
Inițiative de cooperare: Sprijinirea comportamentului și a performanțelor academice prin intermediul unei abordări sistemice

Michael D. Coyne, Brandi Simonsen, și Michael Faggella-Luby

Mulți profesori și directori găsesc dificil să lucreze simultan la atingerea unor scopuri multiple la nivelul școlii. Efortul este descris ca fiind aproape schizofrenic, datorită faptului că energia și atenția trebuie să aibă o mobilitate constantă și trebuie să se focuseze asupra unor reglementări și inițiative concurente foarte diferite între ele – fiecare dintre acestea părând să solicite în mod nerealist limitele de timp și capacitățile profesorilor.

Acest articol prezintă un model în care inițiativele educaționale nu concurează, ci cooperează. Prezentăm exemple de eforturi menite să îmbunătățească rezultatele comportamentale și să crească performanțele academice, pentru a ilustra cât de asemănătoare pot fi diverse inițiative din punct de vedere al conceptualizării și implementării în contextul aceluiași model coerent și coordonat de îmbunătățire la nivelul întregii școli. Acest articol prezintă un cadru conceptual ce subliniază principiile fundamentale care ar trebui să stea la baza eforturilor de îmbunătățire școlară, și în același timp modelează descriptorii pentru conceptualizarea și implementarea la nivelul școlii a inițiativelor care au o logică și un limbaj comun. Oferim, de asemenea, exemple de inițiere în actul citirii și de implementare a sprijinului comportamental pozitiv la nivelul școlii, pentru a ilustra modul în care acest model poate îngloba eforturi multiple cu scopuri diferite.

UN CADRU CONCEPTUAL COMPREHENSIV

O abordare a școlii pentru sprijinirea schimbării educaționale (în orice arie) ar trebui să se bazeze pe un cadru conceptual comprehensiv referitor la îmbunătățirile școlare. Există câteva principii fundamentale pentru succesul inițiativelor educaționale la nivelul școlii, indiferent de scopurile propuse (de exemplu, îmbunătățirea comportamentului sau a performanțelor academice). Aceste principii de bază includ (a) promovarea practicilor fundamentate practic, (b) sprijinirea schimbării la nivel de sistem, și (c) dezvoltarea capacității locale de a susține practici eficiente în timp. Atunci când școlile își ancorează eforturile de optimizare într-un cadru conceptual comprehensiv, se asigură că diferite inițiative au aceleași asumții fundamentale, o viziune comună și rezultate importante asemănătoare.

Eforturile de îmbunătățire la nivelul școlii trebuie să promoveze modelele fundamentate pe experiența practică

O foarte mare parte din cercetările multidisciplinare pot sta la baza practicilor educaționale. De exemplu, cunoașterea practicilor de evaluare și intervenție pentru îmbunătățirea comportamentului social în școli a sporit datorită faptului că cercetători specializați în analiza comportamentului au desfășurat și derulează în continuare studii în domeniu (Bambara & Kern, 2005; Carr et al., 2002; Safran & Oswald, 2003; Sugai & Horner, 2002; Sugai et al., 2000). În mod similar, în ceea ce privește inițierea în actul citirii, există o bază de cunoștințe substanțială și convingătoare referitoare la natura dezvoltării cititului și de practici instrucționale eficiente, ceea ce poate sprijini îmbunătățirea rezultatelor la citire (Adams, 1990; McCardle & Chhabra, 2004; National Reading Panel, 2000; National Research Council, 1998). Pentru a asigura îmbunătățiri educaționale de încredere și reale, eforturile de optimizare a școlii trebuie să se armonizeze cu fundamentele conceptuale și cu o bază riguroasă de cunoștințe metodologice.

Eforturile de îmbunătățire la nivelul școlii trebuie să sprijine schimbarea la nivel de sistem

Deși există o bază largă de cunoștințe ce pot susține optimizările educaționale, implementarea practicilor bazate pe dovezi este o inițiativă provocatoare și complexă (Greenwood, Delquadri, & Bulgren, 1993; Peters & Heron, 1993). De exemplu, este nerealist să ne așteptăm ca profesorii să lucreze în mod independent pentru a implementa și susține practicile bazate pe dovezi, necesare pentru a produce schimbări academice și comportamentale de durată. În schimb, profesorii au nevoie de sprijinul unor structuri organizatorice mai mari, care lucrează la coordonarea și menținerea practicilor la nivel de sistem.

Mai mult, elevii, profesorii, directorii și alți angajați ai școlii sunt diferiți din perspectiva unor multiple caracteristici, incluzând cultură, rasă, pregătire, limbaj, experiențe de învățare, status socio-economic, număr de angajați și localizare geografică. Deoarece școlile și județele au caracteristici atât de variate, fiecare sistem poate adopta și implementa o combinație unică de practici bazate pe dovezi pentru a maximiza potrivirea contextuală a practicilor cu mediul educațional. De aceea, eforturile de optimizare a școlii trebuie organizate la nivel de sistem (adică la nivel școlar sau județean) pentru a se asigura că optimizările educaționale sunt fezabile, consistente și relevante pentru nevoile locale.

Eforturile de îmbunătățire la nivelul școlii trebuie să dezvolte capacitatea locală de susținere a practicilor eficiente de-a lungul timpului

Scopul ultim al eforturilor de optimizare a școlii este implementarea la scară largă, coordonată și pe termen lung a practicilor eficiente, bazate pe dovezi. Pentru ca acest lucru să se întâmple, școlile și județele trebuie să-și dezvolte capacitățile interne de a susține astfel de practici în timp, prin intermediul unui proces de regenerare continuă (Sugai, Horner, & McIntosh, 2008). Atunci când școlile își dezvoltă capacitatea locală sau competența internă de a conduce și gestiona eforturile de optimizare, iar practicile eficiente devin instituționalizate, sistemele mențin o implementare de o înaltă calitate prin faptul că sunt receptive la schimbările inerente ce au loc la nivel administrativ, de personal și de finanțare. Pentru ca practicile bazate pe dovezi să

rămână relevante și eficiente pentru mai mult timp, eforturile de optimizare a școlii trebuie să se concentreze asupra dezvoltării capacităților locale.

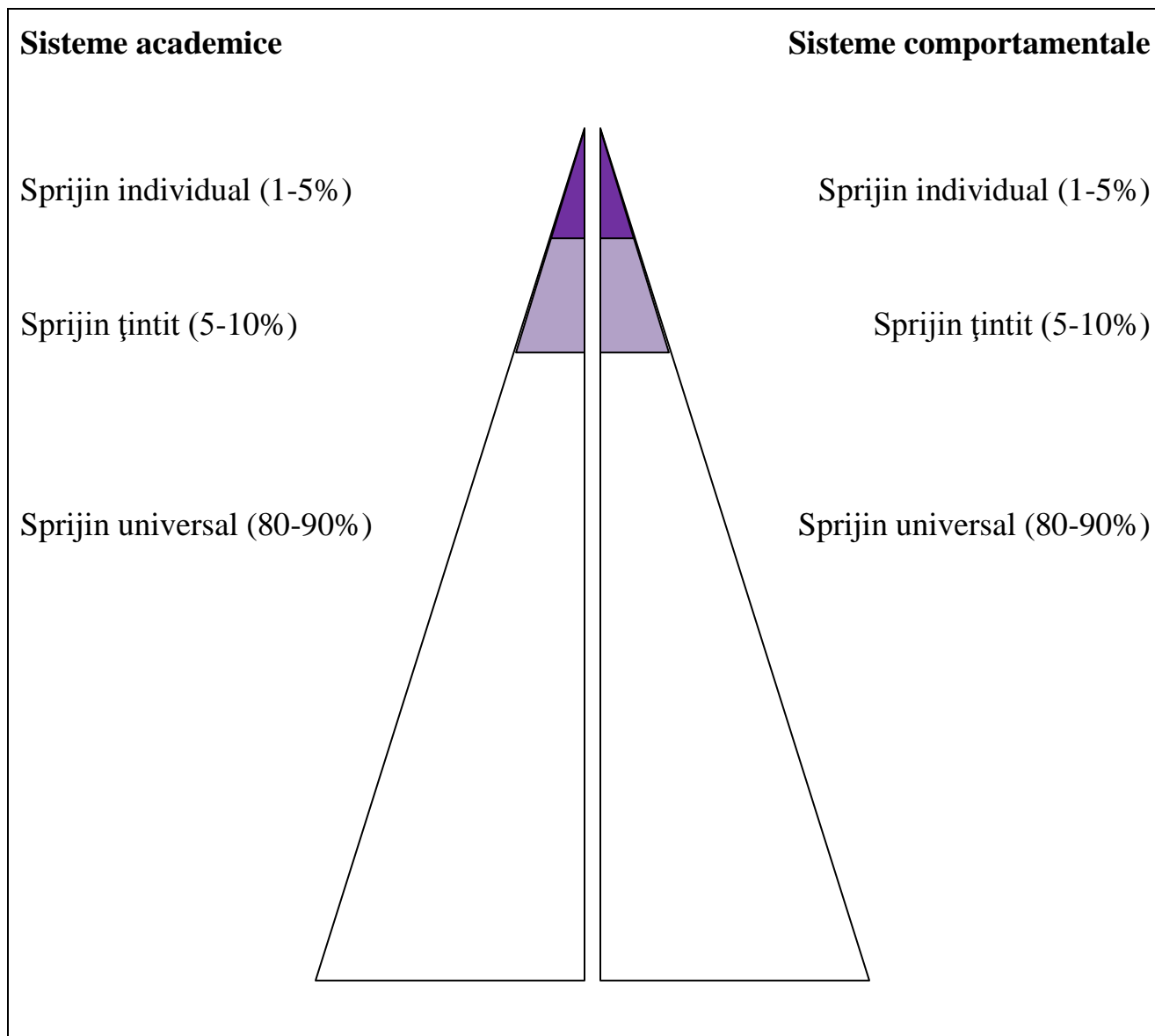
O LOGICĂ ȘI UN LIMBAJ COMUN

Chiar și atunci când școlile adoptă un cadru conceptual comprehensiv pentru optimizarea școlară, se vor confrunta în continuare cu sarcina provocatoare de a gestiona implementarea inițiativelor și obligațiilor multiple. Cu toate că eforturi separate pot conlucra pentru atingerea scopurilor importante și semnificative, ele concurează cel mai adesea pentru resurse și timp, acestea fiind limitate. Mai mult, inițiativele individuale sunt de regulă concepute și prezentate ca și cum ar exista într-un vid cu un singur cadru teoretic, terminologie și rezultate așteptate unice. Cu toate acestea, realitatea este că inițiativele trebuie implementate, într-o manieră cooperantă, alături de alte eforturi care au propriile cadre, terminologii și rezultate așteptate unice.

Credem că școlile și județele pot lucra mai inteligent și mai eficient decât o fac în prezent, prin promovarea unei logici și a unui limbaj comun care depășește granițele dintre discipline, atât la nivel academic cât și comportamental. O singură logică coerentă pentru optimizarea școlară creează eficiență prin faptul că permite școlilor să se focalizeze pe integrarea strategică a inițiativelor multiple. O abordare frecvent utilizată a schimbării academice și comportamentale poate fi operaționalizată sub forma unui model de prevenție utilizat în literatura din domeniul sănătății publice, care constă în oferirea de sprijin de-a lungul unui continuum (Simeonsson, 1994; Walker et al., 1996). Acest continuum (vezi Figura 1; Sugai, 2001) este similar abordării pe mai multe trepte (Vaughn & Klingner, 2007) și abordării specifice răspunsului la intervenție (Fuchs & Fuchs, 2006; Kame'enui, 2007).

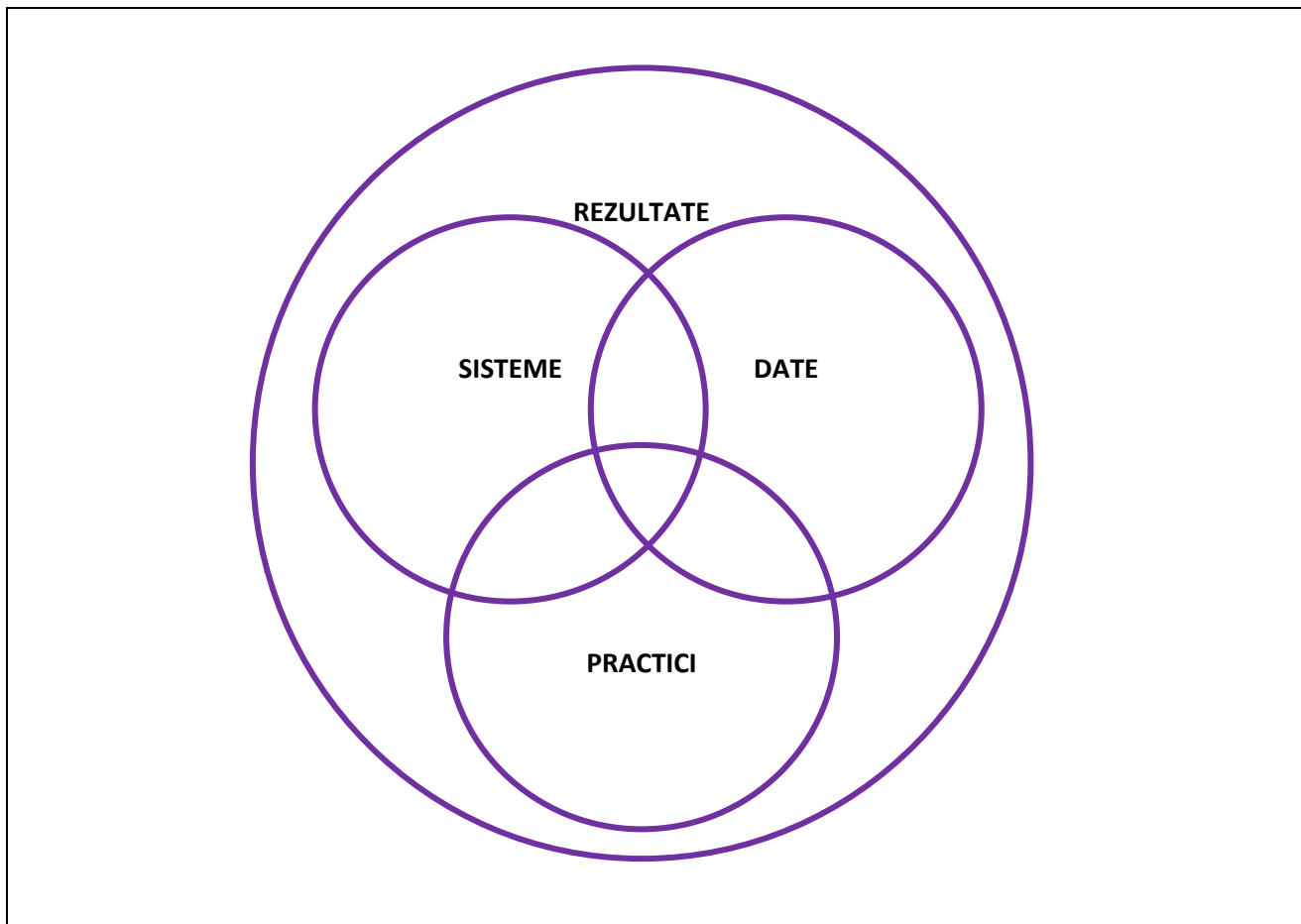
Fiecare etapă a continuumului are în vedere patru dimensiuni centrale pentru sprijin: rezultate, date, practici și sisteme. Aceste dimensiuni, formulate de către Centrul pentru intervenții și sprijin comportamental pozitiv, Biroul pentru programe de educație specială (2004), pot fi aplicate (a) la nivelul a trei trepte de suport (universal, țintit și individual) și (b) la nivelul diferitelor domenii (adică academic și socio / comportamental).

Figura 1. Un model de intervenție și sprijin comportamental la nivelul școlii



În conceptualizarea și implementarea eforturilor de optimizare, școlile trebuie (a) să identifice rezultatele așteptate la nivel academic și comportamental; (b) să utilizeze datele obținute prin evaluare ca bază pentru luarea deciziilor; (c) să aleagă, să implementeze și să modifice practicile selectate în funcție de dovezile de eficiență; și (d) să dezvolte sisteme de sprijin al implementării practicilor. Figura 2 ilustrează interacțiunea acestor principii.

Figura 2. Elemente fundamentale ale intervenției la nivelul întregii școli



ÎMBINAREA EFORTURILOR MULTIPLE CU SCOPURI DIFERITE

Școlile lucrează eficient atunci când adoptă o logică și un limbaj comun pentru optimizarea școlară. Următoarele secțiuni ilustrează modul în care cele patru dimensiuni de sprijin prezintă similarități, la fiecare treaptă a continuumului, între inițierea în actul citirii și implementarea unui sistem de sprijin și intervenție comportamentală la nivelul școlii. Mai mult, în acest model, sisteme similare lucrează pentru a sprijini profesorii și personalul școlii în implementarea practicilor academice și comportamentale.

Sprijinul universal

Sprijinul universal, rezultatele, datele, practicile și sistemele universale se focalizează asupra întregii școli (adică asupra tuturor mediilor, tuturor elevilor și întregului personal). Sprijinul universal atât pentru domeniul academic cât și pentru cel social / comportamental este prezentat în Figura 3.

Sprijinul țintit

Sprijinul țintit se focalizează asupra grupurilor de elevi care necesită suport suplimentar pentru a putea beneficia de sprijinul universal. De exemplu, sprijinul țintit poate fi util pentru elevii care nu răspund la instruirea primară / de bază și sunt considerați a fi cu risc de a manifesta dificultăți de învățare și comportamentale (vezi Figura 4). Rezultatele, datele, practicile și sistemele se focalizează asupra identificării eficiente a nevoilor unor mici grupuri de elevi selectați, și reacționarea la acestea.

Sprijinul individual

Sprijinul individual se focalizează pe nevoile elevilor care necesită suport suplimentar pentru a accesa sprijinul universal și cel țintit, cum ar fi elevii care nu răspund la instruirea primară / de bază sau la intervențiile de nivelul 2 (vezi Figura 5). Rezultatele, datele, practicile și sistemele sunt specifice fiecărui elev, având un înalt grad de individualizare.

CONCLUZIE

În acest articol am susținut faptul că inițiativele educaționale care aparent au finalități foarte diferite pot coopera mai degrabă decât să concureze, atunci când școlile promovează o abordare comprehensivă și coordonată a optimizării organizaționale. Prin organizarea eforturilor la nivel de sistem, școlile pot distribui resursele în mod eficient pentru a asigura necesarul multiplelor inițiative (de exemplu academice și socio / comportamentale), astfel încât acestea să lucreze împreună pentru a genera îmbunătățiri durabile și rezultate școlare semnificative.

Figura 3. Nivelul primar de intervenție – rezultate, date, practici și sisteme pentru domeniile academic și comportamental

Rezultate	
<p>Academic (inițiere în actul citirii)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creșteri semnificative la nivelul procentului de elevi care citesc la nivelul clasei sau peste, cu scopul ca toți elevii să stăpânească cu succes cititul până în clasa a III-a. • Scopuri și așteptări (în ceea ce privește citirea) clare, consecvente și măsurabile pentru toți elevii din toate clasele. • Standarde bazate pe dovezi sau ghiduri curriculare care îndrumă profesorii cu privire la ce și când să predea. 	<p>Comportamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creșteri semnificative la nivelul comportamentului pro-social manifestat de către colectivul de elevi. • Scăderi semnificative la nivelul procentului de comportamente inadecvate manifestate de către colectivul de elevi. • Un număr mic de așteptări comportamentale formulate în termeni pozitivi la nivelul școlii.
Date	
<p>Academic (inițiere în actul citirii)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un set comun de aserțiuni valide și consistente, legate de marile concepte ale inițierii în actul citirii (de exemplu, înțelegere, fluentă și decodificare). • Toți elevii sunt evaluați de trei ori în fiecare an. • Datele obținute în urma evaluării sunt utilizate în procesul de luare a deciziilor la nivelul școlii referitoare la scopurile și practicile citirii. 	<p>Comportamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un set comun de indicatori ai comportamentelor elevilor, formulat la nivelul întregii școli (de exemplu, referate disciplinare, numărul de elevi suspendați, numărul de elevi referiți către educația specială sau găsiți eligibili pentru învățământ special). • Datele sunt utilizate în procesul de luare a deciziilor la nivelul școlii referitoare la scopurile și practicile comportamentale.
Practici	
<p>Academic (inițiere în actul citirii)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un nucleu consistent de instrucțiuni de citire, cu o eficiență validată, 	<p>Comportamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Așteptări comportamentale consecvente, afișate la vedere și

<p>implementat cu fidelitate la nivelul întregii școli.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nucleul de instruire este conceput pentru a permite unui procent de cel puțin 80% dintre elevi să atingă obiectivele stabilite pentru citire la nivelul întregii școli. • Timp structurat după priorități, alocat în mod consecvent instruirii nucleului curricular de citire. 	<p>predate în mod explicit la nivelul întregii școli.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprijin comportamental la nivelul întregii școli, conceput în așa fel încât cel puțin 80% dintre elevi să atingă obiectivele comportamentale. • Un sistem de recunoaștere și apreciere a comportamentelor adecvate, implementat la nivelul întregii școli (de exemplu tichete comportamentale, referate pozitive etc.).
Sisteme	
<ul style="list-style-type: none"> • Echipele de conducere la nivelul școlii coordonează inițiativele din întreaga școală. • Dezvoltarea profesională este concepută pentru a susține implementarea practicilor specifice (de exemplu curriculum-ul nucleu pentru predarea citirii și sprijinul pozitiv al comportamentului la nivelul întregii școli). • Sistemele de evaluare și colectare a datelor sunt organizate și gestionate la nivel de instituție. 	

Figura 4. Nivelul secundar de intervenție – rezultate, date, practici și sisteme pentru domeniile academic și comportamental

Rezultate	
<p>Academic (inițiere în actul citirii)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accelerarea învățării la elevii cu risc, astfel încât să atingă scopurile specifice nivelului clasei. • Stabilirea traiectoriilor individuale ale procesului de accelerare necesar pentru a atinge succesul. 	<p>Comportamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creșterea numărului de comportamente adecvate și descreșterea numărului de comportamente inadecvate la elevii cu risc.

<i>Date</i>	
<p><i>Academic (inițiere în actul citirii)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea datelor disponibile la nivelul școlii pentru a identifica elevii aflați în situație de risc în ceea ce privește atingerea scopurilor. • Evaluarea mai frecventă a elevilor cu risc pentru a le monitoriza progresul (de exemplu, lunar). • Utilizarea datelor obținute din monitorizarea progresului pentru a lua decizii instrucționale din mers. 	<p><i>Comportamental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea datelor disponibile la nivelul școlii pentru a identifica elevii aflați în situație de risc de manifestare a comportamentelor inadecvate (de exemplu, cotări ale comportamentelor pro-sociale ale elevilor, sau numărul de referate disciplinare). • Utilizarea datelor obținute pentru monitorizarea comportamentului elevilor și pentru ajustarea măsurilor de sprijin.
<i>Practici</i>	
<p><i>Academic (inițiere în actul citirii)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevii aflați în situație de risc primesc sprijin instrucțional suplimentar la citire, utilizându-se programe de intervenție, materiale și suplimente validate experimental. • Este disponibilă o varietate de opțiuni de planificare, grupare și organizare a activității pentru elevii aflați în situație de risc, iar acestea sunt coordonate la nivelul întregii școli. • Instruirea elevilor aflați în situație de risc este evaluată și ajustată permanent în funcție de datele obținute prin evaluare. 	<p><i>Comportamental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevii aflați în situație de risc beneficiază de intervenție eficientă, focalizată pe creșterea structurării, a auto-managementului, a oportunităților de feedback și întărire, dar și pe legătura școală-familie. • Este disponibilă o varietate de opțiuni coordonate la nivelul întregii școli. • Sprijinirea elevilor aflați în situație de risc este evaluată și ajustată permanent în funcție de datele obținute prin evaluare.
<i>Sisteme</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Echipele se întâlnesc săptămânal pentru a evalua progresul elevilor care participă în momentul respectiv la programele de intervenție țintită, iau decizii și fac ajustări instrucționale. 	

- Personalul școlii primește trimestrial feedback referitor la numărul de elevi cu referate disciplinare, al celor care participă la programul de intervenție țintită, și la progresele realizate de către aceștia.

Figura 5. Nivelul terțiar de intervenție – rezultate, date, practici și sisteme pentru domeniile academic și comportamental

Rezultate	
<p>Academic (inițiere în actul citirii)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele individuale ale elevilor corespund dobândirii deprinderilor și strategiilor specifice inițierii în actul citirii. • Rezultatele individuale se pot alinia cu scopurile și obiectivele cuprinse în Planul Educațional Individualizat (PEI). 	<p>Comportamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obiectivele comportamentale individuale ale elevilor corespund deprinderii unor abilități sociale adecvate și descreșterii problemelor comportamentale specifice. • Rezultatele individuale se pot alinia cu scopurile și obiectivele cuprinse în PEI.
Date	
<p>Academic (inițiere în actul citirii)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea datelor individuale obținute în urma evaluării pentru a identifica elevii aflați în situația de a fi diagnosticați cu dislexie ca rezultat al lipsei de răspuns la instruirea de bază (curriculum nucleu) și la intervenția țintită. • Colectarea datelor diagnostice specifice referitoare la abilitățile și strategiile de citire. • Evaluarea mai frecventă a celor mai mulți elevi aflați în situație de risc (de exemplu, săptămânal). 	<p>Comportamental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea datelor individuale obținute în urma evaluării pentru a identifica elevii aflați în situația de a manifesta comportamente inadecvate, ca rezultat al lipsei de răspuns la instruirea de bază (curriculum nucleu) și la intervenția țintită. • Colectarea datelor diagnostice comportamentale specifice (de exemplu, analizarea unor înregistrări, analiza funcțională a comportamentului și observația

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea datelor individuale obținute în urma monitorizării progresului, pentru a lua decizii instrucționale din mers. 	<p>directă).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizarea datelor individuale obținute în urma monitorizării progresului, pentru a lua din mers decizii legate de sprijin.
<i>Practici</i>	
<p><i>Academic (inițiere în actul citirii)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevii aflați în situație de risc beneficiază de intervenție la un nivel de intensitate mai ridicat (de exemplu, mai mult timp, grupuri mai mici, profesioniști cu calificări înalte). • Elevii pot primi sprijin prin intermediul programelor de educație specială. • Instruirea este evaluată în mod continuu și ajustată în funcție de datele individuale. 	<p><i>Comportamental</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevii aflați în situație de risc beneficiază de strategii de sprijin pozitiv al comportamentului. • Elevii pot primi sprijin prin intermediul programelor de educație specială, procese de asistență complexă și planificare comprehensivă centrată pe copil). • Sprijinul este evaluat în mod continuu și ajustat în funcție de datele individuale.
<i>Sisteme</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Echipele individuale ale elevilor sunt formate din profesioniști care au cunoștințe specializate despre capacitățile și dificultățile acestora (de exemplu, profesorul de la clasă, părinții, specialiști, profesorul de educație specială, psihologul școlar sau consilierul). • Serviciile de suport sunt coordonate atât la nivelul învățământului obișnuit cât și la nivelul serviciilor de educație specială. • Se alocă resurse pentru sprijinirea implementării intervențiilor individualizate. 	

Bibliografie

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bambara, L., & Kern, L. (Eds.). (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior support plans*. New York: Guilford Press.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., & Sailor, W. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4-16.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Greenwood, C. R., Delquadri, J., & Bulgren, J. (1993). Current challenges to behavioral technology in the reform of schooling: Large-scale, high-quality implementation and sustained use of effective educational practices. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 401-404.
- Kame'enui, E. J. (2007). A new paradigm: Responsiveness to intervention. *TEACHING Exceptional Children*, 39(5), 6-7.
- McCardle, P. & Chhabra, V (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Brookes.
- National Research Council. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Development.
- OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2004), *Schoolwide positive behavior support: Implementers' blueprint and self-assessment*. University of Oregon, Eugene: Author.
- Peters, M. T., & Heron, T. E. (1993). When the best is not good enough: An examination of best practice. *Journal of Special Education*, 26, 371-385.
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69, 361-373.
- Simeonsson, R. J. (1994). *Risk, resilience & prevention: Promoting the well-being of all children*. Baltimore: Brookes.
- Sugai, G. (2001, June). *School climate and discipline: Schoolwide positive behavior support*. Invited keynote at the National Summit on Shared Implementation of Individuals With Disabilities Education Act (IDEA), Washington, DC,

- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: Schoolwide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., III, Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavioral support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Sugai, G., Horner, R. H., & McIntosh, K. (2008). Best practices in developing a broad-scale system of support for schoolwide positive behavior support. In A. Thomas & J. P. Crimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (Vol. 3, pp. 765-780). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2007). Overview of the three-tier model of reading intervention. In D. Haager, J. Klingner, & S. Vaughn (Eds). *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 3-9). Baltimore, MD: Brookes.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194-209.

Articol tradus din *Positive Behavior Interventions & Support, a collection of articles from Teaching Exceptional Children*. Publicată de *Council for Exceptional Children*, Statele Unite, 2010 (articolul a fost publicat inițial în *TEACHING Exceptional Children, Vol. 40, No.6, pp. 54-59*)

Traducere realizată de către:

Fundația de Abilitare „Speranța” din Timișoara, str. Martir Constantin Radu nr.23

www.copil-speranta.ro, www.fastm.ro, (traducător, psih. Alina Beștea)

În cadrul proiectului „Cărți pentru educația incluzivă II”

Copyright © July 2008 by the Council for Exceptional Children, 2900 Crystal Drive Suite 1000, Arlington, Virginia 22202-3557 USA

All rights reserved. No parts of this publication may be produced, stored in a retrieval system or transmitted, in any form and by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without prior written permission of the owner.

Toate drepturile rezervate. Nicio parte a acestei publicații nu poate fi reprodusă sau transmisă sub nicio formă și prin niciun mijloc, fie el electronic, mecanic, fotocopiare, înregistrare sau de altă natură, fără acordul scris al deținătorului de copyright.