

FACTORI ȘI PARTICULARITĂȚI PSIHOSOCIALE ALE ADAPTĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Sergiu TOMA

Universitatea de Stat din Moldova

În articol este abordată problema privind factorii și particularitățile psihosociale ale adaptării copiilor cu CES în instituții de învățământ. Accentul se pune pe analiza factorilor psihologici, sociali, fiind evidențiată „inteligenta” ca un mecanism reglator. Alt factor ține de motivația extrinsecă și cea intrinsecă. Pe larg se analizează nivelul de aspirație, afectivitatea, capacitatea de autoreglare, imaginea de sine ca factori determinanți ai adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.

Cuvinte-cheie: adaptare psihosocială, factori psihosociale, copii cu CES, inteligență, afectivitate, imaginea de sine, aspirație, autoreglare.

PSYCHOSOCIAL FACTORS AND PECULIARITIES OF ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS

The article does not give address psychosocial factors and peculiarities of adaptation of children with SEN in schools. The focus is on analyzing the psychological, social factors, highlighting the "intelligence" as a regulatory mechanism. Another factor related to the intrinsic and extrinsic motivation extensively analyzed the level of aspiration, affect the ability of self-regulation, self-image, as drivers of adaptation of SEN children in educational institutions.

Keywords: psychosocial adaptation, psychosocial factors, children with SEN, intelligence, creativity, self esteem, aspiration, self.

Introducere

Adaptarea școlară este o adaptare la activitatea de învățare și, ca orice adaptare, se realizează tot prin învățare. Se poate spune, deci, că învățarea este deopotrivă determinant și efect al adaptării, ceea ce face ca rolul ei să fie primordial în formarea copilului.

Gradul de adaptare a acestuia la activitatea școlară arată capacitatea și trebuințele sale de a cunoaște și de a asimila influențele 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, și adaptarea școlară, literatura de specialitate operează cu dihotomia factori cognitivi – 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 conștiinței [1, p.281].

De menționat că această diviziune 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, „este adevărat că inteligența este o bază importantă pentru reușita școlară, dar nu este și suficientă” [2, p.136]. Diagnosticarea inteligenței este insuficientă 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.

Factori și particularități ale adaptării psihosociale

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” [3, 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” [4, p.39].

Așadar, sunt mulți factori care contribuie la adaptarea școlară. Conceperea personalității ca o interacțiune ordonată a funcțiilor psihice cognitive, afective și volitive subliniază faptul că adaptarea și, implicit, eficiența activității școlare antrenează întreaga personalitate a elevului.

Orice adaptare, inclusiv cea școlară, se realizează prin interrelația funcțiilor și proceselor psihice, cu accent predominant pe procesele psihice cognitive. Astfel, are loc cunoașterea elementară (pe baza senzațiilor, percepției, atenției și memoriei) și cea aprofundată (pe baza reprezentărilor, imaginației și gândirii), sub stimularea continuă a motivației și care vor genera comportamentele adaptative.

În cadrul sistemului psihic uman, interacțiunea tuturor elementelor componente este o condiție obligatorie fără de care activitatea și adaptarea la mediu nu ar fi posibile. Se evidențiază interrelaționarea a trei fenomene: gândirea, limbajul și memoria, a căror îngemănare reiese, în primul rând, din apartenența la ceea ce numim intelect, „acel ansamblu de elemente ale psihismului care permite cunoașterea prin detașarea de experiența nemijlocită și care se constituie treptat, în ontogeneză, prin interacțiunea cu mediul” [5, p.62]. Atenția apare ca o condiție primară, de fond, ce asigură declanșarea, menținerea și optimizarea proceselor psihice cognitive.

Majoritatea operațiilor logice se sprijină pe codarea lingvistică a informației asupra căreia operează. Performanțele intelectuale (memorare, înțelegere, raționament, rezolvare de probleme) sporesc semnificativ prin dobândirea limbajului.

După cum se vede, există o mulțime de componente cognitive care influențează adaptarea școlară. Convergența acestor procese psihice (memorie, gândire, atenție, limbaj), prin îmbinarea lor în mod particular, determină formarea unei structuri cognitive complexe: inteligența. Ea favorizează adaptarea la activitatea școlară, dar, la rândul ei, activitatea, prin natura, conținutul și structura sa, modelează potențialitățile intelectuale.

De-a lungul timpului, conceptului de inteligență i s-au atribuit o multitudine de sensuri. Miezul teoretic al fundamentării acestui concept îl constituie sistemul psihologic elaborat de Piaget, căruia i s-au adăugat informațiile rezultate din cercetările ulterioare, cu privire la natura, structura, funcția, dezvoltarea și măsurarea inteligenței și care au determinat o reconsiderare a conceptului.

Inteligența poate fi definită ca „o aptitudine generală, orientată spre adaptarea la situații noi, adaptare care presupune analiza și înțelegerea problemelor, precum și inventarierea soluțiilor pe baza raționamentului și utilizării achizițiilor anterioare” [6, p.41] sau ca o „funcție psihologică sau ansamblu de funcții datorită cărora organismul se adaptează la mediu elaborând combinații originale ale conduitelor, achiziționează și folosește cunoștințe noi și, eventual, raționează și rezolvă problemele conform regulilor degajate prin formalizările logicii” [7, p.410-411].

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” [8, p.43].

În concepția lui J.Piaget [9], inteligența școlară desemnează echilibrul dinamic dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la acestea. Definierea inteligenței școlare este posibilă numai în raport cu activitatea școlară, ea exprimând gradul de adaptare a elevului la cerințele activității de tip școlar.

Inteligența se formează prin realizarea potențialităților intelectuale înnăscute (inteligența generală fluidă, neinfluențată de cultură) sub acțiunea mediului, a sarcinilor pe care mediul i le impune copilului, a activităților în care acesta se angajează. Interacțiunea dintre inteligența fluidă și influențele culturale formative structurează inteligența cristalizată.

Inteligența școlară este o formă particulară a inteligenței și se formează în procesul de învățământ, ca rezultat al modelării potențialităților native după natura, tipul și varietatea activității școlare. Dezvoltarea inteligenței școlare este atât rezultatul, cât și premisa activității școlare. Cu cât elevul dispune de mai multe și mai variate deprinderi formate în procesul instructiv-educativ, cu atât mai mari vor fi posibilitățile sale în găsirea soluțiilor adecvate, în combinarea și recombinația acțiunilor pentru rezolvarea problemelor.

Întrucât învățarea de tip școlar este o activitate cu conținut variat, adaptarea școlară presupune o aptitudine cu o structură complexă, capabilă să asigure elevului succesul în cele mai diverse operații și acțiuni (învățarea de poezii, rezolvarea de probleme, analize gramaticale etc.). Inteligența școlară este o astfel de structură complexă de funcții psihice – spirit de observație, atenție, memorie, imaginație, gândire – care contribuie la adaptarea și, în final, la reușita școlară a elevului.

Diferențele care se manifestă în adaptarea pe bază de inteligență își au originea, pe de o parte, în gradul de inteligență, iar, pe de altă parte, în tipul de inteligență de care dispun elevii. Unii dintre ei pot da dovadă de inteligență analitică (care presupune abilitate verbală, abilitate de a gândi abstract și de a prelucra informațiile, de a face analogii, de a învăța cuvinte), alții de inteligență experiențială (abilitatea de a formula idei noi, de a combina fapte disparate, de a acționa în situații noi și a găsi automat soluții la probleme), iar o altă parte – de inteligență practică (abilitatea de a se adapta la schimbările mediului și de a remodela mediul conform propriilor nevoi) [10, p.139].

Înțelegerea inteligenței ca fiind multiplă poate, de asemenea, să explice diferențele în ceea ce privește adaptarea la activitatea de învățare. Teoria lui H.Gardner [11] cu privire la inteligența multiplă, deși nu neagă existența unui factor general, descrie inteligența ca fiind compusă din șapte categorii diferite de abilități umane, fiecare asigurând performanța într-un anumit domeniu de activitate. Cele șapte componente ale inteligenței sunt:

- inteligența logico-matematică – sensibilitatea la paternuri logice sau numerice, capacitatea de a le diferenția și abilitatea de a opera cu serii lungi de raționamente;
- inteligența lingvistică – sensibilitatea la sunete, ritmuri și semnificații ale cuvintelor, la diferitele funcții ale limbajului și care asigură performanțe în domeniul creației literare și în jurnalistică;
- inteligența muzicală – abilitatea de a produce și aprecia ritmuri, timbrul, precum și sensibilitatea la diferite modalități de expresivitate muzicală;
- inteligența spațială – capacitatea de a percepe exact relațiile spațiale și de a opera transformări ale percepțiilor inițiale;
- inteligența kinestezică – capacitatea de a controla mișcările propriului corp și de a manevra obiectele cu îndemănare;
- inteligența interpersonală – capacitatea de a discerne și răspunde corect la expresiile, temperamentele, motivațiile și dorințele altor oameni;
- inteligența intrapersonală – abilitatea de a cunoaște propriile sentimente, de autocontrol, autocunoaștere a propriilor puncte tari și slăbiciuni, dorințe și abilități.

Inteligențele sunt în mare parte autonome, unele putând fi deficitare, în timp ce altele sunt performante. Această independență explică faptul că un nivel înalt de eficiență într-un domeniu nu antrenează automat un nivel similar în alt domeniu. Fiecare formă de inteligență își are influența ei asupra performanțelor individului. Inteligența multiplă ajută la înțelegerea mai clară a ceea ce specialiștii numesc inteligență școlară. Evaluarea fiecărui tip de inteligență permite emiterea de predicții cu privire la posibilitățile de dezvoltare ale copilului.

Inteligența este doar un element din constelația 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 [12] 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.

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.

Motivul 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 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 [13].

Însă, copiii nu sunt intrinsec interesați de toate activitățile din școală. De aceea, în unele activități sunt necesare recompensele externe. Acestea trebuie 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 optimumului 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.

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 de 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 succesul este mai categoric, 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, fapt de care trebuie să se țină seama în organizarea procesului instructiv-educativ [14, p.158; 9, p.110].

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 H.J. Eysenck [15] și R.B. Cattell [16], 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.

Din confluența factorilor afectiv-motivaționali, volitiv-caracteriali și ai 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 conținutul, 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, el 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 realizarea 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 unitar în procesul de realizare a adaptării școlare.

Diagnosticarea adaptării copiilor cu CES în instituțiile de învățământ

Demersul diagnostic a vizat variabila „eficiența activității de învățare”. Diagnosticării au fost supuși copii cu CES educați în familii, cei dezinstiționalizați și cei cu dezvoltare tipică.

În urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală am obținut următoarele rezultate (Tab.1).

Tab.1

Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES în instituții de învățământ

	<i>Indicator</i>	<i>Nivel de adaptare</i>					
		<i>Normală</i>	<i>%</i>	<i>Parțială</i>	<i>%</i>	<i>Dezadaptare</i>	<i>%</i>
1.	Activitatea de învățare	2 persoane	7	9 persoane	33	16 persoane	60

Rezultatele de adaptare a copiilor cu CES care se educă în familie la activitățile de învățare demonstrează că 59,2% din copii la etapa inițială nu se adaptează la acest proces, dintre care 5 copii au acumulat zero puncte. Activismul în timpul lecțiilor lipsește, iar asimilarea cunoștințelor la majoritatea disciplinelor este în mare dificultate.

Pentru a confirma sau infirma aceste rezultate noi am aplicat harta observațiilor (L.Stott), scala XIII-DI – dificultăți de înțelegere.

Tabelul 2

Rezultatele observațiilor în baza hărții L.Stott, scala XIII – dificultăți de înțelegere (diriginți de clasă)

Indicatori	Dificultăți de înțelegere: Numărul de copii							
	1	2	3	4	5	6	7	media
27 de copii	18	25	11	27	18	25	25	
	66,6%	92%	40,7%	100%	92%	92%	92%	

Analiza acestor rezultate ne permite să constatăm că copiii cu CES au mai mari probleme privind actul de învățare: majoritatea elevilor au cunoștințe care nu corespund vârstei, copiii de vârstă mică nu au abilități de citit/scriș și de matematică elementară. De menționat că numai 2 copii cu CES sunt tratați la nivel egal cu ceilalți copii. Pe parcursul observațiilor am constatat următoarele:

- un număr mare de copii n-au manifestat niciodată interes față de învățare;
- unii copii periodic/fragmentar manifestau activități, însă acestea foarte repede se epuizau;
- abordarea copiilor cu CES ca pe copii imaturi/ cu probleme de către clasa de elevi (în mare parte) influența negativ asupra activităților de învățare sau acești copii (cu CES) erau indiferenți cum sunt tratați.

Tot pe dimensiunea activității de învățare la copiii cu CES au fost chestionați părinții, care au dat următoarele răspunsuri generalizatoare:

- Permanent încerc să ajut copilului să-și facă lecțiile, însă nu obțin rezultatul dorit, poate din cauza că nu am cunoștințe respective în acest domeniu;
- Nu cred că copilul meu poate învăța la același nivel cu copiii din clasă;
- Copilul meu nu are interes față de învățare, însă este interesat de calculatoare;
- Am speranța că copilul meu va face față cerințelor, numai că trebuie ajutat.

În corespundere cu ipoteza cercetării noastre, presupunem că adaptarea copiilor cu CES dezinstiționalizați poate avea un specific pe dimensiunea „esența activității de învățare”.

În urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale (scala 1 și scala 2) am obținut următoarele rezultate (Tab.3).

Tabelul 3

Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor cu CES dezinstiționalizați în instituții de învățământ

1.	Indicator	Nivel de adaptare					
		Normală	%	Parțială	%	Dezadaptare	%
	Activitatea de învățare	1	4	6	25	17	71

Analiza rezultatelor obținute demonstrează existența unui număr mare de copii din această grupă cu un nivel scăzut de adaptare: variabila/domeniul „activitatea” de învățare. Numărul acestor copii formează 71%, deci un număr mai mare cu 12% decât numărul de copii cu nivel scăzut de adaptare din grupul de elevi educați în familie. Nu există mari deosebiri în numărul de copii cu nivelul normal de adaptare: în prima grupă – 2 copii, în a doua grupă – 1 copil. În același timp, se înregistrează deosebiri în numărul de copii cu adaptare parțială: 33,3% în grupele E₁ și C₁ și 25% în grupele E₂ și C₂.

În continuare am aplicat și Harta observațiilor L.Stott scala XIII–DI – dificultăți de învățare. Ca și în primul caz, observările au fost realizate de către diriginții de clasă, dar și de către unii profesori de discipline școlare.

Tabelul 4

Rezultatele observațiilor în baza hărții L.Stott, scala XIII. Grupul de elevi dezinstiționalizați

Indicatori	Dificultăți de înțelegere: Numărul de copii							
	1	2	3	4	5	6	7	media
24 de copii	20	23	8	23	19	21	21	
	83%	95%	33%	95%	79%	87%	87%	79,8%

Analiza rezultatelor din tabelul respectiv ne permite să constatăm validitatea rezultatelor obținute prin scala de studiere a adaptării psihosociale în școală cu referire la dimensiunea „învățarea”. Practic toți copiii au dificultăți în asimilarea materiei de studiu și, în primul rând, la matematică, dar și în ce privește citit-scrisul.

Rezultatele grupei de elevi cu dezvoltare tipică au funcții de normă/standard, ceea ce permite compararea rezultatelor și dinamica acestora cu rezultatele elevilor cu CES.

În cadrul acestei grupe de copii a fost aplicată numai scala de studiere a adaptării psihosociale în școală.

Așadar, în urma aplicării scalei de studiere a adaptării psihosociale în școală au fost obținute următoarele rezultate (Tab.5).

Tabelul 5

**Rezultatele diagnosticării nivelului de adaptare a copiilor
cu dezvoltarea tipică: dimensiunea „învățare”**

1.	Indicator	Nivel de adaptare					
		Normală	%	Parțială	%	Dezadaptare	%
	Activitatea de învățare	16	60	6	24	3	16

Analizând datele din Tabelul 5, observăm deosebiri esențiale între nivelul de adaptare a copiilor cu dezvoltare tipică și a copiilor cu CES din ambele grupe.

Dacă procentul de copii cu nivelul normal de adaptare din grupa copiilor cu CES este mare – 7-4%, atunci în grupa de copii cu dezvoltare tipică acesta constituie 60%, și invers: numărul de copii cu CES și cu nivel scăzut de adaptare (dezvoltare) constituie 59-71%, pe când acest număr în grupa de copii cu dezvoltare tipică constituie doar 16%. Aceste deosebiri sunt semnificative și devin temeuri de reglare a procesului de adaptare a copiilor cu CES în instituțiile de învățământ.

Tot în acest context putem menționa că nu există mari deosebiri între grupele nominalizate în ce privește adaptarea parțială: 33%-25%-24%.

Concluzii

Analizând și generalizând datele obținute privind adaptarea copiilor cu CES și a copiilor cu dezvoltarea tipică pe dimensiunea „învățarea”, 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 cu CES din ambele grupe și a copiilor cu dezvoltare tipică. Această diferență privind nivelul normal de adaptare constituie între 7,4%/4% (copii cu CES) și 60% (copii cu dezvoltare tipică).

Observațiile, chestionarea părinților, interviul cu profesorii și diriginții ne-au permis să validăm rezultatele obținute prin scala de studiere a adaptării psihosociale în școală, dar și să identificăm mai multe caracteristici specifice atât pentru grupele respective de copii, în genere, dar și pentru fiecare copil în parte. În acest sens, menționăm existența unui număr mare de factori care determină eficiența adaptării copilului concret la actul de învățare.

Referințe:

1. LINDGREN, H.C. *Educational Psychology in the Classroom*. Edition: 3rd. New York, 1967.
2. POPOVICI, D.V. (coord). *Recuperare și educație în polihandicap*. Constanța: Ovidius University Press, 2007.
3. NEGOVAN, V. *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară, 2006.
4. KULCSAR, T. *Psychological factors of school in success*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
5. GHERGUȚ, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iași: Polirom, 2005.
6. KULCSAR, T. *Op.cit.*
7. DORON, R., PAROT, F. *Dicționar de psihologie*. București: Himanitas, 1999. 886 p.
8. KULCSAR, T. *Op.cit.*
9. PIAJET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982.
10. POPOVICI, D.V. (coord). *Op.cit.*

11. GARDNER, H. *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. New York: Basic Books, 2011.
12. VERNON, Ph.E. *The Psychology and Education of Gifted Children*. New York, 1977.
13. AUSUBEL, D.B., ROBINSON, F.G. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
14. POTORAC, E. *Schoolchildren between endeavour and achievement*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
15. EYSENK, H.J. *The structure of human personality*. London, Methuen, 1970.
16. CATTELL, R.B., SCHEIER, J.H. *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York. The Ronald press company, 1961.

Notă: Articolul a fost realizat în cadrul Proiectului instituțional 15.817.06.23F *Conceptia și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor și clasificadorului de ocupații.*

Prezentat la 29.04.2016