribuția pe niveluri a scorurilor cognitive (testul „Jastak”) ale elevilor din modelul ȘA, în %

55% din elevii ȘA care au participat la studiu au obținut la scorul de limbaj valori caracteristice nivelului inferior, celelalte 45% – valori corespunzătoare nivelului mediu. La scorul de realitate, 75% din acești elevi au valori scăzute, 25% au valori medii. Distribuția pe niveluri a rezultatelor elevilor la scorul motivație și cel psihomotor este similară: 80% din elevii cercetați au valori corespunzătoare nivelului inferior, 20% au nivel mediu. Menționăm că nici unul din cei 20 de elevi din acest lot nu a obținut rezultate corespunzătoare nivelului superior.

Calculând diferența dintre scorul de inteligență și scorul de capacitate, am constatat că 95% din elevi au arătat această diferență (este mai mare de 12 puncte), ceea ce relevă probleme de comportament, adaptare sau învățare.

În figura 2.5. sunt prezentate scorurile cognitive ale copiilor cu DMU din *modelul școala auxiliară de tip internat* (ȘAI), obținute în urma aplicării testului Jastak.

În acest lot de subiecți supuși cercetării, numărul celor care au obținut valori corespunzătoare nivelului inferior este relativ mai mare, în comparație cu elevii din ȘA. Astfel, la scorul de limbaj și de realitate au arătat valori scăzute 75% din elevii ȘAI, la scorul de motivație – 100% și la scorul psihomotor 85% din elevii ȘAI au valori corespunzătoare nivelului inferior. Ca și în lotul analizat anterior, niciun elev nu a obținut valori înalte.

Diferența dintre scorul de inteligență și scorul de capacitate este mai mare de 12 puncte, relevând probleme de comportament, adaptare sau învățare la toți cei 20 de elevi participanți la studiu.

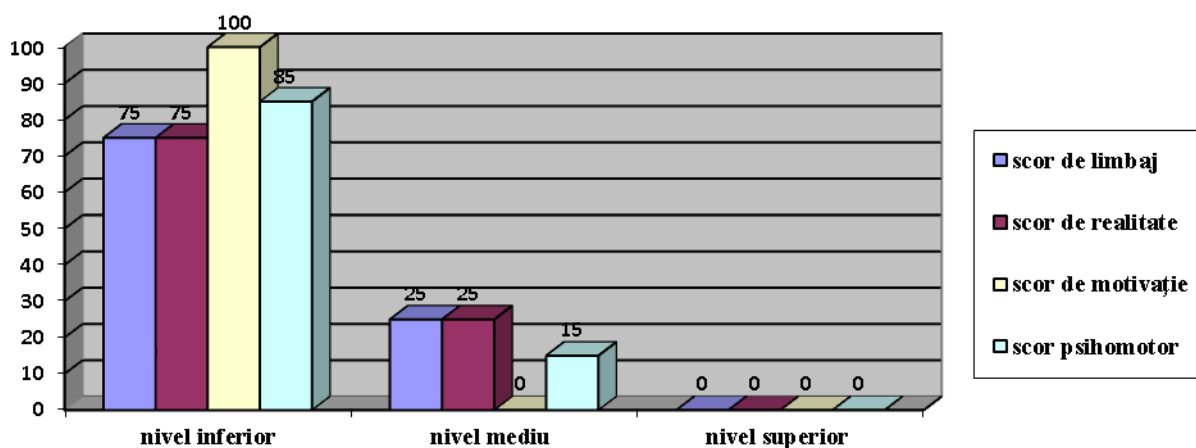


Fig. 2.6. Distribuția pe niveluri a scorurilor cognitive (testul „Jastak”) ale elevilor din modelul ȘAI

Este diferită ponderea elevilor cu valori medii în lotul de elevi cu DMU din *modelul școală specială cu practici incluzive* (ȘSPI) (figura 2.7.).

Jumătate dintre ei (50%) au obținut valori medii la scorul de limbaj. În raport cu celelalte două grupuri, în grupul al treilea este mai mare numărul elevilor care au valori corespunzătoare nivelului mediu la scorul psihomotor (40%), scorul de realitate (30%) și cel de motivație (30%).

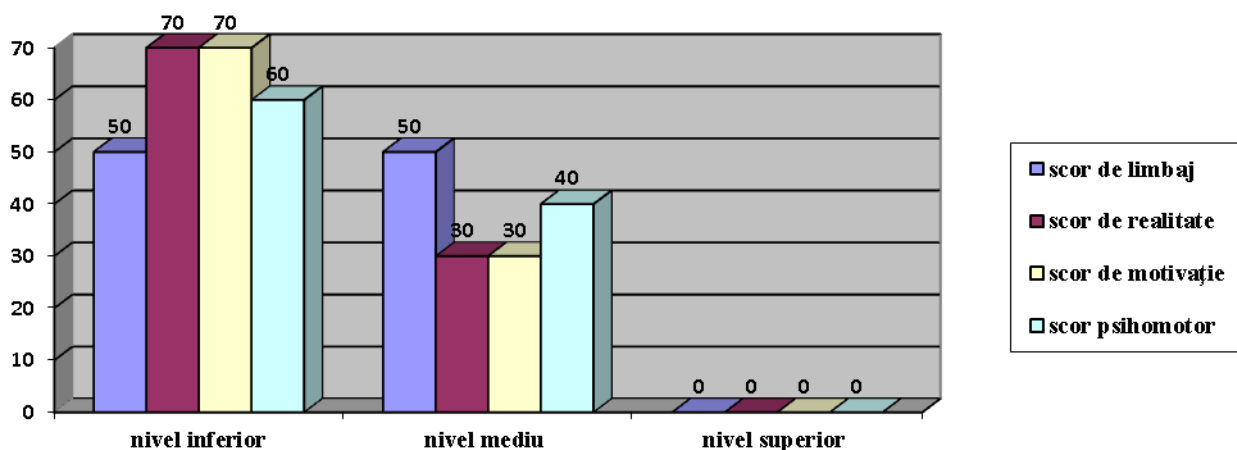


Fig. 2.7. Distribuția pe niveluri a scorurilor cognitive (testul „Jastak”) ale elevilor din modelul ȘSPI

Menționăm faptul că nici printre copiii ȘSPI nu au fost elevi care să obțină valori corespunzătoare nivelului superior la variabilele prezentate. Diferența dintre scorul de inteligență

și scorul de capacitate însă este mai mare de 12 puncte doar la 80%, ceea ce relevă prezența la aceștia a problemelor de comportament, adaptare sau învățare.

În figura 2.8. prezentăm rezultatele elevilor dintr-un alt model educațional – *școală incluzivă* (ȘI).

Mai mult de jumătate (60%) din elevii din ȘI au valori corespunzătoare nivelului mediu la scorurile de limbaj și psihomotor, situație totalmente diferită de cea din cele trei grupuri prezentate anterior. Și la scorul de motivație, în cadrul acestui model am obținut o frecvență mai mare (40%) decât în celelalte modele. Doar la scorul de realitate situația este similară cu cea din modelul ȘSPI: 70% din elevii ȘI au valori scăzute și 30% din elevi au obținut valori medii.

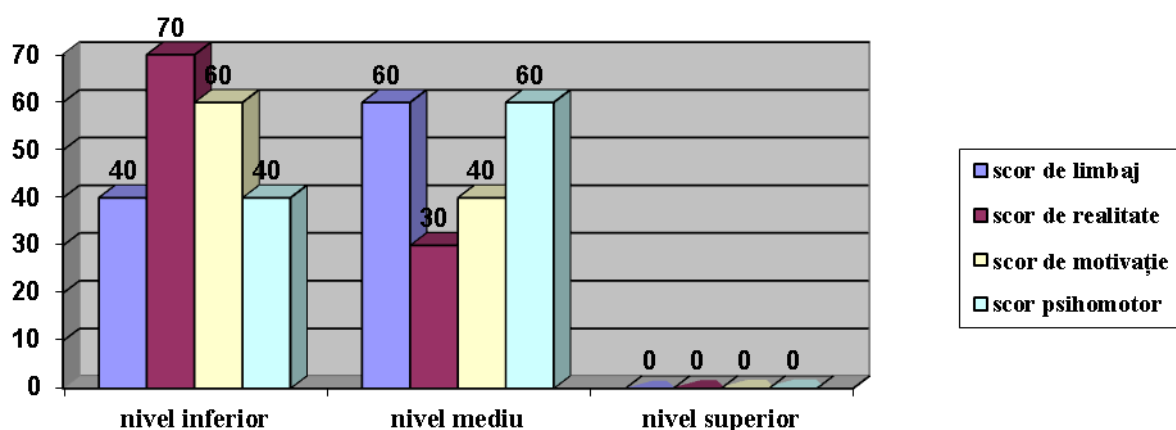


Fig. 2.8. Distribuția pe niveluri a scorurilor cognitive (testul „Jastak”) ale elevilor din modelul ȘI

Menționăm faptul că nici printre elevii ȘI nu au fost elevi care să obțină valori corespunzătoare nivelului superior la variabilele prezentate. Diferența dintre scorul de inteligență și scorul de capacitate însă este mai mare de 12 puncte doar la 30% dintre elevii din ȘI, spre deosebire de 80% elevi din ȘSPI, 95% din elevii ȘA și 100% din elevii ȘAI.

Pentru a compara rezultatele celor patru grupuri implicate în cercetare, am utilizat testul One Way ANOVA, care permite efectuarea comparațiilor multiple. Preferința acordată acestui test este justificată de faptul că scala variabilelor independente este de interval și avem de comparat între ele mai mult de două grupuri.

Tabelul 2.3. Testul ANOVA pentru scorurile cognitive ale testului Jastak

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
J limbaj	Between Groups	95,650	3	31,883	2,466	0,072

J realitate	Between Groups	80,083	3	26,694	2,133	0,106
J motivatie	Between Groups	31,483	3	10,494	0,598	0,619
J psihomotor	Between Groups	154,633	3	51,544	3,061	0,035
J inteligenta	Between Groups	188,633	3	62,878	5,281	0,003
J capacitate	Between Groups	698,083	3	232,694	4,608	0,006

Datele din tabelul 2.3. indică doar că există diferențe intergrup la scorul psihomotor ($F = 3,061$, $p = 0,035 < 0,05$), la scorul inteligență ($F = 5,281$, $p = 0,003 < 0,05$) și la scorul de capacitate ($F = 4,608$, $p = 0,006 < 0,05$), dar nu indică în favoarea cărui grup sunt aceste diferențe. Pentru a selecta testul potrivit pentru comparațiile între grupuri două a câte două, am determinat omogenitatea varianțelor.

Tabelul 2.4. Semnificația omogenității varianțelor la scorurile cognitive ale testului Jastak

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
J psihomotor	1,843	3	56	0,150
J inteligența	2,006	3	56	0,123
J capacitate	,289	3	56	0,833

Toate variabilele ce urmează să fie comparate între grupuri au arătat varianțe omogene (la scorul psihomotor, $p = 0,150$; la scorul de inteligență, $p = 0,123$; la scorul de capacitate, $p = 0,833$, toate aceste praguri de semnificație fiind mai mari decât $0,05$), ceea ce permite compararea rezultatelor obținute de către elevii din cele patru grupuri la aceste variabile prin aplicarea testului Tukey.

Tabelul 2.5. Valorile diferențelor statistice (scorurile cognitive ale testului Jastak) în cele 4 modele studiate

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent variabile	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
J psihomotor	șc. incluzivă	șc. auxiliară	3,75000	1,58939	0,097	-0,4585	7,9585
		șc. internat	4,55000*	1,58939	0,029	0,3415	8,7585

		șc. practici incluzive	2,20000	1,83527	0,630	-2,6596	7,0596
J inteligența	șc. incluzivă	șc. auxiliară	1,25000	1,33634	0,786	-2,2885	4,7885
		șc.-internat	4,65000*	1,33634	0,005	1,1115	8,1885
		șc. practici incluzive	3,00000	1,54307	0,222	-1,0859	7,0859
J capacitate	șc. incluzivă	șc. auxiliara	6,15000	2,75210	0,126	-1,1373	13,4373
		șc. internat	10,00000*	2,75210	0,003	2,7127	17,2873
		șc. practici incluzive	8,30000	3,17785	0,055	-0,1146	16,7146
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

Astfel, am stabilit că diferă semnificativ din punct de vedere statistic rezultatele elevilor din ȘI de cele ale elevilor din ȘAI la scorul psihomotor ($p = 0,029 < 0,05$), scorul de inteligență ($p = 0,005 < 0,05$) și scorul de capacitate ($p = 0,003 < 0,05$). Valoarea medie pe grup la scorul psihomotor cu media pe grup în ȘI este de 17,2, media pe grup în ȘAI este de 12,65, ceea ce înseamnă că 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 care 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 71,8 la elevii din ȘI și 67,15 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 de 96,7, iar scorul de capacitate la elevii din ȘAI este de 86,7, ceea ce permite să afirmăm că elevii din ȘAI își valorifică mai puțin potențialul de care dispun, decât cei ȘI.

Insuficiența în oricare din aceste arii poate fi asociată cu probleme de comportament, retard, frici nevrotice, agresiuni asupra sinelui și asupra altora, tensiune generată de anxietate.

În baza rezultatelor empirice ale subiecților din fiecare model de educație, obținute în urma aplicării testului Jastak, tragem următoarele concluzii importante:

Subtestele din *domeniul cognitiv*, desen, calcul, limbaj și comunicare au o valoare anticipativ-predictivă, pentru că sunt strâns legate de funcțiile cele mai solicitate în clasele

primare. În clasele primare, gândirea concretă, dificultățile de scriere, stabilire a egalității sau de conservare reprezintă caracteristici specifice DMU prezente la copiii din ȘA și ȘAI.

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. Testul „10 cuvinte”, autor A.R. Luria, apreciază nivelul de dezvoltare a memoriei auditive prin compararea numărului de cuvinte reproduse în 5 audiții și pauză la a șasea repetiție. Toate aceste variabile, enumerate mai sus, vor fi supuse analizei comparative.

Figurile 2.9.-2.11. reprezintă grafic distribuția rezultatelor elevilor mici cu DMU din cele patru modele de educație, obținute în urma aplicării testului „10 cuvinte”: anume datele pentru o citire de cuvinte, pentru 5 repetiții de cuvinte și a 6 repetiție, care a avut loc peste 50 de minute.

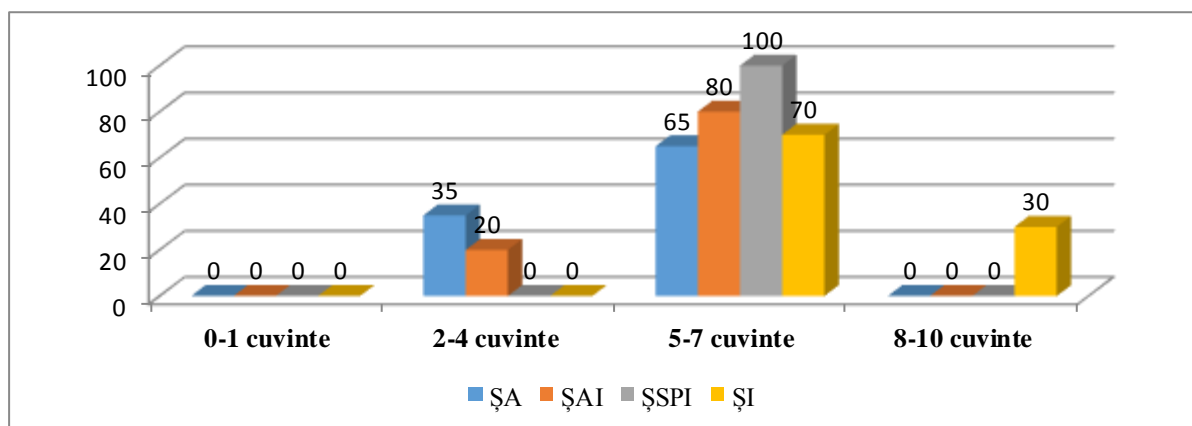


Fig. 2.9. Distribuția pe niveluri a rezultatelor elevilor din cele patru modele de educație, obținute la I probă a testului „10 cuvinte” de A.R. Luria, în %

Majoritatea elevilor participanți la studiu au reținut din prima citire 5-7 cuvinte, doar 30% din elevii ȘI a reprodus mai mult de 8 cuvinte, după ce au ascultat doar o singură dată cele zece cuvinte, iar 20% din elevii ȘAI și 35% din elevii ȘA au reușit să reproducă doar 2-4 cuvinte.

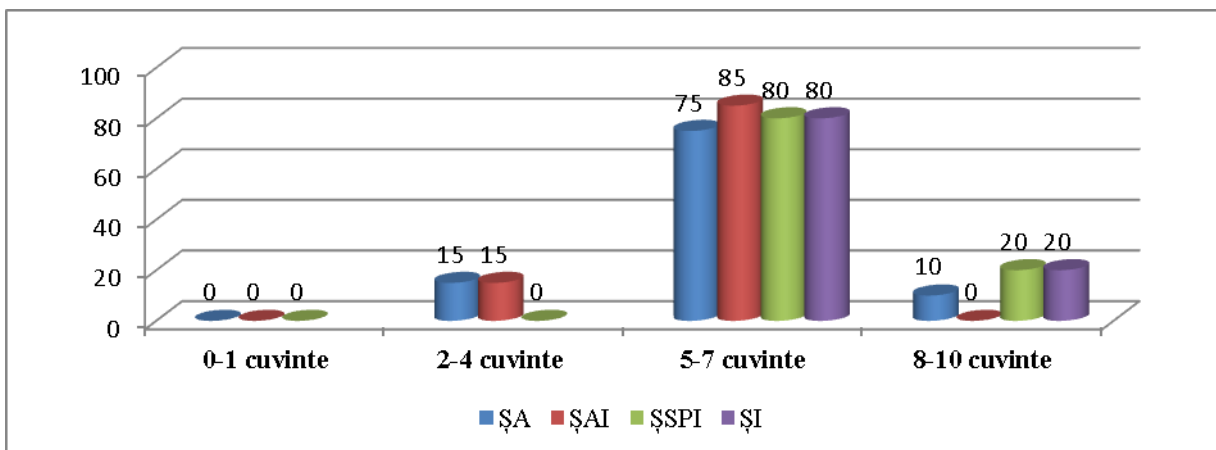


Fig. 2.10. Distribuția pe niveluri a rezultatelor elevilor din cele patru modele de educație, obținute

la probă a V-a a testului „10 cuvinte” de A.R. Luria, în %

Datele din figura 2.10. relevă o creștere a numărului de elevi din ȘA (cu 10%) și ȘAI (cu 5%) care au reușit să reproducă din a cincea citire 5-7 cuvinte. A crescut și numărul celor care au reprodus 8 cuvinte. Astfel, în această categorie se includ 10% din elevii ȘA, 20% din elevii ȘSPI și 20% din elevii ȘI. 15% din elevii ȘA și ȘAI au reprodus la a cincea repetiție 2-4 cuvinte.

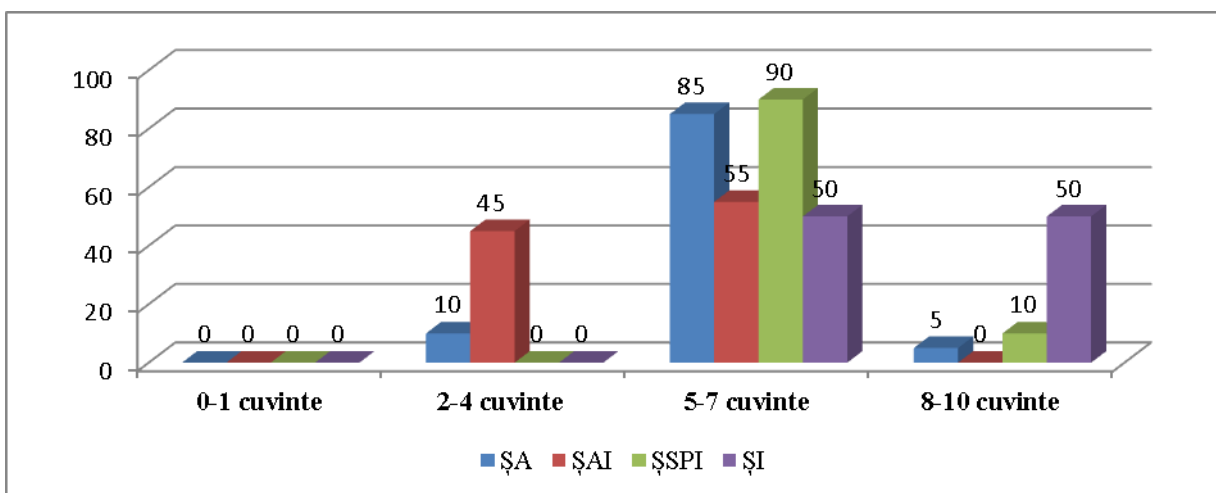


Fig. 2.11. Distribuția pe niveluri a rezultatelor elevilor din cele patru modele de educație, obținute

la probă a VI-a a testului „10 cuvinte” de A.R. Luria, în %

La a șasea repetare a cuvintelor cunoscute deja de subiecții cercetați, ei au înregistrat următoarele rezultate: 2-4 cuvinte au reținut 10% din elevii ȘA, 45% din elevii ȘAI, rezultate mai optimiste ne-au arătat 85% din elevii ȘA, 55% din elevii ȘAI, 90% din elevii ȘSPI și 50%

din elevii ȘI – aceștia au reprodus 5-7 cuvinte, iar 8 cuvinte au fost reproduse la solicitarea noastră de către 50% din elevii ȘI, ceea ce poate fi considerat un rezultat impunător, în comparație cu 5% din elevii ȘA și 10% din elevii ȘSPI.

Având intenția de a determina modelul de educație care contribuie în cea mai mare măsură la dezvoltarea intelectuală a elevilor, am comparat (testul mann-Whitney) rezultatele obținute în urma aplicării testului „10 cuvinte” în cele patru grupuri. Valorile medii sunt prezentate în tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Valorile medii la probele testului „10 cuvinte” de A.R. Luria, în cele 4 loturi experimentale

Numărul probei	ȘA	ȘAI	ȘSPI	ȘI
Proba 1	5,05	4,95	5,9	7
Proba 5	6,1	5,4	6,8	7,1
Proba 6	5,6	4,65	6,5	7,4

Remarcăm cele mai mari medii la prima, a cincea și a șasea repetare la elevii din modelul ȘI, iar cele mai mici sunt la elevii din modelul ȘAI. Pentru a stabili semnificația statistică a acestor diferențe, am comparat rezultatele intergrup la testul „10 cuvinte” tot cu ajutorul testului One Way ANOVA, din motiv că variabilele dependente (rezultatele la cele 3 probe) sunt la scală de interval.

Tabelul 2.7. Testul ANOVA pentru proba 1, 5 și 6 la „10 cuvinte” de A.R. Luria

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
mem 1	Between Groups	34,183	3	11,394	10,161	0,0001
mem 5	Between Groups	24,550	3	8,183	9,333	0,0001
mem 6	Between Groups	57,483	3	19,161	23,200	0,0001

Pragurile de semnificație la care este calculată valoarea lui F sunt mai mici de 0,05, deci putem afirma că numărul de cuvinte memorizate la cele 3 probe (analizate anterior) de către elevii din diferite grupuri incluse în experimentul de constatare diferă semnificativ.

Pentru a identifica testul prin intermediul căruia putem compara rezultatele între grupuri, două a câte două, am determinat omogenitatea varianțelor în grupuri.

Tabelul 2.8. Semnificația omogenității varianțelor
la proba 1, 5 și 6 la „10 cuvinte” de A.R. Luria

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
mem 1	2,044	3	56	0,118
mem 5	1,530	3	56	0,217
mem 6	1,121	3	56	0,349

Pragurile de semnificație obținute la cele 3 probe sunt de 0,118, 0,217 și 0,349, ceea ce depășește cu mult $p = 0,05$, deci putem considera varianțele omogene. Acest fapt permite utilizarea testului Tukey pentru stabilirea grupurilor care diferă semnificativ de celelalte.

Tabelul 2.9. Valorile diferențelor statistice între cele patru modele studiate
(proba 1, 5 și 6 la „10 cuvinte” de A.R. Luria)

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
mem 1	ȘI	ȘA	1,95000*	0,41014	0,000	0,8640	3,0360
		ȘAI	2,05000*	0,41014	0,000	0,9640	3,1360
		ȘSPI	1,10000	0,47359	0,105	-0,1540	2,3540
mem 5	ȘAI	ȘA	-,70000	0,29611	0,096	-1,4841	0,0841
		ȘSPI	-1,40000*	0,36265	0,002	-2,3603	-0,4397
		ȘI	-1,70000*	0,36265	0,000	-2,6603	-0,7397
	ȘI	ȘA	1,00000*	0,36265	0,038	0,0397	1,9603
		ȘAI	1,70000*	0,36265	0,000	0,7397	2,6603
		ȘSPI	0,30000	0,41876	0,890	-0,8088	1,4088
mem 6	ȘAI	ȘA	-,95000*	0,28738	0,009	-1,7110	-0,1890
		ȘSPI	-1,85000*	0,35197	0,000	-2,7820	-0,9180
		ȘI	-2,75000*	0,35197	0,000	-3,6820	-1,8180
	ȘI	ȘA	1,80000*	0,35197	0,000	0,8680	2,7320
		ȘAI	2,75000*	0,35197	0,000	1,8180	3,6820

		ȘSPI	0,90000	0,40642	0,132	-,1762	1,9762
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

Prin urmare, am constatat diferențe semnificative la proba 1 între modelul ȘI și modelele ȘA și ȘAI la un prag de semnificație $p < 0,01$, ceea ce ne permite să afirmăm că volumul memoriei elevilor în ȘI (valoare medie pe grup: 7) este semnificativ mai mare decât cel al memoriei elevilor din celelalte 2 modele educaționale (media ȘAI: 4,95 și media ȘA: 5,05).

Deoarece la proba a cincea diferă semnificativ rezultatele elevilor din ȘAI (media: 5,4) de cele ale elevilor din ȘI (media: 7,1) și ȘSPI (media: 6,8) la pragul de semnificație $p < 0,01$, putem afirma că modelul ȘAI se caracterizează prin cea mai mică productivitate a învățării. Cei mai productivi, în învățarea prin repetare a cuvintelor, sunt elevii ȘI. Acest model diferă semnificativ ($p < 0,01$) de elevii din ȘA (media: 6,1) și elevii din ȘAI (media: 5,4).

Vorbind despre memoria de lungă durată (rezultatele celei de a șasea probe – reproducerea cuvintelor după o pauză de 50 de min. de la învățarea lor), din nou 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.

Prin urmare, putem afirma că modelele incluzive contribuie la o mai bună dezvoltare a proceselor mnemice.

Precum am menționat în capitolul teoretic, după C. Buică [20], A. Gherguț [55], M. Popa [98], V. Preda [110], I. Străchinaru [134], Т.А. Власова, М.С. Певзнер [146], Х.С. Замский [175], la copiii cu DMU, memoria este dominant 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 depinde de modelul educațional, cel incluziv are impact asupra proprietăților memoriei.

2.4. Evaluarea particularităților de dezvoltare a sferei afective

Rezultatele investigației maturității afective au fost analizate cu ajutorul microanchetei pentru relevarea afectivității și a motivului declarat pentru mediul școlar. În urma analizei și interpretării rezultatelor obținute la testul maturității afective (adaptat după Tereza M. Amabile), am constatat că există tendința de a răspunde afirmativ la toate întrebările din chestionar. În tabelul 2.10 sunt prezentate rezultatele la fiecare întrebare din chestionar.

Tabelul 2.10. Frecvențele variantelor de răspuns la itemii testului de maturitate afectivă (adaptat după Tereza M. Amabile) în cele patru modele educative

1. Mă simt important la locul de joacă				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	40%	60%	-	-
mediu/uneori (2)	20%	15%	30%	40%
foarte bine (3)	40%	25%	70%	60%
2. Învățătoarea mă apreciază mult la lecții				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	40%	50%	-	-
mediu/uneori (2)	25%	30%	50%	60%
foarte bine (3)	35%	20%	50%	40%
3. Mă simt plin de încredere în grupul de colegi				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	40%	60%	-	-
mediu/uneori (2)	30%	20%	30%	40%
foarte bine (3)	30%	20%	70%	60%
4. Mă simt stăpân pe mine când ies la tablă				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	45%	65%	10%	10%
mediu/uneori (2)	35%	25%	40%	40%
foarte bine (3)	20%	10%	50%	50%
5. Am încredere în mine când rezolv teste la școală				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	35%	45%	-	-
mediu/uneori (2)	25%	30%	50%	60%
foarte bine (3)	40%	25%	50%	40%
6. Mă simt fericit la școală				

Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	20%	35%	-	-
mediu/uneori (2)	30%	30%	30%	40%
foarte bine (3)	50%	35%	70%	60%
7. Colegii mă fac să mă simt împlinit sufletește				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	30%	50%	10%	10%
mediu/uneori (2)	35%	15%	30%	30%
foarte bine (3)	35%	35%	60%	60%
8. Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	40%	55%	-	-
mediu/uneori (2)	40%	15%	30%	40%
foarte bine (3)	20%	30%	70%	60%
9. Învățătoarea mă încurajează mereu				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	50%	65%	10%	15%
mediu/uneori (2)	40%	20%	40%	35%
foarte bine (3)	10%	15%	50%	50%
10. Școala îmi aduce multe neplăceri				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	25%	30%	70%	65%
mediu/uneori (2)	50%	30%	-	-
foarte bine (3)	25%	40%	30%	30%
11. Mă simt vinovat că nu pot să obțin note mari				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	15%	20%	10%	5%

mediu/uneori (2)	45%	35%	30%	40%
foarte bine (3)	40%	45%	60%	50%
12. Eu sunt vinovat că nu merg bine orele învățătoarei				
Răspunsuri ale elevilor cu DMU	ȘA	ȘAI	ȘI	ȘSPI
deloc/nu (1)	60%	55%	-	-
mediu/uneori (2)	25%	30%	50%	55%
foarte bine (3)	15%	15%	50%	40%

În continuare, vom descrie semnificația datelor din tabelul 2.10. Astfel, răspunsuri joase (2); „deloc” sau „nu” (1) au fost oferite de către elevii mici cu DMU din ȘA și ȘAI la întrebările 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12. Răspunsuri „foarte bine”, pozitive (3) au fost oferite de către acești subiecți la întrebarea a 10. Acest fapt poate fi pus pe seama unei dificultăți de interiorizare a caracteristicilor maturității afective vizate de întrebările respective (semnificația personală este dependentă de gradul de înțelegere a enunțului).

În proporția destul de redusă a răspunsurilor joase, se reflectă, în fapt, capacitatea scăzută a acestor copii din ȘA și ȘAI de a discrimina, analiza și decide care anume motive stau la baza acțiunilor proprii și, prin urmare, o tendință accentuată de a răspunde afirmativ, ca efect al unei temeri de a nu greși și din dorința de a oferi un răspuns care să le asigure succesul. Conform opiniilor cercetătorilor români I. Druțu [46], A. Gherguț [55], Gh. Radu [122], la copiii cu DMU de vârsta școlară mică, dependența de părerea adultului este destul de mare, ceea ce determină și nevoia acută de apreciere din partea acestuia. În ceea ce privește caracteristicile individuale ale răspunsurilor, pot fi formulate următoarele concluzii:

- răspunsurile oferite în cadrul afirmației „1. Mă simt important la locul de joacă” și „7. Colegii mă fac să mă simt împlinit sufletește” constituie, mai degrabă, o dorință, și nu o realitate a acestor copii. Nu este totuși lipsit de temei să afirmăm că, prin procedee psihopedagogice adecvate, se poate stimula expectanța elevilor mici cu DMU și pot fi stabilite și la ei trăiri de satisfacție școlară autentică;

- răspunsurile preponderent pozitive „foarte bine”, obținute la afirmația „2. Învățătoarea mă apreciază mult la lecții”, arată, pe de o parte, influența învățătoarei în formarea autoevaluării elevilor cu DMU și, prin intermediul acesteia, influența asupra formării afectivității. Ei sunt dependenți încă de învățătoare și își doresc să fie pe placul ei;

- răspunsurile predominant negative (1, 2) joase la afirmația „3. Mă simt plin de încredere în grupul de colegi” și „6. Mă simt fericit la școală” demonstrează existența la elevi a

dificultăților de a învăța la școală. Învățarea constituie, în această perioadă, o premisă internă a existenței copilului și nu este o condiție impusă, care trebuie respectată, pentru a obține anumite avantaje;

– răspunsurile oferite la afirmația „8. Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii” vin să confirme și să întărească ideea că școala constituie, la această vârstă, un loc în care elevii se pot dezvolta în plenitudinea capacităților lor psihointelectuale. Persistă tendința de imitație, caracteristică copiilor de vârstă școlară mică cu DMU;

– răspunsurile predominant pozitive la afirmația „9. Învățătura mă încurajează mereu” se înscriu într-o axă paralelă cu eficiența școlară a acestor elevi cu DMU;

– afirmația „10. Școala îmi aduce multe neplăceri” vine să confirme dificultățile pe care acești copii le întâmpină în rezolvarea sarcinilor școlare.

Pentru comparație, vom prezenta în continuare distribuția răspunsurilor pozitive „foarte bine” la acest chestionar pentru elevii mici de 8-9 ani din cele patru modele de educație (vezi figura 2.12.).

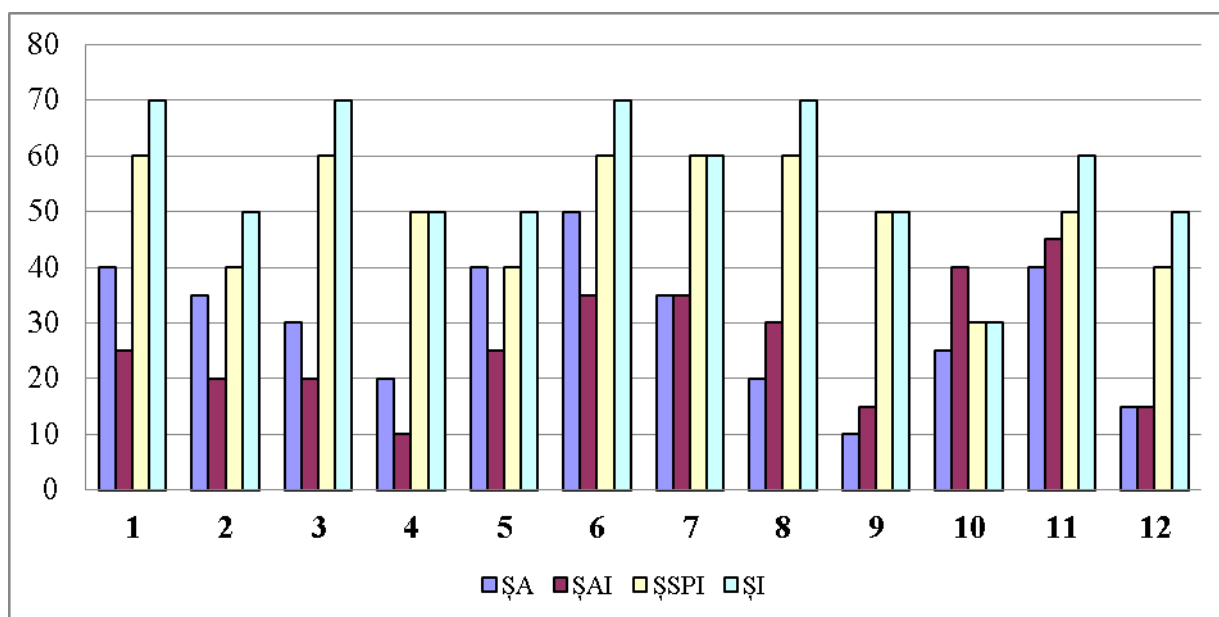


Fig. 2.12. Frecvența răspunsurilor pozitive la testul maturității afective (adaptat după Tereza M. Amabile) pentru elevii de 8-9 ani cu DMU din cele patru modele de educație

Se poate observa, în cazul răspunsurilor date de acești copii, o tendință marcantă de răspuns pozitiv la elevii cu DMU din ȘI la toate întrebările cuprinse în chestionar la testul adaptat după Tereza M. Amabile. Acest mod de răspuns pozitiv poate fi pus în legătură cu relațiile învățator-elev, în afară de particularitățile tipice de vârstă. Se știe că elevii cu DMU sunt preocupați de interesul de a se face plăcut de către adulți și în mod special de către învățator. Aceasta presupune că ȘI asigură un climat psihologic cald, care încurajează elevii săi.

Pentru determinarea semnificației diferențelor între cele patru grupuri independente, am utilizat în procesarea statistică a datelor testul Mann-Whitney, deoarece comparăm variabile dependente la scală ordinală. Valorile lui U (testul Mann-Whitney) sunt prezentate în tabelele 2.11.-2.12.

Tabelul 2.11. Valorile lui U și pragurile de semnificație (testul Mann-Whitney) pentru itemii 1-6 ai testului de maturitate afectivă (adaptat după Tereza M. Amabile) în cele patru modele educative

		1		2	3		4		5	6
		ŞA	ŞAI	ŞAI	ŞA	ŞAI	ŞA	ŞAI	ŞAI	ŞAI
ŞSPI	U	58,0	37,0	45,0	48,0	32,0	55,5	36,5	52,5	54,5
	p	0,044	0,003	0,010	0,014	0,001	0,038	0,003	0,027	0,031
ŞI	U	58,0	37,0	45,0	48,0	32,0	47,5	27,5	52,5	54,5
	p	0,044	0,003	0,010	0,014	0,001	0,014	0,001	0,027	0,031

Constatăm următoarele diferențe semnificative în răspunsurile elevilor cu DMU din cele patru modele educative:

– 1. „*Mă simt important la locul de joacă*” – răspunsurile elevilor din ŞSPI (media: 2,7) și celor din ŞI (media: 2,7) sunt mai des pozitive (media: 2,7), decât răspunsurile celor din ŞA (media: 2,0) ($U = 58,0$ $p = 0,044$), precum și ale elevilor din ŞAI (media: 1,65) ($U = 37,0$ $p = 0,003$).

– 2. „*Învățătoarea mă apreciază mult la lecții*” – elevii din ŞAI (media: 1,7) au oferit valori semnificativ mai scăzute decât cei din ŞSPI (media este 2,5) și cei din ŞI (media este 2,5) ($U = 45,0$ $p = 0,01$).

– 3. „*Mă simt plin de încredere în grupul de colegi*” – răspunsurile elevilor din ŞA (media este 1,9) diferă semnificativ ($U = 48,0$ $p = 0,014$) de cele ale elevilor din ŞSPI (media este 2,7) și de răspunsurile elevilor din ŞI (media: 2,7), la fel diferă semnificativ ($U = 32,0$ $p = 0,001$) și răspunsurile elevilor din ŞAI (media este 1,6) de cele ale elevilor din ŞI și ŞSPI.

– 4. „*Mă simt stăpân pe mine când ies la tablă*” – elevii din ŞI au prezentat valori mai mari (media este 2,5) în raport cu elevii din ŞA (media: 1,75) ($U = 47,5$ $p = 0,014$) și cei din ŞAI (media: 1,45) ($U = 27,5$ $p = 0,001$). Menționăm că sunt semnificative diferențele și dintre elevii din ŞSPI (media: 2,4) și cei din ŞA ($U = 55,5$ $p = 0,038$) și din ŞAI ($U = 36,5$ $p = 0,003$).

– 5. „*Am încredere în mine când rezolv teste la școală*” – diferențe semnificative sunt constatate între elevii ŞAI ($U = 52,5$ $p = 0,027$) și elevii din ŞI, precum și cei din ŞSPI. Au

răspuns preponderent pozitiv elevii din ȘI (media este 2,5) și cei din ȘSPI (media este 2,5), spre deosebire de elevii din ȘAI (media: 1,8).

– 6. „*Mă simt fericit la școală*” – diferențele sunt semnificative între grupul din ȘAI (U = 54,5 p = 0,031) și cei din ȘI. Elevii din ȘI (media: 2,7) și cei din ȘSPI (media: 2,7) au valoarea medie pe grup mai mare decât elevii din ȘAI (media: 2,0).

Tabelul 2.12. Valorile lui U și pragurile de semnificație (testul Mann-Whitney) pentru itemii 7-12 ai testului de maturitate afectivă (adaptat după Tereza M. Amabile) în cele patru modele educative

		8		9		11			12	
		ȘA	ȘAI	ȘA	ȘAI	ȘA	ȘAI	ȘSPI	ȘA	ȘAI
ȘSPI	U	38,0	43,5	44,0	41,0	24,5	26,0	-	47,5	50,5
	p	0,004	0,007	0,008	0,005	0,000	0,001	-	0,013	0,020
ȘI	U	38,0	43,5	35,0	32,5	-	-	16,5	52,0	54,5
	p	0,004	0,007	0,002	0,001			0,007	0,023	0,032

– 7. „*Colegii mă fac să mă simt împlinit sufletește*” – nu am constatat diferențe semnificative între cele patru modele educative, fapt ce semnifică faptul că, indiferent de mediul educativ, elevii cu DMU au un nivel redus de confort (media variază între 1,85 și 2,35).

– 8. „*Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii*” – răspunsurile elevilor din ȘA (media este 1,8) diferă semnificativ (U = 38,0 p = 0,004) de cele ale elevilor din ȘSPI (media: 2,7) și de cele ale elevilor din ȘI (media este 2,7) și răspunsurile elevilor din ȘAI (media: 1,75) diferă semnificativ (U = 43,5 p = 0,007) de răspunsurile elevilor din cele 2 modele incuzive.

– 9. „*Învățătoria mă încurajează mereu*” – răspunsurile elevilor din ȘSPI (media este 2,4) diferă semnificativ de cele ale elevilor din ȘA (media: 1,6) (U = 44,0 p = 0,008) și de cele ale elevilor din ȘAI (media: 1,5) (U = 41,0 p = 0,005). Remarcăm că există diferențe semnificative și între rezultatele elevilor ȘI (media: 2,5) și rezultatele elevilor ȘA (U = 35,0 p = 0,002) și ale elevilor din ȘAI (U = 32,5 p = 0,001).

– 10. „*Școala îmi aduce multe neplăceri*” vine să confirme că nu diferă semnificativ dificultățile pe care le întâmpină în rezolvarea sarcinilor școlare elevii cu DMU din cele modele educative (mediile pe grupuri variază de la 1,7 la 2,1).

– 11. „*Mă simt vinovat că nu pot să obțin note mari*” – constatăm diferențe semnificative între valorile elevilor din ȘSPI (media este 2,6) și cele ale elevilor din ȘA (media: 2,25) (U = 24,5 p = 0,000) și cele ale elevilor din ȘAI (media: 2,25) (U = 26,0 p = 0,001). La fel, diferă

semnificativ răspunsurile elevilor din ȘI (media este 2,8) de cele ale elevilor din ȘSPI (U = 16,5 p = 0,007).

– 12. *„Eu sunt vinovat că nu merg bine orele învățătoarei”* – răspunsurile elevilor din ȘSPI (media este 2,3) diferă semnificativ de cele ale elevilor ȘA (media: 1,55) (U = 47,5 p = 0,013) și de cele ale elevilor din ȘAI (media: 1,6) (U = 50,5 p = 0,02). Diferă semnificativ și rezultatele elevilor din ȘI (media este 2,3) de cele ale elevilor ȘA (U = 52,0 p = 0,023) și de cele ale elevilor din ȘAI (U = 54,5 p = 0,032).

Astfel, elevii din ȘAI au o tendință vizibilă de respingere a răspunsului afirmativ în cazul întrebărilor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12. Acest tablou al răspunsurilor obținute ne conduce la ideea că, spre regret, capacitatea de discriminare a cauzelor comportamentului propriu este destul de redusă, elevii din ȘAI au un conținut determinat de plăcerea de a nu învăța, de a nu afla lucruri noi și de percepere a școlii ca un factor defavorizant al propriei dezvoltări.

Din datele acumulate observăm 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;

– tendințele manifestate în cadrul itemilor 11. *„Mă simt vinovat că nu pot să obțin note mari”* și 12. *„Eu sunt vinovat că nu merg bine orele învățătoarei”* arată că la elevii din ȘI și ȘSPI începe să se manifeste dependența față de intervențiile învățătoarei și o corelare a motivelor învățării de trăirile interioare proprii;

– caracteristicile răspunsurilor la itemul 4. *„Mă simt stăpân pe mine când ies la tablă”* și 5. *„Am încredere în mine când rezolv teste la școală”* demonstrează că elevii cu DMU din modelele incluzive nu prezintă frică față de posibilele eșecuri în fața sarcinilor care presupun rezolvarea de probleme. Acest lucru se datorează unei capacități mai ridicate de rezolvare, decât cea care le este caracteristică elevilor mici din ȘAI și ȘA.

Se poate constata că între cele 4 loturi de subiecți există o diferențiere mai mult de ordin calitativ decât cantitativ în ceea ce privește natura afectivității și motivației prevalente. Elevii cu DMU, datorită trăsăturilor psihice specifice, realizează progrese mai lente în cunoașterea lumii

exteroare și, ca urmare, progresul în formarea motivației este mai lent. După cum menționează D. Potolea, I. Neacșu [105], V. Preda [107], В.В. Воронкова [160], С.Д. Забрамная [174], Е.М. Калинина [177], pe parcursul școlarității mici copiii cu dizabilități mintale încep să conștientizeze propriile dificultăți, ceea ce creează o stare reală de discomfort, pe care copiii cu dizabilități mintale încearcă să o compenseze printr-o implicare școlară mai ridicată decât cea a copilului normal, dar care, din păcate, este lipsită de eficiență. Gh. Radu [123] menționează că dizabilitatea este percepută ca o lipsă a propriei implicări, și nu ca o reducere funcțională a capacităților proprii. Dizabilitatea mintală îi face pe elevi să evite rezolvarea problemelor ca mijloc de evitare a stărilor de disconfort generate de nereușită. În baza interpretărilor și a datelor din tabelele de mai sus, constatăm că, până la această vârstă (9 ani), elevii cu DMU încă nu conștientizează în mod evident dizabilitatea proprie și, prin urmare, vor avea o serie de necesități, care, ulterior, vor dobândi o altă încărcătură emoțională.

În cercetarea noastră, ne-am propus să diagnosticăm prezența fricii (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) la elevii mici de 8-9 ani cu DMU din cele patru modele implicate în experiment.

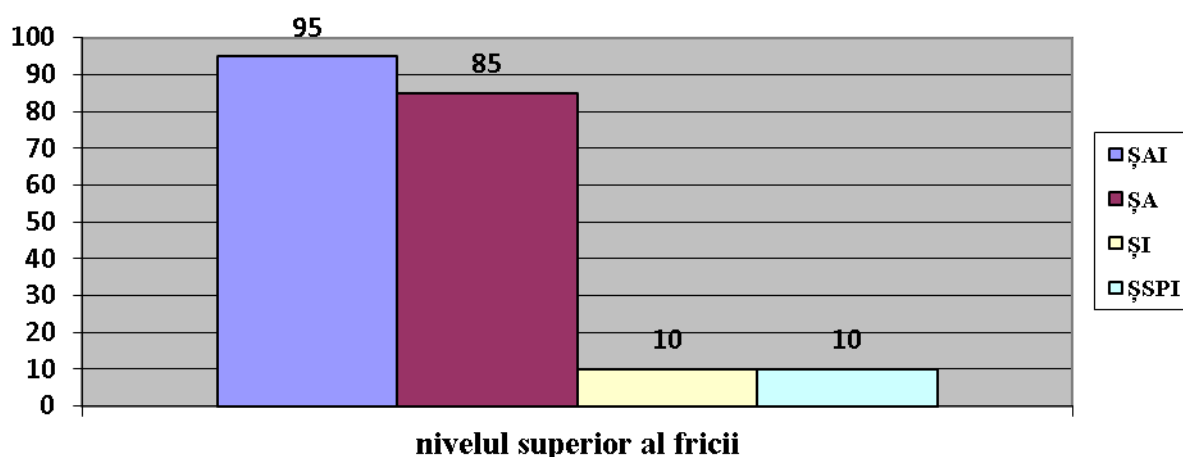


Fig. 2.13. Frecvențele nivelului superior al prezenței fricii la elevii din cele patru modele de educație (Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii), în %

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 starea 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.

În urma analizei chestionarelor, am constatat că elevii din ȘAI au frică de personaje inexistente, moarte, vampiri, fantome, boli fizice; elevii din școala incluzivă și din școala specială cu practici incluzive nu au frică de întuneric, vânt, tunet, noapte, umbră.

Prelucrarea statistică a diferențelor am realizat-o cu ajutorul testului ANOVA, deoarece variabila este la scală de interval.

Tabelul 2.13. Testul ANOVA pentru Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
frica	Between Groups	2146,533	3	715,511	58,563	0,000
	Within Groups	684,200	56	12,218		
	Total	2830,733	59			

$F = 58,563$ la $p < 0,05$ indică prezența diferențelor între grupuri, dar nu arată în favoarea cărui grup este diferența. Pentru a identifica testul statistic cu ajutorul căruia vom determina grupurile în favoarea cărora sunt diferențele, am stabilit dacă în grupurile omogene există sau nu variație.

Tabelul 2.14. Semnificația omogenității varianțelor la Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Frica	1,288	3	56	0,287

Pragul de semnificație din tabelul omogenității varianțelor este $0,287 > 0,05$, deci nu există diferențe ale varianțelor în grupuri, respectiv aplicăm testul Tukey, pentru a stabili în favoarea cărui grup sunt diferențele la variabila „prezența fricii”.

Tabelul 2.15. Valorile diferențelor statistice între cele 4 modele studiate (Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii)

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
frica	ȘA	ȘAI	-1,10000	1,10534	0,753	-4,0268	1,8268
		ȘSPI	12,30000*	1,35376	0,000	8,7154	15,8846
		ȘI	11,90000*	1,35376	0,000	8,3154	15,4846
	ȘAI	ȘA	1,10000	1,10534	0,753	-1,8268	4,0268
		ȘSPI	13,40000*	1,35376	0,000	9,8154	16,9846
		ȘI	13,00000*	1,35376	0,000	9,4154	16,5846
	ȘSPI	ȘA	-12,30000*	1,35376	0,000	-15,8846	-8,7154
		ȘAI	-13,40000*	1,35376	0,000	-16,9846	-9,8154
		ȘI	-0,40000	1,56319	0,994	-4,5392	3,7392
	ȘI	ȘA	-11,90000*	1,35376	0,000	-15,4846	-8,3154
		ȘAI	-13,00000*	1,35376	0,000	-16,5846	-9,4154
		ȘSPI	0,40000	1,56319	0,994	-3,7392	4,5392

Datele din tabelul 2.15. ne permit să afirmăm că, într-adevăr, copiii din ȘI au mai puțină frică (media pe grup: 6) decât cei din ȘA (media: 17,9), această diferență fiind semnificativă la $p < 0,01$ și elevii din ȘAI (media 19), diferența fiind semnificativă la $p < 0,01$.

Și elevii din ȘSPI au semnificativ mai puțină frică (media pe grup: 5,6) decât cei din ȘA și ȘAI, diferența fiind semnificativă la $p < 0,01$.

Astfel, am constatat 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 obiectiv 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. Сопас. Ом” (C.C.O.), modificat de И.П. Немчинов, am obținut următoarele rezultate, care au fost analizate și sintetizate în tabelul 2.16. „Valorile medii la testul C.C.O. în cele 4 loturi experimentale”:

Tabelul 2.16. Valorile medii la testul C.C.O. în cele 4 loturi experimentale

Indicii cercetați	ŞA	ŞAI	ŞSPI	ŞI
Lipsa de apărare	8,45	9,6	3	3
Anxietate	10,15	11,05	4,4	3,3
Neîncredere în sine	5,05	5,65	2,8	1,8
Sentiment de inferioritate	6,9	7,6	3,3	2,8
Agresivitate	8,4	9,35	3,5	2,7
Frustrare	8,5	9,55	4,1	2
Dificultăți de comunicare	8,35	9	2,9	2,5
Depresivitate	7,7	8,55	3,5	3,5

În fiecare desen „C.C.O.” efectuat de către copil este reflectat așa-numitul autoportret, elementele căruia demonstrează apartenența la propria personalitate. În baza desenelor, putem concluziona despre sfera afectivă a personalității, iar în cercetarea noastră avem posibilitatea de a reprezenta indicii calitativi care sunt grupați în 8 complexe simptomatice. În urma analizei mediilor pe grupuri, au fost stabilite, la elevii din modelele auxiliare, următoarele particularități ale personalității: dificultăți de comunicare, nivel ridicat de anxietate, lipsa de apărare, depresivitate, frustrare și agresivitate.

Prelucrarea statistică a diferențelor am realizat-o cu ajutorul testului ANOVA, deoarece variabila este la scală de interval.

Tabelul 2.17. Testul ANOVA pentru testul C.C.O.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
apărare	Between Groups	497,233	3	165,744	116,385	0,000
	Within Groups	79,750	56	1,424		
	Total	576,983	59			
anxiet.	Between Groups	621,650	3	207,217	101,791	0,000

	Within Groups	114,000	56	2,036		
	Total	735,650	59			
neîncred. în sine	Between Groups	132,633	3	44,211	63,975	0,000
	Within Groups	38,700	56	0,691		
	Total	171,333	59			
sent. infer.	Between Groups	241,350	3	80,450	48,810	0,000
	Within Groups	92,300	56	1,648		
	Total	333,650	59			
agresiv.	Between Groups	456,900	3	152,300	87,073	0,000
	Within Groups	97,950	56	1,749		
	Total	554,850	59			
frustrare	Between Groups	509,083	3	169,694	102,347	0,000
	Within Groups	92,850	56	1,658		
	Total	601,933	59			
comun.	Between Groups	481,033	3	160,344	124,799	0,000
	Within Groups	71,950	56	1,285		
	Total	552,983	59			
depres.	Between Groups	292,433	3	97,478	80,099	0,000
	Within Groups	68,150	56	1,217		
	Between Groups	292,433	3			

Valorile lui F la cele 8 variabile studiate de testul C.C.O. variază de la 48,81 la 124,799, cu un prag de semnificație $< 0,05$, ceea ce înseamnă că există diferențe între grupuri la toate cele 8 variabile. Determinarea omogenității varianțelor ne-a ajutat să identificăm testul statistic ce urmează a fi aplicat pentru a vedea în favoarea cărui grup este diferența.

Tabelul 2.18. Semnificația omogenității varianțelor la testul C.C.O.

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
apărare	3,343	3	56	0,025
anxietate	2,903	3	56	0,043
neîncredere în sine	4,388	3	56	0,008

sentiment de inferioritate	5,207	3	56	0,003
agresivitate	5,019	3	56	0,004
frustrare	9,109	3	56	0,000
comunicare	2,011	3	56	0,123
depresivitate	5,509	3	56	0,002

La variabilele lipsa de apărare, anxietate, neîncredere în sine, sentimentul inferiorității, agresivitate, frustrare și caracter depresiv, am obținut $p < 0,05$, ceea ce înseamnă că varianțele în grupuri nu sunt omogene, respectiv pentru stabilirea diferențelor la aceste variabile am aplicat testul Games-Howel.

Tabelul 2.19. Valorile diferențelor statistice între cele patru modele studiate (apărare, anxietate, neîncredere în sine și sentimentul inferiorității la testul C.C.O.)

Multiple Comparisons							
Games-Howell							
Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
apărare	ȘA	ȘAI	-1,15000*	0,32343	0,008	-2,0419	-0,2581
		ȘSPI	5,45000*	0,56053	0,000	3,8531	7,0469
		ȘI	5,45000*	0,56053	0,000	3,8531	7,0469
	ȘAI	ȘSPI	6,60000*	0,48462	0,000	5,1184	8,0816
		ȘI	6,60000*	0,48462	0,000	5,1184	8,0816
anxietate	ȘA	ȘSPI	5,75000*	0,65117	0,000	3,9361	7,5639
		ȘI	6,85000*	0,51491	0,000	5,4440	8,2560
	ȘAI	ȘSPI	6,65000*	0,54175	0,000	5,0480	8,2520
		ȘI	7,75000*	0,36689	0,000	6,7133	8,7867
neîncred. în sine	ȘA	ȘSPI	2,25000*	0,44240	0,001	,9697	3,5303
		ȘI	3,25000*	0,29087	0,000	2,4507	4,0493
	ȘAI	ȘSPI	2,85000*	0,40384	0,000	1,6241	4,0759
		ȘI	3,85000*	0,22798	0,000	3,1907	4,5093

sent. infer.	ŞA	ŞSPI	3,60000*	0,54719	0,000	2,0733	5,1267
		ŞI	4,10000*	0,63637	0,000	2,2890	5,9110
	ŞAI	ŞSPI	4,30000*	0,43763	0,000	2,9680	5,6320
		ŞI	4,80000*	0,54505	0,000	3,1266	6,4734

Putem afirma cu o precizie $< 0,01$ că cele patru grupuri diferă între ele la variabila lipsa de apărare. Cei mai defavorizați, în acest sens, sunt elevii din ŞAI (media: 9,6), urmați de elevii din ŞA (media: 8,45). Se simt mai protejați elevii din modelul incluziv (media: 3), nefiind constatate diferențe între cei din ŞI și cei din ŞSPI.

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 sentimentul inferiorității (media modele auxiliare: 6,9 și 7,6; media modele incluzive: 3,3 și 2,8) există diferențe semnificative doar între modelul ŞAI și cel ŞI, 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 neîncrezuți în sine, cu un sentiment al inferiorității și lipsă de apărare mai evidente decât cei din modelele incluzive.

Tabelul 2.20. Valorile diferențelor statistice între cele patru modele studiate (agresivitate, frustrare și caracter depresiv la testul C.C.O.)

Multiple Comparisons							
Games-Howell							
Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
agresiv.	ŞA	ŞSPI	4,90000*	0,66231	0,000	3,0275	6,7725
		ŞI	5,70000*	0,48395	0,000	4,3772	7,0228
	ŞAI	ŞSPI	5,85000*	0,56298	0,000	4,1396	7,5604
		ŞI	6,65000*	0,33541	0,000	5,6720	7,6280
frustrare	ŞSPI	ŞA	-4,40000*	0,66999	0,000	-6,2922	-2,5078
		ŞAI	-5,45000*	0,55849	0,000	-7,1652	-3,7348
	ŞI	ŞA	-6,50000*	0,44096	0,000	-7,7069	-5,2931
		ŞAI	-7,55000*	0,23973	0,000	-8,2440	-6,8560

		ȘSPI	-2,10000*	0,58595	0,018	-3,8482	-0,3518
depresiv.	ȘA	ȘSPI	4,20000*	0,48389	0,000	2,8508	5,5492
		ȘI	4,20000*	0,50633	0,000	2,7800	5,6200
	ȘAI	ȘSPI	5,05000*	0,38976	0,000	3,8720	6,2280
		ȘI	5,05000*	0,41730	0,000	3,7839	6,3161

Am obținut diferențe la un prag de semnificație $< 0,01$ doar între cele două 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: pe lângă 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. Așadar, elevii din ȘAI sunt și mai agresivi, mai frustrați, mai depresivi, în raport cu cei din modelul ȘI. Menționăm că cei mai puțin frustrați sunt totuși cei din ȘI.

La variabila dificultăți de comunicare, varianțele în grupuri sunt omogene. Astfel, utilizarea testului Tukey va pune în evidență care grupuri diferă între ele conform acestui indiciu.

Tabelul 2.21. Valorile diferențelor statistice între cele patru modele studiate (comunicare la testul C.C.O.)

Multiple Comparisons							
Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Dificult. în comunicare	ȘA	ȘSPI	5,45000*	0,43900	0,000	4,2876	6,6124
		ȘI	5,85000*	0,43900	0,000	4,6876	7,0124
	ȘAI	ȘSPI	6,10000*	0,43900	0,000	4,9376	7,2624
		ȘI	6,50000*	0,43900	0,000	5,3376	7,6624

Și la variabila dificultăți în comunicare există diferențe semnificative (la $p < 0,01$) doar între modelul auxiliar (valorile medii pe grupuri sunt 8,35 și 9) și modelul incluziv (valorile medii sunt 2,9 și 2,5). Rezultatele elevilor din cele două grupuri din cadrul modelelor nu diferă semnificativ din punct de vedere statistic.

Lipsa de apărare, conflictualitatea și depresivitatea – acestea sunt complexe de simptome frecvent stabilite la elevii din ȘAI și la elevii din ȘA. Această constatare mărturisește despre 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 sentimentele inferiorității, neîncrederii în sine, devenind dezadaptați social.

2.5. Determinarea particularităților de dezvoltare a domeniului sociorelațional

Următoarea metodă este cea a interviului semistrukturat la tema nominalizată, dar este foarte important să fie urmărite și notate reacțiile nonverbale ale învățătorilor la adresarea diferitor întrebări. S-a realizat în urma aplicării de către învățător a chestionarului „Profilul copilului în extreme”, o evaluare indirectă a caracteristicilor individuale ale elevilor. Rezultatele obținute pot fi corelate cu datele obținute din interacțiunea și discuția cu elevii. Mai jos, prezentăm datele obținute în figurile 2.13.-2.14.

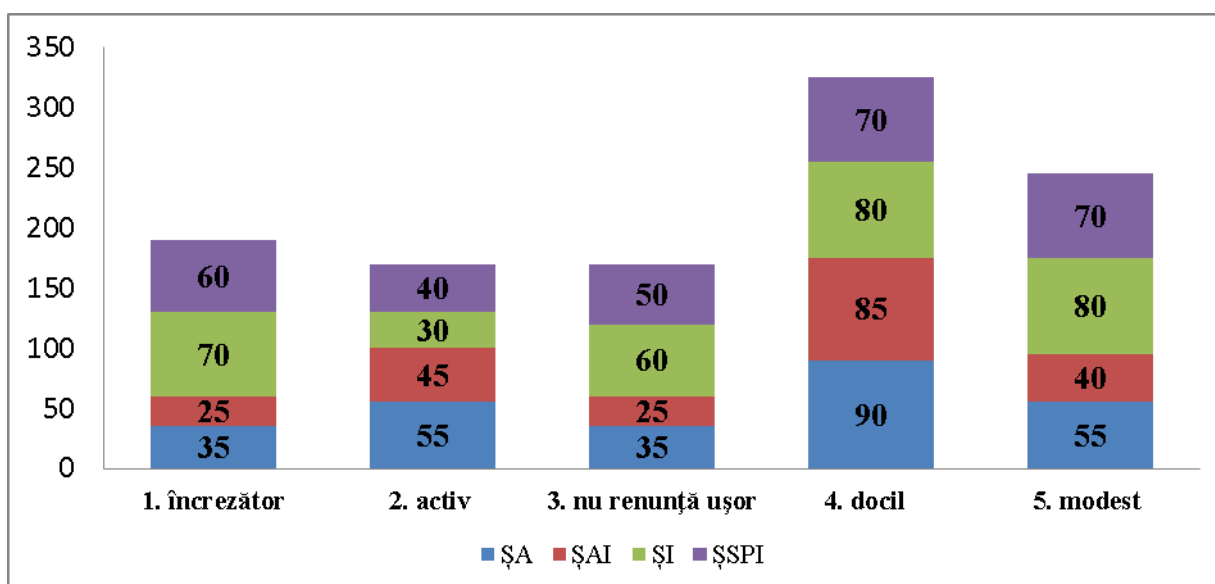


Fig. 2.14. Aprecierile date de învățător elevilor din cele patru modele de educație (Ancheta învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi), în %

„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 considerați 55% din elevii ȘA, 40% din ȘAI, 80% din elevii ȘI, iar 70% din elevi sunt modești în ȘSPI.

Datele (Figura 2.14.) relevă că majoritatea impunătoare (70-90%) a elevilor din cele patru modele educative sunt considerați cinstiți și cu inițiativă.

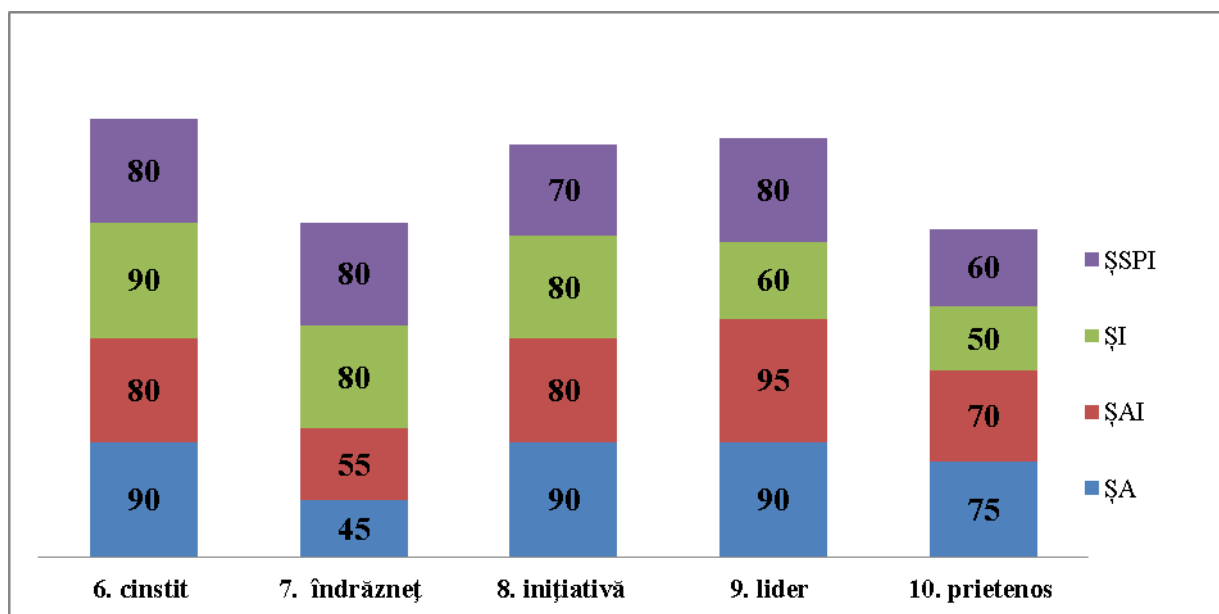


Fig. 2.15. Aprecierile date de învățător elevilor din cele patru modele de educație (Ancheta învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi), în %

Este vizibil și faptul că învățătorii din ȘA și ȘAI au tendința să-i vadă preponderent pe elevii lor (90-95%) ca fiind lideri, iar învățătorii din ȘI consideră că doar 60% din elevii cu DMU tind să se manifeste ca lideri.

Cu toate acestea, sunt apreciați ca fiind îndrăzneți doar 55% din elevii ȘAI și 45% din elevii ȘA, pe când în modelele incluzive cota elevilor cu DMU considerați de învățători ca fiind îndrăzneți este de 80% .

Mai mult de jumătate dintre elevii participanți la studiu (50-75%) sunt considerați de către învățători ca fiind prietenoși. Totuși această calitate este atestată mai frecvent la elevii din școlile auxiliare.

Deoarece variabile dependente la acest test sunt la scală ordinală, pentru stabilirea semnificației diferențelor între grupuri, am aplicat testul Mann-Whitney.

Tabelul 2.22. Diferențele semnificative ale elevilor din ȘA în raport cu cele ale elevilor din ȘAI și ȘI, stabilite la aplicarea Anchetei învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi

		ȘI			ȘAI
		încrezător	pasiv	lider	inițiativă
ȘA	Mann-Whitney U	51,500	56,500	33,000	119,000
	Wilcoxon W	106,500	111,500	243,000	329,000
	Z	-2,194	-1,974	-3,086	-2,637
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,028	0,048	0,002	0,008

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), $U = 33$ $p = 0,002 < 0,05$.

Tabelul 2.23. Diferențele semnificative ale elevilor din ȘAI în raport cu cele ale elevilor din ȘSPI și ȘI la aplicarea Anchetei învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi

		ȘI				ȘSPI	
		încrezător	pasiv	îndrăzneț	lider	încrezător	îndrăzneț
ȘAI	Mann-Whitney U	34,500	51,000	47,500	24,500	56,000	41,500
	Wilcoxon W	89,500	106,000	257,500	234,500	111,000	251,500
	Z	-2,966	-2,289	-2,411	-3,576	-2,034	-2,676
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,003	0,022	0,016	0,000	0,042	0,007

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), $U = 24,5$ $p = 0,001 < 0,05$.

Tabelul 2.24. Diferențele semnificative ale elevilor din ȘI în raport cu cele ale elevilor din ȘSPI obținute la aplicarea Anchetei învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi

	pasiv	lider	prietenos
Mann-Whitney U	20,500	18,500	17,500
Wilcoxon W	75,500	73,500	72,500
Z	-2,298	-2,488	-2,535
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,022	0,013	0,011

Am constatat diferențe și între elevii ȘI și a 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.

Copiii cu DMU din ȘI și ȘSPI sunt descriși și de către învățător ca fiind încrezători, îndrăzneți, prietenoși, cu inițiativă relațională. Putem anticipa că această siguranță și experiența

unor relații primare benefice îi va face pe acești copii mai pregătiți în perspectiva schimbării și trecerii într-un nou mediu, cu alte cerințe, într-o altă colectivitate.

În continuare, ne-am propus să cercetăm un alt aspect al personalității, atitudinea față de sine. În studierea stimei de sine a copiilor, este folosit testul „Scărița” (T. D Martsinkovskaya, 1997).

Copilului i se arată o planșă, pe care este desenată o scară cu șapte trepte. El alege treapta preferată, în care se simte bine sau cu care se asociază.

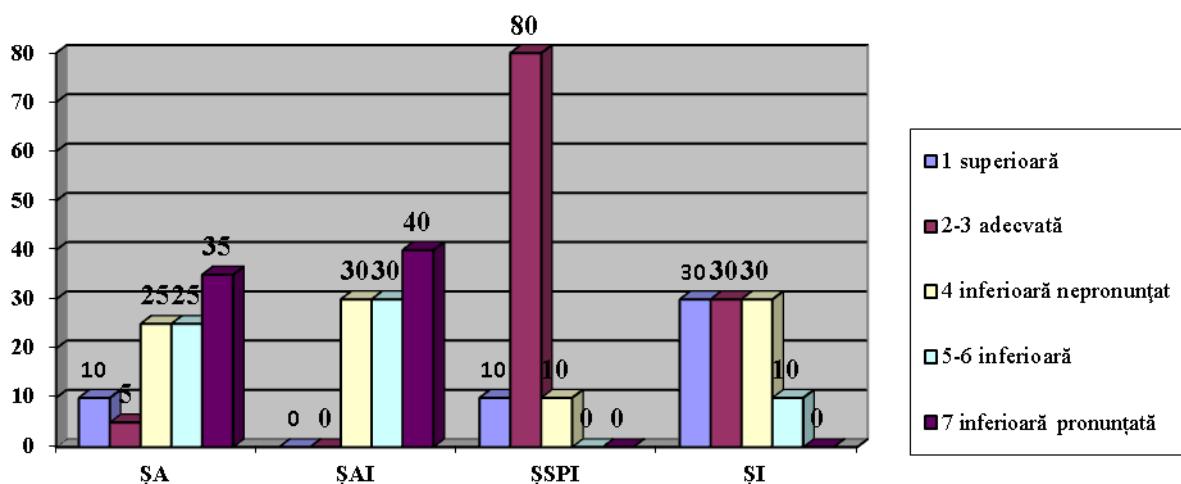


Fig. 2.16. Distribuția pe niveluri a stimei de sine a elevilor din cele patru modele de educație (testul „Scărița”), în %

În figura 2.16. sunt prezentate datele obținute în urma aplicării testului de apreciere a stimei de sine la elevii cu DMU din cele patru modele de educație.

Prima treaptă de sus (stima de sine ridicată) a fost preferată de către 30% din elevii ȘI, 10% din elevii ȘSPI și 10% din elevii ȘA, pe când elevii din ȘAI au ignorat complet această extremă a scăriței.

În ceea ce privește treptele 2-3 (stima de sine adecvată), acestea au fost selectate de către 30% din elevii ȘI, 80% din elevii ȘSPI și 5% din elevii ȘA; dar iarăși au fost ignorate de către elevii din ȘAI.

A patra treaptă din scăriță indică stima de sine scăzută neînsemnată și a fost aleasă de către 30% din elevii ȘI, 25% din elevii ȘA, 30% din elevii ȘAI și 10% din elevii ȘSPI.

S-au plasat pe treptele 5-6 (ceea ce denotă o stimă de sine scăzută) 25% din elevii ȘA, 30% din elevii ȘAI și doar 10% din elevii ȘI.

Ultima treaptă, care dovedește stima de sine extrem de scăzută, a fost atractivă pentru 35% din elevii ȘA și 40% din elevii ȘAI. Niciun elev din modelele incluzive nu a fost tentat să se plaseze pe acest loc al scăriței propuse în test.

Tabelul 2.25. Diferențele semnificative ale elevilor din cele patru modele educative la aprecierea stimei de sine (testul „Scărița”)

		ȘSPI	ȘI
		eu personal	eu personal
ȘA	Mann-Whitney U	29,000	43,500
	Wilcoxon W	84,000	98,500
	Z	-3,170	-2,544
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,002	0,011
ȘAI	Mann-Whitney U	20,000	36,000
	Wilcoxon W	75,000	91,000
	Z	-3,623	-2,936
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,001	0,003

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 șapte trepte ale scăriței.

Putem deci conchide că modelele incluzive favorizează într-o măsură mai mare aprecierea pozitivă a eu-lui elevilor cu DMU.

Le-am solicitat elevilor să intuiască cum ar fi apreciați de către învățător, unde i-ar plasa învățătorul pe cele șapte trepte ale scăriței.

Prezentăm aceste date în figura 2.17.

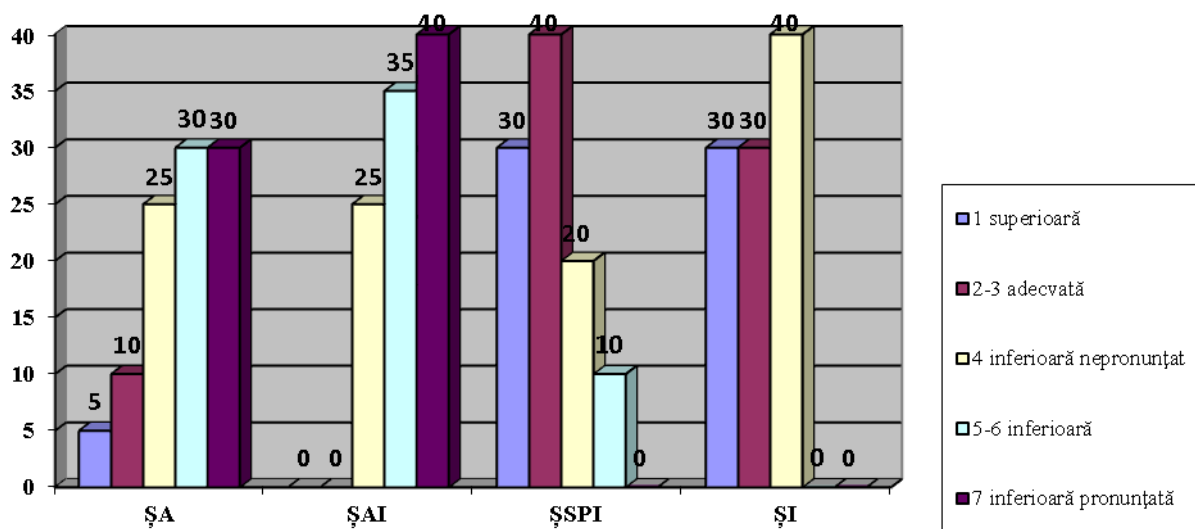


Fig. 2.17. Distribuția pe niveluri a aprecierii stimei de sine a elevilor din cele patru modele de educație de pe poziția învățătorului (testul „Scărița”), în %

Considerăm că ar putea fi plasați de către învățător pe prima treaptă de sus (stima de sine ridicată) 30% din elevii ȘI, 30 % din elevii ȘSPI și 5% din elevii ȘA. Menționăm că elevii din ȘAI au ignorat complet această treaptă extremă a scăriței și când s-au autoapreciat, și când li s-a cerut să se aprecieze din punctul de vedere al învățătorului.

30% din elevii ȘI, 40% din elevii ȘSPI și 10% din elevii ȘA sunt de părerea că învățătorul i-ar plasa pe treptele 2-3. Elevii din ȘAI au ignorat aceste trepte și de data aceasta.

Sunt de părere că învățătorul i-ar plasa pe a ptra treaptă din scăriță 25% din elevii ȘA; 25% din elevii ȘAI, 20% din elevii ȘI și 40% din elevii ȘSPI.

30% din elevii ȘA, 35% din elevii ȘAI și 10% din elevii ȘSPI consideră că ar putea fi plasați de către învățător pe treptele 5-6. Menționăm că treptele inferioare nu au fost indicate de către elevii din ȘI.

Ultima treaptă au considerat-o potrivită pentru a fi plasați de către învățător 30% din elevii ȘA și 40% din elevii ȘAI.

Analizând rezultatele obținute la elevii cu DMU din cele patru modele de educație, au fost estimate diferențe statistice dintre mediile obținute și la aprecierea elevului de către matur (învățător).

Tabelul 2.26. Diferențele semnificative ale aprecierii stimei de sine a elevilor din cele patru modele de educație de pe poziția învățătorului (testul „Scărița”)

		ȘSPI	ȘI
		aprecierea maturului	aprecierea maturului
ȘA	Mann-Whitney U	31,500	41,500
	Wilcoxon W	86,500	96,500
	Z	-3,062	-2,607
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,002	0,009
ȘAI	Mann-Whitney U	16,500	30,000
	Wilcoxon W	71,500	85,000
	Z	-3,754	-3,145
	Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000	0,002

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

– elevii din ȘI consideră că sunt apreciați mai înalt de către profesori (media rangurilor: 9,65), spre deosebire de cei din ȘA (media rangurilor: 18,43), $U = 41,5$, $p = 0,009 < 0,05$;

– și elevii din ȘI și-au atribuit valori mai înalte de pe poziția profesorului (media rangurilor: 8,5), în raport cu elevii din ȘAI (media rangurilor: 19), $U = 30$, $p = 0,002 < 0,05$;

– și elevii din ȘSPI și-au dat valori mai mari din partea învățătorului (media rangurilor: 8,5), spre deosebire de cei din ȘA (media rangurilor: 19), $U = 41,5$, $p = 0,009 < 0,05$;

– aceștia s-au apreciat mai înalt și de pe poziția învățătorului (media rangurilor: 7,15) și în raport cu elevii din ȘAI (media rangurilor: 19,68), $U = 30$, $p = 0,002 < 0,05$.

Putem concluziona deci 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 de 8-9 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. Autoaprecierea este determinată, în mare măsură, de aprecierea învățătorilor la școală, deci aprecierea se referă cel mai des la rezultatele concrete obținute în cadrul activității de învățare.

Stima de sine adecvată la elevii cu DMU din ȘI și ȘSPI are o pondere mult mai mare, în comparație cu stima de sine adecvată la elevii cu DMU din ȘA și ȘAI. Elementele specifice ale stimei de sine sunt determinate de condițiile de viață, de educație, comunicare și interacțiune, care s-au format în instituțiile de tip închis (ȘA și ȘAI).

Este nevoie de aplicarea programelor de compensare și dezvoltare a componentei afective și cognitive a stimei de sine. Aceste programe trebuie să fie orientate spre schimbarea condițiilor de educație, spre interacțiunea și comunicarea centrată pe personalitatea copilului din instituțiile de tip închis. Pentru a evalua structura reglării comportamentale la elevii mici cu DMU, am aplicat **ancheta pentru stabilirea tulburărilor de comportament – Werry, QuaY (adaptare)**, după V. Oprea, E. Nițu ș.a. [149].

Interpretarea rezultatelor privind stabilirea tulburărilor de comportament – Werry, QuaY (adaptare) – poate fi analizată în următoarea figură 2.18.

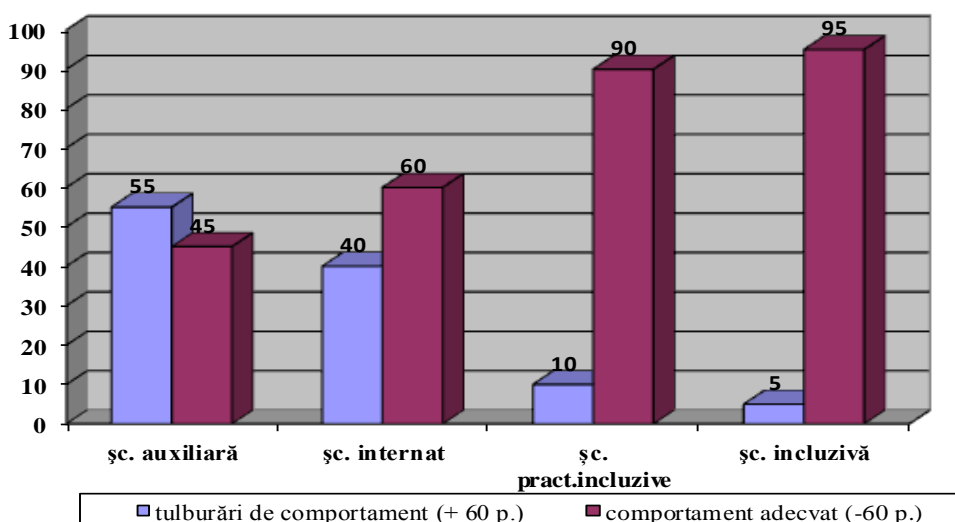


Fig. 2.18. Frecvența tipurilor de comportament al elevilor din cele patru modele de educație (Ancheta pentru stabilirea tulburărilor de comportament), în %

Elevii cu DMU antrenați în experimentul de constatare au fost apreciați de către învățătorul/educatorul clasei respective și după prelucrarea chestionarelor am stabilit că 55% din elevii ȘA și 40% din elevii ȘAI au tulburări de comportament. Cadrele didactice au considerat adecvat comportamentul a 45% din elevii ȘA, 60% din elevii ȘAI, 90% din elevii ȘSPI și 95% din elevii cu DMU din ȘI.

Procesarea statistică a rezultatelor obținute prin utilizarea programului SPSS 17,0 evidențiază diferențe semnificative între rezultatele elevilor din cele patru modele de educație. În continuare, propunem tabelele cu aceste date:

Tabelul 2.27. Ancheta pentru stabilirea tulburărilor de comportament – Werry, QuaY

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
comportament	Between Groups	12912,283	3	4304,094	26,599	0,000
	Within Groups	9061,650	56	161,815		
	Total	21973,933	59			

Valoarea lui $F = 26,599$ la pragul de semnificație $< 0,01$ indică prezența diferențelor între grupuri la variabila dificultăți în comunicare, relaționare. Existența sau lipsa varianțelor în cele patru grupuri implicate în studiu va dicta selectarea testului statistic prin care vom stabili între care grupuri există aceste diferențe.

Tabelul 2.28. Semnificația omogenității, varianțelor la ancheta pentru depistarea tulburărilor de comportament – Werry, QuaY

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
comportament	9,444	3	56	0,000

Pragul de semnificație $< 0,01$ indică variante omogene în grupuri. Respectiv, pentru determinarea diferențelor intergrup aplicăm testul Tukey.

Multiple Comparisons						
Games-Howell						
Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval

			(I-J)			Lower Bound	Upper Bound
comportam.	ŞA	ŞAI	9,95000	4,71134	0,168	-2,7285	22,6285
		ŞSPI	33,80000*	3,52710	0,000	24,1655	43,4345
		ŞI	35,90000*	3,52253	0,000	26,2776	45,5224
	ŞAI	ŞA	-9,95000	4,71134	0,168	-22,6285	2,7285
		ŞSPI	23,85000*	4,09317	0,000	12,6342	35,0658
		ŞI	25,95000*	4,08923	0,000	14,7439	37,1561
	ŞSPI	ŞA	-33,80000*	3,52710	0,000	-43,4345	-24,1655
		ŞAI	-23,85000*	4,09317	0,000	-35,0658	-12,6342
		ŞI	2,10000	2,63923	0,855	-5,3593	9,5593
	ŞI	ŞA	-35,90000*	3,52253	0,000	-45,5224	-26,2776
		ŞAI	-25,95000*	4,08923	0,000	-37,1561	-14,7439
		ŞSPI	-2,10000	2,63923	0,855	-9,5593	5,3593

Am constatat că aprecierea *comportamentului* elevilor din ŞA (media elevilor este 56,9) diferă semnificativ ($p < 0,01$) de cea a elevilor din ŞSPI (media este 23,10) și ŞI (media este 21). Nu am stabilit diferențe semnificative între aprecierile date de învățători elevilor din ŞA și ŞAI. Aprecierea comportamentului elevilor din ŞAI (media este 46,95) este diferită ($p < 0,01$) de cea a elevilor din ŞSPI (media este 23,10) și ŞI (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 ași 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.

2.6. Relația dintre sfera intelectuală și sfera afectivă, sociorelațională la elevii mici cu dizabilități mintale ușoare

În continuare, ne-am propus să cercetăm relația dintre sfera intelectuală și sfera afectivă, comportamentală la elevii mici cu DMU supuși studiului.

Pentru a stabili relația dintre sfera intelectuală, cea afectivă și sfera comportamentală la elevii supuși cercetării, am comparat (testul Pearson) rezultatele obținute la testele administrate (vezi anexa 6). Pentru a surprinde mai bine particularitățile acestora, am constatat, mai întâi,

diferențe semnificative din punct de vedere statistic între următoarele variabile:

– „*Scorul de inteligență*” corelează cu „*Scor de limbaj*” ($r = 0,329$ la $p = 0,019$), „2” – Învățătoarea mă apreciază mult la lecții” ($r = 0,292$ la $p = 0,40$); „7” – Colegii mă fac să mă simt împlinit sufletește ($r = 0,371$ la $p = 0,008$); „11” – Mă simt vinovat că nu pot să obțin note mari ($r = -0,350$ la $p = 0,013$); „încezător” ($r = 0,437$ la $p = 0,002$) „renunță” ($r = 0,377$ la $p = 0,007$); „modest” ($r = -0,288$ la $p = 0,042$); „prietenos” ($r = -0,373$ la $p = 0,008$). Prin urmare, elevii au mai dezvoltată abilitatea de a comunica, sunt mai inteligenți, mai apreciați la lecții, se simt bine printre colegi, sunt mai încrezători, mai rar renunță, sunt mai prietenoși și modești.

– „*Scorul de realitate*” corelează cu „scorul de inteligență” ($r = 0,497$ la $p = 0,000$); „scorul de capacitate” ($r = 0,288$ la $p = 0,042$); „9” – Cel mai mult îmi plac obiectele la care nu trebuie să rezolvi probleme ($r = 0,306$ la $p = 0,031$); „11” – Mă simt vinovat că nu pot să obțin note mari ($r = -0,315$ la $p = 0,026$); „renunță” ($r = 0,352$ la $p = 0,012$); „prietenos” ($r = -0,320$ la $p = 0,024$); comportamentul ($r = -0,491$ la $p = 0,000$). Respectiv, elevii care au mai dezvoltată abilitatea de a face lucrul care trebuie realizat la timpul potrivit și la locul potrivit au un nivel mai înalt al inteligenței, precum și un potențial mai mare, preferă disciplinele ce nu necesită rezolvare de probleme, nu sunt afectați mult de notele obținute, sunt prietenoși, nu renunță ușor și au un comportament corespunzător cerințelor școlii.

– „*Scorul de motivație*” corelează cu „scorul de inteligență” ($r = 0,290$ la $p = 0,041$) și „scorul de capacitate” ($r = 0,306$ la $p = 0,030$); „1” – Mă simt important la locul de joacă ($r = 0,397$ la $p = 0,004$); „8” – Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii ($r = 0,336$ la $p = 0,017$); „renunță” ($r = 0,307$ la $p = 0,030$); „docil” ($r = 0,289$ la $p = 0,042$); comportamentul ($r = -0,352$ la $p = 0,010$). Prin urmare, elevii cu un grad mai mare de toleranță la frustrare, rezistență la distragere, control, autodisciplină, efort direcționat către un scop sunt cei care au un nivel mai înalt de inteligență și de capacitate, se simt bine în activitățile ludice și sunt împliniți datorită notelor obținute, nu renunță ușor, sunt ascultători și au un comportament relaționat la cerințele instituției în care învață.

– „*Scorul psihomotor*” corelează cu „scorul de inteligență” ($r = 0,290$ la $p = 0,041$), „scorul de capacitate” ($r = 0,741$ la $p = 0,000$); „2” – Învățătoarea mă apreciază mult la lecții ($r = 0,372$ la $p = 0,008$); „3” – Mă simt plin de încredere în grupul de colegi ($r = 0,320$ la $p = 0,024$); „10” – Școala îmi aduce multe neplăceri ($r = -0,348$ la $p = 0,013$); „pasiv” ($r = 0,403$ la $p = 0,004$); „încezător” ($r = -0,296$ la $p = 0,037$); „lider” ($r = -0,381$ la $p = 0,005$). Elevii caracterizați printr-un grad mai mare de coordonare motorie, inerție fizică și alte calități adaptive referitoare la folosirea eficientă a corpului sunt și mai inteligenți, se simt încrezători în colectiv, se simt apreciați de către învățătoare, sunt mai activi, încrezători și manifestă mai frecvent

calități de lider. Ei sunt și mai puțin frustrați la școală, deoarece nu o percep ca pe o sursă de neplăceri.

– „*Scorul de inteligență*” corelează cu „4” – Mă simt stăpân pe mine când ies la tablă ($r = -0,550$ la $p = 0,000$); „8” – Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii ($r = 0,355$ la $p = 0,012$); „încrezător” ($r = -0,320$ la $p = 0,024$); „renunță” ($r = 0,373$ la $p = 0,008$); „îndrăzneț” ($r = -0,296$ la $p = 0,037$); „inițiativă” ($r = -0,320$ la $p = 0,024$); „prietenos” ($r = -0,304$ la $p = 0,032$); „comportamentul” ($r = -0,421$ la $p = 0,002$). Prin urmare, cu cât este mai înalt nivelul inteligenței, cu atât elevii sunt mai încrezători, mai îndrăzneți, mai prietenoși, cu mai multă inițiativă, mai insistenți în realizarea sarcinilor, mai mulțumiți de reușitele lor și mai conformiști față de cerințele școlii.

– „*Scorul de capacitate*” corelează cu „scorul de inteligență” ($r = 0,660$ la $p = 0,000$); „scorul psihomotor” ($r = 0,741$ la $p = 0,000$); „încrezător” ($r = -0,326$ la $p = 0,021$); „9” – Cel mai mult îmi plac obiectele la care nu trebuie să rezolvi probleme ($r = 0,397$ la $p = 0,004$); „10” – Școala îmi aduce multe neplăceri ($r = -0,281$ la $p = 0,048$). Elevii cu potențialul mai mare de rezolvare a sarcinilor sunt și mai inteligenți, își folosesc mai eficient corpul și au un grad mai înalt de coordonare motorie, sunt mai încrezători și mai eficienți în activitățile școlare.

– „*Memoria 1*” corelează cu „eu personal” ($r = -0,458$ la $p = 0,001$); „aprecierea maturului” ($r = -0,365$ la $p = 0,009$); „3” – Mă simt plin de încredere în grupul de colegi ($r = 0,390$ la $p = 0,005$); „5” – Am încredere în mine când rezolv teste la școală ($r = 0,370$ la $p = 0,008$); „6” – Mă simt fericit la școală ($r = 0,318$ la $p = 0,024$); „9” – Cel mai mult îmi plac obiectele la care nu trebuie să rezolvi probleme ($r = 0,362$ la $p = 0,10$); „îndrăzneț” ($r = 0,380$ la $p = 0,007$); „lider” ($r = 0,280$ la $p = 0,049$); „comportament” ($r = -0,430$ la $p = 0,002$)

– „*Memoria 5*” corelează cu „Eu personal” ($r = -0,355$ la $p = 0,011$); „aprecierea maturului” ($r = -0,406$ la $p = 0,003$); „3” – Mă simt plin de încredere în grupul de colegi ($r = 0,354$ la $p = 0,012$); „5” – Am încredere în mine când rezolv teste la școală ($r = 0,280$ la $p = 0,049$); „8” – Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii ($r = 0,295$ la $p = 0,037$); „9” – Cel mai mult îmi plac obiectele la care nu trebuie să rezolvi probleme ($r = 0,420$ la $p = 0,002$); „12” – Eu sunt vinovat că nu merg bine orele învățătoarei ($r = 0,367$ la $p = 0,009$); „lider” ($r = 0,411$ la $p = 0,003$).

– „*Memoria 6*” corelează cu „eu personal” ($r = -0,464$ la $p = 0,001$); „aprecierea maturului” ($r = -0,444$ la $p = 0,001$); „1” – Mă simt important la locul de joacă ($r = 0,445$ la $p = 0,001$); „4” – Mă simt stăpân pe mine când ies la tablă ($r = 0,447$ la $p = 0,001$); „8” – Notele pe care le iau îmi dau sentimentul împlinirii ($r = 0,350$ la $p = 0,013$); „9” – Cel mai mult îmi plac obiectele la care nu trebuie să rezolvi probleme ($r = 0,458$ la $p = 0,001$); „lider” ($r = 0,443$ la $p =$

0,001), „prietenos” ($r = -0,304$ la $p = 0,034$); „comportament” ($r = -0,289$ la $p = 0,042$).

Dacă este să generalizăm referitor la însușirile personale, relaționale și comportamentale ale elevilor cu rezultatele mai înalte la proba de memorie, putem menționa că aceștia sunt apreciați de către învățător ca fiind mai îndrăzneți, cu o tendință mai evidentă de a se manifesta ca lideri, au un comportament corespunzător normelor școlare și o atitudine pozitivă față de activitățile școlare, de relaționarea cu colegii și învățătorul.

2.7. Concluzii la capitolul 2

În urma cercetării, am formulat următoarele concluzii:

1. 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. Am stabilit că diferă semnificativ din punct de vedere statistic rezultatele elevilor din ȘI de cele ale elevilor din ȘAI la scorul psihomotor, la scorul de inteligență și la scorul de capacitate, ceea ce înseamnă că elevii din ȘAI se plâng mai frecvent de oboseală, sunt dezamăgiți de incapacitatea lor de a intra în competiție cu alții, manifestă mai frecvent 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, adică 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, 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. Modelele incluzive contribuie la o mai bună dezvoltare a proceselor mnemonice. La indicii „încrezător”, „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. 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.
4. 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.

5. Imaturitatea afectivă, reralizată prin manifestarea infantilismului în abordarea sarcinilor de învățare, le este caracteristică elevilor din ȘAI și ȘA, dar și în relațiile cu colegii și cu adulții din preajmă s-a constatat incapacitatea lor de a stabili relații cu alți copii. Spre deosebire de elevii din modelele educative incluzive, elevii din modelele auxiliare au mai puțină inițiativă, sunt mai neîncrezători și nu pot să se manifeste ca lideri. Elevii din modelele auxiliare sunt mai anxioși, mai neîncrezuți în sine, mai agresivi, mai frustrați, mai depresivi, cu un sentiment al inferiorității și lipsă de apărare mai acute decât elevii din modelele incluzive. Mai puțin frustrați sunt elevii din ȘI.

6. 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. Elevii din ȘAI prezintă frică nejustificată, crize de furie, însoțite de comportament agresiv față de cei din jur și față de sine. Au o gamă mai redusă de emoții decât elevii din ȘI.

7. 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 mai apți să respecte cerințele școlii. 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.

8. Organizarea învățământului special seamănă cu cea a învățământului obișnuit, dar există o serie de diferențe, care îi conferă specificitate. Învățământul special (ȘAI, ȘA, ȘSPI) este organizat în funcție de tipul și gradul deficienței. În școlile speciale există trei tipuri de activități obligatorii: activitățile de predare-învățare, realizate de profesorii de educație specială în prima parte a zilei, terapiile specifice de compensare și recuperare, realizate de profesori psihopedagogi, și activitățile educative realizate de educatori după-amiaza. Numărul de elevi la clasă diferă în funcție de gradul dizabilității: 8-12 copii. Există și situații în care grupele sunt formate din mai puțin de 4 elevi, în cazul copiilor cu dizabilități profunde și asociate.

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 segregați în învățământul special.

Rezultatele obținute în etapa de constatare a cercetării au stat la baza elaborării programului psihoeucațional modular pentru incluziune (PPMI), destinat copiilor cu DMU.

3. INTERVENȚIE PSIHOLAGICĂ FORMATIVĂ PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI MINTALE UȘOARE

3.1. Repere teoretice și direcții în organizarea experimentului formativ

Programul de intervenție înaintat se plasează pe un șir de fundamente teoretice și praxiologice:

1. Transformările care s-au produs în cele mai diverse sfere ale activității umane, precum și evoluția în dezvoltarea continuă a societății au determinat o nouă abordare a educației, conform căreia aceasta devine condiție esențială pentru dezvoltarea personalității și integrarea socială a individului. În acest proces complex, trebuie să fie cuprinși toți copiii, inclusiv cei care din diferite motive nu reușesc să facă față cerințelor educației școlare, individualizând abordarea acestora la toate nivelurile sistemului de educație. Educația incluzivă devine o prioritate a învățământului și un obiect al politicilor în domeniu.

2. Politicile statului în aspirația incluziunii școlare și sociale sunt orientate spre asigurarea dreptului la educație al copiilor în dificultate. Problemele vizând educația se regăsesc într-un șir de documente strategice: Strategia Națională „Educație pentru toți”, Strategia națională și Planul de acțiuni privind reforma sistemului rezidențial de îngrijire a copilului pentru/în anii 2007-2012, Strategia națională privind acțiunile comunitare pentru susținerea copiilor aflați în dificultate pentru/în anii 2007-2014, Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2010-2013), Planul național de acțiuni comunitare pentru susținerea copiilor aflați în dificultate pentru/în anii 2007-2014, Programul național de asigurare a egalității de gen pentru/în anii 2010-2015, Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020.

Ideile științifico-teoretice privind interdependența și unitatea aspectelor cognitiv, afectiv și psihomotor, care determină dezvoltarea comportamentului ca activitate psihică generală a copilului, este luată ca bază importantă pentru structurarea programului PPEMI. Intervenția la nivel cognitiv are repercusiuni importante asupra tuturor celorlalte sfere: a motricității, emoțională, motivațională etc., astfel încât dezvoltarea unor abilități cognitive noi conduce la creșterea stimei de sine și a autocontrolului elevului cu DMU. Sistemul cognitiv poate fi considerat ca fiind calea principală prin care urmează să se ajungă la celelalte sisteme: comportamental, emoțional și la modificarea acestora.

Datele obținute în urma realizării experimentului de constatare ne-au oferit unele sugestii metodice pentru organizarea experimentului formativ. Principială pentru cercetarea noastră este teza fundamentală a lui L.S. Vîgotski despre cele două zone de dezvoltare: zona dezvoltării actuale, ce determină ciclul încheiat de dezvoltare, și zona proximei dezvoltări, în care se

determină abilitățile și deprinderile în proces de formare. Particularitățile specifice ale dezvoltării cognitive, social-personale, afective a copiilor de vârstă școlară mică cu DMU necesită o structurare deosebită a instruirii dezvoltative, care urmează a fi centrată pe socializarea lor. Una dintre condițiile acestei structurări este repetarea în instruire, ceea ce asigură formarea cunoștințelor și abilităților trainice.

Pentru desfășurarea studiului formativ, am pornit de la ideea că realizăm o educație nondirectivă, în care se pune accent pe dinamica dezvoltării personalității. La elaborarea și realizarea programului PPEMI la elevii cu DMU, ne-am bazat pe următoarele strategii, pentru a optimiza procesul de învățare și a-l face mai agreabil (adaptate după UNESCO).

După V. Chicu [25]:

1. Procesul didactic se desfășoară într-un mod activ, formativ, cu accent pe situațiile motivaționale favorabile învățării și pe evaluarea formativă.

2. Pentru dezvoltarea personalității elevului și construirea competențelor lui psihosociale, procesul de învățare este mai important decât produsul.

3. Elevul nu poate fi considerat o problemă, dacă nu se adaptează ritmurilor propuse de învățarea școlară. El este un model de învățare, expresie și dezvoltare.

4. Sunt utilizate strategii de microgrup, activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale și socializante, prin implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme, în care pot învăța atât să negocieze, să asculte, să accepte opinii diferite, indiferent de statutul sau rolul pe care îl dețin în grup, cât și să rezolve unele sarcini de lucru în perechi sau în grupuri mici.

5. Acordarea de funcționalitate învățării. Obiectivele formulate presupun antrenarea sistematică a capacităților elevilor de a cunoaște, înțelege, reacționa, transfera cunoștințele în practica vieții.

6. Trezirea interesului pentru conținut prin folosirea povestirilor, studiilor de caz. Utilizarea situațiilor de joc în învățare.

7. Folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea practică a rezultatelor prin metode și procedee de expresie: desen, povestire, modelaj, lucru manual etc.

8. Realizarea interdisciplinarității se face într-un mod cât mai atractiv posibil la această vârstă, stimulând interesul copiilor pentru cunoaștere, prin corelarea activităților.

Copiii cu DMU au aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare, ca și ceilalți:

- nevoia de afecțiune și securitate;
- nevoia de apreciere și întărire pozitivă;
- nevoia de responsabilitate și independență;

– nevoia de încredere în sine. În conformitate cu acestea, am stabilit **principiile programului** propus pentru promovarea educației incluzive – doar aceasta conferă dezvoltare și integritate:

- ❖ principiul individualizării;
- ❖ principiul sistemic;
- ❖ principiul consecutivității;
- ❖ principiul participativ (activizmului) etc.

Prin cercetarea experimentală de față, ne propunem să demonstrăm că diferite modele educaționale au potențial incluziv, dar în măsură diferită.

În calitate de fundamente psihologice ale educației incluzive, intervin teoriile dezvoltării personalității ale lui J. Piaget [237], Л.С. Выготский [162], teoriile dezvoltării psihosociale, psihodinamice ale lui K. Jung [237] constau în utilizarea tehnicilor orientate spre „imaginarea activă”, concepția lui K. Horney [232] este reprezentată de analiza evenimentelor esențiale din viața individului; terapia analitică individuală, elaborată de A. Adler, susține dezvoltarea interesului social prin diminuarea sentimentului de inferioritate, teoria intervenției timpurii în dezvoltarea copilului, legițile dezvoltării umane, teoriile evaluării structurilor psihice ale personalității. Programul formativ a durat șase luni, au fost folosite metodologii de evaluare, educație, tratare diferențiată. Acest program a reflectat învățarea ca principala formă de activitate care a influențat dezvoltarea psihică. Programul formativ a constat din următoarele elemente componente:

- concepte-cheie (ideile principale ale fiecărei activități);
- obiectivele (rezultatele măsurabile ale activității);
- lista de materiale necesare;
- descrierea activităților (fiecare activitate prezintă procedee).

3.2. Programul psihoeducațional modular pentru incluziune

Structura și conținutul PPEMI prevăd activități care pleacă de la o evaluare inițială a fiecărui elev.

Scopul PPEMI: intervenția psihologică asupra personalității elevului cu DMU, în vederea dezvoltării sferei cognitive, afective, comportamentale, relaționale. **Ipoteza cercetării:** diferite modele educative au potențial diferit de învățare; se prezumă că implementarea Programului psihoeducațional modular pentru incluziune poate să permită copilului cu DMU de vârstă școlară mică să favorizeze dezvoltarea personalității, fapt ce va contribui la o mai bună însușire a comportamentelor sociale bazate pe comunicare. **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. Instituțiile date dispun de o organizare a activității după criteriile social-integrative și psihopedagogice, prin care este respectat dreptul la diferență și specificitate al elevilor cu DMU; se asigură climat educațional suportiv, bazat pe acceptare și afecțiune reciprocă, susținere și încredere, în care părinții copiilor sunt antrenați în parteneriate educaționale. În urma evaluării inițiale, au fost elaborate programele de intervenție personalizate pentru elevii cu DMU, la care s-a realizat cooptarea părinților în intervenție, astfel încât deprinderile formate în mediul școlar să fie consolidate în mediul familial.

Asigurarea PPEMI necesită respectarea unor condiții:

A) Pregătirea psihologică pentru învățare

I. Cerghit [22], M. Fulger [68], V. Negovan [93], O.K. Авагелян [155], Л.М. Шипицына, И. И. Маймачук [216], С.Н. Сорокоумова [210] consideră că implicarea elevilor în instruire se poate realiza numai atunci când există motive care activează și susține învățarea. D. Mara [73] sugerează următorul plan de acțiuni pentru optimizarea învățării, pe care noi l-am preluat: (vezi figura 3.1.)

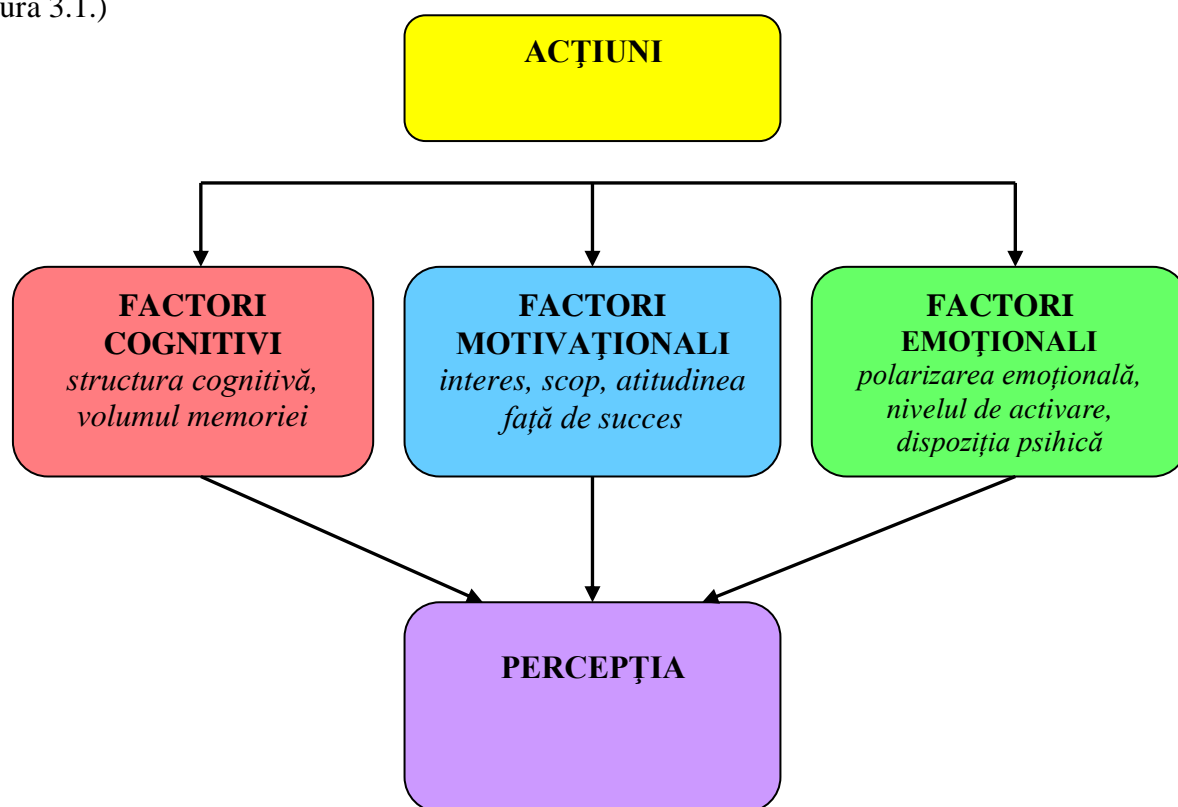


Fig.3.1. Modelul pregătirii psihologice pentru învățare (D. Mara, 2001)

În plan psihologic, sensibilizarea conduce la pregătirea actului perceptiv ca punct de plecare în cunoașterea realității de către elev. Urmează familiarizarea elevului cu materialul de învățat prin efort propriu, demers realizat prin utilizarea unor strategii adecvate, care să permită realizarea de conexiuni și asocieri cu cunoștințele existente în structura cognitivă a elevului.

B) Realizarea comunicării didactice

Cercetătorii E. Verza [142], E. Enăchescu [65], R. Urea [138], В.И. Дианова [169], E. E.A. Кжанова, E.A. Стребелева [172] susțin, în lucrările lor, că comunicarea didactică reprezintă modul fundamental de interacțiune psihopedagogică dintre subiectul și obiectul educației. Dimensiunea prioritar formativă a comunicării didactice presupune realizarea următoarelor operații, desfășurate și integrate de profesor la nivelul modelului educațional: stăpânirea deplină a conținutului mesajului educațional, perfecționarea continuă a canalelor de comunicare a mesajului educațional. Copiii cu dizabilități mintale ușoare dobândesc noi deprinderi legate de activitatea școlară, de exemplu, să deseneze, să scrie mici texte, să facă adunări etc., atunci când ei sunt încurajați să facă asemenea lucruri și sunt lăudați pentru realizarea lor. Astfel, treptat, vor manifesta *hărnicie* și vor manifesta tendința de a munci de sine stătător. Dacă încercările lor, în loc să le aducă laude, le vor aduce critici, pedepse, nemulțumirea profesorilor și a părinților, dacă nu vor fi puși să arate ce pot să facă sau vor fi „derogați” de la muncă și de la responsabilități, atunci copiii cu DMU vor dobândi, treptat, un sentiment de *inferioritate*, legat de propriile capacități și de *incapacitate*. În lucrările autorilor В.Г. Печерский și А.В. Печерский [198], un aspect important al dezvoltării personalității copilului de vârstă școlară mică, în legătură cu care profesorii îndeplinesc un rol deosebit de important, îl reprezintă dezvoltarea *concepției despre sine și a stimei de sine*.

Concepția despre sine, după M. Bratu [10], se referă la credințele cuiva despre propria persoană, despre puterile și slăbiciunile sale în trei mari domenii:

– *competența cognitivă* – credințele legate de propriile abilități și performanțe, de care este capabil în domeniul cunoașterii (de exemplu, că este inteligent, că memorează cu ușurință sau că învață cu dificultate etc.);

– *competență socială* – credințele legate de abilitatea personală de a relaționa cu alte persoane (de exemplu, că este prietenos sau nu reușește să-și facă prieteni etc.);

– *disponibilitatea fizică* – credințele despre propriile posibilități de a se angaja și de a desfășura diverse activități fizice (de exemplu, sporturi, jocuri în aer liber, activități de muncă etc.).

V. Chicu [25], N. Chiperi [27] menționează că elevii de vârstă școlară mică au tendința de a se comporta în funcție de credințele lor despre propria persoană, iar cei care au o concepție

pozitivă despre sine și încredere în posibilitățile lor, de regulă, obțin mai multe succese în activitățile școlare, sociale sau fizice. Concepția pozitivă sau negativă despre sine este rezultatul mai multor factori, dintre care cei mai importanți par a fi;

- performanțele obținute anterior (de exemplu, un elev ajunge la concluzia că este bun la matematică, dacă în anii precedenți a obținut în mod constant note bune la acest obiect);

- comportamentul altora față de persoana noastră (de exemplu, ajunge la concluzia că este nepopular, atunci când colegii îl resping ori îl ridiculizează frecvent);

- așteptările celorlalți cu privire la realizările și performanțele de care vor fi capabili în viitor (de exemplu, tinde să-și formeze o imagine pozitivă despre posibilitățile sale, atunci când cei din jurul său îi dau de înțeles că se așteaptă să obțină realizări viitoare deosebite într-un anumit domeniu). În primul rând, după V. Bădescu [4], R. Folostina [67], F. Golu și Ionița C. [59], profesorii se vor strădui să creeze pentru elevi oportunități de a obține succese în realizarea unor sarcini școlare, sociale sau activități fizice. Pentru aceasta, se vor încredința că fiecare elev dispune de toate informațiile și abilitățile necesare pentru obținerea succesului, înainte de a încredința noua sarcină. Apoi vor oferi elevului structura acțională (modul general de a proceda) și suportul necesar reușitei în noua sarcină. Vor evita să creeze în clasă situații competitive, care i-ar putea pune pe elevi să constate că performanțele lor sunt cu mult inferioare, în comparație cu cele obținute de alții.

Pentru a controla modul în care ceilalți îl consideră pe elev, profesorul îi va trata cu respect pe toți elevii, cerându-le tuturor părerea, solicitându-i fiecăruia să-și exprime punctul de vedere personal și opinia în legătură cu problemele din clasă. Comportamentele negative vor fi dezaprobrate, arătând încredere în calitățile pozitive ale elevului, care-l vor ajuta pe viitor să le evite.

C) Folosirea unor modalități eficiente de activizare

Am ținut cont de clasificarea strategiilor în clasa incluzivă, după D. Mara [73]:

A) strategii de învățare prin cooperare;

B) strategii de învățare individualizată.

În viziunea cercățătorilor ruși A.A. Кольцова [181], E.C. Слепович, A.M. Поляков [208], E.M. Калинина, O.B. Клезович [177], există o învățare perceptivă, așa cum există și o învățare motorie, care reprezintă, de altfel, o modalitate de achiziție cu o sferă extrem de largă.

Referitor la programul zilei, trebuie să se mențină echilibrul între varietate și stabilitate, și anume: ce ține de timpul prevăzut pentru jocuri și activități liber alese, rutine, activități pe domenii de dezvoltare. Este necesar să se respecte rutinele (tranziția de la o activitate la alta, mesele, spălătul pe mâini, plimbările, respectarea igienei personale, autoservirea).

Activitățile de învățare vor fi mai eficiente, dacă vor fi predominant afective și motivaționale. Procesul de învățare se desfășoară pe axa: Formarea deprinderilor senzorial-perceptiv motrice → Înțelegerea mediului → Comunicarea → Formarea deprinderilor cognitive. Stimularea cognitivă este necesară și specifică. Cunoștințele și înțelegerea obiectelor și fenomenelor din mediul înconjurător începe de la explorarea acestora cu ajutorul simțurilor. Majoritatea copiilor cu DMU pot înțelege fenomenele fizice simple, ei trebuie să fie puși în situația de a experimenta schimbările pe care le pot suferi materialele: de formă, volum, stare. Trebuie să se înțeleagă diferențele dintre schimbările reversibile și ireversibile ale materiei. Este foarte important să se desfășoare activități practic-aplicative în completarea instruirii practice. Se vor respecta anumite reguli:

1. I se va demonstra copilului ce trebuie să facă. Demonstrația va fi însoțită de explicații verbale.
2. Vor fi folosite cuvintelor simple, atunci când se dau indicații, și se va verifica dacă copilul le-a înțeles.
3. Este preferabil să se folosească obiecte concrete, pe care copilul să le simtă și să le mînuiască, nu numai lucrul cu creionul și hârtia.
4. Se va face legătură între activitate și experiențele din viața copilului.
5. Se va desfășura o singură activitate (nu mai multe în același timp) și finalizarea ei.
6. Se va face împărțirea sarcinii în etape sau obiective de învățare mici. Elevii mici vor fi încurajați să înceapă cu ceea ce știu deja și doar apoi să treacă la o etapă mai dificilă. Dacă apar probleme, se va reveni la etapa mai ușoară.
7. Li se vor oferi elevilor mici cu DMU posibilități de a exersa de mai multe ori îndeplinirea aceleiași sarcini – ceea ce se numește uneori „supraînvățare” –, o metodă prin care ne asigurăm că elevii stăpânesc deprinderea respectivă, prin care ei capătă încredere. Se recomandă utilizarea mijloacelor reale, naturale sau de substituție (obiectuale sau iconice), audiovizuale, de evaluare (fișe), care vor facilita percepția, înțelegerea, accesibilizarea, consolidarea și sistematizarea noțiunilor.
8. Elevii cu DMU au nevoie să-și consolideze deprinderile cu diferite materiale. De exemplu, scrisul poate fi exersat pe nisip, cu acuarelă, cariocă, stilouri și creioane. Aceasta se numește generalizarea procesului de învățare a elevului mic.
9. Se va ignora comportamentul necorespunzător al elevului mic cu DMU, dacă acesta este folosit pentru a atrage atenția. În schimb, atunci când comportamentul lui este acceptabil, elevul trebuie lăudat.

Este indicată participarea părinților la realizarea programului, pentru a aprecia relevanța

deprinderilor învățate în școală pentru viața cotidiană a acestor copii. Este important ca planul individualizat de intervenție, a cărui realizare începe în instituție, să fie dezvoltat și continuat în familia copilului, care acționează în echipă cu învățătorul, profesorul de sprijin, logopedul, asistentul social, cadrele medicale, psihopedagogul, consilierul școlar și alți membri ai echipei multidisciplinare (D.V. Popovici [102, 103]).

Programul psihoeucațional modular pentru incluziune (PPEMI) este prezentat în *anexa 11*.

Acest program este reprezentat de șapte compartimente, care includ diverse teme pentru activitățile destinate acestor copii, atât în condițiile instituțiilor speciale, cât și la domiciliu.

Obiectivele PPEMI:	Compartimentele PPEMI:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ deblocarea emoțională și conștientizarea corporală prin tehnici de dans și mișcare, prin angajare tactil-kinesteziică; ➤ exersarea capacităților perceptive și reprezentative ale copilului; ➤ dezvoltarea operativității gândirii, a activităților rezolutive și de înțelegere; ➤ dezvoltarea și fructificarea potențialului lingvistic al copiilor; ➤ stimularea copiilor pe direcția unei exprimări emoționale descrise, autentice spontane și descoperirea abilităților empatic; ➤ antrenarea conduitelor prosociale și de socializare; ➤ dezvoltarea spontaneității, eliberarea imaginației și descoperirea potențialului creativ al copiilor prin jocuri și tehnici de exprimare senzorială și emoțională, tehnici de fantezie. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorarea senzorială și motrică a lumii înconjurătoare, în vederea formării conduitelor de orientare, cunoaștere în mediul ambiant. 2. Cunoașterea de sine și a celorlalți. 3. Cunoașterea și redarea unor expresii faciale și corporale; relaxare prin angajare tactil-kinesteziică. 4. Realizarea de contacte verbale și nonverbale între copii. 5. Exprimarea și relatarea unor fapte, întâmplări, trăiri în prezența celorlalți. 6. Grupul ca întreg și sentimentul de apartenență la grup, jocuri de rol și conduite prosociale, realizare de proiecte în grup. 7. Explicarea și interpretarea de proverbe/fabule, crearea de povești; stabilirea de contrarii (perechi de contrarii).

În program este expus, în variantă succintă, conținutul de bază al fiecărui compartiment, sunt aduse exemple de jocuri pentru activități și desfășurarea lor.

Structura activităților:

Fiecare activitate include următoarele etape:

1. Înviorarea – 3-4 minute.

Scopul: stabilirea contactului între copii și psihopedagog, crearea atmosferei de încredere, acceptare.

2. Etapa de bază – 10-15 minute.

Scopul: realizarea sarcinilor pedagogice esențiale la tema activității.

Relaxarea – 5 minute.

Scopul: înlăturarea încordării psihoemoționale.

4. Bilanțul – 3-5 minute.

Scopul: feedbackul din partea copiilor, ceea ce presupune aprecierea emoțională și cognitivă a cunoștințelor, a abilităților și deprinderilor achiziționate.

Structura fiecărui compartiment include: scopul, conținutul succint, temele activităților (exemple).

În compartimente nu se prezintă în detalii activitățile, ci modelele acestora, ale jocurilor și exercițiilor. Aceasta pentru a nu impune tipare, ci a oferi posibilitatea de a aborda în mod creativ elaborarea activităților de dezvoltare la copiii cu DMU, a deprinderilor de imitare prin șablonare, luând în considerare particularitățile și posibilitățile individuale și de vârstă. Psihopedagogul trebuie să afle ce ar dori elevul să învețe, să clarifice necesitățile și experiența lui în diverse situații sociale. Elevului i se explică de ce este atât de important să se comporte astfel în situația dată, unde îi pot fi de folos abilitățile formate recent. Apoi psihopedagogul, împreună cu elevii, identifică legătura dintre situația dată și viața cotidiană a copilului. La planificarea activităților, pot fi utilizate materialele din alte compartimente, deoarece toate sunt complementare, legate între ele și au ca direcție de bază formarea deprinderilor de comunicare, necesare pentru incluziunea lor în comunitate. La desfășurarea activităților, se creează situații ce stimulează activismul elevilor în comunicarea cu semenii și adulții.

3.3. Rezultatele experimentului formativ și interpretarea lor

Metode utilizate în etape de evaluare: testul de psihodiagnostic formativ „Jastak”, „10 cuvinte” de A.R. Luria cercetează aspectele fundamentale ale funcționării cognitive, și anume: manipularea cu operații mintale, capacitatea de memorie de lucru. Putem concluziona că intervenția formativă poate interveni la următoarele niveluri:

– la nivelul codării (input) vizuale: memoria de lucru, baza de cunoștințe, analiza imagisticii mintale;

– la nivelul elaborării, vizând: repertoriul de operații imagistice; ordinea sau consecutivitatea acestora;

– la nivelul răspunsului, vizând rezonanța cognitiv-comportamentală.

Experimentul formativ a fost realizat în cele două instituții auxiliare: ȘA și ȘAI. Numărul total de copii din aceste instituții a fost divizat în două grupuri egale ca număr și omogene, conform rezultatelor obținute la teste.

Pentru determinarea omogenității grupurilor, am aplicat Independent Samples t Test pentru variabilele de interval și testul Mann-Whitney pentru variabilele ordinale (vezi tabelul 3.1. și 3.2. „Omogenitatea grupurilor”).

Tabelul 3.1. Omogenitatea grupurilor experimental și de control
(variabile la scală de interval)

Independent Samples Test	ȘA		ȘAI	
	t	Sig. (2-tailed)	t	Sig. (2-tailed)
J limbaj	1,779	0,092	-0,861	0,401
J realitate	0,638	0,532	-0,318	0,754
J motivație	-0,190	0,852	-0,418	0,681
J psihomotor	-0,471	0,643	-0,084	0,934
J inteligență	1,455	0,163	-0,992	0,334
J capacitate	0,476	0,640	-0,880	0,390
mem 1	-0,165	0,870	-0,747	0,464
mem. 5	0,000	1,000	0,000	1,000
mem. 6	0,418	0,681	0,709	0,487
comportam.	0,196	0,847	-0,746	0,465
apărare	-0,817	0,425	-0,885	0,388
anxiet.	-1,080	0,294	-0,234	0,818
neîncr. în sine	-1,197	0,247	-0,429	0,673
sent. infer.	-0,281	0,782	-0,885	0,388
agresivit	0,516	0,612	-1,000	0,331
frustrare	1,316	0,205	1,342	0,196
comunic	0,149	0,883	-1,134	0,272
depresiv	1,321	0,203	1,342	0,196
frica	-0,447	0,660	0,491	0,629

Chiar dacă valoarea medie pe grup la aceste variabile diferă cu câteva zecimi de unitate de la grupul experimental la cel de control, aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic, deoarece pragurile de semnificație obținute la compararea grupului experimental cu cel de control (atât din ȘA, cât și din ȘAI) sunt mai mari decât 0,05.

Tabelul 3.2. Omogenitatea grupurilor experimental și de control
(variabile la scală ordinală)

Mann-Whitney	ȘA		ȘAI	
	U	Asymp. Sig. (2-tailed)	U	Asymp. Sig. (2-tailed)
autoapreciere	36,000	0,275	49,500	0,967
aprec. matur.	36,000	0,277	48,500	0,905
încrezător	28,500	0,086	43,000	0,573
pasiv	30,500	0,130	36,500	0,281
renunță ușor	43,000	0,587	39,500	0,399
docil	50,000	1,000	45,500	0,655
modest	36,500	0,269	31,000	0,136
cinstit	39,500	0,256	44,500	0,655
îndrăzneț	43,000	0,582	49,000	0,937
întiațivă	50,000	1,000	34,500	0,216
lider	31,500	0,122	41,000	0,400
prietenos	43,500	0,602	46,500	0,786

Și la variabilele la scală ordinală pragurile obținute la compararea rezultatelor grupului experimental cu cele de control din ȘA și ȘAI sunt mai mari de 0,05; deci diferențele nu sunt statistic semnificative.

După finalizarea programului formativ, am retestat elevii din cele două grupuri (experimental și de control) și rezultatele au fost supuse prelucrării statistice.

Prezentăm în continuare rezultatele experimentului de control, obținute prin aplicarea repetată a testului psihometric *Jastak*.

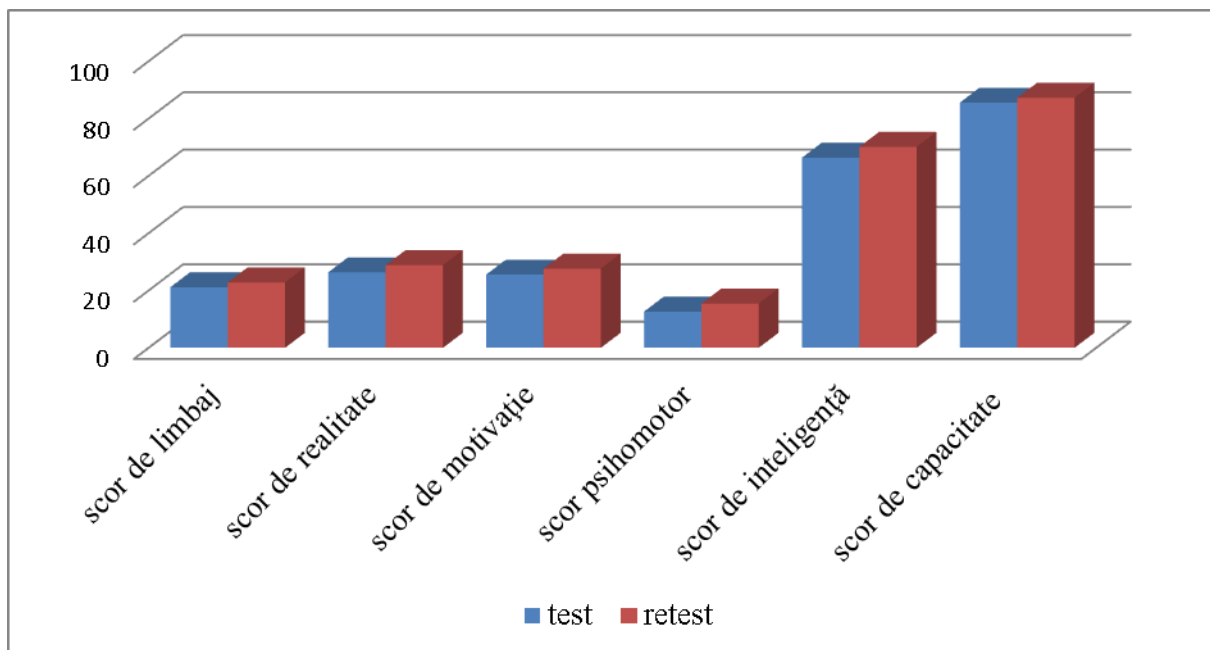


Fig. 3.3. Valorile medii test/retest la testul Jastak, grup experimental din ȘAI

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. Aceste diferențe între rezultatele inițiale și cele obținute după realizarea programului de formare în acest grup (t variază între -4,000 și -9,635) sunt statistic semnificative la toate variabilele la pragul de semnificație $< 0,01$ (vezi tabelul 3.3.). Semnificația diferențelor a fost determinată cu ajutorul testului statistic Paired Samples t Test pentru variabile la scală de interval.

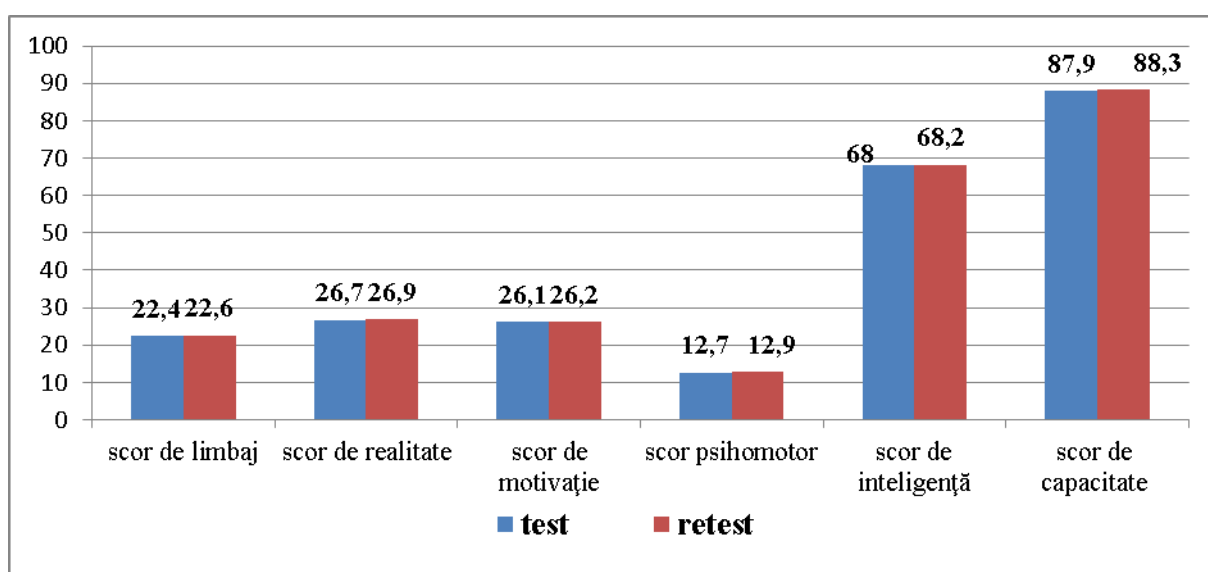


Fig.3.4. Valorile medii test/retest la testul Jastak, grup de control din ȘAI

La elevii cu DMU din grupul de control din ŞAI am constatat o creştere a valorilor medii la scorurile testului Jastak cu 0,1-0,4 unităţi, în funcţie de variabila studiată, dar aceste diferenţe nu sunt statistic semnificative, deoarece pragul de semnificaţie este mult mai mare de 0,05 (vezi tabelul 3.3).

Tabelul 3.3. Diferenţe test/retest pentru grupuri experimentale şi de control din ŞAI şi ŞA la testul Jastak

Paired Samples t Test	ŞAI				ŞA			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
Scor de limbaj	-4,295	0,002	-1,000	0,343	-6,091	0,000	1,000	0,343
Scor de realitate	-5,000	0,001	-1,500	0,168	-2,121	0,063	1,000	0,343
Scor de motivaţie	-6,034	0,000	-0,429	0,678	-9,000	0,000	1,000	0,343
Scor psihomotor	-9,635	0,000	-0,802	0,443	-14,453	0,000	-1,000	0,343
Scor de inteligenţă	-7,125	0,000	-0,802	0,443	-14,080	0,000	0,000	1,000
Scor de capacitate	-7,965	0,000	-1,309	0,223	-12,944	0,000	1,500	0,168

Am analizat şi diferenţele test/retest din grupul experimental şi din grupul de control din ŞA.

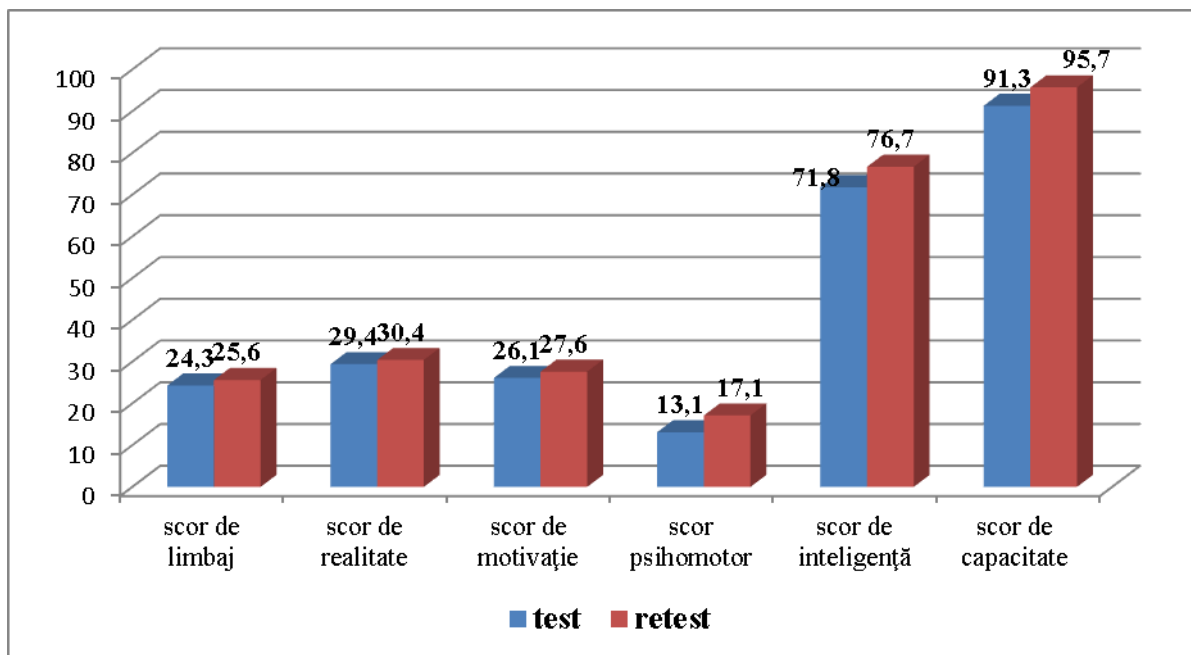


Fig.3.5. Valorile medii test/retest la testul Jastak, grup experimental din ȘA

În grupul experimental din ȘA este vizibilă creșterea mediilor la retest la scorurile testului Jastak cu 1-4,9 unități. Menționăm că scorul este mai mare decât la elevii din grupul experimental din ȘAI, ceea ce ne permite să afirmăm că nivelul inițial al dezvoltării copilului servește ca premisă pentru progresul pe care acesta este în stare să-l facă atunci când este plasat în condiții special organizate pentru dezvoltare. Diferențele test/retest în acest grup sunt semnificative din punct de vedere statistic, cu excepția variabilei „scor de realitate” ($t = -2,121$, $p = 0,063 > 0,05$) (vezi tabelul 3.3).

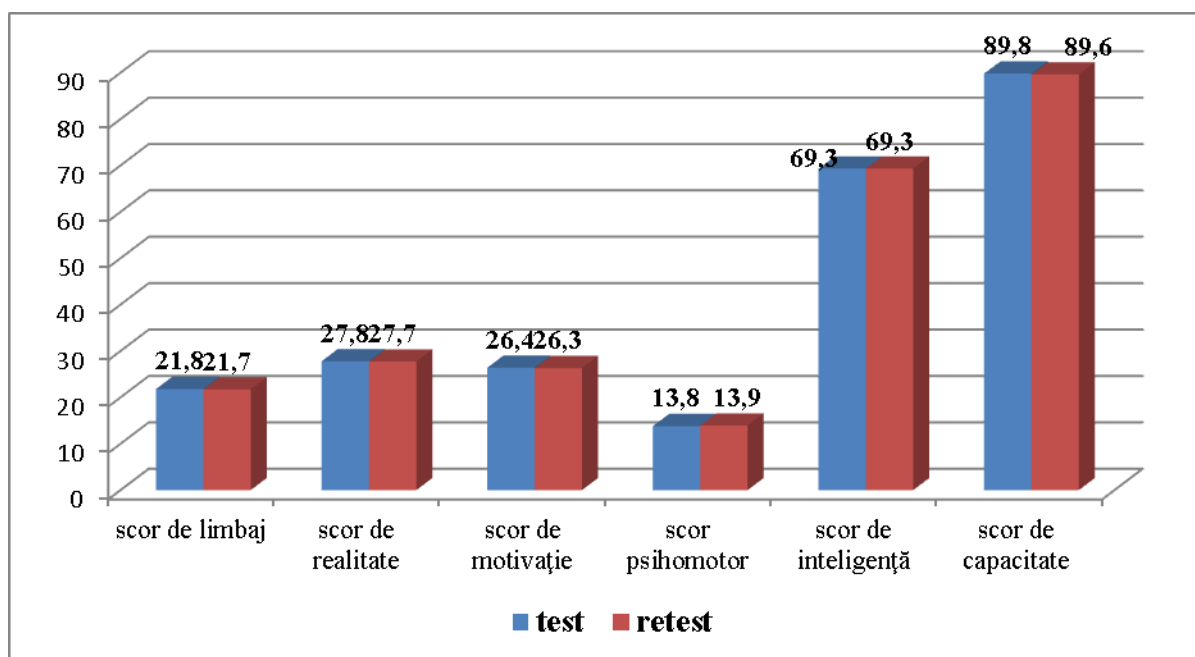


Fig.3.6. Valorile medii test/retest la testul Jastak, grup de control din ȘA

Nici în grupul de control din ȘA nu am obținut diferențe statistice semnificative între rezultatele inițiale ale elevilor și cele de la testarea repetată (sporul mediei este 0,1-0,2 unități) (vezi tabelul 3.3.).

Impactul programului formativ l-am mai stabilit și prin compararea rezultatelor retest ale elevilor din grupul experimental și de control.

Tabelul 3.4. Diferențe retest, pentru grup experimental și de control din ȘAI și ȘA la testul Jastak

Mann-Whitney	ȘAI		ȘA	
	U	Sig.	U	Sig.
Scor de limbaj	23,5	0,038	18,5	0,016
Scor de realitate	22,5	0,034	28,5	0,081
Scor de motivație	21,5	0,027	26,5	0,075
Scor psihomotor	21	0,026	20,5	0,024
Scor de inteligență	23	0,037	2	0,001
Scor de capacitate	25	0,049	17	0,011

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.

Considerăm că acest fapt se datorează, în primul rând, particularităților elevilor mici cu DMU, deoarece este mult mai facil a forma prin repetare multiplă unele obișnuințe ce țin de coordonarea mișcărilor sau de realizare a unor acțiuni cu obiectele, decât a forma abilități de a face lucrul care trebuie la timpul potrivit și la locul potrivit. Așadar, putem susține că modelul educativ aplicat în modelele auxiliare (ȘA și ȘAI) contribuie la o dezvoltare psihică individuală lentă a elevilor cu DMU.

Prezentăm rezultatele la **testul „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria**

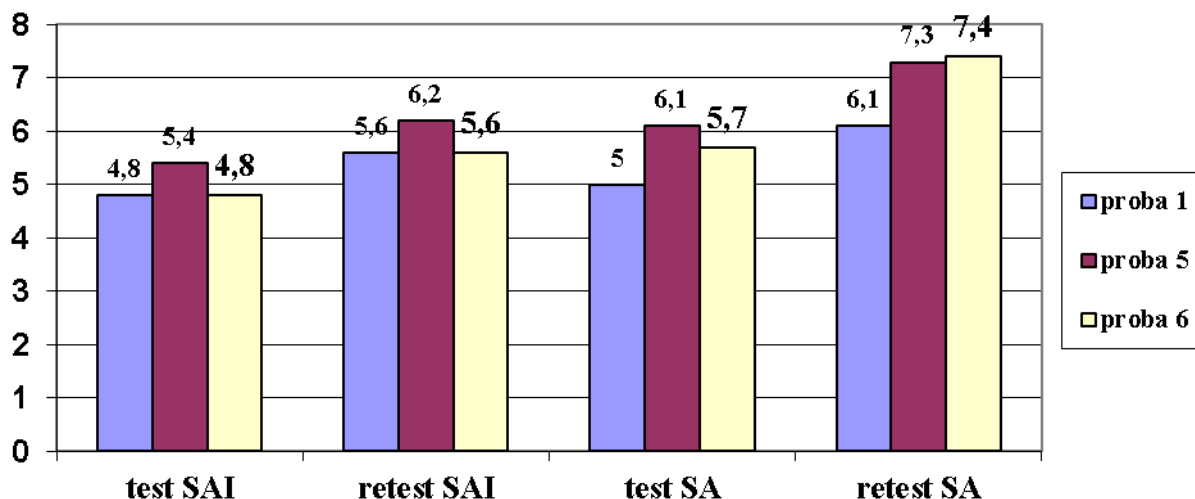


Fig.3.7. Valorile medii test/retest la Proba „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria, grupuri experimentale din ȘAI și ȘA

În figura 3.7. 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 $p < 0,05$.

Tabelul 3.5. Diferențe test/retest, pentru grupuri experimentale și de control din ȘAI și ȘA la proba „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria

Paired Samples t Test	ȘAI				ȘA			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
Memorie proba 1	-4,000	0,003	-1,000	0,343	-4,714	0,001	0,557	0,591
Memorie proba 5	-4,000	0,003	-1,000	0,343	-3,087	0,013	1,000	0,343
Memorie proba 6	-4,000	0,003	-1,500	0,168	-6,530	0,000	-0,361	0,726

Am stabilit și care sunt rezultatele în grupurile de control din ȘA și ȘAI. Valorile medii test/retest în aceste grupuri sunt prezentate în figura ce urmează.

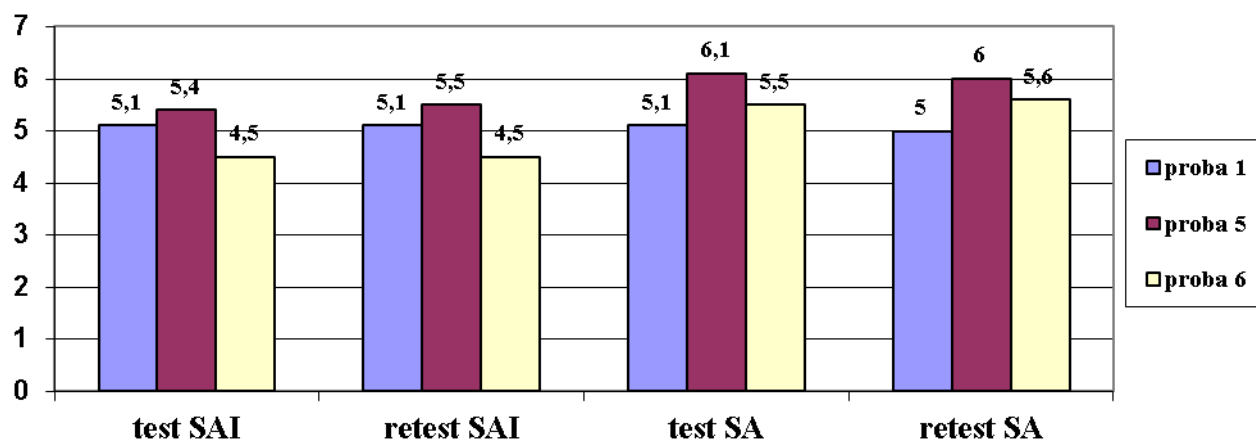


Fig. 3.8. Valorile medii test/retest la Proba „10 cuvinte” de memorie auditivă a cuvintelor, A.R. Luria, grupuri de control din ȘAI și ȘA

În grupurile de control diferențele mediilor test/retest sunt de 0,1 unități, aceste diferențe nefiind semnificative din punct de vedere statistic (vezi valorile lui t și pragurile de semnificație în tabelul 3.5.).

Tabelul 3.6. Diferențe retest, grup experimental și de control din ȘAI și ȘA la proba „10 cuvinte”

Mann-Whitney	Școala auxiliară internat		Școala auxiliară	
	U	Sig.	U	Sig.
Memorie proba 1	19,5	0,018	20,5	0,021
Memorie proba 5	14	0,005	17,5	0,01
Memorie proba 6	20,5	0,02	3	0,001

Am constatat diferențe semnificative între grupurile experimentale și cele de control din ambele instituții (ȘA și ȘAI) în care a fost realizat experimentul formativ (vezi tabelul 3.6.).

Putem deci considera că, spre deosebire de strategiile de dezvoltare a memoriei, utilizate în mod obișnuit în modelele incluzive, prin antrenamente sistematice speciale, putem favoriza dezvoltarea mai rapidă a acestui proces cognitiv.

Un moment pozitiv în interpretarea datelor obținute la retest prin aplicarea Chestionarului a fost constatarea faptului că și percepția cadrului didactic despre copii s-a modificat. Astfel, apreciind elevii care au participat la programul formativ, învățătorul a dat preferință variantelor de răspuns care sunt mai aproape de extremitatea pozitivă a perechilor opuse de trăsături de

personalitate. Pentru a identifica semnificația diferențelor test/retest la variabilele cu scală ordinală, am aplicat testul statistic Wilcoxon Signed Ranks Test (vezi tabelul 3.5.).

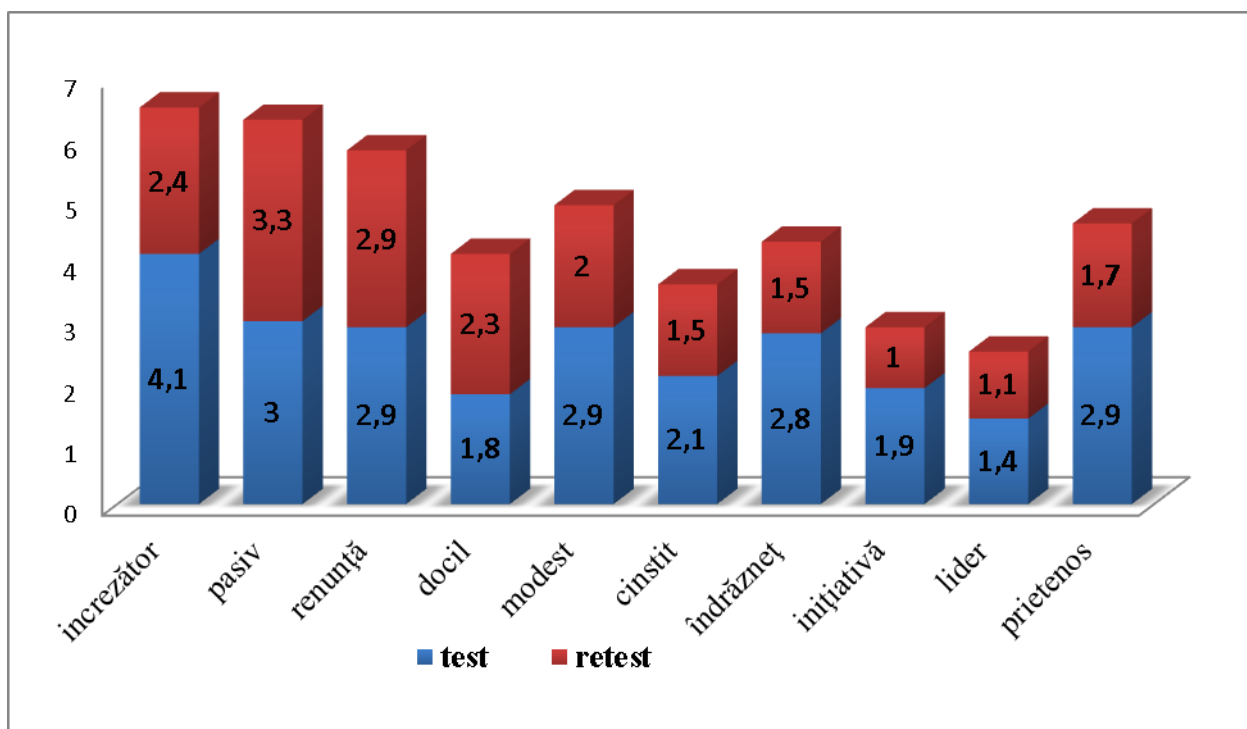


Fig. 3.9. Valorile medii test/retest stabilite prin aplicarea Chestionarului pentru învățători grup experimental din ȘAI

Constatăm că învățătorul din ȘAI, la proba repetată, 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 ($Z = -2,264$, $p = 0,024 < 0,05$).

Tabelul 3.7. Diferențe test/retest, pentru grupuri experimentale și de control din ȘAI și ȘA la Chestionarul pentru învățători

Wilcoxon Signed Ranks Test	ȘAI				ȘA			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.
Încrezător	-2,588	0,010	-1,414	0,157	-2,070	0,038	-1,414	0,157
Pasiv	-1,342	0,180	0,000	1,000	-1,857	0,063	0,000	1,000
Renunță ușor	0,000	1,000	-1,000	0,317	-2,070	0,038	-1,633	0,102
Docil	-1,890	0,059	-1,414	0,157	-2,428	0,015	0,000	1,000
Modest	-2,121	0,034	-1,414	0,157	-1,857	0,063	-1,414	0,157
Cinstit	-1,604	0,109	-1,414	0,157	-1,342	0,180	-1,414	0,157
Îndrăzneț	-2,232	0,026	-1,414	0,157	-2,000	0,046	0,000	1,000

Cu inițiativă	-1,841	0,066	-1,414	0,157	-1,000	0,317	-1,633	0,102
Lider	-1,342	0,180	-1,000	0,317	-1,890	0,059	-1,342	0,180
Prietenos	-2,264	0,024	0,000	1,000	-1,633	0,102	-0,577	0,564

Aprecierile la retest ale profesorului, date elevilor din grupul de control din ȘAI, nu sunt semnificative statistic în raport cu cele de la test (valorile lui Z și pragurile de semnificație sunt prezentate în tabelul 3.7.). Am verificat și diferențele test/retest în aprecierea elevilor de către învățătorul din ȘA.

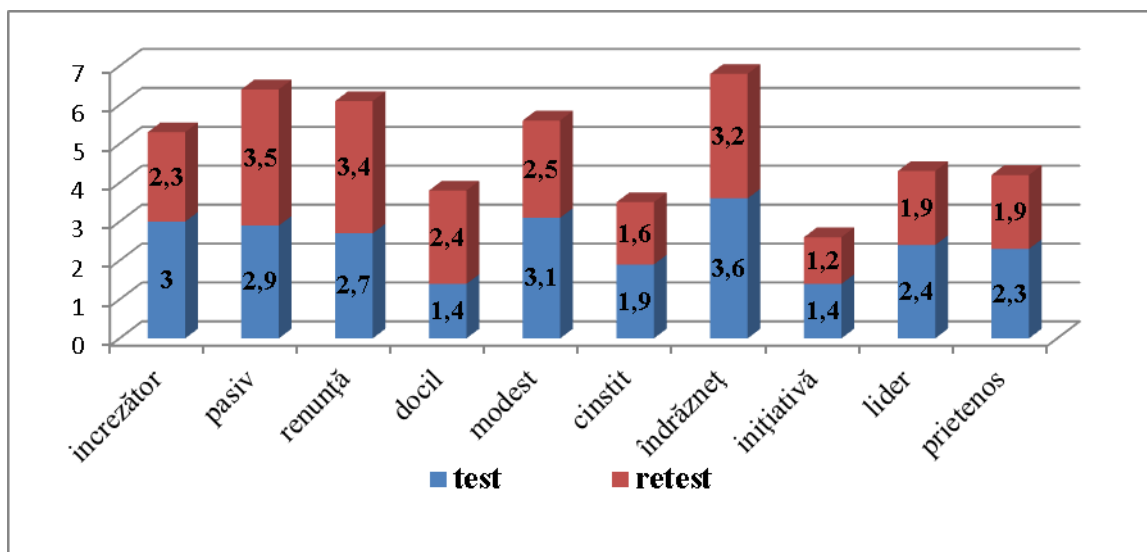


Fig. 3.10. Valorile medii test/retest obținute în urma aplicării Chestionarului pentru învățători, grup experimental din ȘA

În grupul formativ din ȘA am stabilit mai multe diferențe semnificative din punct de vedere statistic în aprecierile făcute de învățător. Astfel, în proba repetată elevii care au participat în programul formativ sunt percepuți ca fiind mai încrezători ($Z = -2,070$, $p = ,038 < 0,05$), mai puțin docili ($Z = -2,428$, $p = ,015 < 0,05$), mai îndrăzneți ($Z = -2,000$, $p = 0,046 < 0,05$) și mai insistenți, adică renunță mai greu ($Z = -2,070$, $p = ,038 < 0,05$).

Aprecierile repetate oferite de către profesor elevilor din grupurile de control atât din ȘA, cât și din ȘAI nu diferă semnificativ de cele inițiale, din punct de vedere statistic.

Tabelul 3.8. Diferențe retest, pentru grup experimental și de control din ȘAI și ȘA la proba „10 cuvinte”

Mann-Whitney	ȘAI		ȘA	
	U	Sig.	U	Sig.
Încrezător	21,5	0,027	11,5	0,003
Docil	36	0,26	22,5	0,026
Modest	17	0,011	48,5	0,905

Îndrăzneț	25,5	0,049	21,5	0,021
Prietenos	29	0,049	32,5	0,169

Am constatat diferențe semnificative între grupurile experimentale și cele de control din ambele instituții (ȘA și ȘAI) în care a fost realizat experimentul formativ; în ambele instituții elevii din grupurile experimentale au fost apreciați ca fiind mai îndrăzneți și mai încrezători decât cei din grupurile de control (pragul de semnificație al diferențelor este mai mic de 0,05) (vezi tabelul 3.8.). După participarea în programul formativ, elevii din ȘA au devenit mai puțin docili, cei din ȘAI – mai modești și mai prietenoși.

Prin urmare, 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 verificat dacă programul formativ a influențat într-un mod sau altul și autoraprecierea elevilor cu DMU. Considerăm important să menționăm, în acest context, că am constatat la elevii din grupurile experimentale 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 (tabelul 3.8.). Nici diferențele test/retest în grupurile de control nu sunt semnificative. Remarcăm că patru elevi din internat și cinci elevi din ȘA s-au plasat pe treptele extreme ale scăriței și la proba repetată.

Nu am constatat diferențe semnificative nici la compararea rezultatelor retest ale elevilor din grupurile experimentale cu ale celor din grupurile de control (ȘA: $U = 26$, $p = 0,062$; ȘAI: $U = 31,5$, $p = 0,145$) (vezi anexa 8.1.).

Tabelul 3.9. Diferențe test/retest, pentru grupuri experimentale și de control din ȘAI și ȘA la „Scărița”

Wilcoxon Signed Ranks Test	ȘAI				ȘA			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.
Autoapreciere	-1,594	0,111	-1,000	0,317	-1,131	0,258	0,000	1,000
Păreră maturului	-1,841	0,066	-1,000	0,317	-2,428	0,015	0,000	1,000

Fiind rugați să intuiască unde ar fi plasați de către învățător pe scărița din șapte trepte, am stabilit că părerile repetate ale elevilor din ȘAI, atât din grupul experimental, cât și din cel de control) nu diferă semnificativ de cele inițiale (sunt diferențe doar la un prag de semnificație mai

mare de 0,05). În schimb, am constatat diferențe semnificative test/retest la elevii din ȘA ($Z = -2,428$, $p = ,015 < 0,05$). Putem afirma că în urma realizării 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 grupurile de control nu diferă semnificativ (vezi tabelul 3.8: în grupul de control din ȘAI media test este 49,7, media retest este 50,8; în grupul de control din ȘA valoarea medie pe grup la test este 56,3, la retest a rămas constantă).

Nu am constatat un progres semnificativ statistic nici în grupul experimental din ȘAI (media test: 44,2, media retest: 42,4), chiar dacă învățătorul a apreciat puțin mai bine 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). Valorile lui t și pragurile de semnificație sunt prezentate în tabelul 3.10.

Tabelul 3.10. Diferențe test/retest, pentru grupuri experimentale și de control din ȘAI și ȘA stabilite prin aplicarea anchetei

	ȘAI				ȘA			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
Comportament	1,804	0,105	-1,435	0,185	4,511	0,001	0,000	1,000

În ȘA am constatat diferențe semnificative între rezultatele grupului experimental și de control la testarea repetată: $U = 24,5$, $p = 0,042$ (vezi anexa 8.1.).

Prin urmare, putem conchide că modificările în comportamentul elevilor cu DMU, ca rezultat al 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 3.11.

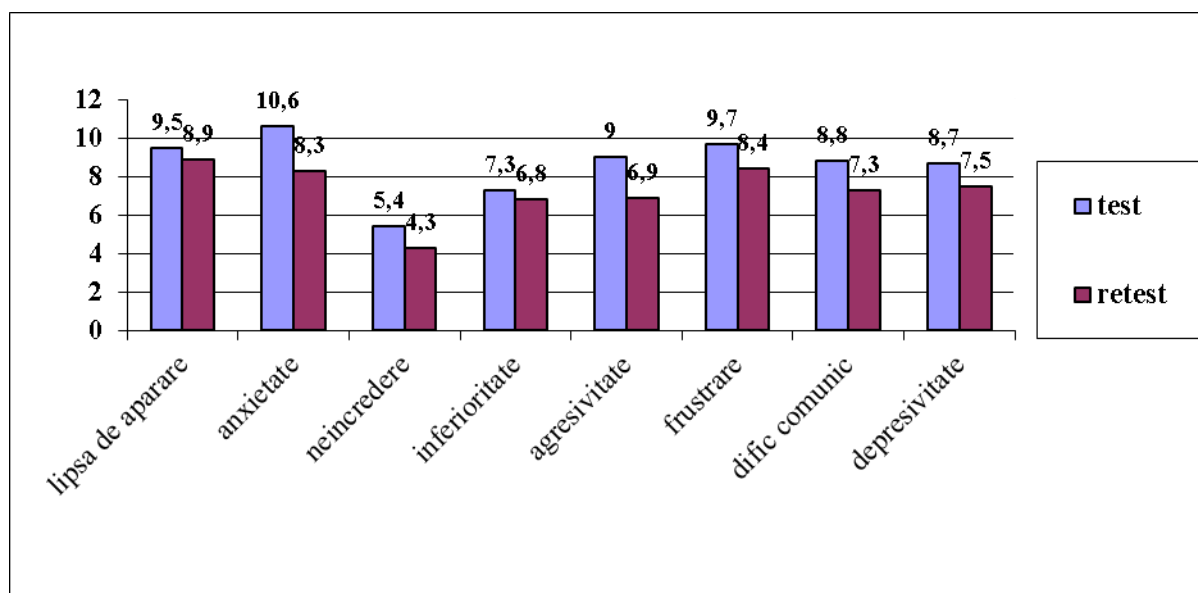


Fig. 3.11. Valorile medii test/retest stabilite la/prin aplicarea testului proiectiv CCO, grup experimental din ȘAI

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 și particularitățile sferei afective.

Tabelul 3.11. Diferențe test/retest, grupuri experimentale și de control din ȘAI și ȘA stabilite în urma testului proiectiv „Casă. Copac. Om”

Paired Samples t Test	ȘAI				ȘA			
	Grup experimental		Grup de control		Grup experimental		Grup de control	
	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
Lipsă de apărare	3,674	0,005	1,809	0,104	3,674	0,005	-0,557	0,591
Anxietate	8,835	0,000	0,612	0,555	6,091	0,000	-0,557	0,591
Neîncredere în sine	4,714	0,001	0,688	0,509	3,000	0,015	-1,500	0,168
Sentim. inferiorității	3,000	0,015	1,000	0,343	4,743	0,001	-0,802	0,443
Agresivitate	9,000	0,000	-0,429	0,678	3,280	0,010	-1,500	0,168
Frustrare	6,091	0,000	0,000	1,000	3,343	0,009	-1,500	0,168
Dificultăți de comun.	5,582	0,000	-0,361	0,726	6,128	0,000	-1,000	0,343
Depresivitate	6,000	0,000	-0,557	0,591	3,873	0,004	-1,909	0,089
Frică	8,232	0,000	0,000	1,000	4,904	0,001	-1,309	0,223

În grupul de control din ȘAI constatăm o scădere cu 0,2-0,4 unități a mediei pe grup la unele variabile (lipsă de apărare, anxietate, neîncredere în sine, sentimentul inferiorității) și o creștere cu 0,1 unități a mediei la alte variabile (agresivitate, dificultăți de comunicare, depresivitate). Odată ce aceste diferențe nu sunt semnificative din punct de vedere statistic (tabelul 3.11.), putem afirma că odată cu trecerea timpului particularitățile sferei afective puțin se modifică.

În continuare, vom analiza rezultatele test/retest ale elevilor din ȘA.

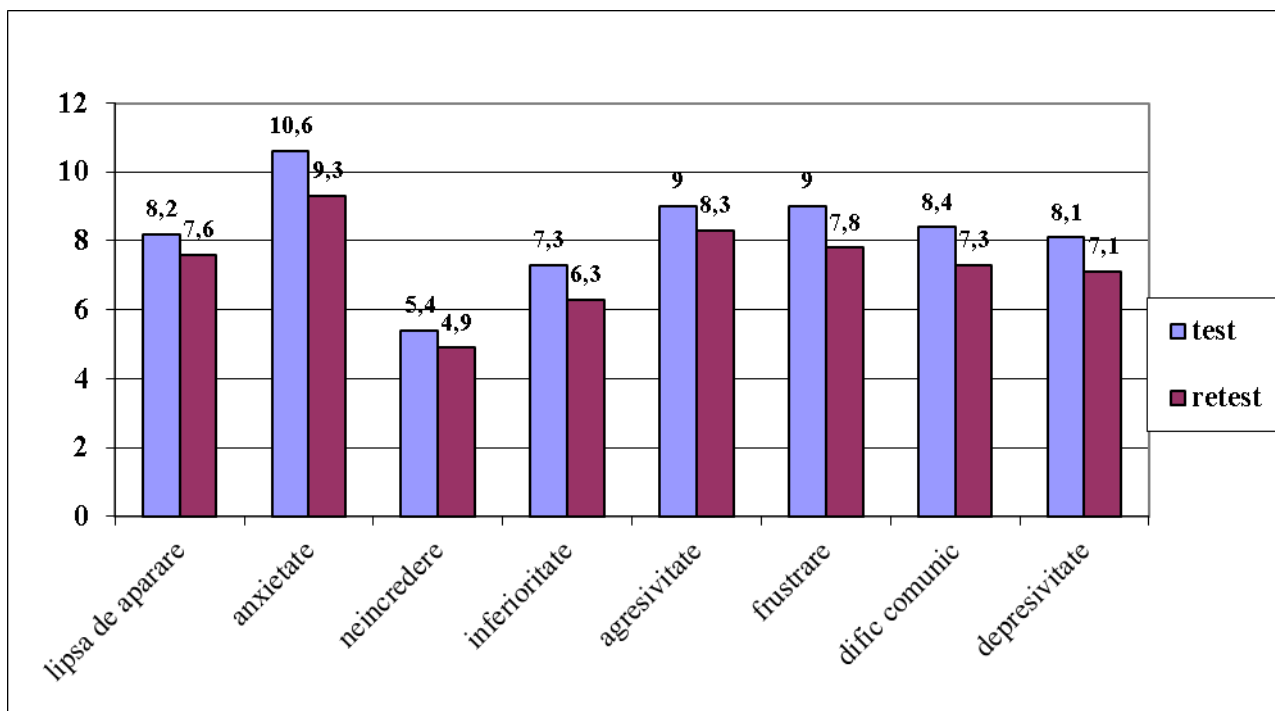


Fig. 3.12. Valorile medii test/retest la testul proiectiv C.C.O.

grup experimental din ȘA

Și în acest grup am constatat o scădere a valorilor medii pe grup la variabilele testului, cu 0,5-1,3 unități la testarea repetată, aceste diferențe fiind semnificative la $p < 0,05$ (tabelul 3.8.).

În grupul de control din ȘA am constatat o creștere a mediei la retest cu 0,1-0,4 unități, diferențe statistic nesemnificative (tabelul 3.10.), care pun în evidență faptul că este puțin probabil ca timpul să poată diminua tulburările emoționale la copii.

Impactul programului formativ l-am mai stabilit și prin compararea rezultatelor retest ale elevilor din grupurile experimentale și de control.

Tabelul 3.12. Diferențe retest, grup experimental și de control din ȘAI și ȘA la testul proiectiv C.C.O.

Mann-Whitney	ȘAI		ȘA	
	U	Sig.	U	Sig.

Anxietate	5	0,001	33	0,181
Neîncredere în sine	12,5	0,003	25,5	0,044
Sentim. inferiorității	12	0,002	36	0,242
Agresivitate	0	0,001	10	0,002
Frustrare	23	0,031	29,5	0,101
Dificultăți de comun.	4,5	0,001	30	0,121
Depresivitate	12,5	0,002	25,5	0,043

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 de control din ȘAI și la unele variabile (neîncredere în sine, agresivitate, depresivitate) între grupurile din ȘA (vezi tabelul 3.12.).

Diferențele semnificative din grupurile experimentale (ȘAI și ȘA) confirmă faptul că tulburările emoționale la copii pot fi diminuate doar printr-un program formativ, centrat pe particularitățile copiilor cu DMU.

Am utilizat *Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii*, cu scopul studierii particularităților afectiv-emoționale (anxietate, conflictualitate, nesiguranță, care apare în urma influenței unor condiții nefaste).

Tabelul 3.13. Diferențe test/retest, pentru grupuri experimentale și de control din ȘAI și ȘA la Chestionarul pentru diagnosticarea prezenței fricii

	ȘAI				ȘA			
	Grup experim.		Grup de control		Grup experim.		Grup de control	
	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.	t	Sig.
Frică	8,232	0,000	0,000	1,000	4,904	0,001	-1,309	0,223

Analiza comparativă a valorilor test/retest ale elevilor indică o diferență semnificativă la $p < 0,05$ (tabelul 3.10.) 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).

Am constatat diferențe semnificative ale rezultatelor retest și între grupurile experimentale și de control (ȘA: $U = 24,5$, $p = 0,041$; ȘAI: $U = 20$, $p = 0,022$) (vezi anexa 8.1.). Așadar,

consolidarea capacităților intelectuale și operaționale prin programul formativ conduce la o mai bună discriminare a obiectului fricii.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Pe parcursul desfășurării studiului, în aplicarea PPEMI, s-au respectat particularitățile de vârstă specifice ale elevilor mici cu DMU, precum și cele individuale ale subiecților și s-a urmărit implicarea maximă a acestora în procesul de învățare. S-au avut în vedere următoarele aspecte:

1. Conținutul programului formativ a contribuit la antrenarea și dezvoltarea abilității copiilor de a comunica, a abilității de integrare, precum și a gradului de coordonare motorie a corpului. Considerăm că acest fapt se datorează, în primul rând, particularităților elevilor mici cu DMU, deoarece este mult mai facil a forma prin repetare multiplă unele obișnuințe ce țin de coordonarea mișcărilor sau de realizare a unor acțiuni cu obiectele, decât de a forma abilități de a face lucrul care trebuie la timpul potrivit și la locul potrivit. La școlarii mici din ȘAI nu este dezvoltată capacitatea de cunoaștere a fenomenelor, evidențiere a proprietăților, obiectelor. Ei execută indicațiile directe și elementare ale maturului.

2. Memoria, prin antrenamente sistematice, poate fi dezvoltată rapid la elevii mici cu DMU, în raport cu gândirea. Există anumiți factori care facilitează memorarea într-o activitate de învățare. Strategiile de dezvoltare a memoriei, utilizate prin antrenamente sistematice speciale, au favorizat dezvoltarea mai rapidă a acestui proces cognitiv.

3. Programul formativ a contribuit atât la modificarea atitudinii elevilor din grupul experimental față de sine și alții (încercător, îndrăzneț), cât și a comportamentului sociorelațional (prietenos, mai puțin docili, mai greu renunță).

4. Ca rezultat al implicării în programul formativ, 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.

5. Spre deosebire de elevii din ȘAI, cei din ȘA, în urma realizării programului formativ, apreciază atitudinea învățătorului față de sine ca fiind binevoitoare, acceptabilă. Elevii din ȘAI au încredere mai puțină în adult, atașamentul față de învățător/educator este mai slab. Astfel, se dezvoltă egocentrismul și indiferența în relațiile sociale. Contactele elevilor din ȘAI cu lumea înconjurătoare sunt însoțite de emoții de agresiune, deoarece nu primesc dragoste și căldură pe deplin. În felul acesta, în condițiile instituțiilor de tip internat, elevii au o reținere în dezvoltarea afectivă, care se manifestă prin: instabilitate, contradicție, excitabilitate exagerată a afectivității: impulsivitate, frică, moleșală, indiferență.

6. Programul formativ a contribuit la diminuarea tulburărilor emoționale, inclusiv la reducerea fricii.

7. La ancheta aplicată pentru stabilirea tulburărilor de comportament, rezultatele test/retest nu diferă semnificativ la elevii din ȘAI, chiar dacă învățătorul a apreciat 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, aceste diferențe fiind statistic semnificative.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a avut ca scop fundamentarea teoretică și practică a abordării complexe a particularităților psihologice ale copiilor din diverse modele de educație. Ne-am propus să demonstrăm faptul că potențialul intelectual al copilului cu DMU poate fi stimulat, dar vom obține rezultate mai evidente la structurile personalității, activate prin aplicarea PPEMI.

Cercetarea efectuată, prin rezultatele teoretice și experimentale, a contribuit la **soluționarea problemei științifice importante în domeniu**: 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.

Prin derularea acestui demers s-a urmărit, obținerea unei imagini obiective a anumitor aspecte psihice, cum sunt: cognitiv, afectiv, comportamental și relațional la elevii mici 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”, „încrezător”, „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 mnemice. La indicii „încrezător”, „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:

- Crearea condițiilor în instituțiile de învățământ pentru integrarea copiilor.
- Elaborarea programelor speciale pentru copii cu DMU.
- Asigurarea unor servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu DMU.
- Reieșind din multitudinea factorilor, ce condiționează instituționalizarea, prevenirea acestui fenomen ar fi eficientă prin intervenția activă asupra cauzelor instituționalizării, prin revizuirea criteriilor de evaluare și plasament al copiilor în instituții de învățământ,
- crearea de servicii de consiliere psihopedagogică a copiilor cu DMU;
- Pregătirea copiilor cu DMU pentru incluziunea școlară prin participarea la activități.
- Evaluarea comprehensivă a copiilor cu DMU înainte de încadrarea în școala obișnuită.
- 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;
- Capacitatea profesorilor de a individualiza procesul educațional.

- 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.
- 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.

BIBLIOGRAFIE

1. Ababii O. Complexul-pilot de pedagogie curativă „Orfeu” în prisma viziunilor moderne ale psihopedagogiei și educației incluzive. În: Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice. Materialele Conferinței Internaționale. Chișinău, 2012, pp. 24-29.
2. Aniței M., Crețu T., Mitrofan N. Tendințe și orientări moderne în psihologia educației. București: Editura Eniversitară, 2007, 128 p.
3. Avramescu M. Defectologie și logopedie, ediția a III-a. București: Editura Fundației România de Măine, 2007, 227 p.
4. Bădescu V. Handicapurile în perspectiva psihosocială. În: Societate și handicap, anul V (XII), nr. 2, 2002, pp. 9-15.
5. Bândilă A. Cadrul legislativ și instituțional. În: Societate și handicap, anul VIII (XV), nr. 1, 2005, pp.14-24.
6. Bândilă A., Rusu C. Handicap și reabilitare. Dicționar selectiv. București: Editura Prohumanitate, 1999, 85 p.
7. Birch A. Hayard S. Diferențe interindividuale. București: Editura Tehnică, 1999, 76 p.
8. Bîrzea C. Arta și știința educației, ediția a II-a. București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998, 173 p.
9. Bonchiș E. Orientări noi în problematica dezvoltării psihologiei umane – teoria sistemelor ecologice. În: Analele Universității din Oradea. Fascicula Psihologie, volumul VI, Editura Universitară din Oradea, 2004, pp. 7-14.
10. Bratu M. Specificul trăsăturilor creative exprimate în desen la puberii și adolescenții cu debilitate mintală. În: Revista de psihopedagogie, nr. 2, 2010. București: Editura Fundației Humanitas, 2010, pp. 75-85.
11. Bratu M. Trăsături ale personalității puberilor și adolescenților cu debilitate mintală evidențiate prin testul arborelui. În: Revista de psihopedagogie, nr. 2, 2009. București: Editura Fundației Humanitas, 2009, pp. 57-64.
12. Bucun N., Vîrtosu L., Strategia națională „Educație pentru toți” 2004-2015/colab.: V. Calmâc, A. Danii, Editura: Chișinău, 2003, 87 p.
13. Bucun N. Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școlii prietenoase copilului. În: Univers Pedagogic, 2011, nr. 1, pp. 63-73.
14. Bucun N., Paladi O. Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică. Chișinău: Sirius, 2013, 126 p.
15. Bucun N., Guțu V., Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova.

Chișinău: Editura Prometeu, 1997, 261 p.

16. Bucun N., Cojocaru V., Baciuc S. Glosar terminologic de management educațional. Chișinău, 2009, 159 p.
17. Bucun N. Formarea reglării emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. În: Revista Științifică de Pedagogie și Psihologie, Editura: Univers Pedagogic, nr. 10, pp. 48-55.
18. Bucun N., Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. Chișinău, 2010, 150 p.
19. Bucun N., Chiperi N. Influența social psihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale. In: Univers Pedagogic, 2011, nr. 2, pp. 45-52.
20. Buică C.B., Bazele defectologiei. București: Editura: Aramis, 2004, 416 p.
21. Cace C., Psihologia educației. Teorie, metodologie și practică. București: Editura ASE, 2007, 185 p.
22. Cerghit I. Domenii de investigație a dificultăților de învățare: cognitiv, emoțional și acțional. În: Revista de psihopedagogie, nr. 2, 2009. București: Editura Fundației Humanitas. 2009, pp. 50-56.
23. Cerghit I. Învățământul centrat pe elev în percepția cadrelor didactice: imaginea elevului. În: Revista de Psihopedagogie, nr. 2, 2008. București: Editura Fundației Humanitas, 2008, pp. 29-35.
24. Ciofu C. Interacțiunea părinți-copii, București. Editura: Medicală Amaltea, 1998, pp. 65
25. Chicu V., ș.a. Psihopedagogia centrată pe copil,, Chișinău, 2008, 194 p.
26. Chiperi N. Aspectele relațiilor interpersonale la copiii orfani de vârstă școlară mică. În: Anale ale Institutului Umanistic Contemporan nr. 6, 2010, pp.75-78.
27. 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.
28. Chiperi N. Dezvoltarea comunicării la elevi 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.
29. Ciobanu A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 2003, 24 p.
30. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008, 87 p.
31. Cojocaru V., Jalbă T. O incursiune în practici incluzive: abordare comparativă. În: Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional „Prodidactica”, nr. 1-2 (41-42),

Cișinău: Prodidactica, 2007, pp. 73-75.

32. Coman G. si colab. Standarde de calitate privind protectia copilului in centre de plasament, Agentia Nationala pentru protectia drepturilor copilului, București: Editura Crips, 2001, 220 p.
33. Constantin T. Pregătirea și realizarea evaluării psihologice individuale: norme, metodologie și proceduri. Iași: Polirom, 2012, 202 p.
34. Corneanu M. Stiluri de atașament și mecanisme de adaptare. În: Analele științifice ale universității « Alexandru Ioan Cuza » din Iași (seria nouă), Psihologie, vol. XI/2002. pp. 147-165
35. Crețu R. Z. Amprenta comportamentală și evaluarea personalității. Iași: Polirom, 2010, 171 p.
36. Crețu V. Argumente pentru menținerea și utilizarea conceptului și termenului de handicap. În: Revista de psihopedagogie nr. 2, 2010. București: Editura Fundației Humanitas, 2010. pp. 109-111.
37. Crețu V. Incluziunea socială și educațională a persoanelor cu handicap. Strategii și metode de cercetare. București: Editura PRINTECH, 2007, 218 p.
38. Crețu V., Educația pentru drepturile copilului, București: Editura „SEMNE”, 2006, 226 p.
39. Crețu V., Incluziunea socială și școlară a persoanelor cu handicap. Strategii și metode de cercetare, București: Editura „Printech”, 2006, 232 p.
40. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura „Litera Internațională”, 2009, 250 p.
41. 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.
42. Danii A., Popovici D.V., Racu A., Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă, Chișinău: Editura „Univers Pedagogic”, 2007, 232 p..
43. Dobrescu Iu. Psihiatria copilului și adolescentului. Ghid practic. București: Editura medicală, 2003, 192 p.
44. Dobrescu Iu., Secara O. Tulburari specifice de dezvoltare. În: Tratat de Psihiatrie Developmentală a copilului și adolescentului. București: Ed. ArtPress, 2008, pp. 36-41.
45. Dr. Phil McGraw, Familia mai presus de orice. București: Curtea veche, 2007, 170 p.
46. Drutu I. Psihopedagogia deficientelor mintale (lectii), Cluj-Napoca: Universitatea „Babes-Bolyai”, 1995, 89 p.
47. Druță Maria-Elena, Cunoașterea elevului, editura Aramis, 2004, 129 p.
48. Dumitrana M. Copilul instituționalizat. București: E.D.P. 1998, 112 p.
49. Gardner H. Inteligențe multiple, Editura: Sigma, 2006, 86 p.
50. Gînu D. Situația copiilor instituționalizați. Chișinău: UNICEF, 2001, 78 p.

51. Gînu D. Importanța calității pentru dezvoltarea copilului. Chișinău: Editura PRAG 3, 2007, 96 p.
52. Gînu D. Importanța calității pentru dezvoltarea copilului: Standarde minime de calitate pentru Casele de Copii de Tip Familial. Chișinău: PRAG-3, 2007, 96 p.
53. Gînu D. Psihologia diferențierii elevilor cu deficiență mintală în procesul educației tehnologice: Autoref. Tezei de doctor, Chișinău 1995, 1995, 16 p.
54. Goleman D. Inteligența emoțională. București: Curtea Veche, 2008, 432 p.
55. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere Gradelor didactice. Iași: Polirom, 2005, 92 p.
56. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. București. Editura: Polirom, 2006, 260 p.
57. Gherguț A. Sinteze de psihopedagogiei specială. Iași: Polirom, 2005, 472 p.
58. Goffman E. Aziluri Eseuri despre situația socială a pacienților psihiatrici și a altor categorii de persoane instituționalizate. București: Editura POLIROM, 2004, 83 p.
59. Golu F., Ionita C. Aplicații practice ale psihologiei copilului. Dezvoltarea personală ca program de educație alternativă. București: Editura SPER. 2009, 78 p.
60. Golu M. Criterii psihocomportamentale obiective de evaluare a prezenței și funcționării conștiinței. În: Revista de psihopedagogie nr. 1, 2011. București: Editura Fundației Humanitas. 2011, pp. 41-46.
61. Golu M. Complexitate și predictibilitate comportamentală în sistemul personalității. În: Revista de psihopedagogie nr. 1, 2006, București: Editura fundației Humanitas, departamentul pentru învățămînt superior și cercetare științifică humanitas, Romania catedra de psihopedagogie specială univestitatea din București, pp. 11-15.
62. Golu P. Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective, București: Miron, 2004, 170 p.
63. Goran L., Bârzea C. Efectele instituționalizării de lungă durată. În: Revista de psihopedagogie, 1, Editura Fundației HUMANITAS, 2010, pp. 107-113
64. Eftodi A. Abordarea individualizată a copilului în procesul educațional incluziv. În: Pledoare pentru educație-cheia creativității și inovării. Chișinău, IȘE 2011, pp. 164-167
65. Enăchescu E. Comunicarea în mediul educațional, Editura Aramis, 2008, 48 p.
66. Enăchescu E. Repere psihologice în cunoașterea și descoperirea elevului, Editura Aramis, 2008, 74 p.
67. Folostina R. Către o cultură incluzivă a școlii: adaptarea curriculumului. În: „Educație și schimbare socială – Strategii de cunoaștere și intervenție psihopedagogică. Oradea: Editura

Universității din Oradea, 2010, pp.32-38.

68. Fulger M., Fulger E. Motivația învățării la copiii de vîrsta școlară mică cu intelect normal și handicap de intelect. În: Revista de psihopedagogie nr. 1, 2009. București: Editura Fundației Humanitas. 2009, pp. 86-96.

69. Luca A. Testarea psihologica, psihodiagnoza aptitudinilor și inteligenței - Suport de curs. București: Editura Credis. 2010, 85 p.

70. Lungu T. Rolul didactic în dezvoltarea limbajului elevului puber cu deficiență mintală. În: Revista de psihopedagogie nr. 1, 2011. București: Editura Fundației Humanitas. 2011, pp. 116-122.

71. Macavei E. Familia și casa de copii. București: Editura Litera, 1989, 212 p.

72. Malanciuc I. Aspecte medico-sociale ale sănătății copilului orfan în Republica Moldova. Teza de doctor în medicină. Chișinău: 2012, pp. 37.

73. Mara D. Strategii didactice în educația incluzivă, București: Editura Didactică și pedagogică, R.A. 2009, 181 p.

74. Marinescu G. Teste de inteligență. București: Institutul de științe ale educației. 1991, 97 p.

75. Mitrofan I. Studii de validare și cercetări aplicative ale psihologiei și psihoterapiei unificării, în educație, dezvoltare personală și clinică București: Editura universitară, 2010, 127 p.

76. Mitrofan L., Badea V., Dimensiuni ale excluderii sociale, București: editura SPER, Colecția Caiete experiențiale, nr. 24, 2004, 96 p.

77. Mitrofan L., Dezvoltarea personală, competență complementară și transfersală. Implementarea unui proiect educațional experimental. În: Revista de dezvoltare personală unificatoare educația universitară pentru mileniul 3, Editura universității din București, nr. 1/2008, pp. 5-10

78. Mitrofan N. Testarea psihologică a copilului preșcolar. În: Revista de psihologie școlară, vol. I, nr. 1/2008, Editura: Asociația Națională a Psihologilor Școlari, 2008, pp. 13-18.

79. Mocean F. Analiza unor aspecte privind protecția copilului aflat în dificultate din România. Comunicare Congres National – Zilele Europei – Copilul și drepturile sale, Cluj-Napoca, 2002, 48 p.

80. Moisin A. Părinți și copii, București: Editura didactică și pedagogică, R. A., 1995, 87 p.

81. Moldinclud Psihopedagogia specială: Suport didactic pentru coord. Educației incluzive. Editura Chișinău, 2011, 120 p.

82. Moldinclud Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice Editura Chișinău, 2011, 110 p.

83. Morand de Jouffrey, Psihologia copilului pentru înțelegerea aspectelor esențiale ale

- dezvoltării personalității, București: Editura Teora, 2003, 82 p.
84. Munteanu A. Familii și copii în dificultate, Timișoara. Editura: Miron 2001, 54 p.
85. Năstase M. Impactul familiei dezorganizate asupra copilului preșcolar. București: Editura Semne, 2000, 69 p.
86. Neacșu I. Copiii și mediile socioeducaționale vulnerabile, București: Editura Universitară, 2009, 94 p.
87. Neacșu I. Introducere în psihologia educației și a dezvoltării. Iași: Polirom, 2010, 113 p.
88. Neacșu I., Negovan V., ș.a. Copiii și mediile socioeducaționale vulnerabile, București: Editura universitară, 2008, 52 p.
89. Neagoe M., Modele ale disabilității, disabilitate și sănătate, București. Editura: Semne, 2003, 79 p.
90. Neagoe M., Filozofii, paradigme și modelarea disabilității. Disabilitate și sănătate, București: Editura: La vulturi, 2003, 200 p.
91. Nedelcu A., Palade E. Buna guvernare în școală. București: Editura: Corint, 2008, 64 p.
92. Nedelcu, A. Fundamentele educației interculturale, Diversitate, minorități, echitate. Iași: Editura: Polirom, 2008, 52 p.
93. Negovan V. Psihologia învățării, ediția a II-a, București: Editura universitară, 2010, 224 p.
94. OGREZEANU C. Educația în școală. În: Societate și handicap, anul V (XIII), nr. 2, 2002. pp. 37 - 41.
95. 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.
96. Opreșan E. Relația dintre mediul familial și factorii stresori. În vol. Integrarea copiilor cu nevoi speciale. București: Editura universitară, 2010, pp. 62-71.
97. Pitariu H. Psihoteste, editia III-a, București: editura Știință și tehnică, S.A. 2002, 228 p.
98. Popa M. Comunicarea- aspecte generale si particulare. București: Editura PAIDEIA, 2007, 93 p.
99. Popa M. Cunoaștere și comunicare în condiții adverse, București: Editura: Universității „Petru Maior”, 2003, 64 p.
100. Popa M. Principiul normalizării și integrarea școlară a copiilor cu deficiențe. În: în Neuroștiințe și psihologie clinică. București: Editura: Didactică și Pedagogică, 2009, pp. 56-62
101. Popa M. Statistica pentru psihologie. Teorie si aplicatii SPSS. Iași: Poirom. 2008, 99 p.
102. Popovici D. V. Orientări teoretice și practice în educația integrată, Arad: Editura: Universității „Aurel Vlaicu”. 2007, 85 p.

103. Popovici D.V. Viața științifică Seminarul internațional Vâgotski, Geneva. În: Revista de psihologie școlară, vol. I, nr. 2/2008, Editura: Asociația Națională a Psihologilor Școlari. pp. 126-129
104. Popovici D.V., Crețu V. Existența unor noi ocupații în domeniul educației și protecției speciale – condiție a incluziunii sociale. În: Revista de psihopedagogie nr. 1, 2009. București. Editura: Fundației Humanitas, 2009, pp. 24-27.
105. Potolea, D., Neacșu, I. Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II. Iași: Editura: Polirom, 2008, 89 p.
106. Potolea, D., Noveanu, E. Dicționar enciclopedic. Vol I. București: Editura: Sigma, 2007, 156 p.
107. Preda V. Abordarea cognitivă a receptării și procesării informației în condițiile întârzierii și deficienței mintale. În: Societate și handicap, anul III (X), nr. 1, 2000, pp. 9-19
108. Preda V. Abordări multidisciplinare în intervenție timpurie la copiii cu dizabilități. In: Dinamica educației speciale, 2010, pp.49-58
109. Preda V. Aspecte ale metacogniției la valizi și la deficienți mintal. În: Societate și handicap, anul V (XII), nr. 1, 2002, pp. 62-71
110. Preda V. Terapii prin mediere artistică. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2006, 67 p.
111. Preda, V. Dinamica educației speciale, Editura: Presa Universitară Clujeană, 2010, 86 p.
112. Puiu I. Elaborarea modelului de acordare a serviciilor de intervenție timpurie pentru copiii cu dizabilități în Republica Moldova. Teză de doctor în medicină. Chișinău, 2008, 191 p.
113. Racu A. Danii A., Psihopedagogie specială. Chișinău, Editura: Lumina. 2007, 62 p.
114. Racu A. Istoria psihopedagogiei speciale. Manual-crestomație. Chișinău, Editura Lumina, 2003, 81 p.
115. Racu S. Starea actuală a persoanelor cu dizabilități și situația educației incluzive în Republica Moldova. În: Teorii și experiențe în educația incluzivă. Culegere de articole. Editura: Pontos Chișinău, 2013, pp.7-11
116. Racu S., Grigoriu A., Savciuc A. Drepturile omului și problema dizabilităților. Chișinău, 2011, 43 p.
117. Racu A., Verza Fl., Racu S. Pedagogia specială, Chișinău, 2012, 169 p.
118. Racu A., Botnari V., Potîng A. ș.a. Incluziunea socială a persoanelor cu CES prin dezvoltarea parteneriatului: familie-echipa multidisciplinară-comunitate. Chișinău, 2012, 30 p.
119. Racu A., Bodorin C., ș. a. Asistența psihopedagogică a copiilor cu dizabilități și a familiilor în condițiile educației incluzive. Ghid practic. Chișinău, 2012, 91 p.
120. Racu I. Psihologia dezvoltării și psihologia pedagogică: Manual pentru colegiile

pedagogice. Chișinău, 2007, 160 p.

121. Radu G. Integrarea școlară a copiilor cu handicap mintal. In: Educația integrată a copiilor cu handicap. București, editura: UNICEF, 1998, pp.107-112

122. Radu Gh. Psihologie școlară pentru învățământul special, București: Editura: Fundatia Humanitas, 2002, 220 p.

123. Radu Gh. Psihopedagogia școlarelor cu handicap mintal. București: Pro Humanitate, 2000, 45 p.

124. Roșca M. Metode de psihodiagnostic, București, editura: didactică și pedagogică, 1987, 135 p.

125. Rotaru M. Metodologii speciale în debutul școlar. Chișinău 2012, 66 p.

126. Rotaru M. Metodologii de sprijin în educația incluzivă, Chișinău, 2013, 82 p.

127. Schemeneau G. Managementul calitatii in serviciile sociale, În: Revista Protectia sociala a copilului, FICE Romania,nr.7/2000, pp. 3-4.

128. Schemeneau G. Mediatori in loc de gladiatori. În: Revista Protectia sociala a copilului, FICE Romania,nr.9/2000, pp. 23-24.

129. Secui M. Consecințe ale instituționalizării asupra componenței afectiv-evaluative a sinelui la copii. În Revista de psihologie aplicată, anul 3, nr. 2, Timișoara 2001, pp. 79-82.

130. Sion G., Psihologia vârstelor, ediția a IV-a. București, editura: Fundației României de mîine, 2007, 51 p.

131. Sorin Dr., Rădulescu M. Teorii socilogice în domeniul devianței și al problemelor sociale, editura București, 1994, 119 p.

132. Stan A. Testul psihologic, evolutie, construcție, aplicații, București: Editura Polirom, 2002, 87 p.

133. Stănculescu E. Elemente de psihologia educației, București: Editura Cartea Universitară, 2005, 56 p.

134. Străchinaru I. Psihopedagogie specială. Iași: Ediția Trinitas, Volumul 1, 1994, 189 p.

135. Tomșa, G., Naroși, I.L.ș.a. Noi repere privind activitatea educativă. Ghid metodologic. București: Comisia Națională pentru Consilii și Activități Educative Scolare și Extrașcolare, 2004, 84 p.

136. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998, 180 p.

137. Ulete Fl., Aspecte ale fricii și anxietatii la școlari. În: Revista de psihologie, serie nouă, tomul 54, nr. 3-4. București, Editura: Academiei Romane, 2008, pp. 261-264.

138. Urea R. Caracteristici ale nivelului de adaptare socioemoțională a puberului cu deficiență

- mentală. În: Revista de psihopedagogie nr. 2, 2009. București: Editura Fundației Humanitas. 2009, pp. 110- 117
139. Vărzaru E. Dificultăți de învățare ale elevilor. In: Revista învățământului preuniversitar, 2011, pp. 11-13
140. Verdeș A. Dezvoltarea afectivității la preadolescenți educați în situații sociale de dezvoltare diferită. Teză de doctor în psihologie pedagogică. 2009, 163 p.
141. Verza E. Relație și dependență între sugestibilitate – anxietate și nivelul intelectului – personalității. În: Vol. Sesiunii Științifice de Toamnă a Academiei Oamenilor. București: Editura, Academiei Române, 2010, pp. 34-39
142. Verza E. Științele Educației. Dicționar enciclopedic vol II. București: ed. Sigma, 2009, 70 p.
143. Verza Em. (coord.). Ghidul educatorului, București: Editura „Metropol”, 1997, 212 p.
144. Verza F. Defectologie și logopedie. București, editura: Credis. 2009, 83 p.
145. Vlad M. Structura și organizarea învățământului special. În: Educația integrată a copiilor cu handicap. București, Editura: UNICEF, 1998, pp. 39-47.
146. Vlasova T.A., Pevzner M.S. Despre copilul cu abateri în dezvoltare, București, Editura: didactică și pedagogică. 1975, 68 p.
147. Vrașmaș E., Vrașmaș T. Succesul și insuccesul școlar. Strategii de abordare a dificultăților de învățare. Programe de intervenție individualizate. Pentru manualul pentru pregătirea grădilor didactice, MECT, 2008, 236 p.
148. Vrașmaș E. Studiul Rețeaua RENINCO. În: Lucrările seminarului pentru integrarea socială a copiilor și tinerilor cu dizabilități, 28-29 aprilie, 2007. Murmansk: Editura Murmansk, 2007, pp. 45-62.
149. Vrașmaș E. Introducere în educația cerințelor speciale, București, Editura: Credis, 2006, 42 p.
150. Vrașmaș T. Învățământul integrat și/sau incluziv, Editura Aramis, 2008, 86 p.
151. Vrașmaș T. Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale, aspirații și realități. București, Editura VANEMONDE, 2010, 68 p.
152. Vrașmaș T. Cadre didactice itinerante/de sprijin în educația integrată. În: Educația integrată a copiilor cu handicap. București, UNICEF, 1998, pp. 63-71.
153. Weiner A., Weiner E. Semnificația familiei: portretul părintelui absent. București, Editura: Semne, 2000, 319 p.
154. Zlate M., Zlate C. Cunoașterea și activitatea grupurilor sociale. București: Editura politică, 1982, 192 p.
155. Авагелян О.К. Социально- перцептивные особенности детей с нарушениями в

развитии. Челябинск: Просвещение, 1999, 356 с.

156. Асанова М.Б., Бабкина Н.В. Международная конференция «Проблемы внедрения инклюзивного образования и способы их решения» в Самарканде, *În: Дефектология № 2, 2006, с. 87-89*

157. Браткова М.В., Закрепина А.В. Использование коррекционно-педагогических технологий в комплексной реабилитации детей и подростков, перенесших черепно-мозговую травму, *În: Дефектология № 6, 2006, 78 с.*

158. Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва: Мысль. 1988, 118 с.

159. Верхотурова Н. Ю. Психокоррекционная технология управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития : диссертация кандидата психологических наук: 19.00.10 Екатеринбург, 2010.- 230 с.

160. 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.

161. Выготская Г.Л., Кравцова Е.Е. Психология развития. Москва: Смысл. 2005, 85 с.

162. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. М.: Педагогика, 1983, 328 с.

163. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственной деятельности. Москва.1965, 64 с.

164. Глозман Ж.М., Емельянова Е.Н. К вопросу о профилактике и коррекции трудностей обучения в начальной школе, *În: Дефектология № 5, 2006, с. 23-29*

165. Гюнваль Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех», *În: Дефектология № 2, 2006, с. 73-78*

166. Демьянов Ю. Г. Диагностика психических нарушений: практикум. Спб.: ИД МиМ, 1999, 78 с.

167. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития . Под ред. Стребелевой Е. А. Москва: Полиграф Сервис, 1998, 335 с.

168. Дименштейн Р.П., Ларинова И.В., Интеграция «особого» ребенка в России: законодательство, практика и перспективы. *În: Особый ребенок: исследования и опыт помощи. Выпуск 3, Москва: 2000, 157 с.*

169. Дианова В.И. Роль комплексного сопровождения в социализации детей-сирот с нарушениями развития, *În: Дефектология № 1, 2006, с. 63-65*

170. Дикевич Л.Л. Работа с трудными детьми. Учебно-методическое пособие. Смоленск,

2008, 49 с.

171. Егорова М.А. Особенности психологических новообразований подростков в школе-интернате, *În: Дефектология № 1, 2006, с. 25-29*

172. 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*

173. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика, Киев: Изд. Вища - школа, 1985, 328 с.

174. Забрамная С.Д. Психопедагогическая диагностика нарушения развития. М.: В. Секачѳв, 2007, 128 с.

175. Замский Х. С. Умственно-отсталые дети. Москва: НПО, Образование, 2001, 102 с.

176. Зейгарник Б.В. Психопатология. Москва: МГУ, 2000, 641 с.

177. 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

178. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. Москва: Просвещение, 1994, с. 78-83

179. Киперь 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*

180. Коняева Н.П. Никандрова Т. С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития. Москва: Владос, 2012, 61 с.

181. Кольцова А.А. Особенности становления функции замещения у дошкольников с отклонениями в интеллектуальном развитии, *În: Дефектология № 5, 2006, с. 45-51*

182. Конева И.А. Дифференциальная психодиагностика задержки психического развития, интеллектуальной недостаточности и нормы психического развития в младшем подростковом возрасте. *In: Психология и школа, 2010, № 3, с. 43- 56*

183. Коробейников И.А. Проблема сиротства: реальность и ожидания. *In: Дефектология №1. 2006, с. 3-5*

184. Крюкова Т.Л. Сапоровская М. В. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними. Спб.: Речь, 2005, с. 167 -177

185. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии. М.: Академия, 2003, 480 с.

186. Леонова Е.В. Некоторые аспекты использования фигурного теста Е.П. Торренса для диагностики творческого мышления детей дошкольного и младшего возраста. *În: Психологическая диагностика, №1, Москва-Обнинск, 2004, с. 41-47*

187. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: Академия, 2009, с. 557.

188. Максименко Ю.Б. К проблеме исследования когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре психического образа. *Іп: Наука і освіта*. 2011, № 3, с. 48-59
189. Москоленко Н.В., Щербакова А.М. Подготовка воспитанников-сирот с проблемами интеллектуального развития к самостоятельной жизни. *Іп: Дефектология № 1*, 2006, с. 47-52
190. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология. Москва, 2000, с. 52
191. Назарова Н.М., Специальная педагогика, Москва: Изд. „Академия“, 2001, с. 396
192. Немов Р.С. Психология: В 3-х книгах. Экспериментальная психология и психодиагностика. М.: Просвещение, Владос, 1995. Кн.3, 512 с.
193. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология. Москва: Флинта: МПСИ, 2008, 298 с.
194. Никольская О.С. Конференция, посвященная 80-летию К.С. Лебединской. Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема. *Іп: Дефектология №3*. 2006, с. 3-4
195. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. Москва: Издательский центр «Академия», 2003, 224 с.
196. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов. Москва: ТЦ «Сфера», 2000, 137 с.
197. Петрова В. Г., Белякова И. В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? Москва: Флинта, 2000, 67 с.
198. Печерский В.Г., Печерский А.В. Коммуникативная активность подростков с интеллектуальным недоразвитием в контексте проблем продуктивного межличностного взаимодействия. *Іп: Дефектология № 3*, 2006, с. 46-51
199. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи. *Іп: Вопросы психологии*, 1982, № 2, с. 80—86.
200. Прихожан А. М., Толстых Н.Н. Дети без семьи: Детский дом: заботы и тревоги общества. Москва: Владос, 1995, с. 64-70.
201. Пузанов Б. П. Обучение и воспитание детей с интеллектуальными нарушениями. Москва, Владос, 2013, 270 с.
202. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция. Под ред. проф. Ульенковой У.В. Санкт- Петербург: Питер, 2007, 303 с.
203. Ратнер Ф.Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Москва, Владос, 2014, 84 с.

204. Рубенштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2009, 592 с.
205. Сацевич С.В. О новой учебно-методической литературе для детей с особыми образовательными потребностями, *În: Дефектология № 3. 2006, с. 92-94*
206. Семаго Н. Я., Алехина С.В. Инклюзивное образование. Выпуск 1. Москва: Центр «Школьная книга», 2010, с. 18-23
207. 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.
208. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Санкт – Петербург: Речь. 2008, 245 с.
209. Слободяник Н.П. Модель психологической помощи детям с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы. Дис.др психологии. М., 2001, 167 с.
210. Сорокоумова Св. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : автореферат дис. доктора психологических наук. Нижний Новгород, 2011, 43 с.
211. Сычевич И.В. Исследование самооценки младших школьников с задержанным и нормальным развитием в разных условиях обучения, *În: Дефектология №4. 2006, с. 69-77*
212. Трофимова М. Н. Дуванова С. П. Основы специальной педагогики и психологии. Спб.: Питер, 2005, 93 с.
213. Усанова О.Н. Специальная психология. Спб.: Питер, 2008, 234 с.
214. Чумаков И.В. Психологическая карта учащегося группы риска. Из опыта работы. Волгоград: изд. «Учитель», 2008, 257 с.
215. Шалимов В.Ф. Медико - социальная помощь детям младшего школьного возраста с пограничными психическими расстройствами. Автореф. др. хаб. психологии. Москва, 2007, 34 с.
216. Шипицына Л.М., Маймачук И.И. Необучаемый ребенок в семье и обществе. (Социализация детей с нарушением интеллекта), Москва: СП. Изд. „Дидактика Плюс“, 2002, с. 496.
217. Юдицева Н.Н. Об особенностях становления идентичности и отношения к другим у социальных сирот, *În: Дефектология № 1. 2006 с. 36-41.*
218. Ainsworth M., Bowlby J. Child Care and the Growth of Love. London: Penguin Books, 1965. 346 p.
219. Ainsworth M., Bell S.M. Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of

- one-year-olds in a strange situation. *Child development*. 1970, nr. 41, 67 p.
220. Barlogeanu L. Strategies identitaires – gestion de differences culturelles dans l'espace roumain. In: *L'école dans un monde en crise*. Paris: l'Harmattan, EAN, 2008, pp. 54-56.
221. Baudier-Delay, Berges, Brun, Brusset autres. *Introduction a la Psychologie de l'enfant*. , 4 e Paris: edition Mardara Tome. 2009, 95 p.
222. Bowlby J., *Separation: Anxiety & Anger. Attachment and Loss. Vol. 2*. London: Hogarth Press, 1973, 456 p.
223. Bowlby J., *Attachment. Attachment and Loss. Vol.1*. London: Hogarth Press, 1997, 448 p.
224. 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: Edit. STEF, pp. 59-63
225. Ciolan, L. Nielsen, S. From Teaching to Learning and from Policy Copying to Policy. In: *Vocational Education: Research and Reality*, vol.8. Universitatea din București, FPSE, 2010, pp. 34-49
226. Foucault M. *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard, 1975, 302 p.
227. Gillig Jean, *Intégrer l'enfant handicapé a l'école* Paris, Dunod, 2006, 22 p.
228. Jean-Claude Abric. *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Paris: Edition Eres, 1996, 54 p.
229. Johnson R., Brown K., *Young children in institutional care at risk of harm. Trauma, Violence and Abuse*. 2006, vol. 7, nr. 1, pp. 1-26.
230. Laureau, A. *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*. În: *Sociology of Education*. Vol.60, No.2, 1989, pp.73-85.
231. Kirk S.A., Kirk W. *On defining learning disability*. In: *J. of learning disabilities*, 1983, nr. 16 (1), pp. 20-21.
232. 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.
233. Lewin K.. *A dynamic theory of personality*. New York: Mc Crow- Hill, 1935. 120 p.
234. Maraquin C. *Vie sociale et traitements* Paris: Dunod 2009/3, pp.36 - 39
235. Mayer J.D., Salovey P. *Personality moderates the effects of affect on cognition*. In: *Affect, cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe, 1988, pp. 87-99
236. Monfroy Brigitte *La definition des eleves en difficulte en YEP: le discours des enseignants de l'ecole primaire* In : *Revue francaise de pedagogie*, Institut national de recherche pedagogique N. 140-juillet-aout-septembre 2002, pp. 33-40.

237. Piaget J. La psychologie de l'enfant. Paris: troisieme edition Presses Universitaires de France, 1968, pp. 3-158
238. Poizat D. Repères sur l'inclusion: monde, Europe, France Lyon 2009, 35 p.
239. Roland Doron-Francoise Parot, Dictionnaire de Psychologie. Paris: edition Presses Universitaires de France, 1998, 209 p.
240. Rousseau N., Deslandes La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. În: Journal of Education/ Revue des sciences de l'éducation de McGill, vol. 44, n 2, 2009, pp. 193-211
241. Rousseau N., Dionne C, Évaluation qualitative de la situation des familles où vit une personne handicapée, Document synthèse. In: rivières L'intégration scolaire d'enfants ayant une incapacité: perceptions des parents québécois Université du Québec à Trois, 2006. p. 102-105.
242. Strauss A.A., Lenthinen L. Psychopatologie and education of the brain injured. New York: Child Crune and stratton, 2006, 545 p.
243. http://edu.md/file/docs/Anunturi/Ghid_Educatie_Icluziva_308p.pdf

Anexa 1. Descrierea subtestelor la proba Jastak

1. *Vocabular* - subtestul este format din 6 desene și o listă de 21 cuvinte care se află dedesubt. Elevii trebuie să citească cuvintele să identifice semnificația lor în unul din cele 6 desene aflate deasupra listei. Este o probă de lectură și comprehensiune aplicată unui material desenat.

2. *Serii de numere* - proba constă din 15 șiruri de câte 4 numere aranjate într-o anumită ordine. Elevului i se cere să descopere principiul după care sunt ordonate primele 4 numere și apoi să găsească următoarele 2 numere care ar urma logic, pentru a completa seria anterioară de 4 numere. Este o adaptare a unor probe similare folosite în alte teste psihologice.

3. *Coduri* - acesta este o modificare a testului de substituție (înlocuire). Această probă folosește două rânduri de semne fără sens. Administrarea acestei probe a fost considerată mai dificilă, decât altele, pentru că semnele de cod care trebuie înlocuite se află alternativ, când pe rândul de sus, când pe cel de jos.

4. *Raționament de desene* - acest subtest constă din 10 serii cu câte 5 desene fiecare. Desenele din fiecare din cei 10 itemi pot fi aranjate într-o ordine logică, gradat de la 1 la 5. Acest exercițiu este asemănător cu alte probe de aranjare de imagini, dar diferă prin tipul de povestire (conținutul). În fapt, fiecare serie de desene reprezintă o idee generală sau un concept. Potrivit acestui concept desenele trebuie aranjate în funcție de secvența de acțiune, timp, loc, dimensiune fizică, dezvoltare sau condiție socială. Desenele reprezintă modificarea unui test folosit de autor timp de 20 de ani în scala experimentală "Psychometric Patterns". Probele de raționament cu desene sunt considerate a fi mai fidele și mai utile decât probele de aranjare de imagini.

5. *Serii spațiale* - proba conține 13 șiruri a câte 10 figuri geometrice fiecare. Primele 5 figuri din fiecare șir se schimbă într-o ordine constantă. Două din următoarele 5 figuri (din același șir) se potrivesc cu ordinea primelor 5 figuri. Acestea trebuie identificate și marcate de elev. Acest test implică gândirea reflexivă pentru figuri spațiale abstarcte.

6. *Raționament verbal* - aceasta este o probă de analogii verbale și cuvinte opuse. Are 14 itemi. Elevului i se cere să selecteze dintr-un număr de cuvinte 1 care are același înțeles și 1 cu semnificație opusă față de primul cuvânt din șir. Multe din cuvintele din acest test sunt ușor de lecturat, în mod obișnuit.

7. *Concept social* - sunt 11 rânduri a câte 4 desene fiecare. Fiecare item al acestei probe pune în evidență o anumită acțiune umană, o relație, o atitudine, o convenție. Scopul este de a identifica desenul 1 care nu se potrivește conținutului ilustrat în celelalte trei. Acest subtest a fost adaptat de M. Whiteman.

8. *Aritmetica* - aceasta este o probă de calcul. Ea include itemi de adunare, scădere, multiplicare și împărțire. Sunt 22 de probleme aranjate în ordine de dificultate și complexitate. Testul nu a fost ales pentru a proba acumularea de cunoștințe aritmetice, cu toate că, sunt necesare anumite cunoștințe aritmetice elementare. Probleme de raționament nu sunt incluse pentru că ele necesită interpretare. Rezultatele obținute cu astfel de teste măsoară mai mult abilitatea de a explica decât abilitatea de a lucra cu concepte numerice.

9. *Proba de completare în spațiu* - acest subtest are 11 probleme. Ele constau în 11 figuri geometrice care sunt tăiate în părți componente. Din cele 6 figuri care urmează, elevul trebuie să găsească două (sau mai multe) care să se potrivească pentru a forma figura geometrică stimul. Subtestul este o adaptare a altor probe spațiale folosite în scale pentru abilitate mentală.

10. *Dictare* - în acest subtest, 22 de cuvinte sunt dictate pentru a fi scrise corect pe liniile prevăzute pentru acest lucru. Dictarea a fost aleasă din cauza legăturii strânse cu lectura și pentru că poate fi evaluată ca performanță manuală. Itemii individuali ai fiecărui subtest au fost selectați din forma lungă pe baza nivelului de dificultate, valorii discriminative și caracterului educațional. Numai itemii cu cea mai mare valoare discriminativă au fost reținuți în fiecare subtest.

Instrucțiuni pentru administrare:

acest test poate fi administrat individual și în grup. Nu se vor da explicații în plus. Elevii vor fi încurajați să lucreze cât mai bine.

Cotarea testelor: aceste instrucțiuni sunt tipărite pe grile cheie.

Vocabular : scorul maxim este 21.

Serii numerice : scorul maxim este 30.

Coduri : scorul maxim este 56.

Raționament cu desene : scorul maxim este 20.

Serii spațiale : scorul maxim este 26.

Raționament verbal : scorul maxim este 28.

Concept social : scorul maxim este 22.

Aritmetica : scorul maxim este 26.

Completarea în spațiu : scorul maxim este 32.

Dictare : scorul maxim este 22.

Combinarea factorilor de stabilitate:

A. Limbaj (1,6,10 vocabular, raționament verbal, spelling). Reprezintă abilitatea de a comunica dincolo de efectul inteligenței. Tulburările de auz, efectele de articulare reduc competența limbajului fără a reduce nivelul de inteligență.

Un copil cu factorul *limbaj nesatisfăcător* – se poate spune că are următoarele caracteristici:

- este înclinat spre experiență socială, deși nu este în mod necesar bine adaptat;
- nu este prea interesat de școală, evită lectura, dictarea sau studiile speciale.
- preferă contactul direct cu ambianța. Preferă să se ocupe de obiecte. Este ușor de influențat de colegi și circumstanțele în care se acționează împotriva societății. Dacă este pedepsit, va riposta. După 3-4 ani de școală ajunge la concluzia incorectă că “trebuie să fie prost”.

Copilul cu un scor de *limbaj ridicat* este:

- conformist din punct de vedere social,
- integrat, sedentar, cu succese. Este acceptat de profesori, părinți.

B. Realitate (4,5,7,9 raționament cu desene, serii spațiale, concepte sociale, completare în spațiu). Aceste subteste au primit numele după semnele comportamentale asociate lor și în funcție de conținutul lor. Este abilitatea de a face lucrul care trebuie, la timpul potrivit și la locul potrivit.

Un *scor scăzut la realitate* poate fi un indicator al următoarelor tipuri comportamentale:

- copilul este sensibil față de aspectul său exterior, comportamentele, gândurile și relațiile celorlalți oameni.
- el nu se place pe sine. El este departe de realitatea socială, nesigur de sine în contactele cu străinii. Are însă câțiva prieteni buni;
- copilul este marcat de blocaje emoționale în fața autorității. Înțelege greșit intențiile și motivele altor oameni, considerând că, fie că este centrul atenției, fie că este nedorit într-o anumită societate;
- el poate fi exagerat de anxios față de moarte, tragedii, exagerând frecvent discomfortul;
- este un elev cu o comportare bună și docil, dar capacitatea lui de înțelegere prezintă dificultăți serioase. Poate avea idei foarte agresive fără a fi în stare să le pună în aplicare. Oricum este mult mai agresiv acasă, decât la școală. Agresivitățile lui pot lua forma bosumflării, tăcerii sau muțeniei, autoconfesării sau melancoliei;
- el poate avea tulburări de apetit, dificultăți de somn și cu eliminarea.

Copilul cu *un scor mare de realitate* este caracterizat exact într-o manieră opusă copilului prezentat.

– este o persoană care acționează în concret. E sociabil, are mulți prieteni. Factorul de realitate și cel de limbaj sunt într-un fel antagoniști și în alt mod complementari.

C. Motivație (2,3,8,10 serii numerice, coduri, aritmetică, spelling). Testele incluse aici vizează acea fațetă a comportamentului care presupune diferite grade de toleranță la frustrare, rezistență la distragere, control, autodisciplină, efort direcționat către un scop. Acestea organizează funcții ca: atenția, memoria, concentrarea, perseverarea scopului.

Copilul cu un *scor de motivație scăzut* la aceste probe este de așteptat să prezinte tulburări de comportament, de la severe pînă la medii și ușoare.

– Este activ și ușor de distras, nu poate sta liniștit, trebuie să facă tot timpul ceva, dar rareori termină ceea ce a început.

– jucăriile, cărțile și alte lucruri personale sînt de obicei, neîngrijite. Evită muncile, trîndăvind, discutînd în contradictoriu.

– nu pare să învețe din faptul că este pedepsit (inclusiv din pedepsele corporale sau oricare alte măsuri disciplinare).

– își investește la împlinire energiile fizice și mentale pentru a se juca și distra. Poate fi interesat de suport, dar opune rezistență jocurilor cu reguli organizate;

– este ușor de provocat la o luptă fizică de către alți copii. Este deficitar la toate materiile școlare, în comparație cu capacitățile sale: în special la citire, scriere, dictare, aritmetică, gramatică, care solicită autodisciplină pentru a fi învățate;

– tinde să considere că oamenii trebuie să-i facă pe plac fără a exista interes sau efort mental; are accese de furie, pierde unelte, aruncă sau distruge materialele cu care lucrează.

Copiii cu *scor ridicat la factorul motivație*, au atributele opuse celor listate. Totuși o motivație superioară nu duce automat la rezultate bune. Ea trebuie să se armonizeze cu alte pattern-uri, să contribuie la comportamentul total. Dacă acest factor este cel mai bine aspectat, dintre toți factorii:

– copilul este supracontrolat, puțin flexibil și cu comportamente rigide.

– limbajul, realitatea și factorul motivațional sunt atît de legate între ele încît este dificil să le identifiți.

D. Psihomotor (3,9 coduri, completare în spațiu). Acest factor grupează două teste care sunt sensibile la gradul de coordonare motorie, inerția fizică și alte calități adaptive, referitoare la folosirea eficientă a corpului. Codurile dau măsura aspectelor psihomotorii ale comportamentului.

Un copil cu scor scăzut de psimotricitate va avea următoarele probleme:

- se plînge de oboseală, apatie;
- este dezamăgit de incapacitatea sa de a intra în competiție cu alții, sau dezamăgit de a participa la acțiuni sportive.

- își găsește o ușurință verbală sau o motivație înaltă față de alte ocupații.

- va evita toate activitățile umane care presupun curaj, bravură fizică și care sunt competitive. Aprecierile sale în privința spațiului, direcției, poziției, amenajării obiectelor fizice sunt nedemne de încredere.

Copilul cu *calități psihomotorii satisfăcătoare* are caracteristicile comportamentale opuse celor listat.

- el este activ, cu o coordonare relativ bună, atras de activitățile manuale;
- are nevoie de odihnă, excelează în sport.

Anexa 2. Indicii complexelor simptomatice în metoda „Casă. Copac. Omuleț”

Complexe simptomatice	Simptomele	Punctajul
I. Lipsa de apărare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenul dispus în centrul foii 2. Desenul dispus în partea de sus a foii 3. Casa, copacul dispuse la marginea foii 4. Desenul dispus în partea de jos a foii 5. Multe detalii secundare 6. Copacul e pe deal 7. Sunt evidențiate rădăcinile 8. Mîinile neproportional de lungi 9. Picioarele larg desfăcute 	<p>0,1,2,3</p> <p>0,1,2,3</p> <p>0,1,2</p> <p>0,1,2,3</p> <p>0,1,2,3</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p>
II. Anxietate	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nori 2. Evidențierea unor detalii 3. Reducerea spațiului 4. Hașurare 5. Linia apăsată puternic 6. Multe ștersături 7. Copac uscat, om bolnav 8. Linia bazală evidențiată 9. Linia fundamentului casei groasă și apăsată 10. Părul hașurat intens 	<p>0,1,2,3</p> <p>0,1</p> <p>0,1,2,3</p> <p>0,1,2,3</p> <p>0,1</p> <p>0,1,2</p> <p>0,2</p> <p>0,1,2,3</p> <p>0,2</p> <p>0,1</p>
III. Neîncrederea în sine	<ol style="list-style-type: none"> 1. Linia desenului foarte slabă 2. Casa la marginea foii 3. Linia tulpinii foarte slabă 4. Copacul desenat printr-o linie 5. Ușa e foarte mica 6. Acoperirea desenului cu mâna, dezvinovățiri în timpul desenului 	<p>0,2</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p>
IV. Sentimentul	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenul e foarte mic 2. Lipsesc mîinile și picioarele 3. Mîinile sunt duse la spate 4. Mîinile sunt neproportional de scurte 	<p>0,1,2,3</p> <p>0,2</p> <p>0,1</p> <p>0,1</p>

inferiorității	5. Umerii sunt neproportional de înguști 6. Sistemul crengilor e neproportional de mare 7. Frunze în două dimensiuni, neproportional de mari	0,1 0,1 0,1
V. Agresivitatea	1. Lipsa ferestrelor 2. Ușa – doar broasca cheii 3. Un copac foarte mare 4. Copac la marginea foii 5. Profilul inversat al copacului 6. Crengile în două dimensiuni, ca și degetele 7. Ochii-orbite goale 8. Degete lungi și ascuțite 9. Rînjete, se văd dinții 10. Poziția agresivă a omului	0,2 0,1 0,1 0,1 0,1 0,1 0,2 0,2 0,2 0,2
VI. Dificultăți de comunicare	1. Lipsa ușii 2. Ușa foarte mica 3. Lipsa ferestrelor 4. Ferestrele-găuri ale ramelor 5. Ferestre prea amice 6. Fața evidențiată 7. Fața, desenată ultima 8. Lipsa principalelor detalii ale feței 9. Omulețul e desenat în mod schematic 10. Casă, omuleț în profil 11. Ușa fără mâner 12. Mîinile în poziție de apărare 13. Presupuneri că omulețul e singur, fără prieteni	0,2 0,1 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1 0,2 0,2 0,1 0,1 0,1 0,1
VIII. Caracter depresiv	1. Desenul e plasat în partea de jos a foii 2. Vedere de sus a obiectului 3. Linia bazei, orientate oblic, în jos 4. Linie, a cărei intensitate slăbește în procesul desenării 5. Oboseală puternică după desenare	1,2,3 0,1 0,1 0,2 0,2

**Anexa 3. Ancheta pentru depistarea tulburărilor de comportament – Werry, Quay
(adaptare)**

- 1 Se comportă straniu sau inadecvat
- 2 Se agită, nu poate sta liniștit
- 3 Solicită atenție, vrea să fie remarcat
- 4 Nu știe să se distreze, se comportă ca un adult
- 5 Este timid
- 6 Are privire fixă, fără expresie, fără reacții emotive
- 7 Deranjează pe ceilalți
- 8 Fură
- 9 Este turbulent
- 10 Plînge ușor
- 11 Este preocupat de propria viață interioară
- 12 Este retras, preferă să se joace singur
- 13 Este gelos pe alți copii
- 14 Este neatent, nu se poate concentra
- 15 Nu are încredere în sine, îi e frică să încerce activități noi
- 16 Nu este atent când i se vorbește
- 17 Se tulbură ușor
- 18 Folosește un limbaj incorect, dificil de înțeles
- 19 Se bate cu colegii
- 20 Are accese colerice, explodează fără motiv
- 21 Este ascuns, are secrete, nu-și arată sentimentele
- 22 Este hipersensibil, ușor de rănit
- 23 Este leneș la școală și în orice activitate
- 24 Îi e frică de orice
- 25 Este cu capul în nori
- 26 Este încordat, incapabil să se distingă
- 27 Este impulsiv
- 28 Este neascultător, dificil de stăpînit
- 29 Este deprimat, mereu trist
- 30 Refuză să colaboreze, să împartă, lucrează greu în echipă
- 31 Este inhibat
- 32 Este distant, evită prezența celorlalți

- 33 Este pasiv, ușor de influențat, imită pe alții
- 34 Este stângaci, își coordonează greu mișcările
- 35 Se agită continuu, nu stă într-un loc
- 36 Este distrat
- 37 Distruge bunurile sale sau ale altora, sparge obiecte
- 38 Este negativist, face pe dos ceea ce i se spune
- 39 Este impertinent, nepoliticos
- 40 Nu termină ceea ce a început
- 41 E lipsit de energie
- 42 Nu ține seama de instrucțiuni
- 43 Este nervos
- 44 Este grosolan
- 45 Este irascibil
- 46 Are raporturi dificile cu colegii, este izolat de ei
- 47 Se plînge adesea de dureri de cap, de stomac etc.
- 48 Își schimbă des activitatea
- 49 Face pe el ziua sau noaptea
- 50 E somnolent, lent în mișcări

Interpretare:

Răspunsuri	niciodată	uneori	frecvent	Foarte des
Total parțial	()×0	()×1	()×2	()×3
Total				

Un rezultat de 60 puncte sau mai mult indică o dificultate de învățare, asociată cu tulburare de comportament și hiperactivitate.

Anexa 4. Testul "Scărița"
(T. D Martsinkovskaya, 1997)

Copilului i se arată o planșă unde este desenată o scară cu șapte trepte și i se dă următoarea instrucțiune:

"Dacă toți copiii stau pe această scară, apoi primele trei trepte vor fi copiii buni, ascultători, cu cât mai sus, cu atât mai bine (arată, "bine", "foarte bine", "foarte bine"). Dar pe cele trei trepte inferioare ar fi copiii răi - mai jos, cu atât mai rău ("rău" și "foarte rău" și "cel mai rău"). Arată-mi pe ce treaptă stai?"

Interpretarea testului:

Treapta 1 - stima de sine ridicată

Copilul imediat se pune mai presus de toate, cu explicația, "Eu sunt cel mai bun", "îmi place acest loc, deoarece este ceal mai sus", "Aici sunt cei mai buni copii, și eu vreau să fiu cu ei." O astfel de alegere este norma de vârstă pentru elevii mici.

Treptele 2 și 3 - stima de sine adecvată

Copilul face o alegere, după o chibzuință, apreciind lucrurile sale pozitive: "Eu sunt bun, pentru că sunt prieten cu copiii, împart ceva gustos cu ei, dacă am", "Eu ajut bunica, înseamnă că sunt bun" etc.

Treapta 4 – stima de sine scăzută neînsemnată

Acest răspuns este asociat cu o problemă psihologică, care poate fi explicată, vorbind cu copilul: "Eu nu sunt bun și nici rău, pentru că eu pot fi certat rău cu tata, și pot fi bun și mă joc cu sora mea". Uneori se pot reprezenta pe această treaptă și acei copii care nu doresc să efectueze sarcina.

Treptele 5 și 6 - stima de sine scăzută

Uneori, asocierea proprie, cu "copiii răi", este temporară: "Eu sunt rău, pentru că astăzi l-am împins pe Sandu", iar după câteva zile copilul se va reprezenta pe sine însuși cu încredere pe treapta de sus. Un răspuns, caracterizat ca fiind constant, este un simptom îngrijorător: absența încrederii în sine poate afecta întreaga viață a copilului.

Treapta 7 - stima de sine extrem de scăzută

Copilul care a ales un loc printre cele mai "răi" copii, se află într-o criză de identitate profundă. Această stare sau riscul primejdiei puternice emoționale și mentale poate să apară la un impact constant asupra copilului a oricărui factori negativi.

Anexa 5. Date informative ale subiecților cercetați

Date informative în analiza socioeconomică a familiilor, copiii cărora frecventează școala auxiliară internat (modelul ȘAI).

Date informative: P. V., a.n. 2004. Mama P. M., a.n. 1973, fără loc de muncă permanent, lucrează cu ziua pentru un salariu de 800 lei în perioada caldă a anului (lucrări agricole). Tatăl copilului e decedat. Sunt 5 copii de vîrsta școlară. Situația materială foarte grea. Casa nu are condiții de trai (lipsa de mobilă, rețea electrică, haine curate).

Date informative: G. I. a.n. 14. 04. 2004. În urma evaluării s-a constatat, că copilul nominalizat neavînd loc stabil de trai, în ultimul timp locuia împreună cu mama și bunica într-o locuință improvizată din lemn, mușama (cocioabă), în apropierea căii ferate. Unica sursă de alimentare ei o aveau de pe seama vagabondajului. Mama împreună cu bunica de pe linia maternă, care făceau abuz de alcool, ducînd un mod de viață amoral, au fost omorîte la data de 05.05.2008. Tatăl, G. V., a.n. 1973, a declarat că nu recunoaște faptul că are copil. Bunica de pe linia paternă, invalid de gradul 1, țintuită la pat la fel nu recunoaște rudenia cu minorul. Reintegrarea copilului în familia lui biologică este imposibilă.

Date informative: I. D., a.n. 29. 01. 2004. Mama M. A., 07.12.1976 a insistat la asigurarea întreținerii gratuite de stat în internatul auxiliar a fiicii D. care are retard mintal, născută în relații extraconjugale. Mama sa e plecată peste hotare și timp de 5 ani nu participă la educația și întreținerea fiicii.

Date informative: G. M., a.n. 11. 05. 2003. Mama, G. Sv. 21.10.1975, nu are nici un serviciu, face abuz de alcool, nu are acte de identitate, duce un mod de viață amoral. Fiul a fost născut la spitalul nr.1, dar nu a fost documentat, nu are viză de reședință. Familia a locuit în casa concubinelor mamei, dar după decesul lui au fost alungați.

Date informative: D. D. și D. A., a.n. 28. 12. 2004. Părinții fac abuz de alcool, ambii sunt șomeri, nu pot asigura condiții convenite de întreținere și educație a feciorilor, care au retard mintal ușor. Prin urmare, situația precară familială este o consecință, o variabilă dependentă de disfuncțiile familiale și climatul psihologic ce domină în ele. Acestea, la rîndul lor, sunt determinate de disfuncțiile de nivel social.

Date informative în analiza socioeconomică a familiilor, copiii cărora frecventează școala cu practici incluzive (modelul ȘSPI).

Date informative: Z. A., a.n. 26. 02. 2002. A frecventat grădinița 3. Este unicul copil în familie. Tata nu lucrează, mama este operator. A fost admis în clasa I la liceul teoretic „A. Mateevici”, Cricova. Nu a însușit curriculum școlar pentru clasa I, și părinții au decis pentru copilul său că va învăța la instituția cu practici incluzive „Orfeu”. Părinții sunt mulțumiți de succesele fiului.

Date informative: C. R., 01. 07. 2003, născut la Chișinău. A frecventat grădinița 153. S- a transferat din școala auxiliară nr. 6. Componența familiei: mama Z. a.n. 1972, muncitoare; tata Gr. a.n. 1970 – șomer; fiica R. a.n. 2002, clasa II, liceul muzical Porumbescu; R. – examinat cu F-70. Școlarizat la 7 ani în școala auxiliară, dificultăți la însușirea curriculei școlare.

Date informative: C. A., a.n. 17. 07. 2003, Sîngera. Mama V. a.n. 1982, șomer, tata – constructor. Au doi copii: E. (examinat) are 5 ani, frecventează grădinița „Orfeu”; fratele lui A. la fel este examinat cu F-70. Toți locuiesc în casa bunelor, cu condiții nesatisfăcătoare, copiii

au nevoie de rechizite, cărți etc.

Date informative: P. A., a.n. 19. 09. 2002, născut Căușeni, a învățat clasa I la școala generală Hagimus. Mama I., a.n. 1983 este inaptă de muncă, invaliditate de gradul II, tata A. este șomer. Au 2 copii: fiica V., a.n. 2005, invaliditate gr. II; fiul A. examinat cu dezvoltări precoce în întârziere, F-70.

Date informative: S. S., a.n. 27. 08. 2002, născut în s. Bubuieci. A frecventat grădinița din sat. Mama N., a.n. 1984, casnică, suferă de surditate. Soțul A. muncește cu ziua. S. este unicul copil, este examinat cu retard ușor (F-70).

Date informative: M. T., a.n. 26. 01. 2002, născută la Chișinău. A frecventat grădinița generală 6 luni, apoi a stat acasă. T. suferă de enureză nocturnă. Este examinată cu leziuni organice la nivelul SNC. (F-70).

Date informative: A. M., a.n. 05. 01. 2002, născută în satul Cimișeni. Sunt doi copii în familie completă. Fiul Ion frecventează școala generală, iar fiica M. este examinată cu retard ușor. Tata este plecat peste hotare (Italia), vizitează rar copiii. Mama este casnică.

Date informative din dosare personale ale subiecților din școala auxiliară nr. 7, mun.

Chișinău, (modelul ȘA):

Date informative: G. V., a.n. 16. 08. 2002, născut la Chișinău, educat de bunica. Mama Sv., a.n. 1978, activează în calitate de deridicatoare. Tata V., a.n. 1973 lucrează ocazional. Au 2 copii: fiica C. este în clasa a IV, la școala de cultură generală nr. 32; V. este examinată (F-70). Au condiții de trai nesatisfăcătoare, venitul lunar al familiei în jur de 2000 de lei.

Date informative: S. A., a.n. 11. 02. 2003, născut în Chișinău. Nu a frecventat grădinița. Mama N., a.n. 1980, îngrijește de fiica mai mică V. care are 3 ani. Tata Gh. lucrează la AO „Franzeleuța”. A. este examinată cu retard ușor (F-70). Este o familie cu venituri modeste, condiții de trai – satisfăcătoare.

Date informative: Ș. D., a.n. 17. 10. 2002, născut în Chișinău, a frecventat grădinița din Sîngereni. Mama M., a.n. 1981 este șomer, tata D. a abandonat familia. D. este unicul copil a fost școlarizat la 7 ani. Examinat cu retard mintal ușor și probleme în relații sociale.

Date informative: M. C., a.n. 25. 05. 2003, născut în Chișinău, a frecventat grădinița auxiliară 74 din Chișinău. Mama A., a.n. 1979 este casnică, tata V. activează în calitate de zugrav. Au 2 copii: fiica A., a.n. 2006, sănătoasă; fiica C. este examinată cu nedezvoltare psihică ușoară (F-70). Condiții de trai – nesatisfăcătoare, necesită reparație.

**Anexa 6. Prelucrarea statistic-matematică a rezultatelor elevilor obținute în urma testului
“Jastak” din 4 loturi experimentale Diferențe test ANOVA**

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
J limbaj	Between Groups	95,650	3	31,883	2,466	,072
	Within Groups	724,000	56	12,929		
	Total	819,650	59			
J realitate	Between Groups	80,083	3	26,694	2,133	,106
	Within Groups	700,900	56	12,516		
	Total	780,983	59			
J motivatie	Between Groups	31,483	3	10,494	,598	,619
	Within Groups	983,450	56	17,562		
	Total	1014,933	59			
J psihomotor	Between Groups	154,633	3	51,544	3,061	,035
	Within Groups	943,100	56	16,841		
	Total	1097,733	59			
J inteligenta	Between Groups	188,633	3	62,878	5,281	,003
	Within Groups	666,700	56	11,905		
	Total	855,333	59			
J capacitate	Between Groups	698,083	3	232,694	4,608	,006
	Within Groups	2827,650	56	50,494		
	Total	3525,733	59			
mem 1	Between Groups	34,183	3	11,394	10,161	,000
	Within Groups	62,800	56	1,121		
	Total	96,983	59			
mem 2	Between Groups	28,633	3	9,544	12,052	,000
	Within Groups	44,350	56	,792		
	Total	72,983	59			
mem 3	Between Groups	24,900	3	8,300	6,669	,001
	Within Groups	69,700	56	1,245		
	Total	94,600	59			
mem 4	Between Groups	21,633	3	7,211	9,157	,000
	Within Groups	44,100	56	,788		
	Total	65,733	59			
mem 5	Between Groups	24,550	3	8,183	9,333	,000
	Within Groups	49,100	56	,877		
	Total	73,650	59			
mem 6	Between Groups	57,483	3	19,161	23,200	,000
	Within Groups	46,250	56	,826		
	Total	103,733	59			

Anexa 6. 1. Compararea scorurilor cognitive (testul“Jastak”) ale elevilor implicați în 4 modele educaționale

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
J limbaj	sc auxiliara	sc internat	1,30000	1,13704	,665	-1,7108	4,3108
		sc practici incluzive	,95000	1,39258	,903	-2,7374	4,6374
		sc incluziva	-2,35000	1,39258	,340	-6,0374	1,3374
	sc internat	sc auxiliara	-1,30000	1,13704	,665	-4,3108	1,7108
		sc practici incluzive	-,35000	1,39258	,994	-4,0374	3,3374
		sc incluziva	-3,65000	1,39258	,053	-7,3374	,0374
	sc practici incluzive	sc auxiliara	-,95000	1,39258	,903	-4,6374	2,7374
		sc internat	,35000	1,39258	,994	-3,3374	4,0374
		sc incluziva	-3,30000	1,60802	,182	-7,5578	,9578
	sc incluziva	sc auxiliara	2,35000	1,39258	,340	-1,3374	6,0374
		sc internat	3,65000	1,39258	,053	-,0374	7,3374
		sc practici incluzive	3,30000	1,60802	,182	-,9578	7,5578
J realitate	sc auxiliara	sc internat	1,80000	1,11875	,382	-1,1623	4,7623
		sc practici incluzive	3,00000	1,37019	,139	-,6281	6,6281
		sc incluziva	,10000	1,37019	1,000	-3,5281	3,7281
	sc internat	sc auxiliara	-1,80000	1,11875	,382	-4,7623	1,1623
		sc practici incluzive	1,20000	1,37019	,817	-2,4281	4,8281
		sc incluziva	-1,70000	1,37019	,604	-5,3281	1,9281
	sc practici incluzive	sc auxiliara	-3,00000	1,37019	,139	-6,6281	,6281
		sc internat	-1,20000	1,37019	,817	-4,8281	2,4281
		sc incluziva	-2,90000	1,58215	,269	-7,0894	1,2894
	sc incluziva	sc auxiliara	-,10000	1,37019	1,000	-3,7281	3,5281
		sc internat	1,70000	1,37019	,604	-1,9281	5,3281
		sc practici incluzive	2,90000	1,58215	,269	-1,2894	7,0894
J motivatie	sc auxiliara	sc internat	,45000	1,32520	,986	-3,0590	3,9590
		sc practici incluzive	-,55000	1,62303	,986	-4,8476	3,7476
		sc incluziva	-1,65000	1,62303	,740	-5,9476	2,6476
	sc internat	sc auxiliara	-,45000	1,32520	,986	-3,9590	3,0590
		sc practici incluzive	-1,00000	1,62303	,927	-5,2976	3,2976
		sc incluziva	-2,10000	1,62303	,571	-6,3976	2,1976
	sc practici incluzive	sc auxiliara	,55000	1,62303	,986	-3,7476	4,8476
		sc internat	1,00000	1,62303	,927	-3,2976	5,2976
		sc incluziva	-1,10000	1,87412	,936	-6,0625	3,8625
	sc incluziva	sc auxiliara	1,65000	1,62303	,740	-2,6476	5,9476
		sc internat	2,10000	1,62303	,571	-2,1976	6,3976
		sc practici incluzive	1,10000	1,87412	,936	-3,8625	6,0625
J	sc	sc internat	,80000	1,29773	,926	-2,6362	4,2362

psihomotor	auxiliara	sc practici incluzive	-1,55000	1,58939	,764	-5,7585	2,6585
		sc incluziva	-3,75000	1,58939	,097	-7,9585	,4585
	sc internat	sc auxiliara	-,80000	1,29773	,926	-4,2362	2,6362
		sc practici incluzive	-2,35000	1,58939	,457	-6,5585	1,8585
		sc incluziva	-4,55000*	1,58939	,029	-8,7585	-,3415
	sc practici incluzive	sc auxiliara	1,55000	1,58939	,764	-2,6585	5,7585
		sc internat	2,35000	1,58939	,457	-1,8585	6,5585
		sc incluziva	-2,20000	1,83527	,630	-7,0596	2,6596
	sc incluziva	sc auxiliara	3,75000	1,58939	,097	-,4585	7,9585
		sc internat	4,55000*	1,58939	,029	,3415	8,7585
		sc practici incluzive	2,20000	1,83527	,630	-2,6596	7,0596
	J inteligenta	sc auxiliara	sc internat	3,40000*	1,09112	,015	,5108
sc practici incluzive			1,75000	1,33634	,561	-1,7885	5,2885
sc incluziva			-1,25000	1,33634	,786	-4,7885	2,2885
sc internat		sc auxiliara	-3,40000*	1,09112	,015	-6,2892	-,5108
		sc practici incluzive	-1,65000	1,33634	,608	-5,1885	1,8885
		sc incluziva	-4,65000*	1,33634	,005	-8,1885	-1,1115
sc practici incluzive		sc auxiliara	-1,75000	1,33634	,561	-5,2885	1,7885
		sc internat	1,65000	1,33634	,608	-1,8885	5,1885
		sc incluziva	-3,00000	1,54307	,222	-7,0859	1,0859
sc incluziva		sc auxiliara	1,25000	1,33634	,786	-2,2885	4,7885
		sc internat	4,65000*	1,33634	,005	1,1115	8,1885
		sc practici incluzive	3,00000	1,54307	,222	-1,0859	7,0859
J capacitate	sc auxiliara	sc internat	3,85000	2,24708	,327	-2,1000	9,8000
		sc practici incluzive	2,15000	2,75210	,863	-5,1373	9,4373
		sc incluziva	-6,15000	2,75210	,126	-13,4373	1,1373
	sc internat	sc auxiliara	-3,85000	2,24708	,327	-9,8000	2,1000
		sc practici incluzive	-1,70000	2,75210	,926	-8,9873	5,5873
		sc incluziva	-	10,00000*	2,75210	,003	-17,2873
	sc practici incluzive	sc auxiliara	-2,15000	2,75210	,863	-9,4373	5,1373
		sc internat	1,70000	2,75210	,926	-5,5873	8,9873
		sc incluziva	-8,30000	3,17785	,055	-16,7146	,1146
	sc incluziva	sc auxiliara	6,15000	2,75210	,126	-1,1373	13,4373
		sc internat	10,00000*	2,75210	,003	2,7127	17,2873
		sc practici incluzive	8,30000	3,17785	,055	-,1146	16,7146
mem 1	sc auxiliara	sc internat	,10000	,33488	,991	-,7867	,9867
		sc practici incluzive	-,85000	,41014	,175	-1,9360	,2360
		sc incluziva	-1,95000*	,41014	,000	-3,0360	-,8640
	sc internat	sc auxiliara	-,10000	,33488	,991	-,9867	,7867
		sc practici incluzive	-,95000	,41014	,107	-2,0360	,1360
		sc incluziva	-2,05000*	,41014	,000	-3,1360	-,9640
sc practici	sc auxiliara	,85000	,41014	,175	-,2360	1,9360	

	incluzive	sc internat	,95000	,41014	,107	-,1360	2,0360	
		sc incluziva	-1,10000	,47359	,105	-2,3540	,1540	
	sc incluziva	sc auxiliara	1,95000*	,41014	,000	,8640	3,0360	
		sc internat	2,05000*	,41014	,000	,9640	3,1360	
		sc practici incluzive	1,10000	,47359	,105	-,1540	2,3540	
mem 2	sc auxiliara	sc internat	,45000	,28142	,387	-,2952	1,1952	
		sc practici incluzive	-,70000	,34467	,189	-1,6126	,2126	
		sc incluziva	-1,50000*	,34467	,000	-2,4126	-,5874	
	sc internat	sc auxiliara	-,45000	,28142	,387	-1,1952	,2952	
		sc practici incluzive	-1,15000*	,34467	,008	-2,0626	-,2374	
		sc incluziva	-1,95000*	,34467	,000	-2,8626	-1,0374	
	sc practici incluzive	sc auxiliara	,70000	,34467	,189	-,2126	1,6126	
		sc internat	1,15000*	,34467	,008	,2374	2,0626	
		sc incluziva	-,80000	,39799	,197	-1,8538	,2538	
	sc incluziva	sc auxiliara	1,50000*	,34467	,000	,5874	2,4126	
		sc internat	1,95000*	,34467	,000	1,0374	2,8626	
		sc practici incluzive	,80000	,39799	,197	-,2538	1,8538	
	mem 3	sc auxiliara	sc internat	,70000	,35279	,206	-,2342	1,6342
			sc practici incluzive	-,65000	,43208	,442	-1,7941	,4941
			sc incluziva	-1,05000	,43208	,083	-2,1941	,0941
sc internat		sc auxiliara	-,70000	,35279	,206	-1,6342	,2342	
		sc practici incluzive	-1,35000*	,43208	,015	-2,4941	-,2059	
		sc incluziva	-1,75000*	,43208	,001	-2,8941	-,6059	
sc practici incluzive		sc auxiliara	,65000	,43208	,442	-,4941	1,7941	
		sc internat	1,35000*	,43208	,015	,2059	2,4941	
		sc incluziva	-,40000	,49893	,853	-1,7211	,9211	
sc incluziva		sc auxiliara	1,05000	,43208	,083	-,0941	2,1941	
		sc internat	1,75000*	,43208	,001	,6059	2,8941	
		sc practici incluzive	,40000	,49893	,853	-,9211	1,7211	
mem 4	sc auxiliara	sc internat	,80000*	,28062	,030	,0569	1,5431	
		sc practici incluzive	-,15000	,34369	,972	-1,0601	,7601	
		sc incluziva	-,95000*	,34369	,038	-1,8601	-,0399	
	sc internat	sc auxiliara	-,80000*	,28062	,030	-1,5431	-,0569	
		sc practici incluzive	-,95000*	,34369	,038	-1,8601	-,0399	
		sc incluziva	-1,75000*	,34369	,000	-2,6601	-,8399	
	sc practici incluzive	sc auxiliara	,15000	,34369	,972	-,7601	1,0601	
		sc internat	,95000*	,34369	,038	,0399	1,8601	
		sc incluziva	-,80000	,39686	,194	-1,8508	,2508	
	sc incluziva	sc auxiliara	,95000*	,34369	,038	,0399	1,8601	
		sc internat	1,75000*	,34369	,000	,8399	2,6601	
		sc practici incluzive	,80000	,39686	,194	-,2508	1,8508	
mem 5	sc auxiliara	sc internat	,70000	,29611	,096	-,0841	1,4841	
		sc practici incluzive	-,70000	,36265	,227	-1,6603	,2603	

		sc incluziva	-1,00000*	,36265	,038	-1,9603	-,0397
	sc internat	sc auxiliara	-,70000	,29611	,096	-1,4841	,0841
		sc practici incluzive	-1,40000*	,36265	,002	-2,3603	-,4397
		sc incluziva	-1,70000*	,36265	,000	-2,6603	-,7397
		sc auxiliara	,70000	,36265	,227	-,2603	1,6603
	sc practici incluzive	sc internat	1,40000*	,36265	,002	,4397	2,3603
		sc incluziva	-,30000	,41876	,890	-1,4088	,8088
		sc auxiliara	1,00000*	,36265	,038	,0397	1,9603
	sc incluziva	sc internat	1,70000*	,36265	,000	,7397	2,6603
		sc practici incluzive	,30000	,41876	,890	-,8088	1,4088
		sc internat	,95000*	,28738	,009	,1890	1,7110
mem 6	sc auxiliara	sc practici incluzive	-,90000	,35197	,062	-1,8320	,0320
		sc incluziva	-1,80000*	,35197	,000	-2,7320	-,8680
		sc auxiliara	-,95000*	,28738	,009	-1,7110	-,1890
	sc internat	sc practici incluzive	-1,85000*	,35197	,000	-2,7820	-,9180
		sc incluziva	-2,75000*	,35197	,000	-3,6820	-1,8180
		sc auxiliara	,90000	,35197	,062	-,0320	1,8320
	sc practici incluzive	sc internat	1,85000*	,35197	,000	,9180	2,7820
		sc incluziva	-,90000	,40642	,132	-1,9762	,1762
		sc auxiliara	1,80000*	,35197	,000	,8680	2,7320
	sc incluziva	sc internat	2,75000*	,35197	,000	1,8180	3,6820
		sc practici incluzive	,90000	,40642	,132	-,1762	1,9762

*

The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexa 6. 2. Prelucrarea statistic-matematică a rezultatelor elevilor obținute în urma testului “C.C.O.” din 4 loturi experimentale

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
compo rtam	Between Groups	12912,283	3	4304,094	26,599	,000
	Within Groups	9061,650	56	161,815		
	Total	21973,933	59			
aparare	Between Groups	497,233	3	165,744	116,385	,000
	Within Groups	79,750	56	1,424		
	Total	576,983	59			
anxiet	Between Groups	621,650	3	207,217	101,791	,000
	Within Groups	114,000	56	2,036		
	Total	735,650	59			
neincr sine	Between Groups	132,633	3	44,211	63,975	,000
	Within Groups	38,700	56	,691		
	Total	171,333	59			
sent infer	Between Groups	241,350	3	80,450	48,810	,000
	Within Groups	92,300	56	1,648		
	Total	333,650	59			
agresiv it	Between Groups	456,900	3	152,300	87,073	,000
	Within Groups	97,950	56	1,749		
	Total	554,850	59			
frustrar e	Between Groups	509,083	3	169,694	102,347	,000
	Within Groups	92,850	56	1,658		
	Total	601,933	59			
comuni c	Between Groups	481,033	3	160,344	124,799	,000
	Within Groups	71,950	56	1,285		
	Total	552,983	59			
depresi v	Between Groups	292,433	3	97,478	80,099	,000
	Within Groups	68,150	56	1,217		
	Total	360,583	59			
f total	Between Groups	2146,533	3	715,511	58,563	,000
	Within Groups	684,200	56	12,218		
	Total	2830,733	59			

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
comportam	9,444	3	56	,000
aparare	3,343	3	56	,025
anxiet	2,903	3	56	,043
neincr sine	4,388	3	56	,008
sent infer	5,207	3	56	,003

agresiv	5,019	3	56	,004
frustrare	9,109	3	56	,000
comunic	2,011	3	56	,123
depresiv	5,509	3	56	,002
f total	1,288	3	56	,287

Anexa 6. 3. Compararea variabilelor dependente (testul“C.C.O.”) ale elevilor implicați în 4 modele educaționale

Multiple Comparisons

Games-Howell

Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
comportament	sc auxiliara	sc internat	9,95000	4,71134	,168	-2,7285	22,6285
		sc practici incluzive	33,80000*	3,52710	,000	24,1655	43,4345
		sc incluziva	35,90000*	3,52253	,000	26,2776	45,5224
	sc internat	sc auxiliara	-9,95000	4,71134	,168	-22,6285	2,7285
		sc practici incluzive	23,85000*	4,09317	,000	12,6342	35,0658
		sc incluziva	25,95000*	4,08923	,000	14,7439	37,1561
	sc practici incluzive	sc auxiliara	-33,80000*	3,52710	,000	-43,4345	-24,1655
		sc internat	-23,85000*	4,09317	,000	-35,0658	-12,6342
		sc incluziva	2,10000	2,63923	,855	-5,3593	9,5593
	sc incluziva	sc auxiliara	-35,90000*	3,52253	,000	-45,5224	-26,2776
		sc internat	-25,95000*	4,08923	,000	-37,1561	-14,7439
		sc practici incluzive	-2,10000	2,63923	,855	-9,5593	5,3593
aparare	sc auxiliara	sc internat	-1,15000*	,32343	,008	-2,0419	-,2581
		sc practici incluzive	5,45000*	,56053	,000	3,8531	7,0469
		sc incluziva	5,45000*	,56053	,000	3,8531	7,0469
	sc internat	sc auxiliara	1,15000*	,32343	,008	,2581	2,0419
		sc practici incluzive	6,60000*	,48462	,000	5,1184	8,0816

		sc incluziva	6,60000*	,48462	,000	5,1184	8,0816
		sc auxiliara	-5,45000*	,56053	,000	-7,0469	-3,8531
	sc practici incluzive	sc internat	-6,60000*	,48462	,000	-8,0816	-5,1184
		sc incluziva	,00000	,66667	1,000	-1,8842	1,8842
		sc auxiliara	-5,45000*	,56053	,000	-7,0469	-3,8531
	sc incluziva	sc internat	-6,60000*	,48462	,000	-8,0816	-5,1184
		sc practici incluzive	,00000	,66667	1,000	-1,8842	1,8842
		sc internat	-,90000	,46876	,243	-2,1796	,3796
	sc auxiliara	sc practici incluzive	5,75000*	,65117	,000	3,9361	7,5639
		sc incluziva	6,85000*	,51491	,000	5,4440	8,2560
		sc auxiliara	,90000	,46876	,243	-,3796	2,1796
	sc internat	sc practici incluzive	6,65000*	,54175	,000	5,0480	8,2520
		sc incluziva	7,75000*	,36689	,000	6,7133	8,7867
		sc auxiliara	-5,75000*	,65117	,000	-7,5639	-3,9361
	sc practici incluzive	sc internat	-6,65000*	,54175	,000	-8,2520	-5,0480
		sc incluziva	1,10000	,58214	,274	-,5811	2,7811
		sc auxiliara	-6,85000*	,51491	,000	-8,2560	-5,4440
	sc incluziva	sc internat	-7,75000*	,36689	,000	-8,7867	-6,7133
		sc practici incluzive	-1,10000	,58214	,274	-2,7811	,5811
		sc internat	-,60000	,23786	,078	-1,2487	,0487
	sc auxiliara	sc practici incluzive	2,25000*	,44240	,001	,9697	3,5303
	neincr sine	sc incluziva	3,25000*	,29087	,000	2,4507	4,0493
		sc auxiliara	,60000	,23786	,078	-,0487	1,2487
	sc internat	sc practici incluzive	2,85000*	,40384	,000	1,6241	4,0759

		sc incluziva	3,85000*	,22798	,000	3,1907	4,5093
		sc auxiliara	-2,25000*	,44240	,001	-3,5303	-,9697
	sc practici incluzive	sc internat	-2,85000*	,40384	,000	-4,0759	-1,6241
		sc incluziva	1,00000	,43716	,150	-,2772	2,2772
		sc auxiliara	-3,25000*	,29087	,000	-4,0493	-2,4507
	sc incluziva	sc internat	-3,85000*	,22798	,000	-4,5093	-3,1907
		sc practici incluzive	-1,00000	,43716	,150	-2,2772	,2772
		sc internat	-,70000	,36491	,248	-1,7100	,3100
	sc auxiliara	sc practici incluzive	3,60000*	,54719	,000	2,0733	5,1267
		sc incluziva	4,10000*	,63637	,000	2,2890	5,9110
		sc auxiliara	,70000	,36491	,248	-,3100	1,7100
	sc internat	sc practici incluzive	4,30000*	,43763	,000	2,9680	5,6320
sent infer		sc incluziva	4,80000*	,54505	,000	3,1266	6,4734
		sc auxiliara	-3,60000*	,54719	,000	-5,1267	-2,0733
	sc practici incluzive	sc internat	-4,30000*	,43763	,000	-5,6320	-2,9680
		sc incluziva	,50000	,68069	,882	-1,4336	2,4336
		sc auxiliara	-4,10000*	,63637	,000	-5,9110	-2,2890
	sc incluziva	sc internat	-4,80000*	,54505	,000	-6,4734	-3,1266
		sc practici incluzive	-,50000	,68069	,882	-2,4336	1,4336
		sc internat	-,95000	,40830	,119	-2,0738	,1738
	sc auxiliara	sc practici incluzive	4,90000*	,66231	,000	3,0275	6,7725
		sc incluziva	5,70000*	,48395	,000	4,3772	7,0228
		sc auxiliara	,95000	,40830	,119	-,1738	2,0738
	sc internat	sc practici incluzive	5,85000*	,56298	,000	4,1396	7,5604
		sc incluziva	6,65000*	,33541	,000	5,6720	7,6280
		sc auxiliara	-4,90000*	,66231	,000	-6,7725	-3,0275
	sc practici incluzive	sc internat	-5,85000*	,56298	,000	-7,5604	-4,1396
		sc incluziva	,80000	,62004	,583	-1,0017	2,6017
		sc auxiliara	-5,70000*	,48395	,000	-7,0228	-4,3772
	sc incluziva	sc internat	-6,65000*	,33541	,000	-7,6280	-5,6720
		sc practici incluzive	-,80000	,62004	,583	-2,6017	1,0017
		sc internat	-1,05000	,40377	,071	-2,1701	,0701
frustrare	sc auxiliara	sc practici incluzive	4,40000*	,66999	,000	2,5078	6,2922

	sc incluziva	6,50000*	,44096	,000	5,2931	7,7069
	sc auxiliara	1,05000	,40377	,071	-,0701	2,1701
	sc internat practici incluzive	5,45000*	,55849	,000	3,7348	7,1652
	sc incluziva	7,55000*	,23973	,000	6,8560	8,2440
	sc auxiliara	-4,40000*	,66999	,000	-6,2922	-2,5078
	sc practici incluzive	-5,45000*	,55849	,000	-7,1652	-3,7348
	sc incluziva	2,10000*	,58595	,018	,3518	3,8482
	sc auxiliara	-6,50000*	,44096	,000	-7,7069	-5,2931
	sc incluziva	-7,55000*	,23973	,000	-8,2440	-6,8560
	sc internat practici incluzive	-2,10000*	,58595	,018	-3,8482	-,3518
	sc internat	-,85000	,32907	,072	-1,7575	,0575
	sc auxiliara	4,20000*	,48389	,000	2,8508	5,5492
	sc incluziva	4,20000*	,50633	,000	2,7800	5,6200
	sc auxiliara	,85000	,32907	,072	-,0575	1,7575
	sc internat practici incluzive	5,05000*	,38976	,000	3,8720	6,2280
	sc incluziva	5,05000*	,41730	,000	3,7839	6,3161
	sc auxiliara	-4,20000*	,48389	,000	-5,5492	-2,8508
	sc practici incluzive	-5,05000*	,38976	,000	-6,2280	-3,8720
	sc incluziva	,00000	,54772	1,000	-1,5489	1,5489
	sc auxiliara	-4,20000*	,50633	,000	-5,6200	-2,7800
	sc incluziva	-5,05000*	,41730	,000	-6,3161	-3,7839
	sc internat practici incluzive	,00000	,54772	1,000	-1,5489	1,5489

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Anexa 6. 4. Compararea variabilelor dependente (domeniul sociorelațional) ale elevilor implicați în 4 modele educaționale

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) grup	(J) grup	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
comunic	sc auxiliara	sc internat	-,65000	,35844	,278	-1,5991	,2991
		sc practici incluzive	5,45000*	,43900	,000	4,2876	6,6124
		sc incluziva	5,85000*	,43900	,000	4,6876	7,0124
		sc auxiliara	,65000	,35844	,278	-,2991	1,5991
	sc internat	sc practici incluzive	6,10000*	,43900	,000	4,9376	7,2624
		sc incluziva	6,50000*	,43900	,000	5,3376	7,6624
		sc auxiliara	-5,45000*	,43900	,000	-6,6124	-4,2876
	sc practici incluzive	sc internat	-6,10000*	,43900	,000	-7,2624	-4,9376
		sc incluziva	,40000	,50692	,859	-,9423	1,7423
		sc auxiliara	-5,85000*	,43900	,000	-7,0124	-4,6876
	sc incluziva	sc internat	-6,50000*	,43900	,000	-7,6624	-5,3376
		sc practici incluzive	-,40000	,50692	,859	-1,7423	,9423
sc internat		-1,10000	1,10534	,753	-4,0268	1,8268	
f total	sc auxiliara	sc practici incluzive	12,30000*	1,35376	,000	8,7154	15,8846
		sc incluziva	11,90000*	1,35376	,000	8,3154	15,4846
		sc auxiliara	1,10000	1,10534	,753	-1,8268	4,0268
	sc internat	sc practici incluzive	13,40000*	1,35376	,000	9,8154	16,9846
		sc incluziva	13,00000*	1,35376	,000	9,4154	16,5846
	sc practici incluzive	sc auxiliara	-12,30000*	1,35376	,000	-15,8846	-8,7154
		sc internat	-13,40000*	1,35376	,000	-16,9846	-9,8154
		sc incluziva	-,40000	1,56319	,994	-4,5392	3,7392
	sc incluziva	sc auxiliara	-11,90000*	1,35376	,000	-15,4846	-8,3154
		sc internat	-13,00000*	1,35376	,000	-16,5846	-9,4154
		sc practici incluzive	,40000	1,56319	,994	-3,7392	4,5392

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**Anexa 7. Diferențele între grupuri la testul de maturitate afectivă
(adaptat după Tereza M. Amabile), Mann-Whitney**

Test Statistics^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mann-Whitney U	158,000	169,000	160,000	157,000	168,500	161,000	174,000	188,000	178,000	185,000	197,500	191,500
Wilcoxon W	368,000	379,000	370,000	367,000	378,500	371,000	384,000	398,000	388,000	395,000	407,500	401,500
Z	-1,243	-,900	-1,178	-1,297	-,908	-1,127	-,751	-,351	-,673	-,432	-,073	-,259
Asymp. Sig. (2-tailed)	,214	,368	,239	,194	,364	,260	,453	,726	,501	,666	,942	,795

a. Grouping Variable: ȘA -ȘAI

Test Statistics^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mann-Whitney U	58,000	65,000	48,000	55,500	72,500	74,000	69,500	38,000	44,000	100,000	24,500	47,500
Wilcoxon W	268,000	275,000	258,000	265,500	282,500	284,000	279,500	248,000	254,000	155,000	234,500	257,500
Z	-2,011	-1,641	-2,448	-2,078	-1,297	-1,287	-1,439	-2,902	-2,634	,000	-3,484	-2,476
Asymp. Sig. (2-tailed)	,044	,101	,014	,038	,195	,198	,150	,004	,008	1,000	,000	,013

a. Grouping Variable: ȘA -ȘSPI

Test Statistics^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mann-Whitney U	58,000	65,000	48,000	47,500	72,500	74,000	63,000	38,000	35,000	77,500	80,000	52,000
Wilcoxon W	268,000	275,000	258,000	257,500	282,500	284,000	273,000	248,000	245,000	132,500	290,000	262,000
Z	-2,011	-1,641	-2,448	-2,458	-1,297	-1,287	-1,753	-2,902	-3,066	-1,053	-,964	-2,275
Asymp. Sig. (2-tailed)	,044	,101	,014	,014	,195	,198	,080	,004	,002	,292	,335	,023

a. Grouping Variable: ȘA -ȘI

Test Statistics^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mann-Whitney U	37,000	45,000	32,000	36,500	52,500	54,500	61,500	43,500	41,000	95,000	26,000	50,500
Wilcoxon W	247,000	255,000	242,000	246,500	262,500	264,500	271,500	253,500	251,000	150,000	236,000	260,500
Z	-2,980	-2,568	-3,198	-3,013	-2,218	-2,159	-1,824	-2,677	-2,797	-,237	-3,411	-2,328
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,010	,001	,003	,027	,031	,068	,007	,005	,813	,001	,020

a. Grouping Variable: ȘAI -ȘSPI

Test Statistics^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Mann-Whitney U	37,000	45,000	32,000	27,500	52,500	54,500	55,000	43,500	32,500	75,000	82,500	54,500
Wilcoxon W	247,000	255,000	242,000	237,500	262,500	264,500	265,000	253,500	242,500	130,000	292,500	264,500
Z	-2,980	-2,568	-3,198	-3,420	-2,218	-2,159	-2,123	-2,677	-3,177	-1,176	-,843	-2,142
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,010	,001	,001	,027	,031	,034	,007	,001	,240	,399	,032

a. Grouping Variable: ȘAI -ȘI

**Anexa 8. Diferențele între grupuri la Ancheta învățătorului
privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi și metoda Scărița,
Mann-Whitney**

Test Statistics^a

	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos
Mann-Whitney U	174,500	168,000	188,500	195,000	188,500	173,000	156,500	144,000	152,500	119,000	167,000	174,000
Wilcoxon W	384,500	378,000	398,500	405,000	398,500	383,000	366,500	354,000	362,500	329,000	377,000	384,000
Z	-,727	-,898	-,330	-,140	-,322	-1,104	-1,234	-1,782	-1,328	-2,637	-1,033	-,729
Asymp. Sig. (2-tailed)	,467	,369	,741	,889	,747	,270	,217	,075	,184	,008	,302	,466

a. Grouping Variable: ȘA -ȘAI

Test Statistics^a

	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos
Mann-Whitney U	29,000	31,500	61,000	89,500	98,000	90,000	86,500	99,500	65,000	82,000	99,000	77,500
Wilcoxon W	84,000	86,500	116,000	299,500	308,000	300,000	141,500	309,500	275,000	292,000	154,000	132,500
Z	-3,170	-3,062	-1,802	-,475	-,091	-,747	-,640	-,032	-1,636	-1,221	-,049	-1,082
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,002	,072	,635	,928	,455	,522	,975	,102	,222	,961	,279

a. Grouping Variable: ȘA -ȘSPI

Anexa 8. Diferențele între grupuri la Ancheta învățătorului privind atitudinea elevilor cu DMU față de sine și de alți colegi și metoda Scărița, Mann-Whitney

Test Statistics^a

	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos
Mann-Whitney U	43,500	41,500	51,500	56,500	89,500	81,000	94,000	99,500	70,500	91,000	33,000	58,500
Wilcoxon W	98,500	96,500	106,500	111,500	299,500	291,000	149,000	309,500	280,500	301,000	243,000	268,500
Z	-2,544	-2,607	-2,194	-1,974	-,475	-1,291	-,281	-,032	-1,379	-,671	-3,086	-1,875
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011	,009	,028	,048	,635	,197	,779	,975	,168	,502	,002	,061

a. Grouping Variable: ȘA -ȘI

Test Statistics^a

	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos
Mann-Whitney U	20,000	16,500	56,000	82,500	95,000	98,000	59,000	73,500	41,500	81,500	86,000	62,000
Wilcoxon W	75,000	71,500	111,000	292,500	150,000	153,000	114,000	128,500	251,500	136,500	296,000	117,000
Z	-3,623	-3,754	-2,034	-,799	-,226	-,119	-1,866	-1,320	-2,676	-,887	-,738	-1,742
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,042	,424	,821	,905	,062	,187	,007	,375	,460	,082

a. Grouping Variable: ȘAI -ȘSPI

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă

		J limbaj	J realitate	J motivatie	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil	modest
J limbaj	Pearson Correlation	1	-,167	-,124	-,107	,010	-,437**	-,110	,377**	,025	-,288*
	Sig. (2-tailed)		,246	,390	,458	,947	,002	,448	,007	,865	,042
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J realitate	Pearson Correlation	-,167	1	-,437**	,276	,271	,001	,089	,352*	,163	-,010
	Sig. (2-tailed)	,246		,002	,052	,057	,992	,540	,012	,259	,945
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J motivatie	Pearson Correlation	-,124	-,437**	1	-,005	-,041	-,109	,063	,307*	,289*	,183
	Sig. (2-tailed)	,390	,002		,971	,777	,453	,663	,030	,042	,204
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
eu person	Pearson Correlation	-,107	,276	-,005	1	,288*	,068	-,175	-,038	-,144	,163
	Sig. (2-tailed)	,458	,052	,971		,042	,637	,224	,791	,317	,258
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
aprec matur	Pearson Correlation	,010	,271	-,041	,288*	1	,279	,020	,072	,085	,169
	Sig. (2-tailed)	,947	,057	,777	,042		,050	,891	,621	,558	,241
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
increzator	Pearson Correlation	-,437**	,001	-,109	,068	,279	1	,054	,227	-,073	-,017
	Sig. (2-tailed)	,002	,992	,453	,637	,050		,708	,113	,616	,908
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
pasiv	Pearson Correlation	-,110	,089	,063	-,175	,020	,054	1	,278	,161	-,196
	Sig. (2-tailed)	,448	,540	,663	,224	,891	,708		,051	,265	,172
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
renunta	Pearson Correlation	,377**	,352*	,307*	-,038	,072	,227	,278	1	,061	,087
	Sig. (2-tailed)	,007	,012	,030	,791	,621	,113	,051		,673	,550
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
docil	Pearson Correlation	,025	,163	,289*	-,144	,085	-,073	,161	,061	1	-,047
	Sig. (2-tailed)	,865	,259	,042	,317	,558	,616	,265	,673		,746
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
modest	Pearson Correlation	-,288*	-,010	,183	,163	,169	-,017	-,196	,087	-,047	1
	Sig. (2-tailed)	,042	,945	,204	,258	,241	,908	,172	,550	,746	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă
Correlations

		J limbaj	J realitate	J motivatie	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos	comportam
J limbaj	Pearson Correlation	1	-,167	-,124	,075	,046	,002	,106	-,373**	-,020
	Sig. (2-tailed)		,246	,390	,606	,751	,987	,464	,008	,890
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J realitate	Pearson Correlation	-,167	1	-,437**	-,118	-,002	,118	,085	-,320*	-,491**
	Sig. (2-tailed)	,246		,002	,413	,989	,415	,559	,024	,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J motivatie	Pearson Correlation	-,124	-,437**	1	,166	,037	-,227	-,229	-,036	-,362**
	Sig. (2-tailed)	,390	,002		,249	,798	,113	,109	,805	,010
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
cinstit	Pearson Correlation	,075	-,118	,166	1	-,028	,026	-,034	,020	,043
	Sig. (2-tailed)	,606	,413	,249		,846	,858	,817	,893	,765
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
indraznet	Pearson Correlation	,046	-,002	,037	-,028	1	-,016	,145	,058	-,320*
	Sig. (2-tailed)	,751	,989	,798	,846		,910	,315	,690	,024
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
initiativa	Pearson Correlation	,002	,118	-,227	,026	-,016	1	-,047	,019	-,012
	Sig. (2-tailed)	,987	,415	,113	,858	,910		,748	,896	,935
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
lider	Pearson Correlation	,106	,085	-,229	-,034	,145	-,047	1	-,106	-,296*
	Sig. (2-tailed)	,464	,559	,109	,817	,315	,748		,465	,037
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
prietenos	Pearson Correlation	-,373**	-,320*	-,036	,020	,058	,019	-,106	1	,064
	Sig. (2-tailed)	,008	,024	,805	,893	,690	,896	,465		,657
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
comportam	Pearson Correlation	-,020	-,491**	-,362**	,043	-,320*	-,012	-,296*	,064	1
	Sig. (2-tailed)	,890	,000	,010	,765	,024	,935	,037	,657	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă

		J psihomotor	J inteligenta	J capacitate	1	2	3	4	5	6
J psihomotor	Pearson Correlation	1	,290*	,741**	,000	,372**	,320*	-,019	,145	,036
	Sig. (2-tailed)		,041	,000	1,000	,008	,024	,898	,316	,805
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J inteligenta	Pearson Correlation	,290*	1	,660**	,041	-,090	,027	,660**	-,105	,035
	Sig. (2-tailed)	,041		,000	,780	,533	,853	,000	,470	,810
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J capacitate	Pearson Correlation	,741**	,660**	1	-,087	,143	,113	-,128	,037	-,012
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,546	,322	,434	,377	,800	,932
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
1	Pearson Correlation	,000	,041	-,087	1	-,109	,235	,397**	,109	,000
	Sig. (2-tailed)	1,000	,780	,546		,453	,101	,004	,453	1,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
2	Pearson Correlation	,372**	-,090	,143	-,109	1	,336*	,355*	,032	-,015
	Sig. (2-tailed)	,008	,533	,322	,453		,017	,012	,826	,920
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
3	Pearson Correlation	,320*	,027	,113	,235	,336*	1	,304*	,371**	-,006
	Sig. (2-tailed)	,024	,853	,434	,101	,017		,032	,008	,965
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4	Pearson Correlation	-,019	,660**	-,128	,397**	,355*	,304*	1	,169	-,124
	Sig. (2-tailed)	,898	,000	,377	,004	,012	,032		,242	,392
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
5	Pearson Correlation	,145	-,105	,037	,109	,032	,371**	,169	1	,167
	Sig. (2-tailed)	,316	,470	,800	,453	,826	,008	,242		,245
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
6	Pearson Correlation	,036	,035	-,012	,000	-,015	-,006	-,124	,167	1
	Sig. (2-tailed)	,805	,810	,932	1,000	,920	,965	,392	,245	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă

		J psihomotor	J inteligenta	J capacitate	7	8	9	10	11	12
J psihomotor	Pearson Correlation	1	,290*	,741**	,130	,171	-,013	-,348*	-,145	-,012
	Sig. (2-tailed)		,041	,000	,369	,235	,930	,013	,315	,935
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J inteligenta	Pearson Correlation	,290*	1	,660**	,058	,355*	-,030	-,141	,183	,078
	Sig. (2-tailed)	,041		,000	,691	,012	,835	,330	,204	,592
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J capacitate	Pearson Correlation	,741**	,660**	1	-,064	,047	,397**	-,281*	,024	-,060
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,657	,747	,004	,048	,868	,677
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
7	Pearson Correlation	,130	,058	-,064	1	,306*	,175	-,081	,067	,080
	Sig. (2-tailed)	,369	,691	,657		,031	,223	,574	,643	,579
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
8	Pearson Correlation	,171	,355*	,047	,306*	1	,135	-,289*	,019	,255
	Sig. (2-tailed)	,235	,012	,747	,031		,350	,042	,893	,074
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
9	Pearson Correlation	-,013	-,030	,397**	,175	,135	1	,202	,184	,119
	Sig. (2-tailed)	,930	,835	,004	,223	,350		,160	,200	,411
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
10	Pearson Correlation	-,348*	-,141	-,281*	-,081	-,289*	,202	1	-,180	-,199
	Sig. (2-tailed)	,013	,330	,048	,574	,042	,160		,211	,165
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
11	Pearson Correlation	-,145	,183	,024	,067	,019	,184	-,180	1	,160
	Sig. (2-tailed)	,315	,204	,868	,643	,893	,200	,211		,266
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
12	Pearson Correlation	-,012	,078	-,060	,080	,255	,119	-,199	,160	1
	Sig. (2-tailed)	,935	,592	,677	,579	,074	,411	,165	,266	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă

		J psihomotor	J inteligenta	J capacitate	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil	modest
J psihomotor	Pearson Correlation	1	,290*	,741**	,002	,423**	-,296*	,403**	,114	-,052	-,141
	Sig. (2-tailed)		,041	,000	,991	,002	,037	,004	,432	,718	,328
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J inteligenta	Pearson Correlation	,290*	1	,660**	,191	,186	-,320*	,085	,373**	,170	,073
	Sig. (2-tailed)	,041		,000	,184	,197	,024	,558	,008	,239	,613
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J capacitate	Pearson Correlation	,741**	,660**	1	,150	-,165	-,326*	-,016	-,111	-,050	-,016
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,298	,253	,021	,914	,444	,729	,914
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
eu person	Pearson Correlation	,002	,191	,150	1	,288*	,068	-,175	-,038	-,144	,163
	Sig. (2-tailed)	,991	,184	,298		,042	,637	,224	,791	,317	,258
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
aprec matur	Pearson Correlation	,423**	,186	-,165	,288*	1	,279	,020	,072	,085	,169
	Sig. (2-tailed)	,002	,197	,253	,042		,050	,891	,621	,558	,241
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
increzator	Pearson Correlation	-,296*	-,320*	-,326*	,068	,279	1	,054	,227	-,073	-,017
	Sig. (2-tailed)	,037	,024	,021	,637	,050		,708	,113	,616	,908
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
pasiv	Pearson Correlation	,403**	,085	-,016	-,175	,020	,054	1	,278	,161	-,196
	Sig. (2-tailed)	,004	,558	,914	,224	,891	,708		,051	,265	,172
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
renunta	Pearson Correlation	,114	,373**	-,111	-,038	,072	,227	,278	1	,061	,087
	Sig. (2-tailed)	,432	,008	,444	,791	,621	,113	,051		,673	,550
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
docil	Pearson Correlation	-,052	,170	-,050	-,144	,085	-,073	,161	,061	1	-,047
	Sig. (2-tailed)	,718	,239	,729	,317	,558	,616	,265	,673		,746
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
modest	Pearson Correlation	-,141	,073	-,016	,163	,169	-,017	-,196	,087	-,047	1
	Sig. (2-tailed)	,328	,613	,914	,258	,241	,908	,172	,550	,746	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă

Correlations

		J psihomotor	J inteligenta	J capacitate	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos	comportam
J psihomotor	Pearson Correlation	1	,290*	,741**	,138	,120	-,072	-,389**	-,198	-,089
	Sig. (2-tailed)		,041	,000	,338	,408	,617	,005	,169	,538
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J inteligenta	Pearson Correlation	,290*	1	,660**	,047	-,296*	-,320*	,010	-,304*	-,421**
	Sig. (2-tailed)	,041		,000	,745	,037	,024	,948	,032	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
J capacitate	Pearson Correlation	,741**	,660**	1	,116	,024	-,058	,066	-,111	,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,421	,871	,691	,647	,444	,778
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
cinstit	Pearson Correlation	,138	,047	,116	1	-,028	,026	-,034	,020	,043
	Sig. (2-tailed)	,338	,745	,421		,846	,858	,817	,893	,765
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
indraznet	Pearson Correlation	,120	-,296*	,024	-,028	1	-,016	,145	,058	-,320*
	Sig. (2-tailed)	,408	,037	,871	,846		,910	,315	,690	,024
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
initiativa	Pearson Correlation	-,072	-,320*	-,058	,026	-,016	1	-,047	,019	-,012
	Sig. (2-tailed)	,617	,024	,691	,858	,910		,748	,896	,935
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
lider	Pearson Correlation	-,389**	,010	,066	-,034	,145	-,047	1	-,106	-,296*
	Sig. (2-tailed)	,005	,948	,647	,817	,315	,748		,465	,037
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
prietenos	Pearson Correlation	-,198	-,304*	-,111	,020	,058	,019	-,106	1	,064
	Sig. (2-tailed)	,169	,032	,444	,893	,690	,896	,465		,657
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
comportam	Pearson Correlation	-,089	-,421**	,041	,043	-,320*	-,012	-,296*	,064	1
	Sig. (2-tailed)	,538	,002	,778	,765	,024	,935	,037	,657	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 1. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile cognitive, sfera afectivă

Correlations

		imag fluenta	imag flexib	imag origin	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos	comportam
cinstit	Pearson Correlation	-,226	-,136	-,052	1	-,028	,026	-,034	,020	,043
	Sig. (2-tailed)	,114	,345	,722		,846	,858	,817	,893	,765
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
indraznet	Pearson Correlation	,249	,292*	,294*	-,028	1	-,016	,145	,058	-,320*
	Sig. (2-tailed)	,081	,040	,039	,846		,910	,315	,690	,024
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
initiativa	Pearson Correlation	,106	-,109	-,024	,026	-,016	1	-,047	,019	-,012
	Sig. (2-tailed)	,465	,450	,871	,858	,910		,748	,896	,935
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
lider	Pearson Correlation	,329*	,254	,266	-,034	,145	-,047	1	-,106	-,296*
	Sig. (2-tailed)	,020	,075	,062	,817	,315	,748		,465	,037
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
prietenos	Pearson Correlation	-,139	-,242	,000	,020	,058	,019	-,106	1	,064
	Sig. (2-tailed)	,336	,090	1,000	,893	,690	,896	,465		,657
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
comportam	Pearson Correlation	-,373**	-,421**	-,389**	,043	-,320*	-,012	-,296*	,064	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,002	,005	,765	,024	,935	,037	,657	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexa 8. 2. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile memorie, sfera sociorelațională, Pearson Correlations

		mem 1	mem 5	mem 6	eu person	aprec matur	1	2	3	4	5
mem 1	Pearson Correlation	1	,371**	,360*	-,458**	-,365**	,219	,143	,390**	,245	,370**
	Sig. (2-tailed)		,008	,010	,001	,009	,126	,323	,005	,087	,008
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 5	Pearson Correlation	,371**	1	,583**	-,355*	-,406**	,339*	,174	,354*	,276	,280*
	Sig. (2-tailed)	,008		,000	,011	,003	,016	,227	,012	,052	,049
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 6	Pearson Correlation	,360*	,583**	1	-,464**	-,444**	,445**	,253	,253	,447**	,248
	Sig. (2-tailed)	,010	,000		,001	,001	,001	,076	,076	,001	,083
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
eu person	Pearson Correlation	-,458**	-,355*	-,464**	1	,288*	-,350*	-,197	-,216	-,492**	-,290*
	Sig. (2-tailed)	,001	,011	,001		,042	,013	,169	,132	,000	,041
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
aprec matur	Pearson Correlation	-,365**	-,406**	-,444**	,288*	1	-,109	-,359*	-,423**	-,075	-,274
	Sig. (2-tailed)	,009	,003	,001	,042		,450	,010	,002	,605	,054
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
1	Pearson Correlation	,219	,339*	,445**	-,350*	-,109	1	-,109	,235	,397**	,109
	Sig. (2-tailed)	,126	,016	,001	,013	,450		,453	,101	,004	,453
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
2	Pearson Correlation	,143	,174	,253	-,197	-,359*	-,109	1	,336*	,355*	,032
	Sig. (2-tailed)	,323	,227	,076	,169	,010	,453		,017	,012	,826
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
3	Pearson Correlation	,390**	,354*	,253	-,216	-,423**	,235	,336*	1	,304*	,371**
	Sig. (2-tailed)	,005	,012	,076	,132	,002	,101	,017		,032	,008
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
4	Pearson Correlation	,245	,276	,447**	-,492**	-,075	,397**	,355*	,304*	1	,169
	Sig. (2-tailed)	,087	,052	,001	,000	,605	,004	,012	,032		,242
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
5	Pearson Correlation	,370**	,280*	,248	-,290*	-,274	,109	,032	,371**	,169	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,049	,083	,041	,054	,453	,826	,008	,242	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 2. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile memorie, sfera sociorelațională, Pearson Correlations

		mem 1	mem 5	mem 6	6	7	8	9	10	11	12
mem 1	Pearson Correlation	1	,371**	,360*	,318*	,190	,210	,362**	-,113	,166	,168
	Sig. (2-tailed)		,008	,010	,024	,187	,143	,010	,433	,250	,243
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 5	Pearson Correlation	,371**	1	,583**	,084	,144	,295*	,420**	-,129	-,154	,367**
	Sig. (2-tailed)	,008		,000	,563	,318	,037	,002	,372	,285	,009
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 6	Pearson Correlation	,360*	,583**	1	,101	,176	,350*	,458**	-,104	,026	,261
	Sig. (2-tailed)	,010	,000		,485	,221	,013	,001	,470	,856	,068
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
6	Pearson Correlation	,318*	,084	,101	1	,124	,104	,118	-,045	,176	,131
	Sig. (2-tailed)	,024	,563	,485		,392	,470	,414	,755	,221	,363
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
7	Pearson Correlation	,190	,144	,176	,124	1	,306*	,175	-,081	,067	,080
	Sig. (2-tailed)	,187	,318	,221	,392		,031	,223	,574	,643	,579
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
8	Pearson Correlation	,210	,295*	,350*	,104	,306*	1	,135	-,289*	,019	,255
	Sig. (2-tailed)	,143	,037	,013	,470	,031		,350	,042	,893	,074
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
9	Pearson Correlation	,362**	,420**	,458**	,118	,175	,135	1	,202	,184	,119
	Sig. (2-tailed)	,010	,002	,001	,414	,223	,350		,160	,200	,411
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
10	Pearson Correlation	-,113	-,129	-,104	-,045	-,081	-,289*	,202	1	-,180	-,199
	Sig. (2-tailed)	,433	,372	,470	,755	,574	,042	,160		,211	,165
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
11	Pearson Correlation	,166	-,154	,026	,176	,067	,019	,184	-,180	1	,160
	Sig. (2-tailed)	,250	,285	,856	,221	,643	,893	,200	,211		,266
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
12	Pearson Correlation	,168	,367**	,261	,131	,080	,255	,119	-,199	,160	1
	Sig. (2-tailed)	,243	,009	,068	,363	,579	,074	,411	,165	,266	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50

Anexa 8. 2. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile memorie, sfera sociorelațională, Pearson Correlations

		mem 1	mem 5	mem 6	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit
mem 1	Pearson Correlation	1	,371**	,360*	-,207	,271	-,007	,100	-,041	-,034
	Sig. (2-tailed)		,008	,010	,150	,057	,963	,489	,778	,816
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 5	Pearson Correlation	,371**	1	,583**	-,251	,195	,027	,150	-,167	-,170
	Sig. (2-tailed)	,008		,000	,079	,176	,854	,299	,246	,238
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 6	Pearson Correlation	,360*	,583**	1	-,122	-,095	-,037	-,037	-,074	-,222
	Sig. (2-tailed)	,010	,000		,399	,513	,797	,799	,609	,122
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
increzator	Pearson Correlation	-,207	-,251	-,122	1	,054	,227	-,073	-,017	,075
	Sig. (2-tailed)	,150	,079	,399		,708	,113	,616	,908	,603
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
pasiv	Pearson Correlation	,271	,195	-,095	,054	1	,278	,161	-,196	-,050
	Sig. (2-tailed)	,057	,176	,513	,708		,051	,265	,172	,729
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
renunta	Pearson Correlation	-,007	,027	-,037	,227	,278	1	,061	,087	,031
	Sig. (2-tailed)	,963	,854	,797	,113	,051		,673	,550	,831
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
docil	Pearson Correlation	,100	,150	-,037	-,073	,161	,061	1	-,047	,000
	Sig. (2-tailed)	,489	,299	,799	,616	,265	,673		,746	1,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
modest	Pearson Correlation	-,041	-,167	-,074	-,017	-,196	,087	-,047	1	-,134
	Sig. (2-tailed)	,778	,246	,609	,908	,172	,550	,746		,354
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50
cinstit	Pearson Correlation	-,034	-,170	-,222	,075	-,050	,031	,000	-,134	1
	Sig. (2-tailed)	,816	,238	,122	,603	,729	,831	1,000	,354	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexa 8. 2. Corelații între grupuri la variabilele dependente scorurile memorie, sfera sociorelațională, Pearson Correlations

		mem 1	mem 5	mem 6	indraznet	initiativa	lider	prietenos	comportam
mem 1	Pearson Correlation	1	,371**	,360*	,380**	-,184	,280*	,059	-,430**
	Sig. (2-tailed)		,008	,010	,007	,201	,049	,683	,002
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 5	Pearson Correlation	,371**	1	,583**	,265	,028	,411**	-,228	-,217
	Sig. (2-tailed)	,008		,000	,063	,847	,003	,112	,131
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
mem 6	Pearson Correlation	,360*	,583**	1	,236	,007	,443**	-,304*	-,289*
	Sig. (2-tailed)	,010	,000		,099	,962	,001	,032	,042
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
indraznet	Pearson Correlation	,380**	,265	,236	1	-,016	,145	,058	-,320*
	Sig. (2-tailed)	,007	,063	,099		,910	,315	,690	,024
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
initiativa	Pearson Correlation	-,184	,028	,007	-,016	1	-,047	,019	-,012
	Sig. (2-tailed)	,201	,847	,962	,910		,748	,896	,935
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
lider	Pearson Correlation	,280*	,411**	,443**	,145	-,047	1	-,106	-,296*
	Sig. (2-tailed)	,049	,003	,001	,315	,748		,465	,037
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
prietenos	Pearson Correlation	,059	-,228	-,304*	,058	,019	-,106	1	,064
	Sig. (2-tailed)	,683	,112	,032	,690	,896	,465		,657
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
comportam	Pearson Correlation	-,430**	-,217	-,289*	-,320*	-,012	-,296*	,064	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,131	,042	,024	,935	,037	,657	
	N	50	50	50	50	50	50	50	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Anexa 8.3. Comparația rezultatelor retest în grupul experimental și de control (școala auxiliară)

Test Statistics^a

	J limbaj	J realitate	J motivatie	J psihomotor	J inteligenta	J capacitate	mem 1	mem 5	mem 6
Mann-Whitney U	18,500	28,500	26,500	20,500	2,000	17,000	20,500	17,500	3,000
Wilcoxon W	73,500	86,500	81,500	75,500	57,000	72,500	75,500	72,500	58,000
Z	-2,400	-1,205	-1,687	-2,250	-3,653	-2,779	-2,315	-2,566	-3,688
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016	,081	,075	,024	,000	,011	,021	,010	,000

a. Grouping Variable: grup experimental si de control, SA

Test Statistics^a

	eu person	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	priete nos
Mann-Whitney U	26,000	11,500	40,000	33,000	22,500	48,500	48,000	21,500	35,000	46,500	32,500
Wilcoxon W	81,000	66,500	95,000	88,000	77,500	103,500	103,000	72,500	90,000	101,500	87,500
Z	-1,867	-2,996	-,808	-1,345	-2,221	-,119	-,187	-2,323	-1,494	-,284	-1,377
Asymp. Sig. (2-tailed)	,062	,003	,419	,179	,026	,905	,852	,021	,135	,776	,169

a. Grouping Variable: grup experimental si de control, SA

Test Statistics^a

	comportam	aparare	anxiet	neincr sine	sent infer	agresivit	frustrare	comunic	depresiv	f total
Mann-Whitney U	24,500	30,000	33,000	25,500	36,000	10,000	29,500	30,000	25,500	24,500
Wilcoxon W	76,500	85,000	88,000	80,500	91,000	65,000	84,500	85,000	81,500	80,500
Z	-2,065	-1,580	-1,337	-2,014	-1,169	-3,174	-1,642	-1,550	-2,021	-2,021
Asymp. Sig. (2-tailed)	,042	,114	,181	,044	,242	,002	,101	,121	,043	,041

a. Grouping Variable: grup experimental si de control, SA

Anexa 8.3. Comparația rezultatelor retest în grupul experimental și de control, (școala auxiliară internat)

Test Statistics^a

	J limbaj	J realitate	J motivatie	J psihomotor	J inteligenta	J capacitate	mem 1	mem 5	mem 6
Mann-Whitney U	23,500	22,500	21,500	21,000	23,000	25,000	19,500	14,000	20,500
Wilcoxon W	81,500	77,500	77,500	76,000	73,500	76,000	68,500	69,000	75,500
Z	-2,069	-2,116	-2,235	-2,215	-2,080	-1,983	-2,367	-2,795	-2,329
Asymp. Sig. (2-tailed)	,038	,034	,027	,026	,037	,049	,017	,005	,020

a. Grouping Variable: grup experimental si de control, SAI

Test Statistics^a

	eu person	increzator	pasiv	renunta	docil	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	priete nos
Mann-Whitney U	31,500	21,500	44,000	31,000	36,000	17,000	30,500	25,500	5,000	28,000	29,000
Wilcoxon W	86,500	76,500	99,000	86,000	91,000	72,000	85,500	80,500	60,000	83,000	84,000
Z	-1,457	-2,213	-,470	-1,525	-1,127	-2,551	-1,596	-1,966	-3,744	-1,751	-1,968
Asymp. Sig. (2-tailed)	,145	,027	,639	,127	,260	,011	,111	,049	,000	,080	,049

a. Grouping Variable: grup experimental si de control, SAI

Test Statistics^a

	comportam	aparare	anxiet	neincr sine	sent infer	agresivit	frustrare	comunic	depresiv	f total
Mann-Whitney U	32,500	35,000	,500	12,500	12,000	,000	23,000	4,500	12,500	20,000
Wilcoxon W	87,500	90,000	55,500	67,500	67,000	55,000	78,000	59,500	67,500	75,000
Z	-1,324	-1,236	-3,849	-2,950	-3,127	-3,847	-2,159	-3,554	-3,082	-2,297
Asymp. Sig. (2-tailed)	,185	,217	,000	,003	,002	,000	,031	,000	,002	,022

a. Grouping Variable: grup experimental si de control, SAI

Anexa 9. Valorile medii pe grupuri ale variabilelor la scala de interval

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
J limbaj	sc auxiliara	20	23,0500	3,31623	,74153	21,4980	24,6020	18,00	27,00
	sc internat	20	21,7500	3,35410	,75000	20,1802	23,3198	16,00	27,00
	sc practici incluzive	10	22,1000	5,50656	1,74133	18,1608	26,0392	12,00	27,00
	sc incluziva	10	25,4000	1,77639	,56174	24,1292	26,6708	22,00	27,00
	Total	60	22,8500	3,72725	,48119	21,8871	23,8129	12,00	27,00
J realitate	sc auxiliara	20	28,3000	3,45040	,77153	26,6852	29,9148	22,00	33,00
	sc internat	20	26,5000	2,74341	,61345	25,2160	27,7840	22,00	33,00
	sc practici incluzive	10	25,3000	5,16505	1,63333	21,6051	28,9949	16,00	33,00
	sc incluziva	10	28,2000	3,19026	1,00885	25,9178	30,4822	24,00	33,00
	Total	60	27,1833	3,63827	,46970	26,2435	28,1232	16,00	33,00
J motivatie	sc auxiliara	20	26,2500	3,44697	,77077	24,6368	27,8632	21,00	33,00
	sc internat	20	25,8000	3,13889	,70188	24,3310	27,2690	20,00	31,00
	sc practici incluzive	10	26,8000	7,17712	2,26961	21,6658	31,9342	15,00	36,00
	sc incluziva	10	27,9000	3,44642	1,08985	25,4346	30,3654	22,00	33,00
	Total	60	26,4667	4,14756	,53545	25,3952	27,5381	15,00	36,00
J psihomotor	sc auxiliara	20	13,4500	3,25212	,72720	11,9280	14,9720	6,00	20,00
	sc internat	20	12,6500	2,58080	,57708	11,4421	13,8579	7,00	17,00
	sc practici incluzive	10	15,0000	6,00000	1,89737	10,7079	19,2921	9,00	29,00
	sc incluziva	10	17,2000	5,69210	1,80000	13,1281	21,2719	6,00	29,00
	Total	60	14,0667	4,31343	,55686	12,9524	15,1809	6,00	29,00
J inteligenta	sc auxiliara	20	70,5500	3,95335	,88400	68,6998	72,4002	59,00	74,00
	sc internat	20	67,1500	3,82891	,85617	65,3580	68,9420	61,00	74,00
	sc practici incluzive	10	68,8000	2,39444	,75719	67,0871	70,5129	65,00	73,00
	sc incluziva	10	71,8000	2,09762	,66332	70,2995	73,3005	69,00	74,00
	Total	60	69,3333	3,80752	,49155	68,3497	70,3169	59,00	74,00
J capacitate	sc auxiliara	20	90,5500	6,90137	1,54319	87,3201	93,7799	77,00	100,00
	sc internat	20	86,7000	6,06196	1,35550	83,8629	89,5371	77,00	95,00
	sc practici incluzive	10	88,4000	9,47746	2,99704	81,6202	95,1798	72,00	108,00
	sc incluziva	10	96,7000	6,79951	2,15019	91,8359	101,5641	82,00	108,00
	Total	60	89,9333	7,73034	,99798	87,9364	91,9303	72,00	108,00
mem 1	sc auxiliara	20	5,0500	1,31689	,29447	4,4337	5,6663	3,00	7,00
	sc internat	20	4,9500	,88704	,19835	4,5349	5,3651	3,00	6,00
	sc practici incluzive	10	5,9000	,87560	,27689	5,2736	6,5264	5,00	7,00
	sc incluziva	10	7,0000	,94281	,29814	6,3256	7,6744	5,00	8,00
	Total	60	5,4833	1,28210	,16552	5,1521	5,8145	3,00	8,00
mem 2	sc auxiliara	20	5,6000	,75394	,16859	5,2471	5,9529	4,00	7,00
	sc internat	20	5,1500	,87509	,19568	4,7404	5,5596	3,00	6,00
	sc practici incluzive	10	6,3000	,82327	,26034	5,7111	6,8889	5,00	7,00

	sc incluziva	10	7,1000	1,19722	,37859	6,2436	7,9564	5,00	9,00
	Total	60	5,8167	1,11221	,14359	5,5294	6,1040	3,00	9,00
mem 3	sc auxiliara	20	5,6500	1,18210	,26433	5,0968	6,2032	4,00	8,00
	sc internat	20	4,9500	1,05006	,23480	4,4586	5,4414	3,00	7,00
	sc practici incluzive	10	6,3000	,94868	,30000	5,6214	6,9786	5,00	8,00
	sc incluziva	10	6,7000	1,25167	,39581	5,8046	7,5954	5,00	9,00
	Total	60	5,7000	1,26625	,16347	5,3729	6,0271	3,00	9,00
mem 4	sc auxiliara	20	6,1500	,98809	,22094	5,6876	6,6124	4,00	8,00
	sc internat	20	5,3500	,67082	,15000	5,0360	5,6640	4,00	6,00
	sc practici incluzive	10	6,3000	,67495	,21344	5,8172	6,7828	5,00	7,00
	sc incluziva	10	7,1000	1,19722	,37859	6,2436	7,9564	5,00	9,00
	Total	60	6,0667	1,05552	,13627	5,7940	6,3393	4,00	9,00
mem 5	sc auxiliara	20	6,1000	1,16529	,26057	5,5546	6,6454	4,00	8,00
	sc internat	20	5,4000	,88258	,19735	4,9869	5,8131	4,00	7,00
	sc practici incluzive	10	6,8000	,78881	,24944	6,2357	7,3643	6,00	8,00
	sc incluziva	10	7,1000	,56765	,17951	6,6939	7,5061	6,00	8,00
	Total	60	6,1500	1,11728	,14424	5,8614	6,4386	4,00	8,00
mem 6	sc auxiliara	20	5,6000	1,04630	,23396	5,1103	6,0897	4,00	8,00
	sc internat	20	4,6500	,93330	,20869	4,2132	5,0868	3,00	6,00
	sc practici incluzive	10	6,5000	,70711	,22361	5,9942	7,0058	6,00	8,00
	sc incluziva	10	7,4000	,69921	,22111	6,8998	7,9002	6,00	8,00
	Total	60	5,7333	1,32597	,17118	5,3908	6,0759	3,00	8,00

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
comportam	sc auxiliara	20	56,9000	13,37279	2,99025	50,6413	63,1587	31,00	75,00
	sc internat	20	46,9500	16,28197	3,64076	39,3298	54,5702	22,00	69,00
	sc practici incluzive	10	23,1000	5,91514	1,87053	18,8686	27,3314	14,00	32,00
	sc incluziva	10	21,0000	5,88784	1,86190	16,7881	25,2119	13,00	29,00
	Total	60	41,9667	19,29869	2,49145	36,9813	46,9520	13,00	75,00
aparare	sc auxiliara	20	8,4500	1,35627	,30327	7,8152	9,0848	6,00	10,00
	sc internat	20	9,6000	,50262	,11239	9,3648	9,8352	9,00	10,00
	sc practici incluzive	10	3,0000	1,49071	,47140	1,9336	4,0664	1,00	6,00
	sc incluziva	10	3,0000	1,49071	,47140	1,9336	4,0664	1,00	6,00
	Total	60	7,0167	3,12720	,40372	6,2088	7,8245	1,00	10,00
anxiet	sc auxiliara	20	10,1500	1,87153	,41849	9,2741	11,0259	6,00	12,00
	sc internat	20	11,0500	,94451	,21120	10,6080	11,4920	10,00	12,00

	sc practici incluzive	10	4,4000	1,57762	,49889	3,2714	5,5286	3,00	7,00
	sc incluziva	10	3,3000	,94868	,30000	2,6214	3,9786	2,00	5,00
	Total	60	8,3500	3,53110	,45586	7,4378	9,2622	2,00	12,00
	sc auxiliara	20	5,0500	,94451	,21120	4,6080	5,4920	3,00	6,00
	sc internat	20	5,6500	,48936	,10942	5,4210	5,8790	5,00	6,00
neincr sine	sc practici incluzive	10	2,8000	1,22927	,38873	1,9206	3,6794	1,00	5,00
	sc incluziva	10	1,8000	,63246	,20000	1,3476	2,2524	1,00	3,00
	Total	60	4,3333	1,70410	,22000	3,8931	4,7735	1,00	6,00
	sc auxiliara	20	6,9000	1,55259	,34717	6,1734	7,6266	4,00	8,00
	sc internat	20	7,6000	,50262	,11239	7,3648	7,8352	7,00	8,00
sent infer	sc practici incluzive	10	3,3000	1,33749	,42295	2,3432	4,2568	2,00	5,00
	sc incluziva	10	2,8000	1,68655	,53333	1,5935	4,0065	1,00	5,00
	Total	60	5,8500	2,37804	,30700	5,2357	6,4643	1,00	8,00
	sc auxiliara	20	8,4000	1,69830	,37975	7,6052	9,1948	5,00	10,00
	sc internat	20	9,3500	,67082	,15000	9,0360	9,6640	8,00	10,00
agresivit	sc practici incluzive	10	3,5000	1,71594	,54263	2,2725	4,7275	1,00	6,00
	sc incluziva	10	2,7000	,94868	,30000	2,0214	3,3786	2,00	5,00
	Total	60	6,9500	3,06663	,39590	6,1578	7,7422	1,00	10,00
	sc auxiliara	20	8,5000	1,73205	,38730	7,6894	9,3106	5,00	10,00
	sc internat	20	9,5500	,51042	,11413	9,3111	9,7889	9,00	10,00
frustrare	sc practici incluzive	10	4,1000	1,72884	,54671	2,8633	5,3367	2,00	6,00
	sc incluziva	10	2,0000	,66667	,21082	1,5231	2,4769	1,00	3,00
	Total	60	7,0333	3,19410	,41236	6,2082	7,8585	1,00	10,00
	sc auxiliara	20	8,3500	1,46089	,32667	7,6663	9,0337	5,00	10,00
	sc internat	20	9,0000	,79472	,17770	8,6281	9,3719	8,00	10,00
comunic	sc practici incluzive	10	2,9000	1,19722	,37859	2,0436	3,7564	2,00	5,00
	sc incluziva	10	2,5000	,84984	,26874	1,8921	3,1079	1,00	4,00
	Total	60	6,6833	3,06147	,39523	5,8925	7,4742	1,00	10,00
	sc auxiliara	20	7,7000	1,38031	,30865	7,0540	8,3460	5,00	9,00
	sc internat	20	8,5500	,51042	,11413	8,3111	8,7889	8,00	9,00
depresiv	sc practici incluzive	10	3,5000	1,17851	,37268	2,6569	4,3431	2,00	5,00
	sc incluziva	10	3,5000	1,26930	,40139	2,5920	4,4080	2,00	5,00
	Total	60	6,5833	2,47216	,31915	5,9447	7,2220	2,00	9,00
	sc auxiliara	20	17,900 0	3,91891	,87630	16,0659	19,7341	8,00	22,00
	sc internat	20	19,000 0	2,67542	,59824	17,7479	20,2521	13,00	22,00
f total	sc practici incluzive	10	5,6000	3,74759	1,1850 9	2,9191	8,2809	2,00	14,00
	sc incluziva	10	6,0000	3,80058	1,2018 5	3,2812	8,7188	2,00	14,00
	Total	60	14,233 3	6,92665	,89423	12,4440	16,0227	2,00	22,00

Anexa 9. Valorile medii pe grupuri ale variabilelor la scala de interval

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
1	sc auxiliara	20	2,0000	,91766	,20520	1,5705	2,4295	1,00	3,00
	sc internat	20	1,6500	,87509	,19568	1,2404	2,0596	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	sc incluziva	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	Total	60	2,1167	,88474	,11422	1,8881	2,3452	1,00	3,00
2	sc auxiliara	20	1,9500	,88704	,19835	1,5349	2,3651	1,00	3,00
	sc internat	20	1,7000	,80131	,17918	1,3250	2,0750	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,5000	,52705	,16667	2,1230	2,8770	2,00	3,00
	sc incluziva	10	2,5000	,52705	,16667	2,1230	2,8770	2,00	3,00
	Total	60	2,0500	,81146	,10476	1,8404	2,2596	1,00	3,00
3	sc auxiliara	20	1,9000	,85224	,19057	1,5011	2,2989	1,00	3,00
	sc internat	20	1,6000	,82078	,18353	1,2159	1,9841	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	sc incluziva	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	Total	60	2,0667	,86095	,11115	1,8443	2,2891	1,00	3,00
4	sc auxiliara	20	1,7500	,78640	,17584	1,3820	2,1180	1,00	3,00
	sc internat	20	1,4500	,68633	,15347	1,1288	1,7712	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,4000	,69921	,22111	1,8998	2,9002	1,00	3,00
	sc incluziva	10	2,5000	,52705	,16667	2,1230	2,8770	2,00	3,00
	Total	60	1,8833	,80447	,10386	1,6755	2,0912	1,00	3,00
5	sc auxiliara	20	2,0500	,88704	,19835	1,6349	2,4651	1,00	3,00
	sc internat	20	1,8000	,83351	,18638	1,4099	2,1901	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,5000	,52705	,16667	2,1230	2,8770	2,00	3,00
	sc incluziva	10	2,5000	,52705	,16667	2,1230	2,8770	2,00	3,00
	Total	60	2,1167	,80447	,10386	1,9088	2,3245	1,00	3,00
6	sc auxiliara	20	2,3000	,80131	,17918	1,9250	2,6750	1,00	3,00
	sc internat	20	2,0000	,85840	,19194	1,5983	2,4017	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	sc incluziva	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	Total	60	2,3333	,77387	,09991	2,1334	2,5332	1,00	3,00
7	sc auxiliara	20	2,0500	,82558	,18460	1,6636	2,4364	1,00	3,00
	sc internat	20	1,8500	,93330	,20869	1,4132	2,2868	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,3000	,70711	,22361	1,9942	3,0058	1,00	3,00
	sc incluziva	10	2,3500	,51640	,16330	2,2306	2,9694	2,00	3,00
	Total	60	2,1500	,84020	,10847	1,9330	2,3670	1,00	3,00
8	sc auxiliara	20	1,8000	,76777	,17168	1,4407	2,1593	1,00	3,00
	sc internat	20	1,7500	,91047	,20359	1,3239	2,1761	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00

9	sc incluziva	10	2,7000	,48305	,15275	2,3544	3,0456	2,00	3,00
	Total	60	2,0833	,84956	,10968	1,8639	2,3028	1,00	3,00
	sc auxiliara	20	1,6000	,68056	,15218	1,2815	1,9185	1,00	3,00
	sc internat	20	1,5000	,76089	,17014	1,1439	1,8561	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,4000	,69921	,22111	1,8998	2,9002	1,00	3,00
	sc incluziva	10	2,5000	,52705	,16667	2,1230	2,8770	2,00	3,00
10	Total	60	1,8500	,79883	,10313	1,6436	2,0564	1,00	3,00
	sc auxiliara	20	2,0000	,72548	,16222	1,6605	2,3395	1,00	3,00
	sc internat	20	2,1000	,85224	,19057	1,7011	2,4989	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,0000	1,05409	,33333	1,2459	2,7541	1,00	3,00
	sc incluziva	10	1,7000	,94868	,30000	1,0214	2,3786	1,00	3,00
	Total	60	1,9833	,85354	,11019	1,7628	2,2038	1,00	3,00
11	sc auxiliara	20	2,2500	,71635	,16018	1,9147	2,5853	1,00	3,00
	sc internat	20	2,2500	,78640	,17584	1,8820	2,6180	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,6000	,84327	,26667	2,9968	4,2032	2,00	5,00
	sc incluziva	10	2,8000	,70711	,22361	1,9942	3,0058	1,00	3,00
	Total	60	2,5167	,89237	,11520	2,2861	2,7472	1,00	5,00
	sc auxiliara	20	1,5500	,75915	,16975	1,1947	1,9053	1,00	3,00
12	sc internat	20	1,6000	,75394	,16859	1,2471	1,9529	1,00	3,00
	sc practici incluzive	10	2,3000	,67495	,21344	1,8172	2,7828	1,00	3,00
	sc incluziva	10	2,3000	,82327	,26034	1,7111	2,8889	1,00	3,00
	Total	60	1,8167	,81286	,10494	1,6067	2,0266	1,00	3,00

Ranks

	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	sc auxiliara	20	19,23	384,50
	sc internat	20	21,78	435,50
	Total	40		
aprec matur	sc auxiliara	20	18,90	378,00
	sc internat	20	22,10	442,00
	Total	40		
increzator	sc auxiliara	20	19,93	398,50
	sc internat	20	21,08	421,50
	Total	40		
pasiv	sc auxiliara	20	20,75	415,00
	sc internat	20	20,25	405,00
	Total	40		
renunta	sc auxiliara	20	19,93	398,50
	sc internat	20	21,08	421,50
	Total	40		
docil	sc auxiliara	20	19,15	383,00
	sc internat	20	21,85	437,00
	Total	40		
modest	sc auxiliara	20	18,33	366,50
	sc internat	20	22,68	453,50
	Total	40		
cinstit	sc auxiliara	20	17,70	354,00
	sc internat	20	23,30	466,00
	Total	40		

indraznet	sc auxiliara	20	22,88	457,50
	sc internat	20	18,13	362,50
	Total	40		
initiativa	sc auxiliara	20	16,45	329,00
	sc internat	20	24,55	491,00
	Total	40		
lider	sc auxiliara	20	22,15	443,00
	sc internat	20	18,85	377,00
	Total	40		
prietenos	sc auxiliara	20	19,20	384,00
	sc internat	20	21,80	436,00
	Total	40		

Ranks

	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	sc auxiliara	20	19,05	381,00
	sc practici incluzive	10	8,40	84,00
	Total	30		
aprec matur	sc auxiliara	20	18,93	378,50
	sc practici incluzive	10	8,65	86,50
	Total	30		
increzator	sc auxiliara	20	17,45	349,00
	sc practici incluzive	10	11,60	116,00
	Total	30		
pasiv	sc auxiliara	20	14,98	299,50
	sc practici incluzive	10	16,55	165,50
	Total	30		
renunta	sc auxiliara	20	15,40	308,00
	sc practici incluzive	10	15,70	157,00
	Total	30		
docil	sc auxiliara	20	15,00	300,00
	sc practici incluzive	10	16,50	165,00
	Total	30		
modest	sc auxiliara	20	16,18	323,50
	sc practici incluzive	10	14,15	141,50
	Total	30		
cinstit	sc auxiliara	20	15,48	309,50
	sc practici incluzive	10	15,55	155,50
	Total	30		
indraznet	sc auxiliara	20	13,75	275,00
	sc practici incluzive	10	19,00	190,00
	Total	30		
initiativa	sc auxiliara	20	14,60	292,00
	sc practici incluzive	10	17,30	173,00
	Total	30		

	Total	30		
lider	sc auxiliara	20	15,55	311,00
	sc practici incluzive	10	15,40	154,00
	Total	30		
prietenos	sc auxiliara	20	16,63	332,50
	sc practici incluzive	10	13,25	132,50
	Total	30		

Ranks

	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	sc auxiliara	20	18,33	366,50
	sc incluziva	10	9,85	98,50
	Total	30		
aprec matur	sc auxiliara	20	18,43	368,50
	sc incluziva	10	9,65	96,50
	Total	30		
increzator	sc auxiliara	20	17,93	358,50
	sc incluziva	10	10,65	106,50
	Total	30		
pasiv	sc auxiliara	20	17,68	353,50
	sc incluziva	10	11,15	111,50
	Total	30		
renunta	sc auxiliara	20	14,98	299,50
	sc incluziva	10	16,55	165,50
	Total	30		
docil	sc auxiliara	20	14,55	291,00
	sc incluziva	10	17,40	174,00
	Total	30		
modest	sc auxiliara	20	15,80	316,00
	sc incluziva	10	14,90	149,00
	Total	30		
cinstit	sc auxiliara	20	15,48	309,50
	sc incluziva	10	15,55	155,50
	Total	30		
indraznet	sc auxiliara	20	14,03	280,50
	sc incluziva	10	18,45	184,50
	Total	30		
initiativa	sc auxiliara	20	15,05	301,00
	sc incluziva	10	16,40	164,00
	Total	30		
lider	sc auxiliara	20	12,15	243,00
	sc incluziva	10	22,20	222,00
	Total	30		
prietenos	sc auxiliara	20	13,43	268,50
	sc incluziva	10	19,65	196,50
	Total	30		

Anexa 9. Valorile medii pe grupuri ale variabilelor la scala de interval

		Ranks		
	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	sc internat	20	19,50	390,00
	sc practici incluzive	10	7,50	75,00
	Total	30		
aprec matur	sc internat	20	19,68	393,50
	sc practici incluzive	10	7,15	71,50
	Total	30		
increzator	sc internat	20	17,70	354,00
	sc practici incluzive	10	11,10	111,00
	Total	30		
pasiv	sc internat	20	14,63	292,50
	sc practici incluzive	10	17,25	172,50
	Total	30		
renunta	sc internat	20	15,75	315,00
	sc practici incluzive	10	15,00	150,00
	Total	30		
docil	sc internat	20	15,60	312,00
	sc practici incluzive	10	15,30	153,00
	Total	30		
modest	sc internat	20	17,55	351,00
	sc practici incluzive	10	11,40	114,00
	Total	30		
cinstit	sc internat	20	16,83	336,50
	sc practici incluzive	10	12,85	128,50
	Total	30		
indraznet	sc internat	20	12,58	251,50
	sc practici incluzive	10	21,35	213,50
	Total	30		
initiativa	sc internat	20	16,43	328,50
	sc practici incluzive	10	13,65	136,50
	Total	30		
lider	sc internat	20	14,80	296,00
	sc practici incluzive	10	16,90	169,00
	Total	30		
prietenos	sc internat	20	17,40	348,00
	sc practici incluzive	10	11,70	117,00
	Total	30		

Anexa 9. Valorile medii pe grupuri ale variabilelor la scala de interval

		Ranks		
	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	sc internat	20	18,70	374,00
	sc incluziva	10	9,10	91,00
	Total	30		
aprec matur	sc internat	20	19,00	380,00
	sc incluziva	10	8,50	85,00
	Total	30		
increzator	sc internat	20	18,78	375,50
	sc incluziva	10	8,95	89,50
	Total	30		
pasiv	sc internat	20	17,95	359,00
	sc incluziva	10	10,60	106,00
	Total	30		
renunta	sc internat	20	15,38	307,50
	sc incluziva	10	15,75	157,50
	Total	30		
docil	sc internat	20	15,15	303,00
	sc incluziva	10	16,20	162,00
	Total	30		
modest	sc internat	20	17,23	344,50
	sc incluziva	10	12,05	120,50
	Total	30		
cinstit	sc internat	20	16,83	336,50
	sc incluziva	10	12,85	128,50
	Total	30		
indraznet	sc internat	20	12,88	257,50
	sc incluziva	10	20,75	207,50
	Total	30		
initiativa	sc internat	20	17,05	341,00
	sc incluziva	10	12,40	124,00
	Total	30		
lider	sc internat	20	11,73	234,50
	sc incluziva	10	23,05	230,50
	Total	30		
prietenos	sc internat	20	13,93	278,50
	sc incluziva	10	18,65	186,50
	Total	30		

Anexa 9. Valorile medii pe grupuri ale variabilelor la scala de interval

	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	sc practici incluzive	10	10,75	107,50
	sc incluziva	10	10,25	102,50
	Total	20		
aprec matur	sc practici incluzive	10	10,20	102,00
	sc incluziva	10	10,80	108,00
	Total	20		
increzator	sc practici incluzive	10	9,80	98,00
	sc incluziva	10	11,20	112,00
	Total	20		
pasiv	sc practici incluzive	10	13,45	134,50
	sc incluziva	10	7,55	75,50
	Total	20		
renunta	sc practici incluzive	10	10,05	100,50
	sc incluziva	10	10,95	109,50
	Total	20		
docil	sc practici incluzive	10	10,10	101,00
	sc incluziva	10	10,90	109,00
	Total	20		
modest	sc practici incluzive	10	10,05	100,50
	sc incluziva	10	10,95	109,50
	Total	20		
cinstit	sc practici incluzive	10	10,50	105,00
	sc incluziva	10	10,50	105,00
	Total	20		
indraznet	sc practici incluzive	10	10,55	105,50
	sc incluziva	10	10,45	104,50
	Total	20		
initiativa	sc practici incluzive	10	11,00	110,00
	sc incluziva	10	10,00	100,00
	Total	20		
lider	sc practici incluzive	10	7,35	73,50
	sc incluziva	10	13,65	136,50
	Total	20		
prietenos	sc practici incluzive	10	7,25	72,50
	sc incluziva	10	13,75	137,50
	Total	20		

**Anexa 10. Determinarea omogenității grupurilor experimental
și de control (școala auxiliară), test**

Independent Samples Test

Școala auxiliară: experimental - control		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
J limbaj	Equal variances assumed	2,753	,114	1,779	18	,092	2,50000	1,40515	-,45211	5,45211
	Equal variances not assumed			1,779	16,893	,093	2,50000	1,40515	-,46604	5,46604
J realitate	Equal variances assumed	,084	,775	,638	18	,532	1,00000	1,56773	-2,29368	4,29368
	Equal variances not assumed			,638	17,755	,532	1,00000	1,56773	-2,29694	4,29694
J motivatie	Equal variances assumed	,101	,754	-,190	18	,852	-,30000	1,58219	-3,62406	3,02406
	Equal variances not assumed			-,190	18,000	,852	-,30000	1,58219	-3,62406	3,02406
J psihomotor	Equal variances assumed	,908	,353	-,471	18	,643	-,70000	1,48511	-3,82010	2,42010
	Equal variances not assumed			-,471	16,873	,643	-,70000	1,48511	-3,83511	2,43511
J inteligen	Equal variances assumed	6,347	,021	1,455	18	,163	2,50000	1,71820	-1,10981	6,10981
	Equal variances not assumed			1,455	12,230	,171	2,50000	1,71820	-1,23585	6,23585
J capacit	Equal variances assumed	,265	,613	,476	18	,640	1,50000	3,15119	-5,12041	8,12041
	Equal variances not assumed			,476	17,584	,640	1,50000	3,15119	-5,13166	8,13166
mem 1	Equal variances assumed	,125	,728	-,165	18	,870	-,10000	,60461	-1,37024	1,17024
	Equal variances not assumed			-,165	17,987	,870	-,10000	,60461	-1,37031	1,17031
mem 5	Equal variances assumed	,246	,626	,000	18	1,000	,00000	,53541	-1,12486	1,12486
	Equal variances not assumed			,000	17,577	1,000	,00000	,53541	-1,12680	1,12680
mem 6	Equal variances assumed	,148	,705	,418	18	,681	,20000	,47842	-,80513	1,20513
	Equal variances not assumed			,418	17,467	,681	,20000	,47842	-,80733	1,20733

Test Statistics^a

	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil
Mann-Whitney U	36,000	36,000	28,500	30,500	43,000	50,000
Wilcoxon W	91,000	91,000	83,500	85,500	98,000	105,000
Z	-1,093	-1,086	-1,719	-1,514	-,544	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,275	,277	,086	,130	,587	1,000

a. Grouping Variable: scoala auxiliara: grup experimental – grup control

Independent Samples Test

Școala auxiliară: experimental - control		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Differen ce	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
compo rtame nt	Equal variances assumed	,252	,622	,196	18	,847	1,20000	6,13786	- 11,69517	14,09517
	Equal variances not assumed			,196	17,97 2	,847	1,20000	6,13786	- 11,69660	14,09660
aparar e	Equal variances assumed	,000	1,000	-,817	18	,425	-,50000	,61192	-1,78559	,78559
	Equal variances not assumed			-,817	17,90 1	,425	-,50000	,61192	-1,78610	,78610
anxiet	Equal variances assumed	,016	,901	-1,080	18	,294	-,90000	,83333	-2,65077	,85077
	Equal variances not assumed			-1,080	17,98 7	,294	-,90000	,83333	-2,65086	,85086
neincr sine	Equal variances assumed	,471	,501	-1,197	18	,247	-,50000	,41767	-1,37748	,37748
	Equal variances not assumed			-1,197	17,14 8	,248	-,50000	,41767	-1,38062	,38062
sent infer	Equal variances assumed	,031	,862	-,281	18	,782	-,20000	,71181	-1,69545	1,29545
	Equal variances not assumed			-,281	17,95 0	,782	-,20000	,71181	-1,69574	1,29574
agresi vit	Equal variances assumed	1,29 1	,271	,516	18	,612	,40000	,77460	-1,22737	2,02737
	Equal variances not assumed			,516	16,98 5	,612	,40000	,77460	-1,23437	2,03437

frustra re	Equal variances assumed	6,81 8	,018	1,316	18	,205	1,00000	,76012	-,59695	2,59695
	Equal variances not assumed			1,316	13,95 4	,210	1,00000	,76012	-,63079	2,63079
comun ic	Equal variances assumed	1,06 0	,317	,149	18	,883	,10000	,67082	-1,30934	1,50934
	Equal variances not assumed			,149	17,27 4	,883	,10000	,67082	-1,31360	1,51360
depres iv	Equal variances assumed	1,09 2	,310	1,321	18	,203	,80000	,60553	-,47217	2,07217
	Equal variances not assumed			1,321	17,18 2	,204	,80000	,60553	-,47653	2,07653
frica	Equal variances assumed	,664	,426	-,447	18	,660	-,80000	1,79072	-4,56216	2,96216
	Equal variances not assumed			-,447	16,70 4	,661	-,80000	1,79072	-4,58320	2,98320

Test Statistics^a

	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos
Mann-Whitney U	36,500	39,500	43,000	50,000	31,500	43,500
Wilcoxon W	91,500	94,500	98,000	105,000	86,500	98,500
Z	-1,105	-1,136	-,551	,000	-1,545	-,522
Asymp. Sig. (2-tailed)	,269	,256	,582	1,000	,122	,602

a. Grouping Variable: scoala auxiliara: grup experimental – grup control

**Anexa 10. 1. Valorile medii ale grupurilor experimental
și de control (școala auxiliară), test**

Group Statistics

	grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
J limbaj	SA experim	10	24,3000	2,71006	,85700
	SA control	10	21,8000	3,52136	1,11355
J realitate	SA experim	10	28,8000	3,29309	1,04137
	SA control	10	27,8000	3,70585	1,17189
J motivatie	SA experim	10	26,1000	3,54181	1,12002
	SA control	10	26,4000	3,53396	1,11754
J psihomotor	SA experim	10	13,1000	3,72529	1,17804
	SA control	10	13,8000	2,85968	,90431
J inteligenta	SA experim	10	71,8000	2,14994	,67987
	SA control	10	69,3000	4,98999	1,57797
J capacitate	SA experim	10	91,3000	6,48160	2,04966
	SA control	10	89,8000	7,56894	2,39351
mem 1	SA experim	10	5,0000	1,33333	,42164
	SA control	10	5,1000	1,37032	,43333
mem 5	SA experim	10	6,1000	1,28668	,40689
	SA control	10	6,1000	1,10050	,34801
mem 6	SA experim	10	5,7000	1,15950	,36667
	SA control	10	5,5000	,97183	,30732
comportam	SA experim	10	57,5000	13,45156	4,25376
	SA control	10	56,3000	13,99246	4,42480
aparare	SA experim	10	8,2000	1,31656	,41633
	SA control	10	8,7000	1,41814	,44845
anxiet	SA experim	10	9,7000	1,88856	,59722
	SA control	10	10,6000	1,83787	,58119
neincr sine	SA experim	10	4,8000	1,03280	,32660
	SA control	10	5,3000	,82327	,26034
sent infer	SA experim	10	6,8000	1,54919	,48990
	SA control	10	7,0000	1,63299	,51640
agresivit	SA experim	10	8,6000	1,50555	,47610
	SA control	10	8,2000	1,93218	,61101
frustrare	SA experim	10	9,0000	1,15470	,36515
	SA control	10	8,0000	2,10819	,66667
comunic	SA experim	10	8,4000	1,64655	,52068
	SA control	10	8,3000	1,33749	,42295
depresiv	SA experim	10	8,1000	1,19722	,37859
	SA control	10	7,3000	1,49443	,47258
frica	SA experim	10	17,5000	4,52769	1,43178
	SA control	10	18,3000	3,40098	1,07548

**Anexa 10. 1. Valorile medii ale grupurilor experimental și de control
(școala auxiliară internat), test**

Group Statistics

	grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
J limbaj	SAI experim	10	21,1000	3,34830	1,05883
	SAI control	10	22,4000	3,40588	1,07703
J realitate	SAI experim	10	26,3000	2,54078	,80346
	SAI control	10	26,7000	3,05687	,96667
J motivatie	SAI experim	10	25,5000	3,65908	1,15710
	SAI control	10	26,1000	2,68535	,84918
J psihomotor	SAI experim	10	12,6000	2,11870	,66999
	SAI control	10	12,7000	3,09300	,97809
J inteligenta	SAI experim	10	66,3000	4,34741	1,37477
	SAI control	10	68,0000	3,23179	1,02198
J capacitate	SAI experim	10	85,5000	6,00463	1,89883
	SAI control	10	87,9000	6,19049	1,95761
mem 1	SAI experim	10	4,8000	,91894	,29059
	SAI control	10	5,1000	,87560	,27689
mem 5	SAI experim	10	5,4000	,84327	,26667
	SAI control	10	5,4000	,96609	,30551
mem 6	SAI experim	10	4,8000	,91894	,29059
	SAI control	10	4,5000	,97183	,30732
comportam	SAI experim	10	44,2000	15,69713	4,96387
	SAI control	10	49,7000	17,21788	5,44477
aparare	SAI experim	10	9,5000	,52705	,16667
	SAI control	10	9,7000	,48305	,15275
anxiet	SAI experim	10	10,6000	,84327	,26667
	SAI control	10	10,7000	1,05935	,33500
neincr sine	SAI experim	10	5,4000	,51640	,16330
	SAI control	10	5,5000	,52705	,16667
sent infer	SAI experim	10	7,3000	,48305	,15275
	SAI control	10	7,5000	,52705	,16667
agresivit	SAI experim	10	9,0000	,47140	,14907
	SAI control	10	9,3000	,82327	,26034
frustrare	SAI experim	10	9,7000	,48305	,15275
	SAI control	10	9,4000	,51640	,16330
comunic	SAI experim	10	8,8000	,63246	,20000
	SAI control	10	9,2000	,91894	,29059
depresiv	SAI experim	10	8,7000	,48305	,15275
	SAI control	10	8,4000	,51640	,16330
f total	SAI experim	10	19,3000	2,45176	,77531
	SAI control	10	18,7000	2,98329	,94340

Anexa 10. 1. Valorile medii test / retest, grup de control (școala auxiliară internat)

Paired Samples Statistics

Grup control ȘAI		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SAI J limbaj test	22,4000	10	3,40588	1,07703
	SAI J limbaj retest	22,6000	10	3,02581	,95685
Pair 2	SAI J realitate test	26,7000	10	3,05687	,96667
	SAI J realitate retest	26,9000	10	2,88483	,91226
Pair 3	SAI J motivatie test	26,1000	10	2,68535	,84918
	SAI J motivatie retest	26,2000	10	2,34758	,74237
Pair 4	SAI J psihomotor test	12,7000	10	3,09300	,97809
	SAI J psihomotor retest	12,9000	10	2,46982	,78102
Pair 5	SAI J inteligenta test	68,0000	10	3,23179	1,02198
	SAI J inteligenta retest	68,2000	10	2,82056	,89194
Pair 6	SAI J capacitate test	87,9000	10	6,19049	1,95761
	SAI J capacitate retest	88,3000	10	5,63816	1,78294
Pair 7	SAI mem 1 test	5,1000	10	,87560	,27689
	SAI mem 1 retest	5,1000	10	,87560	,27689
Pair 8	SAI mem 5 test	5,4000	10	,96609	,30551
	SAI mem 5 retest	5,5000	10	,84984	,26874
Pair 9	SAI mem 6 test	4,5000	10	,97183	,30732
	SAI mem 6 retest	4,5000	10	,97183	,30732

Paired Samples Statistics

Grup control ȘAI		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SAI comportam test	49,7000	10	17,21788	5,44477
	SAI comportam retest	50,8000	10	16,61860	5,25526
Pair 2	SAI aparare test	9,7000	10	,48305	,15275
	SAI aparare retest	9,3000	10	,67495	,21344
Pair 3	SAI anxiet test	11,5000	10	,84984	,26874
	SAI anxiet retest	11,3000	10	,82327	,26034
Pair 4	SAI neincr sine test	5,9000	10	,31623	,10000
	SAI neincr sine retest	5,7000	10	,94868	,30000
Pair 5	SAI sent infer test	7,9000	10	,31623	,10000
	SAI sent infer retest	7,8000	10	,42164	,13333
Pair 6	SAI agresivit test	9,7000	10	,67495	,21344
	SAI agresivit retest	9,8000	10	,78881	,24944
Pair 7	SAI frustrare test	9,4000	10	,51640	,16330
	SAI frustrare retest	9,4000	10	,96609	,30551
Pair 8	SAI comunic test	9,2000	10	,91894	,29059
	SAI comunic retest	9,3000	10	,67495	,21344
Pair 9	SAI depresiv test	8,4000	10	,51640	,16330
	SAI depresiv retest	8,5000	10	,52705	,16667
Pair 10	SAI frica test	18,7000	10	2,98329	,94340
	SAI frica retest	18,7000	10	2,26323	,71570

Anexa 10. 1. Valorile medii test / retest, grup experimental din școala auxiliară

Paired Samples Statistics

Grup experimental ȘA		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SA J limbaj test	24,3000	10	2,71006	,85700
	SA J limbaj retest	25,6000	10	2,63312	,83267
Pair 2	SA J realitate test	29,4000	10	3,40588	1,07703
	SA J realitate retest	31,4000	10	3,27278	1,03494
Pair 3	SA J motivatie test	26,1000	10	3,54181	1,12002
	SA J motivatie retest	27,6000	10	3,37310	1,06667
Pair 4	SA J psihomotor test	13,1000	10	3,72529	1,17804
	SA J psihomotor retest	17,3000	10	3,40098	1,07548
Pair 5	SA J inteligenta test	71,8000	10	2,14994	,67987
	SA J inteligenta retest	76,7000	10	2,00278	,63333
Pair 6	SA J capacitate test	91,3000	10	6,48160	2,04966
	SA J capacitate retest	95,7000	10	6,07454	1,92094
Pair 7	SA mem 1 test	5,0000	10	1,33333	,42164
	SA mem 1 retest	6,1000	10	,73786	,23333
Pair 8	SA mem 5 test	6,1000	10	1,28668	,40689
	SA mem 5 retest	7,3000	10	,67495	,21344
Pair 9	SA mem 6 test	5,7000	10	1,15950	,36667
	SA mem 6 retest	7,4000	10	,69921	,22111
Pair 10	SA comportam test	57,5000	10	13,45156	4,25376
	SA comportam retest	52,3000	10	11,47993	3,63027
Pair 11	SA aparare test	8,2000	10	1,31656	,41633
	SA aparare retest	7,9000	10	1,10050	,34801
Pair 12	SA anxiet test	10,6000	10	,84327	,26667
	SA anxiet retest	10,8000	10	,78881	,24944
Pair 13	SA neincr sine test	5,4000	10	,51640	,16330
	SA neincr sine retest	5,7000	10	,67495	,21344
Pair 14	SA sent infer test	7,3000	10	,48305	,15275
	SA sent infer retest	7,2000	10	,42164	,13333
Pair 15	SA agresivit test	9,0000	10	,47140	,14907
	SA agresivit retest	9,3000	10	,82327	,26034
Pair 16	SA frustrare test	9,0000	10	1,15470	,36515
	SA frustrare retest	9,3000	10	,94868	,30000
Pair 17	SA comunic test	8,4000	10	1,64655	,52068
	SA comunic retest	8,6000	10	1,50555	,47610
Pair 18	SA depresiv test	8,1000	10	1,19722	,37859
	SA depresiv retest	8,4000	10	,69921	,22111
Pair 19	SA frica test	17,5000	10	4,52769	1,43178
	SA frica retest	17,6000	10	4,14193	1,30979

**Anexa 10. 1. Valorile medii test / retest, grup experimental din școala auxiliară internat.
Diferențe test / retest școala auxiliară internat, grup experimental din școala auxiliară
internat (variabile la scală ordinală)**

Test Statistics^a

Grup experimental ȘAI	SAI eu person retest - SAI eu person test	SAI aprec matur retest - SAI aprec matur test	SAI increzator retest - SAI increzator test	SAI pasiv retest - SAI pasiv test	SAI renunta retest - SAI renunta test	SAI docil retest - SAI docil test
Z	-1,594 ^b	-1,841 ^b	-2,588 ^b	-1,342 ^c	,000 ^d	-1,890 ^c
Asymp. Sig. (2- tailed)	,111	,066	,010	,180	1,000	,059

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

d. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

Test Statistics^a

Grup experimental ȘAI	SAI modest retest - SAI modest test	SAI cinstit retest - SAI cinstit test	SAI indraznet retest - SAI indraznet test	SAI initiativa retest - SAI initiativa test	SAI lider retest - SAI lider test	SAI prietenos retest - SAI prietenos test
Z	-2,121 ^b	-1,604 ^b	-2,232 ^b	-1,841 ^b	-1,342 ^b	-2,264 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,034	,109	,026	,066	,180	,024

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Paired Samples Statistics

Grup experimental ȘAI		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SAI eu person test	5,4000	10	2,06559	,65320
	SAI eu person retest	4,5000	10	,97183	,30732
Pair 2	SAI aprec matur test	5,6000	10	1,34990	,42687
	SAI aprec matur retest	4,7000	10	,82327	,26034
Pair 3	SAI increzator test	4,1000	10	1,28668	,40689
	SAI increzator retest	2,4000	10	,69921	,22111
Pair 4	SAI pasiv test	3,0000	10	1,05409	,33333
	SAI pasiv retest	3,3000	10	1,25167	,39581
Pair 5	SAI renunta test	2,9000	10	,99443	,31447
	SAI renunta retest	2,9000	10	,99443	,31447
Pair 6	SAI docil test	1,8000	10	1,47573	,46667
	SAI docil retest	2,3000	10	1,33749	,42295
Pair 7	SAI modest test	2,9000	10	1,59513	,50442
	SAI modest retest	2,0000	10	,81650	,25820
Pair 8	SAI cinstit test	2,1000	10	1,59513	,50442
	SAI cinstit retest	1,5000	10	,70711	,22361
Pair 9	SAI indraznet test	2,8000	10	1,68655	,53333
	SAI indraznet retest	1,5000	10	,70711	,22361
Pair 10	SAI initiativa test	1,9000	10	1,37032	,43333
	SAI initiativa retest	1,0000	10	,00000	,00000
Pair 11	SAI lider test	1,4000	10	,84327	,26667
	SAI lider retest	1,1000	10	,31623	,10000
Pair 12	SAI prietenos test	2,9000	10	1,59513	,50442
	SAI prietenos retest	1,7000	10	,67495	,21344

4,1000

Anexa 10. 1. Valorile medii test / retest, grup experimental din școala auxiliară internat

Paired Samples Statistics

Grup experimental ȘAI		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SAI J limbaj test	21,1000	10	3,34830	1,05883
	SAI J limbaj retest	22,8000	10	2,48551	,78599
Pair 2	SAI J realitate test	26,3000	10	2,54078	,80346
	SAI J realitate retest	28,8000	10	1,98886	,62893
Pair 3	SAI J motivatie test	25,5000	10	3,65908	1,15710
	SAI J motivatie retest	27,6000	10	2,91357	,92135
Pair 4	SAI J psihomotor test	12,6000	10	2,11870	,66999
	SAI J psihomotor retest	15,4000	10	1,83787	,58119
Pair 5	SAI J inteligenta test	66,3000	10	4,34741	1,37477
	SAI J inteligenta retest	70,1000	10	4,30633	1,36178
Pair 6	SAI J capacitate test	85,5000	10	6,00463	1,89883
	SAI J capacitate retest	87,2000	10	5,78888	1,83060
Pair 7	SAI mem 1 test	4,8000	10	,91894	,29059
	SAI mem 1 retest	5,6000	10	,69921	,22111
Pair 8	SAI mem 5 test	5,4000	10	,84327	,26667
	SAI mem 5 retest	6,2000	10	,91894	,29059
Pair 9	SAI mem 6 test	4,8000	10	,91894	,29059
	SAI mem 6 retest	5,6000	10	,84327	,26667

Paired Samples Statistics

Grup experimental ȘAI		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SAI comportam test	44,2000	10	15,69713	4,96387
	SAI comportam retest	42,4000	10	13,60719	4,30297
Pair 2	SAI aparare test	9,5000	10	,52705	,16667
	SAI aparare retest	8,9000	10	,73786	,23333
Pair 3	SAI anxiet test	10,6000	10	,84327	,26667
	SAI anxiet retest	8,3000	10	,82327	,26034
Pair 4	SAI neincr sine test	5,4000	10	,51640	,16330
	SAI neincr sine retest	4,3000	10	,67495	,21344
Pair 5	SAI sent infer test	7,3000	10	,48305	,15275
	SAI sent infer retest	6,8000	10	,63246	,20000
Pair 6	SAI agresivit test	9,0000	10	,47140	,14907
	SAI agresivit retest	6,9000	10	,73786	,23333
Pair 7	SAI frustrare test	9,7000	10	,48305	,15275
	SAI frustrare retest	8,4000	10	,84327	,26667
Pair 8	SAI comunic test	8,8000	10	,63246	,20000
	SAI comunic retest	7,3000	10	,82327	,26034
Pair 9	SAI depresiv test	8,7000	10	,48305	,15275
	SAI depresiv retest	7,5000	10	,52705	,16667
Pair 10	SAI frica test	19,3000	10	2,45176	,77531
	SAI frica retest	16,1000	10	1,66333	,52599

Mediile rangurilor ale grupurilor experimental și de control (școala auxiliară), test

Ranks

	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	SA experim	10	9,10	91,00
	SA control	10	11,90	119,00
	Total	20		
aprec matur	SA experim	10	11,90	119,00
	SA control	10	9,10	91,00
	Total	20		
increzator	SA experim	10	8,35	83,50
	SA control	10	12,65	126,50
	Total	20		
pasiv	SA experim	10	8,55	85,50
	SA control	10	12,45	124,50
	Total	20		
renunta	SA experim	10	9,80	98,00
	SA control	10	11,20	112,00
	Total	20		
docil	SA experim	10	10,50	105,00
	SA control	10	10,50	105,00
	Total	20		
modest	SA experim	10	11,85	118,50
	SA control	10	9,15	91,50
	Total	20		
cinstit	SA experim	10	11,55	115,50
	SA control	10	9,45	94,50
	Total	20		
indraznet	SA experim	10	11,20	112,00
	SA control	10	9,80	98,00
	Total	20		
initiativa	SA experim	10	10,50	105,00
	SA control	10	10,50	105,00
	Total	20		
lider	SA experim	10	12,35	123,50
	SA control	10	8,65	86,50
	Total	20		
prietenos	SA experim	10	9,85	98,50
	SA control	10	11,15	111,50
	Total	20		

Mediile rangurilor ale grupurilor experimental și de control din școala auxiliară, test

Ranks

	grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks
eu person	SAI experim	10	10,45	104,50
	SAI control	10	10,55	105,50
	Total	20		
aprec matur	SAI experim	10	10,35	103,50
	SAI control	10	10,65	106,50
	Total	20		
increzator	SAI experim	10	11,20	112,00
	SAI control	10	9,80	98,00
	Total	20		
pasiv	SAI experim	10	9,15	91,50
	SAI control	10	11,85	118,50
	Total	20		
renunta	SAI experim	10	9,45	94,50
	SAI control	10	11,55	115,50
	Total	20		
docil	SAI experim	10	10,95	109,50
	SAI control	10	10,05	100,50
	Total	20		
modest	SAI experim	10	8,60	86,00
	SAI control	10	12,40	124,00
	Total	20		
cinstit	SAI experim	10	9,95	99,50
	SAI control	10	11,05	110,50
	Total	20		
indraznet	SAI experim	10	10,40	104,00
	SAI control	10	10,60	106,00
	Total	20		
initiativa	SAI experim	10	8,95	89,50
	SAI control	10	12,05	120,50
	Total	20		
lider	SAI experim	10	9,60	96,00
	SAI control	10	11,40	114,00
	Total	20		
prietenos	SAI experim	10	10,85	108,50
	SAI control	10	10,15	101,50
	Total	20		

**Anexa 10. 2. Determinarea omogenității grupurilor experimental
și de control (școala auxiliară internat), test
Independent Samples Test**

Școala auxiliară internat: experimental - control		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
J limbaj	Equal variances assumed	,198	,661	-,861	18	,401	-1,30000	1,51033	-4,47310	1,87310
	Equal variances not assumed			-,861	17,995	,401	-1,30000	1,51033	-4,47316	1,87316
J realitate	Equal variances assumed	,120	,733	-,318	18	,754	-,40000	1,25698	-3,04082	2,24082
	Equal variances not assumed			-,318	17,418	,754	-,40000	1,25698	-3,04716	2,24716
J motivatie	Equal variances assumed	1,075	,314	-,418	18	,681	-,60000	1,43527	-3,61539	2,41539
	Equal variances not assumed			-,418	16,515	,681	-,60000	1,43527	-3,63495	2,43495
J psihomotor	Equal variances assumed	,919	,351	-,084	18	,934	-,10000	1,18556	-2,59077	2,39077
	Equal variances not assumed			-,084	15,922	,934	-,10000	1,18556	-2,61428	2,41428
J inteligenta	Equal variances assumed	,761	,395	-,992	18	,334	-1,70000	1,71302	-5,29893	1,89893
	Equal variances not assumed			-,992	16,620	,335	-1,70000	1,71302	-5,32046	1,92046
J capacitate	Equal variances assumed	,022	,883	-,880	18	,390	-2,40000	2,72723	-8,12970	3,32970
	Equal variances not assumed			-,880	17,983	,390	-2,40000	2,72723	-8,13008	3,33008

mem 1	Equal variances assumed	,253	,621	-,747	18	,464	-,30000	,40139	-1,14328	,54328
	Equal variances not assumed			-,747	17,958	,464	-,30000	,40139	-1,14342	,54342
mem 5	Equal variances assumed	,343	,565	,000	18	1,000	,00000	,40552	-,85196	,85196
	Equal variances not assumed			,000	17,677	1,000	,00000	,40552	-,85308	,85308
mem 6	Equal variances assumed	,255	,619	,709	18	,487	,30000	,42295	-,58859	1,18859
	Equal variances not assumed			,709	17,944	,487	,30000	,42295	-,58879	1,18879

Test Statistics^a

	eu person	aprec matur	increzator	pasiv	renunta	docil
Mann-Whitney U	49,500	48,500	43,000	36,500	39,500	45,500
Wilcoxon W	104,500	103,500	98,000	91,500	94,500	100,500
Z	-,041	-,119	-,564	-1,078	-,843	-,447
Asymp. Sig. (2-tailed)	,967	,905	,573	,281	,399	,655

a. Grouping Variable: scoala auxiliara internat: grup experimental – grup control

Independent Samples Test

Școala auxiliară internat: experimental - control		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Lower	Upper	
comportam	Equal variances assumed	,313	,582	-,746	18	,465	-5,50000	7,36787	-	20,97933	9,97933
	Equal variances not assumed			-,746	17,848	,465	-5,50000	7,36787	-	20,98877	9,98877
aparare	Equal variances assumed	1,714	,207	-,885	18	,388	-,20000	,22608	-,67497		,27497
	Equal variances not assumed			-,885	17,865	,388	-,20000	,22608	-,67523		,27523
anxiet	Equal variances assumed	,907	,354	-,234	18	,818	-,10000	,42817	-,99956		,79956

	Equal variances not assumed			-.234	17,138	,818	-,10000	,42817	-	1,00281	,80281
neincrsine	Equal variances assumed	,375	,548	-,429	18	,673	-,10000	,23333	-,59022		,39022
	Equal variances not assumed			-,429	17,993	,673	-,10000	,23333	-,59023		,39023
sent infer	Equal variances assumed	1,714	,207	-,885	18	,388	-,20000	,22608	-,67497		,27497
	Equal variances not assumed			-,885	17,865	,388	-,20000	,22608	-,67523		,27523
agresivit	Equal variances assumed	8,036	,011	-1,000	18	,331	-,30000	,30000	-,93028		,33028
	Equal variances not assumed			-1,000	14,329	,334	-,30000	,30000	-,94205		,34205
frustrare	Equal variances assumed	,750	,398	1,342	18	,196	,30000	,22361	-,16978		,76978
	Equal variances not assumed			1,342	17,920	,196	,30000	,22361	-,16993		,76993
comunic	Equal variances assumed	3,692	,071	-1,134	18	,272	-,40000	,35277	-	1,14114	,34114
	Equal variances not assumed			-1,134	15,964	,274	-,40000	,35277	-	1,14797	,34797
depresiv	Equal variances assumed	,750	,398	1,342	18	,196	,30000	,22361	-,16978		,76978
	Equal variances not assumed			1,342	17,920	,196	,30000	,22361	-,16993		,76993
frica	Equal variances assumed	,189	,669	,491	18	,629	,60000	1,22111	-	1,96546	3,16546
	Equal variances not assumed			,491	17,349	,629	,60000	1,22111	-	1,97238	3,17238

Test Statistics^a

	modest	cinstit	indraznet	initiativa	lider	prietenos
Mann-Whitney U	31,000	44,500	49,000	34,500	41,000	46,500
Wilcoxon W	86,000	99,500	104,000	89,500	96,000	101,500
Z	-1,492	-,446	-,079	-1,237	-,841	-,271
Asymp. Sig. (2-tailed)	,136	,655	,937	,216	,400	,786

a. Grouping Variable: scoala auxiliara internat: grup experimental – grup control

**Anexa 10. 3. Diferențe test / retest, grup de control din școala auxiliară internat
(variabile la scală de interval)**

Paired Samples Test

Grup control	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 SAI J limbaj test - SAI J limbaj retest	-,20000	,63246	,20000	-,65243	,25243	-1,000	9	,343
Pair 2 SAI J realitate test - SAI J realitate retest	-,20000	,42164	,13333	-,50162	,10162	-1,500	9	,168
Pair 3 SAI J motivatie test - SAI J motivatie retest	-,10000	,73786	,23333	-,62784	,42784	-,429	9	,678
Pair 4 SAI J psihomotor test - SAI J psihomotor retest	-,20000	,78881	,24944	-,76428	,36428	-,802	9	,443
Pair 5 SAI J inteligenta test - SAI J inteligenta retest	-,20000	,78881	,24944	-,76428	,36428	-,802	9	,443
Pair 6 SAI J capacitate test - SAI J capacitate retest	-,40000	,96609	,30551	1,09110	,29110	-1,309	9	,223
Pair 8 SAI mem 5 test - SAI mem 5 retest	-,10000	,31623	,10000	-,32622	,12622	-1,000	9	,343

Paired Samples Test

Grup control ȘAI	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 SAI comportam test - SAI comportam retest	1,10000	2,42441	,76667	2,83432	,63432	-1,435	9	,185
Pair 2 SAI aparare test - SAI aparare retest	,40000	,69921	,22111	-,10018	,90018	1,809	9	,104
Pair 3 SAI anxiet test - SAI anxiet retest	,20000	1,03280	,32660	-,53882	,93882	,612	9	,555
Pair 4 SAI neincr sine test - SAI neincr sine retest	,20000	,91894	,29059	-,45737	,85737	,688	9	,509
Pair 5 SAI sent infer test - SAI sent infer retest	,10000	,31623	,10000	-,12622	,32622	1,000	9	,343
Pair 6 SAI agresivit test - SAI agresivit retest	-,10000	,73786	,23333	-,62784	,42784	-,429	9	,678
Pair 7 SAI frustrare test - SAI frustrare retest	,00000	,81650	,25820	-,58409	,58409	,000	9	1,000
Pair 8 SAI comunic test - SAI comunic retest	-,10000	,87560	,27689	-,72636	,52636	-,361	9	,726
Pair 9 SAI depresiv test - SAI depresiv retest	-,10000	,56765	,17951	-,50607	,30607	-,557	9	,591
Pair 10 SAI frica test - SAI frica retest	,00000	1,05409	,33333	-,75405	,75405	,000	9	1,000

Anexa 10. 3. Diferențe test / retest școala auxiliară internat, grup de control din școala auxiliară internat (variabile la scală ordinală)

Test Statistics^a

Grup control ȘAI	SAI eu person retest - SAI eu person test	SAI aprec matur retest - SAI aprec matur test	SAI increzator retest - SAI increzator test	SAI pasiv retest - SAI pasiv test	SAI renunta retest - SAI renunta test	SAI docil retest - SAI docil test
Z Asymp. Sig. (2-tailed)	-1,000 ^b ,317	-1,000 ^b ,317	-1,414 ^b ,157	,000 ^c 1,000	-1,000 ^d ,317	-1,414 ^d ,157

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics^a

Grup control ȘAI	SAI modest retest - SAI modest test	SAI cinstit retest - SAI cinstit test	SAI indraznet retest - SAI indraznet test	SAI initiativa retest - SAI initiativa test	SAI lider retest - SAI lider test	SAI prietenos retest - SAI prietenos test
Z Asymp. Sig. (2-tailed)	-1,414 ^b ,157	-1,414 ^d ,157	-1,414 ^b ,157	-1,414 ^d ,157	-1,000 ^d ,317	,000 ^c 1,000

Paired Samples Statistics

Grup control ȘAI		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SAI eu person test	5,5000	10	1,84089	,58214
	SAI eu person retest	5,4000	10	1,77639	,56174
Pair 2	SAI aprec matur test	5,7000	10	1,33749	,42295
	SAI aprec matur retest	5,6000	10	1,26491	,40000
Pair 3	SAI increzator test	3,7000	10	1,56702	,49554
	SAI increzator retest	3,5000	10	1,43372	,45338
Pair 4	SAI pasiv test	3,6000	10	1,17379	,37118
	SAI pasiv retest	3,6000	10	1,17379	,37118
Pair 5	SAI renunta test	3,3000	10	1,33749	,42295
	SAI renunta retest	3,6000	10	1,07497	,33993
Pair 6	SAI docil test	1,6000	10	1,34990	,42687
	SAI docil retest	1,8000	10	1,31656	,41633
Pair 7	SAI modest test	3,9000	10	1,59513	,50442
	SAI modest retest	3,7000	10	1,49443	,47258
Pair 8	SAI cinstit test	2,2000	10	1,31656	,41633
	SAI cinstit retest	2,4000	10	1,17379	,37118
Pair 9	SAI indraznet test	2,8000	10	1,75119	,55377
	SAI indraznet retest	2,6000	10	1,50555	,47610
Pair 10	SAI initiativa test	2,6000	10	1,42984	,45216
	SAI initiativa retest	2,8000	10	1,22927	,38873
Pair 11	SAI lider test	1,8000	10	1,31656	,41633
	SAI lider retest	1,9000	10	1,28668	,40689
Pair 12	SAI prietenos test	2,7000 ^a	10	1,41814	,44845
	SAI prietenos retest	2,7000 ^a	10	1,41814	,44845

Anexa 10. 3. Diferențe test / retest școala auxiliară internat, grup experimental din școala auxiliară internat (variabile la scală de interval)

Paired Samples Test

Grup experimental ȘAI	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 SAI J limbaj test - SAI J limbaj retest	-1,70000	1,25167	,39581	-2,59539	-,80461	-4,295	9	,002
Pair 2 SAI J realitate test - SAI J realitate retest	-2,50000	1,58114	,50000	-3,63108	-1,36892	-5,000	9	,001
Pair 3 SAI J motivatie test - SAI J motivatie retest	-2,10000	1,10050	,34801	-2,88725	-1,31275	-6,034	9	,000
Pair 4 SAI J psihomotor test - SAI J psihomotor retest	-2,80000	,91894	,29059	-3,45737	-2,14263	-9,635	9	,000
Pair 5 SAI J inteligenta test - SAI J inteligenta retest	-3,80000	1,68655	,53333	-5,00648	-2,59352	-7,125	9	,000
Pair 6 SAI J capacitate test - SAI J capacitate retest	-1,70000	,67495	,21344	-2,18283	-1,21717	-7,965	9	,000
Pair 7 SAI mem 1 test - SAI mem 1 retest	-,80000	,63246	,20000	-1,25243	-,34757	-4,000	9	,003
Pair 8 SAI mem 5 test - SAI mem 5 retest	-,80000	,63246	,20000	-1,25243	-,34757	-4,000	9	,003
Pair 9 SAI mem 6 test - SAI mem 6 retest	-,80000	,63246	,20000	-1,25243	-,34757	-4,000	9	,003

Paired Samples Test

Grup experimental ȘAI	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 SAI comportam test - SAI comportam retest	1,80000	3,15524	,99778	-,45712	4,05712	1,804	9	,105
Pair 2 SAI aparare test - SAI aparare retest	,60000	,51640	,16330	,23059	,96941	3,674	9	,005
Pair 3 SAI anxiet test - SAI anxiet retest	2,30000	,82327	,26034	1,71107	2,88893	8,835	9	,000
Pair 4 SAI neincr sine test - SAI neincr sine retest	1,10000	,73786	,23333	,57216	1,62784	4,714	9	,001
Pair 5 SAI sent infer test - SAI sent infer retest	,50000	,52705	,16667	,12297	,87703	3,000	9	,015
Pair 6 SAI agresivit test - SAI agresivit retest	2,10000	,73786	,23333	1,57216	2,62784	9,000	9	,000
Pair 7 SAI frustrare test - SAI frustrare retest	1,30000	,67495	,21344	,81717	1,78283	6,091	9	,000
Pair 8 SAI comunic test - SAI comunic retest	1,50000	,84984	,26874	,89206	2,10794	5,582	9	,000
Pair 9 SAI depresiv test - SAI depresiv retest	1,20000	,63246	,20000	,74757	1,65243	6,000	9	,000
Pair 10 SAI frica test - SAI frica retest	3,20000	1,22927	,38873	2,32063	4,07937	8,232	9	,000

**Anexa 10. 3. Diferențe test / retest, grup de control din școala auxiliară
(variabile la scală de interval)**

Paired Samples Test

Grup control ȘA		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	SA J limbaj test - SA J limbaj retest	,10000	,31623	,10000	-,12622	,32622	1,000	9	,343
Pair 2	SA J realitate test - SA J realitate retest	,10000	,31623	,10000	-,12622	,32622	1,000	9	,343
Pair 3	SA J motivatie test - SA J motivatie retest	,10000	,31623	,10000	-,12622	,32622	1,000	9	,343
Pair 4	SA J psihomotor test - SA J psihomotor retest	-,10000	,31623	,10000	-,32622	,12622	-1,000	9	,343
Pair 5	SA J inteligenta test - SA J inteligenta retest	,00000	,47140	,14907	-,33722	,33722	,000	9	1,000
Pair 6	SA J capacitate test - SA J capacitate retest	,20000	,42164	,13333	-,10162	,50162	1,500	9	,168
Pair 7	SA mem 1 test - SA mem 1 retest	,10000	,56765	,17951	-,30607	,50607	,557	9	,591
Pair 8	SA mem 5 test - SA mem 5 retest	,10000	,31623	,10000	-,12622	,32622	1,000	9	,343
Pair 9	SA mem 6 test - SA mem 6 retest	-,10000	,87560	,27689	-,72636	,52636	-,361	9	,726
Pair 10	SA comportam test - SA comportam retest	,00000	2,05480	,64979	-1,46992	1,46992	,000	9	1,000
Pair 11	SA aparare test - SA aparare retest	1,90000	1,19722	,37859	-2,75644	-1,04356	-5,019	9	,001
Pair 12	SA anxiet test - SA anxiet retest	2,10000	,73786	,23333	-2,62784	-1,57216	-9,000	9	,000
Pair 13	SA neincr sine test - SA neincr sine retest	1,50000	,70711	,22361	-2,00583	-,99417	-6,708	9	,000
Pair 14	SA sent infer test - SA sent infer retest	1,00000	,81650	,25820	-1,58409	-,41591	-3,873	9	,004
Pair 15	SA agresivit test - SA agresivit retest	2,50000	,70711	,22361	-3,00583	-1,99417	-11,180	9	,000
Pair 16	SA frustrare test - SA frustrare retest	1,20000	1,22927	,38873	-2,07937	-,32063	-3,087	9	,013
Pair 17	SA comunic test - SA comunic retest	2,00000	,94281	,29814	-2,67444	-1,32556	-6,708	9	,000
Pair 18	SA depresiv test - SA depresiv retest	1,60000	1,17379	,37118	-2,43968	-,76032	-4,311	9	,002
Pair 19	SA frica test - SA frica retest	2,60000	,96609	,30551	-3,29110	-1,90890	-8,510	9	,000

**Anexa 10. 3. Diferențe test / retest, grup de control din școala auxiliară
(variabile la scală ordinală)**

Test Statistics^a

Grup experimental ȘA	SA eu person retest - SA eu person test	SA aprec matur retest - SA aprec matur test	SA increzator retest - SA increzator test	SA pasiv retest - SA pasiv test	SA renunta retest - SA renunta test	SA docil retest - SA docil test
Z	,000 ^b	,000 ^b	-1,414 ^c	,000 ^b	-1,633 ^c	,000 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	1,000	1,000	,157	1,000	,102	1,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Test Statistics^a

Grup experimental ȘA	SA modest retest - SA modest test	SA cinstit retest - SA cinstit test	SA indraznet retest - SA indraznet test	SA initiativa retest - SA initiativa test	SA lider retest - SA lider test	SA prietenos retest - SA prietenos test
Z	-1,414 ^d	-1,414 ^d	,000 ^b	-1,633 ^d	-1,342 ^d	-,577 ^d
Asymp. Sig. (2- tailed)	,157	,157	1,000	,102	,180	,564

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

c. Based on positive ranks.

d. Based on negative ranks.

Paired Samples Statistics

Grup control ȘA		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SA eu person test	5,3000	10	2,45176	,77531
	SA eu person retest	5,3000	10	2,21359	,70000
Pair 2	SA aprec matur test	4,7000	10	1,88856	,59722
	SA aprec matur retest	4,7000	10	1,56702	,49554
Pair 3	SA increzator test	4,3000	10	1,05935	,33500
	SA increzator retest	4,1000	10	,99443	,31447
Pair 4	SA pasiv test	3,8000	10	1,47573	,46667
	SA pasiv retest	3,8000	10	1,03280	,32660
Pair 5	SA renunta test	3,1000	10	1,10050	,34801
	SA renunta retest	2,7000	10	,94868	,30000
Pair 6	SA docil test	1,4000	10	1,26491	,40000
	SA docil retest	1,4000	10	,69921	,22111
Pair 7	SA modest test	2,3000	10	1,70294	,53852
	SA modest retest	2,5000	10	1,58114	,50000
Pair 8	SA cinstit test	1,2000	10	,63246	,20000
	SA cinstit retest	1,4000	10	,69921	,22111
Pair 9	SA indraznet test	3,3000	10	1,56702	,49554
	SA indraznet retest	3,3000	10	1,25167	,39581
Pair 10	SA initiativa test	1,4000	10	1,26491	,40000
	SA initiativa retest	1,9000	10	1,37032	,43333
Pair 11	SA lider test	1,5000	10	,84984	,26874
	SA lider retest	1,8000	10	,91894	,29059
Pair 12	SA prietenos test	2,7000	10	1,76698	,55877
	SA prietenos retest	2,8000	10	1,47573	,46667

**Anexa 10.3. Diferențe test / retest, grup experimental din școala auxiliară
(variabile la scală de interval)**

Paired Samples Test

Grup experimental ȘA		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	SA J limbaj test - SA J limbaj retest	-1,30000	,67495	,21344	-1,78283	-,81717	-6,091	9	,000
Pair 2	SA J realitate test - SA J realitate retest	-2,00000	2,98142	,94281	-4,13278	,13278	-2,121	9	,063
Pair 3	SA J motivatie test - SA J motivatie retest	-1,50000	,52705	,16667	-1,87703	1,12297	-9,000	9	,000
Pair 4	SA J psihomotor test - SA J psihomotor retest	-4,20000	,91894	,29059	-4,85737	3,54263	-14,453	9	,000
Pair 5	SA J inteligenta test - SA J inteligenta retest	-4,90000	1,10050	,34801	-5,68725	4,11275	-14,080	9	,000
Pair 6	SA J capacitate test - SA J capacitate retest	-4,40000	1,07497	,33993	-5,16899	3,63101	-12,944	9	,000
Pair 7	SA mem 1 test - SA mem 1 retest	-1,10000	,73786	,23333	-1,62784	-,57216	-4,714	9	,001
Pair 8	SA mem 5 test - SA mem 5 retest	-1,20000	1,22927	,38873	-2,07937	-,32063	-3,087	9	,013
Pair 9	SA mem 6 test - SA mem 6 retest	-1,70000	,82327	,26034	-2,28893	1,11107	-6,530	9	,000
Pair 10	SA comportam test - SA comportam retest	5,20000	3,64539	1,15277	2,59224	7,80776	4,511	9	,001
Pair 11	SA aparare test - SA aparare retest	,30000	,48305	,15275	-,04555	,64555	1,964	9	,081
Pair 12	SA anxiet test - SA anxiet retest	-,20000	,42164	,13333	-,50162	,10162	-1,500	9	,168
Pair 13	SA neincr sine test - SA neincr sine retest	-,30000	,48305	,15275	-,64555	,04555	-1,964	9	,081
Pair 14	SA sent infer test - SA sent infer retest	,10000	,56765	,17951	-,30607	,50607	,557	9	,591
Pair 15	SA agresivit test - SA agresivit retest	-,30000	,82327	,26034	-,88893	,28893	-1,152	9	,279
Pair 16	SA frustrare test - SA frustrare retest	-,30000	,48305	,15275	-,64555	,04555	-1,964	9	,081
Pair 17	SA comunic test - SA comunic retest	-,20000	,91894	,29059	-,85737	,45737	-,688	9	,509
Pair 18	SA depresiv test - SA depresiv retest	-,30000	1,05935	,33500	-1,05781	,45781	-,896	9	,394
Pair 19	SA frica test - SA frica retest	-,10000	,87560	,27689	-,72636	,52636	-,361	9	,726

**Anexa 10. 3. Diferențe test / retest, grup experimental din școala auxiliară
(variabile la scală ordinală)**

Test Statistics^a

Grup experimental ȘA	SA eu person retest - SA eu person test	SA aprec matur retest - SA aprec matur test	SA increzator retest - SA increzator test	SA pasiv retest - SA pasiv test	SA renunta retest - SA renunta test	SA docil retest - SA docil test
Z	-1,131 ^b	-2,428 ^b	-2,070 ^b	-1,857 ^c	-2,070 ^c	-2,428 ^c
Asymp. Sig. (2- tailed)	,258	,015	,038	,063	,038	,015

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics^a

Grup experimental ȘA	SA modest retest - SA modest test	SA cinstit retest - SA cinstit test	SA indraznet retest - SA indraznet test	SA initiativa retest - SA initiativa test	SA lider retest - SA lider test	SA prietenos retest - SA prietenos test
Z	-1,857 ^b	-1,342 ^b	-2,000 ^b	-1,000 ^b	-1,890 ^b	-1,633 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	,063	,180	,046	,317	,059	,102

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Paired Samples Statistics

Grup experimental ȘA		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	SA eu person test	4,7000	10	1,49443	,47258
	SA eu person retest	4,2000	10	,63246	,20000
Pair 2	SA aprec matur test	5,6000	10	1,50555	,47610
	SA aprec matur retest	4,5000	10	,97183	,30732
Pair 3	SA increzator test	3,0000	10	1,82574	,57735
	SA increzator retest	2,3000	10	1,15950	,36667
Pair 4	SA pasiv test	2,9000	10	1,19722	,37859
	SA pasiv retest	3,5000	10	,70711	,22361
Pair 5	SA renunta test	2,7000	10	1,70294	,53852
	SA renunta retest	3,4000	10	1,07497	,33993
Pair 6	SA docil test	1,4000	10	1,26491	,40000
	SA docil retest	2,4000	10	1,17379	,37118
Pair 7	SA modest test	3,1000	10	1,91195	,60461
	SA modest retest	2,5000	10	1,35401	,42817
Pair 8	SA cinstit test	1,9000	10	1,66333	,52599
	SA cinstit retest	1,6000	10	1,07497	,33993
Pair 9	SA indraznet test	3,6000	10	1,71270	,54160
	SA indraznet retest	3,2000	10	1,39841	,44222
Pair 10	SA initiativa test	1,4000	10	1,26491	,40000
	SA initiativa retest	1,2000	10	,63246	,20000
Pair 11	SA lider test	2,4000	10	1,42984	,45216
	SA lider retest	1,9000	10	,87560	,27689
Pair 12	SA prietenos test	2,3000	10	1,49443	,47258
	SA prietenos retest	1,9000	10	,99443	,31447

Anexa 11. Programul psihoeucațional modular pentru incluziune (PPEMI)

Obiective cadru:

- deblocarea emoțională și conștientizarea corporală prin tehnici de dans și mișcare, prin angajare tactil-kinestezică.
- exersarea capacităților perceptiv și reprezentative ale copilului;
- dezvoltarea operativității gândirii, a activităților rezolutive și de înțelegere;
- dezvoltarea și fructificarea potențialului lingvistic al copiilor;
- stimularea copiilor pe direcția unei exprimări emoționale descrise, autentice spontane și descoperirea abilităților empatice;
- antrenarea conduitelor prosociale și de socializare;
- dezvoltarea spontanității, eliberarea imaginației și descoperirea potențialului creativ al copiilor prin jocuri și tehnici de exprimare senzorială și emoțională, tehnici de fantezie.

Compartimentul I: Explorarea senzorială și motrică a lumii înconjurătoare în vederea formării conduitelor de orientare, cunoaștere la mediul ambiant.		
Obiectivul strategic: Deblocare emoțională și conștientizare corporală prin tehnici de dans și mișcare, prin angajare tactil-kinestezică		
Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Ascultarea textului și indicarea: personajelor, evenimentelor, fenomenelor (principale și /sau secundare).	- să se transpună în ipostaza unor diferite personaje de poveste, experimentând modul lor de viață;	- tehnici de empatie; - joc de rol cu mișcare; - tehnici corporale; - tehnici de autoexplorare.
- Respectarea poziției corecte ale corpului în efectuarea acțiunilor motrice.	- să realizeze diferite tipuri de mers, imaginându-și că merg pe diferite suprafețe/contexte (gheață, nisipuri mișcătoare etc.).	

Compartimentul II: Cunoașterea de sine și a celorlalți.		
Obiectivul strategic: Exersarea capacităților perceptiv și reprezentative ale copilului		
Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Folosirea activităților motrice pentru dezvoltarea capacităților de coordonare,	- să urmărească, în plan figural, traseele ce unesc câte 2 stimuli vizuali asociați,	- exerciții de discriminare; - exerciții de explorare

orientare în spațiu.	evidențându-le pe cele corecte.	analitică și perceptivă.
- Aplicarea independentă și conștientă a tehnicilor simple, procedee specifice desenului, modelajului, construcției, aplicației, desenului	- să identifice elementul lipsă din întregul desenului, comparînd imaginea dată cu reprezentarea anterioară a acesteia;	- exerciții de descriere perceptivă
- Stimularea creativității expresive și a atitudinilor estetice.	- să aranjeze în ordinea creșterii generalizării și eliminării detaliilor diferite figuri.	- exerciții de ordonare; - exerciții de generalizare reprezentatională.

Compartimentul III: Cunoașterea și redarea unor expresii faciale și corporale; relaxare prin angajare tactil-kinestează.

Obiectivul strategic 3. Dezvoltarea operativității gândirii, a activităților rezolutive și de înțelegere

Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Operarea și gruparea obiectelor, seriarea, distribuirea, selectarea, în baza diverselor însușiri ale obiectelor.	- să realizeze corespondențe pe criterii logice între imaginea-stimul și imaginile asociate, găsind legătura de sens dintre două elemente	- exerciții de identificare; - exerciții de comparație; - exerciții de asociere în baza unui criteriu logic;
- Realizarea corespondenței între procedeele de reflectare artistico-plastică a obiectelor din mediul înconjurător, diverse mijloace de expresie (formă, structură, culoare, punctul, linia, ritmul, compoziția plastică) și conținutul operelor de artă	- să identifice imaginea ce urmează unei serii, continuînd șirul logic;	- exerciții de analiză; - exerciții de comparație;

plastic.		
- Manifestarea atitudinii pozitive, în raport cu sine și cu alte persoane, tendințe de cooperare.	- să identifice disonanța cognitivă prezentă în imagini, descoperind incongruența dintre elemente;	- exerciții de analiză; - exerciții de surprindere a semnificației;
- Dezvoltarea spiritului de observație, al memoriei imaginative și motrice.	- să descopere elementul absent din întregul obiectului, raportând imaginea stimulului actual la modelul mental al obiectului.	- exerciții de operare concretă cu scheme mentale elaborate anterior; - exerciții de comparație;
- Manifestarea creativității și dorinței de autoexprimare a emoțiilor, gândurilor prin desen, pictură, modelaj, aplicație, construcție.	- să-și reprezinte elementul lipsă, incluzându-l ca parte în întregul obiectului.	- exerciții de analiză; - exerciții de surprindere a semnificației.

Compartimentul IV: Realizarea de contacte verbale și nonverbale între copii.		
Obiectivul strategic 4. Dezvoltarea și fructificarea potențialului lingvistic		
Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Manifestarea dorinței de a audia poezii, povestiri, povești și a le reproduce/repovesti, să relateze despre emoțiile sale asociate cu personajele și evenimentele descrise în text.	- să identifice aspectul ilogic al unor construcții verbale;	- exerciții de analiză; - exerciții de comparație;
- Identificarea personajelor și aprecierea faptelor acestora, să redea în desen unele aspecte, evenimente din poezie, poveste	- să continue firul acțiunii unei povești, urmînd modelul verbal propus;	- dialog simplu; - exerciții de formulare de propoziții;
- Recitarea expresivă a	- să se prezinte în fața	- formule de prezentare;

poezilor simple, repovestirea, în baza întrebărilor, a conținutului unei povești scurte, povestiri.	celorlalți, utilizând mijloace ale limbajului verbal și nonverbal;	- tehnici expresive de comunicare verbală și nonverbală;
- Redarea prin mijloace dramatice conținutul unor povești, povestiri, istorioare respectând sau schimbând firul narativ al textelor.	- să completeze o propoziție/text cu cuvântul sau imaginea care lipsește (puzzle lingvistic).	- exerciții de identificare; - exerciții de interpretare; - exerciții de surprindere a semnificației.
Compartimentul V: Exprimare și relatare a unor fapte, întâmplări, trăiri în prezența celorlalți. Obiectivul strategic 5. Stimularea unei exprimări emoționale deschise, autentice, spontane și descoperirea abilităților empatice		
Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Recunoașterea sonorității diferitelor instrumente muzicale identificându-le la auz din țesătura muzicală, interpretarea lucrărilor muzicale învățate în situații cotidiene diverse (jocuri, dramatizări, acțiuni de menaj).	- să identifice semnificația unor trăiri emoționale exprimate mimic și pantonimic;	- exerciții de observare; - exerciții de raportare la propria stare emoțională;
- Executarea mișcărilor și figurilor elementare de dans, manifestând expresivitate corporală în relație cu caracterul variat al muzicii.	- să experimenteze diferite trăiri emoționale, exprimându-le deschis în fața celorlalți;	- exerciții de exprimare emoțională spontană ; - descrierea inhibițiilor și blocajelor emoționale.
- Manifestarea emoțiilor, percepend imaginea muzicală a lucrării în legătură cu conținutul muzicii audiate.	- să redea variate stări și trăiri emoționale prin elementele mimice și pantomimice.	- exerciții de exprimare emoțională; - empatie.

<p align="center">Compartimentul VI: Grupul ca întreg și sentimentul de apartenență la grup, jocuri de rol și conduite prosociale, realizare de proiecte în grup.</p> <p align="center">Obiectivul strategic 6. Antrenarea conduitei prosociale și de socializare</p>		
Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Formarea atitudinii pozitive față de familie, viața familială și realizarea rolurilor familiale.	- să exerseze conduite de rol și de socializare;	- jocuri de întraajutorare și colegialitate; - jocuri de rol;
- Manifestarea încrederii în sine și independență.	- să raporteze comportamentul propriu la cerințele grupului de apartenență și de referință;	
- Respectarea personalității, drepturilor altor colegi și persoane mature, obligațiile și drepturile proprii	- să se lase antrenați în jocuri de echipă.	
- Manifestarea interesului și tendințe de participare permanentă în familie, clasă, societate.	- să manifeste prietenie, toleranță și armonie în relațiile cu cei din jur.	
<p align="center">Compartimentul VII: Explicare și interpretare de proverbe/fabule, creare de povești; stabilire de contrarii (perechi de contrarii).</p> <p align="center">Obiectivul strategic 7. Dezvoltarea spontaneității, eliberarea imaginației și descoperirea potențialului creativ</p>		
Competențe	Obiective de referință	Activități de învățare
- Perceperea operelor de artă prezentate de adult (fragmente muzicale, texte artistice, opere de artă plastică) și la propunerea adultului de a se implica în	- să găsească soluții/răspunsuri noi și originale la problemele propuse;	- jocuri și tehnici de exprimare senzorial-emoțională; - tehnici de fantezie;

activitățile propuse noi.		
- Manifestarea competențelor de vorbire dialogată și polilogată, respectarea regulilor de comunicare cu alte persoane; - manifestarea de competențe de adresare politicoasă.	- să imagineze diferite strategii cognitive și comportamentale de a face față obstacolelor;	
- Distingerea interacțiunii omului cu mediul natural, relatarea despre trebuințele omului, despre modalitățile adecvate de satisfacere a acestora.	- să-și antreneze potențialul creativ prin modalități expresiv-creative și tehnici corporale.	- exerciții de completare a desenului; - exerciții de creare de poveste.

1. Explorarea senzorială și motrică a lumii înconjurătoare în vederea formării conduitei de orientare, cunoaștere la mediul ambiant

Tema	Obiectivele	Metodele și mijloacele de realizare	Perioada desfășurării:
Jocul numelui Jocul „Recunoaște obiectul!”; „De unde se aude?”; „ Graiul animalelor.”; „Cine te-a strigat?”	- să realizeze o primă cunoaștere a celorlalți; - să se detensioneze prin eliminarea inhibițiilor cauzate de primul contact interrelațional; - să experimenteze trăiri afective pozitive; Explorarea polisenzorială a obiectelor din mediul apropiat.	conversația; activarea copiilor în grup și individual; exercițiul; tehnicile empatic; exerciții vizuale; exerciții auditive; problematizarea;	26. II-31. III. 2013
Jocul „Ce miroase așa?”; „Cum miroase?”; „Ce gust are?”; „Trăistuța fermecată”; „Salata de fructe”; „Ghici ce fac?” (exerciții de mimă și pantomimă)	- să identifice miros plăcut, neplăcut; - Să deosebească dulce, sarat, acru, amar. - Să identifice prin pipăire obiectele în absența văzului; - să prezinte celorlalți diferite acțiuni simple, utilizând tehnici de comunicare nonverbală; - să-și antreneze sensibilitatea, exersând diferite posturi și expresii faciale;	exerciții olfactive; exerciții gustative; exerciții tactil-kinestezice; tehnicile empatic; tehnicile de mimă și pantomimă	

Jocul „Așezarea pionilor pe tablă”; „Simularea cusăturii”; „Căsuța iepurașului”; „Poveste pe mai multe voci”.	- exerciții de coordonare oculo-motorie; - de cusut cu șiret iepurașul din carton; - parcurgerea unui traseu conturat cu degetul - să continue firul acțiunii unei povești, urmărind modelul verbal propus;	exerciții de coordonare oculo-motorie; convorbirea; instructajul verbal; brainstormingul; problematizarea;	
Jocul „Arată ce-ți spun eu!”; „Siluete în mișcare”; „Așază obiectul unde spun eu!”; „Ce s-ar întâmpla dacă...”	- să sintetizeze perceptual schema corporală; - să identifice poziția corpului în imagini și de redare a acesteia; - să asculte activ întrebările propuse; - să găsească soluții/răspunsuri noi și originale la problemele propuse;	exerciții motrice de organizare a schemei corporale și a lateralității; convorbirea; problematizarea; activarea copiilor în grup și individual;	02-08. IV. 2013
Modelarea „Omulețul”, „Animalele” din plastilină; Cuburi colorate; „Piticii din poveste” Jocul perechilor; Jocul Loto, Descoperă elementul greșit (fișă)	- să reprezinte schema corporală în plan obiectual-acțional și imagistic; - Jocuri de ordonare după criteriul mărimii - Să formeze conduite perceptiv-motrice de bază (culoare, formă, mărime); - să identifice incongruența dintre elemente; - să elimine elementul greșit, corectînd desenul;	exerciții pentru dezvoltarea psihomotricității, coordonare oculo-motorie; problematizarea; exerciții perceptiv-motor în plan obiectual și imagistic; exerciții analitico-sintetice; lucrul cu fișă; exercițiile de discriminare perceptivă;	
Desenarea „Omida”, „Casa” etc. Jocul „O mie și una de utilități”; Jocul „Mergi în ritmul dat de mine!”; Jocul „Stai pe roșu, mergi la verde!”	-desenarea de figuri geometrice după cerințe; - să-și imagineze tot ceea ce se poate face cu un obiect propus/ales; - să răspundă sarcinii în mod creativ; - să memoreze să se orienteze prin structura temporală.	Exerciții perceptiv-motrice de orientare și organizare spațială; convorbirea; problematizarea; explicarea; brainstormingul; Exerciții perceptiv-motrice de orientare și organizare temporală.	09-15.IV. 2013
Jocul contrariilor Joc de ordonare a	- să găsească un cuvânt opus ca semnificație celui auzit; - exemplifice cu alte perechi	exerciții de asociere a vestimentației specifice unui anotimp	

imaginilor coerspuzătoare secvențelor dintr-o poveste cunoscută.	de contrarii; -să organizeze și să poată orienta spațio-teporal.	cu genul coerspuzător (fată-baiat), convorbirea; problematizarea; activarea copiilor în grup și individual;	
Jocul degetelor – Ploaia! Jocuri de încastrare; „Să construim din piese lego și mozaic”; Sunt creativ (fișă)	- de antrenat reprezentările vizuale, auditive, tactile; - să realizeze cât mai multe și mai variate desene, folosind suportul grafic dat; - să stimuleze dezvoltarea intelectuală prin exersarea proceselor psihice; - să-și antreneze creativitatea și gândirea divergentă;	Exerciții de analiză și sinteză perceptuală și în plan mental; lucrul cu fișă didactică; brainstormingul;	16.-22. IV.2013
Jocul diferențelor; Jocul umbrelor; Formează perechea; Unde e mai mult? Completează ce lipsește (fișă)	- să identifice diferențe între obiecte relativ asemănătoare; - să suprapună și să asocieze imaginea , reprezentând culori, forme, ființe etc. -să identifice elementul lipsă al imaginii; - să refacă întregul, completând desenul;	Exerciții de comparație și clasificare; problematizarea; lucrul cu fișă didactică;	
Jocuri de recunoaștere și desenare a liniilor; a formelor geometrice; Jocuri asociative: Familia de animale, La ce folosește? etc.	- Să deseneze linii (dreaptă, curbă, frântă); - Să construiască după un obiect prezentat. - Se realizeze corespondența unu la unu.	Exerciții de utilizare a elementelor de geometrie; Jocuri tip „rezolvare de probleme”	23-29. IV. 2013

2. Cunoașterea de sine și a celorlalți

Tema	Obiectivele	Metodele și mijloacele de realizare	Perioada desfășurării:
Tehnici de mișcare și dans	- să realizeze diferite tipuri de mers; - să-și imagineze că merg pe diferite suprafețe contexte (gheață, nisipuri mișcătoare etc.); - să imite mersul/mișcarea	exercițiul; tehnicele corporale; tehnicele empatice;	

	unor diferite animale;		30. IV-06. V. 2013
Jocul „Labirint” (fișă)	- să urmărească, în plan figural, traseele ce unesc câte 2 stimuli vizuali asociați, evidențiindu-le pe cele corecte;	exercițiile de discriminare și explorare analitică și perceptivă; lucrul cu fișă;	
Jocul „Inspirație de moment”	- să completeze o propoziție/text cu cuvântul sau imaginea care lipsește (puzzle lingvistice); - să-și antreneze resursele verbale și imagistice;	convorbirea; problematizarea; brainstormingul;	1. IV-20. V. 2013
Jocul „Cine sunt eu?”; „Cine aș vrea să fiu?”; „Cine ești tu?”	- să se autocunoască; - să-i cunoască pe ceilalți; - să realizeze autoportret, din perspectiva viitorului;	convorbirea; problematizarea; autoanaliza;	
Jocul „Cercul magic”	- să fie atenți la comanda verbală de a sări sau nu în afara cercului; - să alterneze ritmul comenzilor;	demonstrația; tehnicile de mișcare;	21-26. V. 2013
Jocul „Recunoaște cine râde?”	- să-și antreneze capacitățile empatic;	experimentarea; antrenamentul empatic;	
Jocul „Să dăm timpul înapoi!”	- să-și amintească acțiuni și evenimente care s-au petrecut înainte de momentul stabilit, mergând din aproape în aproape; - să urmărească firul trecerii timpului, conform discuției dirijate de profesor.	problematizarea; convorbirea dirijată; conștientizarea.	
Tehnică corporală „Jocul stațiilor”	- să-și folosească corpul în mod conștient și voluntar; să se relaxeze, deblocându-și emoțiile;	audiția; exercițiul; tehnicile corporale;	28. III-03. VI. 2013

**3. Cunoașterea și redarea unor expresii faciale și corporale;
relaxare prin angajare tactil-kinestează**

Tema	Obiectivele	Metodele și mijloacele de realizare	Perioada desfășurării:
Jocul „Ce s-a schimbat?” Jocul „Disparația”;	- să identifice ceea ce s-a schimbat în vestimentația / postura/ expresia celorlalți; - să denumească elementul modificat; - La sunetul unei muzici copiii se deplasează, legați la ochi	convorbirea; problematizarea; exercițiile de discriminare; exerciții de atenție centrate pe date vizuale și auditive	

Jocul „Simțul cromatic”	<p>într-un spațiu delimitat. Conducătorul jocului se ascunde și va emite un sunet din ascunzătoare.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să formeze capacitatea de reacție rapidă. 		
<p>Jocul „Dansul pe ziar”</p> <p>Jocul “Evaluarea liniilor”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să danseze pe o bucată mare de ziar, acordând atenție alternanței de stiluri muzicale (lent, ritmat); - să-și continue dansul, pe măsură ce coala de ziar se micșorează; - Se desenează pe tablă, cu creta albă, în poziție orizontală segmente de dreaptă de lungimi variabile. Se indică de către un copil cel mai lung și cel mai scurt segment de dreaptă. Se verifică apoi, prin măsurare cu rigla exprimându-se dimensiunile. - 	<p>lucrul de echipă; tehnicile de mișcare și dans;</p> <p>exerciții de evaluare și clasare fără manipulare. Material: creta și tabla.</p>	03.-09. IX. 2013
<p>Jocul „Gici ce se aude?”</p> <p>Jocul „Obiectele multicolore”</p> <p>Jocul „Cutii”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să identifice zgomotele produse de profesor și materialele sale; - să producă la rândul lor, zgomote cât mai originale, care vor fi identificate de ceilalți copii; - cu ajutorul formelor de dimensiuni mici (de exemplu, pătrate roșii), să se asambleze o formă asemănătoare, dar mai mare (de exemplu, un pătrat roșu compus din patru, opt sau 16 pătrate mici roșii). În unele cazuri se prefer modele de asamblare. - Să aleagă obiectele și cutiile formând perechi, în așa fel încât toate cutiile ocupate să fie închise fără greutate. Acolo sunt obiectele, aici sunt cutiile. Toate obiectele trebuie puse în cutii în așa fel încât să putem închide ușor toate cutiile. 	<p>instructajul verbal; demonstrația; exercițiile de discriminare auditivă;</p> <p>exerciții de sinteză pentru educația perceptivă.</p>	10-18. IX. 2013
Jocul „Reacție la	- Să răspundă (reacționează printr-un gest) la auzul unui	Exerciții pentru dezvoltarea atenției	

<p>cuvânt”</p> <p>Jocul „Rima”</p> <p>Copii identice (I) (fișă)</p>	<p>nume de animal sau de copil pe care și l-a ales înaintea activității.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să număre de la 1 până la 10 și înapoi cât mai repede posibil. - să marcheze cu un „X” casetele unde apar figuri identice; - să coloreze imaginile și să alcătuiască propoziții folosind denumirile verbale ale imaginilor; 	<p>auditive; explicația;</p> <p>lucrul individual;</p> <p>analiza perceptivă de ansamblu și de detaliu;</p>	
<p>Copii identice (II) (fișă)</p> <p>Jocul “Colierul”</p> <p>Stereognozie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să redea modelul dat, unind punctele din desenele de pe fișe; - să identifice semnificația desenelor astfel create (eventual, dând o interpretare personală); - Se face un colier pe bază de imitație (un colier martor în câmpul perceptiv al copiilor) sau după dictare pronunțând numele culorii. - Să recunoască literele, cifrele prin palpare. 	<p>explicația; lucrul individual; analiza perceptivă de ansamblu și de detaliu;</p> <p>exerciții pentru dezvoltarea atenției vizuale și agilitatea digitală</p>	
<p>Baloanele jucăușe</p> <p>Jocul „Încălțăminte”</p> <p>Jocul „Recunoașterea numerelor”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - să danseze astfel, încât să nu scape sau să spargă balonul între ei; - să facă față cu succes jocului, în momentul în care numărul baloanelor crește; - să ordoneze încălțăminte după criteriul mărime. Se poate utiliza un metru pentru măsurarea mărimilor. - se prezintă o serie de numere formate din una sau două cifre. Se citesc, apoi numerele sunt ascunse. Elevul trebuie să spună ce numere au fost. 	<p>demonstrația; tehnicile de mișcare și dans;</p> <p>exerciții pentru confruntarea datelor perceptiv asemănătoare.</p> <p>exerciții pentru memorarea vizuală a datelor simbolice.</p>	<p>17-23. IX. 2013</p>
<p>Jocul Kim</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 8 obiecte sunt puse pe platou și se lasă un timp în câmpul vizual al copiilor, apoi se separă cu o pânză. Jucătorii desenează toate obiectele pe care le-au văzut pe platou și pe care și le amintesc. - un copil confecționează un mic 	<p>exerciții pentru dezvoltarea diferitelor structuri ale memoriei</p> <p>lucrul individual; convorbirea dirijată;</p>	

Jocul "Tunelul"	colier din trei, cinci sau șapte perle cu o anumită alternanță de culoare. Colierul va fi introdus sub un tunel format din o bucată de carton pliat în două. Copiii trebuie să-și imagineze și să spună ordinea perlelor la ieșirea din tunel (ordinea directă sau ordinea inversă). - să realizeze un desen pentru un potențial nou prieten; - să conștientizeze (explicând verbalizând) „beneficiile” dăruirii;	explicația; exerciții pentru dezvoltarea memoriei vizuale, plecând de la datele percepute într-o anumită ordine.	
Jocul „Noul meu prieten”			
Cele mai interesante jucării, cei mai simpatizați copii. Jocul „Fraze pe două table”	- să aleagă o jucărie preferată sau un alt obiect, motivând alegerea făcută; - să aleagă un coleg de grupă, împărtășind celorlalți copii motivele preferinței lor; - se scrie pe tablă o frază completă, care este citită și memorată de copil. Pe cea de a doua tablă se scrie începutul sau sfârșitul frazei. De exemplu, pe prima tablă se scrie „Florile roșii sunt pe pervaz”, iar pe tabla a doua se va scrie fie începutul propoziției „Florile roșii”, fie sfârșitul propoziției „sunt pe pervaz”.	convorbirea liberă; empatia; experimentarea; -exerciții pentru formarea capacității de analiză și memorizare a datelor vizuale simbolice.	24-30. IX. 2013

4. Realizarea de contacte verbale și nonverbale între copii

Tema	Obiectivele	Metodele și mijloacele de realizare	Perioada desfășurării:
Desen tematic Jocul „Caută verbul”; “Antonime”	- să realizeze în echipă un desen tematic; - să acorde punctaje desenelor realizate; - să termine rapid fraza adăugând verbul potrivit: - Conducătorul jocului pronunță cuvintele pe rând, iar jucătorii trebuie să răspundă cu antonimul corespunzător și să alcătuiască propoziții cu aceste antonime.	lucrul în echipă; antrenamentul creativ; tehnica negocierii;	

Jocul „Mai mic, mai mare”	-să numească toate obiectele care sunt mai mari, mai mici, mai lungi decât unul din cele prezentate.	explicația; experimentarea; antramentul empatic;	01-07. 2013	X.
Jocul „Asociații verbale”	-să consolideze raporturile logice.			
Jocul “Litera schimbată”	Dacă schimbați o literă din cuvintele date, veți obține alte cuvinte. De exemplu, rar - car.	Exerciții pentru dezvoltarea imaginației verbale.		
Jocul „Cerculețele buclușe”	- să deseneze puncte în centrul cerculețelor; - să respecte cerința de a nu atinge marginile, chiar dacă mărimile cercurilor descresc; - să-și antreneze ambele mâini;	exercițiul; explicația; lucrul individual;	08-14. 2013	X.
Curiozități	- să dea răspunsuri cât mai multe și mai originale; - să analizeze critic situațiile aparent banale;	problematizarea; conversația; brainstormingul;		
Colaj tematic „O lume minunată”	- să realizeze o lucrare de grup cu tema propusă; - să utilizeze, în mod creativ, materialele și mijloacele de lucru.	lucrul în echipă, concursul.		
Ne salutăm prin joc	- să-și exerseze capacitățile cognitiv-empatice, experimentând și comunicând anumite stări emoționale; - să se prezinte în fața celorlalți, utilizând mijloace ale limbajului verbal și nonverbal; -se imită gesturi executate cu mâna dreaptă de către conducătorul de joc din poziția față în față cu elevul.	conversația; dramatizarea; exercițiul;	15-21. 2013	X.
Jocul “Reversibilitatea”				
Jocul „Micul actor”; Jocul „Desene dictate”	- să-și adapteze inflexiunile vocii și postura la mesajul transmis; - să folosească schema vizuală internă.	- demonstrația; - exercițiul; - tehnicile empatic;	22-28. 2013	X.
Jocul „Baloane vesele și triste”	- să identifice diferite stări emoționale; - să ofere etichete verbale acestor stări; - să interpreteze în fața	jocul de rol; expunerea; autoanaliza;		

	celorlalți un rol ales sau dat;		
Jocul „Da” înseamnă „nu”!	- Să execute diferite acțiuni/gesturi cu conținut contrar celor solicitate;	exercițiile motrice; exercițiile de concentrare a atenției;	29-04.XI. 2013
Jocul „Fraze în dezordine”	- să ordoneze propozitii din cuvinte, din propozitii un text cu sens.		
Jocul „Șiruri de numere”	- Să dezvolte capacitatea de analiză și sinteză; Se cere participanților să copieze începutul fiecărei serii și s-o scrie în continuare		

5. Exprimare și relatare a unor fapte, întâmplări, trăiri în prezența celorlalți

Tema	Obiectivele	Metodele și mijloacele de realizare	Perioada desfășurării:
Jocul „Desene imposibile”	- să realizeze un desen inedit, aparent imposibil, respectând regula jocului;	instructajul verbal; demonstrația; exercițiul;	05-11. XI.2013
Jocul „Copăcelul”	- să deseneze un arbore, proiectându-și în desen personalitatea în devenire; - să deseneze un alt arbore, cu ochii închiși, în scopul unei cunoașteri mai autentice;	exercițiul; munca independentă; lucrul cu fișa;	
Similitudini	- să identifice criteriul comun de încadrare a unor stimuli verbali într-o categorie;	exercițiul; problematizarea; conversația;	12-18. XI. 2013
Concurs de discursuri	- să realizeze o expunere verbală corectă și coerentă pe o temă dată/aleasă; - să-și antreneze abilitățile de comunicare și expresivitate verbală și nonverbală;	exercițiul; expunerea;	
Jocul „Suntem inteligenți!”	- să realizeze asocieri pe criterii logice;	problematizarea; conversația;	19-25. XI.2013
Jocul „Pictura sentimentelor”	- să identifice criteriul ce stă la baza acestor corespondențe;	exercițiul; munca independentă; explicația;	
Jocul „Micii negustori”;	- să realizeze o dactilo-pictură, reprezentând diferite stări emoționale; - să între în rolul de cumpărător sau negustor, dovedind empatie; - să-și realizeze liber și	demonstrația; jocul de rol; expunerea; autoanaliza; tehnicele empatic;	

<p>Jocul „Sala oglinzilor”</p> <p>Jocul „Descoperă codul (fișă)”;</p> <p>Jocul „Labirint”(fișă)</p> <p>Jocul „Reclama”;</p> <p>Jocul „Cutia pentru Supărări”;</p> <p>Cutia pentru bucurii”</p> <p>Jocul „Cine știe câștigă!”;</p> <p>Jocul „Amintiri imaginare”</p>	<p>deschis, autoportretul în fața celorlalți;</p> <ul style="list-style-type: none"> - să experimenteze diferite trăiri emoționale, exprimându-le deschis în fața celorlalți - să urmărească șirul simbolurilor-cod prezentate; - să realizeze corespondența dintre simbol și cod; - să urmărească în plan figural, traseele ce unesc câte 2 stimuli vizuali asociați, evidențiindu-le pe cele corecte; - să realizeze o lucrare proprie cât mai interesantă și atractivă; - să își prezinte lucrarea, încercînd să-i convingă pe colegi că este una deosebită și că merită - să experimenteze diferite trăiri emoționale, exprimându-le deschis în fața celorlalți; - să găsească o rezolvare creativă tensiunilor frustrărilor, elementelor de afresivitate identificate; - să realizeze conexiuni și analogii logice; - să răspundă corect sarcinilor de perspicacitate propuse; - să se transpună în ipostaza unor diferite personaje de poveste; - să experimenteze modul lor de viață, precizînd diferite detalii semnificative;atenția lor; 	<p>exercițiul;</p> <p>munca independentă;</p> <p>lucrul cu fișă;</p> <p>exercițiile discriminare și explorare analitică și perceptivă;</p> <p>lucrul cu metafora;</p> <p>tehnicele expresiv-creative;</p> <p>exercițiul;</p> <p>problematizarea;</p> <p>analogia;</p> <p>tehnicele de empatie;</p> <p>expunerea;</p>	<p>26-02.XII. 2013</p>
---	--	--	------------------------

6. Grupul ca întreg și sentimentul de apartenență la grup, jocuri de rol și conduite prosociale, realizare de proiecte în grup

Tema	Obiectivele	Metodele și mijloacele de realizare	Perioada desfășurării:
	- să-și exerseze capacitatea de exprimare, relatînd diverse	jocul de rol;	03-09. XII.

Jocul „Interviul”; Jocul „Să învățăm să dăruim!”	fapte în prezența celorlalți; - să obțină informații mai complete despre ceilalți; - să realizeze un obiect modelat din plastilină pentru un prieten; - să conștientizeze (explicînd) „beneficiile” dăruirii;	exercițiul; lucrul individual; conversația dirijată;	2013
Jocul „Omulețul”; Fabule	- să realizeze un desen al propriei persoane; - să realizeze un desen al unei persoane de sex opus; - să-și exprime opinia cu privire la aceea ce a desenat; - să asculte activ textele prezentate; - să le interpreteze semnificație, transpunîndu-se în rolul personajelor și situațiilor prezentate;	problematizarea; autoanaliza; autoanaliza; jocul de rol; tehnicele empatic;	
Jocul „Mașina de spus povești”; Jocul „Fraze absurde”	- să creeze o poveste inedită, utilizînd cuvinte alese; - să identifice aspectul illogic al unor construcții verbale; - să refacă frazele;	conversația; expunerea; exercițiul; instructajul verbal; expunerea;	10-16. XII. 2013
Consolidarea PPEMI: Explicare și interpretare de proverbe/fabule, creare de povești; stabilire de contrarii (perechi de contrarii)			
Jocul „Autoportret” Jocul „Cum te simți azi?” Jocul „Comparații și corespondențe” (I) (fișa) „Comparații și corespondențe” (II) (fișa)	- să-și realizeze autoportretul, respectînd regula jocului și indicațiile copiilor; - să denumească și să analizeze expresiile emoționale date; - să se identifice cu anumite trăiri; - să indice grafic, printr-o linie, acea imagine din fiecare șir care merge împreună cu imaginea model din stînga planșei; - să realizeze o operație de comparație perceptivă a imaginilor-stimul; - să marcheze cu un „X” casele unde apar două figuri identice, colorîndu-le;	brainstormingul; conversația dirijată; discuția liberă; problematizarea; autoanaliza; explicația; lucrul individual analiza perceptivă de ansamblu și de detaliu;	17-21. XII. 2013
Jocul „Micii negustori”	- să între în rolul de cumpărător sau negustor, dovedind empatie;	explicația; demonstrația; jocul de rol;	

Jocul „Negocierea”	- să-și însușească abilități de negociatori; - să-l convingă pe profesor, încercând să-și recupereze jucăria.	tehnica negocierii; discuția dirijată; experimentarea	
--------------------	--	---	--

Realizarea evaluării va fi supusă următoarelor cerințe:

- Evaluarea se va promova pe un fond afectiv pozitiv, fără a provoca elevului emoții negative, consolidându-se încrederea în sine și dorința de a persevera.
 - Obiectul evaluării va fi conduita elevului, acțiunile, produsele activității sale într-o situație concretă, copilul ca personalitate fiind tratat permanent cu respect și dragoste.
 - Elevii se vor implica în procesul de evaluare, fiind încurajați să-și analizeze și să-și aprecieze propriile performanțe.
 - Comparațiile se vor referi la rezultatele precedente și cele actuale ale elevului, și nu la diferențele dintre ei.

Evaluarea va fi realizată și în formă de jocuri didactice, mobile, exerciții practice, activități colective în clasă, la plimbare. Nu vor fi utilizate aprecieri ale copiilor între ei, ci încurajări ale elevilor.

Activități practice utilizate în PPEMI:

Activitatea „Jocul numelui”

Sarcina propune copiilor să realizeze o primă cunoaștere a celorlalți: se urmărește, în același timp, detensionarea acestora, prin eliminarea atribuțiilor datorate primului contact interrelațional, dar și experimentarea unor trăiri afective pozitive.

Copiii sunt așezați în picioare, în cerc, iar profesorul ține în mână un ursuleț de pluș.

Fiecare copil, pe rând, va arunca ursulețul unei persoane din grup și-și va spune numele. Cel care primește ursulețul îl va arunca unui alt copil, pînă cînd se va afla numele fiecăruia.

Exercițiul se repetă, accelerînd ritmul aruncării și solicitîndu-se copiilor o atenție sporită.

La acest exercițiu participă și profesorul, pentru a stabili o relație apropiată și securizantă cu copiii și pentru a depăși barierele inhibitive ale copiilor.

Metode și mijloace de realizare:

- conversația;
- activarea copiilor în grup și individual;
- tehnicile empaticе.

Activitatea „Reclama”

Jocul urmărește conduitele prosociale și de socializare ale copiilor, ca și capacitățile lor de autoevaluare. Copiii vor fi împărțiți în două grupuri: potențialii cumpărători și creatorii obiectelor.

Sarcină: În prima parte a activității, copiii creatori vor trebui să realizeze o lucrare proprie (desen, modelaj din plastilină, minicolaj), cât mai interesantă și atractivă, la libera alegere.

Apoi, fiecare copil va veni în fața clasei și își va prezenta lucrarea, încercând să-i convingă pe colegi că este una deosebită și că merită atenția lor. Activitatea se va desfășura sub forma unui joc de rol în care copiii-creatori își prezintă lucrarea celorlalți într-un mod cât mai activ, subliniindu-i calitățile, pentru ai face pe „cumpărători” să aleagă lucrarea sa.

Notă: în funcție de timp, activitatea poate fi realizată în două ședințe (în prima să se realizeze „mărfurile”, iar în a doua să se prezinte reclamele).

De asemenea, pentru a nu-i priva pe copii de ambele roluri, se vor inversa grupurile.

Metode și tehnici de realizare:

– convorbirea dirijată; discuția progresivă.

Activitatea „Interviul”

Jocul propune copiilor exersarea capacității de exprimare, prin relatarea unor fapte diverse în prezența celorlalți. Copiii sunt așezați în semicerc, pe scaune, și vor fi apoi împărțiți în perechi, așezați față în față; vor fi denumiți convențional A și B.

Timp de 5 minute; A devine reporter și îi pune întrebări lui B, încercând să afle cât mai multe lucruri despre el (cine este, ce-i place să facă, cum se joacă, care e jucăria lui preferată, dacă mai are frați sau surori etc.). Ulterior, rolurile se vor inversa.

În final, fiecare prezintă celorlalți informațiile aflate despre partenerul lui. Se permite celorlalți copii să adreseze întrebări.

Metode și tehnici de realizare:

– jocul de rol;

– exercițiul.

Activitatea „Omulețul”

Ca tehnică, este vorba de o preluare și o adaptare a testului persoanei și a variantei sale pentru copii, „omulețul” (Jolles și Machover).

Sarcină: se cere copiilor să deseneze o persoană, un om, cum vor ei, indiferent de sex și vîrstă. Se spune copiilor că, la acest desen, nu contează prezența sau absența abilităților grafice. Ulterior, copiii vor întoarce foaia pe verso și vor desena o persoană de sex opus primului desen.

Desenele vor fi analizate de către profesor împreună cu copiii, adresându-se și unele întrebări de suport.

Exemple de întrebări:

- Pe cine ați desenat?
- V-ați gândit la cineva anume?
- Ce face personajul vostru?
- Cu cine seamănă el?
- Ce simte el?
- V-ar plăcea să fiți voi în aceste desene?

Indicatori urmăriți:

- amplasarea în pagină;
- calitatea liniei utilizate;
- trăsăturile personajelor;
- percepția schemei corporale;
- identificarea cu personajele.

Metode și tehnici de realizare:

- lucrul individual,
- problematizarea;
- autoanaliza.

Activitatea „Mașina de spus povești”

Se urmărește dezvoltarea și fructificarea potențialului lingvistic al copiilor, dar și dezvoltarea spontanității și a potențialului creativ.

Sarcina: copiii trebuie să creeze o poveste inedită, utilizând cuvinte alese aleator.

Pe baza a 3-5 cuvinte alese aleator dintr-o carte, copiii vor construi povești originale.

Modalitatea de joc este „telefonul fără fir”.

Fiecare va spune o propoziție următorului copil, încercând să utilizeze cuvântul ales. Acesta repetă propoziția și va spune alta, pentru a crea o poveste nouă.

Notă: După terminarea poveștii, se alege un titlu.

Metode și tehnici de realizare:

- convorbirea;
- instructajul verbal;
- brainstorming-ul.

Activitatea „Cum te simți azi?”

Copii vor fi împărțiți în mici grupuri de câte 3-4 copii și vor fi așezați la măsuțe.

Fiecare grup de copii va primi câte o fișă pe care apare un chip uman cu diverse stări și trăiri emoționale.

Sarcina: copiii trebuie să denumească și să analizeze expresiile emoționale date, discutând între ei, iar apoi trebuie să se identifice cu anumite trăiri.

Întrebări de suport:

- Care trăire/trăiri ți se potrivesc azi?
- Cum te simți chiar acum? De ce?
- Cum te-ai simțit ieri?
- Dar oare cum crezi că te vei simți mâine?
- Ce poți face ca să te simți altfel?

Metode și mijloace de realizare:

- conversația dirijată;
- problematizarea;
- autoanaliza.

Activitatea „Jocurile fantezie”

Pornind de la principiul folosirii întregului potențial imagistic al copiilor, activitatea își propune identificarea capacității copiilor de a face față unor situații frustrante, dificile sau neobișnuite.

Fantezii situaționale:

– Imaginează-ți că mergi pe un drum și deodată îți apare în față un zid (peșteră, munte, deșert etc.). Ce faci în această situație? Cum te simți?

– Cum ar fi să te trezești dimineața și să vezi că, peste noapte ți-a crescut o coadă (coarne de cerb, urechi de iepure, colți de tigr, creastă de cocoș etc.)? Cum ai reacționa? Cum te-ai simți?

– Cum ar fi să fii tu părintele mamei/tatălui tău, iar ei să fie copiii?

– Imaginează-ți că trăiești într-o țară în care e mereu vară (iarnă)? Cum ar fi?

– Dacă ar fi să pleci pe o insulă pustie, ce-ai lua cu tine? Alege 10 obiecte/5 oameni importanți pentru tine.

Metode și tehnici de realizare:

- lucrul cu metafora;
- experimentarea;
- antrenamentul creativ.

Activitatea „Fraze absurde”

Activitatea își propune să surprindă capacitatea copiilor de a gândi logic și raționamentul lor critic.

Sarcina solicită copiilor să identifice aspectul illogic al unor construcții verbale, sesizând absurdul lor și reconstrucția corectă a enunțurilor prezentate.

Exemple de fraze absurde:

1. Mama a cumpărat o pâine și după ce a tăiat-o în două jumătăți egale, mi-a dat mie bucata cea mai mare.
2. Mi-am cumpărat o jumătate de metru de stofă și mi-am făcut din ea un costum de haine.
3. Cineva spune: pe drumul care duce de la casa mea până la magazin cobori mereu, iar pe drumul pe care vii de la magazin către casa mea, cobori mereu.
4. În ziua în care Maria a împlinit 10 ani, fratele ei mai mic a împlinit 14 ani și 2 luni.
5. Un scafandru, când a ajuns pe fundul mării, și-a amintit că a uitat sus tubul cu oxigen și s-a întors pe mal să-l ia.
6. Mergând cu barca pe lac, 3 prieteni au văzut o sticlă care plutea, au luat-o și au văzut că este plină cu apă.
7. Astă iarnă Mihai a urcat pe munte cu tatăl său. Deodată, le-a ieșit în cale un urs care umbla după zmeură.
8. După ce a băut și ultimul strop de apă, Dănuț a pus cu grijă sticla pe o țavă, ca să nu o verse pe fața de masă.
9. Aterizind cu bine, după al zecelea salt, parașutistul își privea parașuta și zise: de data asta mi s-a deschis parașuta, nu ca ieri.
10. A fost o secetă, n-a plouat deloc în timpul verii. Prin lanurile de porumb, abia dacă se vedea calul cu călăreț cu tot.

Metode și tehnici de realizare:

- instructajul verbal;
- expunerea.

Activitatea „Desenăm o familie”

Activitatea este o variantă a testului proiectiv „desenul familiei”, elaborat de F. Goodenough.

Sarcina: copiilor li se cere să realizeze desenul unei familii oarecare, apoi desenele vor fi discutate împreună cu copiii.

Întrebări de suport pentru copii:

- Povestește-mi despre familia pe care ai desenat-o.

- Unde se află ei, ce fac?
- Hai să vorbim despre fiecare personaj! Cine sunt ei, câți ani au, cum îi cheamă?
- Ce face/simte/gândește fiecare?
- Care e cel mai simpatic, cel mai antipatic?
- Care e cel mai fericit, cel mai puțin fericit?
- Tu pe cine preferi?
- Cine ți-ar plăcea să fii dintre ei?

Notă: pentru a menține trează atenția copiilor, discuțiile vor fi dirijate inițial de profesor, iar apoi se vor desfășura pe mici grupuri, iar profesorul va trece pe la fiecare grup și-i va sprijini.

Indicatori urmăriți:

- cunoașterea raporturilor cu familia;
- sentimentele reale ale copiilor față de familie;
- rolul copilului în cadrul familiei;
- relațiile dintre membri.

Metode și tehnici de realizare:

- tehnicile empatic;
- experimentarea;
- discuția dirijată.

Activitatea „Negocierea”

Jocul propus urmărește abilitățile sociale și prosoziale ale copiilor, dar și spiritul creativ, prin găsirea unor mijloace inedite de a-l convinge pe profesor.

Copiii vor fi rugați să aducă la activitate câte o jucărie de acasă sau să-și aleagă din sala de grupă alt obiect.

Profesorul va strânge jucăriile tuturor, apoi fiecare va trebui să vină să-și recupereze jucăria, încercând să-l convingă pe profesor să i-o dea înapoi.

Sarcina: Copiii trebuie să ofere ceva în schimbul jucăriei sau să facă ceva pentru a fi cât mai convingător în negocierea cu profesorul, pentru a-și recupera jucăria.

Întrebări:

- Ați fost vre-o dată în această situație? Când?
- Cum ați reacționat atunci?
- Cum v-ați simțit atunci, cum v-ați simțit azi, în această ipostază?

Încurajați de profesor, copiii vor împărtăși celorlalți din experiențele lor.

Metode și tehnici de realizare:

- tehnica negocierii;
- discuția dirijată;
- experimentarea.

Activități pentru antrenarea atenției centrate pe date vizuale și auditive

Activitatea „Dispariția”

Scop: exersarea atenției vizuale și a observației. Material: bentițe.

Instrucțiune: La sunetul unei muzici copiii se deplasează, legați la ochi într-un spațiu delimitat. Conducătorul jocului se ascunde și va emite un sunet din ascunzătoare. Copiii vor trebui să se îndrepte spre direcția de unde vine sunetul, să-și scoată bentițele și să cerceteze locul până îl găsesc.

Varianta 1. Același grup de copii, dar cu modificări la îmbrăcămintea unora dintre ei (adăugare sau înlăturare). Se cere ca: un jucător să denumească detaliile de îmbrăcăminte modificate la alt jucător; un jucător să desemneze toate detaliile modificate la fiecare din colegii lui.

Activitatea „Simțul cromatic”

Scop: formarea capacității de reacție rapidă. Material: câte un cub de carton sau de lemn pentru fiecare jucător. Fiecare față a cubului are o culoare diferită. Elevilor mai mari li se pot da două sau mai multe cuburi.

Instrucțiune: se prezintă una, două sau eventual trei fețe ale cubului, care trebuie să fie regăsite cât mai repede posibil de fiecare jucător la cubul lui.

Varianta 1. Se utilizează o a doua serie de cuburi care vor avea câte două culori pe fiecare față (fața este împărțită în două părți, prin diagonală).

Activitatea „Evaluarea liniilor”

Scop: evaluare și clasare fără manipulare. Material: cretă și tablă.

Instrucțiune: Se desenează pe tablă, cu creta albă, în poziție orizontal segmente de dreaptă de lungimi variabile. Se indică de către un copil cel mai lung și cel mai scurt segment de dreaptă. Se verifică apoi, prin măsurare cu rigla exprimându-se dimensiunile.

Varianta 1. Segmentele de dreaptă se notează cu litere. Se citesc segmentele de dreaptă și apoi se scriu în ordine crescândă sau descrescândă.

Varianta 2. Segmentele de dreaptă sunt dispuse în poziție secantă.

Varianta 3. Segmentele sunt amplasate în unghiuri.

Varianta 4. Așezarea segmentelor de dreaptă formează linii frânte. Se verifică dimensiunea fiecărui segment de dreaptă care formează linia frântă și se notează.

Activitatea „Obiectele multicolore”

Scop: exerciții de sinteză pentru educația perceptivă. Material: cutii ce conțin mici forme din lemn (pătrate, triunghiuri, dreptunghiuri, cuburi vopsite în culorile bleu, galben, verde, roșu). Fiecare colect de forme identice să conțină suprafețe cu fiecare din culorile alese. Fiecare colect se poate împărți în două părți:

- jumătate din ele, vopsite pe două fețe cu aceeași culoare;
- cealaltă jumătate, vopsite cu câte o culoare diferită pe fiecare față.

Instrucțiune:

- se solicită o anumită formă geometrică;
- se identifică și se denumește o anumită formă geometrică;
- se pun toate formele de același fel (numai pătrate sau numai cercuri) și cu aceeași culoare într-o cutie cu culoarea respectivă;
- se pun cât mai multe forme de o anumită culoare într-o cutie într-un timp dat;
- se triază după criteriul formă, fără a se ține seama de culoare;
- se triază după criteriul culoare, indiferent de forma;
- se triază după criteriul formă și culoare simultan, de exemplu, toate patratele roșii, toate triunghiurile bleu.

Cotare: Se cronometrează timpul necesar fiecărui copil de a efectua un anumit exercițiu. De exemplu, cât timp îi trebuie să pună pătratele roșii în cutia roșie și numără formele geometrice de o anumită culoare care sunt puse într-o cutie de aceeași culoare într-un anumit timp dat.

Varianta 1. Se utilizează colecții complete cu forme de dimensiuni diferite introducându-se pe lângă criteriile formă, culoare, și criteriul mărime.

Varianta 2. Pentru copiii care posedă noțiunile de număr se pot da comenzi de tipul: un pătrat roșu, două triunghiuri bleu, trei romburi verzi etc. Se lucrează mai întâi cu forme identice, pe urmă se amplifică dificultatea: două pătrate roșii, un mic pătrat bleu, trei romburi mici verzi și unul mic galben etc.; la aceeași variantă se poate folosi și o serie martor pentru ca elevii să se autocontroleze.

Varianta 3. Cu ajutorul formelor de dimensiuni mici (de exemplu, pătrate roșii), să se asambleze o formă asemănătoare, dar mai mare (de exemplu, un pătrat roșu compus din patru, opt sau 16 pătrate mici roșii). În unele cazuri se prefer modele de asamblare.

Varianta 4. Se pot asambla triunghiuri, dreptunghiuri, cercuri, decupate în două sau mai multe părți simetrice sau asimetrice.

Varianta 5. Se trasează conturul unei forme geometrice și se colorează în culoarea dictată sau în culori alternative.

Varianta 6. Se fac mozaicuri simple din forme de aceeași dimensiune, dar diferit colorate.

Activitatea „Localizarea zgomotelor”

Scop: dezvoltarea atenției auditive. Material: ceas, ceas deșteptător, jucării care produc sunete scurte.

Instrucțiune: copiii, legați la ochi, sunt grupați într-un colț al camerei. Obiectul care produce sunetul este ascuns într-un loc necunoscut sau chiar în buzunarul unui copil care va fi desemnat automat complicele conducătorului de joc. Copiii trebuie să localizeze direcția de unde provine sunetul.

Varianta 1. Plasați copiii în mijlocul camerei. Sursa sonoră este deplasată de către un copil. Jucătorii îl reperează și-l desemnează în raport cu ei înșiși. „Aud deșteptătorul deasupra mea, la stânga, la dreapta, departe, foarte departe etc.”.

Varianta 2. Conducătorul jocului deplasează un obiect care produce un sunet. Copiii merg în direcția respectivă sau o desemnează verbal.

Activitatea „Cutii”

Scop: evaluarea volumelor fără manipulare imediată. Material: cutii de dimensiuni progresive și obiecte (de preferat păpuși) de dimensiuni diferite, dar proporționale cutiilor.

Instrucțiune: Alegeți obiectele și cutiile formând perechi, în așa fel încât toate cutiile ocupate să fie închise fără greutate. Acolo sunt obiectele, aici sunt cutiile. Toate obiectele trebuie puse în cutii în așa fel încât să putem închide ușor toate cutiile.

Copiii trebuie să aranjeze cutiile în serie crescătoare și descrescătoare, să aranjeze cutiile în aceeași ordine; să facă corespondența fără a pune obiectele în cutii, să plaseze obiectele în cutiile corespunzătoare și să închidă cutiile.

Activități perceptivă și senzoro-motorii pentru atenție pe instrucțiuni verbale

Activitatea „Reacție la cuvânt”

Scop: dezvoltarea atenției auditive. Material: text care conține nume de animale și de copii.

Instrucțiune: Fiecare copil răspunde (reacționează printr-un gest) la auzul unui nume de animal sau de copil pe care și l-a ales înaintea activității.

Varianta 1. Textul conține un cuvânt la care trebuie să reacționeze printr-un gest mai mulți copii.

Varianta 2. Textul conține adjective (sau articole, pronume, conjuncții)

Varianta 3. Textul conține adjective (sau articole, pronume, conjunctiv) și fiecare copil trebuie să reacționeze la cuvântul repartizat lui.

Activitatea „Rima”

Scop: dezvoltarea atenției auditive. Material: text care conține nume de animale și de copii.

Instructiv: Se pronunță un cuvânt și copiii sunt puși să spună alte cuvinte care să se termine cu aceeași silabă. **Numărarea de la 1 până la 10**

Scop: pentru a reproduce formele auditive verbale automatizate.

Instrucțiune: Numără de la 1 până la 10 și înapoi cât mai repede posibil.

Variante: Se numără din 2 în 2, din 5 în 5, din 10 în 10 de la... până la...

Activități perceptiv și senzorio-motorii pentru atenție pe instrucțiuni auditive

Activitatea „Zgomote familiare”

Scop: identificarea zgomotelor caracteristice (particulare). Material: obiecte care produc zgomote caracteristice.

Instrucțiune: copiii așezați în spatele unui ecran trebuie să recunoască diverse zgomote: lovirea a două pahare, turnarea apei într-o căldare goală, mototolirea unor hârtii, închiderea și deschiderea unei cutii de metal, ascuțirea unui cuțit etc.

Activități perceptiv și senzorio-motorii pentru atenție pe date tactile

Activitatea „Colierul”

Scop: dezvoltarea atenției vizuale și agilitatea digitală. Material: mărgelile de culori și forme diferite, ață etc.

Instrucțiune: Se face un colier pe bază de imitație (un colier martor în câmpul perceptiv al copiilor) sau după dictare pronunțând numele culorii.

Variante:

- Alternanța de culoare;
- Respectarea unui ritm dat: 2 roșii, 3 verzi, 2 albastre, 3 galbene;
- Respectarea progresiei: 1 roșu, 2 verzi, 3 albastre, 4 galbene etc;
- Introducerea unor schimbări a mărgelilor (rotunde, cilindrice, perlă pătrată).

Activitatea „Transvazare”

Scop: pentru abilitatea manuală. Materiale: mărgelile de culori diferite, cutii.

Instrucțiune: Să pună mărgelile cât mai repede în cutie.

Variante:

- Să pună un număr dat de mărgelile în fiecare cutie;
- Să pună mărgelile roșii într-o cutie și în alta – mărgelile verzi;
- Să pună mărgelile într-o cutie într-un ritm dat: una roșie, două verzi, trei galbene.

Activitatea „Stereognozie”

Scop: identificarea naturii materialelor din care sunt confectionate obiectele. Material: două colecții de eșantioane de stofă (mătase, lână, bumbac, in, cînepă).

Instrucțiune: Se prezintă un eșantion oarecare. Copilului trebuie să găsească eșantionul identic.

Activitatea „Stereognozie”

Scop: recunoașterea literelor, cifrelor prin palpare. Material: colecții de litere și cifre din carton, glaspapir.

Instrucțiune: Se prezintă colecția, iar copilul prin pipăire trebuie să recunoască literele și să le numească, fiind legat la ochi.

Activitatea „Stereognozie”

Scop: recunoașterea volumelor prin palpare. Material: într-un săculeț se pun 10 flacoane medicinale cu diametre diferite.

Instrucțiune: se scot flacoanele din sac în ordine crescătoare sau descrescătoare după criteriul grosime.

Activitatea „Literale dictate”

Scop: dezvoltarea atenției vizuale. Material: alfabetare cu litere mobile.

Instrucțiune: Conducătorul jocului scrie pe tablă unul sau mai multe cuvinte. La semnalul convenit, copilul desemnat ia prima literă pentru a compune cuvântul. Fiecare elev ia la rândul său litera următoare, până se recompune cuvântul sens pe tablă.

Varianta 1. Pentru elevii mai mari cuvântul se prezintă oral.

Varianta 2. Unul din jucători dă o literă, al doilea adaugă alta, al treilea înca o literă. În final se obține un cuvânt care este cu siguranță alt cuvânt decât acela care a fost gândit de primul jucător.

Activitatea „Încălțăminte”

Scop: pentru confruntarea datelor perceptivă asemănătoare. Material: încălțăminte pentru copii.

Instrucțiune: Fiecare jucător pune jos încălțăminte proprie. Aceasta nu este așezată în ordinea în care se găsesc jucătorii. Se cere unui jucător să numească proprietarul încălțăminte, apoi să indice încălțăminte pentru piciorul drept, apoi stâng din poziția față în față.

Varianta 1. Jocul se poate realiza folosindu-se haine, căciulițe, mănuși, după anotimp.

Varianta 2. Ordonăți încălțăminte după criteriul mărime. Se poate utiliza un metru pentru măsurarea mărimilor.

Varianta 3. Recunoașterea încălțăminte după urmele tălpilor lăsate pe podeaua presărată cu praf de cretă.

Activitatea „Recunoașterea numerelor”

Scop: memorarea vizuală a datelor simbolice. Instrucțiune: Se prezintă o serie de numere formate din una sau două cifre. Se citesc, apoi numerele sunt ascunse. Elevul trebuie să spună ce numere au fost.

Variantă. Același exercițiu, dar sunt folosite litere sau silabe.

Activitatea „Vocea șoptită”

Scop: memorarea auditivă. Instrucțiune: se pronunță cuvinte cu voce șoptită. Copiii le scriu după cinci secunde. Se poate folosi un cuvânt, două sau trei cuvinte grupate pe baza de asociație între ele.

Varianta 1. Se pot utiliza, de asemenea, cifre. Se recomandă să nu se dea de două ori același număr într-o serie. (O serie poate fi formată din trei, patru sau cinci cifre).

Activitatea „Memorarea cifrelor”

Scop: memorarea verbală a numerelor. Material: Serii de numere formate din același număr de cifre (O serie poate fi formată din trei sau cinci cifre).

Instrucțiune: se citește pe rând câte o serie de numere (de exemplu, numere formate din trei cifre). Se ascunde această serie. Se cere elevilor să spună numerele prezentate și citite anterior. Se trece la o altă serie de numere formată din mai multe cifre.

Activități pentru memoria vizual-grafică

Jocul Kim

Scop: dezvoltarea diferitelor structuri ale memoriei. Material: o serie de 8-12 obiecte, „platou”, o bucată de carton, o cutie goală sau suprafața mesei delimitată de un cadru desenat cu creta.

Instrucțiune: obiectele sunt puse pe platou și se lasă un timp în câmpul vizual al copiilor, apoi se separă cu o pânză. Jucătorii desenează pe platou toate obiectele pe care le-au văzut și pe care și le amintesc.

Varianta 1. Numărul de obiecte crește.

Varianta 2. Se poate amplifica dificultatea dictând o listă de obiecte care nu au fost puse pe platou.

Cotare. Se apreciază că la vârsta de 6-8 ani se evocă un număr de 9-12 obiecte, după o pauză de 10 minute de la perceperea vizuală a obiectelor prezentate pe platou.

Se pot face aprecieri privind: localizarea obiectelor, poziția acestora în spațiu, culoarea, mărimea, forma etc.

Activitatea „Martorii”

Scop: dezvoltarea memoriei vizuale spațiale. Material: colecție de obiecte mai mult sau mai puțin asemănătoare, nu mai mult de două obiecte identice din punct de vedere al formei și al culorii.

Instrucțiune: Se etalează obiectele într-o ordine oarecare. În timp ce copiii își întorc privirea, se schimbă ordinea spațială a obiectelor. Un copil trebuie să reșeze obiectele în ordinea inițială.

Ordinea spațială a obiectelor se poate schimba deplasând două sau trei obiecte.

Activitatea „Tunelul”

Scop: dezvoltarea memoriei vizuale, plecând de la datele percepute într-o anumită ordine.

Material: o vergea metalică sau o sfoară, perle multicolore.

Instrucțiune: Un copil confecționează un mic colier din trei, cinci sau șapte perle cu o anumită alternanță de culoare. Colierul va fi introdus sub un tunel format din o bucată de carton pliat în două. Copiii trebuie să-și imagineze și să spună ordinea perlelor la ieșirea din tunel (ordinea directă sau ordinea inverse).

Varianta 1. Un tren construit din cutii de chibrituri transportând mărfuri diferite. Sa-și imagineze și să spună ordinea vagoanelor cu încărcătura respectivă la ieșirea din tunel.

Activitatea „Fraze pe două table”

Scop: formarea capacității de analiză și memorizare a datelor vizuale simbolice. Material: tablă din două părți mobile.

Instrucțiune: Se scrie pe tablă o frază completă, care este citită și memorată de copil. Pe cea de a doua tablă se scrie începutul sau sfârșitul frazei. De exemplu, pe prima tablă se scrie „Mușcatele roșii sunt pe balcon”, iar pe tabla a doua se va scrie fie începutul propoziției „Mușcatele roșii”, fie sfârșitul propoziției „sunt pe balcon”.

Varianta 1. Aceeași tehnică, dar se folosesc cifre.

Activitatea „Serii de desene”

Scop: dezvoltarea memoriei vizuale și a atenției.

Instrucțiune: Se execută o senă de desene sub ochii copilului. Se poate asocia numele desenului. Se șterg apoi succesiv desenele, sau numai unul, în timp ce copiii se uită în altă parte. Să se identifice desenul sau desenele șterse.

Variantă. O data seria ștersă, să se reproducă desenele din memorie.

Activitatea „Mai mic, mai mare”

Scop: analiza raporturilor logice. Material: jucării sau imagini în culori.

Instrucțiune: Copiii numesc toate obiectele care sunt mai mari, mai mici, mai lungi decât unul din cele prezentate.

Varianta 1. Se cere să se identifice o calitate dintre acelea pe care le posedă obiectele date.
„Numiți toate obiectele care sunt dure, netede, ușoare, grele, mai ușoare decât etc.”.

Activitatea „Asociații verbale”

Scop: consolidarea raporturilor logice.

După atributele enunțate găsiți lucrurile similare:

- a) gust: amar migdală
dulce zahăr miere
acru citronadă oțet
- b) forma: rotund minge lună
triunghiular brad teren
pătrat batistă geam
- c) culoare (răspunsul trebuie să dea asociațiile clasice pentru culoare):
albastru ca lacul, ca cerul
verde ca frunza, pajiștea, iarba

Activitatea „Caută verbul”

Scop: crearea asociațiilor verbo-motrice.

Instrucțiune: terminați rapid fraza adăugând verbul potrivit:

- peștele cuțitul calul
vrabia muzicianul avionul
copilul soldatul elevul

Activitatea „Antonime”

Scop: realizarea automatizării rapoartelor logice.

Instrucțiune: Conducătorul jocului pronunță cuvintele pe rând, iar jucătorii trebuie să răspundă cu antonimul corespunzător și să alcătuiască propoziții cu aceste antonime.

- lung scurt inteligent prost
slab gras cuminte obraznic
rapid încet

Varianta 1. Se dă o listă de 10-20 de cuvinte. Să se scrie antonimele într-un timp dat.

Activitatea „Anagramele”

Scop: realizarea reversibilității perceptive.

Instrucțiuni: Exercițiul se execută mai întâi individual, apoi cu toți elevii (scris):

- pentru numele elevilor;
- pentru prenume;
- pentru un nume oarecare;
- să se copieze o frază; fiecare cuvânt în anagramă.

Varianta 1. Este mai dificilă. Literele cuvântului sunt date într-o ordine oarecare. Pentru a ajuta pe jucători, se pot alege categorii de nume, de exemplu nume de fructe: banană, ananas etc.

Varianta 2. Jocul este foarte dificil. Se poate conta pe amestecul de silabe. De exemplu, şinevi=vişine.

Activitatea „Litera schimbată”

Scop: dezvoltarea imaginaţiei verbale.

Instrucţiune: Dacă schimbaţi o literă din cuvintele date, veţi obţine alte cuvinte. De exemplu, rar - car.

Varianta 1. Se schimbă o literă din cuvânt obţinând un nou cuvânt care la rândul lui poate fi şi el modificat.

Activitatea „Fraze în dezordine”

Scop: reconstituirea ordinii verbale logice.

Instrucţiune: Se prezintă cuvinte, propoziţii scrise pe cartonaşe în mod aleatoriu. Copilul trebuie să ordoneze propoziţii din cuvinte, din propoziţii un text cu sens.

Varianta 1. Se dau propoziţii/texte sudate, copilul urmând să separe propoziţiile şi să stabilească sensul.

Varianta 2. Se oferă propoziţii distincte, scrise fiecare pe un cartonaş. Copilul trebuie să le aşeze în ordine logică pentru a avea sens.

Activitatea „Reversibilitatea”

Scop: automatizarea reversibilităţii.

Instrucţiune: Se imită gesturi executate cu mâna dreaptă de către conducătorul de joc din poziţia faţă în faţă cu elevul.

Exemple de gesturi:

- se duce mâna la diferite părţi ale capului, la nas, la gură, la bărbie, la par etc.

Activităţi pentru raport de poziţii pentru reversibilitatea mentală asociată cu vorbirea

Material: fiecare elev va avea câte două cutii de mărimi diferite şi un cub care poate intra în cutie. Instrucţiune: Cutia este aşezată în faţa jucătorilor, în mijlocul unui cerc desenat cu creta. Se lucrează mai mult cu cubul şi cu cutia în diverse relaţii spaţiale: în faţă, în spate, alături, deasupra etc., se va exercita cu copiii o frază corectă, de exemplu „Cubul se află în dreapta cutiei”. Fiecare copil va lucra apoi cu două cutii. Aceasta dă în plus relaţia între cutii.

Varianta 1. Copiii lucrează doi câte doi aşezaţi unul în faţa celuilalt. „Pentru mine, unul este la dreapta, dar pentru tine el este la stânga... el este în spate pentru tine ... el este în faţa cutiei pentru mine etc.”.

Varianta 2. Conducătorul jocului sau copiii aduc materialul necesar pentru a pune masa. Se recomandă să se folosească farfuriile de carton, pahare din plastic, tacâmuri tot din plastic. Exercițiul este și poate deveni din ce în ce mai complicat.

„Farfuria este în fața mea, furculița în dreptul farfuriei” ... etc. Conducătorul jocului poate modifica poziția garniturilor, paharelor etc. El va plasa copiii alături de masă și va stabili greșelile comise.

Activitatea „Desene dictate”

Scop: folosirea schemei vizuale interne.

Instrucțiune: Exercițiul este colectiv. Se sugerează elevilor: „Imaginați-vă că vedeți...”:

- serii de fructe (mere, pere, cireșe, caise etc.);
- mobilă (pat, scaun, masă, dulap etc.)
- obiecte de menaj (pahar, lingură, furculiță, farfurie).

Varianta 1. Același exercițiu, dar seriile sunt mai scurte și se cere copiilor să deseneze obiectele respective.

Varianta 2. Să se dicteze desenele parte cu parte. De exemplu, desenați două mere, apoi trei cireșe etc. sau desenați un pătrat cu latura de trei centimetri, al doilea pătrat mai mic decât primul și care va tăia colțul drept-inferior al primului. Un al treilea pătrat, în interiorul primului astfel ca fiecare din unghiurile lui să aibă vârful la mijlocul laturilor primului pătrat.

Varianta 3. Se poate încerca să se dea comanda în întregime, dar recitând-o de trei ori „Scrieți litera V, apoi 0, dar înaintea literei V cifra 3. Scrieți cifra 1. În fața acesteia faceți o cruce și după aceasta un triunghi. Scrieți litera B, apoi litera Z, dar înainte veți scrie cifra 5, apoi veți desena un cerc cu diametrul de 2 cm”.

Activitatea „Șiruri de numere”

Scop: dezvoltarea capacității de analiză și sinteză. Instrucțiune: Se cere participanților să copieze începutul fiecărei serii și să scrie în continuare.

1 3 5 7 (numere impare)

2 4 6 8 (numere pare)

Varianta 1.

4 5 8 9 (se adaugă alternativ 1 și 3)

8 9 11 14 (se adaugă succesiv 1,2,3 etc.)

Varianta 2.

15 17 13 17 11

(numere impare în ordine descrescătoare cu numere intermediare fixe)

110 2 20 3 30

(șir de numere alternative cu zecea ca urmare logică)

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

CHIPERI NADEJDA

Semnătura

Data:

CV-ul autorului

Date personale: Chiperi Nadejda

Data: 25. 06. 1976

Locul nașterii: Republica Moldova, Chișinău

Studii: superioare, masterat

Stagieri: Școala Doctorală Francofonă la Universitatea din București, (*Agenția Universitară Francofonă*), anii 2009-2010, 2010-2011.

Cercetător în proiect internațional la nivel de UPS „Ion Creangă” , catedra Psihopedagogie specială „*Human resourceces in poverty and disability: a family perspective*”, coordonator de proiect: Liya Kalinnikova, UCRS, Uppsala University, Suedia 2012-2014

Activitatea profesională: 10 ani

Domeniile în activitate științifică: Psihopedagogie specială, psihologie

Participări la foruri științifice internaționale:

➤ Conferința științifică internațională “*Calitatea educației: teorii, principii, realizări*” Chișinău 2008

➤ Conferința științifică internațională „*Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” la 70 de ani*”. Chișinău, 2010

➤ Conferința științifică internațională jubiliară. „*Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății*”. Chișinău, 2010.

➤ Conferința științifică cu participare internațională consacrată aniversării a 65 –a a USM „*Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare*”. Chișinău, 2011.

➤ Conferința științifică internațională „*Pedoare pentru educație – cheia creativității și inovării*”. IȘE la 70 de ani, Chișinău, 2011

➤ Conferința științifică internațională „*Problematika educației incluzive în Republica Moldova: perspective și soluții practice*”. Chișinău, 2012

➤ Conferința științifică internațională „*Unitate prin diversitate*”, ediția a IV-a, cu tema: „*Identitatea instituției de învățământ în comunitate*” Chișinău, 2012, 7-8 mai.

Lucrări științifice publicate:

1. Bucun N., Chiperi N. Influența social psihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 2, p. 45-52.

2. Chiperi N. Particularitățile psihologice ale copiilor implicați în diverse modele de educație, În: *Știința culturii fizice*, Chișinău, 2014, nr. 17/1, p. 90-94.

3. Chiperi N. Dinamica dezvoltării personalității cu tendințe dezadaptive ale gândirii. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. X, Chișinău, 2011, p. 64-80.

4. Chiperi N. Aspectele relațiilor interpersonale la copiii orfani de vîrstă școlară mică. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. IX, Chișinău, 2010, p. 552-560.

5. Chiperi N. Particularitățile psihologice ale copiilor implicați în diverse modele de educație. În: *Teorii și experiențe în educația incluzivă*, 2013, p. 53-57.

6. Киперъ Н. Н. Особенности представлений о себе отсталых дошкольников. În: *Образование, философия, психология и здоровье. Сборник материалов второй заочной международной конференции*, 2011, 03 ноября, Россия: Красноярск, с. 79-81.

7. Киперъ Н. Н. Психологические особенности обучения детей с легким интеллектуальным недоразвитием. În: *Педагогика и психология развития современного детства. Материалы международной научно-практической конференции*, 2011, 11-12 ноября, Арзамаский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара. с. 253-257

8. Chiperi N. Valorificarea modelelor de educație pentru dezvoltarea copiilor. În: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele conf. șt. internaț.*, 2013, 18-19 octombrie, Chișinău: IȘE, p. 288-291.

9. Chiperi N. Dezvoltarea comunicării la elevi de vîrsta școlară mică cu deficiență mintală. În: *Problematika educației inclusive în Republica Moldova: perspective și soluții practice. Conf. internaț. șt. - practică*, 2012, 9-20 octombrie, Bălți: US „A. Russo” din Bălți, p. 69-74.

10. Chiperi N. Rolul evaluării formative în dezvoltarea la elevii cu CES a capacităților de învățare-autocontrol-autoreglare. În: *Pledoare pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele conf. șt. internaț.*, 2011, 1-2 noiembrie, Chișinău: IȘE, p. 187-190.

11. Chiperi N. Determinări ale efectelor adverse generate de instituții. În: *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății. Conf. șt. internaț. Jubiliară*. Vol. 2, 2010, Chișinău: UPS „I. Creangă”, p. 111-117.

Premii și distincții: nu am

Aptitudini și competențe personale:

- **Limba maternă:** limba română
- **Limbi străine cunoscute:** rusa, engleza, franceza

Utilizare calculator: Word, Excel, Power Point, Internet Explorer - nivel înalt.

Date de contact:

Adresa: Chișinău, str. Mircea cel Bătrîn, 12/1 ap. 53

Telefon: Serviciu / 022-240740; Mob./ 068901253, 078685054

E-mail: kiperinadejda@rambler.ru

