

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ „EDUCAȚIE, REFLECȚIE, DEZVOLTARE”

TEZĂ DE DOCTORAT
REZUMAT

**Ameliorarea dificultăților de învățare la elevii cu cerințe
educaționale speciale (CES) integrați în școala de masă.
Program experimental de integrare școlară prin activități
senzoriale**

Conducător științific,
Conf.univ.dr. habil Horațiu CATALANO

Doctorand,
Emilia (Bidică) ROMAN

Cluj-Napoca
2020-2023

CUPRINS

INTRODUCERE.....	14
------------------	----

PARTEA I

FUNDAMENTAREA TEORETICĂ

CAPITOLUL I. CONSIDERAȚII TEORETICE PRIVIND EDUCAȚIA INCLUZIVĂ A ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE (CES) ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....	18
---	----

I.1. O abordare sincronică și diacronică a educației incluzive în învățământul românesc.....	18
--	----

I.2. Principii și politici educaționale de promovare a educației incluzive în context național și internațional	21
---	----

I.3. Avantajele și limitele educației incluzive în cazul elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) integrați în învățământul de masă.....	27
---	----

CAPITOLUL II. CARACTERISTICI ALE DIFICULTĂȚILOR ȘI TULBURĂRILOR SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR.....	32
--	----

II.1. Delimitări conceptuale- dificultățile de învățare și tulburările specifice de învățare.....	33
---	----

II.2. Taxonomia dificultăților de învățare.....	36
---	----

II.3. Dificultățile de învățare și eșecul școlar	43
--	----

II.4. Relația dintre învățare și dezvoltare în contextul dificultăților de învățare	47
---	----

CAPITOLUL III. ASPECTE METODOLOGICE PRIVIND IDENTIFICAREA ȘI AMELIORAREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE.....	52
--	----

III.1. Evaluarea elevului cu cerințe educaționale speciale	53
--	----

III.1.1. Evaluarea inițială.....	55
----------------------------------	----

III.1.2. Evaluarea complexă.....	57
----------------------------------	----

III. 2. Cadrul didactic-promotor și mijlocitor al educației incluzive.....	65
--	----

III. 2.1. Competențele didactice ale profesorului incluziv.....	68
---	----

III. 2.2. Formarea unei competențe corecționale pedagogice a cadrelor didactice în procesul integrării, pe baza biofeedback-ului incluziv	69
III.3. Viziunea curricular-incluzivă asupra evaluării rezultatelor școlare	74
III.3.1. Adaptarea curriculară în contextul educației incluzive.....	77
III.3.2. Evaluarea progresului școlar al elevilor cu cerințe educaționale speciale în contextul educației incluzive	86
III.3.3. Adaptarea evaluării la principiile educației incluzive și la cerințele evaluării autentice	87
III.3.4. Metode, tehnici, instrumente de evaluare a competențelor școlare.....	92
CAPITOLUL IV. JOCUL SENZORIAL CA METODĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI TERAPIE RECUPERATORIE PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....	
IV.1. Considerații generale privind jocul	96
IV.2. Abordarea psihosocială a jocului în contextul educației incluzive	99
IV.3. Clasificarea jocurilor	102
IV.3.1. Jocurile senzoriale și camera senzorială în educația incluzivă	105
IV.4. Producerea învățării prin introducerea jocului senzorial (neurofeedback) în contextul gamificării	117

PARTEA A II-A

CERCETAREA PEDAGOGICĂ EXPERIMENTALĂ PRIVIND

AMELIORAREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN FOLOSIREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚARE SENZORIALĂ LA ELEVII CU CES INTEGRAȚI ÎN ȘCOALA DE MASĂ.

PROGRAM EXPERIMENTAL DE INTEGRARE ȘCOLARĂ

CAPITOLUL V. DESIGNUL CERCETĂRII	133
V.1. Premisele și contextul cercetării.....	133
V.2. Scopul și obiectivele cercetării.....	135
V.3. Întrebările de cercetare.....	136
V.4. Ipotezele cercetării.....	136
V.5. Variabilele cercetării	137
V.6. Eșantionul de subiecți.....	137

V.7. Metodele și instrumentele de cercetare.....	144
V.7.1 Experimentul pedagogic.....	144
V.7.2 Metoda anchetei-Chestionarul.....	145
V.7.3 Metoda interviului- Focus-grupul.....	148
V.7.4 Metoda analizei produselor activității.....	150
V.7.5 Metoda observației	150
V.8. Etapele cercetării.....	153
V.8.1. Etapa preexperimentală.....	154
V.8.2. Etapa experimentală.....	163
V.8.2.1. Desfășurarea activităților programului experimental.....	164
V.8.2.2. Studiu de caz.....	180
V.8.2.3. Concluziile etapei experimentale.....	184
V.8.3. Etapa postexperimentală.....	184
V.9. Considerații etice ale cercetării.....	185
CAPITOLUL VI. REZULTATELE CERCETĂRII EXPERIMENTALE	186
VI.1. Rezultatele cercetării în etapa preexperimentală.....	186
VI.1.1. Interpretarea rezultatelor Chestionarului privind identificarea nevoilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică și rolul lor în reglarea comportamentelor de învățare.....	186
VI.1.2. Intrepretarea rezultatelor Chestionarului de evaluare a strategiilor de învățare și a motivației școlare SMALSI în etapa preexperimentală.....	216
VI.2. Concluziile etapei preexperimentale.....	228
VI.3. Rezultatele cercetării în etapa postexperimentală.....	230
VI.3.1. Rezultatele chestionarului SMALSI în etapa posteexperimentală.....	230
VI.3.2. Rezultate referitoare la performanțele școlare ale elevilor la disciplinele . Limba Română și Matematică.....	237
VI.3.3. Prelucrarea și analiza datelor focus-grupului aplicat cadrelor didactice.....	240
VI.4. Concluziile etapei posteexperimentale.....	244
CONCLUZII.....	245

BIBLIOGRAFIE.....	248
ANEXE.....	268

Cuvinte-cheie: dificultăți de învățare, cerințe educaționale speciale, integrare școlară, echipă multidisciplinară, program de stimulare cognitivă, Camera senzorială, terapie Neurofeedback.

Domeniul educației este în continuă transformare, într-o lume plină de schimbări, pentru a face față provocărilor actuale. Aceste provocări sunt deosebit de complicate pentru profesori și elevi.

Învățarea trebuie adaptată pentru a se potrivi cu obiectivele educației moderne, care cere elevilor să demonstreze anumite competențe pentru a se integra socio-profesional și pentru a ajunge la nivelul de competență cerut într-un anumit domeniu. Adaptarea învățării, cunoscută și sub termenul de "learning adaptation", se referă la abilitatea unui sistem sau individ de a se ajusta și de a se îmbunătăți pe baza experienței sau a schimbărilor din mediul înconjurător. În contextul tehnologiei și învățării automate, acest concept se referă la capacitatea unui algoritm sau model de a se adapta la noi date sau situații pentru a îmbunătăți performanța sa. Adaptarea învățării pentru un elev cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) implică abordări și strategii specifice pentru a satisface nevoile educaționale unice ale acestui elev. Fiecare elev cu CES poate avea diferite cerințe și abilități, astfel că adaptarea trebuie personalizată pentru fiecare individ. Există tot mai des o superficialitate nu numai în dobândirea de cunoștințe, ci și în dezvoltarea metodelor de învățare, astfel încât unii elevi rămân la stadiul elementar de bază, care este specific învățării superficiale. Strategiile care pun elevul în centrul activității educaționale au fost demonstrate a fi eficiente. Din păcate, în practica școlară nu se regăsesc suficient de multe exemple în acest sens. Elevul în centrul acțiunii educaționale este, de multe ori, doar un deziderat, deoarece strategiile de predare rămân ancorate în tradițional, iar metodele expositive sau cel mult conversative sunt cele care primează, în defavoarea strategiilor activ-participative, interactive, care stimulează gândirea, imaginația, memoria prin implicarea directă a elevului în învățare. Neadaptarea actului de predare la potențialul elevului conduce la creșterea numărului de elevi cu cerințe educaționale speciale. Rămănerile în urmă la învățatură, lipsa unor programe adaptate, erorile vizibile și invizibile în evaluare conduc la sporirea numărului de beneficiari ai unui Certificat de Orientare Școlară și Profesională (OȘP).

Cine sunt elevii cu cerințe educaționale speciale? Elevii cu CES (Cerințe Educaționale Speciale) sunt elevi care au nevoi educaționale speciale, care necesită o atenție și o abordare individualizată în ceea ce privește procesul de învățare. Aceste nevoi pot fi legate de dizabilități

sau de cerințe educaționale unice care îi diferențiază de elevii tipici. Elevii cu CES pot necesita sprijin suplimentar sau adaptări pentru a avea acces egal la o educație de calitate, deoarece sunt atât elevi cu deficiențe în sine, cât și elevi fără deficiențe, dar cu semne persistente de inadaptare la cerințele școlii. Această categorie include elevii cu deficiențe fizice sau senzoriale, tulburări mintale și comportamentale, tulburări afective și emoționale, tulburări asociate cu cunoștințele și învățarea și deficiențe de comunicare și interacțiune.

Numărul din ce în ce mai mare de elevi cu CES este datorat și faptului că majoritatea acestor elevi provin din familii unde gradul de educație este scăzut, iar condițiile socio-economice sunt precare. Pentru a-i integra corespunzător în învățământul de masă, școala trebuie să creeze un parteneriat real cu familia elevului. Pentru ca acest parteneriat să funcționeze, profesorii sunt datori să înțeleagă și să acționeze corect în privința integrării acestor elevi, apoi să explice părinților ce modalități urmează pentru ca procesul educațional să fie un succes. Incluziunea trebuie privită ca un proces normal, în urma căruia elevul cu CES va parcurge, în funcție de performanțe, o școală profesională sau cursuri de calificare la locul de muncă, după finalizarea ciclului gimnazial. De cele mai multe ori elevii cu CES sunt depistați în ciclul primar, când învățătorul observă că unii elevi nu sunt capabili să proceseze anumite tipuri de informații, ceea ce provoacă o serie de probleme: lipsa de organizare, dificultăți în socializare, predispoziție la accidente, dificultăți în adaptarea la schimbări, hiperactivitate sau lipsa atenției. Dacă echipa multidisciplinară care va evalua elevul o să confirme că acesta are cerințe educaționale speciale, tot învățătorul, împreună cu consilierul școlar și învățătorul de sprijin, vor elabora strategiile de incluziune și integrare a acestor elevi. Este important de subliniat că termenul „Cerințe Educaționale Speciale” acoperă o gamă largă de nevoi individuale și unicitate, iar fiecare elev poate avea o combinație diferită de nevoi. Abordarea acestor elevi necesită o atenție individualizată, o înțelegere profundă a nevoilor lor și o abordare sensibilă și respectuoasă pentru a asigura că primesc o educație adecvată și inclusivă.

Lucrarea de față se dorește a fi un punct de sprijin din partea consilierului școlar în ceea ce privește integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Activitatea desfășurată în cadrul acestei cercetări nu poate funcționa eficient dacă nu există o echipă care să facă acest mecanism al integrării funcțional.

Am pornit de la premisa că acești elevi cu CES pot fi integrați în școala de masă prin programe adaptate realizate de învățător; rolul consilierului școlar rămâne consilierea, activitate

ce este, de cele mai multe ori insuficientă. Folosind cunoștințele dobândite de-a lungul carierei didactice, am considerat oportun să intervin și cu alte mijloace, flexibile și adaptate necesităților acestor elevi.

În ceea ce privește structura lucrării, există două părți ale acesteia: o parte teoretică și o parte practică.

Capitolul I, intitulat *Considerații teoretice privind educația incluzivă a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă*, se ocupă de aspectele teoretice ale educației incluzive. Deoarece existența copiilor cu diverse afecțiuni a fost remarcată de-a lungul istoriei lumii, am prezentat o abordare a educației incluzive românești pornind de la informațiile istorice și pedagogice românești și internaționale. În timpuri străvechi, persoanele cu dizabilități au fost supuse unor practici excluzive care vizau lipsa recunoașterii unor drepturi egale sau refuzul acordării cetățeniei. După apariția creștinismului ca formă de religie oficială, impune conceptul moral-religios care promovează mila și toleranța față de persoanele cu dizabilități, dar acest lucru nu a fost universal valabil. Mult mai târziu, în Epoca Iluminismului, au apărut primele preocupări cu privire la educația copiilor cu dizabilități. De-a lungul timpului, România se înscrie în trendul european și abia după Revoluția din 1989, promovează diverse politici educaționale elaborate în sprijinul educației incluzive. Acestea se aliază cu principiile și politicile educaționale europene, dezbătute și aprobate în diverse întâlniri ale specialiștilor în educație din lume.

Educația incluzivă reprezintă o abordare care promovează învățarea și participarea tuturor elevilor, indiferent de diferențele lor. Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă are atât avantaje, cât și limite. Ca avantaje, putem sublinia faptul că elevii cu CES pot dezvolta abilități sociale și de comunicare mai bune prin interacțiunea cu colegii lor. În același timp, colegii lor învață să comunice și să colaboreze cu persoane care au nevoi diferite. În mediul incluziv, profesorii sunt nevoiți să abordeze variate stiluri de învățare și ritmuri diferite de dezvoltare, ceea ce poate duce la o educație mai personalizată pentru toți elevii. Educația incluzivă poate ajuta la combaterea stereotipurilor și a discriminării, contribuind la crearea unui mediu mai deschis și mai echitabil. Ca limite, nu este de neglijat faptul că integrarea elevilor cu CES necesită adaptări și resurse suplimentare pentru a se asigura că toți elevii primesc educația de care au nevoie. Aceasta poate crea presiuni asupra sistemului educațional. De asemenea, nu toți profesorii sunt pregătiți să gestioneze nevoile diverse ale elevilor cu CES. Necesitatea adaptării curriculumului și a metodelor de predare poate fi un obstacol pentru unii educatori.

Capitolul al II-lea tratează *Caracteristici ale dificultăților și tulburărilor specifice de învățare la elevii din ciclul primar*. Sintagma cerințe educaționale speciale a apărut ca urmare a atenției acordate în prezent educației persoanelor cu diverse probleme de învățare. Această sintagmă este folosită în principal în ceea ce privește elevii care au dificultăți de învățare, cei cu deficiențe de învățare sau cei cu tulburări de învățare. Noțiunea de „dificultăți de învățare” acoperă o succesiune foarte largă de aspecte; aceste manifestări sunt cauzate de o varietate de factori și nu există o cauză anume pentru ele. Dificultățile de învățare sunt o consecință indirectă a unor tulburări mintale, senzoriale, emoționale sau comportamentale la care se adaugă condițiile de mediu. Predarea diferențiată, adaptată nevoilor elevului cu CES nu se poate realiza decât dacă învățătorul/profesorul cunoaște foarte bine particularitățile individuale și de vârstă ale elevului. O bună cunoaștere a caracteristicilor dificultăților de învățare ne ajută să înțelegem problematica dezechilibrelor educaționale ale elevilor cu CES și modul în care putem interveni în ameliorarea acestora. Pentru a-i sprijini pe elevii cu dificultăți de învățare, este util să cunoaștem clasificările dificultăților de învățare și totodată modalitățile de intervenție în cazul elevilor cu insucces școlar. Învățătorul, împreună cu echipa de intervenție, trebuie să observe când elevul rămâne în urmă la învățatură, să facă distincția între dificultăți de învățare și eșec școlar. Dacă învățarea se realizează permanent, în doze potrivite particularităților individuale și de vârstă ale elevului, putem vorbi de învățarea autoreglată, acțiune ce reglează activitățile cognitive și emoționale, dar și cele sociale.

De-a lungul timpului, au fost realizate diverse taxonomii ale dificultăților de învățare. Prin categorizarea și clasificarea diferitelor dificultăți de învățare, taxonomiile pot ajuta educatorii și specialiștii să identifice nevoile specifice ale elevilor. Aceasta permite dezvoltarea unor planuri educaționale personalizate și adaptate. Taxonomiile pot furniza profesorilor un cadru structurat pentru planificarea și oferirea de instrucțiuni adecvate nevoilor diverse ale elevilor. Când discutăm despre diagnosticul diferențial al dificultăților de învățare ne referim la procesul de excludere a altor tulburări sau condiții care ar putea cauza simptome similare cu cele ale unei dificultăți de învățare. Diagnosticul diferențial al dificultăților de învățare se aplică pentru deficiențe de vedere sau auz, tulburări de sănătate mintală (ADHD, depresie), tulburări de dezvoltare (autism, sindrom Down), tulburări de limbaj sau vorbire, tulburări genetice sau genetice și factori socio-economici și de mediu. Pentru a modifica dificultățile de învățare, este necesară intervenție strategică în planul

cognitiv. Dacă acest lucru nu se întâmplă, planificat, rămănerile în urmă vor duce, inevitabil, la eșec școlar.

Relația dintre învățare și dezvoltare în contextul dificultăților de învățare este complexă și interconectată. Înțelegerea acestei relații poate ajuta la dezvoltarea abordărilor mai eficiente în gestionarea și sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare. Învățarea și dezvoltarea sunt procese care interacționează reciproc. Învățarea poate influența dezvoltarea și invers. Elevii cu dificultăți de învățare pot experimenta progrese în dezvoltarea abilităților lor dacă primesc sprijin adecvat și învățare personalizată. Învățarea adaptată poate viza dezvoltarea specifică a abilităților care sunt deficitare dezvoltate la elevii cu dificultăți de învățare. Prin oferirea de suport și practică, se poate facilita îmbunătățirea acestor abilități. Învățarea autoreglată este influențată direct de motivație, strategii și autocontrol (personal), comportament și context (Zimmerman, 2000). Este un proces prin care elevul transformă abilitățile mentale în strategii de succes. Modul în care elevul se poziționează în relație cu sarcinile școlare dictează îndeplinirea obiectivelor învățării. Scopul nostru este de a-i învăța pe elevii cu CES să folosească învățarea autoreglată în cel mai mare grad posibil, astfel încât să dobândească abilitățile necesare progresului.

Capitolul al III-lea, *Aspecte metodologice privind identificarea și ameliorarea dificultăților de învățare*, prezintă etapele identificării elevilor cu cerințe educaționale speciale, pașii ce trebuie urmați pentru ca elevul să poată obține un Certificat de Orientare Școlară și Profesională, act ce îi dă dreptul la servicii educaționale adaptate nevoilor. Evaluarea inițială, continuă și finală sunt cele trei etape necesare pentru evaluarea elevilor atât cu CES, cât și pentru cei cu dizabilități. Există mai multe dimensiuni ale evaluării ce implică evaluarea medicală, psihologică, pedagogică și socială pentru a determina tipul de deficiență și severitatea acesteia. De asemenea, din punct de vedere psihopedagogic, sunt incluse evaluarea curriculară, psihodiagnoza și predicția școlară. Evaluările educaționale includ o varietate de tipuri de informații pe care profesorii le folosesc pentru a ajuta fiecare elev cu CES în timpul procesului de învățare, în cadrul școlilor de masă.

Evaluarea inițială, realizată la clasă de cadrul didactic, nu este suficientă, dacă se dorește măsurarea performanței școlare, ignorându-se partea formativă a învățării. În multe cazuri, depistarea acestor elevi rămâne la inițiativa cadrului didactic care, poate greși în redactarea unor probe de evaluare concludente. În afară de obișnuitele teste aplicate la clasă, învățătorul-evaluator

trebuie să aibă în vedere experiența de viață a elevului, dar și de bagajul de cunoștințe cu care vine elevul.

Evaluarea complexă, continuă sau formativă, are scopul de a iniția și de a urmări programe specifice de antrenament, exersare și/sau intervenție. Ea subliniază ceea ce știe și poate elevul, ce abilități are atunci când este testat și ce mai trebuie dezvoltat. În componența echipei de evaluare complexă, intră, de regulă: asistentul social din cadrul Serviciului de asistență socială din cadrul primăriei, medicul de familie, învățătorul sau dirigintele, consilierul școlar sau învățătorul/profesorul itinerant, logopedul, psihologul, medicul specialist sau kinezoterapeut (dacă este necesar). Fiecare din acești specialiști vor întocmi, la solicitarea familiei, un raport de observație. Această evaluare are ca obiectiv formularea concluziilor referitoare la situația elevului aflat în proces de obținere a unui Certificat de OȘP. Avem în vedere proiectarea și aplicarea unor măsuri specifice de sprijin din perspectivă medicală, socială, psihologică sau educațională. Finalizarea acestor evaluări (medicală/psihiatrică, psihologică, educațională și socială), conduc la întocmirea documentației necesare pentru a urma a doua etapă a evaluării: cea din CJRAE (Centrele Județene de Resurse și Asistență Educațională). Evaluarea are loc în două etape: una la nivelul profesioniștilor din diferitele sisteme implicate prin evaluare multidiscplinară; a doua, este la nivelul echipelor multidisciplinare din CJRAE -SEOSP (Serviciul de evaluare și orientare școlară și profesională) și CJRAE- COPS (Comisia de orientare școlară și profesională).

După ce elevul obține Certificatul de OȘP, cadrul didactic, promotor și mijlocitor al educației incluzive, își structurează procesul de predare-evaluare în funcție de nevoile elevului, personalizat. Acesta va întocmi planificările anuale și pe unități de învățare adaptate, planul de intervenție personalizat, precum și fișa psihopedagogică. Învățătorul care predă elevului cu CES trebuie să dețină o viziune curricular-incluzivă asupra predării și evaluării, dezvoltându-și continuu competențele didactice. Calitatea actului educațional incluziv depinde în mare măsură de capacitatea cadrului didactic de a relaționa cu elevii. În acest sens, propunem corecția acestei competențe prin introducerea termenului *biofeedback incluziv*, care presupune dobândirea capacității elevului cu CES de a gestiona controlul distractorilor și de a crea un mediu sigur din punct de vedere somatic și psihologic. Cadrele didactice joacă un rol crucial în identificarea nevoilor și dezvoltarea strategiilor adecvate pentru a asigura învățarea eficientă și incluzivă pentru toți elevii din clasă, precum și o evaluare reală a cunoștințelor acestor elevi. În acest caz, evaluarea se va face prin raportare la individ (Individualized Assessment) și prin raportare la curriculum

(Curriculum-Based Assessment). Instruirea și evaluarea autentică încurajează dezvoltarea unor competențe reale și potențează motivația și angajamentul elevilor în procesul de învățare. Folosirea diversificată a metodelor, tehnicilor și instrumentelor de evaluare, vor face ca actul educațional să fie de calitate, iar evaluarea să fie corectă și autentică.

Capitolul al IV-lea, *Jocul senzorial ca metodă de învățare și terapie recuperatorie pentru elevii cu cerințe educaționale speciale*, prezintă considerații generale privind jocul și abordarea psihosocială a acestuia în contextul educației incluzive. În cazul elevilor cu CES s-a demonstrat că jocul didactic și terapeutic crește nivelul de inteligență și abilitatea de a învăța (Dulsky, 1942, pp. 119-220). S-a realizat o clasificare a jocurilor, conform scopului urmărit, sarcinii didactice, conținuturilor și locului pe care îl ocupă în activitate. Jocul didactic contribuie semnificativ la dezvoltarea proceselor psihice. Jocurile didactice pot dezvolta abilități precum gândirea logică, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor și planificarea strategică.

Un loc aparte în acest capitol, îl ocupă jocul senzorial și activitatea desfășurată în camera senzorială, activități ce stau la baza experimentului psihopedagogic din partea a doua a lucrării. Diversele tipuri de jocuri, adaptate vârstei elevilor de ciclul primar, stimulează abilitățile vizuale, sociale și emoționale. Elevii trebuie să vadă ce se întâmplă pentru a se conecta la mediul înconjurător. Acest tip de jocuri ne învață să folosim toate simțurile, ne ajută să facem observații mai bune, să vedem schimbări și să învățăm tipare. Pe același principiu se bazează și învățarea pentru copiii neurodivergenți, copii diagnosticați cu tulburări din spectrul autist. După ultimele statistici din Statele Unite, aproximativ 1 din 54 de copii au fost diagnosticați cu tulburări din spectrul autist, dislexie, dispraxie, Tourette, dereglări perceptivă (sinestezia), discalculie sau sindromul Down (Maenner et al., 2020). Majoritatea școlilor primare sunt constituite, probabil, dintr-o populație neurodivergentă. Neurodivergența (Singer, 2017) descrie oamenii care procesează diferit stimulii. Aceasta înseamnă că ar putea avea nevoie de resurse pentru a-și adapta neurocăile unice. Prin jocurile senzoriale elevii cu tulburări de învățare pot să își gestioneze emoțiile care împiedică învățarea. Instalarea unor echipamente senzoriale permite acestora să își proceseze sentimentele și emoțiile, ajutându-i să învețe la întregul lor potențial. Un astfel de echipament este Camera senzorială, un spațiu terapeutic cu o varietate de echipamente care oferă elevilor cu nevoi speciale input senzorial personalizat – îi ajută pe aceștia să se calmeze și să se concentreze astfel încât să poată fi mai bine pregătiți pentru a învăța și a interacționa cu ceilalți. Deoarece în activitatea incluzivă folosirea jocului este o activitate primordială, am introdus

ca element de noutate jocul senzorial (terapia Neurofeedback) în contextul gamificării procesului de învățare. Neurofeedback-ul nu este un concept nou. Neurofeedback este o terapie de autoreglare a creierului; este un biofeedback aplicat creierului. Pentru că se bazează pe rezultatele electroencefalogrammei (EEG), Neurofeedback-ul este cunoscut și sub numele de biofeedback EEG. Neurofeedbackul este o tehnică terapeutică care implică monitorizarea activității cerebrale a unei persoane în timp real și furnizarea de feedback vizual sau auditiv pentru a ajuta la reglarea acestei activități. Această tehnică se bazează pe principiul plasticității creierului, adică abilitatea creierului de a se adapta și de a-și modifica modelele de funcționare în timp. Neurofeedbackul poate fi utilizat într-o varietate de contexte, inclusiv pentru tratarea diferitelor tulburări neuropsihiatrice și pentru îmbunătățirea performanțelor cognitive. Prin folosirea complementară a terapiei Neurofeedback în școlile unde se află elevi cu cerințe educaționale speciale, cu alte activități asociate, putem contribui substanțial la integrarea acestor elevi. Efectele acestei terapii sunt binecunoscute, iar elevii participă cu plăcere. Terapia Neurofeedback are capacitatea de a recondiționa și antrena creierul pentru a îmbunătăți funcțiile cognitive ale elevilor cu CES; dacă această terapie este combinată cu activități specifice pentru antrenarea biofeedback-ului incluziv, cei desemnați să lucreze cu acești elevi (consilieri școlari, psihologi), vor avea un instrument valoros ce poate fi folosit în scopul ameliorării dificultăților de învățare și reintegrării școlare.

Partea a II-a a lucrării, prezintă *Cercetarea pedagogică experimentală privind ameliorarea dificultăților de învățare prin folosirea mijloacelor de învățare senzorială la elevii cu CES integrați în școala de masă*. În cadrul Cabinetului de Asistență Psihopedagogică, în calitate de consilier școlar, propun un studiu care se bazează pe diminuarea dificultăților de învățare la elevii cu CES care frecventează școala de masă folosind mijloacele de învățare senzoriale: camera senzorială, jocuri și activități bazate pe stimulare senzorială, terapia neinvazivă Neurofeedback. Este un program experimental de integrare școlară.

Scopul cercetării a urmărit elaborarea, implementarea și testarea eficienței unui program psihopedagogic de integrare școlară (cognitivă și socio-emoțională) bazat pe îmbunătățirea biofeedback-ului incluziv al elevilor cu CES, din clasele I-IV cu risc ușor sau moderat în dezvoltarea abilităților școlare prin utilizarea unor mijloace senzoriale (cameră senzorială, terapia Neurofeedback), jocuri și activități specifice educației incluzive, ce vor duce, implicit, la creșterea performanțelor școlare (disciplinele Limba Română și Matematică) obținute în clasă și în cabinetul de sprijin.

Obiectivele cercetării au fost următoarele:

O1- elaborarea unui program experimental de integrare școlară (cognitivă și socio-emoțională) bazat pe utilizarea mijloacelor senzoriale: cameră senzorială, terapia Neurofeedback, jocuri și activități specifice educației incluzive;

O2- implementarea programului experimental în cadrul Cabinetului de consiliere al Școlii Gimnaziale „Mihai Eminescu” Năsăud;

O3- implementarea programului grupului țintă ales dintre elevi care dețin un certificat CES;

O4- realizarea activităților programului experimental având în vedere îmbunătățirea biofeedback-ului incluziv ca premisă a integrării școlare (cognitivă, socio-emoțională);

O5- stabilirea cauzalității: analiza modului în care programul actual este legat de rezultatele școlare ale elevilor cu dificultăți de învățare;

O6. - prin crearea unui ghid de bune practici, consilierii școlari pot folosi rezultatele cercetării pentru a aplica bune practici în practica școlară.

Întrebările de cercetare au vizat esența cercetării, respectiv clarificarea și dirijarea demersului experimental. Așadar, am formulat următoarele întrebări de cercetare:

Î1- Prin ce strategii (metode, mijloace, tehnici, forme de organizare) se poate interveni în cadrul Cabinetului de consiliere în privința integrării elevilor cu CES?

Î2- În ce măsură este posibil ca implementarea unui program de intervenție experimentală proiectat în acord cu activitatea Cabinetului de Asistență Psihopedagogică să contribuie la integrarea elevilor cu CES?

Î3- Cum trebuie proiectat programul de intervenție experimentală pentru elevii cu CES din ciclul primar în scopul integrării acestora?

Ipoteza generală necesară organizării și desfășurării experimentului întreprins s-ar putea concretiza astfel:

c) **Ipoteza generală** – Participarea elevilor evaluați cu CES din învățământul de masă, la un program de integrare școlară bazat pe utilizarea mijloacelor de învățare senzorială (jocuri senzoriale, cameră senzorială, terapia neurofeedback) și centrat pe biofeedback incluziv, contribuie la diminuarea dificultăților de învățare, la integrarea școlară și implicit la creșterea performanțelor școlare (la Matematică și Limba Română) obținute în clasă.

Ipotezele specifice au examinat relația directă dintre programul de intervenție experimentală și variabilele dependente și au inclus:

-existența unei relații între programul de integrare școlară și diminuarea dificultăților de învățare și implicit a creșterii performanțelor școlare obținute în clasă;

-existența unei relații între folosirea mijloacelor de învățare senzorială (jocuri senzoriale, camera senzorială, terapia Neurofeedback), reintegrarea școlară și eficiența biofeedback-ului incluziv în contexte formale și informale;

-existența unei relații între folosirea mijloacelor de învățare senzorială și îmbunătățirea relațiilor între elev-elev și elev-profesori.

După stabilirea ipotezelor și a întrebărilor de cercetare, am avut nevoie de dezvoltarea variabilelor care să ne asigure că intervenția psihopedagogică corespunde obiectivelor stabilite.

Variabila independentă – programul experimental de integrare școlară bazat pe folosirea mijloacelor de învățare senzorială (jocuri senzoriale, camera senzorială, terapia Neurofeedback) și centrat pe biofeedback-ul incluziv;

V.I.1 continuitatea programului experimental din cabinetul de consiliere prin activități susținute în clasă și în cabinetul de spijin;

V.I.2 consilierea grupului reprezentativ;

V.I.3 îmbunătățirea relațiilor dintre elevii cu CES și grupul clasei de elevi;

Variabila dependentă:

V.D.1- gradul de diminuare a dificultăților de învățare;

V.D.2- integrarea școlară (cognitivă, emoțională) a elevilor cu CES;

V.D.3- performanțele școlare măsurate prin punctele obținute la disciplinele Limba Româna și Matematică, comparativ, în perioada preexperimentală și postexperimentală.

Lotul experimental este constituit din 25 de elevi cu CES testați de CJRAE, din ciclul primar, din clasele I-IV. Aceștia vor beneficia de programul de intervenție aplicat în cadrul Cabinetului de Consiliere Psihopedagogică din Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Năsăud. Elevii selectați în grupul experimental fac parte din colectivele claselor I-IV din Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Năsăud; din colectivul fiecărei clase au fost aleși doar elevii care sunt încadrați cu un Certificat de OȘP eliberat de CJRAE Bistrița-Năsăud.

Metodele și instrumentele de cercetare:

În componența sistemului metodologic care a stat la baza realizării cercetării pedagogice identificăm următoarele metode de cercetare: experimentul pedagogic, ancheta pe bază de chestionar, analiza produselor activității, observația, focus-grupul. Instrumentele de cercetare folosite au fost camera senzorială, chestionarul SMALSI, chestionarul adresat profesorilor, fișa de observație.

Etapile cercetării experimentale au fost în concordanță cu scopul studiului nostru: caracteristicile adaptării psihosociale și cognitive ale elevilor cu CES în școala de masă respectând etapele cercetării-acțiune și rolul științific al celui care întreprinde cercetarea, în elaborarea concluziilor și diseminării rezultatelor. În plus, scopul experimentului a fost de a valida o strategie care poate ajuta copiii cu CES să se adapteze mai ușor la nivelul claselor primare, în școala de masă. Cercetarea a avut un demers evaluativ, deoarece activitățile realizate în etapa experimentală au fost evaluate în etapa posteexperimentală pentru a se putea elabora concluziile cercetării.

Etapă de cercetare-acțiune a avut loc în perioada 1 octombrie 2022 – 8 februarie 2023.

- Etapa preexperimentală: 15 octombrie – 30 octombrie 2022; s-a constituit grupul experimental, s-au aplicat chestionare învățătorilor și chestionarul SMASLI elevilor din grupul experimental; s-au colectat date referitoare la calificativele elevilor cu CES la Limba Română și Matematică;
- Etapa experimentului formativ: 1 noiembrie 2022 – 27 ianuarie 2023; s-a desfășurat programul experimental;
- Etapa postexperimentală: 1 februarie 2023 – 8 februarie 2023; s-a reaplicat chestionarul SMALSI, s-a realizat un focus-grup cu învățătorii care au avut elevi implicați în programul experimental; s-au comparat mediile calificativelor obținute de elevi în perioada Modulului I, față de Modulul II, perioade ce corespund etapelor preexperimentale și posteexperimentale.

Au fost excluse perioadele de vacanță școlară și zilele libere.

În cadrul **etapei preexperimentale** s-au întreprins o serie de investigații preliminare, având rolul de a identifica nevoile de dezvoltare a abilităților emoționale, sociale și cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică precum și rolul lor în reglarea comportamentelor de învățare din perspectiva cadrelor didactice, fiind premergătoare etapei experimentale, respectiv a activității de intervenție propriu-zisă. De asemenea, am aplicat elevilor din grupul experimental un chestionar prin care am

identificat strategii de învățare insuficient dezvoltate precum și gradul de motivație școlară (SMALSI). Pentru a urmări performanțele școlare, măsurate prin punctajele obținute la Limba Română și Matematică de către elevii din grupul experimental, am solicitat învățătorilor de la clasă și învățătorilor de sprijin, furnizarea acestor date.

Obiectivele etapei preexperimentale sunt concepute în corelație cu variabilele cercetării-V.I.1. continuitatea programului experimental prin activități susținute în clasă și în cabinetul de sprijin pentru gradul de manifestare dificultăților de învățare (V.D.1).

O1- Conceperea unei scale de măsurare a nevoilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și cognitive ale elevilor din perspectiva cadrelor didactice, pe marginea indicatorilor regăsiți în literatura de specialitate.

O2-Testarea validității scalei, prin aplicarea acesteia pe un lot considerabil de cadre didactice în vederea identificării măsurii în care formularea itemilor este corespunzătoare nivelului de înțelegere a învățătorilor care lucrează cu elevii testați cu CES.

O3- Conceperea unui program de intervenție pentru diminuarea dificultăților de învățare a elevilor cu CES prin folosirea mijloacelor de învățare senzorială.

O4- Testarea lotului de subiecți înainte de aplicarea programului de intervenție, pentru măsurarea motivației academice scăzute, anxietatea față de teste și dificultăți de concentrare/atenție.

Conceperea și validarea unei scale de măsurare a nevoilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și cognitive ale elevilor din perspectiva cadrelor didactice s-a realizat pornind de la tematica cercetării. Am conceput o scală de măsurare a nevoilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și cognitive ale elevilor din perspectiva cadrelor didactice. În acest sens, au fost aplicate chestionare celor 19 cadre didactice care au în clasele lor elevi cu CES. Chestionarul conține 14 itemi care evaluează dimensiunile formării abilităților cognitive și socio-emoționale ale elevilor cu CES.

Tot în această etapă, a fost aplicat elevilor un chestionar de evaluare a strategiilor de învățare (SMALSI). Conform Manualului SMALSI (Cognitrom), chestionarul SMALSI este conceput pentru a evalua zece constructe principale care sunt legate de strategiile de învățare și motivația școlară. Dintre acestea, șapte se concentrează pe punctele forte ale elevului, iar trei se concentrează pe punctele slabe. Chestionarul SMALSI contribuie la depistarea tulburărilor emoționale ale elevilor. Tulburările emoționale interferează cu dificultățile legate de performanța

academică și cu strategiile de învățare utilizate; nivelul ridicat de anxietate duce la rigiditate cognitivă, la motivație redusă pentru învățare, la obiceiuri nesănătoase de muncă și o atitudine negativă față de școală.

După colectarea datelor am interpretat calitativ (interpretare și descrieri detaliate) și cantitativ (generalizarea rezultatelor, identificarea relației cauză-efect) a răspunsurilor primite, atât pentru *Chestionarul privind identificarea nevoilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică și rolul lor în reglarea comportamentelor de învățare*, cât și pentru *Chestionarul SMALSI* adresat elevilor din lotul experimental.

Etapă experimentală s-a desfășurat în perioada 1 noiembrie 2022 – 27 ianuarie 2023 și a cuprins 10 ședințe pentru fiecare dintre cei 25 de elevi cuprinși în program.

Obiectivele etapei experimentale au fost concepute în concordanță cu variabilele cercetării și vizează participarea elevilor la programul experimental de integrare școlară bazat pe utilizarea mijloacelor de învățare senzorială (jocuri senzoriale, cameră senzorială, terapia neurofeedback) și centrat pe biofeedback-ul incluziv (variabila independentă):

O1: aplicarea programului de intervenție privind integrarea școlară a elevilor cu CES, bazat pe folosirea mijloacelor de învățare senzorială (jocuri senzoriale, camera senzorială, terapia Neurofeedback) și centrat pe biofeedback-ul incluziv.

Fiecare din cele 10 ședințe desfășurate cu fiecare elev din lotul experimental, au fost concepute în funcție de raportul eliberat de CJRAE. Ca punct comun, aceste ședințe au avut două etape, urmate de fiecare dintre cei 25 de elevi, astfel:

Partea I- Stimularea biofeedback-ului incluziv, care ne oferă informații importante despre starea fizică, psihică și cognitivă a elevului în momentul activității. Prin întrebări simple, legate de starea de sănătate, de starea emoțională sau de ceea ce își dorește să învețe în acel moment, îl ajut pe elev să depășească momentele de stres și să răspundă cerințelor lui (interviul de 5 minute). Acest termen vine să deschidă calea spre un posibil control al distractorilor, oferind un mediu care captează atenția participanților, ajutându-i să-și controleze corpul din punct de vedere somatic și psihologic. Tot în cadrul acestei etape, elevul va primi câteva sarcini, sub formă de joc, ce vor trebui rezolvate.

Partea a II-a a activității se va desfășura prin participarea la o ședință de neurofeedback timp de 20-30 minute și o scurtă recapitulare a activității desfășurate. Terapia neurofeedback este recomandat să se desfășoare într-o zonă (cameră) liniștită, izolată fonic, cu lumină difuză, pentru

a nu distrage subiectul. Fiecare sesiune se desfășoară după un protocol personalizat, în funcție de obiectivele propuse. Obiectivele se bazează pe starea subiectului, consemnată în fișa de observație și documentele oficiale (Certificat OȘP, fișă psihopedagogică).

La finalul activității vom reveni cu întrebări și vom observa dacă elevul a atins obiectivele propuse.

1. Cum te simți astăzi?

Răspunsurile pot fi diferite: de la „bine” la „nu știu”; vom solicita răspunsuri clare, dezvoltate, de forma: „Azi am venit vesel/supărat”.

2. Ai răspuns până acum (în ziua respectivă) la vreo activitate? Cum te-ai simțit când ai fost solicitat/când ai ridicat mâna?

Răspunsurile pot fi diferite: „am avut emoții”, „nu am știut prea bine”, „nu am știut nimic și am plâns” etc.

3. Ce reacție au avut colegii când ai răspuns?

Activitatea elevilor din cadrul programului experimental, va fi consemnată într-o fișă de observație.

Etapa post-experimentală s-a desfășurat în perioada 1 februarie 2023 – 8 februarie 2023. Au fost urmărite testele, fișele de lucru, calificativele obținute de elevi în etapa pretest-posttest.

S-a aplicat din nou chestionarul SMALSI pentru lotul experimental. Scopul activităților în această etapă a fost de a verifica stabilitatea în timp a rezultatelor obținute în intervenția experimentală anterioară. Obiectivele etapei post-experimentale sunt concepute în corelație cu variabilele cercetării V.I.1. continuitatea programului experimental prin activități susținute în clasă și în cabinetul de spijin pentru gradul de manifestare a dificultăților de învățare (V.D.1).

O1- Conceperea unui chestionar adresat cadrelor didactice care să redea concluziile acestora cu privire la derularea programului experimental (focus-grup);

O.2- Colectarea, analiza și prelucrarea datelor chestionarului (focus-grup) în vederea evaluării eficienței programului experimental din perspectiva învățătorilor;

O3- Testarea lotului de subiecți după aplicarea programului de intervenție, pentru măsurarea motivației academice scăzute, anxietatea față de teste și dificultăți de concentrare/atenție;

O4- Colectarea, analiza și prelucrarea datelor chestionarului SMALSI, în vederea măsurării motivației academice scăzute, anxietății față de teste și dificultăților de concentrare/atenție, după aplicarea programului de intervenție;

O5- Analiza rezultatelor obținute de elevi la Limba Română și Matematică, comparativ, pretest-posttest.

În această etapă s-a efectuat analiza statistică a datelor în urma reaplicării chestionarului SMALSI și comparațiile statistice între etapa preexperimentală și postexperimentală. De asemenea, au fost comparate punctele la Limba Română și Matematică, obținute de elevi în etapa preexperimentală comparativ cu etapa postexperimentală, precum și corelațiile cu variabilele cercetării. Prin focus-grupul desfășurat cu cadrele didactice, am obținut referințe importante despre modul în care acestea au înțeles integrarea elevilor cu CES în școala de masă și în ce măsură consideră că programul derulat a influențat personalitatea elevilor din grupul experimental.

S-au elaborat considerațiile etice ale cercetării.

Rezultatele Etapei Preexperimentale

Rezultatele *Chestionarului privind identificarea nevoilor de dezvoltare a abilităților socio-emoționale și cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică și rolul lor în reglarea comportamentelor de învățare* au fost corelate cu variabilele cercetării. Scopul studiului este de a descoperi o legătură între abilitățile cognitive și socio-emoționale ale elevilor din ciclul primar care au CES, precum și modul în care un învățător poate recunoaște importanța acestor abilități și poate ajuta elevii să le dobândească pentru a le face mai ușoară integrarea în școală. Au fost investigate cunoștințele și observațiile cadrelor didactice cu privire la abilitățile cognitive și socio-emoționale ale elevilor cu CES din Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Năsăud. Pentru a măsura aceste elemente, au fost utilizate scale Likert de 3, 5 și 7 puncte. Analizarea statistică a datelor acestei cercetări cu ajutorul programului SPSS versiunea 29. Pentru a avea o singură variabilă, am calculat media itemilor pentru fiecare întrebare. Fidelitatea fiecărei scale am realizat-o cu Cronbach Alpha, acestea obținând valori semnificative. Calcularea coeficienților de corelație Cronbach Alpha ne arată că variabilele chestionarului sunt foarte consistente între ele. Deoarece sunt respectate criteriile validității de conținut ale itemilor, care vizează gradul de manifestare a dificultăților de învățare și integrarea socio-emoțională a elevilor, coeficienții de corelație Cronbach Alpha ne arată că acest instrument este util pentru evaluarea cunoștințelor pe care le au profesorii în domeniul cerințelor educaționale speciale. Validitatea de conținut a itemilor

chestionarului oferă posibilitatea analizei și discutării răspunsurilor date de profesori, pe baza cărora se pot proiecta programe de formare inițială și continuă pentru îmbogățirea cunoștințelor despre cerințele educaționale speciale.

S-au realizat corelații între variabilele cercetării și corelațiile obținute pe cele patru direcții:

- proces și abilități cognitive;
- abilități preacademice;
- abilități socio-emoționale;
- abilități decisive în integrarea elevilor cu CES.

Valorile coeficienților de corelație din care rezultă că relațiile dintre variabilele analizate sunt medii și puternice, au un coeficient cuprins între 0.40 și 0,70.

Rezultatele studiului susțin că scopul propus a fost atins. Potrivit acestuia, am considerat că există o legătură între abilitățile cognitive și socio-emoționale ale elevilor din ciclul primar cu CES și integrarea acestora în școala de masă; acest lucru depinde de modul în care învățătorul recunoaște importanța acestora și poate stimula aceste abilități. Astfel, se pot optimiza activitățile educative și de predare-învățare destinate elevilor cu CES.

În urma aplicării *Chestionarului SMALSI privind evaluarea strategiilor de învățare*, am urmat pașii necesari interpretării rezultatelor. Conform Manualului SMALSI, am măsurat scalele care au vizat punctele slabe ale elevilor (MOTSCA, TANX și DIFCON). Scorarea s-a realizat manual, verificarea fiecărui chestionar urmărind corectitudinea completării, luându-se măsurile pentru ca elevul să completeze sau să corecteze răspunsurile date. Am calculat atât scorurile brute, scorul T și INC pentru grupul experimental și INC (răspunsuri inconsecvente), scorul indexului pentru răspunsuri inconsecvente a fost calculat pentru fiecare respondent. Am analizat statistic datele celor trei scale luate în considerare, cu ajutorul programului SPSS versiunea 29. Pentru a avea o singură variabilă am calculat media itemilor pentru fiecare întrebare. Fidelitatea fiecărei scale am realizat-o cu Cronbach Alpha, acestea obținând valori semnificative (între 0,96 și 0,97).

Chestionarul SMALSI a fost reluat în etapa posteexperimentală. Am considerat relevant faptul că în această perioadă, după încheierea etapei experimentale, se poate observa evoluția grupului experimental (etapa pretest-posttest). Am avut în vedere faptul că acești elevi trebuie integrați în grupurile claselor de unde provin și am întreprins o măsurare calitativă și cantitativă a datelor. Unele scoruri mai mici ale frecvențelor se datorează faptului că opt elevi au diagnostic psihiatric de ADHD sau tulburare hiperkinetică. Ținând cont de aceste aspecte, am notat că

evoluția celor opt elevi a fost mai redusă decât a celorlalți elevi în ceea ce privește Scala DIFCON. Diferențe mici s-au înregistrat și la Scala MOTSCA comparativ, în etapa postexperimentală, deoarece în grupul experimental sunt cuprinși 7 (șapte) elevi cu intelect liminar, cu coeficiente de inteligență între 70 și 90. Cu toate acestea, progresul acestor elevi se regăsește și în diferența dintre media punctajelor obținute în perioada Modulului I, la disciplinele Limba Română și Matematică în raport cu media punctajelor obținute în perioada Modulului II. Creșterile sunt semnificative și putem spune că programul experimental a contribuit la optimizarea performanțelor școlare ale elevilor cuprinși în programul experimental. Acest fapt se reflectă în creșterea capacității de concentrare a elevilor, a atenției, a dezvoltării abilităților cognitive și socio-emoționale întreprinsă în perioada desfășurării programului experimental.

În etapa postexperimentală, am aplicat cadrelor didactice care au elevi cu CES în clasă și participă la programul experimental, un focus-grup. Fiind o metodă calitativă, am urmărit modul în care acești învățători au perceput activitatea desfășurată și totodată dacă s-au pliat pe activitățile parcurse de elevi, pentru a da o continuitate programului. Prin acest focus-grup dorim consemna dacă cadrele didactice implicate în program au înțeles că stimularea cognitivă este un procedeu relativ ușor de aplicat la clasă, prin exerciții ce pot fi selectate nu doar pentru elevii cu CES ci și pentru ceilalți elevi. De asemenea, realizarea biofeedback-ului incluziv presupune cunoștințe minime de sanogeneză, dar este foarte important pentru integrarea psihofiziologică și mentală a elevului în procesul de învățare. A fost prezentat ghidul de interviu. Acesta conține două secțiuni:

Secțiunea I. Abilități cognitive, unde s-au adresat 3 întrebări.

Secțiunea II. Abilități socio-emoționale, unde s-au adresat trei întrebări.

După finalizarea discuțiilor am prelucrat datele obținute. Prin analiza de conținut efectuată asupra transcrierii răspunsurilor, am identificat puncte comune și un feedback pozitiv al discuțiilor. Am sintetizat răspunsurile și am aflat că, pe măsură ce programul a început să funcționeze, s-au amplificat nevoile elevului de a se afla în colectivitate, de a stabili relații cu cei de aceeași vârstă, de a intra în grup, de a se întrece cu alte echipe. În ceea ce privește participarea la activitățile școlare, acești elevi au avut un parcurs pozitiv, vizibil. A dispărut aproape în totalitate teama de a da teste, de a răspunde la ore, de a se implica în activitățile pe grupe sau echipe. S-a observat o creștere a interesului pentru citit și a mersului la bibliotecă. În relațiile cu colegii de clasă, lucrurile s-au îmbunătățit simțitor: colegii nu mai râd de ei, nu mai există conflicte majore, iar spiritul de

echipă și ajutorul reciproc sunt din ce în ce mai puternice. Aceste rezultate le putem corela cu variabilele cercetării.

CONCLUZII

Lucrarea de față prezintă un program complex, flexibil, pentru abordarea cu succes a fenomenului de incluziune a elevilor cu CES în școala de masă. Cadrul de învățare este unul prietenos, care satisface nevoile elevilor din programul de față și nu numai. Ipoteza specifică a fost formulată prin relația directă dintre programul de intervenție experimentală și variabilele dependente, urmărind pe tot parcursul intervenției relația dintre folosirea mijloacelor de învățare senzorială (jocuri senzoriale, camera senzorială, terapia neurofeedback) și reintegrarea școlară (cognitivă, socio-emoțională) în contexte formale și informale. De asemenea, prin aplicarea chestionarului SMALSI și derularea programului experimental s-a observat că există o relație între folosirea mijloacelor de învățare senzorială și îmbunătățirea relațiilor între elev-elev și elev-profesori. Considerăm că beneficiile programului satisfac toți actorii educaționali (elevi, consilieri școlari, profesori/învățători, profesori de sprijin), pe termen scurt, mediu și lung. Ipotezele au fost validate.

Limitele cercetării sunt legate de în primul rând de numărul și diversitatea subiecților, de posibilitatea de a folosi și alte metode și tehnici de explorare a relațiilor între variabile, de faptul că cercetarea nu a putut fi realizată și pentru alte categorii de elevi (cei cu dificultăți de învățare, dar fără Certificat OȘP), datorită limitelor de timp. O altă limită ar fi posibilitatea redusă a școlilor de a achiziționa aparatura necesară desfășurării experimentului.

BIBLIOGRAFIE

1. Aas, H., K. (2022). Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context, *International Journal of Inclusive Education*, 26(5). pp.495-509.
2. Abric, J-C. (2002). *Psihologia comunicării – Teorii și metode*, Editura Polirom, București;
3. Ainscow, M., Booth, T., Alan Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge, London
4. Albușescu, I. (2018). Starea de spirit ludică, în Catalano, H., Albușescu, I., *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică București, p. 34.

5. Albulescu, I. (2019). în Albulescu, I., Catalano, H. Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II, Editura Didactica Publishing House, București
6. Alder, A. (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura Iri, București, p.32.
7. Alexander, P.A., și Murphy, P.K. (1999). What cognitive psychology has to say to school psychology: Shifting perspectives and shared purposes. În C.R. Reynolds și T.B. Gutkin (Ed), *The handbook of school psychology* (ed. A 3-a, pp. 167-193), New York: Wiley.
8. Aloyse, B., M. (1990). *An investigation of the efficacy of play therapy with young children*, Dissertation, University of North Texas
9. Arcan, P., Ciumăgeanu, D. (1980). *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, București
10. Ardelean. A., Mândruț, O. (2012). *Didactica formării competențelor, „Vasile Goldiș”* University Press, Arad
11. Ari, R., Altinay, Z., Altinay, F., Dagli, G., & Ari, E. (2022). Sustainable Management and Policies, The Roles of Stakeholders in the Practice of Inclusive Education in Digital Transformation. *Electronics*, 11(4). p. 585.
12. Ari, R., Altinay, Z., Altinay, F., Dagli, G., Ari, E. (2022). *Sustainable Management and Policies: The Roles of Stakeholders in the Practice of Inclusive Education in Digital Transformation*, DOI:[10.3390/electronics11040585](https://doi.org/10.3390/electronics11040585), <https://www.mdpi.com/2079-9292/11/4/585>
13. Armstrong, F. (2007). Inclusive education. In *Key Issues for Teaching Assistants* Routledge, pp. 17-28.
14. Aronson, E. (2004). *The social animal* (9th edition). New York: Worth Publishers, p.231
15. Baban A. (2001). *Consiliere educațională. Ghid metodologic*, Cluj-Napoca: Psinet SRL, p. 287.
16. Barkley, R.A. (1995). *Taking Charge of ADHD: The Complete Authoritative Guide for Parents*, New York, NY: Guilford Press.
17. Berchoud, M. (2010). 4-11 ans et difficultés à apprendre - Repérer, proposer, accompagner, *Chronique Sociale*, Paris, 65-66.
18. Berliner, D. C., & Calfee, R. C. (1996). *Handbook of educational psychology*, Routledge.
19. Bettenhausen, K. L. (1991). Five years of group research: what we have learned and what needs to be addressed. *Journal of Management*, Vol. 17, No. 2, 345-81.

20. Blakemore, S., J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47:3/4, pp. 296–312.
21. Boekaerts, M., Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied psychology*, 54(2). pp. 199-231.
22. Bontaș, I. (2004). *Pedagogie (Ediția a IV-a revăzută și adăugită)*. Editura ALL, Timișoara.
23. Bournot-Trites, M., & Belanger, J. (2005). Ethical dilemmas facing action researchers. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, pp.197-215.
24. Bulai, T. (2006). *Fenomenul migrației și criza familială*. Iași: Editura Lumen.
25. Câmpean, M. (2016). *Tulburările de somatizare la copii și adolescenți*. Psihiatru.ro, 45(2). pp. 24-33.
26. Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small group research*, 31(1). pp. 71-88, DOI:[10.1177/104649640003100104](https://doi.org/10.1177/104649640003100104)
27. Carrol, J.B. & De Bloom, B.S. (1982). *Învățarea deplină*, trad., Biblioteca Centrală Pedagogică, București,
28. Carron, A.V., & Brawley, L.R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 30(1), 89-106. doi: 10.1177/104649640003100105
29. Carter, S., & Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all, *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1). 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
30. Catalano, H. (2018). Jocul, o abordare diacronică și polisemantică, în Catalano, H., Albușescu, I. *Pedagogia jocului și a activităților ludice*, Editura Didactică și Pedagogică București, p.11.
31. Catalano, H., Pintican, G. (2019). Procesul de învățământ. Componente structurale, caracteristici și procesul alitate internă, în Albușescu, I., Catalano, H., *Sinteze de pedagogia învățământului primar. Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II*, Editura Didactica Publishing House, București
32. Catalano, H. (2014). Funcții, responsabilități și abilități parentale, în Albușescu, I., Catalano H., *Aspecte teoretice și practice ale educației și formării în școala contemporană*, Cluj-Napoca, Eikon, p. 23.

33. Cerghit, I. (1980). *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, ediția a II-a revăzută și adăugită, București, p.214.
34. Choudhury, S., Blakemore, S. J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social cognitive and affective neuroscience*, 1(3). pp. 296-312.
35. Ciobanu, A. (2016). Evaluarea și diagnosticul tulburării de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD). *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*, (43 (2)), pp.71-77.
36. Claparede, E. (1975). *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, p. 385.
37. Clatworthy, S. (1981). Therapeutic play: Effects on hospitalized children. *Journal of Association for Care of Childrens Health*, 9(4). pp. 108-113.
38. Cocoș, B. (2020). Cercetare în Psihologie. Bazele Metodologiei și Statisticii Aplicate în Domeniul Psihologiei, DOI 10.17605/OSF.IO/BJ6K8, *Resurse gratuite pentru popularizarea și promovarea cercetării aplicate în domeniul psihologiei*, p. 7, <https://osf.io/bj6k8/>
39. Cohen, B.L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Edition 6th Edition. First Published eBook Published 7 February, *British Journal of Educational Studies* 55(4):469-470 Pub. Location London, DOI:[10.1111/j.1467-8527.2007.00388.4.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388.4.x)
40. Cojocariu, V. (2004). *Introducere în managementul educației*, EDP, București, p.98
41. Cojocaru, D. (2003). Focus-grupul-tehnica de cercetare a socialului, în *Revista de Cercetare și intervenție socială*, vol. 3/2003, Iași.
42. Colomeischi, A. (2018). *Parenting pentru copiii cu ADHD și tulburare de opoziție. Construind poduri: promovarea stării de bine în familie. Manual pentru părinți*, p.243.
43. Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives, Toward trust, dialogue, and change in education, *Educational researcher*, 31(4). pp. 3-14.
44. Crow, J. (1990). *Play therapy with low achievers in reading*. Doctoral Dissertation University of North Texas
45. De Schipper, E., Mahdi, S., Coghill, D., de Vries, PJ., Gau, SS-F., Granlund, M. (2015). Towards an ICF core set for ADHD: a worldwide expert survey on ability and disability, *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24: 1509–21, DOI:[10.1007/s00787-015-0778-1](https://doi.org/10.1007/s00787-015-0778-1)

46. Deal, T., E., Peterson, K., D. (2010). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership (Jossey-Bass Education)* 1st Edition, Kindle Edition,
47. Dempster, T. (2012). *O investigație asupra paradigmei optime de antrenament pentru biofeedback electroencefalografic alpha* (teză de doctorat). Marea Britanie: Universitatea Canterbury Christ Church. DOI:[10.1080/13603110010035843](https://doi.org/10.1080/13603110010035843)
48. Dreyer, L. (2017). *Inclusive education. Education studies for initial teacher development*, Cape Town: Juta, pp. 383-399.
49. Drîmba, O. (1979). Jocurile didactice. Metodica jocurilor didactice în predarea oricărei discipline, Editura Didactică și Pedagogică, București.
50. DSM-5 (2016). *Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale*, American Psychiatric Association, Medicala CALLISTO, p.13, pp. 31-87.
51. DSM-IV-TR (2003). *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale*, Editura Asociația Psihiatrilor Liberi din România, pp.39-135, p. 663.
52. Dulsky, S.G. (1942). Affecting intellect: An experimental study. *The Journal of General Psychology*, 27, 199-220).
53. Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Handbook of Competence and Motivation*, pp. 105-121.
54. Elkonin, D., B. (1980). Psihologia jocului, Editura Didactică și Pedagogică. Colecția: Pedagogia Secolului XX, p.122.
55. Erdley, C.A., Nangle, D.W., & Gold, J.A. (1998). Operationalizing the Construct of Friendship among Children: A Psychometric Comparison of Sociometric-Based *Definitional Methodologies*. *Social Development*, 7, pp. 62–71.
56. Fein, G. (1987). Pretend play: Creativity and consciousness, pp. 281-304.
57. Fernández-Marcote, A. (2002). La utilización del juego sensorial en el ámbito educativo, *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 6, pp. 13-22.
58. Fessler, J. A., & Hero, A. O. (1994). Space-alternating generalized expectation-maximization algorithm. *IEEE Transactions on signal processing*, 42(10), pp.2664-2677.
59. Fisher, D., Roach, V., Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools, *International Journal of Inclusive Education* January 1(1): pp. 63-78.

60. Flem, A., T. Moen & S. Gudmundsdottir (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice, *European Journal of Special Needs Education* 19(1):85-98, DOI:10.1080/10885625032000167160
61. Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and teacher education*, 25(4). pp. 594-601.
62. Foloștină, R., & Michel, T. (2018). *Abordarea pozitivă -condiție a incluziunii școlare*, Editura Universității din București-Bucharest University Press.
63. Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., Sharma, U. (2013). Inclusive Education for Students with Disability: A Review of Best Evidence, in *Relation to Theory and Practice*, Sydney: Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
64. Forlin, C., Keen, M., Barrett, E. (2008). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with Inclusivity in an Australian Context, *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), pp. 251–264.
65. Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional children*, 60(4), pp. 294-309.
66. Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005, p.189
67. Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași,
68. Giangreco, M., Doyle, M. (2007). *Teacher assistants in inclusive schools*, <https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-education/article/abs/teacher-assistant-supports-in-inclusive-schools-research-practices-and-alternatives>, DOI:10.4135/9781848607989.n33
69. Gillies, R. M., & Carrington, S. (2004). Inclusion: Culture, policy, and practice: A Queensland perspective, *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), pp. 117-128. <https://doi.org/10.1080/02188791.2004.10600204>
70. Gîncu, I. (2014). Dimensiunea valorică a competenței profesionale, *Revista Didactica Pro*, revistă de teorie și practică educațională, 83(1), pp. 19-24.
71. Goldstein, S. și Goldstein, M. (1998). *Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children: A Guide for Practitioner*. Ediția a doua, Wiley, NY.
72. Goleman, D. (2022). *Creierul și inteligența emoțională: noi perspective*, Curtea Veche Publishing.

73. Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry* 10(2), pp. 261-280.
74. Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R., T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period, *Journal of early intervention*, 30(3). 237-250, DOI:[10.1177/1053815108317962](https://doi.org/10.1177/1053815108317962)
75. Guralnick, M., J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground, *Journal of Early Intervention*, 30 (2). pp. 90-101, DOI:[10.1177/1053815107313483](https://doi.org/10.1177/1053815107313483)
76. Hadîrcă, M., Cazacu, T. (2012). *Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic*, LUMOS FOUNDATION, Chișinău.
77. Hair, J.F., Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Andersen, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
78. Hammond, D.C. (2007). “What is neurofeedback?”, *Journal of Neurotherapy*, vol. 10, no. 4, pp. 25–36, https://doi.org/10.1300/J184v10n04_04
79. Hembree, R. (1988). *Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. Review of Educational Research*, 58(1), pp. 47–77. <https://doi.org/10.2307/1170348>
80. Hoseini, B. L., Ajilian, M., TAGHIZADE, M. H., Khademi, G., & Saeidi, M. (2014). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: A short review and literature, <https://doi.org/10.22038/ijp.2014.3749>
81. Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*, Humanitas, București, Traducere din olandeză de H. R. Radian.
82. Ignat, M., Duță, I. (2010). *Jocul didactic matematic și rolul său în dezvoltarea capacității intelectuale la preșcolari și școlarii mici*. Editura Sfântul Nicolae
83. Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului*, Polirom, Iași.
84. Iucu, R., (2001). *Instruirea școlară*, Iași, Polirom
85. Jinga I., Istrate E. (Coord.) (1998). *Manual de Pedagogie. Manual destinat studenților de la DPPD din cadrul MAN*, București, Ed. ALL Educational S.A.
86. Kalmar, K., Ianovici, N. (2008). Active and participatory methods in biology: teaching and children with special education needs, *Analele Universității de Vest, Timișoara*
87. Kord, Homayoon și Thornton, George C. III (2020). Evaluarea comportamentală a competențelor talentului expert: analiză, luare a deciziilor și abilități de comunicare scrisă

- și verbală, Evaluarea și deciziile personalului: Numărul 6: Iss. 1, Articolul 4., <https://doi.org/10.25035/pad.2020.01.004>
88. Kurth, J., A., Lyon, K., J., Shogren, K., A. (2015). Supporting Students with Severe Disabilities in Inclusive Schools: A Descriptive Account From Schools Implementing *Inclusive Practices*, SAGE Publications. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, <https://doi.org/10.1177/154079691555941>
89. Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), pp. 97-112.
90. Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, pp. 5-55.
91. Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective, *British journal of special education*, 30(1). 3-12, DOI:[10.1111/1467-8527.00275](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275)
92. Lisievici, P. (2001). *Tehnici de Evaluare Educațională*, Vol 1, Editura Titu Maiorescu, București, p.15.
93. Lozano, C., S., Wüthrich, S., Büchi, J., S., Sharma, U. (2022). The concerns about inclusive education scale: Dimensionality, factor structure, and development of a short-form version (CIES-SF). *International Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101913>
94. Lustri, D., Miura, I., Takahashi, S. (2007). Knowledge management model: practical application for competency development, *The learning organization*, 14(2). 186-202.
95. Maenner, M. J., Shattuck, P. T., Roux, A. M., Hudson, L. E., Taylor, J. L., & Trani, J. F. (2012). Services for adults with an autism spectrum disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), pp. 284-291.
96. Malinen, O., P., H., Savolainen, P., Engelbrecht, J., Xu, M., Nel, N., Nel, D., Tlale. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries, *Teaching and Teacher Education*, pp. 34-44, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
97. Martino, W., Kassen, J., Omercajic, K. (2022). *Supporting Transgender Students in Schools: Beyond an Individualist Approach to Trans Inclusion in the Education System*, doi.org/10.1080/00131911.2020.1829559

98. Marzbani, H., Marateb, H., Mansourian, M. (2016). Methodological Note: Neurofeedback: A Comprehensive Review on System Design, Methodology and Clinical Applications, *Basic and Clinical Neuroscience Journal*, 7(2):143-158 DOI:[10.15412/J.BCN.03070208](https://doi.org/10.15412/J.BCN.03070208)
99. Matolo, M., F., Rambuda, A., M. (2022). Evaluation of the Application of an Inclusive Education Policy on Screening, Identification, Assessment and Support of the Learners at Schools in South Africa, *International Journal of Education and Practice*, 10(1). :11-24, DOI:[10.18488/61.v10i1.2274](https://doi.org/10.18488/61.v10i1.2274)
100. McClelland, D., C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5). 331–339. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00065>
101. McKee, H., & Porter, J. (2008). The Ethics of Digital Writing Research: A Rhetorical Approach. *College Composition and Communication*, 59(4), pp.711-749. <http://www.jstor.org/stable/20457031>
102. McLeskey, J., Waldron, N., L. (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. ASCD
103. Mercer, C. D, Jordan, L., Allsopp, D., Merce, A. R. (1996). *Learning Disability Quarterly*, Vol. 19, No. 4, pp. 217-232, DOI:[10.2307/1510657](https://doi.org/10.2307/1510657)
104. Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2011). *Teaching Students with Learning Problems*. Pearson, University of Florida, retiredMethlagl, M. (2022). Mapping inclusive education 1980 to 2019: A bibliometric analysis of thematic clusters and research directions, *Issues in Educational Research*, 32(1), pp. 225-247.
105. Michailakis, D., & Reich, W. (2009). *Dilemmas of inclusive education*. *Alter*, 3(1). 24-44.
106. Mitran, D.L.M., Cozma, R.A., Stoica, F., Țîrlui, I., Stănescu, R., Șerban, M. (2015). *Sindromul Asperger-Ghid pentru părinți și profesori*, București, p.6.
107. Mitu, F., Antonovici, Ș. (2005). *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a – II – a revizuită, București, p.5.
108. Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 35(1). 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
109. Monedero, C. (1984). Dificultades de aprendizaje escolar: una perspectiva neuropsicológica. *Editorial Pirámide*, Madrid, *Quaderns de Psicologia*, p. 220.

110. Morgan, DL. (1996). *Focus grup. Revista anuală de sociologie nr.22*, pp.129-152. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
111. Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities, *European Journal of Special Needs Education*, 32(1). 3-17, DOI:[10.1080/08856257.2016.1254964](https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964)
112. Mureșan, R. (2019). Etica cercetării științifice în domeniul științelor sociale. *Revista Transilvania*, (3), pp. 92-96.
113. Nasab, M., Mohammadi, M., Mazzloomi, A. (2014). Effectiveness of group Play Therapy through Cognitive-Behavioral method of social adjustment of children with Behavioral Disorder, Kuwait Chapter of the *Arabian Journal of Business and Management review*, 3(12), pp. 355-362.
114. Neveanu-Popescu, P. (1991). *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a școli normale și clasa a IX-a licee*, Editura: Didactică și Pedagogică, București.
115. Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*, București, Editura Științifică, p.41.
116. Nwoko, J. C., Crowe, M., J., Malau-Aduli, A., E., Malau-Aduli, B., S. (2022). Exploring private school teachers' perspectives on inclusive education: a case study, *International Journal of Inclusive Education*, 26(1). 77-92, DOI:[10.1080/13603116.2019.1629122](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629122)
117. Olărescu, V. (2017). *Dizabilitățile de învățare–fenomen polivalent în cercetare*, Chișinău
118. Omejc, N., Rojc, B., Battaglini, P., Marusic, U. (2018). Revizuirea metodei terapeutice de neurofeedback folosind electroencefalografia: EEG Neurofeedback, *Revista bosniacă de științe medicale de bază*, DOI: <https://doi.org/10.17305/bjbms.2018.3785>
119. Onceanu, S., Vulpe, P. (2020). Jocul-metodă eficientă în instruirea elevilor cu CES, în *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, Vol. 5, pp. 114-116.
120. Peled, E. & Leichtentritt, R. (2002). The ethics of qualitative social work research. *Qualitative social work*, 1(2), pp.145-169.
121. Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). Genetics of dyslexia. *The Handbook of Reading Disability Research*, pp. 453-484.
122. Pereteatcu, M. (2018). Tehnici de învățare multisenzorială. *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, pp. 442-447.
123. Piaget, J. (1970). Piaget's Theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In: P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3rd Edition, Vol. 1). New York: Wiley.

124. Piaget, J., Inhelder, B. (1968). *Psihologia copilului*, EDP, București
125. Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). *Barriers and facilitators to inclusive education, Exceptional children*, 69(1). 97-107, DOI:[10.1177/001440290206900107](https://doi.org/10.1177/001440290206900107)
126. Potolea, D., Neacșu, I., Radu, I.T. (1996). *Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii*, Ministerul Învățământului, București, SNEE
127. Preda, O. (2019). Dezvoltarea competențelor de lectură la elevii din ciclul primar, *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare*, (2), pp. 62-71.
128. Radu, I. (1974). *Psihologia școlară*, Editura Științifică, București.
129. Radu, I. (2003). Principii metodologice în evaluarea și utilizarea probelor psihologice, *Psihologia Resurselor Umane*, 1(1). 13-22, Retrieved from <https://www.hrp-journal.com/index.php/pru/article/view/>
130. Ralić, A. Ž. (2001). Self-assessment of relations with peers in children with intellectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, pp. 201-211.
131. Ramango, S., P., & Naicker, S., R. (2022). Conceptualising a framework for school leaders as they foster an inclusive education culture in schools, *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*. (86). 85-106, <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i86a05>
132. Reynolds, C. R. & Fletcher-Janzen, E. (Eds.), (1997). *Handbook of clinical child neuropsychology*, Plenum Press, pp. 619–633.
133. Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2011). *Sistemul de evaluare a comportamentului copiilor adaptat în România de Nicolae Mitrofan, Andrei Ion și Dragoș Iliescu*. București: Test Central, pp. 97-104.
134. Reynolds, C. R., Bigler, E. D. (1994). Test of Memory and Learning (TOMAL) *Examiner's Manual*. Austin, Texas: Pro-Ed., DOI:[10.1177/0734282908322449](https://doi.org/10.1177/0734282908322449)
135. Richardson, R., Wood, A. (Eds.). (1999). *Inclusive schools, inclusive society: Race and identity on the agenda*. Trentham Books
136. Rotariu, T., Ilut, P. (2001). *Ancheta Sociologică și Sondajul de Opinie*, Editura Polirom, p. 59.
137. Ryan, A. M., Pintrich, P. R., Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, pp. 93-114.

138. Ryndak, D., Jackson, L. B., White, J., M. (2013). Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K–12 inclusive-education research and implications for the future. *Inclusion*, 1(1). pp. 28-49.
139. Sautner, B. (2008). Inclusive, Safe and Caring Schools: Connecting Factors. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36, pp. 135-167.
140. Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education, [Teaching and Teacher Education](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650) 112(3):1-13, DOI:[10.1016/j.tate.2022.103650](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650)
141. Schalk, G., McFarland, D. J., Hinterberger, T., Birbaumer, N., & Wolpaw, J. R. (2004). BCI2000: a general-purpose brain-computer interface (BCI) system. *IEEE Transactions on biomedical engineering*, 51(6). pp.1034-1043.
142. Stoica, A. (2003). *Evaluarea Progresului Scolar, De La Teorie La Practică*, Humanitas Educațional, pp. 50-83.
143. Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 228-238.
144. Șandor, S. D. (2013). *Metode și tehnici de cercetare în științele sociale*. Tritonic
145. Șchiopu, U. (1982). *Structuri explozive și latente în jocurile copiilor*, *Revista de pedagogie* 5/1982, București, Editura Didactică și Pedagogică
146. Șchiopu, U., Verza, E. (1976). *Psihologia jocului*, EDP, București
147. Schrag, J., Burnette, J. (1994). *Inclusive Schools*, Educational Products, NAESP, 1615 Duke St., Alexandria, VA 22314-3483
148. Schuelka, M.J. (2018). Implementing inclusive education, *K4D Helpdesk Report*, Brighton, UK: Institute of Development Studies
149. Schunk, D. H., Zimmerman, B., J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly*, 23(1). pp. 7-25.
150. Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1). pp. 12-21.
151. Siegel, C.L.F. (1970). The effectiveness of play therapy with other modalities in the treatment of children with learning disabilities. *Dissertation Abstract International*, 31(08): A3970

152. Silistraru, N. (2006). *Valori ale educației moderne*, Chișinău, Combinatul Poligrafic, p.76
153. Sima, I. (2009). Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare, note de curs, Sibiu, p. 19.
154. Singer, G. (2017). *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*, Lexington, Kentucky, editor Judy Singer, p. 82.
155. Singer, J. (1999). Why Can't You Be Normal for Once in Your Life, in *Mairian Corker and Sally French (eds), Disability Discourse*, Buckingham, England: Open University Press, p. 64.
156. Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4). 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
157. Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Hasebrink, U. (2020). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online, Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5299>
158. Smith, C. (2011). *Dizabilitățile legate de învățare explicate de la A la Z*, București, Aramis Print, pp. 206-211.
159. Stan, C. (2014). Simbolică și creativitate în actul de comunicare didactică, în Albușescu, I., Catalano, H., *Aspecte teoretice și practice ale educației și formării în școala contemporană*, Cluj-Napoca, Eikon, p. 46.
160. Stubbs, S. (2008). *Inclusive education. Where there are few resources*, Oslo, The Atlas Alliance Publ.
161. Swanson, H.L. (1989). The effects of central processing strategies on learning disabled, mildly retarded, average and gifted children's elaborative encoding abilities, *Journal of Experimental Child Psychology*, v47 n3, pp. 370-97.
162. Scalon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>.
163. Tryfon, M., Anastasia, A., & Eleni, R. (2021). *Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece*, *International journal of developmental disabilities*, 67(6), pp. 420-428.

164. Ungureanu, D., (1998). *Copiii cu dificultăți de învățare*, București, Editura Didactică și Pedagogică
165. Unt, I. (1990). *Individualizarea și diferențierea educației*, Pedagogie, Moscova, p.192.
166. Usca, I. S., & Usca, A. (2002). *Vechiul Testament în tâlcuirea Sfinților Părinți*, Christiana, *Cartea Deuteronomul*, 15: 11 și 28, pp. 15-29.
167. Velicu, A., Balea, B., Barbovski, M. (2019). *Acces, utilizări, riscuri și oportunități ale internetului pentru copiii din România*, *Rezultate ale proiectului EU Kids Online 2019*, p.13, http://rokidsonline.net/wp/wp-content/uploads/2019/01/EU-Kids-Online-RO-report-15012019_DL.pdf
168. Verheul, A., Mertens, K. (2005). *Snoezelen-Application fields in Practice*, 2e *Internationales Symposium Snoezelen der „International Snoezelen association” (ISNA)*. Ede, Țările de Jos, ediția germană și engleză
169. Vernon, DJ. (2005). *Poate antrenamentul cu neurofeedback să sporească performanța? O evaluare a dovezilor cu implicații pentru cercetările viitoare*, *Applied Psychophysiol Biofeedback*, 30 (4), pp. 347–364, doi: 10.1007/s10484-005-8421-4
170. Voiculescu, E. (2003). *Pedagogie preșcolară*, Editura Aramis București, p.142.
171. Voiculescu, F. (2005). *Manual de pedagogie contemporană, partea I: Obiectul și temele fundamentale ale pedagogiei*, Editura Rispoprint, Cluj-Napoca
172. Vrașmaș, E. (2007). *Dificultățile de învățare în școală*, Editura V&I Integral, București, p.191.
173. Walton, E., Carrington, S., Sagers, B., Edwards, C., & Kimani, W. (2022). *What matters in learning communities for inclusive education: a cross-case analysis*, *Professional development in education*, 48(1), pp. 134-148.
174. Wang, H., L. (2009). *Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? A critical analysis*, *International Education Studies*, 2(4). 154-161. <https://doi.org/10.5539/ies.v2n4p154>
175. Wedell, D. H. (1995). Contrast effects in paired comparisons: Evidence for both stimulus-based and response-based processes. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 21(5), pp. 1158–1173, <https://doi.org/10.1037/0096-1523.21.5.1158>

176. Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), pp. 234–239.
177. Wolpaw, J. R. (2007). Brain–computer interfaces as new brain output pathways. *The Journal of physiology*, 579(3), pp. 613-619.
178. Wolpaw, J. R., Birbaumer, N., McFarland, D. J., Pfurtscheller, G., and Vaughan, T. M. (2002). *Brain–computer interfaces for communication and control*, *Clinical neurophysiology*, vol. 113, no. 6, pp. 767–791, DOI: 10.1016/s1388-2457(02)00057
179. Woodruffe, C. (1993). *What is meant by a competency?* *Leadership & organization development journal*, 14(1). 29-36, <https://doi.org/10.1108/eb053651>
180. Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). *Meta-analysis of the relationship between teachers’ self-efficacy and attitudes toward inclusive education*. *Teaching and Teacher Education*, p.109, Article 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
181. Young, J., Klosko, J., Weishaar, M. (2015). *Terapia centrată pe scheme cognitive*, *Manualul practicianului*, Colecția Psihologului expert, Editura ASCR, p.21.
182. Young, K. (2018). *Co-create: Teachers’ Voices to Inf* <https://philpapers.org/rec/ZIMAEOrm> *Special Education Teacher Education*, *Issues in Educational Research* 28 (1), pp. 220–236.
183. Zimmerman, B., J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press
184. Zimmerman, M., J. (1988). An essay on moral responsibility, <https://philpapers.org/rec/ZIMAEO>
185. *** Anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 privind Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare, https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20OMEN%20nr%203124_TSI.pdf
186. ***Anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 privind Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări de învățare, https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20OMEN%20nr%203124_TSI.pdf
187. *** MONITORUL OFICIAL nr. 792 din 26 noiembrie 2010, CONVENȚIE din 26 septembrie 2007 privind drepturile persoanelor cu dizabilități, p. 7.

188. ***MONITORUL OFICIAL nr. 109 din 28 septembrie, 1990, Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului din 20 noiembrie 1989, p. 2.
189. *** ORGANIZAȚIA NAȚIUNILOR UNITE, (1948). Declarația Națiunilor Unite privind Drepturile Omului
190. ***ORDIN Nr. 5574/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu CES integrați în învățământul de masă.
 ***ORDIN Nr.1985/Nr.1305/ Nr.5805 din 23.11.2016 privind aprobarea Metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale.
191. *** POCU/73/6/6/ Îmbunătățirea competențelor personalului didactic din învățământul pre-universitar în vederea promovării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor și a unei școli incluzive (2020). *Ghid de egalitatea de șanse și educație incluzivă în școli defavorizate*
192. ***MINISTERUL EDUCAȚIEI, (2017). Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România
193. ***UNESCO, (2005). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Guide-lines for inclusion: Ensuring access to education for all, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
194. ***UNESCO, (2005). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Guide-lines for inclusion: Ensuring access to education for all. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
195. *** UNESCO, (2000). Cadre d' action de Dakar, L' education pour tous: tenir nos engagements collectifs, Forum mondial sur l'education, Dakar, Senegal, 26-28 avril, Paris, pp.165-16
196. *** UNESCO, (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand 5-9 March 1990, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

197. ***UNESCO, (2000); World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000: final report,
198. ***United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, (2009). Policy guidelines on inclusion in education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
199. ***United States Office of Education, (1977). U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
200. ***Ghid pentru cadrele didactice, (2020). Egalitatea de șanse și educație incluzivă în școli defavorizate, POCU/73/6/6/Îmbunătățirea competențelor personalului didactic din învățământul pre-universitar în vederea promovării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor și a unei școli incluzive, Cod proiect 106266, p.21,
<https://www.euroed.ro/userfiles/GhidCadre%20didactice2.pdf>
201. *** CONVENȚIE cu privire la drepturile copilului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989,
https://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm?act_text?id=28213

Webografie:

1. www.cognitrom.ro/produs/evaluare-strategiilor-de-invatare/
2. www.neurofeedbackiasi.ro/
3. www.dascalidedicati.ro
4. www.edu.ro
5. www.editura.ubbcluj.ro
6. www.crdeii.ro/
7. www.lege5.ro/
8. www.scribd.com/home
9. www.asociatialumina.eu
10. www.inlpsi.ro
11. www.schoolforeveryone.org

12. www.fliphtml5.com
13. www.zenodo.org
14. www.ro.warbletoncouncil.org
15. www.opencommons.uconn.edu
16. www.bspsychology.ro
17. www.core.ac.uk
18. www.elicensing.pcwa.net
19. www.commence-saker.com
20. www.submitted-to-CECOS-College-London
21. www.frs.ucoz.ru
22. www.scielo.org.za
23. www.euoparl.europa.eu
24. www.curis.ku.dk
26. www.viatacuautism.wordpress.com
27. www.youtube.com/watch?v=3q8thydY9bI
28. www.youtube.com/watch?v=sKRMf-Y-x-M
29. www.youtube.com/watch?v=sYFqvwWBRvM
31. www.euroed.ro
32. www.legislatie.just.ro/
33. www.digitallibrary.un.org/
34. www.rtscluj.ro/content/view/133/2/

