

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 316.614:376 (043.3)

TOMA SERGIU

**ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A COPIILOR CU CERINȚE
EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚIILE
DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL**

Specialitatea 511.03 – Psihologie socială

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

BUCUN Nicolae,
doctor habilitat în psihologie,
profesor universitar

Autor:

TOMA Sergiu

CHIȘINĂU, 2019

© TOMA SERGIU, 2019

CUPRINS:

ADNOTARE (în limbile română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. ABORDAREA COMPLEXĂ A FENOMENULUI ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
1.1. Fenomenul multidimensional de „adaptare”, „adaptare psihosocială”: abordări și concepte.	20
1.2. Copiii cu CES: caracteristici psihoindividuale versus adaptarea psihosocială	35
1.3. Dimensiuni și factori ale adaptării psihosociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.	44
1.4. Concluzii la capitolul 1.	52
2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL	
2.1. Designul cercetării experimentale.	56
2.2. Demersul diagnostic al nivelului de adaptare psihosocială a elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.	62
2.3. Concluzii la capitolul 2.	84
3. CADRUL EXPERIMENTAL DE FACILITARE A ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
3.1. Demersul formativ privind facilitarea adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.	88
3.2. Analiza cantitativă și calitativă a impactului demersului formativ asupra nivelului de adaptare psihologică a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.	92
3.3. Orientări psihopedagogice de facilitare a adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.	111
3.4. Concluzii la capitolul 3.	120
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	122
BIBLIOGRAFIE	126
ANEXE	
<i>Anexa 1.</i> Tabel de reprezentare a modalității de utilizare a metodelor de cercetare pentru studiere a adaptării școlare a grupurilor de copii cu CES	140
<i>Anexa 2.</i> Scalele de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)	141
<i>Anexa 3.</i> Programul și metodologia de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general	146
<i>Anexa 4.</i> Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul copiilor din grupurile experimentale în baza Harta observațiilor (adaptată după Stott) PRE TEST	165
<i>Anexa 5.</i> Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul copiilor din grupurile experimentale în baza Harta observațiilor (adaptată după STOTT) POST TEST	168

<i>Anexa 6. Valorile medii generale a rezultatelor obținute pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul celor 3 grupuri experimentale în baza Harta observațiilor (adaptată după Stott)</i>	170
<i>Anexa 7. Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul copiilor din loturile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pentru cadre didactice PRETEST</i>	171
<i>Anexa 8. Mediile diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din lotul experimental în instituțiile de învățământ (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pentru cadre didactice PRETEST</i>	190
<i>Anexa 9. Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale în cazul copiilor din loturile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pentru părinți PRETEST</i>	191
<i>Anexa 10. Mediile diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din lotul experimental în instituțiile de învățământ (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pentru părinți PRETEST</i>	201
<i>Anexa 11. Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul copiilor din grupurile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pentru cadre didactice TEST/RETEST</i>	202
<i>Anexa 12. Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale în cazul copiilor din loturile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pentru părinți TEST/RETEST</i>	224
<i>Anexa 13. Analiza de varianță one-way ANOVA</i>	236
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	239
CURRICULUM VITAE	240

ADNOTARE

Toma Sergiu: „Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general”, teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2019

Structura tezei: cercetarea este expusă pe 125 de pagini și cuprinde: introducere, trei capitole, concluzii și recomandări, bibliografie (213 de surse), anexe 13. În text sunt inserate 24 de tabele numerotate și 22 de figuri. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 13 articole științifice publicate în reviste științifice sau prezentate în cadrul unor conferințe internaționale, workshopuri și traininguri.

Cuvinte-cheie: adaptare, adaptare psihosocială, adaptare școlară, cerințe educaționale speciale, mediul social, copii instituționalizați, copii dezinstituționalizați, copii educați în familie, copii cu dizabilități.

Domeniul de cercetare: Psihologie socială.

Scopul cercetării rezidă în: stabilirea particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general și determinarea mecanismelor psihologice și educaționale de accelerare a acestui proces în situația dezinstituționalizării.

Obiectivele cercetării: analiza teoretico-științifică a cercetărilor în domeniul psihologiei copiilor, a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general; determinarea factorilor și condițiilor de realizare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general; elaborarea și implementarea unor mecanisme psihologice și educaționale de facilitare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general; elaborarea recomandărilor psihopedagogice pentru specialiști în domeniu cu privire la facilitarea procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.

Noutatea științifică constă în: definirea noțiunii de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale specifice – dezinstituționalizați și a celor educați în familie – în instituțiile de învățământ general în contextul factorilor interni și externi; elaborarea indicatorilor de adaptare psihosocială axată pe patru variabile dominante: *esența învățării, cadrul relațional, sfera emoțională, conduita școlară*, în baza cărora este construită metodologia diagnosticării/evaluării inițiale a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES; stabilirea rolului dimensiunii psihosociale în adaptarea copiilor cu CES în instituțiile de învățământ; intervenția psihosocială asupra facilitării adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general în baza unui set de principii și a unui set de activități cu caracter practic, creativ, formativ; stabilirea corelației dintre eficiența adaptării școlare a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie în urma intervenției psihologice și pedagogice, condiționate de particularitățile copiilor cu CES, dar și de contextul psihosocial al instituției de învățământ.

Semnificația teoretică a cercetării constă în: fundamentarea teoretică a fenomenului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie; stabilirea rolului factorilor psihosociale privind funcționarea mecanismelor de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie; fundamentarea principiilor de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie, dar și a mecanismelor psihologice și pedagogice de intervenție în condițiile psihosociale specifice instituției de învățământ.

Problema științifică de importanță majoră soluționată în cercetare constă în stabilirea factorilor interni și externi, particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și celor educați în familie în instituțiile de învățământ general, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces, asigurând în așa fel climatul psihologic optim și mediul educațional favorabil pentru toți elevii.

Valoarea aplicativă a cercetării este certificată de posibilitatea aplicării rezultatelor investigaționale în practica psihologică și pedagogică privind eficientizarea procesului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ, prin crearea condițiilor adecvate la nivel instituțional și luarea în considerare a factorilor interni și externi ce determină în mare parte eficiența adaptării școlare a acestor copii. Totodată, rezultatele cercetării pot fi aplicate în formarea inițială și continuă a psihologilor școlari, psihopedagogilor, consilierilor în domeniu, învățătorilor de sprijin.

Implementarea rezultatelor s-a realizat în publicații de autor (13 articole științifice), comunicări la conferințe științifice internaționale (3), conferințe științifice naționale (1), workshopuri, traininguri, proiecte speciale, din cadrul Proiectul „Acces Egal la Educație”, din cadrul Programului Comunitate Incluzivă Moldova, implementat de ONG Keystone Moldova precum și activitatea școlilor experimentale.

АННОТАЦИЯ

Томас Сергей: „Психосоциальная адаптация детей со специальными потребностями к условиям школы”, диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинэу, 2019

Структура диссертации: исследование представлено на 125 страниц и включает: введение, три главы, заключение и рекомендации и список литературы (213 источников), 13 приложений. Текст включает 24 таблицы и 22 фигур. Результаты исследования отражены в 13 научных публикациях в журналах и материалах международных научных конференциях.

Ключевые слова: адаптация, психосоциальная адаптация, школьная адаптация, учащиеся со специальными возможностями, дети воспитанные в семье, дезинституционализованные учащиеся.

Область исследования: Социальная психология.

Цель исследования Установление особенностей психосоциальной адаптации учащихся со специальными потребностями к условиям школы и разработка психологических и педагогических механизмов модели по улучшению данного процесса (в рамках их дезинституционализации).

Задачи исследования: анализ научных исследований в области психологии и процесса адаптации детей со специальными потребностями к условиям школы; выявление факторов и условий, влияющих на процесс психосоциальной адаптации учащихся со специальными потребностями; разработка и внедрение модели по улучшению процесса адаптации учащихся к условиям школы; разработка рекомендаций для учителей и психологов.

Научная новизна исследования: дано определение психосоциальной адаптации детей со специальными потребностями – дезинституционализированных и воспитывающихся в семье – с учетом внешних и внутренних факторов; разработаны показатели уровня психосоциальной адаптации детей со специальными потребностями по четырем аспектам: учение, отношения, эмоциональная сфера, поведение, на основе которых и были разработаны методические основы диагностики уровня адаптивности данной категории детей; установлена роль психосоциального фактора в адаптации детей к условиям школы; обоснованы и применены способы улучшения адаптации детей к условиям школы; установлена корреляция между эффективностью школьной адаптации дезинституционализированных детей и детей, воспитывающихся в семье; а также установлены особенности психосоциального и педагогического влияния на процесс адаптации в зависимости от специфики поведения детей со специальными возможностями;

Теоретическая значимость исследования: теоретически обосновано понятие психосоциальная адаптация детей, которые дезинституционализированы и детей, воспитывающихся в семье; установлена роль психосоциальных факторов, определяющих функционирование механизмов адаптации детей как первой, так и второй группы; обоснованы принципы улучшения процесса адаптации детей со специальными потребностями к условиям школы, а также способы реализации данного процесса в специальных условиях школы (общей).

В исследовании была **разрешена следующая научная проблема:** установлены и обоснованы психосоциальные внутренние и внешние факторы, психологические и педагогические механизмы адаптации детей со специальными потребностями, которые были дезинституционализированы и тех, которые воспитывались в семье, в условиях процесса инклюзивности, обеспечивающие создание благоприятного психологического климата и учебной среды для всех детей.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов в педагогической и психологической практике по обеспечению эффективности процесса психосоциальной адаптации детей со специальными потребностями, путем создания соответствующих условий, а также с учетом внешних и внутренних факторов, влияющих на данный процесс. Вместе с тем, результаты исследования могут быть использованы в процессе подготовки школьных психологов, психопедагогов-консультантов и др.

Внедрение результатов осуществлялось посредством публикаций автора (13 научных статей), участия в научных международных конференциях (3), национальных конференциях (1), семинарах, тренингах, а также в рамках специальных проектов реализованных Keystone Moldova, а также в деятельности экспериментальных школ.

ANNOTATION

TOMA Sergiu: „Psychosocial Adaptation of Children with Special Educational Requirements in General Education Institutions”, Thesis for degree of Doctor in Psychology. Chisinau, 2019

Thesis Structure: the research is exposed on 125 pages and includes: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography (213 sources), annexes 13. In the text are inserted 24 numbered tables and 22 figures. The research results are reflected in 13 scientific papers published in scientific journals or presented at international conferences, workshops and trainings.

Keywords: adaptation, psychosocial adaptation, school adaptation, special educational requirements, the social environment, institutionalized children, deinstitutionalized children, family educated children, children with disabilities.

The research domain: Social Psychology.

The aim of the research resides in: establishing the particularities of psychosocial adaptation of children with special educational needs in the general education institutions and establishing the mechanisms for accelerating this process in the situation of deinstitutionalization.

The objects of the research: the theoretical-scientific analysis of research in the field of children's psychology, the process of psychosocial adaptation of children with special educational needs in general education institutions; determining the factors and conditions for achieving the psychosocial adaptation process of children with special educational needs in general education institutions; the development and implementation of psychological and educational mechanisms to facilitate the process of psychosocial adaptation of children with special educational needs in general education institutions; elaboration of psycho-pedagogical recommendations for specialists in the field on facilitating the process of psychosocial adaptation of children with special educational needs in general education institutions.

The scientific novelty consists of: defining the notion of psychosocial adaptation of children with specific educational needs - deinstitutionalized and educated in the family - in general education institutions in the context of internal and external factors; elaboration of psychosocial adaptation indicators focused on four dominant variables: the essence of learning, the relational framework, the emotional sphere, the school behavior, based on which the methodology of initial diagnosis/ evaluation of the level of psychosocial adaptation of children with ESCs is built; establishing the role of the psychosocial dimension in adapting children with ESCs to educational institutions; psychosocial intervention to facilitate the adaptation of children with ESCs to general education institutions based on a set of principles and a set of practical, creative, formative activities; establishing the correlation between the efficiency of school adaptation of children with de-institutionalized and family-educated ESCs following psychological and pedagogical intervention, conditioned by the peculiarities of children with ESC, but also by the psychosocial context of the educational institution.

The theoretical significance consists of: the theoretical substantiation of the phenomenon of psychosocial adaptation of children with de-institutionalized ESCs and those educated in the family; establishing the role of psychosocial factors regarding the functioning of the psychosocial adaptation mechanisms of children with de-institutionalized and family-educated ESCs; substantiating the principles of facilitating the psychosocial adaptation of children with deinstitutionalized and family-educated ESCs, as well as the psychological and pedagogical mechanisms of intervention in the psychosocial conditions specific to the educational institution.

The scientific problem of major importance in research lies in: what are the internal and external factors, the particularities of the psychosocial adaptation of children with de-institutionalized and family-educated ESCs in general education institutions, as well as psychological and educational mechanisms to facilitate this process, as well as optimal conditions for education for all students.

The applicative value of the research is certified by the possibility of applying the investigative results in the psychological and pedagogical practice regarding the efficiency of the process of adapting the children with ESCs in the educational institutions by creating the appropriate institutional conditions and taking into account the internal and external factors that determine the efficiency of the school adaptation of these children. At the same time, the results of the research can be applied in the initial and continuous training of school psychologists, psycho-pedagogues, counselors in the field, support teacher.

Implementation of scientific results was carried out in author's publications (13 scientific papers), international scientific conferences (3), national scientific conferences (1), workshops, trainings, special projects within the "Equal Access to Education" The Inclusive Community Program Moldova, implemented by NGO Keystone Moldova as well as the activity of the experimental schools.

LISTA ABREVIERILOR

CES – cerințe educaționale speciale

NO – neîncredere în oameni noi, lucruri, situații

TD – tendințe depresive

AI – autoizolare

ARA – anxietate în relația cu adulții

OFA – ostilitate față de adulți

NRC – neliște în relația cu copiii (colegii de clasă)

DCSN – dificultăți în comportamentul social-normativ

OFC – ostilitate față de alți copii (alții decât colegii de clasă)

H – hiperactivitate

TE – imaturitate, încordare emoțională

SN – simptome nevrotice

CNM – condiții nefavorabile ale mediului

DI – dificultăți de înțelegere

DSx – dezvoltare sexuală

BDO – boli sau deficiențe organice

DM – dificultăți fizice/ senzoriale (inclusiv deficiențe fizice)

INTRODUCERE

Actualitatea temei și importanța cercetării

Unul dintre cele mai importante obiective ale educației, inclusiv ale educației copiilor cu cerințe educaționale speciale, constă în dezvoltarea competențelor relevante pentru incluziunea socială. Realizarea acestui obiectiv presupune un efort consolidat al tuturor structurilor și actorilor implicați în proces, implicare care este decisivă pe întreg procesul de educație a copiilor cu cerințe educaționale speciale, dar îndeosebi la debutul procesului educațional, favorizând adaptarea acestora în instituțiile de învățământ general. În conformitate cu datele Biroului Național de Statistică, numărul copiilor cu dizabilități în ultimii ani este în creștere (de la 13.454 în anul 2000 la 14.127 în anul 2009/2010); în același timp, numărul copiilor instruiți în cadrul instituțiilor de învățământ special pentru copii cu deficiențe mintale și locomotorii este în scădere (de la 5.064 copii în 2000 la 3.148 în anul 2010), dinamică care descrie, inclusiv, tendința crescândă de acces al copiilor cu dizabilități la instituțiile de învățământ general. Problematica privind educația copiilor cu cerințe educaționale speciale prezintă interes nu doar pentru specialiști, cercetători și reprezentanți ai învățământului special, dar, în contextul politicilor educaționale și sociale promovate în Republica Moldova, în egală măsură și pentru cei din învățământul general.

Printre principalele momente care au anticipat apariția unor noi modalități de abordare a educației elevilor cu cerințe educaționale speciale în școlile obișnuite/de masă sunt de menționat:

- Rezoluția Adunării Generale a ONU din 1982 privind *Programul mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu dizabilități pentru decada 1983-1992* conținea, printre altele, următoarea precizare: „Legile cu privire la învățământul obligatoriu trebuie să includă copiii cu toate tipurile și gradele de dizabilitate, inclusiv copiii cu dizabilități severe”.
- În anul 1998, UNESCO a elaborat și a lansat o teză care ulterior a stat la baza directivelor de acțiune ale Conferinței Mondiale a Educației Speciale de la Salamanca din anul 1994: „Integrarea școlară și reabilitarea pe baza resurselor comunitare reprezintă abordări complementare care se sprijină reciproc în favoarea acordării de servicii pentru persoanele cu cerințe speciale” (UNESCO, 1998). Această componentă a dezvoltării unei comunități vizează implicarea, prin eforturi combinate, a persoanelor care prezintă diferite dizabilități, a familiilor lor și a membrilor comunității din care acestea fac parte.
- *Convenția cu privire la Drepturile Copilului* adoptată de Adunarea Generală a ONU la 20 noiembrie 1989.
- Conferința UNESCO a miniștrilor educației de la Jomtien, Thailanda (1990), care a

reprezentat momentul deschiderii unei noi direcții în politicile educaționale pe plan internațional: *educația pentru toți (education for all)*. Aceasta presupune deschiderea și transformarea sistemelor/structurilor de educație pentru a fi susceptibile să ofere servicii educaționale tuturor categoriilor de copii și tineri. Astfel, *școlile pentru toți* sunt percepute ca școli ale comunității, deschise, flexibile, democratice și inovatoare.

- Comunitatea Europeană a adoptat în mai 1990 *Rezoluția Consiliului Miniștrilor Educației cu privire la integrarea copiilor și tinerilor cu dizabilități în sistemele obișnuite de învățământ*, care a inclus câteva prevederi importante pentru proiectarea politicilor educaționale din țările semnatare.
- În anul 1992, Consiliul Europei a elaborat o serie de recomandări cu privire la educația copiilor și persoanelor cu dizabilități. Astfel:
 - toți copiii cu dizabilități, indiferent de natura acestora, au dreptul la o educație adecvată, într-un mediu corespunzător, potrivit cerințelor și dorințelor proprii sau ale familiei;
 - frecventarea școlilor generale de către un număr cât mai mare de copii cu dizabilități trebuie realizată prin satisfacerea unor cerințe/condiții minimale (asigurarea serviciilor de sprijin, consiliere și reabilitare, cu echipamente, mijloace și tehnici adaptate, necesare egalizării șanselor);
 - în procesul de reformare, școlile speciale trebuie să satisfacă, printre alte condiții, și organizarea lor ca centre de resurse pentru școlile generale și dezvoltarea unor programe de colaborare și parteneriat cu acestea.
- În anul 1993, Adunarea Generală a ONU a adoptat rezoluția denumită *Regulile standard pentru egalizarea șanselor persoanelor cu dizabilități* în contexte integrate. În acest document se face referire și la sistemul de educație, menționându-se că integrarea copiilor cu cerințe speciale în programe educaționale trebuie să fie parte integrantă a sistemului național de planificare a învățământului, a dezvoltării curriculumului și a organizării școlare [63, p.20-22].

Analizând oportunitățile dezvoltării sistemului educațional din Republica Moldova în domeniul educației pentru toți și, în special, al educației copiilor cu cerințe educaționale speciale se remarcă mai multe acte aprobate la nivel național, printre care: *Strategia națională „Educație pentru toți”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.410 din 4 aprilie 2003 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2003, nr.70-72, art.441), *Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități* (2010-2013), aprobată prin Legea nr.169 din 9 iulie 2010 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2010, nr.200-201, art.660), *Programul de dezvoltare a educației incluzive*

în Republica Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.523 din 11 iulie 2011 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2011, nr.114-116, art.589), *Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015*, aprobată prin ordinul ministrului educației nr.849 din 29.11.2010. Totodată pot fi menționate cele mai actuale documente de politică educațională precum: Codul educației (2014), Programul de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020 și Planul de acțiuni de implementare pentru anii 2015-2017, Convenția ONU cu privire la drepturile persoanelor cu dizabilități, Strategia pentru protecția copilului 2014-2020, Strategia Educația 2020 (obiectivul specific 1.6.).

Procesul de dezinstituționalizare și dezvoltare a educației incluzive aflat în plină desfășurare în Republica Moldova atestă o tot mai mare tendință de acces al copiilor cu cerințe educaționale speciale la instituțiile de învățământ general. Astfel, problematica adaptării acestora devine evident relevantă pentru investigație, pentru asigurarea unui proces accelerat și calitativ de adaptare și, respectiv, incluziune educațională.

Școala este o instituție care trebuie să ofere servicii educaționale oricărui copil, indiferent de originea, natura sau particularitățile lui bio-psiho-socioculturale. În plus, evoluția socială din ultimii ani a adus din ce în ce mai mult în actualitate ideea de diversitate umană, de unitate în diversitate, de valorizare a diversității și a oportunităților oferite educației și culturii universale de diversitatea experiențelor, tradițiilor și modelelor apărute în decursul timpului, fără a face ierarhii și judecăți de valoare subiective asupra lor. În acest context destul de generos, putem afirma că apariția și fundamentarea teoriilor și practicilor referitoare la integrarea și adaptarea școlară a tuturor categoriilor de elevi au permis o nouă abordare a activităților educaționale în școală, fapt determinat de necesitatea asigurării șanselor egale de acces la educație pentru toți membrii unei comunități, de necesitatea satisfacerii cerințelor de instruire și educație în funcție de potențialul intelectual și aptitudinal al fiecărui copil inclus în programul educațional al unei școli. Această preocupare în domeniul politicilor educaționale poate fi înțeleasă și ca o (re)confirmare și o resemnificare a unui demers fundamental, respectiv adaptarea structurii și conținutului învățământului la particularitățile psihofizice, de vârstă și individuale ale elevilor, în vederea dezvoltării cât mai echilibrate și mai armonioase a personalității lor [63, p.15].

Descrierea situației în domeniu și identificarea problemelor de cercetare

Procesul de adaptare școlară atât din punct de vedere social, cât și psihologic, a devenit obiect al cercetărilor realizate de L.I. Bojovici, L.S. Vîgotski, A.N. Leontiev, G.Ferreol, A. Kern, A.R. Luria, V.S. Muhina, D.B. Elkonin, I.V. Dubrovina, Iu.I. Maximenko, N.G. Salmina, E.E. Kravțova, N.I. Gutkina, E.D. Bojovici, M.I. Lisina, N.F. Kruglova, P.Golu, E.Păun, A.Necolau, A.Vasilescu, A.Gherguț etc. Problema privind adaptarea școlară a copiilor a fost investigată și de

cercetători din Republica Moldova, care au elucidat diverse aspecte psihopedagogice ale acestora: N.Bucun, D.Gânu, V.Rusnac, J.Racu, L.Malcoci, A.Cara, O.Paladi, P.Jelescu, I.Negură, A.Bolboceanu, S.Cemortan, V.Prițcan, E.Petrov, G.Bulat etc. Analizei au fost supuse competențele necesare pentru asigurarea trecerii copilului din grădiniță în școală de la o treaptă de învățământ la alta, fiind propuse metodologii de optimizare și dezvoltare a acestora.

Din perspectivă interacționistă problema adaptării psihosociale a fost dezvoltată de către L.Phillips, J.Fleyvell, J.Piaget iar din perspectiva gândirii psihologice această problema a fost dezvoltată de către A.Adler, E.Erickson, K.Horney. Autorul A.Ellis și M.Mahoney analizează problematica adaptării psihosociale din perspectiva behaviorismului prin prisma conceptului – conflict – ajustare – reacție. Viziunea umanistă asupra adaptării psihosociale ale copilului sunt reflectate în lucrările lui A.Maslow, C.Rogers, V.Frankl. În ultimii ani au apărut un șir de cercetări și lucrări privind particularitățile adaptării psihosociale a diferitor categorii de cerințe educaționale speciale (A.Gherguț, A.Coașan, A.Vasilescu), dar și cu privire la factorii interni și externi ai adaptării psihosociale a copiilor (R.Doron, F.Parrot, T.Kuslar etc.).

Problema privind adaptarea școlară a copiilor a fost investigată și de cercetători din Republica Moldova, care au elucidat diverse aspecte psihopedagogice ale acestora: N.Bucun, D.Gânu, V.Rusnac, J.Racu, L.Malcoci, A.Cara, O.Paladi, P.Jelescu, I.Negură, A.Bolboceanu, S.Cemortan ș.a. Analizei au fost supuse competențele necesare pentru asigurarea trecerii copilului din grădiniță în școală de la o treaptă de învățământ la alta, fiind propuse metodologii de optimizare și dezvoltare a acestora.

Problematica procesului de educație incluzivă a fost analizată în mai multe cercetări naționale privind impactul educației incluzive la diferite nivele precum: Implementarea educației incluzive: studiu de politici publice (A.Cara, 2014), Incluziunea elevilor cu CES în școlile din comunitate (L.Malcoci, I.Chistruga-Sinchevici, 2015), Evaluarea modelelor de educație incluzivă din Republica Moldova (L.Malcoci, A.Cara, I.Chistruga-Sinchevici, V.Rusnac P.Munteanu). Practicile de incluziune a copiilor cu CES în școlile generale a fost posibilă datorită modelelor pilotate a diferitor organizații nivel central, local și de unitățile școlare și activității ONG-urilor CCF Moldova, Keystone Human Services Internațional Moldova Association, AO Lumos, AO „Parteneriate pentru Fiecare Copil”, ONG „Speranța” și ONG „Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin”. Studiile sus-menționate relevă faptul că există o necesitate continuă de extinderii practicilor pozitive și ajustare a metodologiilor de facilitare a adaptării copiilor cu CES atât în tranziția dintre treptele de învățământ cât și dintre diverse tipuri de instituții – de tip internat, general etc.

Totodată, constatăm insuficient investigată problema ce vizează adaptarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general. Prin urmare, necesitatea de a cerceta respectiva problematică este determinată de:

- a) lipsa cercetărilor complexe axate pe această problemă;
- b) numărul impunător de copii cu cerințe educaționale speciale care în urma procesului de dezinstituționalizare sunt incluși în instituțiile de învățământ general;
- c) implementarea prevederilor politicilor educaționale în domeniile de dezinstituționalizare și dezvoltare a educației incluzive.

Așadar, în teoria și practica educației s-a creat o situație contradictorie când, pe de o parte, se promovează insistent politicile de incluziune școlară și dezinstituționalizare a copiilor cu CES, iar, pe de altă parte, se constată lipsa cercetărilor complete și a modelelor psihopedagogice de adaptare psihosociale a acestor copii în condițiile școlii generale. Această contradicție generează **problema cercetării**: care sunt factorii interni și externi, particularitățile adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie în instituțiile de învățământ general, dar și mecanisme psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces, asigurând în așa fel climatul psihologic optim și mediul educațional favorabil pentru toți elevii.

Scopul cercetării rezidă în stabilirea particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general și în determinarea mecanismelor psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces în situația dezinstituționalizării.

Obiectivele lucrării:

- analiza cercetărilor în domeniul psihologiei copiilor, a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general;
- determinarea factorilor și condițiilor de realizare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general;
- elaborarea și implementarea unor mecanisme psihologice și educaționale de facilitare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general;
- elaborarea recomandărilor psihopedagogice pentru specialiști în domeniu cu privire la facilitarea procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general.

Ipoteza cercetării:

- Fenomenul adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general este un proces determinat de mai mulți factori:
 - 1) de categoria subiecților – copii dezinstituționalizați și/sau copii educați în familie;
 - 2) de cadrul relațional: copil-copil, copil-profesor, copil-părinte;
 - 3) de particularitățile dezvoltării copilului în raport cu vârsta și particularitățile manifestării dizabilității;
 - 4) de climatul psihologic și educațional în instituția de învățământ;
 - 5) de climatul psihologic în familie (pentru copii educați în familie).
- Intervenția psihologică și educațională asupra facilitării adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ poate fi eficientă în cazul în care acest proces se va axa pe: unitatea de diagnosticare și corecție, activismul și potențialul copilului, necesitățile acestuia, stimularea creșterii continue, creativitatea cadrului didactic și a psihologului.

Reperete conceptuale ale cercetării vizează: *legitățile generale și specifice ale dezvoltării copiilor cu dizabilități* (L.Vîgotski, V.Lubovski, T.Vlasova, M.Pevzner, A.Gozova, N.Bucun etc.); *teoriile cu privire la debutul și adaptarea școlară* (D.B. Elkonin, M.Lisina, A.Coașan, E.Crețu, J.Racu, S.Kirilenko); *teoria privind geneza comunicării* (M.I. Lisina); *teoria internalizării rolului și statutului de elev* (L.I. Bojovici); *conceptul incluziunii sociale* (N.Bucun, A.Danii, V.Rusnac, A.Cucer etc.), *conceptul adaptării psihosociale* (A.Kern, A.Luria etc.).

Metodologia cercetării științifice

În procesul investigațiilor au fost utilizate următoarele metode:

- *Teoretice*: analiza, sinteza și compararea cercetărilor realizate în problema dată; ipotetico-deductive de interpretare și explicare a rezultatelor.
- *Empirice*: observarea, anchetarea, convorbirea, testarea, experimentul de constatare, formativ și de control.
- *Statistice*: calcularea mediei și a medianei, compararea mediei rangurilor în cazul eșantioanelor independente etc.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării consistă în:

- redefinirea noțiunii de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale – dezinstituționalizați și a celor educați în familie – în instituțiile de învățământ general în contextul factorilor interni și externi;
- adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general reprezintă

un proces complex și dinamic de interacțiune, ajustare a comportamentului la condițiile și factorii mediului educațional, obiectivul final fiind asimilarea valorilor și normelor de acțiune/ conduită raportate la cerințele existente pe dimensiunea: conduită școlară, eficiența activității de învățare, cadrul relațional și mediul comunicațional specific. Totodată specificul adaptării copiilor cu CES este influențat de: categoria și gradul de manifestare a dizabilității, statutul copiilor cu CES (dezinstituționalizați, educați în familie, insituționalizați).

- elaborarea indicatorilor de adaptare psihosocială axată pe patru variabile dominante: *esența învățării, cadrul relațional, sfera emoțională, conduita școlară*, în baza cărora este construită metodologia diagnosticării/evaluării inițiale a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES;
- stabilirea rolului dimensiunii psihosociale în adaptarea copiilor cu CES în instituțiile de învățământ care este determinat de factorii de natură relațională (*copil-copil, copil-profesor, profesor-copil, copil-părinte, părinte-profesor*), dar și de particularitățile dezvoltării copilului în raport cu vârsta, potențialul intelectual, experiența, atitudinea colegilor, motivația etc.;
- intervenția psihopedagogică asupra facilitării adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general se realizează în baza unui set de principii (unității diagnosticării și intervenției, potențialului personal, necesităților și nevoilor personale, stimulării creșterii continue) și a unui set de activități cu caracter practic, creativ, formativ;
- stabilirea corelației dintre eficiența adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie și intervențiile psihologice și pedagogice, condiționate de particularitățile copiilor cu CES, dar și de contextul psihosocial al instituției de învățământ.
- Stabilirea particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și dezinstituționalizați, dar și a factorilor care determină eficiența acestui proces pe dimensiunile: eficiența învățării, conduita școlară, cadrul relațional și starea psihoemoțională.

Problema științifică de importanță majoră soluționată în cercetare constă în stabilirea factorilor interni și externi, particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și celor educați în familie în instituțiile de învățământ general, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces, asigurând în așa fel climatul psihologic optim și mediul educațional favorabil pentru toți elevii.

Semnificația teoretică a cercetării constă în:

- fundamentarea teoretică a fenomenului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie;
- stabilirea rolului factorilor psihosociali privind funcționarea mecanismelor de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie;
- fundamentarea principiilor de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES desinstituționalizați și a celor educați în familie, dar și a mecanismelor psihologice și pedagogice de intervenție în condițiile psihosociale specifice instituției de învățământ.

Valoarea practică a cercetării rezidă în: posibilitatea aplicării rezultatelor investigaționale în practica psihologică și pedagogică privind eficientizarea procesului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ, prin crearea condițiilor adecvate la nivel instituțional și luarea în considerare a factorilor interni și externi ce determină în mare parte eficiența adaptării școlare a acestor copii.

Totodată, rezultatele cercetării pot fi aplicate în formarea inițială și continuă a psihologilor școlari, psihopedagogilor, consilierilor în domeniu.

Aprobarea și validarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost aprobate la ședințele Sectorului Asistență Psihologică în Educație, Institutul de Științe ale Educației, Laboratorului de Cercetări Științifice „Dezvoltarea politicilor educaționale” al Universității de Stat din Moldova și la Conferința științifică internațională *„Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”* (15 noiembrie 2013, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău); la Conferința științifică internațională *„Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovațional”*, organizată cu prilejul aniversării a 70 de ani de la formarea Universității de Stat din Moldova (28-29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău); la Conferința științifică națională cu participare internațională *„Integrare prin Cercetare și Inovare”*, organizată cu prilejul aniversării a 70 de ani de la formarea Universității de Stat din Moldova (28-29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău) ș.a.

Rezultatele cercetării au fost publicate în Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației (Psihologie)”, Categoria B; Revista de teorie și practică educațională „Didactica PRO”, Categoria C.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** sunt prezentate premisele care demonstrează actualitatea și importanța problemei abordate. Sunt stabilite scopul și obiectivele cercetării, fiind specificate noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute, semnificația teoretică și valoarea practică a cercetării, dar și aprobarea rezultatelor cercetării.

Capitolul 1 „Abordarea complexă a fenomenului adaptării psihosociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale” reflectă aspectele teoretice, conceptuale, cu caracter general, ale adaptării psihosociale a elevilor cu CES. Încercând a stabili semnificația noțiunii de „adaptare”, am constatat că îi sunt conferite o pluralitate de sensuri, iar semnificația acestora este determinată de domeniul în care noțiunea este abordată, dar și de contextul specific în care este utilizată, situație ce se datorează faptului că adaptarea are un sens general, fiind folosit pentru un domeniu extins de fapte și relații, fiecare dintre acestea având conținuturi și niveluri diferite. Dacă adaptarea a fost abordată unilateral, preponderent și doar dintr-un anumit punct de vedere (psihologic, pedagogic, medical sau sociologic), înseamnă că a avut loc o elucidare doar parțială a fenomenologiei sale, astfel încât nu s-a constituit deocamdată o viziune multidimensională asupra ei. Diversitatea de interpretări acordate adaptării ilustrează, pe de o parte, că, într-adevăr, complexitatea acestui proces poate fi greu de surprins, dar, pe de altă parte, că fiecare dintre ele a contribuit substanțial la clarificarea sensului acesteia. Astfel, în sens larg, adaptarea este apreciată ca fiind acordul individului cu mediul său, în special cu cel social.

Majoritatea autorilor înțeleg adaptarea școlară ca o acțiune de modificare a comportamentelor copilului pentru a fi capabil să facă față exigențelor școlii și pentru a fi compatibil, sub aspectul particularităților bio-psiho-sociale, cu normele și regulile pretinse de curricula școlare pentru asumarea statutului și rolului de elev. Adaptarea este efortul permanent de a răspunde, pe de o parte, la dubla exigență a constanței interne și, pe de altă parte, la rezistența lumii exterioare. Adaptarea este o dublă mișcare: de asimilare (care este un anumit fel de a aborda realitatea) și de acomodare (care este un anumit fel de a utiliza schemele de comportament anterior elaborate, în raport cu situația actuală).

Tot în acest capitol este abordată pe larg problema privind factorii, interni și externi, care facilitează adaptarea școlară, accentul fiind pus pe analiza interconexiunii acestora, dar și a etapelor de realizare a acestui proces.

Fiind un fenomen complex, adaptarea în contextul instituțiilor de învățământ presupune evidențierea mai multor dimensiuni ale acestui fenomen, printre care dimensiunea psihologică, dimensiunea pedagogică și dimensiunea sociologică. *Dimensiunea psihologică* presupune totalitatea acțiunilor ce exprimă particularitățile elevului, potențialul său intelectual, dar și premisele de natură non-intelectuală ale acestor acțiuni, precum: motivația, afectivitatea etc. *Dimensiunea pedagogică* a acesteia presupune interiorizarea unor valori care induc constituirea unor scheme comportamentale aflate în concordanță cu normele sociale, după cum, la rândul său, adaptarea relațională creează cadrul favorabil pentru realizarea obiectivelor pedagogice, deci pentru o bună adaptare pedagogică. *Dimensiunea sociologică* presupune abordarea relațiilor și a

caracterului continuu al acestora în situații de interacțiune și comunicare. Din perspectiva acestei dimensiuni, adaptarea descrie raporturile în termeni de conduită socială adecvată culturii, mediului comunicațional specific.

În **capitolul 2 „Cercetarea experimentală a adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general”** este prezentat designul cercetării experimentale, care include eșantionul de copii antrenați în experiment, etapele experimentului psihologic, descrierea lor dar și a **metodelor aplicate**: Fișa de observații școlare; Chestionarul adresat părinților; Harta observațiilor elaborată de L.Stott; Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală (Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.).

Tot în acest capitol este descris demersul diagnostic al nivelului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ și sunt analizate rezultatele obținute.

Rezultatele obținute ne-au permis să constatăm că adaptarea psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și a celor dezinstituționalizați este la un nivel scăzut, ceea ce demonstrează că politicile de incluziune a acestor copii nu asigură în plină măsură esența acestui proces. Rămân încă multe oportunități de valorificare a instrumentelor, factorilor, condițiilor în vederea asigurării adaptării psihosociale eficiente a copiilor cu CES.

Analiza și prelucrarea datelor ne-a dat posibilitatea să stabilim coeficientul de corelare: „învățarea – conduita – relaționarea – emoționalitatea” în structura adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.

În **capitolul 3 „Cadrul experimental de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale”** este descris și fundamentat demersul formativ privind facilitarea adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.

Demersul formativ se axează pe trei grupuri-țintă:

1. Formarea/ dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din perspectiva facilitării adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.
2. Formarea părinților în vederea facilitării adaptării psihosociale a copiilor lor.
3. Dezvoltarea abilităților de adaptare psihosocială eficientă a copiilor cu CES.

Demersul formativ a fost realizat în baza unui program special, care a inclus activități cu caracter practic, activități de stimulare a creativității, activități educative. La finele realizării programului respectiv au fost aplicate aceleași instrumente de evaluare a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ generalca și la etapa inițială.

Rezultatele obținute confirmă creșterea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în urma aplicării unui demers formativ de facilitare a acestui proces, dar și ipoteza cercetării date. Creșterea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES se datorează abordării

sistemice a problemei și creării condițiilor psihosociale respective.

În ***Concluzii generale și recomandări*** sunt sintetizate abordările privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general, fiind deduse concluzii și formulate recomandări teoretice și metodologice menite să faciliteze acest proces. Concluziile confirmă validitatea rezultatelor cercetării și deschid noi oportunități de cercetare a problemei investigate.

1. ABORDAREA COMPLEXĂ A FENOMENULUI ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE

1.1. Fenomenul multidimensional de „adaptare”, „adaptare psihosocială”: abordări și concepte

Adaptarea este un „fenomen” și un „concept” studiat și abordat din mai multe perspective. Pentru a înțelege mai bine esența noțiunii „adaptare psihosocială”, am încercat să analizăm acest fenomen în plan biologic, fiziologic, social, pedagogic, psihologic și psihosocial.

Adaptarea reprezintă condiția indispensabilă a vieții. Ori de câte ori organismul este supus acțiunii unor factori stresanți el își mobilizează mecanismele de apărare pentru a face față acestora.

Termenul „adaptare” provine de la latinescul „adaptatio” – confortabil. Încercând a stabili semnificația noțiunii de adaptare, s-a constatat că îi sunt conferite o pluralitate de sensuri, iar semnificația acestora este determinată de domeniul în care este abordată și de contextul specific în care este utilizată. Situație ce se datorează faptului că adaptarea are un sens general, fiind folosit pentru un domeniu extins de fapte și relații, fiecare dintre acestea având conținuturi și niveluri diferite. Dacă adaptarea a fost abordată unilateral, preponderent și doar numai dintr-un anumit punct de vedere (psihologic, pedagogic, medical sau sociologic), înseamnă că a avut loc o elucidare doar parțială a fenomenologiei sale, astfel încât nu s-a constituit deocamdată o viziune multidimensională asupra ei. Diversitatea de interpretări acordate adaptării ilustrează, pe de o parte, că, într-adevăr, complexitatea acestui proces poate fi greu de surprins, iar, pe de altă parte, că fiecare dintre ele a contribuit substanțial la clarificarea sensului acesteia. Astfel, în sens larg, adaptarea este apreciată ca fiind acordul individului cu mediul său, în special cu cel social [37, p.11].

În sistemul general al științelor, aceiași autori afirmă că adaptarea este concepută ca una dintre „proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica adecvat funcțiile și structurile corespunzătoare schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător” [37, p.11]. Deci, presupune prezența capacității omului de a face față, de a răspunde favorabil solicitărilor și exigențelor anturajului, împlinindu-și, în același timp, și cerințele individuale.

Adaptarea la mediu se realizează la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană (biologic, psihologic și social), ca un proces de schimbare „dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul său intern sau față de mediul înconjurător și presupunând capacitatea de a învăța” [52, p.30]. Ea are ca funcție majoră de a asigura supraviețuirea individului sau

grupului în condițiile date. Prin procesul de adaptare organismul își îndeplinește în condiții optime funcțiile; încetarea proceselor de adaptare a organismului definește moartea sa. Adaptarea mai poate fi definită ca fiind un ansamblu de procese și activități prin care se trece de la un echilibru mai puțin stabil între organism și mediu la un echilibru mai stabil; organismul funcționează prin înglobarea schimburilor dintre el și mediu; dacă aceste schimburi favorizează funcționarea normală a organismului, acesta este considerat ca fiind adaptat.

În sistemul științelor ale naturii, precum biologia, adaptarea este privită atât ca proces filogenetic (realizat prin dobândirea și selectarea unor însușiri ereditare – morfologice, fiziologice, de comportament – care sporesc șansele de supraviețuire și eficiența speciei într-un mediu dat), cât și ca proces ontogenetic (realizat la nivel organismic, în cursul vieții individuale); din acest din urmă punct de vedere, adaptarea mai este numită uneori și reacție adecvată. Din alt punct de vedere, adaptarea poate fi autoplasică (realizată prin modificarea organismului) și aloplastică (realizată prin modificarea activă a mediului). Pentru om, caracteristică este adaptarea aloplastică, realizată prin unelte, tehnică, cultură, civilizație.

Dintre formele de adaptare specifice ființei umane amintim în cele ce urmează adaptarea mentală, adaptarea senzorială și adaptarea socială. Gândirea, adaptându-se la lucruri, ea însăși se organizează și, organizându-se, structurează lucrurile; prin adaptare se realizează o interdependență ireductibilă între experiență și rațiune.

În ansamblu, *adaptarea mentală* (psihică, intelectuală) este concepută de J.Piaget ca fiind o echilibrare între asimilare și acomodare, echilibru a cărui cucerire durează în tot cursul copilăriei și al adolescenței și definește structurarea proprie a acestor perioade ale existenței. Se spune, de pildă, că un organism este adaptat când poate în același timp să-și păstreze structura, asimilând acesteia alimentele provenite din mediul exterior, și să acomodeze această structură diverselor particularități ale mediului. La fel se poate spune că gândirea este adaptată la o realitate particulară când ea a reușit să asimileze cadrelor sale proprii această realitate și, în același timp, să acomodeze aceste cadre noilor împrejurări oferite de realitate.

În raport cu toate celelalte viețuitoare, ființa umană se definește, în primul rând, prin capacitatea sa nelimitată de învățare, de acțiune organizată și creatoare în mediul în care se dezvoltă. Sinteza supremă spre care tinde întreg procesul de educație – personalitatea – este rezultatul interacțiunii permanente dintre dezvoltarea biopsihologică și cantitatea și calitatea învățării. Așa cum individul se naște cu posibilitatea de a mânca, tot astfel se naște și cu aceea de a învăța. Printre trebuințele specific umane care abilitază organismul să găsească noi modalități de a se adapta la imensa complexitate a mediului se numără nevoia de competență sau eficacitate și nevoia de compatibilitate. Aceste trebuințe sunt răspunzătoare de cele mai multe realizări în

învățare.

Adaptarea intelectuală constituie deci o stabilire a echilibrului între asimilarea experienței la structurile deductive și acomodarea acestor structuri la datele experienței. Asimilarea se referă la procesul prin care o idee sau un obiect nou este înțeles în termenii conceptelor sau acțiunilor (scheme) pe care persoana deja le are. Acomodarea reprezintă procesul complementar prin intermediul căruia toți indivizii își modifică conceptele și acțiunile pentru a corespunde noilor situații, obiecte sau informații.

Procese identice de asimilare și acomodare au loc pe tot parcursul vieții, pe măsură ce comportamentul și gândurile noastre se adaptează circumstanțelor în schimbare. Asimilarea este procesul prin intermediul căruia individul face față noilor situații și probleme prin utilizarea schemelor existente. Pe de altă parte, acomodarea este procesul care implică modificarea schemelor existente sau elaborarea altora noi. Acestea se datorează naturii neschimbătoare a acestor procese pe care J.Piaget le-a denumit funcții invariante. În acest fel, are loc modificarea structurilor mentale și abilitatea cognitivă evoluează gradat.

Adaptarea senzorială (lege a sensibilității) constă în modificarea sensibilității absolute (minime) și diferențiale a analizatorilor în raport cu intensitatea și durata acțiunii stimulilor asupra receptorilor. Această modificare are un caracter adaptativ în sensul că vizează reflectarea cât mai exactă a realității. Ea poate urma două direcții: creșterea sensibilității (adaptarea pozitivă) sau scăderea acesteia (adaptarea negativă). În general, adaptarea pozitivă are loc sub influența stimulilor slabi, iar adaptarea negativă – sub influența stimulilor puternici sau de lungă durată. La rândul ei, adaptarea negativă cunoaște două variante: dispariția totală (sau cvasitotală) a sensibilității în cazul acțiunii îndelungate a unor stimuli constanți asupra receptorilor (ex.: hainele încetează a mai fi simțite la scurtă durată după ce le îmbrăcăm) și diminuarea sensibilității sub acțiunea unor stimuli excesiv de puternici (ex.: trecerea de la întuneric la o lumină foarte puternică). Menționăm și faptul că există receptori greu adaptabili (îndeosebi proprioceptorii) și rapid adaptabili (receptorii cutanați și olfactivi).

Adaptarea socială constă în potrivirea unei persoane cu mediul, în acordul dintre conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, în echilibrul dintre asimilare și acomodare socială. Deci, adaptarea socială este procesul prin care o persoană sau un grup social devine capabilă (capabil) să trăiască într-un nou mediu social, ajustându-și comportamentul la cerințele mediului vieții sociale. Ea se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, indicatorul reușitei fiind faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este străin.

Potrivit dicționarului psihologic al lui F.Parrot, „adaptarea” reprezintă „un proces dinamic de schimbare, dezvoltat în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul înconjurător și presupunând capacitatea de a învăța. Mijloacele puse în joc sunt de ordin psihologic sau biologic, integrat sau elementar. Comportamentul este medierea cea mai des folosită pentru plasarea organismului într-o situație mai puțin amenințătoare, pentru satisfacerea trebuințelor sale și, în ultimul rând, pentru asigurarea supraviețuirii sale, precum și a speciei sale. Un obstacol obligă la o mobilizare a organismului, care încearcă prin comportament să-și mențină echilibrul anterior sau să se ajusteze și să creeze un nou echilibru compatibil cu supraviețuirea sa. Căutarea acestui echilibru este o necesitate psihobiologică” [52, p.30].

În concepția piagetiană, adaptarea desemnează procesul de echilibrare între „asimilare” și „acomodare”, intervenit în cadrul interacțiunii dintre om și realitatea înconjurătoare. Ființa vie dispune de această plasticitate, grație căreia poate să rămână în acord cu mediul său. Dacă acest mecanism se transpune la particularitățile activității instructiv-educative, se poate afirma că adaptarea exprimă calitatea și eficiența realizării concordanței dintre personalitatea copilului și cerințele programei [37].

Același dicționar psihologic stabilește că adaptarea semnifică un proces continuu de acomodare activă a condițiilor individului și la cele ale mediului social. Astfel se poate produce reacția de evitare sau de îngrijire a mediului, care nu este în armonie cu individul. În acest sens se pot declanșa o serie de mecanisme de apărare pe care individul le folosește pentru a se racorda la solicitările parvenite din partea mediului social, iar modificările sunt nu doar de natură fiziologică (ex.: expresia feței), dar și psihologică (modalitatea de a gândi).

A.B. Siomichev consideră că adaptarea reprezintă un proces de racordare a capacităților intelectuale ale omului la situații specifice în care acesta se poate afla.

În literatura de specialitate psihologică, conceptul de adaptare este interpretat cu un accent pe individ, calitățile lui personale și pe structura de personalitate, în general [125; 131; 143; 157.]. Specificul interacțiunii dintre individ și mediul social este accentuat de către cercetătorii A.Lovenger, I.M. Deseatnikov (1995), M.A. Ivanov, H.A. Titkova (1993), H.G. Kolyzaeva (1987), A.A. Nalchadjian (1988), G.K. Ușakov (1987). Într-o serie de studii conceptul de personalitate este privit prin prisma relațiilor cu conceptul de socializare [127]. Unii autori susțin că procesul de adaptare este unul constant [144], în timp ce alții consideră că persoana „începe să pună în aplicare procesele de adaptare atunci când este pusă în situații problematice (și nu doar de a rezolva conflicte)” [150].

Eysenck (1972) determină adaptarea ca o stare de armonie între individ și mediul natural sau social, ca proces prin care se realizează o stare armonioasă [184]. Urmând aceeași logică, G.Hartmann (1958) și alți psihanaliști fac distincție între adaptare și adaptabilitate ca proces, ca rezultat al acestui proces [187]. V.D. Kolesov (1987) introduce rafinament în această terminologie. În opinia lui, procesul de adaptare poate fi numit stare a organismului, ca urmare a implementării cu succes a acestui proces – adaptabilitate, iar diferențele în starea corpului, înainte și după procesul de adaptare – ca efect de adaptare [142].

Conform conceptului interacționist, dezvoltat în special de L.Phillips (1968), adaptarea este exprimată în două tipuri de răspunsuri la impactul cu mediul:

1. Adaptarea ca răspuns eficient la așteptările sociale în conformitate cu vârsta și sexul lor.
2. Flexibilitate și eficiența activității în noile condiții, precum și capacitatea de a crea contexte dorite pentru această activitate. În acest sens, adaptarea înseamnă că o persoană folosește cu succes noile condiții pentru a-și realiza obiectivele și aspirațiile proprii [201].
3. În viziunea lui Piaget, procesul de adaptare socială reprezintă o unitate a proceselor de integrare (reguli de asimilare a mediului) și asimilare („asimilare” pentru sine, pentru a transforma mediul înconjurător). J.Fleyvell definește adaptarea ca un proces și ca un rezultat al activității subiectului în cadrul mediului social [158]. A.N. Leontiev (1975) și S.L. Rubinstein (1986) consideră procesul de adaptare sociopsihologică ca raport între cele două componente: persoana și mediul social, în care persoana acționează, pe de o parte, și ca actul interacțiunii multidimensionale, pe de altă parte [146, 156]. T.N. Verșinina opinează că în cazul în care mediul social este activ cu privire la subiectul respectiv, dispozitivul de adaptare predomină, iar în cazul în care interacțiunea domină subiectul natura adaptării are un caracter dinamic [134].

I.A. Alexandrov (1993) examinează adaptarea psihologică ca urmare a activităților sistemice de autoguvernare holistică, activități ce țin de componente individuale (subsisteme) în interacțiunea lor, dar și ca „asistență” care generează noua calitate integratoare a subsistemelor individuale [126].

F.B. Berezin (1988) definește adaptarea psihologică ca „proces de integrare optimă a individului cu mediul, care permite individului să-și satisfacă nevoile actuale și să pună în aplicare obiectivele semnificative aferente (menținând în același timp sănătatea mentală și fizică)” [132].

V.I. Medvedev (1984) definește noțiunea de adaptare astfel: „Adaptarea este un răspuns sistemic intenționat al individului, oferindu-i posibilitatea de a realiza activități sociale și de viață sub influența unor factori, a căror intensitate și amploare duce la dezechilibrul homeostatic”

[148, p.105]. Potrivit acestuia, adaptarea are două obiective: conservarea homeostaziei și sarcini de activitate.

Astfel, conceptul de adaptare poate fi administrat în mai multe sensuri, în funcție de caracterul problemei:

- Adaptarea este privită ca procesul prin care organismul se adaptează la mediu.
- Adaptarea indică raportul de echilibru (armonie relativă) între individ/organism și mediu.
- Adaptarea este folosită pentru a descrie rezultatul procesului de adaptare în genere și al celui de adaptare asociat cu o anumită „viziune”, de pregătire a individului pentru socializare [161].
- În conformitate cu viziunea lui T.Shibutani (1969), conceptul „adaptare” trebuie separat de conceptul „ajustare”. Ultimul se referă la modul în care organismul se adaptează la cerințele situațiilor specifice, pe când adaptarea se referă la soluții mai stabile – un mod bine organizat de a face față problemelor, care sunt cristalizate de un set consistent de dispozitive. Această abordare indică faptul că este necesar să se facă distincție între adaptarea situațională și adaptarea generală la situații-probleme tipice. Conform acestei viziuni, adaptarea este o consecință generală a unei serii de adaptări situaționale la situații repetitive [207, 150]. În același timp, D.V. Kolesov (1987) divizează reacțiile de adaptare în două categorii – ca răspuns rapid de adaptare urgentă, pentru care există mecanisme pe deplin formate și ca răspuns de adaptare pe termen lung. Adaptarea pe termen lung include reacții care sunt necesare persoanei pentru a forma mecanismele respective. Formarea treptată a acestor mecanisme presupune multitudinea de reacții urgente de adaptare [142].

Ursula Șchiopu (1997) definește procesul de integrare „ca o cuprindere, asimilare, închidere într-un tot a unui element care devine parte componentă a întregului și dobândește proprietăți specifice rezultate din interacțiunea și interdependența cu celelalte părți componente”. Altfel spus, integrarea este o acțiune care se exercită asupra persoanei, implică o continuă transformare și restructurare a potențialului, a însușirilor ei individuale, și nu un simplu act extern; presupune familiarizarea cu mediul (școală, colectiv de muncă), înseamnă acomodare cu cerințele mediului și adaptare (modificarea unor stereotipuri vechi și punerea lor în acord cu o nouă situație), crearea unor concordanțe între ceea ce a văzut, a dobândit, a admis și ceea ce i se cere individului. Actul integrării nu poate fi realizat în totalitate dacă nu este precedat de o adaptare privită ca un proces anterior și pregătitor integrării. Adaptarea solicită conformare, acceptare, în timp ce integrarea presupune modificări, însușirea, asimilarea unor norme și valori.

Adaptarea poate să pară un proces mai simplu, spontan, în timp ce integrarea este mai complexă, presupune o pregătire și se realizează într-un timp mai îndelungat. Fără a exercita un efect nivelator, integrarea acționează și în sensul diferențierii; individul care se afirmă prin specificul său se constituie ca o individualitate în colectiv, în mediul social [100].

Constantin Păunescu și Ionel Mușu (1997) consideră că „procesul adaptării constituie o acțiune complexă care, pe baza anumitor funcții și strategii, generează o fuziune esențială între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social, determinând o dinamică de dezvoltare și de proces simultan și reciproc”. Din punct de vedere psihopedagogic, integrarea, legată mai ales de munca educativă și de viața socială, de evoluția unor fenomene aflate sub influența mediului socioeconomic, se constituie ca un indicator pozitiv al activității educative și de evoluție a unor fenomene sociale [82].

Cea mai cunoscută abordare a conceptului de adaptare este prezentată în două accepțiuni: a) adaptarea aloplastică determinată de influențe din lumea exterioară asupra individului, care se angajează să acționeze cu nevoile proprii, și b) adaptarea prevăzută de modificări de personalitate autoplasică (structura, aptitudinile etc.), prin care individul se adaptează la mediu. La aceste două tipuri de adaptare mentală G.Hartmann (1958) adaugă un alt concept: individul caută un mediu care este favorabil pentru funcționarea organismului său [187]. A.A. Nalchadjian (1988), la rândul său, completează cele trei categorii de adaptare cu noțiunea „adaptabilitate”: 1) adaptarea prin transformare sau depășire a situațiilor-problemă, inclusiv a diferitelor tipuri de conflicte; 2) adaptarea prin evitarea situațiilor-problema, aceasta fiind o „adaptare” pasivă, de evadare, de căutare, de siguranță, mai convenabilă și favorabilă; 3) adaptarea la situațiile-problemă și la conservarea acestora. Al treilea tip poate fi realizat: a) prin transformarea percepției și interpretarea situației în contextul imaginii subiective; b) printr-o schimbare temeinică a personalității, mai ales a conceptului de sine [150]. A.A. Rean (1999) subliniază angajamentul personal ca o condiție de adaptare eficientă: „Adevărata adaptare este întotdeauna un proces activ: dacă se schimbă în mod activ mediul social, se schimbă în mod activ și individul” [154].

Fără includerea acestui angajament în procesul activ de autotransformare, autocorectare și de autodezvoltare adaptarea se face imposibilă. Pornind de la această afirmație, se propune o abordare bazată pe orientarea vectorului activității: 1) spre „exterior”, cu influența activă a personalității asupra mediului; 2) spre „interior”, schimbarea activă a însăși personalității, a propriilor stări de corecție socială și 3) de tip „probabilist”, folosind ambele abordări, în funcție de caracteristicile mediului.

De asemenea, conceptul de adaptare este abordat și din perspectiva unui „model de gândire psihologică” care este dezvoltat în cadrul unor teorii psihologice cu privire la dezvoltarea umană. Astfel, există cel puțin trei teorii principale de abordare (psihodinamică, behavioristă și umanistă) a acestui fenomen. În cadrul abordării psihodinamice adaptarea este interpretată ca rezultat exprimat în personalitate drept un echilibru homeostatic în raport cu cerințele mediului extern. Conținutul procesului de adaptare sociopsihologică are formula: conflictul – alarma – reacții defensive. Când acest conflict apare ca urmare a unor „nereguli”, nevoile înnăscute ale individului sunt limitate de cerințele mediului social, provocându-i o stare de anxietate. Semnalele de anxietate sunt urmate de destabilizarea homeostaziei interne. Recunoscând semnalul de pericol, „ego” mobilizează resursele personale pentru reducerea anxietății, declanșând, astfel, mecanismele psihologice de apărare care funcționează la un nivel inconștient. Gradul de adaptare a personalității, în contextul acestei abordări, depinde de natura emoțională, bunăstarea ei, înțelegerea faptului că experiența de anxietate ce rezultă din nepotrivirea nevoilor biologice specifice ale individului și a moralității sale cu cerințele mediului social. „Pe baza acestui criteriu, se evidențiază două niveluri: adaptare și neajustare”. Primul se caracterizează prin lipsa de anxietate în conștiința individului, al doilea – prin apariția manifestărilor clinice de anxietate.

În conformitate cu ideile lui A.Adler, copilul, de-a lungul perioadei de dezvoltare, consideră că este inferior în raport cu părinții, adulții și întreaga lume, în general. Drept consecință, îl caracterizează un nivel scăzut de maturitate, incertitudinea, lipsa de independență, necesitatea de a se baza pe cineva mai puternic. Această senzație, de multe ori dureroasă, care rezultă din subordonare, dezvoltă la copil un sentiment de eșec și influențează capacitatea acestuia de a se adapta la situații noi. Astfel, sentimentul de inadecvare este forța motrice a dezvoltării, care determină tipurile de adaptare la mediu. A.Adler consideră că fiecare dintre noi dorește a fi mai presus față de celălalt, de a fi câștigător, altfel ne simțim inferiori. Deci, acest fenomen joacă un rol important în procesul de adaptare sociopsihologică a persoanei [3, p.43].

E.Erickson, spre deosebire de S.Freud, consideră că conflictul este aspectul-cheie al interacțiunii adaptive „individ – mediu”. În viziunea lui, procesul de adaptare este determinat de „alarmă” – reacții defensive ale individului la cerințele mediului ca echilibru armonios sau conflictual. Astfel, E.Erickson susține că conflictul este unul dintre rezultatele posibile ale interacțiunii dintre individ și mediul înconjurător, în cazul în care reacția de protecție a individului și „concesiile” mediului social sunt insuficiente pentru a stabili afectarea echilibrului homeostatic. Aceasta accepțiune este, cu siguranță, una importantă pentru înțelegerea adaptării psihologice a personalității [183].

Diferențe fundamentale importante de psihanaliză clasică cu referire la adaptare sunt concepute de Karen Horney. Dânsa diminuează importanța nevoilor înnăscute și pune accentual pe determinanți socioculturali. Astfel, în viziunea psihologică a adaptării mecanismelor de apărare în societate, se poate recurge la una dintre următoarele două strategii. În primul rând, o persoană poate decide să se supună prin inferioritate „față de societate” prin încercarea de a transpune pe ceilalți slăbiciunile sale. Astfel de indivizi aleg valorile respective, dar nu o fac conștient. Aceste valori sunt necesare pentru sistemul lor de protecție internă. În al doilea rând, o persoană poate avea o soluție agresivă sau expansivă și începe să „se poziționeze” împotriva societății. Personalități de acest tip sunt inacceptabile, deoarece au nevoie de putere și recunoaștere din exterior, foarte des nejustificată [162].

În concluzie, subliniem că abordarea psihanalitică a adaptării este văzută ca un proces de interacțiune, ca conflict între personalitate și mediul social. Ca urmare, acest proces de interacțiune poate derula în două modalități: ca adaptare și ca dereglare, diferența dintre ele reprezentând un indicator de severitate în starea emoțională, privită ca un nivel de anxietate.

O altă abordare a adaptării este cea comportamentală (behavioristă), privită prin prisma formulei: conflict – amenințare – reacție. A.Ellis menționează o serie de tulburări cognitive (cum ar fi suprageneralizarea, gândurile iraționale) care apar drept consecință a inadaptării. Obiectul de cercetare al psihologiei cognitive de către fondatorii A.Ellis (1962) și A.Beck (1979) ține nu doar de sfera de gândire. Deoarece emoțiile sunt asociate cogniției, percepțiile schimbate inadecvate afectează sfera emoțională și adaptarea în general [182, 172].

M.Mahoney (1977) se concentrează asupra problemei privind psihocorecția, printr-un program individual de dezvoltare a nivelului de adaptare a persoanelor la problemele apărute. Această metodă este utilizată pentru a demonstra că indivizii nu au capacități de a rezolva probleme ce țin de adaptare [195].

Viziunea umanistă asupra adaptării este axată pe ideea că adaptarea urmărește obținerea sănătății mentale, respectarea valorilor individuale. Cea mai importantă contribuție la dezvoltarea acestei abordări au adus-o A.Maslow, C.Rogers, V.Frankl și alții. Aceștia privesc procesul de adaptare ca unul heterostatic. Deci, persoana pe deplin funcțională întotdeauna tinde să se miște, ea este mereu în căutarea oportunității de a-și actualiza potențialul propriu, în contrast cu procesul de adaptare homeostatică în psihanaliză privită ca urmare a reducerii stresului [197, 204].

V.Frankl considera că „o doză sanatoasă de tensiune” poate avea și efecte pozitive. Adaptarea, în conformitate cu această afirmație, se prezintă prin formula: „conflict – frustrare – act de adaptare”, văzute ca o frustrare socială, fie ca impediment fizic sau imaginar în realizarea

obiectivului-țintă. Reacția omului la aceste conflicte poate fi constructivă sau distructivă, iar obiectivul lui este să identifice și să aplice strategii constructive care să favorizeze adaptarea [159].

Abordarea multidimensională este prezentă în diverse descrieri pe care le oferă cercetătorii cu privire la procesul de adaptare. Complexitatea procesului de adaptare a individului, consolidează relația dinamică dintre funcțiile lui mentale și procesele psihologice ce derulează la el ca întreg. Totodată, se face inevitabilă o anumită simplitate și un anumit convenționalism fenomenologic în analiză. Ceea ce conduce la concluzia că, în cadrul aceleiași abordări a adaptării, autorii descriu o paletă diversă de caracteristici care relevă profunzimea și importanța acestui proces.

Este de subliniat că toți autorii apără poziția privind relația dintre individ și social, determinarea reciprocă a acestora. Diferențele metodologice de studiere a adaptării din perspectivă sociopsihologică țin de interacțiunea personalității cu mediul social, ceea ce declanșează necesitatea de a mobiliza resursele interne și externe pentru a depăși aceste diferențe.

În științele psihologice, determinarea relației reciproce dintre individ și societate este cel mai clar exprimată în activitatea acestuia [147]. S.L. Rubinstein a propus pentru prima dată formula „reflecție-personalitate-rezultat”, pentru a clarifica că personalitatea umană se manifestă ca un „tot unitar” incluzând totalitatea structurilor interne pentru a interacționa cu mediul extern [155, p.308]. Conform concepției lui A.Leontiev, formula tripartită „reflecție-personalitate-rezultat” a fost înlocuită cu „reflecție-activitate-rezultat” [145, p.81]. Această diferență în modul de a percepe reflecția mentală implică o diferență de opinii cu privire la problema activității psihice, și corelării dintre conștiință și activitate. În studiile bazate pe conceptul de activitate ale lui Leontiev, adaptarea personalității este înțeleasă ca un proces de asimilare activă a experienței sociale prin abilități de comunicare și roluri sociale.

Potrivit opiniei expuse de Anokhin, sistemul poate fi numit ca un complex de componente implicate selectiv, ale cărui interacțiuni și relații sunt axate pe obținerea de rezultate utile. Astfel, adaptarea, privită drept rezultat util, presupune, în opinia noastră, existența unei „zone a adaptării”. Prin „zonă de adaptare” se înțelege relația optimă dintre individ și mediul social specific. Astfel, pentru că adaptarea este tratată în mod tradițional ca un proces (dinamică) și ca rezultat (static), „zona de adaptare” este consecința firească a acestui proces continuu.

În același context de clarificare semantică a fenomenului de adaptare, în limitele cercetării noastre, un interes sporit prezintă adaptarea școlară, ca formă specifică realizată într-un context instituțional (școala). În acest sens, adaptarea copilului implică acțiunea de modificare,

de ajustare, de transformare a copilului pentru a deveni „apt pentru” (școală), „capabil de” (a face față cerințelor instructiv-educative) și de a fi „compatibil” (sub aspectul disponibilităților bio-psiho-sociale), „în acord cu” (normele și regulile pretinse de programă) [37].

Încercând a stabili semnificația noțiunii de „adaptare”, s-a constatat că în prezent îi sunt conferite o pluralitate de sensuri. Această situație se datorează faptului că adaptarea are un sens general, acest concept fiind folosit pentru un domeniu extins de fapte și relații, fiecare dintre acestea având conținuturi și niveluri diferite. Dacă adaptarea a fost abordată unilateral, preponderent și doar numai dintr-un anumit punct de vedere (psihologic, pedagogic, medical sau sociologic), înseamnă că a avut loc o elucidare parțială a fenomenologiei sale, astfel încât nu s-a constituit deocamdată o viziune multidimensională asupra ei.

Adaptarea desemnează *procesul de echilibrare între „asimilare” și „acomodare”* în cadrul interacțiunii dintre om și realitatea înconjurătoare. Ființa umană dispune de această plasticitate, grație căreia poate să rămână în acord cu mediul său (*apud* 23, p.9) Dicționarul pedagogic definește „adaptarea școlară” ca „proces de ajustare sau de simplă acomodare la condițiile școlii. Reprezintă etapa de consolidare și precizare a poziției elevului în ansamblul condițiilor de lucru și al activităților instructiv-educative. Însușirea psihologică a statusului de elev este rezultatul unor modificări pe plan interior, cu repercursiuni pe plan de conduită. Schematic, exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează” [51].

Dacă acest mecanism se transpune la particularitățile activității instructiv-educative, se poate afirma că adaptarea exprimă *calitatea și eficiența realizării concordanței dintre personalitatea copilului și cerințele programei* [37]. Aceasta denotă rezultatul favorabil al procesului de învățământ, activitate care reclamă efort în vederea realizării obiectivelor educației. În virtutea acestora, adaptarea presupune compatibilitatea eforturilor, a dificultăților cu capacitatea copilului, cu probabilitatea subiectivă de a realiza sarcinile. Concordanța dintre cerințele obiectivelor instructive și răspunsul comportamentului copilului la ele reprezintă în concepția autorilor citați „condiția de bază a adaptării”.

Esența adaptării constă în ajustarea informativ-formativă a procesului instructiv-educativ, pe de o parte, și a caracteristicilor și trăsăturilor de personalitate ale copilului, pe de altă parte. Este însă cunoscut faptul că perioada școlarității mici este perioada formării inițiale a personalității, aceasta fiind în continuă evoluție, în timp ce exigențele față de copil sunt și ele din ce în ce mai mari.

Pregătirea copilului pentru adaptarea școlară – parte integrantă a adaptării sociale – începe în familie, fiind continuată în anii petrecuți în altă instituție (creșă, grădiniță) frecventată premergător perioadei școlare. În această perioadă se stabilesc „jaloanele fundamentale” ale

adaptării, fiindcă aceasta se completează și este aprofundată treptat în următorii ani [37]. Prin urmare, încă din perioada școlarității mici, copiii sunt supuși mereu asimilării de noi valori și, totodată, la o evoluție graduală a personalității lor.

Din aceste considerente, instituția de învățământ este responsabilă de îndrumarea adecvată a elevului, astfel încât să-i asigure *posibilitatea dezvoltării personalității sale întru a-i asigura satisfacția personală*. Putem spune astfel că școala este pilonul principal în educarea și formarea personalității elevului ca viitor adult, capabil a se adapta pentru a fi apt să răspundă, în orice circumstanță, cu promptitudine și eficiență cerințelor social-economice. Rolul învățământului modern este de a-i asigura individului în formare un proces formativ caracterizat prin oferirea unui orizont larg de pregătire a acestuia.

În sens larg, adaptarea este definită ca fiind „acordul individului cu mediul său, în special cu cel social [37, p.11]. Adaptarea la mediu se realizează la toate nivelurile structural-funcționale din a căror dinamică se constituie condiția umană (biologic, psihologic și social), ca un proces de schimbare „dezvoltat, în mod voluntar sau involuntar, în scopul replasării organismului într-o poziție mai avantajoasă față de mediul său intern sau față de mediul înconjurător și presupunând capacitatea de a învăța” [52, p.30]. Ea are ca funcție majoră de a asigura supraviețuirea individului sau grupului în condițiile date.

Adaptarea în plan social este definită ca „un proces complex de interacțiuni permanente, dinamice și dialectice, între un individ și membrii societății, care îi recunosc identitatea, capacitățile, locul și statutul” [52, p.31]. O persoană este cu atât mai bine adaptată, cu cât mai frecvente și mai profunde sunt schimburile interpersonale echilibrate cu cei din jur și cu diferiți factori ai ambianței sociale (instituții, organizații). Adaptarea în acest plan exprimă eficiența în atingerea standardelor de independență personală și responsabilitate socială cerute de grupul social căruia îi aparține individul. O astfel de adaptare presupune o concordanță între atitudinile individului și cerințele și normele sociale, concordanță care se obține prin aderarea conștientă și continuă la viața socială a diferitelor grupuri. Ea se realizează prin asimilarea de roluri sociale, norme morale, valori cultural-științifice, modele comportamentale.

Activitatea desfășurată în instituția de învățământ vizează toate aceste componente. Deci, experiența școlară este experiență socială, adaptarea școlară constituind un pas important spre adaptarea socială. Mediul școlar fiind un mediu social, adaptarea școlară a copilului aflat la debutul școlarității nu poate fi abordată științific și realizată practic-educational decât prin relaționarea complexă a acestui proces la procesul mai cuprinzător de integrare socială.

„Specificul adaptării școlare decurge din împletirea mecanismelor adaptării relaționale cu mecanismele adaptării pedagogice sau instrucționale” [75, p.173], acestea din urmă fiind definite

ca răspunsul adecvat al elevului la exigențele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-și însuși informațiile transmise și de a le operaționaliza într-un mod eficient, creativ.

Pentru cercetarea noastră prezintă interes și abordarea fenomenului de adaptare din perspectivă pedagogică. În acest sens, trebuie luate în considerare următoarele:

- capacitatea de a evalua, aprecia critic și operaționaliza informațiile;
- nivelul dezvoltării motivațiilor cognitive și intrinseci în cadrul activității școlare;
- concordanța dintre nivelul de performanță și nivelul de aspirație;
- experiența subiectivă a eșecului la învățătură.

Adaptarea pedagogică are ca efect interiorizarea unor valori care induc constituirea unor scheme comportamentale aflate în concordanță cu normele sociale, după cum, la rândul său, adaptarea relațională creează cadrul favorabil pentru realizarea obiectivelor pedagogice, deci pentru o bună adaptare pedagogică.

Adaptarea relațională, ca parte a adaptării psihosociale, se referă la capacitatea elevului de a relaționa cu profesorul și cu ceilalți elevi și de a interioriza normele școlare și valorile sociale acceptate. Cu alte cuvinte, exprimă orientarea și stabilitatea atitudinilor elevului față de ambianța școlară. După cum am menționat, cele două tipuri de adaptare se intercondiționează.

Referitor la cele două aspecte ale adaptării școlare, este de precizat că în debutul școlarizării sunt importante nu atât aspectele instrumentale (deprinderi de scris și socotit, abilități cognitive specifice, cum ar fi: capacitatea de a memora un conținut informațional, capacitatea de a-și concentra și orienta selectiv atenția, care și ele trebuie cultivate anterior școlarizării), cât mai ales disponibilitățile de acțiune și relaționare optimă în grupul de elevi, în contextul unei activități comune. Reușita adaptării școlare depinde și de *calitatea formării grupului școlar de muncă*, de nivelul de *racordare a ritmului de activitate propriu cu cel al grupului*, de *consensul acțional*, de *posibilitatea de a coparticipa la acțiunile celorlalți*.

Pregătirea copilului pentru adaptarea școlară începe în familie, fiind continuată în anii următori în grădiniță. În această perioadă se pregătesc doar jaloanele fundamentale ale adaptării.

Familia este un grup de persoane care se cunosc bine și între care există relații puternic încărcate afectiv. De aceea, copilului îi vine foarte greu, în primele săptămâni de școală, să se adapteze la alte cerințe și relații care nu mai au încărcătura afectivă a celor din familie. În școală, copilul trebuie să respecte o ordine socială, să-și subordoneze conduita unui sistem de reguli apersonale. Ca atare, procesul de adaptare școlară necesită restructurări mentale și comportamentale.

Dacă percepem școala ca principala instanță de socializare a copilului (familia fiind considerată prima), adaptarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces ce are o importanță fundamentală în facilitarea adaptării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor deprinderi și competențe sociale favorabile acestui proces. În plus, adaptarea școlară a copiilor cu dizabilități permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicii și potențialului de relaționare și de participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instrucție și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea la serviciile oferite [63, p.25].

Școala are menirea și posibilitatea de a îndruma, conform unui program, în așa fel elevul, încât să-i asigure posibilități de dezvoltare și de împlinire a personalității spre deplina sa mulțumire și satisfacție materială și morală, în conformitate cu cerințele social-economice. De aceea, școala, ca principal factor de formare a personalității copilului, poartă răspunderea pentru ca pregătirea lui să fie astfel realizată încât, în orice împrejurare, el să se poată adapta pentru a răspunde în mod adecvat, cu maximum de promptitudine și eficiență, cerințelor societății.

Majoritatea autorilor înțeleg adaptarea ca o acțiune de modificare a comportamentelor individului pentru a fi capabil să facă față exigențelor sociale și pentru a fi compatibil, sub aspectul particularităților bio-psiho-sociale, cu normele și regulile existente. Adaptarea este efortul permanent de a răspunde, pe de o parte, la dubla exigență a constanței interne și, pe de altă parte, la rezistența lumii exterioare. Adaptarea este o dublă mișcare: de asimilare (care este un anumit fel de a aborda realitatea) și de acomodare (care este un anumit fel de a utiliza schemele de comportament anterior elaborate, în raport cu situația actuală).

Adaptarea este un proces de asimilare a condițiilor de mediu pe parcursul căruia au loc modificări la nivel fiziologic și psihologic.

Adaptarea elevului la condiții noi presupune formarea unor comportamente care îi asigură asimilarea mediului și incluziunea lui școlară și psihosocială.

În procesul de adaptare, elevul își formează un anumit tip de comportament ce corespunde cu un atașament față de profesori, elevi și mediul în care se află.

Schimbarea mediului de viață al elevului cu cerințe educaționale speciale: școlarizarea, dezinstituționalizarea, condiționează/declanșează apariția diferitelor reacții neurofiziologice, psihologice și comportamentale neadecvate, care influențează starea somatică și psihică a elevului. Aceste reacții determină eficiența adaptării.

Noua abordare a educației din perspectiva incluziunii valorifică într-o manieră profund umanistă paradigma educației pentru toți lansată de UNESCO în 1990 la Jomtien (Thailanda) și reafirmată la Forumul Mondial al Educației pentru Toți de la Dakar (2000). În acest nou context, incluziunea încuraja extinderea misiunii și a rolului școlii obișnuite, prin transformarea acestora și adaptarea ofertei educaționale, astfel încât să poată satisface cerințele educaționale ale unei mari diversități de copii, fiecare având particularitățile de învățare și de dezvoltare proprii, pe care școala nu le poate ignora.

Așadar, analizată în context psiho-social, adaptarea reprezintă un ansamblu de măsuri și acțiuni din numeroase domenii, prin care se urmărește combaterea excluziunii sociale și asigurarea participării active a persoanelor la toate aspectele vieții economice, sociale, educaționale, culturale și politice ale societății; reprezintă esența unui sistem social comprehensiv, specific unei societăți bazate pe valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi.

În context educațional, adaptarea presupune dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive între elevi, flexibilitatea curricula școlare, diversificarea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru elevii cu cerințe speciale, promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți elevii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, parteneriatul funcțional între școală și familia/părinții copiilor [63, p.26-27].

Din perspectiva conceptuală, adaptarea școlară este fundamentată pe argumente sociale, pedagogice și psihologice.

- Fundamentele sociale vizează implicarea socială a elevului, adaptarea și integrarea lui în grupul școlar, echilibrul dinamic dintre personalitate și valorile sociale.
- Fundamentele pedagogice fac trimitere la conceptul de educabilitate, la finalitățile și legitățile generale ale educației, la teoriile curriculumului școlar și la teoriile învățării.
- Fundamentele psihologice se raportează la teoriile dezvoltării ontogenetice și a personalității, la teoria intervenției timpurii în dezvoltarea copilului, la teoriile evaluării structurilor psihice ale personalității [63, p.28].

Analiza diferitelor curente științifice și abordări conceptuale cu referire la fenomenul de „adaptare” și „adaptare psihosocială” a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Fenomenul „adaptare” este unul poliaspectual și multidimensional și reprezintă obiectul de cercetare în cadrul mai multor științe: filosofie, biologie, fiziologie, sociologie, psihologie, pedagogie. Important este că cercetările acestui fenomen, chiar dacă se

realizează pe dinamica unei științe cu un caracter inter- și multidisciplinar, stabilirea interconexiunilor în abordarea fenomenului „adaptare” în cadrul diferitelor științe asigură fundamentarea unei viziuni mai complexe asupra acestuia, în cazul dat – asupra adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.

2. În cercetare ne vom axa pe următoarea definiție a adaptării psihosociale: „adaptarea psihosocială este un proces de armonizare optimă a interacțiunii individului și a mediului școlar, care permite acestuia să-și satisfacă nevoile personale actuale în raport cu normele și experiențele sociale, caracteristice acestui mediu”.
3. Adaptarea școlară o privim ca parte integrantă a adaptării psihosociale, accentuând latura pedagogică/educațională a acestui proces: capacitatea de a se adapta la procese de învățare, nivelul de dezvoltare intelectuală a copiilor cu CES, strategii educaționale de facilitare a procesului de adaptare școlară etc.

Adaptarea școlară ca parte a adaptării psihosociale este un proces de asimilare de către copil a experiențelor mediului școlar; de acomodare a modelelor comportamentale proprii la situații noi/actuale.

4. Conceptul de adaptare școlară face parte din cadrul educației incluzive, care presupune că toți copii trebuie să învețe împreună, indiferent de orice dificultăți sau diferențele acestora: copii cu CES trebuie să aibă acces în școlile generale, care trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate pe cel ce învață, armonizând, pe de o parte, stilurile și ritmurile diferite de învățare a elevilor, incluziv celor cu CES, iar pe de altă parte, asigurând o educație de calitate prin programe de învățământ adecvate, strategii de predare-învățare, dar și de adaptare psihosocială a copiilor cu CES.

Așadar, cercetarea dată, se va axa pe principiile și prevederile educației incluzive:

- accent pe adaptare, integrare și nu pe ierarhizare și selectare;
- instruirea individualizată, centrată pe cerințele și capacitățile fiecăruia;
- respectarea integrală a drepturilor copiilor;
- identificarea și satisfacerea nevoilor fiecărui copil;
- Implicarea familiei și a mediului social.

Totodată, ne vom axa pe abordările și clasificările copiilor cu CES, acceptate în cadrul educației incluzive.

1.2. Copiii cu CES: caracteristici psihoindividuale versus adaptarea psihosocială

Sintagma „cerințe educaționale speciale” (CES) se referă la anumite caracteristici,

particularități prezente în plan educativ la anumite categorii de persoane, care sunt consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotorie, fiziologică etc. sau determinate de dificultăți de învățare, tulburări comportamentale sau apărute ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură care influențează dezvoltarea psihointelectuală a copilului (cum ar fi absența mediului familial, condițiile de viață precare, anumite particularități ale personalității copilului etc.). Toate acestea generează un set de cerințe care adesea plasează elevul într-o stare particulară sau de dificultate în raport cu cei din jur, stare ce nu-i permite o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce fie un sentiment de inferioritate, fie imaginea de copil/elev diferit de ceilalți, accentuând condiția sa de persoană cu cerințe speciale care trebuie să beneficieze de abordări diferențiate și specializate în procesul instructiv-educativ. Altfel spus, această sintagmă „desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități ce solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe/tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare” [120, p.27].

Conform Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) (2000, 2006), în sfera cerințelor educaționale speciale pot fi incluse următoarele categorii de persoane:

- A – se referă la persoanele cu diferite tipuri de dizabilități – nevăzători sau cu vedere parțială (ambliopi), surzi sau cu auz parțial (hipoacuzici), persoane cu dizabilitate mentală moderată, profundă sau severă, persoane cu dizabilități locomotorii accentuate sau persoane cu dizabilități multiple/asociate. La aceste categorii de persoane cerințele educaționale speciale sunt considerate, de regulă, consecutive sau derivate din diverse deficiențe/afectări ale structurilor sau funcțiilor organismului;
- B – se referă la persoanele care au dificultăți de învățare, tulburări ale funcțiilor cognitive, de comunicare, comportamentale și de relaționare, care nu sunt direct legate de factori ce pot justifica includerea lor în categoriile A sau C;
- C – se referă la persoanele care provin din medii socioeconomice, culturale și/sau lingvistice defavorizate, persoane care din diverse motive existențiale pot întâmpina dificultăți majore de adaptare și integrare în mediul școlar. Altfel spus, orice elev poate prezenta cerințe speciale în educație, într-o perioadă sau alta a școlarității sale, pe diverse durate, la diferite discipline sau arii curriculare și care solicită diferite forme și niveluri de sprijin din partea educatorilor [63, p.30-31].

O altă clasificare a copiilor cu CES este dată de Alois Gherguț [63]:

- Elevii/ copiii cu dizabilități mentale/intelectuale, tulburări de învățare și dificultăți cognitive.
- Elevii/ copiii cu dizabilități/deficiențe de vedere.
- Elevii/ copiii cu dizabilități/deficiențe de auz.
- Elevii/ copiii cu dizabilități/deficiențe fizice/locomotorii.
- Elevii/ copiii cu tulburări emoționale și de comportament.

Prezintă interes și următoarea clasificare a copiilor cu CES care are la bază caracteristici psihoindividuale, marcate de prezența unei deficiențe/dizabilități:

- 1) **deficiențe senzoriale**, care sunt determinate de tulburări la nivelul analizatorilor (vizual sau auditiv);
- 2) **deficiențe de mobilitate** – presupun tulburări ale aparatului locomotor, fiind însoțite de cele mai multe ori de afecțiuni neurologice (deficiențe neuro-motorii) – au consecințe în planul psihomotricității, al mersului și al deplasării;
- 3) **deficiențe mintale** (psihice) – presupun tulburări ale structurilor și funcțiilor creierului;
- 4) **deficiențe de comunicare verbală (limbaj)**, care pot fi de sine statătoare sau se pot asocia cu celelalte deficiențe. Ele presupun destructurări sau dereglări la nivelul aparatului fonator și ale funcțiilor limbajului;
- 5) **tulburări (deficiențe) comportamentale** – care presupun tulburări adaptative, dereglări de conduită, instabilitate psihocomportamentală;
- 6) **deficiențe asociative** – presupun combinarea mai multor deficiențe.

De asemenea, aici pot fi înscrise o serie de tulburări care nu pot fi atribuite unei dintre cele 6 categorii menționate mai sus, dar care frecvent reprezintă sursa unor dificultăți majore în dezvoltarea copiilor cu CES. Astfel, putem menționa: tulburările din spectrul autist, sindromul Down, tulburările de învățare (disgrafia, discalculia, dyspraxia etc.), sindromul Tourette etc.

Toate aceste tulburări au repercusiuni asupra activității de adaptare psihosocială a copiilor/ elevilor cu CES în instituțiile de învățământ.

Deși în scopul cercetării noastre n-a intrat stabilirea particularităților de adaptare psihosocială a copiilor din diferite categorii în parte (ne-au interesat mai mult tendințele și aspectele generale de adaptare psihosocială a copiilor/ elevilor cu CES, indiferent de categoria lor), cunoașterea acestor particularități reprezintă o condiție psihopedagogică de facilitare a procesului de adaptare psihosocială a acestor copii în instituțiile de învățământ.

Un aspect foarte important al relației adaptare-dezvoltare a copiilor/elevilor cu dizabilități se referă la faptul că diverse afecțiuni sau tulburări, care influențează dinamica și

comportamentul personalității, se plasează într-o anumită ierarhie, unele dintre ele având un caracter primar, ca rezultat nemijlocit al lezării organismului, iar altele un caracter derivat (secundar sau terțiar), care se adaugă ulterior, ca rezultat al interacțiunii dintre organismul afectat primar și factorii de mediu. Dereglările derivate reprezintă, de fapt, tulburări dobândite în condițiile specifice dezvoltării, adică în prezența unor factori perturbatori ai acesteia. În literatura de specialitate ele mai sunt numite fie abateri în dezvoltare, fie disontogenii (dereglări ale procesului de structurare a personalității în ontogeneză), fie întârzieri în dezvoltare. De menționat că între tulburarea primară și consecințele sale secundare în planul dezvoltării există o interacțiune complexă, rezultatele acestei interacțiuni depinzând în mare măsură de condițiile de mediu, precum și de activismul sau pasivitatea cu care persoana cu dizabilitate participă la activitățile procesului educativ-compensator și recuperator. Din cauza caracterului lor (de regulă, anatomo-fiziologic) afecțiunile primare sunt mai rezistente la intervenția terapeutic-compensatorie, tratamentul dominant fiind cel medical. În schimb, afecțiunile derivate (cu caracter secundar sau terțiar) sunt mai puțin rezistente, putând fi corectate, compensate sau chiar prevenite prin măsuri psihopedagogice adecvate, în special printr-un proces de învățare compensatorie inițiat în perioada optimă, când pot fi valorificate oportunitățile specifice perioadei de dezvoltare, când sunt disponibile cele mai multe resurse potențiale. De asemenea, tulburări specifice procesului de dezvoltare a persoanelor cu dizabilități au loc în diferite sectoare ale structurii personalității, orice deficiență (denumită după palierul la nivelul căruia se află tulburarea primară sau incapacitatea originară) prezentând și o anumită constelație de tulburări derivate, mai mult sau mai puțin accentuate, care afectează în special funcțiile și procesele psihice complexe, cum ar fi psihomotricitatea, limbajul, mecanismele reglatorii conștiente, autocontrolul etc. Din această perspectivă se impune aplicarea timpurie a măsurilor de corectare-recuperare-compensare, pentru obținerea unui grad cât mai mare de eficiență și, mai ales, pentru prevenirea apariției și consolidării fenomenelor negative [91].

Când ne referim la persoanele cu dizabilități, anumite elemente care intră în structura personalității lor – imaginea de sine și stima de sine – capătă o importanță deosebită și influențează în mare măsură raporturile cu cei din jur și, nu în ultimul rând, acceptarea de sine. Dacă analizăm imaginea de sine a copiilor și adolescenților cu dizabilități – fizice, intelectuale, vizuale sau de auz, vom constata că pentru mulți dintre ei această componentă a personalității determină un set complex de probleme de adaptare și integrare în mediul școlar și social, sentimente de inferioritate, atitudini de evitare, tulburări de comportament, nervozitate exagerată, anxietate, invidie etc. Pentru un elev cu dizabilitate locomotorie vizibilă este foarte important să fie încurajat și susținut în acțiunile sale pentru a-i întări convingerea că poate fi la fel de bun ca

un elev normal. Astfel, pentru o atitudine constantă de valorizare, își poate construi o stimă de sine favorabilă, cu efecte majore în procesul adaptării și integrării școlare. Un aspect particular întâlnim la cei cu deficite severe de auz, care comunică prin limbajul mimico-gestual, ceea ce îi face să-și construiască grupul lor, diferit de ceilalți cu care nu pot comunica și care, prin atitudinea și comportamentul lor, ajung să-i evite constant și să le inducă sentimentul de inferioritate și marginalizare, cu consecințe asupra stimei lor de sine. În cazul celor cu dizabilități de vedere, contruirea stimei de sine prezintă o serie de caracteristici determinate de imposibilitatea perceperii propriei imagini și a reacțiilor celor din jur în relația cu aceștia. Dominanța informațiilor venite pe canalul auditiv le permite receptarea de mesaje de la cei din jur și astfel își pot forma, la rândul lor, nucleul unei stime de sine care să-i susțină și să le mărească încrederea în propriile forțe și calități [63, p.85-86].

În cazul prezenței unor cerințe educaționale speciale, dezvoltarea se realizează cu structurarea și restructurarea proceselor psihice și cu dezvoltarea personalității. Astfel, dezvoltarea se poate produce datorită acțiunii a 3 factori:

1. *Creșterea* se realizează pe baza proceselor biologice, structural funcționale, determinate genetic și condiționate și actualizate de factori de mediu.
2. *Maturizarea* se realizează pe plan funcțional și în particular prin funcționalitatea sistemului nervos.
3. *Socializarea*, pe baza căreia sunt actualizate capacitățile adaptative determinate filo- și ontogenetic, prin influența factorilor psihosociali, educaționali și culturali.

Dezvoltarea copilului cu CES comportă un șir de dezechilibre și particularități specifice pentru organizarea procesului de învățare și dezvoltare a acestuia. Dezechilibrele și particularitățile specifice în dezvoltarea copilului sunt provocate de diferite cauze și factori care intervin în procesul evoluției ontogenetice a copilului.

Dezvoltarea psihică reprezintă latura fundamentală a dezvoltării, fiind determinată, la cel mai înalt grad, de calitatea influențelor sociale. Și în cazul copiilor cu CES dezvoltarea psihică se realizează în conformitate cu legitățile generale, și anume:

1. **Legea dezvoltării** – care postulează caracterul derivat al vieții psihice, pe de o parte, și caracterul variabil și perfectibil al acestei dezvoltări, pe de alta;
2. **Legea interacțiunii** – se realizează între factori externi și condiționările interne;
3. **Legea stadialității** – postulează dezvoltarea în etape a fiecărui proces psihic și a unității dintre ele în ansamblu, după o ordine logică, astfel încât fiecare stadiu înglobează achizițiile stadiilor anterioare.

Și copilul cu CES urmărește această stadialitate, doar că achizițiile nu sunt așa de strâns

legate de stadiul respectiv.

1. **Legea heteroniei** – fiecare proces sau funcție psihică se dezvoltă într-un anumit ritm, fiind dominantă într-o anumită perioadă de dezvoltare. Exista subetape de dezvoltare pentru un proces.
2. **Legea heteronomiei** – reflectă caracterul eterogen și contradictoriu al dezvoltării psihice, în sensul că una și aceeași funcție psihică se poate consolida și dezvolta în mod diferit de la un individ la altul.

Cu referire la legi, această dezvoltare ascendentă prezintă câteva abateri de dezvoltare: nu întotdeauna dezvoltarea are un sens ascendent, pot apărea stagnări și chiar regres pe anumite domenii din dezvoltarea sa. Se dezvoltă până atinge acel plafon când achizițiile sunt mai mici față de cele normale, și dacă nu se intervine cu ajutor, se poate ajunge chiar și la regres.

În același context, pentru fiecare cerință educațională specială este esențial să se țină cont de „perioada senzitivă” în procesul de dezvoltare și, eventual, de adaptare școlară eficientă. Perioada senzitivă este o perioadă de vârstă caracterizată de sensibilitate maximă pentru formarea anumitor funcții psihice (formarea vocabularului activ – perioada senzitivă 2-3 ani, formarea mișcărilor grațioase – perioada senzitivă 4-5 ani etc.).

De menționat că dezvoltarea unui copil cu CES trebuie să urmărească un obiectiv specific din partea celor care îl asistă în acest proces, și anume: monitorizarea frecventă a dinamicii și riscurilor care pot interveni și, eventual, influența negativ acest proces reieșind din acele particularități care sunt specifice copilului. Așadar, particularitățile dezvoltării copilului/ elevului cu CES determină, în mare parte, și eficiența adaptării psihosociale a acestora în instituțiile de învățământ.

Adaptarea este un proces de asimilare continuă de către copii a condițiilor de mediu pe parcursul căruia au loc *modificări/ajustări la nivel fiziologic și psihologic*. Acest proces are o semnificație mai largă pentru activitățile instructiv-educative din școală pentru că determină următoarele dimensiuni:

- a) explicitează faptul că orice nevoie a copilului devine o cerință pentru o acțiune didactică eficientă;
- b) formulează clar că *preocuparea școlii trebuie să fie procesul de învățare și deci activitatea urmărită/monitorizată este cu precădere cea de învățare*;
- c) *specifică*, fiindcă piedicile/barierele în actul de învățare pot deveni dificultăți ale învățării mai mult sau mai puțin specifice.

În procesul de adaptare, copilul își formează un anumit tip de comportament ce corespunde cu un atașament față de persoana de referință (pedagog, educator, diriginte, persoana

care îl îngrijește etc.), de mediul în care se află (A.V. Petrovski, V.V. Bogoslovski, P.S. Nemov, B.Filips, E.V. Novicova, A.Silvestru, M.Carcea).

Schimbarea mediului de viață al copilului cu cerințe educaționale speciale (CES): separarea de familie, școlarizarea, instituționalizarea, internarea într-o instituției medicală etc. condiționează apariția diferitelor reacții neurofiziologice, psihologice și comportamentale neadecvate, care influențează starea somatică și psihosocială a copilului. Aceste reacții definesc „sindromul de adaptare”.

În procesul de adaptare la condițiile noi și la solicitările curriculumului școlar, copilul consumă energie nervoasă și psihică; în aceste circumstanțe, copilul are nevoie de un nivel înalt de rezistență, de putere și, frecvent, flexibilitate înaltă a proceselor nervoase (inhibiția și excitația). În situația în care acest efort se extenuază sau nu corespunde cu potențialul de ajustare pe care îl are copilul, este inevitabil un spectru de servicii și acțiuni comune de suport care să orienteze și să compenseze eforturile copilului cu CES în procesul de adaptare școlară.

În literatura de specialitate procesul de adaptare este frecvent descris ca avînd **trei perioade**:

- 1. Perioada acută (dezadaptarea)** – se caracterizează prin conflict între comportamentul obișnuit al copilului, stereotipurile și cerințele mediului nou. Se manifestă prin următoarele: devieri în comportamentul copilului (în relațiile copil-copil; copil-adult etc.); dereglări de limbaj și fluentă; dereglări ale sistemului nervos vegetativ; schimbări în masa corporală; disfuncții ale sistemul bacterian al mucoasei nazale și bucale; schimbări în sistemul imun (îmbolnăviri frecvente, stări apatice) etc.
- 2. Perioada latentă (adaptarea propriu-zisă, nemijlocită)** – în această perioadă de timp, copilul însușește activ mediul nou, formându-și noi tipuri de comportament. Perioada latentă este însoțită de următoarele semne: diminuarea treptată a stărilor de conflict; ameliorarea poftei de mâncare (aproximativ 15 zile); tulburarea somnului, comportamentului și a activității de joc, în special a comunicării verbale, rămân evidente pe parcursul a 60 de zile.
- 3. Perioada compensației** – este perioada de timp, în care copilul reușește să însușească noile cerințe și relații, pe care le acceptă, respectă, le urmează pozitiv. Semn caracteristic al perioadei este încetinirea neesențială a ritmului de dezvoltare a copilului, care tinde spre echilibru.

Efortul copilului cu CES, în perioada de adaptare, condiționează schimbări imprevizibile, reacții de stres incompatibile cu situația nou-creată. Sistemele biologice și psihologice ale copilului cu CES încep să funcționeze în regim neadecvat, apare o formă patologică de adaptare,

exprimată prin: tulburări de tip somatic (îmbolnăviri frecvente, ticuri nervoase, schimbări catarale, enurezis, febră etc.); schimbări psihice neadecvate (negativism, crize isterice, inhibiții etc.); schimbări emoționale (apatie, stări depresive, tristețe profundă, accese de plâns, râs etc.); reacții comportamentale (agresivitate, autoizolare, acțiuni de automutilare, indiferență etc.); dereglări ale somnului, dereglări ale poftelor de mâncare, tulburări ale activității de joc, de învățare etc., schimbări în alte sisteme funcționale (sistemul vegetativ, schimbări de temperatură a corpului, activitate bioenergetică a pielii etc.).

Adaptarea psihosocială se referă la ansamblul relațiilor sociale stabilite între persoanele cu dizabilități și ceilalți membri ai comunității (colegi de clasă, profesori). Aceste relații sunt influențate de atitudinile de respect și valorizare și de ansamblul manierelor de interacțiune între copiii cu dezvoltare tipică și cei cu dizabilitate. În școală, adaptarea psihosocială presupune includerea copilului cu dizabilitate și/sau cu cerințe speciale în toate activitățile din viața școlară, fără atitudini discriminatorii. Altfel spus, acest nivel al adaptării presupune includerea copiilor cu dizabilitate și în activitățile desfășurate în afara lecțiilor din clasă, atât în programele din incinta școlii, cât și din afara școlii, activități realizate cu același grup școlar. Acest nivel superior impune un grad mult mai mare de adaptare psihosocială a persoanelor în dificultate și, concomitent, o conștientizare profundă (mergând până la formarea unor convingeri și atitudini) a faptului că societatea aparține tuturor cetățenilor ei și că nu există argumente pentru niciun fel de discriminare. În plan practic, o persoană cu dizabilitate poate dezvolta relații spontane, dar și regulate, cu un număr mare de semeni, în funcție de preferințele și interesele sale, fiind, la rândul ei, acceptată și valorizată ca membru al anturajului respectiv. Adaptarea psihosocială se bazează pe faptul că persoana în dificultate se poate folosi în mod neîngrădit de toate facilitățile create [63, p.95].

Generalizând diferite aspecte ale adaptării psihosociale a elevilor cu CES în instituțiile de învățământ, deducem posibile dificultăți în realizarea acestui proces, prezentate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Posibile dificultăți de adaptare școlară a elevilor
cu cerințe educaționale speciale

Domeniul	Dificultăți specifice	Dificultăți de adaptare școlară
Dificultăți de vedere	dificultăți de deplasare, inclusiv de orientare spațială; dificultăți de coordonare a mișcărilor (coordona-	dificultăți de stabilire a relațiilor de lungă durată; dificultăți de deplasare independentă în mediul școlii și în afara ei (nevoie permanentă de

	psihomotrică); dificultăți de autocontrol; complexe de inferioritate sau superioritate.	suport); dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/ adulților.
Dificultăți de auz	dificultăți de exprimare verbală (vocabular redus și frecvent situațional); dificultăți de deplasare, inclusiv de orientare spațială (în mediu sonor); dificultăți de autocontrol.	dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; dificultăți de comunicare în medii cu nivel înalt de sunet; dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/ adulților.
Dificultăți de înțelegere (intelectuale)	rigiditate în gândire (domină dificultăți de transfer al informației, gândire concretă); un ritm lent (comparativ cu semenii fără dificultăți de înțelegere) în asimilarea informațiilor, îndeosebi a celor noi sau abstracte.	dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; dificultăți de asimilare a unei informații în termene limită necorespunzătoare vitezei proprii. dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/ adulților; dificultăți de interiorizare a normelor de comportament (în timpul orelor, în pauze, nevoie de suport).
Dificultăți de mobilitate	dificultăți de control voluntar al mișcărilor; dificultăți în mers, deplasare, coordonare a mișcărilor; dificultăți în exercitarea abilităților de autonomie personală.	dificultăți de deplasare independentă în mediul școlii și în afara ei, inclusiv exersarea abilităților de autonomie personală în mediul școlii (nevoie de suport); dificultăți semnificative de a-și dezvolta abilitățile de scris, de a-și pregăti temele pentru acasă; dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/ adulților.
Dificultăți de	dificultăți de exprimare verbală (vocabular redus, dificil de a fi	dificultăți de stabilire a relațiilor de lungă durată;

exprimare verbală (limbaj)	înțeles); dificultăți de autocontrol.	dificultăți în selectarea metodelor de predare și evaluare a cunoștințelor; dificultăți de neacceptare a unei atitudini nerespectuoase din partea colegilor/ adulților.
-----------------------------------	--	--

Analizând cele menționate putem concluziona că existența unor cerințe educaționale speciale manifestate printr-o anumită deficiență marchează trei aspecte esențiale ale adaptării eficiente a unui elev în instituția de învățământ, și anume:

1. Componenta metodologică (cognitivă), care necesită a fi respectată pentru a asigura adaptarea psihosocială a copiilor cu CES.
2. Componenta relațională (capacitatea de a menține relații cu semenii și adulții, de a interioriza reguli de conduită adaptate diferitelor medii sociale), care este inevitabilă.
3. Componenta funcțională (capacitatea copilului cu CES de a accesa diverse medii de pe teritoriul școlii).

Totodată, psihologii asociază noțiunea de adaptare cu procesul și rezultatul stabilirii anumitor relații reciproce între personalitate și mediul social, adaptării/ acomodării psihologice a elevilor la mediul școlar, subliniind inadaptarea școlii la elev, menționând totodată că formarea activității școlare trebuie ajustată la particularitățile psihofiziologice ale elevului, și nu invers. Dificultățile de adaptare (inadaptare, dezadaptare) sunt aspecte importante pentru procesul de incluziune școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale.

În concluzie, stabilirea și analiza specificului adaptării elevilor cu CES în instituțiile de învățământ nu poate fi deplină fără a identifica factorii adaptării/inadaptării acestor elevi în cadrul educațional.

1.3. Dimensiuni și factori ale adaptării psihosociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general

Adaptarea psihosocială a elevilor cu CES este o adaptare la întregul sistem de activități și condiții în cadrul instituției de învățământ. Adaptarea școlară ca parte integrantă a celei psihosociale se axează pe adaptarea la activitatea de învățare și, ca orice adaptare, se realizează tot prin învățare.

Gradul de adaptare a acestor copii la activitatea școlară denotă capacitatea și trebuințele lor de a cunoaște și de a asimila valențele instructiv-educative, concomitent cu dorința de a se modela în sensul acestora. Factorii de care depinde învățarea în școală devin automat și factori cu rol major în adaptarea școlară. Acești factori sunt: particularitățile elevului, particularitățile

situației de învățare, particularitățile profesorului.

În ceea ce privește particularitățile elevului, adică factorii interni care influențează învățarea și, în consecință, adaptarea școlară, literatura de specialitate operează cu dihotomia factori cognitivi și factori noncognitivi. Factorii cognitivi se referă la comportamentul de căutare a informației, cu un înalt nivel de conștientizare, iar factorii noncognitivi reflectă acele aspecte ale comportamentului care implică sentimente și emoții și care uneori pot fi exterioare scopului conștientizat.

De menționat că această divizare în cognitiv și noncognitiv se bazează doar pe rațiuni ce țin de comoditatea prezentării. În realitate aceste variabile operează concomitent și într-o strânsă unitate. Se consideră că cel mai important factor în adaptarea școlară este unul de natură cognitivă, și anume – inteligența. Dar, așa cum remarcă și D.V. Popovici [86, p.136], „este adevărat că inteligența este o bază importantă pentru reușita școlară, dar nu este și suficientă”. Este insuficient a diagnostica inteligența pentru a putea anticipa rezultatele elevului. O bună parte din situațiile care definesc adaptarea nu pot fi explicate prin nivelul de inteligență, ci prin factori nonintelectuali.

În adaptare sunt implicate toate mecanismele psihice, „atât cele de receptare, prelucrare primară și transformare a informațiilor, cât și cele de susținere energetică și dinamizare a comportamentului (*motivația și afectivitatea*), *de reglare psihică* elementară sau complexă (*voința*) și, nu în ultimul rând, personalitatea elevului, cu constructele sale specifice și cu nivelurile sale de structurare” [75, p.86]. „Elevul fiind o realitate vie și nu o noțiune abstractă, el nu este numai inteligență, ci și emotivitate, dorințe, impulsuri. Această realitate trebuie avută mereu în vedere, deoarece inteligența acționează după modul în care o mobilizează și o orientează factorii emotiv-activi ai personalității” [73, p.39].

Menirea de bază a inteligenței este *adaptarea*, deoarece ea constituie un instrument eficient în rezolvarea diferitelor sarcini. Succesul școlar, ca indicator esențial al adaptării școlare, nu este un reprezentant fidel al valorii inteligenței generale, deoarece capacitatea de adaptare școlară nu este determinată de inteligența generală, ci de cea școlară. Aceasta se formează în procesul de școlarizare „ca rezultat al structurării potențialităților mintale ale copilului după natura și repertoriul activității școlare, înglobând în structura sa și atitudinea elevului față de activitatea de învățare” [73, p.43].

În concepția lui Piaget, inteligența școlară desemnează echilibrul dinamic dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea. Definirea inteligenței școlare este posibilă numai în raport cu activitatea școlară, ea exprimând gradul de adaptare a elevului la cerințele activității de tip școlar.

Inteligența este doar un element din aria factorilor interni ai adaptării școlare. Diagnosticarea, chiar precisă, a acesteia este insuficientă pentru a prevedea în mod sigur rezultatele școlare ale elevului, deoarece ea nu este o valoare psihică absolută, iar eficiența ei este condiționată de întreaga viață psihică a copilului, de natura trăsăturilor sale de personalitate.

De aceea, o parte considerabilă a varianței realizărilor școlare nu poate fi explicată prin nivelul de inteligență, ci este determinată de factori nonintelectuali de personalitate, nesesizați de probele de inteligență. Aceștia, cunoscuți sub denumirea generică de *factorul „x”*, se situează în nucleul *aptitudinii școlare* descrise de P.E. Vernon și sunt reprezentați de: *motivație, interese, atitudine față de activitatea școlară, nivelul de aspirație, afectivitate, imaginea de sine, strategii și stil de învățare, independență în învățare* [210].

Motivația este apreciată ca fiind al doilea factor de bază al randamentului școlar. Motivul care ar trebui să genereze activitatea de învățare devine eficient numai în momentul în care, la nivelul personalității, el se constituie într-o atitudine. De regulă, se pornește de la surse motivaționale simple și variate și, în final, se conturează atitudinea față de activitatea școlară.

Motivele care îl fac pe elev să vină la școală, să asculte de profesor, să învețe pot fi:

- 1) **de ordin extrinsec** (școlarul nu are un interes direct pentru școală, ci urmărește anumite recompense): *nevoia de afiliere* – elevul învață pentru a face plăcere părinților, pentru a corespunde cerințelor învățătorului sau pentru că în această activitate se află alături de alți copii, *tendențele normative* – obișnuința de a se supune regulilor, cerințelor categorice ale părinților și societății, în general, teama de consecințele neascultării – concretizată în rămânerea mai prejos decât ceilalți, ambiția – dorința de a-i întrece pe alții, de a fi în frunte (poate genera rivalitate și chiar ostilitate);
- 2) **de ordin intrinsec** (învățătura îl interesează în mod direct pe școlar): curiozitatea – dorința de a afla cât mai multe, aspirația spre competență – dorința de a deveni un bun profesionist.

Unii autori [11] identifică în motivația ce are drept consecință succesul școlar trei impulsuri principale: trebuința de a cunoaște, care dă naștere impulsului cognitiv, orientat în întregime spre sarcina didactică; trebuința de afirmare a eului, a cărui satisfacere se realizează cel mai bine prin randamentul școlar și care este orientată atât spre sarcinile școlare sau prestigiu, cât și spre obiective viitoare mai înalte; trebuința de afiliere, orientată spre realizări care asigură individului aprobarea din partea altora.

Însă, copiii nu sunt intrinsec interesați de toate activitățile din școală. De aceea, în unele activități sunt necesare recompensele externe. Acestea trebuie însă folosite cu atenție, deoarece determină evitarea de către copil a efortului de a căuta noi resurse de mobilizare a energiei

interioare în vederea adaptării la condiții variate, precum și tentația de a acorda o importanță mai mare recompensei externe decât satisfacerii interesului intrinsec pentru acea activitate.

Toate structurile motivaționale, de la trebuințele descrise în piramida lui Maslow până la convingeri și idealuri, stimulează activitatea de învățare și adaptarea la aceasta. Principalele nevoi de care trebuie să se țină seama în dinamizarea activității de învățare sunt:

- nevoia de stimulare – oferirea unui mediu bogat în stimuli;
- nevoia de competență și compatibilitate cu mediul – generează sentimentul eficacității;
- nevoia de apartenență – susține comportamente precum: prietenia, cooperarea, socializarea;
- nevoia de a beneficia de atenție din partea celorlalți;
- nevoia de realizare – susține comportamente precum: competitivitatea, autoperfecționarea;
- nevoia de autoactualizare – determină găsirea de mijloace din ce în ce mai adecvate de realizare a propriului potențial, de a fi creativ și a dezvolta roluri din ce în ce mai valoroase.

În ceea ce privește efectul motivației asupra eficienței învățării, trebuie menționată importanța optimum-ului motivațional, situație ce se referă la ajustarea motivației la dificultatea sarcinii. Subaprecierea dificultății sarcinii duce la submotivare, având ca efect deblocarea unei energii insuficiente pentru finalizarea cu succes a sarcinii respective, în timp ce supraaprecierea sarcinii duce la supramotivare, ceea ce determină cheltuirea unei cantități mult mai mari de energie decât este necesar și epuizarea organismului înainte de finalizarea activității. În ambele cazuri, efectuarea sarcinii nu se va finaliza cu rezultatul așteptat.

Motivația influențează învățarea și adaptarea la aceasta, în strânsă legătură cu ***afectivitatea***.

Rolul afectivității în determinarea forței personalității umane este dependent de locul pe care factorul „w” (voința) îl ocupă în structura personalității. În viziunea lui Eysenck și Cattell, factorul „w” reprezintă o dimensiune generală de integrare, de stabilitate și de organizare a personalității, în funcție de care aceasta se structurează pe două dimensiuni:

- *stabilitate emoțională*, tradusă în adaptare, stăpânire de sine, autocontrol, adică putere a eului;
- *instabilitate emoțională*, ce determină discontinuitate în desfășurarea activității, agitație psihomotorie, fluctuații supărătoare ale atenției, toate acestea ducând la o capacitate redusă de adaptare. Nivelul este cu atât mai scăzut, cu cât instabilitatea emoțională este

mai pronunțată și cu cât cerințele mediului sunt mai complexe.

O altă variabilă importantă a randamentului școlar și, implicit, a adaptării la activitatea școlară este *nivelul de aspirație*, acesta reglând efortul depus în activitate și determinând continuarea sau sistarea acestuia în realizarea sarcinii. În acest fel, aptitudinile școlarului vor fi solicitate la parametrii lor maximali sau minimali.

Nivelul de aspirație poate fi considerat un ansamblu de tendințe care împing omul către un ideal. El este rezultatul unui raport complex și dinamic dintre imaginea de sine, nivelul performanțelor anterioare și evaluarea condițiilor generale și particulare în care se desfășoară activitatea. Aspirațiile sunt întâlnite în toate compartimentele vieții, fiind foarte diverse și vizând distanțe temporale variate. În diferitele etape de vârstă ale individului, ele se centrează totuși pe anumite activități, unele devenind dominante, în timp ce altele trec pe plan secund. Pentru elev, domeniul care suscită aspirațiile este cel al activității școlare, astfel că nivelul de aspirație este legat, în modul cel mai evident, de conținutul și sarcinile acesteia, deoarece această activitate reprezintă forma principală de realizare a personalității elevului.

Nivelul de aspirație se conturează odată cu vârsta. Cercetările lui C.Anderson arată că toate elementele nivelului de aspirație observate la adulți pot fi regăsite la copiii de opt ani, într-o situație asemănătoare. În jurul acestei vârste, se poate, deci, vorbi despre un nivel de aspirație propriu-zis. Între nivelul de aspirație și adaptare există o interrelație: un nivel de aspirație realist determină o adaptare reușită – ca urmare a stabilirii unor obiective aflate în concordanță cu posibilitățile, iar o bună adaptare la activitatea școlară contribuie la structurarea unui nivel de aspirație adecvat. Se poate vorbi despre atitudini realiste când nivelul de aspirație este sensibil și flexibil la schimbările de performanță.

Cercetările au arătat că rezultatele activității influențează puternic nivelul de aspirație: succesul duce, în general, la ridicarea nivelului de aspirație, iar insuccesul – la scăderea acestuia; cu cât mai categoric este succesul, cu atât mai mare este probabilitatea unei ridicări în nivelul de aspirație, după cum cu cât mai mare este insuccesul, cu atât mai mare este probabilitatea unei scăderi în nivelul de aspirație; efectele insuccesului asupra nivelului de aspirație sunt mai variate decât cele ale succesului; nivelul de aspirație scade și atunci când succesul și lauda sunt obținute prea ușor și prea frecvent [75, p.110], fapt de care trebuie să se țină seama în organizarea procesului instructiv-educativ.

Din confluența factorilor afectiv-motivaționali, volitiv-caracteriali și a celor cognitivi rezultă o abilitate sintetică numită *capacitatea de autoreglare*. Eficiența ei își pune puternic amprenta asupra adaptabilității școlare a elevului. Reglarea psihică este cea care îl face pe elev capabil să-și corecteze și să-și adecveze continuu, prin conexiuni inverse, comportamentele, să

decidă în alegerea și fixarea unor scopuri, să-și inhibe tendințele impulsive, să-și folosească resursele interne în acord cu importanța și dificultatea obiectivă a sarcinii, să facă față situațiilor conflictuale, să suporte chiar și insuccesul, adică să se adapteze. Reglarea psihică îndeplinește, deci, o funcție prin excelență adaptativă, ceea ce nu exclude ca elevul să manifeste, uneori, reglări psihice inadaptative.

Modalitatea principală prin care se formează reglarea psihică este învățarea. Luând act de modelele externe de comportament, copilul le și interiorizează, transformându-le în modele interne, care fac posibilă reglarea activității psihice din interior. Autoreglarea astfel formată va îndeplini funcția de echilibrare cu lumea.

Treptat, copilul devine capabil să-și orienteze curiozitatea nu doar asupra lumii exterioare, ci și asupra propriei persoane. În consecință, coordonatele sale psihice se restructurează, formându-se un nou sistem de raportare a eului la mediu și un nou sistem de valori la care eul se raportează. Apare **imaginea de sine**. Aceasta se dezvoltă prin autoevaluări în diverse situații. Copilul își compară performanțele cu propriile standarde și cu performanțele celor egali cu el. De aceea, este foarte important să simtă că ceilalți îl văd bun și capabil. Un nivel înalt al stimei de sine angrenează forțe motivaționale puternice care vor mobiliza elevul în rezolvarea sarcinilor, determinând succes în activitatea școlară și, deci, adaptare. Feedback-ul profesorului în ceea ce privește dificultatea și importanța sarcinii influențează enorm stima de sine a elevului.

Din cele prezentate reiese că adaptarea școlară este determinată și de factori nonintelectuali. Viața afectiv-motivațională influențează în mod indirect, dar permanent, adaptarea.

Conceperea personalității ca interacțiune ordonată, sistemică a funcțiilor psihice cognitive, afective și volitive, în interiorul structurii fizice a individului, indică de fapt că relizarea adaptării *implică întreaga personalitate a elevului*. Activitatea intelectuală, ca orice formă de activitate, depinde de structura, dinamica și tendințele personalității, de stabilitatea-instabilitatea emoțională, de motivație, de organizarea conduitei etc., care pot fi cunoscute doar în contextul interacțiunilor sociale. Se poate spune că factorii intelectuali și cei nonintelectuali acționează ca un tot coerent în procesul de realizare a adaptării școlare.

Din perspectiva piagetiană, inadaptarea desemnează incapacitatea persoanei de a realiza, în mod echilibrat, procese de asimilare și acomodare în relația cu mediul. Inadaptarea școlară poate fi considerată un aspect particular al inadaptării sociale, fiind o noțiune foarte extinsă, care „acoperă toate cazurile în care un copil nu este în armonie cu normele din mediul școlar, din cauza deficiențelor intelectuale sau tulburărilor psihice, mentale sau afective. Este evident că

obligația școlară și durata sa crescută, ca și caracterul relativ uniform al comportamentelor sociale și intelectuale impuse de școală, fac ca, la nivelul masei de elevi, să apară diferite categorii, care nu pot să se conformeze exigențelor” [52, p.393].

Cauzele și formele inadaptării școlare sunt numeroase și multiplu interrelaționate, datorită faptului că, ca și în celelalte planuri ale existenței, și în plan școlar indivizii sunt în interacțiune continuă cu acest mediu. Ei sunt influențați de contextele de viață specifice mediului școlar, dar, la rândul lor, au capacitatea de a influența mediul cu care sunt în contact, contribuind la modelarea setting-urilor sistemului pentru a li se potrivi cât mai bine.

Printre caracteristicile comportamentului dezadaptativ pot fi menționate:

- sentimentul inferiorității, efortul sporit pentru perfecțiune și superioritate, care determină un comportament egoist, contrar comportamentului cooperant (psihologia individuală – Adler);
- manifestarea comportamentelor dezaprobat de cei din jur (psihologia behavioristă);
- discrepanța dintre imaginea de sine și realitate, confuzia în ceea ce privește propria identitate, care se exprimă în sentimentul propriei vulnerabilități și anxietate (psihologia umanistă – Rogers);
- sentimente de vinovăție și neacceptare de sine (Havighurst, Neugarten);
- credințe iraționale despre sine și despre relațiile cu cei din jur, care produc o serie de tulburări afective (teoria relațional-emoțională – Ellis);
- absența sentimentului propriei identități și al apartenenței la grup, trăirea dramatică a izolării, frustrarea (Stone, Bradley, 1994).

Aceste comportamente care semnalează inadaptarea se manifestă nuanțat în situații de criză, de confruntare cu situații generatoare de stres. Deși există o mare varietate de cauze și forme ale inadaptării, se pot remarca totuși, în profilurile elevilor cu insuccese școlare, câteva simptome general-comune care, alături de consecințele ponderii mai ridicate a unuia sau altuia dintre factorii etiologici, determină diferite tipuri de inadaptare școlară. Astfel, pot fi considerate cauze și forme ale inadaptării școlare (Tabelul 1.2.).

Tabelul 1.2. Cauze ale inadaptării școlare

Nr.	Cauza	Descriere succintă
1.	Imaturitatea școlară	Imaturitatea școlară constă în „incapacitatea, mai mult sau mai puțin temporară și reversibilă, de a face față sarcinilor școlare” [73, p.88] și se evidențiază prin raportarea la starea de

		maturitate școlară. Aceasta exprimă „gradul de concordanță între nivelul de dezvoltare a copilului și cerințele școlare specifice clasei I” (Ibidem). Orice nepotrivire între dezvoltarea copilului și solicitările școlare, care destabilizează echilibrul relativ între factorii interni și cei externi, poate determina forme variate de inadaptare școlară de tipul imaturității. Imaturitatea școlară se poate manifesta la nivel: senzorial-fiziologic, afectiv, intelectual.
2.	Imaturitatea socio-afectivă	Constă în existența unei discrepanțe între nivelul dezvoltării biopsihologice și conduita socială a copilului. Acest blocaj dereglează raporturile de <i>comunicare și relație a elevului cu colectivul</i>.
3.	Anxietatea	<i>Anxietatea</i> școlară cuprinde „acele manifestări de frică ce vizează activitatea școlară a elevului – frica de eșec, de control, de examene, de repetarea clasei și, implicit, frica de sancțiuni și frica de autoritățile școlare și de profesori” [73, p.113].
4.	Tulburările de conduită	Paleta unor astfel de tulburări cuprinde atât modificări comportamentale mai puțin grave sub aspect juridic (minciună, inconsecvență comportamentală, violență verbală, copiat, fumat ostentativ, refuz de a saluta, atitudini voit nonconformiste), cât și abateri grave de la normele morale și legislația penală (furt repetat, vagabondaj, spargeri și tâlhării, consum de alcool sau droguri). Reacția de opoziție, latentă sau manifestă, pare să fie unul dintre simptomele comune ale diverselor forme de tulburări de conduită.

Cercetătorii G.Dubrovina, G.L. Colomenski, E.V. Novicova arată că inadaptarea școlară se exprimă prin formarea mecanismului neadecvat de acomodare a copilului la școală sub formă de dificultăți, care constă în imposibilitatea copilului de a-și asuma în școală rolul de elev și de a satisface exigențele școlii. Drept criterii ale inadaptării evidențiindu-se dereglările procesului de educație, nerespectarea regulilor școlii, relațiile conflictuale cu colegii, nivelul înalt al anxietății, îmbolnăvirile și reacțiile psihogene, denaturările personalității copilului etc.

Adaptarea depinde și de atitudinea de acceptare a persoanei de către ceilalți sau de către lume, considerată ca mediu social. Aceasta presupune o atmosferă psihologică comună, o

ambianță de acceptare în care să se găsească în deplin acord cu toți indivizii. Adaptarea copilului la condiții noi presupune formarea unor comportamente ce-i asigură asimilarea mediului și incluziunea lui școlară și eventual cea socială, care reprezintă finalitatea sistemului educațional – dezvoltarea unei personalități armonioase capabile să facă față exigențelor unei societăți aflate în permanentă schimbare.

Astfel, putem concluziona că fenomenul de „adaptare” și, respectiv, „adaptare psihosocială” reprezintă un proces complex de ajustare continuă a organismului la mediul extern. Totodată, acest fenomen reprezintă un mecanism complex și dinamic de interacțiune, ajustare a comportamentului (atât intelectual, cât și nonintelectual) la factorii de mediu (familial, educațional etc.), obiectivul final fiind asimilarea valorilor și normelor de acțiune raportate la cerințele externe.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Studiul asupra esenței psihosociale a adaptării, adaptării școlare în sens larg și a adaptării școlare a copiilor cu CES în sens mai restrâns a permis formularea următoarelor concluzii relevante pentru organizarea cercetării experimentale:

1. Adaptarea reprezintă un proces complex de ajustare continuă a organismului la mediul extern. Din perspectivă psihosocială, acest fenomen reprezintă un mecanism complex și dinamic de interacțiune, ajustare a comportamentului (atât intelectual, cât și nonintelectual) la factorii de mediu, obiectivul final fiind asimilarea valorilor și normelor de acțiune raportate la cerințele externe. Dintre formele de adaptare specifice ființei umane pot fi evidențiate trei forme principale: adaptarea mentală, adaptarea senzorială și adaptarea socială.
2. Fiind un fenomen complex, adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în contextul instituțiilor de învățământ presupune evidențierea mai multor dimensiuni ale acestui fenomen, printre care *dimensiunea psihologică*, *dimensiunea pedagogică* și *dimensiunea socială*. *Dimensiunea psihologică* presupune totalitatea acțiunilor ce exprimă particularitățile elevului, potențialul său intelectual, precum și premisele de natură nonintelectuală ale acestor acțiuni: motivația, afectivitatea etc. *Dimensiunea pedagogică* presupune interiorizarea unor valori care induc constituirea unor scheme comportamentale aflate în concordanță cu normele sociale, după cum adaptarea relațională, la rândul său, creează cadrul favorabil pentru realizarea obiectivelor pedagogice, deci pentru o bună adaptare pedagogică). *Dimensiunea socială* presupune abordarea relațiilor și a caracterului continuu al acestora în situații de interacțiune și

comunicare. Din perspectiva acestei dimensiuni, adaptarea descrie raporturile în termeni de conduită socială adecvată culturii, mediului comunicațional specific.

3. Abordarea holistică a cercetării fenomenului de adaptare psihosocială în context educațional este esențială și presupune interacțiunea continuă a celor trei dimensiuni în vederea elucidării complexității acestui fenomen și particularităților specifice ale acestuia în cadrul instituțiilor de învățământ general. Esența investigațională la acest nivel presupune identificarea unor indicatori ai adaptării care să presupună elemente ale celor trei dimensiuni menționate anterior.
4. Succesul școlar, ca indicator esențial al adaptării psihosociale a copiilor este determinat cât de valorile inteligenței generale, atât și de cea școlară. Ultima se formează în procesul de școlarizare „ca rezultat al structurării potențialităților mintale ale copilului după natura și repertoriul activității școlare, înglobând în structura sa și atitudinea elevului față de activitatea de învățare” [108].
5. Dificultățile de adaptare (inadaptare, dezadaptare) sunt aspecte importante pentru procesul de incluziune școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale, care interesează direct părinții și cadrele didactice, precum și pe toți specialiștii care asistă copilul. Ele pot fi influențate nu doar de particularitățile deficienței pe care o manifestă copilul cu CES, dar și de întreg spectrul de factori care contribuie la adaptarea psihosocială.
6. Adaptarea psihosocială este rezultatul confluentei, interacțiunii unui ansamblu de factori, care pot fi grupați în două categorii: *factori interni* (biopsihologici) și *factori externi* (școlari și socio-familiali). Factorii interni se referă la caracteristicile anatomo-fiziologice și la variabilele personalității elevului, fiind considerați condiții subiective, iar cei externi sunt independenți de elev, fiind condiții și solicitări obiective, exterioare elevului. Toți factorii incluși în cele două categorii interacționează, fiecare având un rol complementar, compensând deficitul sau stânjenind acțiunea celorlalți. Nu putem vorbi despre identificarea unui singur factor, a cărui acțiune ar fi decisivă în asigurarea adaptării psihosociale. Oricare dintre factori condiționează într-o măsură mai mare sau mai mică rezultatele școlare ale elevului, precum și capacitatea lui de a interioriza normele, regulile și de a relaționa cu cei din jur.
7. Factorii interni și externi ale adaptării psihosociale a copiilor/ elevilor cu CES în instituțiile de învățământ determină și mecanismele psihologice de facilitare a acestui proces și anume: inteligența, motivația, afectivitatea, imaginea de sine, stima de sine etc. De menționat, că este foarte complicat de stabilit mecanismul psihologic dominant în facilitarea adaptării psihosociale a copiilor/ elevilor cu CES în instituțiile de învățământ,

deoarece ele influențează acest proces întotdeauna prin interacțiune, intercorelare. Anume din această perspectivă se va fundamenta Programul experimental de intervenție psihologică și educațională asupra facilității adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.

8. Din punct de vedere psihosocial, mai importantă decât intervenția pentru remedierea dificultăților de adaptare școlară este prevenirea și preîntâmpinarea lor. Însă, această acțiune de prevenire trebuie să se întemeieze pe cunoașterea eventualelor cauze care pot genera dificultățile. Aceste cauze sunt legate de anumite disfuncționalități și distorsiuni care pot interveni la nivelul factorilor ce favorizează adaptarea psihosocială a elevilor cu CES.
9. Adaptarea psihosocială a copiilor cu CES presupune un complex de particularități care sunt reflectate atât în componenta instructivă, relațională, cât și în cea normativă, iar reieșind din obiectivele prezentei cercetări se impune ca esențială elucidarea aspectelor psihosociale ale acestui fenomen complex.
10. Dimensiunea psihosocială a adaptării școlare presupune analiza factorilor de natură relațională (elev-elev, elev-profesor, profesor-elev, elev-părinte, părinte-profesor), a particularităților dezvoltării elevului în raport cu vârsta, potențialul intelectual, în același rând analiza factorilor de natură nonintelectuală (experiența anterioară școlarizării, motivația, expectanțele etc.).
11. Pentru studierea unor particularități psihosociale ale procesului de adaptare școlară a elevilor cu CES este semnificativ să fie stabilită o serie de indicatori care ar reflecta particularitățile relevante ale acestui proces în dependență de domeniul la care se referă.
12. Dezvoltarea unui elev cu CES trebuie să urmărească un obiectiv specific din partea celor care îl asistă în acest proces, și anume: monitorizarea frecventă a dinamicii riscurilor care pot interveni și, eventual, care pot influența negativ acest proces, ținând seama de acele particularități care sunt specifice elevului.
13. Soluționarea problemei de cercetare a implicat trei aspecte interconexe: analiza diferitor abordări conceptuale/teoretice cu referire la adaptarea psihosocială a copiilor cu CES, ceea ce ne-a permis să stabilim valențele factorilor interni și externi, care influențează acest proces, dar și stabilirea mecanismelor psihologice și pedagogice de facilitare a adaptării psihosociale a acestor copii (comportamentale, cognitive, relaționale și funcționale); diagnosticarea nivelului de adaptarea psihosocială a copiilor cu CES, dezinstituționalizați și educați în familie; elaborarea și aplicarea programelor speciale de formare a cadrelor didactice, psihologilor și a părinților în vederea facilitării adaptării

psihosociale a copiilor cu CES, dar și a programelor de formare la acești copii a unor abilități de adaptare psihosocială în instituții de învățământ.

În contextul celor expuse, am realizat cercetarea experimentală a adaptării elevilor cu CES comparativ cu elevii cu CES care nu au avut experiența instituționalizării, **scopul cercetării** rezidă în stabilirea particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general și în determinarea mecanismelor psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces în situația dezinstituționalizării.

În cadrul cercetării experimentale ne-am propus câteva modalități de verificare a ipotezei lansate, prin realizarea următoarelor **obiective**:

- analiza cercetărilor în domeniul psihologiei copiilor, a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general;
- determinarea factorilor și condițiilor de realizare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general;
- elaborarea și implementarea unor mecanisme psihologice și educaționale de facilitare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general;
- elaborarea recomandărilor psihopedagogice pentru specialiști în domeniu cu privire la facilitarea procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general

Analiza teoretică a subiectului cu privire la adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general ne-a permis să confirmăm validitatea **problemei de cercetare**, și anume: care sunt factorii interni și externi, particularitățile adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie în instituțiile de învățământ general, dar și mecanisme psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces, asigurând în așa fel climatul psihologic optim și mediul educațional favorabil pentru toți elevii.

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL

2.1. Designul cercetării experimentale

Demersul experimental a fost direcționat spre studierea particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general care au avut experiența de a fi plasați într-o instituție de tip rezidențial, dar și a celor educați în familie. Totodată, experimentul a avut ca scop validarea metodologiei de accelerare/facilitare a adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ (la nivelul claselor primare).

Fundamentat pe datele și prevederile conceptuale (Capitolul I) și cele metodologice, demersul experimental a avut drept obiective:

- Stabilirea nivelului și a particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați, a celor educați în familie și a celor din școlile-internat.
- Stabilirea factorilor care influențează asupra adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie;
- Stabilirea dinamicii adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați în comparație cu adaptarea celor instituționalizați;
- Elaborarea și validarea metodologiei de accelerare/facilitare/optimizare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați în instituțiile de învățământ primar.

În experiment au fost implicate trei categorii de subiecți: copii cu CES dezinstituționalizați, copii cu CES educați în familie și copii cu CES aflați în școlile-internat. Pentru omogenizarea acestor grupuri, în scopul sporirii validității datelor experimentale obținute în continuare, respondenții au fost selectați în baza unor criterii comune pentru copii:

Criterii de selecție a copiilor cu CES:

- vârsta (8-12 ani);
- existența unei cerințe educaționale speciale confirmate în baza evaluării inițiale și complexe (ex: dizabilitate intelectuală/mentală, tulburări de atenție și hiperactivitate) pentru copiii din primele trei grupuri.
- existența experienței de instituționalizare(cele puțin 1 an)

Subiecții cercetării au fost selectați din grupul de copii cu CES care au beneficiat de Programul Comunitate Incluzivă, Proiectul „Acces egal la educație” implementat în perioada 2010-2014 de către A.O. Keystone Moldova în 22 de instituții de învățământ, inclusiv în 4 școli-

internat din Republica Moldova. Prin Proiectul „Acces egal la educație” s-a implementat ”Metodologia aplicată de către KHSIMA, pentru incluziunea educațională a copiilor cu CES (inclusiv cu dizabilități mintale), (Programul ”Comunitate Incluzivă – Moldova”), aprobată de Ministerul Educației al Republicii Moldova Ord.738 din 25 august 2011.

Criteriile de selectare a instituțiilor de învățământ au fost:

1. instituția de învățământ este deschisă pentru incluziunea copiilor cu CES și manifestă disponibilitate în incluziunea copiilor cu CES atât dezinstituționalizați cât și cei educați în familie;
2. existența în cadrul instituției de învățământ a ambelor categorii de copii cu CES – dezinstituționalizați și educați în familie la treapta primară și gimnazială de studiu;
3. instituția dispune de cadre didactice de sprijin, psiholog și centru de resurse pentru educație incluzivă;
4. instituția este angajată în proces de pilotare a educației incluzive în cadrul Proiectul „Acces egal la educație” implementat în perioada 2010-2014 de către A.O. Keystone Moldova.

Urmare a aplicării criteriilor de selecție instituțiilor de învățământ au fost selectate pentru experiment **15 instituții de învățământ** din cele 22 de instituții de învățământ identificate anterior. Ulterior au fost formate grupurile experimentale E1 – 26 copii cu CES care se educă în familie și E2 – 24 copii dezinstituționalizați au fost selectați din aceste 15 instituții de învățământ din raioanele Strășeni (2), Ștefan Vodă (2), Edineț (1), Orhei (3), Cahul (2), Ialoveni (2), Hâncești (2), Criuleni (1). În fiecare din cele 15 instituții de învățământ care au corespuns criteriilor de selecție au fost selectați grupurile de copii cu CES, respectiv în fiecare instituție de învățământ au fost identificați pentru cercetare cel puțin 1-2 copii dezinstituționalizați și 1-2 copii cu CES educați în familie care au constituit sumativ eșantionul de cercetare de 50 de copii cu CES. Totodată pentru eșantionul de control au fost identificați 12 copii instituționalizați la momentul derulării cercetării unde a fost aplicată metodologia demersului diagnostic și a evaluativ.

Tabelul 2.1. Repartizarea convențională a eșantionului de copii cu CES în cadrul experimental

Nr.	Tipul grupului	Descrierea grupului	Numărul de copii cu CES
1.	E ₁ – experimental	Copii cu CES care se educă în familie	26
2.	E ₂ – experimental	Copii cu CES dezinstituționalizați dintr-o instituție de tip rezidențial	24

		Subtotal al eşantionului de cercetare din 15 instituții de învățământ – Strășeni (2), Ștefan Vodă (2), Edineț (1), Orhei (3), Cahul (2), Ialoveni (2), Hâncești (2), Criuleni (1)	50
3.	E ₃ – experimental	Copii cu CES instituționalizați într-o școală-internat (Ștefan-Vodă, Sărata Galbenă, Bulboaca, Strășeni)	12
		Total eşantionului de cercetare (E1+E2+E3)	62

Experimentul a cuprins trei demersuri de investigație: demersul diagnostic, demersul formativ și demersul evaluativ.

- **Demersul diagnostic** (*test*) a avut drept scop determinarea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați, instituționalizați în instituții de învățământ general și educați în familie (care n-au fost instituționalizați în școli speciale) precum și a gradului de influență a factorilor psihosociali asupra acestui proces. Acțiunile ce țin de acest demers s-au desfășurat pe parcursul anilor 2012-2014; în care am reușit: să identificăm și să selectăm instrumentarul psihologic de evaluare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES; să stabilim grupuri experimentale și de control, din componența cărora au făcut parte copii cu CES dezinstituționalizați, educați în familie și instituționalizați; să aplicăm testele selectate, să efectuăm observările respective și să interpretăm rezultatele obținute; să stabilim nivelul de adaptare psihosocială a acestor copii și să determinăm factorii și particularitățile acestui proces.
- **Demersul formativ** a urmărit ca finalitate elaborarea și valorificarea strategiilor de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și educați în familie în instituțiile de învățământ general. Activitățile ce țin de acest demers sau desfășurat în anii 2014-2015; 20015-2016:
 - *determinarea grupului-țintă de copii cu CES dezinstituționalizați și educați în familie ca subiecți ai experimentului formativ;*
 - *elaborarea unui Program experimental de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES;*
 - *stabilirea unui grup-țintă a părinților, cadrelor didactice, psihologilor, care au luat parte în experimentul de formare;*
 - *realizarea propriu-zisă, a experimentului de formare prin aplicarea Programului de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES;*

- *reglarea experimentului formativ, introducerea noilor elemente, dictate de particularitățile procesului de realizare a experimentului formativ.*
- **Demersul evaluativ** (*retest*) include acțiunile de evaluare finală/postexperimentală a dinamicii și nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați, educați în familie și instituționalizați. De menționat, că *retestul* a fost aplicat atât în grupul experimental, cât și în grupul de control în scopul comparării rezultatelor obținute în dinamică, dar și în scopul formării deciziilor, concluziilor și recomandărilor respective.

În cadrul cercetării au fost utilizate mai multe tehnici psihologice de studiu, care vor fi descrise în continuare. Datele experimentale obținute au fost supuse prelucrării, fiind utilizată metoda teoretică ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor, precum și metode de interpretare cantitativă și calitativă cu diferențierea caracteristicilor pentru diferite grupuri experimentale. Dintre *metodele matematice de prelucrare statistică* utilizate fac parte: compararea mediilor prin analiza de varianță one-way ANOVA, corelarea datelor prin calcularea coeficientului Spearman, stabilirea cotelor procentuale, a valorilor medii.

În scopul verificării experimentale a ipotezei au fost selectate următoarele tehnici, care măsoară cantitativ și calitativ adaptarea școlară: „Harta observațiilor” elaborată de L.Stott, Fișa de observare a conduitei școlare, Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptare după (Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.).

Descrierea metodelor de cercetare utilizate

I. „Harta observațiilor” elaborată de L.Stott (Карта наблюдений Л.Стотта) [213]. Metoda este folosită pentru a identifica dificultățile de adaptare școlară a copilului, analizează specificul și gradul de neadaptare a copiilor la școală, ca urmare a observațiilor pe termen lung. Totodată, oferă posibilitatea de a obține o imagine asupra stării emoționale a copilului, care nu-i permite să se adapteze în mod adecvat la cerințele vieții școlare. Harta este formată din 198 de itemi, care sunt grupați în 16 domenii. Harta este completată individual de profesori, de tutorii sau adulții care cunosc copilul. În formularul de înregistrare sunt prezentate acele comportamente (sindrom), care trebuie identificate ca fiind cele mai caracteristice copilului.

Astfel, Harta cuprinde 16 domenii, după cum urmează:

1. NO – Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații;
2. TD – Tendințe depresive;
3. AI – Autoizolare;
4. ARA – Anxietate în relația cu adulții;
5. OFA – Ostilitate față de adulți;

6. NRC – Nelinște în relația cu copiii (colegii de clasă);
7. DCSN – Dificutăți în comportamentul social-normativ;
8. OFC – Ostilitate față de alți copii (alții decât colegii de clasă);
9. H – Hiperactivitate;
10. TE – Imaturitate, încordare emoțională;
11. SN – Simptome nevrotice;
12. CNM – Condiții nefavorabile ale mediului;
13. DI – Dificultăți de înțelegere;
14. DSx – Dezvoltare sexuală;
15. BDO – Boli sau deficiențe organice;
16. DM – Dificultăți fizice/senzoriale (inclusiv deficiențe fizice).

Fiecare scală cuprinde între 3 și 20 de itemi care indică tipul de comportament sau dificultatea prezentată de către copil.

De menționat, că în punctul de diagnosticare și evaluare postexperimentale (*retest*) au fost valorificate nu doar acele domenii ce țin de adaptarea psihosocială a copiilor cu CES și anume, domeniile: 1.NO; 3.AI; 5.OFA; 6.NRC; 7. DCSN; 8.OFC; 10.TE; 13.DI.

II. Fișa de observare a conduitei școlare. Pentru înregistrarea comportamentelor care descriu adaptarea școlară a fost elaborată fișa de observare, în care se notează comportamentele și competențele copilului cu CES ce se înscriu în cele trei domenii ale adaptării: academică, normativă și relațională. Fișa a permis studierea comportamentului copilului cu CES, aspectele de relaționare cu cei din jur în condiții cât mai apropiate de cele tipice/obișnuite: în timpul activităților, la pauze, în relațiile cu colegii.

De menționat, că indicatorii/manifestări identificate pentru realizarea observărilor conduitei elevilor cu CES dezinstituționalizați și educați în familie sau axat pe:

A. Domeniul – eficiența învățării:

- manifestă interes și dorință de a învăța;
- posedă tehnici de învățare individualizată;
- se implică în activități de învățare;
- se pregătește pentru fiecare lecție etc.

B. Domeniul – conduită în mediul școlar:

- înțelege și reflectă reguli de conduită;
- interacționează cu colegii și profesorii;
- are o atitudine pozitivă față de alții;
- poate rezolva diferite situații dificile etc.

C. Domeniul – relaționare:

- are prieteni printre colegi;
- se implică ușor în diferite activități comune;
- este comunicabil etc.

III. Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) este prezentată în două variante: pentru părinți și pentru cadrele didactice [212].

Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală adresată părinților include următoarele criterii:

- succesul în realizarea sarcinilor de învățare;
- efortul necesar copilului în realizarea sarcinilor de învățare în școală;
- independența în realizarea sarcinilor de învățare în școală;
- starea emoțională cu care elevul merge la școală;
- relații cu colegii;
- aprecierea generală a adaptării.

Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală adresată cadrelor didactice/psihologilor se axează pe patru criterii dominante:

Criteriul 1. Eficinența activității de învățare:

- activism în activitatea de învățare;
- asimilarea cunoștințelor.

Criteriul 2. Asimilarea normelor de conduită:

- comportamentul în timpul lecțiilor;
- comportamentul în timpul prizelor.

Criteriul 3. Succes în relațiile sociale:

- relația cu colegii de clasă;
- atitudinea față de profesori.

Criteriul 4. Bunăstarea emoțională:

- emoții.

Așadar, Instrumentarul identificat privind studierea adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ asigură obținerea informației valide pe variabilele: *eficiența învățării, conduita școlară, cadrul relațional, starea emoțională*.

2.2. Demersul diagnostic al nivelului de adaptare psihosocială a elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general

În experimentul de constatare, în cadrul studierii particularităților adaptării școlare a copilului cu CES, **ipoteza cercetării** a fost concretizată în următoarele **teze**:

1. Copii educați în familie manifestă abilități mai înalte de adaptare psihosocială în instituții de învățământ, decât cei dezinstituționalizați și instituționalizați.
2. Prezența experienței de instituționalizare a copiilor cu CES generează și dificultăți de adaptare psihosociale diferite de cele caracteristice copiilor cu CES educați în familie.
3. Particularitățile manifestării abilităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ pot fi generate și de vârsta lor, categoria dezabilității, climatul psihosocial în școală sau familie etc.

Pentru verificarea ipotezei a fost realizat, pe de o parte, studiul detaliat al specificului/particularităților de adaptare psihosocială a copilului cu CES în conformitate cu indicatorii de adaptare respectivi. Compararea indicilor obținuți la acești parametri de diferite grupuri a lotului experimental a permis evidențierea caracteristicilor dificultăților de învățare și a nivelului corespunzător fiecărui grup experimental.

În această secțiune vom prezenta și analiza datelor ce denotă specificul adaptării psihosociale a copiilor cu CES care au experiența instituționalizării comparativ cu copiii cu CES care au fost educați în familie, dar și cu cei parțial instituționalizați.

Cum am menționat, pentru studierea unor particularități psihosociale ale procesului de adaptare școlară a copiilor cu CES este semnificativ să fie stabilită o serie de indicatori care ar reflecta particularitățile relevante ale acestui proces. L.Tăușan prezintă procesul de adaptare școlară în interacțiunea a două categorii de indicatori (academici și relaționali). Astfel, pentru componenta academică se prezintă următorii indicatori:

1. Valorizarea potențialului elevilor prin dezvoltarea unei motivații și atitudini pozitive față de activitatea școlară;
2. Dezvoltarea unor comportamente responsabile de autoreglarea învățării, prin formarea de competențe, asimilarea de tehnici, strategii necesare eficientizării învățării;
3. Implicarea familiei în activitatea școlară a elevului, prin ameliorarea comunicării și cooperării dintre părinți și școală.

În ceea ce ține de componenta relațională, Tăușan menționează următorii indicatori:

1. Dezvoltarea capacităților de acomodare la grupul școlar, de comunicare și relaționare cu colegii și profesorii;
2. Dezvoltarea capacității de a asimila valorile, de a se conforma normelor și regulilor de

conduită care funcționează în mediul școlar și în cel extrașcolar;

3. Exersarea funcției parentale educative și dezvoltarea unor practici eficiente de comunicare și interrelaționare în familie, de rezolvare a unor situații problemă [102].

Coașan (1988) prezintă în urma studiilor desfășurate următorii indicatori specifici adaptării școlare: 1) însușirea ansamblului de cunoștințe pe care elevul trebuie să le dobândească din principalele domenii ale cunoașterii; 2) reușita școlară, considerată de majoritatea specialiștilor drept cel mai important și mai relevant criteriu de evaluare a adaptării școlare, și anume: calitatea rezultatelor școlare ale elevului [37]. Ca și L.Tăușan, Coașan identifică o componentă relațională pe care însă o numește „Indicatori relaționali-valorici”. În această categorie sunt incluși indicatori precum:

- integrarea în grup;
- perceperea pozitivă a grupului școlar (a clasei);
- perceperea pozitivă a elevului de către grup;
- asimilarea unor valori corespunzătoare vârstei;
- indicatori comportamentali: conduita corespunzătoare.

Din analiza acestor indicatori se desprinde concluzia că adaptarea școlară întotdeauna va corespunde unei situații de randament școlar asociat cu conformarea la normele de conduită socială. Din cele prezentate se întrevide necesitatea precizării indicatorilor implicați în procesul adaptării și a factorilor care o pot influența. Această intenție e justificată de o serie de argumente specifice în contextul prezentei lucrări:

- Spectrul de indicatori oferiți de diverși autori (Coașan, Daniliuk, Tăușan ș.a.) reprezintă un cadru general de studiere a adaptării școlare, iar reieșind din complexitatea manifestărilor și a dezvoltării copiilor cu CES în general este esențială o abordare individualizată care să valorifice specificul adaptabilității copiilor, dar și a limitelor de natură fiziologică, socială și educațională.
- Adaptarea școlară a copiilor cu CES presupune un complex de particularități care sunt reflectate atât în componenta academică, relațională, cât și în cea normativă, iar reieșind din obiectivele cercetării date este esențială elucidarea aspectelor psihosociale ale acestui fenomen complex.

Tabelul 2.2. Indicatori ai adaptării școlare a copiilor cu CES

Nr.	Domeniul	Indicator	Indicator operațional
1.	Instructiv	1.1. Randamentul școlar	1.1.1. Interiorizarea conținuturilor învățării în conformitate cu particularitățile individuale

			(inclusiv în baza unui PEI). 1.1.2. Prezența unor servicii educaționale (Centru de Resurse, cadru didactic de sprijin, psiholog) de suport care previn/ ameliorează dificultățile de adaptare școlară. 1.1.3. Practici eficiente de transfer și continuitate în familie a activităților învățate în mediul școlar.
2.	Normativ	2.1. Interiorizarea normelor și regulilor de conduită specifice mediului școlar	2.1.1. Capacități de asimilare a regulilor de conduită în mediul școlar și de conformare acestora. 2.1.2. Practici pozitive de comunicare și relaționare cu colegii și profesorii.
3.	Relațional	3.1. Comportamentul de relație	3.1.1. Practici pozitive de suport în realizarea activităților de învățare și extrașcolare (copil cu CES-colegi, colegi-copil cu CES). 3.1.2. Perceperea pozitivă de către copilul cu CES a grupului școlar. 3.1.3. Perceperea pozitivă a copilului cu CES de către grupul de elevi.

Așadar, demersul diagnostic a vizat patru variabile dominante ale adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ, deduse din sistemul de indicatori prezentați mai sus și expuși în Anexa 1:

- eficiența activității de învățare;
- conduita școlară;
- cadrul relațional;
- starea emoțională.

Pentru diagnosticarea adaptării copiilor cu CES dezinstituționalizați, educați în familie, și celor instituționalizați au fost aplicate:

- Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală pentru părinți și cadrele didactice (Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.);

- Harta observațiilor (L.Stott);
- Fișă de observare a conduitei copiilor (pentru cadre didactice și părinți).

Diagnosticării au fost supuși copiii din toate grupurile-țintă: a lotului experimental. În procesul de aplicare a instrumentarului diagnostic au participat diriginții de clasă, cadrele didactice, părinții, psihologii școlari.

În conformitate cu scopul, ipoteza și logica cercetării noastre, diagnosticarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ a fost axată pe criterii dominante de măsurare a nivelului de adaptare aplicate pentru fiecare grup-țintă în parte, în vederea comparării ulterioare a rezultatelor obținute.

Adaptarea psihosocială: dimensiunea de învățare

Lotul experimental: E₁ – copiii cu CES care sunt educați în familii; E₂ – copii cu CES dezinstituționalizați; E₃ – copii cu CES instituționalizați.

În urma aplicării Scalei de studiere a adaptării psihosociale a elevilor în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) am obținut următoarele rezultate (a se vedea Tabelul 2.3).

Tabelul 2.3. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES din lotul experimental (E₁, E₂, E₃) în baza scalei Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.,
pentru cadre didactice

Nr. crt.	Nivel de adaptare	Lotul experimental					
		E ₁		E ₂		E ₃	
		Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%
1.	Normală	3	11,5	1	5,0	1	8,4
2.	Parțială	5	19,5	6	25,0	2	16,6
3.	Dezadaptare	18	69,0	17	70,0	9	75,0
Total elevi		26		24		12	

Tabelul 2.4. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES din lotul experimental (E₁, E₂, E₃) în baza scalei Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.,
pentru părinți

Nr. crt.	Nivel de adaptare	Lotul experimental			
		E ₁		E ₂	
		Nr. de elevi	%	Nr. de elevi	%
1.	Normală	2	7,6	0	0
2.	Parțială	18	69,2	15	62,5
3.	Dezadaptare	6	23,2	9	37,5
Total elevi		26		24	

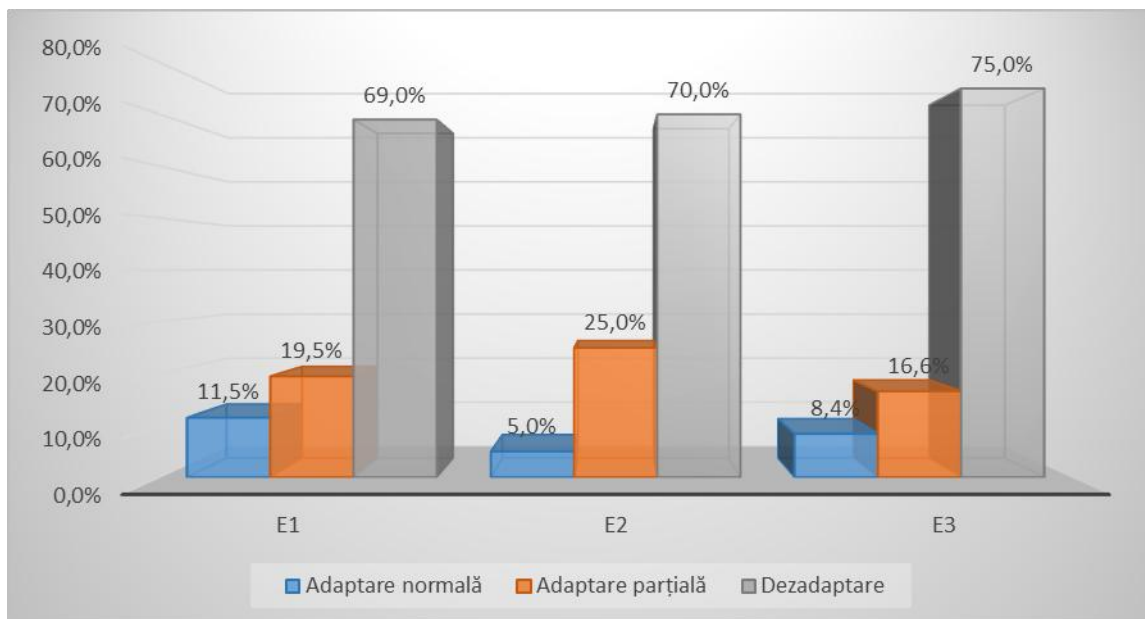


Fig.2.1. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ în viziunea cadrelor didactice

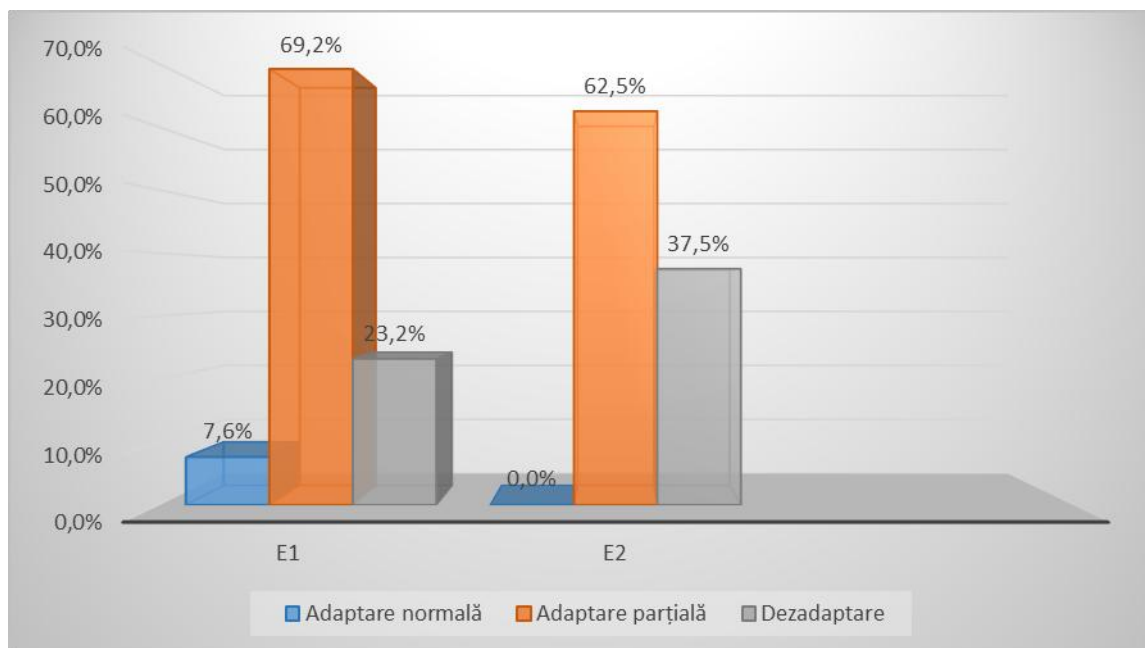


Fig.2.2. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ în viziunea părinților

Rezultatele obținute în baza aplicării șcalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) cadrelor didactice ne demonstrează că copii din lotul experimental au un nivel înalt de dezadaptare: 69% – copii educați în familie, 70% – copii dezinstituționalizați și 75% copii instituționalizați.

Totodată se constată că cel mai ridicat nivel de dezadaptare manifestă copiii instituționalizați, și cel mai jos – copiii educați în familie.

Aceste deosebiri nu sunt semnificative, însă ne demonstrează tendința pozitivă, în acest sens, pentru copiii cu CES educați în familie.

De menționat, că rezultatele obținute în urma chestionării părinților ale copiilor cu CES (E_1 , E_2) se deosebesc în mare parte, de cele obținute în urma chestionării cadrelor didactice. Părinții copiilor educați în familie au indicat că numai 23,2% din ei sunt dazadaptați, pe când cadrele didactice au indicat că această cifră constituie 69% (diferența este semnificativă). Și părinții copiilor dezinstituționalizați indică că numai 37,5% de copii sunt dezadaptați, iar cadrele didactice indică cifra de 70%.

Totuși părinții cred că copiii lor sunt parțial (într-o măsură mai mică sau mai mare) adaptați, 69,2% (E_1) și 62,5% (E_2). Părinții copiilor instituționalizați n-au fost chestionați, deoarece copiii lor nu fac parte din grupul experimental de intervenție.

În continuare vom analiza rezultatele obținute pe diferiți indicatori ai scalei de studiere a adaptării psihosociale a elevilor în instituții de învățământ.

Rezultatele sunt prezentate în următoarele tabele 2.5. și 2.6.

Tabelul 2.5. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în baza scalei Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.

Criteriul	Nivel de adaptare Scala	E_1						E_2						E_3					
		Normală		Parțială		Dezadaptare		Normală		Parțială		Dezadaptare		Normală		Parțială		Dezadaptare	
		Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%	Nr. pers.	%
1.Eficiența activității de învățare	1.Activism în activitatea de învățare	1	4,0	8	30,7	17	65,3	1	6,0	8	33,3	15	62,5	1	8,0	3	25,0	8	67,0
	2.Asimilarea cunostintelor	2	7,6	7	26,9	17	65,3	1	4,0	8	33,3	15	62,5	1	8,0	3	25,0	8	66,6
2.Asimilarea normelor de conduită școlară	3.Comportamentul în timpul lecțiilor	2	7,6	10	38,4	14	53,8	1	4,0	11	40,2	1	56,0	1	8,0	3	25,0	8	66,6
	4.Comportamentul în timpul pauzelor	3	11,5	8	30,7	15	57,6	1	4,0	10	41,6	13	54,4	2	16,6	3	25,0	7	58,4
3.Succesul în realitățile sociale	5.Relatia cu colegii de clasă	4	15,0	9	35,0	13	50,0	2	8,0	15	58,0	8	33,0	1	8,0	4	33,0	7	58,7
	6.Atitudinea față de profesor	1	8,0	13	50,0	11	42,0	2	8,0	11	45,5	11	45,5	1	8,0	6	50,0	5	42,0
4.Bunăstare emoțională	7.Emotii	2	7,6	13	50,0	11	42,4	1	5,0	9	37,0	14	58,0	1	8,0	4	33,0	7	58,0

Tabelul 2.6. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES

În instituțiile de învățământ în baza scalei Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.

pentru părinți

Scala	Nivel de adaptare	E ₁						E ₂					
		Normală		Parțială		Dezadaptare		Normală		Parțială		Dezadaptare	
		Nr.pers.	%	Nr.pers.	%	Nr.pers.	%	Nr.pers.	%	Nr.pers.	%	Nr.pers.	%
1.Succesul în realizarea sarcinilor de învățare		2	8,3	13	54,0	9	37,7	0	0	10	42,0	14	58,0
2.Efortul necesar copilului în realizarea sarcinilor de învățare la școală		1	4,0	14	58,0	9	38,0	0	0	10	42,0	14	58,0
3.Independența în realizarea sarcinilor de învățare la școală		1	4,0	9	38,0	14	58,0	0	0	9	38,0	15	62,0
4.Starea emoțională cu care merge la școală		1	4,0	10	46,0	13	50,0	0	0	13	54,0	11	46,0
5.Relatia cu colegii		1	4,0	13	50,0	10	46,0	0	0	8	33,0	16	67,0

În continuare vom prezenta analiza rezultatelor obținute prin aplicarea scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ (scală adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pe diferite variabile. Cum am menționat mai sus, scala a fost aplicată cadrelor didactice, diriginților și părinților copiilor cu CES din lotul experimental (E₁, E₂).

Dimensiunea activității de învățare. Această dimensiune include două scale: activismul în actul de învățare și asimilarea cunoștințelor.

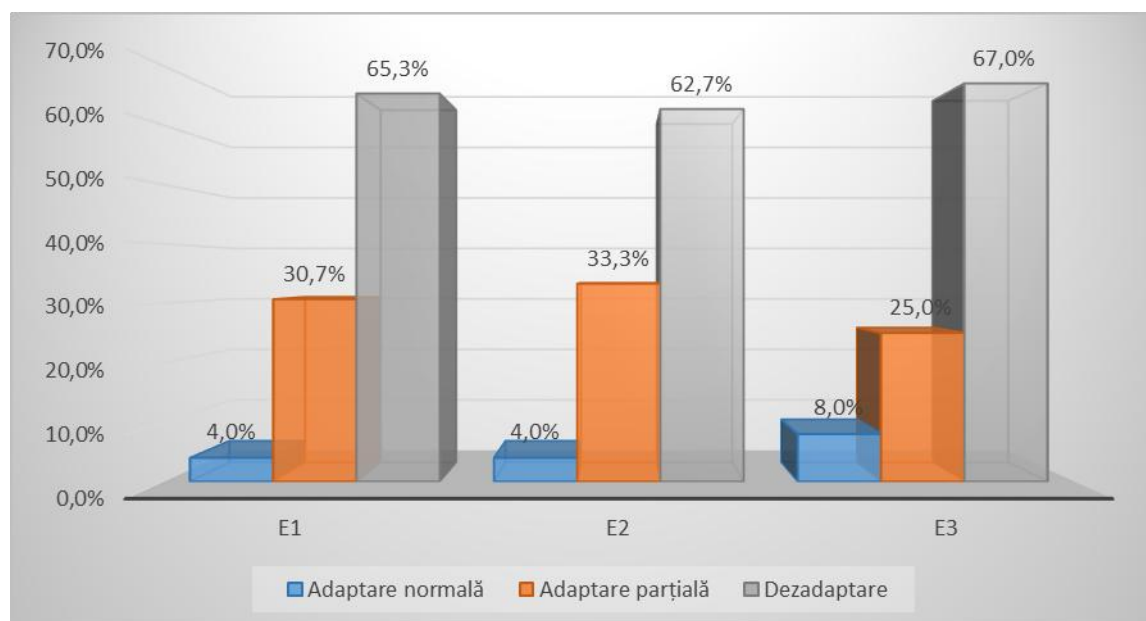


Fig.2.3. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES, variabila *activismul în actul de învățare*, în viziunea cadrelor didactice

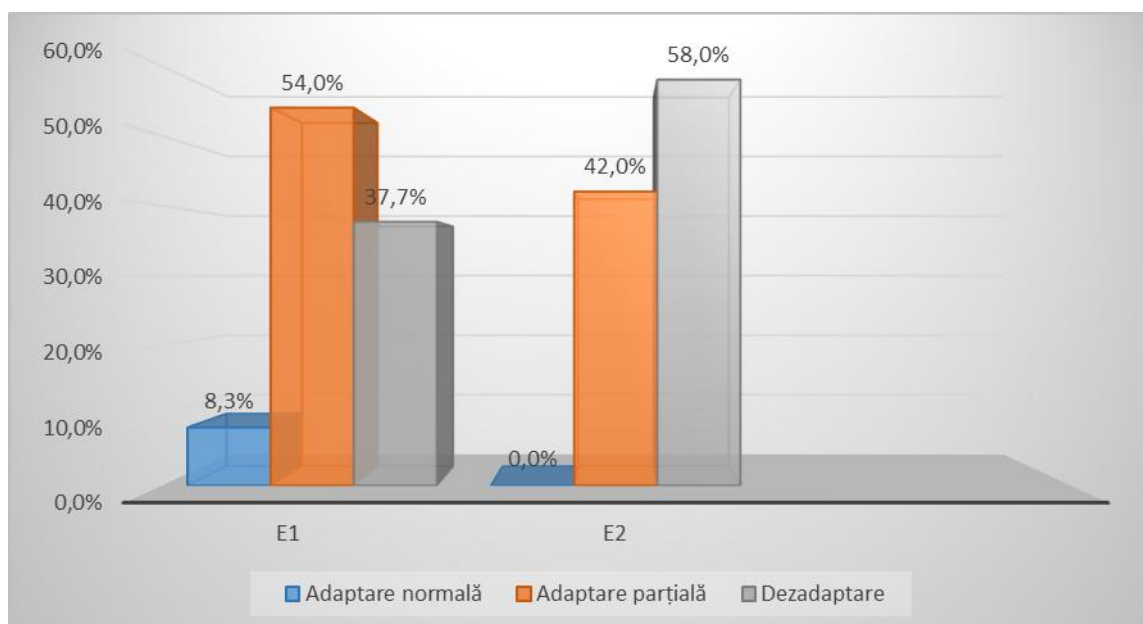


Fig.2.4. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES în instituții de învățământ, variabila *activismul în actul de învățare*, în viziunea părinților

Rezultatele cu privire la activismul de învățare a copiilor cu CES educați în familie, dezinstituționalizați și a celor instituționalizați la etapa inițială ne demonstrează că numărul de copii dezadaptați este foarte mare: E₁ – 65,3%, E₂ – 62,7%, E₃ – 67% (în viziunea cadrelor didactice).

Totodată, copii cu CES instituționalizați cu 2-5% au un nivel mai ridicat de dezadaptare, decât copii din E₁, E₂, deși această diferență nu este semnificativă. S-a constatat că acești copii nu manifestă activismul în timpul orelor, sunt pasivi, refuză să răspundă la întrebări etc.

Numai câte 1-3 copii din grupurile (E₁, E₂) manifestă nivelul cu tendința spre normal de adaptare psihosocială, pe această dimensiune, și nici un copil din grupul de copii cu CES instituționalizați.

Rezultatele obținute în urma chestionării părinților diferă de cele obținute în urma chestionării cadrelor didactice. Părinții în mare parte plasează copii săi în grupul de copii parțial adaptați. Părinții manifestă mai mare încredere în potențialul și oportunitățile copiilor lor, însă socot că profesorii, psihologii nu întotdeauna valorifică acest potențial. Și totuși, părinții copiilor educați în familie socot că 37,7% din ei nu s-au adaptat la condițiile școlii, iar părinții copiilor dezinstituționalizați indică cifra de 42% de copii dezadaptați. Cadrele didactice, în acest sens indică cifrele 65,3% (E₁) și respective 62,5% (E₂). Această discrepanță este una semnificativă. Totodată, aproape toți părinții sunt nesatisfăcuți de nivelul de adaptare a copiilor lor în instituții de învățământ, care este în mare parte unul scăzut. Practic aceleași rezultate sau înregistrat și în

urma aplicării scalei 2 – cunoașterea și înțelegerea cu referire la întregul lot experimental. Copii cu CES educați în familie (65,3%), copii cu CES dezinstituționalizați (62,5%) și copiii cu CES instituționalizați (66,6%) au manifestat dificultăți majore privind înțelegerea materiei la majoritatea disciplinelor școlare. Procentul mai mare de copii cu CES educați în familie pe dimensiunea cunoașterea și înțelegerea este marcat de numărul mai mare de copii cu dizabilități mai severe în acest grup, decât în alte grupe din lotul experimental.

Totodată, câte unul sau doi copii din aceste grupuri manifestă tendință spre un nivel normal de adaptare psihosocială în instituții de învățământ. Rezultatele sunt mai bune pentru copii cu CES educați în familie pe dimensiunea ”activitatea de învățare” și cu un nivel partial de adaptare în comparație cu copii cu CES din grupele copiilor dezinstituționalizați și cei instituționalizați (E_1 – 30,7%; E_3 – 25%).

Așadar, analiza rezultatelor obținute demonstrează că adaptarea copiilor pe dimensiunea *învățare* în școlile-internat este un proces dificil. Niciun copil n-a demonstrat un nivel normal de adaptare; în același timp, 67% din copii se încadrează în categoria celor dezadaptați. Nivelul de adaptare al acestor copii este mai jos decât nivelul de adaptare a copiilor dezinstituționalizați și integrați în școlile de cultură generală. În același timp, trebuie de constatat că procesul de adaptare pe dimensiunea *învățare* a copiilor instituționalizați și celor dezinstituționalizați este unul complicat, având, în același timp, perspective și valori psihosociale diferite.

În același context, rezultatele ne demonstrează că toți copii din această categorie au mari dificultăți în ce privește înțelegerea materiei studiate. Pe unele aspect (indicatori 2 și 4), toți copii (100%) au manifestat neînțelegerea materiei la una sau mai multe discipline școlare.

Cauzele acestei situații țin de:

- nivelul scăzut de motivație pentru învățare;
- complexitatea materiei nu corespunde potențialului elevului;
- aplicarea tehnologiilor didactice neeficiente pentru elevii cu CES concreți etc.

Pentru a confirma sau infirma aceste rezultate și constatări am aplicat Harta observațiilor (L.Stott), scala XIII-DÎ – dificultăți de înțelegere (rezultatele, *a se vedea*, Tabelul 2.7.)

Tabelul 2.7. Rezultatele observațiilor în baza Hărții lui L.Stott, scala XIII-DÎ – dificultăți de înțelegere (aplicată către diriginții de clasă)

Indicatori Grupul experimental	Dificultăți de înțelegere							Media
	1	2	3	4	5	6	7	
E_1	66,6%	92,0%	33,0%	95,0%	79,0%	87,0%	87,0	77,8%

E₂	83,0%	95,0%	40,7%	100%	92,0%	92,0%	92,0%	86,6%
E₃	92,0%	100%	83,0%	100%	85,0%	92,0%	92,0%	92,0%
Total	80,2%	95,6%	58,3%	98,3%	85,3%	90,3%	90,3%	85,3%

Analiza acestor rezultate ne permite să constatăm că copiii cu CES au mai mari probleme privind actul de învățare: la majoritatea din ei cunoștințele nu corespund vârstei, copiii de vârstă mică nu au abilități de citit/scrise și de matematică elementară. Pe parcursul observațiilor am constatat următoarele:

- un număr mare de copii n-au manifestat niciodată interes față de învățare;
- unii copii periodic/fragmentar manifestau activism, însă acesta foarte repede se epuiza;
- abordarea copiilor cu CES ca pe copii imaturi/cu probleme de către clasa de elevi influența în mare parte negativ capacitățile lor de învățare; sau acești copii (cu CES) erau indiferenți față de modul în care sunt tratați.

Totodată, am constatat că copii cu CES educați în familie manifestă rezultate mai bune pe dimensiunea ”activitatea de învățare” în raport cu rezultatele copiilor dezinstituționalizați și celor instituționalizați, ceea ce se datorează următoarelor factori: susținerea permanentă și ajutorul părinților în realizarea sarcinilor de învățare; rezolvarea împreună cu părinții a dificultăților aparente în procesul de studiere a unei sau altei teme; mai mare încredere în forțele proprii; lipsa experiențelor negative pe dimensiunea dată, pe care o au deseori copii dezinstituționalizați; interesul față de învățare este mai înalt, susținut și de părinți.

Analizând și generalizând datele obținute privind adaptarea copiilor cu CES pe dimensiunea *învățare*, putem concluziona:

1. Nu există diferențe semnificative în manifestarea nivelului de adaptare la procesul de învățare a copiilor cu CES care se educă în familie și a copiilor dezinstituționalizați. Diferențe nesemnificative se înregistrează în favoarea copiilor cu CES educați în familie pe următoarele aspecte: încearcă să fie activi la lecții; manifestă interes față de unele subiecte, au abilități mai dezvoltate la citit-scris.
2. Există diferențe semnificative între nivelul de adaptare a copiilor instituționalizați și a copiilor educați în familie, însă se identifică diferențe mai puțin semnificative pe aceste dimensiuni între copiii instituționalizați și cei dezinstituționalizați.
3. Observațiile, chestionarea părinților, interviul cu profesorii și diriginții ne-au permis să validăm rezultatele obținute la studierea adaptării psihosociale în școală dar și să identificăm mai multe caracteristici specifice atât grupurilor respective de copii, în

genere, cât și fiecărui copil în parte. În acest sens menționăm existența unui număr mare de factori care determină eficiența adaptării copilului concret la actul de învățare.

Dimensiunea conduita școlară. Variabila ”conduita școlară” face parte din sistemul de indicatori privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în instituții de învățământ, dar și din structura scalei de studiere a adaptării copiilor cu CES, elaborate de către Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.. În urma aplicării acestei scale cadrele didactice au obținut următoarele rezultate (a se vedea, Figura 2.5.).

Analiza rezultatelor prezentate în Figura 2.5 ne permite să constatăm că pe dimensiunea ”conduita școlară” (scala 3. *Comportamentul în timpul lecțiilor*) copiii educați în familie manifestă rezultate mai bune decât cei dezinstiționalizați și instiționalizați și respectiv, copiii dezinstiționalizați manifestă rezultate mai bune decât cei instiționalizați, deși diferențele nu sunt semnificative. Însă aceste diferențe sunt semnificative în cazul copiilor educați în familie și cei instiționalizați: E₁ – 53,8% – dezadaptare, iar E₃ – 66,7% – dezadaptare, diferența constituie 12,9%, pe când diferența dintre copiii cu CES din grupul E₂ și E₃ constituie 9,4%, iar dintre grupul E₁ și E₂ constituie doar 3,8%. Totodată, rezultatele obținute pe dimensiunea ”conduita școlară” sunt mai bune în comparație cu rezultatele pe dimensiunea ”activitatea de învățare”, însă diferențele nu sunt semnificative. Menționăm existența unui grup mare de copii (din E₁, E₂ și E₃) cu nivel redus de adaptare psihosocială: 53,8%, 50,0% și 66,7%.

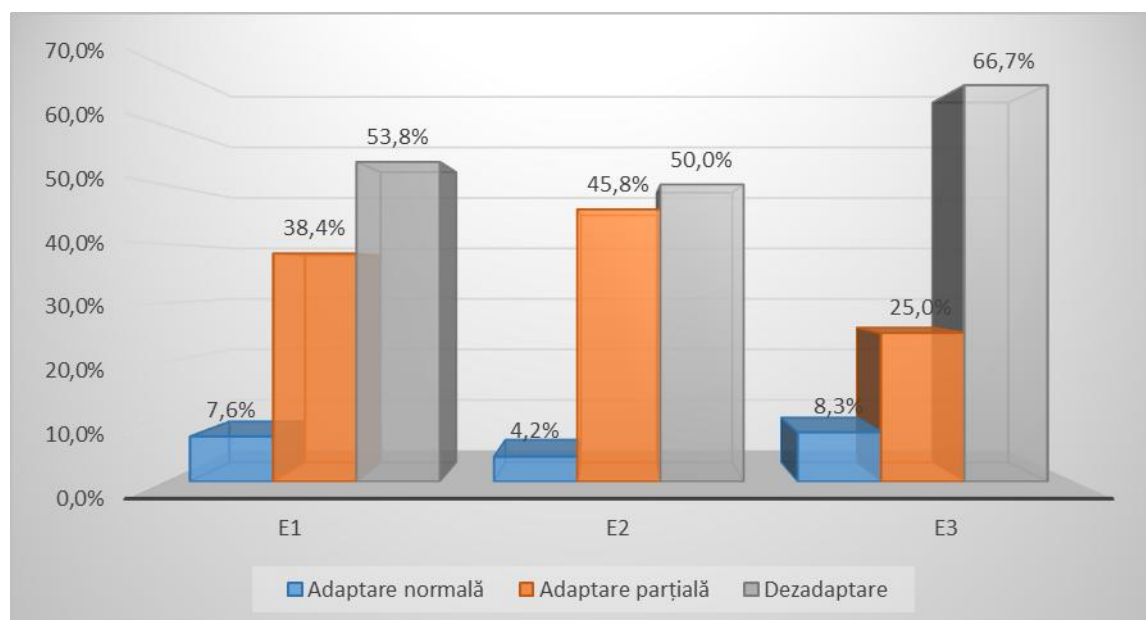


Fig.2.5. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES, variabila *comportamentul în timpul lecțiilor*, în viziunea cadrelor didactice

În continuare am chestionat părinții în vederea aprecierii lor a nivelului de adaptare a copiilor în școală pe dimensiunea *comportament/conduită școală*. Generalizând datele chestionării părinților, putem deduce următoarele concluzii:

- Toți părinții sunt îngrijorați de comportamentul copiilor lor în școală și în afara școlii, deoarece nu sunt încrezuți de reacția copiilor la diferite împrejurări, activități etc.
- Majoritatea părinților a confirmat că nu dispun de instrumente/experiențe de reglare/diminuare a comportamentului neadecvat al copiilor lor;
- Toți părinții au înaintat mai multe cerințe față de diriginții, cadrele didactice, elevii din clasă: să-i accepte pe copiii lor așa cum sunt; să acorde ajutor de atâtea ori de câte ori are nevoie; să se axeze pe succesul lor, și nu invers.

Ca și în cazul variabilei ”activitatea de învățare”, am aplicat Harta observațiilor lui L.Stott, scala XIII-DCSN – dificultăți în comportamentul social-normativ. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Rezultatele observațiilor privind dificultățile în comportamentul social-normativ a copiilor cu CES din lotul experimental

Indicatori Lotul experimental	Dificultăți în comportamentul social-normativ																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Media
E₁	81%	92%	92%	74%	66%	92%	59%	55%	55%	44%	37%	66%	44%	68%	81%	70%	67%
E₂	83%	91%	91%	75%	75%	92%	79%	79%	66%	83%	75%	91%	66%	71%	85%	91%	81%
E₃	83%	100%	100%	75%	77%	87%	68%	83%	88%	92%	77%	67%	67%	75%	83%	87%	82%
Total	82,3%	94,3%	94,3%	74,7%	72,6%	90,3%	68,6%	72,3%	69,7%	73,0%	63,0%	74,7%	59,0%	71,3%	83,0%	82,7%	76,6%

Analiza datelor din acest tabel în mare parte confirmă rezultatele obținute în baza scalei de evaluare a adaptării psihosociale în școală. Aceasta se referă la următoarele compartimente: nu îndeplinește sarcinile date de profesor sau îndeplinește doar în cazul în care este supravegheat; deranjează alți copii să se joace, să învețe; preferă să stea singur; nu manifestă inițiativă etc. În același timp, în baza observărilor au fost identificate comportamente ale acestor copii care la prima vedere greu sunt de explicat. Astfel, 85% din copii nu privesc în ochii partenerului; 92% din copii realizează sarcini doar când se insistă și sunt supravegheați. Însă doar 37% din copii pot lua cărți sau alte lucruri străine; 18% pot minți; 55% evită comunicarea cu profesorul.

La fel, și rezultatele obținute în urma prelucrării statistice. Și anume, a analizei de variație ANOVA, înregistrează diferențe dintre mediile grupurilor, dar aceste diferențe nu sunt semnificative.

Analiza datelor din Tabelul 2.8 ne permite să constatăm un nivel scăzut de adaptare psihosocială pe dimensiunea *conduita școlară* a tuturor copiilor cu CES în școlile-internat. Acest nivel este mai scăzut și în comparație cu nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie: la ei la maxim, adică 100% se manifestă astenia și introversiunea, care se manifestă prin apatie, dispoziție scăzută, sunt orientați spre sine, fug de comunicarea cu alți copii, se autoizolează, sunt orientați spre nonacceptarea atitudinilor pozitive față de sine.

La fel, și rezultatele obținute în urma prelucrării statistice. Și anume, a analizei de variație ANOVA, înregistrează diferențe dintre mediile grupurilor, dar aceste diferențe nu sunt semnificative.

De menționat că, pe unele aspecte, rezultatele obținute demonstrează deosebiri semnificative între grupul de copii dezinstituționalizați și grupul de copii instituționalizați (*a se vedea poziția rezultatelor 5, 6, 7, 8, 13, 14*). Însă, deosebirile sunt semnificative în comparație cu grupul de copii cu CES educați în familie (*a se vedea pozițiile 1, 2, 3, 9, 16*).

Sunt de menționat unele deducții și concluzii ce derivă din analiza datelor obținute:

- Pe de o parte, copiii cu CES dezinstituționalizați, au o mai mare experiență de comunicare cu profesorii, educatorii, semenii, sunt mai de sine stătători în acțiunile lor, ceea ce le-a permis să se adapteze mai ușor la condițiile școlii de cultură generală. Aceasta se referă la: comunicarea cu profesorii, comunicarea cu alți elevi, implicarea mai rapidă în activitățile propuse etc.
- Pe de altă parte, acești copii dispun și de o experiență negativă, o abordare colectivistă, cunosc insuccesul, neîncrederea în sine etc. În același timp, mai puține oportunități existau pentru a obține un ajutor din exterior. În acest context, putem constata că în majoritatea cazurilor acești elevi realizează sarcinile numai când sunt supravegheați și controlați, manifestă indiferență față de întrebările profesorului, evită regulile stabilite în clasă etc.

Analizând rezultatele prezentate în tabelul de mai sus, afirmăm că copii cu CES dezinstituționalizați au un nivel semnificativ mai înalt de manifestare a egocentrismului decât cei copiii cu CES educați în familie, adică ei sunt egoiști, sunt tentați să deranjeze intenționat alți copii, provoacă și crează situații incomode altor copii.

Copii cu CES dezinstituționalizați manifestă un nivel semnificativ mai înalt al neîncrederii decât copiii cu CES educați în familie, adică ei sunt neprietenoși, suspicioși și cred că cei din jur sunt orientați negativ față de ei.

Copiii cu CES dezinstituționalizați semnificativ mai des nu realizează temele pentru acasă, comparativ cu cei educați în familie. Nu sunt diferențe semnificative la indicatorul – nu cere ajutor, adică ambele grupe de copii cu CES nu sunt orientați să ceară ajutor de la cei din jur.

Dacă comparăm rezultate obținute de copii instituționalizați cu rezultatele adaptării copiilor cu CES (E_1E_2) în instituțiile de învățământ general, putem constata că toate categoriile de elevi au un nivel de adaptare psihosocială foarte redus pe dimensiunea *conduita școlară*. În același timp, numărul de copii cu nivelul „parțial” de adaptare și „dezadaptare” din categoria dezinstituționalizaților este unul mare. Această situație se explică prin următoarele: regulile de conduită în școlile-internat sunt mai standardizate decât în școlile de cultură generală; percepția normelor de conduită a copiilor cu CES este diferită decât percepția normelor de conduită a copiilor cu dezvoltare tipică, ceea ce creează dificultăți pentru copiii cu CES dezinstituționalizați. Totuși, cunoașterea particularităților de adaptare a copiilor cu CES în școlile-internat, care în perspectivă vor fi dezinstituționalizați, ne va permite identificarea unor instrumente mai eficiente de asigurare a adaptării acestor copii în instituțiile de învățământ.

Dimensiunea relațională: relații cu colegii de clasă și profesorii.

În urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor în școală pentru profesori, am obținut următoarele rezultate prezentate în Figurile 2.6 și 2.7.

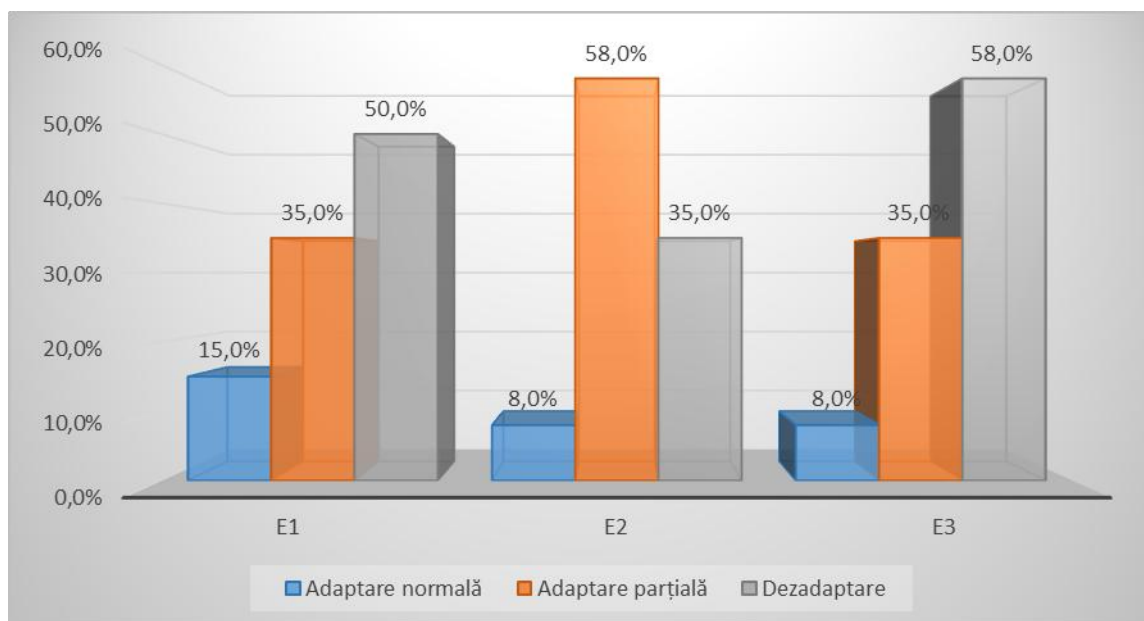


Fig.2.6. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES, variabila *relații cu colegi*, în viziunea cadrelor didactice

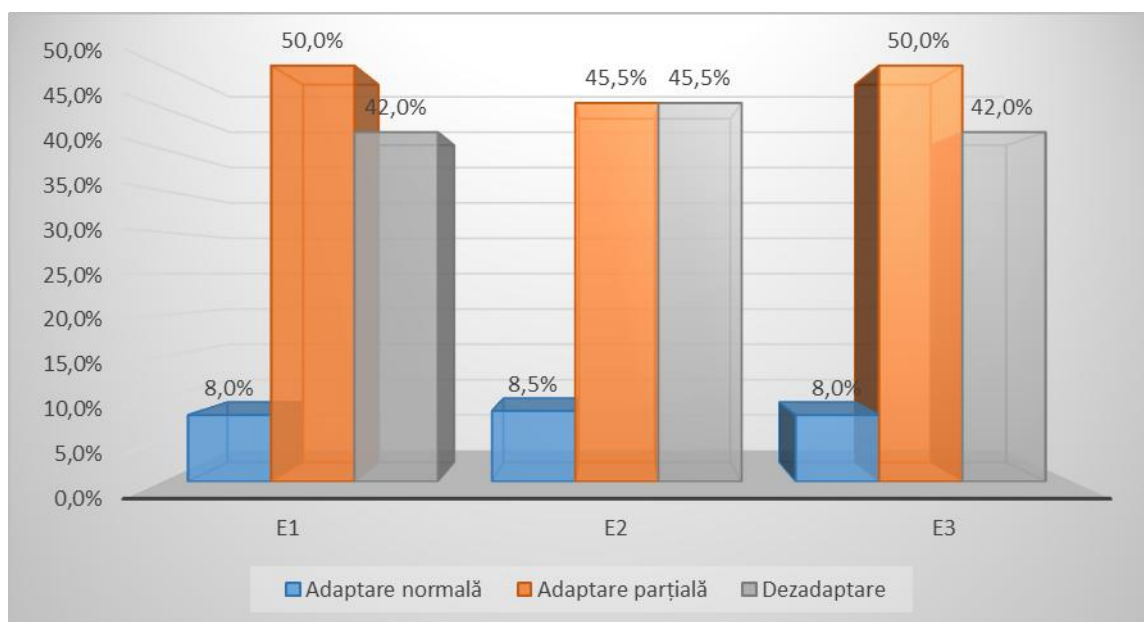


Fig.2.7. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES, variabila *Atitudinea față de profesori*, în viziunea cadrelor didactice

Interpretarea datelor din figurile respective ne permite să constatăm că pe dimensiunea ”relațională” în viziunea cadrelor didactice nivelul de adaptare a copiilor cu CES din întregul lot experimental este mai înalt decât nivelul respectiv pe dimensiunile ”învățare” și dimensiunea ”comportamentală”.

Se înregistrează un număr mai mic de copii dezadaptați ($E_1 - 42,0\%$; $E_2 - 45,5\%$; $E_3 - 42,0\%$). În același timp, se înregistrează un număr mare de copii adaptați parțial ($E_1 - 50,0\%$; $E_2 - 45,5\%$; $E_3 - 50,0\%$) pe această dimensiune, și un număr mic cu adaptarea normală între 8% și 9%. Se constată și unele particularități în manifestarea relațiilor cu colegii și profesorii de către copii educați în familie, copii dezinstituționalizați și cei instituționalizați.

Copii cu CES educați în familie mai ușor intră în contact cu colegii din clasă (15%), pe când copii dezinstituționalizați au relații mai dificile în acest sens (numai 8% manifestă nivelul normal de adaptare). În același timp, atitudinea acestor copii față de profesori se încadrează în limitele a 8% - nivel normal și 50% - nivel parțial de adaptare. Practic același nivel de adaptare pe această dimensiunea manifestă și copii dezinstituționalizați și cei instituționalizați.

Am stabilit, că nivelul de manifestare a relațiilor cu colegii de clasă și profesorii de către copii cu CES educați în familie este în mare parte determinată de tipul temperamentului, relații respectuoase cu frații, surori, părinți, de climatul psihologic în clasă, de atitudinea colegilor și profesorilor. Foarte des acești copii fac transferul de atitudini față de părinți asupra atitudinilor față de profesori și invers.

Deși, în viziunea cadrelor didactice, nu există diferențe semnificative în atitudinea copiilor cu CES educați în familie și atitudinea copiilor cu CES dezinstituționalizați față de colegii și profesorii, totuși, în urma analizei rezultatelor obținute am identificat două tendințe pentru copiii dezinstituționalizați: pe de o parte, acești copii intră mai ușor în relații pozitive cu colegii de clasă și cu profesorii, având deja experiența pozitivă sau negativă, în acest sens, dar fără a avea un sprijin din exterior. Pe de altă parte, copiii dezinstituționalizați mai greu intră în relații pozitive cu copii necunoscuți și cu noii profesori, manifestând un nivel înalt de anxietate. Am stabilit și unele particularități de manifestare a relațiilor cu colegi și profesori ale copiilor cu CES instituționalizați.

Menționăm că copiii diagnosticați sunt în primul și în al doilea an de instituționalizare în școlile-internat, astfel că manifestările adaptivității pe dimensiunea relațională sunt diferite de cea al copiilor instituționalizați de mai mulți ani. Se observă două tendințe în acest sens: una ține de dorința acestor copii *de a comunica/dialoga cu alți copii, dar și cu profesorii*, iar a doua ține de *incapacitatea de a construi relații cu alți copii cu CES*.

În contextul adaptării psihosociale pe dimensiunea relațională a copiilor cu CES instituționalizați apare întrebarea: care/ce categorii de copii cu CES relaționează între ei sau intră în relații mai eficiente – cei instituționalizați (între ei) sau cei dezinstituționalizați (care au oportunități mai diversificate)?

Observările noastre au demonstrat că: copiii cu CES care fac parte din categoria celor instituționalizați întrețin relații normale cu alți copii din aceeași categorie, percependu-i pe aceștia ca semenii egali, având aceleași probleme; o altă categorie de copii cu CES, la fel instituționalizați, nu doresc să relaționeze cu semenii lor.

Cunoscând aceste particularități specifice adaptării copiilor cu CES, pot fi stabilite mecanisme eficiente de adaptare a acestor copii la etapa dezinstituționalizării.

În continuare, important a fost să stabilim, și opinia părinților despre relațiile copiilor lor cu colegii de clasă, cu profesorii. A fost aplicată scala de studiere a adaptării psihosociale a copiilor în școală, adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. (*a se vedea*, Figura 2.8.).

Analiza acestor rezultate, dar și observațiile noastre, ne permit să constatăm, că toți părinții doresc ca copilul lor să fie sociabil, să aibă prieteni, să comunice eficient cu semenii. În același timp, părinții copiilor dezinstituționalizați (67%), cred, că copiii lor, în mare parte sunt izolați de ceilalți copii, comunicarea lor este limitată etc., iar părinții copiilor educați în familie consideră, că numai 46% de copii sunt dezadaptați, iar 50% de copii sunt adaptați parțial, iar 4% de copii manifestă și un nivel normal de adaptare psihosocială pe această variabilă.

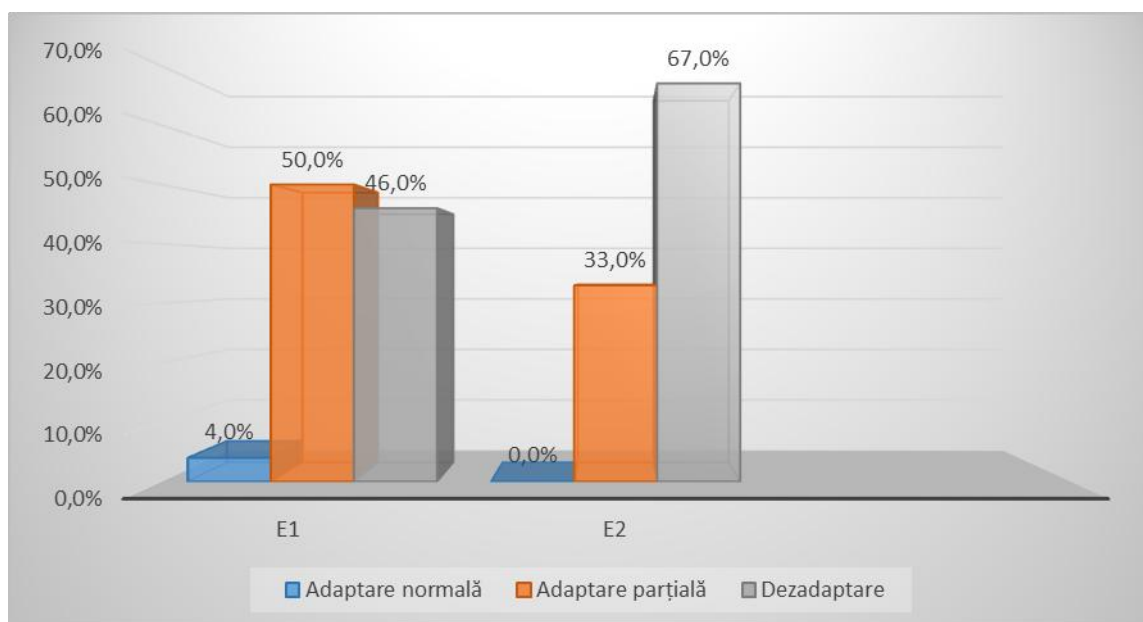


Fig.2.8. Rezultatele evaluării de către părinți a gradului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ, variabila *Relații cu colegi*

Acești părinți menționează că copii lor ușor-ușor se integrează în colectivul clasei, comunică cu colegii de clasă etc.

Concluzia generală: părinții, în mare parte, doresc o adaptare mai eficientă a copiilor lor în instituția de învățământ respectivă.

Aceste rezultate se confirmă și în urma analizei datelor obținute prin aplicarea Hărții observațiilor lui L.Stott (*a se vedea*, Tabelele 2.9. și 2.10.).

Tabelul 2.9. Rezultatele observațiilor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din lotul experimental (E₁, E₂ și E₃), (Harta observațiilor lui L.Stott)

Indica- tori	Relațiile cu profesorii OFA																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	M	
Totul experi- mental	E ₁	85%	66%	55%	85%	70%	55%	44%	70%	85%	66%	52%	85%	74%	74%	81%	41%	44%	55%	56%	75%	67%	48%	20%	23%	61,5%
	E ₂	92%	82%	79%	66%	54%	67%	46%	54%	62%	82%	75%	42%	92%	66%	92%	66%	50%	75%	58%	79%	67%	50%	21%	25%	65%
	E ₃	92%	85%	72%	75%	66%	66%	83%	32%	72%	83%	70%	53%	93%	83%	83%	50%	66%	50%	83%	66%	66%	53%	26%	33%	67%

Tabelul 2.10. Rezultatele observațiilor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *lotul experimental* (E₁, E₂ și E₃), (Harta observațiilor lui L.Stott)

Indicatori Lotul experimental	<i>Relațiile cu colegii de clasă NRC</i>															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Media
E ₁	30%	30%	81%	55%	66%	78%	18%	37%	11%	63%	55%	15%	37%	66%	66%	47%
E ₂	54%	46%	83%	50%	100%	54%	17%	33%	62%	50%	75%	29%	33%	79%	91%	57%
E ₃	42%	42%	83%	45%	83%	83%	33%	42%	72%	50%	83%	26%	66%	76%	90%	61%

Rezultatele observațiilor ne-au permis să stabilim grupuri de copii educați în familie care manifestă diferit grad de adaptare pe această dimensiune – relații cu colegii de clasă și relații cu profesorii. De menționat că comportamentul lor este foarte dispersat în raport cu indicatorii aplicați: de la 15% – care tind să manifeste prea mult curaj până la 80% – care manifestă infantilism sau un comportament necorespunzător vârstei; de la 41% – dispoziție schimbătoare până la 85% – poate minți fără a avea motive.

Ostilitatea față de adulți prezintă diferențe semnificative.

Rezultatele observărilor cu referire la copii dezinstituționalizați ne permit să identificăm următoarele:

1. Foarte des copiii din acest grup manifestă comportamente diametral opuse. Unii se comportă demonstrativ (54%), iar alții manifestă infantilism și neimplicare la tablă (83%).
2. Majoritatea copiilor din acest grup demonstrează dispoziția lor schimbătoare în diferite situații (92%), manifestă nerăbdare (92%), nu respectă disciplina (79%). În același timp, dacă se află în stare bună, pot să acorde ajutor altora (54%). Categorie nu le plac observațiile (100%).

Rezultate asemănătoare au demonstrat și copii cu CES instituționalizați (*de comentat*).



Adaptarea psihosocială: dimensiunea stare emoțională

În urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale a elevilor în școală (scală adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) pe variabila ”starea emoțională”, am obținut rezultatele care sunt prezentate în Figura 2.9.

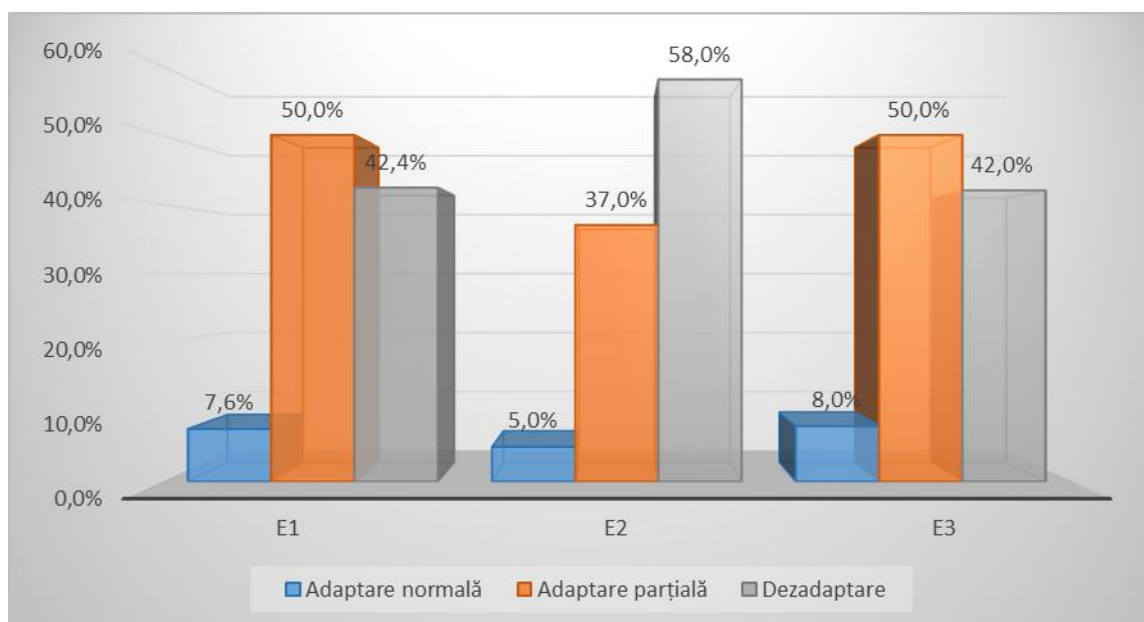


Fig.2.9. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *lotul experimental*, pe dimensiunea *Starea emoțională*, în viziunea cadrelor didactice

Rezultatele înregistrate demonstrează că majoritatea copiilor cu CES din toate trei grupe E₁, E₂ și E₃ manifestă un nivel înalt de adaptare parțială (între 37% și 50%) și nivel înalt de dezadaptare (între 42,4 și 58%). Totuși copii cu CES dezinstituționalizați manifestă un nivel mai înalt de dezadaptare (58%), decât copii cu CES educați în familie (42,4%), ceea ce constituie o diferență semnificativă (*a se vedea*, prelucrarea statistică, prezentată în continuare). Această diferență se referă practic la toate manifestările emoționale: agresivitate, anxietate, depresie etc.

De fapt, starea emoțională reprezintă un indicator dominant în diagnosticarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES. În acest sens, prezintă interes faptul cum se schimbă starea emoțională a copiilor cu CES din școlile-internat în procesul dezinstituționalizării și integrării în instituțiile de învățământ general. Rezultatele ne arată că schimbarea mediului influențează asupra stării emoționale a acestor copii la etapa inițială (prin aceasta se explică existența unui număr mare de copii cu CES dezinstituționalizați, manifestând dezadaptare (58%) și adaptare parțială (37%) pe dimensiunea *Starea emoțională*), pe când la următoarele etape starea emoțională a acestor copii se reglează, în mare parte, și devine mai constantă/stabilă.

În acest context, copii cu CES instituționalizați manifestă o stare emoțională mai ridicată, decât copii dezinstituționalizați și cei educați în familie (viziunea cadrelor didactice). Părinții, în mare parte, confirmă această afirmație, menționând, totodată, că copiii lor sunt foarte des agresivi, anxioși, neechilibrați etc.

Rezultatele chestionării părinților în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în școală (Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.) sunt prezentate în Figura 2.10.

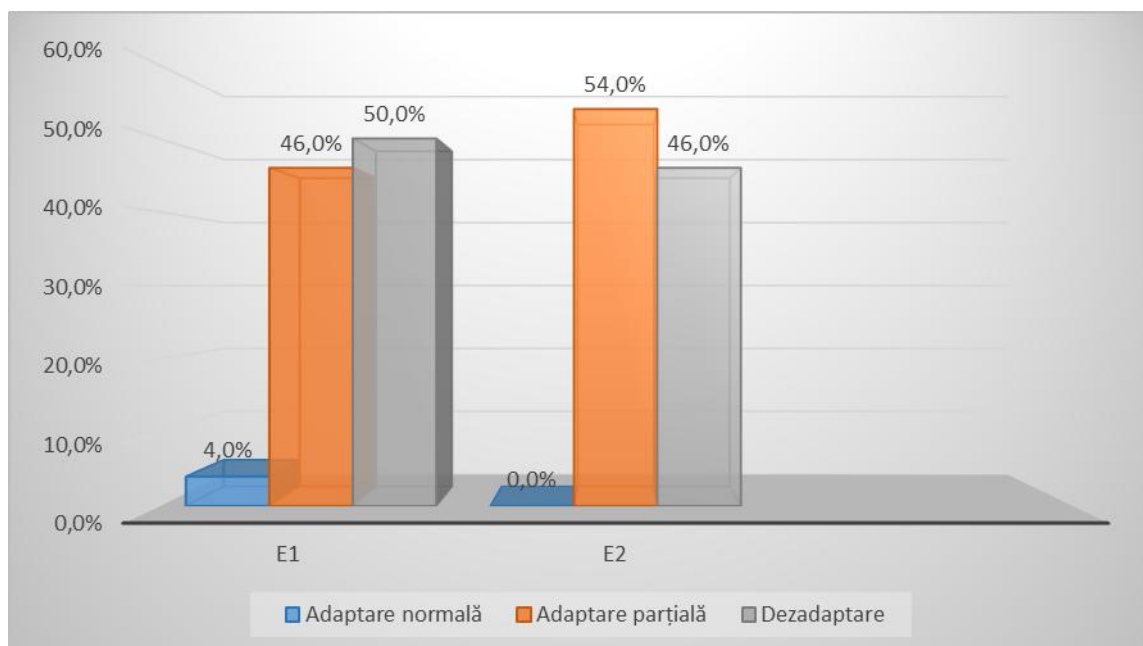


Fig.2.10. Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *lotul experimental*, pe dimensiunea *Starea emoțională*, în viziunea părinților

De menționat, că părinții copiilor cu CES educați în familie au fost mai ”severi” în aprecierea stării emoționale a copiilor lor și în comparație cu părerea cadrelor didactice (părinți - 50%, cadrele didactice - 42,4% – dezadaptare) și cu părinții copiilor dezinstituționalizați (46%). Foarte des părinții copiilor cu CES educați în familie caută cauza stării emoționale ridicate la copiii lor în profesori, diriginte de clasă, în atitudinea societății față de scelești copii, în genere.

În continuare ne-am propus să aplicăm Harta observațiilor lui L.Stott în scopul stabilirii stării emoționale a copiilor cu CES din *lotul experimental*. Rezultatele obținute sunt generalizate și prezentate în Tabelele 2.11. și 2.12.

Tabelul 2.11. Rezultatele observațiilor privind *Starea emoțională* a copiilor cu CES din *lotul experimental* (E₁, E₂ și E₃): **Tendințe depresive** (după L.Stott)

Indicatori Lotul experimental	Tendințe depresive																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Media
E ₁	81%	100%	29%	74%	63%	100%	81%	63%	92%	44%	63%	70%	63%	77%	52%	66%	44%	40%	92%	81%	69%
E ₂	100%	100%	71%	100%	87%	100%	91%	71%	79%	48%	75%	45%	87%	87%	62%	79%	79%	62%	95%	83%	80%

E₃	100%	100%	85%	95%	90%	100%	95%	75%	80%	52%	75%	55%	87%	90%	65%	80%	80%	64%	95%	85%	82%
----------------------	------	------	-----	-----	-----	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------------

Tabelul 2.12. Rezultatele observațiilor privind *Starea emoțională* a copiilor cu CES din *lotul experimental* (E₁, E₂ și E₃): **Încordare emoțională** (după L.Stott)

Indicatori Lotul experimental	Încordare emoțională												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Media
E ₁	48%	66%	70%	78%	33%	70%	48%	15%	29%	44%	55%	66%	52%
E ₂	42%	75%	83%	83%	21%	83%	46%	50%	54%	54%	79%	62%	61%
E ₃	48%	82%	85%	85%	25%	83%	46%	55%	55%	54%	80%	65%	64%

Analiza datelor obținute prin aplicarea Hărții observațiilor lui L.Stott ne convinge de faptul, că starea emoțională a copiilor cu CES din *lotul experimental* este una dispersată, fiind influențată de mai mulți factori: atitudinea profesorilor, atitudinea părinților, atitudinea colegilor, starea de sănătate, succese-insuccese în procesul de învățare etc.

Identificăm unele aspecte cele mai semnificative privind starea emoțională a copiilor cu CES educați în familie și celor dezinstituționalizați:

- nerăbdători, își pierd repede intereseul (E₁ – 81% și E₂ – 91%);
- obosesc repede (E₁ – 92%);
- se exprimă neclar și nesigur (E₁ – 92% și E₂ – 95%);
- manifestă infantilism (E₁ – 78% și E₂ – 83%);
- încordați/tensionați (E₁ – 70% și E₂ – 83%);
- apatie (E₁ – 70% și E₂ – 75%).

Dacă comparăm aceste rezultate cu rezultatele caracteristice copiilor cu CES instituționalizați, putem să deducem următoarele tendințe:

- ✓ Copii cu CES instituționalizați manifestă un nivel mai înalt de încordare emoțională și depresie, decât copiii cu CES educați în familie și cei dezinstituționalizați.
- ✓ Totodată starea lor emoțională este mai puțin ”fluctuantă”, ”dispersată”.

În continuare prezentăm datele generalizatoare pe toate dimensiunile de manifestare a adaptivității copiilor cu CES din *lotul experimental* (Tabelul 2.13.).

Tabelul 2.13. Datele generalizatoare privind adaptarea copiilor cu CES
în instituțiile de învățământ (Harta observațiilor a lui L.Stott)

<i>Nivel de adaptare</i> <i>Indicatori</i>		Media, în %		
		E ₁	E ₂	E ₃
1.	Învățarea	77,8%	86,6%	92%
2.	Conduita școlară	67%	81%	82%
3.	Relațiile cu colegii	47%	57%	61%
4.	Relațiile cu profesorii	65,5%	65%	67%
5.	Starea emoțională	52%	61%	64%
Media generală		63%	72%	75%

Pentru a cunoaște, dacă există diferențe semnificative între grupurile eșantionului, am efectuat analiza de varianță one-way ANOVA, datorită căreia se calculează variația dintre scoruri și pe cea dintre mediile pe eșantioane, evidențiind diferențele semnificative dintre grupuri.

În urma analizei de varianță, per total pe grupe, am obținut diferențe semnificative la următoarele scale:

- scala *Dificultăți de înțelegere*: **F** = 4,13; **p** = 0,029;
- scala *Dificultăți în comportament socio-normativ*: **F** = 5,71; **p** = 0,009;
- scala *Ostilitate față de adulți*: **F** = 4,23; **p** = 0,019;
- scala *Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații*: **F** = 5,37; **p** = 0,007;
- scala *Imaturitate, încordare emoțională*: **F** = 3,13; **p** = 0,041.

Ulterior, am efectuat o ajustare Bonferroni a numărului de comparații. Astfel, am înregistrat următoarele diferențe semnificative dintre mediile grupurilor implicate în cercetare:

- Există diferențe semnificative la scala *Dificultăți de înțelegere* dintre mediile grupului de copii educați în familie (**M** = 4,46; **SD** = 2,69) și mediile grupului de copii instituționalizați (**M** = 3,25; **SD** = 1,05) pentru **t** = -3,79; **df** = 57; **p** = 0,017.
- Există diferențe semnificative la scala *Dificultăți în comportament socio-normativ* dintre mediile grupului de copii educați în familie (**M** = 10,54; **SD** = 4,90) și mediile grupului de copii instituționalizați (**M** = 6,75; **SD** = 2,17) pentru **t** = -3,20; **df** = 57; **p** = 0,017.
- Există diferențe semnificative la scala *Dificultăți în comportament socio-normativ* dintre mediile grupului de copii educați în familie (**M** = 10,54; **SD** = 4,90) și mediile grupului de copii dezinstituționalizați (**M** = 9,38; **SD** = 3,41) pentru **t** = -3,84; **df** = 57; **p** = 0,007.

- Există diferențe semnificative la scala *Dificultăți în comportament socio-normativ* dintre mediile grupului de copii dezinstituționalizați ($M = 9,38$; $SD = 3,41$) și mediile grupului de copii instituționalizați ($M = 6,75$; $SD = 2,17$) pentru $t = -3,36$; $df = 57$; $p = 0,026$.
- Există diferențe semnificative la scala *Ostilitate față de adulți* dintre mediile grupului de copii dezinstituționalizați ($M = 7,04$; $SD = 3,96$) și mediile grupului de copii instituționalizați ($M = 10,67$; $SD = 3,31$) pentru $t = -3,63$; $df = 57$; $p = 0,016$.
- Există diferențe semnificative la scala *Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații* dintre mediile grupului de copii dezinstituționalizați ($M = 6,38$; $SD = 3,66$) și mediile grupului de copii instituționalizați ($M = 10,33$; $SD = 3,91$) pentru $t = -3,95$; $df = 57$; $p = 0,007$.
- Există diferențe semnificative la scala *Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații* dintre mediile grupului de copii educați în familie ($M = 6,88$; $SD = 3,26$) și mediile grupului de copii instituționalizați ($M = 10,33$; $SD = 3,91$) pentru $t = -3,46$; $df = 57$; $p = 0,024$.
- Există diferențe semnificative la scala *Imaturitate, încordare emoțională* dintre mediile grupului de copii dezinstituționalizați ($M = 6,19$; $SD = 2,48$) și mediile grupului de copii instituționalizați ($M = 8,17$; $SD = 1,89$) pentru $t = -1,97$; $df = 57$; $p = 0,049$.

Analizând datele generalizatoare prealabile prezentate în Tabelul 2.14, putem constata și concluziona:

1. Adaptarea copiilor cu CES este semnificativ mai joasă, ceea ce creează mari deficiențe privind managementul clasei pe toate dimensiunile.
2. Adaptarea copiilor cu CES educați în familie este mai înaltă decât a celor dezinstituționalizați; la rândul său, adaptarea copiilor cu CES dezinstituționalizați este mai înaltă decât a celor instituționalizați.
3. Nivelul scăzut de adaptare a copiilor cu CES este determinat de mai mulți factori psihosociali: atitudinea cadrelor didactice și a părinților față de acești copii, lipsa tradițiilor și experiențelor privind adaptarea acestor copii în instituțiile de învățământ.
4. Se observă interconexiuni între diferiți factori și dimensiuni de adaptare psihosocială a copiilor cu CES: nivelul scăzut de învățare influențează starea emoțională a copiilor, dar și relațiile în clasa de copii; și invers, nivelul ridicat de anxietate influențează negativ asupra învățării etc.

2.3. Concluzii la Capitolul 2

Rezultatele obținute în urma demersului diagnostic ne-au permis să formulăm următoarele **concluzii**:

1. Adaptarea psihosocială nesatisfăcătoare a copiilor cu CES, educați în familie și a celor dezinstituționalizați, demonstrează că politicile de incluziune a acestor copii nu asigură în plină măsură eficiența acestui proces. Rămân încă multe oportunități de valorificare a instrumentelor, factorilor, condițiilor în vederea asigurării adaptării psihosociale eficiente a copiilor cu CES.
2. Copiii cu CES educați în familie au un nivel mai înalt de adaptare psihosocială în instituțiile de învățământ decât cei instituționalizați și cei dezinstituționalizați. Însă, în ce privește unele aspecte (comunicarea, relațiile cu colegi de clasă, implicarea) copiii cu CES dezinstituționalizați manifestă indici mai înalți de adaptare în instituțiile de învățământ. De menționat că unii copii cu CES manifestă mai multă adaptabilitate la unele aspecte (de ex., învățarea sau conduita) iar alți copii – la alte aspecte. Însă, aceste deosebiri nu sunt semnificative.
3. Eficiența adaptării psihosociale a copiilor cu CES educați în familie este determinată în mare parte de „starea familială” (climatul psihosocial în familie), de atitudinea cadrelor didactice și a clasei de elevi, dar și de particularitățile psihosociale și de sănătate ale acestor copii.
4. Eficiența adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați este determinată de experiențele acumulate în instituțiile speciale, de atitudinea profesorilor și a colegilor, dar și de particularitățile psihosociale și de sănătate ale acestor copii.
5. Nivelul scăzut de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în școlile-internat în primii ani de studii este determinat de particularitățile mediului educațional și de regulile de comportament, dar și de factorii psihoindividuali ai acestor elevi. Deși, copiii cu CES instituționalizați nu fac parte din subiecții cercetării noastre, pentru noi este important să comparăm starea de adaptare a acestor copii cu a celor dezinstituționalizați și integrați în instituțiile de învățământ general.
6. Analiza și prelucrarea datelor obținute în urma diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie, în instituțiile de învățământ general ne-a permis să deducem următoarele tendințe și particularități:
 - 1) Pe dimensiunea *”eficiența învățării”* copii cu CES educați în familie manifestă rezultatele mai înalte decât copii dezinstituționalizați: sunt mai activi la lecții; asimilează mai ușor cunoștințele; înțeleg mai bine materia etc.

Factorii determinanți: ajutorul și susținerea permanentă a cadrelor didactice de sprijin și părinților în realizarea sarcinilor de învățare; nivelul mai ridicat de motivație și

interes pentru învățare; lipsa experiențelor negative privind învățarea etc.

Totuși, și copii cu CES educați în familie manifestă în general un nivel scăzut de adaptare psihosocială în raport cu copii de dezvoltare tipică.

- 2) Pe *dimensiunea "conduita școlară"* copii cu CES educați în familie, ca și în cazul *"eficienței învățării"* manifestă rezultate mai înalte, decât cele manifestate de copii dezinstituționalizați: respectă în mare parte normele de conduită; sunt mai comunicabili; se implică mai ușor în diferite activități etc.

Factorii determinanți: exemple concrete de conduită a părinților; exemple pozitive privind conduita în familie; nivelul mai mult de încredere în sine etc.

De menționat, că conduita copiilor cu CES educați în familie poate să se manifeste diferit în dependență de situații concrete:

- cu profesorii și adulții ei respectă mai mult normele de conduită;
- cu semenii și în primul rând, cu cei dezstituționalizați comportamentul lor este mai puțin pozitiv.

Totodată, copii cu CES dezinstituționalizați sunt mai puțin prietenoși, mai puțin au încredere în sine, mai des încalcă normele de conduită.

- 3) Pe *dimensiunea "relaționare"* copii cu CES educați în familie, deși manifestă un nivel mai înalt de adaptare decât copiii cu CES dezinstituționalizați, nu se încadrează într-o tendință unică. Compartimentul lor în acest sens este foarte dispersat: de la activismul exagerat până la infantelismul total, de la izolare de ceilalți până la integrare deplină în grupul școlar etc.

Așadar, pe dimensiunea "relaționare" copii cu CES:

a) educați în familie:

- manifestă relații mai pozitive cu profesorii, când au relații bune și cu părinții (și dublu invers);
- manifestă atitudini mai puțin pozitive față de unii colegi (când comportamentul acestora nu se încadrează în normele proprii de relații).

b) dezinstituționalizați:

- manifestă relații mai bune cu coplegii de clasă (când aceștea manifestă o atitudine pozitivă față de ei);
- manifestă atitudini mai puțin pozitive față de profesori (dacă au avut exemple negative din trecut).

De menționat, că adaptarea psihosocială a copiilor cu CES educați în familie este în mare parte determinată de climatul psihologic (atitudinal) în familie, dar și de climatul psihologic în clasa de elevi. Iar adaptarea psihosocială a copiilor cu CES

dezinstituționalizați depinde în mare măsură de experiențele instituționalizării, dar și de climatul psihologic din clasa de elevi.

- 4) Pe *dimensiunea "stare emoțională"* copii cu CES educați în familie ca și cei dezinstituționalizați, manifestă un grad înalt de emotivitate, influențat de mai mulți factori: atitudinea profesorilor, atitudinea colegilor, atitudinea părinților (pentru cei educați în familie), stare de sănătate etc..

Deși, pe unele aspecte copiii cu CES dezinstituționalizați, comparativ cu cei educați în familie se caracterizează prin manifestări mai accentuate a depresivității, nerăbdării, supărării, pierderii interesului față de învățare etc.

3. CADRUL EXPERIMENTAL DE FACILITARE A ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

3.1. Demersul formativ privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general

Rezultatele și constatările în urma demersului diagnostic ne-au permis să conchidem că nivelul de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ nu este satisfăcător și că acesta depinde în mare parte de influența părinților, a cadrelor didactice, dar și de maturitatea dezvoltării personale și de specificul manifestării CES. Din această perspectivă, demersul formativ se axează pe trei grupuri-țintă:

- formarea/dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din perspectiva facilitării adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ;
- formarea părinților în vederea facilitării adaptării psihosociale a copiilor lor;
- dezvoltarea abilităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES.

A. Programul și metodologia de formare profesională a cadrelor didactice privind facilitarea adaptării copiilor cu CES, educați în familie și dezinstituționalizați, în instituțiile de învățământ.

Pentru participarea în trainingul respectiv au fost selectate 25 cadre didactice, diriginți și profesori de sprijin, care activează în clase cu copii din grupurile experimentale E₁ și E₂.

De menționat că Programul dat este unul complementar la cel propus de Ministerul Educației. Respectivul Program a fost implementat în cadrul pilotării metodologiei de incluziune educațională propuse de către A.O. Keystone Moldova prin intermediul Proiectului Acces Egal la Educație în perioada 2010 – 2014 în 22 de instituții de învățământ din Republica Moldova. În contextul prezentei cercetări, *obiectivul Programului* vizează: formarea profesională continuă a personalului didactic prin dezvoltarea competențelor de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ. Personalul didactic a constituit grupul de formare divizat în trei subgrupuri: cadrele didactice pe discipline, diriginții de clasă, profesorii de sprijin.

În acest context, programul a inclus subiecte-nuclee pentru grupul întreg și subiecte specifice unui sau altui grup. De exemplu, formarea competențelor de adaptare a copiilor cu CES pe dimensiunea *învățare* a constituit subiectul pentru cadrele didactice, iar subiectele *relaționare*, *conduită* au fost propuse diriginților și profesorilor de sprijin (Programul este prezentat în Anexa 3).

B. Programul de asistență psihosocială a părinților privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES

Au fost selectați părinții copiilor din grupul experimental 1 în număr de 23 persoane. Obiectivul Programului vizează: formarea unor abilități și atitudini privind ajutorul copiilor lor în vederea adaptării psihosociale în instituțiile de învățământ.

Programul prevede 4 ședințe cu părinții cu ulterioara monitorizare a efectelor acestora..

C. Programul de formare la copiii cu CES a unor abilități de adaptare psihosocială în instituțiile de învățământ

Programul s-a axat pe patru dimensiuni de adaptare: învățare, conduită, relaționare, stare emoțională.

Programele de intervenție, elaborate și implementate, s-au bazat pe un set de obiective și principii concrete și cuprind multiple strategii, metode, procedee și tehnici de formare.

Plecând de la natura, caracteristicile, mecanismul și factorii psihosociali ce influențează adaptarea copiilor cu CES în instituțiile de învățământ, am determinat următoarele obiective de bază pentru realizarea în cadrul experimentului formativ:

1. Dezvoltarea și aplicarea abilităților de management al adaptării copiilor cu CES de către cadrele didactice, psihologi, diriginți și învățători de sprijin.
2. Stimularea, facilitarea, reglarea procesului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ prin crearea unui climat favorabil de învățare, comunicare și interacțiune, identificarea și valorificarea resurselor personale, prin depășirea blocajelor etc.

Principiile fundamentale care au stat la baza elaborării programului de intervenție psihologică sunt:

1. **Principiul unității corecției și diagnosticării.** Eficiența intervențiilor psihologice depinde de complexitatea și profunzimea diagnosticului. Însă, rezultatele celei mai temeinice diagnosticări își pierd esența, dacă nu sunt urmate de un sistem de acțiuni de influență psihologică.
2. **Principiul utilizării unui set de metode în cercetarea psihologică.** Conform acestui principiu, am utilizat o varietate mare de metode, tehnici și procedee din arsenalul psihologiei practice. Aceste metode aplicate în practică au demonstrat că se pot completa reciproc și reprezintă un instrumentariu adecvat de acordare a unui ajutor psihologic eficient copiilor.
3. **Principiul experienței „aici și acum”.** În prim-plan sunt puse trăirea emoțiilor și exprimarea experienței prezente. Acest fapt contribuie la conștientizarea, de către preadolescent, a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri. Dobândind conștiința

propriului „Eu”, copilul va putea fi în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și va putea perfecționa prin autorestructurare.

4. **Principiul competenței active.** Competența copiilor cu CES trebuie să fie concretă și să aibă un destinatar cunoscut. El trebuie nu doar să știe la ce pot fi folosite anumite deprinderi, dar și să facă, efectiv, uz de ele – acasă, în școală, în mediul semenilor și în societate. Competențele și realizările sale trebuie să fie nu doar constructive, ci și orientate spre o aplicare directă și activă în interesul personalității, familiei, școlii.
5. **Principiul valorificării potențialului personalității** presupune învățarea copiilor cum să-și dezvolte capacitățile și potențialul și cum să le utilizeze în viață și în activitate. Acest principiu presupune instrumente de transformare a aptitudinilor și facultăților latente ale personalității din regim de așteptare pasivă în regim de activism. Un activator universal, în acest sens, poate fi considerat sprijinul în realizarea propriilor interese, iar ca instrumentar universal servește activitatea independentă, autenticitatea, spontaneitatea și creativitatea.
6. **Principiul orientării spre necesitățile și solicitările copiilor cu CES.** Acest principiu reiese din necesitatea de a pune în practică deprinderile achiziționate în activitățile de zi cu zi, activități ce devin tot mai eficiente pe măsură ce reflectă solicitările și necesitățile curente ale copiilor, pe măsură ce rezultatele se văd și se face imediat uz de ele, „aici și acum”.
7. **Principiul implicării active a copiilor cu CES.** Dezvoltarea personală este un proces de autoformare, în care copilul trebuie să se implice conștient. Astfel, prezența copiilor este una vie, participativă, onestă, directă, autoafirmativă și responsabilă.
8. **Principiul facilitării și stimulării creșterii continue.** Conform acestui principiu, se realizează explorarea căilor care sporesc posibilitățile copiilor cu CES de a-și continua dezvoltarea pe cont propriu și în afara activităților de intervenție psihologică. Copilul rămâne astfel și în continuare cu o sarcină care va continua și în afara activităților în grup. În programul psihologic pentru facilitarea adaptării școlare acest tip de sarcini ia forma „temei de acasă”. Prin urmare, procesul de facilitare a adaptabilității copiilor cu CES, determinat de îmbinarea trainingurilor cu lucrul individual, se desfășurează mai frecvent și mai intensiv.

De menționat că aplicarea Programelor pentru cadrele didactice, diriginți, psihologi, învățători de sprijin a anticipat aplicarea Programului de intervenție psihologică asupra copiilor cu CES în vederea facilitării adaptărilor psihosociale în instituțiile de învățământ, deoarece anume ei au devenit „actori” principali în realizarea procesului de adaptare psihosocială a

copiilor cu CES.

Așadar, copiii cu CES au fost implicați în activități care sunt orientate spre a facilita adaptarea lor psihosocială în instituțiile de învățământ și care sunt determinate de principiile respective, fenomenul de adaptare și factorii psihosociali.

1. Activități cu caracter practic:

- înțelegerea naturii comunicării și a regulilor de interacțiune socială, academică;
- legătura dintre necesitate și comportament;
- comunicarea și rezolvarea unor probleme în comun etc.

2. Activități de stimulare a creativității și de participare

- încurajarea discuțiilor;
- excursii în alte școli;
- rezolvarea situațiilor-problemă;
- valorificarea experiențelor,
- modelarea diferitelor situații sociale și de învățare etc.

3. Activități educative și distractive:

- jocuri didactice și educative;
- concursuri;
- exerciții distractive.

În experimentul formativ au fost incluși 31 de copii cu CES (cu dizabilități intelectuale/mentale, tulburări de atenție) cu vârsta de 8 ani și 12 ani.

Programul de intervenție psihologică s-a realizat prin integrarea activităților propuse în activitatea curentă a cadrelor didactice, diriginților, psihologilor, învățătorilor de sprijin, dar și prin activități special organizate de două ori pe săptămână în decurs de un an. Este esențial să menționez că la prima etapă activitățile au fost realizate cu precădere individual, pentru a asigura cunoașterea particularităților psihocomportamentale și a preveni eșecul interacțiunii sociale și academice. Activitățile special organizate au fost realizate în două etape:

1. **Etapă de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere securizante** (2-3 activități) include facilitarea autocunoașterii, realizată în grupul de copii cu CES, stabilirea contactului și apropierea dintre participanți. Activitățile realizate la această etapă au oferit copiilor posibilități de explorare a caracteristicilor personale și de exersare a diferitelor modalități de exprimare a personalității. La această etapă s-a încercat valorificarea caracteristicilor pozitive ale copiilor, s-a creat o ambianță în care fiecare să se simtă valoros, respectat și apreciat, s-a stabilit o atmosferă prietenoasă, de ajutor

reciproc, de încredere, bunăvoință și comunicare deschisă.

2. **Etapa reconstructivă** (12 de activități) a avut drept scop atingerea obiectivelor propuse.

Din punct de vedere psihologic, acest compartiment al Programului este alcătuit din tehnici și exerciții orientate spre formarea unor abilități de adaptare psihosocială a copiilor cu CES, accentul fiind pus pe dezvoltare și pe autoreglare, pe optimizarea comportamentului, ceea ce include dezvoltarea sau/și ridicarea încrederii în sine, a respectului de sine, a asertivității, comunicării verbale și nonverbale, a cooperării, inițiativei, creativității, spontaneității, precum și pe îmbunătățirea capacităților de relaționare și integrare socială.

3.2. Analiza cantitativă și calitativă a impactului demersului formativ asupra nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general

Pentru a evalua efectul produs asupra grupului experimental prin intermediul Programului psihologic și educațional de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituții de învățământ general am administrat scala respectivă adaptată după V.Circova, O.Socolova, O.Sorochina și Fișa de observații a conduitei în mediul școlar.

Analiza și interpretarea datelor obținute a fost realizată în două aspecte: 1) compararea și evidențierea diferențelor obținute între: copii cu CES din *grupul experimental* – **test/retest** și *grupul de control* – **test/retest**; 2) compararea și evidențierea diferențelor obținute între copiii cu CES educați în familie, copiii dezinstituționalizați și cei instituționalizați.

Grupul experimental E₁, E₂, E₃ și *grupul de control* C₁, C₂, C₃ au constituit copii cu CES educați în familie, copii dezinstituționalizați și copii instituționalizați cu un nivel redus de adaptare psihosocială (adaptare parțială/dezadaptare) selectați din *lotul experimental*, implicat în diagnosticarea nivelului de adaptare psihosocială la etapa **pretest**.

Concretizăm, că Programul de formare au fost aplicați numai copiilor din *grupul experimental* E₁, E₂.

Pentru a verifica ipotezele cercetării și de a stabili existența diferențelor semnificative în manifestarea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES la etapa preexperimentală și cea postexperimentală am aplicat Criteriul **t** Student. S-au calculat mediile pentru fiecare scală în parte și pentru fiecare copil cu CES în parte.

Tabelul 3.1. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupul experimental* E₁ și *grupul de control* C₁ – educați în familie

(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru cadre didactice)

Scala Test/ retest/ diferența	Activism in activitatea de invatare		Asimilarea cunostintel or		Comporta- mentul in timpul lectiilor		Comporta- mentul in timpul pauzelor		Relatia cu colegii de clasa		Atitudinea fata de profesor		Emotii		Media	
	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁	E ₁	C ₁
test	1,16	1,70	1,16	1,60	1,33	1,50	1,50	1,10	1,66	1,80	1,83	2,20	1,40	1,90	1,43	1,69
retest	2,25	1,90	1,90	1,70	2,08	1,50	2,08	1,40	2,33	1,90	2,50	2,00	2,16	2,00	2,19	1,77
t	-1,706	2,453	-1,711	2,787	-1,708	1,832	-1,753	1,898	1,353	1,254	-2,33	0,606	1,963	0,985	2,330	0,845
p	0,001	0,629	0,48	0,186	0,004	0,998	0,21	0,368	0,035	0,465	0,043	0,543	0,025	0,325	0,015	0,432

Rezultatele obținute în urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituții de învățământ sunt prezentate, urmărind logica expunerii de la etapa **pretest**. Pentru compararea nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* și *grupurile de control* – **test/retest** vom urmări scorurile obținute prin scala respectivă (*a se vedea*, Tabelele 3.1.-3.3.; datele brute *a se vedea*, Anexele 4-12).

Tabelul 3.2. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupul experimental* E₂ și *grupul de control* C₂ – copii dezinstituționalizați

(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru cadre didactice)

Scala Test/ retest/ diferența	Activism in activitatea de invatare		Asimilarea cunostintel or		Comporta- mentul in timpul lectiilor		Comporta- mentul in timpul pauzelor		Relatia cu colegii de clasa		Atitudinea fata de profesor		Emotii		Media	
	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂	E ₂	C ₂
test	0,87	1,25	0,87	1,25	1,50	1,12	1,50	1,12	1,37	1,75	2,00	1,87	1,00	1,37	1,30	1,39
retest	1,80	1,50	1,50	1,12	2,10	1,62	2,10	1,25	2,25	1,87	2,80	2,00	1,87	1,50	2,06	1,55
t	-1,23	0,483	-1,04	-1,25	-2,04	-1,75	-0,895	0,857	-1,85	-1,38	-1,78	-0,978	-1,98	-0,875	-1,66	-0,895
p	0,004	0,123	0,008	0,785	0,03	0,423	0,013	0,095	0,012	0,435	0,008	0,323	0,015	0,975	0,008	0,154

Tabelul 3.3. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupul de control* C₃ – copii instituționalizați

(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru cadre didactice)

Scala Test/ retest/ diferența	Activism in activitatea de invatare	Asimilarea cunostintel or	Comporta- mentul in timpul lectiilor	Comporta- mentul in timpul pauzelor	Relatia cu colegii de clasa	Atitudinea fata de profesor	Emotii	Media
	C ₃	C ₃	C ₃	C ₃	C ₃	C ₃	C ₃	C ₃
test	0,90	0,90	1,40	1,30	1,30	1,60	1,20	1,23

retest	1,10	1,10	1,50	1,50	1,50	1,80	1,10	1,37
t	-0,843	-1,37	-1,48	-1,05	-1,09	-1,97	-0,898	-0,937
p	0,005	0,007	0,015	0,035	0,043	0,003	0,024	0,031

* Copii cu CES din *grupul experimental* E₃ n-au fost incluși în experimentul de intervenție.

Prezentarea tabelară și grafică a rezultatelor experimentale, obținute de copiii cu CES, indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie în *grupul experimental* și *grupul de control* – **test/retest** în viziunea cadrelor didactice. Rezultatele medii ale copiilor cu CES din cele două grupuri sunt următoarele: E₁ = 2,10 – **retest**, C₁ = 1,70 – **retest**. Atragem atenția că media din *grupul experimental* E₁ a crescut de la 1,40 – **test** la 2,10 – **retest**, pe când media din *grupul de control* a crescut nesemnificativ: de la 1,60 – **test** la 1,70 – **retest**. Acestea date ne permit să constatăm că copiii cu CES educați în familie din E₁ – **retest**, spre deosebire de semenii lor din *grupul de control* C₁ – **retest**, manifestă tendința spre un nivel mai înalt de adaptare psihosocială.

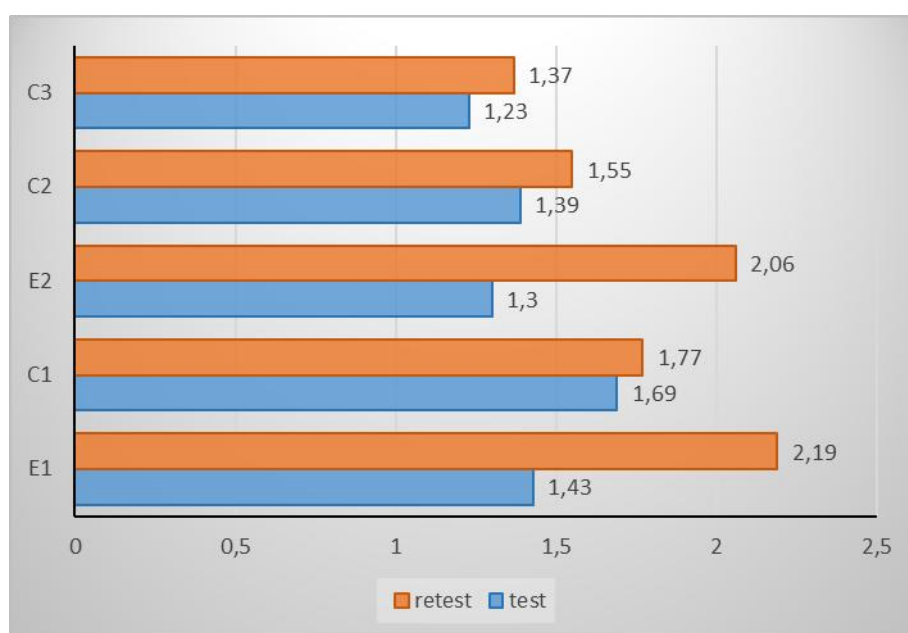


Fig.3.1. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES: E₁, E₂, și C₁, C₂, C₃

Dacă majoritatea copiilor cu CES din *grupul de control* C₁ au rămas la nivelul celor dezadaptați sau adaptați parțial, atunci copiii cu CES din *grupul experimental* E₁, practic toți, care manifestau dezadaptare psihosocială, au manifestat nivelul de adaptare parțială, cu tendința spre nivelul mediu sau normal. De menționat, că această creștere s-a înregistrat pe toate

dimensiunile adaptării psihosociale a copiilor cu CES din *grupul experimental* E₁. Ei au devenit mai acivi în procesul de învățare, s-au îmbunătățit relațiile cu colegii și profesorii etc.

Totodată, copii cu CES din *grupul de control* C₁ au demonstrat aceleași rezultate **retest**, ca și la etapa de constatare – **test**, cu creștere ușoară la unele dimensiuni. Iar pe dimensiunea *Relația cu colegii de clasă* și *Atitudinea față de profesor* rezultatele au scăzut însă nesemnificativ.

În continuare vom analiza rezultatele obținute de copii cu CES dezinstituționalizați din *grupul experimental* E₂ și *grupul de control* C₂ în viziunea cadrelor didactice (*a se vedea*, Tabelul 3.2.).

Ca și în cazul grupurilor E₁ și C₁, rezultatele experimentale, obținute de copii cu CES din grupurile E₂ și C₂ indică deosebiri între rezultatele medii ce exprimă nivelul lor de adaptare psihosocială **test/retest**. Rezultatele medii ale copiilor cu CES din ambele grupuri sunt următoarele: E₂ = 2,06 – **retest**, C₂ = 1,50 – **retest**. Media în *grupul experimental* E₂ a crescut de la 1,30 până la 2,06, iar în *grupul de control* C₂ media a crescut nesemnificativ de la 1,39 până la 1,50.

Aceste rezultate ne permit să constatăm că copii cu CES din *grupul experimental* E₂ dezinstituționalizați, în urma aplicării Programului de intervenție, manifestă un nivel mai înalt de adaptare psihosocială, decât copii din *grupul de control* C₂.

Majoritatea copiilor dezadaptați din *grupul experimental* E₂ au trecut în grupul celor parțial adaptați, manifestând tendință spre un nivel mediu de adaptare psihosocială, pe când structura grupului C₂ nu s-a schimbat.

De menționat că media copiilor cu CES, educați în familie este mai mare decât media copiilor dezinstituționalizați – **retest**, însă dinamica adaptării copiilor dezinstituționalizați, este una mai evidentă în comparație cu dinamica adaptării psihosociale a copiilor cu CES din *grupul* E₁.

Deși, copiii cu CES dezinstituționalizați la prima etapă de integrare în instituții de învățământ general întâmpinau mari greutăți pe toate dimensiunile în vederea adaptării lor psihosociale. Însă apariția noilor perspective pentru acești copii a devenit și un motiv pentru adaptarea psihosocială mai rapidă.

Totuși, rezultatele arată că copiii cu CES dezinstituționalizați au nevoie de ajutor și ghidare respectivă, și, în primul rând, pe dimensiunea *Emoții*, *Relația cu colegii de clasă*, *Atitudinea față de profesor*.

Deoarece, conform ipotezei cercetării noastre, nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și celor dezinstituționalizați, este mai înalt, decât al copiilor cu CES instituționalizați, și în perspectivă dezinstituționalizați, era nevoie să estimăm și nivelul de adaptare a acestor copii, care constituie *grupul de control* C₃. Menționăm, că copiii cu CES

instituționalizați n-au fost incluși în Programul de intervenție.

Rezultatele medii ale copiilor ce CES instituționalizați C_3 – **test/retest**, sunt următoarele: $C_3 = 1,00$ – **test** și $1,37$ – **retest**. De menționat, că cele mai reduse rezultate se înregistrează pe dimensiunea *Activism in activitatea de invatare*, media: $0,90-1,10$ – **test/retest** și dimensiunea *Emoții*, media: $1,20-1,10$ – **test/retest**, ceea ce constituie diferența semnificativă în raport cu rezultatele respective obținute de copiii cu CES din grupurile E_1 și E_2 .

Totodată, constatăm că relațiile cu colegii și profesori ale copiilor cu CES instituționalizați sunt mai stabile și arată tendința spre îmbunătățire, în cazul existenței unui climat psihologic favorabil pentru ei. Copii cu CES instituționalizați percep contextul în care ei trăiesc și fac studii ca unul ”normal”, deoarece așa trebuie să fie.

Pentru a confirma sau infirma rezultatele obținute prin aplicarea scalei de studiere a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituții de învățământ cadrelor didactice am aplicat aceeași scală modificată pentru părinți.

Tabelul 3.4. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupul experimental* E_1 și *grupul de control* C_1 – copii educați în familie

(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru părinți)

Scala Test/ retest/ diferența	Succesul in realizarea sarcinilor de invatare		Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală		Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala		Starea emotionala cu care merge la scoala		Relatia cu colegii		Media	
	E_1	C_1	E_1	C_1	E_1	C_1	E_1	C_1	E_1	C_1	E_1	C_1
test	2,08	2,50	2,16	2,40	1,83	1,80	2,25	2,60	2,58	2,0	2,18	2,26
retest	2,80	2,70	2,58	2,10	2,41	1,90	2,75	2,70	3,16	2,10	2,74	2,30
t	-0,985	0,278	-1,05	0,235	-0,798	1,28	-0,689	-0,990	1,78	-1,95	-1,74	0,789
p	0,025	0,135	0,031	0,144	0,030	0,451	0,042	0,089	0,021	0,121	0,005	0,124

Tabelul 3.5. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupul experimental* E_2 și *grupul de control* C_2 – copii dezinstituționalizați

(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru părinți)

Scala Test/ retest/ diferența	Succesul in realizarea sarcinilor de invatare		Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală		Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala		Starea emotionala cu care merge la scoala		Relatia cu colegii		Media	
	E_2	C_2	E_2	C_2	E_2	C_2	E_2	C_2	E_2	C_2	E_2	C_2
test	1,75	2,62	1,62	1,87	1,50	2,25	1,87	2,12	1,87	2,0	1,72	2,17

retest	2,50	2,50	2,50	2,0	2,25	1,75	2,62	1,75	2,75	2,10	2,52	2,02
t	-0,99	1,15	-1,16	-0,789	-1,998	0,661	-1,28	0,489	-1,17	0,938	-1,05	0,852
p	0,023	0,438	0,015	0,123	0,004	0,231	0,043	0,235	0,020	0,197	0,031	0,324

Pentru a vizualiza diferențele obținute de copii cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂ și *grupurile de control* C₁, C₂ vom ilustra rezultatele prin Figură 3.2.

Drept urmare a aplicării Programului de intervenție privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂ observăm schimbările evidente și semnificative reflectate în rezultatele pe toate dimensiunile, caracteristice adaptării psihosociale.

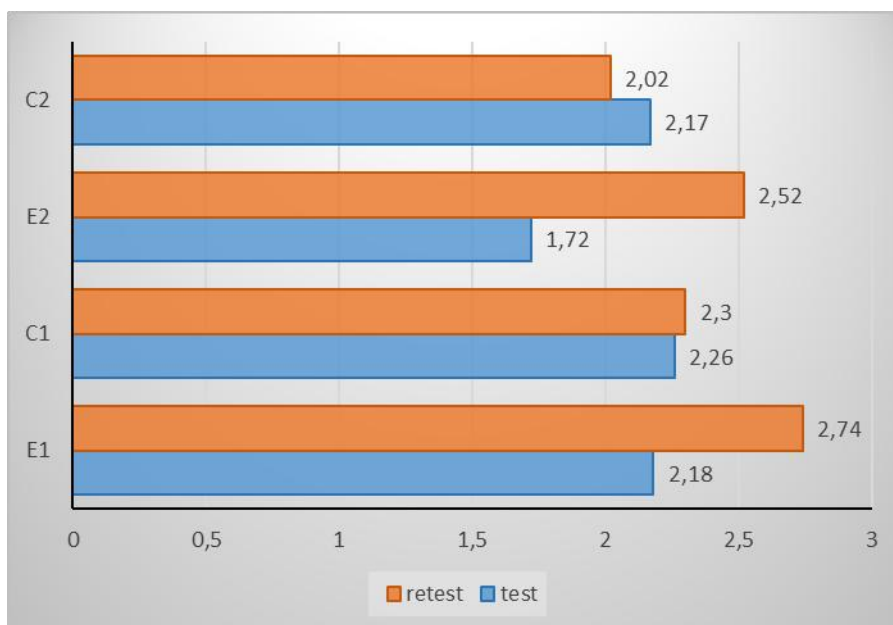


Fig.3.2. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din grupurile E₁C₁ și E₂C₂: **test/retest**

Comparând mediile de la **test** și **retest**, stabilim creșterea valorilor medii de la 2,18 la 2,74 în grupul de copii cu CES educați în familie (E₁) și de la valorile medii de 1,72 până la 2,52 în grupul de copii cu CES dezinstituționalizați. Datele statistice semnificative sunt caracteristice atât pentru grupul E₁ – **test/retest** (**p** = 0,005), cât și pentru grupul E₂ – **test/retest** (**p** = 0,031). Pe când în grupurile C₁ și C₂ nu s-au înregistrat diferențe statistice semnificative. Pe unele variabile s-a înregistrat o creștere ușoară a rezultatelor, pe altele s-a înregistrat rezultate mai reduse (a se vedea rezultatele grupului C₂). De menționat, că părinții grupului de copii instituționalizați (C₃) n-au fost chestionați.

Dacă comparăm creșterea rezultatelor după aplicarea Programului de intervenție în grupul E₁ a copiilor cu CES educați în familie și grupul E₂ – copii dezinstituționalizați nu identificăm diferențe semnificative. În acest sens, copii din ambele grupuri au manifestat predispoziție spre schimbare. Totodată, pe unele aspecte copiii cu CES educați în familie au manifestat rezultate mai bune, însă nu semnificative în raport cu rezultatele copiilor dezinstituționalizați.

Observările noastre au condus la concluzia că copii din ambele grupuri au nevoie de consiliere specială, privind facilitarea adaptării psihosociale în condițiile școlii.

În continuare vom prezenta și vom analiza datele obținute de către copii cu CES din *grupurile experimentale* (E₁, E₂) și *grupurile de control* (C₁, C₂, C₃) pe fiecare variabilă în parte în viziunea cadrelor didactice și a părinților.

În figura ce urmează vom prezenta valorile medii a rezultatelor pe dimensiunea *Eficiența activității de învățare – test/retest*.

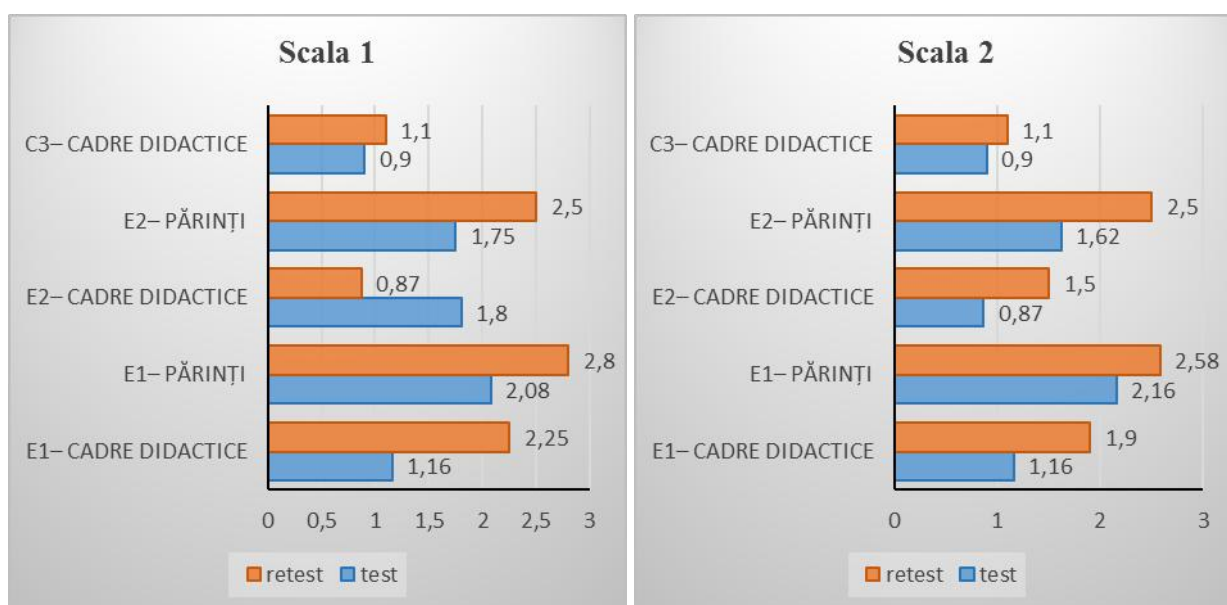


Fig.3.3. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* pe dimensiunea *Eficiența activității de învățare* (Scalele 1 și 2): **test/retest**

Comparând rezultatele obținute la etapa inițială și la cea finală a experimentului privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES pe dimensiunea *Activismul în cadrul procesului de învățare* și *Asimilarea cunoștințelor* am identificat următoarele particularități.

1. Creșterea semnificativă a numărului de copii cu adaptare parțială, cu tendința spre nivelul mediu al adaptării și micșorarea numărului de copii cu CES dezadaptați: valoarea medie în grupul experimental E_1 – copiii cu CES educați în familie a crescut de la 1,16 (**test**) la 2,25 (**retest**), $p = 0,01$, în viziunea cadrelor didactice și de la 2,08 (**test**) până la 2,80 (**retest**), $p = 0,025$, în viziunea părinților. S-a înregistrat această creștere în *grupul experimental* E_2 – copii dezinstituționalizați de la 0,87 (**test**) până la 1,80 (**retest**), $p = 0,004$, în viziunea cadrelor didactice și de la 1,75 (**test**) până la 2,50 (**retest**), $p = 0,023$, în viziunea părinților. Aceste rezultate s-au înregistrat pe dimensiunea *Activismul în cadrul procesului de învățare* (Scala 1). Aceiași tendință s-a identificat și pe dimensiunea *Asimilarea cunoștințelor* (Scala 2), însă rezultatele sunt mai puțin semnificative. Explicația este următoarea: rezultatele pe această dimensiune depind în mare măsură de demersurile didactice aplicate de către profesor, care la rândul lor favorizează adaptarea psihosocială a copiilor cu CES.

Așadar, s-a constatat creșterea numărului de copii cu CES în ambele grupuri E_1 , E_2 cu adaptare parțială cu tendința spre un nivel mediu de adaptare și micșorarea numărului de copii cu CES dezadaptați. De menționat, că și cadrele didactice și părinții au constatat că a crescut activismul acestor copii la lecții, ei au devenit mai receptivi și motivați pentru învățare, înțeleg mai bine materia.

Însă aceste schimbări nu plasează acești elevi la nivelul mediu sau înalt de adaptare psihosocială, în raport cu nivelul respectiv de adaptare a copiilor cu dezvoltare tipică. În același timp rezultatele **retest** ne demonstrează diferențe semnificative în raport cu rezultatele copiilor instituționalizați: valorile medii (Scala 1) E_1 – 2,80; E_2 – 2,50; C_3 – 1,10 (**retest**). Diferența între E_1 , E_2 și C_3 este una semnificativă ($p = 0,005$); valorile medii (Scala 2) E_1 – 2,58; E_2 – 2,50; C_3 – 1,10 (**retest**), $p = 0,007$ și pe această dimensiune în viziunea părinților se înregistrează rezultate semnificativ diferite, obținute de copiii din grupurile E_1 , E_2 și copiii din grupul C_3 – copii instituționalizați. Aceste rezultate sunt confirmate și de cadrele didactice, care au indicat diferență în manifestarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES din grupurile E_1 , E_2 și C_3 la etapa postexperimentală.

Așadar, valorilor medii ale copiilor cu CES (Scala 1) au constituit E_1 – 2,25; E_2 – 1,80 și C_3 – 1,10, ceea ce înregistrează diferențe semnificative dintre E_1 , E_2 și C_3 ($p = 0,004$); iar valorile medii pe dimensiunea *Asimilarea cunoștințelor* (Scala 2) au înregistrat următoarea consecutivitate: E_1 – 1,90; E_2 – 1,50; C_3 – 1,10. Atragem atenția că între rezultatele *grupului experimental* E_1 – copii educați în familie și grupul C_3 – copii

instituționalizați se înregistrează diferențe semnificative ($p = 0,008$), pe când între grupul E₂ – copii dezinstituționalizați și grupul C₃ – copii instituționalizați diferențele sunt mai puțin semnificative.

2. Creșterea nesemnificativă a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în școlile-internat. Putem concluziona, că contextul socio-educational din școlile-internat mai puțin facilitează adaptarea psihosocială a copiilor cu CES.

În Figura 3.4. ce urmează vom prezenta rezultatele privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES pe dimensiunea *Asimilarea normelor de comportare*.

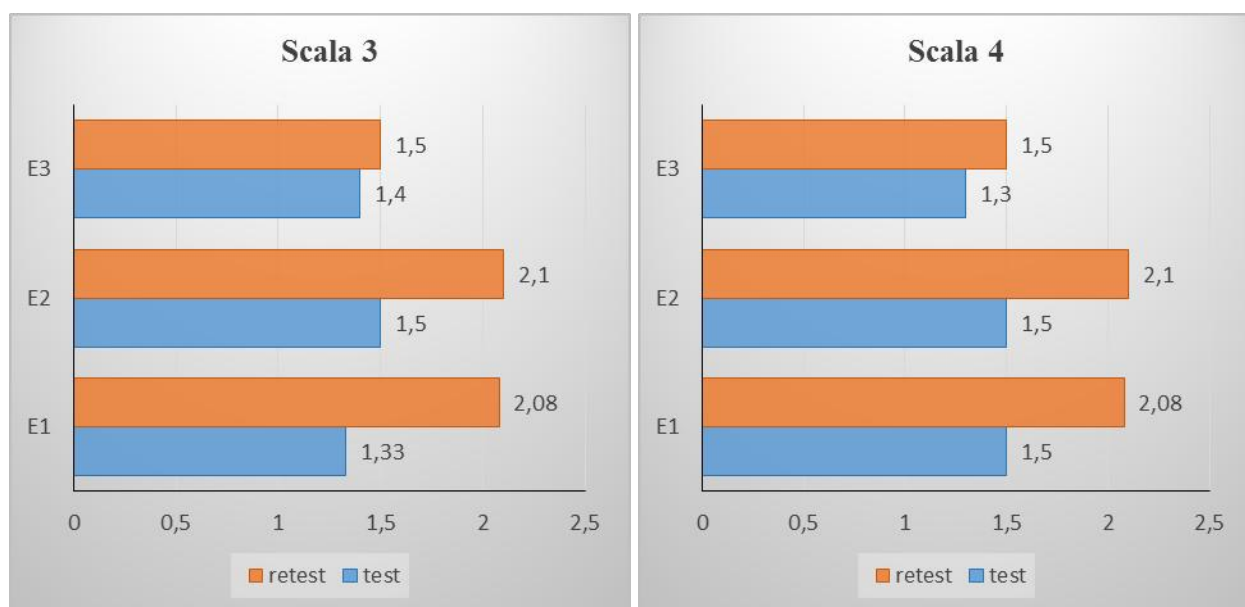


Fig.3.4. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* pe dimensiunea *Asimilarea normelor de conduită* (Scalele 3 și 4): **test/retest** în viziunea cadrelor didactice

Analiza comparativă a rezultatelor prezentate în Figura 3.4. ne permite să deducem următoarele tendințe și concluzii:

1. Se înregistrează o creștere semnificativă a numărului de copii cu CES din ambele *grupuri experimentale*, care descriu o tendință de manifestare a unui nivel mai înalt de adaptare psihosocială a acestor copii la etapa postexperimentală în raport cu rezultatele evaluării inițiale. Valorile medii ale manifestării comportamentului în timpul lecțiilor a crescut de la 1,33 până la 2,08 în grupul de copii educați în familie ($p = 0,004$) și de la 1,50 până la 2,10 în grupul de copii dezinstituționalizați ($p = 0,03$), pe când în grupul E₃ – copii instituționalizați rezultatele au rămas la același nivel: valorile medii sunt 1,40 (**test**) și

1,50 (**retest**).

Practic aceeași tendință de creștere a rezultatelor s-a înregistrat pe dimensiunea *Comportamentul în timpul pauzelor*. În grupul E₁ valorile medii au crescut de la 1,50 până la 2,08 (**p** = 0,05), iar în grupul E₂ valorile medii au crescut de la 1,50 până la 2,10 (**p** = 0,035), iar în grupul E₃ valorile medii au crescut nesemnificativ de la 1,30 până la 1,50.

De menționat faptul, că copii cu CES educați în familie sunt mai ”flexibili” privind adaptarea pe dimensiunea *Conduita școlară*, iar copiii cu CES dezinstituționalizați sunt mai stabili în manifestarea conduitei lor. În acest sens, constatăm, că influențele instituționalizării sunt evidente. În unele cazuri, copiii cu CES dezinstituționalizați apelau la experiențele lor din școlile-internat, atât în aspect pozitiv, cât și în cel negativ.

2. Totodată, dinamica rezultatelor obținute la etapa **retest** ne arată că majoritatea copiilor cu CES din grupurile E₁ și E₂ dezadaptați a trecut în grupul copiilor cu CES adaptați parțial, unii din ei manifestând un nivel mai scăzut de mediu, alții au demonstrat tendința spre un nivel mediu de adaptare psihosocială pe această dimensiune.
3. Deși, s-a înregistrat creșterea semnificativă a rezultatelor în ambele *grupuri experimentale*, s-au constatat și unele diferențe privind conduita acestor copii în timpul lecțiilor și în timpul pauzelor.

Dacă copiii cu CES educați în familie manifestau aceeași conduită și la lecții și în timpul pauzelor, atunci unii copii cu CES dezinstituționalizați manifestau comportamente diferite la lecții și în timpul pauzelor. De exemplu, la lecții îndeplineau sarcinile profesorului, respectau regulile înaintate într-o măsură acceptabilă, iar în timpul pauzelor pot fi agresivi sau pasivi, să încalce regulile de comportament.

4. Factorii ce influențează copiii cu CES educați în familie țin de capacitatea familiei de a ajuta și motiva copiii pentru un comportament decent, dar și de măiestria pedagogică a cadrelor didactice, diriginților, învățătorilor de sprijin, dar și de climatul psihologic din clasa de elevi.
5. Copiii cu CES dezinstituționalizați au deja formate niște modele de conduită cu adulții și colegii, ceea ce în unele cazuri favorizează conduita lor, și, invers, în alte cazuri deprinderile de conduită formate în școlile-internat, devin factori ce frânează adaptarea acestor copii în școală.
6. De menționat, că copiii cu CES instituționalizați își formează modele de conduită, având un spectru restrâns de exemple pozitive (profesori și alți copii cu CES), aflându-se permanent în același anturaj, pe când copii cu CES din instituțiile de învățământ general

au o mare diversitate de exemple și situații de manifestare a comportamentului pozitiv.

În Figura 3.5. vom prezenta rezultatele obținute de elevii cu CES din *grupurile experimentale* pe dimensiunea *Relații cu colegii de clasă* (Scala 5) și *Atitudini față de profesori* (Scala 6).

Expunerea grafică a rezultatelor indică o creștere semnificativă a scorurilor medii la elevii cu CES din ambele grupuri E₁, E₂ (**test/retest**) pe dimensiunea *Relații sociale: elev-elev, elev-profesor*. Așadar, valorile medii a relațiilor cu colegii în grupul E₁ – copii educați în familie a crescut de la 1,66 până la 2,33 (**p** = 0,035), iar în grupul E₂ – copii dezinstituționalizați de la 1,37 până la 2,25 (**p** = 0,012). Pe când valorile medii a grupului E₃ – copii instituționalizați a crescut nesemnificativ de la 1,30 până la 1,50.

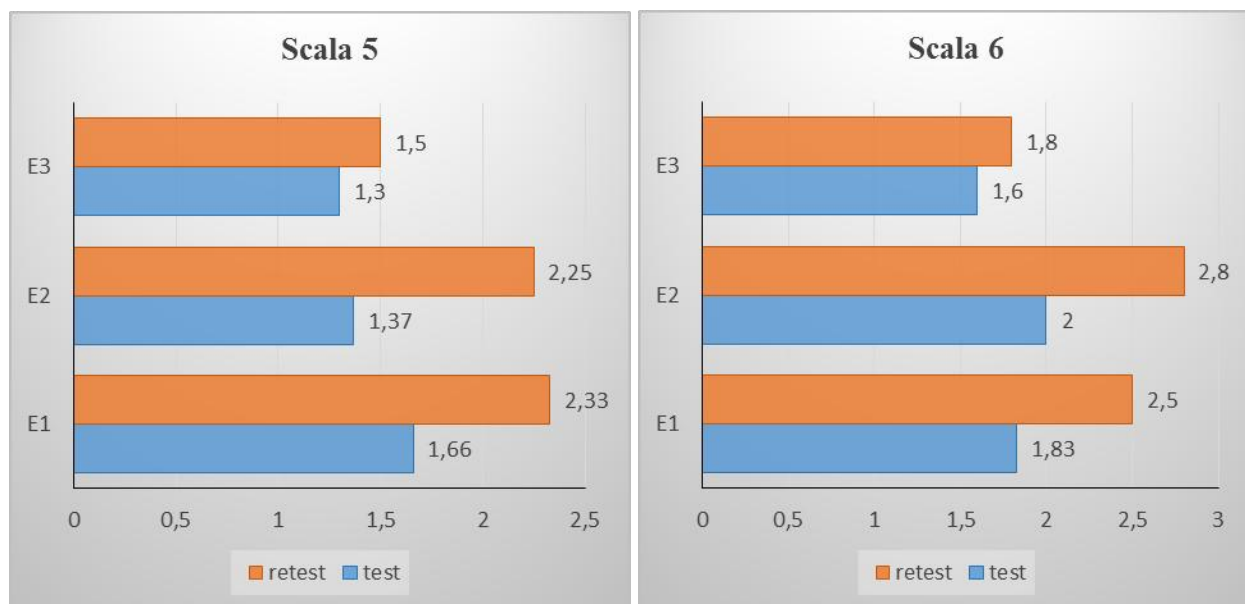


Fig.3.5. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* pe dimensiunea *Relații sociale* (Scalele 5 și 6): **test/retest**, în viziunea cadrelor didactice

A crescut și valoarea medie a manifestării *Atitudinii față de profesori*: în grupul E₁ – copii educați în familie valoarea medie a crescut de la 1,83 până la 2,50 (**p** = 0,043), iar în grupul E₂ – copii dezinstituționalizați de la 2,00 până la 2,80 (**p** = 0,008). Ca și în cazul variabilei *Relații cu colegi*, valoarea medie a grupului E₃ – copii instituționalizați a crescut nesemnificativ, de la 1,60 până la 1,80.

Creșterea semnificativă a rezultatelor copiilor cu CES din ambele grupuri E₁, E₂ pe dimensiunea *Relații cu colegi* au remarcat și părinții (a se vedea Figura 3.6.).

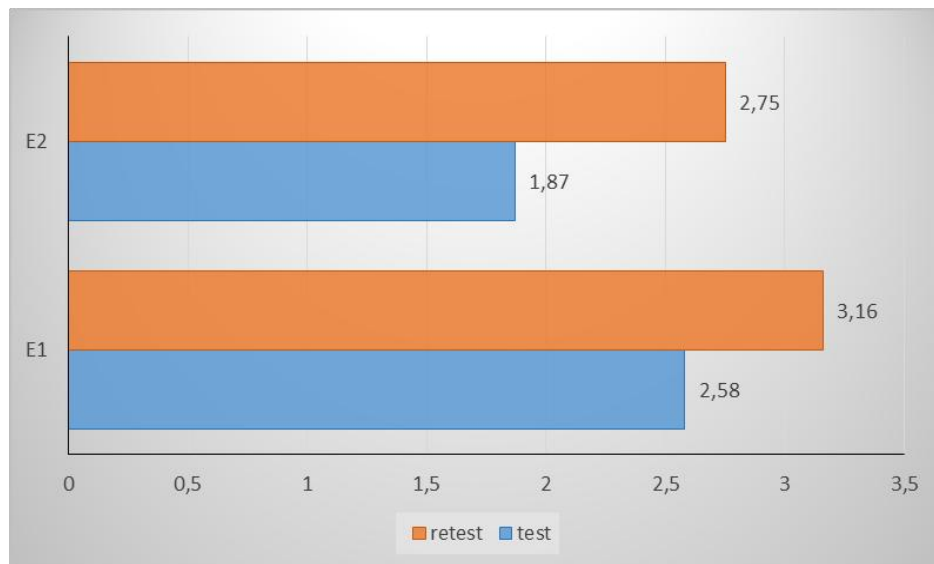


Fig.3.6. Rezultatele comparative ale valorilor medii privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂ pe dimensiunea *Relații cu colegi*: **test/retest**, în viziunea părinților

Valoarea medie pe dimensiunea *Relații cu colegi* în viziunea părinților a crescut în grupul E₁ de la 2,58 (**test**) până la 3,16 (**retest**), $p = 0,021$, iar în grupul E₂ de la 1,87 (**test**) până la 2,75 (**retest**), $p = 0,02$.

De menționat, că părinții, pe de o parte, au remarcat influența pozitivă a intervențiilor psihopedagogice asupra copiilor lor, iar, pe de altă parte, așteptările lor față de nivelul de adaptare psihosocială a copiilor n-au fost pe deplin realizate. Totodată, s-a constatat că copiii cu CES dezinstituționalizați, manifestă, în mare parte, relații bune cu părinții, având experiențele anterioare, când erau încadrați în școlile-internat și nu aveau mari posibilități de comunicare, decât cu profesorii și colegii. Acest fapt, pe de o parte, favorizează adaptarea lor în școală pe dimensiunea *Relații cu profesori*, iar pe de altă parte, o frânează, pentru că ei nu au experiența de comunicare și relaționare cu alte persoane decât cu cei din jur sau în cazul unor experiențe neative de relaționare cu profesorii în școlile-internat.

Așadar, în urma realizării experimentului de formare/intervenție s-a modificat structura grupurilor de copii cu CES educați în familie și dezinstituționalizați. Majoritatea copiilor cu CES din grupurile E₁ și E₂ dezadaptați au trecut în grupul copiilor adaptați parțial, iar unii din ei chiar au manifestat tendință spre nivel mediu de adaptare psihosocială în școală. Se înregistrează unele exemple aparte, când copiii cu CES educați în familie, dar și copiii dezinstituționalizați, manifestă nivelul mediu de adaptare psihosocială, însă în multe cazuri acest nivel este unul fluctuant și poate scădea/coborî la un nivel mai scăzut.

În continuare prezentăm datele comparative ale nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* pe dimensiunea *Starea emoțională* (a se vedea Figurile 3.7. și 3.8.).

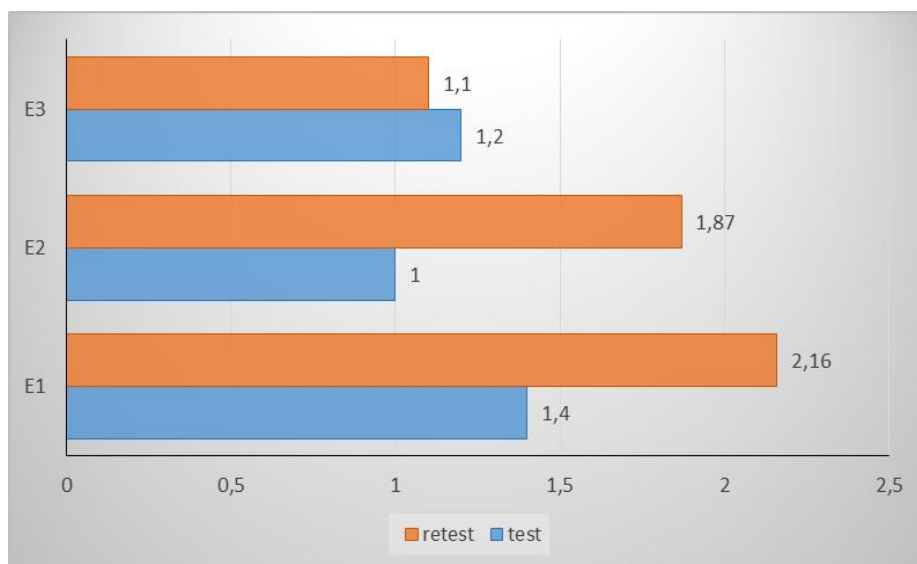


Fig.3.7. Distribuția datelor privind nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din grupurile E₁, E₂, E₃ pe dimensiunea *Starea emoțională*: **test/retest**, în viziunea cadrelor didactice

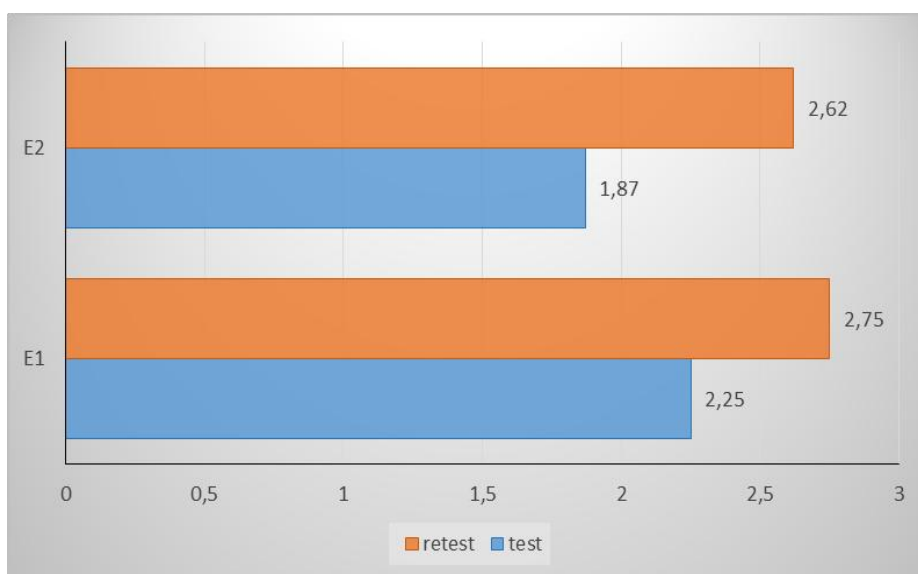


Fig.3.8. Distribuția datelor privind nivelul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din grupurile E₁, E₂ pe dimensiunea *Starea emoțională*: **test/retest**, în viziunea părinților

De menționat, că și cadrele didactice, și părinții elevilor din ambele *grupuri experimentale* remarcă creșterea rezultatelor pe dimensiunea *Starea emoțională* în urma participării acestora în experimentul de formare. În grupul E₁ valoarea medie a crescut de la 1,4 (*test*) până la 2,16 (*retest*), $p = 0,025$, în grupul E₂ valoarea medie a crescut de la 1,00 (*test*) până la 1,87 (*retest*), $p = 0,015$, iar în grupul E₃ valoarea medie a scăzut de la 1,20 până la 1,10. Acest grup E₃ n-a fost inclus în experimentul de formare. În acest aspect, grupul E₃ a îndeplinit funcția de *grup de control*.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute la etapele *test/retest* ne permite să identificăm următoarele tendințe și să formulăm unele concluzii:

1. Evaluarea stării emoționale a copiilor cu CES din perspectiva adaptării lor psihosociale în instituțiile de învățământ general reprezintă o dimensiune, în mare parte, determinantă, deoareceanume starea emoțională ”gestionează” demersurile de învățare și relaționare. De menționat, că copiii cu CES educați în familie au fost mai receptivi la influențele formative și au obținut rezultate mai înalte, însă nu semnificative în raport cu copiii cu CES dezinstituționalizați. În același timp aceste rezultate sunt semnificative în raport cu cele obținute de copiii instituționalizați E₃, mediile fiind E₁ – 2,16 (*retest*) și E₂ – 1,10 (*retest*), $p = 0,024$.
2. Rezultatele pozitive privind *Starea emoțională* a copiilor cu CES din ambele grupuri experimentale E₁, E₂, obținute în urma experimentului de intervenție, n-au schimbat radical stările emoționale ale acestor copii. Însă s-a conturat tendința pozitivă, când un număr de copii cu CES dezadaptați au trecut în grupul copiilor adaptați parțial. Anume în acest sens, rezultatele sunt semnificative.

Totodată, menționăm, că dimensiunea atitudinilor depresive sau a agresiunii este un proces complex, cere timp și aplicarea unor tehnici specifice: psihologice și educaționale, dar și crearea unui climat psihologic adecvat în clasa de elevi.

Pentru a confirma validitatea rezultatelor obținute prin stabilirea scorurilor medii pentru fiecare scală/variabilă în parte, noi am stabilit punctajul obținut de către fiecare elev în parte pentru întregul ansamblu de variabile. Această prelucrare a rezultatelor poate fi denumită ca una orizontală, care ne permite să stabilim dinamica și profunzimea schimbărilor a fiecărui copil cu CES în parte. Rezultatele se trezintă în Tabelele 3.6. și 3.7.

Studiu de caz: Ion

Ion are 10 ani, este diagnosticat cu dizabilitate intelectuală nivel ușor-mediu. A petrecut 3 ani în instituția rezidențială înainte de a reveni în familia sa biologică. După reintegrare în familia biologică a fost înscris în instituția de învățământ din comunitate. După înscriere a fost inițiată evaluare inițială și multidisciplinară pentru a fi elaborat un plan educațional individual. Reieșind din faptul că Ion manifesta comportament problematic în relație cu alți copii (fapt identificat după evaluarea inițială din discuție cu părinții). Forma de incluziunea selectate de către EMI a fost parțială, astfel Ion a început să frecventeze sala de resurse cu profesorul de sprijin făcând 2-3 ore de activități în fiecare zi, după o perioadă cadrul didactic de sprijin a decis să extindă perioada de aflare a lui Ion la școală prin participarea la activități comune a clasei. Între timp învățătorul de la clasă a realizat o activitate de sensibilizare a colegilor de clasă pentru copii care manifestă dificultăți de înțelegere. Urmare a acestei activități Ion a început să vină la unele lecții unde manifesta interes – educația fizică. După 3 săptămâni Ion a început să frecventeze constant cu alți elevi lecțiile de educație fizică. Între timp cadrul didactic de sprijin a urmat recomandările psihologului pentru prevenire comportamentului agresiv față de alți copii. Până la finele semestrului Ion frecventa 2 lecții constant cu toți copiii, celelalte individual cu cadrul didactic de sprijin. Comportamentul agresiv față de colegi se manifesta doar în timpul pauzelor în primele 2 săptămâni, ulterior la lecții. Urmare a implementării recomandărilor de prevenire (saricni simplificate, reguli simple de conduită) Ion a redus comportamentul problematic la 1 incident/săptămână.

Tabelul 3.6. Rezultatele comparative ale valorilor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂, E₃(C₃), în viziunea cadrelor didactice
(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru cadre didactice)

Numărul de elevi	Grupuri experimentale					
	E ₁		E ₂		E ₃ (C ₃)	
	<i>test</i>	<i>retest</i>	<i>test</i>	<i>retest</i>	<i>test</i>	<i>retest</i>
1	12	20	5	11		
2	7	11	10	14	6	7
3	6	12	10	17	9	9
4	9	14	13	16	5	10
5	6	12	6	13	15	15
6	7	14	11	16	15	14
7	8	14	8	15	5	6
8	15	23	12	17	10	10
9	11	17			4	7

10	13	20			10	11
11	10	17			9	8
12	10	15				
Media	9,50	15,75	9,3	14,8	8,8	9,7

Tabelul 3.7. Rezultatele comparative ale valorilor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂, în viziunea părinților
(Scala: Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O. pentru părinți)

Numărul de elevi	Grupuri experimentale			
	E ₁		E ₂	
	<i>test</i>	<i>retest</i>	<i>test</i>	<i>retest</i>
1	11	15	5	9
2	10	15	9	15
3	7	11	11	15
4	13	17	11	15
5	11	16	5	10
6	11	13	9	12
7	10	13	9	13
8	12	15	8	14
9	12	17		
10	9	14		
11	11	15		
12	12	14		
Media	10,75	14,5	8,3	12,8

Expunerea tabelară a rezultatelor indică creșterea punctajului copiilor cu CES din ambele *grupuri experimentale* E₁ și E₂ și o creștere ușoară a punctajului la copii din grupul E₃(C₃). De menționat ca cadrele didactice erau mai optimiști în aprecierile copiilor cu CES decât părinții: E₁ – 15,75 (**retest**), cadre didactice și E₁ – 14,50 (**retest**), părinți. E₂ – 14,80 (**retest**), cadre didactice și E₂ – 12,80 (**retest**), părinți – deși diferențele nu sunt semnificative. Copii din grupul E₃ instituționalizați au fost apreciați numai de către cadrele didactice. Un punctaj mai mare au obținut copii cu CES educați în familie în raport cu cei dezinstituționalizați: E₁ – 15,75 (**test**) și E₁ – 14,80 (**retest**) – diferența nu este semnificativă. S-a constatat că cea mai mare creștere a punctajului s-a înregistrat la șase copii din grupul E₁ (cu 7-8 puncte) și cea mai mică la cinci copii din ambele grupuri (3-5 puncte). De menționat, în grupul E₂ copii dezinstituționalizați nu s-a înregistrat creștere cu 8 puncte nici la un copil. În viziunea părinților nici un copil n-a demonstrat creșterea de 8 și mai multe puncte, însă au menționat schimbări esențiale în comportamentul copiilor lor.

Totodată, s-a constatat că creșterea cea mai mare a punctajului s-a înregistrat la copiii care inițial au avut un punctaj mai mare. De exemplu, copilul cu 12 puncte (**test**) a obținut 20 puncte (**retest**), copilul cu 15 puncte (**test**) a obținut 23 puncte (**retest**). Aceste rezultate indică tendința grupului respectiv de copii spre o adaptare normală sau un nivel mediu de adaptare psihosocială.

Totuși, majoritatea copiilor rămân în zona copiilor adaptați parțial și un număr mai mic de copii au rămas în grupul celor dezadaptați, însă cu tendința cpre adaptare parțială.

Totodată, am stabilit și diferențele procentuale privind rezultatele obținute de către copiii cu CES din *grupurile experimentale E₁, E₂* (a se vedea Figurile 3.9. și 3.10.).

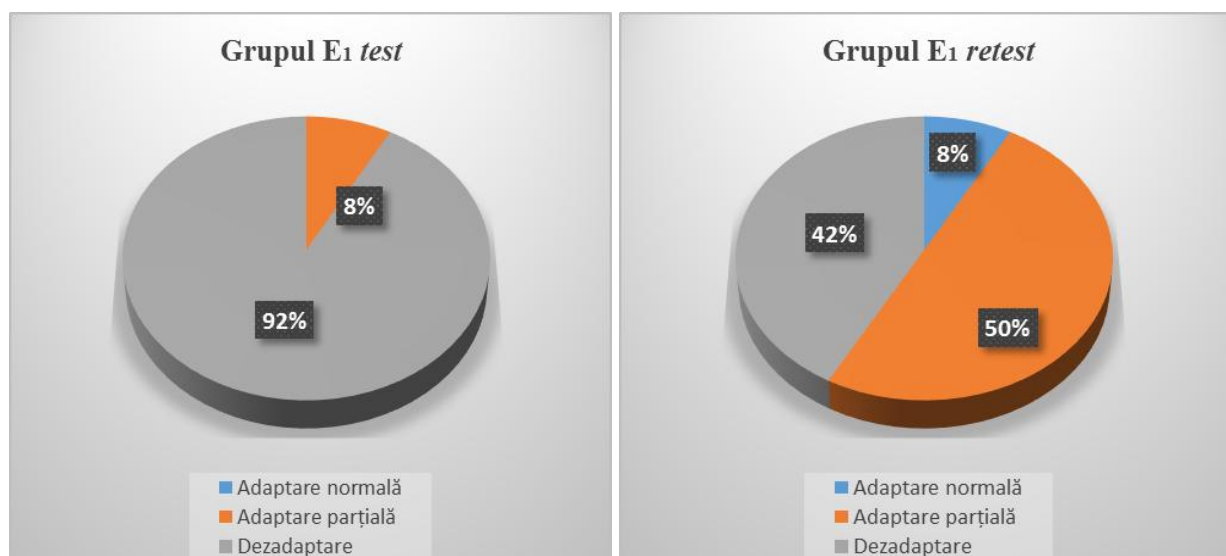


Fig.3.9. Rezultatele evaluării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *grupul experimental E₁: test/retest*, în viziunea cadrelor didactice

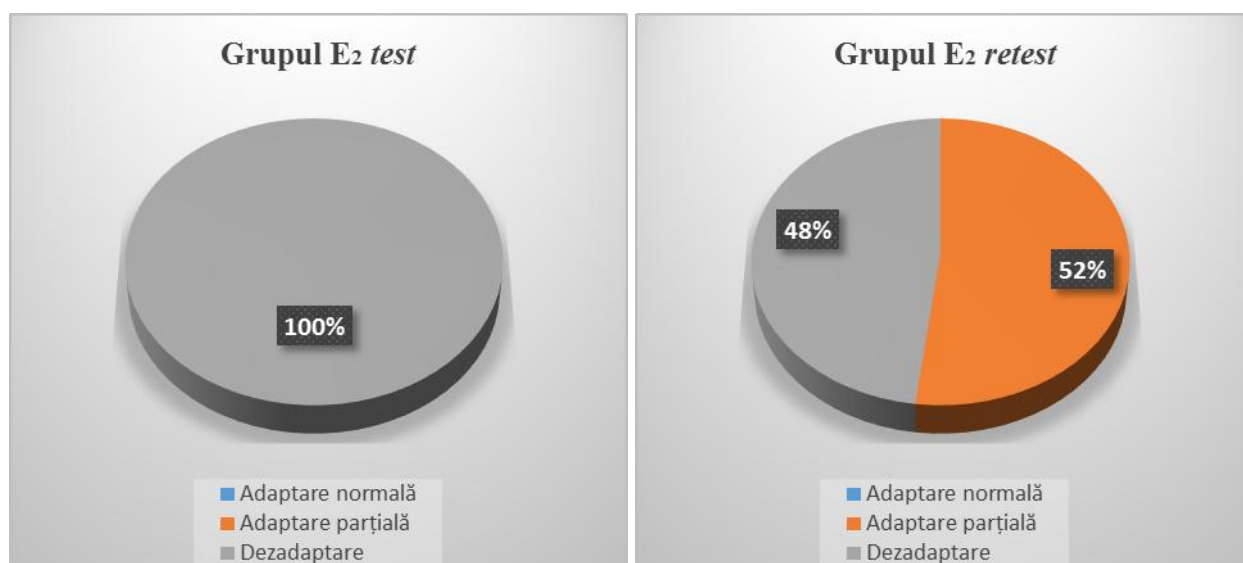


Fig.3.10. Rezultatele evaluării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din *grupul experimental E₂: test/retest*, în viziunea cadrelor didactice

Cum am menționat, părinții au apreciat dinamica rezultatelor a copiilor lor cu un punctaj mai mic, decât cadrele didactice, deși și așteptările lor au fost mai mari/ridicate (*a se vedea* Figurile 3.11. și 3.12.).

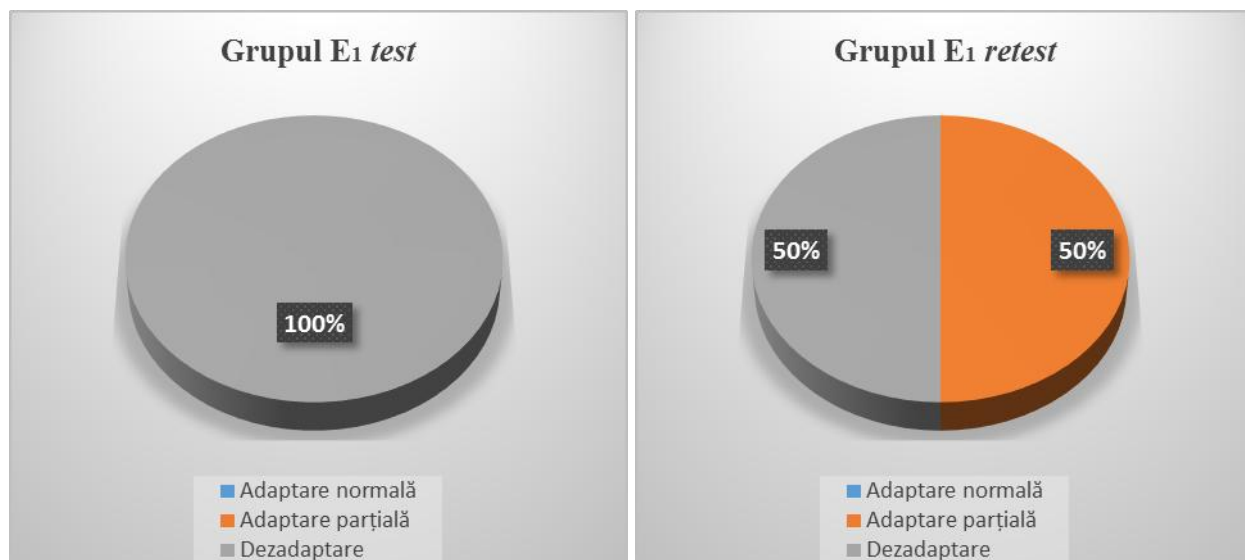


Fig.3.11. Rezultatele evaluării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din grupul experimental E₁: **test/retest**, în viziunea părinților

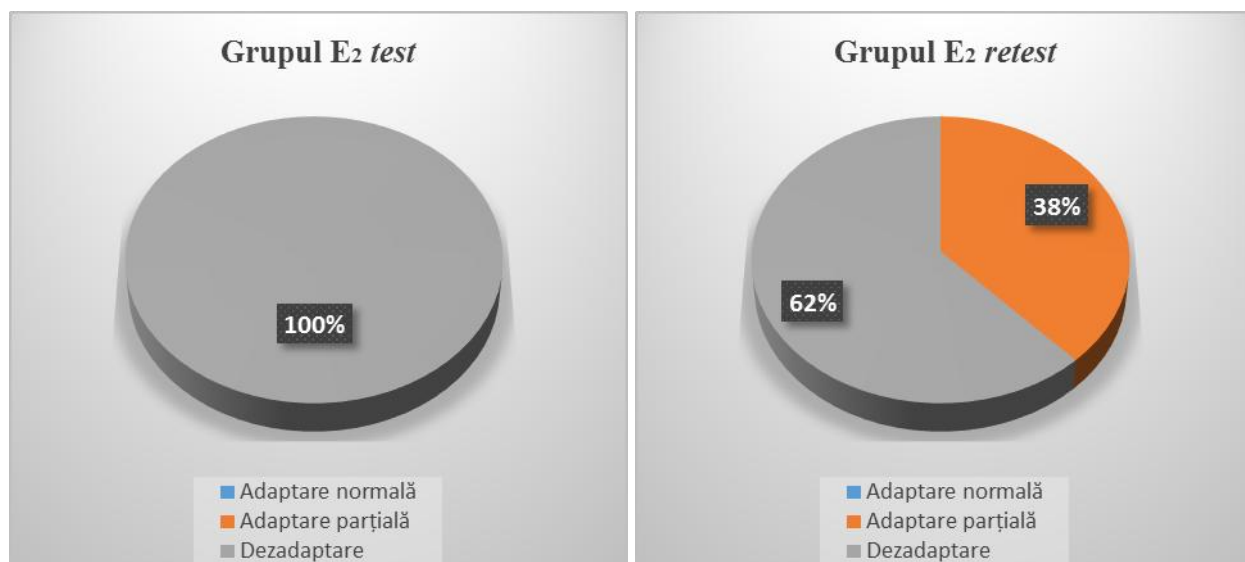


Fig.3.12. Rezultatele evaluării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din grupul experimental E₂: **test/retest**, în viziunea părinților

Așadar, datele prezentate în procente confirmă datele prezentate prin scoruri medii și anume dinamica creșterii nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES din ambele grupuri experimentale, manifestând și caracteristici specifice pentru fiecare grup de elevi, dar și

pentru fiecare elev în parte. Validarea rezultatelor postexperimentale se confirmă și prin compararea acestora cu datele obținute din *grupurile de control*, care în mare parte au rămas la nivel inițial, înregistrându-se o ușoară creștere, iar în unele cazuri și descreștere. În acest sens diferențele semnificative dintre rezultatele *grupurilor experimentale* și *grupurilor de control* sunt prezentate în Tabelele 3.8. și 3.9.:

Tabelul 3.8. Rezultatele comparative ale valorilor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* și *de control*, în viziunea cadrelor didactice

Scala <i>Test/ retest/ diferența</i>	Scala Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.					
	E ₁	C ₁	E ₂	C ₂	E ₃	C ₃
test	9,5	11,8	9,3	9,5	–	8,8
retest	15,75	12,6	14,8	10,3	–	9,7
t	-8,25	-1,05	-7,27	-1,06	–	-1,19
p	0	0,032	0	0,048	–	0,021

Tabelul 3.9. Rezultatele comparative ale valorilor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* și *de control*, în viziunea părinților

Scala <i>Test/ retest/ diferența</i>	Scala Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.			
	E ₁	C ₁	E ₂	C ₂
test	10,75	10,6	8,3	10,6
retest	14,0	11,6	12,8	10,7
t	-4,29	-1,32	-4,50	-0,128
p	0,001	0,038	0,005	0,453

Analiza comparativă a rezultatelor privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂, E₃ și *grupurile de control* C₁, C₂, C₃ (**test/retest**) ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Copiii cu CES din *grupurile experimentale* E₁, E₂ copii educați în familie și copii dezinstituționalizați ca și copiii din *grupurile de control* C₁, C₂, C₃ au demonstrat la etapa inițială (**test**) rezultate ce indică un nivel scăzut de adaptare psihosocială, însă rezultatele copiilor cu CES educați în familie și la această etapă au fost mai înalte decât rezultatele

copiilor dezinstituționaliți și celor instituționalizați.

Însă și acești copii au avut nevoie de intervenții psihologice speciale de facilitare a adaptării lor în instituții de învățământ general. Mai mult decât atât, în *grupul experimental* au fost incluși copii educați în familie cu un nivel redus de adaptare psihosocială – parțială sau dezadaptare.

2. Prin activități de intervenție psihologică și educațională au fost obținute rezultate semnificative în *grupurile experimentale* E₁, E₂ în raport cu rezultatele inițiale și rezultatele *grupurilor de control* C₁, C₂, C₃.

Însă ridicarea nivelului de adaptare psihosocială a acestor copii a fost una parțială: de la dezadaptare până la adaptare parțială (rezultatul este semnificativ), iar de la adaptare parțială la adaptare normală, rezultatul este unul nesemnificativ. Totodată, mijloacele psihologice și educaționale propuse sunt eficiente și pot fi aplicate și dezvoltate în practica reală.

3. Dacă adaptarea psihosocială a copiilor cu CES educați în familie în instituțiile de învățământ general se confruntă cu unele probleme (climatul psihologic în familie, relații părinți-profesori etc.), atunci copiii cu CES dezinstituționalizați se confruntă și cu un șir de alte probleme (lipsa experienței de comunicare cu copii cu dezvoltare tipică, transferul unor comportamente tipice pentru școlile-internat în condițiile școlilor generale etc.). Această particularitate a determinat și specificul intervențiilor psihologice și educaționale.
4. Rezultatele obținute arată că Programul formativ de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general are un impact pozitiv asupra eficienței de învățare, comportamentului, relațiilor cu colegi și profesori, dar și asupra dezvoltării emoționale.

3.3. Orientări psihopedagogice de facilitare a adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general

Procesul de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ este unul longitudinal și continuu. Cu cât mai favorabil este mediul educațional, cu atât mai relevantă este metodologia de asigurare a adaptării copiilor cu CES, cu atât mai eficient este acest proces. În același timp, și mediul educațional, și abordările metodologice respective sunt în permanentă schimbare, determinate de contexte psihosociale reale, de particularitățile psihologice, comportamentale ale copiilor cu CES nou-promovați în instituțiile respective de învățământ.

În acest context, în baza rezultatelor obținute în cadrul cercetării putem deduce următoarele orientări și strategii de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ:

1. Introducerea în practica formării inițiale și continue a psihologilor și pedagogilor a unui curs de metodologie privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie, ceea ce va asigura extinderea activităților de învățare, pe de o parte, și va face această interacțiune mai eficientă, pe de altă parte.
2. Este nevoie de a asigura un nivel corespunzător al activității prosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și a celor educați în familie, al căror potențial adaptiv nu se realizează în deplină măsură. Extinderea și valorificarea demersului psihosocial până la nivelul capacităților copiilor cu CES în baza orelor opționale, trainingurilor speciale, consilierii individuale, diversificării actului de învățare și învățării individualizate etc.
3. În cadrul evaluării potențialului adaptiv al copiilor cu CES trebuie luat în considerare statutul lor: sunt ei dezinstituționalizați sau sunt educați în familie? Aceasta va asigura corecția indicatorilor și, respectiv, corelarea mai eficientă a adaptării sociale cu factorii psihosociali.
4. Este necesar de a valorifica resursele/ potențialul grupurilor mici de levi, care pot servi ca un mecanism de interinfluențe ale factorilor psihosociali interni și externi de adaptare a copiilor cu CES, și anume:
 - promovarea prin liderii grupului a orientărilor valorice, morale, a unui comportament tolerant;
 - includerea copiilor cu CES în activități comune, formând în așa fel abilități de cooperare;
 - valorificarea principiului responsabilității în cadrul echipei. În interiorul unei echipe relațiile interpersonale au o influență puternică asupra autoconștiinței.
5. În cadrul pronosticării nivelului de adaptare psihosocială a elevilor cu CES accentul trebuie pus pe reușita școlară și pe statutul sociometric. În acest sens, cu referire la copiii dezinstituționalizați, accentul va fi pus pe locul lor în clasă, relațiile cu colegii și profesorii, dar și pe implicarea lor în procesul de învățare, pe când la copiii cu CES educați în familie accentul va fi pus pe dimensiunea învățării. Însă, această prevedere nu poate fi privită ca o legitate.
6. Este nevoie de a fi elaborate mecanisme de monitorizare a procesului de adaptare psihosocială a elevilor cu CES la nivel instituțional; altfel spus, se cere crearea unei baze de date pentru a realiza activitatea de prevenire, diminuare și reglare a adaptării copiilor

cu CES. În acest context, se impune necesitatea de a izola copiii cu CES de la situații asociale și de a-i orienta spre activitățile din interiorul instituției de învățământ.

7. Elevii cu CES sunt foarte sensibili față de aprecierile formale. Ca urmare, părerea cadrului didactic devine instrumentul de bază în formarea adecvată a Eu-lui copilului cu CES. Cu alte cuvinte, formarea capacității de apreciere adecvată a copiilor cu CES trebuie să devină parte componentă a formării inițiale și continue a cadrelor didactice.

Psihologii afirmă că aprecierea adecvată a unei persoane este în strânsă legătură cu autoaprecierea. Ceea ce ne permite să recomandăm cadrelor didactice să se documenteze în acest sens în procesul de proiectare și realizare a trainingurilor de dezvoltare a autoconștiinței la elevii cu CES.

Cei mai mulți copii se dezvoltă într-un mod previzibil, asemănător. De la naștere, din frageda copilărie, toți copiii sunt total dependenți de adult, dar treptat învață să-și obțină pas cu pas autonomia. E o „muncă” grea de descoperiri, succese și eșecuri, dar prin stimulare, cu sprijinul pedagogilor copilul devine autonom, achiziționează cunoștințe și experiențe care îl ajută să-și câștige independența și autonomia în mediul în care trăiește, îl face să fie activ și participativ în viața socială – se adaptează la noile condiții, exigențe, norme și reguli etc.

Adaptarea copilului cu CES la condițiile școlii, la exigențele și rolurile noi este susținută de un șir de strategii coerente și adecvate particularităților de vârstă și individuale de dezvoltare a copilului:

- Interacțiunea pozitivă a copilului cu persoana-cheie (la sosire copilul să fie salutat, primit, însoțit pe parcursul activităților de una și aceeași persoană – educatorul, învățătorul la clasă, dirigintele, altă persoană);
- Asigurarea stării emoționale echilibrate (aprecieri pozitive, stimulare și sprijin în procesul de educație, oferirea de „bonusuri” etc.);
- Respectarea consecutivității, ritmului activităților zilnice de rutină, regimul individual al copilului etc.;
- Acceptarea comportamentelor specifice ale copilului (permiteți-i copilului, la etapa inițială de școlarizare, reintegrare, să facă ceea ce-i place foarte mult, dați-i sarcini pe care le poate realiza, încurajați independența copilului etc.);
- Amenajarea spațiului de activitate – stimulat, sigur, protector, prietenos, adecvat necesităților copilului;
- Utilizarea materialelor didactice care ar facilita activitatea de cunoaștere/ învățare/ evaluare a copilului;

- Evitarea evaluării cunoștințelor, investigațiilor etc. în perioada de adaptare școlară/socială;
- Planificarea individuală pentru fiecare copil sau pentru grupuri mici (2-3 copii) a transferului de la o activitate la alta;
- Amintirea repetată a regulilor de activitate – înainte de activitate, pe parcursul activității și la sfârșitul acesteia;
- Oferirea posibilității de a-și schimba locul în clasă, de a alege cu cine să stea în bancă, să treacă de la o activitate la alta etc.;
- Ghidarea copilului în procesul de învățare, de pregătire a temelor, acordarea de recompense morale și materiale (bonusuri, fișe, dulciuri etc.);
- Îndeplinirea unei fișe de adaptare a copilului la școală (evidența sferei emoționale, vorbirii, activității de învățare/ joc, motoricii, relațiilor cu copiii și adulții, stării de sănătate a copilului etc.);
- Oferirea șanselor de învățare – ajutați copilul să se cunoască pe sine însuși, sprijiniți-l în valorificarea la maximum a potențialului său de dezvoltare.
- Colaborarea pedagogului cu părinții copilului, cu alți pedagogi/ specialiști care asistă copilul [87].

Analiza teoretică a problemei, dar și rezultatele obținute în cadrul experimentului de intervenție ne permite să constatăm, că există diferențe semnificative privind adaptarea psihosocială a diferitor categorii de copii cu CES. În cercetare noi ne-am axat pe categoria de copii cu dizabilități mentale, tulburări de învățare și dificultăți cognitive. De menționat, că mecanismele psihologice și pedagogice de facilitare a adaptării acestei categorii de copii pot fi aplicate și în cazul altor categorii de copii cu CES, desigur ținând cont de particularitățile adaptării psihosociale a acestora în instituțiile de învățământ.

În continuare vom analiza și vom propune unele sugestii privind facilitarea adaptării psihosociale a diferitelor categorii de copii cu CES, prin transferul și asigurarea mecanismelor psihologice și pedagogice aplicate în cercetare.

Asigurarea succesului în adoptarea psihosocială a copilului ține de crearea de către cadrul didactic a climatului psihologic care să stimuleze reușita școlară, să faciliteze relaționarea psihosocială a copiilor cu CES.

Alois Gherguț consideră, în acest sens, că simpla plasare a elevilor cu cerințe speciale într-un program de integrare școlară nu este suficientă; cadrele didactice trebuie să se implice în promovarea interacțiunilor dintre elevii clasei și să ofere variate ocazii în care aceștia să

comune între ei, să relaționeze și să coopereze la rezolvarea diverselor situații de învățare. Astfel, prin procedurile de adaptare a elevilor se asigură un proces sistematic de încurajare a interacțiunilor psihosociale, premisă a dezvoltării unui mediu școlar adaptiv [63, p.98].

Adaptarea psihosocială a elevilor cu tulburări cognitive și de învățare, cum au demonstrat rezultatele cercetării noastre, prezintă câteva aspecte specifice care trebuie luate în considerare. Termenul „tulburări de învățare” acoperă o diversitate extrem de largă de manifestări, rezultatul unor combinații atât de complexe de factori, încât este foarte dificil a stabili o cauză anume. Chiar și în situațiile în care elevii prezintă limitări cognitive sau probleme medicale ce le îngreunează învățarea, dificultățile pe care le întâmpină și cerințele educaționale consecutive acestora variază în funcție de atitudinile și așteptările celorlalți (în toate cazurile, sprijinul, cunoașterea și înțelegerea pe care elevii cu tulburări de învățare le primesc, atât acasă, cât și la școală, joacă un rol important în progresul de educație a acestora). Mulți elevi din această categorie întâmpină dificultăți legate de citire, scriere și calcul, iar unii au dificultăți de vorbire și limbaj. Abilitățile lor sociale sunt slab dezvoltate. De constatat, că ei manifestă dificultăți de ordin emoțional și comportamental. Influențele asupra procesului de învățare țin de următoarele: dificultăți în receptarea, înțelegerea și evocarea instrucțiunilor primite de la profesor, dificultăți în identificarea aspectelor relevante ale unei sarcini, capacitate mnezică redusă în ceea ce privește cunoștințele și abilitățile dobândite, lipsă de organizare, capacitate de concentrare limitată, lipsă de încredere în rezolvarea unor noi sarcini, nevoia de a fi încurajați și susținuți permanent. În cazul în care elevii au avut experiența unor insuccese repetate în cadrul procesului de învățare, se afectează percepția și încrederea în capacitatea lor de a învăța [63, p.99; 37].

Cu referire la elevii cu sindromul Down cercetătorii identifică o serie de dificultăți în planul operațiilor gândirii și în modul de aplicare a cunoștințelor în situații noi. Totodată, se constată manifestarea concentrației scăzute, dificultăți de organizare, ritm scăzut al învățării, abilități motrice reduse, probleme de comunicare și de limbaj etc.

Dificultățile de vorbire, limbaj și comunicare se manifestă în diverse forme, iar unele dintre ele nu întodeauna sunt imediat vizibile. Din acest motiv, elevii cu tulburări de limbaj foarte des sunt înțeleși greșit, manifestând deseori un comportament dificil și percepând cu dificultate mesajele produse. Se constată că aproape toate caracteristicile identificate în cazul elevilor cu tulburări de vorbire se regăsesc și la elevii cu dezvoltare tipică, la care vorbirea se dezvoltă fără probleme în majoritatea cazurilor. Cu toate acestea, la elevii din această categorie manifestă frecvent tulburări specifice de vorbire și limbaj într-o multitudine de contexte. Implicațiile acestor caracteristici în procesul de învățare pentru elevii cu tulburări de vorbire, limbaj și comunicare pot fi sintetizate astfel:

- dificultăți privind atenția și audierea – pot fi ușor distrași și par mai interesați de sunete și de activități în afara clasei decât de ceea ce li se spune direct; pot fi mai interesați de activitățile vizuale decât de cele auditive; este posibil să nu audă sunete, cuvinte sau segmente întregi de limbaj, astfel încât nu pot surprinde tot înțelesul; instrucțiunile înaintate care conțin prea multe informații pot să le provoace mari probleme;
- memorie limitată în ceea ce privește sunetele, cuvintele sau expresiile, insecuritate și anxietate emoțională;
- dificultăți de înțelegere și producere a limbajului;
- dificultăți de adaptare la schimbările solicitate de secvențele lecției – disting cu greutate diferența dintre informațiile relevante și cele irelevante [63, p.100-101; 37; 23].

Cum afirmă aceiași autori [63, p.100-101; 37], cu referire la elevii cu dizabilități/deficiențe de vedere, în procesul de adaptare psihosocială a acestora trebuie de ținut cont de faptul că: aceștia au dificultăți în efectuarea mișcărilor fizice detaliate, atente și coordonate; unii prezintă întârzieri în dezvoltarea limbajului din cauza numărului redus de experiențe care contribuie la acest lucru; ei își dezvoltă mai lent capacitatea de a face singuri lucrurile, deoarece nu pot învăța privindu-i pe alții; au probleme în rezolvarea sarcinilor școlare la fel de repede ca alți elevi; prezintă dificultăți în învățarea mesajelor limbajului corporal sau ale expresiilor faciale pe care alți elevi le învață spontan, ceea ce le creează probleme în interacțiunea și dezvoltarea relațiilor sociale cu colegii, dar și profesorii.

Alte probleme apar la elevii nevăzători ce afectează adaptarea lor psihosocială. Deoarece folosesc citirea și scrierea în alfabetul Braille, acești elevi au nevoie de un suport intuitiv mai bogat și mai nuanțat pentru înțelegerea celor predate, de metode și adaptări speciale pentru prezentarea și asimilarea conținuturilor învățării, sunt necesare intervenția unui interpret și alocarea unui timp suplimentar de lucru. Aceste probleme pot fi rezolvate prin intervenția unui profesor de sprijin specializat în activitățile didactice cu elevii nevăzători și care este responsabil și de activitățile extracurriculare ale acestora. La etapa actuală a apărut o serie de echipamente și tehnologii informatice care pot veni în ajutorul elevilor cu tulburări de vedere și al educatorilor pentru a facilita procesul de înțelegere și învățare, precum și posibilitatea de a se exprima, ceea ce permite astfel o interacțiune mai eficientă cu colegii și profesorii. De asemenea, în cazul copiilor cu deficiențe de vedere un aspect foarte important de valorificat în activitățile de recuperare și educare este capacitatea de compensare a pierderilor de vedere datorită plasticității sistemului nervos central. Această plasticitate permite ca un elev cu pierderi de vedere să prezinte o acuitate auditivă, tactilă, olfactivă, termică, vibratorie, proprioceptivă mai ridicată decât un elev cu dezvoltare tipică. Procesele perceptivă, cognitive și psihomotorii prezintă

anumite particularități specifice, în funcție de dominanța aferențelor senzoriale, iar posibilitățile de exprimare (de răspuns la stimulii intrinseci și extrinseci) pot fi conforme cu diversitatea experiențelor apercptive și cu tipul/ gravitatea deficienței vizuale prezente la elevul respectiv [63, p.106; 37].

Adaptarea psihosocială a categoriei de elevi cu dificultăți de auz în instituțiile de învățământ general reprezintă o problemă destul de dificilă și controversată, deoarece pierderea auzului la vârste mici determină imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului și, implicit, a gândirii copilului, cu consecințe serioase în planul comunicării verbale, interacțiunilor sociale și dezvoltării sale psihice. Din această cauză, diagnosticul precoce, urmat de protezarea auditivă timpurie, este cea mai eficientă cale de compensare a auzului și garanția reușitei adaptării psihosociale a elevului cu tulburări de auz.

În timp, majoritatea elevilor cu dizabilități de auz acuză dificultăți din ce în ce mai mari în dezvoltarea vocabularului, în înțelegerea și contruirea frazelor complexe și a conceptelor, comparativ cu elevii cu auz normal. Elevii cu dizabilități auditive se adesea „simulează” înțelegerea, astfel creându-se impresia că beneficiază de oportunități de învățare eficientă. Din aceste considerente, cu privire la elevii cu dizabilități auditive strategiile cu rol de facilitare se referă în primul rând la diferite aspecte ale comunicării. Alte probleme derivă din faptul că surzenia este o dizabilitate care nu se vede, iar educatorii pot foarte ușor să „uite” problemele elevului, tratându-l ca și cum nu ar avea nicio dizabilitate [63, p.106-107].

Totodată, adaptarea psihosocială a elevilor cu deficiențe de auz depinde și de atitudinea cadrelor didactice, de atitudinea psihologilor față de specificul nevoilor acestor elevi, care le solicită un efort substanțial, de gradul de înțelegere manifestat față de ei, precum și de atitudinea părinților și de implicare a lor în facilitarea adaptării la mediul de învățare.

Adaptarea psihosocială a elevilor cu dizabilități fizice poate fi eficientă în cazul când cadrele didactice înțeleg nevoile speciale ale fiecăruia dintre ei. Trebuie de avut în vedere faptul că mulți elevi pot prezenta o combinație de disfuncții asociate cu tulburări comportamentale, de învățare și/sau psihologice. Și profesorii, și părinții ar trebui să fie întodeauna conștienți de suprapunerea frecventă a implicațiilor medicale, sociale, psihologice și educaționale.

Foarte des elevii cu deficiențe fizice/ locomotorii prezintă abilități motrice slab dezvoltate, care pot influența apariția scrisului, activitățile din cadrul orelor de educație fizică și sarcinile practice etc.

În procesul educațional, elevii cu dizabilități fizice pot avea nevoie de adaptări și modificări importante în privința mediului înconjurător. În acest sens este necesar ca în clasă să se modifice amplasarea mobilierului ori acesta să trebuiască adaptat dacă elevul stă în scaun

ruant sau are nevoie de materiale tehnice ajutătoare (de exemplu, un dispozitiv de manevrare a computerului cu diverse segmente ale corpului). Importanță au și dispozitivele educaționale ajutătoare: dispozitiv de prindere a creionului, hârtie cu linii spațiate, dispozitive de fixare a hârtiei, bănci înclinate, computere cu tastaturi adaptate, huse speciale pentru tastaturi etc., folosirea dictafoanelor pentru a lua notițe, echipamente ajutătoare pentru educație fizică și sport.

Elevii cu dispraxie au o dificultate specifică ce afectează capacitatea creierului de a organiza succesiunea mișcărilor. Efectele pe care dispraxia le generează asupra abilității elevilor de a face față solicitărilor școlare sunt vizibile când se evaluează:

- abilități motrice grosiere (performanță scăzută la orele de educație fizică și la activități sportive, neîndemânare la nivel general, echilibru redus, dificultăți în coordonarea părților corpului);
- abilități motrice fine (scris ilizibil sau scris ordonat, însă extrem de încet, ceea ce limitează cantitatea de muncă pe care o face într-un timp dat);
- abilități de autonomie personală (are nevoie de mult timp pentru a se îmbrăca și pentru a se aranja dimineața, întâmpină dificultăți pentru a-și aminti de ce anume are nevoie și când, pierde lucrurile la școală);
- competențe comunicative și de limbaj (dispraxia poate fi asociată cu o întârziere sau dezordine în folosirea abilităților limbajului expresiv, în aranjarea cuvintelor într-o propoziție sau în controlul mișcărilor necesare articulării anumitor sunete de vorbire).

A. Gherguț afirmă, că manifestările din sfera motricității trebuie privite și analizate în relație strânsă cu:

- dezvoltarea intelectuală;
- expresia verbală și grafică;
- calitatea relațiilor interindividuale ca expresie a maturizării sociale;
- maturizarea afectiv-motivațională.

În acest grup de elevi se întâlnesc și cei care prezintă o slabă dezvoltare a mișcărilor mai complicate ale mâinii, dificultăți în trecerea de la o mișcare la alta sau în executarea unor mișcări pe baza unor comenzi verbale, lipsă de expansivitate, lentoare, inerție sau uniformitate în mișcări, toate acestea constituindu-se în informații cu privire la nivelul de dezvoltare în plan psihomotric a copilului. Toate aceste simptome nu trebuie să constituie o barieră majoră în calea adaptării psihologice a elevilor cu deficiențe fizice/locomotorii.

Probleme majore privind adaptarea psihosocială a elevilor cu dizabilități fizice/locomotorii țin de:

- resursele de la nivelul școlii/clasei privind acceptarea și integrarea elevilor care au nevoie

de sprijin în acțiunile lor de locomoție/ deplasare (de la domiciliu la școală, în interiorul școlii etc.) sau care solicită o poziționare adecvată în clasă;

- atitudinea personalului din instituțiile de învățământ față de această categorie de elevi;
- posibilitatea folosirii mijloacelor de scris de către elevii care prezintă grave probleme de prehensiune;
- imaginea de sine și gradul de sociabilitate din partea elevului cu CES;
- oportunitatea efectuării unor mișcări/ activități într-o postură care să favorizeze normalitatea tonusului muscular în cazul elevilor cu afecțiuni motorii [63].

Această categorie de elevi/ copii cu dificultățile de adaptare și integrare psihosocială pe lângă afecțiunile din sfera motricității, pot manifesta și tulburări de vorbire, senzoriale (vizuale, auditive, tactile), deficiențe intelectuale, tulburări afective, stări de anxietate etc. În toate aceste situații, trebuie de intervenit cu atenție, de evitat abordările neașteptate, activitățile să fie cât mai atractive, astfel încât elevul să trăiască o stare de confort în mediul școlar care să-l determine să asiste cu plăcere și interes la lecții.

Specificul acestei categorii de elevi, cum afirmă A.Gherguț, este acela că, în lipsa unor deficiențe, ei pot fi normali din punct de vedere intelectual (unii chiar peste medie, ca efect al fenomenului de supracompensare), gradul de deficiență motorie nefiind în raport direct cu inteligența; cu toate acestea, copilul cu dizabilitate fizică/locomotorie este mai vulnerabil decât cel care nu prezintă o asemenea deficiență. În acest context, cadrele didactice au rolul de a favoriza diferențierea trăirilor și structurarea unei personalități armonioase la copilul cu dizabilități fizice/locomotorii, într-un mediu favorabil în care performanțele, capacitățile și incapacitățile sale să fie privite în relație directă cu felul în care acesta își percepe propria personalitate [63, p.109-113; 93].

Adaptarea psihosocială a elevilor cu tulburări emoționale și de comportament în instituțiile de învățământ general presupune aplicarea unor metodologii de intervenție psihologică și educațională destinate diminuării și corectării comportamentelor indezirabile în mediul școlar și în cel social, consolidarea unor atitudini favorabile față de școală din partea elevului cu tulburări de comportament.

Majoritatea autorilor disting trei niveluri de manifestare a dificultăților de ordin comportamental:

- nivel scăzut, comportament nepotrivit care este de obicei întâlnit în clasă, cum ar fi vorbitul neîntrebat, întreruperea celorlalți;
- nivel mediu, comportament provocator care poate fi întâlnit în clasă, dar și în afara ei, cum ar fi cearta cu profesorii, intimidarea celorlalți elevi;

- nivel ridicat, comportament distructiv accentuat, cum ar fi sfidarea, hărțuirea, agresiunea și violența.

Analiza problemei date în teorie și practică, dar și rezultatele experimentului de intervenție ne permit să identificăm cele mai semnificative cauze ale comportamentului deviant al acestor elevi în instituția de învățământ:

- condiții nefavorabile (mediu familial deficitar, nestimulativ, experiențe de socializare limitate, instituționalizare pe o perioadă mai mare etc.);
- oportunități și aspirații limitate;
- slabe relații cu alți elevi, cu părinții/supraveghetorii sau profesorii;
- presiunea din partea celorlalți de a se purta într-un anumit fel, ceea ce poate fi în conflict cu autoritatea;
- părinți sau cadrele didactice, psihologi școlari incapabili să-și exercite funcțiile sale la un nivel adecvat etc.

Așadar, ca și în cazul copiilor/ elevilor cu tulburări mentale/ intelectuale care au constituit grupul-țintă al cercetării noastre, facilitarea adaptării psihosociale a altor categorii de copii/ elevi cu CES în instituțiile de învățământ general, este determinată de factorii interni și externi, dar și de mecanisme psihologice și educaționale ajustate și aplicate în corespundere cu particularitățile diferitor categorii de copii/ elevi cu CES, dar și particularitățile adaptării lor psihosociale în instituțiile de învățământ.

3.4. Concluzii la Capitolul 3

1. Adaptarea copiilor cu CES educați în familie și a celor dezinstituționalizați se asigură prin valorificarea resurselor personale, dar și a celor ale mediului. Specificul adaptării psihosociale a copiilor cu CES educați în familie și a copiilor dezinstituționalizați presupune și abordări psihologice și educaționale specifice.
2. Evaluarea complexă a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES se compune din următoarele criterii: eficiența și productivitatea învățării, conduita școlară, relațiile cu semenii și cu profesorii, starea/confortul emoțional.
3. Climatul familial, climatul psihologic din instituția de învățământ, atitudinea și măiestria pedagogică a cadrelor didactice, diriginților, învățătorilor de sprijin asigură eficiența procesului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.
4. Demersul formativ de facilitare a adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ constituit pe trei repere: formarea părinților, formarea cadrelor didactice, diriginților, învățătorilor de sprijin și formarea (activitatea corecțională) copiilor cu CES pe

dimensiuni de adaptare psihosocială: învățare, conduită, relaționare, confortul emoțional a permis să schimbăm dinamica adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.

5. Evaluarea nivelului de adaptare a copiilor cu CES și aprecierea factorilor de influență trebuie să fie coerente și înțelese identic de părinți și de cadrele didactice.
6. În procesul de adaptare a copiilor cu CES dezinstituționalizați în instituțiile de învățământ general urmează să se țină cont de experiența acestora, de nivelul de adaptare, de particularitățile individuale manifestate în perioada de aflare în școlile-internat.
7. Analiza rezultatelor postexperimentale (*retest*) ne-a permis să concretizăm și să extindem aria particularităților de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în raport cu:
 - categoria copiilor cu CES: dezinstituționalizați, educați în familie, instituționalizați în școli speciale (particularitățile generale – copii educați în familie se adaptează mai ușor în instituțiile de învățământ generale);
 - dimensiunile: *învățare, conduită, relaționare, emotivitate*;
 - relațiile: *copil-copil, copil-copii, copil-profesor, copil-părinte*.
8. Așadar, rezultatele teoretice și experimentale ne permit să constatăm că ipotezele cercetării s-au adevărat pe toate aspectele: categoria de subiecți, domenii de adaptare, cadrul relațional, mecanisme psihologice și educative de intervenție.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Analiza diferitor abordări și a fundamentelor teoretice ale adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ ne-a permis să definim procesul de adaptare psihosocială ca stare de echilibru dinamic în sistemul „personalitatea elevului – mediul educațional”. Asigurarea acestui echilibru se realizează prin valorificarea resurselor de adaptare a personalității copilului, a resurselor mediului și a resurselor educaționale [112].
2. Factorii ce influențează adaptarea psihosocială a copiilor cu CES se grupează în interni (de personalitate) și externi. Din grupul factorilor interni fac parte: nivelul intelectual, particularitățile psihologice și de caracter, nivelul autocunoașterii, orientarea personală. Influența factorilor externi asupra adaptării psihosociale a copiilor cu CES se manifestă în două ipostaze: în primul rând, societatea în mare parte determină particularitățile personalității copilului: principii, valori morale, civice; în al doilea rând, interconexiunea cu mediul asigură personalitatea cu experiențe sociale care influențează oportunități de adaptare în perspectivă. Efectul final al procesului de adaptare este asigurat de interconexiunea factorilor interni și a celor externi [103, 108].
3. În urma realizării demersului analitic al cercetării au fost formulate următoarele deducții:
 - nivelul general de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ este unul nesatisfăcător în raport cu normele existente;
 - copiii cu CES educați în familie pe unele dimensiuni se adaptează mai eficient decât copiii dezinstituționalizați, însă, în general, rezultatele finale demonstrează că și copiii cu CES educați în familie și copiii dezinstituționalizați au nevoie de susținere și programe speciale de facilitare a acestui proces;
 - apartenența copiilor cu CES la grupul de copii educați în familie și la grupul de copii dezinstituționalizați condiționează/determină în mare parte nivelul lor de adaptare psihosocială în instituțiile de învățământ, aceasta se referă, în primul rând, la dimensiunile „învățare” și „conduită”;
 - înregistrarea diferențelor semnificative privind nivelul de adaptare a copiilor cu CES la începutul și la sfârșitul experimentului servește drept temei pentru validarea demersurilor formative inovatoare de facilitare a acestui proces [109].
4. Copiii cu CES cu diferite niveluri de adaptare psihosocială în instituțiile de învățământ se caracterizează prin diferența atitudinii față de învățare, conduita școlară, relaționarea cu colegii și profesorii, starea emoțională în diferite contexte, care, la rândul lor, sunt

condiționate de tipul personalității, nivel de inteligență, climatul familial, climatul psihologic din instituția de învățământ, atitudinea profesorilor și a elevilor.

5. Ansamblul de instrumente de diagnosticare a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES ne permite să identificăm grupul de risc al copiilor cu CES, și anume – a copiilor dezadaptați, și să stabilim mijloacele și condițiile de diminuare a acestui fenomen.
6. Programul și metodologia propusă în cercetare privind facilitarea procesului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și dezinstituționalizați, în instituțiile de învățământ general axată pe valorificarea mecanismelor psihologice și educaționale și structurată pe trei dimensiuni (formarea cadrelor didactice și psihologice, formarea părinților și formarea elevilor cu CES) au permis să obținem datele obiective privind starea adaptării psihosociale a acestor grupuri de copii; dar și să stabilim eficiența și validitatea abordării conceptuale și praxiologice ale acestui proces [107].
7. Impactul programului de intervenție psihologică și pedagogică asupra facilitării adaptării psihosociale ale copiilor cu CES a înregistrat efecte pozitive la toate variabilele: **activism** în procesul de învățare ($p=0,001$), asimilarea cunoștințelor ($p=0,48$), comportamentul în timpul lecțiilor ($p=0,004$), comportamentul în timpul pauzelor ($p=0,21$), relație cu colegii ($p=0,035$), atitudinea față de profesori ($p=0,043$), sfera emoțională ($p=0,025$). Este de menționat că dinamica adaptării psihosociale a copiilor educați în familie și a celor dezinstituționalizați este mai evidentă în comparație cu cea a copiilor instituționalizați. Totodată a fost determinat că un factor primordial în facilitarea adaptării copiilor cu CES este prevenirea dificultăților prin activitățile individuale până la integrarea în clasă și flexibilitatea în menținerea formei de incluziune (parțială, totală) [110].
8. În urma realizării cercetării și analizei datelor experimentale (*test-retest*) am dedus unele tendințe și particularități de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și celor dezinstituționalizați în instituții de învățământ general, care pot fi prezentate în două aspecte/ planuri: *general* și *particular*.

Așadar, în plan *general*, o particularitate de adaptare psihosocială ține de categoria copiilor cu CES dezinstituționalizați și educați în familie, care stabilește că copii cu CES educați în familie manifestă predispoziții mai multe de adaptare psihosocială, decât cei dezinstituționalizați în condițiile instituției de învățământ general.

Iar în plan *particular*, particularitățile deduse țin de patru dimensiuni: *învățarea*, *conduita*, *relaționarea* și *manifestarea emoțiilor*. Totodată, aceste particularități țin de relații specifice dintre: copil-copil, copil-profesor, copil-părinte (descrierea acestor particularități, vezi în Capitolul 2).

9. Cadrul teoretic și experimental al cercetării oferă noi oportunități și strategii pentru psihologi, cadrele didactice, părinți de a facilita adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general: valorificarea cadrului cognitiv, motivațional, metodologic, relațional și cel managerial.
10. Totodată, cercetarea deschide noi direcții și noi perspective de cercetare a acestei probleme:
- particularitățile adaptării psihosociale a copiilor cu CES în dependență de tipologia dizabilității, tipologia familiei, vârsta elevilor etc.;
 - particularitățile adaptării psihosociale a copiilor cu CES în cadrul instituțiilor de învățământ nonformal sau în cadrul mediului multicultural etc.;
 - interconexiunea mecanismelor psihologice, pedagogice și sociale de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES etc.
11. Așadar, în calitate de contribuție personală a autorului se reliefează **problema științifică de importanță majoră soluționată în cercetare** rezidă în stabilirea factorilor interni și externi, particularităților adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și celor educați în familie în instituțiile de învățământ general, dar și mecanismelor psihologice și educaționale de facilitare a acestui proces, asigurând în așa fel climatul psihologic optim și mediul educațional favorabil pentru toți elevii.

Recomandări:

1. Rezultatele cercetării pot fi utilizate de către manageri, diriginți, cadre didactice, învățători de sprijin, psihologi școlari, părinți în vederea conceptualizării și aplicării unor demersuri privind adaptarea psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ bazată pe 4 componente: eficiența învățării, conduită școlară, comportament de relație și sfera emoțională.
2. Managerii școlari vor include în Programul Strategic de dezvoltare a instituției de învățământ un ansamblu de activități specifice care vor facilita adaptarea copiilor cu CES.
3. Diriginții vor include copiii cu CES în activități comune la nivel de clasă și instituție, creând contexte și oportunități favorabile pentru acest proces.
4. Cadrele didactice vor dezvolta planuri individualizate de predare-învățare ținând cont de nivelul real de adaptare psihosocială a copiilor cu CES educați în familie și a celor dezinstituționalizați.
5. Psihologii și psihopedagogii școlari vor monitoriza permanent procesele de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ oferind consiliere copiilor, părinților, cadrelor didactice, diriginților.

6. Rezultatele cercetării pot fi aplicate în cadrul cursurilor de formare continuă a psihologilor, cadrelor didactice, învățătorilor de sprijin, diriginților.
7. Rezultatele cercetării pot fi aplicate în procesul de modernizare și dezvoltare a programelor individualizate de educație a copiilor cu CES.
8. Rezultatele cercetării pot fi aplicate în cadrul formării profesionale inițiale a viitorilor psihologi, psihopedagogi, viitoarelor cadre didactice prin introducerea subiectului în curricula academice universitare.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric J. *Psihologia comunicării: teorii și metode*. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Adler A. *Psihologia școlarului greu educabil*. București: Iri, 1995. 227 p.
3. Adler A. *Cunoașterea omului*. București: Iri, 1996. 273 p.
4. Ailincăi A. *Ancheta apreciativă și efecte ale comunicării manageriale. Seminarii 216 apreciative*. Iași: Lumen, 2010, p.35-48.
5. Albert-Lorincz E., Carcea M.I. *Prevenirea dezadaptării școlare*. Iași: Cermi, 1998, p.47-51.
6. Albu G. *Comunicare interpersonală*. Iași: Polirom, 2008. 308 p.
7. Allport G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
8. Andre C., Lelord F. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. București: Trei, 2003. 368 p.
9. Arcan P., Ciumăgeanu D. *Copilul deficient mintal*. Timișoara: Facția, 1980. 385 p.
10. Atkinson R. ș.a. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. 1086 p.
11. Ausubel D., Robinson F. *Învățarea în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 797 p.
12. Banciu D., Rădulescu S., Voicu M. *Adolescenții și familia*. București: Editura Științifică și Pedagogică, 1997. 290 p.
13. Băban A. *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de dirigentie și consiliere. Cluj-Napoca: S.C. Psinet S.R.L., 2003. 256 p.
14. Bălan A. ș.a. *Consiliere educațională*. București: Aramis, 2002. 168 p.
15. Berge A. *Copilul dificil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 219 p.
16. Birch A. *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică, 2000. 103 p.
17. Booth T., Ainscow M. *Indexul incluziunii: dezvoltarea procesului de învățare și participare în școli*. Ediția a treia, revizuită și extinsă. Chișinău: Biotehdesign, 2015. 267 p.
18. Bolboceanu A., Rusnac V. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Chișinău, 2012. 150 p.
19. Bolboceanu A., Bucun N., Paladi O. et al. *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Studiu teoretico-practic. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 119 p.
20. Bolboceanu A., Paladi O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului*. Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, 2014. 223p.

21. Bolboceanu A., Țîbuleac A., Cucer A. et.al. *Mecanisme ale intervenției în contextul asistenței psihologice*. Colecția ”Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2015. 116 p.
22. Bolea Z., Platon C., Turchină T. *Analiza elementelor constitutive ale afirmării personale*. În: Studia Universitatis, Universitatea de Stat din Moldova, 2012, nr.5 (55), p.101-105.
23. Bonchiș E. *Cunoașterea psihologică a copilului – premisă a adaptării școlare*. Iași: Polirom, 2009. 424 p.
24. Booth D., Ainscow M. *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la educația de masă / Trad. de Maria Pantea*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2006. 182 p.
25. Bucun N., Rusnac V., Cucer A. *Concepția educației incluzive*. În: Revista Univers Pedagogic, 2008, nr.1, p.6-24.
26. Bucun N., Gînu D. *Educația incluzivă – condiție pentru dezvoltarea curriculumului școlar*. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22-23 octombrie 2009, Institutul de Științe ale Educației, Partea I, Chișinău: Print-Carpo SRL, p.219-223.
27. Bucun N. *Dezvoltarea reglării emoțional-volitive la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică*. În: Revista Univers Pedagogic, Categoria C, 2010, nr.2, p.10-17.
28. Bucun N., Cucer A., Antoci D. et al. *Perspectiva psihosocială a asigurării calității în învățământ*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Carpo SRL, 2010. 143 p.
29. Bucun N., Chiperi N. *Influența socialpsihologică a mediului instituționalizat asupra dezvoltării psihice a elevilor cu nevoi speciale*. În: Revista Univers Pedagogic, Categoria C, 2011, nr.2, p.45-53.
30. Bucun N., Paladi O., Rusnac V. *Evaluarea pentru educația incluzivă a copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică*. Chișinău: Sirius, 2013. 372 p.
31. Bucun N., Illiciev M. *Particularitățile inteligenței sociale la adolescenții educați în instituțiile de tip rezidențial*. În: Revista Univers Pedagogic, Categoria C, 2016, nr.2 (50), p.55-60.
32. Bulat G., Rusu N. *Suport educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic*. Chișinău: Bons Offices, 2015. 150 p.
33. Bulat G., Solovei R., Balan V. *Educație incluzivă. Suport de curs pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive centrate pe copil*, vol.I. Modulul II: *Managementul educației incluzive și dezvoltarea școlii incluzive*. Chișinău:

Lyceum, 2016. 93 p.

34. Cemortan S. *Dimensiuni psihopedagogice ale socializării copiilor de vârstă timpurie*. Colecția ”Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2015. 112 p.
35. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002. 319 p.
36. Chicu V., Cojocaru V., Galben S., Ivanova L. *Educația incluzivă. Repere metodologice*. Chișinău: Bons Offices, 2006. 169 p.
37. Coașan A., Vasilescu A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988. 127 p.
38. Cosmovici A., Iacob L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1998. 302 p.
39. Costandaki O., Toma S. *Parteneriatul comunitate-școală: repere pentru educația incluzivă*. În: Revista de teorie și practică educațională ”Didactica Pro...”, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., nr.1(65), 2011, p.45-46.
40. Crahay M. *Psihologia educației*, București: Trei, 2009. 528 p.
41. Crețu C. *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom, 1997. 229 p.
42. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 478 p.
43. Cucer A. *Educația incluzivă – o șansă pentru integrarea copiilor cu autism*. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Materialele conferinței anuale a colectivului profesoral didactic. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, 2001, p.75-66.
44. Cucer A. *Educația incluzivă din perspectiva cadrului didactic*. În: Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010, p.91-103.
45. Cucer A. *Psihocorecția tulburărilor de limbaj prin acțiuni de terapie complexă*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 170 p.
46. Cucer A. *Educația incluzivă – o șansă pentru integrarea copiilor cu autism*. În: probleme ale științelor socioumnae și modernizării învățământului. Materialele Conferinței anuale a colectivului profesoral didactic. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă”, 2011, p.57-66.
47. Dafinoiu I. *Psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2001. 232 p.
48. Dan-Spînoiu G. *Cunoașterea personalității elevului preadolescent*. București: Editura

- Didactică și Pedagogică, 1981. 144 p.
49. Danii A., Popovici D. V., Racu A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 232 p.
 50. Davitz J.R., Ball S. *Psihologia procesului educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 235 p.
 51. *Dicționar pedagogic*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1963. 780 p.
 52. Doron R., Parrot F. *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas, 1999. 250 p.
 53. Druță M. E. *Cunoașterea elevului*. București: Aramis, 2004. 326 p.
 54. Dumitriu Gh. *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998. 253 p.
 55. Ferreol G., Neculau A. (coord.). *Minoritari, marginali, excluși*. Iași: Polirom, 1996. 280 p.
 56. Furdui E. *Program de intervenție corecțional-recuperatorie în activitatea cu copii cu CES*. Buletin științific. Studii și cercetări. Seria învățământ primar și preșcolar, Anul IV. România: Editura Universității din Pitești, 2011, nr.2, p.50-54.
 57. Furdul E. *Impactul psihologic al educației incluzive asupra familiei copilului cu dizabilități*. În: Revista Psihopedagogia copilului. România, 2015, nr.14, p.135-145.
 58. Gagim I., Guțu Vl. Silistraru N. et al. *Oportunități metodologice ale învățământului superior. Studiu teoretico-practic*. Chișinău: UST, 2009. 144 p.
 59. Gînu D. *Copilul cu cerințe educative speciale*. Chișinău: Pontos, 2002. 68 p.
 60. Gherghinescu R. *Empatie și categorizare socială*. București: Editura Academiei Române, 1999. 125 p.
 61. Gherguț A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom, 2005. 528 p.
 62. Gherguț A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom, 2006. 256 p.
 63. Gherguț A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom, 2016. 230 p.
 64. Golu M., Verza E., Zlate M. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 224 p.
 65. Golu M. *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației România de Măine, 2000. 1236 p.
 66. Golu P. *Psihologie socială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974. 375 p.
 67. Guțu Vl., Chicu V., Dandara O., Solcan A., Solovei R. *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008, 175 p.

68. Hadârcă M., Cazacu T. *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metologic.* Chișinău: Cetatea de Sus, 2012. 102 p.
69. Havârneanu C. *Cunoașterea psihologică a persoanei.* Iași: Polirom, 2000. 240 p.
70. *Incluziunea în educație.* Ghid de politici UNESCO (traducere RENINCO), București, 2011. 149 p.
71. Ionescu M., Negreanu E. *Educația în familie. Repere și practici actuale.* București: Cartea Universitară, 2006. 196 p.
72. Jelescu P., Ștefăneț D. *Preadolescenții: Program psihologic de depășire a dificultăților de relaționare interpersonală.* Chișinău: Tipografia "Totex-lux", 2014, 210 p.
73. Kulcsar T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 234 p.
74. Malcoci L., Munteanu P. *Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități.* Studiu sociaologic. Chișinău: Tipografia Arva Color, 2017. 60 p.
75. Nevogan V. *Introducere în psihologia educației.* București: Editura Universitară, 2006. 224 p.
76. Nicolaescu A. *Metodologia apreciativă în educație. Influența gândirii pozitive asupra rezultatelor școlare. Seminarii apreciative.* Iași: Lumen, 2010, p.99-114.
77. Ordinul MEC nr. 4653/08.10.2001: Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/ elevii deficienți, integrați în școala publică, prin cadre didactice itinerante și de sprijin, 2001.
78. Paladi O. *Interacțiunea dintre valori și fenomenele psihologice.* În: Revista științifico-practică "Psihologie", Categoria C, 2011, nr.3, p.16-25.
79. Pavelcu V. *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității.* București: Editura Didactică și Pedagogică. 1982, 380 p.
80. Păun E., Verza E.(coord). *Educația integrată a copiilor cu handicap.* UNICEF și Asociația RENINCO România, București, 1998. 265 p.
81. Păunescu C. *Deficiența mintală și organizarea personalității.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 380 p.
82. Păunescu C., Mușu I. *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual.* București: Editura Pro Humanitate, 1997. 363 p.
83. Platon C. *Introducere în psihodiagnostic (metode de cercetare și evaluare în psihologie și pedagogie).* Chișinău: Tehnica-info, 2003. 190 p.
84. Platon C., Paladi A. *Manifestarea hiperactivității cu deficit de atenție la copii.* În: Studia Universitatis. Seria „Științe ale Educației”, Chișinău, 2007, nr.9(09), p. 182-185.

85. Popescu-Neveanu P. *Dicționar de psihologie*. București: Albatros, 1978. 266 p.
86. Popovici D.V. *Elemente de psihopedagogia integrării*. București: Pro Humanitate, 1999. 356 p.
87. Petrov E. (coord.), Bulat G. (coord.), Racu A., Bodorin C., Gînu D., Prițcan V., Pereteatcu M., Botnaru V., Chicu V., Eftodi A. *Educație incluzivă*. Unitate de curs. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova, Lumos Moldova, 2012. 100 p.
88. Preda V. *Educația copiilor cu cerințe speciale*. În: M.Ionescu (coord.). *Educația și dinamica ei*. București: Tribuna Învățământului, 1998, p.170-189.
89. *Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2020*, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.523 din 11 iulie 2011 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2011, nr.114-116, art.589).
90. Racu J. *Formarea abilităților comunicative la preșcolari ca factor al societății eficiente*. În: *Repere metodologice pentru socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Culegere de articole. Colecția ”Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, p.45-51.
91. Radu Gh. *Psihopedagogia dezvoltării școlarului cu handicap*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 132 p.
92. Radu I.T. *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 254 p.
93. Robănescu N. *Readaptarea copilului handicapat fizic*. București: Editura Medicală, 1976. 291 p.
94. Rusnac V. *Evaluarea – factor primordial în integrarea socială a copiilor cu tulburări psihoneurotice*. În: *Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ*. Materiale ale Conferinței Științifice cu participare internațională, 15-16 noiembrie 2007. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007, p.34-37.
95. Rusnac V. *Mecanisme integrării sistemelor senzoriale și procesele de compensare la copii cu disabilități*. În: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazat pe cunoaștere*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2-3 noiembrie 2012. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL 2012, p.426-429.
96. Rusnac V., Danii A. *Repere teoretice ale curriculumului școlar pentru învățământul special*. În: *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre personalitate integrală*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 22-23 octombrie 2009, Partea II, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Print-Caro SRL, p.280-284.
97. *Strategia națională „Educație pentru toți”*, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr.410

- din 4 aprilie 2003 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2003, nr.70-72, art.441).
98. *Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități* (2010-2013), aprobată prin Legea nr.169 din 9 iulie 2010 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2010, nr.200-201, art.660).
99. *Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011-2015*, aprobată prin ordinul ministrului educației nr.849 din 29.11.2010.
100. Șchiopu U. (coord.) *Dicționar enciclopedic de psihologie*. București: Babel, 1997. 740 p.
101. Șchiopu U., Verza E. *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2004. 275 p.
102. Tăușan L. *Didactica modernă și paradigma adaptării școlii la cerințele elevului*. În: *Annales Universitatis Apulensis. Series Philologica*, Alba-Iulia 2013, nr.14/1, p.527-532.
103. Toma S. *Factori și particularități psihosociale ale adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale*. În: *Revista „Studia Universitatis”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria C*, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2007, nr.9, p.156-157.
104. Toma S. *Paradigma masculinității din perspectiva lumii contemporane*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională”, Vol.I., 2008, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2008, p.173-177.
105. Toma S. *Dezvoltarea comportamentelor pozitive: sugestii pentru părinți care educă copii cu dezabilități mentale*. În: *Revista de teorie și practică educațională ”Didactica Pro...”*, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., nr.5-6 (57-58), decembrie 2009, p.70-71.
106. Toma S. *Dimensiuni psihopedagogice ale instruirii individuale în contextul paradigmei personaliste*. Rezumatele comunicărilor Conferinței Științifice „Dezvoltarea cercetării și cultivarea creativității și a inovării în procesul instruirii academice”, 5 mai 2010, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2010, p.105-106.
107. Toma S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituții de învățământ secundar general*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, 2-3 noiembrie 2012, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: tipografia ”Print-Caro”, 2012, p.392-394.
108. Toma S. *Particularități investigaționale ale adaptării copiilor cu cerințe educaționale speciale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale ”Educația pentru dezvoltare

- durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, 18-19 octombrie 2013, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: ipografia ”Print-Caro”, 2013, p.333-336.
109. Toma S. *Linii metodologice de studiere a particularităților relaționale în procesul de adaptare școlară*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2013, p.484-487.
 110. Toma S. *Consecințele instituționalizării asupra personalității copiilor și cerințe educaționale speciale în procesul de adaptare școlară*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, 11-12 decembrie, 2014, Institutul de Științe ale Educației, Partea II, Chișinău, 2014, p.268-273.
 111. Toma S. *Conceptul de competență profesională didactică*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, nr.5(95), p.183-190.
 112. Toma S. *Abordare sincronică și diacronică a fenomenului de ”adaptare”: dimensiunea psihologică și socială*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovativ”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, p.400-406.
 113. Toma S. *Fenomenologia adaptării psihosociale: abordare multidimensională*. Rezumate ale comunicărilor Conferinței Științifice naționale cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”, organizată cu prilejul aniversării a 70 de ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, USM, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, p.57-60.
 114. Tomșa Gh., Oprescu N. *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare*. București: V&I Integral, 2007. 143 p.
 115. Ungureanu D. *Copilul cu dificultăți de învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 292 p.
 116. Ungureanu D. *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 128 p.
 117. Vasian T., Racu J., Stanciuc Z. et al. *Socializarea copiilor de vârstă timpurie*. Colecția ”Științe ale Educației”, Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Cavaoli, 2015. 216 p.
 118. Vrăsmaș E. *Strategiile educației incluzive*. În: E.Verza, E.Păun (coord.). Educația

- integrată a copiilor cu handicap. UNICEF și Asociația RENINCO România. București, 1998. 178 p.
119. Vrăsmaș E. *Introducere în educația cerințelor speciale*. București: Credis, 2004. 209 p.
120. Vrăsmaș T. *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*. București: Aramis, 2001. 320 p.
121. Vrăsmaș T. *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. București: Vanemonde, 2010. 407 p.
122. Zlate M. *Psihologia socială a grupurilor școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972. 425 p.
123. Zlate M. *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom, 2000. 416 p.
124. Аверин В.А. *Психология детей и подростков*. С.-Пб, 1998. 379 с.
125. Алдашева А.А. *Особенности личностной адаптации в малых изолированных группах*. Дисс. канд. психол. наук. Ленинград, 1984. 220 с.
126. Александров Ю.А. *Пограничные психические расстройства*. Москва: Медицина, 1993. 382 с.
127. Андреева Г.М. *Социальная психология*. Москва, 2002. 290 с.
128. Андрумова А.Г. *Социальная дезадаптация и суицид*. В: Тезисы, посвященные 70-летию со дня рождения Аодо Зарубашвили. Тбилиси, 1974, с.47-49.
129. Балл Г.А. *Понятие адаптации и его значение для психологии личности*. В: Вопросы психологии, 1989, №1, с.92-100.
130. Беличева С.А. *Диагностика школьной дезадаптации*. Москва: Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье России», 1995. 126с.
131. Березин Ф.Б. *Психофизиологические, психологические и социальные предпосылки адаптации человека в условиях Севера и критерии оценки. Адаптация человека в различных климатографических и производственных условиях*. Новосибирск, 1981. Т.2, с.30-31.
132. Березин Ф.Б. *Психология и психофизиология адаптации человека*. Ленинград, 1983. 167 с.
133. Бобнева М.И. *Социальные нормы и регуляция поведения*. Москва: Наука, 1978. 309 с.
134. Вершинина Т.Н. *Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих*. Новосибирск: Наука, 1986, 156 с.
135. Гузьева Н.В. *Психологические средства коррекции дезадаптации личности*: Дисс. канд. психол. наук. Томск, 1999. 208 с.

136. Гусев Г.А. *Социальная адаптация и педагогическая реабилитация несовершеннолетних*: Дисс. канд. психол. Наук. Москва, 1992. 161 с.
137. Дерманова И.Б. *Типы социально-психологической адаптации и комплекс неполноценности*. В: Вестник СПб ун-та, 1996, Вып.1, № 6, с. 59.
138. Дубровина И.В. *Теоретические основы и прикладные аспекты развития школьной психологической службы*. Автореферат диссертации доктора психологических наук. Тбилиси: Институт психологии имени Д.Н. Узнадзе, 1988. 39 с.
139. Зотова О.И., Кряжева И.К. *Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности*. В кн.: Методология и методы социальной психологии. Москва, 1977, с.173-189.
140. Зотова О.И., Кряжева И.К. *Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности*. В кн.: Психологические механизмы регуляции социального поведения. Москва, 1979, с.219-232.
141. Казначеев В.П. *Современные аспекты адаптации*. Новосибирск, 1980. 192 с.
142. Колесов Д.В. *Адаптация организма подростков к учебной нагрузке*. Москва, 1987. 176 с.
143. Колызаева Н.Г. *Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения*. Дисс. канд. психол. наук. Ленинград, 1989. 192 с.
144. Кузнецов П.С. *Адаптация как функция развития психики*. Саратов: Изд.-во Саратовского ун-та, 1991. 76 с.
145. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: Издательство Московского университета, 1972. 576 с.
146. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
147. Леонтьев А.Н. *Избранные психологические произведения*. В 2-х томах. Москва, 1983. 386 с., 306 с.
148. Медведев В.И. *О проблеме адаптации. Компоненты адаптационного процесса*. Ленинград, 1984, с.3-16.
149. Московина А.Г. *Проблемы социальной адаптации и социальной защиты лиц с недостатками генотипа*. В: Дефектология, 1994, №1, с.80-83.
150. Налчаджан А.А. *Социально-психологическая адаптация личности (формы и стратегии)*. Ереван: Изд.-во АН Арм. ССР, 1988. 263 с.
151. Ошуркова Н.А. *Динамика социально-психологической адаптации*: Дисс.

канд.психол.наук. Москва, 1995. 192 с.

152. Петровский А.В. *Социальная психология*. Москва, 1987. 224 с.
153. Раку Ж. Особенности психологической готовности детей к школе. În: Revista "Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială", Categoria C, 2015, nr.2 (39), p.125-128.
154. Реан А.А. *Психология изучения личности: Учебное пособие*. СПб.: Изд.-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.
155. Рубинштейн С.Л. *Былое и сознание. О месте психологического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира*. Москва: АН СССР, 1957, 328 с.
156. Рубинштейн С.Я. *Психология умственно отсталого школьника*. Москва: Просвещение, 1986. 192 с.
157. Самойлова В.А. *Структура трудовой мотивации как показатель успешной адаптации к новым социокультурным условиям*. В: Материалы научной конференции «Социально- психологические проблемы человека в современной социокультурной ситуации». СПб.: СПб.ГУП, 1994, с.44-45.
158. Флейвелл Дж. *Генетическая психология Жана Пиаже*/Пер. с англ. Москва, 1967. 623 с.
159. Франкл В. *Основы логотерапии. Психотерапия и религия*. Санкт-Петербург: Речь, 2000, 286 с.
160. Фрейд З. *О клиническом психоанализе. Избранные сочинения*. Москва: Медицина, 1991. 288 с.
161. Фролова О.П., Юркова М.Г. *Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе. Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки*. Иркутск, 1994, с.55-64.
162. Хорни К. *Невротическая личность нашего времени*. Москва: Дайджест, 1993. 186 с.
163. Хорни К. *Невроз и личностный рост*. СПб., 1997. 316 с.
164. Хрипкова М.В., Антонова А.Г. *Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам*. Москва: Педагогика, 1982. 327 с.
165. *Adaptations for Children with Disabilities. The Head Start Leaders Guide to Positive Child Outcomes*. HHS/ACF/ACYF/HSB, 2003.
166. Ainscow M. *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. Londra: J.Kingslez Publishers, UNESCO, 1994. 231 p.
167. Ainscow M. *Understanding the Development of Inclusive School*. London: The Falmer

- Press, 1999. 367 p.
168. Ainscow M., Dyson A., Goldrick S., West M. *Developing Equitable Education Systems*. Abingdon: Routledge, 2011. 192 p.
 169. Allan J., Brown S., Riddel S. *Theorising Special Education: An Overview*. Symposium on Theorising Special Education. Paper Delivered at International Special Education Congress, 10-13 aprilie, 1995, Birmingham, 1995. 294 p.
 170. Armstrong F., Moore M. *Action Research for Inclusive Education*. Londra: Routledge Falmer, 2004. 158 p.
 171. Armstrong J.R. *Individually Guided Education (IGE): One Model for Mainstreaming*. Focus on Exceptional Children, vol. I-II. New York, 1976. 202 p.
 172. Beck A. *Cognitive therapy of Depression*. New York: The Guilford Press, 1979. 433 p.
 173. Biklen D. *Schooling Without Labels Parents, Educators and Inclusive Education*. Philadelphia: Temple University Press, 1992. 199 p.
 174. Carver C.S., Sutton S.K., Scheier M.F. *Action, Emotion, and Personality: Emerging Conceptual Integration*. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000, vol.21, p.95-103.
 175. Carver C.S., Scheier M.F. *Perspectives on personality* (5th Ed.). Ferguson M. On the automatic evaluation of end-states. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2007, vol.92(4), p.596-611.
 176. Clark C., Dyson A., Millward A. *Towards Inclusive Schools?* Londra: David Fulton, 1995. 224 p.
 177. Combs A.W., Soper D.W., Courson C.C. *Educational and Psychological Measurement*, vol.23, no4, p.493-500.
 178. Cooper P. *Effective Schools for Desaffected Students: Integration and Segregation*. Londra: Routledge, 1993. 288 p.
 179. Davies M., Elliott S.N. *Inclusive Assessment and accountability: Policy to evidence-based practices*. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 2012, no.59(1), p.1-6.
 180. Downing J.E. *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1996. 334 p.
 181. Dunn R., Dunn K. *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Vancouver: Retson Publishing Company, 1978. 431 p.
 182. Ellis A. *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart, 1962. 353 p.
 183. Erikson E.H. *Identity. Jouth and Crisis*. N. J., 1968, p.154-159.

184. Eysenck H. J. *Personal preferences, aesthetic sensitivity and personality in trained and untrained subjects*. In: Journal of Personality, vol.40, issue 4. London: Institute of Psychiatry, 1972, p.544-557.
185. Farrell P., Ainscow M. *Making Special Education Inclusive*. Londra: David Fulton, 2002. 157 p.
186. Festinger L.A. *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Peterson & C°, 1957. 289 p.
187. Friedman L. *Hartmann's Ego Psychology and the Problem of Adaptation*. In: Psychoanal Q. 1989, no.58(4), p.526-550.
188. Gardner H. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 1999. 306 p.
189. Hundert J. *Some consideration of planning the integration of handicapped children into mainstreaming*. In: Journal of Learning Disabilities, 1982, no.15, p.73-80.
190. Idol L. *Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools*. In: Remedial and Special Education, 2006, no27(2), p.77-94.
191. *Inclusive Education and Classroom Practices*, EADSNE, 2003. 36 p.
192. Janis I.L., Mann L. *Decision making: A psychological analysis of conflict choice and commitment*. N.Y.: The Free Press: Collier Macmilan, 1977. 488 p.
193. Lazarus R.S. *Psychological stress and coping process*. New York, 1966. 466 p.
194. Lewis R. *Teachers support for inclusive forms of classroom management*. In: International Journal of Inclusive Education, 1999, no.3(3), p.269-285.
195. Mahoney M. *Cognitive Therapy and Research*. Cambridge: Massachusetts Ballinger, 1977. 351 p.
196. Maris J. *Scolarisation des enfants accueillis en foyers de l'enfance et en maison a caractere social*. En: Les cahiers de l'enfance inadaptée, 1989, no.323.
197. Maslow A. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: The Viking Press, 1971. 432 p.
198. Mastropieri M.A., Scruggs T.E. *The inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*. Ed. a III-a. Prentice Hall, Upper Saddle River, 2007. 512 p.
199. Naicker S.M. *The challenge of inclusive education*. London: Department of National Education, National Curriculum Commitete, 1996. 180 p.
200. O'Hanlon C. *Inclusive Education in Europe*. Londra: David Fulton, 1995. 151 p.
201. Philips L. *Human adaptation and his failures*. New York & London: Academic Press, 1968. 288 p.

202. Puri M., Abraham G. (eds.). *Handbook of Inclusive Education*. New Delhi: Sage Publications India, 2004. 292 p.
203. Robichaud O., Landry R. *Integration et individualisation: modele de developpement du curriculum. Apprentissage et socialisation*, 1(4). Ontario, 1978, p.295-317.
204. Rogers C.R. *Client-Centred Therapy: A Current View*. In: *Progress in Psychotherapy*. Ed. by F. Fromm-Reichmann a. J. L. Moreno. London: N. J., 1956, p. 199-209.
205. Ryan N.M. *Stress coping strategies identified from school age children's perspective*. In: *Research in Nursing and Health*, 1989, no.12, p.111-122.
206. Rubin K.H., Asendorph I.B. *Social withdrawal inhibition and shyness in Childhood*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1993. 176 p.
207. Shibutani T. *Society and personality: An interactionist approach to social psychology*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, 1969. 630 p.
208. Teil P. *Les enfants inadaptés. Origine et signification de l'inadaptation scolaire*. Toulouse: Eduard Privat, 1973. 160 p.
209. Toma S., Puiu I. *Enriching the quality and quantity of stimulation and support available to a child in the home environment through the use of standardized tools in early intervention*. În: *Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categorie B*, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, nr.9(99), p.202-206.
210. Vernon P.E. *Symposium on the effects of coaching and practice in intelligence tests, V, Conclusions*. In: *British Journal of Educational Psychology*, no.24(2), p.57-63.
211. Vîgotski L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press, MA, 1978. 176 p.
212. <https://psylist.net/praktikum/47.htm> (accesat 12.12.2017).
213. <http://psihfak-mggu.narod.ru> (accesat 04.05.2018).

ANEXE

Anexa 1

**Tabel de reprezentare a modalității de utilizare a metodelor de cercetare
pentru studiere a adaptării școlare a grupurilor de copii cu CES**

Indicator de studiere a adaptării	Harta observatiilor (adaptată după STOTT) Aplicată de către psiholog, CDS	Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală (profesori)	Scala de studiere a adaptării psihosociale în școală (părinți)
1. Dimensiunea învățarea	Scala XIII DI (dificultăți de înțelegere)	Criteriul I (Eficiența activității de învățare – activism și asimilarea cunoștințelor)	Scala I și II (Succes în realizarea sarcinilor de învățare)
2. Conduita școlară	Scala VII (Dificultăți în comportament socio-normativ)	Criteriul II, asimilarea normelor de conduită școlară	Scala III, (Independența în realizarea sarcinilor de învățare)
3. Comportament de relație	Scala VI NRS (neliniște în raport cu copiii) Scala VIII OFC (ostilitate față de alți copii) Scala IV-ARA (anxietate în raport cu adulții)	Criteriul III (Succes în relațiile sociale)	n/a
4. Starea emoțională	Scala I (neîncredere în oameni situații noi) Scala III (auto-izolare) Scala X (încordare emoțională)	Criteriul IV (Bunăstare emoțională)	Scala IV (Starea emoțională cu care copilul merge la școală)

Scalele de studiere a adaptarii psihosociale in scoala
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Scala de studiere a adaptarii psihosociale in scoala
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru cadre didactice

Instructiuni de completare. Draga cadru didactic! Cititi cu atentie fiecare din frazele de mai jos si selectati comportamentul care credeti ca corespunde cu cel al elevului din clasa Dvs la momentul actual. Puteti selecta doar o singura varianta din fiecare Scala.

Numele copilului _____

Clasa _____ Scoala _____

Criteriu/Scala	Calificativ
Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare	
Scala 1. Activism in activitatea de invatare	
Activismul in timpul lectiilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare)	0
Este pasiv in timpul lectiilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate mecanic.	1
Activismul in timpul lectiilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.	2
Rar manifesta initiativa de a raspunde dar cind raspunde de obicei e corect	3
Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste	4
Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des corect	5
Scala 2. Asimilarea cunostintelor	
Asimilieaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea disciplinelor.	0
Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitand mai support din partea celor din jur(profesor, colegi etc.)	1
Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza	2
Are rar dificultati sau scapari	3
Intelege majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat	4
La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimilieaza informatia propusa	5
Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduita scolara	
Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor	
Nu indeplineste cerintele inaintate de catre profesor. In timpul lectiei isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie(pare absent, preocupat)	0
Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.	1
Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen	2
Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridica fara voie etc.	3
Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduita	4

Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate	5
Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor	
De multe ori încalcă regulile de conduită: deranjeaza alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații (nu se poate controla)	0
Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer sa stea singur sau sa observe	1
Nu isi poate gasi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.	2
Activitatea dominanta in timpul pauzelor se refera la pregatirea materialelor pentru urmatoarea lectie(pregateste manualele, caietele etc.). Mai des sta singur in clasa	3
Activismul in timpul pauzelor este redus, poate sa comunice cu unul din colegi, sa citeasca o carte sau o alta activitate linistita	4
Este foarte activ in timpul pauzelo, frecvent se joaca cu semni sau petrece timpul in grup	5
Criteriu 3. Succes in realtiile sociale	
Scala 5. Relatia cu colegii de clasa	
Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.	0
Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de el/ea	1
Prefera sa se afle in preajma copiilor dar nu initiaza contactul cu acestia.	2
Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti	3
Manifesta putina initiativa. Frecvent in situatiile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor	4
Este comunicabil intra in relatie usor.	5
Scala 6. Atitudinea fata de profesor	
Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind i se fac observatii.	0
Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori)	1
Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observat	2
Realizaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa	3
Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur apeleaza la ajutor.	4
Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari	5
Criteriu 4. Bunastare emotionala	
Scala 7. Emotii	
Predomina atitudini depresive sau agresiune (isterii, furie)	0
Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate	1
Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemultumirea	2
Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie	3
Frecvent zimbete si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala	4
Predomina atitudini depresive sau agresiune (isterii, furie)	5

Обработка результатов

Суммируются баллы выбранных утверждений и определяется уровень социально-психологической адаптации детей: • нормальная адаптация – **22–35 баллов**; • неполная адаптация – **15–21 балл**; • дезадаптация – **0–14 баллов**.

Scala de studiere a adaptarii psihosociale in scoala
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru parinti

Instructiuni de completare. Draga parinte! Cititi cu atentie fiecare din frazele de mai jos si selectati comportamentul care credeti ca corespunde cu cel al copilului Dvs la momentul actual. Puteti selecta doar o singura varianta din fiecare Scala.

Numele copilului _____

Clasa _____ Scoala _____

Criteriu/Scala	Puncte
Scala 1. Succesul in realizarea sarcinilor de invatare	
Are dificultati majore in intelegerea informatiei si activitatilor la majoritatea disciplinelor	1
Are dificultati semnificative in intelegerea 1,2 discipline si rezultatele sunt mai jos de mediu	2
Are dificultati semnificative in intelegerea si asimilarea informatiei si rezultatele sunt mai sus de mediu	3
Intimpina rar dificultati, si le depaseste cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu si mai sus de mediu	4
Realizeaza cu success majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Înțelege semnificația si valoarea celor invatate. Rezultatele sunt mai sus de mediu	5
Scala 2. Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală	
Copilul refuza sa realizeze sarcinile de invatare, poate plinge, striges au sa devina agresiv	1
Executarea sarcinilor solicita o doza anumita de incordare si tensiune	2
Uneori realizeaza sarcinile cu usurinta, alteori manifesta rezistenta si uneori refuz de a realiza motivind ca e peste puterile sale	3
Realizarea saricnilor nu il solicita foarte mult, frecvent are suficienta rezistenta pentru a realiza sarcina pia la sfirsit\	4
Realizeaza saricinile cu usurinta	5
Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala	
Are neovie de mult sprijin, control si support pentru a realiza o anumita sarcina	1
Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le executa cerind ajutor	2
Se adreseaza frecvent dupa support dar nesemnificativ	3
Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat	4
Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport	5
Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala	
Predomina atitudini depresive sau agresiune (isterii, furie)	1
Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate	2
Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulțumirea	3
Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie	4
Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala	5
Scala 5. Relatia cu colegii	
Închis, izolat de ceilalți copii, preferă să fie singur	1

Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa	2
Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane	3
Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor	4
Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe	5
Scala 6. Aprecierea generala a adaptarii	
Nivel scazut al adaptarii copilului	1
Nivel mai scazut de mediu al adaptarii	2
Nivel mediu al adaptarii copilului	3
Nivel mai inalt de mediu al adaptarii copilului	4
Nivel inalt al adaptarii	5

Programul și metodologia de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general

Introducere

Elaborarea și aplicarea Programului și a metodologiei de intervenție privind facilitarea adaptării psihosociale a elevilor cu CES în instituțiile de învățământ general face parte din strategia generală a cercetării.

Conceptual, conținutul și metodologia facilitării adaptării psihosociale a elevilor cu CES sînt determinate de Particularitățile acestui proces, dar și de condițiile și factorii interni și externi.

Programul și metodologia de facilitare a adaptării elevilor cu CES reprezintă un sistem de obiective, contexte, activități, metode orientate la crearea unor condiții de asigurare a adaptării psihosociale eficiente în instituții de învățământ superior.

Programul este structurat pe trei compartimente interconexe:

1. Formarea continuă a cadrelor didactice privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ general.
2. Asistența psihologică a părinților privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor lor în instituțiile de învățământ general.
3. Formarea la copii cu CES a unor abilități de adaptare psihosocială în instituții de învățământ general.

I. Conținutul și metodologia formării continue a cadrelor didactice privind facilitarea adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.

Obiectivul general: Dezvoltarea competențelor psihosociale de facilitare a adaptării elevilor cu CES în instituțiile de învățământ în raport cu particularitățile realizării acestui proces.

Obiectivele	Unități de conținuturi	Activități
<i>Cadrele didactice și psihologii vor putea:</i> • să caracterizeze diferite abordări și principii de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ; • să caracterizeze copii cu CES educați în formule și dezinstituționalizați; • din perspectiva acestor abordări și principii; • să analizeze factorii ce influențează adaptarea/dezadaptarea copiilor cu CES.	1. Copii cu CES dezinstituționalizați și educați în familie. Abordări și principii generale de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.	• Prezentarea în Power Point a subiectului. • Identificarea caracteristicilor a diferitor abordări prin aplicarea metodei “Asaltul de idei”. • Activitatea în echipe privind stabilirea și analiza factorilor ce influențează adaptarea/dezadaptarea copiilor cu CES.
<i>Cadrele didactice și psihologii vor putea:</i> • să identifice particularitățile adaptării psihosociale a acestor grupuri de copii pe	2. Particularitățile adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și educați în familie: componenta ”învățare”.	• Analiză comparativă a adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituționalizați și educați în familie și identificarea

dimensiunea “învăţare”; • să stabilească cauzele şi factorii care influenţează adaptarea/ dezadaptarea acestor categorii de copii; • să argumenteze posibilele strategii de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES pe dimensiunea “învăţare”.		particularităţilor acestui proces (Metoda Turul Galeriei). • Training privind elaborarea strategiilor de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES. • Prezentarea modelelor şi analiza acestora.
<i>Cadrele didactice şi psihologii vor putea:</i> • să identifice şi să analizeze particularităţile adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituţiile de învăţământ pe dimensiunea relaţionare; • să stabilească şi să argumenteze cauzele adaptării/neadaptării psihosociale a acestor categorii de copii pe dimensiunea relaţionare; • să propună un sistem de acţiuni privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES.	3. Particularităţile adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituţionalizaţi şi educaţi în familie: componenta ”relaţionare”.	• Training • Lucrul în grup • Jocul de rol • Modelarea diferitor situaţii privind adaptarea psihosocială a copilului cu CES.
<i>Cadrele didactice şi psihologii vor putea:</i> • să identifice şi să caracterizeze particularităţile de adaptare psihosocială a acestor categorii de copii pe dimensiunea “conduita şcolară”; • să identifice şi să analizeze factorii/cauzele adaptării/neadaptării psihosociale a copiilor cu CES; • să elaboreze un set de activităţi şi strategii de facilitare a adaptării psihologice a acestor categorii de copii.	4. Particularităţile adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituţionalizaţi şi educaţi în familie: dimensiunea “conduita şcolară”.	• Training • Brainstorming • Modelarea diferitor activităţi privind adaptarea psihologică a copiilor cu CES.
<i>Cadrele didactice şi psihologii vor putea:</i> • să identifice şi să caracterizeze	5. Particularităţile adaptării psihosociale a copiilor cu CES dezinstituţionalizaţi şi educaţi în familie:	• Brainstormingul • Modelarea diferitor activităţi şi jocuri de rol privind înlăturarea

particularitățile de adaptare psihologică a copiilor cu CES pe dimensiunea emoțională; • să coreleze nivelul de adaptare cu cauzele care provoacă neadaptarea sau care facilitează adaptarea psihosocială pe dimensiunea emoțională; • să elaboreze strategii eficiente de facilitare a adaptării psihosociale a acestor categorii de copii.	dimensiunea emoțională	încordărilor, psihoemoționale.
<i>Cadrele didactice și psihologii vor putea:</i> • să informeze și să explice părinților rolurile lor în facilitarea adaptării; psihosociale a copiilor în instituțiile de învățământ; • să implice părinții în activitățile instituțiilor orientate la facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.	6. Modalități de activitate cu părinții privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor cu CES.	• Brainstorming • Modelarea activităților de implicare a în procesul de facilitare a adaptării psihosociale a copiilor cu CES.
<i>Cadrele didactice și psihologii vor putea:</i> • să identifice și să caracterizeze diferite instrumente și modalități de evaluare a nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ; • să aplice în practică aceste instrumente, să analizeze rezultatele obținute și să deducă modalități de facilitare în continuare a adaptării psihosociale a acestor categorii de copii.	7. Evaluarea eficientă și a nivelului de adaptare psihosocială a copilului cu CES pe parcursul anului școlar.	• Prezentarea diferitor instrumente și metode de evaluare a nivelului de adaptare psihologică a copilului cu CES; • Modelarea aplicării acestor instrumente în practica și elaborarea unor programe de facilitare în continuare a adaptării psihosociale a acestor categorii de copii.

Tematica trainingurilor care au presupus implementarea programului pentru cadre didactice:

1. Evaluarea multidisciplinară a copiilor cu CES(2 zile + 1 zi follow up)
2. Atribuirea rolurilor social pozitive și prevenirea retraumatizării copiilor care au fost instituționalizați(0,5 zile)
3. Colaborarea învățătorului cu cadrul didactic de sprijin în proiectarea și implementarea PEI – si programului de sprijin comportamental (2 zile + 1 zi follow up)
4. Strategii de prevenire și gestionare a comportamentului problematic, analiza funcțională a comportamentului și activitatea în cadrul centrului de resurse(2 zile)
5. Seminar „Sensibilizarea colegilor de clasa și părinților colegilor copiilor cu CES”(1 zi + 1 zi follow up)

II. Asistența psihologică a părinților privind implicarea lor în facilitarea adaptării psihosociale a copiilor lor (cu CES) în instituții de învățământ

Obiectivele	Subiecte	Activități și forme de organizare
<i>Părinții vor putea:</i> • să identifice și să analizeze caracteristici ale climatului psihologic în familie din perspectiva adaptării copilului în instituția de învățământ. • să modeleze/ să creeze climatul psihologic în familie în vederea adaptării psihosociale a copilului în instituția de învățământ.	1. Climatul psihologic în familie – factor important al adaptării psihosociale a copilului cu CES în instituțiile de învățământ.	-Analiza funcțională a comportamentului părinților care contribuie la formarea climatului și relației pozitive părinte copil -Analiza particularităților dizabilității și relația acestuia cu stabilirea regulilor în casă și pregătirea pentru școală
<i>Părinții vor putea:</i> • să cunoască și să înțeleagă particularitățile și oportunitățile învățării copiilor lor; • să motiveze și să încurajeze copilul pentru învățare; • să coreleze acțiunile proprii pe această dimensiune cu cadrele didactice din instituția respectivă.	2. Rolul părinților privind adaptarea psihosocială a copiilor lor în instituția de învățământ pe dimensiunea “ învățarea”.	Ședința Nr.2 -Analiza strategiilor de prevenire a comportamentului problematic în timpul învățării(aprofundarea principiului învățare fără eroare) -Structurearea zilei copilului și susținerea în trecerea de la o activitate la alta de către părinți
<i>Părinții vor putea:</i> • să cunoască și să analizeze relațiile și conduita copiilor lor în cadrul instituțiilor de învățământ; • să identifice și să conștientizeze factorii care influențează asupra	3. Rolul părinților privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor lor în instituții de învățământ pe dimensiunile “conduită și relaționare”.	Ședința Nr.3 -Dezvoltarea comportamentelor pozitive(identificarea si consolidarea comportamentelor pozitive) -Utilizarea eficientă a recompenselor și laudelor

relețiilor și conduitei copiilor lor; • să aplice unele tehnici de motivare a conduitei pozitive în școală.		în relația părinte-copil
<i>Părinții vor putea:</i> • să cunoască particularitățile manifestării emotivității copiilor lor și cauzele aparitiei emotivității exagerate; • să cunoască și să aplice unele tehnici de diminuare a emotivității exagerate, comunicarea asertivă fiind un factor determinat; • să motiveze și să pregătească copilul să reacționeze “adecvat” la diferite situații din școală.	4. Rolul părinților privind facilitarea adaptării psihosociale a copiilor lor pe dimensiunea “emotivitate” și “comunicare”.	Ședința Nr.4 Strategii de gestionare a situațiilor de criză și autocontrolul emoțional al părinților Tehnici de evitare a escaladării conflictului cu copilul(time-out, 1,2,34, -5)

III. Formarea abilităților/predispozițiilor de adaptare psihosocială la copii cu CES dezinstituționalizați și educați în familie

3.1. Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere

Activitatea Nr.1/Nr.3. Facilitarea autocunoașterii și cunoașterii reciproce

Finalități:

- să reflecteze asupra caracteristicilor personale;
- să aprecieze puterile și abilitățile proprii;
- să stimuleze autoaprecierea, încrederea în sine și în colegii săi.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul “ Cine sunt eu?”

Copiilor li se propune să continue propozițiile în scris (sau oral):

- Eu cred că sunt ...
- Cei din jur cred că sunt ...
- Eu aș dori să fiu ...

Pentru fiecare propoziție este necesar de ales 3-5 calități din sistemul de cuvinte propus: simpatie, slab, plăcut, brutal, lăudăros, străduitor, plictisitor, ingenios, curajos, zgârcit, deștept, hazliu, răbdător, neplăcut, îngândurat, bun, sănătos, amiabil, timid, cîstit, mediocru, singuratic, frumos, puternic, bătauș, mincinos, fricos, prietenos.

2. Activitatea „Sunt o persoană specială” (Ghidul: Formarea deprinderilor de viață pentru prevenirea traficului de ființe umane. Chișinău: Trigraf-tipar, 2004. 228 p.) Distribuți fișe de hârtie fiecărui participant. Timp de 5 minute ei vor scrie trei enunțuri de ce se consideră persoane speciale („Sunt o persoană specială deoarece ...”). După ce fiecare membru al grupului a înregistrat calitățile specifice persoanei sale, fișele sunt adunate într-un coșuleț. Împărțiți grupul în 3 echipe și repartizați în mod egal fiecărei echipe fișele completate.

Explicați echipelor că au rolul de a examina aceste calități. Rugați participanții să vorbească despre utilizarea lor atât în viața socială, cât și în cea persoană folosind următoarele întrebări:

- Unde puteţi utiliza aceste comportamente, trăsături speciale?
- Când puteţi utiliza aceste comportamente, trăsături speciale?
- Pentru ce puteţi utiliza aceste comportamente, trăsături speciale?

Evaluare:

- Cum v-aţi simţit pe parcursul activităţii?
- A fost dificil/uşor să completaţi fişele? Argumentaţi.
- Prin ce sunteţi speciali voi faţă de ceilalţi membri ai grupului?
- Cum putem deveni speciali?
- Cum credeţi, e necesar să fim speciali? Argumentaţi.

3. Jocul „Ziua de naştere”. Participanţii sunt aranjaţi în semicerc. Onomasticul stă în faţa lor. Scopul participanţilor să-i dăruiască cadouri, care i-ar facilita viaţa. Cadourile se dăruiesc numai prin mimică şi pantomimică. Onomasticul trebuie să ghicească cadoul. La sfârşit se propune o discuţie: Ce cadou cel mai mult ţi-a plăcut? Cum te-ai simţit când ai primit cadoul?

4. Activitatea „Mă desenez pe mine”. Împărţiţi elevii în grupe de câte 3-5 elevi. Includeţi-vă şi pe dvs. în una dintre grupe. Împărţiţi fiecărei grupe hârtie, creioane, carioce. Scrieţi pe tablă lista următoare. Cereţi fiecărui elev să se gândească la:

- Genul favorit de muzică;
- Materia favorită în şcoală;
- Culoarea preferată;
- Interesele sale;

Activităţi preferate hobby.

Cereţi fiecărui elev să deseneze pe hârtie aceste lucruri despre ei înşişi. Subliniaţi cerinţa ca desenele să fie cât mai simple, acest lucru ar putea să-i încurajeze pe cei care fiind prea conştiincioşi, ar fi tentaţi să facă desene prea elaborate. Cereţi elevilor, includeţi-vă şi pe dvs. să arate desenele celorlalţi membri din grupul lor de lucru ce reprezintă fiecare desen şi de ce este deosebită fiecare activitate sau fiecare preocupare.

Evaluare:

- A fost greu să vă imaginaţi ce să desenaţi?
- Cum v-aţi simţit înainte de a realiza lucrarea?

5. Exerciţiul „Personajul meu”/„Oglinda mea”. Fiecare copil îşi va alege un personaj preferat (din desene animate, din filme etc.), şi va „cere” personajului respectiv să scrie 4-5 caracteristici ale sale (ale copilului) pe care să le şi justifice. Chiar dacă în prima fază vor fi descrise probabil caracteristici fizice, instrucţiunile vor viza intrarea mai în profunzime, spre caracter, aptitudini, calităţi personale, comportament. Într-o altă variantă, sau într-o fază ulterioară a exerciţiului copilul va primi instrucţia să îşi aleagă o persoană (reală) din anturajul său, şi să-şi imagineze cum l-ar caracteriza aceasta. De exemplu, Mihai îl va alege ca personaj preferat pe „Superman”, care va trebui să spună (sau să scrie) câteva lucruri despre Mihai. În faza următoare, Mihai o poate alege pe „mama”, care să îl caracterizeze, în acelaşi mod. Exerciţiul îl îndeamnă pe copil la o explorare a propriei persoane, realizată într-un mod indirect, prin intermediul personajului preferat, determinându-l la o auto-observare „din exterior”. Această aparentă detaşare de propria persoană poate uşura atât identificarea şi verbalizarea unor caracteristici, comportamente sau calităţi, în special la copiii de vârstă şcolară mică, cât şi perceperea mai bună a modului în care sunt „văzuţi” de cei din jur.

6. Activitatea „Să te simţi valoros”. Completaţi tabelul ce urmează:

Fişa practică nr.1

Acesta sunt eu ...	Ultima dată când m-am simțit valoros a fost ...
	M-am simțit ...

Persoanele care mă fac să am o părere bună despre mine însumi sunt ...

Pentru că ...

Eu le arăt că sunt fericit prin ...

3.2. Etapa reconstructivă

Activitatea N.1 . Formarea atitudinii pozitive față de școală.

Finalități:

- dezvoltarea atitudinii pozitive față de școală;
- dezvoltarea abilităților de autocontrol emoțional.

Desfășurarea activității:

- 1. Introducerea în ședință;** crearea dispoziției de lucru. **Jocul “Îngheteții”.** Scopul: crearea atmosferei de lucru; dispoziției pozitive; dezvoltarea deprinderilor de autocontrol emoțional. Toți participanții se împart în 2 grupe (fiecare cu ochii închiși își alege un grup). Se formează două cercuri, unul interior și altul exterior. În cercul interior stau „înghețați”. Ei trebuie să nu reacționeze la încercarea celorlalți de a-i face să râdă. „Înghețați” trebuie să reziste un minut. Apoi rolurile se schimbă. O condiție importantă ce trebuie respectată: nimeni nu are dreptul să se atingă de „înghețați”. Manifestarea agresivității se pedepsește conform regulilor stabilite inițial.
- 2. Jocul „Școala”.** Scopul: formarea montării pozitive față de școală. Se înscenează o lecție de arta plastică la care participanții realizează un desen pe tema „ce îmi place la școală”. Învățătorul îi laudă pe toți (este important ca rolul de învățător să nu fie jucat de un copil agresiv). Apoi se organizează expoziția desenelor copiilor care sunt comentate de autori.
- 3. Tehnica de relaxare „Covorul”.** Scopul: formarea abilităților de autoreglare; relaxarea. Participanții sunt rugați să se așeze pe o suprafață confortabilă de exemplu: pe un covor. Vorbind cu o voce lentă și făcând pauze de câteva secunde între propoziții, psihologul dă următoarele instrucțiuni: „Ocupați o poziție relaxantă și închideți ochii. Urmăriți-vă respirația. Concentrați-vă asupra ei. Permiteți oxigenului să intre pe nas, în plămâni și de

acolo să circule prin tot corpul. Acum concentrați-vă asupra tălpilor. Ele devin foarte grele. Relaxați-le. Permiteți-le să prindă rădăcini. Relaxați-vă picioarele, spatele, mâinile, capul. Permiteți corpului să devină greu. Simțiți această greutate. Simțiți cum umerii devin grei. Și mâinile la fel. Relaxați tot corpul. Capul se înclină înapoi, iar buzele, obrații, fruntea și ochii se relaxează. Totul este relaxat și greu”. Moderatorul păstrează tăcerea două minute, iar apoi le spune copiilor: „Încet, întoarceți-vă înapoi. Deschideți ochii. Ridicați-vă”.

4. **Exercițiul „Sunt pasăre în școală”.** Scopul: identificarea sentimentelor și emoțiilor provocate de situațiile școlare. Preadolescenții lucrează individual. Copiii primesc fișe cu propoziții neterminate pe care trebuie să el îndeplinească. Moderatorul preîntâmpină din timp copiii că foile vor fi anonime.

Sunt pasăre la școală ...	Nu îmi place la școală ...	Am câteva obiecte care nu îmi plac pentru că .
Dacă mi-ar propune ceva să las școală ...	Temele de acasă pe care mi le dau ...	Dacă mă va întreba cineva de ce frecventez școala, voi răspunde .
Cel mai mult nu îmi place să mă duc la școală când ...	Colegii mei .	Dacă școala noastră s-ar transforma în grădină zoologică atunci eu aș fi preferat să fiu .
Dacă m-ar transforma cineva în mobilierul de la școală eu aș prefera ...	Învățătorii noștri .	Cel mai neplăcut în viața școlară este ...

5. **Jocul „Încurcătura”.** Scopul: dezvoltarea coeziunii grupului prin intermediul contactului fizic. Toți participanții se așează în cerc. După indicațiile moderatorului participanții ridică mâna stângă și găsesc mâna altui participant apoi mâna dreaptă. Este important ca fiecare participant să țină de mână alți doi participanți. Atunci când toți s-au încâlcit, copiii trebuie să descurce „încurcătura” fără ca să dea drumul la mâini până formează din nou cercul. Regula esențială ce trebuie respectată este ca copiii să se țină de mâini pe parcursul întregii activități. Dacă cineva din copii întâlnește dificultăți legate de necesitatea contactului fizic atunci el este rugat să devină un al doilea animator al activității.
6. **Jocul „Crede-mă”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Grupați copiii și propuneți unuia dintre ei să-i lege la ochi pe celălalt. Explicați-le copiilor că cel care nu are ochii legați va fi călăuza celui alt și va trebui să-l ajute să treacă cu bine diferite obstacole. Rugați călăuzele să-și treacă partenerii peste o bancă, să ocolească cu grijă câteva scaune, bănci, pe colegii lor care fac același lucru, să pipăie și să identifice câteva lucruri, iar în final să alerge o porțiune de spațiu fără obstacole. Propuneți copiilor să se schimbe cu rolurile. În evaluarea activității se pun următoarele întrebări: „Cum v-ați simțit când erați legat la ochi?”, „Cum v-ați simțit când erați călăuză?”, „Ce rol v-a plăcut mai mult pe parcursul activității? De ce?”, „Când erați călăuză ați simțit că erați responsabil față de altă persoană?”, „Ați avut încredere în călăuza voastră?”, „Pe parcursul activității, ați avut aceleași posibilități sau nu? De ce? Dar drepturi? De ce?”.

Activitatea Nr.2. Formarea respectului față de sine.

Finalități:

- dezvoltarea acceptării de sine;
- dezvoltarea autoaprecierii;
- ridicarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate. Exercițiul „Mimează emoția”.** Scopul: dezvoltarea coeziunii grupului; ridicarea sensibilității față de mijloacele non-verbale ale comunicării. Unul din preadolescenți iese din clasă. Moderatorul îi numește o emoție. Copilul trebuie să prezinte non-verbal emoția colegilor săi. Grupul trebuie să ghicească. Uneori copii spun că nu pot exprima emoția în acest caz psihologul îl ajută.
2. **Jocul „Transmiterea emoțiilor prin atingere”.** Scopul: dezvoltarea atmosferei de coeziune în grup; ridicarea sensibilității față de mijloacele non-verbale ale comunicării. Copiii stau pe scaune, unul din copii se așează cu spatele la grup. De el pe rând se apropie ceilalți participanți și prin atingere îi transmit una din cele 4 emoții (frică, bucurie, curiozitate, tristețe). Copilul trebuie să ghicească ce emoție i s-a transmis.
3. **Jocul „Bip”.** Scopul: dezvoltarea atmosferei de coeziune în grup, ridicarea sensibilității față de mijloacele non-verbale ale comunicării. Participanții stau în cerc. Un copil cu ochii legați se află în mijlocul grupei. El este învățat ca să piardă orientarea. În același timp toți copiii se schimbă cu locurile. Copilul trebuie să se apropie de vreun loc și cu genunchii săi să atingă genunchii altei persoane să se așeze pe genunchii acestei persoane. Cel din urmă trebuie cu o voce care nu seamănă cu a sa să spună „Bip”, iar participantul cu ochii închiși trebuie să ghicească la cine pe genunchi stă așezat.
4. **Exercițiul „Floarea”.** Scopul: ridicarea autoaprecierii, dezvoltarea încrederii în sine. Fiecare participant primește câte o fișă Floarea și își scrie prenumele pe ea. În fiecare petală participanții notează câte un lucru despre sine. Cei care doresc își pot colora florile. După prezentări, poate fi organizată o expoziție de flori. Moderatorul poate încuraja participanții să deseneze florile singuri.
5. **Exercițiul „Ce îmi place la mine?”.** Scopul: acceptarea „eu-lui” fizic. Participanții răspund în scris la întrebarea: „ce îmi place în înfățișarea mea, în ținuta mea fizică?”, apoi fiecare copil citește răspunsurile sale. Este important ca exercițiul să fie îndeplinit de toți copiii.
6. **Feedbackul-ul.** Scopul: asimilarea experienței. Copiii sunt rugați să răspundă la întrebarea „Ce le-a fost interesant, important, ce le-a plăcut la ședință?”

Activitatea Nr.3.

Finalități:

- dezvoltarea capacităților de autoprezentare pozitivă;
- dezvoltarea încrederii în sine;
- ridicarea autoaprecierii.

Desfășurarea activității:

1. **Jocul „Vântul și copacul”.** Se formează echipe mici. Câte unul dintre membrii fiecărei echipe vine în centrul cercului și închide ochii. Brațele îi cad de-a lungul corpului, care trebuie să fie drept, fără a îndoi picioarele (pentru a nu cădea). Restul echipei formează un cerc strâns în jurul său și-l „transmit” atent de la unul la altul. La sfârșitul exercițiului e important de a-l readuce în poziție verticală, înainte ca el să deschidă ochii. Jocul trebuie să decurgă într-o liniște absolută.
2. **Jocul „Ridicați-vă cei care ...”.** Scopul: obținerea suportului celor din jur; ridicarea autoaprecierii. Toți participanții stau pe scaune. Moderatorul spune: „Ridicați-vă cei care măcar odată au mers în transport fără tichet (cei care au mers în transport fără tichet se ridică în picioare). Cât de mulți suntem. Acum ridicați-vă cei care măcar odată au răspuns urât părinților”. Întrebările pot fi puse de orice participant, important este să se păstreze începutul propoziției „Ridicați-vă cei care măcar odată ...”. Întrebarea trebuie formulată astfel de copil ca și el să se ridice în picioare.

3. **Exercițiul „Un cuvânt de laudă”.** Scopul: ridicarea autoaprecierii. Timp de 5 minute participanții cu ochii închiși își aduc aminte propriile calități, merite, fapte cu care se mândresc. Apoi aceste amintiri sunt împărtășite întregii grupe.
4. **Exercițiul „Complimente”.** Scopul: lărgirea cunoștințelor despre sine, ridicarea autoaprecierii. Fiecărui participant grupul îi povestește ce le place la el / ea. Exercițiul are un efect pozitiv doar dacă complimentele sunt sincere, iar ascultătorul le primește cu plăcere.
5. **Meditația „Farul”.** Scopul: conștientizarea resurselor interioare, ridicarea încrederii în sine. Participanții primesc următoarele instrucțiuni: „Imaginați-vă că sunteți „faruri” pe o insulă cu stânci. „Farurile” au pereți foarte puternici și rezistenți. În orice timp, zi și noapte „farurile” trimit o lumină puternică care servește drept indice de orientare pentru corăbii”. Este important ca copii să simtă în interior această sursă de lumină.
6. **Exercițiul „Ghețarii”.** Scopul: dezvoltarea abilităților de autoreglare și control emoțional/stabilitate emoțională în relațiile sociale. Participanții formează un cerc, în centru iese un voluntar. Cei din cer trebuie să se prezinte ca „înghețați”, adică să nu exprime nici o emoție, să fie indiferenți la tot ceea ce se întâmplă în jur. Participanții nu au voie să închidă ochii, ei trebuie să privească într-un punct fără a lua privirea. Voluntarul din centrul cercului are sarcina să „dezghețe” pe cineva din cerc. El poate face asta prin gesturi, mimică, mișcări sau cuvinte, dar fără a atinge persoana sau a o jigni. Participantul care va fi „dezghețat” va trebuie să se alăture copilului din centrul cercului și să continue jocul alături de acesta. Se discută „Ce v-a ajutat să nu reacționați la cele din jur?” „În ce situații reale de viață ne poate ajuta această abilitate?”, „Ce acțiuni ale colegilor v-au distras mai mult, v-au făcut să ieșiți din această stare?”, „Ce faceți, de obicei, ca să rezistați factorilor externi care vă distrag?”
7. **Exercițiul „Super elevul”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Grupul este împărțit în 3 microgrupe. Fiecare trebuie să compună portretul „super elevului” care reușește întotdeauna la școală. În îndeplinirea exercițiului se respectă următoarele condiții:
 - fiecare calitate trebuie s-o posede cineva din membrii grupului;
 - de la fiecare participant să se „împrumute” cel puțin o calitate.
 Rezultatele sunt prezentate și discutate în grup.
9. **Feedback-ul.** Copii sunt rugați să răspundă la întrebarea „Ce le-a fost interesant și ce le-a plăcut la ședință?” .

Activitatea Nr.4.

Finalități:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- ridicarea autoaprecierii.

Desfășurarea activității:

1. **Introducerea în activitate.** Toți copiii se iau de mâini și în cor cântă un cântec.
2. **Jocul „Lauda”.** Scopul: ridicarea autoaprecierii. Participanții primesc fișe cu diferite fapte bune scrise pe ele. De exemplu: a ajuta o bunică să traverseze strada, a ajuta un prieten la nevoie, etc. Copiii trebuie să-și reamintească când ei au făcut așa ceva. Se povestesc experiențele copiilor.
3. **Exercițiul „Ce pot face?”.** Scopul: acceptarea de sine. Copiii răspund pe rând la această întrebare. Sunt încurajați să vorbească toți copiii.
4. **Exercițiul „Ce îmi place să fac?”** Scopul: acceptarea de sine. Copiii răspund pe cerc răspund la această întrebare. Sunt încurajați să vorbească toți copiii.
5. **Exercițiul „Ce îmi place și ce într-adevăr iubesc la mine?”** Scopul: acceptarea de sine. Copiii răspund pe cerc la această întrebare. Copiii trebuie să vorbească cu un ton bucuros, nemicșorându-și calitățile, doar preamărindu-le (de exemplu în loc de „uneori sunt

deșteaptă”, preadolescenta spune „sunt uluitor de deșteaptă”). Grupul trebuie să susțină fiecare participant acceptându-l și bucurându-se alături de el.

6. **Jocul „Șoferii și automobilele”**. Scopul: a ajuta participanții să coopereze cu partenerul, să-și dezvolte încrederea și sentimentul de grijă și responsabilitate pentru altă persoană. Rugați fiecare participant să-și găsească un partener. O persoană va sta în spatele altei persoane, punând mâinile pe umerii partenerului său. Anunțați participanții că partenerul care se află în față este „automobilul”, iar cel care stă la spate este „șoferul”. „Șoferul” este responsabil de conducere „automobilului” prin sală. Pentru aceasta „șoferul” va ține mâinile pe umerii „automobilului” și va avea grijă ca „automobilul” său, care va ține ochii închiși pe tot parcursul deplasării să nu se lovească de mobilă sau de alte „automobile”. Dacă activitatea se desfășoară la aer liber, marcați hotarele pe care „automobilele” și „șoferii” nu au voie să le încalce, desenând cu creta un cerc, aranjând în forma unui patrulater o funie, utilizând crengi uscate sau pietre. Lăsați „șoferii” să conducă „automobilele” timp de 3 - 5 minute, după care rugați participanții să se schimbe cu rolurile pentru alte 3 - 5 minute. Pentru evaluare se vor acorda participanților următoarele întrebări: „ce v-a plăcut să fiți mai mult - „automobilul” sau „șofer”? De ce?”, „Ce a fost mai greu să fii - „automobil” sau „șofer”? De ce?”, „Ce a fost mai dificil pentru „automobil”? De ce?”, „Ce a fost cel mai dificil pentru „șofer”? De ce?”, „care sunt oamenii în care aveți încredere și care au grijă de voi înșivă în viața reală?”, „Care sunt acele persoane pentru care vă simțiți responsabil în viața reală?”
7. **Meditația „Globul de aur”**. Scopul: căutarea soluțiilor la probleme de viață actuale. Participanților în stare de relaxare li se povestește următoarea istorie: „Un prinț a plecat de acasă ca să vadă lumea. Înainte de drum părinții îi dau un „glob de aur” în care se păstrează toată dragostea lor pentru prinț. În timpul călătoriei sale prințul ajunge la un castel magic. El simte că va găsi în acest castel ceva foarte important pentru el”. „Acum imaginați-vă că sunteți voi cei care vă plimbați prin acest castel”. Apoi participanții își împărtășesc experiența povestesc ce au văzut.
8. **Activitatea „Afișul grupului”**. Scopul: creșterea gradului de coeziune a grupului prin centrarea pe o sarcină comună; trăirea unor stări afective pozitive; manifestarea liberei inițiative; facilitarea comunicării verbale și nonverbale; exersarea și optimizarea capacităților de relaționare. Copiii sunt așezați în jurul unei mese. Pe masă se află o bucată de carton mare, alb și creioane colorate. Toți copiii contribuie la realizarea desenului colectiv cu tema „grupul nostru”. Este descurajată orice intervenție critică, acuzatoare. Sunt încurajate cooperarea și întrajutorarea. După realizarea afișului, copiii trebuie să-i găsească un titlu. Psihologul apreciază pozitiv, în finalul exercițiului, rezultatul muncii copiilor, gratificând verbal comportamente care au facilitat o bună comunicare. În final, este realizată o discuție cu toți participanții pe tema „munca în grup”, subliniindu-se avantajele acesteia, precum și condițiile favorizante ei.
9. **Feedback-ul**. Copii sunt rugați să răspundă la întrebarea „Ce le-a fost interesant și ce le-a plăcut la ședință?”.

Activitatea Nr.5.

Finalități:

- dezvoltarea autoaprecierii copiilor;
- dezvoltarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Jocul „Ridicați-vă cei care ...”**. Scopul: crearea dispoziției de lucru. Moderatorul pronunță fraza „Ridicați-vă cei care . . . ” și numește o calitate / trăsătură. Toți participanții care consideră că posedă această calitate / trăsătură se ridică și spun în cor

- „Le dorim la toți o dispoziție bună”.
3. **Jocul „Scaunul magic”.** Scopul: favorizarea ridicării autoaprecierii copilului, îmbunătățirea relațiilor dintre copii. Inițial psihologul trebuie să afle istoria numelui fiecărui copil de unde provine și ce semnifică. Din timp se pregătește coroana și un scaun mai deosebit - „scaunul magic” (e de dorit ca scaunul să fie înalt). Moderatorul efectuează o conversație introductivă despre proveniența numelor. Apoi pe rând psihologul va numi un copil, va povesti istoria numelui său, în acest timp copilul care a fost numit va deveni „rege” va ocupa tronul - „scaunul magic” și va purta pe cap „coroana”. La finele jocului copiilor li se propune să găsească un diminutiv pentru numele său. În afară de aceasta se recomandă ca și ceilalți copii să povestească ceva pozitiv despre rege.
 4. **Exercițiul „Corabia succesului”.** Scopul: ridicarea autoaprecierii prin intermediul autoanalizei propriilor merite (valori). Participanților li se propune împreună să deseneze o corabie cu condiția ca fiecare linie trasată de un copil să semnifice o calitate pozitivă a acestuia. Fiecare copil desenează pe rând o linie pronunțând cu voce tare o calitate proprie pozitivă. După finisarea activității desenul rămâne afișat pe perete în încăperea unde se petrec ședințele. În cazul în care un copil întâmpină dificultăți se pot propune variante de calități pozitive sau se cere ajutorul copiilor care au o atitudine binevoitoare față de copil.
 5. **Improvizatia muzicală.** Scopul: calmarea stărilor de agitație. Ascultarea „*Odei bucuriei*” de Richard Wagner.
 6. **Exercițiul „Confruntarea cu o situație dificilă”.** Scopul: trăirea sentimentelor de apartenență la grup; experimentarea frustrării, determinată de sentimentul respingerii prin nonapartență la grup; autoperceperea gândurilor și sentimentelor într-o situație dată; confirmarea și stimularea în grup a asertivității; facilitarea relaționării și creșterea coeziunii grupului; trăirea unor stări afectiv-motivaționale pozitive; autodezvăluirea unor trăsături caracteriale.
Varianta A: Un copil se oferă voluntar pentru a fi protagonistul acestui exercițiu. Ceilalți alcătuiesc un cerc, ținându-se strâns de mâini. Protagonistul stă în centrul cercului și va trebui să încerce să iasă din cerc. Se formează astfel două tabere inegale din punctul de vedere al forțelor.
Varianta B: Protagonistul se află de data aceasta în afara cercului. În acest exercițiu toți componenții grupului vor experimenta rolul protagonistului și vor fi ghidați de terapeut spre conștientizarea propriilor trăiri, gânduri, în timpul confruntării cu „obstacolul”. Animatorul încearcă să mobilizeze grupul pentru a oferi suport, încurajări verbale celui care încearcă să-și soluționeze problema actuală.
 7. **Feedback-ul.** Toți copii stau în cerc (cât mai aproape unul de altul). Ei întind mâinile înainte la semnal trebuie toți să se ia pe alții de mâini, dar numai nu pe cei care stau alături.

Activitatea Nr.6.

Finalități:

- dezvoltarea autoaprecierii;
- dezvoltarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Jocul „La căciula”.** Scopul: ridicarea autoaprecierii. Jocul se organizează între doi copii de aproximativ aceeași statură. Mâna stângă a fiecărui copil este strâns legată de corp, iar mâna dreaptă este liberă. În cap ambii copii au căciuli (amuzante au adevărate). Sarcina jucătorilor este de a lua căciula adversarului și de a nu permite să fie luată căciula sa.

3. **Tehnica „Ascultatul”.** Scopul: dezvoltarea capacității de autoreglare psihică; relaxare. Moderatorul cu o voce calmă citește următoarele indicații „Eu încerc acum să mă așez confortabil, dar nu neglijent. Picioarele mele sunt liniștite. Tălpile picioarelor stau pe dușumea de parcă ar fi prins rădăcini acolo. Brațele mele stau în voie în poală și se odihnesc. Măinile devin niște găoace, care-s gata să primească tot ce mă așteaptă. Eu închid ochii și încerc să fiu liniștit de tot. Eu simt cum încordarea mea cedează, respirația mea este tot mai regulată, picioarele mele devin tot mai grele. Eu simt cât de bine îmi face liniștea, cum ea mă cuprinde și mă eliberează pentru a simți ceea ce este în mine. Treptat eu mă întorc. Mă ridic din propriul meu abis. Iau cu mine și liniștea. Ea mă însoțește prin timp și-mi dăruiește calm și gânduri bune”.
4. **Exercițiul „Sculptură corporală”.** Scopul: exersarea capacităților de autoexplorare; conștientizarea conexiunilor dintre anumite stări fiziologice și anumite stări psihologice; stimularea expresivității și a creativității; antrenarea capacităților empatică. Exercițiul se desfășoară pe perechi A - B.
Varianta 1: A îl modelează pe B. B trebuie să verbalizeze care este starea lui interioară în postura de statuie. A se așează în fața lui B în aceeași poziție cu a acestuia (oglină posturală) și vorbește despre starea lui interioară. Se inversează apoi rolurile.
Varianta 2 : A își alege o poziție, spune ce simte, iar B încearcă să-l imite în postură pe A și să experimenteze stările acestuia. Se inversează apoi rolurile.
5. **Feedback-ul.** Se poate folosi **exercițiul „Floricele de porumb”**. Suntem niște floricele de porumb care sărim continuu pe o tîgaie cu mâinile lipite de corp. Toți sar prin încăpere, dar dacă sărind se ating de cineva „se lipsesc” sărind mai departe împreună de mână. Jocul se termină odată cu formarea unei „aglomerări” imense.

Activitatea Nr.7.

Finalități:

- dezvoltarea capacităților de interrelaționare cu alții;
- dezvoltarea autoaprecierii.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Jocul „Poșta”.** Scopul: ridicarea autoaprecierii. În acest joc se folosesc desene, aplicații, îndeplinite de copil și împachetate în banderole, de asemenea jurnale și plicuri (pregătite de copii în prealabil). Pe pieptul fiecărui copil se încheie un ceruleț cu o cifră semnificând adresa acestuia. Fiecare participant hotărăște cui vrea să trimită scrisoarea sau banderola și pune pe ea numărul-adresă corespunzător. Psihologul trebuie să fie foarte atent ca fiecare copil să primească ceva (dacă observă că unui copil nimeni nu îi trimite nimic, atunci chiar psihologul o va face). Important e ca nici un copil să nu e simtă jignit și singuratic. După aceasta toată corespondența se dă poștaşului (care a fost ales din timp) care o va duce la destinatari.
3. **Jocul „Magazinul”.** Scopul: învățarea relațiilor cordiale și de amabilitate; reguli de comportare la magazin. Preventiv se pregătesc jucăriile, cărțile, caietele, stilourile copiilor, suvenire mici, bomboane etc. De asemenea se recomandă de a scrie din timp prețul produsului. Bani însă nu există.

Varianta I. Se joacă situația din magazin dintre „vânzător” (de obicei este animatorul) și „cumpărător” (elevul).

Varianta II. Magazinul este fără vânzător. În acest caz „cumpărătorii” umblă prin magazin, își aleg produsele dorite pe care le achită la „casier” (de obicei este animatorul). Achitarea se realizează prin intermediul răspunsurilor „cumpărătorilor” la întrebările „casierului”. Întrebările sunt legate de „produsele cumpărate” (din ce sunt confecționate, la ce folosesc, etc.).

4. **Exprimarea prin mișcare. „Povestea și dansul fricii”.** Scopul: deblocarea emoțională, exprimarea emoțiilor și sentimentelor. I se cere copilului să inventeze o poveste în care, de exemplu, i se întâmplă ceva unui copil, și acesta devine apoi foarte fricos. Îi sugerăm să fie el acest copil din poveste, să se miște prin cameră pentru a-și exprima sentimentul de frică și să realizeze un dans al fricii.
5. **Exprimarea prin mișcare și dans „A și B”.** Scopul: antrenarea comunicării senzoriale; descărcarea tensiunilor și reenergizarea organismului; stimularea expresivității corporale.
Varianta A: Copiii sunt așezați pe perechi A - B, cu palmele lipite, față în față. Pe muzică, cu ritm gradat, de la lent la rapid, A trebuie să-i impună mișcări lui B. Se inversează rolurile. Se verbalizează cele simțite în timpul exercițiului.
Varianta B: Pe un fond muzical alcătuit dintr-o îmbinare de ritmuri lente și rapide, copiii au prilejul de a se mișca, de a dansa liber.
6. **Feedback-ul.** În lanț copiii povestesc ce a fost cel mai interesant pentru ei la această sedință.

Activitatea Nr.7.

Finalități:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- dezvoltarea capacităților comunicative;
- dezvoltarea capacității de argumentare;
- dezvoltarea memoriei și a creativității.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Jocul “Negociază caramellele”.** Scopul: dezvoltarea capacităților de negociere. Moderatorul pregătește pentru fiecare participant câte un plic cu 6 bomboane mici învelite în ambalaj de diferite culori. Scopul lor este să acumuleze 6 bomboane de aceeași culoare. La început vor decide ce culoare doresc să adune, apoi vor precede la schimb. Copiii pot schimba doar o bomboană la o singură persoană la un moment dat. Jocul poate dura ceva timp deoarece mai mulți participanți pot să acumuleze bomboane de aceeași culoare. Jocul continuă până când fiecare participant are toate bomboanele de o culoare. După joc se inițiază o discuție despre esența procesului de negociere, tacticile folosite, etc. Jocul poate continua rugând participanții să formeze grupuri potrivit culorilor bomboanelor și să elaboreze un set de recomandări pentru o negociere de succes.
3. **Exercițiul „De ce?”.** Scopul: dezvoltarea capacităților comunicative. Participanții primesc câte o foaie și un pix și formează două rânduri stând față în față. Membrii unui grup vor scrie pe foile lor câte o întrebare care începe cu cuvintele „De ce .?” Membrii celui de-al doilea grup vor scrie câte o propoziție care începe cu „Fiindcă?”. După ce au terminat, participanții, unul câte unul, citesc întrebările și răspunsurile (de exemplu, întrebarea: „De ce sunt atâtea frunze pe copaci?” răspunsul: „Fiindcă toți oamenii sunt egali în drepturi”). După exercițiu se analizează importanța comunicării și cooperării, formularea mesajelor, consecințele comunicării insuficiente dintre oameni.
4. **Jocul „Argumentele”.** Scopul: dezvoltarea capacității de argumentare. Participanții formează două grupe și stau față în față. Animatorul le propune să înceapă o discuție. Se pot contra referitor la orice doresc, de exemplu: „Ce este mai bun roșia sau dovleacul?”, „Care cifră este mai importantă 1 sau 6?” Fiecare grup va rămâne fidel opiniei sale, aducând cât mai multe argumente pentru susținerea punctului său de vedere. Prezentarea argumentelor se va face pe rând, dar cât mai repede și cât mai convingător posibil. Peste câteva minute moderatorul va opri discuțiile și îi va întreba pe preadolescenți cum s-au simțit în timpul activității, cum a decurs comunicarea, le-a plăcut sau nu să fie în

- dezacord unii cu alții, cum se aseamănă acest joc cu viața reală.
5. **Jocul „Plec într-o călătorie”.** Scopul: dezvoltarea memoriei. Toți participanții se așează în cerc. Moderatorul începe cu cuvintele: „Plec într-o călătorie și iau o îmbrățișare”, după care îmbrățișează o persoană din dreapta sa. Acea persoană continuă, spunând: „Plec într-o călătorie și iau o îmbrățișare și o mângâiere pe spate” și apoi face cele spuse cu o persoană din dreapta sa, adică o îmbrățișează și o mângâie pe spate. Fiecare persoană repetă ceea ce a fost deja spus și adaugă o nouă acțiune. Activitatea continuă pe cerc până când toți au participat.
 6. **Feedback-ul.** Participanții pe cerc răspund la întrebarea: “Dorințele voastre pentru ședința următoare?”.

Activitatea Nr.8.

Finalități:

- dezvoltarea competențelor comunicative a copiilor;
- exersarea tehnicilor pentru înlăturarea încordării psihoemoționale.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Exercițiul „Stema grupei”.** Scopul: dezvoltarea abilităților de comunicare. Participanților li se propune pe un rulou de hârtie să deseneze un desen comun „stema grupei”. O condiție ce trebuie respectată aici este ca toții copii să participe în egală măsură la activitate. În timpul discuției se stabilesc și se consemnează pe o coală de hârtie regulile de interrelaționare non- conflictuală. Desenul comun și regulile rămân în clasa unde se petrec activitățile. În cazul conflictelor este necesar să se discute regulile de desenare în comun.
3. **Exercițiul „Darul de sub brad”.** Scopul: relaxarea mușchilor. Instrucțiunea pentru preadolescenți: „Imaginați-vă, că în curând e Anul Nou. Întregul an ați visat la un dar minunat. Și iată că vă apropiați de brad, închideți ochii foarte strâns și inspirați profund. Rețineți răsuflarea. Ce este sub brad? Acum expirați și deschideți ochii. Ce minune! Darul mult așteptat se afla în fața voastră. Sunteți bucuros? Zâmbiți”. După finisarea exercițiului se poate discuta (la dorința copiilor) cine și la ce visează.
4. **Exercițiul „Eu sunt ...”.** Scopul: dezvoltarea capacității de autoprezentare. Psihologul distribuie fiecărui participant câte o foaie sau o copie a fișei Eu sunt și roagă-i să completeze propozițiile. După ce toți au terminat de scris, invită-i să prezinte răspunsurile pe rând.
Eu sunt
Cel mai mult îmi place
Dacă aș fi un animal (insectă, pasăre), aș fi
Prietenii spun despre mine
Dacă aș avea puteri magice, aș
5. **Finalizarea activității:** Copiii sunt așezați pe scaune în cerc prin gesturi: cântă, împletește, desenează.

Activitatea Nr.9.

Finalități:

- consolidarea (fixarea) reprezentărilor despre o comunicare non-conflictivă;
- exersarea tehnicilor pentru reglarea psihică;
- dezvoltarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Exercițiul „Portretul grupei”.** Scopul: dezvoltarea capacităților efective de comunicare. Pe o coală de hârtie copiii desenează autoportretele sale, cu respectarea condițiilor inițial stabilite (desenul va rămâne în clasă și va fi fixat pe perete).
3. **Desenul „Supereroul”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Moderatorul pune la dispoziția participanților 2 coli mari de hârtie, niște panglică, foarfece și 2 carioca pentru a inventa un supererou și a schița un costum pentru acest personaj nou creat.
4. **Activitatea „Probe pentru film”.** Scopul: să alcătuiască o listă a reușitelor sale, să vorbească în fața colegilor de clasă; să exprime păreri pozitive despre ei însăși în fața celorlalți. Spuneți elevilor că au șansa să joace într-un film extrem de important, care va putea fi vizionat în întreaga lume. Dacă vor primi rolul, vor putea juca alături de vedete renumite. Ca să dea probe pentru rol, elevii trebuie să facă următoarele:
 - A. Să facă o listă cu cinci lucruri pe care le-au realizat în viață, de care sunt mândri de felul în care se înțeleg cu prietenii sau cu familia, de faptul că își termină întotdeauna temele etc.
 - B. Elevii vor selecta din lista lor realizarea cu care se mândresc cel mai mult.
 - C. Moderatorul urmează să aleagă un voluntar care să stea pe scaun, în fața clasei.
Elevul spune: „Nu vreau să mă laud, dar ...”. Ea / el completează propoziția, menționând o anumită realizare. Celorlalți elevi din grup li se spune că sunt regizori, astfel încât trebuie să asculte ce are actorul de spus.
 - D. După ce primul elev a terminat, grupul aplaudă și acesta se duce la loc. Următorul elev în ordine alfabetică se urcă pe scaun și explică ceea ce a realizat.
 - E. Acest mod de lucru continuă până când fiecare elev din grup a avut posibilitatea de a se ridica pe scaun și de a vorbi.
 - F. După ce audițiile au luat sfârșit, elevilor li se cere să se aplaude. Acest lucru îi va ajuta să se relaxeze înainte de începerea discuțiilor pe baza de întrebări.

Întrebări pentru discuții:

Cum v-ați simțit pe scaun și împărtășindu-vă realizările?

Ați fost nervoși sau v-a fost să vorbiți în fața întregului grup? Explicați.

Cum a fost atunci când i-ați ascultat pe ceilalți.

Credeți că fiecare a simțit la fel când s-a ridicat pe scaun și a vorbit. Explicați.

Credeți că ați primit rolul în film? Explicați.

5. **Încheierea activității.**

Activitatea Nr.10.

Finalități:

- sporirea capacități participanților de autoînțelegere;
- aprecierea pozitivă a „eu”-lui și a celorlalți;
- estimarea propriei valori;
- formarea deprinderilor de reacționare la critică; la complemente;
- exersarea unor tehnici de comportament asertiv, a refuzului diplomatic .

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Jocul „Peretele”.** Scopul: stimularea încrederii în sine însuși și în grup; dezvoltarea încrederii în alte simțuri decât cel al vederii, în special, în dimensiunea spațiu-timp). Participanții se plasează în vreo 2 metri de la obstacol, formând un rând, la distanță mică unul de altul (pentru a acoperi tot spațiul peretelui, pe cât e posibil). Voluntarul e dus la o anumită de distanță de grup (cu ochii închiși) și trebuie să alerge cu cea mai mare viteză

- posibilă (fără exagerări) înspre obstacol. Grupul va trebui să-l prindă, fără a înainta, pentru ca persoana să nu se lovească de perete. După finisarea activității se discută despre emoțiile trăite, temerile și alte impresii.
3. **Exercițiul „Ne încredem în încredere”.** Scopul: să arate care sunt calitățile esențiale pentru a avea încredere în oameni. Cereți elevilor să noteze 5 calități pe care ar trebui să le aibă o persoană pentru a avea încredere în ea. De exemplu, astfel de calități pot fi sensibilitate, inteligență, grija față de ceilalți, cinste, loialitate, etc. Elevii sunt împărțiți în grupe de câte 4 sau 6. Cereți elevilor să prezinte unii altora și să discute calitățile notate pe listă. Cereți fiecărei grupe să se pună de acord asupra a două calități care i se par a fi cele mai importante pentru a putea avea încredere în cineva. Cereți fiecărei grupe să raporteze opțiunile membrilor ei. Cereți elevilor să completeze fișa de lucru „Ne încredem în încredere”. Explicați modul de lucru prin metoda brainstorming. Scrieți pe tablă cele patru reguli ale metodei. Cereți elevilor să utilizeze metoda brainstorming și să folosească cât se poate de multe cuvinte pentru a descrie persoanele în care au încredere. Scrieți toate cuvintele pe tablă. După ce elevii nu vor mai fi în stare să găsească alte cuvinte, puteți include în listă cuvintele la care aceștia nu s-au gândit.
 4. **Exercițiul „Portretul meu în lumina soarelui”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Fiecare participant desenează un soare cu raze pe o foaie. După ce termină de desenat pe fiecare rază trebuie să scrie calitățile sale pozitive. Apoi se citește lista cu calități.
 5. **Exercițiul „Încrezut, neîncrezut și răspunsuri agresive”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine și de a face față diferitor situații. Fiecărui participant i se propune diferite situații în care el trebuie să fie încrezut, neîncrezut și să aducă răspunsuri agresive. Se dau situațiile:
 - Prietenul tău discută cu tine, tu însă trebuie să pleci.
 - Prietenul tău ți-a stabilit o întâlnire cu un om necunoscut, fără să te preîntâmpine.
 - Oamenii care stau în spatele tău la cinematograful, îți încurcă cu o discuție gălăgioasă.
 - Vecinul tău de alături te încurcă să te uiți la o interesantă premieră, dând după părerea ta întrebări prostești.
 - Prietenul tău te roagă să-i împrumuți un lucru foarte scump, tu însă îl consideri neresponsabil și neîngrijit.
 6. **Exercițiul „Contacte”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine și a abilității de a iniția o discuție și de a o menține. Membrii se așează după principiul caruselului, se fac 2 cercuri, primul cerc se așează cu scaunele spate la spate, apoi al doilea cerc împrejurul celui dintâi cerc astfel încât fiecare să aibă pe cineva în fața lui. La semnalul psihologului fiecare face un pas în dreapta sau stânga, de fiecare dată având pe cineva nou în față. Se dau situațiile:
 - în fața voastră se află un om pe care îl cunoașteți foarte bine, dar nu l-ați văzut de mult timp;
 - sunteți bucuroși. (se dau 3 min. pentru discuție, apoi urmează semnalul și toți se schimbă cu locul, făcând un pas în stânga);
 - în troleibuz cineva v-a bruscăt foarte tare, când te-ai întors, ai văzut un om în vârstă;
 - după o despărțire lungă, v-ați întâlnit cu persoana iubită, sunteți foarte bucuroși de întâlnire.
 7. **Feedback-ul.** Toți copiii se iau de mâini și în cor își iau la revedere unul de la altul.

Activitatea Nr.11.

Finalități:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- dezvoltarea autoaprecierii;

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Jocul „Bună dimineața”.** Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Microfonul utilizat în acest joc va ajuta să începeți activitatea într-un mod mai deosebit care consolidează sentimentul propriei importanțe. Fiecare copil beneficiază de ocazia de ași saluta colegii și a le povesti ce îl bucură pe el azi, ce dorește să facă. Instrucțiunea: „Așezați-vă în cerc, astăzi eu v-am adus un microfon. Fiecare din voi pe rând poate spune ceva la microfon ceilalți trebuie să-l asculte liniștit. Cel care are microfonul poate să spună Bună dimineața și să comunice de cel azi se bucură. Se poate întâmpla ca unii copii să nu dorească să vorbească. Nu insistați. Primul poate începe psihologul, iar apoi să transmită microfonul cuiva din copii”.
3. **Exercițiul „Balonașul de aer”.** Scopul: înlăturarea încordării. Toți participanții stau sau șed în cerc. Moderatorul le dă indicații: „Imaginați-vă, că acum noi cu voi vom umfla baloane. Inspirați aer, apropiați de buze balonașul imaginar, desumflând obrazii, încet prin buzele întredeschise umflați-l urmăriți cu ochii cum balonașul vostru devine din ce în ce mai mare, cum se măresc și cresc desenele de pe el. V-ați imaginat? Eu tot mi-am imaginat baloanele voastre imense. Suflați atent, ca balonașul să nu se spargă. Acum arătați unul altuia baloanele voastre. Exercițiul poate fi repetat de 3 ori.
4. **Activitatea „Interpretarea pozitivă”.** Scopul: să scoată în evidență aspectele pozitive ale unor situații și experiențe care par să fi negative. Animatorul prezintă copiilor exemple despre cum să scoatem în evidență aspecte pozitive ale situațiilor:
Situația: Andrei, cel mai bun prieten al tău, a rugat-o pe Diana să joace fotbal cu el și nu te-a rugat pe tine.
Interpretarea negativă: „Andrei nu m-a rugat pe mine. Cred că nu sunt destul de iute. Și nu sunt atât de amuzant sau de drăguț ca Diana”.
Interpretarea pozitivă: „Chiar dacă Andrei nu m-a chemat să joc fotbal cu el, știu că sunt un jucător bun și o persoană simpatcă, drăguț”.
În continuare, moderatorul le va cere elevilor să formeze perechi. Perechile trebuie să fie separate unele de altele. Elevii vor sta în perechi față în față.
Elevilor li se oferă diferite situații. În pereche unul dintre elevi va da un exemplu de aspect negativ implicat de situația respectivă. Celălalt elev va scoate în evidență un aspect pozitiv al aceleiași situații. Cu alte cuvinte, o persoană explică situația dintr-o perspectivă negativă, apoi cealaltă persoană reflectă în oglindă poziția primea, reinterpretând însă situația într-o lumină pozitivă.
Situații posibile:
 - Ați uitat să faceți ce v-a rugat mama.
 - Ați luat o notă proastă la o lucrare.
 - Rugați un prieten / o prietenă să se joace cu voi și acesta / aceasta vă refuză.
 - Elevii se pot gândi și la alte situații.
5. **Jocul „Dansul orb”.** Scopul: dezvoltarea încrederii unul în celălalt, înlăturarea încordării musculare. „Împărțiți-vă în perechi. Unul din voi va primi o batistă (un fular) cu care se va lega la ochi, el va fi „orb”. Altul este clarvăzător și îl va putea conduce pe cel „orb”. Acum luați-vă de mâini și dansați unul cu altul sub muzică ușoară (1 - 2 minute)”. Acum schimbați-vă cu rolurile. Ajutați-vă partenerul să-și lege ochii.” Pentru pregătirea pentru această activitate copii pot fi rugați să se așeze unul lângă altul să se ia de mână. Acel care vede mișcă mâinile după muzică, iar cel cu ochii legați trebuie să încerce să le repete, fără ca să dea drumul la mâini, 1- 2 minute. Apoi copii se schimbă cu rolurile. Dacă copilul anxios refuză să închidă ochii, liniștiți-vă și nu ne insistați. Lăsați-l să danseze cu ochii deschiși. Pe parcursul diminuării anxietății se poate de realizat acest joc în picioare, mișcându-ne prin clasă.

6. **Desenul „Cum noi ne luptăm cu greutățile”**. Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Copiii nu trebuie să le fie frică de greutăți, eșecuri. Trebuie să le explicăm că greutățile de care ne ciocnim ne fac mai puternici.
7. **Încheierea activității.**

Activitatea Nr.12.

Finalități:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- dezvoltarea autoaprecierii;

Desfășurarea activității:

1. **Introducere în activitate.**
2. **Desenul „Autoportretul”**. Scopul: dezvoltarea capacității de autocunoaștere. Luați o foaie și creioane colorate, desenați-vă în orice poză și în orice împrejurări. Dați denumire desenului Dumneavoastră. Analizați acum desenul, observați dacă nu v-au scăpat unele elemente.
3. **Exercițiul „Privirea în oglindă”**. Scopul: dezvoltarea încrederii în sine; ridicarea autoaprecierii. Treceți în fața oglinzii și priviți nu mai puțin de 10 minute. Studiați atent fiecare parte a corpului, a feții Dumneavoastră. Care trăsătură personală vă place mai mult? Cum v-ați descrie unui necunoscut?
4. **Jocul „Să ne caracterizăm”**. Scopul: dezvoltarea capacității de autoprezentare. Scrie-ți 10 cuvinte sau propoziții care vă caracterizează cel mai clar? Aranjați-le conform importanței lor. Câte din ele pot fi unite în categoria celor pozitive și care celor negative? Care 2 caracteristici ale Dumneavoastră le-ar considera o persoană apropiată ca cele mai importante?
5. **Exercițiul „Scrisoarea către sine”**. Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Scrieți-vă o scrisoare, luați aceasta ca o deprindere de fiecare dată când vă încercați emoțiile puternice și simțiți nevoia de a le expune.
6. **Exercițiul „Termină propoziția”**. Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Copilul pe rând termină propoziția Eu vreau...; Eu pot...; Am să reușesc...;
7. **Jocul „Bucătarul de succes”**. Scopul: dezvoltarea încrederii în sine. Copilul va fi un bucătar renumit și își va demonstra măiestria în prepararea bucatelor. Este nevoie de un prezentator și de spectatori, scopul este de-a dezvolta încrederea în sine.
8. **Exercițiul „Micul sculptor”**. Scopul: dezvoltarea înțelegerii gândurilor altor persoane. Exercițiul se face în perechi. Copii încep să facă o figură fantastică, apoi se schimbă și fiecare trebuie să termine figura celuilalt.
9. **Exercițiul „Propriul univers”**. Scopul: dezvoltarea capacității de autoprezentare. Se discută ocupația, culoarea, jocul, sunetul, muzica, anotimpul ... preferate, fiecare își spune părerea pe marginea următoarelor repere: cel mai mult prefer să fac..., cel mai bine îmi reușește..., am capacități pentru..., știu că pot..., sunt sigură pe mine, deoarece..., etc.
10. **Exercițiul „Meritele mele”**. Scopul: ridicarea autoaprecierii. Fiecare membru al grupului vorbește despre propriile merite, evidențiind ceea ce-i sprijină încrederea în sine în diverse situații.
11. **Tehnica „Soarele”**. Scopul: dezvoltarea capacității de autoreglare psihică; relaxarea. În poziție de relaxare, copii vizualizează soarele magnific care iradiază întreaga ființă cu razele sale benefice.
12. **Feedback-ul**. Toți copiii se iau de mâini și fiecare citește/povestește câte o poezie.

**Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din grupurile experimentale în baza Harta observațiilor
(adaptată după Stott), PRE TEST**

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din grupul experimental E2C2 (dezintitucionalizați)
în baza Harta observațiilor (adaptată după Stott)

Nr.	Dimensiunea I				Dimensiunea II				Dimensiunea III				Dimensiunea IV			
	13. DI - Dificultăți de înțelegere;		7. DCSN - Dificultăți în comportament social- normativ;		5. OFA – ostilitate față de adulți;		6. NRC - Neliniște în relație cu copiii(colegii de clasă);		8. OFC - Ostilitate față de alți copii(alții decât colegii de clasă);		I. NO - Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații.		3. AI - Auto- izolare;		10. TE – Imaturitate, încordare emoțională;	
	Abat.	Dez.	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1.	2	1	4	5	4	4	3	2	3	2	2	3	4	1	3	1
2.	3	2	2	2	3	2	2	3	4	1	4	3	4	2	2	1
3.	1	1	1	4	4	2	4	5	2	4	2	5	3	3	4	1
4.	2	2	3	3	2	4	4	2	2	2	3	2	4	5	3	2
5.	1	2	4	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3	1	2	1
6.	1	3	4	5	4	4	3	2	3	2	3	2	3	1	3	3
7.	2	3	3	3	4	4	2	3	3	1	3	1	3	1	3	2
8.	3	2	3	4	3	3	2	0	3	1	2	1	2	2	2	2
9.	2	1	4	4	3	4	1	4	2	1	1	1	4	2	1	2
10.	1	1	3	4	1	4	1	3	3	2	1	2	2	2	1	3
11.	1	2	5	4	3	3	0	3	3	2	2	2	3	1	2	2
12.	2	2	5	4	1	3	0	0	1	3	2	3	1	1	2	1
13.	2	3	4	5	3	2	0	0	3	0	3	0	1	1	3	1
14.	3	2	4	5	3	2	4	0	1	0	2	0	3	2	2	1
15.	2	3	3	4	1	2	4	0	2	5	3	5	1	2	3	2
16.	1	2	3	2	3	2	4	2	2	4	2	4	2	3	2	2
17.	3	1	4	1	3	1	4	0	2	2	1	2	1	0	1	3
18.	2	2	5	1	2	3	3	3	2	1	2	1	1	0	2	0
19.	2	3	3	3	3	3	2	3	1	1	3	1	1	5	3	0
20.	3	1	3	2	1	4	2	3	3	1	1	1	2	4	1	5
21.	2	1	4	1	2	3	1	1	3	2	1	2	2	2	1	4
22.	2	2	4	2	3	5	1	1	3	2	2	2	3	1	2	2
23.	3	2	3	1	4	5	0	3	2	3	2	3	0	1	2	1
24.	3	3	3	1	1	3	0	3	1	0	3	4	0	1	3	1
25.	2	2	5	1	3	2	0	0	4	0	2	4	5	2	2	1
26.	3	1	3	2	4	1	0	0	3	5	1	5	4	2	1	2

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul
copiilor din grupul experimental E1C1 (educați în familie) în baza
Harta observațiilor (adaptată după Stott)

Nr.	Dimensiunea I				Dimensiunea II				Dimensiunea III				Dimensiunea IV			
	13. DI - Dificultăți de înțelegere;		7. DCSN - Dificultăți în comportament social- normativ;		5. OFA - ostilitate față de adulți;		6. NRC - Neliniște în relație cu copiii(colegii de clasă);		8. OFC - Ostilitate față de alți copii(alții decât colegii de clasă);		I. NO - Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații.		3. AI - Auto- izolare;		10. TE - Imaturitate, încordare emoțională;	
	Abat.	Dez.	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1.	1	1	1	3	4	4	4	2	3	2	2	2	3	1	1	1
2.	2	0	2	4	3	2	2	1	4	1	4	1	3	1	1	1
3.	1	0	2	4	4	2	2	4	2	4	2	4	2	1	1	1
4.	1	1	1	3	2	4	4	2	2	2	2	2	1	2	2	2
5.	0	2	2	3	3	4	2	3	3	3	1	3	4	1	1	1
6.	0	0	0	2	4	4	1	2	2	2	4	2	3	3	3	3
7.	1	1	2	2	4	4	4	1	1	1	2	1	3	2	2	2
8.	2	2	1	2	3	3	2	1	4	1	3	1	3	2	2	2
9.	0	2	2	2	3	4	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2
10.	2	1	1	1	1	4	2	2	3	2	1	2	1	3	3	3
11.	1	2	2	3	3	3	1	2	2	2	1	2	4	2	2	2
12.	2	0	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1
13.	2	2	1	4	3	2	1	0	1	0	2	0	3	1	1	1
14.	1	1	2	3	3	2	2	0	1	0	2	0	3	1	1	1
15.	2	2	0	4	1	2	2	5	2	5	3	5	2	1	1	2
16.	0	1	2	4	3	2	3	4	2	4	0	4	1	2	2	2
17.	2	2	1	3	3	1	0	2	3	2	0	2	4	1	1	3
18.	1	2	2	3	2	3	0	1	0	1	5	1	3	3	3	0
19.	2	1	3	2	3	3	5	1	1	1	4	1	3	2	2	0
20.	2	2	3	2	1	4	4	2	3	1	2	2	3	2	2	5
21.	1	0	4	3	2	3	1	1	3	2	1	1	2	2	1	4
22.	3	2	4	4	3	5	1	1	3	2	2	4	1	1	2	2
23.	2	1	3	4	4	5	0	3	2	3	2	2	4	1	2	1
24.	2	3	3	3	1	3	0	3	1	0	3	3	3	1	3	1

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul
copiilor din grupul experimental E3C3 (instituționalizați) în baza
Harta observațiilor (adaptată după Stott)

	Dimensiunea I				Dimensiunea II				Dimensiunea III				Dimensiunea IV			
	13. DI - Dificultăți de înțelegere;		7. DCSN - Dificultăți în comportame nt social- normativ;		5. OFA - ostilitate fata de adult;		6. NRC - Neliniște în relație cu copiii(colegi i de clasa);		8. OFC - Ostilitate fata de alți copii(alții decât colegii de clasa);		I. NO - Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații.		3. AI - Auto- izolare;		10. TE - Imaturitate, încordare emoțională;	
Nr.	Abat.	Dez.	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1.	2	1	2	3	3	2	1	4	1	3	2	1	2	3	3	1
2.	2	2	2	3	4	3	1	2	1	2	2	2	2	3	2	1
3.	1	1	1	1	4	2	2	3	2	1	1	1	1	1	4	1
4.	2	2	3	3	3	1	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2
5.	0	2	3	1	3	1	3	1	3	1	0	2	3	1	2	1
6.	2	1	4	3	2	1	0	1	0	2	2	1	4	3	3	3
7.	1	2	3	3	2	2	0	1	0	2	1	2	3	3	3	2
8.	2	0	4	1	2	2	5	2	5	3	2	0	4	1	2	2
9.	2	1	2	3	3	2	1	4	1	3	2	1	2	3	1	2
10.	2	2	2	3	4	3	1	2	1	2	2	2	2	3	1	3
11.	1	2	2	1	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2
12.	2	0	2	2	0	3	0	1	1	2	1	1	2	1	2	1

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul copiilor din grupurile experimentale în baza Harta observațiilor (adaptată după STOTT), POST TEST

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul copiilor din grupul experimental E2C2 (dezinstituționalizați) în baza Harta observațiilor (adaptată după STOTT)

Nr.	Dimensiunea I				Dimensiunea II				Dimensiunea III				Dimensiunea IV			
	13. DI - Dificultăți de înțelegere;		7. DCSN - Dificultăți în comportament social-normativ;		5. OFA - Ostilitate față de adulți;		6. NRC - Neliniște în relație cu copiii(colegii de clasă);		8. OFC - Ostilitate față de alți copii(alții decât colegii de clasă);		I. NO - Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații.		3. AI - Auto-izolare;		10. TE - Imaturitate, încordare emoțională;	
	Abat.	Dez.	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1.	4	3	3	3	2	3	4	4	3	3	3	2	3	4	3	1
2.	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	2	1
3.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	4	1
4.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	2
5.	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1
6.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	3	3
7.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	0	3	2
8.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	2	2
9.	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	3	2	3	1	2
10.	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	3
11.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2
12.	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	1	1	1	2	1
13.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	0	1	1	3	1
14.	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	0	3	2	2	1
15.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2
16.	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	2	3	2	2
17.	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	1	3	1	3
18.	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	3	1	2	1	0
19.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	0
20.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	5
21.	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	2	2	2	4
22.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2
23.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2	1
24.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	3	1	1
25.	2	2	5	1	3	2	0	0	4	2	0	3	1	2	1	1
26.	3	1	3	2	4	1	0	0	3	5	1	5	4	2	1	2

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare în cazul
copiilor din grupul experimental E1C1 (educati in familie) in baza
Harta observațiilor (adaptată după STOTT)

Nr.	Dimensiunea I				Dimensiunea II				Dimensiunea III				Dimensiunea IV			
	13. DI - Dificultăți de înțelegere;		7. DCSN - Dificultăți in comportame nt social- normativ;		5. OFA – ostilitate fata de adulți;		6. NRC - Neliniște in relație cu copiii(colegi i de clasa);		8. OFC - Ostilitate fata de alți copii(alții decât colegii de clasa);		I. NO - Neîncredere in oameni noi, lucruri, situații.		3. AI - Auto- izolare;		10. TE – Imaturitate, încordare emoțională;	
	Abat.	Dez.	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
1.	4	3	3	3	4	4	4	2	3	4	3	3	3	2	3	1
2.	3	2	3	2	3	2	2	1	4	3	2	3	2	3	2	1
3.	2	3	3	1	4	4	1	4	2	1	3	2	3	3	1	1
4.	2	0	3	1	2	3	1	3	3	2	4	2	0	3	1	2
5.	1	4	2	1	3	2	0	3	3	2	4	1	4	2	0	1
6.	1	3	3	2	4	2	2	2	1	2	3	1	3	3	2	3
7.	0	3	3	2	4	1	0	2	2	2	3	0	3	3	0	2
8.	2	2	1	2	3	1	2	1	1	1	1	4	3	3	2	2
9.	0	2	2	2	3	0	1	2	2	3	3	3	2	3	1	2
10.	2	1	1	1	1	4	2	0	2	3	1	2	3	3	2	3
11.	1	2	2	3	3	3	2	2	1	4	3	2	0	3	2	2
12.	2	0	2	3	1	2	1	1	2	3	3	1	4	2	1	1
13.	2	2	1	4	3	2	0	3	1	2	1	2	1	2	1	1
14.	1	1	2	3	3	1	4	2	2	1	2	1	2	1	2	1
15.	2	2	0	4	1	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
16.	0	1	2	4	3	3	3	2	1	3	1	3	1	3	1	2
17.	2	2	1	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3
18.	1	2	2	2	3	3	1	3	0	4	0	4	0	4	0	0
19.	2	1	3	2	0	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3	0
20.	2	2	3	1	4	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	5
21.	1	0	4	1	3	3	2	1	2	1	2	1	2	1	2	4
22.	3	2	4	0	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
23.	2	1	3	4	4	5	0	3	1	1	1	1	1	1	1	1
24.	2	3	3	3	1	3	0	3	1	0	3	3	3	1	3	1

Anexa 6

**Valorile medii generale a rezultatelor obținute pentru dimensiunile de cercetare
a adaptării școlare în cazul celor 3 grupuri experimentale în baza
Harta observațiilor (adaptată după Stott)**

Nr.	Dimensiunea I				Dimensiunea II				Dimensiunea III				Dimensiunea IV			
	13. DI - Dificultăți de înțelegere;		7. DCSN - Dificultăți în comportame nt social- normativ;		5. OFA – ostilitate fata de adulți;		6. NRC - Neliniște în relație cu copiii(coleg ii de clasa);		8. OFC - Ostilitate fata de alți copii(alții decât colegii de clasa);		I. NO - Neîncredere în oameni noi, lucruri, situații.		3. AI - Auto- izolare;		10. TE – Imaturitate, încordare emoțională;	
	Abat.	Dez.	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
E1C1 - test	2,07	1,09	3,53	2,92	2,71	3,03	1,96	1,88	2,46	1,92	2,11	2,03	2,61	1,41	2,13	1,37
E1C1 – retest	1,04	1,05	2,91	1,98	2,04	2,03	1,95	0,77	1,03	0,22	1,29	0,49	2,09	0,88	0,77	1,33
E2C2 – test	2,01	3,71	3,76	1,09	2,16	2,05	3,55	2,11	2,33	0,56	2,31	2,11	4,35	3,66	2,55	2,34
E2C2 - retest	1,45	2,99	3,45	1,05	2,09	2,05	1,54	0,45	0,76	0,12	2,33	2,15	2,45	0,45	2,43	0,23
C3 – test	2,56	1,55	2,01	2,03	1,05	1,01	1,02	2,56	1,03	1,05	1,02	2,57	3,22	1,34	3,33	1,08
C3 - retest	2,54	1,76	1,99	1,34	1,02	1,04	1,05	2,04	1,01	2,46	0,99	2,44	2,89	1,09	3,20	0,77

**Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din loturile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării
psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru cadre didactice, pentru cadre didactice, PRETEST**

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din lotul experimental E₁ (*educați în familie*)
în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare

Nr. crt.	Scala 1. Activism in activitatea de invatare					
	<i>Activismul in timpul lectiilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare).</i>	<i>Este pasiv in timpul lectiilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate mecanic.</i>	<i>Activismul in timpul lectiilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.</i>	<i>Rar manifesta initiativa de a raspunde dar cind raspunde de obicei e corect.</i>	<i>Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste.</i>	<i>Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des correct.</i>
1.		1				
2.		1				
3.	0					
4.		1				
5.				3		
6.			2			
7.		1				
8.		1				
9.	0					
10.			2			
11.			2			
12.				3		
13.				3		
14.				3		
15.			2			
16.			2			
17.		1				
18.		1				
19.					4	
20.		1				
21.			2			
22.		1				
23.		1				
24.		1				
25.		1				
26.				3		
Total	2	12	6	5	1	
Media	1,65					

Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor					
	<i>Asimileaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea disciplineelor.</i>	<i>Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitand mai support din partea celor din</i>	<i>Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.</i>	<i>Are rar dificultati sau scapari.</i>	<i>Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.</i>	<i>La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimileaza informatia propusa.</i>
1.		1				
2.		1				
3.	0					
4.		1				
5.						5
6.			2			
7.		1				
8.		1				
9.	0					
10.			2			
11.			2			
12.				3		
13.				3		
14.			2			
15.			2			
16.			2			
17.		1				
18.		1				
19.					4	
20.		1				
21.			2			
22.		1				
23.		1				
24.		1				
25.		1				
26.				3		
Total	2	12	7	3	1	1
Media	1,69					

Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduita scolara

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor					
	<i>Nu indeplineste cerintele inaintate de catre professor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie(pare absent,</i>	<i>Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.</i>	<i>Frecvent manifesta “incordare” in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.</i>	<i>Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridice fara voie etc.</i>	<i>Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.</i>	<i>Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.</i>
1.			2			
2.		1				
3.		1				
4.		1				
5.				3		
6.				3		
7.	0					
8.		1				
9.		1				
10.			2			
11.			2			
12.			2			
13.			2			
14.		1				
15.			2			
16.				3		
17.		1				
18.			2			
19.					4	
20.		1				
21.			2			
22.	0					
23.		1				
24.			2			
25.		1				
26.					4	
Total	2	10	9	3	2	
Media	1,73					

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor					
	<i>De multe ori încalcă regulile de conduită: deranjează alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații (nu se poate observa)</i>	<i>Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer sa stea singur sau sa observe.</i>	<i>Nu isi poate gasi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.</i>	<i>Activitatea dominantă in timpul pauzelor se refera la pregatirea materialelor pentru urmatoarea lectie(pregaPRETEste manualele, caietele etc.). Mai</i>	<i>Activismul in timpul pauzelor este redus, poate sa comunice cu unul din colegi, sa citeasca o carte sau o alta activitate linistita.</i>	<i>Este foarte activ in timpul pauzelo, frecvent se joaca cu semnii sau petrece timpul in grup.</i>
1.			2			
2.		1				
3.		1				
4.		1				
5.			2			
6.				3		
7.		1				
8.		1				
9.		1				
10.				3		
11.			2			
12.			2			
13.		1				
14.		1				
15.			2			
16.		1				
17.		1				
18.			2			
19.			2			
20.	0					
21.		1				
22.		1				
23.		1				
24.			2			
25.		1				
26.				3		
Total	1	14	8	3		
Media	1,50					

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa					
	<i>Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.</i>	<i>Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de el/ea.</i>	<i>Prefera sa se afle in preajma copilor dar nu initiaza contactul cu acestia.</i>	<i>Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.</i>	<i>Manifesta putina initiativa. Frecvent in situatile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.</i>	<i>Este comunicabil intra in realtie usor.</i>
1.			2			
2.		1				
3.			2			
4.		1				
5.				3		
6.		1				
7.			2			
8.		1				
9.		1				
10.				3		
11.		1				
12.			2			
13.			2			
14.		1				
15.					4	
16.		1				
17.			2			
18.			2			
19.		1				
20.			2			
21.		1				
22.		1				
23.			2			
24.				3		
25.		1				
26.				3		
Total		12	9	4	1	
Media	1,76					

Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor					
	<i>Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind i se fac observatii.</i>	<i>Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori).</i>	<i>Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.</i>	<i>Realizeaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.</i>	<i>Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur apeleaza la ajutor</i>	<i>Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.</i>
1.			2			
2.		1				
3.		1				
4.			2			
5.			2			
6.		1				
7.		1				
8.		1				
9.				3		
10.					4	
11.			2			
12.			2			
13.					4	
14.			2			
15.				3		
16.		1				
17.			2			
18.		1				
19.				3		
20.		1				
21.			2			
22.		1				
23.			2			
24.				3		
25.				3		
26.			2			
Total		9	10	5	2	
Media	2,0					

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii					
	<i>Predomina atitudini 177epressive sau agresive (isterii, furie).</i>	<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>	<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulumirea.</i>	<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>	<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	<i>Predomina atitudini 177epressive sau agresive (isterii, furie).</i>
1.			2			
2.		1				
3.		1				
4.			2			
5.					4	
6.		1				
7.	0					
8.		1				
9.			2			
10.			2			
11.		1				
12.				3		
13.			2			
14.			2			
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.		1				
19.			2			
20.		1				
21.			2			
22.			2			
23.		1				
24.				3		
25.					4	
26.				3		
Total	1	10	10	3	2	
Media	1,80					

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din lotul experimental E₂ (*copii dezinstituționalizați*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare

Nr. crt.	Scala 1. Activism in activitatea de invatare					
	<i>Activismul in timpul lecturilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare).</i>	<i>Este pasiv in timpul lecturilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate</i>	<i>Activismul in timpul lecturilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.</i>	<i>Rar manifesta initiativa de a raspunde dar cind raspunde de obicei e corect.</i>	<i>Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste.</i>	<i>Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des corect.</i>
1.		1				
2.		1				
3.			2			
4.			2			
5.					4	
6.		1				
7.	0					
8.			2			
9.	0					
10.				3		
11.		1				
12.		1				
13.		1				
14.			2			
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.				3		
19.			2			
20.		1				
21.		1				
22.		1				
23.		1				
24.			2			
Total	2	12	7	2	1	
Media	1,50					

Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor					
	<i>Asimileaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea discuptionelor.</i>	<i>Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitand mai support din partea celor din</i>	<i>Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.</i>	<i>Are rar dificultati sau scapari.</i>	<i>Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.</i>	<i>La majoritatea discuptionelor si activitatilor intelege si asimileaza informatia propusa.</i>
1.	0					
2.		1				
3.			2			
4.		1				
5.					4	
6.			2			
7.		1				
8.		1				
9.		1				
10.			2			
11.	0					
12.		1				
13.		1				
14.			2			
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.					4	
19.			2			
20.		1				
21.		1				
22.		1				
23.		1				
24.			2			
Total	2	13	7		7	
Media	1,45					

Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduita scolara

Nr. Crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor					
	<i>Nu indeplineste cerintele inaintate de catre profesor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie (pare absent,</i>	<i>Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.</i>	<i>Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.</i>	<i>Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridice fara voie etc.</i>	<i>Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.</i>	<i>Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.</i>
1.		1				
2.			2			
3.				3		
4.			2			
5.			2			
6.		1				
7.		1				
8.		1				
9.			2			
10.			2			
11.		1				
12.			2			
13.		1				
14.		1				
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.			2			
19.			2			
20.		1				
21.		1				
22.		1				
23.			2			
24.			2			
Total		12	11	1		
Media	1,54					

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor					
	<i>De multe ori încalcă regulile de 181ctive181: deranjează alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații (nu se poate observa)</i>	<i>Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer să stea singur sau să observe.</i>	<i>Nu își poate găsi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.</i>	<i>Activitatea 181ctive181 în timpul pauzelor se referă la pregătirea materialelor pentru următoarea lecție(pregaPRETEste manualele, caietele etc.). Mai</i>	<i>Activismul în timpul pauzelor este redus, poate să comunice cu unul din colegi, să citească o carte sau o altă activitate liniștită.</i>	<i>Este foarte 181ctive în timpul pauzelor, frecvent se joacă cu semni sau petrece timpul în grup.</i>
1.		1				
2.		1				
3.			2			
4.		1				
5.					4	
6.			2			
7.			2			
8.		1				
9.		1				
10.			2			
11.			2			
12.			2			
13.		1				
14.		1				
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.			2			
19.			2			
20.		1				
21.		1				
22.		1				
23.		1				
24.			2			
Total		13	10		1	
Media	1,54					

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa					
	<i>Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.</i>	<i>Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de el/ea.</i>	<i>Prefera sa se afle in preajma copilor dar nu initiaza contactul cu acestia.</i>	<i>Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.</i>	<i>Manifesta putina initiativa. Frecvent in situatile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.</i>	<i>Este comunicabil intra in realtie usor.</i>
1.		1				
2.			2			
3.	0					
4.			2			
5.				3		
6.			2			
7.		1				
8.		1				
9.		1				
10.				3		
11.	0					
12.			2			
13.			2			
14.			2			
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.			2			
19.			2			
20.			2			
21.			2			
22.			2			
23.		1				
24.				3		
Total	2	7	12	3		
Media	1,66					

Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor					
	<i>Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind i se fac observatii.</i>	<i>Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori).</i>	<i>Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.</i>	<i>Realizaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.</i>	<i>Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur apeleaza la ajutor</i>	<i>Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.</i>
1.		1				
2.			2			
3.			2			
4.		1				
5.				3		
6.				3		
7.		1				
8.		1				
9.					4	
10.				3		
11.			2			
12.			2			
13.			2			
14.			2			
15.		1				
16.		1				
17.			2			
18.			2			
19.				3		
20.					4	
21.			2			
22.		1				
23.			2			
24.			2			
Total		7	11	4	2	
Media	2,04					

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii					
	<i>Predomina atitudini 184epressive sau agresive (isterii, furie).</i>	<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>	<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulumirea.</i>	<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>	<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	<i>Predomina atitudini 184epressive sau agresive (isterii, furie).</i>
1.	0					
2.		1				
3.			2			
4.		1				
5.					4	
6.			2			
7.	0					
8.			2			
9.		1				
10.			2			
11.			2			
12.		1				
13.		1				
14.			2			
15.		1				
16.		1				
17.				3		
18.				3		
19.			2			
20.		1				
21.		1				
22.			2			
23.		1				
24.			2			
Total	2	10	9	2	1	
Media	1,58					

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din lotul experimental E₃ (*copii instituționalizați*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare

Nr. crt.	Scala 1. Activism in activitatea de invatare					
	<i>Activismul in timpul lecturilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare).</i>	<i>Este pasiv in timpul lecturilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate</i>	<i>Activismul in timpul lecturilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.</i>	<i>Rar manifesta initiativa de a raspunde dar cind raspunde de obicei e corect.</i>	<i>Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste.</i>	<i>Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des corect.</i>
1.		1				
2.		1				
3.	0					
4.				3		
5.			2			
6.			2			
7.	0					
8.			2			
9.		1				
10.	0					
11.		1				
12.		1				
Total	3	5	3	1		
Media	1,16					
Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor					
	<i>Asimileaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lecturilor la majoritatea disciplinelor.</i>	<i>Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultai sarcinile solicitind mai support din partea celor din jur</i>	<i>Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.</i>	<i>Are rar dificultati sau scapari.</i>	<i>Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.</i>	<i>La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimileaza informatia propusa.</i>
1.		1				
2.		1				
3.	0					
4.			2			

5.		1				
6.				3		
7.	0					
8.		1				
9.		1				
10.		1				
11.		1				
12.	0					
Total	3	7	1	1		
Media	1,0					

Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduita scolara

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor					
	<i>Nu indeplineste cerintele inaintate de catre profesor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie (pare absent,</i>	<i>Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.</i>	<i>Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.</i>	<i>Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridica fara voie etc.</i>	<i>Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.</i>	<i>Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.</i>
1.		1				
2.		1				
3.		1				
4.					4	
5.				3		
6.			2			
7.		1				
8.			2			
9.			2			
10.		1				
11.		1				
12.		1				
Total		7	3	1	1	
Media	1,66					

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor					
	<i>De multe ori încalcă regulile de conduită: deranjează alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații (nu se poate observa)</i>	<i>Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer sa stea singur sau sa observe.</i>	<i>Nu isi poate gasi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.</i>	<i>Activitatea dominantă in timpul pauzelor se refera la pregatirea materialelor pentru urmatoarea lectie(pregaPRETEste manualele, caietele etc.). Mai</i>	<i>Activismul in timpul pauzelor este redus, poate sa comunice cu unul din colegi, sa citeasca o carte sau o alta activitate linistita.</i>	<i>Este foarte activ in timpul pauzelo, frecvent se joaca cu semnii sau petrece timpul in grup.</i>
1.		1				
2.			2			
3.	0					
4.				3		
5.				3		
6.			2			
7.		1				
8.				3		
9.			2			
10.	0					
11.		1				
12.		1				
Total	2	4	3	3		
Media	1,58					

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa					
	<i>Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.</i>	<i>Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de el/ea.</i>	<i>Prefera sa se afle in preajma copiilor dar nu initiaza contactul cu acestia.</i>	<i>Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.</i>	<i>Manifesta putina initiativa. Frecvent in situatiile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.</i>	<i>Este comunicabil intra in relatie usor.</i>
1.		1				
2.		1				
3.		1				
4.				3		
5.		1				
6.			2			
7.		1				

8.			2			
9.		1				
10.		1				
11.			2			
12.			2			
Total		7	4	1		
Media	1,50					
Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor					
	<i>Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind i se fac observatii.</i>	<i>Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit (neclar uneori).</i>	<i>Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.</i>	<i>Realizeaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.</i>	<i>Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur apeleaza la ajutor</i>	<i>Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.</i>
1.		1				
2.			2			
3.			2			
4.					4	
5.				3		
6.			2			
7.		1				
8.				3		
9.		1				
10.		1				
11.			2			
12.		1				
Total		5	4	2	1	
Media	1,91					

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii					
	<i>Predomina atitudini depresive sau agresiune (isterii, furie).</i>	<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>	<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemul Dumirea.</i>	<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>	<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	<i>Predomina atitudini depresive sau agresiune (isterii, furie).</i>
1.	0					

2.		1				
3.		1				
4.			2			
5.		1				
6.			2			
7.		1				
8.			2			
9.			2			
10.	0					
11.			2			
12.			2			
Total	2	4	6			
Media	1,33					

**Mediile diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES
din lotul experimental în instituțiile de învățământ
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru cadre didactice, PRETEST**

Nr. crt.	Scala	Media		
		E ₁	E ₂	E ₃
1.	Activism in activitatea de invatare	1,65	1,50	1,16
2.	Asimilarea cunostintelor	1,69	1,45	1,00
3.	Comportamentul in timpul lectiilor	1,73	1,54	1,66
4.	Comportamentul in timpul pauzelor	1,50	1,54	1,58
5.	Relatia cu colegii de clasa	1,76	1,66	1,50
6.	Atitudinea fata de profesor	2,00	2,04	1,91
7.	Emotii	1,80	1,58	1,33
	Media	1,73	1,62	1,45

**Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale
în cazul copiilor din loturile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării
psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru părinți, PRETEST**

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale
în cazul copiilor din lotul experimental E₁ (*educați în familie*)
în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Nr. crt.	Scala 1. Succesul în realizarea sarcinilor de învățare				
	<i>Are dificultati majore în înțelegerea informației și activităților la majoritatea disciplinelor.</i>	<i>Are dificultati semnificative în înțelegerea 1,2 discipline și rezultatele sunt mai jos de mediu.</i>	<i>Are dificultati semnificative în înțelegerea și asimilarea informației și rezultatele sunt mai sus de mediu.</i>	<i>Intimpina rar dificultati, și le depășeste cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu și mai sus de mediu.</i>	<i>Realizează cu succes majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Înțelege semnificația și valoarea celor învățate. Rezultatele sunt mai sus de mediu.</i>
1.			3		
2.		2			
3.		2			
4.			3		
5.				4	
6.			3		
7.			3		
8.		2			
9.		2			
10.		2			
11.		2			
12.	1				
13.	1				
14.		2			
15.				4	
16.				4	
17.		2			
18.	1				
19.				4	
20.		2			
21.			3		
22.		2			
23.	1				
24.			3		
25.			3		
26.			3		
Total	4	10	8	4	
Media	2,46				

Nr. crt.	Scala 2. Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală				
	<i>Copilul refuza sa realizeze sarcinile de invatare, poate plinge, striges au sa devina agresiv.</i>	<i>Executarea sarcinilor solicita o doza anumita de incordare si tensiune.</i>	<i>Uneori realizeaza sarcinile cu usurinta, alteori manifesta rezistenta si uneori refuz de a realiza motivind ca e peste puterile sale.</i>	<i>Realizarea sarcinilor nu il solicita foarte mult, frecvent are suficienta rezistenta pentru a realiza sarcina pia la sfirsit.</i>	<i>Realizeaza sarcinile cu usurinta.</i>
1.		2			
2.			3		
3.	1				
4.		2			
5.				4	
6.				4	
7.		2			
8.		2			
9.	1				
10.			3		
11.			3		
12.			3		
13.			3		
14.			3		
15.			3		
16.			3		
17.		2			
18.		2			
19.				4	
20.	1				
21.		2			
22.		2			
23.			3		
24.		2			
25.			3		
26.			3		
Total	3	9	11	3	
Media	2,53				

Nr. crt.	Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala				
	<i>Are neovie de mult sprijin, control si support pentru a realiza o anumita sarcina.</i>	<i>Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le execute cerind ajutor.</i>	<i>Se adreseaza frecvent dupa support dar nesemnificativ.</i>	<i>Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat.</i>	<i>Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport.</i>
1.	1				
2.	1				
3.	1				
4.		2			
5.				4	
6.				4	
7.		2			
8.		2			
9.		2			
10.		2			
11.				4	
12.	1				
13.				4	
14.		2			
15.	1				
16.		2			
17.	1				
18.			3		
19.				4	
20.			3		
21.	1				
22.	1				
23.	1				
24.	1				
25.		2			
26.			3		
Total	10	8	3	5	
Media	2,11				

Nr. crt.	Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala				
	<i>Predomina atitudinii depressive sau agresive (isterii, furie).</i>	<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>	<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulumirea.</i>	<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>	<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>
1.		2			
2.		2			
3.		2			
4.				4	
5.				4	
6.				4	
7.	1				
8.		2			
9.			3		
10.			3		
11.		2			
12.		2			
13.			3		
14.			3		
15.		2			
16.		2			
17.			3		
18.			3		
19.				4	
20.			3		
21.		2			
22.			3		
23.		2			
24.			3		
25.			3		
26.			3		
Total	1	10	11	4	
Media	2,69				

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii				
	<i>Închis, izolat de ceilalți copii, preferă să fie singur.</i>	<i>Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa.</i>	<i>Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane.</i>	<i>Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor.</i>	<i>Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe.</i>
1.		2			
2.		2			
3.	1				
4.		2			
5.				4	
6.	1				
7.			3		
8.			3		
9.			3		
10.				4	
11.			3		
12.		2			
13.		2			
14.			3		
15.		2			
16.	1				
17.			3		
18.			3		
19.				4	
20.			3		
21.		2			
22.	1				
23.		2			
24.			3		
25.	1				
26.			3		
Total	5	8	10	3	
Media	2,42				

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale
 în cazul copiilor din lotul experimental E₂ (*copii dezinstituționalizați*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Nr. crt.	Scala 1. Succesul in realizarea sarcinilor de invatare				
	<i>Are dificultati majore in intelegerea informatiei si activitatilor la majoritatea disciplinelor.</i>	<i>Are dificultati semnificative in intelegerea 1,2 discipline si rezultatele sunt mai jos de mediu.</i>	<i>Are dificultati semnificative in intelegerea si asimilarea informatiei si rezultatele sunt mai sus de mediu.</i>	<i>Intimpina rar dificultati, si le depaseste cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu si mai sus de mediu.</i>	<i>Realizeaza cu success majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Înțelege semnificația si valoarea celor invatate. Rezultatele sunt mai sus de mediu.</i>
1.	1				
2.		2			
3.		2			
4.			3		
5.				4	
6.		2			
7.		2			
8.		2			
9.		2			
10.			3		
11.	1				
12.	1				
13.			3		
14.			3		
15.		2			
16.			3		
17.			3		
18.				4	
19.		2			
20.		2			
21.		2			
22.			3		
23.		2			
24.			3		
Total	3	11	8	2	
Media	2,37				

Nr. crt.	Scala 2. Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală				
	<i>Copilul refuza sa realizeze sarcinile de invatare, poate plinge, striges au sa devina agresiv.</i>	<i>Executarea sarcinilor solicita o doza anumita de incordare si tensiune.</i>	<i>Uneori realizeaza sarcinile cu usurinta, alteori manifesta rezistenta si uneori refuz de a realiza motivind ca e peste puterile sale.</i>	<i>Realizarea sarcinilor nu il solicita foarte mult, frecvent are suficienta rezistenta pentru a realiza sarcina pia la sfirsit.</i>	<i>Realizeaza sarcinile cu usurinta.</i>
1.	1				
2.		2			
3.		2			
4.		2			
5.				4	
6.		2			
7.	1				
8.		2			
9.	1				
10.			3		
11.		2			
12.		2			
13.		2			
14.		2			
15.	1				
16.		2			
17.		2			
18.			3		
19.			3		
20.		2			
21.		2			
22.		2			
23.		2			
24.		2			
Total	4	16	3	1	
Media	2,04				

Nr. crt.	Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala				
	<i>Are nevoie de mult sprijin, control si suport pentru a realiza o anumita sarcina.</i>	<i>Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le execute cerind ajutor.</i>	<i>Se adreseaza frecvent dupa suport dar nesemnificativ.</i>	<i>Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat.</i>	<i>Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport.</i>
1.	1				
2.	1				
3.	1				
4.		2			
5.			3		
6.		2			
7.		2			
8.		2			
9.		2			
10.		2			
11.	1				
12.	1				
13.			3		
14.			3		
15.		2			
16.		2			
17.		2			
18.				4	
19.		2			
20.		2			
21.		2			
22.		2			
23.		2			
24.		2			
Total	5	15	3	1	
Media	2,0				

Nr. crt.	Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala				
	<i>Predomina atitudinii depressive sau agresiune (isterii, furie).</i>	<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>	<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulumirea.</i>	<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>	<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>
1.	1				
2.		2			
3.		2			
4.		2			
5.				4	
6.		2			
7.	1				
8.		2			
9.			3		
10.		2			
11.		2			
12.		2			
13.		2			
14.		2			
15.		2			
16.			3		
17.			3		
18.				4	
19.				4	
20.		2			
21.		2			
22.	1				
23.	1				
24.		2			
Total	4	14	3	3	
Media	2,20				

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii				
	<i>Închis, izolat de ceilalți copii, preferă să fie singur.</i>	<i>Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa.</i>	<i>Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane.</i>	<i>Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor.</i>	<i>Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe.</i>
1.	1				
2.		2			
3.		2			
4.		2			
5.				4	
6.			3		
7.	1				
8.		2			
9.	1				
10.			3		
11.			3		
12.		2			
13.		2			
14.	1				
15.	1				
16.			3		
17.		2			
18.				4	
19.				4	
20.			3		
21.		2			
22.		2			
23.		2			
24.			3		
Total	5	10	6	3	
Media	2,29				

**Mediile diagnosticării nivelului de adaptare psihosocială a copiilor cu CES
din lotul experimental în instituțiile de învățământ
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru părinți, PRETEST**

Nr. crt.	Scala	Media	
		E ₁	E ₂
1.	Succesul în realizarea sarcinilor de învățare	2,46	2,37
2.	Efortul necesar copilului în realizarea sarcinilor de învățare la școală	2,53	2,04
3.	Independența în realizarea sarcinilor de învățare la școală	2,11	2,00
4.	Starea emoțională cu care merge la școală	2,69	2,20
5.	Relația cu colegii	2,42	2,29
	Media	2,44	2,18

**Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din grupurile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării
psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru cadre didactice, TEST/RETEST**

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din grupul experimental E₁ (*educați în familie*)
în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficiența activității de învățare

Nr. crt.	Scala 1. Activism în activitatea de învățare											
	Activismul în timpul lecturilor lipsește (copilul nu se include în activitatea de învățare).		Este pasiv în timpul lecturilor, oferă răspunsuri negative sau refuza să răspundă. Majoritatea activităților sunt realizate		Activismul în timpul lecturilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude întrebarea care i se oferă.		Rar manifestă inițiativa de a răspunde dar când răspunde de obicei e corect.		Se implică la realizarea majorității sarcinilor. Rar când refuza sau nu dorește.		Se implică foarte activ în realizarea majorității sarcinilor, ridică mina și răspunde des corect.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.			1	1								
3.	0			1								
4.			1			2						
5.			1			2						
6.			1					3				
7.	0			1								
8.					2					4		
9.					2			3				
10.							3			4		
11.			1			2						
12.			1			2						
Total	2		7	3	2	5	1	2		2		
Media	Test = 1,16; Retest = 2,25											

Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor											
	Asimileaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea disciplinelor.		Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultai sarcinile solicitind mai support din partea celor din		Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.		Are rar dificultati sau scapari.		Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.		La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimileaza informatia propusa.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.			1			2						
3.	0			1								
4.			1			2						
5.			1			2						
6.			1			2						
7.	0			1								
8.					2	2						
9.					2		3					
10.							3	4				
11.			1		2							
12.			1	1								
Total	2		7	3	2	6	2	1				
Media	Test = 1,16; Retest = 1,9											

Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduită școlară

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor											
	Nu indeplineste cerintele inaintate de catre profesor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie(pare		Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.		Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.		Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridice fara voie etc.		Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.		Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2	2						
2.			1			2						
3.			1			2						
4.			1	1								
5.	0			1								
6.			1			2						

7.			1					3				
8.					2			3				
9.					2	2						
10.					2	2						
11.			1			2						
12.					2			3				
Total	1		6	2	5	7		3				
Media	Test = 1,33; Retest = 2,08											

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor											
	<i>De multe ori încalcă regulile de 204ctive204: deranjează alți copii să se joace/invete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații</i>		<i>Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer să stea singur sau să observe.</i>		<i>Nu își poate găsi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.</i>		<i>Activitatea 204ctive204t in timpul pauzelor se referă la pregătirea materialelor pentru următoarea lecție(pregaPRETESe manualele, caietele etc.). Mai des</i>		<i>Activismul in timpul pauzelor este redus, poate să comunice cu unul din colegi, să citească o carte sau o altă activitate liniștită.</i>		<i>Este foarte 204ctive in timpul pauzelo, frecvent se joacă cu semni sau petrece timpul in grup.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2	2						
2.			1			2						
3.			1			2						
4.			1			2						
5.			1	1								
6.			1	1								
7.			1			2						
8.							3	3				
9.					2			3				
10.					2	2						
11.			1			2						
12.					2			3				
Total			7	2	4	7	1	3				
Media	Test = 1,50; Retest = 2,08											

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa											
	<i>Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.</i>		<i>Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de el/ea.</i>		<i>Prefera sa se afle in preajma copilor dar nu initiaza contactul cu acestia.</i>		<i>Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.</i>		<i>Manifesta putina 205nitiative. Frecvent in situatile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.</i>		<i>Este comunicabil intra in relatie usor.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2			3				
2.			1			2						
3.					2	2						
4.			1	1								
5.					2			3				
6.			1		2							
7.			1	1								
8.							3					5
9.			1		2							
10.					2	2						
11.					2							
12.					2	2						
Total			5	2	6	4	1	2				1
Media	<i>Test = 1,66; Retest = 2,33</i>											
Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor											
	<i>Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind I se fac observatii.</i>		<i>Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori).</i>		<i>Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.</i>		<i>Realizaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.</i>		<i>Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur</i>		<i>Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2					4		
2.			1	1								
3.			1			2						
4.					2					4		
5.			1			2						
6.			1			2						
7.							3	3				

8.									4			5
9.					2			3				
10.					2			3				
11.					2			3				
12.			1			2						
Total			5	1	5	4	1	4	1	2		1
Media	<i>Test = 1,83; Retest = 2,5</i>											

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii											
	<i>Predomina atitudini 206epressive sau agresive (isterii, furie).</i>		<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>		<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulumirea.</i>		<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>		<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>		<i>Predomina atitudini 206epressive sau agresive (isterii, furie).</i>	
	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1.					2			3				
2.			1	1								
3.			1			2						
4.					2			3				
5.	0			1								
6.			1			2						
7.					2			3				
8.			1		2							
9.			1	1								
10.							3	3				
11.					2			3				
12.			1			2						
Total	1		5	3	5	3	1	5				
Media	<i>Test = 1,4; Retest = 2,16</i>											

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din grupul experimental E₂ (*copii dezinstituționalizați*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare

Nr. crt.	Scala 1. Activism in activitatea de invatare											
	Activismul in timpul lectiilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare).		Este pasiv in timpul lectiilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate		Activismul in timpul lectiilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.		Rar manifesta initiativa de a raspunde dar cind raspunde de obicei e corect.		Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste.		Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des correct.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.			1			2						
3.					2			3				
4.			1	1								
5.	0			1								
6.	0			1								
7.			1					3				
8.			1			2						
Total	2		5	3	1	3		2				
Media	Test = 0,87; Retest = 1,8											
Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor											
	Asimilieza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea discuțiilor.		Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitind mai support din partea celor din clasa.		Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.		Are rar dificultati sau scapari.		Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.		La majoritatea discuțiilor si activitatilor intelege si asimilieza informatia propusa.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	0			1								
2.			1	1								
3.			1			2						
4.					2			3				
5.			1			2						
6.			1	1								
7.	0			1								

8.			1	1								
Total	2		5	5	1	2		1				
Media	Test = 0,87; Retest = 1,5											

Criteriu 2. Asimilarea normelor de 208onduit scolara

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor											
	Nu indeplineste cerintele inaintate de catre professor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie(pare absent,		Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.		Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.		Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridica fara voie etc.		Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.		Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.					2			3				
3.					2			3				
4.			1	1								
5.			1			2						
6.					2	2						
7.			1									
8.					2			3				
Total			4	2	4	2		3				
Media	Test = 1,50; Retest = 2,1											

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor											
	De multe ori incalcă regulile de 208ctive208: deranjeaza alți copii să se joace/invete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații		Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer sa stea singur sau sa observe.		Nu isi poate gasi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.		Activitatea 208ctive208t in timpul pauzelor se refera la pregatirea materialelor pentru urmatoarea lectie(pregaPRETEste manualele, caietele etc.). Mai des		Activismul in timpul pauzelor este redus, poate sa comunice cu unul din colegi, sa citeasca o carte sau o alta activitate linistita.		Este foarte 208ctive in timpul pauzelo, frecvent se joaca cu semnni sau petrece timpul in grup.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.			1	1								
3.			1			2						
4.					2	2						
5.					2			3				
6.			1			2						

7.					2			3				
8.					2			3				
Total			4	2	4	3		3				
Media	Test = 1,5; Retest = 2,1											

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa											
	Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.		Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de el/ea.		Prefera sa se afle in preajma copiilor dar nu initiaza contactul cu acestia.		Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.		Manifesta putina 209nitiative. Frecvent in situatiile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.		Este comunicabil intra in relatie usor.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.					2	2						
3.					2			3				
4.					2			3				
5.			1			2						
6.			1			2						
7.	0			1								
8.					2			3				
Total	1		3	1	4	4		3				
Media	Test = 1,37; Retest = 2,25											

Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor											
	Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind I se fac observatii.		Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori).		Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.		Realizeaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.		Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur apeleaza la .		Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.					2					4		
3.			1			2						
4.							3			4		
5.			1			2						
6.									4	4		

7.					2	2						
8.					2			3				
Total			3		3	4	1	1	1	3		
Media	Test = 2,0; Retest = 2,8											

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii											
	Predomina atitudini 210epressive sau agresive (isterii, furie).		Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.		Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemul Dumirea.		Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.		Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.		Predomina atitudini 210epressive sau agresive (isterii, furie).	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	0			1								
2.			1			2						
3.			1			2						
4.					2	2						
5.	0			1								
6.			1			2						
7.					2			3				
8.			1			2						
Total	2		4	2	2	5		1				
Media	Test = 1,0; Retest = 1,87											

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din grupul de control C₁ (*educați în familie*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare

Nr. crt.	Scala 1. Activism in activitatea de invatare											
	Activismul in timpul lectiilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare).		Este pasiv in timpul lectiilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate		Activismul in timpul lectiilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.		Rar manifesta initiativa de a raspunde dar cind raspunde de obicei e corect.		Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste.		Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des corect.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.							3			4		
2.							3	3				
3.					2	2						
4.					2	2						
5.			1	1								
6.					2	2						
7.			1	1								
8.			1			2						
9.			1	1								
10.			1	1								
Total			5	4	3	4	2	1		1		
Media	Test = 1,7; Retest = 1,9											
Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor											
	Asimileaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea disciplinelor.		Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitand mai support din partea celor din		Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.		Are rar dificultati sau scapari.		Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.		La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimileaza informatia propusa.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.							3	3				
2.					2	2						
3.					2	2						
4.					2	2						

5.			1	1								
6.					2	2						
7.			1	1								
8.			1			2						
9.			1	1								
10.			1	1								
Total			5	4	4	5	1	1				
Media	Test = 1,6; Retest = 1,7											

Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduit scolara

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor											
	Nu indeplineste cerintele inaintate de catre profesor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie(pare absent,		Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.		Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.		Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridica fara voie etc.		Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.		Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2			3				
2.			1	1								
3.					2	2						
4.							3	3				
5.			1	1								
6.					2	2						
7.	0	0										
8.			1			2						
9.					2	2						
10.			1	1								
Total	1	1	4	3	4	4	1	2				
Media	Test = 1,5; Retest = 1,5											

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor											
	<i>De multe ori încalcă regulile de conduită: deranjează alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații</i>		<i>Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer să stea singur sau să observe.</i>		<i>Nu își poate găsi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.</i>		<i>Activitatea dominantă în timpul pauzelor se referă la pregătirea materialelor pentru următoarea lecție(pregaPRETESTe manualele, caietele etc.). Mai des</i>		<i>Activismul în timpul pauzelor este redus, poate să comunice cu unul din colegi, să citească o carte sau o altă activitate liniștită.</i>		<i>Este foarte activ în timpul pauzelor, frecvent se joacă cu semni sau petrece timpul în grup.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.			1	1								
3.					2			3				
4.			1	1								
5.	0	0										
6.			1	1								
7.			1			2						
8.			1	1								
9.					2	2						
10.			1	1								
Total	1	1	7	5	2	3		1				
Media	Test = 1,1; Retest = 1,4											

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa											
	<i>Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.</i>		<i>Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta interes fata de</i>		<i>Prefera sa se afle in preajma copilor dar nu initiaza contactul cu acestia.</i>		<i>Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.</i>		<i>Manifesta putina initiative. Frecvent in situatiile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.</i>		<i>Este comunicabil intra in relatie usor.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2	2						
2.			1	1								
3.									4	4		
4.			1	1								
5.					2	2						
6.			1			2						
7.			1	1								

8.					2	2						
9.							3	3				
10.			1			2						
Total			5	3	3	5	1	1	1	1		
Media	<i>Test = 1,8; Retest = 1,9</i>											

Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor											
	<i>Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind I se fac observatii.</i>		<i>Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori). Realizeaza formal</i>		<i>sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie</i>		<i>Realizaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.</i>		<i>li este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur</i>		<i>Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.									4	4		
2.				1	2							
3.							3	3				
4.			1	1								
5.			1	1								
6.					2	2						
7.			1	1								
8.					2	2						
9.							3	3				
10.							3	3				
Total			3	4	3	2	3	3	1	1		
Media	<i>Test = 2,2; Retest = 2,0</i>											

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii											
	<i>Predomina atitudini 214epressive sau agresive (isterii, furie).</i>		<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>		<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemultumirea.</i>		<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>		<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>		<i>Predomina atitudini 214epressive sau agresive (isterii, furie).</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2	2						
2.					2	2						
3.			1	1								
4.			1	1								

5.			1			2						
6.					2	2						
7.					2	2						
8.			1	1								
9.							3	3				
10.									4	4		
Total			4	3	4	5	1	1	1	1		
Media	Test = 1,9; Retest = 2,0											

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
în cazul copiilor din grupul de control C₂ (*copii dezinstituționalizați*)
în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficiența activității de învățare

Nr. crt.	Scala 1. Activism în activitatea de învățare											
	Activismul în timpul lecturilor lipsește (copilul nu se include în activitatea de învățare).		Este pasiv în timpul lecturilor, oferă răspunsuri negative sau refuza să răspundă. Majoritatea activităților sunt realizate		Activismul în timpul lecturilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude întrebarea care i se oferă.		Rar manifestă 215 răspunde dar când răspunde de obicei e 215 răspunde de obicei e 215		Se implică la realizarea majorității sarcinilor. Rar când refuza sau nu dorește.		Se implică foarte activ în realizarea majorității sarcinilor, ridică mâna și răspunde des corect.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.					2			3				
3.			1			2						
4.			1	1								
5.					2	2						
6.			1	1								
7.			1	1								
8.			1	1								
Total			6	5	2	2		1				
Media	Test = 1,25; Retest = 1,5											

Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor											
	Asimileaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea disciplinelor.		Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitand mai suport din partea celor din jur(216professor, colegi etc.).		Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.		Are rar dificultati sau scapari.		Inteleg majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.		La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimileaza informatia propusa.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.					2	2						
3.			1	1								
4.			1	1								
5.				1	2							
6.			1	1								
7.			1	1								
8.			1	1								
Total			6	7	2	1						
Media	Test = 1,25; Retest = 1,12											

Criteriu 2. Asimilarea normelor de conduită școlară

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor											
	Nu indeplinește cerințele înaintate de către profesor. În timpul lecției își ocupă timpul cu activități care nu se referă la lecție(pare absent,		Realizează cerințele parțial, este uneori neatent la lecții.		Frecvent manifestă “încordare” în acțiuni, răspunsuri sau reacții de alt gen.		Doar foarte rare evita regulile stabilite în clasă și poate comunica cu colegii în timpul orelor sau se ridică fără voie etc.		Realizează sarcinile propuse de profesor, mai rar poate să nu respecte cerințele de conduit.		Realizează toate sarcinile propuse cu sîruintă și responsabilitate.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.			1	1								
3.			1	1								
4.			1	1								
5.					2			3				
6.			1	1								
7.			1	1								
8.			1	1								
Total			7	6	1	1		1				
Media	Test = 1,12; Retest = 1,62											

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor											
	De multe ori încalcă regulile de conduită: deranjează alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații (nu se poate controla).		Este pasiv, de obicei evita alți copii prefer să stea singur sau să observe.		Nu își poate găsi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.		Activitatea dominantă în timpul pauzelor se referă la pregătirea materialelor pentru următoarea lecție (pregătește manualele, caietele etc.). Mai des stă singur în clasă.		Activismul în timpul pauzelor este redus, poate să comunice cu unul din colegi, să citească o carte sau să activeze liniștit.		Este foarte activ în timpul pauzelor, frecvent se joacă cu semni sau petrece timpul în grup.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.			1	1								
3.			1			2						
4.			1	1								
5.					2	2						
6.			1	1								
7.			1	1								
8.			1	1								
Total			7	6	1	2						
Media	Test = 1,12; Retest = 1,25											

Criteriu 3. Succes în relațiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relația cu colegii de clasă											
	Manifesta negativism în relație cu semenii și colegii. Frecvent se cearta și nu îi place compania colegilor.		Este frecvent singur și nu se interesează de activitățile celorlalți elevi. Majoritatea elevilor îl ignoră sau nu manifestă interes față de el/ea.		Preferă să se afle în preajma copiilor dar nu inițiază contactul cu aceștia.		Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasă. De obicei observă comunicarea dintre ceilalți.		Manifestă puțină inițiativă. Frecvent în situațiile cînd este abordat de colegi reacționează binevoitor.		Este comunicabil în relație ușor.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2			3				
2.					2	2						
3.			1	1								
4.			1	1								
5.					2	2						
6.					2	2						
7.				1	2							
8.					2	2						
Total			2	3	6	4		1				
Media	Test = 1,75; Retest = 1,87											

Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor											
	Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind I se fac observatii.		Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(neclar uneori).		Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.		Realizaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.		Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur apeleaza la .		Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					2	2						
2.					2	2						
3.			1			2						
4.			1	1								
5.					2	2						
6.									4	4		
7.					2	2						
8.			1	1								
Total			3	2	4	5			1	1		
Media	Test = 1,87; Retest = 2,0											

Criteriu 4. Bunastare emotională

Nr. crt.	Scala 7. Emotii											
	Predomina atitudini 218repressive sau agresive (isterii, furie).		Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.		Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemulumirea.		Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.		Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.		Predomina atitudini 218repressive sau agresive (isterii, furie).	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.					2	2						
3.			1	1								
4.			1	1								
5.					2	2	3					
6.			1	1								
7.			1	1								
8.				1	2							
Total			5	6	2	2	1					
Media	Test = 1,37; Retest = 1,5											

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din grupul experimental C₃ (*copii instituționalizați*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Criteriu 1. Eficienta activitatii de invatare

Nr. crt.	Scala 1. Activism in activitatea de invatare											
	Activismul in timpul lectiilor lipseste (copilul nu se include in activitatea de invatare).		Este pasiv in timpul lectiilor, ofera raspunsuri negative sau refuza sa raspunda. Majoritatea activitatilor sunt realizate		Activismul in timpul lectiilor este periodic, frecvent este neatent sau nu aude intrebarea care i se ofera.		Rar manifesta raspunde dar cind raspunde de obicei e 219orrect.		Se implica la realizarea majoritatii sarcinilor. Rar cind refuza sau nu doreste.		Se implica foarte active in realizarea majoritatii sarcinilor, ridica mina si raspunde des correct.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.			1	1								
3.	0			1								
4.					2	2						
5.					2	2						
6.	0	0										
7.			1	1								
8.	0			1								
9.			1	1								
10.			1	1								
Total	3	1	5	7	2	2						
Media	Test = 0,9; Retest = 1,1											
Nr. crt.	Scala 2. Asimilarea cunostintelor											
	Asimilieaza cu mari dificultati informatia si cunostintele in timpul lectiilor la majoritatea disciplinelor.		Are dificultati mari in intelegerea materiei de la lectii, realizeaza cu dificultati sarcinile solicitand mai support din partea celor din		Are dificultati cu intelegerea materiei de la lectii de obicei la una sau doua discipline de baza.		Are rar dificultati sau scapari.		Intelege majoritatea informatiei si rareori poate fi ghidat.		La majoritatea disciplinelor si activitatilor intelege si asimilieaza informatia propusa.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.			1	1								
3.	0			1								
4.			1	1								

5.							3	3				
6.	0	0										
7.			1	1								
8.			1	1								
9.			1	1								
10.	0	0										
Total	3	2	6	7			1	1				
Media	Test = 0,9; Retest = 1,0											

Criteriu 2. Asimilarea normelor de 220onduit scolara

Nr. crt.	Scala 3. Comportamentul in timpul lectiilor											
	Nu indeplineste cerintele inaintate de catre profesor. In timpul lectii isi ocupa timpul cu activitati care nu se refera la lectie(pare absent,		Realizeaza cerintele partial, este uneori neatent la lectii.		Frecvent manifesta "incordare" in actiuni, raspunsuri sau reactii de alt gen.		Doar foarte rare evita regulile stabilite in clasa si poate comunica cu colegii in timpul orelor sau se ridica fara voie etc.		Realizeaza sarcinile propuse de profesor, mai rar poate sa nu respecte cerintele de conduit.		Realizeaza toate sarcinile propuse cu sirguinta si responsabilitate.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.			1	1								
3.			1	1								
4.							3	3				
5.					2	2						
6.			1			2						
7.					2	2						
8.			1			2						
9.			1	1								
10.			1	1								
Total			7	5	2	4	1	1				
Media	Test = 1,4; Retest = 1,5											

Nr. crt.	Scala 4. Comportamentul in timpul pauzelor											
	<i>De multe ori încalcă regulile de 221ctive221: deranjează alți copii să se joace/învete, striga, comportamentul nu se schimbă nici atunci când fac observații</i>		<i>Este pasiv, de obicei evita alți copii, prefer să stea singur sau să observe.</i>		<i>Nu își poate găsi singur o activitate, trece de la o activitate la alta sau de la un grup la altul.</i>		<i>Activitatea 221ctive221t in timpul pauzelor se referă la pregătirea materialelor pentru următoarea lecție(pregaPRETESTe manualele, caietele etc.). Mai des</i>		<i>Activismul in timpul pauzelor este redus, poate să comunice cu unul din colegi, să citească o carte sau o altă activitate liniștită.</i>		<i>Este foarte 221ctive in timpul pauzelo, frecvent se joacă cu semni sau petrece timpul in grup.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.					2	2						
3.	0			1								
4.							3	3				
5.					2	2						
6.			1			2						
7.					2	2						
8.	0			1								
9.			1	1								
10.			1	1								
Total	2		4	5	3	4	1	1				
Media	Test = 1,3; Retest = 1,5											

Criteriu 3. Succes in realtiile sociale

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii de clasa											
	<i>Manifesta negativism in relatie cu semenii si colegii. Frecvent se cearta si nu ii place compania colegilor.</i>		<i>Este frecvent singur si nu se intereseaza de activitatile celorlalti elevi. Majoritatea elevilor il ignora sau nu manifesta</i>		<i>Prefera sa se afle in preajma copiilor dar nu initiaza contactul cu acestia.</i>		<i>Comunica doar cu citiva dintre colegii de clasa. De obicei observa comunicarea dintre ceilalti.</i>		<i>Manifesta putina 221nitiative. Frecvent in situatiile cind este abordat de colegi reactioneaza binevoitor.</i>		<i>Este comunicabil intra in relatie usor.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1	1								
2.			1	1								
3.			1					3				
4.			1	1								
5.					2	2						
6.			1	1								
7.			1	1								
8.			1	1								

9.					2	2						
10.					2	2						
Total			7	6	3	3		1				
Media	Test = 1,3; Retest = 1,5											
Nr. crt.	Scala 6. Atitudinea fata de profesor											
	Comunicarea cu profesorul ii trezeste emotii negative, se supara, plinge cind I se fac observatii.		Evita contactul cu profesorul. Cind comunica cu el este emotionat si vorbeste linistit(necelar uneori).		Realizeaza formal sarcinile profesorului, nu manifesta interes in comunicare cu acesta. Incearca sa nu fie observant.		Realizeaza cu tenacitate sarcinile dar apeleaza la ajutor la colegii de clasa.		Ii este importanta opinia profesorului fata de el, tinde sa execute toate sarcinile profesorului. In caz de necesitate singur		Manifesta atitudine binevoitoare fata de profesor. Dupa ore se poate apropia de el pentru clarificari sau intrebari.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			1			2						
2.					2	2						
3.					2	2						
4.							3			4		
5.					2	2						
6.			1	1								
7.			1	1								
8.			1	1								
9.					2	2						
10.			1	1								
Total			5	4	4	5	1			1		
Media	Test = 1,6; Retest = 1,8											

Criteriu 4. Bunastare emotionala

Nr. crt.	Scala 7. Emotii											
	Predomina atitudini 222epressive sau agresive (isterii, furie).		Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.		Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemultumirea.		Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.		Frecvent zimbete si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.		Predomina atitudini 222epressive sau agresive (isterii, furie).	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	0	0										
2.			1	1								
3.			1	1								
4.			1	1								
5.				1	2							
6.			1	1								

7.					2	2						
8.	0	0										
9.					2	2						
10.					2	2						
Total	2	2	4	5	4	3						
Media	<i>Test = 1,2; Retest = 1,1</i>											

**Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale
în cazul copiilor din loturile experimentale în baza scalei de studiere a adaptării
psihosociale în școală (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.),
pentru părinți, TEST/RETEST**

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale
în cazul copiilor din lotul experimental E₁ (*educați în familie*)
în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Nr. crt.	Scala 1. Succesul in realizarea sarcinilor de invatare									
	Are dificultati majore in intelegerea informatiei si activitatilor la majoritatea disciplinelor.		Are dificultati semnificative in intelegerea 1,2 discipline si rezultatele sunt mai jos de mediu.		Are dificultati semnificative in intelegerea si asimilarea informatiei si rezultatele sunt mai sus de mediu.		Intimpina rar dificultati, si le depaseste cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu si mai sus de mediu.		Realizeaza cu success majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Înțelege semnificația si valoarea celor invatate. Rezultatele sunt mai sus de mediu.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					3	3				
2.			2			3				
3.			2			3				
4.					3			4		
5.					3	3				
6.			2			3				
7.			2			3				
8.			2			3				
9.			2	2						
10.	1			2						
11.			2			3				
12.	1			2						
Total	2		7	3	3	8		1		
Media	<i>Test = 2,08; Retest = 2,8</i>									

Nr. crt.	Scala 2. Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală									
	<i>Copilul refuza sa realizeze sarcinile de invatare, poate plinge, striges au sa devina agresiv.</i>		<i>Executarea sarcinilor solicita o doza anumita de incordare si tensiune.</i>		<i>Uneori realizeaza sarcinile cu usurinta, alteori manifesta rezistenta si uneori refuz de a realiza motivind ca e peste puterile sale.</i>		<i>Realizarea sarcinilor nu il solicita foarte mult, frecvent are suficienta rezistenta pentru a realiza sarcina pia la sfirsit.</i>		<i>Realizeaza sarcinile cu usurinta.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			2			3				
2.					3	3				
3.	1			2						
4.			2			3				
5.			2			3				
6.			2	2						
7.	1			2						
8.					3	3				
9.					3	3				
10.					3			4		
11.			2	2						
12.			2		3					
Total	2		6	4	5	6		1		
Media	Test = 2,16; Retest = 2,58									
Nr. crt.	Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala									
	<i>Are nevoie de mult sprijin, control si suport pentru a realiza o anumita sarcina.</i>		<i>Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le execute cerind ajutor.</i>		<i>Se adreseaza frecvent dupa suport dar nesemnificativ.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1			2						
2.	1			2						
3.	1			2						
4.			2			3				
5.			2			3				
6.			2	2						
7.			2	2						
8.			2	2						
9.							4	4		

10.	1			2						
11.	1			2						
12.					3	3				
Total	5		5	8	1	3	1	1		
Media	<i>Test = 1,83; Retest = 2,41</i>									
Nr. crt.	Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala									
	<i>Predomina atitudini depresive sau agresive (isterii, furie).</i>		<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>		<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemul Dumirea.</i>		<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>		<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	
	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1.			2			3				
2.			2			3				
3.			2	2						
4.							4	4		
5.	1					3				
6.			2			3				
7.			2		3	3				
8.			2		3	3				
9.			2			3				
10.			2			3				
11.					3	3				
12.					3	3				
Total	1		8	1	4	10	1	1		
Media	<i>Test = 2,25; Retest = 2,75</i>									
Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii									
	<i>Închis, izolat de ceilalti copii, preferă să fie singur.</i>		<i>Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa.</i>		<i>Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane.</i>		<i>Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor.</i>		<i>Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe.</i>	
	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1.			2			3				
2.			2			3				
3.	1			2						
4.			2			3				

5.					3					
6.					3			4		
7.					3	3				
8.							4	4		
9.					3	3				
10.			2			3				
11.					3	3				
12.					3	3				
Total	1		4	1	6		1	3		
Media	Test = 2,58; Retest = 3,16									

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării psihosociale
în cazul copiilor din lotul experimental E₂ (*copii dezinstituționalizați*)
în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
(adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Nr. crt.	Scala 1. Succesul în realizarea sarcinilor de învățare									
	Are dificultăți majore în înțelegerea informației și activităților la majoritatea disciplinelor.		Are dificultăți semnificative în înțelegerea 1,2 discipline și rezultatele sunt mai jos de mediu.		Are dificultăți semnificative în înțelegerea și asimilarea informației și rezultatele sunt mai sus de mediu.		Intimpina rar dificultăți, și le depășește cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu și mai sus de mediu.		Realizează cu succes majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Înțelege semnificația și valoarea celor învățate. Rezultatele sunt mai sus de mediu.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1			2						
2.			2			3				
3.					3	3				
4.			2			3				
5.			2			3				
6.			2	2						
7.	1			2						
8.	1			2						
Total	3		4	4	1	4				
Media	Test = 1,75; Retest = 2,5									

Nr. crt.	Scala 2. Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală									
	<i>Copilul refuza sa realizeze sarcinile de invatare, poate plinge, striges au sa devina agresiv.</i>		<i>Executarea sarcinilor solicita o doza anumita de incordare si tensiune.</i>		<i>Uneori realizeaza sarcinile cu usurinta, alteori manifesta rezistenta si uneori refuz de a realiza motivind ca e peste puterile sale.</i>		<i>Realizarea sarcinilor nu il solicita foarte mult, frecvent are suficienta rezistenta pentru a realiza sarcina pia la sfirsit.</i>		<i>Realizeaza sarcinile cu usurinta.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1			2						
2.			2			3				
3.			2			3				
4.			2	2						
5.	1			2						
6.	1			2						
7.			2			3				
8.			2			3				
Total	3		5	4		4				
Media	Test = 1,62; Retest = 2,5									
Nr. crt.	Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala									
	<i>Are neovie de mult sprijin, control si support pentru a realiza o anumita sarcina.</i>		<i>Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le executa cerind ajutor.</i>		<i>Se adreseaza frecvent dupa support dar nesemnificativ.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1			2						
2.	1			2						
3.			2			3				
4.			2			3				
5.			2	2						
6.			2	2						
7.	1	1								
8.	1					3				
Total	4	1	4	4		3				
Media	Test = 1,5; Retest = 2,25									

Nr. crt.	Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala									
	<i>Predomina atitudini depressive sau agresiune (isterii, furie).</i>		<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>		<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemultumirea.</i>		<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>		<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1			2						
2.			2	2						
3.			2	2						
4.			2			3				
5.	1			2						
6.					3			4		
7.			2			3				
8.			2			3				
Total	2		5	4	1	3		1		
Media	Test = 1,87; Retest = 2,62									

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii									
	<i>Închis, izolat de ceilalți copii, preferă să fie singur.</i>		<i>Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa.</i>		<i>Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane.</i>		<i>Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor.</i>		<i>Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1	1								
2.			2					4		
3.			2			3				
4.					3			4		
5.	1	1								
6.	1			2						
7.					3			4		
8.			2			3				
Total	3	2	3	1	2	2		3		
Media	Test = 1,87; Retest = 2,75									

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din grupul de control C₁ (*educați în familie*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Nr. crt.	Scala 1. Succesul în realizarea sarcinilor de învățare									
	<i>Are dificultati majore în înțelegerea informației și activităților la majoritatea disciplinelor.</i>		<i>Are dificultati semnificative în înțelegerea 1,2 discipline și rezultatele sunt mai jos de mediu.</i>		<i>Are dificultati semnificative în înțelegerea și asimilarea informației și rezultatele sunt mai sus de mediu.</i>		<i>Întimpinări dificulti, și le depășește cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu și mai sus de mediu.</i>		<i>Realizează cu succes majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Înțelege semnificația și valoarea celor învățate. Rezultatele sunt mai sus de mediu.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.	1			2						
2.			2	2						
3.							4	4		
4.							4			
5.			2	2						
6.					3	3				
7.			2	2						
8.	1	1								
9.					3					
10.					3	3				
Total	2	1	3	4	3	3	2	2		
Media	Test = 2,5; Retest = 2,7									
Nr. crt.	Scala 2. Efortul necesar copilului în realizarea sarcinilor de învățare la școală									
	<i>Copilul refuza să realizeze sarcinile de învățare, poate plinge, strigă sau să devină agresiv.</i>		<i>Executarea sarcinilor solicita o doză anume de încordare și tensiune.</i>		<i>Uneori realizează sarcinile cu ușurință, alteleori manifestă rezistență și uneori refuză de a realiza motivând că e peste puterile sale.</i>		<i>Realizarea sarcinilor nu îl solicita foarte mult, frecvent are suficiență rezistență pentru a realiza sarcina până la sfârșit.</i>		<i>Realizează sarcinile cu ușurință.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					3	3				
2.					3			4		
3.					3	3				
4.		1			3					
5.	1	1								
6.			2	2						

7.			2	2						
8.					3	3				
9.			2	2						
10.					3	3				
Total	1	2	3	3	6	4		1		
Media	Test = 2,4; Retest = 2,1									
Nr. crt.	Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala									
	<i>Are nevoie de mult sprijin, control si support pentru a realiza o anumita sarcina.</i>		<i>Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le execute cerind ajutor.</i>		<i>Se adreseaza frecvent dupa support dar nesemnificativ.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.							4	4		
2.			2	2						
3.	1	1								
4.			2	2						
5.					3	3				
6.	1	1								
7.	1			2						
8.	1	1								
9.	1	1								
10.			2	2						
Total	5	4	3	4	1	1	1	1		
Media	Test = 1,8; Retest = 1,9									
Nr. crt.	Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala									
	<i>Predomina atitudini depresive sau agresive (isterii, furie).</i>		<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>		<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemul Dumirea.</i>		<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>		<i>Frecvent zimbeste si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					3	3				
2.					3	3				
3.			2			3				
4.			2	2						
5.					3	3				

6.			2	2						
7.					3	3				
8.			2	2						
9.					3	3				
10.					3	3				
Total			4	3	6	7				
Media	<i>Test = 2,6; Retest = 2,7</i>									
Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii									
	<i>Închis, izolat de ceilalți copii, preferă să fie singur.</i>		<i>Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa.</i>		<i>Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane.</i>		<i>Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor.</i>		<i>Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe.</i>	
	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1.			2	2						
2.					3	3				
3.			2	2						
4.	1	1								
5.					3	3				
6.			2	2						
7.	1	1								
8.			2			3				
9.					3	3				
10.	1	1								
Total	3	3	4	3	3	4				
Media	<i>Test = 2,0; Retest = 2,1</i>									

Date brute integrate pentru dimensiunile de cercetare a adaptării școlare
 în cazul copiilor din grupul de control C₂ (*copii dezinstituționalizați*)
 în baza scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală
 (adaptată după Cirkov V., Sokolova O., Sorokina O.)

Nr. crt.	Scala 1. Succesul in realizarea sarcinilor de invatare									
	Are dificultati majore in intelegerea informatiei si activitatilor la majoritatea disciplinelor.		Are dificultati semnificative in intelegerea 1,2 discipline si rezultatele sunt mai jos de mediu.		Are dificultati semnificative in intelegerea si asimilarea informatiei si rezultatele sunt mai sus de mediu.		Intimpina rar dificultati, si le depaseste cu efort minim, rezultatele sunt la nivel mediu si mai sus de mediu.		Realizeaza cu success majoritatea sarcinilor care ii sunt propuse. Ințelege semnificația si valoarea celor invatate. Rezultatele sunt mai sus de mediu.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					3	3				
2.					3	3				
3.			2	2						
4.				2	3					
5.					3	3				
6.			2	2						
7.			2	2						
8.					3	3				
Total			3	4	5	4				
Media	Test = 2,62; Retest = 2,5									
Nr. crt.	Scala 2. Efortul necesar copilului in realizarea sarcinilor de învățare la școală									
	Copilul refuza sa realizeze sarcinile de invatare, poate plinge, striges au sa devina agresiv.		Executarea sarcinilor solicita o doza anumita de incordare si tensiune.		Uneori realizeaza sarcinile cu usurinta, alteori manifesta rezistenta si uneori refuz de a realiza motivind ca e peste puterile sale.		Realizarea sarcinilor nu il solicita foarte mult, frecvent are suficienta rezistenta pentru a realiza sarcina pia la sfirsit.		Realizeaza sariciniile cu usurinta.	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			2	2						
2.			2	2						
3.	1			2						
4.			2	2						
5.			2			3				
6.			2	2						
7.			2	2						
8.		1	2							
Total	1	1	7	6		1				
Media	Test = 1,87; Retest = 2,0									

Nr. crt.	Scala 3. Independenta in realizarea sarcinilor de invatare la scoala									
	<i>Are nevoie de mult sprijin, control si suport pentru a realiza o anumita sarcina.</i>		<i>Ar putea sa realizeze sarcinile independent dar prefera sa le execute cerind ajutor.</i>		<i>Se adreseaza frecvent dupa suport dar nesemnificativ.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile, mai des solicita sa fie ghidat sa inteleaga mai bine ce are de realizat.</i>		<i>Realizeaza independent sarcinile scolare fara nici un suport.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.					3	3				
2.					3	3				
3.			2	2						
4.			2	2						
5.		1	2							
6.		1	2							
7.			2	2						
8.			2	2						
Total		2	6	4	2	2				
Media	Test = 2,25; Retest = 1,75									
Nr. crt.	Scala 4. Starea emotionala cu care merge la scoala									
	<i>Predomina atitudini depresive sau agresive (isterii, furie).</i>		<i>Uneori isi manifesta emotiile negative: neliniste, anxietet, suparare, frica, iritabilitate.</i>		<i>Uneori starea de bine este neclara si domina supararea sau nemul Dumirea.</i>		<i>Este preponderant calm, nu apar des manifestari de indispozitie.</i>		<i>Frecvent zimbete si se bucura atunci cind merge sau ajunge la scoala.</i>	
	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest	Test	Retest
1.			2	2						
2.			2	2						
3.		1	2							
4.					3	3				
5.					3	3				
6.			2			3				
7.			2	2						
8.	1	1								
Total	1	2	5	3	2	3				
Media	Test = 2,12; Retest = 1,75									

Nr. crt.	Scala 5. Relatia cu colegii									
	<i>Închis, izolat de ceilalți copii, preferă să fie singur.</i>		<i>Prefera sa fie printre copii dar nu manifesta initiativa.</i>		<i>Comunicarea este limitata, prefer doar 1,2 persoane.</i>		<i>Nu manifesta initiativa dar face ușor de contact atunci când se adresează copiilor.</i>		<i>Sociabil proactiv, ușor comunica cu copiii, el are mai multi de prieteni, cunoștințe.</i>	
	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1.			2	2						
2.	1	1								
3.	1	1								
4.					3	3				
5.			2			3				
6.				2	3					
7.			2			3				
8.			2	2						
Total	2	2	4	3	2	3				
Media	<i>Test = 2,0; Retest = 2,1</i>									

Analiza de varianță one-way ANOVA

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
abatere_D I	dezinstitutionalizati	26	4,15	2,719	,537	2,75	5,04	1	7
	educati in familie	24	4,76	2,693	,546	2,94	5,17	1	7
	institutionalizati	12	3,25	1,050	,392	2,35	4,05	1	7
	Total	62	3,56	1,780	,226	3,11	4,02	1	7
abatere_D CSN	dezinstitutionalizati	26	9,38	3,419	,970	7,00	9,77	3	15
	educati in familie	24	10,54	4,904	1,593	7,32	8,77	3	14
	institutionalizati	12	6,75	2,179	,646	6,67	10,83	4	14
	Total	62	8,89	3,585	,405	7,32	8,94	3	15
abatere_O FA	dezinstitutionalizati	26	7,04	3,965	,778	5,44	8,64	2	14
	educati in familie	24	7,92	3,283	,670	6,53	9,30	3	15
	institutionalizati	12	10,67	3,312	,956	8,56	12,77	5	16
	Total	62	8,08	3,778	,480	7,12	9,04	2	16
abatere_N RC	dezinstitutionalizati	26	6,65	2,560	,502	5,62	7,69	3	11
	educati in familie	24	7,08	2,733	,558	5,93	8,24	3	13
	institutionalizati	12	8,83	4,064	1,173	6,25	11,42	3	15
	Total	62	7,24	3,023	,384	6,47	8,01	3	15
abatere_O FC	dezinstitutionalizati	26	6,35	2,652	,520	5,27	7,42	2	11
	educati in familie	24	6,67	2,479	,506	5,62	7,71	3	11
	institutionalizati	12	7,75	2,527	,730	6,14	9,36	3	11
	Total	62	6,74	2,573	,327	6,09	7,40	2	11
abatere_N O	dezinstitutionalizati	26	6,38	3,667	,719	4,90	7,87	2	17
	educati in familie	24	6,88	3,261	,666	5,50	8,25	3	16
	institutionalizati	12	10,33	3,916	1,130	7,85	12,82	5	16
	Total	62	7,34	3,811	,484	6,37	8,31	2	17
abatere_A I	dezinstitutionalizati	26	6,69	2,950	,579	5,50	7,88	3	13
	educati in familie	24	7,08	2,320	,474	6,10	8,06	4	13
	institutionalizati	12	8,75	2,896	,836	6,91	10,59	4	13
	Total	62	7,24	2,774	,352	6,54	7,95	3	13
abatere_T E	dezinstitutionalizati	26	6,19	2,482	,487	5,19	7,19	2	11
	educati in familie	24	6,58	2,244	,458	5,64	7,53	3	11
	institutionalizati	12	8,17	1,899	,548	6,96	9,37	4	11
	Total	62	6,73	2,369	,301	6,12	7,33	2	11

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
abatere_DI	,537	2	59	,587
abatere_DCSN	,188	2	59	,829
abatere_OFA	1,402	2	59	,254
abatere_NRC	1,839	2	59	,168
abatere_OFC	,172	2	59	,842
abatere_NO	,561	2	59	,574
abatere_AI	,838	2	59	,438
abatere_TE	,744	2	59	,480

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
abatere_DI	Between Groups	177,149	2	53,574	4,133	,029
	Within Groups	286,093	59	13,154		
	Total	463,242	61			
abatere_DCSN	Between Groups	114,606	2	67,303	5,713	,009
	Within Groups	504,362	59	10,243		
	Total	618,968	61			
abatere_OFA	Between Groups	109,135	2	54,568	4,228	,019
	Within Groups	761,462	59	12,906		
	Total	870,597	61			
abatere_NRC	Between Groups	39,986	2	19,993	2,280	,111
	Within Groups	517,385	59	8,769		
	Total	557,371	61			
abatere_OFC	Between Groups	16,403	2	8,202	1,249	,294
	Within Groups	387,468	59	6,567		
	Total	403,871	61			
abatere_NO	Between Groups	136,442	2	68,221	5,371	,007
	Within Groups	749,446	59	12,702		
	Total	885,887	61			
abatere_AI	Between Groups	35,749	2	17,875	2,432	,097
	Within Groups	433,622	59	7,350		
	Total	469,371	61			
abatere_TE	Between Groups	32,800	2	16,400	3,126	,041
	Within Groups	309,538	59	5,246		
	Total	342,339	61			

Multiple Comparisons Bonferroni

Dependent Variable	(I) copiiCES	(J) copiiCES	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
abatere_DI	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,112	,503	1,000	-1,35	1,13
		institutionalizati	-,904	,620	,450	-2,43	,62
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,112	,503	1,000	-1,13	1,35
		institutionalizati	-3,792*	1,628	,017	-4,34	,76
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	,904	,620	,450	-,62	2,43
		educati in familie	-3,792*	1,628	,017	-,76	4,34
abatere_DCS N	dezinstitutionalizati	educati in familie	-3,843*	1,906	,009	-4,39	1,08
		institutionalizati	-3,365*	1,117	,026	-3,12	1,39
	educati in familie	dezinstitutionalizati	-3,843*	1,906	,007	-1,08	4,39
		institutionalizati	-3,208*	1,132	,017	-4,00	1,58
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	-3,365*	1,117	,026	-1,39	3,12
		educati in familie	-3,208*	1,132	,017	-1,58	4,00
abatere_OFA	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,878	1,017	1,000	-3,38	1,63
		institutionalizati	-3,628*	1,254	,016	-6,72	-,54
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,878	1,017	1,000	-1,63	3,38
		institutionalizati	-2,750	1,270	,103	-5,88	,38
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	3,628*	1,254	,016	,54	6,72
		educati in familie	2,750	1,270	,103	-,38	5,88
abatere_NRC	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,429	,838	1,000	-2,50	1,64
		institutionalizati	-2,179	1,033	,118	-4,73	,37
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,429	,838	1,000	-1,64	2,50
		institutionalizati	-1,750	1,047	,300	-4,33	,83
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	2,179	1,033	,118	-,37	4,73
		educati in familie	1,750	1,047	,300	-,83	4,33
abatere_OFC	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,321	,725	1,000	-2,11	1,47
		institutionalizati	-1,404	,894	,366	-3,61	,80
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,321	,725	1,000	-1,47	2,11
		institutionalizati	-1,083	,906	,710	-3,32	1,15
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	1,404	,894	,366	-,80	3,61
		educati in familie	1,083	,906	,710	-1,15	3,32
abatere_NO	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,490	1,009	1,000	-2,98	2,00
		institutionalizati	-3,949*	1,244	,007	-7,01	-,88
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,490	1,009	1,000	-2,00	2,98
		institutionalizati	-3,458*	1,260	,024	-6,56	-,35
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	3,949*	1,244	,007	,88	7,01
		educati in familie	3,458*	1,260	,024	,35	6,56
abatere_AI	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,391	,767	1,000	-2,28	1,50
		institutionalizati	-2,058	,946	,101	-4,39	,27
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,391	,767	1,000	-1,50	2,28
		institutionalizati	-1,667	,958	,262	-4,03	,70
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	2,058	,946	,101	-,27	4,39
		educati in familie	1,667	,958	,262	-,70	4,03
abatere_TE	dezinstitutionalizati	educati in familie	-,391	,648	1,000	-1,99	1,21
		institutionalizati	-1,974*	,799	,049	-3,94	,00
	educati in familie	dezinstitutionalizati	,391	,648	1,000	-1,21	1,99
		institutionalizati	-1,583	,810	,166	-3,58	,41
	institutionalizati	dezinstitutionalizati	1,974*	,799	,049	,00	3,94
		educati in familie	1,583	,810	,166	-,41	3,58

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, Toma Sergiu, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat *"Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general"* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Toma Sergiu

Semnătura:

Data:

CURRICULUM VITAE

Sergiu TOMA

INFORMAȚII PERSONALE



📍 Stradela 4 Vovinteni 6 ap.29 or. Durlești, mun. Chișinău, R. Moldova

☎ +373 68271444

✉ sergiutoma2005@gmail.com

Sexul Masculin | Data nașterii 17/10/1986 | Naționalitatea Republica Moldova

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2016 – prezent

Psiholog

Centru de Intervenție Precocă Voinicel www.voinicel.md

- asistenta psihologică copiilor cu vârsta 0-3 ani (psihodiagnostic și suport psihoemoțional părinților);
- consiliere și psihoterapie pentru părinți pentru depășirea dificultăților psihoemoționale;
- coordonarea proiectelor de cercetare în domeniul intervenției timpurii;

2016 - prezent

Președinte, Psiholog

A.O. Institutul pentru Familie și Inițiative Sociale

- managementul organizației și inițierea programelor de asistență psihologică a persoanelor și grupurilor care se confruntă cu fenomenul violenței în familie;

Consultant, Formator

Keystone Human Services International Moldova Association, Programul de consultanță a Institutului Keystone India în dezvoltarea capacităților de dezvoltare a serviciilor sociale pentru prestatori de servicii sociale din cadrul Hans Foundation India;

2015 - 2017

- Instruirea specialiștilor în teoria Valorizării Rolului Social, aplicat în dezvoltarea serviciilor sociale pentru persoane cu dizabilități;

2009-2015

Formator național în sănătate mintală

Instituția Privată Trimbos Moldova, Proiectului „Suport pentru Reforma serviciilor de sănătate mintală în Moldova”, finanțat de Agenția Elvețiană pentru Dezvoltare și Cooperare.

- Instruirea specialiștilor din domeniul sănătății mintale din cadrul spitalelor de psihiatrie și centre comunitare de sănătate mintală în domeniul îngrijirilor comunitare a persoanelor cu tulburări mintale;

Psiholog coordonator

Keystone Human Services International Moldova Association

Programul Comunitate Incluzivă - Moldova, cu suportul Fundației Soros-Moldova, Institutul pentru o Societate Deschisă, Inițiative în Sănătate Mintală; str. Sf. Gheorghe 20 mun. Chișinău; www.keystonemoldova.md;

- asistenta psihologică pentru incluziunea educațională a copiilor cu CES în instituții de învățământ secundar general și preșcolar;
- asistenta psihologica a copiilor, tinerilor cu dizabilitati si familiilor acestora in procesul de dezinstituționalizare si incluziune sociala(la nivel de gradinita/scoală);
- mentoring pentru specialiștii din serviciile sociale in depășirea comportamentelor problematice si dezvoltarea abilităților de viață independenta a beneficiarilor;
- elaborarea curriculei si instruirea specialistilor din servicii sociale destinate persoanelor cu dizabilitati – Echipa Mobila, Casa Comunitara; Plasament Familial pt Adulti; Locuinta Protejata, Asistenta Parentala Profesionista;

2014-2016 [Expert psiholog](#)

Centru de Investigații si Consultanță „SocioPolis”

Proiectul „Fortificarea abilitatilor profesionale a personalului prestator de servicii sociale pentru copii si tineri” cu suportul Agentiei Cehe pentru Dezvoltare; str.I.Creanga 39/2, mun.Chisinau; www.sociopolis.md

- Elaborarea curriculei, suportului de curs si ghidului formatorului pentru instruirea prestatorilor de servicii sociale pentru copii si tineri(accent pe copii cu tulburari emotionale, de comportament, depasirea traumelor din copilarie);

2009-2013 [Lector universitar](#)

Academia de Teatru, Muzica si Arte Plastice; Catedra Stiinte Filosofice; str.A. Mateevici 111; www.amtap.md;

- Predarea disciplinelor Psihologia Comunicarii si Psihologie Generala;

2008-2009 [Psiholog școlar](#)

Liceul Teoretic „Pro Succes”; str. Ashabad 129; www.prosucces.md

- asistenta psihologica(psihoprofilaxie, psihodiagnostic, consiliere) a copiilor si familiilor(inclusiv copii cu CES);
- moderarea activitatilor extracurriculare „Clubul baietilor”

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

- 2015 - prezent **Psihoterapeut(in formare) - Institutul pentru Cuplu si Familie, Iasi, Romania;** www.icf-ia
- 2011-2014 **Doctorand – Institutul de Științe ale Educației;** www.ise.md
- 2008-2010 **Master in Științele Educației – Universitatea de Stat din Moldova;**
- 2004 - 2008 **Licențiat in Pedagogie – Universitatea de Stat din Moldova;**
- Noiembrie 2013 **Participant „Training - PASSING” Keysonte Institute, Harrisburg, SUA**
- Decembrie 2013 **Formare de Formatori – Institutul Roman de Training;** www.irt.ro **București, Romania**
- Octombrie 2012/2013 **Participant Cursuri de formare profesionala continua pentru psihologi, Keystone Human Services International; M.J. Dewulf, Director Clinic al Keystone Residence;**
- Managementul clinic al tulburărilor de comportament(inclusiv comportament sexual);
 - Utilizarea procedurilor restrictive si elaborarea planurilor de suport comportamental ;
 - Terapia comportamentala a persoanelor cu tulburări din spectru autist si dizabilitati multiple;
 - Sindromul Posttraumatic, Tulburările de personalitate, Pica etc.

COMPETENTE PERSONALE

Limba maternă **Romana**

Alte limbi străine cunoscute

INTELEGERE		VORBIRE		SCRIERE
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	
Engleza	C2	C2	C1	C1
Rusa	C2	C2	C1	C1

Niveluri: A1/2: Utilizator elementar - B1/2: Utilizator independent - C1/2: Utilizator experimentat
Cadrul european comun de referință pentru limbi străine

Competențe informatice
Permis de conducere

- Cunoaștere a instrumentelor Microsoft Office™
- Categoria B

Competențe de
comunicare publică și
interpersonală

- 2012-2014 – membru și vicepreședinte (educație) al Clubului de Oratorie și Leadership „Top Toastmasters” Chișinău;
- Trainer în cadrul Scolii de Vara „Pacea este în mâinile noastre” (Centru Educațional Pro Didactica)
- Trainer în cadrul Proiectului „Educația civică în rândul adolescenților cu dizabilități” cu suportul Fundației Soros-Moldova și Sida.
- Iunie – decembrie 2014 – consilier în cadrul emisiunii „Dialog sentimental” – Radio Moldova Tineret, emisiunea Parinți și Copii (M1), Sfatul psihologului (Vocea basarabiei)