

**Universitatea “Babeş-Bolyai” Cluj-Napoca**  
**Facultatea de Psihologie și Științele Educației**

# **TEZĂ DE DOCTORAT**

**Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților instructiv-  
educative în clasele de copii cu deficiențe multiple asociate**

## **REZUMAT**

Coordonator științific:

**Prof. Univ. Dr. Vasile Chiș**

Doctorand:

**Bujor (Corcheș) Silvia Anca**

Cluj-Napoca

2016

## CUPRINSUL TEZEI

Lista figurilor .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Lista tabelelor .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
INTRODUCERE .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
CAPITOLUL 1. DEFICIENȚE MULTIPLE ASOCIATE – CARACTERIZARE GENERALĂ .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.1. Delimitări conceptuale .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
1.2. Factorii care influențează dezvoltarea.....	26
1.3. Deficiențe multiple asociate (dizabilități multiple) – particularități de manifestare și implicații psihopedagogice .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Bookmark not defined.</b>	
CAPITOLUL 2. EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – CARACTERIZARE GENERALĂ.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
2.1. „Celălalt” în educație – argumente pentru o pedagogie a diversității .....	46
2.2. Delimitări terminologice/conceptuale.....	48
2.3. Perspective ale politicilor integrate și incluzive în educație .....	68
CAPITOLUL 3. PARTICULARITĂȚI ALE ORGANIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN CLASELE DE COPII CU DEFICIENȚE MULTIPLE ASOCIATE .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
3.1. Proiectarea procesului de învățământ – caracterizare generală .....	77
3.2. Particularități ale organizării procesului de învățământ la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Bookmark not defined.</b>	
3.3. Particularități ale proiectării și organizării procesului instructiv-educativ în cazul elevilor cu deficiențe multiple asociate la nivel micro .....	127
CAPITOLUL 4: PROGRAMUL DE ANTRENARE A FUNCȚIONĂRII ADAPTATIVE.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Bookmark not defined.</b>	
4.1. Prezentarea Programului de antrenare a funcționării adaptative .....	159
CAPITOLUL 5: ETAPA EXPLORATORIE.....	167
5.1. Studiul 1: Investigarea nivelului de inserție școlară a elevilor cu C.E.S. și deficiențe multiple asociate în unitățile de învățământ de pe raza județului Cluj/municipiului Cluj-Napoca (din punct de vedere cantitativ) .....	167
5.2. Studiul 2: Investigarea modalităților (variantelor) de organizare și desfășurare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple .....	181
CAPITOLUL 6: EFICIENȚA PROGRAMULUI DE ANTRENARE A FUNCȚIONĂRII ADAPTATIVE ASUPRA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR COGNITIVE, DE COMUNICARE ȘI A ABILITĂȚILOR MOTORII FINE LA COPIII CU DEFICIENȚE SENZORIALE MULTIPLE .....	199
6.1. Tipul cercetării .....	199
6.2. Obiectivele cercetării: .....	199
6.3. Scop și ipoteze.....	200

6.4. Metodă .....	200
6.5. Conceperea și implementarea Programului de antrenare a funcționării adaptative .....	227
6.6. Rezultatele cercetării și interpretarea rezultatelor .....	243
CAPITOLUL 7 - CONCLUZII FINALE.....	424
BIBLIOGRAFIA CONSULTATĂ .....	37
ANEXE.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

**REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT CU TITLUL**  
**PROIECTAREA, ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA**  
**ACTIVITĂȚILOR INSTRUNCTIV-EDUCATIVE ÎN CLASELE DE COPII**  
**CU DIFICIENȚE MULTIPLE ASOCIATE**

**CUVINTE CHEIE:** integrare, incluziune, educație integrată, elevi cu cerințe educaționale speciale (C.E.S.), politici educaționale, proces de învățământ, pedagogia diversității, curriculum, intervenție psihopedagogică, deficiențe multiple asociate (dizabilități multiple), modalități/variante de organizare și desfășurare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple, nivel de inserție școlară a elevilor cu C.E.S., program de intervenție personalizat, funcționare adaptativă, antrenament cognitiv, Programul de antrenare a funcționării adaptative.

## **INTRODUCERE**

În ultimii 15-20 de ani inovațiile din domeniul educației au adus în centrul atenției specialiștilor (fie aceștia cadre didactice sau cercetători), dar și a elevilor și părinților, situații educaționale noi, inedite, care au supus mediul școlar unor adevărate încercări. Teorii ideologice precum cele legate de *incluziune și integrare școlară*, cele legate de *normalizarea mediului de învățare* sau a celui *social* ridică în continuare probleme serioase legate de implementarea în practică a ideologiei acestui curent educațional importat din Occident.

Teza de doctorat cu titlul *Proiectarea, organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative la clasele de copii cu deficiențe multiple asociate* abordează demersul de intervenție psihopedagogică din perspectiva științelor educației, în special a pedagogiei, fiind interesată de particularitățile pe care le îmbracă procesul instructiv-educativ în cazul acestei categorii de elevi. Studiul întreprins este orientat, predominant, pe stabilirea gradului de eficiență al *Programului de antrenare a funcționării adaptative*, metodă elaborată de autorul prezentei teze și care are drept scop formarea și dezvoltarea unor competențe cognitive, de comunicare și motorii fine menite să faciliteze învățarea, cu implicații evidente în adaptarea și creșterea nivelului de autonomie personală a elevilor cu deficiențe senzoriale multiple.

Cercetarea întreprinsă are un design complex, urmărind aspecte multiple și diverse ale particularităților procesului de învățământ pentru elevii cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple. Lucrarea este structurată în 2 părți, prima fiind alocată fundamentării teoretice, bazată pe literatura de specialitate din domeniile psihopedagogiei speciale, al psihologiei, al științelor educației și al antropologiei culturale (analize realizate asupra discursului identitar). Cea de a doua parte a lucrării este alocată cercetării unor variate

aspecte care caracterizează procesul de învățământ în cazul elevilor cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple: diversificarea “clienților educației”, apariția unor modalități/variante de proiectare, organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ în cazul elevilor cu deficiențe multiple asociate și eficiența unui program de intervenție construit pe scheletul actualului Curriculum pentru surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple.

## **FUNDAMENTAREA TEORETICĂ**

Secțiunea alocată fundamentării teoretice are menirea de a familiariza cititorul cu principalele aspecte ale temei studiate. În acest context, la nivelul celor patru capitole s-a urmărit conjugarea celor mai relevante informații existente în literatura de specialitate, care au abordat problematica integrării copiilor cu C.E.S. și a implicațiilor pe care adoptarea politicilor educaționale integrate și incluzive le are asupra procesului de învățământ în general, imprimând particularități de proiectare, organizare și desfășurare a activităților instructiv-educative în cazul claselor de elevi cu deficiențe multiple asociate.

**Capitolul 1. Deficiențe multiple asociate – caracterizare generală** are drept scop definirea și înțelegerea unor termeni specifici psihopedagogiei speciale în vederea stabilirii unui cadru teoretic adecvat, a identificării criteriilor conform cărora o persoană poate fi considerată ca având deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple, tipologia persoanelor care prezintă deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple și, nu în ultimul rând, creionarea unui profil de dezvoltare psiho-fizică a acestor persoane și a implicațiilor de natură psihopedagogică pe care prezența asocierii de deficiențe le are asupra evoluției individului.

Capitolul surprinde faptul că terminologia educației speciale, ca și cea a domeniului mai larg al dizabilității/handicapului reprezintă un câmp semantic complex și în permanentă schimbare. Astfel, în vederea utilizării unei terminologii cât mai neutre, care să nu aibă o tentă peiorativă, în ultimele decenii, termenii de *handicap*, *persoană cu handicap* au fost înlocuiți și nuanțați prin intermediul unor termeni precum: *deficiență*, *incapacitate*, *dizabilitate*, *persoană cu deficiențe*, *persoană cu dizabilități*, *persoane/copii cu cerințe (educative) speciale (C.E.S.)*. Termenii de *handicap* și *persoană cu handicap* coexistă în prezent cu termenii mai sus menționați, fiind preponderent utilizați în contexte legislative și pentru desemnarea unui dezavantaj social. Organizația Mondială a Sănătății (2004) a adoptat terminologia propusă de P. Wood care a propus înlocuirea termenului de *handicap*, considerat a fi insuficient delimitat, cu alte 3 concepte care a impus următoarele distincții:

- *infirmitatea* sau *deficiența* – cuprind orice pierdere, anomalie sau dereglare a unei structuri sau a unei funcții anatomice, fiziologice sau psihologice
- *incapacitatea* – este rezultatul infirmității sau a deficienței și înglobează orice reducere, diminuare, lipsă sau pierdere a aptitudinii de a desfășura o activitate în condiții considerate ca „normale” pentru ființa umană;
- *handicapul* se definește din această perspectivă ca orice dezavantaj suferit de un individ ca urmare a unei infirmități (deficiențe) sau a unei incapacități care îl împiedică să

satisfacă total sau parțial sarcinile considerate ca normale pentru el (ținându-se cont de vârstă, sex, factori sociali și culturali).

O categorie aparte în rândul persoanelor/copiilor cu C.E.S. o constituie persoanele/copiii cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple. În literatura de specialitate există diverși termeni prin care este desemnată categoria persoanelor care prezintă asociate două sau mai multe deficiențe. Sintagma cea mai răspândită în literatura de specialitate din România este cea de **dizabilități multiple** (Hathazi A., 2015) sau de **deficiențe asociate/multiple** (Gherguț A., 2005). În literatura de specialitate internațională, există, de asemenea, numeroase sintagme care definesc această categorie de persoane. Astfel, Mercieca (2013) utilizează termenul de elevi cu dizabilități de învățare multiple și profunde (students with profound and multiple learning disabilities PMLD), accentul căzând, în acest caz, pe incapacitatea persoanei de a dobândi și valorifica suficient informațiile din mediu, astfel încât să poată funcționa independent. Termenul de **dizabilități severe** (severe disabilities) apare într-un articol al Diane Browder și Karena Cooper-Duffy (2003), accentul căzând pe combinația dintre diferite dizabilități (dizabilitatea cognitivă severă, motorie și/sau senzorială) și influența pe care combinația acestora o au asupra dezvoltării. Propunem pentru această cercetare termenii de **deficiențele multiple asociate** sau **dizabilitățile multiple**. Cunoscute în literatura de specialitate mai veche și ca **polihandicapuri** (Popovici D. , 2004), acestea se definesc ca și combinație a două sau mai multe forme de deficiențe/dizabilități, asociate la o singură persoană. Sublinierea care trebuie făcută constă în faptul că această combinație se referă la asocierea a minim două deficiențe de bază (sau fundamentale) și nu de prezența unor consecințe ale deficienței fundamentale. Definițiile recente pun accentul asupra impactului pe care asocierea de dizabilități îl are în stabilirea relațiilor cu mediul și, implicit, asupra afectării dezvoltării și a experiențelor funcționale cotidiene (Roșan, 2015). Orelove și Sobsey (1996) consideră ca făcând parte din categoria dizabilităților multiple dificultățile de învățare severe și profunde, asociate cu una sau mai multe deficiențe motorii și/sau senzoriale și condiții medicale speciale

Deficiențele multiple asociate/dizabilitățile multiple au implicații majore asupra desfășurării normale a vieții individului și a dezvoltării sale, atât fizice cât și psihice și mentale, perturbând procesele psihice și având o puternică influență asupra comportamentului, a abilităților și a întregii existențe ale persoanei cu deficiențe multiple asociate.

Acest capitol propune, pornind de la lucrările și studiile consacrate dizabilității multiple, și o taxonomie a acestora, prezentând, în același timp, particularitățile pe care prezența deficiențelor multiple asociate le imprimă asupra dezvoltării psiho-fizice a individului, precum și a modului în care se produce învățarea, cu sublinierea particularităților de proiectare, organizare și desfășurare a intervenției terapeutice și instructiv educative.

**Capitolul 2. Educația incluzivă – caracterizare generală**, își propune abordarea unor aspecte legate de noile politici educaționale de integrare și incluziune. Dincolo de reluarea unor concepte teoretice precum *normalizare*, *egalizarea șanselor*, *integrare*, *educație integrată și/sau incluzivă*, *integrare socio-profesională* cu scopul oferirii unui cadru teoretic exhaustiv, teza de față aduce note de noutate prin abordarea dizabilității din perspectiva construirii discursului

identitar, includerea copiilor cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple în acest cadru al educației incluzive, precum și prin analiza comparativă asupra relațiilor care se stabilesc în trasarea finalităților educației între educația incluzivă și curentul general al educației.

Consultarea lucrărilor de specialitate au condus la ideea conform căreia trăsăturile caracteristice ale societății contemporane imprimă note specifice componentelor sistemului social, între care *educația*, aliniind-o la dimensiunile epocii pe care o parcurgem (Salade, 1998). Educației îi revin funcții și responsabilități tot mai mari, fiind cea chemată să medieze adaptarea individului la noile realități socio-culturale.

Atât în planul dezvoltării profesionale, cât și în cel ce vizează viața socială în ansamblul ei, se poate observa că educația se conturează ca premisă și rezultat care condiționează atitudinea și conduita individului. *Educația pentru schimbare*, amplasată în centrul *schimbării educației* devine premisa principală a configurării unui sistem educativ compatibil cu dinamica fenomenelor sociale, asigurând calitatea pregătirii indivizilor pentru societatea prezentă și viitoare (Antonesei, 1996)

Modificările realității sociale, economice și culturale, alături de noile provocări ale lumii contemporane (*explozia demografică, apariția și adâncirea crizelor, explozia informațională*, generată de ritmul rapid de dezvoltare al științei și tehnicii, precum și de ritmul rapid de uzură al cunoștințelor, *creșterea timpului liber* ș.a.) au impus schimbări de anvergură în proiectarea și implementarea politicilor și strategiilor educaționale din majoritatea statelor lumii.

Educația este recunoscută ca fiind unul din drepturile fundamentale ale omului și a fost inclusă în Convenția Națiunilor Unite asupra Drepturilor Persoanelor cu Dizabilități. Mișcările<sup>1</sup> organizațiilor și persoanelor cu dizabilități de la sfârșitul anilor '60 au declanșat modificarea atitudinii societății (inclusiv la nivel legislativ<sup>2</sup>) față de persoanele cu nevoi educative speciale (C.E.S.) în direcția depășirii statutului de „Celălalt”<sup>3</sup> inferior și încadrarea acestora într-o categorie a *diversității umane*.

S-au conturat tot mai precis idei care promovează o „umanizare a educației” și o „erotizare” a procesului instructiv-educativ pornind de la ideea unicității ființei umane și a capacității tuturor copiilor de a învăța în condițiile respectării particularităților de dezvoltare psiho-socială a fiecăruia (Hudițean și Bertoluci, apud Cuomo, 2002). Educația inclusivă și integrată s-au impus nu doar ca alternative educaționale moderne, ci au devenit, în ultimii 20 de ani, o realitate a sistemului educațional românesc.

În contextul noilor realități sociale și legislative, discursul identitar în ceea ce privește persoana cu dizabilități impune încetarea abordării persoanelor cu dizabilități ca *alteritate oponentă* și încadrarea acestora într-o respectabilă categorie a *diversității umane*. Adaptarea

---

<sup>1</sup> La acestea se adaugă unele date statistice vizavi de promovabilitatea și abandonul școlar al celor cuprinși în învățământul de masă și care duc la conturarea ideii diversității subiecților educației și a necesității adaptării procesului instructiv-educativ la această diversitate.

<sup>2</sup> Vezi adaptările apărute în **Declarația Drepturilor Omului**.

<sup>3</sup> Din perspectiva antropologiei culturale „Celălalt” este un termen generic (cu referire la persoane) prin care se desemnează tot ceea ce diferă de emițătorii unui discurs autorizat ca științific, adevărat. Astfel, „Celălalt” se constituie polar cu „noi”, sau, așa cum plastic îi denumeste Stuart Hall - „Vestul” și „Restul”.

optimă a persoanelor cu dizabilități la mediul socio-cultural, succesul integrării lor sociale, se consideră a fi direct dependente de integrarea școlară (Preda, 2000). Acest proces de integrare se regăsește în primul rând în acceptarea diversității. Încurajarea condițiilor de acceptare a „Celuilalt” înseamnă o intervenție din start în reducerea posibilelor greșeli cu caracter educativ, didactic, psihologic sau medical.

Studiile care abordează problematica persoanelor cu cerințe (educative) speciale au impus vehicularea unor concepte și sintagme precum: *normalizare, egalizarea șanselor, integrare, educația integrată și/sau incluzivă, recuperare funcțională, reabilitare funcțională și integrare socio-profesională.*

**Normalizarea** presupune „*asigurarea unor condiții de viață corespunzătoare pentru persoanele cu cerințe speciale, acceptarea acestora în cadrul societății sau comunității din care fac parte, fiindu-le asigurate aceleași drepturi, responsabilități și posibilități de acces la serviciile comunitare (medicale, publice, educaționale, profesionale, de timp liber, etc.) ca și celorlalți membri ai societății, în scopul dezvoltării și valorificării optime a potențialului de care dispun aceste persoane.*” (Gherguț A., 2006, p. 215).

**Egalizarea șanselor** include ansamblul de măsuri legislative, servicii sociale, instituții care asigură pregătirea școlară sau reconversia profesională puse la dispoziția tuturor membrilor unei societăți/comunități, în mod particular avându-se în vedere persoanele cu dizabilități, astfel încât să se asigure o autentică valorificare a potențialului psiho-fizic funcțional al acestora. În domeniul educației, egalizarea șanselor susține școlarizarea copiilor cu deficiențe/disabilități în sistemul general de învățământ (în măsura posibilităților materiale și a asigurării unui personal calificat în cadrul comunității în care își derulează activitatea instituția de învățământ, dar și în funcție de particularitățile psiho-individuale ale copilului cu C.E.S.), precum și cuprinderea în sistemul obligatoriu de învățământ (grădinițe și învățământul obligatoriu de 10 clase) a tuturor copiilor cu C.E.S., indiferent de tipurile de deficiențe/dizabilități, incluzând aici și deficiențele grave, inclusiv cele multiple, asociate.

În plan socio-cultural și economic **integrarea** se referă la „*acceptarea necondiționată, includerea organică a tuturor persoanelor, luate împreună dar și a fiecărui individ luat separat, în condițiile unei enorme diversități a acestora, în limitele condiției umane*” (Gherguț, 2006, p. 17).

Pornind de la definițiile anterioare (ale *normalizării și egalizării șanselor*), se observă o strânsă interdependență între cei trei termeni, ca și o structurare piramidală a acestora. Dacă *normalizarea* se constituie în scopul general al demersurilor începute de UNESCO pentru respectarea (și aplicarea) Drepturilor Omului, *egalizarea șanselor* în vectorul coordonator al tuturor acțiunilor ce urmează a fi realizate în vederea realizării *normalizării, integrarea* se constituie în mijlocul necesar atingerii *normalizării* (T. Vrășmaș, Daunt, Mușu, 1996).

**Educația integrată** se definește ca „*ansamblu de măsuri aplicate categoriilor de populație ce urmărește înlăturarea segregării sub toate formele* (Hudițeanu, apud Cuomo, 2002, p 11) și constituie o tendință dominantă în abordarea persoanelor cu dizabilități, la nivelul politicilor sociale și educative, reflectând un proces de trecere de la studiere, constatare și

explicare spre instituționalizare și normativizare (prin legi, declarații și reglementări), devenind o practică obișnuită atât în lume, cât și în țara noastră.

Educația integrată reprezintă o „*modalitate instituționalizată de școlarizare a copiilor cu dizabilități (ca și a altor copii cu cerințe speciale) în școli și clase obișnuite sau în structuri școlare cât mai apropiate de cele obișnuite.*” (Vrăsmaș, E.; Nicolae, S.; Oprea, V.; Vrăsmaș, T, 2005)

Adoptarea, de către școala de masă, a ideologiilor educației integrate impune adaptări la nivelul procesului de predare-învățare-evaluare – prin întocmirea unor documente speciale concretizate în programele de intervenție personalizată (PIP) și programele educative personalizate (PEP). Acestea implică:

a) - *activități de învățare individualizată*, desfășurată sub îndrumarea unui cadru didactic specializat (profesorul de sprijin sau profesorul itinerant) care îl completează pe cadrul didactic de specialitate;

b) *adaptarea curriculumului*, realizată de către cadrul didactic specializat (profesorul de sprijin sau profesorul itinerant), împreună cu cadrul didactic de specialitate;

c) alegerea unor *conținuturi ale învățării* care să respecte atât cerințele curriculum-ului școlii de masă, cât și posibilitățile reale de comprehensiune și operare cu aceste conținuturi ale copilului cu C.E.S., toate acestea în așa fel încât să nu fie deteriorată calitatea învățării pentru ceilalți copii;

d) aplicarea unor *strategii de predare-învățare* care să faciliteze operarea cu conținuturile învățării, atât pentru elevul cu C.E.S. cât și pentru ceilalți elevi;

e) gestionarea diferențiată a  *timpului* – se știe că fiecare individ are nevoie de timp pentru procesarea noilor informații; această perioadă de timp diferă de la copil la copil; una dintre caracteristicile de dezvoltare psihică a copilului cu C.E.S. (mai ales acolo unde există deficiență mintală) constă în nevoia unei perioade de timp mai îndelungate pentru procesarea informației noi;

f) *organizarea spațiului clasei* – trebuie să țină cont de copilul cu C.E.S. și de tipul deficienței acestuia;

g) *utilizarea resurselor* (atât a celor materiale, cât mai ales a celor umane) – facilitează integrarea copilului cu C.E.S. prin „ajutorul” pe care îl acordă în procesul instructiv educativ.

h) *managementul clasei* – trebuie să aibă în vedere organizarea activităților instructiv educative în forme flexibile de instruire; munca în echipe permite adaptări mai obiective ale procesului instructiv-educativ la particularitățile psiho-fizice ale copilului cu C.E.S., prin fixarea unor obiective operaționale diferențiate, alegerea unor conținuturi accesibile copilului cu C.E.S., aplicarea de strategii diferențiate de predare, etc.

i) *adaptări ale instrumentelor de evaluare*, cu accent pe formele de evaluare continuă care monitorizează progresul individual și facilitează planificarea activităților instructiv-educative pentru toți elevii.



**Educația incluzivă** se bazează pe modificări, transformări ale școlii (din punctul de vedere al organizării, al scopurilor trasate, al îmbunătățirii instrucției școlare, etc.) pentru a putea susține participarea la procesul de învățământ al tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Ea presupune un proces de adaptare continuă a instituției de învățământ, astfel încât să se asigure permanent valorificarea resurselor materiale și umane existente, în vederea susținerii și asigurării suportului necesar tuturor participanților la educație.

**Reabilitarea funcțională și inserția socio-profesională** reprezintă un sistem de acțiuni complexe care vizează înlăturarea barierelor de natură fizică, medicală, psihopedagogică, psihologică și socială care pot să apară în calea inserției socio-profesionale a persoanelor cu dizabilități.

Bazele ideologice, teoretice și practice ale integrării, în general, și ale educației integrate, în special, generalizarea experiențelor reușite în realizarea educației integrate au dus la conturarea unor principii care stau la baza educației integrate. Unele dintre acestea sunt preluate dintre principiile curentului și filosofiei integraționiste care s-a conturat la mijlocul secolului XX și a luat o tot mai mare amploare în deceniile care au urmat. Așa cum remarca D. Ungureanu (2000), nu trebuie văzut în aceste principii norme, prescripții și reglementări așa cum sunt principiile educației/didactice. Ele trebuie văzute, mai degrabă, ca recomandări în realizarea a „altceva” și într-un „altfel” de mod.

Pornind de la taxonomia realizată de D. Ungureanu (2000, p.147-175), au fost identificate două mari categorii de principii. *Principii generale* ale educației integrate, preluate din ideologia curentului social integraționist și *principii specifice* educației integrate, unele dintre acestea fiind comune cu cele prezente în științele educației.

#### **Principii generale ale educației integrate:**

- a) - Principiul dreptății sociale
- b) - Principiul egalității șanselor
- c) - Principiul opțiunii și deciziilor reale
- d) - Principiul noncategorizării
- e) - Principiul nonsegregării
- f) - Principiul normalizării
- g) - Principiul dezinstituționalizării
- h) - Principiul integrării
- i) - Principiul incluziunii

#### **Principii specifice ale educației integrate:**

- a) - *Principiul respectării proporțiilor naturale*
- b) - *Principiul libertății de opțiune instituțională*
- c) - *Principiul eterogenității globale*
- d) - *Principiul valorificării diferențelor*
- e) - *Principiul continuității în integrare*
- f) - *Principiul colaborării continue și intense în educația integrată*
- g) - *Principiul adaptării, dezvoltării și diversificării curriculare*
- h) - *Principiul interacțiunii în predare*

i) - *Principiul asigurării și dezvoltării rețelelor de sprijin*

j) - *Principiul intervenției timpurii*

k) - *Principiul evaluării în raport cu nevoile*

Un aspect mai puțin analizat în lucrările care abordează problematica integrării și a educației integrate este cel al *finalităților* acestora. Ca orice activitate umană, și educația integrată este orientată spre niște finalități specifice. Caracteristic educației integrate, sub acest aspect, este faptul că, deși finalitățile cu un grad mai mare de generalitate (ideal, scopuri) îi aparțin, obiectivele cu un grad mai mic de generalitate (obiective cadru/competențe generale, obiective de referință/competențe specifice, uneori și o parte a obiectivelor operaționale) aparțin curentului principal al educației. Educația integrată își construiește finalitățile cu un grad mare de generalitate pornind de la curentele ideologice venite din orientările umaniste ale științelor socio-umane și care promovează ideile de *diversitate umană, normalizare, egalizare a șanselor* și de *integrare*.

În ciuda faptului că are propriile finalități (până la un punct), educația integrată se vede obligată să-și alinieze aceste finalități la cele ale curentului și politicii generale a educației. Astfel, ea va „prelua”, pe lângă propriile idealuri și scopuri educative, pe cele ale curentului general al educației, pe care le nuanțează în funcție de propria ideologie. Astfel educația integrată își operaționalizează finalitățile educaționale prin adaptări și modificări de diferite grade de complexitate ale finalităților curentului principal al educației.

Deși pornește de la o ideologie proprie, cu ideal și scopuri diferite de cele fixate prin curentul principal al educației, educația integrată se realizează, în etapele inferioare de operaționalizare a finalităților educației (obiective pe niveluri/cicluri de învățământ, pe tipuri și profiluri de pregătire școlară și profesională, obiective cadru/generale și obiective de referință /specifice ale disciplinelor de învățământ), prin obiective specifice curentului principal al educației. Diferențe evidente se observă în trasarea obiectivelor operaționale care prezintă cel mai adesea diferențe marcante față de obiectivele operaționale realizate prin ansamblul de lecții pentru elevii valizi.

Obiectivul principal al educației integrate (echivalentul idealului educativ) îl reprezintă asigurarea *accesului egal la educația de bază pentru toți membri unei societăți/comunități*.

*Scopurile educației integrate* prezintă particularitatea de a avea ca obiect principal copilul cu C.E.S., dar vizează modificări atitudinale și comportamentale ale copilului valid față de copilul cu C.E.S., părând adesea mai degrabă consecințe implicite ale aplicării politicilor de educație integrată. Scopurile educației integrate se constituie într-un corpus care variază în funcție de particularitățile socio-economice și culturale ale unei societăți/comunități, dar care, per ansamblu, vizează următoarele aspecte:

- Dezvoltarea sentimentului de apartenență la aceeași societate/comunitate
- Dezvoltarea unor comportamente adaptative naturale pentru toți copiii
- Dezvoltarea relațiilor de prietenie între toți copiii
- Dezvoltarea unor conduite dezirabile
- Sensibilizarea elevilor valizi față de capacitățile și nevoile copiilor cu CES

- Dezvoltarea încrederii în sine a copiilor cu C.E.S. prin interacțiunile cu ceilalți membri ai comunității
- Dezvoltarea capacităților intelectuale și a abilităților pentru toți elevii (elevii valizi și elevii cu C.E.S.).

**Capitolul 3. Particularități de organizare a procesului de învățământ în clasele de copii cu deficiențe multiple asociate** este rezultatul consultării unei bibliografii din domenii diferite (psihologie, pedagogie, psihopedagogie specială, legislație), a analizei unor aspecte ce rezultă din lucrările consultate, a observațiilor curente realizate în calitate de ”lucrător” în sistem precum și a analizei minuțioase realizate asupra Curriculum-urilor Naționale în vigoare. Acest capitol aduce note de noutate prin analiza modificărilor care au avut loc în sistemul educativ din România ca urmare a adoptării politicilor incluzive și integratoare. Capitolul oferă o perspectivă originală și de actualitate asupra unor realități educaționale existente, precum *extinderea sferei de cuprindere a ”clienților educației”, modificările care au loc la nivelul macro-proiectării didactice (atât pentru cazul elevilor cu C.E.S. integrați în învățământul de masă, cât și în cazul elevilor cu deficiențe multiple asociate) sau particularitățile de organizare și proiectare a procesului instructiv-educativ în cazul elevilor cu C.E.S. și cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple*. Pentru susținerea unor aspecte precum *extinderea sferei de cuprindere a ”clienților educației”* și apariția unor *modalități/variante de organizare și desfășurare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple*, în partea de cercetare au fost întreprinse investigații care confirmă aceste realități educaționale.

Alinierea României la ideologiile și politicile europene, implicit a celor care vizează educația, au impus modificări de amploare la nivelul politicilor educaționale naționale promovate. Integrarea, cu toate implicațiile și modificările pe care le impune pe planul politicilor educaționale, reprezintă vectorul principal care orientează activitatea în domeniul educației în general, și al educației speciale în mod particular.

Dreptul fiecărui copil la educație a pus școala românească în situația de a redefini conceptul de ”învățare școlară”, acest aspect necesitând rezolvări de situații, reglementări și modificări la nivel ideologic, legislativ, conceptual, organizațional.

Mutarea accentului politicilor educative pe diversitate, toleranță și acceptare a implicat modificări ale următoarelor aspecte ale câmpului educațional :

- *Conturarea unor noi dimensiuni ale conceptului de învățare (școlară)*
- *Reglementări legislative*
- *Extinderea sferei de cuprindere a „clienților educației”*
- *Modificări la nivelul macroproiectării didactice*
- *Particularități de organizare și proiectare a procesului instructiv-educativ*
- *Apariția unor noi funcții didactice și a unor documente școlare specifice (Planul de Servicii Personalizat, Programul Educațional Individual și Programul de Intervenție Personalizat).*

Modificările care au loc în câmpul educației, ca și relațiile dintre acestea, pot fi reprezentate grafic după cum urmează (Fig. nr. 1.III.)

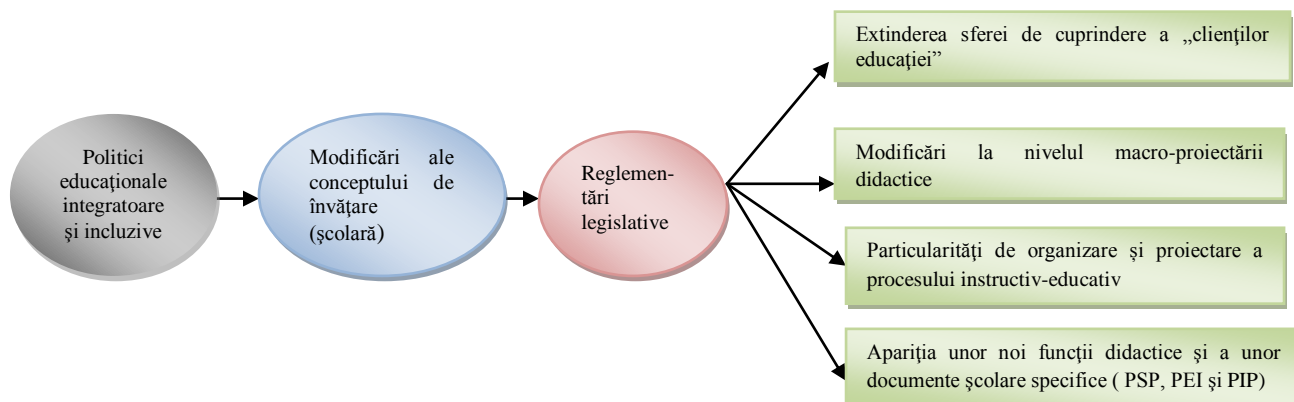


Fig. nr. 1.III. Generarea modificărilor din câmpul educației datorită adoptării politicilor integratoare și incluzive

Așa cum reiese din figura de mai sus, se constată că adoptarea, atât pe plan mondial, cât și la nivelul țării noastre, a politicilor educaționale integratoare și incluzive a avut drept consecință apariția unor noi reglementări legislative, ca urmare a modificării conceptului de învățare (școlară), a cărui sferă de cuprindere se extinde și se nuanțează. Se conturează noi perspective ale conceptului de *învățare* prin stabilirea unor ”piloni ai învățării”, care imprimă conotații extinse și conceptului de *învățare școlară*. „Pilonii” care definesc procesul de învățare în prezent sunt :

- *A învăța să știi* – implică mutarea accentului de pe conținuturile învățării pe metodologia învățării. „A învăța să înveți” este una dintre dimensiunile noi pe care învățarea le primește, prin mutarea accentului pe dotarea individului cu „instrumente de lucru” mai degrabă decât cu cunoștințe;
- *A învăța să faci* – implică relația individului cu mediul înconjurător și presupune: însușirea de cunoștințe și deprinderi necesare pentru a practica o profesie, însușirea de competențe psihologice și sociale necesare luării deciziilor și adaptării la o societate aflată într-o schimbare rapidă și permanentă;
- *A învăța să trăiești împreună cu ceilalți* – implică formarea unui individ capabil să accepte și să asigure cooperarea dintre indivizii unei societăți, prevenirea și rezolvarea conflictelor, respectarea identității fiecărui individ;
- *A învăța să fii* – presupune dotarea individului cu „instrumentele” necesare în asigurarea și susținerea propriei dezvoltări prin dezvoltarea gândirii critice și a responsabilității față de sine și de ceilalți semeni.

La nivel legislativ, se constată elaborarea unui corpus de reglementări legislative, atât la nivel mondial, cât și la nivelul țării noastre, care sprijină și îndrumă societatea și pe membri acesteia în realizarea dezideratelor promovate de politicile educative integrate și incluzive.

La nivel mondial amintim:

- *Programul mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu dizabilități* adoptat în anul 1981;
- Conferința UNESCO a Miniștrilor Educației de la Jommtien, Thailanda, 1990 în care se pun bazele unei noi direcții în politicile educaționale internaționale, și anume *educația pentru toți*;
- Prevederile legale privind integrarea copiilor și tinerilor cu dizabilități în sistemele obișnuite de învățământ prin Rezoluția Consiliului Miniștrilor Educației din 31 mai 1990;
- Adunarea Generală a ONU din 1993 a adoptat rezoluția: *Reguli Standard privind Egalizarea șanselor pentru Persoanele cu Dizabilități*;
- Conferința Mondială asupra Educației Speciale de la Salamnca (7-10 iunie 1994) desfășurată sub egida UNESCO trasează repere ale politicilor educaționale care să ghideze activitatea, la nivel național, a statelor semnatare, în procesul de implementare a Principiilor, Politicii și Practicii în Educația Specială;
- *Declarația de la Copenhaga* (1995), care stipulează că guvernele trebuie să asigure la toate nivelurile șanse egale de educație pentru copiii și tinerii cu dizabilități, în contexte integrate, luând în considerare diferențele și situațiile individuale.

La nivelul țării noastre, alinierea la politicile educaționale existente în plan mondial au dus la apariția unui corpus de legi care are menirea de a promova și susține integrarea și incluziunea persoanelor defavorizate. Între acestea amintim:

- Adoptarea *Convenției cu privire la drepturile copilului*, în cadrul Legii nr. 18/1990 - a marcat deschiderea unor prefaceri complexe la nivelul educației din România;
- Legea *Învățământului* nr. 84/1995 - se promovează dreptul egal de acces la toate nivelurile și formele de învățământ pentru toți cetățenii României;
- Adoptarea *Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special* în februarie 1996 a permis nuanțarea unor prevederi ale Legii *Învățământului* care vizau formele de învățământ integrat și comisiile școlare de expertiză complexă a copiilor cu C.E.S.;
- Ordinul M.E.C. nr. 4217 din 17 august 1999 privind modificări ale *Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special* în direcția optimizării și eficientizării acțiunilor de integrare școlară a copiilor cu C.E.S.;
- Ordinul MEC nr 4653/08.10.2001 care aprobă *Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/elevii cu dizabilități, integrați în școala publică prin cadre didactice itinerante și de sprijin*.

Adoptarea politicilor integrate și incluzive, redefinirea conceptului de învățare (școlară), precum și reglementările legislative elaborate au avut drept consecință o remodelare a spațiului educațional, remodelare care vizează patru aspecte:

a) Extinderea sferei de cuprindere a „clienților” educației - acceptarea diversității umane sub toate formele ei a adus în prim plan categorii defavorizate ale „clienților educației”, copiii cu nevoi (educative) speciale fiind unii dintre aceștia. Școlile, ca instituții, și-au deschis porțile pentru această categorie de „clienți”, conturându-se două tendințe fundamentale:

- pe de o parte, deschiderea școlii de masă pentru elevii care prezintă deficiențe/dizabilități ușoare/medii, de natură a putea fi depășite prin adaptări ale mediului fizic sau ale Curriculum-ului, precum și prin asigurarea sprijinului necesar (cadre didactice specializate);
- pe de altă parte, deschiderea școlilor speciale spre o categorie de copii care, anterior, nu a fost niciodată cuprinsă într-o formă organizată de învățare (elevii care prezintă forme grave de deficiență mintală sau de deficiențe multiple asociate).

Dintre argumentele care stau la baza acestei tendințe amintim:

- Dreptul fundamental al fiecărui copil de a avea acces la educație;
- Importanța de a asigura fiecărui copil șansa de a ajunge și de a se păstra la un nivel acceptabil de învățare;
- Premisa conform căreia fiecare copil posedă caracteristici, interese, aptitudini și necesități de învățare proprii.

b) Modificări la nivelul macro-proiectării didactice

Modificările care apar la nivelul macro-proiectării didactice surprind trei aspecte:

- *Modificări ale finalităților educației* - finalitățile educației au suferit modificări impuse de politicile educaționale integrative și incluzive, regăsindu-se în formulările pe termen lung ale obiectivelor educației. Incluziunea socială, toleranța, acceptarea diversității și non-discriminarea se constituie în puncte de referință în conturarea personalității viitorului cetățean.

- *Particularități de organizare a procesului de învățământ* - se pot constata modificări ale anumitor aspecte legate de acest tip de organizare a procesului de învățământ. Aceste aspecte se referă, în principal, la modul în care se realizează inserția școlară a copiilor cu C.E.S., respectiv cu deficiențe multiple asociate, numărul de elevi dintr-o clasă, criteriile de selecție ale elevilor cuprinși într-o clasă, promovabilitate, organizarea timpului școlar (an școlar, săptămâna/zia școlară).

- *Apariția unor documente școlare oficiale specializate (Curriculum-urile Naționale care se adresează diferitelor tipuri de deficiențe multiple asociate)* - adoptarea politicilor educaționale integrate și incluzive, precum și realitățile educaționale impuse de acestea, au impus două direcții în abordarea curriculum-ului. În practica pedagogică aceste direcții se traduc în adaptări ale Curriculum-ului Național, destinat elevilor cu C.E.S. integrați în învățământul de masă și apariția unor documente școlare oficiale specializate (Curriculum-urile Naționale Speciale, care se adresează elevilor care prezintă deficiențe multiple asociate). În acest sens A. Gherguț (2006) vorbește de existența mai multor tipuri de curriculum:

- *curriculum obișnuit* – se referă la Curriculum Național care poate fi accesibil elevilor cu C.E.S., fiind însoțit de o serie de servicii/intervenții specializate în scopul facilitării adaptării elevului la cerințele școlare;

- *curriculum obișnuit parțial adaptat* – implică adaptări ale Curriculum-ului Național pentru disciplinele cu un grad mai mare de dificultate pentru copilul cu C.E.S. integrat în școala de masă, completat fiind de intervenții specializate oferite de profesorii terapeuți și/sau profesorul itinerant/de sprijin;
- *curriculum obișnuit adaptat* – implică adaptări realizate la nivelul tuturor disciplinelor propuse în planul-cadru pentru un anumit nivel de școlarizare, predarea realizându-se individualizat; intervențiile de specialitate și ale profesorului itinerant/de sprijin sunt prezente într-o proporție mult mai mare decât în cazul celorlalte categorii de curriculum
- *curriculum special* – reprezintă un tip de curriculum conceput special pentru persoanele care prezintă diferite tipuri și grade de dizabilitate (deficiențe mentale severe sau profunde, deficiențe asociate), în acest caz vorbindu-se de intervenții specializate realizate asupra deficienței respective.

Capitolul III cuprinde și o analiză comparativă a Curriculum-ului Național (preșcolar și primar) destinat elevilor din școala de masă, Curriculum-urilor Naționale Speciale (*Curriculum pentru surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple și Curriculum pentru deficiențe mintale severe, profunde și/sau asociate*) precum și prezentarea unui curriculum destinat copiilor cu deficiențe senzoriale multiple care este aplicat în Anglia (*Curriculum for multi-sensory-impaired children from MSI Unit Victoria School Birmingham*). Curriculum-urile mai sus amintite sunt analizate și prezentate atât din perspectiva structurii lor, a aspectelor comune și diferențiatore, cât și a avantajelor și dezavantajelor acestora.

c) Particularități de proiectare și organizare a activității instructiv-educative la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple – analiza realizată asupra particularităților de proiectare și organizare a procesului instructiv-educativ la clasele de elevi cu deficiențe multiple asociate evidențiază necesitatea nuanțării unor concepte și taxonomii specifice științelor educației, în special ale didacticii, în vederea facilitării activității cadrului didactic care desfășoară activități instructiv-educative în programul de dimineața. Prin urmare, sunt supuse atenției și redefinite/redimensionate realități educaționale precum:

- înlocuirea conceptului de „lecție” cu sintagma de „activitate didactică”
- importanța evaluării funcționale și corelarea acesteia cu Curriculum Special și documentele de proiectare la nivel micro (planificarea calendaristică, Programul de Intervenție Personalizată, proiectarea activității didactice);
- separarea, în cadrul taxonomiei activităților didactice, a activității de transmitere de cunoștințe de activitatea de însușire de cunoștințe datorită particularităților pe care învățarea le are în cazul copiilor cu dizabilități multiple.

d) Apariția unor noi funcții didactice și a unor noi documente școlare oficiale (planul de servicii personalizat, programul educațional individual și programul de intervenție personalizat)

**Capitolul 4. Programul de antrenare a funcționării adaptative**, aduce în prim plan o temă de actualitate, oferind un cadru teoretic asupra conceptului de ”antrenament al funcționării adaptative”. Sunt prezentate date empirice și dovezi fundamentate științific vizavi de eficiența antrenamentelor cognitive pentru diferite categorii de populație. Ideea de antrenament cognitiv

sau de antrenare a palierelor cu deficit de funcționare a fost preluată și de domeniul intervenției psihopedagogice, beneficiari fiind diferite categorii de elevi cu C.E.S. Subiectul este unul de actualitate, numeroase cercetări aflându-se în prezent în derulare, disponibile pentru lectură fiind doar rezultate parțiale ale influenței pe care programele de antrenament aplicate le au asupra beneficiarilor acestora.

Funcționarea adaptativă vizează măsura în care o persoană reușește să managerieze situațiile comune de viață și nivelul de independență la care se situează față de alte persoane de aceeași vârstă și cu aceeași pregătire (*Adaptive functioning means how well a person handles common demands in life and how independent they are compared to others of a similar age and background* (sursa: [www.communitylivingbc.ca/](http://www.communitylivingbc.ca/)).

Cei care au deschis drumul cercetării posibilității de antrenare a funcționării adaptative au fost doi cercetători elvețieni, Susanne Jaeggi și Martin Buschkuhl care în 2008, au publicat o cercetare în jurnalul PNAS referitoare la influențele antrenării memoriei de lucru prin intermediul unui joc pe calculator special conceput în acest sens (Jaeggi, S.M., Buschkuhl, M, Jonides, J., Perring, W.J., 2008). Ei au descoperit că, pe măsură ce studenții se jucau mai mult acest joc, ei deveneau mai pricepuți în ceea ce privește memoria de lucru.

Rezultatele studiului inițiat de Susanne Jaeggi și Martin Buschkuhl au deschis drumul unor cercetări ale antrenamentului funcționării adaptative, în special a antrenamentului cognitiv și antrenarea abilităților de comunicare asupra diferitelor categorii de persoane. În perioada care a trecut de la publicarea rezultatelor studiului realizat de Susanne Jaeggi și Martin Buschkuhl și până în prezent au fost publicate în jurnale științifice de specialitate 75 de alte studii randomizate care confirmă că antrenamentul cognitiv îmbunătățește substanțial abilitățile intelectuale. Dintre acestea, 22 de studii au constatat îmbunătățiri în ceea ce privește inteligența fluidă și raționamentul participanților la studiu, iar celelalte 53 au identificat stimularea altor abilități, printre care atenția, funcția executivă, memoria de lucru și citirea. Cercetările au inclus un număr mare de participanți, variind de la preșcolari până la pensionari și de la oameni sănătoși până la persoane cu dizabilități sau boli degenerative.

Ideea de antrenament cognitiv sau de antrenare a palierelor cu deficit de funcționare a fost preluată și de domeniul intervenției psihopedagogice, categorii diferite de copii cu C.E.S. beneficiind de astfel de programe. Numeroase cercetări se află în prezent în derulare, disponibile pentru lectură fiind doar rezultate parțiale ale influenței pe care programele de antrenament aplicate le au asupra beneficiarilor acestora. Cercetările consultate demonstrează existența unei legături directe între programele de antrenament ale funcționării adaptative și ameliorarea funcționării proceselor psihice vizate prin programele de antrenament.

*Programul de antrenare al funcționării adaptative* este un program de antrenament structurat pe 3 dimensiuni, palierele de dezvoltare vizate fiind cel cognitiv, de comunicare (limbaj) și de motricitate fină. *Programul de antrenare al funcționării adaptative* este o metodă creată în vederea formării și dezvoltării unor abilități și comportamente specifice ariilor de dezvoltare vizate, cu certe influențe în accesarea la nivele mai complexe de învățare școlară. Programul



folosește conținuturile învățării propuse prin Curricullum surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple pe care le abordează din prisma a 4 coordonate:

- *Oferirea de “ancore mnezice”* – pentru a facilita memorarea unor conținuturi
- *Descompunerea și re-compunerea unei imagini* (pentru antrenarea operațiilor gândirii de analiză și sinteză, precum și a abilităților de percepție spațială)
- *Identificarea și gruparea unor elemente după criterii date* (pentru antrenarea operației de comparație și a capacității de concentrare a atenției)
- *Alternarea operațiilor specifice comportamentelor cognitiv, de comunicare și motor fin* (pentru a facilita generalizarea, a crea posibilități de abordare trans-disciplinară, a oferi momente în care procesele psihice reglatorii sunt solicitate diferențiat și în vederea creării unor cadre pentru formarea și dezvoltarea unor deprinderi cognitive și practice).

*Programul de antrenare a funcționării adaptative* are la bază surse și teorii științifice precum:

**1. Teoria neuro-plasticității** – face referire la abilitatea creierului de a se restructura după o perioadă de training. Drubach (2000) identifică 2 tipuri de modificări ce au loc în creier în timpul procesului de învățare:

- Schimbarea structurii interne a neuronilor, în special în zona sinapselor;
- Creșterea numărului de sinapse dintre neuroni.

**2. Teoria “zonei proximei dezvoltări” a lui Vâgotsky** – este corelată conceptului de învățare și viziunea pe care Vâgotsky o oferă asupra învățării. Dacă la Piaget învățarea este direct dependentă de dezvoltarea intelectuală, Vîgotski susține însă un raport invers de cauzalitate. El afirmă că învățarea este condiția dezvoltării (Schaffer, 2005). Acest lucru înseamnă că posibilitățile de învățare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întotdeauna va exista un spațiu potențial de progres în care capacitățile individuale vor putea fi depășite dacă sunt îndeplinite anumite condiții. Acest potențial de învățare în interacțiunea socială dintre „expert” și „novice” definește unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de *zonă a proximei dezvoltări* (Sălăvăstru, 2004). *Zona proximei dezvoltări* ne ajută să cunoaștem pașii pe care copilul îi va parcurge în dinamica învățării, ținând cont nu doar de rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de achiziție.

**3. Teoria învățării a lui Piaget** – are la bază conceptele de asimilare și acomodare care organizează realul potrivit unui ansamblu de structuri spațio-temporale și cauzale, care, la început, se sprijină exclusiv pe percepții și mișcări (Piaget, J., Inhelder, B., 2005). Pe măsura înaintării în vârstă, o dată cu însușirea limbajului, copilul înțelege simbolul și o serie de acțiuni se interiorizează (Cosmovici, A., Iacob, L., 2005). Atunci când accesul la informația vizuală/auditivă este limitat sau absent, elevul cu surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple nu poate accede la nivele superioare ale dezvoltării inteligenței. Prin urmare este important să i se ofere copilului cu deficiențe multiple asociate “instrumentele” de care are nevoie pentru a accede la nivele superioare ale dezvoltării inteligenței. În acest scop trebuie avut în vedere ce tipuri de cunoștințe își propune să producă învățarea (cunoștințe declarative, cunoștințe procedurale, cunoștințe conceptuale) și ce moduri de cunoaștere facilitează ea (Ciolan, 2008). Important

pentru copilul cu deficiențe multiple asociate este să i se ofere acele cunoștințe declarative care îi facilitează accesul la cunoștințele procedurale și conceptuale. Programul de antrenare a funcționării adaptative utilizează cunoștințe declarative atât pentru a lărgi baza de cunoștințe a elevului cu deficiențe senzoriale multiple, pentru a facilita accesul la cunoașterea realității, cât și pentru a dezvolta cunoștințele procedurale și conceptuale.

**4. Utilizarea de mnemotehnici** – este strâns relaționată de ideea de transmitere a informației pe cât mai multe căi senzoriale. Se știe că învățarea este mai eficientă în cazul în care informațiile sunt reținute cu acuratețe și pot fi ușor accesate. Mnemotehnicile sunt metode prin care se realizează, memorarea unor informații care sunt mai dificil de reținut. Cu cât se combină mai multe funcții ale creierului și mai mulți stimuli (sunete, culori, mirosuri, imagini, gusturi, mișcări, poziții, structuri, emoții), cu atât rezultatul este mai de durată.

Există numeroase procedee de mnemotehnici, cea mai utilizată în cazul copiilor cu C.E.S. fiind *asocierea*. Acestea au în vedere concepția conform căreia memorarea unor cunoștințe poate fi facilitată de transmiterea informației pe cât mai multe căi senzoriale (de Lassus, 2008). Memoria funcționează într-o manieră asociativă, adică realizând conexiuni ale fiecărui nou input ("intrare") la ceva care deja există, dar nu rațional și logic în mod necesar.

Programul de antrenament al funcționării adaptative vizează crearea unor cadre de exersare a operațiilor gândirii, cu precădere a celor de analiză și sinteză, concomitent cu formarea unui vocabular convențional funcțional și învățarea și exersarea unor mișcări care țin de abilitățile motrice fine (prehensiune, proprioceptivitate, coordonare bimanuală și coordonare ochi-mână).

## **METODOLOGIA CERCETĂRII**

Secțiunea alocată cercetării prezintă un design complex datorită studiilor și metodelor de cercetare diferite, variate, utilizate în vederea investigării unor aspecte distincte care caracterizează educația și instrucția elevilor cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple. Această secțiune cuprinde trei demersuri de cercetare.

**Capitolul 5. Etapa exploratorie**, cuprinde două cercetări constatative care vin în sprijinul unor constatări și afirmații realizate în Capitolul 3, *Particularități de organizare a procesului de învățământ în clasele de copii cu deficiențe multiple asociate*. Cele două investigații întreprinse vin în sprijinul unor idei la care am ajuns ca urmare a consultării literaturii de specialitate și anume:

- Diversificarea "clienților educației"
- Existența unor modalități (variante) particulare de organizare și desfășurare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple

La ambele investigații au participat un lot de 43 de profesori psihopedagogi care desfășoară activități instructiv-educative în programul de dimineața la clasele de elevi cu deficiențe multiple asociate.

**Studiul 1: *Investigarea nivelului de inserție școlară a elevilor cu C.E.S. și deficiențe multiple asociate în unitățile de învățământ de pe raza județului Cluj/municipiului Cluj-Napoca (din punct de vedere cantitativ).*** Studiul a avut drept scop investigarea unor aspecte de ordin cantitativ referitoare la nivelul de inserție școlară al copiilor cu C.E.S. și deficiențe multiple asociate în unitățile de învățământ de masă, respectiv în unitățile de învățământ special, de pe raza județului Cluj/municipiului Cluj-Napoca. Obiectivele studiului sunt:

- investigarea, din punct de vedere cantitativ, al nivelului de inserție școlară al elevilor cu C.E.S. și deficiențe multiple asociate în unitățile de învățământ de pe raza județului/municipiului Cluj-Napoca
- identificarea unităților de învățământ special care școlarizează elevi cu deficiențe multiple asociate
- stabilirea ponderii elevilor cu deficiențe multiple asociate în cadrul instituțiilor de învățământ special care școlarizează această categorie de elevi
- stabilirea tipologiei de deficiențe multiple asociate pe care o prezintă elevii școlarizați în unitățile de învățământ special de pe raza municipiului Cluj-Napoca și ponderea acestora.

Întrebările cercetării au fost:

1) În ce măsură se reflectă, în realitatea educațională clujeană, adoptarea politicilor integraționiste și incluzive la nivelul județului Cluj/municipiului Cluj-Napoca, din punct de vedere al extinderii sferei de cuprindere a “clienților educației”;

2) Care sunt unitățile de învățământ care “satisfac” acest aspect al adoptării politicilor integraționiste și incluzive din educație, în cazul elevilor cu deficiențe multiple asociate, pe raza municipiului Cluj-Napoca;

3) Care este ponderea elevilor cu deficiențe multiple asociate în cadrul peisajului educațional clujean;

4) Care sunt tipurile de asocieri de deficiențe școlarizate și ponderea acestora.

Studiul de față s-a realizat în două etape. Pentru a surprinde date legate de gradul de inserție școlară al elevilor cu C.E.S. la nivelul județului Cluj-Napoca precum și identificarea unităților de învățământ special care școlarizează elevi cu deficiențe multiple asociate, s-au utilizat datele oferite de Baza de Date Națională a Educației pentru județul Cluj pentru anul școlar 2011-2012, precum și date provenite de pe site-ul Consiliului Județean Cluj<sup>4</sup> și ISJ Cluj<sup>5</sup> cu privire la unitățile de învățământ special care școlarizează elevi cu deficiențe multiple asociate. Pentru a surprinde aspecte legate inserția școlară a elevilor cu deficiențe multiple asociate (unități școlare care școlarizează elevii cu deficiențe multiple asociate, ponderea elevilor cu deficiențe multiple asociate în peisajul educațional clujean, tipologia deficiențelor multiple asociate școlarizate în cadrul unităților de învățământ special din municipiul Cluj-Napoca și ponderea acestora) s-a apelat la metoda anchetei. Menționăm faptul că pentru această etapă a

---

<sup>4</sup> <http://www.cjcluj.ro/scoli-speciale/>

<sup>5</sup> <http://www.isjcj.ro/>

cercetării au fost selectate doar unitățile de învățământ care școlarizează elevi cu deficiențe multiple asociate pe raza municipiului Cluj-Napoca<sup>6</sup> și unde limba de predare este limba română. De asemenea, nu au constituit un obiect al cercetării elevii cu deficiențe multiple asociate arondați anumitor unități de învățământ special, dar care sunt școlarizați la domiciliu.

Pentru a obține date despre extinderea sferei de cuprindere a “clienților educației” s-a întocmit un chestionar mixt, cu 3 întrebări. Întrebările 1, 2 și 3 au fost întrebări deschise, factuale și vizau obținerea de informații vizavi de unitățile de învățământ special care școlarizează elevi cu deficiențe multiple asociate, numărul de elevi cuprinși într-o clasă și tipurile de deficiențe multiple asociate școlarizate (date despre chestionar sunt disponibile în teza de doctorat la anexa nr. 1).

În acest studiu s-a procedat la analiza cantitativă a datelor furnizate de Baza de Date Națională a Educației pentru județul Cluj, precum și a celor obținute în urma aplicării chestionarului nr. 1. S-a procedat la aplicarea metodei anchetei indirecte, în scris, prin autoadministrarea unui chestionar. Ulterior completării chestionarelor de către participanți s-a procedat la numărarea, analiza și interpretarea datelor.

Datele obținute au fost prezentate sub formă de tabele (Tabel nr. 1. V.; Tabel nr. 2. V., Tabel nr. 3.V. Tabel nr. 4.V. Tabel nr. 5.V. ), relevând următoarele realități educaționale:

Tabel nr. 1. V. Date cu privire la ponderea copiilor cu C.E.S. integrați în învățământul de masă și special în județul Cluj

Nr.crt.	Categoria de „clienți ai educației”	Număr de elevi	Procentaj
1.	Elevi valizi	91573	97,64%
2.	Elevi cu C.E.S. integrați în învățământul de masă	426	0,45%
3.	Elevi cu C.E.S. orientați spre învățământul special	1783 <sup>7</sup>	1,91%

Tabel nr. 2.V. - Date cu privire la nivelul de inserție școlară a elevilor cu C.E.S. în unitățile de învățământ de masă și unitățile de învățământ special pe raza județului Cluj

Nr.crt.	Categoria de „clienți ai educației”	Număr de elevi	Procentaj
1.	Elevi cu CES integrați în învățământul de masă	426	19,28%
2.	Elevi cu CES orientați spre	1783 <sup>8</sup>	80,72%

<sup>6</sup> Includem, totuși, în acest studiu, Școala Specială Gimnazială “Transilvania” arondată comunei Baci, județul Cluj.

<sup>7</sup> Menționăm faptul că școlile speciale din municipiu Cluj-Napoca școlarizează elevi cu C.E.S. din alte județe.

	învățământul special		
--	----------------------	--	--

Tabel nr. 3.V. – Date statistice cu privire la ponderea elevilor cu deficiențe multiple asociate din cadrul unităților de învățământ special din municipiul Cluj-Napoca

Nr. crt.	Tipul de deficiență	Nr. total de elevi/unitate de învățământ	Tipul Deficiențelor Multiple Asociate	Nr. total de elevi	Ponderea elevilor cu DMA în cadrul unităților de învățământ special
1.	Deficiențe vizuale	219	Surdocecitate/Deficiențe Senzoriale Multiple	28	12,78%
2.	Deficiențe de auz	175	Deficiențe Senzoriale Multiple	18	6,31%
		110			
3.	Deficiențe neuro-motorii	50	Deficiențe asociate deficienței neuro-motorii	39	78%
4.	Deficiență mintală/tulburări de comportament	154	Deficiențe asociate deficienței mintale	40	10,69%
		220			
Total elevi școlarizați în unitățile de învățământ special		928		125	

Tabel nr. 4.V. - Ponderea tipurilor de deficiențe multiple asociate întâlnită în cazul școlarizării elevilor cu deficiențe multiple asociate pe raza municipiului Cluj-Napoca, în funcție de specificul unităților de învățământ în care sunt școlarizați

Nr. crt.	Tipul Deficiențelor Multiple Asociate	Nr. total de elevi	Ponderea asocierii de deficiențe pornind de la criteriul tipologia deficiențelor asociate
1.	Deficiențe asociate deficienței de vedere (surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple)	28	22,4%
2.	Deficiențe asociate deficienței de auz	18	14,4%
3.	Deficiențe asociate deficienței neuro-motorii	39	31,2%
4.	Deficiență mintală gravă asociată altor deficiențe	40	32%

<sup>8</sup> Menționăm faptul că școlile speciale din municipiu Cluj-Napoca școlarizează elevi cu C.E.S. din alte județe.

Tabel nr. 5.V. - Ponderea tipurilor de deficiențe multiple asociate întâlnită în cazul școlarizării elevilor cu deficiențe multiple asociate pe raza municipiului Cluj-Napoca, în funcție de diagnosticalele medicale și neuropsihiatrice ale elevilor cu deficiențe multiple asociate

Nr. crt.	DIAGNOSTIC MEDICAL ȘI NEUROPSIHIATRIC	Nr. total de elevi	Ponderea asocierii de deficiențe pornind de la criteriul tipologia deficiențelor asociate
1.	Deficiența mintală gravă asociată cu deficiențe senzoriale sau neuro-motorii	30	24%
2.	Tulburări din Spectrul Autist asociate cu deficiențe senzoriale, neuro-motorii sau deficiență mintală gravă	24	19,2%
3.	Sindrom Down	15	12%
4.	Encefalopatie Ischemică Sechelară	10	8%
5.	ADHD asociat deficienței mintale, senzoriale sau neuro-motorii	5	4%
6.	Sindrom Apert	2	1,6%
7.	Alte deficiențe asociate deficiențelor senzoriale sau neuro-motorii	39	31,2%

Analiza cantitativă a datelor obținute a condus la următoarele concluzii:

- adoptarea politicilor educaționale integraționiste și incluzive se reflectă destul de timid în realitatea educațională clujeană;
- tendința majoră rămâne însă cea de școlarizare a elevilor cu C.E.S. în cadrul unităților de învățământ special;
- elevii cu deficiențe multiple asociate sunt școlarizați exclusiv în unitățile de învățământ special;
- din punct de vedere statistic, ponderea elevilor cu deficiențe multiple asociate cuprinși într-o formă organizată de învățare este destul de mică (13,47), dar se conturează tot mai clar ca tendință a învățământului special clujean;
- putem considera că în urma abordării unor politici educaționale incluzive și integratoare s-a diversifica, implicit a crescut cantitativ, segmentul de populație căreia i se adresează serviciile educaționale.

**Studiul 2: Investigarea modalităților (variantelor) de organizare și desfășurare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple** – dorește să surprindă aspectele practice ale proiectării, organizării și desfășurării activităților instructiv-educative care se desfășoară în programul de dimineața la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate. Studiul dorește să surprindă aspecte mai puțin abordate, chiar neglijate până în prezent de lucrările și studiile consacrate integrării elevilor cu dizabilități multiple într-o formă organizată de învățare/unitate de învățământ

Studiul de față este o cercetare constatativă care dorește să surprindă modalitățile (variantele) practice în care se organizează și desfășoară activitatea didactică la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple.

Scopul acestui studiu a constat în a identifica modalitățile practice de realizare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate/dizabilități multiple. Obiectivele studiului au fost:

- Identificarea modalităților (variantelor) practice pe care le iau formele de organizare a activității elevilor cu deficiențe multiple asociate
- Stabilirea ponderii pe care variantele formelor de organizare a activității elevilor cu deficiențe multiple asociate o au în practica pedagogică curentă
- Identificarea și analiza modalităților (variantelor) practice de organizare și desfășurare a activității didactice generate de relațiile particulare care se stabilesc între componentele/variabilele activității didactice (disciplina de studiu, tema activității, obiective, conținuturi ale învățării, timp de lucru, metode și procedee utilizate, strategii de lucru)

Ipoteza de la care s-a pornit a fost aceea că prezența elevilor cu deficiențe multiple asociate în sistemul de învățământ determină apariția unor modalități (variante) specifice de organizare și realizare a activității didactice, atât din prisma formelor de organizare a activității elevilor, cât și din prisma relației care se stabilește între acest aspect și componente (variabile) ale activității didactice.

Metoda utilizată a fost cea a anchetei, la studiu participând aceiași 43 de profesori psihopedagogi care desfășoară activități instructiv-educative în programul de dimineața, la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate, ca și în studiul precedent. S-a procedat la completarea unui chestionar cu 7 întrebări, chestionar prezentat în teza de doctorat la anexa nr. 4. Întrebarea 1 este o întrebare deschisă și înregistrează numele instituției de învățământ, oferind date despre participanții la studiu. Întrebarea 2 vizează surprinderea unor aspecte care se referă la forma de organizare a activității elevilor cel mai des întâlnită în practica educațională la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate. Întrebările 3, 4, 5, 6 și 7 vizează investigarea modalității de organizare și desfășurare a activității didactice generate de relațiile particulare care se stabilesc între componentele/variabilele activității didactice (disciplina de studiu, tema activității, obiective, conținuturi ale învățării, timp de lucru, metode și procedee utilizate, strategii de lucru).

S-a procedat la aplicarea metodei anchetei indirecte, în scris, prin autoadministrarea unui chestionar. Ulterior completării chestionarelor de către participanți s-a procedat la numărarea, analiza și interpretarea datelor.

Datele obținute în urma administrării chestionarului au fost înregistrate cantitativ (prin numărarea variantelor alese de către participanții la studiu) și calitativ (prin analiza datelor cantitative și relaționarea acestora cu realitățile/practicile educaționale identificate).

Datele obținute au fost prezentate sub formă de tabel (Tabel nr. 6. V.), relevând următoarele:

Tabel nr. 6.V. - Datele obținute prin aplicarea Chestionrului nr. 2 aplicat cadrelor didactice

Nr. crt.	Întrebarea	Varianta a)	Varianta b)	Varianta c)	Varianta d)
		Nr. raspunsuri	Nr. raspunsuri	Nr. raspunsuri	Nr. raspunsuri
1.	Denumirea unității de învățământ unde vă derulați activitatea	-	-	-	-
2.	Care dintre următoarele forme de organizare a activității elevilor predomină în activitatea dumneavoastră la clasă?	31	8	5	-
3.	Care este modalitatea predominantă de desfășurare a activității la clasă?	1	29	11	3
4.	Care este situația cu care vă confrunțați cel mai adesea în activitatea la clasă în ceea ce privește managerierea timpului de lucru?	34	6	4	-
5.	Care este conținutul predominant al activităților didactice desfășurate?	5	28	11	-
6.	În abordarea conținuturilor învățării obișnuiesc să:	38	6	-	-
7.	În abordarea conținuturilor învățării obișnuiesc să:	3	27	14	-

Concluziile studiului întreprins confirmă existența unor particularități de organizare și desfășurare a activității didactice la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate, atât în ceea ce privește ponderea formelor de organizare a activității elevilor existente, cât și a apariției unor modalități/ variante de organizare și desfășurare a activității didactice în funcție de relațiile care se stabilesc între anumite componente/variabile ale activității didactice:

- Forma de organizare a activității elevilor adoptată de cadrul didactic (care prezintă particularități legate de numărul copiilor incluși într-o clasă, gravitatea deficiențelor asociate, nivel de dezvoltare psiho-fizică, nevoi și posibilități de dezvoltare)
- Disciplinele de studiu și modalitatea de parcurgere a orarului clasei/zilei
- Disciplina de studiu și subiectul/tema activității didactice
- Disciplina de studiu și specificul conținuturilor învățării (activități axate predominant pe formarea autonomiei personale, activități cu caracter cognitiv, activități de tip terapeutic)
- Disciplina de studiu și sarcinile de lucru
- Activitatea didactică și timpul de lucru

**Capitolul 6. Eficiența Programului de antrenare a funcționării adaptative asupra dezvoltării abilităților cognitive, de comunicare și a abilităților motorii fine la copiii cu deficiențe senzoriale multiple** reprezintă o cercetare-acțiune, desfășurată longitudinal, pe o perioadă de 5 ani, care dorește să probeze eficiența *Programului de antrenare a funcționării adaptative* asupra dezvoltării abilităților cognitive, de comunicare și a abilităților motorii fine necesare în învățare, la copiii care prezintă deficiențe senzoriale multiple.

Capitolul delimitează coordonatele cercetării-acțiune propuse la nivelul scopului, obiectivelor, ipotezelor vehiculate, a variabilelor, lotului de participanți și a instrumentelor de evaluare utilizate. Metodologia cercetării include experimentul psihopedagogic, observația



directă și sistematică și evaluarea nivelului de dezvoltare al elevilor participanți prin intermediul testelor și scalelor de dezvoltare (Ghidul Portage, ariile de dezvoltare cognitivă și limbaj și Inventarul de deprinderi Oregon, aria de dezvoltare motorie fină).

Obiectivele vizate de acest studiu sunt:

- Identificarea abilităților și a comportamentelor necesare în învățare, care definesc domeniile cognitiv, de comunicare și motor fin, în cazul elevilor cu deficiențe senzoriale multiple;
- Realizarea unei evaluări psihologice personalizate prin utilizarea unor marcaje diferențiatore în maniera de înregistrare a evoluției elevilor prin intermediul instrumentelor standardizate de evaluare a comportamentelor cognitiv, de comunicare și motor fin;
- Determinarea nivelului de dezvoltare al comportamentului cognitiv, de comunicare și motor fin la elevii cu deficiențe senzoriale multiple participanți la studiu prin utilizarea Ghidului Portage și a Inventarului de deprinderi Oregon, adaptate în maniera de înregistrare a datelor/rezultatelor;
- Identificarea unor strategii de lucru care conduc la îmbunătățirea/dezvoltarea abilităților cognitive, de comunicare și motorii fine la copiii cu deficiențe senzoriale multiple;
- Investigarea eficienței Programului de antrenare a funcționării adaptative în cazul elevilor cu deficiențe senzoriale multiple.

Studiul de față a avut ca scop investigarea eficienței Programului de antrenare a funcționării adaptative asupra dezvoltării abilităților cognitive, de comunicare și a abilităților motorii fine la copiii care prezintă deficiențe senzoriale multiple. Studiul pornește de la *ipoteza generală* conform căreia elevii care beneficiază de Programul de antrenament al funcționării adaptative vor achiziționa mai multe abilități cognitive, de comunicare (receptivă, expresivă și citit-scris) și abilități motorii fine, necesare în învățare, la încheierea programului și la un interval de follow-up de 3 luni față de cele semnalate la demararea programului.

*Ipotezele specifice* ale studiului au fost:

- 1) Se prezumă că există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up cu privire la achiziționarea comportamentelor care definesc abilitățile cognitive;
- 2) Se prezumă că există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up cu privire la achiziționarea comportamentelor care definesc abilitățile de comunicare (receptivă, expresivă, de citit-scris);
- 3) Se prezumă că există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up cu privire la achiziționarea comportamentelor care definesc abilitățile motorii fine
- 4) Se prezumă că, datorită Programului de antrenare a funcționării adaptative, abilitățile cognitive, de comunicare și motorii fine se păstrează în timp, chiar dacă informația/conținuturile învățării care au condus la formarea acestora se uită (parțial).
- 5) Se prezumă că achiziționarea abilităților cognitive, de comunicare și motorii fine, prin parcurgerea Programului de antrenament al funcționării adaptative, determină obținerea de

scoruri semnificativ mai mari în cadrul unor instrumente de evaluare standardizate, în condițiile unor minime adaptări (Ghidului Portage, Inventarul de deprinderi Oregon).

*Variabila independentă* este reprezentată de administrarea *Programului de antrenare a funcționării adaptative* conceput și aplicat de către autorul prezentei teze. *Variabilele dependente* sunt reprezentate de abilitățile care definesc comportamentele cognitiv, de comunicare și motor fin.

Cercetarea a avut un design comparativ pre-post-follow-up intervenție și s-a desfășurat pe o perioadă de 5 ani (2008-2013). Participanții la studiu au fost evaluați înaintea administrării intervenției, după intervenție și la un follow-up de 3 luni după încheierea intervenției.

Programul de antrenare a funcționării adaptative s-a implementat în cadrul programului de dimineața al elevilor cu deficiențe senzoriale multiple, conform planului-cadru și programelor școlare corespunzătoare.

Evaluarea psihologică și educațională inițială (pre-testare) a elevilor s-a realizat în perioada 15 sept.-10 oct. 2008. Elevii au fost testați prin intermediul *Ghidului Portage*, ariile de dezvoltare cognitivă și limbaj, cărui i-au fost aduse adaptări în modul de înregistrare a datelor și prin intermediul *Inventarului deprinderilor Oregon*, aria motricitate fină, cărui i-au fost aduse adaptări în modul de înregistrare a datelor.

Pe parcursul derulării studiului (anii școlari 2008-2013) s-a realizat testarea periodică a elevilor, după cum urmează:

- *Evaluare inițială (pre-intervenție)* – s-a realizat anterior implementării Programului de antrenare a funcționării adaptative, în perioada 15 sept-10 oct.2008.

- *Evaluare de progres* – s-a realizat la începutul fiecărui an școlar, după o perioadă de recapitulare/reactualizare a cunoștințelor din anul anterior. Perioada de recapitulare/reactualizare a cunoștințelor s-a realizat pe o perioadă de 2 săptămâni la începutul fiecărui an școlar. După această perioadă, în luna octombrie a fiecărui an, pe o perioadă de 2 săptămâni a avut loc evaluarea de progres a elevilor realizată prin intermediul Ghidului Portage, pentru ariile de dezvoltare cognitivă, de limbaj și Inventarului de deprinderi Oregon pentru dezvoltarea motricității fine, cărora le-au fost aduse adaptări în modul de înregistrare a datelor. Rezultatele au fost înregistrate în cadrul fișelor de protocol a Ghidului Portage adaptat, cât și a Inventarului de deprinderi Oregon. Fiecare evaluare s-a finalizat cu redactarea unui raport de evaluare. Rezultatele evaluării de progres au fost înregistrate în cadrul raportului de evaluare de progres în termeni de *progres*, *stagnare*, *regres* pentru ariile de dezvoltare cognitivă, dezvoltarea limbajului și dezvoltare motorie.

- *Evaluarea finală (post-intervenție)* s-a realizat la sfârșitul aplicării Programului de antrenare a funcționării adaptative, în luna mai, anul 2013 Testarea s-a realizat atât prin intermediul Ghidului Portage, ariile de dezvoltare cognitivă, de limbaj și dezvoltare motorie, cărui i-au fost aduse adaptări în modul de înregistrare a datelor, cât și prin intermediul Inventarului de deprinderi Oregon, pentru dezvoltarea motricității fine. Rezultatele evaluării finale au fost completate în fișele de protocol ale Ghidului Portage adaptat și în cadrul Inventarului de deprinderi Oregon.

• *Evaluarea la distanță a rezultatelor (follow-up)* – s-a realizat în octombrie 2013, la o distanță de 3 luni de la realizarea evaluării finale. Spre deosebire de evaluările de progres, care s-au realizat după o perioadă de reactualizare a cunoștințelor, evaluarea finală (post-intervenție) s-a realizat la întoarcerea din vacanță a elevilor, fără a beneficia de perioada de reactualizare a cunoștințelor. Elevii au fost testați în atât prin intermediul Ghidului Portage, ariile de dezvoltare cognitivă, de limbaj, căruia i-au fost aduse adaptări în modul de înregistrare a datelor, cât și prin intermediul Inventarului de deprinderi Oregon, pentru dezvoltarea motricității fine. Datele au fost înregistrate în cadrul fișelor de protocol a celor două instrumente de evaluare.

Evaluările realizate la începutul anului școlar (în lunile septembrie-octombrie) sunt cele care stau la baza întocmirii PIP-ului pentru fiecare dintre elevii clasei. Acestea vor fi și punctele de reper ale evoluției elevilor pe cele trei arii de dezvoltare vizate de program.

La studiu au participat 5 subiecți cu deficiențe senzoriale multiple, cu vârsta cuprinsă între 12 și 13 ani și care prezintă asociat deficienței mintale medii sau grave, deficiențe de vedere și tulburări (severe) ale limbajului. Criteriile de selecție au fost ca elevii să prezinte decalaje semnificative între vârsta cronologică și nivelul de dezvoltare cognitivă, a limbajului și a motricității fine. Prezentăm mai jos, în tabel, eșantionul de elevi participanți la studiu (tabel 1.VI.):

Tabel nr. 1.VI. – Prezentarea eșantionului de subiecți incluși în cadrul cercetării-acțiune

Nr. crt.	INIȚIALE DE IDENTIFICARE	VÂRSTA CRONOLOGICĂ	SEXUL	IQ	DIAGNOSTIC
1.	A.P.D.	13 ani și 5 luni	M	56	- Retard psihic mediu/moderat - Întârziere în dezvoltarea limbajului - ADHD - Hipermetropie mică, strabism convergent ambliopie medie (OD-04; OS-08)
2.	M.S.	13 ani și 6 luni	F	32	- Retard mintal sever - Epilepsie – crize morfetice; comițialitate - Embrioencefalopatie ischemică sechelară - Tulburare pervazivă de dezvoltare - Tulburare hiperkinetică - Retard al limbajului expresiv - Astigmatism
3.	N.B.	12 ani și 5 luni	M	27	- Retard mintal sever - Retard psihomotor - Encefalopatie ischemică sechelară - Retard a limbajului expresiv - Strabism convergent OD
4.	N.D.	12 ani și 5 luni	M	29	- Retard mintal sever - Retard psihomotor - Encefalopatie ischemică sechelară - Retard a limbajului expresiv - Sindrom pseudobulbar

					- Strabism convergent OD
5.	R.R.M.	12 ani și 10 luni	M	46	- Retard psihic moderat - Epilepsie – crize generalizate - Encefalopatie ischemică sechelară - Paralizie cerebrală - Balbism tonico-clonic intermitent - Hipermetropie mare cu astigmatism și nistagmus

Particularitățile pe care asocierea de deficiențe le-au imprimat dezvoltării psihice a acestor copii nu permit stabilirea unui eșantion de control și a unui eșantion experimental, cu relevanță pentru păstrarea caracterului obiectiv al cercetării. Deoarece copiii sunt foarte diferiți, atât din punct de vedere al diagnosticelor medicale și neuropsihiatrice, cât și al tipologiei și particularităților de manifestare a deficiențelor multiple asociate/deficiențelor senzoriale multiple, fixarea celor 2 tipuri de eșantioane este irelevantă pentru cercetare. Prin urmare, cercetarea s-a realizat pe baza unor studii de caz.

Întrucât metoda *Programul de antrenare a funcționării adaptative* a fost construită pe scheletul Curriculum-ului pentru surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple în vigoare, eșantionul de conținut a vizat disciplinele de studiu care au permis abordarea conținuturilor învățării din perspectiva celor patru coordonate ale Programului:

Conținuturile învățării, ca și obiectivele PIP au fost diferențiate pentru fiecare dintre elevii participanți la studiu, în funcție de nevoile și posibilitățile de dezvoltare ale acestora. S-a păstrat însă o temă comună în abordarea conținuturilor învățării care să faciliteze organizarea și desfășurarea frontală a activităților didactice. Disciplinele care au fost identificate ca putând fi abordate din perspectiva coordonatelor Programului de antrenare a funcționării adaptative, precum și temele și materialele didactice utilizate (care se constituie în eșantion de conținut) sunt prezentate în tabelele nr. 5.VI. și 6.VI. Pentru fiecare dintre elevii participanți la studiu a fost prezentat eșantionul de conținut în mod detaliat, pornind de la obiectivele și competențele propuse de Curriculum-ului pentru surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple în vigoare.

Tabel nr. 5.VI – Repartizarea disciplinelor care au fost abordate ca Program de adaptare a funcționării adaptative pe ani de studii/ani școlari

AN ȘCOLAR/DISCIPLINE					
Nr. crt.	2008-2009 (clasa a IV-a)	2009-2010 (clasa a V-a)	2010-2011 (clasa a VI-a)	2011-2012 (clasa a VII-a)	2012-2013 <sup>9</sup> (clasa a VIII-a)
1.	Formarea abilităților de comunicare	Formarea abilităților de comunicare	Formarea abilităților de comunicare	Formarea abilităților de comunicare	Formarea abilităților de comunicare
2.	Citire-scriere-	Citire-scriere-	Citire-scriere-	Citire-scriere-	Citire-scriere-

<sup>9</sup> Pentru anul școlar 2012-2013 disciplina Cunoștințe despre mediu a fost atribuită altui profesor psihopedagog. Prin urmare această disciplină nu a mai făcut parte din Programul de antrenare a funcționării adaptative pentru anul școlar 2012-2013.

	comunicare	comunicare	comunicare	comunicare	comunicare
3.	Cunoașterea și igiena corpului	Cunoașterea și igiena corpului	Cunoașterea și igiena corpului	Cunoașterea și igiena corpului	Cunoașterea și igiena corpului
4.	Abilitare manuală	Abilitare manuală	Educație senzorială, motorie și psihomotorie	Cunoștințe despre mediu	
5.	Educație senzorială, motorie și psihomotorie	Educație senzorială, motorie și psihomotorie	Cunoștințe despre mediu		

Tabel nr. 6.VI. - Materiale și instrumente utilizate în cadrul Programului de antrenare a funcționării adaptative

DISCIPLINA: Formarea abilităților de comunicare		
ANUL ȘCOLAR	TEMA	MATERIALE ȘI INSTRUMENTE DE LUCRU
2008-2009	Animale domestice <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaca</li> <li>• Pisica</li> <li>• Câinele</li> <li>• Calul</li> <li>• Porcul</li> <li>• Capra</li> <li>• Oaia</li> <li>• Iepurele de casă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atlas zoologic, Cărți cu fotografii ale animalelor domestice</li> <li>- <b>Cărți cu povești</b><sup>10</sup>: Vițelușa, Pisicuța, Câinele, Mânzul, Cei trei purceluși, Capra cu trei iezi, Povestea oiței, Iepurele zburător</li> <li>- fișe de lucru cu animale domestice</li> <li>- fișe de lucru cu animale, între care animalele domestice (concepute de autorul studiului sau preluate de pe internet) – anexa 5</li> <li>- fișe de lucru cu personaje ale poveștilor studiate (concepute de autorul studiului) anexa nr 7.</li> </ul>
2009-2010	Păsări de curte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cocoșul</li> <li>• Găina</li> <li>• Puiul</li> <li>• Rața</li> <li>• Gâsca</li> <li>• Curcanul</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atlas zoologic, Cărți cu fotografii ale păsărilor domestice</li> <li>- <b>Cărți cu povești/fabule</b>: Punguța cu doi bani, Vulpea și găina, Puf și gărgărița, Bobocul de rață care a vrut să pescuiască luna, Mateiaș Gâsca, De ce e supărat curcanul?</li> <li>- fișe de lucru cu păsări, între care păsări de curte (preluate din cărți de colorat și internet)</li> <li>- fișe de lucru cu personaje ale poveștilor studiate (concepute de autorul studiului, anexa nr.7)</li> </ul>
2010-2011	Animale sălbatice <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lupul</li> <li>• Vulpea</li> <li>• Ursul</li> <li>• Cerbul</li> <li>• Căprioara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atlas zoologic, Cărți cu fotografii ale animalelor sălbatice</li> <li>- <b>Cărți cu povești/fabule</b>: Petrișor și lupul, Vulpea și mierla, Ursul păcălit de vulpe, Cerbul la fântână, Căprioara și puiul,</li> <li>- fișe de lucru cu animale, între care animalele sălbatice (concepute de autorul studiului sau preluate din cărți de colorat și internet)</li> <li>- fișe de lucru cu personaje ale poveștilor studiate (concepute de autorul studiului, anexa nr.7)</li> </ul>

<sup>10</sup> Toate poveștile propuse apar în cărți ilustrate

2011-2012	Animale sălbatice: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcul mistreț</li> <li>• Iepurele de câmp</li> <li>• Ariciul</li> <li>• Șarpele</li> <li>• Broasca</li> <li>• Veverița</li> </ul>	- Atlas zoologic, Cărți cu fotografii ale animalelor sălbatice - <b>Cărți cu povești/fabule:</b> Cipi, acest pitic uriaș (fragment), Iepuroaica și broscuțele, Familia Ariceștilor, Împăratul șerpilor, Prințul fermecat, Familia Veverițescu - fișe de lucru cu animale, între care animalele sălbatice (concepute de autorul studiului sau preluate din cărți de colorat și internet) - fișe de lucru cu personaje ale poveștilor studiate (concepute de autorul studiului)
2012-2013	Animale de la ZOO <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leul</li> <li>• Tigru</li> <li>• Elefantul</li> <li>• Girafa</li> <li>• Crocodilul</li> <li>• Maimuța</li> </ul>	- Atlas zoologic, Cărți cu fotografii ale animalelor sălbatice - <b>Cărți cu povești/fabule:</b> Leul și șoarecele, Familia Tigrilă, Familia Trompănescu, Girafa Gât-Lung, Povestea crocodilului care plânge, Delfinul și maimuța - fișe de lucru cu animale, între care animalele sălbatice (concepute de autorul studiului) - fișe de lucru cu personaje ale poveștilor studiate (concepute de autorul studiului)
<b>DISCIPLINA: Citire-scriere-comunicare</b>		
2009-2013 <sup>11</sup>	Georgică ne învață alfabetul (literele A, P, R, N, E, C, I, O, U, B,L)	- seria de povești <i>Georgică ne învață alfabetul</i> , este o suită de povești create de autorul studiului (anexa nr.8) - fișe de lucru cu litere, concepute de autorul studiului (anexa nr.9) - fișe de lucru cu identificare de litere, cuvinte (concepute de autorul studiului, anexele nr. 10)
<b>DISCIPLINA: Cunoașterea și igiena corpului</b>		
2008-2009	Obiecte de îmbrăcăminte și încălțăminte	- Joc cu imagini reprezentând obiecte de îmbrăcăminte/încălțăminte pentru fete/băieți, în funcție de anotimp; - fișe u obiecte de îmbrăcăminte/încălțăminte pentru fete/băieți concepute de autorul studiului (anexa nr. 11.)
2009-2010	Corpul omenesc	- joc pe calculator <i>Piticlic și corpul omenesc</i> - fișe de lucru cu corpul omenesc realizate de autorul studiului (anexa nr. 11.)
2010-2011	Fața umană și organele de simț <ul style="list-style-type: none"> <li>• Structura feței umane</li> <li>• Organe de simț</li> </ul>	- joc pe calculator <i>Piticlic și corpul omenesc</i> - seria de filme pe DVD <i>Adibou-călătorie în corpul omenesc</i> - Atlas anatomic pentru copii - fișe de lucru completare a feței umane (preluate de pe internet) - fișe de lucru concepute de autorul prezentului studiu (anexa nr. 11.)
2011-2012	Organe de simț - structură și funcții <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ochiul</li> <li>• Nasul</li> <li>• Cavitatea bucală</li> <li>• Urechea</li> </ul>	- joc pe calculator <i>Piticlic și corpul omenesc</i> - seria de filme pe DVD <i>Adibou-călătorie în corpul omenesc</i> - Atlas anatomic pentru copii - fișe de lucru completare a feței umane (preluate de pe internet) - fișe de lucru concepute de autorul prezentului studiu (anexa nr. 11.)

<sup>11</sup> Anul școlar 2008-2009 a fost consacrat pentru disciplina Citire-scriere-comunicare exercițiilor pregrafice. Abia din anul școlar 2009-2010 s-a trecut la recunoaștere/reproducere de litere

2012-2013	Corpul uman – organele interne • Creierul • Stomacul • Inima • Plămâni • Ficatul • Rinichii	- joc pe calculator <i>Piticlic și corpul omenesc</i> - seria de filme pe DVD <i>Adibou-călătorie în corpul omenesc</i> - Atlas anatomic pentru copii - joc puzzle uriaș, realizat de autorul studiului - fișe de lucru concepute de autorul prezentului studiu
<b>DISCIPLINA: Educație senzorială, motorie și psihomotorie + Abilitare manuală</b>		
2008-2009	Imagini din figuri geometrice alăturate	- Fișe de lucru concepute de autorul studiului (anexa 12)
2009-2010	Imagini din figuri geometrice alăturate/suprapuse	Fișe de lucru concepute de autorul studiului (anexa 12)
2010-2011	Imagini din figuri geometrice suprapuse	Fișe de lucru concepute de autorul studiului (anexa 12)
<b>DISCIPLINA: Cunoașterea mediului</b>		
2010-2011	Forme de relief • Muntele • Marea • Dealul	- fotografii cu forme de relief - imagini cu activități care se pot face în funcție de forma de relief - fișe de lucru concepute de autorul studiului (anexa 13)
2011-2012	Forme de relief • Câmpia • Deșertul • Savana	fotografii cu forme de relief - imagini cu activități care se pot face în funcție de forma de relief - fișe de lucru concepute de autorul studiului (anexa nr 13.)

Rezultatele obținute în urma aplicării Programului de antrenare a funcționării adaptative au fost consemnate în cadrul instrumentelor de evaluare menționate (Ghidul Portage, ariile de dezvoltare cognitivă și Inventarul de deprinderi Oregon, aria de dezvoltare a motricității fine). Acestea monitorizează evoluția elevilor de-a lungul aplicării Programului de antrenare a funcționării adaptative.

Rezultatele obținute au indicat existența unor diferențe semnificative între faza de preintervenție, postintervenție și cea de follow-up în achiziționarea de abilități și capacități specifice domeniilor de dezvoltare cognitivă, dezvoltarea limbajului și dezvoltarea motricității fine. Prin urmare, Programul de antrenare a funcționării adaptative s-a dovedit a avea un efect semnificativ asupra achiziționării și formării de abilități și capacități cognitive, de comunicare și motorii fine. S-au identificat diferențe semnificative între etapa de preintervenție, postintervenție și follow-up la nivelul abilităților și capacităților care caracterizează dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea limbajului și dezvoltarea motricității fine. Progresul determinat de implementarea Programului de antrenare a funcționării adaptative este evident mai ales între etapa de preintervenție și postintervenție, între etapa de post-intervenție și etapa de follow-up înregistrându-se un mic regres. În ciuda pierderii unora dintre abilități/capacități, se poate

constata menținerea unei diferențe semnificative între scorurile obținute de elevi la evaluarea inițială (pre-intervenție) și evaluarea de tip follow-up.

Analiza realizată asupra evoluției elevilor pe cele trei arii de dezvoltare prezintă la rândul ei aspecte caracteristice. Când privește aria de dezvoltare cognitivă, analiza și interpretarea datelor obținute ca urmare a aplicării Ghidului Portage (aria de dezvoltare cognitivă) se poate constata existența unor diferențe semnificative între scorurile obținute de elevi în etapele de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up, fapt care confirmă ipoteza (ipoteza specifică 1) conform căreia *există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up cu privire la achiziționarea comportamentelor care definesc abilitățile cognitive.*

Analiza comparativă a evoluției dezvoltării cognitive pentru elevii participanți la studiu relevă existența unor inegalități de achiziții între aceștia. Elevii care prezintă deficiență mintală gravă și alalie (M.S, N.B., N.D.) prezintă un număr scăzut de achiziții față de elevii care prezintă deficiență mintală moderată/medie. Numărul itemilor care caracterizează palierele superioare ale dezvoltării cognitive sunt realizați într-un număr mai mic decât în cazul celorlalți doi elevi A.P.D. și R.R.M.). Pierderile unor achiziții cognitive sunt de asemenea mai mari în cazul celor trei elevi. Este vorba despre abilitățile, capacitățile, comportamentele și capacitățile care caracterizează palierele superioare ale dezvoltării cognitive. În același timp, abilitățile care caracterizează palierele inferioare și medii ale dezvoltării cognitive se mențin de-a lungul timpului, chiar dacă nu au fost repetate în contextele de învățare oferite de Programul de antrenare a funcționării adaptative.

Dezvoltarea limbajului, analizată din prisma numărului de itemi (achiziții/abilități/comportamente verbale) pe care elevii îi realizează în maniera propusă de Ghidul Portage sau în manieră specifică/parțială, demonstrează progresul acestora pe parcursul derulării Programului de antrenare a funcționării adaptative. Se poate constata existența unor diferențe semnificative între rezultatele obținute de elevi în etapele de evaluare inițială și finală, rezultate care se mențin în timp, după încetarea Programului. Pe baza rezultatelor obținute putem afirma că se confirmă și ipoteza (ipoteza specifică 3) conform căreia Se confirmă ipoteza conform căreia există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up cu privire la achiziționarea comportamentelor care definesc abilitățile de comunicare (receptivă, expresivă, de citit-scris);

Se poate constata faptul că elevii înregistrează un salt considerabil în dezvoltarea limbajului în anii 2 și 3 de derulare a Programului (anii școlari 2009-2010, 2010-2011), când se poate constata achiziționarea unui număr mare de abilități/comportamente care definesc nivelul de dezvoltare al limbajului. Majoritatea achizițiilor vizează abilitățile/comportamentele care caracterizează palierele inferioare ale dezvoltării limbajului. Elevii M.S, N.B., N.D. au achiziționat rudimente de comunicare convențională (desemnează un număr mare de obiecte, imagini și acțiuni prin intermediul limbajului mimico-gestual, alături un substantiv cu un adjectiv sau verb) pe care le utilizează în viața de zi cu zi sau în cadrul activităților desfășurate la clasă. Totuși, pentru elevii mai sus menționați, achizițiile (abilități/comportamente) care caracterizează dezvoltarea limbajului, conform Ghidului Portage, sunt de mai mică amploare.



Acest lucru se datorează și posibilităților reduse de desemnare a unor aspecte gramaticale ale limbajului mimico-gestual (utilizarea articolului, desemnarea timpului verbelor, conjugarea verbelor) sau a aspectelor care țin de intonație. În plus, deficiența mintală severă a elevilor nu permite valorificarea unora dintre aceste aspecte prin intermediul dactilemelor.

Între rezultatele evaluării finale și a evaluării de tip follow-up se pot constata ușoare diferențe, în sensul pierderii unor achiziții sau trecerea acestora spre maniera specifică/parțială de realizare. Este vorba și în acest caz despre acele achiziții care nu au fost suficient consolidate sau care implică un grad mare de complexitate (ex: înțelegerea propozițiilor pasive).

Evoluția cea mai spectaculoasă o cunoaște aria de dezvoltare a motricității fine, unde se achiziționează cele mai multe dintre abilitățile propuse de Inventarul de deprinderi Oregon pentru aria de dezvoltare a motricității fine. După cum arată analiza rezultatelor obținute de elevii participanți la studiu, aria de dezvoltare a motricității fine este domeniul de dezvoltare unde se pierde cele mai puține abilități între etapele de evaluare finală (post-intervenție) și evaluare de tip follow-up. De asemenea, aceasta este aria de dezvoltare în care elevii au înregistrat cele mai mari progrese. Rezultatele obținute ne justifică afirmația conform căreia se confirmă și ipoteza (ipoteza specifică 3) conform căreia există diferențe semnificative între faza de pre-intervenție, post-intervenție și follow-up cu privire la achiziționarea comportamentelor care definesc abilitățile motorii fine.

Analiza și interpretarea rezultatelor obținute de către participanții la studiu pe cele trei arii de dezvoltare relevă faptul că între etapa de post-intervenție și etapa follow-up există o ușoară scădere a numărului de itemi pe care elevii îi realizează. Explicăm acest lucru fie prin pierderea unor abilități caracteristice ariilor de dezvoltare vizate de prezentul studiu, fie prin trecerea acestora spre maniera specifică/parțială de realizare. Este vorba, în general, de acele abilități care sunt caracteristice palierelor superioare ale domeniilor de dezvoltare analizate, abilități care fie au un grad mai înalt de abstractizare și generalizare, fie nu au fost suficient consolidate. În ciuda acestor ”pierderi”, diferențele semnificative dintre scorurile obținute de elevii participanți la studiu între etapele de pre-intervenție și evaluarea de tip follow-up se mențin în timp până la un interval de trei luni de la întreruperea Programului de antrenare a funcționării adaptative. Prin urmare, se confirmă și ipoteza (ipoteza specifică 4) conform căreia datorită Programului de antrenare a funcționării adaptative, abilitățile cognitive, de comunicare și motorii fine se păstrează în timp, chiar dacă o parte din informația/conținuturile învățării care au condus la formarea acestora se uită (parțial).

Programul de antrenare a funcționării adaptative propune înregistrarea “personalizată” a scorurilor obținute de elevi pe fișele de protocol care însoțesc instrumentele standardizate de evaluare. Astfel, în completarea fișelor de protocol s-a realizează o diferențiere între itemii pe care elevii îi realizează în maniera propusă de instrumentul de evaluare (marcați, în acest caz, cu culoarea verde deschis) și itemii pe care elevii îi realizează în manieră specifică/parțial (marcați pe fișele de protocol cu verde închis). Acest lucru a condus, implicit, la obținerea unor scoruri mai mari în cadrul unor instrumente de evaluare standardizate, permițând consemnarea unor comportamente/abilități care sunt fie în formare (din această cauză se realizează parțial), fie

necesită condiții speciale și adaptări pentru a fi accesibile copiilor cu deficiențe senzoriale multiple.

Este dificil de fixat un pattern al evoluției elevilor pe parcursul Programului de antrenare a funcționării adaptative, din pricina eterogenității subiecților atât sub aspectul tipului de deficiențe multiple asociate, a particularităților comportamentale pe care acestea le generează la fiecare dintre aceștia, cât și a mediilor de proveniență, care sunt mai mult sau mai puțin stimulative. Analiza realizată asupra eficienței Programului de antrenare a funcționării adaptative din perspectiva numărului de itemi realizați în maniera propusă de instrumentul de evaluare, în manieră specifică/parțial și numărului de itemi pe care nu îi realizează relevă o corespondență strânsă între evoluția acestora.

Astfel, pentru toate cele trei arii de dezvoltare vizate de Programul de antrenare a funcționării adaptative se poate constata o evoluție constantă, ascendentă, a numărului de itemi pe care elevii îi realizează în maniera propusă de instrumentele de evaluare. Progresul elevilor pe parcursul Programului de antrenare a funcționării adaptative cunoaște salturi evidente în anii 2 și 3, respectiv anii școlari 2009-2010 și 2010-2011. Analiza realizată asupra itemilor pe care îi realizează evidențiază faptul că în această perioadă sunt însușite cu precădere abilitățile, capacitățile, comportamentele și competențele care caracterizează palierele inferioare și medii ale ariilor de dezvoltare vizate. Cresc concomitent atât numărul de itemi realizați în maniera propusă de instrumentul de evaluare, cât și numărul de itemi realizați în manieră specifică/parțial. Itemii pe care elevii îi realizează în manieră specifică/parțial cunosc, în majoritatea cazurilor o evoluție sinusoidală, ascendentă pentru anii 2-3 (2009-2010, 2010-2011), și menținerea relativ constantă sau scăderea numărului de itemi pentru anii 3-4 (2011-2012, 2012-2013). Perioadele în care numărul acestora scade sau se menține la un nivel relativ constant, coincide cu perioadele de creștere bruscă a itemilor realizați în maniera propusă de instrumentele de evaluare utilizate. Analiza efectuată asupra manierei de realizare a itemilor a evidențiat faptul că în aceste perioade numărul de itemi realizați în maniera propusă de instrumentele de evaluare crește, în timp ce numărul de itemi realizați în manieră specifică/parțial este în scădere sau rămâne relativ constant. Explicăm acest lucru prin trecerea unui număr mare de itemi realizați anterior în manieră specifică/parțial spre maniera de realizare propusă de instrumentele de evaluare. Acolo unde numărul de itemi realizați în manieră specifică/parțial rămâne relativ constant s-a constatat achiziționarea de noi comportamente, abilități, capacități pentru care elevii aveau nevoie de adaptării pentru a le realiza sau pe care le realizau parțial.

Cât privește numărul de itemi pe care elevii nu îi realizează, se poate constata o descreștere constantă a acestora pe parcursul Programului de antrenare a funcționării adaptative. Perioadele marcate de achiziții comportamentale accentuate (în specil anii 2-3, respectiv anii școlari 2009-2010, 2010-2011) sunt însoțite de o descreștere proporțională a numărului de itemi pe care elevii nu îi realizează. Aceștia cresc sensibil între evaluarea finală (post-intervenție) și evaluarea de tip follow-up, când o parte dintre comportamente se pare că se pierd. Analiza realizată asupra manierei de realizare a itemilor propuși de instrumentele de evaluare evidențiază

că se pierd cu precădere abilitățile, capacitățile, comportamentele și competențele care caracterizează palierele superioare ale celor trei arii de dezvoltare vizate de Program.

Prin urmare, se confirmă și ipoteza (ipoteza specifică 5) conform căreia achiziționarea abilităților cognitive, de comunicare și motorii fine, prin parcurgerea Programului de antrenare a funcționării adaptative determină obținerea unor scoruri semnificativ mai mari în cadrul unor instrumente de evaluare standardizate, în condițiile unor minime adaptări. Avantajul analizei datelor obținute din perspectiva manierei în care elevul realizează itemii propuși de instrumentele de evaluare mai sus menționate este dat, în principal, de posibilitatea de identificare a comportamentelor și abilităților care sunt în formare, fapt care ajută profesorul psihopedagog să identifice care sunt zonele proximale ale dezvoltării elevului.

**Capitolul 7. Concluzii finale** cuprinde o sinteză a demersului teoretic și empiric al tezei, prin care s-au investigat aspecte pedagogice și psihopedagogice ale integrării copiilor cu C.E.S. în cadrul diferitelor tipuri de instituții școlare, accentul căzând în mod particular pe modalitățile de proiectare, organizare și realizare a instrucției și educației a elevilor cu deficiențe multiple asociate/deficiențe senzoriale multiple. Sunt evidențiate contribuțiile personale, limitele cercetării și direcții viitoare de investigație.

Prin studiile realizate, lucrarea de față contribuie la o mai bună înțelegere a modului în care se realizează instrucția și educația copiilor cu deficiențe multiple asociate, atât la nivel macro, cât și la nivel micro, oferind în acest fel o analiză sistematică și amănunțită asupra întregului proces de învățământ în cazul acestor elevi. Au fost supuse analizei problema modului de organizare a procesului de învățământ, a particularităților de proiectare ale Curriculum-urilor destinate acestei categorii de elevi, modalitățile de proiectare și organizare a procesului instructiv-educativ, ale caracteristicilor activității didactice.

Între punctele forte amintim:

- Abordarea integrării și incluziunii școlare, din perspectiva direcțiilor și implicațiilor pe care le imprimă procesului de învățământ, atât la nivel macro, cât și la nivel micro;
- Revizuirea unor concepte pedagogice, fapt care permite facilitarea activității de proiectare, organizare și realizare a activităților didactice desfășurate de către cadrele didactice care predau la clasele/grupele de elevi cu deficiențe multiple asociate (delimitarea activității didactice de predare de activitatea didactică de învățare, existența unor modalități/variante particulare de organizare și desfășurare a activității didactice);
- Elaborarea unui program de antrenare a funcționării adaptative, cercetarea-acțiune întreprinsă, fiind primul studiu realizat în țara noastră și unul dintre puținele studii realizate pe plan mondial, asupra eficienței antrenamentului cognitiv/antrenarea palierelelor cu deficit de funcționare realizat asupra copiilor cu deficiențe senzoriale multiple;

Cercetarea de față prezintă o serie de *limite*, dintre care unele vizează aspectele de documentare, altele aspectele legate de studiile/cercetările întreprinse. Cât privește dificultățile întâmpinate în procesul de documentare și de desfășurare al tezei de față, acestea au fost generate de numărul limitat de studii existente, atât cu privire la problematica deficiențelor multiple

asociate, cât mai ales a particularităților pe care le îmbracă procesul de învățământ în cazul acestor elevi.

Cât privește studiile constatative, dar și cel experimental, se poate constata că acestea prezintă o serie de limite dintre care limita obiectivă o reprezintă numărul mic al persoanelor implicate în cercetare, atât în cazul cadrelor didactice chestionate, cât și în cazul elevilor participanți la Programul de antrenare al funcționării adaptative. Acest aspect este dat de numărul redus de cadre didactice care lucrează cu această categorie de elevi, precum și de incidența redusă, la nivel demografic, a deficiențelor multiple asociate.

Al treilea studiu, cel cu privire la eficiența unui program de antrenament al funcționării adaptative, prezintă limitări evidente, generate, în primul rând de numărul de elevi participanți la studiul experimental. Numărul limitat de participanți la studiu nu permite generalizarea datelor obținute asupra întregii populații de persoane care prezintă deficiențe multiple asociate. Aceasta reprezintă o limită a metodei de lucru adoptate - studiul de caz – fapt care determină ca rezultatele obținute să nu aibă o valoare statistică.

Tot ca și limită al celui de-al treilea studiu menționăm posibilitatea redusă de a stabili cât anume din evoluția elevilor pe cele trei arii de dezvoltare se datorează Programului de antrenare al funcționării adaptative și cât se datorează experiențelor generate de intersecția cu alte medii de viață ale elevilor.

Tot ca limită a studiului întreprins trebuie să menționăm faptul că instrumentele de evaluare utilizate (Ghidul Portage utilizat în vederea surprinderii evoluției eleviilor pe ariile de dezvoltare cognitivă și limbaj și Inventarul de deprinderi Oregon utilizat pentru monitorizarea evoluției dezvoltării motricității fine) nu au fost validate nici pentru elevii care prezintă deficiențe multiple asociate, nici pentru populația românească.

În acest capitol au fost conturate și câteva direcții viitoare de acțiune. Dat fiind faptul că această teză reprezintă una dintre puținele cercetări din domeniul deficiențelor multiple asociate, dar și una dintre primele care oferă o analiză amănunțită asupra procesului de învățământ în cazul acestei categorii de elevi, considerăm că aceasta poate fi îmbunătățită prin intermediul unor cercetări viitoare, cu o mai puternică fundamentare teoretică, precum și prin inițierea unor studii empirice care să îmbine analiza cantitativă și cea calitativă.

În ceea ce privește perspectivele viitoare, poate fi luată în considerare extinderea cercetării la nivelul unor ȧșantioane cu o răspsândire geografică mai largă.

O altă direcție a demersurilor viitoare se referă la adaptarea și dezvoltarea Programului de antrenare al funcționării adaptative pentru elevii care prezintă cecitate sau un nivel de deficiență de vedere care împiedică operarea cu imagini. Tot în cadrul Programului, ne propunem identificarea unor noi conținuturi, precum și o mai bună structurare a acestora, astfel încât să fie respectate etapele de dezvoltare a elevilor cu deficiențe multiple asociate, precum și nevoile și posibilitățile de dezvoltare ale acestora.

Teza de față se finalizează cu prezentarea anexelor. În **Anexe** sunt prezentate instrumentele de investigație folosite pentru primele două studii (chestionarele 1 și 2 adresate cadrelor didactice), materiale didactice și mostre de fișe de lucru pentru disciplinele abordate ca

Program de antrenare a funcționării adaptative, precum și fișele de protocol ale instrumentelor de evaluare utilizate, completate pentru fiecare dintre elevii participanți, pentru ariile de dezvoltare vizate de Program. În anexe se regăsesc, de asemenea, modele de documente școlare (proiect de activitate didactică, model de fișă de caracterizare a elevului).

## BIBLIOGRAFIA CONSULTATĂ

1. Adamescu, V. (2012). *Înfruntând viața*. Turda: Editura Boema.
2. Aitken, S.; Buultjens, Marianna. (2007). *Procesul de predare-învățare la copiii cu surdocecitate. Contact-comunicare-învățare*. București: Editura Semne.
3. Alexandru, C. (2008). Copiii cu dizabilități multiple. *Educația incluzivă - deziderat al societății contemporane*, mai 2008, pag. 16-17, Timișoara: Editura MacPixel.
4. Alexandru, Cristina; Orth Mirabela. (2009). *Dizabilități vizuale asociate - evaluare și intervenție*. Timișoara: Editura MacPixel.
5. Antonesei, L. (1996). *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura Polirom.
6. Baba, L., Alexandru, C. (2006). *Ghid practic pentru educatorii care lucrează cu copiii cu dizabilități multiple*. Timișoara: Editura MacPixel.
7. Bouchard Ryan, E., Short, E.J., Weed, K.A. *The Role of Cognitive Strategy Training in Improving the Academic Performance of Learning Disabled Children*. Disponibil online pe <http://www.usca.edu/psychology/pdf/Ryan%20Short%20&%20Weed.pdf> (consultat la 3 iulie 2014)
8. Brown, L., McLean, M.B., Nietupski, S.H. (1976). A Strategy for Developing Chronological Age Appropriate and Functional Curricular Content for Adolescents and Young Adults with Significant Disabilities. Medison, Wisconsin, USA.
9. Browder, D., Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-Based Practices for Students with Severe Disabilities and the Requirement for Accountability în *The Journal of Special Education/vol 37/no 3*, 157-163.
10. de Bruin, Eling D.; van het Reve, Eva; Murer, Kurt. (fără an). *A randomized controlled pilot study assessing the feasibility of combined motor-cognitive training and its effect on gait characteristics in the elderly*. Disponibil online pe <http://cre.sagepub.com/content/27/3/215.short?patientinform-links=yes&legid=spcre:27/3/215> (consultat la 22 iunie 2014)
11. Bujor, M. (2015). Developing Concepts to Visually Impaired Children. *Approaches and Methods in the Habilitation and Rehabilitation of people with Visual Impairment* (pg. 139-146). Cluj-Napoca: Risoprint.
12. Cergăhit, I; Vlăsceanu, L. (1988). *Curs de pedagogie*. București: Tipografia Universității .
13. Cergăhit, I.; Radu, I.; Popescu, E.; Vlăsceanu, L. (1997). *Didactica*. București: EDP.
14. Cergăhit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternativă și complementare*. București: Editura Aramis.
15. Chambers, D. (1973). *The role of the Pediatrician in Diagnosis and evaluation of the Deaf-Blind Child (2nd ed.)*. Denver: Colorado Departament of Education.
16. Champy, Ph.; Eteve, C.; Durand-Prinborgne, C.; Hassenforder, J.; de Singly, F. (1998). *Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation (2e ed)*. Paris: Nathan.
17. Chiaravalloti, N.D.; Wylie, G.; Leavitt, V.; DeLuca, J., *Increased cerebral activation after behavioral treatment for memory deficits in MS*. Disponibil online pe <http://link.springer.com/article/10.1007/s00415-011-6353-x> (consultat la 25 iunie 2014)
18. Chiș, V. (2002). *Provocările pedagogiei contemporane*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
19. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană - pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
20. Chudler, H. (2013), *Plasticitatea creierului. Învățare și memorie.*, Disponibil online pe <http://www.scientia.ro/biologie/37-cum-functioneaza-corpul-omenesc/5480-plasticitatea-creierului-invatare-si-memorie.html>. (consultat în iulie 12, 2014)
21. Ciobanu-Grasu, M. (2012). Provocări și dileme în educarea copiilor cu dizabilități. *Calitatea vieții - Revistă de politici sociale, nr 1*, pg. 63-86.
22. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom.

23. Comper, M. (2014), *Cum putem deveni mai deștepti? Cele mai noi descoperiri ale științei*. Disponibil online la <http://www.descopera.ro/stiinta/12458960-cum-putem-deveni-mai-destepti-cele-mai-noi-descoperiri-ale-stiintei>. (consultat în iunie, 23, 2014)
24. Cosmovici, A. (1996). *Psihologie generală*. Iași: Polirom.
25. Cosmovici, A., Iacob, L. (2005). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom.
26. Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera Educațional.
27. Cucuș, C. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
28. Cuomo, N. (2002). *O altă față a școlii*. Sibiu: Editura Psihomedica.
29. Cziker, R. (2008). Explorarea și percepția imaginilor tactile în cazul copiilor nevăzători. Etapa pre-braille. *Transparență și comunicare în educația și integrarea socio-profesională a persoanelor cu deficiențe de vedere* (pg. 159-162). Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
30. Dascăl, A. (2012). *Metode alternative și augmentative de comunicare adresate copiilor cu tulburări din spectrul autist*. Cluj-Napoca, (teza de doctorat).
31. Deppner, I. (2015). Alternative Learning Methods for Children with Visual Impairment . *Approaches and Methods in the Habilitation and Rehabilitation of people with Visual Impairment* (pg. 107-114). Cluj-Napoca: Risoprint.
32. Drubach, D. (2000). *The Brain Explained*. NJ: Prentice-Hall.
33. Duman, B., Erișkin, A., Bașar, M.C., Kuraç, S., *Programul educațional individualizat (fără an)*. Disponibil online pe [http://www.cpack.eu/attachments/tb/RO\\_TB/RO\\_TB\\_mod5\\_Programul%20educational%20individualizat%20\(PEI\).pdf](http://www.cpack.eu/attachments/tb/RO_TB/RO_TB_mod5_Programul%20educational%20individualizat%20(PEI).pdf) (consultat în 13 octombrie 2012)
34. Fawley, M. A. (1989). *Community-based Curriculum. Instructional Strategies for Students with Sever Handicaps (2nd.ed)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
35. Fărcaș, I. (2008). Sistemul PECS de comunicare augmentativă și alternativă din perspectiva teoriilor psiholingvistice și intervenția specifică în cazul elevilor cu surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple. *Transparență și comunicare în educația și integrarea socio-profesională a persoanelor cu deficiențe de vedere* (pg. 43-47). Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
36. Fărcaș, I. (2012). *Aspecte psiholingvistice ale comunicării prin limbajul semnelor gestuale în cazul persoanelor cu surdocecitate*. Cluj-Napoca: (teză de doctorat).
37. Foucault, M. (1992). The Question of Cultural Identity. În S. D. Hall, *Modernity and its Futures*. Cambridge.
38. Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Editura Polirom.
39. Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Editura Polirom.
40. Gherguț, A. (2011). *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Polirom.
41. Green, T., Long, D.L., Green, D., Iosif, A.M., Dixon, J.F., Miller, M.R.; Fassbender, C. ; Schweitzer, J.B. (2014), *Will working memory training generalize to improve off-task behavior in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?* Disponibil online pe <http://www.cogmed.com/working-memory-training-generalize-improve-offtask-behavior-children-attentiondeficithyperactivity-disorder> (consultat în 2 iulie 2014)
42. Halip, I.; Răileanu, M. I; Ciubotariu, E. (2010). *Repere legislative și metodice în cadrul activităților desfășurate cu copiii cu CES*. Iași: Editura Studis.
43. Hall, S. (1992). The West and the Rest: Discourse and Power. În S. G. Hall, *Formation of Modernity*. The Open University.
44. Hathazi, A. (2004). *Evaluarea copilului cu surdocecitate. Îndrumător metodic*. București: Sense Internationale România.
45. Hathazi, A. (2015). Dizabilitățile multiple. În A. Roșan, *Psihopedagogie specială - modele de evaluare și intervenție* (pg. 187-211). Iași: Editura Polirom.
46. Horga, I., Jigău, M. (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*. București: Editura Vanemonde.
47. Ionescu, M.; Radu, I. (1995). *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.
48. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca.
49. Ionescu, M. (2005). *Instrucție și educație*. Arad: "Vasile Goldiș" University Press.
50. Ionescu, M., & Bocoș, M. (2009). *Tratat de didactica modernă*. Pitești: Editura Paralela 45.
51. Ionescu, V. S. (2004). *Ghid de practici pozitive pentru educația copiilor rromi*. București: Editura Artprint.

52. Horga, Irina; Jigău, Mihaela. (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*. București: Editura Vanemonde.
53. Jaeggi, S.M., Buschkuhl, M., Jonides, J., Perring, W.J. (2008) *Improving fluid intelligence with training on working memory*. Disponibil online pe <http://www.pnas.org/content/early/2008/04/25/0801268105.full.pdf> (consultat în 12 iunie 2014)
54. Joița, E. (2001). *Curs de pedagogie*. Craiova: Tipografia Universității din Craiova.
55. Jonaert, Ph.; Ettayebi, M.; Defise, R. (2010). *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
56. Kame'enui, E.J., Simmons D.C. (2008). *Către incluziunea cu succes a elevilor cu dizabilități: arhitectura instrucției*. Timișoara: Editura Mirton.
57. Kamuf, P. (1990). Replacing Feminist Criticism. În M. K. Hirsch, *Conflicts in Feminism* (pg. 105-111). New-York: Routledge.
58. Kennedy, J.P., Foundation, Jr. (1989). *Creative Play Activities for Children with Disabilities*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
59. Lăscuș, V.; Crișan, L.; Mara, D.; Moldovan, D. (2004). *Dezvoltarea somatică și psihică a copilului instituționalizat*. Sibiu: Editura Universității Lucian Blaga.
60. Löfgren, O. (1981). On the Anatomy of Culture. *Etnologia Europea*, nr. XII, pag 26-46.
61. Lombroso, C. (1992). *Omul delincvent*. București: Editura Măiastra.
62. Longoni, F., Sturm, W., Weis, S., Holtel, C., Specht, K., Herzog, H., Willmes, K. (2000) *Functional Reorganization after Training of Alertness in Two Patients with Right-Hemisphere Lesions*. Disponibil online pe <http://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1024//1016-264X.11.4.250?journalCode=znp> (consultat în 25 iunie 2014)
63. de Lassus, R. (2008). *Programarea neurolingvistică*. București: Editura Teora.
64. McInnes, J.M.; Treffry, J.A. (2000). *Copilul cu surdocecitate. Ghid de dezvoltare*. București: Editura Semne.
65. Mecu, C.-M. (2003). *Eu profesor?...Eu?...Profesor! Introducere în psihologia educației*. București: Editura Arhiepiscopiei Romano-Catolice.
66. Mercieca, D. P. (2013). *Living otherwise. Students with profound and multiple learning disabilities as agents in educational context*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
67. Milutinovic, S. (2012). The Nature and Origins of Difficulties in Educating Children with Developmental Disabilities. *Research in Pedagogy*, vol 2, nr. 2, pg. 65-98.
68. Murdoch, H., McMinn, R., Gopsill, S., McLinden, A., Smith, G. (2009). *A curriculum for multy-senzory-impaired children*. Disponibil online pe <http://www.essexlocaloffer.org.uk/sites/default/files/MSI%20curriculum.pdf> (consultat în 22 noiembrie 2012)
69. Myklebust, H. (1964). *The Psychology of Deafness (2nd ed)*. New-York: Grune and Stratton.
70. das Nair R., Ferguson H, Stark D.L., Lincoln N.B., (2012), *Memory Rehabilitation for people with multiple sclerosis*. Disponibil online la <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22419337> (consultat în 26 iunie 2014)
71. Nechit, R. (2012). Educația psihomotrică - activitate de prevenire a tulburărilor grafice. *Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S.* (pg. 90-93). Cluj-Napoca: Editura Contrapunct.
72. Nedeianu, L., Gîrniceanu, C., Stoica, F. (2008). *Mijloace moderne de comunicare în învățământul special. Transparență și comunicare în educația și integrarea persoanelor cu deficiențe de vedere* (pg. 61-65). Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
73. Nicola, I. (1994). *Pedagogie*. București: EDP.
74. Orellove, P.F., Sobsey, D. (1996). *Educating Children with Multiple Disabilities: A Transdisciplinary Approach*. Londra: Paul H. Brookes Publishing co.
75. Pah, I. (2010). Noile tehnologii ale informației și comunicației: oportunități pentru integrarea socială a persoanelor cu dizabilități. În V. Preda, *Dinamica educației speciale* (pg. 21-32). Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
76. Palade, D. (2012). Modalități de integrare școlară a copiilor cu dizabilități (în raport cu tipul și gravitatea deficienței sau a tulburărilor). *Integrarea elevilor cu CES în școala publică: provocări, actualități și perspective*. (pg. 10-14). Iași: WordPress.
77. Pădure, M. (2015). Tehnologii de acces în educația specializată și incluzivă. În A. Roșan, *Psihopedagogie specială - Modele de evaluare și intervenție* (pg. 477-501). Iași: Polirom.
78. Peeters, T. (2009). *Autismul. Teorie și intervenție educațională*. Iași: Editura Polirom.



79. Petrișor, S., Vălcan, S., Borca, C. (2008). Particularități ale predării-învățării la elevul cu deficiență de vedere. *Transparență și comunicare în integrarea socio-profesională a persoanelor cu deficiență de vedere* (pg. 95-99). Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
80. Piaget, J., Inhelder, B. (2005). *Psihologia copilului*. Chișinău: Editura Cartier.
81. Pitariu, H. *Evaluarea resurselor umane* (suport de curs). Disponibil online pe <https://www.scribd.com/doc/48732364/Horia-Pitariu-Evaluarea-Resurselor-Umane-Curs-Sem-1> (consultat în 23 iunie 2014)
82. Popa, A. (2011). *Neuroplasticitate*. Disponibil online pe [http://www.topexperti.ro/experti/Anca-Popa\\_1015/articole/Neuroplasticitatea\\_704](http://www.topexperti.ro/experti/Anca-Popa_1015/articole/Neuroplasticitatea_704) (consultat în 3 iulie 2014)
83. Popovici, D. V. (2004). *Curs de psihopedagogia polihandicapaților (suport de curs)*. București: Tipografia Universității.
84. Postelnicu, C. (2007). *Fundamentele didacticii școlare*. București: Editura Aramis.
85. Preda, V. (2000). *Orientări teoretico-praxiologice în educația specială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
86. Preda, V.; Șendrea, L.E.; Cziker, E.R. (2002), *Psihopedagogia intervenției timpurii la copiii cu deficiențe vizuale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
87. Preda, V., Cziker, R. (2004). *Explorarea tactil-kinestezică în perceperea obiectelor, a imaginilor tactile și în lectura Braille*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
88. Preda, V. (2007). *Elemente de psihopedagogie specială*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
89. Preda, V. (2010). *Dinamica educației speciale*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
90. Rebok, G.W.; Ball, K.; Guey, L.T. (2014). *Ten-Year Effects of the Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly Cognitive Training Trial on Cognition and Everyday Functioning in Older Adults*. Disponibil online pe [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fjgs.12607?r3\\_referer](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fjgs.12607?r3_referer) (consultat în 27 iunie 2014)
91. Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie specială*. Iași: Editura Polirom.
92. Rozsos, R. (2012). Integrarea în sistemul educațional românesc pentru persoanele cu dizabilități. Factori facilitatori și bariere în calea integrării. (studiu de caz). *Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S.* (pg. 65-68). Cluj-Napoca: Editura Contrapunct.
93. Salade, D. (1998). *Dimensiuni ale educației*. București: EDP.
94. Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom.
95. Schaffer, H. R. (2005). *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.
96. Schumaker, J.B., Lenz, B.K. (2008). *Adaptarea artei limbajului, a studiilor sociale și a materialelor de științe pentru clasele de științe*. Timișoara: Editura Mirton.
97. Schumm, J. (2008). *Adaptarea materialelor de citire și de matematică pentru clasa incluzivă*. Timișoara: Editura Mirton.
98. Snell, M., Brown, F. (2000). *Instruction of Students with Severe Disabilities*. Columbus, OH: Prentice-Hall.
99. Stainback, S; Stainback, W. (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, M.D.: Paul H. Brookes Publishing Company
100. Stanciu, M., Petrescu, E. (2013). *Copiii cu dizabilități*. București: UNICEF, România.
101. Steiner, N.J., Sheldrick, R.C., Gotthelf, D., Perrin, E.C. (2011). *Computer-based attention training in the schools for children with attention deficit/hyperactivity disorder: a preliminary trial*. disponibil online pe <http://cpj.sagepub.com/content/50/7/615.full.pdf> (consultat în 2 iulie 2014)
102. Surdu, D. (2006). *Prelegeri de istoria psihologiei*. Disponibil online pe <http://www.scribd.com/doc/200461892/05-Istoria-Psihologiei#scribd>. (consultat în 14 iulie 2013)
103. Sylva, K., & Lunt, I. (1992). *Child Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
104. Timbuș, R. (2015). Teaching Students with Visual and Multiple Impairments. *Approaches and Methods in the Habilitation and Rehabilitation of People with Visual Impairment* (pg. 96-98). Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
105. Tortora, G. (1996). *Principles of Anatomy and Psychology*. New-York: HarperCollins College.
106. Tufar, O. (2015). Sisteme de comunicare alternative și augmentative. În A. Roșan, *Psihopedagogie specială - modele de evaluare și intervenție* (pg. 457-476). Iași: Editura Polirom.



107. Ungureanu, D. (2000). *Educația integrată și școala incluzivă*. Timișoara: Editura de Vest.
108. Vîgotski, L.S. (1971). *Opere psihologice alese*, București: EDP.
109. Vâtcă, R. (2012). Demers didactic de activizare eficientă în formarea abilităților de orientare spațio-corporală. *Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S.* (pg. 30-35). Cluj-Napoca: Editura Contrapunct.
110. Verza, E. (1997). *Psihopedagogie specială*. București: EDP.
111. Vrăsmaș, Ecaterina; Nicolae, Simona; Oprea, Viorica; Vrăsmaș, Traian. (2005). *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin*. București: Editura Vanemonde.
112. Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*. București: Editura Aramis.
113. Vrăsmaș, T. (2004). *Școala și educația pentru toți*. București: Editura Miniped.
114. Vrăsmaș, T., Daunt, P, Mușu, I., (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*. București: Ministerul Învățământului și Reprezentanța Specială a UNICEF.
115. Zlate, M., & Golu, P. V. (1997). *Psihologia copilului*. București: EDP.
116. [www.communitylivingbc.ca/what\\_we\\_do/documents/FactsaboutAssessment.pdf](http://www.communitylivingbc.ca/what_we_do/documents/FactsaboutAssessment.pdf). Consultat în 3 iunie 2014, de pe [communitylivingbc.ca](http://www.communitylivingbc.ca): [http://www.communitylivingbc.ca/what\\_we\\_do/documents/FactsaboutAssessment.pdf](http://www.communitylivingbc.ca/what_we_do/documents/FactsaboutAssessment.pdf)
117. [www.surdocecitate.ro/ro/despre-noi](http://www.surdocecitate.ro/ro/despre-noi). Consultat în 24 ianuarie 2013, de pe Sense International România: <http://www.surdocecitate.ro/despre-noi/despre-sir/>
118. <http://www.soesd.k12.or.us/SectionIndex.asp?SectionID=121> .
119. \*\*\*. (2004). *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății (CIF)/OMS*, Geneva - Organizația Mondială a Sănătății. București: Editura MarkLink.
120. \*\*\*. (2005). *Copilul cu surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple. Intervenție și educație - suport de curs*. București: Sense International (România).
121. \*\*\*. (2008). *Design Universal pentru învățare - un ghid pentru profesori și specialiști în educație*. Timișoara: Editura Mirton.
122. \*\*\*. (2005). *DSM IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 123.\*\*\*. *Genetica comportamentala*. Disponibil online pe <http://www.referatele.com/referate/biologie/online1/Genetica-comportamentala-referatele-com.php> (consultat în 15 iulie 2013)
124. \*\*\* OECD. (2007). *Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de sud-est (România)*. Paris: Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD).
- 125.\*\*\*. (2015, iunie 17). *Sindromul Appert*. Preluat de pe [www.maskaran.com/ro](http://www.maskaran.com/ro): <http://www.maskaran.com/ro/2945.html>
- 126.\*\*\* (2002). *Sindromul Usher*. București: Editura Semne.
- 127.\*\*\* (2008). *Curriculum Național pentru învățământul preșcolar*.
128. \*\*\* (2012). *Curriculum Național pentru clasa pregătitoare*.
129. \*\*\* (2013). *Curriculum Național pentru învățământul primar - clasa I*.
130. \*\*\* (2012). *Curriculum Național pentru învățământul primar - clasa a II-a*.
131. \*\*\* (2004). *Curriculum Național pentru învățământul primar - clasa a III-a*.
132. \*\*\* (2006). *Curriculum Național pentru învățământul primar - clasa a IV*.
133. \*\*\* (2008). *Curriculum pentru surdocecitate/deficiențe senzoriale multiple*.
134. \*\*\* (2008). *Curriculum pentru deficiențe mintale severe, profunde și/sau asociate*.
135. \*\*\* (2008). *Curriculum pentru școlarizarea elevilor/tinerilor cu deficiențe grave, profunde sau asociate prin alternativa educațională de pedagogie curativă*.
136. \*\*\* Curriculum Național pentru învățământul special și special integrat (proiect). Disponibil online la [www.edu.ro/index.php/articles/11370](http://www.edu.ro/index.php/articles/11370) (consultat în 21 iulie 2013)
137. \*\*\* (2008). *Terapie educațională complexă și integrată - programa*.
138. \*\*\* (1994). Declarația de la Salamanca. *Conferința Internațională "Educația persoanelor cu nevoi speciale"*. Salamanca: UNESCO.
139. \*\*\*. *Legea Învățământului 84/1995*.
140. \*\*\*. *Legea nr. 128/1997*.
141. \*\*\*. *Legea 448 din anul 2006*.
142. \*\*\*. *Legea educației naționale nr. 1/2011*.
143. \*\*\* *Ordinul MEN nr 4323/13.08.1998*.

144. \*\*\* *Ordinul MEN nr. 4229/18.02.1999.*
145. \*\*\* *Ordinul M.E.C. nr. 4217 din 17 august 1999.*
146. \*\*\* *Ordinul M.E.N. nr. 3634/17.04.2000 .*
147. \*\*\* *Ordinul MEC nr 4653/08.10.2001 .*
148. \*\*\* *Ordinului Ministrului Educației Cercetării și Inovării nr. 5243/01.09.2008.*