

CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „SPERANȚA” ZALĂU

REVISTĂ ȘCOLARĂ

# DIVERSITATE

Modelăm ABILITATEA, promovăm DIVERSITATEA!



Anul VI, nr. 1, decembrie 2024

# DIVERSITATE

Colectivul de redacție

**ORSOLYA – EMESE GERGELY**

**IOANA MAN**

**BOGLÁRKA BARTHA**

**CRISTINA FLORINA POP**

**LUMINIȚA SORINA ORBAN**

**ANTONELA CHEZAN**

**CENTRUL ȘCOLAR PENTRU  
EDUCAȚIE INCLUZIVĂ  
„SPERANȚA” ZALĂU**



**Modelăm abilitatea, promovăm diversitatea!**

**ANUL VI, nr. 1, decembrie 2024**

**ISSN 2457-693X  
ISSN-L 2457-3922**

## CUPRINS **DIVERSITATE**

### **Povestea unui profesor ...**

**Luminița Sorina Orban**

Portret de dascăl, IN MEMORIAM – prof. IOAN CIOCMĂREAN ..... 5

### **Colaboratorii noștri**

**Lect. Univ. Dr. Carmen Costea - Bărluțiu, Conf. Univ. Dr. Andrea Hathazi**

Modalități de gestionare a stresului profesional pentru specialiștii din învățământul special ..... 7

**Gina - Mariana Marian**

Integrarea copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul preuniversitar ..... 11

**Andrea Kósa**

Trainingul combinat Tier2 al performanței matematice în cazul copiilor cu dificultăți matematice ..... 13

**Venuța Fechete**

Mulțumim, NoRo! ..... 21

### **Articole de specialitate**

**Hilda Diana Corb**

Importanța dezvoltării motricității generale la preșcolarii cu dizabilități ..... 22

**Alexandra Bogdan**

Rolul formativ al jocului didactic în educarea limbajului la preșcolari ..... 24

**Lavinia - Maria Cheregi**

Hiperlordoza lombară ..... 26

**Márta - Lidia Kocsis**

Frați neurotipici ai persoanelor cu dizabilități, A sérültek neurotipikus (tipikusán fejlődő) testvérei ..... 28

**Ioana Man**

Particularități ale achiziției limbajului la elevii cu dizabilități intelectuale ..... 32

**Antonela Chezan**

Deprinderile de limbaj și comunicare ale copiilor multilingvi cu tulburări de spectru autist ..... 34

**Cristina Florina Pop**

Despre ... educația STEM ..... 36

**Cristina Mariana Grusea, Sergiu - Ștefan Grusea**

Bullying-ul, un fenomen îngrijorător ..... 39

### **Cercetare psihopedagogică, abstract**

**Eva Cozac**

Tehnici de Management Comportamental la Copiii cu Tulburări de Spectru Autist (TSA) ..... 42

**Boglárka Bartha, Eszter - Orsolya Boros , Orsalya - Emese Gergely**

A szenzoros integrációs zavar és az ADHD. Hogyan segíthetünk? A STEPHENS – SARLÓS PROGRAM ..... 45

<b>Alexandra - Lavinia Iepure</b>	
Limite și perspective privind activitățile extracurriculare în dezvoltarea comportamentelor adaptative la elevii cu dizabilități intelectuale severe .....	54
<b>Exemple terapeutice, proiecte</b>	
<b>Rusandra Mihaela Timoc</b>	
Atelier de creație „Emoțiile mele” .....	56
<b>Crina Ramona Pop</b>	
Numărăm și învățăm .....	58
<b>Luminița Sorina Orban</b>	
ȘCOALA DE VARĂ – „ACCES SPRE SUCCES”, O experiență didactică inedită .....	63
<b>Liliana Zaharie</b>	
Pregătire practică, modul II, III, clasa a IX-a învățământ profesional special, calificarea: Confectioner produse textile.....	67
<b>Materiale didactice</b>	
<b>Eszter - Orsolya Boros</b>	
Învățăm prin joc .....	68
<b>Camelia Costea</b>	
Metoda ARASAAC, Lecturarea prepozițiilor pe bază de pictograme .....	73
<b>Gândurile noastre ...</b>	
<b>Diana Pașca</b>	
Educație cu suflet .....	75
Imagini de neuitat .....	77

## Cuvânt înainte

Revista **DIVERSITATE** revine în școala noastră, v-o oferim cu bucurie! Lansăm de **ZIUA INTERNAȚIONALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI**, ediția cu numărul VI a revistei noastre, cu invitația deschisă de a pătrunde în universul persoanelor cu cerințe speciale, pentru o mai bună conștientizare a dizabilităților, pentru a ne fi aproape!

Dorim permanent să parcurgem evaluări riguroase, să construim apoi strategii optime de intervenții psihopedagogice, să desfășurăm cele mai potrivite activități educative - incluzive pentru elevii noștri speciali.

Transmitem astfel materiale ce reprezintă aspirații, conceptul muncă în echipă, materiale în limba română, în limba maghiară, păstrând intactă amprenta autorilor.

Veți descoperi în revista DIVERSITATE pagini cu evocări obiective, materiale didactice, conținuturi științifice, preocupări atent îngrijite, atitudini actuale ale colaboratorilor noștri, opinii și câteva imagini menite să surprindă subtil emoția profesorilor, prietenilor, elevilor deopotrivă ...

Revista DIVERSITATE este și un gest omagiu, cu înaltă prețuire pentru colegul nostru, **Ioan Ciocmărean**, plecat prematur dintre noi. A rămas lumina lui și o simțim adesea, cu nostalgie.

Sperăm să ocrotim această inițiativă a celebrării dizabilității, neurodivergenței, să găsim în noi resurse, inspirație spre viitoare ediții ale revistei **DIVERSITATE!**

**PORTRET DE DASCĂL**  
**IN MEMORIAM – PROF. DE RELIGIE IOAN CIOCMĂREAN**

prof. psihopedagogie specială *Luminița Sorina Orban*



**„Plăcut fiind lui Dumnezeu, Domnul l-a iubit și, fiindcă trăia între păcătoși, l-a mutat de pe pământ.”**

**„A fost răpit, ca răutatea să nu-i schimbe mintea sa, înșelăciunea să nu-i amăgească sufletul.”**

**(Cartea înțelepciunii lui Solomon, cap. IV, versetele 10 și 11)**

Au trecut doi ani și jumătate de când, bunul și dragul nostru coleg și prieten, prof. de religie Ioan Ciocmărean, alias Ionel, și-a încheiat misiunea aici pe pământ și a ales să cânte în cer cu îngerii. Au trecut doi ani și jumătate de când l-am condus pe ultimul drum, un drum fără întoarcere. A fost un om bun și blând, un coleg exemplar și un model de OM de un mare caracter, demn de urmat. A iubit și a fost iubit de către toată lumea. Nu întâmplător, în urmă cu câțiva ani buni, personal, îl declarăm ca fiind „CEL MAI IUBIT DINTRE PĂMÂNTENI”. Și cred că nu am greșit. A iubit copiii cu o dragoste nemărginită, a dat totul pentru ei din preaplinul sufletului său. Păcat,

însă, că a plecat din această lume, mult prea devreme când mai avea atâtea de oferit și dăruit familiei, școlii, dar mai ales, umanității! De doi ani jumate însă, oferă și dăruiește Divinității.

Sper ca, odată cu plecarea lui, să se fi deschis cerurile pentru el, iar bunul Dumnezeu să-l fi primit de-a dreapta Sa, în Împărăția Sa cerească și să-i fi așezat sufletul între cei dreți și buni! Sper ca Raiul să-l fi primit și să fi devenit „CETĂȚEAN AL RAIULUI”, fiindcă merita, la fel cum, și aici pe pământ a primit nenumărate premii și distincții de onoare. Astfel, datorită ambiției, sârguinței, tenacității, dăruirii, devotamentului și profesionalismului de care a dat dovadă, a fost premiat cu diferite distincții, precum: „**PROFESORUL ANULUI**” 3 ani consecutiv, iar în anul 2019 a primit distincția de onoare - „**PROFESORUL DECENIULUI**” - distincție oferită chiar de către Preasfințitul Episcop al Sălajului, pr. PETRONIU SĂLĂJEANUL.

S-a remarcat, de asemenea, prin multitudinea de concursuri școlare și proiecte educaționale implementate, atât la nivel local, județean, dar și național pe care le-a coordonat, cel mai mare fiind cel la nivel național, denumit sugestiv: „**Biserica, locaș de închinare**”. Acest proiect s-a soldat cu nenumărate premii și distincții, desfășurat anual la Zalău în parteneriat cu Episcopia Sălajului, proiect care s-a bucurat de un succes răsunător.

Dragul nostru prieten, nu te vom uita niciodată! Fii convins că, prin bunătatea, generozitatea, respectul și dragostea pe care ni le-ai oferit, te-am păstrat adânc în inimă. Personal, pentru mine, vei rămâne mereu în sufletul meu ca fiind „**CEL MAI IUBIT DINTRE PĂMÂNTENI!**” Sper că ți-e bine acolo, Sus, în Împărăția cerurilor de unde ne veghezi și ne ajuți pe toți, iar părinților tăi le porți mereu de grijă, îi mângâi și le alini suferința!

În speranța revederii în Viața de apoi, în veșnicie, la a II-a Înviere a Domnului și Mântuitorului nostru Isus Cristos, te îmbrățișez cu drag și îți doresc somn lin și odihnă veșnică!

**NU TE VOM UITA NICIODATĂ, DRAGUL NOSTRU IONEL! TE VOM IUBI ȘI PĂSTRA MEREU ÎN GÂNDURILE NOASTRE ȘI TE VOM POMENI MEREU ÎN RUGĂCIUNE!**

**FIE-ȚI MEMORIA BINECUVÂNTATĂ,**

**distinse domn profesor de religie, Ioan Ciocmărean!**

## **Modalități de gestionare a stresului profesional pentru specialiștii din învățământul special**

*Lect. Univ. Dr. Carmen Costea-Bărluțiu*

*Conf. Univ. Dr. Andrea Hathazi*

Departamentul de Psihopedagogie Specială, Facultatea de Psihologie și Științele  
Educației, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Lucrul cu persoane vulnerabile, pe cât de frumoasă și plină de satisfacții, poate fi obositoare și solicitantă, iar profesioniștii din învățământul special, și nu doar ei, sunt astfel expuși la riscul epuizării profesionale. Fenomenul epuizării profesionale este periculos, pentru că poate avea efecte atât asupra performanței, cât și asupra vieții persoanei în cauză, influențând negativ starea de bine psihologică, dispoziția, sănătatea fizică, relațiile sociale, energia acesteia. Așadar, este de dorit să existe bune strategii de prevenire a instalării stării de epuizare, pentru că acestea sunt mai eficiente decât tratarea epuizării odată instalate.

Stresul profesional este o sumă de reacții de ordin psiho-fiziologic, care survin ca urmare a confruntării cu situații și sarcini care depășesc resursele persoanei și strategiile de a face față și a se adapta.

Pentru prevenirea epuizării profesionale la profesori și specialiști care lucrează cu persoane vulnerabile, asigurarea resurselor necesare bunei derulări a activității este un factor de bază. De asemenea, predictibilitatea în ceea ce privește sarcinile, clarificarea așteptărilor față de fiecare persoană, comunicarea deschisă, transparentă cu departamentul administrativ, oportunitățile de dezvoltare, aprecierea muncii depuse și motivarea persoanei pentru a atinge și chiar depăși nivelul atins sunt surse importante de bunăstare pentru profesioniștii care lucrează în învățământ.

Gestionarea stresului începe cu **grija față de propriul corp**. Când corpul este în stare optimă, de relaxare, persoana are acces atât la rațiune, cât și la emoții, se simte angajată mental, vorbim despre „fereastra toleranței”, așa cum a numit-o Daniel Siegel. Starea de hiperactivare, atunci când persoana simte că nu se poate calma, se caracterizează prin reactivitate, minte neclară, distres emoțional și agitație. Pentru a reintra în fereastra toleranței, persoana poate folosi mindfulness, ancorarea, concentrarea pe respirație. La polul opus se situează starea de închidere, deconectare, în care persoana se simte letargică, apatică, lipsită de motivație, obosită, numită hipoactivare. Pentru a reintra în fereastra toleranței, persoana poate utiliza mindfulness, concentrarea asupra respirației sau activitatea fizică. Atât starea de hiper-, cât și cea de hipoactivare sunt stări în care concentrarea, organizarea sarcinilor, planificarea și derularea activităților sunt îngreunate, pentru că persoana nu poate fi prezentă în acestea. Scopul exercițiilor menționate este de lărgire a ferestrei de toleranță.

**Tehnicile de conștientizare a corpului și relaxare** sunt importante, pentru că stresul și epuizarea sunt asociate cu probleme fizice, din sfera sănătății, cu senzații de durere, simptome



respiratorii, gastrointestinale, precum și unele de tipul problemelor de somn, problemelor alimentare.

În vederea construirii unui **plan de îngrijire a propriei persoane**, este nevoie de includerea în rutina zilnică a unor acțiuni preventive, precum:

- Tehnici de relaxare
- Exerciții de respirație
- Reflecția și auto-cunoașterea
- Exercițiu fizic
- Îngrijirea corpului
- Dietă sănătoasă
- Modificări ale stării de spirit
- Antrenare a unor atitudini pozitive față de muncă
- Auto-susținere
- Autoevaluare realistă
- Dialog pozitiv cu sine
- Gândire rațională.

**Exercițiul fizic** are un rol foarte important în sănătatea fizică și mentală, îmbogățind starea de sănătate, dispoziția, somnul, starea de bine. De asemenea, ajută la diminuarea tensiunii musculare, la reducerea disconfortului fizic, la susținerea sănătății mentale. Așadar, rutina zilnică trebuie să includă sportul și mișcarea ca forme de auto-îngrijire și prevenire a riscurilor pentru sănătatea mentală și fizică.

**Respirația profundă** presupune contractarea diafragmei, inspir și expir lente, prin utilizarea respirației obișnuite a fiecărei persoane. Au fost dezvoltate mai multe tehnici de utilizare a respirației în scopul relaxării, dintre care fiecare persoană va selecta pe cea care i se pare cea mai potrivită. Câteva astfel de exerciții sunt:

1. Realizarea unui inspir lent și profund, timp în care se poate număra, cu mâna ținută în zona abdominală pentru a verifica dacă aceasta se ridică în timp ce persoana inspiră;
2. Producerea a trei respirații conștiente, cu numărare, rostind „înăuntru/înafară” în timp ce persoana inspiră/expiră;
3. Realizarea a cinci respirații pe numărătoare, astfel: inspir până la 5, ține până la 5, expir până la 5;
4. Realizarea unor respirații egale, în același ritm, astfel: inspir cu numărare până la 4, expir cu numărare până la 4.

Respirația conștientă ajută la creșterea nivelului de oxigen din sânge, contribuie la îmbunătățirea sănătății organelor interne și stimulează nervul vag, acestea având efecte pozitive asupra concentrării, calmării sistemului nervos, activarea sistemului nervos parasimpatic.

**Imageria ghidată** este eficientă pentru prevenirea stresului, anxietății, epuizării profesionale. Are beneficii asupra conectării cu lumea interioară și găsirea calmului, prin evocarea

unor experiențe senzoriale fizice și comportamentale. Câteva exerciții de imaginerie ghidată pot fi: conectarea în imaginar cu o amintire de compasiune, în care persoana a oferit sau a fost beneficiarul unui act de compasiune; imaginarea unei urări de fericire și de bine pentru alții; imaginarea sinelui plin de milă; imaginerie pentru găsirea adăpostului interior (sau a locului interior în care persoana se simte în siguranță). Fiecare persoană va găsi propria imagine care să o ajute să rămână calmă și conectată. În imagineria ghidată se pot folosi muzica, sunetele, clopoțelii, vasele tibetane.

**Exercițiile de ancorare** (engl. grounding) se referă la stabilirea conexiunii dintre persoană și mediul din jur, prin senzații corporale, prezență în „aici și acum”, într-un anumit loc fizic. Astfel, atenția se mută de la situația stresantă la propriul corp, senzații prezente și spațiul din jur. Pentru realizarea acestui tip de exerciții, se pot folosi activitățile obișnuite: mersul conștient, exerciții de întindere a corpului, exerciții de relaxare musculară, concentrarea pe senzații corporale (ex. senzația vântului pe față, senzația picioarelor în pantofi, auzul unui sunet din mediu). De asemenea, se poate utiliza tehnica 5-4-3-2-1 (5 lucruri pe care le vedem, 4 lucruri pe care le atingem, 3 lucruri pe care le auzim, 2 lucruri pe care le mirosim, un lucru pe care îl gustăm), în care se exersează conectarea cu senzațiile și savurarea acestora.

**Exercițiile de mindfulness** (conștiința deplină) presupun participarea deplină la experiența trăită în momentul prezent, prin centrarea pe gânduri și eliberarea de acestea, acordarea unei atenții speciale la ceea ce se întâmplă în interiorul și exteriorul persoanei, moment de moment (emoții, senzații, gânduri). Presupune încetarea trăirii în propriile gânduri, în minte, și reconectarea cu corpul, senzațiile, experiențele care apar, pe măsură ce ele se derulează. Practica mindfulness poate fi legată de viața de zi cu zi (ex. mers conștient, simțind fiecare pas, discuție conștientă cu o persoană, cu atenție la cuvinte, meditație conștientă, rugăciune etc.). Așa cum descrie Daniel Siegel, mindfulness reprezintă o cale spre lumea interioară a propriei persoane, iar în relații este calea spre celălalt, o modalitate de a simți pe celălalt și de a-i transmite celuilalt această atenție, conectare, ceea ce consolidează relații reziliente.

Un alt mod de gestionare a stresului este **gândirea constructivă**, înțelegerea propriei persoane în manieră pozitivă, cu încredere și viziune pozitivă asupra propriilor abilități. Este eficient în gestionarea stresului ca fiecare persoană să exerseze gândirea rațională și să găsească mereu perspective creative asupra fiecărei situații. Vorbirea pozitivă cu sine înseamnă adresarea de mesaje care pot ajuta la calmare, la reglare emoțională (ex. continuă să rămâi prezent, este timp pentru fiecare lucru, respiră profund, dă-ți timp să te liniștești etc.).

În ceea ce privește gestionarea stresului, este important ca fiecare persoană să găsească propria strategie de auto-reglare, care susține starea de echilibru și prezența deplină. Pentru a putea face față provocărilor în mod constructiv, avem nevoie să fim alături de noi înșine cu răbdarea, compasiunea și blândețea pe care le arătăm oamenilor dragi. Strategiile de coping eficiente adeseori le găsim atunci când ne acordăm atenție, pentru a putea face față situațiilor stresante din viața de zi cu zi și din profesia solicitantă pe care o avem.

Notă: Acest material este realizat cu sprijinul financiar al Uniunii Europene în cadrul programului Erasmus+ BURNOUT FREE ECI, Nr: 2021-1-EL01-KA220-ADU-000035230. Articolul reflectă exclusiv opiniile și punctele de vedere ale autorilor, Comisia nefiind responsabilă față de orice formă de utilizare a informațiilor.

### **Bibliografie:**

Coaston, S. C. (2017). Self-Care through Self-Compassion: A Balm for Burnout. *The Professional Counselor*, 7, 285-297.

Korhonen M, Komulainen K. (2021). Individualizing the burnout problem: Health professionals' discourses of burnout and recovery in the context of rehabilitation. *Health*. 2021;0(0). doi:10.1177/13634593211063053

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), pp. 28-35. EJ 622 519

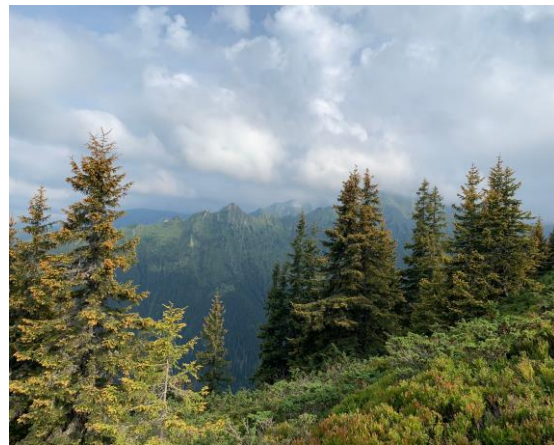
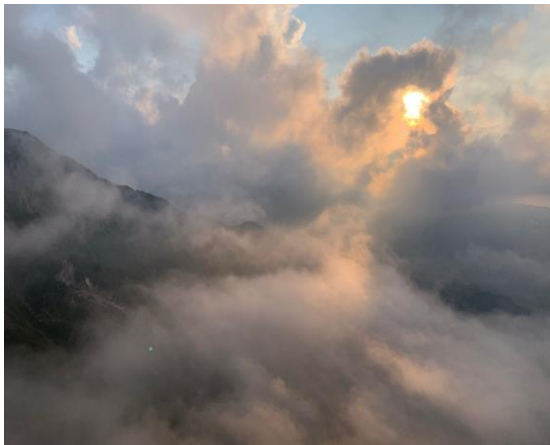
Ma, X.; Yue, Z.-Q.; Gong, Z.-Q. et al., (2017). The effect of diaphragmatic breathing on attention, negative affect and stress in healthy adults. *Frontiers in Psychology*, vol. 8.

Nguyen, J. & Brymer, E. (2018). Nature-based guided imagery as an intervention for state anxiety. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, p.1858.

Rotschild, B. (2017). *Trauma. 8 Strategii de vindecare [Trauma. 8 Strategies for Healing]*, Herald, București

Siegel, D. (2016). *Mindfulness și neurobiology. Calea către cultivarea stării de bine [The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well-Being]*, Herald, București.

Toussaint L, Nguyen QA, Roettger C, Dixon K, Offenbacher M, Kohls N, Hirsch J, Sirois F. (2021). Effectiveness of Progressive Muscle Relaxation, Deep Breathing, and Guided Imagery in Promoting Psychological and Physiological States of Relaxation. *Evid Based Complement Alternat Med*.



## **Integrarea copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul preuniversitar**

prof. înv. primar **Gina - Mariana Marian**  
Școala Gimnazială „Gheorghe Lazăr” Zalău

Integrarea copiilor cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) în învățământul preuniversitar reprezintă o temă importantă în educația modernă. Copiii cu CES includ copii care au diverse dizabilități fizice, cognitive, emoționale sau sociale și care necesită o abordare educațională adaptată pentru a-și atinge potențialul maxim. Sistemul educațional contemporan pune accent pe egalitatea de șanse, iar integrarea copiilor cu CES în mediul școlar obișnuit este un pas esențial pentru a asigura acest principiu. Scopul principal al acestui material este de a analiza importanța integrării acestor copii în școlile de masă și provocările care apar în acest proces.

Copiii cu CES sunt acei elevi care, datorită unor dizabilități sau dificultăți de învățare, necesită o abordare educațională diferită față de ceilalți elevi. Aceste cerințe speciale pot fi cauzate de:

- Dizabilități fizice (ex: mobilitate redusă, deficiențe de vedere sau auz)
- Tulburări cognitive (ex: tulburări de învățare, retard mental)
- Probleme emoționale și comportamentale (ex: tulburări de comportament, autism)
- Deficiențe de limbaj și comunicare

### **Conceptul de integrare și incluziune**

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă nu este doar o problemă tehnică sau administrativă, ci și una socială și etică. Principiul incluziunii presupune ca toți copiii, indiferent de abilitățile sau dizabilitățile lor, să aibă acces la o educație de calitate în aceleași școli. Integrarea se referă la faptul că acești copii nu trebuie segregati în instituții speciale, ci pot fi educați împreună cu colegii lor, primind însă un suport educațional adecvat.

### **Cadrul legislativ în România**

Integrarea copiilor cu CES este reglementată de diverse legi și reglementări internaționale și naționale. Printre acestea se numără: Legea Educației Naționale nr. 1/2011, care promovează dreptul la educație egală pentru toți copiii; Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, ratificată de România în 2010, care stipulează dreptul la educație incluzivă pentru persoanele cu dizabilități; Ordinul 5573/2011, care reglementează procedurile de integrare a copiilor cu CES în învățământul de masă. Aceste acte legislative asigură cadrul necesar pentru ca integrarea să fie realizată în mod echitabil, iar copiii să beneficieze de resurse adecvate pentru educație. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă are beneficii atât pentru aceștia, cât și pentru colegii lor. Printre aceste beneficii se numără:

1. Dezvoltarea socială: Copiii cu CES învață să interacționeze cu alți elevi, dezvoltându-și abilitățile sociale și simțul apartenenței la o comunitate.
2. Creșterea toleranței și empatiei: Elevii din învățământul de masă devin mai conștienți și mai empatici față de diversitatea umană, învățând să accepte și să respecte diferențele.
3. Îmbunătățirea performanțelor academice: Printr-o educație personalizată și acces la resurse specifice, copiii cu CES își pot îmbunătăți performanțele academice și pot dobândi

competențe esențiale pentru integrarea ulterioară în societate.

4. Pregătirea pentru viața adultă: Participarea activă în comunitatea școlară obișnuită pregătește copiii pentru o viață adultă independentă și le oferă șanse mai mari de integrare pe piața muncii.

### **Provocările integrării copiilor cu CES**

Cu toate beneficiile sale evidente, integrarea copiilor cu CES întâmpină numeroase provocări:

- Resursele insuficiente: Multe școli nu dispun de personal specializat (consilieri, psihologi, profesori de sprijin) sau de infrastructura necesară (rampă pentru scaune rulante, echipamente speciale).
- Pregătirea insuficientă a cadrelor didactice: Profesorii din școlile de masă nu au întotdeauna pregătirea necesară pentru a gestiona elevii cu CES. Deși există programe de formare, acestea nu sunt întotdeauna suficiente sau adaptate la nevoile reale ale școlii.
- Atitudinile societății: De multe ori, părinții sau colegii elevilor fără CES manifestă reticență față de integrarea copiilor cu nevoi speciale, considerând că aceștia ar putea încetini progresul clasei sau ar necesita prea multă atenție.
- Lipsa unui curriculum flexibil: Curriculum-ul național este adesea prea rigid și nu permite adaptarea conținutului și a metodei de predare în funcție de nevoile fiecărui elev.

### **Soluții pentru îmbunătățirea integrării**

Pentru a depăși provocările menționate și a facilita integrarea efectivă a copiilor cu CES în învățământul preuniversitar, sunt necesare câteva măsuri:

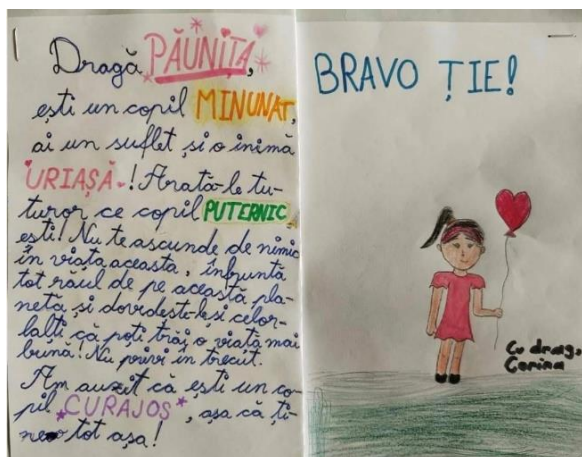
1. Dezvoltarea infrastructurii: Investițiile în infrastructură și resurse educaționale, precum și crearea de medii școlare accesibile pentru toți copiii sunt esențiale.
2. Formarea cadrelor didactice: Organizarea de cursuri de formare continuă și ateliere practice pentru profesori, astfel încât aceștia să fie pregătiți să lucreze cu elevii cu CES.
3. Colaborarea între părinți, profesori și specialiști: O comunicare strânsă între toate părțile implicate este crucială pentru a dezvolta un plan educațional adaptat fiecărui copil.
4. Flexibilizarea curriculum-ului: Introducerea unui curriculum mai flexibil, care să permită adaptarea materialului didactic și a metodelor de predare la cerințele fiecărui elev.

### **Concluzie**

Integrarea copiilor cu CES în învățământul preuniversitar reprezintă o provocare importantă pentru sistemul educațional din România, dar și o oportunitate de a crea un mediu școlar mai incluziv și mai tolerant. Cu toate dificultățile întâmpinate, implementarea unor politici și strategii coerente poate asigura succesul acestui proces, contribuind astfel la dezvoltarea unei societăți mai echitabile și mai solidare. Integrarea educațională a copiilor cu CES nu este doar un drept al acestora, ci și o responsabilitate a întregii comunități. Printr-o implicare activă și prin implementarea unor măsuri concrete, putem asigura fiecărui copil șanse egale la educație și la o viață împlinită.

## Bibliografie:

1. Legea Educației Naționale nr. 1/2011, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 18 din 10 ianuarie 2011. Disponibilă la: <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150>
2. Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități. Disponibilă la: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.htm>
3. Ordinul 5573/2011 privind integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, Ministerul Educației Naționale. Disponibil la: <https://www.edu.ro>
4. Radu, M. (2018). Educația incluzivă în școala românească: provocări și perspective, Editura Universitară
5. Popescu, A. (2015). Abordări educaționale în sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale, Editura Polirom
6. Stănescu, I. (2020). Psihopedagogia integrării copiilor cu CES în învățământul de masă, Editura Didactică și Pedagogică
7. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Inclusive Education for Learners with Disabilities, Disponibil la: <https://www.european-agency.org>
8. Vlăsceanu, M. (2017). Incluziunea educațională: de la teorie la practică, Editura Humanitas.



## Trainingul combinat Tier2 al performanței matematice în cazul copiilor cu dificultăți matematice

prof. logoped CJRAE Sălaj *Andrea Kósa*

Procesul RtI (*Response to Intervention*) este o modalitate validată științific de abordare a copiilor cu dificultăți de învățare de la vârste fragede. RtI debutează cu identificarea copiilor cu risc și se continuă cu monitorizarea traseului educațional pentru a menține pe fiecare elev pe drumul normal al dezvoltării academice și pentru a interveni prin mijloace ajutătoare ori de câte ori este nevoie. Pentru a se asigura că nevoile individuale ale fiecărui elev sunt satisfăcute, iar resursele alocate sunt adecvate cu nivelul de nevoi ale elevului, operaționalizarea procesului RtI este realizată cu includerea unor modele de prevenție și intervenție multinivelare.

Unul dintre aceste modele RtI de livrare a serviciilor este sistemul de sprijin trinivelar (*tiered system*, Bryant & Bryant, 2008; Vaughn et al., 2007). Intervenția primară (Tier1) având un design universal este aplicată clasei și conține instrucțiuni pentru toți elevii, cu sau fără dificultăți matematice. Screeningul și monitorizarea progresului oferă informații despre nivelul de stăpânire a abilităților matematice, atât individual, cât și comparativ cu ceilalți. Dacă unui copil nu îi sunt suficiente instrucțiunile primare, el trece la nivelul 2 (Tier2), unde primește instruire suplimentară și este monitorizat în continuu având în vedere nivelul performanței și rata sa de progres. De obicei serviciile și intervențiile secundare sunt furnizate în grupuri mici, implicând adaptări educaționale implementate în adăugare cu curriculumul general. Acei copii care nu răspund satisfăcător nici acestor intervenții, sunt cuprinși în intervenția terțiară, intensivă și individualizată, implicând servicii adesea asigurate de profesorul din învățământul special (Fuchs et al., 2003; Vaughn et al., 2007).

În ultimii ani din ce în ce mai multe studii cercetează factorii asociați cu dificultățile matematice sugerând două abordări majore pentru a înțelege profilul lor deficitar: abilitățile “domain-specifice” (Skagerlung & Traff, 2016; Vanbinst et al, 2015) și cele “domain-generale” (Cowan & Powell, 2014; Traff et al., 2020; Peng & Fuchs, 2016), ambele influențând performanța matematică. Intervenția noastră implică trainingul acestora și cercetează din aceste două privințe problematica dificultăților matematice. În primul rând prevenirea dificultăților matematice majore se face prin intervenții ce țintesc abilitățile matematice insuficient formate (de ex. simțul numerelor). În al doilea rând, deoarece eforturile pentru a preveni dificultățile matematice trebuie

să includă și intervenții care să îmbunătățească procesele cognitive (Aragón et al., 2016; Cerda et al., 2015) ori prin proceduri compensatorii, ori prin stimularea funcționării eficiente a proceselor cognitive inițial deficitare sau slabe (Abu-Hamour, 2018), examinăm efectul boosting-ului memoriei de lucru asupra performanței matematice.

### **Simțul numerelor**

Pentru tinerii școlari stăpânirea sigură a simțului numerelor este fundamentală înțelegerii conceptelor matematice și a fluenței calculelor aritmetice (Bryant et al., 2008). Simțul numărului este definit ca abilitatea de a înțelege magnitudinea numărului, a simți ceea ce un număr reprezintă, este fluiditatea și flexibilitatea folosirii numerelor ca simboluri ale cantităților și este ușurința folosirii lor în calcule mintale (Gersten & Chard, 1999). Este unitatea de măsură a abilităților matematice, asemănătoare conștiinței fonologice în achiziția scris-cititului, iar dificultățile matematice deseori au rădăcini în insuficiența consolidării sensului numerelor. Aceste dificultăți se pot manifesta ca greutate în a înțelege principiile conceptuale ale numărării. De ex. dezvoltarea insuficientă a liniei mentale a numerelor (înțelegerea faptului că magnitudinea numerelor crește liniar), poate duce la dificultăți de rezolvare a calculelor mentale și de înțelegere a valorii locale a numerelor. Chiar dacă definiția simțului numerelor diferă de la un autor la celălalt, există un consens general că simțul numărului este fundamentul folosirii automate a procedurilor matematice de bază, precum completarea calculelor scrise sau rezolvarea problemelor aplicate (Clarke & Shinn, 2004).

### **Memoria de lucru**

O bună capacitate a memoriei de lucru este o condiție prealabilă importantă pentru rezolvarea sarcinilor matematice. Chiar și cele mai simple calcule matematice necesită procesele memoriei de lucru: stocarea temporară a informațiilor, activizarea strategiilor și procedurilor relevante problemei, utilizarea operațiilor pentru a converti informațiile în outputuri numerice, toate sunt realizate cu ajutorul memoriei de lucru (Kroesbergen et al., 2014). Iar dintre copiii care prezintă deficite de memorie de lucru, încadrându-se sub pragul de 10 percentile, 80% au probleme academice substanțiale fie de lectură, fie de matematică sau cel mai frecvent, din ambele domenii (Gathercole & Alloway, 2004).

### **Scopul studiului**

În studiul nostru încercăm să determinăm efectul unor intervenții timpurii asupra performanței matematice în cazul copiilor cu dificultăți matematice de clasa I.



Ipotezele care au ghidat cercetarea noastră sunt următoarele:

(1) Copiii care participă la o intervenție privind achiziția și consolidarea abilităților numerice vor avea performanțe îmbunătățite atât la monitorizarea cronometrată a progresului, cât și la testul standardizat al abilităților matematice, comparativ cu elevii care participă la cursurile de matematică „ca de obicei”, fără nicio intervenție specială.

(2) Copiii care participă la o intervenție privind boosting-ul memoriei de lucru vor avea performanțe îmbunătățite nu numai asupra sarcinilor memoriei de lucru, dar intervenția va avea efecte pozitive și asupra abilităților matematice, comparativ cu copiii din grupul de control.

(3) Copiii beneficiari ai intervenției combinate vor avea performanțe mai bune la testarea abilităților matematice decât copiii care participă la cursurile de matematică „ca de obicei”, dar și în comparație cu copiii care primesc separat intervenție privind competențele matematice ori de boosting a memoriei de lucru.

## **Metodologie**

### **Design-ul intervenției**

În interesul determinării eficienței intervențiilor folosim design-ul discontinuității regresiei (RDD - *regression discontinuity design*) cu variabile de atribuire multiple. Acest design este cvasi-experimental adecvat comparării grupurilor, având diferite nivele ale abilităților vizate înainte de implementarea intervenției. Mecanismul de atribuire este bazat pe un indice de eligibilitate multiplu, în studiul nostru fiind criteriul cut-off  $\leq 16$  percentile la pre-testul abilităților matematice și un span  $\leq 2.5 + \text{scor} \leq 10$  la sarcinile memoriei de lucru. Aceste două variabile predeterminate sunt de tipul “AND”, adică un copil trebuie să satisfacă “cut-off”-ul ambelor criterii pentru a fi inclus într-o terapie.

### **Participanți**

Copiii au fost recrutați din trei școli primare localizate în centrul municipiului Zalău. În studiu erau incluși 76 de copiii (39 fete și 37 băieți) cu vârsta la prima testare între 74- 95 de luni ( $M= 81.34$ ,  $SD= 4.37$ ), frecventând clasa pregătitoare. Dintre ei 19 copii (9 fete și 10 băieți) au avut abilități care au satisfăcut criteriile de atribuire a intervenției (Tier 2,  $N=19$ ), ceilalți formând grupul de control.

### **Procedură**

Pentru determinarea nivelului abilității matematice toți copiii au fost testați cu Testul Abilităților Matematice Timpurii (Tema-3; *Test of Early Mathematics Ability*; Ginsburg &

Baroody, 2003). Testul de inteligență Matricele Progressive Raven Color a fost administrat cu scopul de a poziționa elevii incluși în studiu în intervalul normal al inteligenței de cel puțin 70 potrivit definiției ICD-10, de inteligență intactă (World Health Organization, 1993). Memoria de lucru a fost măsurată cu cinci sarcini, scanând cele trei componente ale memoriei de lucru, capacitatea memoriei fiind calculată ca span-ul și scorul compus din rezultatele brute la aceste sarcini. Pe baza acestor rezultate copiii erau atribuiți celor 3 grupuri de intervenție. Testul de diagnostic al abilității matematice (Tema-3 - varianta B) este readministrat la sfârșitul intervenției. Instrumentele proiectate cuprind patru domenii matematice importante: comparația magnitudinii, secvențe de numere, valoarea locală a numerelor, combinații de adunare/scădere.

### **Intervenția vizând abilitățile matematice**

Scopul nostru era oferirea ajutorului copiilor cu dificultăți matematice pentru a se angaja în activități de promovare a cunoștințelor conceptuale, strategice și procedurale pentru achiziția numerozității și a calculelor. Intervenția pentru dezvoltarea abilităților matematice include instrucțiuni sistematice, reprezentări vizuale ale conceptelor matematice, oportunități practice pentru exersarea și consolidarea deprinderilor și monitorizarea frecventă a progresului. Aceste intervenții încorporează secvențe concret - reprezentare - abstract (CRA, Miller & Hudson, 2007), fiind o modalitate de a integra utilizarea instrumentelor de manipulare și a reprezentărilor picturale în instrucțiuni explicite menite să predea concepte matematice importante.

Copiii lucrează în grupuri mici de 3-4 elevi, fiecare activitate începând cu jocuri “warm-up”, urmată de două lecții predeterminate. Jocurile warm-up sunt activități scurte de asigurare a unei bune dispoziții în interesul angajării mai bune în sarcinile ce urmează a fi învățate (de ex. jocuri simple, bine exersate, pe care fiecare copil le poate duce cu succes la bun sfârșit: jocuri de „subitizare”, de recunoaștere rapidă a reprezentărilor numerelor pe degete, non simbolice și simbolice).

După jocul warm-up urmează două lecții, fiecare cu durată de 10 minute. Lecțiile sunt axate pe dezvoltarea unor cunoștințe conceptuale printr-o metodă de „gândire cu voce tare”, cu includerea instrucțiunilor de tip “scaffolded”. Fiecare unitate conține învățarea unor strategii legate de cunoștințele vizate (de ex. strategia transformării calculelor sau a regrupării numerelor în numere ușor abordabile).

## **Intervenția vizând memoria de lucru**

Prin boosting-ul memoriei de lucru copiii se angajează într-o serie de sarcini și jocuri, timp de 25 de minute de două ori pe săptămână. Copiii lucrează în grupuri mici de 3-4 elevi, fiecare activitate începând cu jocuri warm-up, urmată de șase sarcini predeterminate, selectată dintr-un depozit de 10 sarcini. Copiii se antrenează numai la aceste șase sarcini în primele cinci zile, după care se lărgeste aria sarcinilor cu încă un joc. Fiecare sarcină sau joc conține reținerea temporală a unor informații (verbale, numerice sau vizuo-spațiale) sau manipularea secvențială a informațiilor.

Boosting-ul reținerii temporale a informațiilor verbale, numerice și vizuo-spațiale, sunt primele trei sarcini cu care începe fiecare activitate. (1) Copiilor le este prezentat cu voce tare o serie de cuvinte, numărul cuvintelor crescând treptat. Fiecare copil având în fața lui o serie de flashcarduri, trebuie să aleagă acele imagini care reprezintă cuvintele rostite și să le așeze în fața lui în ordinea prezentării cuvintelor; (2) La sarcina reținerii numerelor, sarcina este aceeași, dar în loc de imagini copiii au flashcarduri cu cifre; (3) La sarcina reținerii informațiilor vizuo-spațiale, copiilor le este prezentat o matrice formată din 3x3, apoi din 4x4 buline (3 coloane x 3 rânduri; 4 coloane x 4 rânduri). Pe rând sunt întoarse bulinele colorate, iar sarcina copiilor este reproducerea șirului respectând ordinea lor cu ajutorul propriilor buline așezate pe o matrice printată.

Trei sarcini scanează manipularea informațiilor în memoria de lucru. Sunt rostite (4) cuvinte, (5) cifre sau (6) prezentate locația unor buline, iar sarcina elevilor este reproducerea șirului în ordine inversă. Aceste șase sarcini (trei de reținere în ordinea prezentării, trei de manipulare, rechemarea fiind în ordinea inversă) sunt exersate în cadrul fiecărei activități. Ele sunt completate cu jocuri pentru învățarea unor strategii de reținere a informației. (7) Copiii printr-un joc de imaginație sunt învățați să rețină un șir mai lung de cuvinte, fiind încurajați să conecteze imaginile mentale ale obiectelor enumerate. De ex. să rețină un șir de cuvinte conținând „albină, masă, pădure, înghețată, radio”, ca pe o poveste cu o albină, care ateriza pe o masă în pădurea însorită pe o pată topită de înghețată, fapt așa de ciudat, încât a fost anunțat și la radio. (8) Copiilor le este prezentată strategia vocalizării interioare, încurajând utilizarea repetiției pentru fixarea cuvintelor în memorie. (9) Actualizarea informațiilor din memoria de lucru este exersată cu ajutorul listelor de cuvinte, unde copiilor le este prezentată o listă de cuvinte, sarcina lor fiind de a selecta și reda numai acele cuvinte care au un atribut comun (cele mai mici, cele galbene, cele rotunde etc). Copiii sunt încurajați să folosească ori metoda legării vizuale ori strategia repetiției interioare pentru a

ușura sarcina. Această sarcină este proiectată să scaneze abilitatea copilului de a menține activ o serie de informații în memoria de lucru în timp ce compară caracteristicile obiectelor. (10) “Dual-tasking-ul” este exersat ca reținerea unor informații (sfârșitul unor propoziții, rezultatele unor calcule simple) în prezența unor distractori (decizie asupra valorii de adevăr a propozițiilor, denumirea operațiunii folosite).

### **Bibliografie:**

- Abu-Hamour, B. (2018). The cognitive profiles of Jordanian students at risk for math disability. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1093–1107. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1415382>
- Aragón, E., Navarro, J. I., Aguilar, M., Cerda, G., & García-Sedeño, M. (2016). Predictive model for early math skills based on structural equations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(6), 489–494. <https://doi.org/10.1111/sjop.12317>
- Bryant, B. R., & Bryant, D. P. (2008). Introduction to the Special Series: Mathematics and Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 3–8. <https://doi.org/10.2307/30035521>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., Gersten, R. M., Scammacca, N. N., Funk, C., Winter, A., Shih, M., & Pool, C. (2008). The Effects of Tier 2 Intervention on the Mathematics Performance of First-Grade Students Who Are at Risk for Mathematics Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 47–63.
- Cerda, G., Pérez, C., Navarro, J., Aguilar, M., Casas, J., & Aragon, E. (2015). Explanatory model of emotional-cognitive variables in school mathematics performance: A longitudinal study in primary school. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01363>
- Clarke, B., & Shinn, M. R. (2004). A Preliminary Investigation Into the Identification and Development of Early Mathematics Curriculum-Based Measurement. *School Psychology Review*, 33(2), 234–248.
- Cowan, R., & Powell, D. (2014). The contributions of domain-general and numerical factors to third-grade arithmetic skills and mathematical learning disability. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 214–229. <https://doi.org/10.1037/a0034097>
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157–171. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- Gathercole, S., & Alloway, T. (2004). Working memory and classroom learning. *Cognitive Development in K-3 Classroom Learning: Research Applications*, 15.

- Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 18–28. <https://doi.org/10.1177/002246699903300102>
- Kroesbergen, E., Klein-van 't Noordende, J., & Kolkman, M. (2014). Training working memory in kindergarten children: Effects on working memory and early numeracy. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 20, 23–37. <https://doi.org/10.1080/09297049.2012.736483>
- Miller, S. P., & Hudson, P. J. (2007). Using Evidence-Based Practices to Build Mathematics Competence Related to Conceptual, Procedural, and Declarative Knowledge. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 47–57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00230.x>
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A Meta-Analysis of Working Memory Deficits in Children With Learning Difficulties: Is There a Difference Between Verbal Domain and Numerical Domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Skagerlund, K., & Träff, U. (2016). Number Processing and Heterogeneity of Developmental Dyscalculia: Subtypes with Different Cognitive Profiles and Deficits. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), Article 1.
- Traff, U., Olsson, L., Ostergren, R., & Skagerlund, K. (2020). Development of early domain-specific and domain-general cognitive precursors of high and low math achievers in grade 6. *Child Neuropsychology*, 26(8), Article 8. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1739259>
- Vanbinst, K., Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2014). Arithmetic strategy development and its domain-specific and domain-general cognitive correlates: A longitudinal study in children with persistent mathematical learning difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3001–3013. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.06.023>
- Vaughn, S., Wanzek, J., Woodruff, T., & Linan-Thompson, S. (2007). *Prevention and early identification of students with reading disabilities*.



## Mulțumim, NoRo!

prof. psihopedagogie specială *Venuța Fechete*

Mulțumim Centrului NoRo și în mod special doamnei Dorica Dan pentru colaborarea fructuoasă pe care, noi, C.Ș.E.I. „Speranța” Zalău – cadre didactice, copii și părinți am avut-o de-a lungul anilor.

Colaborarea noastră durează de la înființarea Asociației PRADER WILLI, asociație fondată prin eforturile deosebite ale doamnei DORICA DAN.

La vremea aceea, în anul 2007, asociația își avea sediul într-un spațiu mic, dar menită a veni în sprijinul copiilor cu boli rare, cu tulburări din spectrul autist, precum și pentru toți ceilalți cu nevoi speciale, asociația a făcut posibilă activitatea și dezvoltarea acesteia.

În acea perioadă am participat în calitate de voluntari de la C.Ș.E.I. „Speranța” Zalău, respectiv, profesorii: Sabău Amalia, Fechete Venuța și directorul, pe atunci, prof. Boldan Mihai.

Întâlnirile cu specialiști din țara întreagă, respectiv psihologi, psihoterapeuți, medici au avut un impact pozitiv în activitatea noastră de zi cu zi.

Tot în această perioadă am realizat proiectul „BIG BROTHER – BIG SISTER” în colaborare cu Prader Willi, voluntari de la Colegiul „Alesandru Papiu-Ilarian” Zalău, Liceul Pedagogic „Gheorghe Șincai” Zalău, părinți ai copiilor cu boli rare și nu numai.

De asemenea, am participat la activități precum:

- Vânătoarea de ouă roșii la Centrul Acasă;
- Prezentarea piesei de teatru la Casa de Cultură a Sindicatelor Zalău „Sora mică, Ligia” – piesă realizată cu elevii cu sindrom Down și voluntari;
- Activități sportive și recreative, precum și multe altele care au contribuit la ajutorarea nevoilor copiilor și părinților de a fi cunoscuți, încurajați, apreciați.

Prin preocuparea și interesul deosebit al doamnei Dorica Dan, Asociația Prader Willi a devenit apoi Centrul NoRo – Centru Pilot pentru bolile rare, asociat fiind cu Centrul FRAMBU din Norvegia.

În anii aceștia s-au organizat întâlniri cu diverse personalități din domeniul bolilor rare abordând holistic și interdisciplinar problemele ridicate din această zonă.

Am avut ocazia să participăm la numeroase conferințe organizate de către Centrul NoRo la Zalău, Cluj, Timișoara și București. Specialiștii care au prezentat materiale la aceste întâlniri: medici, psihologi, psihoterapeuți, profesori psihopedagogi, logopezi, kinetoterapeuți, etc. au constituit o perfecționare pentru noi, cei care ne desfășurăm activitatea cu elevi cu nevoi speciale.

Mulțumim în mod special doamnei Dorica Dan pentru toată atenția pe care ne-a acordat-o în toți acești ani și pentru invitațiile de participare la activitățile desfășurate ale profesorilor, copiilor și părinților.

## Importanța dezvoltării motricității generale la preșcolarii cu dizabilități

prof. psihopedagog *Hilda Diana Corb*

Dezvoltarea motricității generale este esențială pentru toți copiii, însă pentru preșcolarii cu dizabilități, acest aspect capătă o relevanță și mai mare. Motricitatea generală se referă la abilitățile fundamentale de mișcare care includ coordonarea, echilibrul, forța și flexibilitatea. Aceste abilități sunt nu doar fundamentale pentru activitățile fizice cotidiene, ci contribuie și la dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copiilor.

Studiile arată că motricitatea generală influențează alte domenii ale dezvoltării copilului. Abilitățile motorii bine dezvoltate sprijină învățarea cognitivă, contribuind la integrarea informației din mediu (Piek et al., 2008). De exemplu, copiii care participă la activități fizice au tendința de a avea rezultate mai bune în domeniul academic, datorită creșterii atenției și a memoriei (Donnelly et al., 2016).

Pentru elevii preșcolari cu dizabilități – fie ele fizice, cognitive sau de altă natură – stimularea motricității generale devine un instrument esențial în procesul educativ. Activitățile structurate pot ajuta copiii cu dizabilități să-și dezvolte abilitățile motorii fine și grosiere. Mișcările simple precum săritul, alergatul sau aruncarea pot fi adaptate astfel încât să corespundă nevoilor fiecărui copil (Adolph & Franchak, 2017).

Participarea activă la activități fizice poate spori stima de sine a copiilor cu dizabilități. Prin succesul obținut în cadrul exercițiilor fizice adaptate, copiii își dezvoltă o imagine pozitivă despre capacitățile lor (Sullivan et al., 2020).

Activitățile motrice oferite într-un cadru de grup permit interacțiuni sociale valoroase între copii. Acest lucru nu doar că îi ajută pe copii să-și facă prieteni, dar facilitează și integrarea lor în comunitatea școlară (Graham & Holt/Hale, 2008).

Integrarea exercițiilor de motricitate generală în programul educațional este crucială pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor preșcolari cu dizabilități. Activitățile trebuie să fie variate și adaptate pentru a răspunde nevoilor individuale ale copiilor.

Dezvoltarea motricității generale la preșcolarii cu dizabilități este crucială ca parte integrantă a educației timpurii. Prin îmbunătățirea abilităților motorii se facilitează nu doar o bună integrare social-fizică, ci se creează premisele unei dezvoltări cognitive și emoționale echilibrate.

### **Bibliografie:**

1. Adolph, K.E., & Franchak, J.R. (2017). Motor Development: The Role of Exploration in Learning and Development. In *\*Developmental Psychology\**.
2. Donnelly, J.E., Lambourne, K., & Hillman, C.H. (2016). Classroom physical activity breaks and children's cognitive performance: The role of socioeconomic status and movement capital on the relationship between physical activity and cognitive outcomes in children with different abilities.
3. Graham, G., & Holt/Hale, S.A. (2008). *\*Children Moving: A Reflective Approach to*

Teaching Physical Education\*. McGraw-Hill Education.

4. Piek J.P., Dawson L., Smith L.M., & Gasson N.J.(2008). The relationship between body image and self-esteem in children with developmental coordination disorder:

Implications for treatments based on the recommendation to facilitate intrinsic motivation and mastery experiences that promote physical competence for all children to improve their self-esteem.

5. Sullivan O.T., Flanagan E.G., Lindri M.S.(2020) Enhancing Self-Esteem through Physical Activity in Preschool Children with Disabilities: A Systematic Review of the Literature.





## **Rolul formativ al jocului didactic în educarea limbajului la preșcolari**

prof. psihopedagog *Alexandra Bogdan*

Din toate punctele de vedere și în toate timpurile, jocul a fost elementul determinant al persoanei umane. Pedagogia modernă nu atribuie jocului doar o semnificație funcțională, un simplu exercițiu pregătitor și util dezvoltării fizice, ci și una de asimilare în activitatea proprie a copilului și în mod particular rolul de a contracara dificultățile unui sistem de învățământ supraîncărcat prin cantitatea de informație și prin seriozitatea sa exagerată. În altă ordine de idei, cercetările efectuate în direcția dezvoltării limbajului, atrag atenția asupra unui aspect de extremă importanță și anume faptul că însușirea lexicului nu este suficientă pentru a provoca o evoluție a structurilor cognitive prin ele însele. De aceea este necesar ca în procesul de îmbogățire a vocabularului să se pună accent pe dezvoltarea capacității de comunicare, de înțelegere a unor relații dintre obiecte și fenomene și de a le exprima prin utilizarea corectă a termenilor relaționali (prepoziții, conjuncții). Formarea acestor abilități este de cea mai mare însemnătate pentru dezvoltarea capacităților mintale ale copiilor. Multe obiective în acest sens pot fi realizate prin joc.

Ținând cont că prin joc copilul poate să se elibereze de impulsurile agresive, spre exemplu, să învețe să-și stăpânească neliniștile și să dea curs liber creativității sale, marcăm importanța jocului atât prin notorietatea cercetărilor formulate, cât și prin ceea ce presupune conținutul lor în raport cu dezvoltarea copilului.

Jocul didactic are drept scop pe de o parte instruirea copiilor într-un anumit domeniu al cunoașterii, iar pe de altă parte sporirea interesului pentru activitatea respectivă, prin utilizarea unor elemente distractive caracteristice jocului care facilitează atingerea scopului formativ-educativ urmărit și împreună cu celelalte activități comune necesită o puternică influență formativ-educativă asupra copilului în vederea pregătirii lui pentru școală. Valențele formative ale jocului didactic de dezvoltare a vorbirii depind în mare măsură de metodele și procedeele utilizate precum și de cunoașterea particularităților copiilor din grupă. Cultivarea limbajului, determinată de legătura strânsă dintre limbaj și gândire, reprezintă o însemnătate formativă deosebită. Valoarea formativă a jocurilor didactice de dezvoltare a limbajului determină și faptul ca ele declanșează puternic emoții, trăsături pozitive de caracter, duc la dezvoltarea unor sentimente morale și stimulează stăpânirea de sine, răbdarea, cinstea, corectitudinea. Prin intermediul jocului didactic, am fixat, precizat, îmbogățit și activat vocabularul copiilor, am urmărit îmbogățirea pronunției, formarea unor noțiuni, însușirea unor structuri gramaticale. În organizarea și desfășurarea acestor jocuri didactice avem posibilitatea de a depista cu mai multă ușurință defectele de vorbire ale copilului, bogăția vocabularului, a corectitudinii în exprimare, deoarece în cadrul jocului el se manifestă liber, nestingherit, fără rezerve. Jocurile didactice care urmăresc aspectul lexical, fixează, precizează și activează vocabularul copiilor, de exemplu: Eu spun una, tu spui multe, Ce este și ce face?, Cum este?. Idei de jocuri: „Spun cum face sau Cine face așa?” contribuie la dezvoltarea sensibilității auditive și în special a auzului fonematic slab dezvoltat la preșcolarul mic. Prin jocul „Ghicește ce-ai gustat?” urmărim perfecționarea sensibilității gustative și olfactive.

Un deosebit aport îl au jocurile didactice în educarea calităților memoriei. Jocurile „Ce s-a schimbat sau Ghicește ce lipsește?” solicită copiii să rețină felul obiectelor și așezarea lor, pentru a putea apoi arăta modificarea făcută de controlul jocului ceea ce implicit duce la dezvoltarea memoriei voluntare. Jocul „Cu ce călătorim ?” organizat de grupa mare, a avut ca obiective deprinderea copiilor de a se exprima corect în propoziții, activizarea vocabularului și consolidarea unor cunoștințe referitoare la mijloacele de transport. Jocul s-a desfășurat după un șir de observații asupra mijloacelor de transport, lecturi după imagini, convorbiri, pregătite anterior. Prin acest joc îmbogățim vocabularul copiilor cu cuvinte: autobuz, tramvai, troleibuz, avion, elicopter, vapor, aviator, marinar, șofer, mecanic, locomotivă, gară, port, autogară, aeroport. Pentru fixarea reprezentărilor de timp dimineța, seara, prânz, precum și anotimp: primăvară, vară, toamnă, iarnă, desfășurăm jocuri cum ar fi: „După mine cine vine?, Când se întâmplă?, Când facem așa?”. Pentru activizarea vocabularului cu cuvinte care denumesc unele ființe cunoscute de copil și acțiunile caracteristice lor precum și perfecționarea pronunției clare a cuvintelor și a exprimării în propoziții corect formulate din punct de vedere al acordului dintre subiect și predicat organizăm jocul „Cine este și cum face?”, în care copiii denumesc corect animalele reprezentate pe jetoane și acțiuni specifice acestora:

Pasărea - zboară - ciripește ...

Câinele - latră - aleargă repede ...

Jocurile desfășurate pe echipe sub formă de întreceri - concurs cu marcarea rezultatelor evidențiază echipe câștigătoare și își aduc contribuția la dezvoltarea spiritului de competiție, încheierea obiectivelor și formarea disciplinei conștiente. Caracterul formativ-educativ al multor jocuri didactice aduce o contribuție de seamă la formarea și dezvoltarea spiritului de observație, a atenției, a memoriei și gândirii.

### **Bibliografie:**

1. Ana, Aurelia și colab. - Jocuri didactice pentru educarea limbajului, îndrumător metodic Petroșani, Tehno-Art, 1999
2. Barbu, H și colab. - Clasificarea jocurilor în „Activități de joc și recreativ-distractive”, E.D.P., București, 1993
3. Bădică, G. - Jocuri exerciții pentru însușirea corectă a limbajului în „Revista Învățământului Preșcolar” nr.1-2\1993

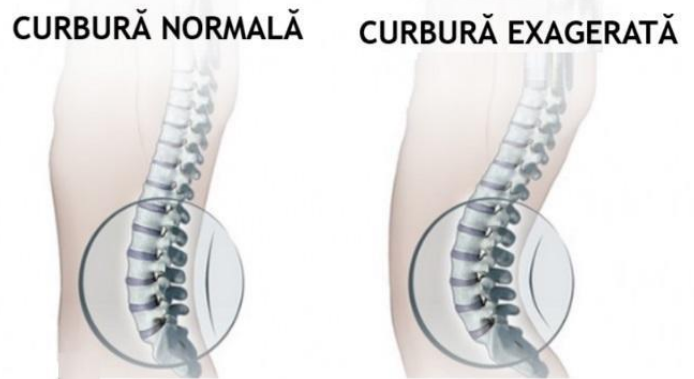


## Hiperlordoza lombară

prof. kinetoterapeut *Lavinia Maria Cheregi*

Durerile lombare, afectează din ce în ce mai mult calitatea vieții oamenilor, motiv pentru care deseori aceștia ajung în unități clinice de recuperare. În majoritatea cazurilor pacienții solicită un astfel de tratament destul de târziu, când durerile sunt mult prea puternice și necesită tratament chirurgical. Există însă și situații în care rezultatele tratamentului conservator sunt rapide și eficiente, reducând semnificativ durerea.

Pentru a ușura parcurgerea acestui articol, trebuie știut că **lordoza lombară** reprezintă o curbură fiziologică a coloanei vertebrale în regiunea lombară, caracterizată printr-o arcuire accentuată spre interior. Această curbură este absolut normală și joacă un rol esențial în menținerea echilibrului și mobilității corpului uman. În mod normal, această curbură ajută la distribuirea corectă a greutății corpului și menținerea centrului de gravitație în poziție optimă. Cu toate acestea, în anumite cazuri, lordoza poate deveni **excesivă**, ceea ce poate duce la diverse afecțiuni ale coloanei vertebrale, pâna la afecțiuni spinale (hernia de disc), această accentuare având denumirea de **hiperlordoză lombară**. Acest deficit mai poate crea afecțiuni ale coloanei vertebrale prin suprasolicitarea structurilor musculare și osoase, cât și o distribuție inegală a presiunii pe discurile intervertebrale și articulațiile spinale, provocând uzura prematură a acestora.



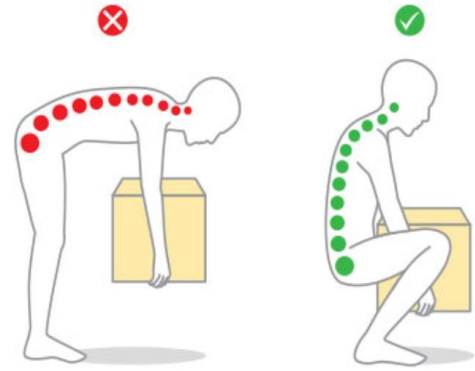
### Factori care contribuie la apariția hiperlordozei lombare:

- Postura incorectă
- Sedentarismul
- Obezitatea
- Slăbiciunea mușchilor abdominali și ai spatelui.

### Simptome:

- O poziție exagerată a curburii în regiunea lombară
- O postură anormală, cu umerii înclinați înainte

- Durere în partea inferioară a spatelui
- Disconfort la nivelul spatelui după perioade îndelungate de stat în picioare sau aplecare
- Mobilitate redusă în regiunea lombară
- Probleme de echilibru și instabilitate a coloanei vertebrale
- În cazuri severe, durere sau amorțeală în membrele inferioare



### Măsuri de prevenire a hiperlordozei lombare:

- **Menținerea unei posturi corecte:** Asigurați-vă că stați și mergeți cu spatele drept, umerii relaxați și burta înăuntru. Evitați staționarea în poziții fixe, timp îndelungat, care pot duce la slăbirea mușchilor spatelui.
- **Efectuarea exercițiilor fizice regulate:** Includeți în rutina zilnică exerciții de întărire a mușchilor abdominali și ai spatelui, pentru a menține stabilitatea coloanei vertebrale.
- **Evitarea supraponderabilității:**  
Menținerea unei greutate corporale sănătoase reduce stresul asupra coloanei vertebrale și previne deformările acesteia.
- **Ridicați obiectele corect:** Îndoțiți genunchii și folosiți mușchii picioarelor pentru a ridica obiectele de pe sol, evitând încovoierea coloanei.



### Bibliografie:

1. Dumitru D. : *Reeducarea funcțională în afecțiunile coloanei vertebrale*, Editura Sport – Turism, București, 1984
2. Fozza C.A. : *Îndrumar pentru corectarea deficiențelor fizice*, Editura Fundației România de Mâine, București, 2006
3. Sbenghe T. : *Kinetologie profilactică, terapeutică și de recuperare*, Editura Medicală, București, 1987
4. [https:// www.mindea.ro](https://www.mindea.ro)

## Frați neurotipici ai persoanelor cu dizabilități

prof. educator *Márta- Lidia Kocsis*

Relația dintre frați este considerată a fi cea mai durabilă relație (Cicirelli, 1995, a se vedea Jackson et al., 2019). De asemenea, în ceea ce privește teoria sistemelor familiale, este necesar să se obțină o mai bună înțelegere a relației dintre copiii cu dezvoltare tipică și atipică, deoarece această relație afectează calitatea vieții și funcționarea familiei (Bagawan et al, 2023). Există puține cercetări axate pe situația fratelui neurotipic al copilului cu dizabilități, precum și pe relația dintre frați și interacțiunea dintre copilul neurotipic și copilul cu dizabilități (Bagawan et al., 2023), și puține cercetări despre specificitatea relației dintre frați (Orsmond & Seltzer, 2007, a se vedea Fiani et al, 2019), despre experiențele fraților cu dizabilități cu frații tipici (Hinek & Milaković, 2019), în contrast cu cercetări axate pe dezvoltarea relației părinte-copil cu dizabilități (TSA) și provocările părinților (Bagawan et al., 2023).



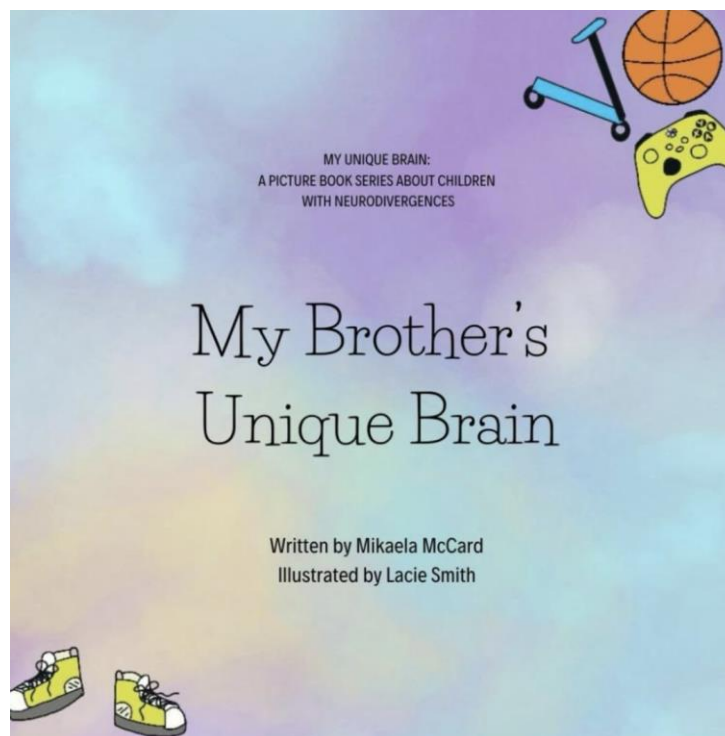
Cercetarea abordează situația și experiențele fraților neurotipici ai persoanelor cu dizabilități. Au fost identificate rezultate eterogene ale cercetării pe trei variabile: *atitudinea față de persoane cu cerințe educaționale speciale, empatie și singurătate* (relația părinte-copil, interacțiunea cu semenii). De regulă, se examinează grupele de vârstă ale copiilor mai mari sau cazurile copiilor mai mici, frații sunt abordați pe baza raportului unui părinte sau al profesorului, care nu oferă o perspectivă suficientă. Cele trei grupuri incluse în cercetare însumează un total de 30 de indivizi aflați la vârsta pubertății. Fiecare grup este format din 10 indivizi, frați neurotipici cu vârsta cuprinsă între 12-16 ani, omogeni în ceea ce privește distribuția pe sexe. Indivizii au fost selectați în grupuri în funcție de criteriul calității fraților: grupul de frați neurotipici, grupul de frați neurotipici ai persoanelor cu dizabilități și grupul singurul copil.

La analiza de corelație, *grupul de frați neurotipici ai persoanelor cu dizabilități* nu diferă în măsura *atitudinii față de persoanele cu cerințe educaționale speciale, empatie și singurătate*. Acest fapt înseamnă un rezultat favorabil, adică grupul de frați neurotipici și grupul cu singurul

copil *prin declarație subiectivă*, acceptă dizabilitatea la fel ca frații neurotipici ai persoanelor cu dizabilități. Acest rezultat se poate interpreta prin eforturile de integrare, dar e o mare întrebare dacă în practică sau în viața cotidiană așa se întâmplă cu adevărat.

### **Bibliografie:**

1. Douglas, S. N., Bagawan, A., & West, P. (2023). A Theory-Generating Qualitative Meta-synthesis to Understand Neurotypical Sibling Perceptions of their Relationship with Siblings with Autism Spectrum Disorders. In *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00360-y>
2. Hinek, S., & Milaković, A. T. (2019). Growing up with a brother diagnosed with autism spectrum disorder: The siblings' perspective. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*. <https://doi.org/10.31299/hrri.55.1.1>
3. Jones, E. A., Fiani, T., Stewart, J. L., Sheikh, R., Neil, N., & Fienup, D. M. (2019). When One Sibling has Autism: Adjustment and Sibling Relationship. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01374-z>
4. Shivers, C. M., Jackson, J. B., & McGregor, C. M. (2019). Functioning Among Typically Developing Siblings of Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. In *Clinical Child and Family Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0269-2>



## A sérültek neurotipikus (tipikusan fejlődő) testvérei

*Márta - Lidia Kocsis*, nevelőtanár

A testvérkapcsolat a legtartósabb relációnak minősül (Cicirelli, 1995, lásd Jackson et al., 2019). A családi rendszerelmélet értelmében is szükségszerű jobb rálátást nyernünk a tipikusan- és atipikusan fejlődő gyerekek kapcsolatára, hiszen ez a reláció kihat a családi életminőségre és funkciókra (Bagawan et al., 2023). Kevés kutatás fókuszál a sérültek neurotipikus testvéreinek helyzetére, úgy ahogy a neurotipikus gyermek és a sérült gyermek testvérkapcsolatára és interakciójára is (Bagawan et al., 2023), valamint testvérkapcsolat sajátosságára (Orsmond & Seltzer, 2007, lásd Fiani et al., 2019), a sérültek tipikusan fejlődő testvéreinek megtapasztalásaira (Hinek & Milaković, 2019), ellentétben a szülő és sérült gyermek (ASD-s) kapcsolat alakulásával, és a szülők kihívásaival (Bagawan et al., 2023).



A kutatás felfedni szándékszik a sérültek neurotipikus testvéreinek helyzetét és megéléseit. A sérültek neurotipikus testvéreinek *sérültekkel szembeni attitűdje, empátiája, és magányossága* (a szülő-gyermek kapcsolat, a kortársakkal való interakció) mentén heterogén kutatási eredményeket azonosítottak. Rendszerint idősebb korcsoport vizsgálata történik vagy kisebbek esetén szülői illetve tanári bevallás alapján közelítik meg a testvéreket, ami viszont nem ad elegendő rálátást.

A három csoport összesen 30 pubertás korú (12-16 éves) egyént vont be. Minden csoport 10 személyből állt, nemi eloszlás szempontjából homogének. Az egyének a testvéri minőség kritériuma mentén voltak beválogatva a csoportokba: neurotipikus testvérek csoportja, sérültek neurotipikus testvéreinek csoportja és az egyik csoportja.

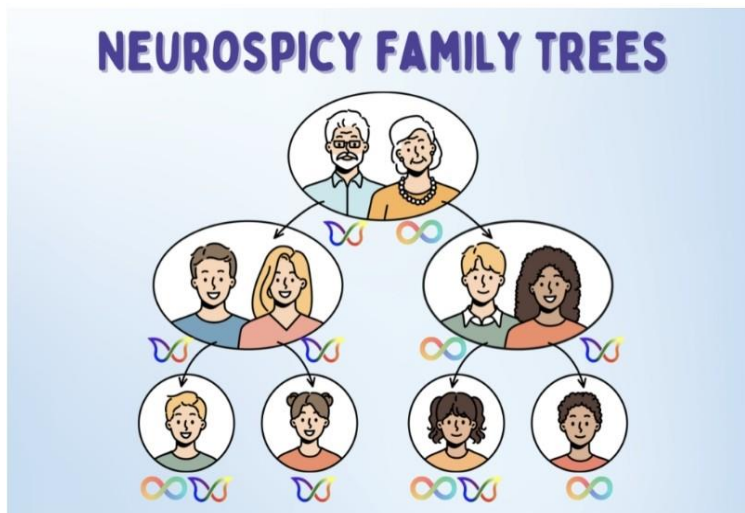
A korrelációs kutatás szakaszban a *sérültek neurotipikus testvéreinek csoportja* nem különbözött a sérültekkel szembeni attitűd, az empátia, és a magányosság mentén. Mindez kedvező eredményekre utal, hiszen *szubjektív bevallásuk* alapján a neurotipikus testvérek csoportja és az egyik csoportja azonos mértékű elfogadásról nyilatkozik a mássággal szemben, mint a sérültek neurotipikus testvéreinek csoportja. Ezt az eredményt magyarázható az integrációs törekvésekkel,



de nagy kérdést vet fel, hogy a gyakorlatban vagy a mindennapi életben ekképpen valósul meg vagy mást tapasztalnánk.

### Irodalomjegyzék:

1. Douglas, S. N., Bagawan, A., & West, P. (2023). A Theory-Generating Qualitative Meta-synthesis to Understand Neurotypical Sibling Perceptions of their Relationship with Siblings with Autism Spectrum Disorders. In *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00360-y>
2. Hinek, S., & Milaković, A. T. (2019). Growing up with a brother diagnosed with autism spectrum disorder: The siblings' perspective. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*. <https://doi.org/10.31299/hrri.55.1.1>
3. Jones, E. A., Fiani, T., Stewart, J. L., Sheikh, R., Neil, N., & Fienup, D. M. (2019). When One Sibling has Autism: Adjustment and Sibling Relationship. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01374-z>
4. Shivers, C. M., Jackson, J. B., & McGregor, C. M. (2019). Functioning Among Typically Developing Siblings of Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. In *Clinical Child and Family Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0269-2>





## Particularități ale achiziției limbajului la elevii cu dizabilități intelectuale

prof. educator *Ioana Man*

Materialul de față își propune a prezenta aspecte specifice din domeniul vorbirii și comunicării, în mediul școlar special. Limbajul și comunicarea copiilor cu nevoi speciale, cu dizabilitate cognitivă în situația de față, este o preocupare constantă a noastră, a profesorilor psihopedagogi. Limbajul copiilor cu dizabilități intelectuale rămâne în urma limbajului copiilor tipici, în mai toate ariile de manifestare.

În cazul copiilor cu dizabilități, inteligibilitatea vorbirii poate fi afectată. Unii copii cu nevoi speciale pronunță cu dificultate anumite cuvinte, exprimă dificil idei, anumiți termeni pot fi folosiți imprecis sau greșit, construcția gramaticală a vorbirii îmbracă un aspect rudimentar. În cazul copiilor cu dizabilități intelectuale, limbajul se manifestă sub diferite aspecte ale percepției și înțelegerii vorbirii interlocutorului, al volumului vocabularului, al complexității frazelor utilizate, al expresivității vorbirii și al articulării. Tulburările prezente la nivelul limbajului se transmit în procesul de comunicare și au implicații importante asupra tuturor proceselor cognitive chiar și asupra structurării personalității. Corectarea tulburărilor de limbaj și comunicare la copiii cu dizabilitate intelectuală este foarte importantă, mai ales pentru integrarea lor în viața socială, școlară, pentru dezvoltare cât mai armonioasă a personalității.

Caracteristicile limbajului la copiii cu dizabilitate intelectuală se răsfrâng și asupra laturii pragmatice a acestuia. Capacitatea de comunicare contextuală a copilului cu deficiență mintală poate fi naturală, firesc exprimată, raționamentul verbal fiind adesea vizibil afectat. În procesul de evaluare complexă a elevilor cu dizabilități intelectuale se au în vedere caracteristicile din sfera însușirii limbajului, în vederea recomandărilor unor servicii de sprijin adecvate, chiar în lipsa unui cadru conceptual adecvat, am căutat să expun această problemă pentru a sugera oricărui copil, șansa la integrare.

Limbajul și comunicarea copilului cu dizabilitate cognitivă denotă anumite aspecte pe care noi, pedagogii încercăm să le abordăm particularizat, individualizat. La copilul cu dizabilitate intelectuală pot apărea fonemele distorsionate, omise, înlocuite, aspecte ce se răsfrâng asupra inteligibilității vorbirii, pot apărea articulări deficitare, erori articulatorii sau modificarea particularităților articulatorii, reducerea grupurilor consonantice etc. Dezvoltarea auzului fonematic la copiii cu dizabilitate intelectuală poate rămâne redus și incomplet. Din punct de vedere al clarității vorbirii, acesta poate rămâne la un nivel inferior comparativ cu cel al copiilor tipici. Latura morfologică a limbajului prezintă și ea o serie de particularități ce se pot manifesta sub aspectele de gen, număr, acordul de gen, declinările, flexiunea verbală și conjugările. Expresivitatea gramaticală este simplă din punct de vedere sintactic, copiii cu dizabilitate intelectuală nu folosesc structuri lingvistice complexe, sofisticate. Expresivitatea poate fi monotona, telegrafică, caracterizată de un ritm sacadat și fără intonație. Particularitățile limbajului la copiii cu dizabilitate intelectuală se răsfrâng asupra laturii pragmatice ale acestuia. Comunicarea este foarte importantă, cu toate valențele implicate, pentru a-și dezvolta limbajul și comunicarea, copiii cu dizabilitate

intelectuală au nevoie de terapii specifice, individualizate, care să permită fiecăruia să atingă zone ale potențialului cert, desigur, pentru a se putea descurca în orice situație, pentru a reuși să interacționeze unii cu alții, pentru a-și atinge diverse obiective personale.

Din experiența mea ca profesor, îmi place să cred că încerc cu orice ocazie să intervin asupra limbajului copiilor cu care lucrez, atât în clasă cât și în pauze, cu orice ocazie, oferind mereu modele corecte de vorbire.

### **Bibliografie:**

1. Agheană, V. (2017) - Dezvoltarea cognitivă la copiii cu dizabilități mintale, Editura Pro Humanitate, București
2. Bodea Hațegan, C. Logopedie (2016) - Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise, București, Editura Trei
3. Bodea Hațegan, C. (2014) - Proba de evaluare a abilităților morfologice în limba română. Aplicații psiholingvistice, E-book, Cluj-Napoca, Editura Argonaut
4. Bodea Hațegan, C., Talaș, D. (coord.) (2014) - Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană
5. Bodea Hațegan, C. (2015) - Tulburări de limbaj și comunicare, în Roșan A. (coord.) Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, Iași, Editura Polirom
6. Bodea Hațegan C. (2013) - Tulburări de voce. Evaluare și intervenție, Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană
7. Bodea Hațegan, C., Talaș, D. (2015) - Aplicația - Pași prin lumea sunetelor - [https:// play. Google.com/store/apps/details?id=ppls.ppls.com.ppls&chl=en](https://play.google.com/store/apps/details?id=ppls.ppls.com.ppls&chl=en)
8. Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, București, Editura Polirom
9. Ivan, P. - Particularitățile de dezvoltare și abilitare a copilului cu dizabilități intelectuale, Bistrița, 2016



## Deprinderile de limbaj și comunicare ale copiilor multilingvi cu tulburări de spectru autist

prof. psihopedagog *Antonela Chezan*

Sunt tot mai frecvente situațiile copiilor multilingvi, cu diverse tulburări de limbaj și comunicare, ei vin la cabinetul logopedic pentru a afla calea eficientă, individualizată pentru educarea vorbirii lor.

Mai mult de jumătate din populația globului este multilingvă, cercetările legate de situațiile de limbaj ale copiilor cu tulburări din spectrul autist sunt tot mai vizibile. Ideea generală ce răzbate din rândurile familiilor, respectiv a specialiștilor în educație, este îngrijorarea că o a doua limbă în cazul persoanelor cu TSA ar avea un impact negativ în deprinderile de comunicare ale acestora. Cercetările elaborate în acest sens au adus la cunoștință faptul că expunerea la bilingvism NU are efecte negative nici în cazul copiilor cu tulburări pervazive, în fapt copiii bilingvi reușesc rezultate mai bune la testele de limbaj și comunicare decât copiii monolingvi.

Redau câteva concluzii relevante la tematica propusă, din literatura de specialitate:

- Bilingvismul/multilingvismul prezintă o rată mai extinsă în Africa, Asia, Europa decât în rândul populației americane și canadiene. (European Commission, 2012)
- Numărul mare de copii crescuți în medii multilingve conduce la concluzia că același fenomen se aplică și copiilor cu tulburări de spectru autist. (Tralles, Castro, 2019)
- Deprinderile de vorbire în rândul copiilor cu TSA evidențiază aspecte pornind de la nevoi complexe de comunicare până la cele de dezvoltare tipică.
- Studiile disponibile cu referire la expunerea copiilor cu TSA la medii multilingve nu prezintă efecte nedorite asupra deprinderilor de comunicare ale acestora. (Yu, 2016)
- Definițiile termenilor bilingv/multilingv diferă. (Cenoz, 2013)
- Cercetări recente relevă distincția dintre bilingvism secvențial și simultan. Copiii bilingvi simultan sunt expuși la două limbi la vârste foarte mici, bilingvismul secvențial se referă la copii expuși la mai multe limbi după vârsta de trei ani. (Paradis, 2021)
- Limbajul se referă la vorbire, scriere, comunicare nonverbală, include cinci dimensiuni: fonologie, morfologie, semantica, sintaxa și partea pragmatică. (Kortmann, 2005)
- Dimensiunea fonologică vizează sunetele limbii, producerea, percepția și funcția acestora. (Skandera & Burleigh, 2016)
- Morfologia atinge sensul intern al structurilor cuvintelor, semantica ține de cuvinte, propoziții, fraze, sintaxa aduce principii ce guvernează propozițiile. (Kortmann, Skandera & Burleigh, 2016)
- Partea pragmatică se referă la modul cum folosesc oamenii limbajul în contexte sociale, culturale. (Bornstein, 2016)
- Dezvoltarea social pragmatică include nu doar limba vorbită, ci și deprinderile nonverbale și preverbale: contactul vizual, comunicarea gestuală, alternarea rolurilor în comunicare și atenția intențională pereche. (Kasari, 2016)

- În primii ani de viață copiii dezvoltă repere de limbaj importante. Comunicarea nonverbală, intenția de a comunica primele cuvinte se manifestă în jurul vârstei de 12 luni. (Tager, Flusberg, 2005). Apoi, în jurul vârstei de 18 luni, copiii combină cuvinte pentru a forma structuri verbale duble. (Fenson, 1994). Dezvoltarea semantică și sintactică progresează ulterior.
- În acord cu DSM-5, deprinderile de limbaj ale copiilor cu TSA nu mai fac parte din criteriile de diagnosticare (rămân doar aspecte din zona comunicării alături de comportamentele repetitive), deși persoanele cu TSA prezintă caracteristici heterogene de limbaj. (Tager -Flusberg, 2006)
- Deprinderile de limbaj verbal și nonverbal în rândul copiilor cu TSA sunt din categoria întârzierilor de limbaj, a regresului verbal, a deficitelor în plan social - pragmatic (atenție deliberată, limbaj figurat). (Baird & Norbury, 2016)
- Aspectele legate de limbaj în cazul copiilor cu TSA cuprind atât întârzieri, cât și particularități divergente raportate la reperele tipice de dezvoltare. (Gerenser & Lopez, 2017).
- 30% dintre copiii cu TSA nu achiziționează vorbire funcțională în propoziții. (Andreson, 2007; Wotka, 2013)
- Părinții copiilor cu TSA ce cresc în medii bilingve afirmă că specialiștii în terapia limbajului îi sfătuiesc să vorbească doar o limbă cu copiii lor, deși nu există studii care să confirme beneficiul acestui aspect. (Fernandez, Garcia, 2012)
- Impunerea unei limbi în educarea copiilor cu TSA din medii multilingve duce la excluderea, limitarea copiilor din anumite interacțiuni cu membrii monolingvi ai familiei sau la situații inconfortabile ale părinților în încercări de a comunica în altă limbă decât cea maternă. (Fernandez si Garcia, 2012)

## CONCLUZII:

BUNĂ DIMINEAȚA !

Good Morning!

Jo' reggelt

Va putea învăța copilul meu mai multe limbi?

O a doua limbă va afecta negativ dezvoltarea limbajului copilului cu TSA?

Care e cel mai bun mod prin care copilul meu poate învăța două limbi?

În lume sunt mai mulți oameni bilingvi sau plurilingvi, decât oameni care vorbesc o singură limbă....

Cercetările actuale arată că expunerea la mai multe limbi a copiilor cu tulburări din spectrul autist NU influențează negativ dezvoltarea limbajului acestora!  
În zilele noastre 1 din 4 copii cu TSA crește într-un mediu bilingv.....

## Bibliografie:

1. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders
2. American Speech-Language-Hearing Association. (2004). Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology.



## Despre ... Educația STEM

prof. psihopedagogie specială *Cristina Florina Pop*

Într-o lume în continuă schimbare și evoluție, sunt necesare metode inovative de dezvoltare intelectuală și emoțională a copiilor. Educația STEM răspunde noilor provocări cărora trebuie să le facă față generațiile actuale de elevi, prin învățarea și înțelegerea unor concepte nu doar din perspectivă teoretică, ci și prin experimentare și aplicabilitate în viața reală. STEM este un acronim pentru:

**S** - *știință (Science)* - copilul pătrunde în lumea științelor prin intermediul unor metode active și practice, care încurajează observarea, experimentarea și explorarea;

**T** - *tehnologie (Technology)* - noile generații de copii iau contact cu tehnologia încă din primele luni de viață și sunt atrase rapid de această lume; educația STEM îi ajută să înțeleagă concepte abstracte și cum funcționează dispozitivele digitale și aparatele din jurul lor;

**E** - *inginerie (Engineering)* - elevii învață cum să se folosească de cunoștințele dobândite din știință, tehnologie și matematică pentru a proiecta, construi și îmbunătăți structuri, mecanisme sau dispozitive;

**M** - *matematică (Mathematics)* - copiii își dezvoltă gândirea critică și logica, învață să analizeze și să interpreteze date, să facă predicții, să dezvolte algoritmi și să rezolve probleme complexe.

Scopul principal al educației STEM este de a îmbunătăți abilitățile și competențele elevilor în știință, tehnologie, inginerie și matematică. Astfel, aceștia vor fi pregătiți pentru cariere de succes în aceste domenii și vor fi stimulați să găsească soluții la cele mai presante provocări ale secolului nostru.

Educația STEM integrează conținuturi și competențe variate. Pentru asimilarea acestora, este necesară utilizarea în procesul educațional a unor resurse potrivite vârstei și cunoștințelor elevilor, scopurilor propuse, nevoilor de învățare etc.

Abordarea integrată STEM poate contribui la dezvoltarea unor moduri noi de gândire a elevilor, la creșterea curiozității și la sporirea concentrării asupra sarcinilor pe care le au de îndeplinit (Kaya & Sardag, 2021).

Factorii care contribuie la eficiența abordării STEM sunt:

- nivelul de vârstă inițial la care începe procesul de învățare STEM;
- măsura în care familia susține interesul copiilor pentru disciplinele STEM;
- achizițiile anterioare ale elevilor;
- stilurile de învățare ale elevilor;
- modul prin care sunt valorificate disciplinele STEM prin intermediul strategiilor didactice

(Kaya & Sardag, 2021).

Strategiile care favorizează dezvoltarea competențelor STEM sunt: gândirea critică, învățarea bazată pe proiecte, rezolvarea de probleme și învățarea bazată pe investigație, ultimele două fiind însă cele mai eficiente (Morze et al. 2018). Prinsley și Baranyai (2015) consideră că

învățarea pe tot parcursul vieții contribuie decisiv la dezvoltarea în domeniul STEM. Avantajele acestei abordări sunt numeroase:

1. *Stimulează creativitatea* – Elevii încearcă să vină cu idei unice rezolvând în același timp probleme complexe cu o abordare interdisciplinară.
2. *Încurajează munca în echipă* – Elevii își pot dezvolta abilitățile de comunicare și leadership.
3. *Dezvoltă abilități de comunicare* – Elevii învață să ofere și să primească feedback în mod eficient.
4. *Îmbunătățește abilitățile de gândire critică* – Gândirea critică duce la găsirea soluțiilor la probleme. Elevii învață cum să descompună o problemă în părți mai mici și să o rezolve pas cu pas.
5. *Sporește curiozitatea* – Elevii vor deveni mai buni la a pune întrebări interesante.
6. *Îmbunătățește abilitățile cognitive* – Elevii pot învăța elementele de bază ale codificării și ingineriei în școlile primare. Această abordare ajută dezvoltarea cognitivă a copiilor. De exemplu, pot rezolva problemele mai repede decât colegii lor.
7. *Explorează carierele STEM la vârste mici* – Educația STEM pregătește elevii pentru viitor pentru a include baza inovației, științei și tehnologiei.
8. *Învață să aibă inițiative* – educația STEM contribuie la creșterea copiilor curioși, încrezători și care se ocupă mai bine de provocări. Ei își pot gândi singuri proiectele pentru a rezolva probleme.

Spre deosebire de metodele de învățare tradiționale, unde materiile sunt predate separat și cu accent pe partea teoretică, în educația STEM, curricula este interdisciplinară și se bazează pe învățarea prin joacă, proiecte, experimente și activități practice. Ceea ce diferențiază STEM de educația tradițională (bazată pe știință și matematică) este învățarea mixtă, ce le demonstrează elevilor cum metoda științifică poate fi aplicată în viața de zi cu zi. Le dezvoltă gândirea bazată pe calcul și se concentrează pe rezolvarea problemelor prin aplicarea soluțiilor din viața reală, acest tip de educație putând începe de la cele mai mici vârste.

STEM este o metodă activă, aplicată, constructivistă, de a „învăța prin a face” spre deosebire de lecțiile clasice din sistemul tradițional de învățământ, unde profesorul predă și copilul ascultă. Este vorba despre faptul că elevii vor lucra în sala de clasă sau acasă alături de părinți asemănător unui om de știință sau a unui inginer: observând, adresând întrebări, formulând idei, ipoteze, experimentând și punând în practică ceea ce descoperă, formulând și transmitând concluziile. Implicarea activă a profesorilor în activitățile STEM poate să facă diferența între un elev care pur și simplu memorează date și unul care dezvoltă o pasiune autentică pentru domeniu.

Exemple de activități STEM:

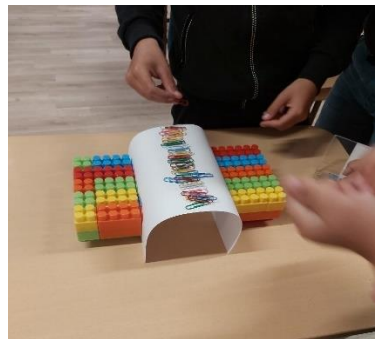
- ✓ proiectarea unor construcții și desenarea acestora cu ajutorul trusei de geometrie;
- ✓ efectuarea de experimente și cercetări de către elevi pentru a găsi răspunsuri la întrebări (de ex. oul năzdrăvan, curcubeul din farfurie, vulcanul, investigarea procesului de fotosinteză în plante etc.)
- ✓ realizarea de roboți și participarea la competiții de robotică (de ex. conceperea, construirea și programarea roboților pentru a rezolva sarcini);
- ✓ jocuri care implică gândirea matematică - de ordonare, adunare, scădere, înmulțire etc.;

- ✓ realizarea construcțiilor desenate cu piese din lego, bețișoare de lemn sau orice alte materiale utile;
- ✓ dezvoltarea unor jocuri digitale simple, cu ajutorul aplicațiilor și platformelor online pentru copii.

Părinții joacă un rol crucial în susținerea și încurajarea interesului copiilor lor pentru educația STEM. În urma expozițiilor sau proiectelor făcute acasă cu ajutorul și susținerea părinților, elevii dezvoltă o pasiune pentru știință și tehnologie.

### **Bibliografie:**

1. Bybee, R., W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and engineering teacher*, 70(1), 30.
2. Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*.
3. Kaya, G. & Sardag, M. (2021). Understanding and assessing STEM teachers' use of IBL to address achievement-related diversity: A case study from Turkey. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 7(4), 283-295. <https://doi.org/10.21891/jeseh.962465>
4. Morze, N., Gladun, M., & Smyrnova-Trybulska, E. (2018). *Selected aspects of IBL in STEM-education*, Borys Grinchenko Kyiv University Institutional repository, ISSN: 2310-7642
5. Prinsley, R. & Baranyai, K., (2015). *STEM Skills in the Workforce: What do Employers Want? Office of the Chief Scientist Occasional Paper, Office of the Chief Scientist, Canberra ISSUE 9 MARCH 2015 DOI: 10.13140/RG.2.2.12120.60167*
6. <https://nominjyuku.ro/educatia-stem-o-investitie-in-viitorul-copilului-tau/>
7. <https://www.clubulcopiilor.ro/17-exemple-de-activitati-stem-pentru-copii/>
8. <https://toatepanzelesus.com/educatia-stem/>
9. <https://blog.robofun.ro/2019/09/11/educatia-stem-ce-este-si-de-ce-este-importanta-pentru-copii/>



## Bullying-ul, un fenomen îngrijorător

prof. psihopedagogie specială *Cristina Mariana Grusea*  
prof. educator *Sergiu - Ștefan Grusea*

Bullying-ul (violența școlară) este una dintre manifestările violenței cotidiene. Presa, scrisă sau audiovizuală, informează în permanență cu privire la manifestări diverse ale acestui fenomen, de la formele cele mai agresive, precum războaie ori crime terifiante, bătăi, violuri, furturi, distrugerii de bunuri, și până la cele mai puțin șocante (dar nu mai puțin violente), cum ar fi violențele verbale. Școala este o parte integrantă a comunității largi, iar problemele cu care se confruntă ca instituție și mediu de formare a tinerilor privesc întreaga societate.

Una dintre marile probleme ale învățământului românesc și nu numai, este prezentă acum într-o denumire conceptuală nouă, inovativă, negativă. Etimologic, această problemă pare nouă, când, de fapt ea este prezentă în mediul școlar de foarte multă vreme. Ceea ce s-a schimbat este denumirea problemei din „violență școlară”, în „violență repetată” (bullying). Termenul „bullying” provine din limba engleză și este alcătuit din cuvintele: *bully* - care semnifică agresor, bătăuș, hărțuitor și *bullied* care înseamnă victimă sau persoană fără putere de apărare. (Popa, 2019)

Cuvântul „bully”, apărut abia în secolul XX, ca verb înseamnă: a intimidă, a speria, a domina, persoana agresoare folosindu-și puterea și tăria pentru a speria sau răni persoanele mai slabe (victima). (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016)

Eric Debarbieux (2010) prezintă în lucrarea „Violența în școală” prima cercetare pe subiectul bullying-ului școlar realizată de Olweus în școlile norvegiene, unde definește fenomenul de bullying drept „abuz de putere, agresiv și sistematic pe termen lung”.

Termenul de „bullying” definește un comportament agresiv, care este persistent, intenționat și implică un dezechilibru de putere. Acest comportament agresiv este văzut ca un atac neprovocat, destinat să producă suferință și disconfort celorlalți. Olweus (1993) definește bullying-ul ca un dezechilibru de putere între două sau mai multe persoane și este un comportament repetitiv destinat să provoace daune.

Bullying-ul este o problemă gravă care afectează, atât tinerii, cât și adulții din întreaga lume și reprezintă un motiv de îngrijorare pentru părinți și profesori. Această îngrijorare se datorează faptului că școala a devenit mediul în care au loc cele mai multe acte de hărțuire și intimidare și sunt dificil de depistat de către profesori. De ce este dificil de depistat fenomenul bullying-ului? În general tinerii sunt reticenti în raportarea agresiunii din mai multe motive. Explicațiile includ:

- percepția că adulții vor ignora un incident/comportament agresiv;
- profesorii nu vor crede că incidentul a avut loc;
- intimidarea/hărțuirea poate crește;
- și relațiile cu prietenii ar putea fi periclitare.

Este îngrijorător faptul că acei copii care comit acte de hărțuire și intimidare sunt expuși riscului de a avea probleme pe termen lung cu consumul de substanțe și comportamente antisociale.



Copiii, victime ale fenomenului de bullying sunt expuși riscului de a dezvolta anxietate, depresie și tulburări somatice. Hărțuirea are loc de obicei între copiii de același sex în cadrul grupurilor sociale familiare, unde mai mulți copii sunt implicați în comportamentul de agresiune.

Având în vedere evoluția situațiilor conflictuale/agresive manifestate între elevi, a fost mai mult decât necesar introducerea în legea educației a unui articol care să definească în termeni cât mai preciși acest comportament de tip „bullying”. Astfel, în completarea legii 221/2019, apare articolul 66, punctul 6 cu următorul cuprins: „Violența psihologică-bullying este acțiunea sau seria de acțiuni fizice, verbale, relaționale și/sau cibernetice, într-un context social dificil de evitat, săvârșite cu intenție, care implică un dezechilibru de putere, au drept consecință atingerea demnității ori crearea unei atmosfere de intimidare, ostile, degradante, umilitoare sau ofensatoare, îndreptate împotriva unei persoane sau unui grup de persoane și vizează aspecte de discriminare și excludere socială, care pot fi legate de apartenența la o anumită rasă, naționalitate, etnie, religie, categorie socială, sau la o categorie defavorizată ori de convingerile, sexul sau orientarea sexuală, caracteristicile personale, acțiune sau serie de acțiuni, comportamente ce se desfășoară în unitățile de învățământ și în toate spațiile destinate educației și formării profesionale.”

OMEC nr. 4343 din 27.05.2020, apare pentru aprobarea normelor metodologice de aplicare a articolelor care fac referire la violența psihologică/bullying din Legea educației naționale 1/2011 cu modificările și completările ulterioare. Ordinul menționează definiții operaționale printre care, violență psihologică/bullying, violență fizică, violență psihologică cibernetică, abuz emoțional, violență sexuală etc.

Nu doar în România, ci și în celelalte țări ale lumii, au fost gândite strategii de prevenție și combatere a fenomenului, pornind de la identificarea corectă a situațiilor care implică comportamente de bullying. În România, OMEC nr. 4343 din 27.05.2020 cuprinde mecanismul de intervenție în prevenirea și combaterea bullyingului (identificare și semnalare) din unitățile de învățământ.

Numeroase instituții internaționale de protecție a drepturilor copilului oferă și ele explicații pentru termenul de bullying.

Consiliul Europei oferă o definiție pentru bullying: „Noțiunea de bullying definește un comportament agresiv, nedorit în rândul copiilor de vârstă școlară, care implică un dezechilibru de putere, real sau perceput. Comportamentul se repetă sau are potențialul de a se repeta în timp. Atât copiii care sunt hărțuiți, cât și cei care îi agresează pe ceilalți, pot avea probleme serioase și de durată. Bullying-ul poate include violență fizică, violență sexuală, amenințări, tachinări, excludere socială sau alte manifestări de violență psihologică.” (UNICEF, 2019)

Astfel UNICEF consideră bullying ca fiind mai degrabă un mod de comportament, decât un incident izolat. Copiii care agresează provin de obicei, dintr-un statut social sau o poziție de putere percepută mai înaltă, cum ar fi copiii care sunt mai mari, mai puternici, sau percepuți ca fiind populari.

Organizația mondială a sănătății definește *bullying*-ul ca fiind o „formă de maltratare pe multiple planuri, observată mai ales în școli și la locul de muncă. Se caracterizează prin expunerea repetată a unei persoane la agresiune fizică și/sau emoțională, inclusiv tachinarea, etichetarea,

batjocura, amenințarea, hărțuirea, negarea, excluderea socială sau răspândirea de zvonuri. Acesta este un comportament agresiv nedorit, care implică daune fizice, psihologice sau sociale și are loc adesea în școli și în alte locuri în care se adună copiii, dar și online. (Filipschi, 2021)

În cadrul unei sesiuni UNESCO Christophe Cornu a spus că „*Bullying*-ul este strâns legat de educația incluzivă, deoarece afectează, disproporționat, copiii din grupuri vulnerabile, deoarece sunt percepuți ca diferiți, inclusiv studenții imigranți. De asemenea, într-un alt suport metodologic, realizat cu sprijinul UNESCO, referitor la *bullying* apare că hărțuitorul are întotdeauna scopul de a abuza victima, de a-i provoca frică, a o demoraliza, umili și supune. *Bullying*-ul poate lua forme diferite. În unele cazuri poate fi vorba doar de utilizarea unor „cuvinte jignitoare, porecliri sau luări sistematice în derâdere pentru unele trăsături deosebite ale persoanei: aspect exterior, manieră de vorbire, stil de a se îmbrăca, mers, mimică, gesturi, inclusiv de unele nuanțe în comportament, provocate de boală sau dizabilitate (defecte de vorbire, șchiopătat)”. În alte situații, *bullying*-ul poate lua forma bătăilor, îmbrâncelilor, a depozitării de bunuri sau deteriorarea lor, a umilirii (de exemplu, prin impunerea persoanei să îndeplinească acțiuni umilitoare sau acte de violență, în raport cu terțe persoane).

Astfel, pentru a aborda și evalua fenomene precum hărțuirea și victimizarea este important să înțelegem natura problemei, modul în care se schimbă problema odată cu vârsta și diferă pentru fete și băieți, factorii de risc relevanți (acei indicatori individuali sau de mediu care pot duce la hărțuire și victimizare) și factorii de protecție care pot reduce semnificativ consecințele. Pentru copiii implicați în *bullying* este important să evaluăm și problemele socio-emoționale, psihologice, educaționale și fizice asociate.

Este important să privim și să evaluăm *bullying*-ul dincolo de copilul individual, iar aceasta implică familia, grupul de prieteni/colégi, școala și comunitatea. Acordând atenție problemelor asociate *bullying*-ului, pot fi gândite strategii de prevenire care să facă școlile și comunitățile sigure pentru copii și tineri. (Craig, Pepler, 2003)

### **Bibliografie:**

1. Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry, Vol. 48, No 9.*
2. Debarbieux, E. (2010). *Violența în școală: o provocare mondială?*
3. Filipschi, L. (2021). *Analiza cadrului de politici în abordarea fenomenului de bullying în școli*
4. Ministerul Educației și Cercetării. (n.d.). [www.edu.ro](http://www.edu.ro). Retrieved from OMEC nr. 4343 din 27.05.2020.
5. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.*
6. Oxford: Blackwell. Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). *Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. Child Psychiatry and Human Development.*
7. Popa, R. (2019). Aspecte teoretice ale bullying-ului în mediul școlar. *Perspectivile și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației, Vol. VI, Partea 2, (pp. 119 -123)*

# Tehnici de Management Comportamental la Copiii cu Tulburări de Spectru Autist (TSA)

prof. educator *Eva Cozac*

**Rezumat:** Tulburările de spectru autist (TSA) sunt afecțiuni de neurodezvoltare caracterizate prin deficite de comunicare, dificultăți în interacțiunea socială și comportamente repetitive sau restrictive. Managementul comportamental este esențial în ameliorarea calității vieții acestor copii, prin promovarea adaptării sociale și reducerea comportamentelor problematice. Acest articol trece în revistă tehnicile de management comportamental utilizate în abordarea comportamentală aplicată (ABA), comunicarea alternativă și augmentativă (AAC), desensibilizarea sistematică, mindfulness și autoreglarea emoțională, structura mediului și suportul familial.

**Cuvinte-cheie:** Autism, management comportamental, ABA, TSA, autoreglare emoțională, terapie comportamentală

**Introducere:** Tulburările de spectru autist (TSA) sunt afecțiuni complexe care influențează comportamentul, comunicarea și interacțiunea socială a copiilor. În ultimele decenii, incidența TSA a crescut considerabil, iar aceasta a generat o nevoie sporită de strategii și tehnici eficiente de management comportamental pentru a ajuta copiii să dezvolte abilități adaptative. Scopul acestui articol este de a explora tehnicile actuale de management comportamental și de a evidenția importanța acestora în creșterea calității vieții copiilor cu TSA și a familiilor acestora.

**Revizuirea Literaturii:** Conform DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), TSA include un spectru de tulburări caracterizate prin deficite persistente în comunicarea socială și comportamente restrictive, repetitive. Multiple studii au demonstrat eficacitatea intervențiilor comportamentale bazate pe dovezi, precum analiza comportamentală aplicată (ABA), care utilizează tehnici de întărire pozitivă și desensibilizare pentru a reduce comportamentele nedorite (Cooper et al., 2007). În același timp, sistemele de comunicare augmentativă și alternativă (AAC), precum PECS, s-au dovedit eficiente în îmbunătățirea comunicării și interacțiunilor sociale (Bondy & Frost, 2001).

**Metodologia:** Studiul de față analizează literatură de specialitate și sintetizează tehnici utilizate frecvent în managementul comportamental la copiii cu TSA. Datele provin din cercetări experimentale și recenzii academice publicate în reviste de specialitate.

## Rezultate și Tehnici de Management Comportamental

### 1. Analiza Comportamentală Aplicată (ABA)

ABA este una dintre cele mai studiate și utilizate tehnici în lucrul cu copiii cu TSA, punând accent pe identificarea, măsurarea și modificarea comportamentelor. Tehnicile ABA includ:

- **Întărirea pozitivă:** Atunci când copilul manifestă un comportament dorit, primește o recompensă. Studiile arată că această tehnică ajută la consolidarea comportamentelor pozitive (Cooper et al., 2007).

- **Întărirea negativă:** Eliminarea unui stimul neplăcut pentru a susține un comportament adecvat.
- **Modelarea:** Oferirea unui model comportamental pe care copilul să îl poată imita, cu scopul de a-i facilita învățarea unor comportamente noi.

## 2. Comunicarea Alternativă și Augmentativă (AAC)

Tehnicile AAC sunt utile pentru copiii care au dificultăți de comunicare verbală. Sistemul PECS (Picture Exchange Communication System) este utilizat pentru a ajuta copiii să exprime nevoi și dorințe, folosind imagini sau simboluri (Bondy & Frost, 2001). Dispozitivele electronice de comunicare și aplicațiile pe tabletă oferă o alternativă eficientă, crescând participarea activă a copilului în interacțiuni sociale.

## 3. Aromaterapia

Aromaterapia se realizează prin inhalarea vaporilor unor uleiuri esențiale din plante sau prin masaj și se folosește de memoria olfactivă. Literatura de specialitate precizează că sunt utilizate nenumărate tipuri de ulei, cum ar fi cel de trandafir, de bergamotă, de levănțică etc., însă nu există informații argumentate referitoare la alegerea acestora în ceea ce privește tratarea tulburării de spectru autist.

## 4. Desensibilizarea Sistematică

Copiii cu TSA pot manifesta sensibilitate crescută la stimuli, precum zgomote, texturi sau mirosuri. Desensibilizarea sistematică presupune expunerea graduală la stimulii respectivi, însoțită de tehnici de relaxare, până când copilul își dezvoltă toleranța. Studiile evidențiază că această metodă reduce anxietatea în fața stimulilor specifici și îi ajută pe copii să se adapteze la mediu (Wong et al., 2015).

## 5. Tehnici de Autoreglare și Mindfulness

Autoreglarea emoțională este o componentă esențială a managementului comportamental, mai ales pentru copiii cu TSA care au dificultăți în controlul impulsurilor. Practicile de mindfulness și exercițiile de respirație ajută la dezvoltarea controlului asupra stărilor emoționale, fiind utilizate cu succes pentru a reduce anxietatea și comportamentele impulsive (Gray, 2010).

## 6. Structurarea Mediului și Rutinele Vizuale

Rutinele bine structurate și predictibile reduc anxietatea copiilor cu TSA, care adesea întâmpină dificultăți în adaptarea la schimbări. Utilizarea imaginilor și a programelor vizuale le permite să își anticipeze activitățile și să înțeleagă mai bine structura zilnică. Studiile au arătat că structura mediului favorizează independența și reduce comportamentele de protest sau confuzie (NICE, 2013).

## 7. Învățarea Socială și Jocurile de Rol

Învățarea socială este importantă pentru dezvoltarea abilităților de interacțiune. Jocurile de rol sunt folosite pentru a-i ajuta pe copii să practice situații sociale comune, cum ar fi salutul sau schimbul de replici. Aceste activități sunt fundamentale pentru dezvoltarea abilităților de adaptare socială, fiind implementate adesea ca parte a terapiei de grup.

## Discuție

Implementarea acestor tehnici de management comportamental se dovedește esențială pentru copiii cu TSA, oferindu-le instrumente și abilități necesare pentru a se adapta la viața de zi cu zi. ABA, tehnicile de comunicare augmentativă, desensibilizarea și practicile de autoreglare aduc beneficii semnificative în reducerea comportamentelor problematice și în îmbunătățirea comunicării și interacțiunii sociale. În același timp, implicarea activă a părinților și a membrilor familiei este fundamentală pentru succesul acestor intervenții, având rolul de a asigura continuitatea și consecvența abordărilor. Fără implicarea lor, terapiile nu pot avea succes pe termen lung.

## Concluzie și propria experiență

Managementul comportamental al copiilor cu TSA reprezintă o provocare complexă pentru terapeuți. Tehnicile de autoreglare și jocurile de rol, în cazul copiilor cu diagnostic mai sever, poate fi cea mai mare provocare, însă aplicarea tehnicilor validate științific, precum ABA, AAC, desensibilizarea, contribuie în mod pozitiv la dezvoltarea abilităților copiilor. Deși studii exacte referitoare la aromaterapie și managementul comportamental al acestor copii nu avem, aplicarea integrată a acestuia în cazul unei crize de comportament în timpul unei activități realizate personal a întărit efectul pozitiv a primelor tehnici. Aceste tehnici, integrate într-o rutină constantă și susținute de structura și suportul familial, îmbunătățesc calitatea vieții copiilor și facilitează incluziunea lor socială.

## Referințe:

1. **Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007).** *Applied Behavior Analysis* (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill-Prentice Hall
2. **American Psychiatric Association (APA). (2013).** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing
3. **Bondy, A., & Frost, L. (2001).** *The Picture Exchange Communication System (PECS): Training Manual* (2nd Edition). Newark, DE: Pyramid Educational Products, Inc.
4. **Wong, C., et al. (2015).** Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966
5. **Gray, C. (2010).** *The New Social Story Book*. Arlington, TX: Future Horizons
6. **National Institute for Health and Care Excellence (NICE). (2013).** Autism Spectrum Disorder in Under 19s: Support and Management. *NICE Clinical Guideline*
7. <https://helpautism.ro/autism/terapii-alternative-in-autism>

## A szenzoros integrációs zavar és az ADHD. Hogyan segíthetünk?

### A STEPHENS – SARLÓS PROGRAM

prof. psihopedagog *Boglárka Bartha*

prof. itinerant și de sprijin *Eszter - Orsolya Boros*

prof. psihopedagog *Orsolya - Emese Gergely*

#### ABSTRACT

*Prin acest studiu dorim să atragem atenția asupra importanței reflexelor primitive.*

*Reflexele primitive sau reflexele timpurii au rolul de a asigura supraviețuirea. Având un caracter temporar, pe măsură ce copilul crește, sistemul nervos se maturizează și reflexele vor dispărea, vor fi înlocuite cu mișcări voluntare.*

*Reflexe într-o cantitate corespunzătoare nu înseamnă mișcări voluntare. Persistența reflexelor și neînvățrea mișcărilor este o problemă ce sa va răsfrânge ulterior asupra altor arii de dezvoltare. În această situație apar diferite anomalii. De aceea este atât de importantă integrarea reflexelor primitive, iar integrarea înseamnă „stingerea” sau dispariția lor.*

*Un reflex care este încă prezent este neintegrat, persistent, iar motivele sunt multiple. Poate fi un semn al unei probleme neurologice așadar va fi nevoie de evaluare amănunțită în viitor.*

*În cazul în care integrarea reflexelor timpurii nu este realizată complet, copilul se va lupta atât cu abilitățile motorii, cât și cu cele cognitive. Există numeroase studii în acest sens, dar și diagnostice ulterioare cum ar fi tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție cunoscută pe scurt ca ADHD.*

*Prin acest studiu vă prezentăm și partea practică a programei Stephens – Sarlós, care încearcă să dea răspuns/soluții pentru aspectele menționate.*

Napjainkban egyre több gyerekről beszélnek aggódva, úgy a szülők, pedagógusok, hogy “túl mozgékony a gyerek, nem tud egyhelyben maradni”, “figyelmetlen, szétszórt”, “nem lehet lekötni, fenntartani a figyelmét”. Minket az a kérdés foglalkoztatott, hogy hogyan segíthetnénk ezen nehézségekkel küszködő gyerekeknek. A közelmúltban részt vettünk a Stephens-Sarlós program bemutatásán. Ez a bemutató és a programról kiadott könyv válaszolta meg nagymértékben a témában felmerülő kérdéseinket, inspirált minket ezen cikk megírásában.

A 2000-es évektől kezdve egyre több kutató keresett összefüggést a tanulási és magatartászavarok, az ADHD, a diszlexia, diszgráfia és egyéb tünetegyüttesek, valamint az *integrálatlan reflexek* között.

Stephens-Sarlós Erzsébet több évtizeden keresztül kutatta külföldi és magyar szakemberekkel, intézményekkel karöltve a *primitív/csecsemőkori reflexek* integrálásának, leépítésének hatásait a *szenzomotoros* fejlődésre és nagyon pozitív, sikeres eredményeket ért el. Ezen eredmények, kutatások alapján dolgozta ki a mozgásokra alapuló fejlesztő programját. Fontosnak tartja tudni, hogy a reflexek, melyek születésünktől kezdve két-három éven keresztül a segítségünkre vannak a világról szerzett tapasztalatok összegyűjtésében, befolyásolják az érzékeléseinket, észleléseinket. Az érzékelés és észlelés nagymértékben összefügg a *reflexek integrációjával*. Ha nem megfelelő intenzitással és nem megfelelő minőségben nyilvánulnak meg csecsemőkorban, akkor egyrészt nem tudják betölteni a rájuk bízott *szenzomotoros integrációs* szerepüket, másrészt nagyon valószínű, hogy nem fognak leépülni, integrálódni. Megmaradnak a primitív reflexek, megjelenhetnek önkéntelen mozgások, dezorganizáció, a magasabb idegi funkciók zavarai, amelyek pszichés és kognitív működési rendellenességek okozói lehetnek. Ebben az esetben valószínű, hogy a gyermeknek viselkedésével, beilleszkedésével kapcsolatban problémák jelentkeznek, illetve tanulási nehézségekbe ütköznek.

#### **Mit is lehet tenni a probléma „orvoslására”?**

A *szenzomotoros* fejlesztés nevében benne van, hogy *szenzorosan* - érzékszerveken keresztül, illetve *motorosan* - a mozgató szervrendszeren keresztül kap az illető megfelelő dózisu ingert. Stephens-Sarlós Erzsébet szerint a *szenzomotoros* fejlesztés akkor a legeredményesebb, ha követjük az egyedfejlődés során történő események sorrendjét, a *primitív reflexek* „háza tájáról” célszerű indítani a fejlesztést. A vesztibuláris, azaz egyensúly-érzékelési szerv, valamint a taktilis érzékelés fejlesztését a reflexintegrációs gyakorlatokkal egyidőben érdemes elkezdni.

A *primitív reflexek integrálása* után érdemes különféle összetettebb *szenzomotoros gyakorlatokat* végezni, ezek történhetnek eszközzel vagy anélkül - labda, ugrókötel, hulahoppkarika stb. Így a *csecsemőkori reflexek* eltűnésével és a vesztibuláris rendszer érésével javul a gyermekek mozgáskoordinációja.

2017-ben 776 5-8 éves gyermekkel végzett kutatás során vizsgálta, hogy a *szenzomotoros* gyakorlatokkal lehet-e fejleszteni a gyermekek idegrendszerét, illetve hogy a *szenzomotoros* fejlesztés milyen kapcsolatban van a tanulóhoz szükséges auditív és vizuális részképességekkel. A fejlesztés 6-8 hónapon keresztül zajlott. Az eredmény igazolta, hogy a *szenzomotoros* érettség szintjét célzott gyakorlatokkal jelentős mértékben növelni lehet. Igazolást nyert az a feltételezés is

miszerint minél érettebb egy gyermek *szenzomotoros* profilja, annál magasabban funkcionálnak az iskolai tanuláshoz elengedhetetlen auditív és vizuális részképességei.

A mozgás, a mozgásfejlődés, a *szenzoros integráció* elválaszthatatlanok a kognitív fejlődéstől, a viselkedéstől, ezen keresztül pedig attól, hogy hogyan érezzük magunkat a világban.

### ***A szenzoros integrációs zavar és az ADHD kapcsolódása***

Az Amerikai Pszichiátriai Társaság (APA, 2013) új diagnosztikus rendszere, a DSM – 5 meghatározása szerint, az *ADHD* (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), vagyis *figyelemhiányos hiperaktivitás zavar* egy a fejlődési periódus kezdetekor megjelenő neurológiai fejlődési zavar, amely káros szintű figyelmetlenséggel, hiperaktivitással és impulzivitással jár. Az *ADHD* tünetei gyermekkorban megjelennek, s többségük pedig serdülőkorban és felnőttkorban is fennáll (National Institutes of Mental Health, 2016).

Ha neurobiológiai szempontból közelítünk az *ADHD* tünetegyüttes kiváltó okai felé, ennek megértéséhez, elmondhatjuk, hogy a végrehajtó funkciók háttérben meghúzódó neuroanatómiai struktúrák és funkciók feltérképezése szükséges, hiszen számos vizsgálat bizonyítja, hogy az *ADHD* estében egyértelmű eltérések mutathatók ki a végrehajtó funkciók -azaz a tervezés, kivitelezés, irányított figyelem, munkamemória és gátlás - a viselkedés szabályozásához, az önkontrollhoz és döntéshozatalhoz, valamint a motoros aktivitás, a figyelem és az érzelem szabályozásához köthető területeken (Imre, 2004).

Az idegrendszeri érettség, a *reflexek* integrálódásának mértéke, a vesztibuláris érettség összefügg a kognitív képességek, a viselkedés, s még a szocializációhoz szükséges képességek állapotával. Minnél érettebb az idegrendszer, minnél tökéletesebb a reflexprofil, minnél harmónikusabb a *szenzoros integráció*, az egyén annál jobban funkcionál.

Kutatásoknak köszönhetően, ma már tudjuk, hogy különféle diagnózisok mögött az esetek jelentős részében, nem szervi elváltozás vagy betegség húzódik meg, hanem az éretlen idegrendszer produkálja a fennálló tüneteket. Egyik ilyen diagnózis az *ADHD*.

Taylor, Houghton és Chapman 2004 – ben, kutatásukban az *ADHD* viselkedés tüneti átfedését és négy *primitív reflex* (moro, tónusos labirintus reflex [TLR], aszimmetrikus tónusos nyaki reflex [ATNR], szimmetrikus tónusos nyaki reflex [STNR]) megtartását vizsgálta 109, 7 és 10 éves fiúgyermekek körében. Közülük 54-nél diagnosztizáltak *ADHD*-t, 34-nél az *ADHD* szubszindrómás - koordináció, tanulási, érzelmi és/vagy viselkedési problémák - tünetei voltak jelen, 21-nél pedig nem voltak jelen *ADHD* tünetei. Az eredmények azt mutatták, hogy általában



az *ADHD*-val diagnosztizált fiúknál szignifikánsan magasabb volt a *reflex-visszatartás*, mint az *ADHD* – val nem diagnosztizált fiúknál. Az eredmények arra is utaltak, hogy közvetlen és közvetett kapcsolat van a Moro, ATNR, STNR és TLR *reflexek* megtartása és az *ADHD* tünetegyüttes, valamint a matematikai teljesítmény között (Taylor, Myra; Houghton, Stephen; Chapman, Elaine, 2004).

Kanicarova és Bob 2012 – ben külön kitértek a Moro – és Galant – *reflexek* vizsgálatára az *ADHD* – s gyermekek körében. Kutatásuk során azt tapasztalták, hogy az említett *reflexek* tartós fennállása szignifikánsan magasabb az *ADHD* -s gyermekek között, mint a kontrollcsoportban. Ugyanebben az évben összegesték az *ADHD* tünetegyüttese, valamint az *integrálatlan csecsemőkori reflexek* közötti összefüggéseket. Ráműtettek a központi idegrendszerben zajló érési folyamatok zavarainak lehetséges okaira, valamint hangsúlyozták az ontogenetikus fejlődés egyes lépcsőfokainak, azaz időbeli sorrendjének fontosságát a fejlődés és a fejlesztés során egyaránt (Stephens S. E. 2022).

### **Mit tehetünk, hogyan segíthetünk?**

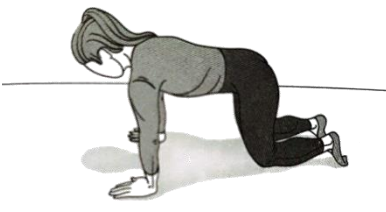
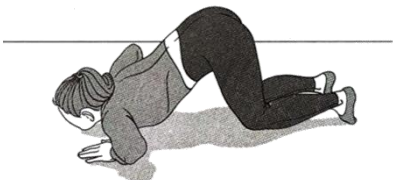
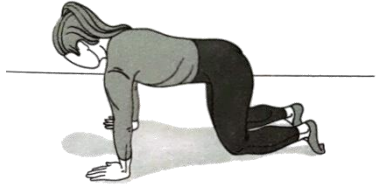
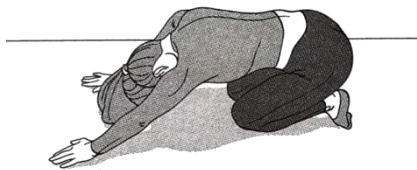
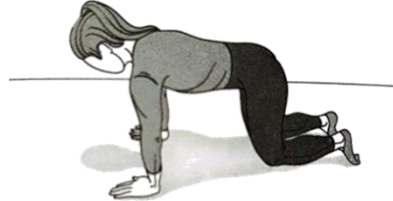
A le nem épült csecsemőkori reflexek, a szenzomotoros integráció zavara és az *ADHD* közötti összefüggés vizsgálatával számos kutatás foglalkozott az elmúlt években. Ezek bebizonyították, hogy az *ADHD*-s gyerekek és felnőttek esetében számos csecsemőkori reflex nem épült le, mely következménye a különféle szenzomotoros integrációs problémák.

A leggyakoribb perzisztáló reflexek az *ADHD* esetében:



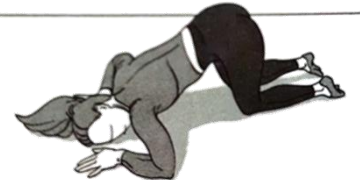
- Szimmetrikus nyaki tónusos reakció (STNR)
- Asszimmetrikus nyaki tónusos reakció (ASTNR)
- Előre irányuló tónusos labirintus reakció (TLRe)
- Hátrafele irányuló tónusos labirintus reakció (TLRh)
- Galant-reflex

A következőkben bemutatott gyakorlatok rendszeres végzése a felsorolt reflexek leépítését segítik elő.

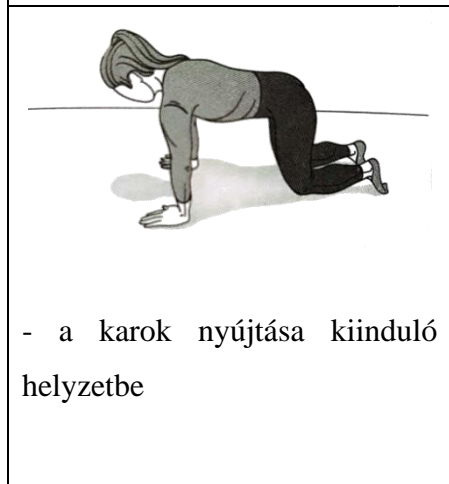
## 1. Szimmetrikus nyaki tónusos reakció (STNR - Symmetrical Tonic Neck Reflex)

 <p>Kiinduló helyzet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- térdelő támasz, nyújtott kar, a tenyerek vállszélességben a talajon</li> <li>- a comb függőleges marad</li> </ul>	 <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- karhajlítás</li> <li>- az áll letevése a két tenyér közé a földre</li> </ul>	 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- karnyújtás a kiinduló helyzetbe</li> </ul>										
 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a csípő hátratólása sarokülésbe</li> <li>- a tenyerek a talajon maradnak, a fej a két váll között marad, nem emelkedik fel és nem süllyed le</li> <li>- a karok nyújtva</li> </ul>	 <p>kiinduló helyzet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- térdelő támasz, nyújtott kar, a tenyerek vállszélességben a talajon</li> <li>- a comb függőleges marad</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Ismétlésszámok</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3-5 év</td> <td>4-6x</td> </tr> <tr> <td>5-10 év</td> <td>6-8x</td> </tr> <tr> <td>10-16 év</td> <td>8-10x</td> </tr> <tr> <td>16+ év</td> <td>12-16x</td> </tr> </tbody> </table>	Ismétlésszámok		3-5 év	4-6x	5-10 év	6-8x	10-16 év	8-10x	16+ év	12-16x
Ismétlésszámok												
3-5 év	4-6x											
5-10 év	6-8x											
10-16 év	8-10x											
16+ év	12-16x											

## 2. Asszimmetrikus nyaki tónusos reakció (ASTNR - Asymmetrical Tonic Neck Reflex)

 <p>Kiinduló helyzet</p>	 <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fej elfordítása balra</li> </ul>	 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- karhajlítás, a két könyök egyszerre hajlik, a két váll egyszerre süllyed</li> </ul>
---	--	--

<p>- térdelő támasz, nyújtott kar, a tenyerek vállszélességben a talajon</p> <p>- a comb függőleges marad</p>	<p>- a bal fül a gerincoszlop meghosszabbításában helyezkedik el</p> <p>- nyújtott könyök, tenyerek teljes felülettel a talajon</p>	<p>- jobb fül letevése a talajra</p>
---	---	--------------------------------------



Ismétlésszámok	
3-5 év	4-6x/ oldal
5-10 év	6-10x/ oldal
10-16 év	8-12x/ oldal
16+ év	12-16x/ oldal

### 3. Előre irányuló tónusos labirintus reakció (TLRe - Tonic Labyrinthine Reflex forward)






 <p data-bbox="201 1297 620 1339">Kiinduló helyzet</p> <p data-bbox="201 1354 620 1549">- hanyatt fekvés, behajlított láb, talpak a talajon</p> <p data-bbox="201 1465 620 1549">- a karok nyújtva, párhuzamosan a combokkal</p>	 <p data-bbox="834 1297 867 1339">1.</p> <p data-bbox="656 1354 1027 1549">- fej billentése előre, a karok nyújtva maradnak, a vállakat nem szabad felhúzni a nyakba</p> <p data-bbox="656 1570 1027 1661">- ezt a helyzetet kell tartani a táblázatban jelölt ideig</p>	 <p data-bbox="1195 1268 1227 1310">2.</p> <p data-bbox="1050 1325 1422 1472">- fej leengedése a talajra</p> <p data-bbox="1050 1381 1422 1472">- szükség esetén a karok is letehetők</p>
---	--	--

Ismétlésszámok	
3-5 év	2-3" 3x3, ha szükséges, segítséggel
5-10 év	3-6" 3x 4-8, ha szükséges, segítséggel


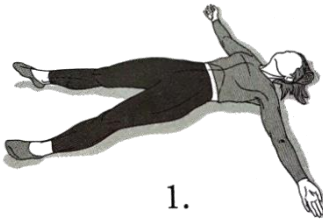
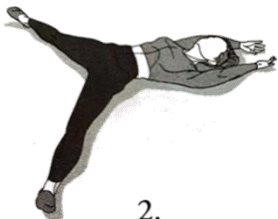
10-16 év	5-6" 3x 6-8
16+ év	6" 3x8

ADHD esetében előfordulhat, hogy a fej emelésénél behajlik a kar, a gyermek vagy a felnőtt felhúzza a vállát a nyakába. Ilyenkor segíteni tudunk, ha a gyerek lábánál ülve megfogjuk a könyökízületet és a mutatóujjunk segítségével lefelé nyomjuk a felkart, megakadályozva így a könyök behajlását és a váll felhúzását a nyakba.

4. Hátrafele irányuló tónusos labirintus reakció (TLRh - Tonic Labyrinthine Reflex backward)

 <p><b>Kiinduló helyzet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hason fekvés</li> <li>- karok magastartásban a talajon</li> <li>- homlok a talajon</li> </ul>	 <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- karemelés a talajról</li> <li>- karok párhuzamosak, nyújtottak</li> <li>- homlok a talajon marad</li> </ul>	 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fejemelés a karok fölé</li> <li>- a karok továbbra is nyújtva vannak</li> </ul>										
 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a fej leengedése</li> <li>- a homlok a talajon marad</li> </ul>	 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a karok leengedése a talajra a kiinduló helyzetbe</li> </ul>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Ismétlésszámok</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3-5 év</td> <td>6x</td> </tr> <tr> <td>5-10 év</td> <td>8x</td> </tr> <tr> <td>10-16 év</td> <td>10x</td> </tr> <tr> <td>16+ év</td> <td>12x</td> </tr> </tbody> </table>	Ismétlésszámok		3-5 év	6x	5-10 év	8x	10-16 év	10x	16+ év	12x
Ismétlésszámok												
3-5 év	6x											
5-10 év	8x											
10-16 év	10x											
16+ év	12x											

## 5. Galant-reflex

 <p>Kiinduló helyzet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hanyatt fekvés, a lábak párhuzamosak</li> <li>- a karok a test mellett fekszenek a talajon</li> </ul>	 <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lábak terpesztése és a karok emelése a fülek mellé, egyidőben</li> </ul>	 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a lábak zárása és a karok leengedése kiinduló helyzetbe</li> </ul>
--	---	---

Ismétlésszámok	
3-5 év	16-20x
5-10 év	20-30x
10-16 év	30-40x
16+ év	40x

### Bibliográfia:

APA - American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition (DSM-5). American Psychiatric Publishing, Washington, DC London, England.

Csiky M. (2021). A hiperaktivitásésfigyelemzavartünetegyüttesképződésének alakulása a különböző életkorokban. A beavatkozáslehetőségei. ADHD Doki, MRE-Bethesda Gyermekkorháza, Svábhegyi Gyermekgyógyintézet

Englbrecht A. & Weigert H. (1999). *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályok kialakulását? Avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály?.* A/3 Nyomdaipari és kiadói szolgáltató, Budapest

Gyarmathy É. (2007). *Diszlexia. A specifikus tanítási zavar.* Lélekben otthon kiadó, Budapest.

Imre S. (2004). Disorders of executive consciousness. *Ideggyógyászati Szemle*, 57(9-10), 292-300

Kolozsváry J. (2002). „Más”gyerek, „más”szülő, „más”pedagógus. Okker Kft. Budapest.

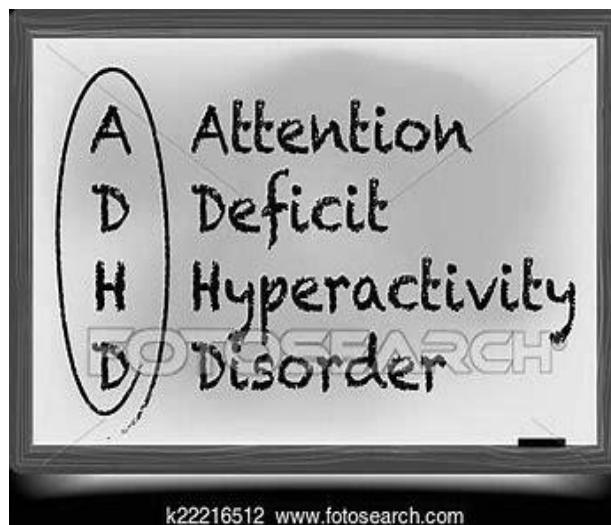
Kulcsár Tibor. (1984). *Iskolapszichológia*. Dácsia Könyvkiadó, Kolozsvár.

Stephens – Sarlós E. (2022). A Stephens – Sarlós program

Taylor, Myra; Houghton, Stephen; Chapman, Elaine (2004). Primitive Reflexes and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Developmental Origins of Classroom Dysfunction *International Journal of Special Education*, v19 n1 p23-37 -<https://eric.ed.gov/?id=EJ852040>

<https://sturzonline.ro/ce-sunt-reflexele-primitive-la-nou-nascuti-copii-si-adulti/>

<https://www.medlife.ro/articole-medicale>



## ABSTRACT

### **Limite și perspective privind activitățile extracurriculare în dezvoltarea comportamentelor adaptative la elevii cu dizabilități intelectuale severe**

prof. psihopedagogie specială *Alexandra - Lavinia Iepure*

Din experiența acumulată în urma a numeroase proiecte, am observat, pe de-o parte, că există un mare interes pentru activitățile extracurriculare (din partea profesorilor, copiilor, părinților, a altor persoane din comunitate), dar trebuie să se acorde o atenție mărită întregului proces care stă la baza dezvoltării activităților extracurriculare, a modului în care se realizează monitorizarea și evaluarea rezultatelor care se obțin în urma implicării elevilor în aceste activități (ce anume învață, cât învață, ce tipuri de competențe, abilități li s-au îmbunătățit).

Parcursul unui program intensiv și regulat bazat pe activități extracurriculare de către elevii cu dizabilități intelectuale severe din grupul experimental, va conduce la dezvoltarea comportamentului adaptativ în următoarele arii de dezvoltare: comunicare, utilizarea resurselor comunității, funcționalitate școlară, viața în școală, sănătate și siguranță, timp liber, autoîngrijire, autodirecționare, social, în raport cu grupul de control.

Atât în faza pre-test cât și în faza post-test, am utilizat Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition ( Sistemul de evaluare a Comportamentului Adaptativ, Ediția a II-a) (Harrison.P.L., Oakland, T. ( trad; adapt.) de Iliescu, D., Vercellino, D., 2012) care este un instrument multifuncțional și poate fi folosit în mai multe scopuri. Testul are o arie largă de utilitate, aplicându-se de la nou-născuți și până la vârsta de 89 de ani. Acesta poate fi folosit pentru a evalua deprinderile adaptative ale unei persoane, pentru diagnosticarea și clasificarea anumitor dizabilități și/sau tulburări, pentru identificarea punctelor tari și a limitărilor, precum și pentru a ajuta la documentarea și monitorizarea progresului. Rezultatele obținute în urma aplicării ABAS-II pot fi utilizate în combinații cu rezultate obținute din alte modalități de evaluare, pentru a lua decizii în ceea ce privește stabilirea unui diagnostic și pentru a planifica intervenții viitoare și direcții de acțiune necesare. Acest instrument mi-a oferit posibilitatea de a obține informații obiective asupra comportamentelor adaptative ale elevilor și stabilirea intervenției asupra acestora.

Constatările au indicat că în cadrul grupului experimental, putem observa că există îmbunătățiri în următoarele arii ale comportamentului adaptativ: Comunicare, Deprinderi școlare, Sănătate și siguranță, Timpul liber, Autoîngrijire, Deprinderi sociale.

La cei din grupul de control, rezultatele arată o dezvoltare lentă sau rămân constante comparativ cu progresul realizat în grupul experimental.

Este de remarcat importanța conținuturilor selectate a fi relevante pentru dezvoltarea comportamentului adaptativ în situații ecologice. Astfel, în cazul cercetării noastre, multe dintre activitățile propuse vizau colectarea selectivă a deșeurilor din curtea școlii și împrejurimi, plimbări în parc, excursii. Ar fi necesar să abordăm întreaga paletă de deprinderi adaptative, în mod diferit, relevant pentru nivelul de dezvoltare, dar și pentru oportunitățile și preocupările conforme vârstei cronologice.





## **Planificarea activității din cadrul unui atelier de creație plastică,**

### **tema – „EMOȚIILE MELE”**

prof. psihopedagogie specială *Rusandra-Mihaela Timoc*

#### ***Participanți:***

Copii cu vârste cuprinse între 7 și 14 ani, diagnosticați cu dizabilitate mintală medie și severă. Copiii sunt școlarizați în învățământul special, activitatea având loc sub îndrumarea cadrelor didactice organizatoare și cu participarea unor invitați în persoana unor copii cu nevoi speciale cu vârste similare care frecventează școli de masă.

#### ***Scopul activității:***

- Dezvoltarea unor abilități de comunicare și aptitudini sociale și emoționale prin identificarea și acceptarea emoțiilor de bază proprii și nu numai.
- Dezvoltarea creativității, manipularea adecvată a materialului pus la dispoziție, învățarea unor tehnici de lucru menite să dezvolte abilitățile motorii fine.

#### ***Obiective educaționale generale:***

La finalul atelierului copiii vor:

- recunoaște diferitele emoții pe baza materialelor puse la dispoziție;
- cunoaște și înțelege importanța respectării unor etape de lucru în obținerea unor produse finite;
- realiza emoticoane din plastilină colorată reprezentând diferite emoții.

#### ***Obiective operaționale:***

- să identifice emoțiile pe baza unor situații de viață prezentate;
- să pregătească materialul de modelat prin frământare, rupere, mișcări translatorii;
- să realizeze după model emoticonul.

#### ***Strategii de lucru folosite:***

**Metode și procedee:** explicația, demonstrația, exercițiul, observația, dialogul dirijat, conversația, susținerea permanentă, încurajarea, aprecierea

**Mijloace didactice:** cartonașe sugestive pentru identificarea emoțiilor, plastilină pentru modelaj, planșete, șervețele, surprize, recompense

**Forma de organizare:** frontal, individual, pe grupuri

**Forme și tehnici de evaluare:** observare sistematică, evaluare orală, aprecieri verbale, cooperarea în realizarea activității, nivelul de înțelegere a sarcinilor de lucru

**Locul desfășurării atelierului:** sala de modelaj

**Timpul dedicat atelierului:** 120 minute în intervalul orar 16.00 – 18.00.

### **Desfășurarea activităților se va face după următorul program:**

- 16.00 - 16.05 (5 min.) - Pregătirea sălii și a materialelor necesare;
- 16.05 – 16.10 (5 min.) - Primirea participanților și a invitațiilor;
- 16.10 – 16.15 (5 min.) - Prezentarea temei și obiectivelor urmărite;
- 16.15 – 16.25 (10 min.) - Prezentarea materialelor și a procedurii de lucru;
- 16.25 – 17.05 (40 min.) - Atelier propriu-zis (partea I);
- 17.05 – 17.20 (15 min.) - Pauză de relaxare/socializare;
- 17.20 – 18.00 (40 min.) - Atelier propriu-zis (partea a II-a).

Pentru desfășurarea în condiții optime a activității, sala va fi în prealabil curățată și aerisită. Mobilierul va fi dispus astfel încât să fie respectate cerințele de vizibilitate, caracteristici fizice ale copiilor, ergonomia muncii, luminozitate.

Materialele ce urmează a fi utilizate sunt aranjate în ordinea intrării lor în scenariul didactic.

### **ETAPE DE LUCRU**





MINISTERUL EDUCAȚIEI



**CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „SPERANȚA” ZALĂU**  
Zalău, str. Crișan, nr. 4; tel./fax: 0260611182; centrulscolar\_speranta@yahoo.com; www.cseisperanta.ro

## Proiect de activitate didactică

**PROFESOR PSIHOPEDAGOG:** Crina Ramona Pop

**CLASA:** a II-a DMS

**DATA:**

**ARIA CURRICULARĂ:** Matematică și științe ale naturii

**DISCIPLINA:** Elemente de matematică aplicată

**TEMA:** Numărăm și învățăm

**TIPUL LECȚIEI:** de consolidare și sistematizare a cunoștințelor



**INSTITUȚIA:** Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Speranța” Zalău

Obiective operaționale:

- O1. Să numere corect în ordine crescătoare de la 0 la 10
- O2. Să asocieze corect numărul și cantitatea, la cel puțin 2 din 4 exerciții
- O2. Să identifice corect cel puțin 1 vecin al numerelor prezentate
- O3. Să realizeze adunări în centrul 0-10, cel puțin 3 exerciții corecte din 5.

### Strategii didactice

*Metode și procedee didactice:* conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, proba practică, observația, problematizarea, analiza răspunsurilor, aprecierea verbală, recompense.

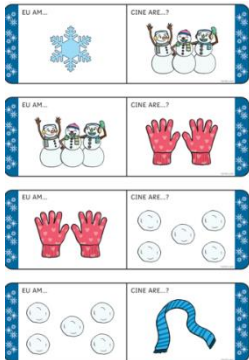
*Resurse și mijloace didactice:*


- a. Materiale: video online, activități pe Wordwall, liveworksheets, fișe de lucru, cartonașe laminate, kit Montessori, mașina adunării, mingi ping - pong, activitate Power Point.
- b. Umane: 7 elevi
- c. Temporale: 45 minute

**Bibliografie:**

1. Vărășmaș T., (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura S.C. Aramis Print S.R.L., București
2. <https://wordwall.net/ro/resource/3391839/cantitate/potrivate-numar-la-cantitate>
3. <https://wordwall.net/ro/resource/25100391/asociere-cifra-cu-num%4%83rul-de-elemente/asociere-cifra-cu>
4. <https://www.twinkl.ro/go/resource/compunerea-i-descompunerea-numerelor-joc-de-asociere-tg-ro1-mem>
5. <https://wordwall.net/ro/resource/24831087/roata-cu-multimi> -numărare elemente
6. <https://www.liveworksheets.com/w/ro/mem-matematica-si-explorarea-mediului/615329>

<b>Nr. crt</b>	<b>Momentele activității</b>	<b>Obiective operaționale</b>	<b>Demersul instructiv educativ</b>	<b>Resurse și strategii didactice</b>	<b>Modalități de evaluare</b>
1	Moment organizatoric	1 min	Se vor face pregătirile necesare bunei desfășurări a activității și asigurarea climatului psihopedagogic necesar. Elevii se vor așeza pe scaune, în bănci.	Conversația	
2	Captarea atenției	4 min	Se va realiza prin intermediul unui joc interactiv „Eu am ..., cine are ...?”. O să împart câteva cartonașe pe care vor fi reprezentate un număr diferit de obiecte. Eu o să spun: Eu am 1 fulg de nea, cine are 3 oameni de zăpadă? O să ne jucăm câteva ture	Conversația Joc didactic	Aprecieri verbale

			<p>acest joculeț pentru captarea atenției.</p> 		
3	Anunțarea temei		<p>O să anunț titlul activității: „Numărăm și învățăm” și precizez elevilor că vom participa la o activitate cu mai multe jocuri, fișe de lucru, diverse materiale interactive care ne vor ajuta să ne îmbogățim cunoștințele despre cifre.</p>	<p>Explicația</p> <p>Conversația</p>	
4	Desfășurarea activității	<p>O1. 5 min</p> <p>O2. 10 min</p>	<p>Pentru început vom face un exercițiu recapitulativ de numărare în ordine crescătoare în concentrul 0-10. Împreună cu elevii o să exersăm numărarea în ordine crescătoare și vom aranja vagoanele trenului în ordine crescătoare. După ce o să facem acest lucru împreună, o să le împart vagoanele cu numere și o să îi solicit să fie foarte atenți deoarece o să le cer să vină la tablă și să aranjeze vagoanele trenului în ordine crescătoare.</p>	<p>Exercițiul</p> <p>Cartonașe cu vagoane</p> <p>Demonstrația</p> <p>Exercițiul</p> <p>Worldwall</p> <p>Videoproiector</p> <p>Laptop</p>	<p>Analiza răspunsurilor</p> <p>Aprecieri verbală</p> <p>Proba practică</p>













		<p>O3 10 min</p>	<p>Mai departe prin intermediul aplicației Worldwall o să exersăm</p>  <p>sortarea mulțimilor de elemente după criteriile cerute. Pentru primul exercițiu o să le arăt eu cum se face și apoi voi provoca elevii să vină pe rând la laptop pentru a exersa asocierea numerelor cu cantitatea de elemente corespunzătoare. Elevii pot lucra în paralel pe fișele din activitatea interactivă.</p>		<p>Proba practică</p> <p>Apreciere verbală</p>
		<p>O4. 10 min</p>	<p>O să folosesc jocul „Ce morcovi a mâncat iepurașul” pentru exersarea abilităților de identificare a vecinilor numerelor. Ne vom folosi de prezentarea power point în acest sens și de laptop. Elevii vor veni pe rând la laptop pentru a-si exersa abilitățile în acest sens. Dacă vor fi elevi care vor avea nevoie de ajutor suplimentar, o să le acord sprijin și activități potrivite nivelului lor.</p> <p>O să le prezint elevilor mașina adunării. De aceasta ne vom folosi pentru a exersa adunările în</p>	<p>Explicația Joc didactic în Power Point Problematizarea</p> <p>Explicația Demonstrația Mașina adunării Mingi ping pong Fișe de lucru Instrumente de scris</p>	<p>Proba practică</p> <p>Analiza răspunsurilor</p>

			concentrul 0-10. Eu voi scrie câte un exercițiu de adunare pe tablă, iar ei vor alege cifrele magnetice corespunzătoare și le vor pune pe mașină. O să folosim mingi de ping pong/bombonele pentru a exersa operația adunării folosind obiecte concrete. O să pregătesc și fișe cu astfel de exerciții, iar dacă timpul ne va permite vom exersa și cu ajutorul fișelor.		
5	Concluzii și aprecieri		Se vor face aprecieri cu privire la modul în care elevii au participat la lecție și se vor oferi recompense.	Conversația	Observare

\*Toate activitățile propuse se vor desfășura în limita timpului disponibil și se va oferi ajutor elevilor care au nevoie. Gradul de dificultate al activităților și numărul acestora se vor adapta pe parcursul desfășurării activităților în funcție de specificul elevilor prezenți.











NUMELE: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**ANIMALE MARINE**  
TRASEAZĂ, NUMĂRĂ ȘI ADUNĂ

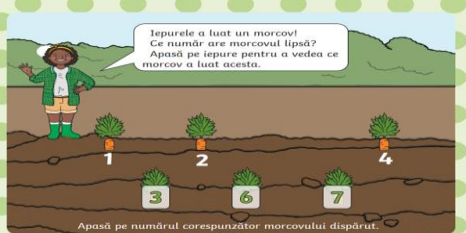
1		+	1		<input type="text"/>
3		+	2		<input type="text"/>
5		+	4		<input type="text"/>
6		+	3		<input type="text"/>
2		+	2		<input type="text"/>
3		+	3		<input type="text"/>

NUMELE: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**ADUNĂ PĂSĂRILE CU MARIO**  
SCRIE NUMĂRUL SUB FIECARE GRUP IAR APOI ADUNĂ NUMERELE ȘI DESENEAZĂ GRUPUL COMPLET DE PĂSĂRI.


	+		=	<input type="text"/>
	+		=	<input type="text"/>
	+		=	<input type="text"/>
	+		=	<input type="text"/>
	+		=	<input type="text"/>

Iepurele a luat un morcov!  
Ce număr are morcovul lipsă?  
Apoasă pe iepure pentru a vedea ce morcov a luat ocesă.



Apoasă pe numărul corespunzător morcovului dispărut.

9



3

A B  
C D

1 din 10

## ȘCOALA DE VARĂ – „ACCES SPRE SUCCES”

O experiență didactică inedită

prof. psihopedagogie specială *Luminița Sorina Orban*

În perioada 8-14 august 2024 am desfășurat o școală de vară în cadrul Proiectului de Parteneriat educațional „ACCES SPRE SUCCES”- o școală de vară menită a veni în sprijinul elevilor cu dizabilități intelectuale moderate de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Speranța” din Zalău în ceea ce privește consilierea și orientarea în carieră. Beneficiarii proiectului au fost un număr de 14 elevi din clasele VIII-XII ai școlii noastre. Acest parteneriat educațional s-a desfășurat în strânsă colaborare cu Inspectoratul Școlar Județean Sălaj, Liceul Tehnologic „Mihai Viteazul” Zalău, Agenția Județeană de Ocupare a Forțelor de muncă Sălaj, CSCCH Nr. 2 Zalău și ASER – Asociația pentru Sprijinirea și Educarea rromilor Sălaj. În coordonarea acestui proiect mi s-au alăturat colegii: Grusea Cristina, Fechete Venuța și Pușcaș Laurian.



### Argument:

Problematica orientării școlare și profesionale, în special a consilierii în carieră este una deosebit de importantă, făcând obiectul activității consilierului școlar, respectiv a profesorului diriginte din școlile de masă. Literatura de specialitate a încercat să vină în ultimii ani în sprijinul specialiștilor, oferindu-le, atât un cadru teoretic, cât și exemple practice celor interesați de acest subiect. Prea puțin, însă, a fost adusă în discuție, situația elevilor cu cerințe educative speciale, care prin natura sistemului educațional și a stereotipurilor existente în societate sunt sortiți școlilor profesionale din centrele incluzive, orientarea școlară și profesională reducându-se, de multe ori în cazul acestora la alegerea uneia dintre specializările aflate în ofertele școlare la momentul respectiv.

Noutatea adusă de acest proiect este tocmai adaptarea principiilor orientării școlare și profesionale, respectiv a consilierii în carieră, la nevoile elevilor cu cerințe educative speciale și anume elevi cu deficiențe mintale ușoare și eventual deficiențe mintale moderate sau alte deficiențe



asociate: motorii, de limbaj, tulburări comportamentale, sindrom hiperkinetic și/sau deficit de atenție.

Proiectul de față se adresează tuturor categoriilor de profesioniști care își desfășoară activitatea cu elevii cu deficiențe, atât în învățământul special, cât și în învățământul de masă și anume, elevii integrați: psihologi, consilieri școlari, profesori de sprijin, psihopedagogi, profesori educatori, profesori diriginți, dar în egală măsură se adresează și elevilor.

### **Scopul proiectului:**

Acordarea consilierii în carieră elevilor cu dizabilități privind autocunoașterea; cunoașterea diferitelor tipuri de muncă și cunoașterea ofertei sociale și a dinamicii pe piața muncii în vederea unei bune inserții sociale, a integrării acestora în societate.

Toate aceste aspecte reprezintă o provocare și pentru tinerii aflați în normalitate și, deci, cu atât mai mult, reprezintă o piatră de încercare pentru elevii cu deficiențe, cu lacune la nivel informațional, eventual cu o stimă de sine scăzută și poate, care nu beneficiază de sprijinul moral și material al familiei.

### **Obiectivele proiectului:**

- Autocunoașterea și dezvoltarea personală
- Explorarea educațională, meseriile accesibile elevilor cu dizabilități
- Luarea deciziei de carieră și pregătirea profesională
- Elemente de marketing personal/instrumentele utile în căutarea unui loc de muncă

### **Rezultate așteptate:**

Dezvoltarea unor abilități de viață, Autocunoașterea, Cunoașterea și căutarea unui loc de muncă, Întocmirea unui CV, Participarea la un interviu de angajare

### **Modalități de monitorizare și evaluare:**

Fișe de lucru, Întocmirea unui CV (model Europass), Întocmirea unei Scrisori de intenție

### **Impactul proiectului:**

Mediatizarea proiectului în Mass-media, pe rețelele de socializare și la instituțiile partenere, precum și în comunitatea locală.

### **Modalități de realizare și produse ale proiectului:**

Fișe de lucru, Chestionare, CV-uri, Scrisori de intenție

### **Activități desfășurate:**

În primele două zile am desfășurat activități în școală. Am început cu câteva exerciții de energizare a grupului, apoi am vorbit copiilor despre rolul și importanța consilierii în carieră, despre drepturile acestora în ceea ce privește accesul pe piața forței de muncă și inserția profesională și socială pe piața muncii. Apoi am vorbit despre Mituri legate de carieră, după care am realizat o fișă de autoevaluare intitulată sugestiv: „Cariera mea, încotro?”.

Am discutat și despre Abilități, Aptitudini, Interese personale și Valori. Am vorbit apoi despre Chestionarul de interese Holland, fiecare elev completând ulterior acel chestionar, iar la final am făcut analiza acestuia, aflând scorul fiecărui participant.

De asemenea, am învățat elevii să-și întocmească un CV după modelul Europass, o scrisoare de intenție și am exersat tehnici de pregătire și prezentare la un interviu de angajare, folosind jocul de rol.

A III-a zi am făcut o vizită la AJOFM Sălaj din Zalău, acolo unde, elevii noștri au primit informații prețioase în ceea ce privește modalitatea de obținere a unei subvenții financiare (ajutor de șomaj) după absolvirea școlii, întocmirea unui dosar cu cele necesare în vederea obținerii acestor drepturi bănești, precum și modalitatea de căutare și găsire a unui loc de muncă, fie în țară, fie în străinătate.

A IV-a zi am făcut o vizită la Fabrica de confecții „ARAMIS” din Jibou, județul Sălaj. Motivația acestei vizite este strict legată de specializarea profilului lor din școala profesională și anume: Confecții textile. Aici, elevii noștri au avut oportunitatea, în primul rând, să vadă cum arată o fabrică de confecții (ei făcând practică doar în micile ateliere ale școlii), să interacționeze cu muncitorii de acolo, să schimbe păreri, impresii, să adreseze întrebări și nu în ultimul rând să vadă cum se desfășoară întregul proces tehnologic, pornind de la materia primă și terminând cu produsul finit.

Și fiindcă nu poți să ajungi la Jibou fără să nu vizitezi Grădina Botanică „Vasile Fati” din Jibou, evident că am poposit și noi în minunata și mirifica lume a plantelor, o oază de liniște și relaxare.

A V-a zi am vizitat atelierele de mecanică auto și mecatronică ale Liceului Tehnologic „Mihai Viteazul” din Zalău. Acest lucru l-am realizat la cererea băieților care, după absolvirea școlii profesionale de la noi, o parte din ei doresc să urmeze cursurile acestui liceu, la seral și doreau să se familiarizeze cu ce anume se studiază la acele specializări.

Și fiindcă ne-am aflat în postul Sfintei Fecioare Maria, în ajunul Sfintei Marii, am încheiat periplul nostru, cel al școlii de vară, la Biserica „Adormirea Maicii Domnului” din Zalău, aducând mulțumire și recunoștință prin rugăciunile noastre Preacuratei Fecioarei Maria, precum și tuturor sfinților. Alături ne-au fost părintele prof. Laurian Pușcaș, precum și d-na inspector de religie, prof. Mioara Gudea.

La finalul proiectului am primit foarte multe feedback-uri pozitive, atât din partea elevilor, a părinților acestora, a reprezentanților legali (deoarece am avut în grup 6 elevi instituționalizați din case de tip familial), precum și din partea colegilor din școală și din alte școli, dar și din partea cunoscuților. A fost un proiect inedit, nemaîntâlnit până acum la noi în zonă, dar care a adus un impact deosebit de puternic, atât elevilor, cât și întregii comunități.

Acest proiect al meu, a fost un proiect de suflet, care s-a născut din dorința de a impacta puternic elevii școlii noastre și a-i ajuta în Orientarea lor în carieră și inserția pe piața forței de muncă. Proiectul s-a născut în urma obținerii gradului meu didactic I având ca temă: **„PROGRAME DE CONSILIERE VOCAȚIONALĂ A COPILOR CU DIZABILITĂȚI”**, precum și în urma participării mele în două schimburi de experiență în Portugalia, la Lisabona, în cadrul proiectului POCU de consiliere în carieră, intitulat sugestiv: **„DRUMUL SPRE SUCCES”**.

Îmi doresc ca acest proiect să fie un punct de plecare în dezvoltarea personală și profesională a tinerilor cu dizabilități intelectuale din instituția noastră. Acest proiect va continua și în anii care vor urma cu dorința de a lua o mare amploare la nivel național.



### **Bibliografie:**

Ghid pentru orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educative speciale, Editura Universității din Oradea, 2011

Ghid de consiliere în carieră – Proiectul Drumul spre succes cofinanțat din Fondul Social European

**Pregătire practică, modul II, III clasa a IX-a învățământ profesional special,  
calificarea: Confeționar produse textile**

institutor *Liliana Zaharie*



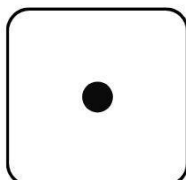
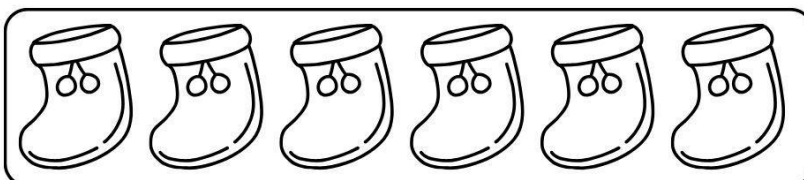
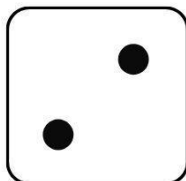
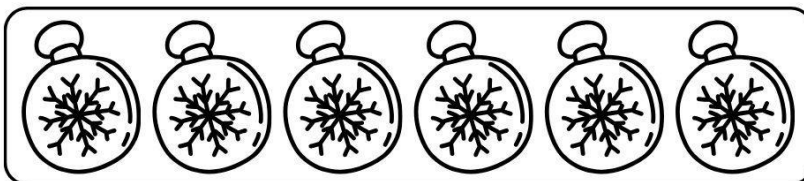
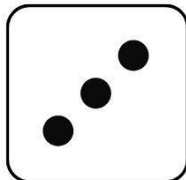
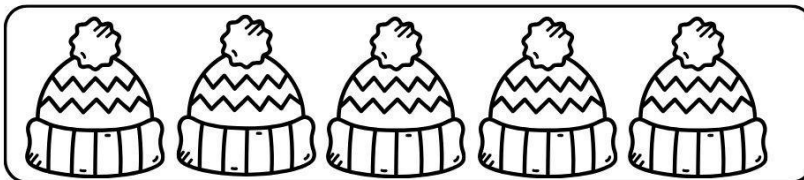
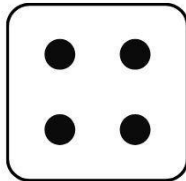
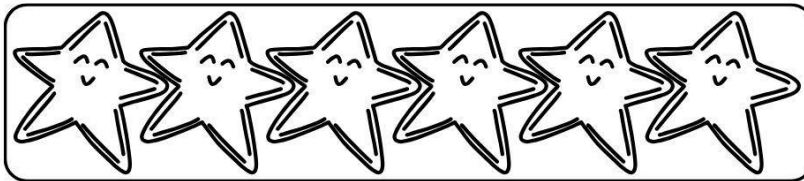
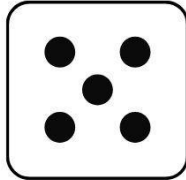
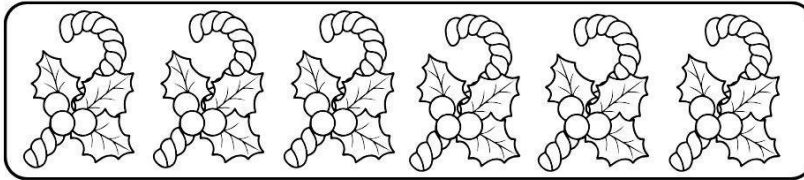
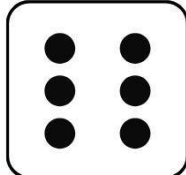
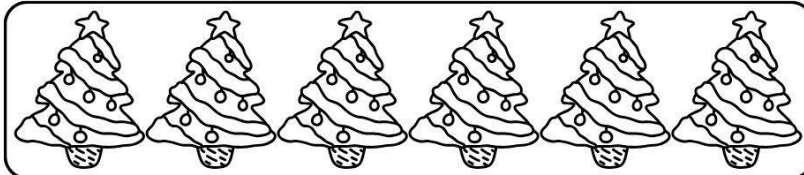


# Învățăm prin joc - materiale didactice

Prof. itinerant și de sprijin Boros Eszter-Orsolya

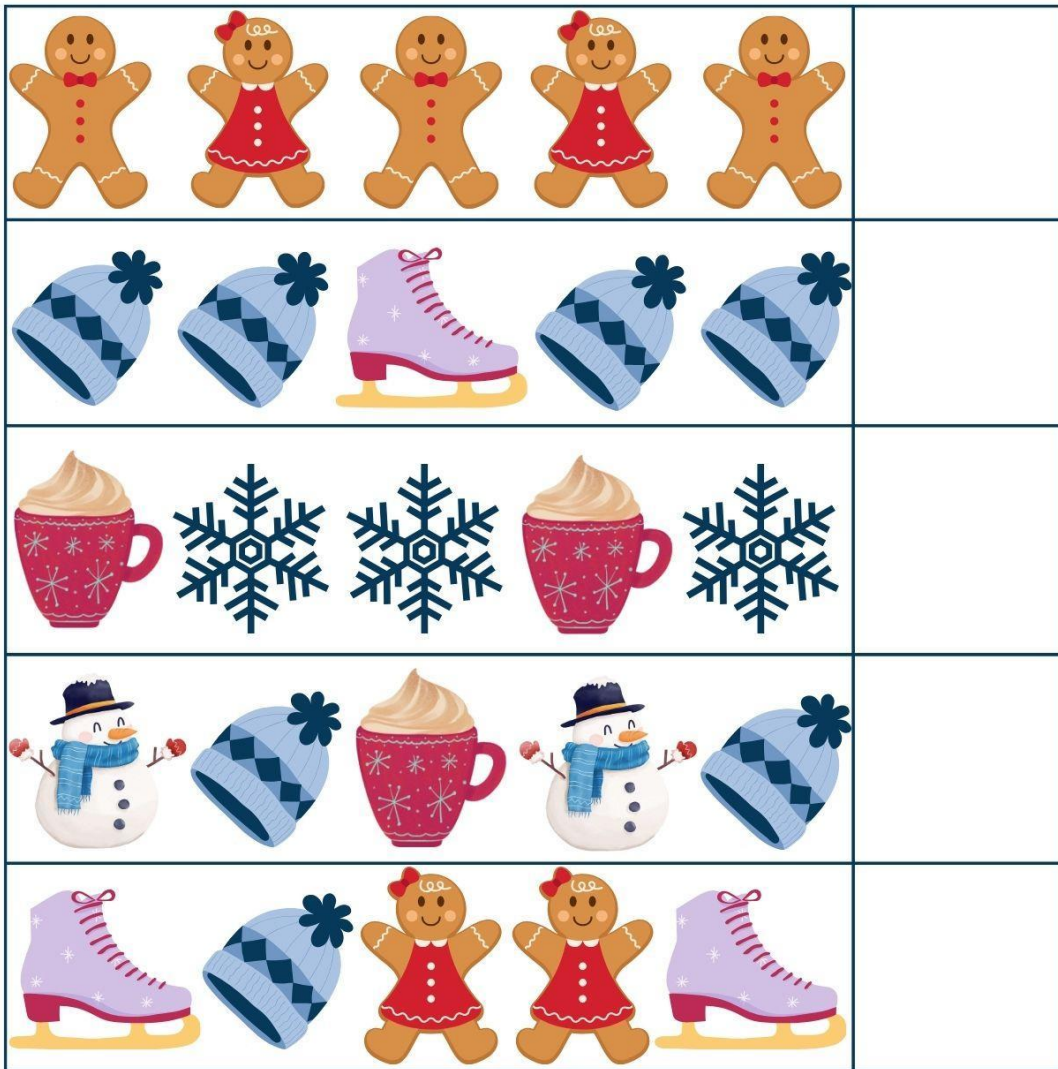
## ARUNC ȘI COLOREZ

Aruncă zarul și colorează imaginea potrivită numărului.

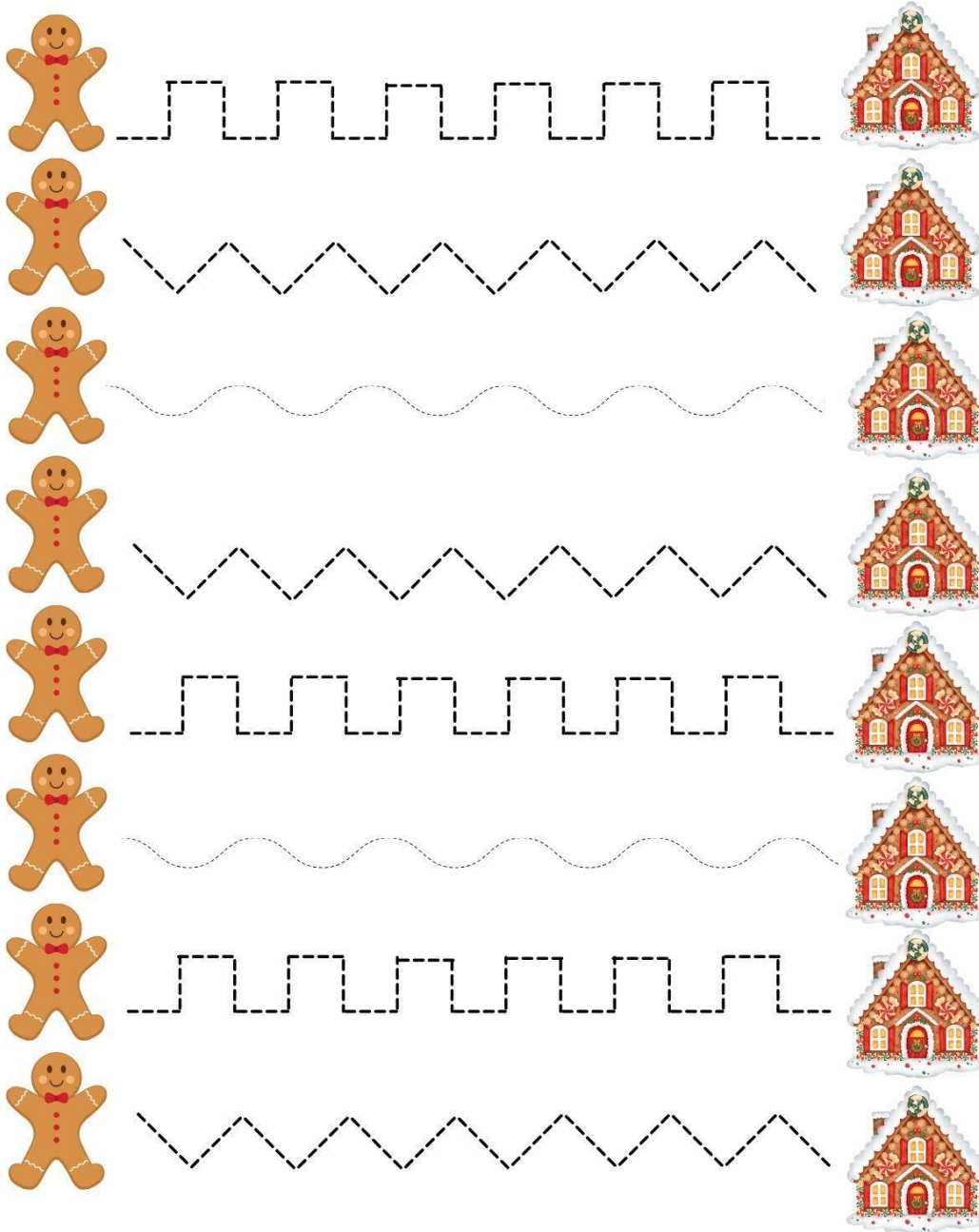
## CE URMEAZĂ?

Decupează imaginile și lipește la locul potrivit.



# DRUMUL SPRE CASĂ

Ajută-l pe Omul de Turtă Dulce să ajungă acasă.







# OBSERV ȘI NUMĂR

Scrive cifra corespunzătoare numărului de obiecte.



	<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>
	<input type="text"/>		<input type="text"/>		<input type="text"/>



## SCRIU ȘI COLOREZ

Ordonează literele pentru a obține cuvântul potrivit.  
Colorează imaginile.



DARB

---



LGOB

---



CODUA

---



NCĂA

---



OSEȘTE

---



NESIA

---



GREÎN

---



UNȘIĂM

---



OĂBMOANB

---

## Metoda ARASAAC

prof. itinerant și de sprijin *Camelia Costea*

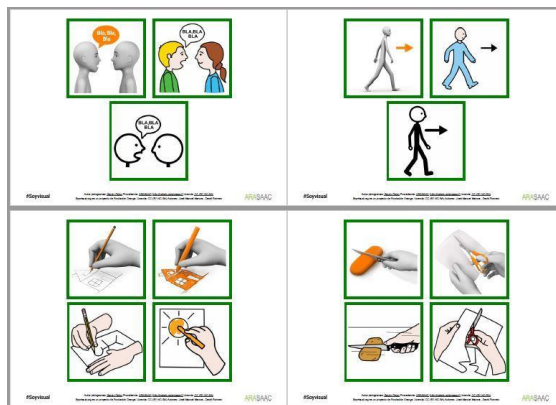
Metoda ARASAAC (Symbol set and resources for Augmentive and Alternative Comunicaci3n) este o metodă destinată sprijinirii comunicării persoanelor cu dificultăți de limbaj și comunicare. Aceasta utilizează simboluri vizuale, imagini și alte mijloace grafice pentru a facilita înțelegerea și exprimarea.

ARASAAC este frecvent folosită în lucrul cu copiii cu nevoi speciale, precum autismul sau alte tulburări de dezvoltare a limbajului, fiind utilizată pentru îmbunătățirea interacțiunii și integrarea socială.

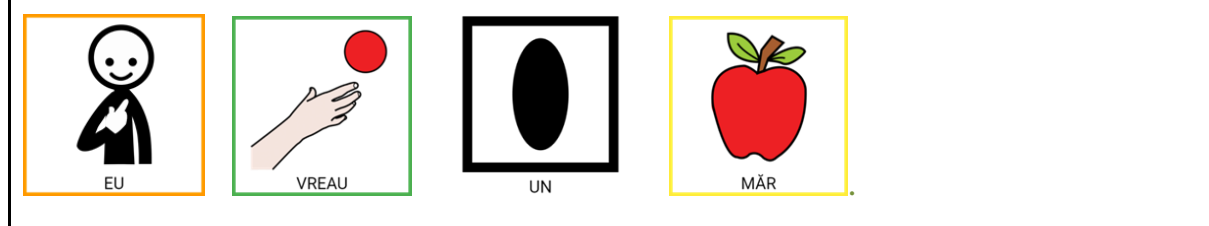
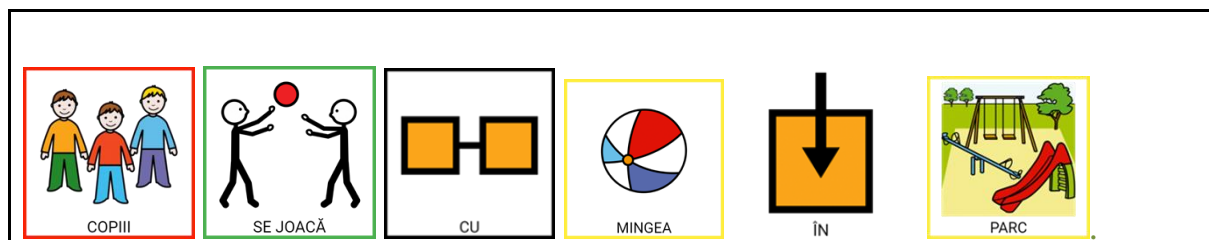
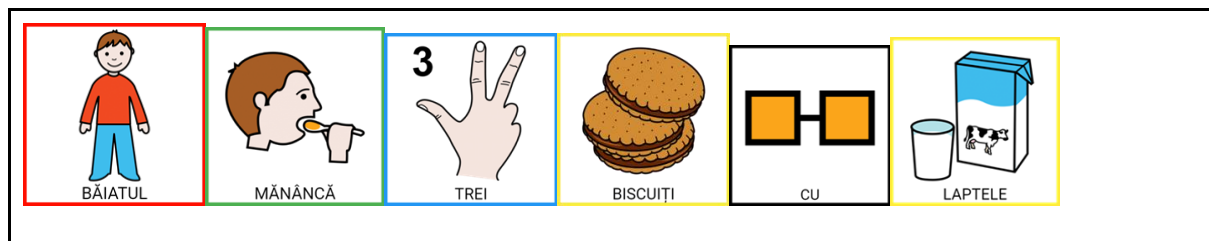
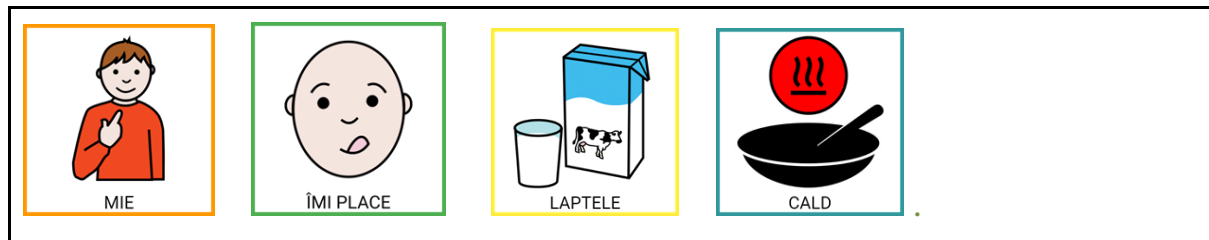
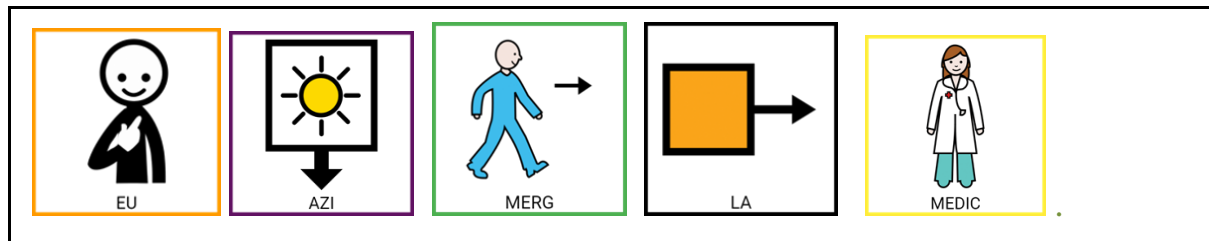
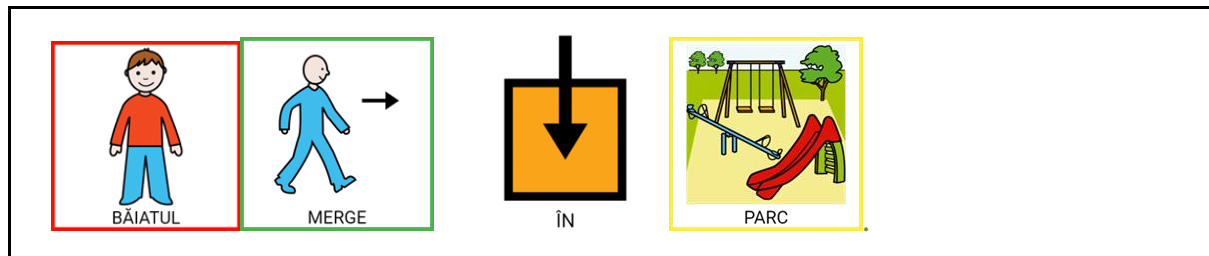
Metoda ARASAAC se folosește prin utilizarea simbolurilor și a pictogramelor pentru a sprijini comunicarea persoanelor cu nevoi speciale. Moduri în care poate fi aplicată:

1. Crearea de material vizual personalizat. Pot fi create planșe de comunicare, cărți de povești, fișe cu activități folosind pictogramele ARASAAC.
2. Învățarea pas cu pas. Utilizatorul începe prin asocierea simbolurilor cu obiecte sau acțiuni simple. Pe măsură ce progresează, se poate trece la structuri mai complexe, cum ar fi propoziții simple.
3. Utilizarea în contexte specifice. Pictogramele pot fi utilizate în diverse medii, cum ar fi acasă, la școală sau centre de terapie, pentru a sprijini rutina zilnică.
4. Îmbunătățirea abilităților sociale și de înțelegere. Persoanele cu nevoi speciale pot participa mai activ la conversații sau să înțeleagă mai bine instrucțiunile primite.

Fiecare pictogramă apare într-un cadran de culoare diferită în funcție de categoria gramaticală pe care o reprezintă în propoziții. De exemplu pictograma care reprezintă subiectul propoziției exprimat prin substantiv apare în culoarea roșie, pictograma care va reprezenta predicatul propoziției este de culoare verde, iar complementul apare într-un cadran de culoare galbenă.



## Lecturarea propozițiilor pe bază de pictograme



Bibliografie: <https://arasaac.org/index.html>

## Educație cu suflet

prof. psihopedagogie specială **Diana Pașca**

*„Sarcina profesorului este să atingă inima și mintea fiecărui copil. Educația adevărată constă în a inspira dorința de a învăța, în ciuda obstacolelor.” (Helen Keller)*

Într-o școală specială, de a oferi educație fiecărui copil. Învățarea este fiecărui elev să i se asigure de capacitățile și provocările nu este doar de a transmite independența și de a construi elevilor. Folosim tehnici învățare prin joc, exerciții grup și metode de terapie acestea adaptate, astfel încât să atingă cât mai mult din



misiunea principală este personalizată, adaptată individualizată, pentru ca sprijin și atenție în funcție sale. Rolul profesorilor, cunoștințe, ci de a stimula încrederea în sine a educaționale variate, senzoriale, activități de ocupațională. Toate ajute fiecare copil să potențialul său. Prin

strategii și metode specializate încercăm să creăm un mediu de învățare în care copiii se simt valorizați și acceptați, un loc în care reușitele mici sunt celebrate la fel de mult ca marile realizări.

Copiii cu dizabilități au puncte forte, de aceea este foarte important ca părinții, cadrele didactice și persoanele care intră în contact cu ei să se concentreze asupra a ceea ce pot face, astfel încât să-i ajute să treacă peste provocări. Abilitățile sunt mai importante decât dizabilitățile. Motivația joacă un rol primordial în realizarea sarcinilor zilnice pentru fiecare copil.

Printre prioritățile noastre se numără și educarea ocaziilor prin care elevii își asumă sarcini, pentru a deveni responsabili și independenți. Există multe moduri prin care un copil se poate ajuta pe sine sau pe alți membri ai familiei, la școală poate fi îndemnat să se implice în organizarea activităților, să coordoneze anumite echipe sau să strângă jucăriile ori obiectele pe care le folosește.

Toate sarcinile, ele, sunt necesare că aparține unui este important.

Profesorul, mentor, prieten și au nevoie de mult cunoștințe învățăm și noi, la

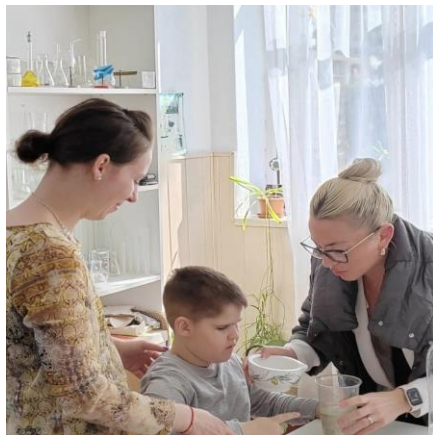
copii ce înseamnă să depășești limitele, să ai curaj și să trăiești cu empatie. Împreună, profesorii, elevii și părinții, formăm o comunitate bazată pe încredere și speranță.

Copiii cu dizabilități din școlile speciale sunt nu doar elevii noștri, ci și învățătorii noștri și ei ne arată zi de zi că adevărata educație este despre iubire, acceptare și respect pentru unicitatea fiecărei ființe.



oricât de mărunte ar fi pentru ca cel mic să simtă grup și că ceea ce face el

la noi la școală, este sprijin pentru copiii care mai mult ... nu doar de academice. În fiecare zi, rândul nostru, de la acești





Imagini de neuitat ...





















Zalău, str. Crișan, nr. 4, jud. Sălaj,  
email: [centrulscolar\\_speranta@yahoo.com](mailto:centrulscolar_speranta@yahoo.com)  
<http://cseisperanta.ro>