CZU: 159.922.762:37.015.3 **DOI:** https://doi.org/10.5281/zenodo.7360725

FORMAREA CAPACITĂȚILOR DE AUTOREGLARE A ACTIVITĂȚII COPIILOR CU DIZABILITĂȚI MINTALE

Emilia LAPOȘINA, Olesea FRUNZE
Republica Moldova

Articolul prezintă argumente privind importanța formării capacităților de autoreglare a activităților și a formării de abilități necesare pentru integrarea socială a copiilor cu *dizabilități mintale*. Abordarea acestui subiect este de o mare actualitate la nivel naţional şi internaţional. Aceasta este orientată spre dezvoltarea unor competenţe de comunicare funcţionale menite să faciliteze o bună integrare a copilului în medii şi contexte diferite. Caracterul interdisciplinar al subiectului abordat acoperă domeniul psihopedagogiei speciale, cu conotaţii în sfera domeniului educaţional şi corecţional, a evaluării şi intervenţiilor, a psihologiei limbajului şi comunicării în situaţii critice de disfuncţionalitate a procesului de comunicare.

***Cuvinte-cheie**: dezvoltare mintală, deficienţă, autoreglare, sub control, incluziune, integrare, metode de abordare psihopedagogică, competenţe.*

TRAINING THE CAPABILITIES OF SELF-REGULATION OF THE ACTIVITY OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

The article presents arguments regarding the importance of training the capacities of self-regulation of activities and the training of skills necessary for the social integration of children with mental disabilities. The approach to this subject is very topical at the national and international level. This is oriented towards the development of functional communication skills aimed at facilitating a good integration of the child in different environments and contexts. The interdisciplinary character of the subject covered covers the field of special psychopedagogy, with connotations in the sphere of educational and correctional field, evaluation and interventions, psychology of language and communication in critical situations of dysfunction of the communication process

***Keywords**: mental development, deficiency, self-regulation, under control, inclusion, integration, methods of psycho-pedagogical approach, competences.*

Într-o perioadă în care mediul academic este preocupat de calitatea studiilor și perfecționarea sistemului de învățământ incluziv o atenţie sporită se acordă activităţilor de alfabetizare, de diminuare a abandonului, inadaptării şi eşecului şcolar. În vederea atingerii acestui scop au fost elaborate acte normative naționale ce recomandă oferirea şanselor egale de educaţie tuturor copiilor, indiferent de problemele psihice sau sociale, având dreptul la servicii multidisciplinare individualizate [1].

Experiența internațională, studiile naționale au demonstrat că pedagogia centrată pe copil contribuie considerabil la reducerea eșecului și abandonului școlar, concomitent cu obținerea unor rezultate școlare de ansamblu mai ridicate [2].

Politicile și practicile actuale educaționale promovează deschiderea către „o școală pentru toți", care potențează diferențele și le folosește ca prilej de învățare și experimentare diferită, de perfecționare a strategiilor formative. Totodată, copiii cu dizabilități din școlile incluzive se confruntă cu situații de risc pentru dezvoltarea lor ulterioară [3]. Conceptul de risc în pedagogia specială modernă construiește o altă dimensiune a înțelegerii problematicii copiilor cu dizabilități, orientând spre cunoașterea timpurie, prevenirea și sprijinirea la timp a unei dezvoltări care să dea copiilor o șansă la adaptare și integrare școlară și socială [3, 4, 1].

Abordând problema privind dificultățile de integrare în procesul de învățare școlară a copiilor cu dizabilități, presupunem că „dizabilitatea" este un termen generic pentru afectări, limitări ale activităţii şi restricţii în participare. Termenul denotă aspectele negative ale interacţiunii dintre individ (care are o problemă de sănătate) şi factorii contextuali în care se regăseşte (factori de mediu şi personali). Pe de o parte, dizabilitatea este considerată un rezultat al interacțiunilor dinamice dintre o persoana şi mediu, incluzând construcțiile sociale, care duc la discriminare şi stigmatizare, mediul care ar trebui adaptat pentru fiecare persoană, incluzând persoane cu dizabilităţi, prin scoaterea barierelor și crearea condițiilor optime dezvoltării, educației, instruirii [4]. Pe de altă parte, în condițiile unei instruiri speciale, potențialul dezvoltativ al persoanelor cu dizabilități presupune formarea abilităților de modificare a conduitei lor pentru a se acomoda optim mediului determinat, de a face faţă, de a răspunde favorabil solicitărilor şi exigenţelor anturajului, implicându-şi în acelaşi timp şi cerinţele individuale [2].

În condițiile de activitate a clasei incluzive cadrele didactice și cele de sprijin au remarcat necesitatea selectării metodelor eficiente de stumulare progresivă a activității elevilor cu dizabilități mintale de la acțiunile în comun, acțiuni după model și instrucțiune spre realizarea independentă a unui algoritm de acțiuni în situații diferite. Cadrele didactice au insistat asupra recomandărilor metodice aplicate în cadrul procesului de instruire a copiilor cu dizabilități care vor spori gradul de autoreglare a activității copiilor în clasa de elevi, fapt cu impact benefic atât pentru dezvoltarea copiilor cu retard mintal și succesul școlar al acestora, cât și pentru profesorii școlari în vederea organizării eficiente a procesului de predare-învățare-evaluare în clasă.

În acest sens o condiție esențială o prezintă precizările conceptuale psihopedagogice, precum și determinarea condițiilor recuperării dificultăților

de autoreglare a activității la copiii cu retard mintal [5,6]. Studiile arată că deprinderea unor abilităţi autoreglatorii sporeşte atât performanţele şi competenţele, cât şi sentimentul autoeficacităţii la elevi. Rezultatele desprinse de la mai mulți cercetători (M.Boekaertz, C.Midgley, P.Pintrich, D.Schunk, B.J. Zimmerman, A.Boulet) [*apud* 7, p.44-45] denotă că individul este capabil să gestioneze autoreglarea în sens adaptativ, ceea ce caracterizează comportamentul uman în toate aspectele funcţionării psihosociale a individului. În special, cercetările în domeniul prsihologiei și psihopedagogiei sunt orientate spre cercetarea problemelor învățării autoreglate, autoreglării emoțional-volitive și altele. B.J. Zimmerman a indicat importanța învățării autoreglate, care, în viziunea autorului, este un proces activ şi constructiv, de monitorizare, reglare şi ajustare a activităţii cognitive, a resurselor motivaţionale/emoţionale şi a comportamentului propriu în funcţie de setul de scopuri al unei persoane [8, *apud* 7, p.44].

Autoreglarea reprezintă acele răspunsuri directe, adesea automatizate, ale individului, care au ca scop reducerea factorilor perturbatori existenţi între expectanţele individului şi realitatea percepută. Autoreglarea implică procese cognitive şi comportamentale şi, în mare parte, întotdeauna acompaniată de control emoţional. În mod sintetic, în accepţiunea lui B.J. Zimmerman, autoreglarea face referire la „gândurile, emoţiile şi acţiunile care sunt planificate şi adaptate atingerii unor scopuri personale" [7].

O altă definiţie comprehensivă a învățării autoreglate, adoptată de mai mulţi autori, este aceea de învăţare ghidată de acţiune strategică (planificare, monitorizare şi evaluare a proceselor personale în raport cu un standard) şi de motivaţia de a învăţa [9], fapt care ne îndeamnă spre selectarea metodelor de ghidare și sprijinire graduală a elevilor cu dizabilități în cadrul realizării sarcinilor de învățare și menținere a unui nivel de motivație pentru activitatea școlară.

Dat fiind faptul că reglarea, în viziunea noastră, prezintă un proces dinamic, complex, constituit din aprobarea scopului, planificarea atingerii scopului, cu selectarea procedeelor optimale şi controlul activităţii, constatăm că problema respectivă în domeniul psihopedagogiei speciale a fost abordată diferit și sub alte aspecte specifice. Cercetările realizate au condus la elaborarea conceptului de autoreglare, care ulterior a determinat apariţia unei noi direcţii de cercetare, ce a avut drept obiect de studiu reglarea emoţional-volitivă (Е.П. *Ильин* [10], В.И. Селиванов [11], В.А. Иванников [12].

După В.А. Иванников, reglarea emoţional-volitivă este manifestarea voinţei şi autoreglării voluntare a reacţiilor emoţionale, stărilor emoţionale şi acţiunilor prin schimbarea reacţiilor emoţionale şi a atitudinii faţă de acţiune.

O cercetare interesantă a fost efectuată de către В.А. Иванников şi Е.В. Эйдман [13] axată pe structura calităţilor reglajului emoţional-volitiv şi legătura dintre aceste calităţi: calităţi moral-volitive condiţionate de reglarea social-normativă (răspunderea, iniţiativa, independenţa, obligativitatea, energia); calităţi ce ţin de reglarea emoţional-volitivă (răbdarea, stăpânirea de sine); calităţi volitive propriu-zise, legate de autoreglarea motivaţională (fermitatea, perseverenţa, curajul).

О.А. Конопкин [14] a propus concepţia de autoreglare conştientă şi a descris structura ei, care include: aprobarea scopului, programul de acţiune, aprecierea criteriilor de succes, aprecierea rezultatelor şi corecţia acţiunilor. În opinia savantului, componentele autoreglării conştiente sunt: prezenţa unei structuri funcţionale şi formarea ei, subordonarea strictă a scopului rezultatului preconizat, factorul emoţional-relaţional, capacitatea de a prelucra informaţia în planul intern al conştiinţei.

А.Н. Шимгаев [15], studiind mecanismele declanşării insuccesului și fricii la copiii cu cecitate, explică că aceste mecanisme se activează din cauza statutului social diminuat de deprivarea vizuală şi conduc spre reglaj emoţional-volitiv deficitar. Trăind această emoţie – frica, copiii manifestă reacţii de protecţie diferite, în dependenţă de intensitatea situaţiei psihotraumatice. Comportamentul de protecţie duce la inhibiţia proceselor cognitive. Impactul organic asupra reglajului emoţional-volitiv la copiii cu vârsta de 3 şi 6 ani a fost studiat de către В.В. Лорер [16]. Autorul a menţionat următoarele: copiii cu insuficienţă organică demonstrează comportament emoţional adaptiv diferit în funcţie de vârstă: la copiii de 3 ani reglajul este orientat spre mama, la cei de 6 ani – spre alte persoane. Conduitele copilului depind de acţiunile mamei: în cazul hiperprotecţiei din partea mamei, copiii demonstrează un comportament adecvat; în cazul comportamentului sensibil din partea mamei se dezvoltă reglajul normal.

Н.Л. Росина [17] a studiat particularităţile autoreglării în procesul de instruire a elevilor din clasa întâi; В.В. Кисова [18] a analizat dezvoltarea autoreglării prin surse productive la preşcolarii de vârstă mare cu RDP. В.И. Лубовский (1989, 2009) şi Т.В. Егорова [19] atenţionează că pentru această categorie de copii sunt caracteristice nivelul scăzut al dezvoltării operaţiilor de control al activităţii proprii, dificultăţile în menţinerea instrucţiei pentru o anumită perioadă de timp. Reglarea deficitară se manifestă elocvent în toate momentele procesului de instruire. Г.И. Жаренкова [20] caracterizează activitatea copiilor cu RDP prin lipsa interesului stabil faţă de realizarea sarcinilor propuse, impulsivitate; orientare slabă în sarcini, fapt ce condiţionează apariţia acţiunilor greşite; orientarea imperfectă spre un scop; activitate diminuată; lipsa iniţiativei şi a dorinţei pentru ameliorarea

rezultatelor obţinute, incapacitatea de a înţelege greşelile etc.

Е.А.Стребелева (1996) şi У.В. Ульенкова [21] au stabilit particularităţile autoreglării la copiii cu retard mintal: dificultăţi în decodarea regulilor la etapa orientativă, orientarea preponderent spre regulile de caracter senzorial, copierea mecanică a exemplului, lipsa modernizării procesului de executare, nerespectarea unor reguli, incapacitatea comparării rezultatului obţinut cu exemplul la etapa de apreciere, autocontrol slab diferenţiat la toate etapele activităţii.

Sintetizând cercetările realizate în ultimii zece ani în domeniul autoreglării activităţilor, inclusiv al activității de învățare, evidenţiem următoarele aspecte care mai puțin au fost preponderent investigate:

- Identificarea dificultăților care stau la baza formării competențelor de autiregare a activității (învăţării etc.);
- Elucidarea relaţiei dintre motivaţia, autoreglarea și succesul în relizarea activităților școlare;
- Explicarea relaţiei dintre învăţarea autoreglată şi integrarea în grupul școlar;
- Elaborarea unui set de metode didactice pentru formarea la elevii cu dizabilități a competențelor de autoreglare a activității, aplicate de cadrele didactice;
- Identificarea elevilor cu profil de risc în ceea ce priveşte învăţarea autoreglată;
- Elaborarea strategiilor de intervenţie pentru dezvoltarea abilităţilor de învăţare autoreglată.

Învăţarea autoreglată a devenit în timp un concept-cheie în psihologia educaţională, rolul ei fiind unul de însemnătate majoră prin influenţa pe care o are asupra performanţelor în învăţare şi asupra adaptării şcolare. În majoritatea lor cercetările realizate în acest domeniu pornesc de la două modele teoretice ale învăţării autoreglate, *modelul procesării informaţiei* şi *modelul sociocognitiv*.

B.J. Zimmerman consideră ca autoreglarea învăţării se desfăşoară ca un proces ciclic, urmând trei faze secvenţiale şi ordonate în timp, fiecare dintre care vizează toate cele trei componente implicate în experienţele de învăţare: personal, comportamental, contextual. Caracterul ciclic este determinat de feedback-ul pe care îl are persoana de la o performanţă anterioară şi care e utilizat pentru a face modificări în acţiunile ulterioare. Aceste ajustări continue sunt necesare, întrucât factorii personali, comportamentali şi ambientali se modifică în mod constant în timpul procesului de învăţare.

Fazele ciclice ale învăţării autoreglate (adaptat după B. J. Zimmerman*)* [*apud* 7, p.45]:

1. *Faza de planificare anticipată* (analiza sarcinii, stabilirea scopului, planificarea etapelor de realizare, automotivare **(**interesul pentru sarcină şi valoarea

atribuită, orientarea spre scop);

2. *Faza performanţei și a controlului volitiv* **(**presupune activtăţi care antrenează atenţia şi acţiuni precum autocontrolul şi autoobservarea, utilizarea strategiilor de examinare şi estimare a situaţiei).
3. *Faza de autoreflecţii* antrenează judecăţi relative la propria persoană ca ajutor al realizărilor obţinute şi autoreflecţii asupra reacţiei proprii ca rezultat. Criteriile în bază cărora se face autoevaluarea pot fi de performanţă (evoluţia de la novice la expert), de comparare, prin raportare la rezultatele personale anterioare, normative (comparaţii sociale prin raportare la performanţele grupului).

Autoevaluarea şi atribuirile cauzale stabilite generează satisfacţie, mândrie, încredere în sine sau nemulţumire, nelinişte, autoapreciere scăzută. Reacţiile care urmează pot fi diferite: de coping, de apărare sau defensive, pot influenţa necesitatea adaptării ulterioare a efortului de învăţare şi a nivelului de performanţă sau abandonarea studiului şi influenţează anticiparea următoarei secvenţe de învăţare a următorului control volitiv.

Formarea competenţei de autoreglare a învăţării, susţine B.J. Zimmerman, presupune parcurgerea succesivă a patru etape poziţionate ierarhic, copilul progresând, de la un nivel la altul, prin achiziţia unor deprinderi asociate experienţelor de învăţare. Aceste etape includ:

1) observarea (contemplarea asupra deprinderii demonstrate de un model profesionist, expert);
2) reproducerea prin imitare a deprinderilor observate (cu suportul, sub îndrumarea unui expert);
3) autocontrolul (aplicarea independentă a deprinderilor învăţate în condiţii structurate, predeterminate);
4) autoreglarea (adaptând utilizarea deprinderilor la condiţiile schimbate: personale, de mediu (fizic şi social) şi contextuale (domeniu de cunoaştere, caracteristici ale sarcinii, timp şi resurse)) [22, 7, p.45].

Această reprezentare ierarhică a proceselor de autodirecţionare nu presupune că subiectul va avansa neapărat toate patru niveluri ale patternului secvenţial şi nici nu sugerează că, odată formată, abilitatea de nivel superior (autoreglarea) va fi utilizată universal, sistematic şi constant. Se promovează ideea că punerea în acţiune a autoreglării este determinată şi de contextul învăţării.

Conform teoriei acțiunii mintale (teoria formării pe etape a acțiunilor mintale) a psihologul rus P.J. Galperin (1966, 1985), (acțiunea mintală considerată ca scop al ?nvățării este rezultanta unui proces de interiorizare care parcurge mai multe etape: de la familiarizarea cu sarcina ?nvățării spre etapa de „acțiune materializată" cu obiectul, după care urmează a treia etapă ?n care

acțiunea materializată este transferată ?n planul vorbirii sau al limbajului extern cu voce tare fără sprijin pe materialul obiectiv ca ?n etapele anterioare, ajung?nd treptat la cea de a patra etapă ce desemnează nivelul acțiunii ?n forma „limbajului extern pentru sine". Limbajul fiind o metodă de comunicare cu ceilalți, la această etapă devine o metodă de comunicare cu sine și, deci, un instrument al g?ndirii. Cea de a cincea etapă desemnează nivelul acțiunii ?n forma limbajului anterior. Acum are loc interiorizarea acțiunii materiale ?n cea mintală.

În baza conceptelor teoretice prezentate am elaborat un program de formare a competențelor de autoreglare a activității, la moment pus ?n aplicare experimentală, cu utilizarea materialelor de suport pentru copiii de v?rsta preșcolară (de ex., plan de acțiuni ?n desene și tablouri) și pentru elevii claselor primare (?n varianta mixtă cu utilizarea cuvintelor-cheie etc.), rezultatele căruia vor fi analizate ulterior.

Totuşi, elaborarea unor metode de cercetare şi dezvoltare a autoreglării generale la copiii cu dizabilităţi mintale se întâlneşte sporadic. Nu am atestat cercetări complexe cu referinţă la dezvoltarea şi corectarea dificultăţilor de formare a autocontrolului activităţii copiilor cu retard mintal cu diferite grade de profunzime a stării în dependenţă de etapele de vârstă.

- Numeroşi autori abordează problema legităţilor dezvoltării sferei cognitive în caz de dizabilitate mintală, însă până în prezent legitatea dezvoltării autoreglării activităţii la copiii cu DM nu a fost elaborată.
- Adaptarea copilului cu dizabilităţi mintale la activitatea de învăţare va fi insuficientă şi nu va permite diminuarea eşecului şcolar, dacă una dintre componentele structurale ale autoreglării activităţii este dezvoltată insuficient.
- Remarcând cercetările fundamentale referitoare la problema autoreglării activităţii la copiii cu DM, trebuie menţionat că în lipsa unor date veridice privind caracteristica stării de echilibru psihologic și adaptării copiilor cu dizabilități la condițiile școlii, am acordat atenție studierii multidimensionale a particularităților procesului de autoregrale a activității, ale cărei rezultate depinde de interacțiunea factorilor interni și externi, de calitatea interacțiunii reciproce a subiecților în activitatea de învățare școlară. Această problemă este mult mai acută pentru copiii cu dizabilități. Pedagogii şi psihologii relevă cauza dificultăţilor pe care le întâmpină şcoala, indicând că aceasta constă în deficienţele pregătirii copiilor pentru şcoală. Pentru pedagogii contemporani actuală este problema ce vizează educarea atitudinii pozitive faţă de şcoală la copiii veniţi în clasa întâi [1].

Efortul sporit la care este supus copilul cu dizabilități pentru a se adapta sarcinilor şcolare, în condiţiile de explozie informaţională, de integrare în clasa

de copii cu abilități de instruire mai avansate, potenţează diversificarea dificultăţilor de adaptare a elevilor la cerinţele procesului instructiv-educativ. În dependență de trăsăturile individuale, dificultăţile de adaptare şcolară a copilului cu dizabilități se pot manifesta ca incapacităţi temporare de a face faţă exigentelor instructiv-educative sau ca proces prelungit cu consecințe distructive etc. [23].

Eficienţa activităţilor de învăţare depinde în mare măsură şi de caracteristicile proceselor şi funcţiilor psihice, care întră în structura complexă a personalităţii fiecărui şcolar. Copiii cu dizabilități ca grup prezintă anumite manifestări de dezvoltare atipică, totodată îmbinând trăsăturile specifice dezvoltării copilului cu anumite dizabilități și nivele în dezvoltare.

Analiza datelor obținute poate preciza măsura în care elevii cu dizabilități sunt adaptați din punct de vedere pedagogic, normativ și relațional la solicitările învățământului incluziv, și anume:

1. Cercetarea potențialului elevilor cu dizabilități prin dezvoltarea unei motivații și atitudini pozitive față de activitatea școlară poate servi indicator ce demonstrează în măsuri diferite manifestarea pasivității, interesului și motivației fluctuante și superficiale în ceea ce privește activitatea școlară etc., comportamente inadecvate, manifestate ocazional, neexplicabile de activitatea în clasă și anturajul școlar [4, 5, 2]. La copiii cu dizabilități se constată o dezvoltare insuficientă a competențelor de instruire și autoinstruire, de a primi, organiza, planifica, controla și evalua calitatea realizării sarcinilor etc., persistența tendinței de a învăța mecanic pe de rost conținuturile fragmentare ale lecțiilor, ceea ce poate genera situații de oboseală, scăderea capacității de memorare și concentrare a atenției.
2. Analiza capacităților de acomodare la grupul școlar, de comunicare și relaționare cu colegii și profesorii a demonstrat o mare diversitate în ce priveşte nivelul de dezvoltare la elevii cu dizabilităţi a capacității de comunicare și relaționare cu ceilalți elevi și dificultăți semnificative la nivelul comunicării acestora cu profesorii.
3. Studierea dezvoltării capacității de a asimila valorile, de a se conforma normelor și regulilor de conduită care funcționează în interiorul mediului școlar și extrașcolar a demonstrat că spectrul modelelor de comportare a elevilor cu dizabilități este divers, ceea ce se explică prin dificultățile de aplicare a modelelor de comportament acceptate în școală etc., cu unele manifestări excepționale cauzate predominant de situații externe.

Educația integrată este orientată spre finalități specifice, și anume: formarea autonomiei personale, care presupune anumite competențe de autoreglare a activităților în mediul social. Educaţia integrată își construiește finalitățile cu un grad mare de generalitate pornind de la curentele ideologice venite din

orientările umaniste ale științelor socio-umane, care promovează ideile de *diversitate umană, normalizare, egalizare a şanselor* şi de *integrare.*

Referințe:

1. SACALIUC. N. Problema adaptării școlare în clasa incluzivă: ?n: Materialele conferinţei ştiinţifico-practice internaţionale „*Educaţia incluzivă: dimensiuni, provocări, soluţii*". Ediţia a II-a, 7 octombrie 2016.
2. *Izolaţi printre noi: dimensiuni ale participării copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în sistemul de educaţie românesc* / coord.: Mădălina Turza, Gelu Duminică. Bucureşti: Rentrop & Straton, 2015.
3. MORAN A. Embracing inclusive teacher education. In: *European Journal of Teacher Education*, 2007, vol.30, p.119-134.
4. BUJOR (CORCHEȘ), S.A. *Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative ?n clasele de copii cu deficiențe multiple associate*: Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2016.
5. COAŞAN, A., VASILESCU, A. Adaptarea şcolară. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1988, 121 p. https://www.scribd.com/document/138377904/297-Aurelia-Coasan-Anton-Vasilescu-Adaptarea-%C5%9Fcolar%C4%83-1988 [Accesat: 15.10.2022].
6. MIHAI, A. Adaptarea şcolară. *Abordare psiho-sociopedagogică în învăţământul primar.* Sibiu: „Sf. Ierarh Nicolae", 2010. 164 p.
7. REABOI-PETRACHE V. *Managementul timpului în învățarea autoreglată a studenţilor*: Teză de doctor în științe ale educației. Specialitatea 533. 01 – pedagogie universitară. Chișinău, USM, 2020, p.29-50. CZU 378.091(043.2). http://www.cnaa.md/files/theses/2020/56151/viorica_reaboi-petrachi_thesis.pdf [Accesat: 5.09.2022].
8. ZIMMERMAN, B.J., SCHUNK, D.H (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* . Hillsdale, NJ:Lawrence Elbaraum Associates, 1994, p.3-21. ISBN 978-0805813357
9. FOCŞA-SEMIONOV, S. *Învăţarea academică independentă şi autoreglată*: Ghid pentru studenţi. Chişinău: CEP USM, 2009. 286 p. ISBN 978-9975-70-901-9
10. *ИЛЬИН*, Е.П. *Психология воли*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с.
11. СЕЛИВАНОВ, В.И. *Волевая регуляция активности личности. Избранные психологические произведения. Рязань*: Изд-во Рязан. пед. ин-та, 1992, с. 208-225.
12. ИВАННИКОВ, В.А., ЭЙДМАН, Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки. В: *Психологический журнал*, 1990, №3, с.39-49.
13. ИВАННИКОВ, В.А. *Психологические механизмы волевой регуляции*. Москва: Питер, 2006. 208 с.

14. КОНОПКИН, О.А. *Психологические механизмы регуляции деятельности*. Москва: Ленанд, 2011. 320 с.
15. ШИМГАЕВ, А.Н. Феномен тревожности и коррекция нарушений в эмоциональной сфере у слабовидящих подростков. В: *Дефектология*, 2007, №2, с.32- 37.
16. ЛОРЕР, В.В. Особенности эмоциональной регуляции у младенцев с церебрально-органической недостаточностью при взаимодействии с матерями. В: *Дефектология*, 2010, № 3, с.48-52.
17. РОСИНА, Н.Л. Формирование саморегуляции в учебной деятельности младших школьников с проблемами в развитии. В: *Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии*, 2007, p.223-251.
18. КИСОВА, В.Р. *Формирование саморегуляции в учебной деятельности дошкольников с задержкой психического развития*. Н. Нижний Новгород, 2010. 235 с.
19. ЕГОРОВА, Т.В. *Особенности младших школьников отстающих в развитии*. Москва: Педагогика, 1973. 149 с.
20. ЖАРЕНКОВА, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции. В: *Дефектология*, 1972, № 4, с.29-35.
21. П*сихологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция*. /Под ред. проф. Ульенковой У.В. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 303 с.
22. ZIMMERMAN, B.J. Atteining self- regulation:a social-cognitiv perspective. In: *BOEKAERTS*, M., PINTRICH, P.R., ZEIDNER, M. *Handbook of self-regulation*. Burlington, MA:Elsevier, Inc, 2005. 783 p. ISBN 9780121098902
23. http://www.copilasul.com/articole/psihologia-copilului/adaptarea-scolara.php [Accesat: 12.10.2022].

Date despre autori:

Emilia LAPOȘINA, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0002-0533-1471

Olesea FRUNZE, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

ORCID: 0000-0002-0870-485X