

CNFIS-FDI-2024-F-0397

„De la acces la succes. Crearea unui mediu academic accesibil și incluziv pentru  
studenții cu dizabilități” (UNIACCES)

**Daniela-Veronica NECȘOI (coord.)**

# Educație fără bariere

Ghid practic pentru facilitarea accesului  
studenților cu dizabilități la învățare



Editura  
Universității  
Transilvania  
din Brașov

2025

## **EDITURA UNIVERSITĂȚII TRANSILVANIA DIN BRAȘOV**

Adresa: Str. Iuliu Maniu nr. 41A  
500091 Brașov  
Tel.: 0268 476 050  
Fax: 0268 476 051  
E-mail: editura@unitbv.ro

**Editură recunoscută CNCSIS, cod 81**

**ISBN 978-606-19-1781-5 (e-book)**

Copyright © Autorii, 2025

Lucrarea a fost avizată de Consiliul Departamentului de Psihologie și Științe ale Educației, Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității Transilvania din Brașov.

Acest ghid a fost realizat în cadrul proiectului CNFIS-FDI-2024-F-0397 „De la acces la succes. Crearea unui mediu academic accesibil și incluziv pentru studenții cu dizabilități” (UNIACCES), prin colaborarea următorilor autori:

**Daniela-Veronica NECȘOI**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației

**Mihaela VOINEA**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației

**Oana-Alina BOTA**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației  
Centrul de Consiliere și orientare a carierei (CCOC)

**Cornelia-Magdalena LAZĂR**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației

**Nicoleta-Raluca LUPU**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației

**Ecaterina-Maria UNIANU**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației

**Roxana STOICA**

Universitatea Transilvania din Brașov. Facultatea de Psihologie și științele educației  
Centrul de Consiliere și orientare a carierei (CCOC)

## CUPRINS

<b>Introducere</b>	<b>5</b>
Daniela-Veronica NECȘOI	
<b>1. Mărturii ale persoanelor cu dizabilități</b>	<b>8</b>
<b>2. Rolul și locul Centrului de consiliere și orientare a carierei (CCOC) în facilitarea accesului studenților cu dizabilități la serviciile universității și participării la activitățile comunității academice</b>	<b>12</b>
Oana-Alina BOTA, Roxana STOICA	
<b>3. Educația persoanelor cu deficiențe. Delimitări conceptuale</b>	<b>15</b>
Ecaterina-Maria UNIANU	
<b>4. Structurarea mediului de învățare pe baza principiilor designului universal</b>	<b>25</b>
Daniela-Veronica NECȘOI, Mihaela VOINEA	
<b>5. Tipuri de deficiențe și măsuri de susținere a învățării studenților cu dizabilități</b>	<b>36</b>
<b>5.1. Deficiențe de auz</b>	<b>36</b>
Cornelia-Magdalena LAZĂR	
<b>5.2. Deficiențe de vedere</b>	<b>43</b>
Ecaterina-Maria UNIANU	
<b>5.3. Dizabilități fizice (neuro-motorii)</b>	<b>53</b>
Ecaterina-Maria UNIANU	
<b>5.4. Tulburări de vorbire</b>	<b>63</b>
Nicoleta-Raluca LUPU	
<b>5.5. Tulburări de neurodezvoltare</b>	<b>67</b>
<b>5.5.1. Tulburări de spectru autist</b>	<b>67</b>
Nicoleta-Raluca LUPU	
<b>5.5.2. Tulburări de deficit de atenție/hiperactivitate (ADHD)</b>	<b>74</b>
Nicoleta-Raluca LUPU	
<b>5.5.3. Tulburări specifice de învățare</b>	<b>84</b>
Cornelia-Magdalena LAZĂR	
<b>6. În loc de concluzii...</b>	<b>90</b>
Nicoleta-Raluca LUPU	
<b>7. Resurse pentru profesori</b>	<b>92</b>

Conform Organizației Mondiale a Sănătății (2001), barierele incluziunii se referă la acei factori de natură fizică, socială și atitudinală care împiedică sau limitează dezvoltarea plină a indivizilor. În context educațional, acești factori se constituie ca obstacole care împiedică sau limitează învățarea, crearea unui sentiment de apartenență și participarea la procesul educațional, în condiții de egalitate (Ainscow, Slee, Best, 2019).

Cercetările în domeniul educației incluzive evidențiază că obstacolele în calea incluziunii studenților cu dizabilități se pot clasifica în trei categorii: organizaționale, atitudinale și legate de cunoaștere (cunoștințe). Cele organizaționale au în vedere: modul în care sunt structurate instituțiile de învățământ, modul în care este conceput curriculumul pentru studenții cu dizabilități, strategiile de instruire utilizate și modul în care sunt gestionate grupurile de studenți ca micro-organizații. Obstacolele atitudinale se referă la credințele și atitudinile pe care profesorii și comunitatea academică, în general, le au despre serviciile educaționale oferite studenților cu dizabilități, incluzând aici adaptări curriculare, interacțiunea cu studenții și participarea acestor studenți la activitățile din cadrul instituției/ comunității universitare.

Ca urmare, intervențiile în direcția asigurării unei educații incluzive și echitabile de calitate se orientează, pe de-o parte către înlăturarea acestor bariere și facilitarea accesului studenților cu dizabilități la serviciile educaționale (prin schimbări la nivelul mediului fizic, la nivelul politicilor educaționale și al resurselor instituționale), iar pe de altă parte la creșterea gradului de participare a studenților cu dizabilități la procesul educațional (prin crearea unui sentiment de apartenență, a stării de bine și implicarea în activitățile comunității).

Declarația de la Salamanca (UNESCO, 1994) adoptată în cadrul Conferinței mondiale UNESCO pe tema educației persoanelor cu nevoi speciale, este unul dintre documentele de referință care statuează necesitatea și importanța promovării unei educații incluzive și echitabile. Principiile sale se mențin și astăzi, provocând instituțiile de învățământ de la orice nivel să facă schimbări profunde în modul lor de a gândi și a acționa.

Crearea unei culturi educaționale în care toți studenții, indiferent de caracteristicile, interesele, abilitățile și dificultățile lor, să se simtă competenți, valorizați și parte a organizației universitare este un deziderat care se aliniază cu cerința explicită formulată Spațiului European al Învățământului Superior ca universitățile să accentueze dimensiunea incluzivă a procesului educațional pe care îl desfășoară (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Mai mult, obiectivul dezvoltării durabile în educație cuprins în Agenda Europeană pentru dezvoltare durabilă 2030 solicită „asigurarea unei educații incluzive și echitabile de calitate și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții pentru toate persoanele” (United Nations, 2015).

În ciuda faptului că accesul persoanelor cu dizabilități la învățământul superior este un drept legal recunoscut, există încă multe sincope în traducerea acestuia în practica instituțiilor de învățământ. Procesul de incluziune în sine, de la admitere până la facilitarea participării studenților

cu dizabilități la procesul educațional, se desfășoară lent și presupune existența unei infrastructuri instituționale corespunzătoare nevoilor specifice ale persoanelor cu dizabilități, multe competențe și, mai ales, schimbări atitudinale. De multe ori, universitățile se constituie ca obstacole care limitează accesul și participarea persoanelor cu dizabilități și determină abandonul studiilor universitare. Studiile arată că studenții cu dizabilități valorizează studiile academice și le recunosc contribuția la incluziunea lor socială și educațională, dar, în același timp, consideră că experiența lor educațională în cadrul universității nu este întotdeauna pozitivă (Fernández Batanero, Montenegro-Rueda, Fernández Cerero, 2022). Prin urmare, nu este de ajuns ca instituțiile de învățământ să asigure accesul, ci trebuie să conceapă politici și strategii pentru a se asigura că toți studenții, inclusiv cei cu dizabilități, continuă și finalizează cu succes studiile (Thomas, 2016).

În acord cu studiile care analizează barierele în calea accesului și participării studenților cu dizabilități la procesul educațional (Fernández Batanero et al., 2022), proiectul CNFIS-FDI-2024-F-0397. „De la acces la succes. Crearea unui mediu academic accesibil și incluziv pentru studenții cu dizabilități” și-a propus să producă schimbări în **trei domenii majore**:

- servicii/ suport oferite studenților cu dizabilități – toți acești studenți întâmpină diverse dificultăți în procesul educațional, prin urmare este necesar să li se asigure suport și consiliere de specialitate;
- procesul de instruire (predare, învățare, evaluare) – este nevoie de o nouă abordare în ceea ce privește activitatea de instruire, astfel încât toți studenții, indiferent de nevoile lor de învățare, să fie incluși în activitate; integrarea unor abordări metodologice precum *Universal Design for Learning (UDL)* sau integrarea unor resurse bazate pe tehnologie asistivă sunt soluții benefice pentru asigurarea incluziunii și creșterea participării studenților cu dizabilități la procesul educațional; în același timp, UDL este o abordare proactivă care răspunde diversității de nevoi din clasă, fără a compromite standardele academice;
- infrastructura universității – studenții cu dizabilități au nevoie de suport multiplu pentru a avea acces la educație; eliminarea unor bariere de natură arhitecturală (absența unor spații destinate studenților cu dizabilități, absența rampelor de acces sau neconformitatea lor, semnalizarea inadecvată, bariere acustice etc.) va facilita mobilitatea acestor studenți și participarea lor constantă la școală.

Acest ghid vine în sprijinul cadrelor didactice universitare oferindu-le instrumentele necesare pentru a înțelege diversele tipuri de dizabilități și pentru a implementa modalități eficiente de susținere a studenților, asigurând astfel un mediu educațional incluziv care promovează egalitatea de șanse și performanța academică indiferent de barierele fizice, psihologice sau educaționale.

## Bibliografie:

- Ainscow, M., Slee, R., Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23, pp. 671–676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: a review of the literature*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Odense, Denmark.
- Fernández Batanero, J., Montenegro-Rueda, M., Fernández Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: the challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Thomas, L. (2016). Developing inclusive learning to improve the engagement, belonging, retention, and success of students from diverse groups. In *Widening Higher Education Participation. A Global Perspective*; Shah, E.M., Bennett, A., Southgate, E., Eds.; Elsevier: Oxford, UK, 2016; pp. 135–159.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO.
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. United Nations.
- World Health Organization. (2001). The world health report 2001: Mental health: new understanding, new hope. World Health Organization: Geneva, Switzerland.

## 1. Mărturii ale persoanelor cu dizabilități

„Salutare tuturor!

Alexandru TĂTOIU este numele meu! Sunt psihoterapeut integrativ și sunt pasionat de a însoți oamenii în călătoria lor de vindecare și îmbunătățire.

În urmă cu ceva timp, am descoperit, într-o carte, câteva rânduri foarte impresionante pentru mine. Aceste rânduri erau denumite *Rugăciunea Serenității* și spuneau așa:

„Dă-mi, Doamne, puterea să accept ceea ce nu pot schimba,  
Curajul să pot schimba ceea ce se poate,  
Și înțelepciunea să pot face diferența între acestea.”

În anul 2005, pe când aveam 18 ani, în urma unei altercații, am suferit o leziune a măduvei spinării, fiind secționată complet și având consecință paralizia permanentă și deplasarea într-un cărucior cu roțile. A urmat o perioadă de adaptare și recuperare în primii ani.

După cinci ani de mobilizare în această privință, o verișoară foarte dragă mie, m-a întrebat dacă mi-ar plăcea să merg la facultate. A mai adăugat faptul că o să am tot sprijinul și susținerea sa privind toate cheltuielile. Acela a fost un moment în care mi-am dat seama că este nevoie să mai fac și altceva, nu doar recuperare.

Am trecut prin trei intervenții chirurgicale efectuate în China. Una în 2005, a doua în 2008, iar a treia în 2009. Fiind în spital pentru recuperarea după a doua operație, în camera de recreere a secției am descoperit o carte de psihologie (*Gesturile oamenilor atunci când ascund ceva, cam așa îmi amintesc titlul*), în limba română. Acest moment a fost cel care m-a inspirat să aleg facultatea pe care mi-ar plăcea să o urmez, Facultatea de Psihologie.

Deoarece nu am manifestat un interes prea crescut pentru școală, atât în generală, cât și în liceu, mi-a fost destul de greu în primul an de facultate. Chiar mă gândeam să renunț, pentru că simțeam că sunt copleșit și că nu fac față cerințelor educaționale. Un alt obstacol întâlnit a fost lipsa accesului adaptat pentru persoanele cu probleme locomotorii în clădire și la toaletă. Aceasta poate fi o problemă majoră atunci când o persoană cu aceste nevoi speciale își dorește să fie independent. În schimb, am simțit jenă, rușine, chiar neputință atunci când eram cărat pe sus pentru urcarea sau coborârea scârilor. Cel mai copleșitor a fost gândul că nu pot ajunge în timp util la toaletă. Acest gând îmi provoca anxietate, neliniște și chiar atacuri de panică. În timpul unui curs din formarea de bază în psihoterapie, un formator m-a întrebat dacă chiar am acceptat faptul că sunt paralizat. Bineînțeles că răspunsul meu a fost un mare DA. În timp mi-am dat seama că, de fapt, nu exista nicio fărâmbă de acceptare a condiției mele fizice. Am făcut tot posibilul și am urmat diferite tratamente pentru a menține o funcționare fizică asemănătoare cu cea de dinainte de a fi paralizat.

Privesc cu mult respect și recunoștință susținerea, înțelegerea și sprijinul oferit de către colectivul Facultății de Psihologie și Științele Educației și de colegi. Totul a fost posibil datorită implicării acestora, deoarece în perioada cât am fost student, din păcate adaptările necesare accesului în clădire sau la toaletă, a liftului pentru urcarea sau coborârea scârilor, au lipsit.

Chiar dacă în timpul studiilor mele nu au fost posibile și nu s-au materializat aceste adaptări, oameni dedicați, oameni cu o înțelegere crescută a importanței acestor adaptări nu au renunțat, au continuat și au avut în vedere realizarea tuturor acestor modificări și adaptări.



Finalizarea studiilor m-a condus într-o nouă etapă, o etapă de a porni pe un drum al practicii și muncă în propriul cabinet cu oamenii ce trăiesc sau întâmpină dificultăți în propriul lor parcurs. Bineînțeles că și această etapă a venit cu propriul său bagaj de obstacole.

După sărbătorirea zilei de naștere din anul 2021, printre cadourile primite a fost și un tablou cu o imagine a unui iceberg. Pe vârful acestuia ce stă deasupra apei este scris SUCCES, iar pe toată partea ce se află sub apă este scris: EFORTURI, PERSISTENȚĂ, NOPTI TÂRZII, REFUZURI, SACRIFICII, DISCIPLINĂ, CRITICĂ, ÎNDOIALĂ, EȘECURI și RISCURI.

Aceste comportamente, sentimente și emoții sunt parte a vieții profesionale ce dau naștere la sens, împlinire, satisfacție, încredere în sine, bucurie, fericire.

Îmi amintesc de un toast pe care l-a rostit un coleg de cămin din Republica Moldova în urmă cu 22 de ani. Suna cam așa: „Într-o zi, în ușa unei case din adâncul pădurii unde locuia un bătrânel, se aud câteva bătăi. Bătrânelul surprins întreabă cine este la ușă. Se aude o voce caldă: Sunt eu, fericirea. Te rog să-mi deschizi. Bătrânelul se gândește câteva momente și își spuse în sinea lui că nu a fost fericit toată viața, așa că ce rost mai are acum, la bătrânețe, să fie fericit și decide să nu deschidă. A doua zi este din nou surprins de câteva bătăi în ușă, iar acesta întreabă din nou cine este. Se aude o voce calmă: Sunt eu, bucuria. Bătrânelul gândindu-se că nu a fost bucuros toată viața, nu are nevoie nici acum de bucurie și decide să nu deschidă. Următoarea zi bate cineva din nou la ușă și după ce bătrânelul a întrebat cine este, s-a auzit o voce blândă: Suntem noi, prietenii. Stând puțin pe gânduri, bătrânelul decide să deschidă ușa, deoarece el nu a avut prieteni toată viața și i-ar plăcea să aibă măcar acum la bătrânețe. Deschizând ușa, împreună cu prietenii, au intrat și fericirea și bucuria.”

Pentru mine, primul pas în buna funcționare și adaptare este ACCEPTAREA. De aici totul pornește și prinde contur. Atitudinea și transparența față de situația pe care o trăiesc.

Atitudinea poate facilita respingerea celor din jur sau, din contra, poate facilita atracția și poate da naștere curiozității și interesului celor cu care interacționez și nu numai. Transmiterea unei energii ce nu îndeapărtează sau respinge, ci atrage atenția celor din jur facilitează interacțiunile sociale, integrarea, comunicarea și conexiunea, stabilind relații trainice și de durată bazate pe respect și onestitate. O atitudine îndreptată spre a obține tot ce este mai bun din ceea ce am!

Închei cu un citat relevant pentru mine spus de Benjamin Franklin: „Investiția în educație aduce cea mai bună dobândă.”

Cu multă recunoștință,

Alexandru TĂTOIU,  
absolvent Universitatea Transilvania din Brașov,  
Facultatea de Psihologie și științele educației,  
Program de licență *Psihologie* – 2016  
Program de masterat *Psihologie clinică, consiliere psihologică și psihoterapie* – 2018”

„Stimate cadru didactic,

Numele meu este Maria-Alexandra BĂDESCU și sunt studentă cu dizabilitate neuromotorie a Facultății de Psihologie și Științele Educației. Actualmente, studiez în al doilea an la programul de licență *Psihopedagogie specială*. Aștern în rândurile următoare aspecte legate de experiența mea din primul an de studenție.

Acum un an am venit în Brașov împreună cu mama mea spre un nou capitol al vieții noastre, chiar dacă am plecat cu sufletul îndoit de acasă, lăsând-o pe sora mea mai mică alături de tatăl meu, exact în perioada în care ea avea cel mai mult nevoie de prezența mamei. Cu toate acestea, am primit susținere din partea tuturor, deoarece în 12 ani de școlarizare am demonstrat cât de capabilă sunt să obțin performanță și de asemenea, câte lucruri am de oferit noilor generații de copii atipici.

Începutul anului a fost greu, ca orice început de altfel, însă m-am adaptat la cerințele sistemului de învățământ universitar destul de repede, aspect ce cred că s-a datorat dedicării mele. De asemenea, am avut grijă să mă documentez încă de când am fost admisă despre certificatul OSP care arata faptul că am dificultăți de scriere și care îmi oferă posibilitatea unei evaluări diferențiate. Acest certificat este valabil doar până după susținerea examenului maturității și nu a mai putut fi reînnoit pentru studiile universitare, aspect pe care l-am adus și la cunoștința cadrelor didactice la începutul anului. Tot prin această perioadă, m-am înscris în asociația studențească a facultății noastre, Breasla studenților psihologi și pedagogi (BSPP), unde am fost unicul membru activ în trei departamente în care am avut ocazia să mă autodepășesc și să mă pun în valoare, învățând multe lucruri noi (acum sunt coordonatorul departamentului financiar).

În ceea ce privește orarul, acesta a fost organizat în așa fel încât să fie accesibil și pentru mine: sălile în care aveam cursuri și seminare erau întotdeauna la parterul clădirii, iar pe Colina Universității toate cursurile au fost grupate în aceeași zi. Cel mai greu aspect privind cursurile pe Colina Universității a fost faptul că a trebuit să urc de la barieră până în Corpul C. Cu toate acestea, am avut norocul de a-l întâlni pe domnul rector la Gala de premiere a șefilor de promoție, unde dumnealui mi-a promis că bariera se va deschide pentru a ajunge cu mașina în fața acestei clădiri.

Primul semestru parcă a trecut ca prin zbor. Prezența constantă la cursuri și seminare m-a ajutat ca în perioada presesiunii doar să recapitulez foarte bine materia făcând conexiuni între exemple ce ne-au fost oferite de către cadrele didactice în momentul predării, dar și între conținuturile mai multor discipline. Am pornit în prima mea sesiune cu obiectivul de a obține cel puțin media 9, pentru a-mi păstra gratuitatea la cămin ca șef de promoție. În cadrul examenelor stresul a fost amplificat de faptul că foarte mulți profesori au ales abia în momentul respectiv modalitatea de evaluare adaptată, respectiv contextul în care aceasta se desfășura. Recunosc că de multe ori a fost bulversant și pentru mine, însă am luat situația ca atare și am dovedit încă o dată că sunt o persoană ce dă dovadă de flexibilitate și adaptabilitate, aspecte esențiale și domeniului în care mă pregătesc. La finalul sesiunii de examene obiectivul a fost atins cu brio și am obținut media 9,30.

În semestrul al II-lea totul a mers perfect pentru că experiența și-a spus cuvântul. Văzând cât de mult m-a schimbat experiența academică și cât de frumos am evoluat, am decis să particip la Sesiunea de Comunicări Științifice Studențești. Am lucrat împreună cu una dintre colege la lucrarea numită „Nevoile educaționale ale persoanelor cu dizabilități” și împreună am reușit să

obținem locul al III-lea. Victoria a fost cu atât mai dulce și frumoasă, având în vedere că pentru a ajunge la prezentare, mama m-a cărat în brațe deoarece Aula „Sergiu T. Chiriacescu” a Universității, locul unde a avut loc evenimentul, nu este accesibilizat. La scurt timp a început din nou sesiunea, care deși a revenit cu aceleași situații puțin inconfortabile în evaluare, a venit cu o nouă aspirație: media 10. Nu știu cum am reușit, dar la final de semestru chiar această medie a apărut pe platformă.

Aceasta este pe scurt povestea primului meu an de facultate: BUCURIE, ZÂMBETE, DOR DE CASĂ, LACRIMI, DURERE, EPUIZARE, DAR MAI PRESUS, MOTIVAȚIE ȘI DEDICARE. La această poveste adaug sacrificiul suprem al părinților pentru copilul lor, mândria unei adolescente care își așteaptă modelul de viață cu diploma acasă, durerile atât fizice cât și sufletești ale unei mame care este nevoită să urce trepte pentru că accesul la rampă este blocat (2 trepte x 100 kg în decursul a 20 de ani) și nu în ultimul rând, munca de două ori mai mare a unui student cu dizabilități pentru reușita academică și consumul emoțional pe care acesta îl exercită asupra unicului lucru pe care îl face bine.

În încheiere, mărturisesc că am scris toate cele de mai sus optimistă, plină de speranță și dornică să contribui la un mediu universitar ce oferă șanse de dezvoltare tuturor indiferent de abilități sau dizabilități.

Vă mulțumesc mult pentru oportunitate și sunt onorată pentru că am fost aleasă să fac parte din procesul de realizare a acestui pas măreț din partea universității – accesibilizarea mediului educațional pentru studenții cu dizabilități.

Să fim inspirați în fiecare zi!

Cu stimă,  
Maria-Alexandra BĂDESCU,  
Studentă programul de licență *Psihopedagogie specială*, anul II, 2024-2025  
Facultatea de Psihologie și Științele educației,  
Universitatea Transilvania din Brașov”

## 2. Rolul și locul Centrului de consiliere și orientare în carieră (CCOC) în facilitarea accesului studenților cu dizabilități la serviciile universității și participării la activitățile comunității academice

Oana-Alina BOTA, Roxana STOICA

În Universitatea Transilvania din Brașov activitatea Centrului de consiliere și orientare în carieră (CCOC) se desfășoară în conformitate cu *Legea învățământului superior nr. 199/2023, Metodologia cadru privind organizarea și funcționarea centrelor de consiliere și orientare în carieră din instituțiile de învățământ superior din 2024*, precum și cu *Carta Universității Transilvania din Brașov*.

Centrul de consiliere și orientare în carieră este o structură importantă a Universității Transilvania din Brașov care vine în întâmpinarea și sprijinirea studenților, a absolvenților și a elevilor de liceu, prin oferirea gratuită și în acord cu principiul confidențialității, a unei game largi de servicii de orientare și consiliere educațională și de carieră, activități de autocunoaștere și ateliere de lucru în vederea dezvoltării abilităților de gestionare a propriei cariere și a celor necesare în pregătirea academică (Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră, n.d.). CCOC reprezintă o resursă esențială pentru studenți, având scopul de a facilita dezvoltarea personală, academică și profesională.

### 2.1. Obiective generale ale Centrului de consiliere și orientare în carieră (Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră, n.d.):

- Consilierea și orientarea elevilor din anii terminali, a studenților și a absolvenților în procesul de planificare și gestionare eficientă a traseului educațional și profesional;
- Facilitarea și cultivarea relației dintre studenți, absolvenți și piața muncii, prin cunoașterea nevoilor și a provocărilor reale ale profesiilor;
- Creșterea angajabilității absolvenților în domeniile de studiu specifice;
- Reducerea abandonului universitar cauzat de motive profesionale sau de orientare în carieră, precum și de motive personale sau de adaptare la mediul universitar;
- Evaluarea psihologică pe diferite aspecte de interes (motivație, anxietate, interese profesionale, stil de învățare, personalitate);
- Crearea unui cadru instituțional care să încurajeze și să sprijine dezvoltarea diferitelor competențe de tip educațional și profesional;
- Promovarea în comunitatea academică și studențească a evenimentelor CCOC.

### 2.2. Activități specifice derulate de Centrul de consiliere și orientare în carieră

CCOC își propune să creeze un mediu propice pentru autocunoaștere, identificarea oportunităților și integrarea eficientă pe piața muncii. De asemenea, urmărește dezvoltarea abilităților sociale și profesionale. Centrul pune la dispoziție o gamă diversificată de servicii, adaptate nevoilor fiecărui student. Printre acestea se numără consilierea psihologică, menită să ajute la îmbunătățirea aspectelor vieții personale în scopul optimizării, autocunoașterii și dezvoltării personale. Pentru studenții care întâmpină dificultăți academice, consilierea educațională oferă soluții practice pentru organizarea

eficientă a timpului și a resurselor. Consilierea și orientarea în carieră îi ajută să-și identifice abilitățile, interesele și valorile pentru a face alegeri informate despre viitorul lor profesional. Activitățile includ sesiuni individuale sau de grup pentru autocunoaștere, redactarea CV-ului și simulări de interviuri. De asemenea, centrul facilitează accesul la oportunități de carieră prin evenimente de networking și întâlniri cu angajatori. Zilele carierei este un eveniment cu tradiție în cadrul CCOC, destinat conectării studenților cu lumea profesională. Acest eveniment reunește companii de renume, angajatori și specialiști din diverse domenii, oferind studenților oportunitatea de a explora perspectivele de carieră, de a participa la ateliere tematice și de a interacționa direct cu potențiali angajatori.

Studenții care apelează la serviciile centrului nu obțin doar soluții imediate, ci își dezvoltă și abilități fundamentale pentru viitor. Activitățile de autocunoaștere, cum ar fi evaluările personalității sau sesiunile de dezvoltare personală, le oferă tinerilor un avantaj competitiv pe piața muncii.

CCOC acordă o atenție deosebită și studenților cu dizabilități, oferindu-le servicii personalizate pentru a-și dezvolta potențialul. Consilierea individuală este adaptată nevoilor specifice ale fiecărui student, iar atelierele tematice abordează provocările particulare pe care aceștia le pot întâmpina în mediul academic și profesional.

În sinteză, activitățile specifice derulate de Centrul de consiliere și orientare în carieră sunt (Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră, n.d.):

- Consiliere în carieră: sesiuni de autocunoaștere, analiza traseelor profesionale corespunzătoare domeniului și intereselor;
- Consiliere psihopedagogică: activități de cunoaștere și autocunoaștere, testare psihologică, ședințe de consiliere individuală și de grup;
- Consiliere educațională: consiliere în privința deprinderii unor strategii de învățare eficientă, de gestionare optimă a timpului și stresului în situații de învățare;
- Marketing personal: activități de redactare a CV-ului și a scrisorii de intenție, facilitarea creării de rețele profesionale, activități de simulare a unui interviu de angajare;
- Workshop-uri: Cum luăm decizii de carieră? Angajament educațional și pentru carieră. Aspecte motivaționale, Strategii de învățare eficientă, Cum gestionăm emoțiile? Comunicarea în organizație, etc.;
- Zilele Carierei: eveniment destinat dezvoltării abilităților de gestionare a carierei: „Care sunt pașii pentru planificarea unei cariere de succes?”, „Cum îmi elaborez un CV competitiv?”, „Care sunt cele mai bune modalități de a-mi căuta un loc de muncă?”, „Sunt pregătit să conving că sunt cel mai bun candidat pentru un loc de muncă?”;
- Activități de consiliere educațională destinate cadrelor didactice în perspectiva realizării adaptării curriculare;
- Alte activități specifice: vizite în facultățile universității, participarea la orele de curs/seminar/laborator/instruire sportivă, dialoguri cu studenții și profesorii;
- Activități destinate analizelor de nevoi ale studenților pe diverse tematici;
- Participarea la diferite evenimente în comunitatea UNITBV și cea extinsă.

Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră este mai mult decât un furnizor de servicii; este un partener de drum al studenților. Prin inițiativele sale, promovează integrarea armonioasă în comunitatea universitară și sprijină dezvoltarea unei mentalități orientate spre succes.

### Echipa Centrului de consiliere și orientare în carieră:

Prorector cu studenții și legătura cu mediul economic și socio-cultural: prof. dr. ing. Daniel MUNTEANU, prorector-studenti-mediu.ext@unitbv.ro

Coordonator centru: lector dr. Oana Alina BOTA, oana.bota@unitbv.ro

Psiholog: asist. univ. drd. Roxana STOICA, roxana.stoica@unitbv.ro

Psiholog: Ioana MĂRĂCINEANU, ioana.maracineanu@unitbv.ro

Reprezentanți CCOC - facultăți: 18 cadre didactice universitare

### Locația Centrului de consiliere și orientare în carieră:

Sala BP10, Colina Universității, destinată ședințelor de consiliere individuală

Sala AVII2, destinată ședințelor de consiliere individuale și de grup și atelierelor

### Bibliografie:

Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră. (n.d.). *Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră*. Universitatea Transilvania din Brașov. Accesat la 24 octombrie 2024, la <https://consiliere.unitbv.ro/>

### 3. Educația persoanelor cu deficiențe. Delimitări conceptuale

Ecaterina-Maria UNIANU

#### 3.1. Definirea conceptelor de bază în educația persoanelor cu deficiențe

Noile reglementări de politică educațională la nivel național sau internațional au impus, în ultima perioadă, o reconsiderare a conceptelor utilizate în domeniul incluziunii persoanelor cu dizabilități, abordare derivată din provocările ridicate de accesul din ce în ce mai mare la diferite servicii educaționale și/sau sociale. Astfel, o delimitare teoretică și practică a conceptelor utilizate în acest domeniu este imperativă și extrem de necesară. Prezentul capitol încearcă să surprindă aceste concepte, pornind de la evoluția acestor concepte de-a lungul istoriei, dar și în funcție de abordarea specifică (abordare individuală, în relație cu alte concepte, procesual, instituțional etc.).

##### 3.1.1. Handicap

În pedagogia tradițională, primul concept abordat ar fi cel de *handicap/handicapat*. Șchiopu (1997) definește handicapatul ca fiind o „persoană dezavantajată ca urmare a unei deficiențe fizice, motrice, senzoriale sau intelectuale (psihice) de la naștere, sau care prezintă (în cursul dezvoltării sale) o întârziere în raport cu copiii normali de aceeași vârstă” (p. 334).

Vrăsmaș (2001) precizează faptul că *handicapul* face referire la „dezavantajul social rezultat din pierderea ori limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității, la un nivel echivalent cu ceilalți membri ai acesteia” (p. 30). Spre deosebire de Șchiopu, care vizează planul de dezvoltare individuală a unei persoane, Vrăsmaș aduce în discuție raportarea la percepția socială și la statutul unei persoane prin comparație cu majoritatea care nu prezintă asemenea caracteristici.

O perspectivă mai precisă are Bronckart (cit. în Doron & Parot, 2007, p. 365) care specifică faptul că noțiunea de handicap se referă la „normele curente, la nivelul de dezvoltare și la capacitățile de toleranță ale grupului căruia îi aparține handicapatul”. Astfel, autorul ia în considerare atât planul personal al individului care prezintă un handicap, dar și raportarea la grupul din care face parte sau dorește să facă parte acesta.

Abordările actuale ale psihopedagogiei speciale (prin raportare la pedagogia modernă) încearcă să elimine din vocabularul de specialitate atât cuvintele din familia lexicală a conceptului de *handicap*, cât și pe cele legate de *normalitate*, căci normalitatea poate fi abordată diferit în funcție de criteriul social, psihologic sau teoretic. Cu toate acestea, în domeniul administrativ al statului român, cuvântul *handicap* este încă utilizat în diferite contexte, mai ales sociale și/sau instituționale. De exemplu, direcțiile de asistență socială utilizează două sintagme – *persoane cu handicap* și *persoane cu dizabilități* – chiar și în același context de comunicare. Astfel, în cadrul unei asemenea instituții, funcționează Serviciul Asistență Socială pentru Persoanele cu Dizabilități, serviciu care se ocupă, printre altele, de întocmirea dosarelor privind încadrarea persoanelor adulte în grad de handicap, de eliberarea sau revizuirea certificatelor de handicap ș.a.m.d.

Revenind la literatura de specialitate, în anul 2001, Vrăsmaș prezintă o analiză istorică ce pornește de la segregare, excludere (până în anul 1970) și ajunge la integrare și/sau incluziune în societatea contemporană. Prin urmare, aduce în prim plan concepte noi (dizabilitate, deficiență,

cerințe educative speciale) care tind să înlocuiască termenul de *handicap* printr-o abordare mai nuanțată și mai „ancorată” în provocările lumii contemporane.

### 3.1.2. Deficiența

Din punctul de vedere al psihologiei, *deficiența* constituie „faptul sau sentimentul (mai mult sau mai puțin conștient) că un organ sau o ființă este inferior față de ceea ce se consideră a fi normă” (Prevost în Doron & Parot, 2007, p. 217). Potrivit acestei accepțiuni, deficiența ar avea, din start, o conotație legată de inferioritate ceea ce poate conduce la formarea și dezvoltarea unor atitudini negative față de persoanele cu deficiențe. Vrăsmaș (2001) evidențiază că deficiența desemnează „absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori funcții (anatomice, fiziologice sau psihologice” (p. 30), reliefând faptul că aceasta poate fi rezultatul unei maladii, al unui accident sau al unor medii de viață improprii.

### 3.1.3. Dizabilitatea

Conform Clasificării internaționale a funcționării, dizabilității și sănătății, termenul de *dizabilitate* este utilizat „pentru a desemna un fenomen multidimensional care rezultă din interacțiunea dintre oameni și mediul lor fizic și social” (Organizația Mondială a Sănătății, 2004, p. 247). Prin urmare, dizabilitatea nu constituie o problemă a unui individ, ci este un efect al interacțiunii dintre una sau mai multe caracteristici de sănătate a individului și factorii din mediul cu care acesta interacționează. De aceea, este important ca, la nivelul politicilor educaționale, să fie clarificată această abordare pentru a se evita etichetările, apariția prejudecăților și a stereotipurilor legate de acest lucru (Unianu, 2014).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/wheelchair-obstacle-disabled-2322783/>

În aceeași notă, *Ordinul nr. 1306/1883/2014 pentru aprobarea criteriilor biopsihosociale de încadrare a copiilor cu dizabilități în grad de handicap și a modalităților de aplicare a acestora* prevede faptul că „dizabilitatea este un concept care cuprinde deficiențele/afectările, limitările de activitate și restricțiile de participare. Acest termen denotă aspectele negative ale interacțiunii dintre



individ, care are o problemă de sănătate, și factorii contextuali în care se regăsește, respectiv factorii de mediu și factorii personali”.

#### 3.1.4. Cerințe educative speciale

Acest concept desemnează anumite nevoi educaționale complementare obiectivelor generale ale educației, necesități care „solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare” (Vrăsmaș et al., 2005, p. 16). Astfel, se impune depășirea concepției tradiționale de separare a copiilor în funcție de diferite grade de deficiență, astfel încât să se poată ajunge la o tratare nediferențiată a acestora. De asemenea, sintagma CES exprimă necesitatea de a se acorda o atenție deosebită și chiar asistență educațională suplimentară în vederea egalizării șanselor tuturor copiilor la educație și a participării acestora la viața școlară și socială.

Într-o abordare mai actuală, Gherguț și Frumos (2019) definesc conceptul de *cerințe educaționale speciale* precizând ca acesta se referă la „anumite caracteristici sau particularități prezente în plan educativ la anumite categorii de persoane, care sunt consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrică, fiziologică etc. sau determinate de dificultăți de învățare, tulburări comportamentale sau apărute ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură, care influențează dezvoltarea psihointelectuală și emoțională a copilului” (p. 14).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/wheelchair-with-special-needs-sports-538138/>

#### 3.1.5. Discriminarea

Conceptul de *discriminare* este, de cele mai multe ori, legat de cel de *prejudecată*. Johnson (2007) definește cele două concepte astfel: „în general, prejudecata este teoria inegalității rasiale sau de altă natură, iar discriminarea este practica respectivelor inegalități” (p. 260).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/play-figures-green-blue-play-wood-4541731/>

Raportată la domeniul psihopedagogiei speciale, prejudecata face referire la atitudinea (pozitivă sau negativă) față de persoanele cu deficiențe, atitudine rezultată din credințe și judecăți de valoare, predispoziții emoționale (pozitive sau negative). Aceste credințe și judecăți de valoare ilustrează diferențele dintre persoanele tipice și cele cu deficiențe în ceea ce privește inteligența („nu îl/o duce capul”), motivația („nu vrea să facă nimic”), caracterul („nu are nicio valoare morală”), aptitudinile („nu este în stare de nimic”). Așa cum se poate observa din exemplele anterioare, preponderente sunt atitudinile negative față de persoanele cu deficiențe.

De asemenea, Richelle (în Doron & Parot, 2007) precizează că discriminarea desemnează „atitudinile și conduitele deosebite pe care un individ sau un grup le manifestă față de un alt individ sau grup, cel mai adesea pe baza caracterelor atribuite de prejudecată decât reperate obiectiv” (p. 249). Prin urmare, autoarea aduce în prim plan caracterul extrem de subiectiv al judecăților de valoare pe care o persoană sau un grup le formulează față de persoanele cu deficiențe.

### 3.1.6. Excluderea

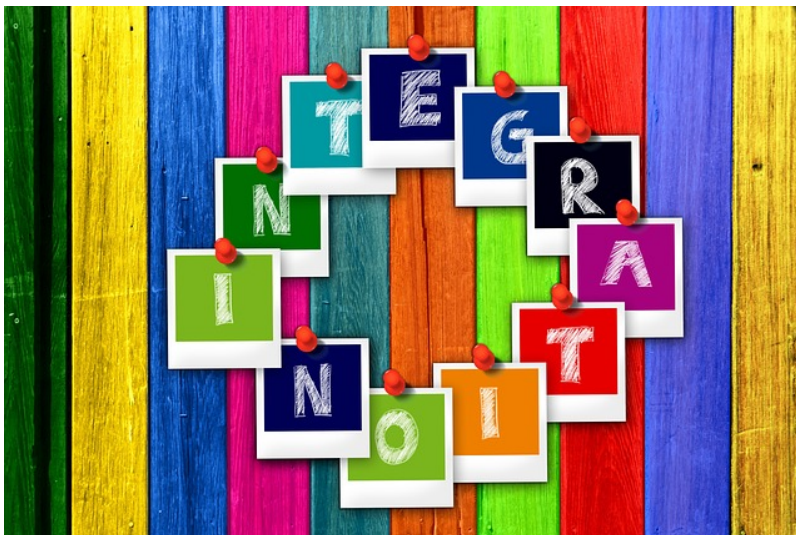
Acest concept este abordat, de cele mai multe ori, prin raportare la domeniul social, și ilustrează neputința, incapacitatea sau eșecul unei persoane de a se integra într-un anumit grup social, pe una dintre cele patru mari componente: sistemul democratic și legal care presupune integrare civică; piața muncii, care promovează integrarea economică, sistemul statutului bunăstării, care promovează ceea ce poate fi numit drept integrare socială; sistemul familiei și a comunității, care promovează integrarea interpersonală (Zamfir & Stănescu, 2007).

### 3.1.7. Integrarea

Termenul de integrare vizează „ansamblul legăturilor sociale care fac ca un individ să fie înscris într-o anumită societate și să-i împărtășească codurile” (Ferreol & Jucquois, 2005, p. 355). Unul dintre principalele obiective ale integrării îl constituie identificarea și realizarea acelor legături sociale care permit și susțin înscrierea copiilor cu dizabilități în cadrul grupului social al unei grupe de copii preșcolari, al unei clase de elevi, înțelegând și interiorizându-și normele sociale ale acestora.

Conform lui Vrăsmaș, integrarea școlară poate fi abordată din două perspective:

- ➔ „adaptarea oricărui copil la cerințele școlii” (2001, p. 33)
- ➔ includerea în învățământul de masă a unor copii cu cerințe educative speciale (CES), pe baza principiului normalizării - „persoanele cu deficiențe au dreptul (universal) de a duce o viață cât mai normală posibil, asemeni semenilor din comunitate” (Vrăsmaș, 2001, p. 37).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/integration-migration-refugee-2489613/>

Integrarea socială este definită ca un proces care „implică modalități diverse de interacțiune utilizate de un individ pentru a fi situat sau a se situa într-un grup sau colectivitate, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut și o identitate socială” (Selosse în Doron & Parot, 2007, p. 410).

Integrarea școlară vizează „un proces în care sunt reuniți în aceleași clase elevi până atunci școlarizați în locuri diferite” (Manesse în Doron & Parot, 2007, p. 410). Gherguț și Frumos (2019) precizau că, în etapa anterioară apariției conceptului de educație incluzivă, integrarea școlară făcea referire la procesul de înmatriculare a copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, în cadrul activităților formale și nonformale.

### 3.1.8. Incluziunea

Gherguț și Frumos subliniază faptul că *integrarea* a fost înlocuită de *incluziune* la finalul anilor '90 deoarece era un concept mult prea limitat prin raportare la noile reglementări legislative referitoare la nevoile educaționale ale copiilor cu cerințe educaționale speciale. De aceea, „incluziunea încuraja extinderea misiunii și a rolului școlii obișnuite, prin transformarea acesteia și adaptarea ofertei educaționale, astfel încât să poată satisface cerințele educaționale ale unei mari diversități de copii, fiecare având particularitățile de învățare și de dezvoltare proprii, pe care școala nu le poate ignora” (Gherguț & Frumos, 2019, p. 13).

Tot Gherguț, dar în 2013, descrie conceptul de *incluziune socială* ca făcând referire la „schimbarea atitudinilor și practicilor din partea indivizilor, instituțiilor și organizațiilor, astfel încât toate persoanele, inclusiv cele percepute ca fiind < diferite > din cauza unor deficiențe, a apartenenței etnice, condițiilor socio-economice de viață etc., să poată contribui și participa în mod egal la viața și cultura comunității din care fac parte” (Gherguț, 2013, p. 25). Prin urmare, un aspect important al

includiunii îl reprezintă atitudinea față de dizabilitate, atitudine care trebuie să se transforme treptat din una negativă în una pozitivă.

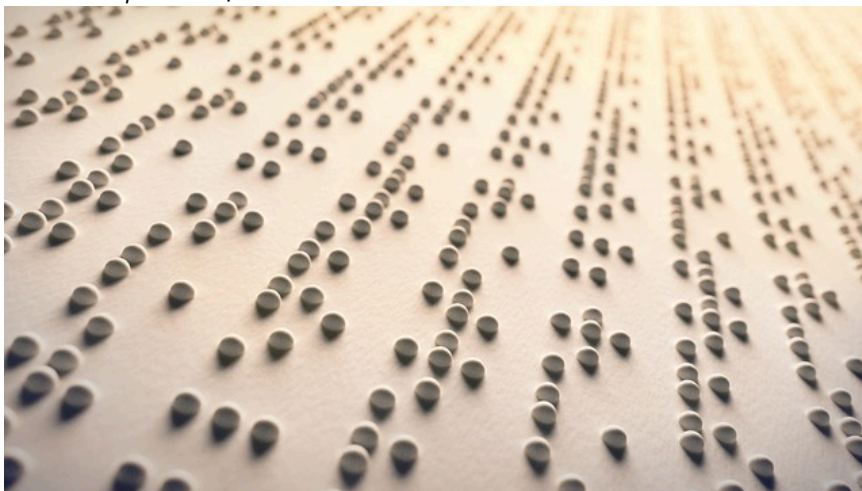
### 3.1.9. Școala incluzivă

Din punctul de vedere instituțional, *școala incluzivă* face referire la instituția școlară din învățământul de masă „unde au acces toți copiii unei comunități, indiferent de mediul de proveniență, în care sunt integrați într-o formă sau alta și copii cu cerințe speciale în educație, unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat) și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesori de sprijin / suport, specialiști în educație specială și părinți” (Gherguț & Frumos, 2019, p. 16). Prin urmare, principalele caracteristici ale unei școli incluzive sunt:

- ➔ respectarea dreptului la educație
- ➔ accesibilizarea oportunității de învățare pentru toți copiii (indiferent dacă au cerințe educative speciale sau provin din medii defavorizate)
- ➔ elaborarea și aplicarea unui curriculum diferențiat și individualizat
- ➔ dezvoltarea unui parteneriat activ, bazat pe echipe multidisciplinare, formate din specialiști în educație și părinții copiilor.

### 3.1.10. Materiale adaptate

În procesul de integrare sau în cel de incluziune educațională, un aspect important îl reprezintă mijloacele educaționale utilizate în cadrul activităților instructiv-educative, mijloace care trebuie să respecte nevoile educaționale ale elevilor și/sau studenților cu deficiențe. *Ordinul de ministru nr. 4481/2024* pentru aprobarea *Normelor privind accesibilizarea învățământului superior pentru persoanele cu dizabilități* definește conceptul de *materiale adaptate* astfel: „toate formele de materiale educaționale și suporturi de curs personalizate pentru a îndeplini nevoile specifice de învățare ale studenților cu dizabilități/ nevoi educaționale speciale, incluzând, dar fără a se limita la: texte în forat Braille, resurse audio, materiale digitale accesibilizate și orice alte forme adaptate conform nevoilor educaționale speciale ale beneficiarilor” (art. 2, lit. c)).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/braille-touch-language-bumps-7326486/>

### 3.2. Reglementări legislative naționale privind studenții cu dizabilități

În cazul învățământului superior din România, noua lege promulgată în anul 2023 – *Legea învățământului superior*, face referire la următoarele aspecte:

- ➔ repartizarea unor locuri speciale în procesul admiterii pentru persoane cu dizabilități: „Art. 128, alin.(8) – Instituțiile de învățământ superior de stat acordă câte cel puțin 25 de locuri bugetate atât la programele de studii universitare de licență, cât și la programele de studii universitare de master, în cadrul cifrei de școlarizare aprobate, absolvenților cu diplomă de bacalaureat proveniți din rândul (...) c) persoanelor cu dizabilități” (Legea învățământului superior, 2023, p. 36).
- ➔ susținerea din partea sistemului de învățământ a studenților cu dizabilități: „Art. 129, alin (1) – Statul susține studenții cu probleme și nevoi sociale, precum și pe cei cu dizabilități” (Legea învățământului superior, 2023, p. 37).
- ➔ respectarea nevoilor specifice și adaptarea curriculară pentru studenții cu tulburări de învățare: „Art. 129, alin. (2) – Educația persoanelor cu tulburări specifice de învățare, respectiv dislexie, disgrafie, discalculie, este asigurată prin metode psihopedagogice consacrate și prin abordare adecvată, potrivit legii” (Legea învățământului superior, 2023, p. 37).
- ➔ accesibilizarea spațiilor universității pentru studenții cu deficiențe neuromotorii: „Art. 129, alin. (10) – Studenții cu dizabilități fizice au dreptul să aibă acces adaptat acestora în totalitatea spațiilor universitare, la asigurarea unui interpret în limbaj mimico-gestual, precum și la condiții adecvate pentru desfășurarea normală a activităților academice, sociale, culturale și administrative în cadrul instituțiilor de învățământ superior” (Legea învățământului superior, 2023, p. 37).
- ➔ accesul la programe de mobilitate pentru studenții cu dizabilități: „Art. 129, alin. (11) – Statul și instituțiile de învățământ superior trebuie să asigure acces echitabil pentru toți studenții la oportunități de învățare oferite de programe de mobilitate naționale și internaționale și să întreprindă măsuri active împotriva obstacolelor în ceea ce privește mobilitatea fizică sau virtuală a studenților în situații de risc, a celor cu dizabilități sau a celor netradiționali. Procesul de internaționalizare poate fi susținut și prin includerea în cadrul activităților de învățare, predare și cercetare a unor componente care presupun colaborarea în format online” (Legea învățământului superior, 2023, p. 37).

Un alt document legislativ care face referire la studenții cu dizabilități îl reprezintă *Normele privind accesibilizarea învățământului superior pentru persoanele cu dizabilități*, publicat prin *Ordinul de ministru nr. 4481/2024*. În acest document sunt precizate următoarele repere:

- ➔ definirea unor concepte din sfera domeniului vizat: persoane cu dizabilități, nevoie educaționale speciale și materiale adaptate
- ➔ înființarea și funcționarea unor structuri administrative, în cadrul instituțiilor de învățământ superior, care să asigure prestarea unor servicii de incluziune destinate persoanelor cu dizabilități
- ➔ atribuțiile structurilor administrative care se ocupă de persoanele cu dizabilități din universitate (centralizarea datelor cu privire la studenții cu dizabilități, consilierea și

informarea acestora cu privire la drepturile și obligațiile ce le revin, elaborarea planului de intervenție specializată pentru fiecare student cu nevoi speciale, sprijinul cadrelor didactice în proiectarea și derularea activităților educaționale astfel încât să asigure și adaptarea curriculară pentru studenții cu dizabilități, promovarea unor activități specifice de conștientizare și informare a necesității asigurării accesului studenților cu dizabilități la activitățile derulate, organizarea și desfășurarea unor activități nonformale sau extracurriculare pentru studenții cu nevoi speciale etc. (Art. 4).

- ➔ drepturile și obligațiile persoanelor c dizabilități (locuri finanțate de la bugetul de stat, acces adaptat în spațiile universității, acces la resurse educaționale adaptate, servicii de asistență medicală, psihologică și de consiliere, reducerea (la cerere) a tarifelor pentru cazare și masă, acces la serviciile unui interpret de limbaj mimico-gestual, locuri gratuite în tabere de odihnă, însoțitor etc. (Art. 5, alin. (1)).
- ➔ obligații ale instituțiilor de învățământ superior (pagini web accesibilizate, dotarea bibliotecilor cu materiale adaptate nevoilor speciale, formarea continuă a cadrelor didactice etc. (Art. 7).

### 3.3. Bariere în aplicarea reglementărilor legislative referitoare la educația persoanelor cu dizabilități

Obstacolele care împiedică desfășurarea optimă a activităților educaționale incluzive se manifestă atât la nivelul sistemului de învățământ (legislativ și instituțional), cât și la nivelul personal, al cadrului didactic, al managerului sau chiar al elevilor.

Printre barierele identificate se pot enumera (Unianu, 2014):

- ➔ dificultăți legate de organizarea procesului educațional
- ➔ factori socio-economici care expun copiii la o mulțime de riscuri
- ➔ atitudinile, prejudecățile sau/și stereotipurile
- ➔ neadaptarea curriculum-ului la nevoile celor care învață
- ➔ condiții materiale precare în școli
- ➔ gestionarea educației la nivel de guvernare – impactul negativ al unor politici educaționale care nu promovează principiile incluzive
- ➔ lipsa unor statistici care să demonstreze eficiența educației incluzive
- ➔ formare inițială sau continuă a personalului didactic, care este deficitară
- ➔ lipsa fondurilor care să sprijine financiar aplicarea principiilor educației incluzive
- ➔ teama cadrelor didactice față de schimbarea la nivel de sistem sau de proces, schimbare care să faciliteze aplicarea principiilor educației incluzive.

În ceea ce privește învățământul superior, barierele în aplicarea reglementărilor legislative referitoare la studenții cu dizabilități se pot concretiza în:

- ➔ insuficienta pregătire a cadrelor didactice universitare în ceea ce privește domeniul psihopedagogiei speciale (conform unei analize sumare a actualelor planuri de învățământ ale programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru cariera didactică se constată că nu este delimitată nici o disciplină care să abordeze cerințele educative speciale)

- ➔ dificultăți în asigurarea accesului studenților cu dizabilități la spațiile universității (există o tendință de asigurare a acestui acces în multe din universitățile din România, însă este, încă, un proces în derulare)
- ➔ dificultăți în elaborarea și asigurarea unor materiale adaptate pentru diferite tipuri de deficiențe
- ➔ atitudinile negative, prejudecățile sau stereotipurile cu privire la persoanele cu dizabilități, atât în rândul cadrelor didactice, cât și în rândul studenților tipici
- ➔ dificultatea de a realiza adaptarea curriculară datorată și numărului mare de studenți cu care lucrează fiecare cadru didactic.

Lista mai poate fi completată, însă sistemele educaționale actuale ar trebui să se axeze pe reducerea treptată a acestor bariere și nu pe eliminarea bruscă a acestora pentru a nu provoca schimbări radicale ce pot crea confuzie, panică sau rezistență din partea actorilor care au ca sarcină aplicarea acestora. În acest context, reforma educațională trebuie să vizeze, ca prim pas, identificarea acelor bariere care îngreunează schimbarea paradigmelor educaționale și, apoi, reducerea și eliminarea treptată a acestora.

## Bibliografie:

- Doron, R., Parot, F. (2007). *Dicționar de psihologie*. București: Humanitas.
- Ferreol, G., Jucquois, G., (2005). *Dicționarul alterității și al relațiilor interculturale*. Iași: Polirom.
- Gherguț, A., Frumos, L. (2019). *Educație incluzivă: ghid metodologic*. Iași: Polirom.
- Johnson, A.G. (2007). *Dicționarul Blackwell de sociologie: ghid de utilizare a limbajului sociologic*. București: Humanitas.
- Organizația Mondială a Sănătății (Geneva), (2004). *Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății*. București: MarLink,  
[https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429\\_rum.pdf;jsessionid=34F4E03CA4D953B56DD639991FD86F66?sequence=5](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_rum.pdf;jsessionid=34F4E03CA4D953B56DD639991FD86F66?sequence=5), accesat la data de 12 iunie 2013.
- Șchiopu, U. (coord.) (1997). *Dicționar de psihologie*. București: Babel.
- Unianu, E.M. (2014). *Educație incluzivă. Aspecte teoretice și practice*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
- Vrăsmaș, E. et al. (2005). Ghid pentru cadre didactice de sprijin (CDS). București: Vanemonde.
- Vrăsmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și / sau incluziv*. București: Aramis.
- Zamfir, C., Stănescu, S., (coord.) (2007). *Enciclopedia dezvoltării sociale*. Iași: Polirom.
- \*\*\* (2014). *Ordinul nr. 1306/1883/2014 pentru aprobarea criteriilor biopsihosociale de încadrare a copiilor cu dizabilități în grad de handicap și a modalităților de aplicare a acestora*, <https://lege5.ro/Gratuit/geztomrxgu4q/definitii-ordin-1306-2016?dp=geytcmszsguytemq>, accesat la data de 07 decembrie 2024.
- \*\*\* (2023). *Legea învățământului superior*.  
[https://edu.ro/sites/default/files/\\_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi\\_educatie\\_Romania\\_educata/legi\\_monitor/Legea\\_invatamantului\\_superior\\_nr\\_199.pdf](https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2023/Legi_educatie_Romania_educata/legi_monitor/Legea_invatamantului_superior_nr_199.pdf), accesat la data de 07 decembrie 2024.
- \*\*\* (2024). *Normele privind accesibilizarea învățământului superior pentru persoanele cu dizabilități*.  
[https://www.edu.ro/sites/default/files/Ordin\\_4481-2024.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Ordin_4481-2024.pdf), accesat la data de 07 decembrie 2024.



## 4. Structurarea mediului de învățare pe baza principiilor designului universal pentru învățare

Daniela-Veronica NECȘOI, Mihaela VOINEA

„În secolul al 20-lea democrația ținea de dreptul de a fi egal cu ceilalți. În secolul al 21-lea, democrația ține de dreptul de a fi diferit.” (Andreas Schleicher, 2021)

### 4.1. Ce este designul universal pentru învățare?

Designul universal pentru învățare este o abordare educațională care constituie, în același timp:

- o abordare a curriculumului care minimizează barierele și maximizează oportunitățile de învățare pentru toți studenții, indiferent de caracteristicile, interesele, abilitățile și dificultățile lor;
- un cadru (întemeiat pe cercetare) care promovează crearea unor medii de învățare flexibile, care să țină cont de diferențele individuale;
- un cadru care ghidează designul unui mediu de învățare accesibil, incluziv, echitabil și angajant/ provocator pentru fiecare student;
- un cadru care promovează și dezvoltă autonomia în învățare a studenților.

Pentru a explica sintagma „designul universal pentru învățare”, vom explica fiecare concept-cheie:

- **Designul** universal pentru învățare – abordarea provine din arhitectură și industrie (designul universal) și se referă la o planificare a spațiului și a produselor flexibilă, accesibilă și suportivă, capabilă să răspundă unei game cât mai largi de nevoi individuale, fie că este vorba despre vârste diferite, abilități sau caracteristici diferite, ori etape ale vieții diverse (Institute for Human Centered Design, 2016, apud La, Dyjur & Bair, 2018). Ambele abordări au același obiectiv referitor la designul universal, dar aplicat în contexte diferite: designul universal se concentrează pe mediul „construit”, în vreme ce designul universal pentru învățare se concentrează pe mediul de învățare (Pisha & Coyne, 2001, apud La et al., 2018). Un exemplu relevant ar fi utilizarea subtitrării care este utilă atât persoanelor cu deficiențe de auz, persoanelor care învață o limbă străină, celor aflați în sala de gimnastică, dar și persoanelor care locuiesc împreună, însă au nevoie de condiții de liniște pentru somn, concentrare.

Designul universal pentru învățare aplică aceleași principii în proiectarea instruirii. Abordarea nu se referă doar la accesibilizarea experienței de învățare pentru persoanele cu dizabilități, ci implică o gândire cu adevărat universală, luând în considerare nevoi potențiale ale tuturor studenților. Designul universal pentru învățare permite eliminarea barierelor în predare și învățare, maximizând învățarea pentru toți studenții și minimizând nevoia pentru ajustări speciale, dar menținând, în același timp, rigoarea academică (Palmer, Caputo, n.d.).

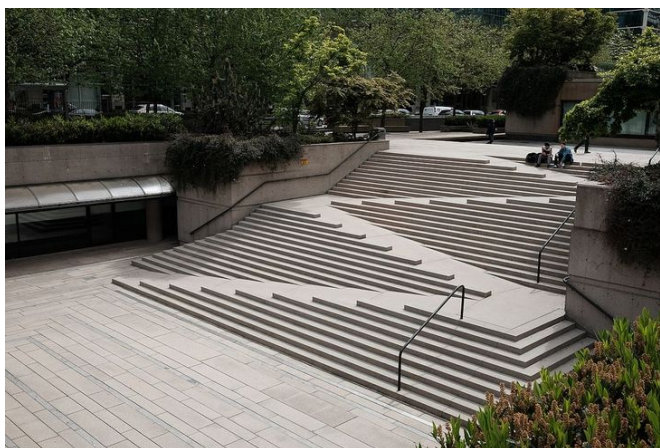


Figura 4.1. Design universal (Sursa imaginii:

<https://www.pinterest.com/pin/454159943671373527/>)

- Designul **universal** pentru învățare – se referă la faptul că situațiile/ experiențele de învățare trebuie să se adreseze tuturor studenților, indiferent de abilitățile lor. Fiecare student are experiențele sale, punctele sale forte, nevoi și interese diferite, iar curriculumul trebuie conceput pentru toți studenții.
- Designul universal pentru **învățare** – creierul uman folosește o serie de rețele neuronale în procesul de învățare, astfel: *rețele afective* (de ce învățăm?) care arată modul în care se poate declanșa, provoca motivația, interesul și implicarea în învățare; *rețele pentru recunoaștere* (ce învățăm?) care arată modul în care se colectează fapte și se clasifică ceea ce se vede, se aude, se citește; *rețele strategice* (cum învățăm?) care arată modul de planificare și realizare a sarcinilor, modul de organizare și exprimare a ideilor.

Folosirea în activitatea didactică a designului universal pentru învățare presupune răspunsul la următoarele întrebări esențiale (adaptare după Palmer, Caputo, n.d.):

- Care sunt obiectivele activității mele? Concret, ce aș vrea ca studenții să învețe - să știe, să știe să facă, să știe să fie?
- Care sunt barierele din clasă care ar putea interfera cu atingerea acestor obiective de către studenți, care au trăsături, abilități și nevoi diverse?
- Cum aș putea înlătura aceste bariere pentru a crea situații de învățare flexibile, astfel încât toți studenții să progreseze?

#### 4.2. Principii ale designului universal pentru învățare

Pornind de la mecanismele care explică învățarea, CAST (2024) a generat un set de trei principii de bază care constituie un ghid esențial în conceperea și implementarea unui curriculum întemeiat pe designul universal pentru învățare (figura 4.2). În acord cu propriul model despre învățare, autorii folosesc și un cod de culori pentru a indica fiecare principiu în parte, cod pe care l-am preluat și noi.

Strategiile de implicare/ motivare, reprezentare a conținutului învățării precum și strategiile de acțiune și exprimare a învățării corelează cu modul în care creierul uman este structurat în scop de învățare. Cele trei principii sunt asociate funcționării celor trei rețele ale creierului, ca arii specifice

implicate în învățare: *rețele afective* (de ce învățăm?), *rețele pentru recunoaștere* (ce învățăm?), *rețele strategice* (cum învățăm?). Dacă toate cele trei rețele sunt activate și angajate în învățare, studenții vor învăța mai mult. În fapt, principiile sugerează modalități concrete despre cum poate fi activată fiecare rețea în parte în procesul de învățare (Novak, 2016).

4.2.1. **Implicarea/ motivarea** – acest principiu formulează cerința ca, în proiectarea procesului de învățare, să se pornească de la întrebarea-cheie – *de ce se învață?*. Există două mari bariere în implicarea în învățare. Prima se referă la faptul că studenții nu cred că curriculumul este suficient de interesant și relevant pentru ei, astfel încât să declanșeze motivația. A doua barieră este lipsa perseverenței și strategiilor de autoreglare a învățării necesare atunci când învățarea devine dificilă sau ridică provocări. Pentru a depune efort în învățare, studenții trebuie să aibă convingerea că acele competențe și conținuturi contează, sunt relevante pentru ei (Novak, 2016).

Implicarea este un factor esențial în învățare și există multiple moduri de a o determina. Identificarea și activarea factorilor care declanșează motivația studenților în învățare activează rețelele neuronale afective și contribuie la crearea unei semnificații personale în procesul de învățare, și dezvoltarea autonomiei în învățare, prin crearea oportunității de a lua decizii în legătură cu învățarea proprie.

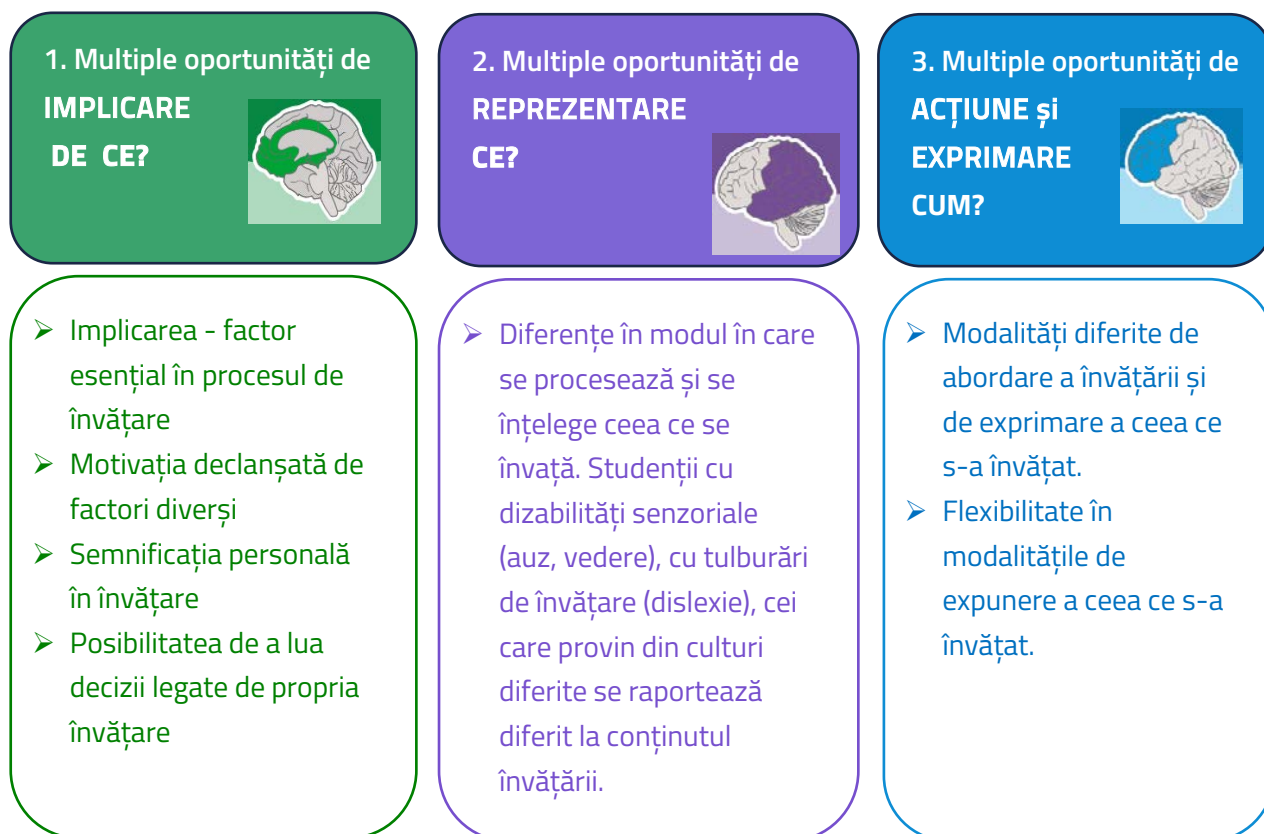


Figura 4.2. Principii ale designului universal pentru învățare (CAST, 2024)

4.2.2. **Reprezentarea** – acest principiu formulează cerința de a furniza multiple modalități de reprezentare a conținutului de învățat, pentru a se activa rețelele de recunoaștere ale studenților. Există multiple diferențe în modul în care se procesează și se înțelege ceea ce se învață. Diversele abilități ale studenților presupun o raportare diferită la conținutul de învățat. Pe de altă parte, o serie

de deficiențe, tulburări ori dificultăți de învățare ridică o serie de obstacole în calea receptării, procesării și înțelegerii aspectelor ce se învață. Deficiențele auditive, de vedere, problemele de concentrare a atenției, memoria slabă, lipsa cunoștințelor anterioare, sărăcia vocabularului de specialitate, incapacitatea de descifrare a textului (Novak, 2016) sunt tot atâtea provocări pentru învățarea de calitate - de durată și de profunzime. Ca urmare, acest principiu implică crearea de multiple modalități de reprezentare a ceea ce se învață – prezentare text, animație, video, reprezentare grafică, organizator grafic (hartă conceptuală), metafore, materiale diverse pe care să le manipuleze, date statistice, studii de caz, testimoniale, perspective multiple de analiză etc.

**4.2.3. Acțiunea și exprimarea** – acest principiu formulează cerința ca profesorii să manifeste flexibilitate în formularea modalităților de expunere de către studenți a ceea ce au învățat. Pe lângă furnizarea multiplelor modalități de reprezentare a conținuturilor pentru o procesare și înțelegere de profunzime, la fel de important este ca profesorii să sprijine studenții în accesarea învățării și activarea strategiilor implicate în învățare. Acest principiu răspunde la întrebarea „Cum învață studenții?”. În general, atunci când studenții nu pot exprima ceea ce au înțeles/ învățat, acest lucru se întâmplă fie pentru că nu înțeleg sarcinile, le este teamă de evaluare, nu se pot exprima oral sau în scris cu ușurință, le lipsesc o serie de instrumente care să-i sprijine în formularea răspunsurilor, nu cunosc formatul în care ar trebuie să elaboreze răspunsul etc. Formularea clară a așteptărilor, furnizarea ritmică de feedback, oportunitatea ca produse diverse să fie realizate în forme variate: lucrare scrisă, prezentare, website, blog, poster, revistă, organizare de expoziție, punerea la dispoziție a unor instrumente în sprijinul nevoilor de învățare și reducerii barierelor (tehnologie asistivă, instrumente de corectare a scrierii, software de dictare a textului, aplicații de convertire a scrisului de mână în format electronic) sunt doar câteva dintre soluțiile concrete ce pot fi adoptate de profesori.

Tabelul 4.1. prezintă pe larg cele trei principii ale designului universal pentru învățare așa cum sunt ele prezentate pe siteul celor de la CAST (2024).

Pentru a înțelege concret cum pot fi aplicate aceste principii în activitatea cu studenții, tabelul 4.2. prezintă soluții pedagogice specifice fiecăruia dintre ele, într-o prelucrare după o serie de autori (CAST, 2024; La et al., 2018, Novak, 2016; Black, Weinberg, Brodwin, 2014).

Tabel 4.1. Principii ale designului universal pentru învățare (CAST, 2024)

<b>1. Multiple oportunități de IMPLICARE/ MOTIVARE (DE CE?)</b>	<b>Multiple oportunități de REPREZENTARE (CE?)</b>	<b>Multiple oportunități de ACȚIUNE și EXPRIMARE (CUM?)</b>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>1.1. Aprecierea intereselor și identităților diferite</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creșteți oportunitățile de alegere și autonomie.</li> <li>▪ Creșteți relevanța, valoarea și autenticitatea.</li> <li>▪ Încurajați jocul și buna dispoziție.</li> <li>▪ Țineți sub control bias-urile, amenințările și distragerile.</li> </ul>	<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>2.1. Percepție</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creați oportunități de prezentare a informației personalizate.</li> <li>▪ Oferiți multiple reprezentări ale conținutului.</li> <li>▪ Puneți în evidență o diversitate de perspective și identități, în moduri autentice.</li> </ul>	<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>3.1. Interacțiune</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variați și valorizați metodele pentru formularea răspunsurilor, explorarea conținutului și utilizarea mișcării.</li> <li>▪ Optimizați accesul la materiale accesibile și tehnologie și instrumente asistive.</li> </ul>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>1.2. Susținerea efortului și a persistenței în învățare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificați semnificația și necesitatea obiectivelor.</li> <li>▪ Susțineți provocarea și asigurați sprijinul în învățare.</li> <li>▪ Încurajați colaborarea, interdependența și învățarea prin cooperare.</li> <li>▪ Susțineți crearea sentimentului de apartenență și a comunității.</li> <li>▪ Oferiți feedback orientat spre acțiune.</li> </ul>	<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>2.2. Limbaj și simboluri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificați vocabularul, simbolurile și structurile lingvistice.</li> <li>▪ Sprijiniți decodificarea textului, notațiilor matematice și simbolurilor.</li> <li>▪ Cultivați înțelegerea și respectul între diversele limbi și dialecte.</li> <li>▪ Abordați prejudecățile în utilizarea limbajului și simbolurilor.</li> <li>▪ Ilustrați conținutul prin diverse mijloace de comunicare</li> </ul>	<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>3.2. Exprimare și comunicare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizați diverse mijloace de comunicare.</li> <li>▪ Utilizați instrumente multiple pentru construcție, elaborare și cultivarea creativității.</li> <li>▪ Dezvoltați diverse competențe oferind suport gradual pentru exersare și obținerea performanței.</li> <li>▪ Combateți prejudecățile legate de anumite moduri de exprimare și comunicare.</li> </ul>

---

Proiectarea de opțiuni pentru:

### 1.3. Dezvoltarea capacității emoționale

- Fiți conștient de existența așteptărilor, convingerilor și motivațiilor diferite.
- Dezvoltați conștientizarea de sine și a celorlalți.
- Promovați reflecția individuală și colectivă.
- Cultivați empatia și practicile reparatorii.

Proiectarea de opțiuni pentru:

### 2.3. Construirea cunoașterii


- Creați legături între cunoașterea anterioară și nouă învățare.
- Evidențiați și explorați pattern-uri de organizare a informației, caracteristici-cheie, idei principale și relații între idei.
- Dezvoltați moduri multiple de cunoaștere și crearea de semnificații pentru ceea ce se învață.
- Maximizați transferul și generalizarea.

Proiectarea de opțiuni pentru:

### 3.3. Dezvoltarea de strategii

- Stabiliți obiective semnificative.
  - Anticipați și planificați provocări.
  - Organizați informațiile și resursele.
  - Intensificați capacitatea de monitorizare a progresului.
  - Descurajați abordările limitative/discriminatorii.
-

Tabel 4.2. Explicitarea principiilor designului universal pentru învățare (prelucrare după CAST, 2004; La et al., 2018; Novak, 2016; Black et al., 2014)

1. Multiple oportunități de IMPLICARE/ MOTIVARE (DE CE?)		Soluții concrete
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>1.1. Aprecierea intereselor și identităților diferite</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creșteți oportunitățile de alegere și autonomie.</li> <li>▪ Creșteți relevanța, valoarea și autenticitatea.</li> <li>▪ Încurajați jocul și buna dispoziție.</li> <li>▪ Țineți sub control bias-urile, amenințările și distragerile.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferiți studenților ocazia de a lucra în grupuri mici, perechi sau individual.</li> <li>▪ Asigurați niveluri diferite de provocare în învățare și acordați ocazia studenților să aleagă sarcini corespunzătoare nivelului lor de pregătire.</li> <li>▪ Creați sarcini de învățare autentice (conectate la viața reală).</li> <li>▪ Creați sarcini de învățare care să provoace implicarea activă, explorarea, experimentarea.</li> <li>▪ Argumentați studenților de ce este important să învețe acele aspecte.</li> <li>▪ Inserați în timpul activității sarcini similare cu cele de la evaluarea din sesiune.</li> <li>▪ Oferiți mai multe alternative (de ex., mai multe teme pentru un proiect de cercetare) din care studenții să aleagă.</li> <li>▪ Asigurați un mediu de învățare confortabil și sigur, în care fiecare să se simtă acceptat, valoros, sprijinit, încurajat să-și asume riscuri în învățare, să se angajeze în dialog și să-și exprime opinii</li> <li>▪ Creați o cultură a învățării în care eroarea este permisă și este considerată parte a procesului de învățare.</li> <li>▪ Creșteți nivelul de predictibilitate în învățare: folosiți calendare, notificări, instrucțiuni etc.</li> <li>▪ Variați nivelul de stimulare senzorială prin varierea ritmului de lucru, a duratei sesiunilor de lucru.</li> </ul>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>1.2. Susținerea efortului și a persistenței în învățare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificați semnificația și necesitatea obiectivelor.</li> <li>▪ Susțineți provocarea și asigurați sprijinul în învățare.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preveniți abandonul sarcinilor de învățare prin acordarea de: sprijin, instrucțiuni de rezolvare, indicii, recompense.</li> <li>▪ Puneți la dispoziția studenților criteriile de evaluare, pentru a-și monitoriza progresul în învățare.</li> <li>▪ Formulați așteptări înalte și porniți de la prezumția de competență.</li> </ul>

- 
- Încurajați colaborarea, interdependența și învățarea prin cooperare.
  - Susțineți crearea sentimentului de apartenență și a comunității.
  - Oferiți feedback orientat spre acțiune.
  - Creați echipe de studiu cu obiective, așteptări, roluri și responsabilități clare.
  - Creați contexte pentru interacțiune și sprijin între studenți.
  - Utilizați discuțiile online (forumul) și grupurile de învățare pentru a facilita învățarea *peer-to-peer*.
  - Încurajați formularea de întrebări din partea studenților pentru clarificarea conceptelor, ideilor, perspectivelor.
  - Oferiți feedback în timp util, frecvent și specific, orientat spre modul în care studenții pot progresa în învățare
- 

Proiectarea de opțiuni pentru:

### 1.3. Dezvoltarea capacității emoționale

- Fiți conștient de existența așteptărilor, convingerilor și motivațiilor diferite.
  - Dezvoltați conștientizarea de sine și a celorlalți.
  - Promovați reflecția individuală și colectivă.
  - Cultivați empatia și practicile reparatorii.
  - Sprijiniți studenții în a-și stabili obiective de învățare și așteptări ridicate.
  - Sprijiniți studenții în a gestiona frustrarea sau anxietatea legate de atingerea obiectivelor.
  - Creați oportunități de reflecție asupra învățării pentru a-i ajuta pe studenți să-și monitorizeze propria învățare și progresul înregistrat.
  - Încurajați exprimarea tuturor și creați situații de învățare reprezentative pentru o diversitate de caracteristici ale studenților
- 

## 2. Multiple oportunități de REPREZENTARE (CE?)




### Soluții concrete

Proiectarea de opțiuni pentru:

### 2.1. Percepție

- Creați oportunități de prezentare a informației personalizate.
  - Oferiți multiple reprezentări ale conținutului.
  - Puneți în evidență o diversitate de perspective și identități, în moduri autentice.
  - Puneți la dispoziția studenților materialele și în format electronic pentru a le accesa și folosi în manieră personalizată.
  - Folosiți mai multe reprezentări ale aceluiași conținut: prezentare text, animație, video, reprezentare grafică, organizator grafic (hartă conceptuală), metafore, materiale diverse pe care să le manipuleze, date statistice, studii de caz, testimoniale, perspective multiple de analiză.
  - Utilizați formate ale documentelor compatibile cu softurile de conversie a textului scris în text audio.
  - Puneți la dispoziția studenților în avans suport de curs, prezentări, materiale diverse de învățare, linkuri către materiale digitale relevante.
-



	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permiteți înregistrarea activității de curs pentru persoanele cu deficiențe de vedere.</li> </ul>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>2.2. Limbaj și simboluri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificați vocabularul, simbolurile și structurile lingvistice.</li> <li>▪ Sprijiniți decodificarea textului, notațiilor matematice și simbolurilor.</li> <li>▪ Cultivați înțelegerea și respectul între diversele limbi și dialecte.</li> <li>▪ Abordați prejudecățile în utilizarea limbajului și simbolurilor.</li> <li>▪ Ilustrați conținutul prin diverse mijloace de comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ În materialele scrise, utilizați indicii (fonturi, sublinierea cuvintelor-cheie, dimensiuni ale textului, culori etc.) pentru a semnaliza aspectele relevante, importante.</li> <li>▪ Prezentați o listă de FAQ sau dificultăți frecvente asociate cu un anumit conținut.</li> <li>▪ Utilizați forumul de discuții online pentru a clarifica aspecte relevante.</li> <li>▪ Reluați concepte-cheie relevante la începutul fiecărui curs.</li> <li>▪ Utilizați fișe de lucru/ teste online cu încercări multiple.</li> </ul>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>2.3. Construirea cunoașterii</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creați legături între cunoașterea anterioară și nouă învățare.</li> <li>▪ Evidențiați și explorați patternuri de organizare a informației, caracteristici-cheie, idei principale și relații între idei.</li> <li>▪ Dezvoltați moduri multiple de cunoaștere și crearea de semnificații pentru ceea ce se învață.</li> <li>▪ Maximizați transferul și generalizarea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evidențiați legături între diversele idei, teme parcurse, creați context de comparare/ contrast între idei diverse.</li> <li>▪ Utilizați organizatori grafici în învățare (scheme logice, conceptograme, hărți conceptuale).</li> <li>▪ Utilizați multe exemple și non-exemple pentru a ilustra anumite caracteristici importante ale conceptelor.</li> <li>▪ Creați oportunități de personalizare a învățării/ construcție de semnificații personale asupra ceea ce se învață ( de ex., învățarea bazată pe metafore).</li> <li>▪ Valorificați experiența anterioară a studenților în construirea înțelegerii aspectelor de învățat.</li> </ul>
<p><b>3. Multiple oportunități de ACȚIUNE și EXPRIMARE (CUM?)</b></p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  <p><b>Soluții concrete</b></p> </div>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>3.1. Interacțiune</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variați și valorizați metodele pentru formularea răspunsurilor, explorarea conținutului și utilizarea mișcării.</li> <li>▪ Optimizați accesul la materiale accesibile și tehnologie și instrumente asistive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Procurați ocazia exersării abilităților în contexte profesionale reale sau cât mai aproape de cele reale.</li> <li>▪ Utilizați metode multiple de demonstrare a competențelor dezvoltate: jocuri de rol, dezbateri, discuții colective, prezentări diverse.</li> <li>▪ Utilizați metode care presupun furnizarea de feedback la anumite intervale de timp pe parcursul semestrului (proiecte cu rezultate/ produse diverse).</li> </ul>

<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>3.2. Exprimare și comunicare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizați diverse mijloace de comunicare.</li> <li>▪ Utilizați instrumente multiple pentru construcție, elaborare și cultivarea creativității.</li> <li>▪ Dezvoltați diverse competențe oferind suport gradual pentru exersare și obținerea performanței.</li> <li>▪ Combateți prejudecățile legate de anumite moduri de exprimare și comunicare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Creați spații flexibile pentru învățare.</li> <li>▪ Oferiți ocazia ca produse diverse să fie livrate în forme variate: lucrare scrisă, prezentare, website, blog, poster, revistă, organizare de expoziție.</li> <li>▪ Permiteți studenților să îndeplinească sarcinile utilizând diverse instrumente și materiale (hârtie, dispozitive diverse care să permită înregistrarea audio-video, mediul virtual).</li> <li>▪ Sugerați/ puneți la dispoziție instrumente/ tehnologie în sprijinul nevoilor de învățare și reducerii barierelor: (tehnologie asistivă, instrumente de corectare a scrierii, software de dictare a textului, aplicații de convertire a scrisului de mână în format electronic, dicționare, enciclopedii, fișe cu formule diverse, calculatoare de mână etc.).</li> </ul>
<p>Proiectarea de opțiuni pentru:</p> <p><b>3.3. Dezvoltarea de strategii</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stabiliți obiective semnificative.</li> <li>▪ Anticipați și planificați provocări.</li> <li>▪ Organizați informațiile și resursele.</li> <li>▪ Intensificați capacitatea de monitorizare a progresului.</li> <li>▪ Descurajați abordările limitative/ discriminatorii.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Argumentați relevanța și utilitatea sarcinilor de învățare precizând clar și obiectivele pe care le vizați prin acele sarcini.</li> <li>▪ Oferiți exemple de rezolvare a sarcinilor (eventual proiecte de succes ale studenților din anii anteriori).</li> <li>▪ Folosiți instrucțiuni pentru sarcinile de învățare pentru a sublinia clar așteptările pe care le aveți.</li> <li>▪ Puneți la dispoziție structura/ formatul și linii directoare, dacă este cazul.</li> <li>▪ Sprijiniți studenții în a-și crea o strategie de lucru care să le permită să se mențină organizați și concentrați în sarcină și să valorifice eficient resursele de care dispun.</li> <li>▪ Încurajați studenții să reflecteze la propria învățare prin formularea de întrebări și acordarea de feedback pe parcurs.</li> <li>▪ Oferiți exemple de itemi de evaluare/ probe de evaluare din anii precedenți și oferiți feedback despre modul în care au fost rezolvate.</li> <li>▪ Discutați cu studenții erorile tipice în evaluarea la disciplina dvs.</li> </ul>

Universitățile sunt actori importanți implicați în facilitarea unui mediu incluziv prin adoptarea unor politici și acțiuni care să asigure acces egal la educație pentru toți studenții, indiferent de caracteristicile personale, interesele, abilitățile sau dificultățile acestora. Acest lucru implică eliminarea barierelor fizice, sociale și de învățare, promovarea diversității și a respectului reciproc, precum și aplicarea unor metode de predare-învățare-evaluare flexibile, adaptate nevoilor variate ale studenților.

### Bibliografie:

- Black, R. D., Weinberg, L. A., & Brodwin, M. G. (2014). Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty. Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 24, 48-64. Accesat în 13.09.2024 de la <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol24/iss1/5>.
- Kelly, A.M., Padden, L., Fleming, B. (2024). *Toolkit for Inclusive Higher Education Institutions: From Vision to Practice*. Dublin: UCD Access & Lifelong Learning.
- La, H., Dyjur, P., Bair, H. (2018). *Universal design for learning in higher education*. Taylor Institute for Teaching and Learning. Calgary: University of Calgary.
- National Center on Universal Design for Learning at CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines*, version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Novak, K. (2016). *UDL now! A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Palmer, J., Caputo, A. (n.d.). *The Universal Instructional Design. Implementation Guide*. University of Guelph <http://www.tss.uoguelph.ca/uid/>.

## 5. Tipuri de deficiențe și măsuri de susținere a învățării studenților cu dizabilități

### 5.1. Deficiențe de auz

Cornelia-Magdalena LAZĂR

#### 5.1.1. Ce sunt deficiențele de auz?

Deficiențele auditive presupun afectarea structurală și/sau funcțională a analizatorului auditiv, ca urmare a unor tulburări sau afecțiuni apărute la nivelul analizatorului auditiv, a nervului acustic sau a zonelor corespunzătoare din cortexul auditiv (lobii temporali) (Gherguț, 2023).

Efectele pierderii auzului variază în funcție de vârsta la care aceasta apare, de caracteristicile psihologice ale persoanei, de mediul în care trăiește și de atitudinea celor din jur. Dacă pierderea auzului înaintea vârstei de 2-3 ani consecința este mutitatea (copilul devine surdomut). În schimb, dacă auzul este afectat după ce copilul și-a însușit limbajul, pot apărea dificultăți în menținerea nivelului atins sau chiar regresii în plan verbal (în ceea ce privește vocabularul, intensitatea vocii sau corectitudinea exprimării gramaticale).



Sursa imaginii: <https://www.pinterest.com/pin/477100154267273512/>

Astfel, momentul instalării deficienței de auz este unul dintre criteriile utilizate în clasificarea deficienței de auz.

Alte criterii de clasificare a deficienței de auz sunt (Gherguț, 2023, pp. 181-182):

- I. După cauza deficienței de auz:
  - a. Surdități ereditare
  - b. Surdități dobândite
- II. După localizarea afecțiunii analizatorului auditiv:
  - a. Surditate de transmisie
  - b. Surditate de percepție sau neurosenzorială
  - c. Surditate mixtă
- III. După intensitatea sunetelor percepute, Biroul Internațional de Audiofonologie estimează următoarele:

Un auz normal percepe sunetele la o intensitate de la 0 – 20 și chiar 30 dB. Perceperea sunetelor la intensități de peste 20 dB indică pierderi ușoare, medii și severe ale auzului, în timp ce pierderile profunde se produc la peste 90 dB (Verza, 2007). Astfel, citând Biroul Internațional de Audiofonologie, Emil Verza (2007) face o descriere a pierderilor de auz:

- „între 0 – 20 dB – audiția este normală (poate auzi o conversație fără dificultăți)
- între 20 – 40 dB – deficit de auz lejer sau hipoacuzie ușoară (poate auzi conversația dacă nu este îndepărtată)
- între 40 – 70 dB – deficit de auz mediu sau hipoacuzie medie (poate auzi conversația de foarte aproape și cu dificultăți; necesită proteză)
- între 70 – 90 dB – dificultate de auz severă sau hipoacuzie severă (poate auzi zgomote, vocea și unele vocale; se poate proteza)
- peste 90 dB – deficit de auz profund, surditate sau cofoză (aude unele sunete foarte puternice, care provoacă și senzații dureroase)” (Biroul Internațional de Audiofonologie, după Verza, 2007, p. 38).

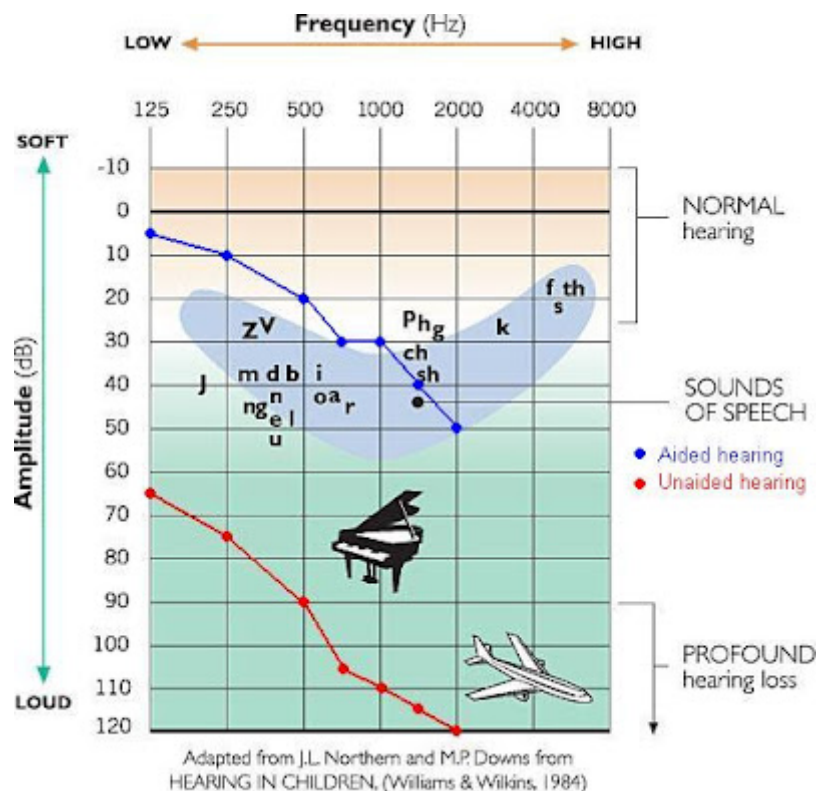


Figura 5.1. Reprezentare grafică a pierderii auzului

Sursa imaginii: <https://deafdude1.blogspot.com/2009/03/my-unaidedaided-audiogram-created-with.html>

Alois Gherguț (2023, p. 189-190) este de părere că, din punct de vedere al dezvoltării psihofizice, persoanele cu deficiențe auditive pot prezenta următoarele caracteristici:

- a) Dezvoltarea fizică este normală dacă se oferă condiții de alimentație și îngrijire corespunzătoare. Componentele motrice (mersul, scrisul) se pot dezvolta cu o ușoară întârziere, din cauza lipsei stimulilor verbali și afectivi. Orientarea pe bază de auz este

diminuată sau inexistentă (în cazul cofozei), iar simțul echilibrului poate fi tulburat, ca urmare a afecțiunilor de la nivelul urechii interne.

- b) Gestică și mimica se însușesc în mod spontan, constituindu-se treptat un limbaj mimico-gestual.
- c) Reprezentarea este un analog al noțiunii, dar nu și un echivalent al ei, treapta senzorială a cunoașterii fiind influențată de utilizarea limbajului mimico-gestual.
- d) Gândirea hipoacuzicilor nedemutizați operează cu imagini generalizate sau reprezentări, comparativ cu hipoacuzicii demutizați a căror gândire folosește simboluri verbale saturate de imagini vizuale. Operațiile logice se desfășoară în prezența suportului intuitiv.
- e) Evoluția limbajului se realizează în strânsă legătură cu dezvoltarea gândirii și este dependentă de demutizare.
- f) Memoria cognitiv-verbală se dezvoltă mai lent, în timp ce memoria vizual-motrică, olfactiv-gustativă și cea afectivă pot avea o dezvoltare mai bună.
- g) Imaginația și capacitatea de a crea noi reprezentări au, de asemenea, o dominantă vizual-motrică cu limite de realizare la nivel senzorial.
- h) Demutizarea are un impact major în dezvoltarea relațiilor sociale, în integrarea profesională și toate acestea influențează, la rândul lor dezvoltarea stimei de sine, a percepției despre lume și viață.
- i) Compensarea are un rol adaptativ major, atât din punct de vedere intrasistemic cât și în relație cu mediul fizic, social sau cultural. Compensarea poate fi organică, funcțională sau de tip mixt. În compensare, un rol major îl au mijloacele tehnice, intervențiile medicale și echipamentele microelectronice. Funcționarea optimă a mecanismelor de compensare determină o evoluție superioară în dezvoltarea fizică, psihică și socială a deficienților de auz.

### Știați că?

- În cele mai multe cazuri, pierderea auzului este un proces care are loc treptat și fără durere. Un studiu recent arată că aproximativ 35% dintre copiii cu vârste cuprinse între 7 și 18 ani au pierderi ale capacității auditive în diferite grade (cauzate de purtarea căștilor audio sau a participarea la evenimente cu expunere foarte mare la zgomot cum ar fi cele din timpul concertelor) (Lazăr, 2011, apud Voinea, 2021, p. 102).
- Fătul uman posedă un auz rudimentar încă din a 20-a săptămână de sarcină. Acest auz se va dezvolta și maturiza pe tot timpul sarcinii. Deși este capabil să perceapă sunete din mediul exterior, fătul receptează mult mai clar sunetele de frecvență joasă decât sunetele de frecvență înaltă (Lazăr, 2011, apud Voinea, 2021, p. 102).
- După naștere, între 0-4 luni, copilul tresare la sunete bruște și puternice, îndreptând privirea sau capul spre sursa sonoră. Între 3-6 luni devine interesat de diferite sunete. Experimentează auzul producând sunete, aparent recunoscând vocile familiare. La 6-12 luni gângurește și începe să înțeleagă cuvinte simple cum ar fi "mama" și "pa", fiind în stare să execute comenzi simple. Între 12-18 luni, gânguritul începe să se transforme în cuvinte, copilul putând folosi aproximativ 20 de cuvinte și înțelegând circa 50. La 2 ani poate vorbi în propoziții simple folosind un vocabular de aproximativ 200-300 de cuvinte. Îi place să i se

citească și poate identifica și numi lucruri observate în imagini, pentru ca la 3-4 ani să folosească cuvinte și propoziții pentru a-și exprima propriile nevoi, întrebări și sentimente. Vocabularul, pronunția și înțelegerea cuvintelor se îmbunătățesc vizibil în această perioadă (Lazăr, 2011, p. 102, apud Voinea, 2021).

Depistarea și intervenția precoce (posibil încă din momentul nașterii) a tulburărilor auditive sunt o condiție fundamentală pentru evoluția ulterioară a copilului, dat fiind pericolul apariției mutității. Cu alte cuvinte, deficiența auditivă este cu atât mai gravă cu cât influențele negative se răsfrâng asupra dezvoltării normale a limbajului, a gândirii și a comunicării copilului deficient.

Demutizarea este o activitate complexă de înlăturare a mutității prin:

- formarea și exersarea mișcărilor respiratorii utilizate în vorbire;
- exersarea organelor fono-articulatorii pentru impostarea sunetelor;
- educarea sensibilității vibrotactile;
- emiterea și formarea vocii;
- emiterea și automatizarea pronunțării sunetelor;
- exersarea ritmului, a accentului și a intonației;
- însușirea și exersarea regulilor gramaticale de formulare a propozițiilor;
- însușirea și exersarea scrisului prin transcriere, dictare și autodictare cu respectarea regulilor specifice.

În lipsa demutizării, copilul hipoacuzic își va dezvolta un limbaj mimico-gestual asimilat limbii materne. Acesta implică un set de gesturi prin care se codifică mesaje de bază (mi-e foame, mi-e frig, vreau să dorm...), apoi cuvinte și litere (dactileme). Limbajul persoanei cu deficiență de auz ajunge astfel să capete un caracter bilingv, odată cu parcurgerea procesului demutizării. Când se atinge stadiul de trecere de la limbajul mimico-gestual la cel verbal, la surdomutul în curs de demutizare, se creează condiții pe plan mintal, pentru trecerea de la gândirea în imagini la gândirea noțional-conceptuală.

Fazele demutizării sunt: obișnuirea copilului de a vorbi prin obiecte, cu indicarea lor, apoi însușirea noțiunilor concrete și, în final, însușirea noțiunilor abstracte, a regulilor gramaticale.



Sursa imaginii: <https://familytalksclinic.com.au/assessments-and-solutions/>

Conceptul de *demutizare* are două accepțiuni principale:

- a. **În sens restrâns**, demutizarea se referă la asimilarea sistemului fonetic al limbii împreună cu un vocabular de bază și modele de construcții gramaticale cu scopul de a facilita redarea orală.
- b. **În sens larg**, demutizarea reprezintă procesul prin care persoanele cu deficiențe de auz ajung să stăpânească limba vorbită și scrisă într-o măsură suficientă pentru a o folosi ca mijloc de comunicare. Aceasta este considerată o formă de educare permanentă, care nu se limitează doar la însușirea structurilor fonetice ale limbii, ci implică și dobândirea de structuri lingvistice pe tot parcursul vieții.

Labiolectura (citirea de pe buze) este perceperea vizuală a limbajului verbal după mișcările vizibile ale organelor fonatoare și fizionomia interlocutorului (Stănică et al., 1997, apud Gherguț, 2023, p. 177).



Sursa imaginii: [https://holaspanish.teachable.com/p/spanish\\_pronunciation\\_course](https://holaspanish.teachable.com/p/spanish_pronunciation_course)

### Știați că?

- În cazul persoanelor care se află în curs de demutizare, procesul de comunicare prezintă următoarele caracteristici (Gherguț, 2023, p. 197):
  - Vocabularul însușit este limitat ca volum;
  - Sunt folosite numeroase clișee verbale și cuvinte cu conținut semantic sărac sau deformat;
  - Cuvintele sunt folosite în forma lor inițială (în cazul nominativ sau acuzativ), fără inflexiuni;
  - Există un decalaj vizibil între vocabularul activ (cel folosit) și cel pasiv (cel înțeles);
  - Se evită exprimarea în propoziții, utilizându-se un singur cuvânt care ține loc de propoziție;
  - În formularea propozițiilor, nu sunt respectate regulile gramaticale referitoare la sintaxă;
  - Sunt frecvente greșelile de topică, fiind vizibilă influența limbajului mimico-gestual;
  - Apar deseori dezacorduri între părțile de propoziție sau de vorbire;
  - Prepozițiile și conjuncțiile sunt absente sau folosite greșit;
  - Sufixele și prefixele lipsesc sau sunt utilizate greșit (Gherguț, 2023, p. 197).
- Dactilemele sunt semne specifice fiecărei litere și sunt folosite atunci când se denumesc substantive proprii sau cuvinte noi, necunoscute de partenerul de dialog.



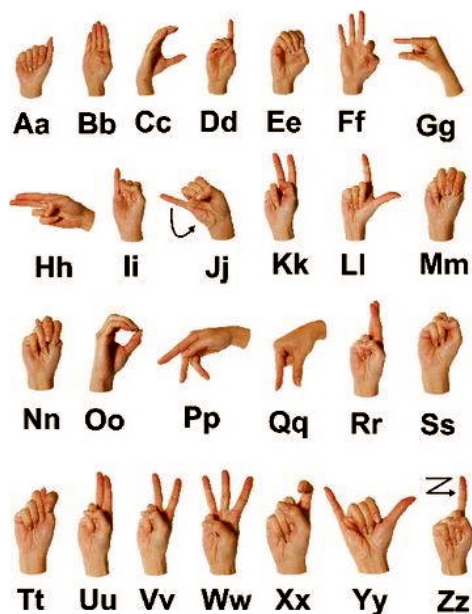


Figura 5.2. Limbajul semnelor – dactileme  
(Sursa imaginii: <https://ro.pinterest.com/pin/1001558404610898361/>)

### 5.1.2. Cum recunoaștem studenții cu deficiențe auditive?

- Persoana are proteză auditivă sau implant cochlear.
- Poate avea dificultăți în menținerea echilibrului.
- Se întoarce spre vorbitor și urmărește cu atenție mimica, mișcarea buzelor și gesturile.
- Solicită repetarea mesajelor.
- Poate avea o pronunție deficitară și un limbaj nedezvoltat.
- Apar dezacorduri gramaticale și pot lipsi conjuncțiile sau sufixele și prefixele.
- Pot apărea greșeli de topică în formularea propozițiilor, iar exprimarea este simplistă.
- Înțelege cu greu mesajele lungi, noțiunile abstracte și sensul figurat sau ironia.
- Comunică mai ușor în scris decât oral.

### 5.1.3. Cum sprijinim studenții cu deficiențe de auz în activitatea educațională?

Prezentăm câteva măsuri de sprijin pentru studenții cu deficiențe de auz, într-o prelucrare după autorul Alois Gherguț (2023, p. 179-200):

→ În plan **fizic**:

- Spațiul va avea o acustică bună.
- Se va evita producerea zgomotelor.
- Iluminatul sălilor de curs va facilita vizibilitatea bună a chipului.
- Profesorul va evita să stea în fața geamului sau cu spatele la sursele de lumină.
- Profesorul va evita mișcările inutile.
- Poziția în sală va permite hipoacuzicului să aibă contact vizual cu toate persoanele care comunică verbal.
- Când se dorește comunicarea cu hipoacuzicul, se va folosi un cod pentru atenționarea lui (un semn cu mâna, atingerea umărului etc.).

- Se va comunica pe tonul obișnuit, fără a se țipa și fără o pronunție exagerată.
  - Se recomandă utilizarea gesturilor naturale și expresivitatea feței pentru a se completa mesajul oral.
  - Profesorul va adopta o ținută vestimentară în culori neutre, va evita accesoriile care ar putea distra atenția de la actul vorbirii.
- În plan **socio-emoțional**:
- Încurajare pentru implicarea în activități prin transmiterea informațiilor în scris.
  - Stimulare pentru comunicare. În timpul dialogului, se va sta cu fața spre persoana hipoacuzică pentru a facilita labiolectura și se vor folosi mimica și gestică.
  - Valorizarea abilităților speciale (atenție distributivă, expresivitate, dinamism) pentru dezvoltarea încrederii în sine.
- În plan **educațional**:
- Comunicarea verbală va fi însoțită, precedată sau urmată de comunicarea scrisă sau prin imagini.
  - Noțiunile abstracte vor fi definite prin termeni cunoscuți, în propoziții scurte și clare și vor fi însoțite de imagini, simulări sau filme.
  - Vor fi gândite și desfășurate cât mai multe aplicații practice pentru înțelegerea și fixarea cunoștințelor teoretice.
  - Se vor prezenta simulări sau filme care descriu/ explică legile sau fenomenele prezentate teoretic.
  - Se vor oferi sarcini de lucru în pereche sau echipă, astfel încât studentul hipoacuzic să beneficieze de sprijinul colegilor.
  - Se va evita comunicarea orală în timp ce profesorul scrie pe tablă sau merge prin clasă.
  - Metodele didactice eficiente sunt cele de acțiune, de explorare sau de simulare.

### Bibliografie:

- Gherguț, A. (2023). *Psihopedagogie specială*. Iași: Polirom.
- Lazăr, C.M. (2011). *Educația prenatală. Împlinire pentru părinți. Bucurie pentru copii*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Lupu, N.R. (2020). *Logopedie și Defectologie. Îndrumar de seminar*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Stănică, I., Popa, M., Popovici, D. V., Rozorea, A., Mușu, I. (1997). *Psihopedagogie specială – deficiențe senzoriale*. București: Pro Humanitate.
- Stănică, I., Popa, M., Popovici, D.V. (2001). *Psihopedagogie specială - deficiența de auz*. București: Pro-Humanitate.
- Verza, F. (2007). *Defectologie și pedagogie*. București: Credis.
- Voinea, M., Lupu, N., Topală, I.R., Lazăr, C.M. (2021). *Fundamentele psihopedagogiei speciale*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.

## 5.2. Deficiențe de vedere

Ecaterina-Maria UNIANU

### 5.2.1. Ce sunt deficiențele de vedere?

Deficiențele de vedere fac parte din categoria deficiențelor senzoriale și cuprind o varietate de afecțiuni legate de pierderea parțială sau totală a vederii. Acest tip de deficiență apare „în condițiile afectării parțiale sau totale a aportului informațional de la nivelul analizatorului vizual, principalul furnizor de informații la nivelul structurilor cerebrale superioare” (Gherguț, 2013, p. 189).

Nicolussi-Spiß și colegii săi (2018) prezintă o abordare mai concretă a acestui concept: „pierderea, într-un anumit grad, a vederii unei persoane, fapt ce conduce la limitarea capacității și a performanțelor vizuale” (Nicolussi-Spiß et al., 2018, p. 13).

Cea mai utilizată clasificare a deficiențelor de vedere este cea în funcție de gravitatea acestora. Astfel:

- ➔ deficiență de vedere ușoară (alterări ale câmpului vizual) – persoanele întâmpină dificultăți în a vedea obiectele aflate la distanță sau pe cele ce se află în condiții de lumină slabă
- ➔ deficiență de vedere severă (orbirea socială sau practică) – indivizii au o capacitate extrem de redusă de a vedea, chiar și la distanțe mici, deoarece resturile de vedere nu sunt suficiente pentru a se orienta în spațiu
- ➔ orbirea absolută – absența completă a vederii (Gherguț, 2013).

Etiologia deficiențelor de vedere include o multitudine de factori care țin fie de afecțiuni ale analizatorului vizual (boli ale globului ocular, ale cristalinului sau ale corpului vitros, anomalii ereditare sau neereditare), fie de cauze care acționează perinatal sau postnatal (boli infecțioase, intoxicații cu diferite substanțe, traumatisme sau accidente) (Gherguț, 2013).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/eye-close-up-vision-macro-5248678/>

Înainte de orice intervenție (medicală, educațională sau socială) este necesară cunoașterea etiologiei și a manifestării acestor deficiențe de vedere în vederea stabilirii unui tratament corespunzător (fie că acesta este compensator sau recuperator).

### 5.2.2. Cum recunoaștem studenții cu deficiențe de vedere?

Recunoașterea unei persoane cu deficiențe de vedere poate fi subtilă, deoarece mulți oameni cu astfel de deficiențe sunt capabili să se integreze în activitățile zilnice și pot folosi diverse strategii pentru a compensa lipsa vederii. Totuși, există câteva indicii care ar putea semnala prezența unei deficiențe de vedere:

→ Comportamentul în deplasare:

- utilizarea unui baston alb – persoanele cu deficiențe de vedere severe sau nevăzătorii folosesc un baston alb pentru a se ghida



Sursa imaginii: <https://shorturl.at/6VzCk>

- orientare în spațiu neobișnuită – persoanele care au dificultăți de vedere manifestă un comportament de orientare mai atent sau pășesc cu precauție atunci când se deplasează
  - păstrarea unei distanțe mai mari față de obstacole – se poate observa faptul că o persoană cu deficiențe de vedere se deplasează cu mai multă atenție față de obstacolele din jur sau pare să evite direct privirea obiectelor.
- Expresiile faciale și limbajul corporal:
- lipsa contactului vizual – persoanele cu deficiențe de vedere, în special cele cu vedere limitată, pot evita contactul vizual deoarece nu pot percepe pe deplin expresiile faciale ale celor din jur
  - mișcări mai lente ale capului – unele persoane pot folosi mai mult mișcări ale capului sau ale brațelor pentru a se orienta în spațiu și a evalua condițiile și obstacolele din mediul apropiat



Sursa imaginii: <https://shorturl.at/Rh1ZX>

➔ Comportamentul social și modul de interacțiune cu ceilalți:

- folosirea ajutoarelor tehnologice – multe persoane cu deficiențe de vedere folosesc dispozitive speciale, precum cititoare de ecran, telefoane cu opțiuni pentru accesibilitate sau anumite aplicații software care le ajută să interacționeze cu tehnologia
- comunicarea referitoare la deficiența de vedere – unele persoane cu această deficiență discută despre caracteristicile lor într-un context social sau profesional

➔ Utilizarea unui câine ghid:

- persoanele nevăzătoare sau cu deficiențe severe de vedere sunt, uneori, însoțite de un câine ghid, care ajută la orientarea lor în spațiu



Sursa imaginii: <https://www.pexels.com/photo/woman-with-a-white-cane-and-a-guide-dog-standing-in-the-park-8327648/>

- ➔ Reacțiile la stimulii vizuali:
  - persoanele cu deficiențe de vedere ușoare prezintă dificultăți în a observa obiecte sau persoane de la distanță. De exemplu, persoanele cu deficiențe de vedere pot părea că nu recunosc un obiect sau o persoană decât atunci când sunt aproape de ele
  - indivizii care prezintă deficiență de vedere au o atenție sporită la detalii auditive. Uneori, aceștia compensează deficiența de vedere printr-o atenție mai mare la sunete și pot răspunde mai ușor la stimulii auditivi
- ➔ Caracteristicile psihologice ale persoanei cu deficiență de vedere (Gherguț, 2013):
  - la persoanele cu deficiență ușoară se pot identifica dificultăți în ceea ce privește activitatea de scris (de exemplu, un scris foarte mare sau dezordonat)
  - reprezentările persoanelor cu deficiențe de vedere ușoare sau severe sunt incomplete, sărace în detalii
  - memoria nevăzătorului este, adesea, mult mai bună decât a persoanelor tipice, deoarece constituie un mecanism compensator care îl ajută la orientarea în spațiu, la recunoașterea persoanelor cu care interacționează etc.
  - atenția persoanelor nevăzătoare este îndreptată permanent în direcții diferite (în funcție de poziția stimulilor auditivi din mediul înconjurător)
  - unele persoane cu deficiențe de vedere pot manifesta o atitudine pasivă față de anumite elemente din mediul înconjurător apropiat, neîncredere în forțele proprii, stimă de sine scăzută, timiditate accentuată sau chiar autoizolare (Gherguț, 2013).

Cu toate acestea, este foarte important de subliniat faptul că fiecare persoană cu deficiențe de vedere este diferită, iar semnele pot varia semnificativ. În plus, mulți oameni cu deficiențe de vedere sunt foarte buni la a „masca” aceste semne, având capacitatea de a se adapta foarte ușor la condițiile de mediu înconjurător și de a trăi o viață independentă.

### 5.2.3. Cum sprijinim studenții cu deficiențe de vedere în activitatea educațională?

Sprijinirea studenților cu deficiențe de vedere implică o serie de măsuri și abordări care vizează asigurarea accesului echitabil la educație și facilitarea unei experiențe academice complete. Iată câteva modalități prin care pot fi sprijiniți atât în cadrul procesului instructiv-educativ, cât și în plan afectiv sau social:

- ➔ Adaptarea materialelor educaționale necesare
  - accesibilitatea formatului – cadrele didactice universitare ar trebui să se asigure că materialele didactice sunt disponibile în formate accesibile, cum ar fi texte digitale, PDF-uri compatibile cu cititoare de ecran, cărți audio sau format Braille
  - transcrierea materialelor – dacă există cursuri sau cărți specifice, studenții nevăzători pot fi ajutați prin transcrierea acestora în formate accesibile sau prin colaborarea cu centre specializate în transcrierea Braille sau digitalizarea textelor

- accesul la resurse educaționale online – este necesară încurajarea utilizării platformelor educaționale care sunt compatibile cu cititoarele de ecran și alte tehnologii asistive

➔ Utilizarea tehnologiilor asistive

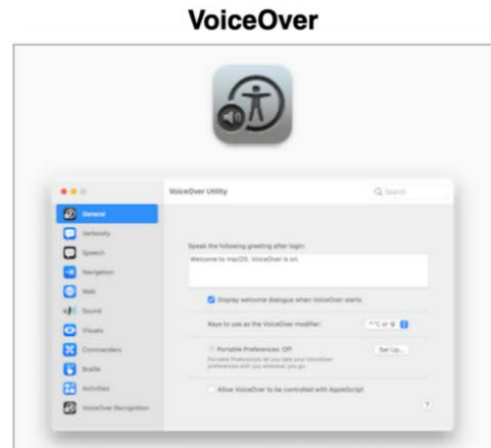
- aplicații software de citire a ecranului - programele JAWS (Job Access With Speech), NVDA (NonVisual Desktop Access) sau VoiceOver pentru utilizatorii de Mac pot ajuta studenții să interacționeze cu materialele de curs digitale

Home » JAWS®



Sursa imaginii:

<https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/>



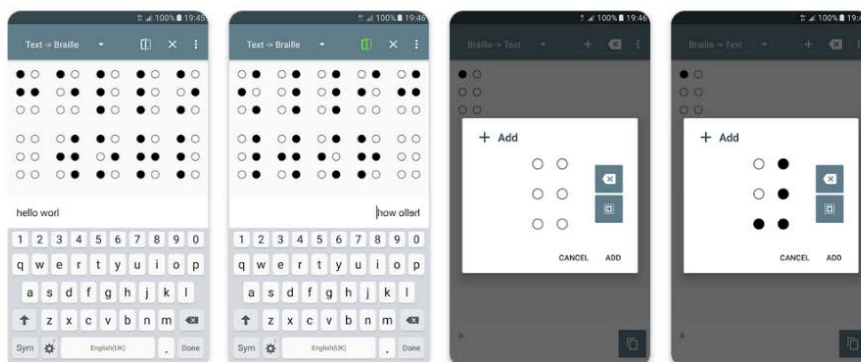
Sursa imaginii:

<https://support.apple.com/guide/voiceover/welcome/mac>



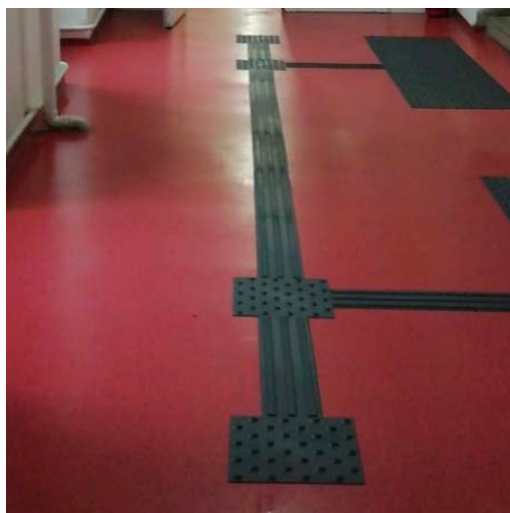
Sursa imaginii: <https://www.nvaccess.org/post/in-process-4th-july-2018/>

- dispozitivele de citire Braille pot fi utilizate pentru citirea textului în format Braille, fiind extrem de utile pentru studenții care au deficiență totală sau severă de vedere



Sursa imaginii: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobilesafeapps.braille>

- sisteme de amplificare – pentru studenții cu deficiență de vedere parțială, software-ul de amplificare a vocii și/sau mărirea fonturilor poate fi extrem de util
- ➔ Adaptarea spațiului fizic pentru participarea la activitățile didactice
- accesibilitatea sălilor de curs, de seminar sau de laborator – necesitatea de a se asigura că sălile în care se desfășoară activitățile didactice sunt accesibile pentru studenții cu mobilitate redusă și că există spațiu pentru a naviga ușor cu un câine ghid sau cu un baston
  - așezarea studentului cu deficiență de vedere cât mai aproape de tablă (preferabil în primele bănci, cu câmpul vizual perpendicular pe suprafața tablei)
  - cadrele didactice sau colegii studentului nevăzător îl pot ajuta să se familiarizeze cu spațiul fizic al sălilor de curs, seminar sau laborator astfel încât să se orienteze mai ușor și, treptat, în mod independent în acestea (Gherguț, 2006)
  - accesibilizarea traseelor pe holurile universității astfel încât să ajute studentul cu deficiență de vedere să se orienteze mai bine în spațiile universității



Sursa imaginii: Arhiva Facultății de Psihologie și științele educației, Universitatea Transilvania din Brașov



→ Adaptarea activităților de învățare

- prezentări vizuale – când sunt folosite prezentări PowerPoint sau imagini în cadrul unei activități, este necesar ca profesorul să ofere descrierea acestora verbal pentru a asigura accesul la informațiile vizuale



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/computer-imac-computer-screen-2170392/>

- activități interactive: Folosește metode de învățare care nu depind doar de imagini, cum ar fi discuțiile, activitățile practice și aplicațiile auditive
- scrierea notițelor pe tablă concomitent cu prezentarea acestora cu voce tare (preferabil cu poziția feței către studentul cu deficiență de vedere)



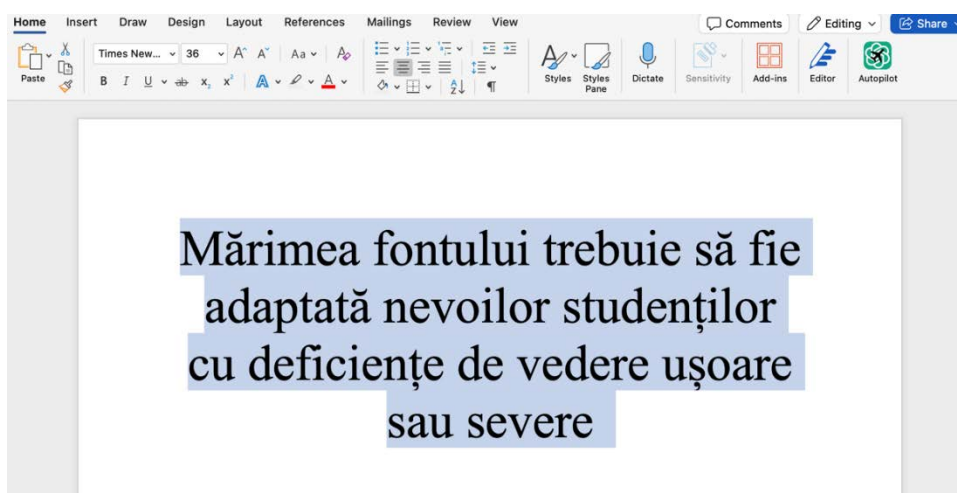
Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/business-office-training-problem-3694993/>

- folosirea unor materiale grafice în relief sau chiar obiecte necesare în actul educațional (de exemplu, piese de motor pentru studenții de la specializările inginerești)



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/car-engine-motor-clean-customized-1548434/>

- descrierile și instrucțiunile verbale trebuie să fie cât mai clare și mai ușor de auzit
- pentru ambliopi, se pot tipări textele folosind o mărime a fontului mai mare decât în mod obișnuit



- alocarea unui timp suficient pentru învățare sau pentru rezolvarea anumitor sarcini de lucru (Gherguț, 2006)
  - în situația în care studentul nevăzător solicită permisiunea de a înregistra (cu reportofon) prelegerea sau activitatea derulată, atât cadrele didactice, cât și colegii acestuia trebuie să își dea acordul
- ➔ Interacțiunea cu studentul cu deficiență de vedere – recomandări atât pentru cadrele didactice, cât și pentru colegii studentului nevăzător (Gherguț, 2016, p. 105):

---

Anunțați-vă verbal intrarea și ieșirea din sală, prezentați-vă, nu vă așteptați ca studentul cu dizabilitate vizuală să vă recunoască tot timpul după voce, chiar dacă v-ați mai întâlnit.

În timpul unei conversații, prezentați-vă întotdeauna și prezentați-i și pe cei de față; comunicați-le studenților dacă doriți să vă mutați locul, să plecați sau să încheiați conversația.

---

Pentru a capta atenția studentului nevăzător, pronunțați numele lui sau al celorlalți colegi

Dacă vi se cere să conduceți un student cu deficiență vizuală, prezentați-vă, oferiți-vă

---

---

atunci când îi apelezi sau dorești să le comunicați ceva.

ajutorul și, dacă vă este acceptat, oferiți-vă brațul acestuia.

Spuneți-i dacă trebuie să urce sau să coboare, avertizați-l asupra eventualelor riscuri.

---

Evitați folosirea unor termeni a căror informație le este inutilă studenților nevăzători, cum ar fi: „chiar acolo”, „aici”, „aceasta” etc.

Folosiți cuvinte cu rol descriptiv (de exemplu: „drept înainte”, „mai în față” sau „la stânga/dreapta” etc.) în funcție de poziția corpului studentului nevăzător.

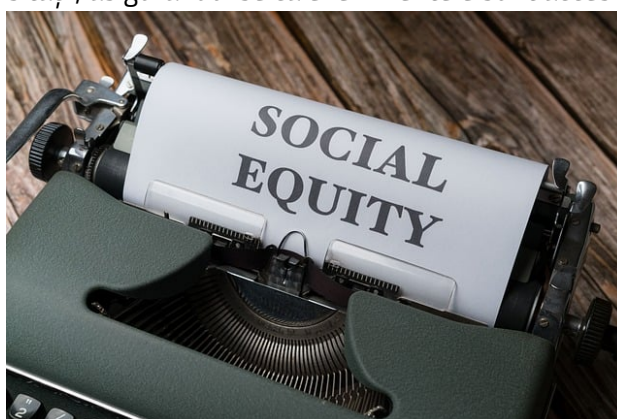
---

➔ Sprijin personalizat

- tutori sau asistenți educaționali – se poate oferi sprijin suplimentar printr-un tutor sau un asistent educațional care poate ghida studentul nevăzător, ajutându-l cu organizarea și înțelegerea materialului suport
- consultări individuale – cadrele didactice pot organiza sesiuni individuale de îndrumare pentru a ajuta studentul cu deficiență de vedere să-și planifice studiile și să discute despre provocările întâmpinate pe parcursul activităților

➔ Sprijin social și integrare

- proiecte și evenimente incluzive – cadrele didactice pot încuraja participarea studenților cu deficiență de vedere la activitățile sociale și extrașcolare ale universității, asigurându-se că evenimentele sunt accesibile acestora



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/accessible-services-8298046/>

- grupuri de suport – crearea unor grupuri sau asociații pentru studenții cu deficiență de vedere poate ajuta la integrarea acestora în viața universitară, oferindu-le un spațiu în care pot discuta experiențele și împărtăși sfaturi

➔ Accesibilitate digitală

- paginile web ale universității sau ale fiecărei facultăți în parte – responsabilul cu pagina web trebuie să se asigure că aceasta este accesibilă, cu un design care să fie compatibil cu cititoarele de ecran și cu navigarea prin tastatură
- aplicații mobile accesibile – dacă universitatea folosește aplicații mobile, acestea trebuie să fie testate pentru a se asigura că sunt accesibile pentru studenții cu deficiență de vedere

➔ Evaluarea adaptată

- examene și evaluări – cadrele didactice trebuie să ofere opțiuni de evaluare alternative, cum ar fi mai mult timp pentru rezolvarea sarcinilor de examen, examinarea orală sau evaluări în format accesibil (de exemplu, audio sau Braille)
- adaptarea cerințelor referitoare la portofolii și proiecte – dacă un proiect implică crearea de materiale vizuale, cadrele didactice trebuie să se asigure că există alternative care să permită studentului nevăzător să demonstreze înțelegerea sub o formă accesibilă
- acordarea de feedback oral sau scris (în format accesibil) pentru ca studentul nevăzător să poată ajusta ceea ce este nevoie



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/feedback-report-back-business-people-3653368/>

Prin implementarea acestor măsuri și prin adoptarea unui model educațional incluziv, studenții cu deficiență de vedere pot beneficia de un mediu de învățare echitabil și eficient, având șansa de a-și atinge potențialul academic și profesional.

### Bibliografie:

- Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom.
- Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom.
- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom.
- Nicolussi-Spiß, B. et al (2018). *Incluziunea educațională a copiilor cu deficiențe de vedere. Ghid metodologic*. Chișinău: Editura Imprint Star,  
[https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid\\_deficiente\\_de\\_vedere\\_sm\\_compressed\\_1.pdf](https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_deficiente_de_vedere_sm_compressed_1.pdf), accesat la data de 07 decembrie 2024.
- <https://www.freedomscientific.com/products/software/jaws/>, accesat la data de 07 decembrie 2024.
- <https://www.nvaccess.org/>, accesat la data de 07 decembrie 2024.
- <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobilesafeapps.braille&hl=ro&pli=1>, accesat la data de 07 decembrie 2024.
- <https://www.disability.admin.cam.ac.uk/working-disabled-students/sight-loss-or-those-who-are-blind>, accesat la data de 07 decembrie 2024.

## 5.3. Dizabilități fizice (neuro-motorii)

Ecaterina-Maria UNIANU

### 5.3.1. Ce sunt dizabilitățile neuromotorii?

Dizabilitățile neuromotorii sunt tulburări sau deficiențe care afectează sistemul nervos și/sau sistemul musculo-scheletal, ducând la dificultăți de mișcare sau control ale corpului. Aceste dizabilități sunt rezultatul unor leziuni, disfuncții sau anomalii ale creierului, măduvei spinării, nervilor periferici sau ale mușchilor, care împiedică executarea mișcărilor coordonate și eficiente.

Gherguț (2013) precizează că deficiențele fizice „se manifestă ca invalidități corporale ce reduc puterea și mobilitatea organismului prin modificări patologice exterioare sau interioare, care pot fi localizate la nivelul întregului corp sau numai la nivelul unor segmente; cuprind atât aspecte ce țin de motricitate, cât și manifestări date de unele boli cronice ale aparatelor respirator și cardiovascular, diabet, tulburări endocrine etc., care influențează negativ capacitatea fizică” (p. 207).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/action-adult-athlete-audience-1846427/>

Deficiențele fizice pot afecta o gamă largă de funcții motorii și pot include dificultăți în coordonarea mișcărilor, menținerea echilibrului, controlul mușchilor și executarea mișcărilor precise. În funcție de tipul și severitatea dizabilității, persoanele pot întâmpina provocări în activitățile zilnice și în participarea la activități educaționale, sociale sau profesionale.

De asemenea, dizabilitățile neuromotorii pot influența diferite aspecte ale vieții cotidiene, cum ar fi:

- mobilitatea: dificultăți de mers, de utilizare a membrilor superioare sau de control al mișcărilor fine
- activitățile de zi cu zi: îngrijirea personală (de exemplu: îmbrăcatul, igiena personală), gătitul, curățenia și alte sarcini casnice care pot deveni mai provocatoare

- participarea socială și profesională: persoanele afectate pot întâmpina dificultăți în a participa la activități sociale sau în a desfășura anumite profesii care necesită abilități motorii fine.

În literatura de specialitate, sunt descrise diferite categorii de deficiențe fizice în funcție de criterii variate. Astfel, Gherguț (2013) identifică două mari categorii:

- ➔ deficiențe morfologice sau de structură (de creștere, de nutriție, de postură a corpului, legate de aspectul tegumentelor, masă musculară, aspectul scheletului și al oaselor, aspectul articulațiilor, deficiențe ale capului, feței și gâtului, deficiențe ale trunchiului, deficiențe ale membrilor superioare, deficiențe ale membrilor inferioare)
- ➔ deficiențe funcționale sau de activitate (deficiențe ale aparatului neuromuscular, deficiențe și tulburări ale aparatelor și sistemelor anatomice).



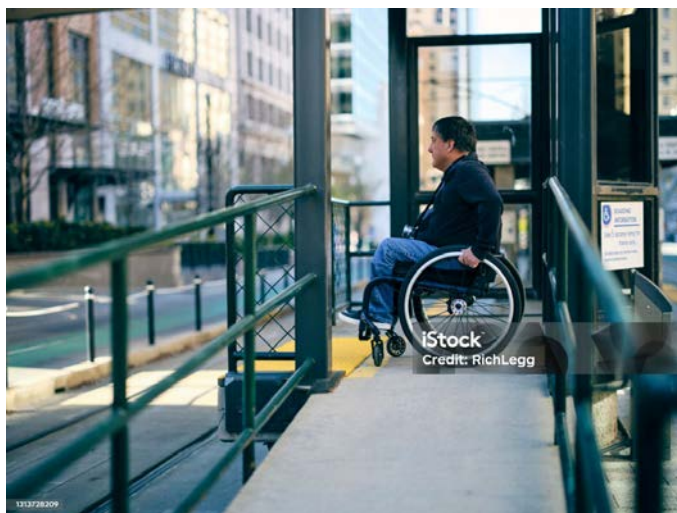
Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/music-band-child-wheelchair-5361245/>

### 5.3.2. Cum recunoaștem studenții cu dizabilități neuromotorii?

Recunoașterea studenților cu dizabilități fizice nu trebuie să se bazeze pe presupuneri, ci pe observarea anumitor semne, comportamente și elemente care pot indica nevoia de sprijin suplimentar. Este important de menționat că nu toți studenții cu dizabilități fizice vor face acest lucru evident, în mod deschis, și că mulți dintre aceștia pot avea dizabilități mai puțin vizibile, care nu se observă imediat. În general, studenții care au dizabilități fizice pot solicita ajutor direct, prin diverse canale oficiale (de exemplu, biroul de suport pentru studenți cu dizabilități), dar există și câteva semne care pot ajuta cadrele didactice, colegii sau personalul universitar să le recunoască nevoile.

Semnele care pot indica o dizabilitate fizică ar putea fi:

- ➔ Dificultăți de mobilitate
  - utilizarea unui scaun cu rotile – studenții care folosesc un scaun cu rotile pot avea nevoie de un nivel de accesibilitate specială în clădire (rampă de acces, uși largi, lift etc.);



Sursa imaginii: <https://shorturl.at/eG7Ar>

- dispozitive de sprijin – baston, cârje sau orteze pentru sprijin la mers; acești studenți pot avea dificultăți în a se deplasa rapid sau în a urca/coboři scări;
  - mers neregulat sau instabil – unii studenți pot prezenta semne de dificultăți în timpul mersului, cum ar fi: o mișcare mai lentă, dezechilibru sau pași mai mici;
  - oboseală rapidă – pot manifesta oboseală mai repede decât studenții tipici, în special în condiții de efort fizic prelungit.
- ➔ Nevoi de accesibilitate în spațiile de învățare
- locuri speciale în sălile de curs – unii studenți pot solicita locuri speciale pentru a fi mai aproape de ușă sau pentru a avea acces la locuri unde pot utiliza echipamente de asistență (de exemplu: mese speciale, scaune speciale, suporturi pentru laptopuri);



Sursa imaginii: <https://www.gandul.ro/stiri/studenti-in-scaune-cu-rotile-la-cluj-daca-ai-vointa-poti-18458179>

- cereri pentru adaptarea materialelor didactice – pot solicita materiale în format adaptat (de exemplu, fișiere digitale pentru a le putea mări sau vizualiza cu ajutorul tehnologiilor asistive);
  - necesitatea unui suport suplimentar – unii studenți pot solicita timp suplimentar pentru examene, un cadru didactic de sprijin sau un asistent educațional.
- ➔ Modificări ale comportamentului fizic
- dificultăți de ridicare sau manipulare a obiectelor – studenții cu dizabilități fizice pot întâmpina dificultăți în manipularea obiectelor grele sau în efectuarea unor activități care necesită dexteritate manuală, cum ar fi scrierea de mână sau manipularea echipamentelor de laborator;
  - necesitatea unor pauze mai dese – dificultățile de mobilitate pot face necesar ca acești studenți să își ia pauze mai frecvent sau să evite perioadele lungi de activitate fizică continuă.
- ➔ Limitări ale rezistenței fizice
- dificultăți în menținerea poziției într-un loc pentru mult timp – studenții cu dizabilități fizice ar putea avea nevoie de scaune speciale pentru a putea sta confortabil pentru perioade mai lungi sau pot solicita pauze în timpul sesiunilor lungi de studiu;
  - implicare redusă sau inexistentă în activități care presupun participare fizică.

### 5.3.3. Cum sprijinim studenții cu dizabilități neuromotorii în activitatea educațională?

Sprijinirea studenților cu dizabilități fizice în mediul academic presupune crearea unui mediu de învățare accesibil, adaptat nevoilor lor și promovarea unui climat de incluziune și respect. Acest sprijin poate include măsuri fizice, educaționale și psihosociale, toate având scopul de a asigura un acces egal la educație și o experiență academică pozitivă. Iată câteva moduri prin care putem sprijini studenții cu dizabilități fizice:



Sursa imaginii: <https://nextmed.ro/elevator-cu-senile-pentru-scari-lg2004-130kg/>



➔ Accesibilitatea infrastructurii campusului

- rampă de acces și lifturi – universitatea trebuie să se asigure că toate clădirile sunt accesibile studenților cu mobilitate redusă, prin rampă de acces și lifturi funcționale. De asemenea, fiecare clădire principală și sală de curs, seminar sau laborator ar trebui să fie accesibile pentru cei în scaun cu roțile
- toalete accesibile – în fiecare clădire trebuie să existe toalete adaptate nevoilor persoanelor cu dizabilități fizice, amplasate în locuri vizibile



Sursa imaginii: <https://absulo.ro/blog/post/baie-pentru-persoane-cu-dizabilitati>

- mobilierul din sălile de curs să permită deplasarea și o poziție confortabilă – spațiul dintre mese să fie suficient de mare astfel încât studentul în scaun cu roțile să se poată deplasa
- locuri de parcare dedicate – este important să existe locuri de parcare rezervate pentru studenții cu dizabilități, aflate cât mai aproape de intrările principale în clădiri



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/car-park-handicap-disabled-pmr-5104593/>

- drumuri și trotuare accesibile – universitatea trebuie să se asigure că aleile și trotuarele din campus sunt netede și fără obstacole, pentru a permite deplasarea ușoară cu scaunul cu roțile sau alte dispozitive de mobilitate

- distanța față de clădirile în care se desfășoară activitățile academice – studenții cu deficiențe fizice „consideră vitală existența unor cămine studentești aflate foarte aproape de facultate, la care să aibă acces facil, dar și acțiuni de conștientizare a populației care să știe să se comporte corespunzător cu persoanele cu dizabilități” (Racu & Munteanu, 2023, p. 461). De asemenea, în cazul în care activitățile educaționale se desfășoară în corpuri de clădire diferite, orarul trebuie întocmit astfel încât studentul cu dizabilitate fizică să aibă timpul și mijloacele necesare pentru a ajunge dintr-un loc în altul.
- ➔ Adaptarea activităților educaționale
- folosirea tehnologiilor asistive – cadrele didactice ar trebui să permită și să sprijine utilizarea tehnologiilor de asistență, cum ar fi tastaturi și mouse-uri adaptate, software pentru citirea textelor sau aplicații pentru amplificarea fonturilor pe dispozitivele electronice;
  - în timpul activităților practice, este de dorit ca așezarea materialelor sau a echipamentului necesar activităților de laborator să fie la nivelul studentului cu deficiență fizică;
  - cadrul didactic poate solicita studentului cu deficiență fizică să îi comunice când anticipează că va avea nevoie de ajutor. De asemenea, dacă stă de vorbă cu un student aflat în scaun cu roțile, ar fi indicat să se așeze sau să se aplece pentru a se situa la nivelul ochilor acestuia pentru a nu-l obliga să adopte o poziție incomodă și obositoare (Gherguț, 2006).



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/engineer-engineering-prosthetics-4904912/>

- managementul timpului – în momentul proiectării activităților de curs, seminar sau laborator, cadrul didactic trebuie să țină cont și de timpul necesar de care au nevoie studenții cu deficiențe fizice pentru a schimba locul în sală. De asemenea, este necesar să acorde studentului cu deficiențe neuromotorii mai mult timp pentru a rezolva sarcinile de lucru propuse (Gherguț, 2016).
- Sprijin pentru mobilitate
- dispozitive de mobilitate – dacă studentul are nevoie de un scaun cu rotile, baston sau cârje, este bine să ne asigurăm că aceste dispozitive sunt utilizabile eficient în campus. De asemenea, dacă studentul are dificultăți în deplasarea rapidă între sălile de curs, ar fi bine să se ia în considerare posibilitatea de a organiza un sistem de transport intern (de exemplu, scaune cu rotile motorizate sau transport de persoane cu dizabilități).
- Flexibilitate în evaluări și examene
- timp suplimentar pentru examene – cadrele didactice ar trebui să ofere studenților cu dizabilități fizice timp suplimentar pentru examene, mai ales dacă aceștia au dificultăți în a scrie rapid sau în a manipula materialele care trebuie utilizate în timpul examenului (de exemplu, în cazul examenelor practice de laborator);
  - metode de evaluare alternative sau complementare – în anumite cazuri, cadrele didactice pot organiza evaluări orale sau evaluări prin alte metode decât cele tradiționale.



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/business-establishing-a-business-3639565/>

- adaptarea cerințelor pentru activitățile practice – dacă studentul are o dizabilitate care afectează capacitatea de a efectua anumite activități (de exemplu: experimente de laborator sau manipularea anumitor obiecte care presupun abilități de motricitate fină), cadrul didactic poate oferi alternative sau modifica cerințele acestor activități astfel încât să fie accesibile.
- Sprijin psihologic și social
- consiliere psihologică, educațională sau de carieră – universitatea poate oferi acces la servicii de consiliere, pentru a ajuta studenții cu deficiențe fizice să facă față stresului și provocărilor legate de dizabilitate, integrându-se într-un mediu academic provocator;
  - grupuri de suport – cadrele didactice și personalul specializat al universității pot încuraja participarea în grupuri de suport pentru studenții cu dizabilități fizice, care le pot oferi oportunități de a socializa și de a învăța unii de la alții;



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/hands-friendship-friends-children-2847508/>

- reducerea stigmatizării – atât cadrele didactice, cât și colegii studentului cu deficiențe fizice trebuie să fie atenți la atitudinile negative sau stereotipurile legate de dizabilități astfel încât să poată contribui activ la crearea unui mediu incluziv, unde toți studenții se simt acceptați.
- ➔ Formarea cadrelor didactice și a personalului
- instruirea cadrelor didactice – participarea acestora la sesiuni de informare sau workshop-uri în care sunt familiarizați cu nevoile studenților cu dizabilități fizice și sunt pregătiți să aplice tehnici și strategii didactice incluzive



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/never-stop-learning-3653430/>

- crearea unui mediu deschis și flexibil – cadrele didactice sunt încurajate să adopte o abordare empatică, să asculte nevoile studenților cu deficiențe fizice și să fie flexibili în ceea ce privește cerințele academice, astfel încât să asigure succesul fiecărui student.
- ➔ Sprijin personalizat și adaptări în cadrul cursurilor
- adaptarea activităților de învățare – cadrele didactice trebuie să fie deschise la ideea de a adapta modul în care se desfășoară activitățile de învățare, astfel încât să fie accesibile tuturor studenților. De exemplu, poate fi necesar să se utilizeze alternative pentru activitățile fizice care presupun utilizarea intensă a abilităților motorii fine sau care implică efort fizic semnificativ;



Sursa imaginii: <https://pixabay.com/photos/students-class-art-desk-crafting-5228880/>

- flexibilitate în termenii și cerințele de predare – de exemplu, pentru studenții care au nevoie de mai mult timp pentru a efectua anumite sarcini sau pentru a se deplasa între locații, oferă oportunitatea de a organiza sesiuni de învățare care țin cont de ritmul lor.
- Sprijin pentru integrarea în activitățile extracurriculare
- includerea studenților cu deficiențe fizice în activitățile extrașcolare – se poate încuraja participarea studenților cu dizabilități fizice la activitățile extrașcolare și sociale, cu condiția ca acestea să fie accesibile (de exemplu, accesibilitate la evenimentele culturale, sportive, cluburi sau activități de voluntariat);
  - voluntariat și stagii de practică adaptate – cadrele didactice care coordonează stagiile de practică pot identifica posibilități pentru ca studenții cu dizabilități fizice să participe la stagii de practică sau activități de voluntariat care sunt adaptate nevoilor lor.
- Evaluarea și oferirea de feedback continuu
- evaluarea nevoilor individuale – cadrele didactice trebuie să fie deschise la posibilitatea de a evalua inițial și periodic nevoile studenților cu deficiențe fizice și să facă ajustări suplimentare în funcție de progresul acestora sau de schimbările de circumstanțe;
  - solicitarea feedback-ului – studenții cu dizabilități neuromotorii pot fi încurajați să ofere feedback cu privire la măsurile de sprijin oferite și la modul în care acestea le îmbunătățesc experiența academică. Acest lucru poate ajuta la ajustarea continuă a măsurilor de sprijin pentru a fi cât mai eficiente.

Sprijinirea studenților cu dizabilități fizice în mediul academic presupune un efort colectiv pentru a crea un mediu de învățare incluziv, accesibil și flexibil. Acest sprijin nu se limitează doar la ajustarea infrastructurii fizice, ci și la adaptarea materialelor educaționale, evaluărilor și activităților didactice, precum și la asigurarea unui sprijin psihologic și social adecvat. În final, scopul este de a asigura că toți studenții, indiferent de capacitatea lor fizică, au oportunitatea de a învăța și de a se dezvolta într-un mediu echitabil și eficient.

## Bibliografie:

- Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității*. Iași: Polirom
- Gherguț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Polirom
- Gherguț, A. (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*. Iași: Polirom
- Racu, A., Munteanu, N. (2023). *Dimensiunea socială a studenților cu dizabilități*. DOI: 10.46727/c.03-04-11-2023.p455-462, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/456-463.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/456-463.pdf)
- <https://www.disability.admin.cam.ac.uk/working-disabled-students/mobility-and-physical-impairments>, accesat la data de 07.12.2024
- <https://www.gandul.ro/stiri/studenti-in-scaune-cu-rotile-la-cluj-daca-ai-vointa-poti-18458179>, accesat la data de 07.12.2024
- <https://nextmed.ro/elevator-cu-senile-pentru-scari-lg2004-130kg/>, accesat la data de 07.12.2024
- <https://absulo.ro/blog/post/baie-pentru-persoane-cu-dizabilitati>, accesat la data de 07.12.2024

### 5.4.1. Tulburări de ritm și fluență (adaptare după Voinea et al, 2021, pp. 171-174)

Tulburările de ritm și fluență presupun afectarea fluenței verbale și alterarea ritmului.

Alterarea ritmului se concretizează în: blocaje, prelungiri ale sunetelor și silabelor, pauze nepotrivite, repetări involuntare ale unor structuri fonemice, silabice, lexicale, intensificarea accentuării, scăderea intensității accentuării, accentuarea necorespunzătoare.

Fluența verbală presupune asocierea corectitudinii celor pronunțate cu o unitate de timp, ceea ce poate conduce la viteză crescută de pronunție, cu un număr mare de unități lingvistice distorsionate, omise sau înlocuite, dar și viteză scăzută în vorbire, ceea ce imprimă un ritm sacadat, obositor de urmărit, cu pauze accentuate și număr mare de unități lingvistice distorsionate (Bodea Hațegan, 2016).

Forme ale tulburărilor de ritm și fluență (Anca, 2005 apud Bodea Hațegan, 2016):

- a. Tahilalia
- b. Bradilalia
- c. Aftonghia
- d. Battarismul sau clutteringul
- e. Bâlbâiala

Le vom prezenta pe scurt pe fiecare (Popescu-Neveanu, 1978, apud Roșan, 2015):

- a. Tahilalia - viteză crescută de pronunție, ritm alert, fără afectări fonetice sau lexico-gramaticale, pronunță 20-30 sunete per secundă (normal - 10-20 sunete per secundă), poate fi asociată cu dizabilitate intelectuală și cu dificultăți scris-citit.
- b. Bradilalia - ritm și viteză scăzute de pronunție, voce monotonă, pauze necorespunzătoare în vorbire, prelungirea articulației, se asociază cu leziuni cerebrale.
- c. Aftonghia - limba este spastică, apar blocaje de lungă durată, soldate cu imposibilitatea de a vorbi, nu are legătură cu frica de a vorbi, se recomandă exerciții de relaxare musculară.
- d. Battarismul sau clutteringul - o formă de tulburare de ritm și fluență accentuată, cu implicații mai grave asupra inteligibilității vorbirii, în care unitățile lingvistice sunt semnificativ alterate de viteza foarte crescută de pronunție. Persoana pronunță pe nerăsuflăte până la epuizarea respirației, sunetele și cuvintele se amestecă, apar grimasele, mișcări dezordonate ale mâinilor, corpului, agitație, neatenție, tendința de a-l întrerupe pe interlocutor, auz fonematic slab dezvoltat, pauze respiratorii neadecvate, nu își conștientizează deficitul de vorbire, comportament dezinhbat, cu izbucniri.
- e. Bâlbâiala (logonevroza) este o tulburare a vorbirii frecventă la copii, care rezultă din funcționarea defectuoasă a reglajului verbal și constă în dezordinea pronunției, repetări convulsive și blocaje ale unor foneme, dificultate în articularea unor cuvinte. Unele sunete și cuvinte sunt pronunțate incorect, însoțite de crispări, grimase, palpitații (Popescu-Neveanu, 1978, apud Roșan, 2015).

#### 5.4.2. Cum recunoaștem studenții cu tulburări de vorbire?

**Simptomatologia bâlbâielii** (Rondan & Seron, 1999; Anca, 2005, Moldovan, 2006, apud Bodea-Hațegan, 2016):

Simptomele balbismului pot fi comparate cu un iceberg, vârful reprezintă caracteristicile observabile, iar baza, aflată în ocean, reprezintă caracteristicile camuflate (Makauskiene, 2014; Bodea-Hațegan, 2016).

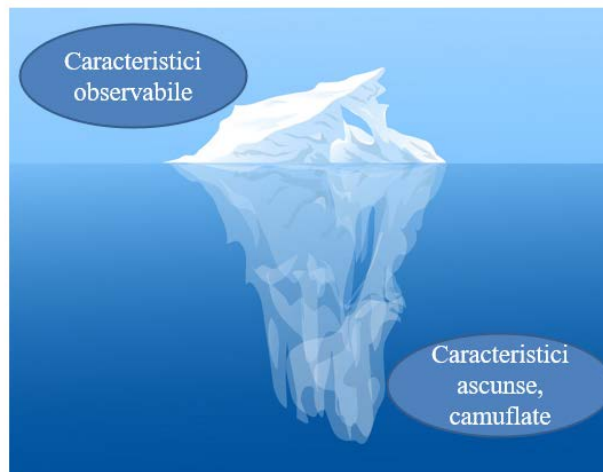


Figura 5.4.1. Icebergul simptomelor balbismului

##### **Caracteristici observabile:**

- repetiții de sunete și silabe, ale unor părți de cuvinte, ale propozițiilor;
- auto-corecții, reveniri;
- prezența interjecțiilor, a unor sunete emise involuntar;
- spasme articulatorii;
- pauze, blocaje, tulburări respiratorii;
- prelungirile sunetelor și silabelor;
- blocaje în fluxul vorbirii;
- amânarea emisiei verbale;
- tremur muscular;
- schimbarea vocii;
- reacții fizice - mișcări la nivelul brațelor, clipitul ochilor, tensiune la nivelul buzelor, limbii, gâtului, spasme la nivelul mâinilor-strânge tare sau ține depărtate degetele, ochii închiși, se înroșește.

##### **Caracteristici camuflate:**

- frica;
- sentimentul de frustrare;
- furia;
- iritarea;
- anxietatea;
- stare tensionată;
- panica;



- sentimentul de neputință;
- tendința de autoizolare - pentru a ascunde tulburarea cu care se confruntă;
- comportament evitant;
- ocolirea unor cuvinte care i-ar putea angrena blocaje;
- embolofrazii - mijloace verbale de camuflaj (păi, deci, da, da ...).

### 5.4.3. Cum sprijinim studenții cu tulburări de vorbire?

AIS (American Institute for Stuttering) propune câteva sugestii generale pentru a-i ajuta pe studenții care se bâlbâie să comunice eficient:

- Ascultați cu răbdare și mențineți contactul vizual.
- Transmiteți că ascultați cu atenție și încercați să păstrați contactul vizual chiar dacă interlocutorul se uită în altă parte.
- Nu terminați propozițiile în locul studenților. Permiteți-le să completeze ceea ce vor să spună, chiar și atunci când pare că durează mult timp.
- Nu ghiciți ce credeți că vor să spună. Reflectați la ceea ce ați auzit, astfel încât să știe că i-ați înțeles; apoi, oferiți-le posibilitatea de a repara mesajul dacă este necesar.
- Nu grăbiți persoanele cu balbism să termine. Presiunea timpului este o problemă pentru mulți care se bâlbâie. Când se simt presați să vorbească rapid, tensiunea se poate acumula în mușchii vorbirii, provocând astfel o bâlbâială crescută.
- Nu oferiți sfaturi. Sugestii simple, cum ar fi „Încetinește”, „Respiră adânc”, „Ia-o de la capăt” și „Gândește-te la ceea ce vei spune” pot fi bine intenționate și aparent utile. Din păcate, aceste sugestii pot pune presiune inutilă asupra lor și pot îngreuna transmiterea mesajului. Nu lăudați fluenta, ci mai degrabă lăudați conținutul. Când lăudăm un student pentru că este fluent, trimitem mesajul că preferăm vorbirea fluentă, sugerând astfel că este mai bine decât bâlbâiala. **În schimb, răspundeți pozitiv la ceea ce spune studentul, nu la modul în care o spune.**
- Puneți accent pe evaluarea scrisă, nu pe cea orală.

The DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology) Center prezintă următoarele sugestii care vor ajuta angajatorii și consilierii de carieră să lucreze cu un stagiar care are o deficiență de vorbire:

- Concentrați-vă pe ceea ce spune persoana. Dacă nu înțelegeți ceva, cereți-i persoanei să repete ceea ce a spus și apoi parafrazați și sumarizați.
- Fiți răbdători; acordați-vă cât timp este necesar pentru a comunica eficient.
- Când este cazul, puneți întrebări care necesită doar răspunsuri scurte sau un semn din cap.
- Evitați comunicarea în locuri publice zgomotoase. Vorbiți într-o zonă privată și liniștită atunci când este posibil, în special atunci când discutați despre lucruri care se aplică doar ei.
- Nu vorbiți în numele persoanei și nu încercați să-i terminați propozițiile.
- Dacă întâmpinați dificultăți în a înțelege ceea ce spune o persoană, luați în considerare scrierea sau alte metode alternative de comunicare.

### Sprijin socio-emoțional pentru studenții cu tulburări de vorbire:

- aflați mai multe lucruri despre tulburare;

- asigurați-vă că studentul în cauză se simte confortabil în timpul discuției;
- valorizați studentul, scoateți în evidență punctele forte ale acestuia;
- oferiți responsabilități;
- studentul nu trebuie protejat excesiv sau exclus din unele activități/ încurajați lucrul în echipă; (Chick, 2007, apud Lupu, 2020).

### Bibliografie:

- Lupu, N. (2020). Integrare sau incluziune? Sugestii pentru integrarea principalelor categorii de elevi cu nevoi speciale În Toderici, O. F. (coord.). *Asigurarea egalității de șanse prin management educațional și servicii de asistență psihopedagogică în contextul distanțării sociale* (pp. 277-287). Conferința Internațională, Ed. a III-a. București: Pro Universitaria.
- Voinea, M., Lupu, N., Topală, I., Lazăr, C. (2021). *Fundamentele psihopedagogiei speciale*. Editura Universității Transilvania.
- AIS (American Institute for stuttering, <https://www.stutteringtreatment.org/blog/when-a-student-stutters-advice-for-teachers>, accesat 16.10.2024, ora 12:30.
- DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology), *Strategies for Working with People who have Disabilities* | DO-IT (washington.edu), accesat 16.10.2024, ora 13:00.

## 5.5. Tulburări de neurodezvoltare

### 5.5.1. Tulburări din spectrul autist

Nicoleta-Raluca LUPU

#### 5.5.1.1. Ce este autismul?

Glăvan și Vrabie (2020) definesc autismul ca fiind o tulburare caracterizată prin modificări calitative ale comunicării și interacțiunii sociale, prin restrângerea ariei de interese și, adeseori, prin manierism și comportări repetitive stereotipe.

Pentru diagnosticarea tulburării din spectru autist, se utilizează criteriile de diagnostic din Manualul de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale (DSM-V).

- a. Persoanele pot avea dificultăți constante în comunicarea socială și interacțiune, dificultăți ce se pot observa în mai multe situații. Acestea includ probleme în a răspunde și inițierea socializării, limitări în a împărtăși sentimentele și în a înțelege emoțiile altora și provocări în a stabili și păstra relații sociale.
- b. Simptomele se pot manifesta prin comportamente și interese restrânse și repetate. Exemplele includ mișcări corporale care se repetă, nevoia de rutină strictă, aderența la obiceiuri zilnice, și reacții neobișnuite la sunete, lumini sau alte stimuli senzoriali.
- c. Aceste semne trebuie să fie prezente de la începutul dezvoltării individului, dar uneori se pot observa mai clar când cerințele sociale depășesc abilitățile lor limitate sau se pot diminua cu timpul datorită tehnicilor învățate de adaptare.
- d. Simptomele pot afecta serios viața socială și profesională sau alte aspecte importante ale vieții.
- e. Tulburările nu sunt cauzate de întârzieri în dezvoltare generală sau de probleme intelectuale. Dacă cineva are și o dizabilitate intelectuală, diagnosticul de autism se poate stabili doar dacă problemele de comunicare socială sunt mai pronunțate decât cele legate de nivelul general de inteligență.

#### 5.5.1.2. Cum recunoaștem studenții cu autism?

Conform *The Autism Research Institute*, simptomele „clasice” ale autismului la copii nu sunt întotdeauna prezente și la adulții din spectru. Adulții din spectru prezintă de obicei simptome legate de dificultăți sociale și de comunicare, comportamente repetitive, dificultăți de procesare senzorială și probleme cu funcția executivă.

**Descrieri scurte și liste de simptome comune la adulți** sunt enumerate mai jos:

##### ➤ Simptome sociale

Dificultățile sociale includ probleme de comunicare și înțelegere, ceea ce face uneori dificilă conversația. Este adesea dificil pentru adulții cu autism să vadă lucrurile dintr-un alt punct de vedere și să interpreteze comunicările nonverbale, cum ar fi darea ochilor peste cap, ridicarea umerilor sau alte expresii faciale.

##### Exemple:

- Poate fi predispus la gafe sociale neintenționate, vorbire greșită;

- Întâmpină dificultăți în menținerea conversațiilor și rămânerea pe subiect, răspunzând cu monologuri lungi sau răspunsuri extrem de scurte;
- Dificultate în articularea gândurilor personale;
- Memorie intensă a detaliilor – cum ar fi fapte sau nume;
- Are nevoie de sprijin pentru a înțelege limbajul figurativ, poate fi mai confortabil să ia lucrurile literal.

#### ➤ **Comportamente repetitive**

Comportamentele repetitive includ interese sau obsesii intense. Adesea, comportamentele repetitive sunt răspunsuri la suprastimulare și semne de probleme de procesare senzorială.

#### **Exemple:**

- Comportament autostimulator, cum ar fi frecarea mâinilor pe coapse/degete în buzunare sau bătaia piciorului;
- Preferința pentru uniformitate și rutină – poate experimenta stres sau izbucniri atunci când acestea sunt întrerupte;
- Îmbrăcămintea cu haine confortabile care pot contrazice așteptările sociale;
- Susceptibil la distragerea atenției prin sunete sau efecte vizuale.

#### ➤ **Funcția executivă**

Funcția executivă se referă la abilități legate de planificare, organizare, menținerea atenției și autoreglare. Adulții din spectru pot întâmpina provocări cu planificarea și gândirea complexă, ceea ce face dificilă vizualizarea ideilor "de ansamblu" în care se încadrează subiectele lor intense.

#### **Exemple:**

- Are nevoie de sprijin pentru a stabili obiective și programe pe termen lung;
- Poate întârzia neintenționat sau poate uita programările;
- Poate întâmpina dificultăți în înțelegerea teoriilor generale în timp ce stăpânesc detaliile minuscule;
- Are nevoie de încurajare și sprijin pentru a înțelege așteptările și perspectivele altor persoane.

Deși au multe tipuri de dificultăți, persoanele cu autism prezintă și **puncte forte distinctive:**

- Abilitatea de a înțelege noțiuni concrete, reguli și succesiuni
- O foarte bună memorie de lungă durată
- Abilități matematice
- Abilități în folosirea computerului
- Abilități muzicale
- Abilități artistice
- Abilitatea de a gândi într-un mod vizual
- Abilitatea de a decoda limbajul scris de la o vârstă fragedă (această abilitate se numește hiperlexie; unii copii cu autism pot decoda limbajul scris mai înainte de a-l putea înțelege)
- Onestitatea, câteodată în exces
- Abilitatea de a fi extrem de concentrat – dacă desfășoară o activitate care îi place (Fundația Romanian Angel Appeal, 2013).

### 5.5.1.3. Cum lucrăm cu studenții cu autism? Sprijin educațional și suport socio-emoțional

Cucer și Țilea (2021), Ciobanu și Ghergheligi (2022) propun următoarele sugestii pentru adaptarea activităților de la clasă care să vină în sprijinul elevilor cu tulburări din spectrul autist. Acestea pot fi adaptate și studenților cu autism, dintre care amintim:

- **Utilizarea unui limbaj concret:** chiar și cei cu abilități lingvistice dezvoltate întâmpină dificultăți în procesarea limbajului. Folosirea unui limbaj concret, care se concentrează asupra informațiilor esențiale pentru înțelegere, este benefică pentru acești elevi/studenți.
- **Evitarea folosirii metaforelor și a sarcasmului:** elevii/studenții autiști înțeleg adesea literal limbajul, ceea ce face expresiile metaforice sau argotice sursă de confuzie și neînțelegere pentru ei.
- **Utilizarea mijloacelor vizuale pentru comunicare:** strategiile de predare bazate pe aspecte vizuale facilitează înțelegerea informației pentru elevii/studenții autiști. Aceste strategii pot include utilizarea cardurilor de comunicare, fotografiile, instrucțiunile scrise și panouri de activități.
- **Demonstrarea răbdării și a perseverenței:** elevii/studenții autiști au nevoie de mai mult timp pentru a procesa instrucțiunile verbale, iar întreruperea acestui proces poate genera confuzie și frustrare. Acordarea timpului necesar pentru procesarea cererilor și a răspunsurilor este esențială.
- **Înțelegerea și toleranța față de comportamentul legat de contactul vizual:** mulți elevi/studenți cu tulburare din spectrul autist pot avea dificultăți în procesarea simultană a stimulilor vizuali și auditivi, iar lipsa contactului vizual nu este neapărat un indicator al lipsei de atenție.
- **Recunoașterea și răsplata eforturilor:** este important să oferim tinerilor cu autism oportunități de succes și să le recunoaștem eforturile. Prin aprecierea muncii lor și oferirea de răspunsuri semnificative, îi încurajăm să se angajeze mai activ în activități viitoare.
- **Adaptarea mediului fizic:** elevii/studenții cu autism au nevoie de medii structurate care reduc factorii de perturbare senzorială, un mediu de învățare confortabil. Chiar și elemente aparent banale pot avea un impact semnificativ asupra concentrării lor și a confortului în învățare. Studentul are nevoie de siguranță și predictibilitate în spațiul său de lucru, locul său constant, de regulă, nu la fereastră, care-i oferă un simț sporit al protecției; aceleași persoane cu care intră în contact.

Șonțea (2017) propune sugestii metodologice, didactice și de organizare pentru lucrul cu copiii cu tulburare din spectrul autist, acestea fiind aplicabile și în activitatea cu studenții din spectru.

- **Importanța indicațiilor:** este crucial să acordăm atenție modului în care comunicăm instrucțiunile către student. Înainte de a da o instrucțiune, este necesar să atragem atenția studentului, iar informațiile trebuie să fie prezentate clar, concis, exprimate afirmativ și oferite o singură dată. Folosirea consecventă a aceleiași formule este esențială pentru a evita confuzia, deoarece o schimbare în formulare ar putea fi interpretată greșit de student.
- **Generalizarea sarcinii:** studenții cu autism pot avea dificultăți în aplicarea cunoștințelor și abilităților în contexte diferite. Prin urmare, este importantă colaborarea cu colegii pentru a extinde aplicarea abilităților în diverse situații și medii. Este benefică includerea în grupuri

de învățare prin cooperare, dar cu condiția ca studenții fără autism să știe să comunice cu colegul lor cu autism.

- **Utilizarea auxiliarelor vizuale:** este necesar să folosim mijloace vizuale de sprijin pentru învățare. Acestea pot include obiecte, fotografii, fișe cu imagini sau reguli vizuale pentru a facilita înțelegerea și comunicarea.
- **Individualizarea obiectivelor:** pentru a facilita învățarea, este necesar să dezvoltăm obiective pe termen scurt și lung adaptate nevoilor și nivelului de dezvoltare al fiecărui student. Aceste obiective ar trebui să fie împărțite în pași mici pentru a spori șansele de succes.

### Formularea obiectivelor SMART pentru studenții cu autism

Asociația Golden Step ABA și Apex ABA Therapy amintesc de importanța obiectivelor SMART în activitatea cu studenții cu autism.

SMART este un acronim care înseamnă **Specific, Măsurabil, Realizabil (de Atins), Relevant și Oportun**. Oferă o modalitate structurată de a crea obiective clare, măsurabile într-un interval de timp specificat.

Obiectivele SMART sunt esențiale pentru că oferă claritate și direcție. Acestea facilitează urmărirea progresului. Pentru studenții cu autism, aceste obiective pot acoperi diverse domenii-cheie, inclusiv academice, comunicare, abilități sociale, abilități funcționale și obiective vocaționale.



Figura 5.5.1.1. Obiective SMART

Sursa imaginii: [www.clipart-library.com](http://www.clipart-library.com)

### Componentele obiectivelor SMART:

- **Specific:** Obiectivele ar trebui să descrie clar abilitatea pe care o învață studentul.
- **Măsurabil:** Obiectivele ar trebui să fie observabile și măsurabile, permițând urmărirea ușoară a progresului.
- **Realizabil:** Obiectivele ar trebui să reprezinte o abilitate accesibilă pentru student pe baza nivelului său actual de performanță.
- **Relevant:** Obiectivele trebuie să fie semnificative și aplicabile vieții studentului.
- **În timp util:** Obiectivele ar trebui să sublinieze ce poate realiza un student într-o anumită perioadă de timp.

Fiecare obiectiv ar trebui să descrie clar abilitatea pe care studentul o învață, fără a lăsa loc de ambiguitate. *De exemplu*, un obiectiv specific ar putea fi „Studentul își va îmbunătăți abilitățile de comunicare socială angajându-se în conversații reciproce în timpul activităților de joc structurate”.

Plecând de la obiectivele SMART, se pot formula și **instrucțiuni SMART**:

- **Specific:** sarcina este clară, structurată în pași mici?
- **Măsurabil:** care este rezultatul așteptat?
- **Realizabil:** are studentul cu nevoi speciale abilitățile necesare pentru rezolvarea cerinței sau are nevoie de sprijin suplimentar sau adaptarea cerinței ?
- **Relevant:** rezultatele sarcinii au aplicabilitate și în viața reală profesională ?
- **Oportun/în timp util:** există concordanță între dificultatea cerinței și timpul oferit de lucru/ studentul cu autism era receptiv în timpul explicării sarcinii?

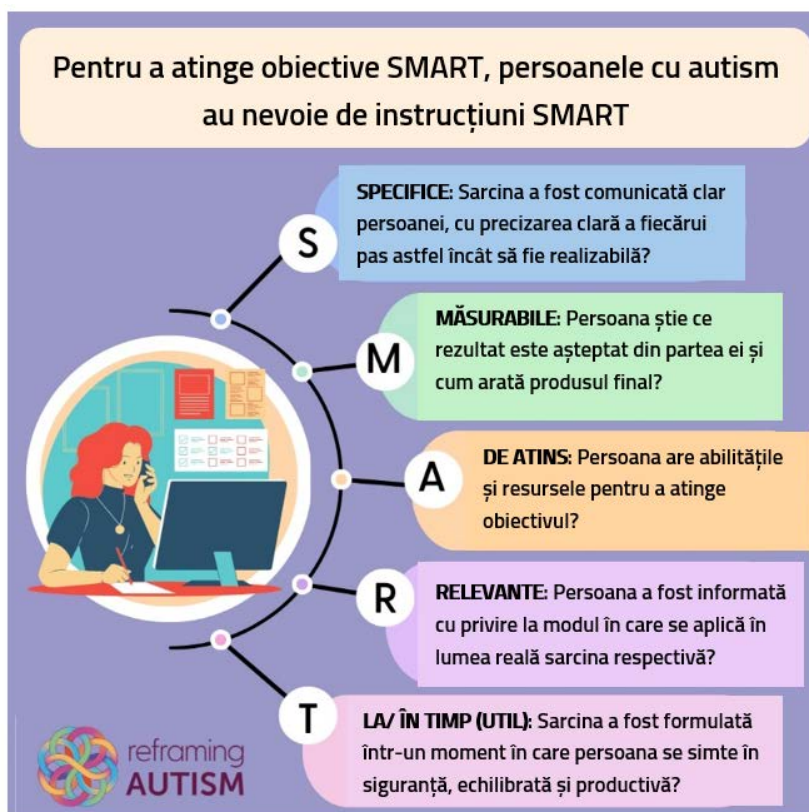


Fig. 5.5.1.2. Instrucțiuni SMART

Sursa imaginii: Reframing AUTISM (<https://reframingautism.org.au/>)

The Accessibility & Disability Resource Centre, University of Cambridge propune următoarele strategii de incluziune, pornind de la planificarea învățării, susținerea examenelor, feedbackul acordat, atât în timpul sesiunii, cât și după finalizarea acesteia.

➤ **Timpul, termenele limită și prelungirile**

- Păstrați orele și locațiile consecvente
- Dați termene limită cu mult timp înainte
- Descrieți sarcinile academice în mod clar și explicit
- Permiteți perioade de împrumut prelungite pentru cărți

➤ **Strategii de studiu și planificare**

- Încurajați studentul să ceară sprijin pe parcursul procesului de învățare în ceea ce privește strategiile de studiu și planificare

- Programați întâlniri regulate cu studentul
- Permiteți studenților să susțină examenele într-un spațiu liniștit, cu mai puțini studenți, atunci când este necesar. Acest lucru ajută la evitarea distragerilor senzoriale și sociale.

#### ➤ Înainte de sesiune

- Asigurați-vă că cerințele și așteptările cursului sunt clare și lipsite de ambiguitate
- Structurați bine prelegerile și supravegherile, evidențiind informațiile și referințele importante
- Oferiți informații cu mult timp înainte despre criteriile de evaluare din sesiune. Acest lucru poate face noile experiențe mai previzibile și îi ajută pe studenți să le planifice
- Luați în considerare mediul de învățare și impactul zgomotului, luminii și dinamicii sociale. De exemplu, puteți dezvolta reguli de lucru de grup înainte de proiecte

#### ➤ În timpul cursului

- Stabiliți reguli de bază și roluri pentru activitățile de lucru în grup
- Oferiți acces la înregistrările sesiunilor de predare sau permiteți înregistrarea cursurilor

#### ➤ După sesiune

- Oferiți feedback detaliat și lizibil despre munca studenților. Includeți puncte forte, domenii de îmbunătățit
- Feedbackul scris este util, deoarece studenții se pot referi la el în viitor

**Exemplu de Acord pentru înregistrarea prelegerilor, seminarelor și supervizărilor** adaptat după Universitatea din Cambridge (The Accessibility & Disability Resource Centre, n.d.):

Studenții cu dizabilități pentru care luarea de notițe este dificilă sau problematică, motiv dovedit pot înregistra prelegeri, seminare și supervizări cu condiția să fie de acord să respecte procedurile prezentate mai jos.

Prezentul document se referă la echipamentele de înregistrare vocală, alte echipamente de înregistrare vizuală, camere etc. și înregistrările pe platforme de videoconferință utilizate în prelegeri și seminare.

Permisiunea de a înregistra prelegeri, seminare este acordată dacă se respectă următoarele condiții:

1. Informați Centrul de Resurse pentru Persoane cu Dizabilități despre circumstanțele dumneavoastră particulare. Acest lucru va ajuta Universitatea să facă o ajustare adecvată pentru a vă îmbunătăți experiența de învățare și, de asemenea, va ajuta Universitatea să faciliteze înregistrarea prelegerilor sau a altor sesiuni formale de predare.

2. Pentru înregistrarea prelegerilor, informați lectorul că prelegerea este înregistrată (în avans sau imediat înainte de începerea sesiunii).

3. Pentru înregistrarea sesiunilor formale de predare, altele decât prelegerile, cum ar fi supravegherea sau predarea în grupuri mici, ar trebui să cereți liderului sesiunii (în avans sau imediat înainte de începerea sesiunii) să se asigure că nu există obiecții din partea oricărei persoane care participă la sesiune pentru a face o înregistrare a sesiunii. Dacă se ridică o obiecție la înregistrarea sesiunii (de exemplu, de către un participant la un seminar sau la o supraveghere), sunteți de acord



să opriți înregistrarea pentru perioada în care persoana care a ridicat obiecția vorbește și să reîncepeți înregistrarea după terminare.

Prin prezenta sunt de acord că înregistrările oricăror prelegeri, seminare sau supervizări efectuate de mine sau în numele meu trebuie utilizate numai pentru studiul meu personal privat și nu trebuie să fie reproduse sau transmise sau puse la dispoziția nimănui altcuiva decât în scopuri de transcriere, inclusiv prin orice mijloace electronice, cum ar fi e-mail, atașament sau postare pe orice site web sau rețea socială pe orice platformă. Sunt de acord să urmez procedurile menționate mai sus și sunt de acord ca numele meu să fie transmis lectorului/conducătorului/supervizorului, după cum este necesar pentru a-l informa că voi înregistra prelegerea, seminarul.

### Bibliografie:

- Ciobanu, A., Ghergheligi, A. (2022). Strategii educaționale pentru îmbunătățirea reglării emoționale la copiii cu tulburări din spectrul autist. În *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului* (pp. 127-133).
- Cucer, A., Țîlea, V. (2021). Sugestii pentru adaptarea activităților de la clasă în sprijinul elevilor cu tulburări din spectrul autist. *Univers Pedagogic*, 4(72), 75–79. <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.14>.
- Glăvan, A., & Vrabie, S. (2020). Aspecte psihosociale ale copilului cu autism. În *Studia Universitatis*, 139(9), 143-146. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4277491>.
- Șonțea, M. (2017). Copilul cu tulburări din spectrul autist la școală. În *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Vol. 16, pp. 121-131, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.
- The Accessibility & Disability Resource Centre, University of Cambridge, Autism spectrum conditions | Accessibility and disability services (cam.ac.uk), accesat azi, 23.10.2024, ora 15:00.
- Autism Symptoms and Diagnosis in Adults - Autism Research Institute, accesat 24.09.2024, ora 14:00.
- [www.apexaba.com](http://www.apexaba.com) , accesat 25.09.2024, ora 14:00.
- [www.goldenstepsaba.com](http://www.goldenstepsaba.com) accesat 25.09.2024, ora 13:00.

## 5.5.2. Tulburări de deficit de atenție/hiperactivitate (ADHD)

Nicoleta-Raluca LUPU

### 5.5.2.1. Ce este ADHD?

Conform Manualului de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale (DSM-V), trăsătura esențială a tulburării de deficit de atenție/hiperactivitate (ADHD) este un model persistent de neatenție și/sau hiperactivitate, impulsivitate care interferează cu funcționarea sau dezvoltarea. Neatenția se manifestă din punct de vedere comportamental în ADHD prin lipsa de persistență, dificultăți în menținerea concentrării și dezorganizare și nu se datorează sfidării sau lipsei de înțelegere. Hiperactivitatea se referă la o activitate motorie excesivă (cum ar fi un copil care aleargă) atunci când nu este adecvat, sau la o agitație excesivă. La adulți, hiperactivitatea se poate manifesta prin agitație extremă sau prin faptul că îi obosește pe ceilalți cu activitatea lor. Impulsivitatea se referă la acțiuni pripite care se produc pe moment, fără a fi premeditate și care au un potențial ridicat de a dăuna individului (de exemplu, săritul pe stradă fără să se uite). Comportamentele impulsive se pot manifesta prin intruziune socială (de exemplu, întreruperea excesivă a celorlalți) și/sau prin luarea unor decizii importante fără a lua în considerare consecințele pe termen lung (de exemplu, acceptarea unui loc de muncă fără informații adecvate).

### 5.5.2.2. Cum recunoaștem studenții cu ADHD?

Green și Chee (2017) enumeră cele mai frecvente simptome ale ADHD-ului la adulți:

- Incapacitate de concentrare
- Lipsa de organizare
- Memorie slabă
- Slabă autodisciplină, un prost management al timpului
- Incapacitatea de a stabili și menține o rutină
- Confuzie, probleme legate de o gândire clară
- Performanța de locul de muncă sub nivelul competențelor
- Dificultăți în găsirea și păstrarea locurilor de muncă
- Depresie, încredere redusă în propria persoană
- Se concentrează cel mai bine în momente de criză
- Își trăiesc viețile la maxim, se tem de perioadele liniștite, motiv pentru care relațiile personale pot avea de suferit
- Stres conjugal
- Abilități de vorbire foarte bune
- Tulburări specifice de învățare, mulți adulți cu ADHD nu citesc cu plăcere și scriu incorect
- Severitatea simptomelor la adulți diferă foarte mult de cea a copiilor, deoarece foarte mulți adulți învață să își controleze slăbiciunile

Dr. Özlem Sürücü (apud Voinea et al., 2021) prezintă efectele pozitive și negative ale ADHD-ului asupra învățării.

### **Dificultăți de folosire a unei informații importante:**

- ✓ Deseori prelucrează prea multă sau prea puțină informație, deoarece nu poate face deosebirea între ce este important și ce nu;
- ✓ Pare să se focalizeze superficial, negândindu-se la detaliile a ceea ce învață;
- ✓ Are dificultăți de a asocia informația nouă cu ceea ce știe deja. Când apare o informație nouă, elevul pare să treacă în revistă idei cu și fără legătură cu informația respectivă.

### **Probleme de management al timpului și al efortului**

- ✓ Nu știe cum să înceapă tema dată, raportul sau proiectul;
- ✓ Îi ia excesiv de mult timp pentru a termina ce are de făcut;
- ✓ Renunță ușor, cu mult înainte de a termina tema sau lucrarea.

### **Deprinderile de studiu**

- ✓ Nu are deprinderi bune de a lua notițe, de exemplu nu extrage informația importantă din lecturi sau manuale;
- ✓ Nu are un sistem eficient de notițe sau pentru notițe organizate;
- ✓ Are dificultăți la pregătirea pentru teste, de ex. nu știe ce subiecte să studieze sau cum să le studieze;
- ✓ Este pasiv și când studiază nu utilizează strategii de învățare sau reținere a informației;
- ✓ Nu planifică și nu are obiective când studiază sau își face temele;
- ✓ Nu monitorizează modul în care studiază, de ex. nu verifică dacă strategia folosită este bună sau dacă trebuie să-și schimbe abordarea.

### **În timpul examenelor...**

- ✓ Nu poate folosi optim timpul;
- ✓ Este foarte interesat de ceea ce se întâmplă în jur, mai ales în timpul examenelor;
- ✓ Poate fi ușor distras la început, la mijloc și la finele examenului; poate răspunde corect doar la primele câteva întrebări;
- ✓ Nu citește cu atenție cerințele și întrebările;
- ✓ Poate răspunde greșit chiar dacă știe răspunsul corect, din cauza citirii neatențe sau fragmentare a textelor;
- ✓ Nu aruncă o privire pe test înainte de a începe pentru a vedea cu ce se confruntă.

### **Efectele hiperactivității**

- ✓ Dacă elevul cu ADHD este silit să stea la locul lui și nu i se dă permisiunea să se miște un timp mai îndelungat, nu se poate concentra și nu poate învăța.

### **Efectele impulsivității**

- ✓ Acționează fără să se gândească;
- ✓ Răspunde înainte să se fi terminat întrebarea;
- ✓ Începe să lucreze înainte să se fi dat toate instrucțiunile;
- ✓ Îi este greu să asculte, să citească sau să urmeze indicațiile verbale;
- ✓ Face erori din neatenție;
- ✓ Trece repede peste sarcini;

- ✓ Vorbește cu ceilalți în timpul activităților care presupun liniște.

### **Efectele dezorganizării**

- ✓ Nu are materialele gata când trebuie să înceapă o lucrare, de ex. pierde timpul căutând un creion sau hârtie;
- ✓ Spațiul de lucru nu este în ordine, de ex. face așa o dezordine, că nu se mai poate găsi nimic, sau se creează prea multe puncte de distragere a atenției în zonă;
- ✓ Nu-și poate organiza opiniile.

### **Efectele unui simț al timpului defectuos**

- ✓ Nu apreciază corect trecerea timpului în timp ce face o lucrare;
- ✓ Nu anticipează corect durata unei lucrări și nu-și alocă bine timpul;
- ✓ Are dificultăți cu alocarea timpului în timpul examenelor. Poate termina devreme sau rămâne prea mult timp la o întrebare și uită cât timp are pentru terminarea lucrării.

### **Dificultăți în exprimarea orală**

- ✓ Are dificultăți să răspundă la întrebări și să dea răspunsuri scurte și organizate; dă răspunsuri fără legătură cu întrebarea.
- ✓ Are rețineri să vorbească în clasă în timpul discuțiilor, din cauza vitezei mici de prelucrare a datelor și a dificultăților de a-și organiza ideile.

### **Dificultăți în ceea ce privește viteza de procesare**

- ✓ Elevul/studentul cu ADHD are o viteză mică de procesare a informației: citește, scrie și răspunde lent. Îi ia de două ori mai mult să-și facă tema, lucrarea în clasă sau testele și nu are de regulă timp să-și verifice răspunsurile.
- ✓ Poate avea dificultăți în a-și aminti lucruri stocate în memorie, cum ar fi formule algebrice, cuvinte într-o limbă străină, evenimente istorice sau reguli gramaticale.

### **Dificultăți în exprimarea scrisă**

- ✓ Au ortografie slabă;
- ✓ Au scris urât;
- ✓ Au dificultăți de organizare a gândurilor în scris;
- ✓ Au o problemă cu mecanica scrierii și organizarea lucrării scrise;

### **Dificultăți în înțelegerea textului citit**

- ✓ Pot avea probleme de înțelegere sau redare a ceea ce citesc, în special dacă este un text lung, și de aceea este nevoie să-l recitească;
- ✓ Pot face greșeli de citire. Pot sări cuvinte, expresii sau rânduri;
- ✓ Pot avea dificultăți să identifice și să-și amintească ideea principală din textul citit.

Pe lângă toate aceste dificultăți pe care le întâmpină elevul cu ADHD, în același manual sunt prezentate și **caracteristici pozitive ale ADHD-ului**.

- ✓ Creativitatea
- ✓ Energia intensă
- ✓ Intuitivitatea
- ✓ Inventivitatea

- ✓ Tenacitatea
- ✓ Atitudinea încrezătoare
- ✓ Flexibilitatea
- ✓ Sensibilitatea
- ✓ Abilitatea de a risca
- ✓ Loialitatea
- ✓ Bun simț al umorului.






	<p><b>Lipsă de atenție</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ușor de distras</li> <li>• Deconectat de la activitate</li> <li>• Visează cu ochii deschiși</li> </ul>
	<p><b>Dezorganizare/ uitare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Își uită lucrurile acasă</li> <li>• Uită să rezolve/ să predea sarcinile</li> <li>• Pierde teme sau diverse materiale</li> <li>• Birou, ghiozdan, spațiu de lucru dezorganizat</li> </ul>
	<p><b>Neliniște</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se frământă</li> <li>• Se joacă cu obiectele din apropiere</li> <li>• Are probleme în a aștepta sau a-și aștepta rândul</li> <li>• Are probleme în a sta așezat sau a sta nemișcat</li> </ul>
	<p><b>Obiceiuri de lucru deficitare</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultăți în a începe/ finaliza lucrul</li> <li>• Sarcini de lucru lipsă sau incomplete</li> <li>• Probleme în a urma reguli, instrucțiuni</li> <li>• Ușor de frustrat</li> </ul>
	<p><b>Impulsivitate</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbește excesiv, izbucnește, întrerupe</li> <li>• Poate deranja clasa</li> <li>• Are probleme în a respecta reguli</li> <li>• Face erori din neglijență</li> </ul>

Figura 5.5.2.1. Simptome ADHD (prelucrare după National Resource Center on ADHD, <https://chadd.org/for-educators/overview/>)

### 5.5.2.3. Cum lucrăm cu studenții cu ADHD? Sprijin educațional și suport socio-emoțional

Profesorii pot implementa diverse strategii adaptate nevoilor individuale ale fiecărui copil/student. Aceste strategii pot include stabilirea unor rutine clare și structurate, utilizarea sistemelor de recompense și feedback pozitiv pentru comportamentele adecvate, precum și implementarea tehnicilor de gestionare a impulsivității și a hiperactivității. De asemenea, au nevoie de un mediu de învățare pozitiv și suportiv (DuPaul & Stoner, 2014).

Adaptarea mediului de învățare pentru copiii cu ADHD presupune modificări și ajustări în cadrul sălii de clasă și al programului educațional pentru a sprijini nevoile specifice ale acestor copii. Aceste tehnici pot include organizarea fizică a sălii de clasă pentru a minimiza distragerile, oferirea unor instrucțiuni clare și concise, utilizarea materialelor didactice interactive și variate, precum și acordarea de pauze regulate pentru a permite studenților să-și regleze nivelul de energie și atenția. Prin adaptarea mediului de învățare în acest mod, se poate facilita participarea și succesul academic al elevilor/studenților cu ADHD în cadrul școlii (Rief, 2010).

## Strategii de lucru

Strategiile propuse de National Resource Center on ADHD în Ghidul Teaching-and-Managing-Students-with-ADHD sunt:

- Utilizați un blocnotes sau o aplicație pentru teme.
- Mulți elevi/studenți cu ADHD au nevoie de ajutor pentru a-și aminti și urmări temele. Oferiți mai multe moduri de a obține temele.
- Studenții cu ADHD uită adesea să aducă temele scrise. Oferiți alte modalități de a accesa temele, cum ar fi atașamente de e-mail sau un portal online.
- Predați și exersați abilitățile organizatorice. Folosiți mentoratul sau tutoratul, colaborarea cu colegii care să anunțe datele scadente. Toată lumea din viața unui elev/student are un rol de jucat. Comunicarea regulată este esențială.
- Evitați să așezați elevii/studenții lângă distrageri, ferestre, zone aglomerate din clasă/sală.
- Fiți specific cu privire la așteptări
- Permiteți utilizarea unor obiecte care să răspundă nevoii de mișcare/agitație.
- Oferiți mai mult feedback pozitiv decât feedback negativ. Elevii/studenții pot fi foarte sensibili la mesajele negative. Feedbackul pozitiv este mai puternic în schimbarea comportamentului. Fiți specific, astfel încât să știe ce comportamente să repete.
- Folosiți instrucțiuni scrise și grafice în lecții și teme.
- Elevii/studenții înțeleg și își amintesc mai bine informațiile atunci când ideile, cuvintele și conceptele sunt asociate cu imagini, diagrame.
- Folosiți instrucțiuni multisenzoriale și procedee mnemotehnice (notițe colorate, post-it, sublinieri, suport video, suport audio, suport scris etc.).
- Dați instrucțiuni pe rând. Studenții pot avea probleme de memorie și pot să-și amintească doar un pas la un moment dat. Repetarea instrucțiunilor ajută la păstrarea instrucțiunilor în memorie mai mult timp.
- Împărțiți proiectele mari în sarcini mici cu termene limită pentru fiecare pas. Elevii/studenții cu ADHD au dificultăți în a împărți proiectele mari în sarcini mai mici, ceea ce duce la proiecte care sunt incomplete sau elaborate în ultimul moment.
- Dezvoltați indicii și redirecționări către sarcină. Utilizați carduri de activități pentru a consolida indicațiile. Oferiți carduri de sarcini oricărui elev/student care le consideră utile sau oferiți tuturor carduri de sarcini pentru a evita stigmatizarea elevului (elevilor) cu ADHD.
- Potrivii temele cu abilitățile elevului. Unele așteptări de performanță sunt o luptă, cum ar fi scrierea cursivă. Adaptați temele pentru a evidenția punctele forte și a minimiza dificultățile.

Scurtați temele. Reduceți scrisul de mână obligatoriu. Tastarea pot ajuta elevii ale căror abilități motorii nu sunt pe deplin dezvoltate.

The Accessibility & Disability Resource Centre, University of Cambridge propune următoarele strategii didactice incluzive:

- Acordați timp suplimentar și flexibilitate în ceea ce privește termenele limită, acolo unde este posibil.
- Definiți clar obiectivele academice.
- Textele plasate ar trebui să fie sub formă de document Word, dacă este posibil (mai degrabă decât PDF), astfel încât elevii/studentii să poată folosi tehnologia de asistență pentru a citi textele.
- Oferiți îndrumări clare cu liste de lectură și sarcini.
- Oferiți materiale de discuție în avans.
- Furnizați termenele limită de temă cu mult timp înainte.
- Furnizați bibliografie pentru semestrul următor cât mai devreme posibil, astfel încât studenții să poată organiza.
- Când furnizați lista de lectură, indicați ordinea în care cărțile sau lucrările vor fi setate pentru sarcini.
- Reformularea sau repetarea informațiilor poate fi necesară.
- "Semnalizarea" informațiilor esențiale va ajuta studentul să determine informațiile importante din detalii neesențiale.
- Instrucțiunile și feedbackul trebuie furnizate într-o formă scrisă clară.
- Evitați să cereți studentului să citească cu voce tare texte la prima vedere.
- Oferiți supravegheri suplimentare pentru a identifica lacunele de cunoștințe din cauza vitezei dificultăților de procesare.
- La încheierea fiecărei prelegeri, treceți în revistă punctele majore.
- Oferiți permisiunea de a înregistra.
- Informațiile trebuie lăsate pe tablă pentru a permite un timp adecvat de copiere.
- Oferiți copii ale PowerPoint-urilor, fișe și documente de discuții, în avans.
- Împărțiți sarcinile lungi în etape.
- Repetați informațiile atunci când este necesar.
- Oferiți instrucțiuni, procese și protocoale în formă scrisă și verbală.
- Prelunghiți timpul disponibil.
- Oferiți informații clare în avans despre munca de teren.
- Oferiți timp adecvat studentului pentru a asimila sau procesa întrebări și a lua notițe sau idei înainte de a i se cere să răspundă la o întrebare. Răspunsul pe loc poate fi o provocare, deoarece poate pune o povară asupra memoriei de lucru, secvențierii, vitezei de procesare și concentrării unui elev cu ADHD.

## **Dezvoltarea unor abilități și tehnici de muncă intelectuală (Luca, 2017)**

### **Cum citim un text?**

- Adnotări și sublinieri

- Sublinieri cu markere colorate
- Utilizarea de notițe colorate adezive
- Utilizarea tehnicii THIVES

<b>T</b>	Title (Titlu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Despre ce e vorba în text?</li> <li>Ce vrea să spună autorul?</li> <li>Ce știu despre asta?</li> </ul>
<b>H</b>	Headings (Titluri de subcapitole sau paragrafe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cum a fost organizată/ divizată informația?</li> <li>Care sunt părțile rezultate?</li> <li>Ce mă aștept să citesc în fiecare subdiviziune (paragraf, subcapitol)?</li> <li>Cum se articulează subdiviziunile într-un ansamblu?</li> </ul>
<b>I</b>	Introduction (Introducere)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ce îmi trezește curiozitatea la introducere?</li> </ul>
<b>E</b>	Every first sentence in a section (Prima propoziție din fiecare secțiune)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ce informații suplimentare îmi aduce fiecare propoziție de început de paragraf?</li> </ul>
<b>V</b>	Visuals and vocabulary (Ilustrațiile și cuvintele cheie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ce ilustrații sunt folosite?</li> <li>Ce aflu din ele?</li> <li>Există cuvinte evidențiate special? Ce semnificație au?</li> </ul>
<b>E</b>	End of article, end of chapter questions (Întrebări la final de capitol sau articol)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cum se încheie textul?</li> <li>La ce întrebări trebuie să răspund?</li> <li>Ținând cont de toate informațiile, despre ce mă aștept să citesc?</li> </ul>
<b>S</b>	Summarize thinking (Rezumarea ideilor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Care a fost idea centrală a acestui text?</li> </ul>

Figura 5.5.2.2. Tehnica THIVES (Luca, 2017, p. 65)

### Tehnica RICAR

**Răsfoirea** are ca scop formarea unei impresii despre conținutul materialului de studiat.

*Întrebări:* Este un text util? Ce grad de dificultate are?

**Citirea propriu-zisă:** lectura atentă, identificarea ideilor principale, a conexiunilor dintre concept (tehnici de intervenție activă pe text).

**Aprofundare:** revenire la text, rezolvarea neclarităților, extragerea unor idei principale/ relevante pentru scopul nostru, stabilirea de legături cu alte lecturi, întocmirea unor fișe de lectură.

**Recapitulare:** sumarizarea ideilor, încorporarea lor în structuri cognitive mai ample (hărți conceptuale), conectarea cu sistemele de concepte existente în mintea noastră.

### Cum luăm notițe la curs și seminar?

- Notițe după metoda în 3 coloane:

Concepte-cheie	Caracteristici	Exemple
----------------	----------------	---------

- Notițe după metoda CORNEL



Pasul 2 = Reamintire	Pasul 1 = Notițe obișnuite
Întrebări de clarificare	Luați notițe, așa cum o faceți de obicei
Indicații pentru date suplimentare (unde?)	.....
Întrebări ivite din lectura notițelor	.....
Cuvinte cheie	
Conexiuni cu manualul sau lecturile	
<b>Pasul 3 = Rezumat</b> După ore, citiți coloana 1, faceți adnotări în coloana 2 și încercați să rezumați la final de pagină. Dacă nu reușiți, reluați notițele și lecturile suplimentare	

Figura 5.5.2.3. Metoda CORNEL (Luca, 2017, p. 69)

- Valorificarea informației din prezentările Power Point
- Tipărirea PPT ca pagină de note
- Tipărire în format 3 diapozitive pe pagină, cu loc de notițe în lateral

**Sarcina de evaluare – Notițe de curs cu metoda Cornell sau în 3 coloane**

- Piesa de portofoliu consta într-o copie scanată a notițelor la o disciplină, fie după tehnica în 3 coloane, fie după tehnica Cornell.

---

---

---

---

---

---

---

---

- Cum structurăm cunoștințele? Hărțile conceptuale

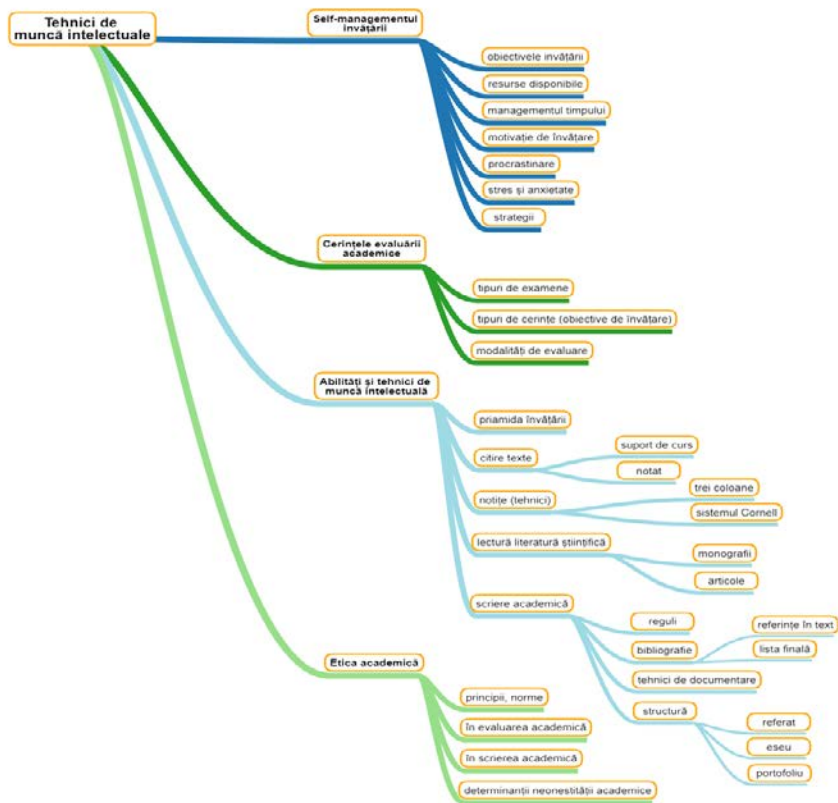


Figura 5.5.2.4. Hartă conceptuală ierarhică (Luca, 2017, p. 71)

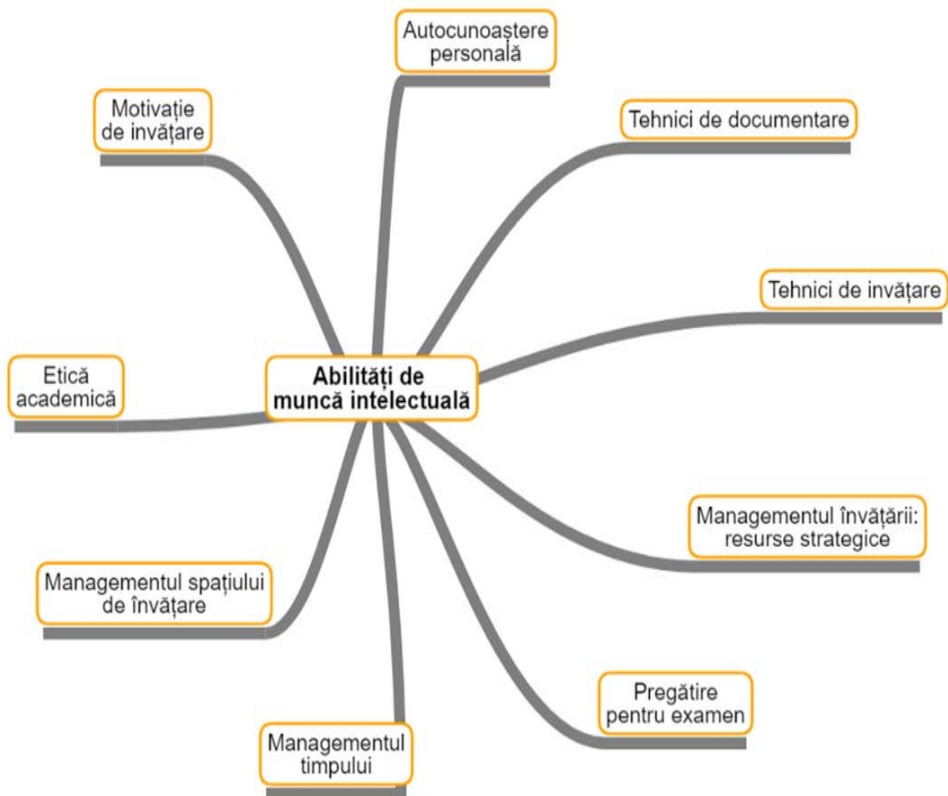


Figura 5.5.2.5. Hartă mănunchi (Luca, 2017, p. 72)

## Bibliografie:

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.
- DuPaul, G. J., Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.
- Green, C., Chee, K. (2017). *Să înțelegem ADHD. Deficitul de atenție însoțit de tulburare hiperkinetică*. București: Aramis.
- Luca, M., L. (2017). *Manual de tehnici de muncă intelectuală*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- Rief, S. F. (2010). *How to reach and teach children and teens with ADHD*. Jossey Bass.
- Voinea, M., Lupu, N.R., Topală, I.R., Lazăr, C.M. (2021). *Fundamentele psihopedagogiei speciale*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
- The Centre for Teaching, Vanderbilt University. (2014). *Teaching Students with Disabilities*. Teaching Students with Disabilities | Center for Teaching | Vanderbilt University.  
<https://chadd.org/for-educators/overview/> , accesat 25.04.2024, ora 16:00
- <https://www.adhdfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2022/03/Teaching-and-Managing-Students-with-ADHD.pdf>, accesat 26.09.2024, ora 13:00.
- DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology), Strategies for Working with People who have Disabilities | DO-IT (washington.edu), accesat azi, 16.10.2024, ora 13:00
- A Guide to Creating Inclusive Classrooms for Students with Disabilities (study.com).
- Fundația Romanian Angel Appeal, 2013, Publicații - Romanian Angel Appeal - Romanian Angel Appeal, accesat 24.09.2024, ora 14:00.

### 5.5.3. Tulburări specifice de învățare

Cornelia-Magdalena LAZĂR

#### 5.5.3.1. Ce sunt tulburările specifice de învățare?

Tulburările specifice de învățare (TSÎ) desemnează un grup eterogen de tulburări ce afectează procesul tipic de achiziție a abilităților școlare (de citire, exprimare în scris și matematice): **dislexie, disgrafie, discalculie** (American Psychiatric Association [APA], 2022; Ministerul Educației Naționale [MEN], 2017).

Conform *Metodologiei pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare*, anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 (MEN, 2017), tulburările specifice de învățare prezintă următoarele caracteristici:

- nu sunt o consecință a lipsei oportunităților de învățare sau a lipsei motivației pentru învățare;
- nu sunt rezultatul unei deficiențe intelectuale, al unui intelect liminar, deficit senzorial (de exemplu, auditiv, vizual, motor), al tulburărilor afective și emoționale de natură psihiatrică, al altor tulburări de (neuro)dezvoltare (de exemplu, TSA - tulburări de spectru autist, ADHD-tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate);
- nu sunt cauzate de nicio formă de traumă cerebrală sau boală;
- reprezintă o tulburare de origine biologică, nefiind o consecință a absenței oportunităților de învățare, a existenței unor condiții de incapacitate sau a unor condiții defavorabile învățării.

Simptomele și consecințele TSÎ persistă pe durata întregii vieți (Hatcher et. al, 2002; Swanson & Hsieh, 2009).

În categoria TSÎ sunt incluse:

- a) **dislexia** - tulburare specifică a abilităților de citire (în privința corectitudinii, fluenței, comprehensiunii), care nu sunt dezvoltate la nivelul așteptat prin raportare la nivelul de dezvoltare intelectuală, nivelul de școlarizare și vârsta persoanei (MEN, 2017);
- b) **disgrafia** - cuprinde toate formele de perturbări ale procesului tipic de achiziție a exprimării în scris (erori la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație, organizarea grafică a paragrafelor) (MEN, 2017);
- c) **discalculia** - tulburare specifică de învățare care se exprimă prin perturbări ale procesului tipic de achiziție a abilităților matematice (simț numeric, memorarea tablei adunării și înmulțirii, calcul corect sau fluent, raționament matematic acurat) (MEN, 2017).

Alois Gherguț (2023, p. 261-262) precizează că în literatura de specialitate sunt slab diferențiate tulburările specifice de învățare (TSÎ) de dificultățile de învățare și motivează că deosebirea dintre acestea e greu de stabilit datorită lipsei unor criterii unitare de evaluare a distanței între potențialul intelectual și performanțele școlare. Autorul mai sus amintit consideră că TSÎ reprezintă o tulburare de prelucrare a datelor care nu se remite odată cu creșterea, dar se poate ameliora prin intervenție specializată.

### 5.5.3.2. Cum recunoaștem studenții cu tulburări specifice de învățare?

Studenții cu TSÎ au o serie de dificultăți în mai multe planuri: luarea notițelor, scrierea eseurilor, organizarea activității de studiu, citirea și scrierea în timpul predării, evaluării, posibilitatea de a se menține concentrați pe o perioadă mai lungă de timp (Kreider et al., 2019; Serry et al., 2018).

Studenții cu tulburări specifice de învățare pot întâmpina dificultăți în următoarele domenii, în special sub presiunea timpului (Accessibility and Disability Resource Centre, n.d.):

- absorbția rapidă a informațiilor din materialul citit;
- scrierea concisă;
- fluenta în textele create scrise;
- viteza și lizibilitatea scrisului de mână;
- planificarea, organizarea, ordonarea și structurarea scrierii și a ideilor;
- reținerea și manipularea unor liste lungi de instrucțiuni formulate oral;
- formularea și reținerea ideilor (atât pentru comunicarea orală, cât și în scris);
- auto-corectura (capacitatea de a recunoaște propriile erori);
- structura propozițiilor, gramatică și punctuație;
- ascultarea și luarea simultană de notițe și selectarea informațiilor esențiale;
- rezumarea din materialul sursă și parafrizarea;
- scanarea și parcurgerea rapidă a informațiilor;
- menținerea atenției și concentrarea precisă asupra textului pentru o perioadă îndelungată;
- gestionarea sarcinilor și a timpului - inclusiv planificarea și structurarea timpului.

Indicatorii de dezvoltare a acestor tulburări pot fi observabili în diferite domenii (MEN, 2017):

#### a) limbaj

- expresiv, la nivel de vocabular, complexitate morfosintactică, pragmatică, articulare;
- receptiv, sub aspectul percepției sau înțelegerii vorbirii, inclusiv al procesărilor fonologice; dislalia prelungită, persistentă.

#### b) motor: coordonare, mișcări grosiere și fine, echilibru, coordonare oculomotorie.

#### c) psihomotor: ritm, schemă corporală, orientare spațio-temporală, inclusiv lateralitate.

#### d) cognitiv: atenție, percepție, memorie vizuală sau auditivă, memorie de lucru sau de lungă durată, învățare intermodală, operații cognitive.

### 5.5.3.3. Cum răspundem nevoilor specifice ale studenților cu tulburări specifice de învățare?

Strategiile de adaptare curriculară și instrucțională care îl vor ajuta pe student să compenseze, din punct de vedere funcțional, deficitul determinat de TSÎ cuprind măsuri, materiale adaptate, tehnologii asistive (MEN, 2017). Aceste măsuri și instrumente de adaptare instrucțională respectă principiul egalității de șanse, astfel încât studentul cu TSÎ să participe autonom la activitatea instructiv-educativă și sunt clasificate în două mari categorii (Pellegrino et al., 2023; MEN, 2017):

- *instrumente compensatorii* - instrumente didactice și tehnologice care substituie sau facilitează performanța în condițiile existenței unei abilități deficitare (instrumente de

sinteză a vorbirii, programe de scriere, calculatoare). Instrumentele compensatorii absolvă studentul cu TSI de o prestație care devine dificilă din cauza tulburării, fără să îi faciliteze, din punct de vedere cognitiv, sarcina de lucru (MEN, 2017);

- *măsurile de dispensare* sunt intervenții care permit studentului să nu realizeze anumite activități sau să primească sprijin în anumite sarcini care, din cauza tulburării specifice de învățare, devin extrem de dificile și care nu îmbunătățesc procesul de învățare (de ex., eliminarea unor cerințe, opțiunea de a da examen oral în loc de examen scris, timp suplimentar la evaluare) (Pellegrino et al., 2023; MEN, 2017).

→ În plan **fizic**:

- Spațiul va fi bine structurat și organizat.
- Se va asigura accesul studenților la tehnologie asistivă: softuri de citire vocală („text to speech”), aplicații de recunoaștere vocală
- Locul în sala de curs va permite studentului să poată avea contact fizic cu ceilalți participanți și cu materialele expuse.
- Se vor asigura spații de studiu cu liniște și limitarea factorilor perturbatori.
- În cazul activităților care necesită abilități fizice, se va ține cont de limitele existente în plan motor, psihomotor.

→ În plan **socio-emoțional**:

- Se vor cultiva respectul și încrederea în sine.
- Se vor desfășura activități de socializare, integrare în colectiv.
- Se vor valorifica abilitățile, fără a se evidenția dizabilitatea de citit, scris sau calcul matematic.
- Se va organiza un sistem de mentorat între studenți, pentru facilitarea adaptării academice și sociale.

→ În plan **educațional**

- Se vor utiliza:
  - computerul/tableta cu software - sintetizator vocal, care transformă sarcina de citire într-una de ascultare;
  - aparatul de înregistrare care permite studentului să își completeze notițele ulterior;
  - bibliografia în format digital;
  - computer cu program de scriere video, cu corector ortografic, care permite realizarea unor texte suficient de corecte fără un efort suplimentar de recitare și de corectare a eventualelor greșeli;
  - software pentru realizarea rezumatelor, a hărților mentale, a hărților conceptuale;
  - calculator care să faciliteze operațiile de calcul;
- se va permite predarea unor lucrări în formate alternative (de ex., înregistrări audio-video);
- se va face apel la strategii cognitive și metacognitive pentru controlul procesului de învățare;

- profesorii pot pune la dispoziția studenților, în avans, în format electronic, prezentări Power-Point, note de curs, instrucțiuni pentru realizarea unor sarcini de învățare;
- se pot prelungi termenele pentru rezolvarea unor sarcini de învățare.

Măsurile de dispensare care se pot asigura studenților cu TSÎ pot fi aceleași cu cele precizate în *Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare*, anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 (MEN, 2017), reglementări adoptate pentru învățământul preuniversitar:

- a) dispensarea cititului cu voce tare în fața colegilor/evaluatorilor;
- b) dispensarea citirii autonome a unor texte a căror lungime și complexitate nu este compatibilă cu nivelul de abilitate al studentului;
- c) cantitatea redusă de sarcini pentru acasă, care presupun citirea, scrierea sau calculul matematic;
- d) dispensare pentru memorarea formulelor, tabelelor, definițiilor;
- e) dispensarea studierii limbilor străine în forma scrisă sau citită;
- f) efectuarea mai multor teste/ evaluări la puțină vreme unele după altele;
- g) dispensarea scrierii rapide după dictare;
- h) dispensarea luării de notițe scrise;
- i) dispensarea copierii de pe tablă, recopierea textelor;
- j) dispensarea respectării timpilor pentru realizarea sarcinilor de lucru în scris;
- k) scrierea de mână a temelor pentru acasă pentru cazurile severe de disgrafie (se acceptă
- l) scrierea pe calculator sau transcriere de către o altă persoană);
- m) dispensarea copierii textelor (ex. probleme matematice) de pe tablă sau manuale - compensare cu texte pregătite anticipat, tipărite;

*Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare*, anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 (MEN, 2017), precizează că recomandările de evaluare adaptată se fac în funcție de gradul de severitate al TSÎ:

- a) TSÎ ușoară - abordare prin prisma flexibilității pedagogice, adaptări minimale ale instrumentelor și modalităților de evaluare;
- b) TSÎ moderată - adaptări care sunt concordante cu adaptările curriculare pe care le reclamă nevoile educaționale ale studentului și care sunt specifice tipului/ tipurilor de abilitate universitară;
- c) TSÎ severă - adaptări și modificări ample, care reclamă un proces decizional complex cu mai mulți factori de decizie. Decizia luată în echipă multidisciplinară cu un profesor psihopedagog/consilier care să realizeze managementul cazului, împreună cu profesorul de la curs.

În mod similar învățământului preuniversitar, evaluarea adaptată poate fi asigurată și în învățământul superior, după modelul sugerat în *Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare*, anexă la OMEN nr. 3124/20.01.2017 (MEN, 2017):

- a) testele și verificările pe parcurs se anunță cu cel puțin 24 de ore înainte;
- b) formatul evaluării se face cunoscut studenților la demararea disciplinei: forma, criteriile de evaluare, condiții minimale de reușită, exemple de itemi de evaluare etc.

- c) se asigură timp suplimentar (30 - 60 de minute) pentru execuția probelor sau se asigură verificări cu mai puține cerințe;
- d) se introduc probe informatizate;
- e) se asigură citirea cu voce tare de către profesor a sarcinilor de efectuat în timpul verificărilor; subiectele se citesc pe rând, în ordinea în care se elaborează lucrarea;
- f) se asigură folosirea instrumentelor compensatorii atât la probele scrise cât și la cele orale;
- g) se vor prevedea verificări orale ca alternativă la cele scrise (în special la limbile străine);
- h) în notarea la probele orale se va ține cont de capacitățile lexicale și expresive ale studentului;
- i) în funcție de situație, evaluările vor fi concepute astfel încât să limiteze scrisul (de ex. exerciții cu spațiu de completat, exerciții de bifat, unit etc);
- j) la notarea/evaluarea testelor scrise se va ține cont de conținut, nu de formă;
- k) se asigură folosirea calculatorului de buzunar/birou, tablă pitagoreică sau tabele cu formule (adaptare după MEN, 2017).

## Bibliografie

- Accessibility and Disability Resource Centre. (n.d.). *Specific learning difficulties (SpLD)*. University of Cambridge. Accesat la 17 noiembrie, 2024, de la <https://www.disability.admin.cam.ac.uk/working-disabled-students/specific-learning-difficulties-spld>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5-TR)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Gherguț, A. (2023). *Psihopedagogie specială*. Iași: Editura Polirom.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 119–133. <https://doi.org/10.1348/000709902158801>
- Kreider, C. M., Medina, S., Slamka, M. R. (2019). Strategies for coping with time-related and productivity challenges of young people with learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Children*, 6(2), 28. <https://doi.org/10.3390/children6020028>
- Lupu, N. (2020). *Logopedie și defectologie. Îndrumar de seminar*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov. ISBN 978-606-19-1269-8.
- Ministerul Educației Naționale. (2017). *Anexa OMEN nr. 3124/2023. Metodologia pentru asigurarea suportului necesar elevilor cu tulburări specifice de învățare*. Ministerul Educației Naționale. [https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20OMEN%20nr%203124\\_TSI.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/Anexa%20OMEN%20nr%203124_TSI.pdf)
- Pellegrino, G., Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Re, A. M., Sini, B., Passolunghi, M.C., Valenti, A., Montesano, L., Carretti, B. (2023). Universal and specific services for university students with specific learning disabilities: the relation to study approach, academic achievement, and satisfaction. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(4), 274–284, <https://doi.org/10.1111/ldrp.12323>



- Serry, T., Oates, J., Ennals, P., Venville, A., Williams, A., Fossey, E., Steel, G. (2018). Managing reading and related literacy difficulties: University students' perspectives. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/19404158.2017.1341422>
- Swanson, H. L., Hsieh, C.-J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta-analysis of the literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362–1390. <https://doi.org/10.3102/0034654309350931>
- Voinea, M., Lupu, N., Topală, I., Lazăr, C. (2021). *Fundamentele psihopedagogiei speciale*. Braşov: Editura Universităţii Transilvania din Braşov.

### Un mediu incluziv pentru toți studenții indiferent de tipul dizabilității

#### Predare și evaluare incluzivă

*Trebuie să elaborez un alt curs pentru studenții cu dizabilități?* Este îngrijorarea frecventă a cadrelor didactice. *Ce înseamnă să îmi adaptez cursul?*

Când vă planificați cursul, luați în considerare următoarele întrebări:

- Care este scopul cursului?
- Ce metode de instruire sunt absolut necesare? De ce?
- Ce rezultate sunt absolut necesare tuturor studenților? De ce?
- Ce metode de evaluare a rezultatelor studenților sunt absolut necesare? De ce?
- Care sunt nivelurile acceptabile de performanță ?
- Este prelegerea tradițională singurul mijloc de a oferi instruire într-un curs?
- Un examen scris este singurul mijloc de evaluare? Ar putea un examen oral sau un portofoliu, proiect în echipă să atingă același obiectiv?

(Loomes, n.d.)

#### Evaluarea studenților cu dizabilități

- Este important ca profesorii să devină conștienți de orice prejudecăți și stereotipuri, pe care le pot avea despre persoanele cu dizabilități și care pot influența evaluarea
- Teme alternative pentru studenții ale căror dizabilități îi împiedică să finalizeze un tip de temă.
- Teme flexibile care le permit studenților să-și îndeplinească obiectivele de învățare în moduri diferite
- Formate multiple de testare. Testarea trebuie să țină cont de faptul că unii studenți cu dizabilități se descurcă cel mai bine atunci când se află într-un anumit cadru sau li se oferă o anumită formă de testare. Aceasta înseamnă că planificarea testelor va trebui să ia în considerare aspecte precum tipul de test și locul de desfășurare a testului.
- Permitearea utilizării calculatoarelor și dicționarelor în timpul testelor
- Acordarea de timp suplimentar pentru a finaliza testele
- Oferirea de teste necronometrate
- Notarea ortografiei separată de conținut
- Oferirea de teste orale
- Înlocuirea notelor cu rapoarte de progres (Loomes, n.d)

Vanderbilt, the Center for Teaching (2014), oferă următoarele sugestii generale pentru crearea unui mediu incluziv, indiferent de tipul dizabilității:

- Asigurați-vă că unitatea de învățământ are politici și proceduri în vigoare pentru a răspunde nevoilor studenților cu dizabilități

- Invitați studenții cu dizabilități să se întâlnească cu dvs. în privat. Această inițiativă este un pas bun în începerea unei conversații cu acei studenți care au nevoie de adaptări și anunțați orele la care se poate întâlni cu dumneavoastră. Asigurați-vă că toți studenții vă pot accesa biroul. Puteți folosi și un chestionar la începutul primului curs prin care să aflați ce nevoi academice și de adaptare au studenții dvs.
- Un exemplu de declarație pe care profesorii o pot anexa cursului:  
„Dacă aveți o dizabilitate fizică sau de învățare sau dacă învățați cel mai bine folosind o anumită metodă, vă rog să discutați cu mine cum pot satisface cel mai bine nevoile dumneavoastră de învățare. Mă angajez să creez un mediu de învățare eficient pentru toate stilurile de învățare. Cu toate acestea, pot face acest lucru cu succes doar dacă discutați nevoile dumneavoastră cu mine înainte de cursuri și evaluări. Voi păstra confidențialitatea nevoilor dumneavoastră de învățare. Dacă este cazul, ar trebui să contactați Serviciile pentru persoane cu dizabilități pentru a obține mai multe informații despre adaptarea dizabilităților.”
- Oferiți o programă de curs ușor de înțeles și detaliată. Selectați materialele din timp, astfel încât să poată fi achiziționate în formate adecvate în timp util. Utilizarea materialelor disponibile în format electronic este un pas bun către accesibilitate. Dacă materialele sunt online, luați în considerare culorile, fonturile și formatele
- Precizați clar așteptările înainte de începerea cursului (de exemplu, ce trebuie notat, ce materiale primesc, datele scadente)
- Nu presupuneți ce pot sau nu pot face studenții în ceea ce privește participarea la activitățile din clasă. Gândiți-vă la mai multe moduri în care elevii pot participa fără a se simți excluși.

### Bibliografie:

Loomes, Brent (n.d.) *A Guide to Creating Inclusive Classrooms for Students with Disabilities*. Accesat la 25.09.2024, de la <https://teachinglicense.study.com/resources/inclusive-special-education-classroom>.

The Centre for Teaching, Vanderbilt University. (2014). *Teaching Students with Disabilities*. Teaching Students with Disabilities | Center for Teaching | Vanderbilt University.

## 7. Resurse pentru profesori:

- AHEAD (Association on Higher Education And Disability): <https://www.ahead.org>
- CAST (Center for Applied Special Technology): <https://www.cast.org/>
- Disability Rights UK - Higher Education: <https://www.disabilityrightsuk.org/>
- DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology):  
<https://www.washington.edu/doi/>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education: <https://www.european-agency.org/>
- John Hopkins University - *Hopkins Universal Design for Learning* (HUDL):  
<https://hudl.jhu.edu/resource-library/>
- National Center for College Students with Disabilities (NCCSD):  
<https://www.nccsdclearinghouse.org/>
- University of Cambridge. Accessibility and disability services - Working with disabled students:  
<https://www.disability.admin.cam.ac.uk/working-disabled-students>
- University of Washington - Accessible Technology: <https://www.washington.edu/accessibility/>
- Universidad de Zaragoza: <https://ouad.unizar.es/guias-y-documentos-de-interes>
  - Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (RED SAPDU). (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Madrid. Fundación ONCE. Con la colaboración de CRUE Universidades. Asuntos Estudiantiles.
  - Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (RED SAPDU). (2020). *Guía de adaptaciones en la Universidad de la Red SAPDU*. CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
  - Alcalá Arellano, A., Aguelo Arguis, A., Coma Roselló, T., Garrido Laparte, A., Latorre Dena, F., Mira Aladrén, M. (2018). *Guía de orientación para el profesorado de estudiantes con dificultades específicas en la lengua escrita en la Universidad de Zaragoza*. Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad. Universidad de Zaragoza