



CRISTINA DUMITRU
(COORD.)

NEURODIVERSITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

INSTRUMENTE PENTRU O EDUCAȚIE UNIVERSITARĂ INCLUZIVĂ
PENTRU STUDENȚII CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE

Cofinanțat prin
programul Erasmus+
al Uniunii Europene



TREI


EDUCAȚIE
ȘI FORMARE



**EDUCAȚIE
ȘI FORMARE**



CRISTINA DUMITRU
(COORDONATOARE)

NEURODIVERSITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

**INSTRUMENTE PENTRU O EDUCAȚIE UNIVERSITARĂ
INCLUZIVĂ PENTRU STUDENȚII CU TULBURĂRI
SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE**



TREI

Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU

Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU

Foto copertă:
©DrAfter123/Getty Images

Redactare:
VICTOR POPESCU

Director producție:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN

Dtp:
DAN CRĂCIUN

Corectură:
SABINA LUNGU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a
României**

**Neurodiversitatea în învățământul
superior : instrumente pentru o
educație universitară incluzivă pentru
studenții cu tulburări specifice de
învățare** / Cristina Dumitru (coord.). -
București : Editura Trei, 2022
Conține bibliografie
ISBN 978-606-40-1571-6

I. Dumitru, Cristina (coord.)

159.9
378

Copyright © Editura Trei, 2022
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeu 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90 ; Fax: +4 0372
25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN: 978-606-40-1571-6

*Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Conținutul și materialul
acestei cărți reflectă numai opiniile autorilor, iar Comisia nu poate fi trasă la
răspundere pentru orice utilizare a informațiilor expuse.*

Proiect Tools for Inclusive Education TOFIE nr. 2020-1-FI01-KA203-066571

Cuprins

- 10 **Lista de autori**
- 13 **Cuvânt-înainte**
- 19 **Lista de abrevieri**

Partea I. PREGĂTIREA UNIVERSITARĂ A STUDENȚILOR CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE. PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI

- 23 **Capitolul I. Ce sunt tulburările specifice de învățare?**
- 23 Tulburarea specifică de învățare
- 27 Dislexia
- 30 Disgrafia și disortografia
- 36 Discalculia
- 37 Importanța studierii tulburărilor specifice de învățare
- 38 Referințe bibliografice
- 42 **Capitolul II. Îmbunătățirea experiențelor de predare și
învățare în învățământul superior pentru studenții cu
tulburări specifice de învățare**
- 42 Contextul global pentru educația incluzivă
- 45 Bariere în calea unei educații universitare incluzive
- 47 Pași spre o educație universitară incluzivă de calitate

6	49	Dezvoltarea serviciilor de consiliere pentru studenții cu tulburări specifice de învățare
	52	Bune practici: programe în desfășurare pentru a dezvolta gradul de conștientizare și cunoaștere a facultăților cu privire la strategiile de predare
	54	Referințe bibliografice
	57	Capitolul III. Învățarea și predarea incluzivă în învățământul superior
	57	De ce învățăm greu să citim și să scriem ?
	61	Impactul tulburărilor specifice de învățare asupra învățării academice
	65	Modalități de intervenție și sprijinire a învățării în cazul studenților cu tulburări specifice de învățare
	71	Referințe bibliografice
	73	Capitolul IV. Hibridizarea universitară și impactul învățării online asupra studenților cu tulburări specifice de învățare
	73	Facilitarea oportunităților de învățare activă pentru studenții cu tulburări specifice de învățare prin utilizarea instrumentelor digitale
	74	Ce este învățarea activă
	76	Gândirea critică
	80	Harta conceptuală
	85	Facilitarea oportunităților de învățare activă pentru studenții cu tulburări specifice de învățare prin modelul flipped classroom
	88	Colaborarea în spațiul academic online
	93	Definiții ale învățării de tip hibrid
	94	Învățarea hibridă: bariere și provocări
	96	Reglarea socio-emoțională în învățarea hibridă
	100	Referințe bibliografice

- 104 Capitolul V. **Schemele conceptuale, instrumente de sprijinire a învățării eficiente la studenții cu tulburări specifice de învățare**
- 104 Schemele/hărțile conceptuale
- 110 Sisteme de hărți conceptuale
- 118 Referințe bibliografice

Partea II. ABORDAREA APLICATIVĂ A EDUCAȚIEI UNIVERSITARE INCLUZIVE

- 123 Capitolul I. **Tulburările specifice de învățare: definiții, tipuri și caracteristici**
- 123 Informații de bază despre tulburările specifice de învățare (TSI), tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) și tulburarea de spectru autist (TSA): definiții, forme, caracteristici
- 123 Ce sunt tulburările specifice de învățare
- 127 Creșterea gradului de conștientizare cu privire la TSI
- 129 Caracteristicile tulburărilor specifice de învățare
- 132 Adaptări de bază utile profesorilor și formatorilor care au studenți cu TSI în sălile lor de curs
- 133 Ce este tulburarea de hiperactivitate și deficit de atenție
- 135 Strategii de suport pentru studenții cu ADHD
- 137 Tehnologii asistive pentru studenții cu ADHD și TSI
- 138 Ce este tulburarea de spectru autist
- 140 Recomandări pentru profesori
- 143 Concluzii
- 144 Referințe bibliografice
- 146 Capitolul II. **Strategii de predare în învățământul superior. Pedagogie incluzivă pentru învățarea online**
- 146 Tulburările specifice de învățare (TSI) în învățământul superior
- 147 Să învățăm despre învățare!

8	150	De ce avem nevoie de strategii de învățare? Ce este o strategie?
	152	Abordarea învățării din perspectiva Designului Universal al Instruirii (DUI)
	155	Provocările studenților cu TSI și suportul necesar pentru depășirea acestora
	159	Recomandări și instrumente pentru a facilita includerea studenților cu TSI în învățământul superior
	164	Câteva tipuri de software și tehnologie asistivă utilizate de studenții cu TSI
	164	Cadrul pedagogic pentru studiul online
	166	Ce pot face profesorii pentru a-i sprijini pe studenții cu TSI să se adapteze procesului de învățare online
	167	Rolul profesorului în predarea online
	168	Recomandări pentru proiectarea materialelor cursurilor digitale, pentru comunicarea eficientă și pentru transferul de cunoștințe
	170	Referințe bibliografice
	172	Capitolul III. Instrumente pedagogice incluzive în învățământul superior
	172	Pedagogia incluzivă în învățământul superior
	173	Designului Universal al Instruirii (DUI)
	178	Tehnologii asistive pentru sprijinirea studiului
	189	Educația multisenzorială
	196	Medii de învățare flexibile
	196	Modalități de creare a unor spații de învățare incluzivă
	198	Evaluarea rezultatelor învățării
	203	Referințe bibliografice
	204	Capitolul IV. Educația incluzivă pentru studenții străini cu TSI, ADHD, ADD & TSA
	204	Universități incluzive și diverse
	205	Imigrația dintr-o perspectivă globală
	206	Caracteristici ale studenților imigranți adulți

- 211 Diversitatea în învățământul superior
- 219 Pedagogia pozitivă la clasă
- 221 Abilitățile lingvistice și procesul de învățare
- 222 Recunoașterea dificultăților de învățare
- 224 A studia în a doua limbă – L2
- 226 Impactul competențelor lingvistice ale profesorilor asupra învățării
- 229 Încurajarea expunerilor multilingve
- 230 Medierea lingvistică – instrument de conectare
- 233 Referințe bibliografice

- 237 Capitolul V. **Modalități de sprijin pentru starea de bine și sănătatea mintală a studenților cu TSI, ADHD și TSA**
- 237 Recunoașterea emoțiilor care însoțesc dificultățile de învățare
- 238 Construirea unei atmosfere bazate pe empatie în relația cu studenții
- 243 Colaborarea ca factor de protecție
- 246 Identificarea situațiilor în care studenții cu TSI sunt discriminați
- 250 Importanța emoțiilor în procesul de învățare
- 254 Cum să îmbunătățim inteligența emoțională: stima de sine și coeziunea
- 262 Referințe bibliografice

Lista de autori

Partea I: PREGĂTIREA UNIVERSITARĂ A STUDENȚILOR CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE. PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI

Capitolul I: Ce sunt tulburările specifice de învățare? (Claudia I. Iacob și Ruxandra Foloștină – Universitatea din București, România)*

Capitolul II: Îmbunătățirea experiențelor de predare și învățare în învățământul superior pentru studenții cu tulburări specifice de învățare (Claudiu Langa și Adriana Nicoleta Lazăr – Universitatea din Pitești, România)*

Capitolul III: Învățarea și predarea incluzivă în învățământul superior (Cristina Dumitru și Maria Magdalena Stan – Universitatea din Pitești, România)*

Capitolul IV: Hibridizarea universitară și impactul învățării online asupra studenților cu tulburări specifice de învățare (Georgiana Dumitru – Universitatea din Pitești, România)

Capitolul V: Schemele conceptuale, instrumente de sprijinire a învățării eficiente la studenții cu tulburări specifice de învățare (Ruxandra Foloștină și Claudia I. Iacob – Universitatea din București, România)*

* Autorii au avut contribuții egale în redactarea capitolului.

Partea a II-a: ABORDAREA APLICATIVĂ A EDUCAȚIEI UNIVERSITARE INCLUZIVE

Capitolul I: Tulburările specifice de învățare: definiții, tipuri și caracteristici (Fernanda Gomes Santana – Logopsycom, Belgia)

Capitolul II: Strategii de predare în învățământul superior. Pedagogie incluzivă pentru învățarea online (Cristina Dumitru – Universitatea din Pitești, România)

Capitolul III: Instrumente pedagogice incluzive în învățământul superior (Chrysi Koundouraki, Creative Learning Programmes, Regatul Unit și Georgia Stagaki, European Education and Learning Institute, Grecia)

Capitolul IV: Educația incluzivă pentru studenți străini cu TSI, ADHD, ADD și TSA (Kristiina Kuperinen, Leena Kuosmanen și Riikka Kanervo – University of Laurea, Finlanda)*

Capitolul V: Modalități de sprijin pentru starea de bine și sănătatea mintală a studenților cu TSI, ADHD și TSA (Begoña Duque – INCOMA, Spania)

* Autorii au avut contribuții egale în redactarea capitolului.

Cuvânt-înainte

Lucrarea de față își propune să exploreze domeniul fascinant al pregătirii universitare a viitorilor profesioniști, cu precădere a studenților care întâmpină în procesul învățării lor o serie de bariere, și anume a studenților cu tulburări specifice de învățare. Relevanța acestei lucrări vine din nevoia de a sprijini profesorii din învățământul universitar sau din alte instituții educaționale de formare a adulților în activitatea lor de a construi un mediu de învățare incluziv. Cartea de față oferă o incursiune teoretică în domeniul tulburărilor specifice de învățare, dar și o serie de strategii și tehnici de adaptare a modalităților de livrare a conținuturilor educaționale, utile profesorilor care au în sălile lor de curs studenți cu tulburări specifice de învățare. De asemenea, informațiile furnizate sunt utile chiar și studenților care în procesul lor de învățare și pregătire profesională la nivel universitar au nevoie de măsuri de compensare și de adaptare pentru a reduce barierele pe care le întâmpină în învățare.

Cartea de față cuprinde un set de bune practici, tehnici și instrumente care facilitează incluziunea și angajarea în propria învățare a studenților cu tulburări specifice de învățare, ca dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia, deficitul de atenție/hiperactivitate sau tulburarea de spectru autist.

Cartea este împărțită în două secțiuni. Prima secțiune oferă o descriere generală a tulburărilor specifice de învățare, a

14 cauzelor care determină tulburările specifice de învățare, a serviciilor și mecanismelor de îmbunătățire a experiențelor de predare și învățare în învățământul superior pentru studenții cu tulburări specifice de învățare, a alfabetizării studenților în epoca mobilităților academice, a hibridizării universitare și a impactului învățării online asupra studenților cu tulburări în învățare, a stării de bine și a managementului stresului în scopul stării de bine academice. În cea de-a doua secțiune, sunt prezentate câteva repere psihodiagnostice care îi pot sprijini pe profesori să identifice tulburările specifice de învățare, diverse recomandări de adaptare a sarcinilor, materialelor și metodelor de predare pentru sprijinirea elevilor cu dificultăți și pentru reducerea sau chiar eliminarea barierelor în învățare. Informațiile prezentate în cartea de față sunt rezultatul unei analize a literaturii de specialitate, dar și a experiențelor practice de predare și a transferului de practici realizat prin intermediul conversațiilor cu profesorii sau studenții cu tulburări specifice de învățare.

Lucrarea de față poate fi utilizată pentru realizarea mai multor obiective de învățare.

- ✓ În primul rând, pot fi regăsite materiale informative generale despre cele mai frecvente tipuri de tulburări de învățare cu care se pot confrunta profesorii, și care ridică anumite probleme cu privire la acomodarea procesului de pregătire profesională.
- ✓ În al doilea rând, sunt descrise modalitățile de manifestare și caracteristicile studenților cu tulburări specifice de învățare, tabloul simptomatologic și alte informații utile care îi pot sprijini pe profesori și pe formatori să recunoască semnele și, eventual, să sprijine un student cu

tulburări în învățare să-și conștientizeze dificultățile, mai ales dacă nu a fost diagnosticat până acum.

- ✓ De asemenea, un alt obiectiv urmărit este sprijinirea profesorilor în dobândirea de abilități necesare pentru monitorizarea și autoevaluarea propriului proces de predare, de concepere a materialelor educaționale, de livrare a conținuturilor educaționale și de evaluare eficientă a achizițiilor academice.

După parcurgerea lucrării, cititorii:

- Se pot familiariza cu principalele tipuri de tulburări specifice de învățare și cu caracteristicile generale ale acestora.
- Se pot familiariza cu tulburarea de deficit de atenție și cu tulburarea de spectru autist.
- Pot înțelege impactul pe care îl au tulburările în învățare asupra procesului de învățare.
- Pot recunoaște semnele și caracteristicile tulburărilor specifice de învățare și pot oferi îndrumare și solicita sprijin din partea profesioniștilor.
- Pot afla mai multe despre modalitățile de adaptare a conținuturilor educaționale la obiectivele de învățare și la cerințele educaționale speciale ale studenților.
- Pot reflecta asupra impactului planificării adecvate a procesului de predare, asupra condițiilor de construire a unui mediu incluziv și optim de învățare.
- Pot exercisa abilități de comunicare pozitivă și asertivă care să optimizeze învățarea.
- Vor putea să cunoască evaluarea sumativă și formativă și să înțeleagă rolul evaluării formative în învățare, cu precădere în procesul de învățare al studenților cu tulburări specifice de învățare.

- Pot înțelege rolul impactului politicilor incluzive în învățământul superior, în dezvoltarea tehnicilor pro-active și pozitive de management al grupului de învățare (organizarea, producerea materialelor, selecția regulilor și procedurilor) și în managementul comportamentului/activității studenților sau comunității academice.
- Vor ști să identifice o varietate de instrumente online și offline, pentru a-i sprijini atât pe profesori, cât și pe studenți.
- Se pot familiariza cu diferite instrumente și modalități de adaptare a materialelor pentru studenții cu tulburări specifice de învățare.
- Vor înțelege cum tehnicile de adaptare facilitează accesul la conținuturile educaționale al studenților cu tulburări specifice de învățare.
- Se pot inspira din instrumentele oferite drept exemple.
- Pot cunoaște specificul activității de predare pentru studenții imigranți sau studenții care participă la diverse programe de mobilități transnaționale.
- Pot învăța să ofere sprijin studenților imigranți prin aplicarea unor instrumente de învățare incluzive.
- Pot conștientiza rolul achizițiilor și experiențelor anterioare ale studenților.
- Se pot familiariza cu diverse instrumente de autogestionare.
- Pot să înțeleagă complexitatea diferențierii provocărilor cu care se confruntă studenții cu tulburări în învățarea limbii străine (de cele mai multe ori limba țării în care are loc mobilitatea academică).
- Vor ști care sunt bunele practici de promovare a învățării incluzive în învățarea limbilor străine.

- Vor găsi o serie de recomandări cu privire la oferirea de suport emoțional tuturor studenților, în special studenților cu diverse dificultăți în învățare.
- Se pot familiariza cu tehnicile de consiliere potrivite pentru diversele tipuri de dificultăți cu care se pot confrunta studenții.

Lucrarea a fost finanțată prin proiectul Tools for Inclusive Education (acronimul: TOFIE), numărul 2020-1-FI01-KA203-066571, cu sprijinul Comisiei Europene, prin programul Erasmus Plus. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorilor, iar Comisia nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Conținuturile cuprinse în lucrare reflectă nevoile de formare ale profesorilor din învățământul superior și al formatorilor din domeniul educației adulților, nevoi identificate în urma unei analize de nevoi realizate în cadrul parteneriatului proiectului (România, Finlanda, Belgia, Regatul Unit, Grecia, Spania).

Lucrarea a fost concepută în limba de lucru a proiectului, în engleză, dar fiecare partener a fost responsabil de traducerea și adaptarea acesteia în limbile naționale (greacă, spaniolă, finlandeză, franceză și română) pe site-ul web al proiectului și la cererea partenerilor acestui proiect. Menționăm că versiunea din limba română a fost publicată și distribuită gratuit celor interesați de rezultatele proiectului. De asemenea varianta cărții electronice poate fi descărcată gratuit de pe site-ul editurii.

Sperăm că vă veți bucura de conținuturile propuse și le veți găsi utile în activitatea dumneavoastră.

Echipa proiectului TOFIE

Lista de abrevieri

ADD – tulburarea de deficit de atenție

ADHD – tulburarea hiperactivă cu deficit de atenție

DUI – designul universal al instruirii

IÎS – instituție de învățământ superior

ÎS – învățământ superior

PSI – plan de studii individualizat

TND – tulburări de neurodezvoltare

TSA – tulburări de spectru autist

TSI – tulburări specifice de învățare

Partea I

PREGĂTIREA UNIVERSITARĂ
A STUDENȚILOR CU TULBURĂRI
SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE.
PROVOCĂRI ȘI OPORTUNITĂȚI

Ce sunt tulburările specifice de învățare?

Pe parcursul acestui capitol vom aborda tulburările specifice de învățare (TSI) atât prin prisma unei conceptualizări generale, cât și prin intermediul conceptualizărilor specifice diferitelor tipuri de TSI, așa cum sunt ele descrise de manualele internaționale de clasificare și diagnostic, dar și în lucrările științifice. De asemenea, vom evidenția impactul pe care aceste tulburări îl au asupra evoluției academice, profesionale și socio-emoționale a persoanelor afectate. Capitolul se adresează celor care lucrează cu studenți cu tulburări specifice de învățare și cadrelor didactice care doresc să-și îmbunătățească practica, pentru a deveni mai eficiente în munca lor didactică și în ameliorarea problemelor academice ale studenților.

Tulburarea specifică de învățare

Tulburarea specifică de învățare (TSI) este un termen folosit în ediția a cincea a *Manualului de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale (DSM-5; Asociația Americană de Psihiatrie, 2013)*, pentru a desemna un grup de tulburări de neurodezvoltare caracterizate prin dificultăți persistente în dobândirea și dezvoltarea deprinderilor academice/școlare de

24 citit, scris și/sau calcul/raționament matematic, în raport cu vârsta cronologică și cu ceea ce este așteptat în etapa școlară respectivă. Prin definiție, TSI debutează la vârsta școlară, dar semnele sunt observabile încă din etapa preșcolară (de exemplu, probleme atenționale, deficite în dezvoltarea limbajului sau a abilităților motorii). Elevul cu o TSI poate avea dificultăți persistente în citirea corectă a textelor, în menținerea ritmului și fluenței corespunzătoare cititului și/sau în înțelegerea celor citite. Acest tip de TSI poartă numele general de dislexie. Atunci când TSI este caracterizată prin tulburări semnificative ale ortografiei și punctuației, dar și prin deficiențe în claritatea și organizarea scrisului, vorbim despre disgrafie. Când sunt afectate abilitățile de calcul și raționament matematic, înțelegerea semnificației numerelor și reținerea formulelor aritmetice, vorbim despre discalculie (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013).

Pentru a diagnostica o TSI, este necesar ca simptomele să fie prezente cel puțin 6 luni și să fie rezistente la strategiile pedagogice utilizate în mod obișnuit. De asemenea, trebuie excluse alte tulburări care pot fi asociate cu manifestările TSI, precum dizabilitatea intelectuală (DI), tulburarea din spectrul autismului (TSA), tulburări de acuitate vizuală/auditivă, alte tulburări neurologice, tulburări psiho-emoționale netratate (de exemplu, anxietate socială, fobie școlară). Se exclud și factori de mediu, precum stimularea școlară necorespunzătoare. Adicional, este necesară specificarea nivelului de severitate: formă ușoară, moderată sau severă. Forma ușoară este asociată cu dificultăți de învățare în unul sau două domenii școlare, dar elevul poate să compenseze pentru aceste dificultăți dacă i se oferă o susținere pedagogică, mai ales în primii ani de școală.

Forma moderată de TSI vine cu dificultăți școlare care, de cele mai multe ori, depășesc eforturile elevului de compensare. De aceea, el are nevoie de intervenții psiho-pedagogice specifice, intensive. De multe ori, unele deficiențe se mențin chiar și în perioada de adult, când persoana poate necesita condiții speciale de muncă sau locuri de muncă ce nu îi solicită abilitățile școlare pe care nu și le-a putut dezvolta suficient de bine.

Forma severă de TSI este caracterizată prin dificultăți severe de învățare în mai multe domenii școlare. Elevul cu această formă trebuie să beneficieze de intervenții specifice, intensive, adesea pe tot parcursul traseului educațional formal. La vârsta adultă, forma severă de TSI continuă să interfereze cu activitățile zilnice ale persoanei (de exemplu, activități profesionale, activități de gestionare a gospodăriei – de tipul plății facturilor) (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013).

TSI a fost inclusă în categoria tulburărilor de neurodezvoltare (alături de DI, tulburările de comunicare, TSA, ADHD și tulburările motorii) din *DSM-5* din următoarele considerente: (1) debutul este în perioada copilăriei; (2) simptomele interferează cu funcționarea în mai multe domenii de viață (academic, social, interpersonal etc.); (3) există o comorbiditate semnificativă cu celelalte tulburări de neurodezvoltare (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013). TSI este frecvent comorbidă cu ADHD, cu TSA și cu tulburările de comunicare (Margari și colab., 2013), dar și cu alte tulburări, precum cele anxioase, tulburările de dispoziție, paralizia cerebrală, nașterea prematură, epilepsia (Aarnoudse-Moens și colab., 2009; Prince și Ring, 2011; Sahu și colab., 2019).

TSI are un corespondent și în *Clasificarea internațională a bolilor*, ediția 10 (*ICD-10; International Classification of Diseases*),

26 sub denumirea de tulburări specifice în dezvoltarea abilităților școlare. Sunt incluse aici dislexia, discalculia, disgrafia, tulburări mixte și alte tulburări de dezvoltare a abilităților școlare, nespecificate (Organizația Mondială a Sănătății, 1993). În ediția a 11-a a *ICD*, terminologia este actualizată sub forma tulburării de dezvoltare a învățării (Organizația Mondială a Sănătății, 2019), cu diferite subtipuri (dificultăți de citire, de scriere, de calcul/raționament matematic, formă nespecificată și alte dificultăți de învățare, în afară de cele menționate). După cum se observă, sistemele dominante de diagnostic folosesc termenul de „tulburare”, nu de „dizabilitate”, motiv pentru care unii cercetători recomandă renunțarea la sintagma „dizabilitate de învățare” (Vidyadharan și Tharayil, 2019), folosită în practică interșanjabil, pentru a exprima atât TSI, cât și DI – lucru care perpetuează confuzia între cele două tulburări și mitul că dacă o persoană are TSI, atunci are și abilități intelectuale scăzute.

Prevalența globală a TSI la adulți este estimată la 4%, iar la copii variază între 5 și 15% (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013), ceea ce trage un semnal de alarmă cu privire la optimizarea procedurilor de diagnosticare timpurie și de intervenție nu doar la copii, ci și la adulți. În mod obișnuit, adolescenții și adulții tineri cu TSI continuă să facă greșeli de scriere, de exemplu, să citească mai lent sau greoi. Pot avea nevoie să citească de mai multe ori un text pentru a-l înțelege corespunzător. În viața de zi cu zi, adulții cu TSI pot evita anumite activități care le solicită abilitățile vulnerabile – de exemplu, pot evita să citească documente de serviciu cu text și tabele/numere și vor ruga pe altcineva să le facă un scurt rezumat oral sau vor utiliza aplicații care transformă textul în discurs oral. Aceste strategii de compensare fac viața mai ușoară, mai productivă

la serviciu și contribuie la creșterea autoeficacității (Leather și colab., 2011; Nalavany și colab., 2016).

Cauzele precise ale TSI nu sunt cunoscute, în schimb au putut fi identificați factori de risc: de mediu (de exemplu, nașterea prematură, expunerea prenatală la nicotină) și genetici. Rudele de gradul I ale persoanelor cu TSI au un risc de 4-8 ori mai mare de a avea TSI, comparativ cu rudele celor fără TSI (Asociația Americană de Psihiatrie, 2013).

Dislexia

Așa cum am afirmat anterior, TSI este termenul general utilizat pentru a semnală dificultățile persistente de învățare școlară. Atunci când aceste dificultăți au legătură cu decodificarea silabelor, cuvintelor, cu unirea acestora în propoziții cu sens, cu citirea cursivă și cu înțelegerea celor citite, putem vorbi despre dislexie, ca subtip de TSI sau despre TSI cu deteriorarea citirii (în terminologia *DSM-5*). Istoric vorbind, încă din 1877, s-au relatat în literatură cazuri de persoane cu vedere, intelect și vorbire corespunzătoare, dar cu dificultăți de citit. La vremea respectivă, neurologul Adolf Kussmaul a denumit tulburarea „cecitate verbală”. În anul 1887, medicul Rudolf Berlin a folosit termenul de „dislexie” pentru a descrie tulburarea pe care o cunoaștem astăzi (cf. „A Brief History of Dyslexia”, art. pe site-ul Oxford University). Deși, din punct de vedere științific, vorbim despre o tulburare, mai multe surse spun că persoanele afectate preferă să fie numite „dislexice”, nu „cu dislexie”. Cu alte cuvinte, o adresare bazată pe identitate („dislexic”), și nu pe persoană („persoană cu dislexie”) este preferată de această comunitate, chiar dacă încă există dezbateri (Gernsbacher, 2017; Laffar-Smith, 2017).

Cititul și înțelegerea textelor reprezintă abilități foarte complexe din punct de vedere neurologic și presupun o bună comunicare a mai multor zone cerebrale. Creierile dislexicilor prezintă anumite particularități care explică dificultățile de citit. Comparativ cu populația generală, aria Broca (zonă din lobul frontal, asociată cu producerea limbajului și cu articularea cuvintelor) a dislexicilor este supraactivată atunci când aceștia citesc, probabil din pricina efortului depus (Lishman, 2003). În același timp, sunt subactivate alte zone din creier care ajută la citirea eficientă (ariile parieto-temporale și occipito-temporale). S-au observat și anomalii structurale, cum ar fi o reducere a materiei cenușii în girusul temporal stâng superior (Richlan și colab., 2012).

Dislexia nu este o tulburare omogenă, întrucât ea se poate manifesta diferit. Acest lucru a făcut ca cercetătorii să identifice subtipurile de dislexie fonologică (auditivă) și de suprafață (vizuală sau diseidetică) (Manis și Bailey, 2008). În dislexia fonologică este afectată semnificativ capacitatea de decodare auditivă a sunetelor limbii respective. Ca atare, este dificilă diferențierea sunetelor din cuvintele cu sens sau fără sens, ceea ce împiedică formarea deprinderii de a citi. Dislexia de suprafață este caracterizată prin dificultăți de a recunoaște și rosti cuvintele ca întreg. Drept urmare, deși persoana poate diferenția între sunetele din cuvânt, nu poate citi cuvântul, mai ales atunci când acesta se scrie diferit față de cum se aude. Se consideră că nu există suficiente date empirice pentru a susține conceptul de dislexie de suprafață (Asociația Americană de Psihologie, f.d.). În schimb, alți cercetători afirmă că dislexia fonologică este o tulburare de dezvoltare a cititului, iar dislexia de suprafață este o tulburare de întârziere în achiziția cititului

(Snowling, 2000). Există și alte clasificări ale subtipurilor de dislexie (de exemplu, dislexia vizuală cuvânt-formă și dislexia centrală), dar încă nu s-a ajuns la un sistem de clasificare universal acceptat.

În ciuda dificultăților, dislexicii au multe puncte forte care îi pot ajuta să compenseze și să aibă o bună calitate a vieții. Unii autori au sintetizat aceste atuuri în acronimul englezesc MIND (trad. din engl.: „minte”) care vine de la *Material reasoning* (raționament material) sau creativitate, *Interconnected reasoning* (raționament interconectat), *Narrative reasoning* (raționament narativ) sau imaginație și *Dynamic reasoning* (raționament dinamic) sau intuiție (Eide și Eide, 2012). Datorită acestor puncte forte, dislexicii învață mai bine conectând ideile între ele, relaționând cu ceilalți oameni, având autonomie în crearea de combinații și în imaginarea de scenarii. Mass-media oferă multiple exemple de dislexici cu cariere de succes în actorie (Tom Cruise, Orlando Bloom, Whoopi Goldberg), în muzică (Cher, John Lennon, Ozzy Osbourne), în artele vizuale (Pablo Picasso, Jackson Pollock, Andy Warhol), în business și tehnologie (Douglas Merril, fost director Google; Ingvar Kamprad – creatorul retailerului IKEA; Richard Branson – antreprenor și investitor). Acești oameni, alături de mulți alții, au contribuit masiv la progresul societății și sunt dovada vie a avantajelor pe care neurodiversitatea le are pentru noi toți.

Adulții dislexici gestionează provocări multiple care apar în aproape toate domeniile de viață. Studiile universitare sunt în mod special o perioadă dificilă, întrucât au un impact major asupra posibilităților de angajare ulterioară. Însă facultatea, masteratul pot fi absolvite cu succes prin utilizarea unor metode alternative de învățare (folosirea fonturilor ajutoare,

30 a aplicațiilor de convertire a textelor în discurs oral și invers, solicitarea unui timp prelungit de examinare, diversificarea modalităților de evaluare etc.). În privința profesiei, este recomandabil să urmeze o carieră care să nu solicite foarte mult abilitățile de citit și lucrul cu textele, ci una care să evidențieze punctele forte (creativitate, imaginație, conectivitate, intuiție). În acest mod, scade probabilitatea apariției (auto)stigmatizării, rușinii și stresului profesional (Beetham și Okhai, 2017). Din pricina temerii că ceilalți îi vor batjocori sau că se vor face de râs, adulții dislexici sunt predispuși la a avea o stimă de sine scăzută și a dezvolta tulburări de anxietate (de exemplu, anxietate socială) și de dispoziție (depresie) (Alexander-Passe, 2012; Riddick și colab., 1999). Tocmai de aceea este necesar ca ei să aibă o rețea de suport familial și social care să îi ajute să se expună situațiilor sociale și să depășească gândurile de autoînvinovățire sau lipsă de speranță.

Disgrafia și disortografia

Scrisul, la fel ca cititul, reprezintă o deprindere frecvent folosită de-a lungul vieții noastre. Implică mai multe componente ce dovedesc complexitatea sa: abilități motorii, memoria literelor, formarea literelor, reguli de sintaxă, ortografie și punctuație (Farrell, 2022). Limbajul scris este mult mai elaborat decât limbajul verbal și necesită un proces educațional formal pentru a fi însușit. Unii elevi au dificultăți persistente în însușirea scrisului sau a diferitelor sale aspecte. Ei sunt vulnerabili la a fi diagnosticați cu disgrafie. Scrisul și coerența scrisului sunt afectate semnificativ, prin apariția mai multor fenomene: lizibilitate slabă, nerespectarea spațiilor de scris și așezarea

necorespunzătoare în pagină a mesajului scris, neregularitate în formarea literelor, dificultăți majore în scrisul de mână, nerespectarea regulilor de sintaxă și punctuație din limba respectivă, poziții bizare ale mâinilor și corpului în timpul scrisului, dificultăți în a scrie după dictare, scriere lentă etc. (Berninger și Wolf, 2009; Nicolson și Fawcett, 2011; Richards, 1998).

Se pot distinge mai multe forme de disgrafie: disgrafia dislexică, motorie, spațială, fonologică și lexicală. În disgrafia dislexică, scrisul de mână nu este inteligibil, ortografia este slabă, dar textele copiate pot fi corespunzătoare. Disgrafia motorie este asociată cu o dexteritate manuală slabă, cu deficiențe de motricitate fină și uneori cu un tonus muscular scăzut la mâini. Drept urmare, aceste persoane nu pot ține creionul sau pixul bine, iar formarea literelor este semnificativ afectată. În schimb, ortografia este bună. În disgrafia spațială, persoana are dificultăți în percepția și organizarea spațiului caietului/foii de scris. De aceea, textele scrise nu sunt lizibile, cuvintele sunt aranjate necorespunzător în pagină, se depășește spațiul destinat scrierii, nu sunt respectate spațiile între cuvinte, dar ortografia este bună (Deuel, 1995). Disgrafia fonologică se manifestă prin dificultăți în a scrie cuvintele nefamiliare, fără sens sau mai complicate. De asemenea, persoanei îi este greu să păstreze în memoria de lucru literele ce urmează a fi scrise pentru a forma un mesaj cu sens (Rapcsak și colab., 2009). Disgrafia lexicală este caracterizată prin dificultăți în a consemna cuvintele care se scriu diferit față de cum se aud și se întâlnește mai rar sau în combinație cu alte forme de disgrafie (Di Betta și Romani, 2006).

Disgrafia este adesea comorbidă cu dislexia, iar disgraficii întâmpină provocări similare cu cele ale dislexicilor. Și ei pot

32 evita anumite oportunități educaționale și posturi, gândindu-se că se vor face de râs. Utilizarea pe scară largă a computerelor și a aplicațiilor de corectare a textelor facilitează semnificativ performanța disgraficilor în sarcinile de serviciu și de la facultate. De asemenea, implicarea în activități în care să-și exploateze punctele forte îi ajută să aibă încredere în sine și să performeze așa cum își doresc.

O tulburare adesea menționată alături de disgrafie este disortografia sau tulburarea specifică de învățare care determină dificultăți în însușirea regulilor gramaticale, împiedicând astfel învățarea corectă a ortografiei (De Marco, 2011). În multe studii, dislexia și disortografia sunt asociate, astfel încât unii autori afirmă că dislexia implică întotdeauna și disortografie (De Maistre, 1977; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty și Fayol, 2000; INSERM, 2007; Zesiger, 2004).

Unii autori descriu două profiluri principale ale disortografiei de dezvoltare (Martinet și Valdois, 1999; Schaub, 2004; Rey și Sabater, 2008). La aceste două profiluri principale, se adăuga un al treilea care combină primele două profiluri (Pelletier, 2004):

- ✓ **Disortografia de suprafață.** În cazul acestui tip de dislexie, calea lexicală este afectată, iar individul realizează greșeli care dau naștere la o scriere plauzibilă din punct de vedere fonologic (de exemplu, „casă” pentru „clasă” sau „stop” pentru „strop”); are, de asemenea, dificultăți în a scrie cuvinte omofone (de exemplu, „cuminte” sau „cu minte”, „ia” sau „i-a” – cf. Martinet și Valdois, 1999; Schaub, 2004). Potrivit lui Rey și Sabater (2008), indivizii care se încadrează în acest tip scriu cuvintele așa cum le aud, fără a respecta ortografia obișnuită, dar au

o bună capacitate de corespondență fonem-grafem. Au performanțe mai bune în ce privește scrierea cuvintelor obișnuite și pseudo-cuvinte. Principala dificultate a acestui tip este să stabilească și să mențină în memorie forma ortografică a unui cuvânt.

- ✓ **Disortografie fonologică.** Calea lexicală funcționează bine, totuși calea extra-lexicală este deficitară, precum și conștientizarea fonologică, ceea ce duce la erori fonologice. Potrivit lui Rey și Sabater (2008), individul are dificultăți în a raporta în scris corespondențele dintre foneme și grafeme. Individul reușește să scrie corect cuvintele familiare, dar face erori în scrierea cuvintelor noi și a pseudo-cuvintelor, erori care nu sunt plauzibile din punct de vedere fonologic (Martinet și Valdois, 1999; Schaub, 2004).
- ✓ **Disortografia mixtă.** În acest caz, ambele căi de scriere sunt afectate, grupând astfel toate erorile menționate.

În ceea ce privește dificultățile întâmpinate de o persoană cu disortografie, este important de subliniat că aceasta are cunoștințe de ortografie, doar că nu le poate aplica, iar acest lucru o împiedică să scrie corect. De fapt, chiar și Departamentul de Instruire Publică din Franța – DIP (2008) subliniază că această tulburare duce la „dificultatea de a dobândi terminologia gramaticală și sensul acesteia” (p. 14). În plus, persoana are dificultăți în automatizarea regulilor gramaticale, dar și în gestionarea aplicării mai multor reguli.

De Maistre (1977) a descris patru tipuri de dificultăți întâmpinate de unii studenți cu disortografie:

- ✓ Reproducerea formei sonore a limbajului vorbit: la acest nivel apar dificultăți în transcrierea sunetului auzit

într-un grafem. Departamentul de Instruire Publică din Franța (2008) le descrie ca fiind dificultăți fonetice: individul percepe prost sunetele și are dificultăți în trecerea de la oral la scris, poate face omisiuni, completări, inversiuni sau confuzii de silabe.

- ✓ Segmentarea propoziției în cuvinte: individul are dificultăți în a stabili când se termină un cuvânt și când începe altul.
- ✓ Alegerea ortografiei potrivite: individul are dificultăți în a scrie un sunet atunci când acesta poate fi scris în mai multe moduri diferite. Este cazul, de exemplu, al sunetului /sa/ care poate fi scris „sa” și „s-a”. În acest caz avem de-a face cu dificultăți fonogramatice: individul cunoaște sunetele, dar nu și transcrierea acestora.
- ✓ Înțelegerea distincțiilor logice care corespund distincțiilor gramaticale: este vorba despre dificultăți de a găsi în vorbire relațiile logice care guvernează acordurile gramaticale:
 - Dificultăți în înțelegerea relațiilor logice care corespund distincțiilor gramaticale: în acest caz, acestea sunt reguli impuse de gramatică, cum ar fi acordul subiectului cu predicatul. Pentru a efectua corect modificările care fac obiectul raționamentului, este esențială cunoașterea categoriilor și a regulilor gramaticale. Indivizii cu disortografie au dificultăți în a învăța codul gramaticii. De exemplu, deși știu să facă distincția între masculin și feminin, problema lor este activarea acestor cunoștințe atunci când trebuie să scrie.

- Dificultăți legate de semnele codului gramatical: indivizii disortografici știu să pună aceste semne, dar nu știu când și de ce ar trebui să le pună.
- Ortografia gramaticală solicită activarea operațiilor mentale. Pentru a scrie corect, fără greșeli de ortografie, este necesară o activitate mentală din partea celui care scrie, de exemplu acesta trebuie să se gândească la acordurile dintre subiect și predicat. Cu toate acestea, un student cu disortografie nu poate folosi cunoștințele pe care le are. De exemplu, el știe că o propoziție este compusă din substantive, verbe și adjective, dar, cu toate acestea, nu este capabil să recunoască aceste categorii gramaticale.

Dificultățile explicate generează patru tipuri de erori în producțiile scrise ale studenților cu disortografie (De Maistre, 1977; Bellone, 2003; De Marco, 2011):

- ✓ Erorile fonologice: sunt de două tipuri, acceptabile și inacceptabile. Primele nu respectă ortografia convențională, studentul scrie „duamnă” pentru „doamnă”, ori „comfort” în loc de „confort” – acest tip de eroare este mai frecventă. În cel de-al doilea grup, al erorilor neacceptabile, sunt omisiuni, substituiiri, adăugiri de foneme; deci studentul va scrie „ghiuvetă” pentru „chiuvetă”, „noștrii” în loc de „noștri”.
- ✓ Erori din cauza cunoștințelor morfologice, cum ar fi omiterea lui „u” final la cuvântul „serviciu”.
- ✓ Erori de acord de gen și număr: individul nu găsește relația care va determina acordul. De exemplu, acordul în grupul „al, a, ai, ale cărui”.

- ✓ Erori în distincția omofonelor: omofonele sunt cuvinte similare fonetic al căror sens și ortografie sunt diferite, de exemplu „numai” – „nu mai”, „o dată” – „odată”, „altă-dată” – „altă dată” etc.

Discalculia

Așa cum am afirmat la începutul acestui capitol, discalculia se manifestă prin dificultăți persistente în calculul și raționamentul matematic. Pe lângă implicațiile educaționale serioase și problemele în promovarea ciclurilor educaționale, discalculia are consecințe și în viața extrașcolară. Persoanele cu discalculie ajung, în perioada adultă, să gestioneze greu sarcini de zi cu zi, precum facturile, relația cu băncile, cumpărăturile, mâncatul la restaurant sau în alte locuri publice, scurgerea timpului, măsurarea (Farrell, 2022). Practic, orice activitate care implică lucrul cu banii și cu numerele poate pune persoana în încurcătură și, în consecință, crește riscul de a evita respectiva activitate.

Tehnologia ajută mult și aici, scăzând din (auto)stigmatizarea pe care o resimt persoanele cu discalculie. Astfel, este recomandabil să se utilizeze calculatoare pentru operațiile aritmetice, aplicații de gestionare a finanțelor și de plăți recurente ale facturilor. Dacă persoana are nevoie să învețe matematică la școală sau la facultate, o abordare multisenzorială facilitează însușirea conceptelor (Tan Ai Lin și Jiar, 2017).

La fel ca în cazul tulburărilor prezentate anterior, manifestările nu sunt omogene, ceea ce a condus la delimitarea mai multor forme de discalculie: verbală, practognostică, lexică, grafică, ideognostică și operațională. Discalculia verbală

implică dificultăți semnificative în denumirea și înțelegerea conceptelor matematice prezentate verbal. Adică, elevii pot citi și scrie numere, dar le recunosc cu greu când sunt prezentate oral și nu pot rezolva problemele rostite de profesor. În discalculia practognostică apare greutatea în a traduce un concept matematic abstract într-un concept real, palpabil. De exemplu, persoanele pot înțelege operațiile aritmetice (conceptul de adunare sau scădere), dar nu pot compara numerele sau manipula ecuațiile. Discalculia lexicală implică dificultăți de citire și înțelegere a simbolurilor, numerelor, ecuațiilor matematice. Persoanele cu discalculie grafică pot înțelege conceptele matematice, dar nu au capacitatea de a citi, scrie sau folosi simbolurile matematice. Discalculia ideologică vine cu dificultăți de realizare a operațiilor mentale și de reamintire a conceptelor matematice după ce ele au fost învățate. Discalculia operațională creează greutăți în realizarea calculelor, chiar dacă sunt înțelese numerele și relațiile dintre ele (Cognifit, f.d.).

Importanța studierii tulburărilor specifice de învățare

Studierea tulburărilor specifice de învățare capătă o importanță din ce în ce mai mare în învățământul superior. Prezența acestor tulburări în rândul studenților poate avea implicații negative asupra imaginii de sine și poate conduce la apariția unor reacții de respingere socială. Deprinderile de scris-citit sunt instrumente care facilitează dobândirea de cunoștințe, formarea și dezvoltarea de competențe academice. Chiar și studenții cu dificultăți de scris-citit percep importanța acestor achiziții; ei mărturisesc ușor că nu știu să deseneze sau

38 că sunt „0” la matematică, dar le va fi greu să afirme că nu știu să scrie și să citească sau că au o TSI. Cadrele didactice pot avea o contribuție importantă în a-i sprijini pe acești studenți prin metode alternative, transdisciplinare, de predare, învățare și evaluare. Modalitățile de sprijin vor fi expuse elaborat în următoarele capitole.

Referințe bibliografice

- Aarnoudse-Moens, C.S., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J. B. & Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics*, 124(2), 717–728. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2816>.
- Alexander-Passe, N. (2012). *Dyslexia and depression: The hidden sorrow: An investigation of cause and effect*. Novinka/Nova Science Publishers.
- Asociația Americană de Psihiatrie. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (ediția a 5-a). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.
- Asociația Americană de Psihologie. (f.d.). *Dyseidetic dyslexia*. <https://dictionary.apa.org/dyseidetic-dyslexia>.
- Beetham, J, & Okhai, L. (2017). Workplace dyslexia & specific learning difficulties – productivity, engagement and well-being. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 56-78.
- Bellone, C. (2003). *Dyslexies et dysorthographies : connaissances de base théoriques et pratiques d’hier à aujourd’hui et demain*. Ortho Edition.
- Berninger, V.W., & Wolf, B.J. (2009). *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: Lessons from Teaching and Science*. Paul H. Brooks Publishing.
- Cognifit. (f.d.). *Dyscalculia in children*. <https://www.cognifit.com/pathology/dyscalculia>.
- Deuel, R.K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10(Suppl.), S6–S8.

- De Marco, M. (2011). *Intervention métacognitive auprès d'un élève présentant une dysorthographe développementale*. Master: Univ. de Genève.
- De Maistre, M. (1977). *Dyslexie, dysorthographe, analyse des troubles et techniques de rééducation* (5ème éd.). Encyclopédie Universitaire.
- Département de l'Instruction Publique (2008). *Regards sur la dyslexie-dysorthographe*. Genève: Département de l'Instruction Publique.
- Di Betta, A.M., & Romani, C.. (2006). Lexical learning and dysgraphia in a group of adults with developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23(3), 376–400. <https://doi.org/10.1080/02643290442000545>.
- Eide, B.L., & Eide, F.F. (2012). *The dyslexic advantage: Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Plume Books.
- Farrell, M. (2022). *Supporting disorders of learning and co-ordination. Effective provision for dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, and dyspraxia*. Routledge.
- Gernsbacher, M.A.. (2017). Editorial Perspective: The use of person-first language in scholarly writing may accentuate stigma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(7), 859–861. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12706>.
- Gombert, J.E., Colé, P., Valdois, S. Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Nathan Pédagogie.
- INSERM. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations*. Accesat la: <http://www.apedys2savoie.org/images/articles/Lettre-collective-APEDYS.pdf>.
- Laffar-Smith, R. (2017, January 18). *Identity-first vs person-first language: Proudly dyslexic, proudly autistic*. Aulexic. <https://www.aulexic.com.au/identity-first-vs-person-first-language/>.
- Leather, C., Hogh, H., Seiss, E., & Everatt, J. (2011). Cognitive functioning and work success in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 17, 327–338.
- Lishman, W.A. (2003). Developmental dyslexia. *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 74(12), 1603-1607.
- Manis, F., & Bailey, C.E. (2008). Exploring heterogeneity in developmental dyslexia: A longitudinal investigation. In G. Reid, A.

- 40 Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.). *The SAGE handbook of dyslexia*, pp. 149-173.
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E., Operto, F., & Simone, M. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC neurology*, 13, 198. <https://doi.org/10.1186/1471-2377-13-198>.
- Martinet, C., & Valdois, S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. *L'Année Psychologique*, 99, 577-622.
- Nalavany, B.A., Logan, J.M., & Carawan, L.W. (2017). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, 24(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/dys.1575>.
- Nicolson, R.I., & Fawcett, A.J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex*, 47(1), 117-27. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.08.016>.
- Organizația Mondială a Sănătății (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ediția a 11-a). <https://icd.who.int/>.
- Organizația Mondială a Sănătății. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*.
- Pelletier, E. (2004). *Les troubles d'apprentissage. Guide pour les enseignants*. Ecole Marguerite-Bourgeoys.
- Prince, E., & Ring, H. (2011). Causes of learning disability and epilepsy: a review. *Current opinion in neurology*, 24(2), 154-158. <https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e3283444c70>.
- Rapcsak, S.Z., Beeson, P.M., Henry, M.L., Leyden, A., Kim, E., Rising, K., Andersen, S., & Cho, H. (2009). Phonological dyslexia and dysgraphia: Cognitive mechanisms and neural substrates. *Cortex*, 45(5), 575-591. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.04.006>.
- Rey, V., & Sabater, C. (2008). *Ecriture, orthographe, dysorthographe*. Publication de l'Université de Provence.
- Richards, R.G. (1998). *The Writing Dilemma: Understanding Dysgraphia*. Richards Educational Therapy (RET) Center Press.

- Richlan, F., Kronbichler, M., & Wimmer, H. (2013). Structural abnormalities in the dyslexic brain: A meta-analysis of voxel-based morphometry studies. *Human Brain Mapping*, 34(11), 3055–3065. <https://doi.org/10.1002/hbm.22127>.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 227–248.
- Sahu, A., Patil, V., Sagar, R., & Bhargava, R. (2019). Psychiatric Comorbidities in Children with Specific Learning Disorder-Mixed Type: A Cross-sectional Study. *Journal of Neurosciences in Rural Practice*, 10(04), 617–622. <https://doi.org/10.1055/s-0039-1697879>.
- Schaub, C. (2004). *Apprentissage de l'orthographe d'usage chez deux adolescents présentant une dysorthographie de surface. Trois méthodes de rééducation. Mémoire de diplôme logopédie* [non publié] soutenu à l'Université de Genève, FPSE, Section de Psychologie.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia* (ediția a doua). Blackwell Publishing.
- Tan Ai Lin, V. & Jiar, Y.K. (2017). Multisensory instruction for students with dyscalculia. *China-USA Business Review*, 16(9), 412–417.
- Vidyadharan, V., & Tharayil, H.M.. (2019). Learning Disorder or Learning Disability: Time to Rethink. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(3), 276–278. https://doi.org/10.4103/ijpsym.ijpsym_371_18.
- Zesiger, P. (2004). Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance*, 56, 237–243.
- *** (f.d.). „A Brief History of Dyslexia”, art. disponibil la adresa: <https://dyslexiahistory.web.ox.ac.uk/brief-history-dyslexia>

Îmbunătățirea experiențelor de predare și învățare în învățământul superior pentru studenții cu tulburări specifice de învățare

Contextul global pentru educația incluzivă

În contextul unei evoluții rapide și dinamice a tehnologiei, a unor schimbări complexe socioeconomice și culturale, învățământul universitar, destul de rigid, este nevoit să se transforme și el, pentru a putea răspunde într-o manieră mai eficientă noilor nevoi ce se conturează. Globalizarea și mobilitatea academică, digitalizarea și încorporarea tot mai amplă a noilor tehnologii în învățământul superior a facilitat accesul la studii universitare al unui grup mai variat de studenți, printre care și studenții cu dizabilități. De asemenea, politicile educaționale incluzive preuniversitare, care au asigurat o identificare timpurie a dizabilităților și un suport individualizat, au permis unui număr mai mare de elevi să-și continue studiile în învățământul superior (ÎS) (Kim și Aquino, 2017). Pe lângă interesul mai mare al studenților cu dizabilități de a-și continua studiile, universitățile încearcă să-și diversifice și accesibilizeze

serviciile, pentru a permite înscrierea unui număr cât mai mare de studenți. Prin urmare, necesitatea unor abordări mai bine informate a eforturilor de diversitate și incluziune este clară deja pentru instituțiile de învățământ superior (ÎS), dar și pentru cadrele didactice. Obiectivul general al echității în ÎS este de a se asigura reprezentativitatea și accesul tuturor grupurilor din societate la ÎS și oferirea de oportunități de a participa cu succes în mediul universitar. Acest lucru se poate realiza și prin sprijinirea diversității studenților, pentru a reflecta mai bine structura societății în ansamblu. În capitolul de față vom oferi informații cu privire la politicile, practicile și instrumentele existente care contribuie la susținerea nevoilor de învățare ale studenților cu TSI la nivel internațional și național, precum și la disponibilitatea programelor de formare oferite cadrelor didactice universitare privind incluziunea, diversitatea și adaptarea învățării la nevoile studenților vulnerabili.

Nu există statistici foarte clare care să specifice numărul studenților cu dizabilități din ÎS, și asta pentru că, pe de o parte, studenții cu dizabilități pot alege să nu își declare dizabilitatea, mai ales dacă aceasta nu este vizibilă, iar pe de altă parte, unii studenți, deși se confruntă cu o serie de dificultăți, nefiind diagnosticați la o vârstă timpurie (este cazul preponderent al TSI), nu știu că dificultățile lor, de exemplu, de citire, de planificare și organizare etc., ar putea fi explicate de o dizabilitate și nu de faptul că sunt incapabili sau studenți slabi. Totuși, unele cercetări și rapoarte aduc o serie de cifre. De exemplu, un raport (Koshy, 2020) realizat pentru populația studențească din ÎS australian susține că în 2019 numărul studenților cu dizabilități a crescut (7,7%) față de 2018 (7,3%). În Statele Unite, potrivit Centrului Național de Statistică a Educației (National

44 Center for Education Statistics)*, 19% dintre studenții înscriși la un program de licență în anul universitar 2015-2016 au raportat că au o anumită formă de dizabilitate. Numărul studenților cu dizabilități încadrați în ÎS din Irlanda și care au solicitat servicii de suport pentru studenții cu dizabilități în anul universitar 2018-2019 este reprezentat de 6,2% (15 696) din totalul populației studențești din ÎS (AHEAD, 2020). Raportul susține faptul că numărul studenților care solicită și beneficiază de servicii de suport pentru studenții cu dizabilități a crescut cu peste 200% între anii academici 2008/2009 și 2018/2019. În ceea ce privește reprezentativitatea studenților cu dizabilități în ÎS din România, Strategia națională privind drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2027 (2022), furnizează datele unui raport european care susține că în anul 2017, în ÎS din România, 7% dintre studenți au declarat că au o dizabilitate, această valoare fiind mai mică decât în celelalte țări europene.

Deși numărul studenților cu dizabilități din ÎS este în continuă creștere, iar odată cu digitalizarea educației și reducerea barierelor fizice de accesare a oportunităților de formare provocările cu care se confruntă acești studenți impun universităților adoptarea de programe de sprijinire și susținere, precum și elaborarea de strategii de facilitare a accesului la oportunitățile și experiențele de învățare, care să asigure echitatea și accesul la aceleași oportunități ca în cazul studenților fără dizabilitate.

Strategii de promovare a diversității și incluziunii universitare:

- ✓ Principiul de bază al construirii educației universitare este asigurarea unor programe de formare profesională sustenabile, ajustate la piața muncii.

* <https://nces.ed.gov/>.

- ✓ Creșterea gradului de conștientizare, formarea și implicarea factorilor de decizie și a partenerilor educaționali în explorarea beneficiilor incluziunii și abordarea diversității ca resursă de creștere, învățare, inovare, progres și coeziune socială.
- ✓ Definirea unei politici a diversității și implementarea de practici și strategii universitare incluzive, care promovează echitatea, egalitatea de șanse și facilitează accesul la oportunitățile educaționale.
- ✓ Identificarea căilor de diversificare a modalităților de prezentare a conținuturilor educaționale, precum și identificarea barierelor care împiedică accesarea și participarea studenților cu dizabilități la experiențele de învățare propuse de programul de studii.
- ✓ Monitorizarea progreselor practicilor incluzive și îmbunătățirea constantă a acestora.

Astfel de inițiative naționale au, de asemenea, efectul de a declanșa o reexaminare a rolului ÎIS, instituții cruciale în promovarea valorilor incluzive. Sprijinirea studenților cu dizabilități în ÎS este un fenomen relativ recent.

Bariere în calea unei educații universitare incluzive

Deși studenții cu dizabilități decid să-și continue studiile universitare, este mult mai probabil ca aceștia să renunțe și să abandoneze universitatea într-un procent mai mare în comparație cu colegii lor fără dizabilități (Steed et al., 2021). Deși se fac pași spre o educație universitară incluzivă, există

46 numeroase bariere care pun serioase provocări în calea pregătirii profesionale a studenților vulnerabili:

- ✓ Bariere fizice legate de accesul la sălile de curs, spațiile academice și alte spații ale campusului universitar.
- ✓ Bariere de accesare a oportunităților de învățare, cauzate de insuficienta pregătire a cadrelor didactice universitare în ce privește adaptarea modalităților de transmitere a conținuturilor educaționale, de furnizare de modalități de angajare în învățare și de evaluare a experiențelor de învățare.
- ✓ Bariere atitudinale, excludere din grupurile de studiu, din activitățile studențești, interacțiuni negative de evitare, ignorare a studenților cu dizabilități.
- ✓ Lipsa unor programe de tranziție de la învățământul pre-universitar la cel universitar și de la învățământul universitar în câmpul muncii.
- ✓ Inegalitățile în participare ale studenților vulnerabili. Pandemia ne-a reamintit de existența acestor discrepanțe, a exacerbă inegalitățile studenților, dacă ne referim mai ales la lipsa suportului social, lipsa mijloacelor de a intra online la cursuri, competențe digitale scăzute și lipsa abilităților profesorilor universitari de a oferi sprijin adecvat studenților cu dizabilități, pentru a-și continua studiile superioare chiar și în mediul online (Chadwick și Wesson, 2016).

Rezultatele unor numeroase studii susțin cu studenții cu dizabilități sunt mai vulnerabili pe parcursul formării academice și profesionale în fața stigmatizării sociale, a creșterii sentimentelor de insecuritate și anxietate. Deși în ultimele decenii ÎIS își propun să dezvolte programe de sprijin pentru a facilita

accesul studenților cu dizabilități la oportunități educaționale, totuși, de cele mai multe ori, aceștia nu sunt întotdeauna conștienți de serviciile pe care le pot accesa și de care pot beneficia pe parcursul formării lor universitare. Prin urmare, acesta ar putea fi un motiv pentru care studenții cu dizabilități nu reușesc să reziste până la absolvire.

Pași spre o educație universitară incluzivă de calitate

Universitățile care explorează permanent modalități sustenabile de a răspunde cât mai individualizat nevoilor studenților săi, care dispun de o filosofie incluzivă și îmbrățișează diversitatea reușesc să atragă un număr mare de studenți diverși, în special studenți transfrontalieri. Ajustarea experienței de predare la nevoile foarte specifice ale studenților pe care îi formează duce la creșterea calității experienței de învățare și reprezintă un element crucial, cu impact asupra rezultatelor învățării și posibilităților de angajare ale absolvenților. Predarea de calitate este centrată pe student (Biggs și Tang, 2007), pentru că aceasta se asigură că toți studenții învață.

Mediul academic din aproape orice universitate încearcă să înțeleagă interacțiunile complexe și dinamice dintre nevoile educaționale ale studenților și oportunitățile de învățare, de cercetare și de dezvoltare oferite în cadrul programelor de formare universitară. De la guvern la nivel individual, de la nivel național la cel internațional, eforturile de promovare a diversității și incluziunii trebuie susținute continuu. Universitățile trebuie să ofere strategii clare și eficiente pentru promovarea diversității și incluziunii, atât formal, cât și informal.

La nivelul politicilor educaționale universitare a existat o trecere de la eliminarea barierelor în accesarea programelor de studii universitare la asigurarea accesului către o pregătire universitară de calitate și beneficierea de experiențe educaționale variate și relevante. Preocupările centrale ale universităților se axează nu doar pe creșterea numărului de studenți cu dizabilități în universități, ci și pe furnizarea unei educații de calitate în ÎS pe tot parcursul școlarizării (Pollak, 2012). Preocupările tot mai intense ale universităților de prestigiu pentru adaptarea la nevoile de învățare ale tuturor studenților și asigurarea unor programe de formare cât mai personalizate sunt materializate în publicarea numeroaselor ghiduri utile pentru includerea studenților cu dizabilități la cursurile universitare. Mecanismele de asigurare a calității (externe și interne) și indicatorii standardelor de calitate ajută instituțiile să-și monitorizeze rezultatele, pentru asigurarea unor experiențe relevante de învățare, pentru îmbunătățirea procesului de predare-învățare-cercetare, pentru promovarea calității și îmbunătățirea rezultatelor învățării.

Universitățile îi expun pe studenți la experiențe de învățare, formare și cercetare relevante. Educația universitară concepută universal are la bază ideea proiectării unui mediu incluziv de învățare, astfel încât să fie cât mai accesibilă pentru o varietate cât mai mare de studenți. Universitatea incluzivă oferă cursuri care le sunt accesibile tuturor studenților. Pentru reușita acestui deziderat, este necesară proiectarea unor servicii de suport, care își propun în mod paradoxal să îi sprijine pe studenți în procesul de formare prin furnizarea de tehnici care să le încurajeze participarea și atingerea obiectivelor educaționale, pentru ca pe termen lung să nu mai aibă nevoie de aceste servicii.

Cu alte cuvinte, dacă spațiile fizice, politicile și procedurile educaționale sunt concepute pentru a permite accesul tuturor studenților, iar studenții reușesc să identifice pe parcursul programului de pregătire academică mecanismele care le permit să-și depășească și să-și gestioneze eficient dificultățile, atunci universitățile ar deveni incluzive.

Dezvoltarea serviciilor de consiliere pentru studenții cu tulburări specifice de învățare

Sistemul educațional din România este reglementat, în acord cu Constituția României, de către Legea nr. 1/2011 a Educației Naționale, lege organică ce asigură cadrul exercitării dreptului constituțional la educație pe tot parcursul vieții. Aceasta enumera în primele articole o serie de elemente ce conturează viziunea și misiunea educației, definită ca fiind prioritate națională. O serie din articolele legii fac referire la un sistem echitabil de acces la educație, cum ar fi faptul că sistemul educațional își asumă asigurarea drepturilor egale de acces la învățământul preuniversitar, universitar și pe tot parcursul vieții (*LEN*, art. 2, alin. 4), atât pentru cetățenii români, cât și pentru cei ai statelor membre UE/SEE/CE.

În ceea ce privește aspectele legate de serviciile studențești de suport, consiliere și orientare, traseele flexibile de învățare și rutele alternative de acces, legislația prevede următoarele:

- ✓ acordă asistență medicală și psihologică gratuită (*LEN*, art. 205);
- ✓ se amenajează căi de acces adaptate studenților cu dizabilități fizice în toate spațiile universitare, precum și condiții pentru desfășurarea normală a activităților

academice, sociale și culturale în cadrul ÎÎS, adaptate acestora (*LEN*, art. 118, alin. 3);

- ✓ se oferă asistență și servicii complementare gratuite, inclusiv consiliere în scopul orientării profesionale (*LEN*, art. 202b);
- ✓ se permite flexibilitatea traseelor de învățare, Legea Educației definind formele de studiu fără frecvență și la distanță. Mai mult, flexibilitatea se realizează și la nivelul universităților/facultăților, prin oferirea de cursuri de tip opțional și facultativ, numărul și tipul acestora diferind în funcție de universitate, domeniu de studiu, program de studiu, resursele instituției.

Începând cu anul 2014, în cadrul universităților din România funcționează Centre de Consiliere și Orientare în Carieră în baza Metodologiei-cadru privind organizarea și funcționarea Centrelor de Consiliere și Orientare în Carieră în sistemul de învățământ superior din România.

Misiunea Centrelor de Consiliere și Orientare în Carieră – C.C.O.C. este de a oferi servicii specializate beneficiarilor pentru clarificarea propriilor aspirații privind cariera, pentru identificarea de oportunități educaționale și profesionale, pornind de la propriile abilități, valori și interese profesionale, și pentru gestionarea propriei cariere profesionale.

Obiective:

- ✓ informarea viitorilor studenți ai universității asupra ofertei educaționale și oferirea de servicii de consiliere în alegerea traseului academic în funcție de aptitudinile și interesele lor;

- ✓ consilierea studenților universității în domeniul profesional și al orientării în carieră;
- ✓ asistarea tinerilor în luarea deciziilor optime referitoare la carieră, în privința gestionării eficiente a conflictelor și schimbărilor din viața profesională;
- ✓ consiliere în elaborarea planului de dezvoltare a carierei, a traseului profesional;
- ✓ consilierea studenților cu cerințe educative speciale în vederea facilitării integrării universitare și socioprofesionale;
- ✓ sprijinirea studenților în activitatea de autocunoaștere și autoevaluare în vederea construirii unei cariere de succes (definirea abilităților, stabilirea intereselor, clarificarea valorilor personale, stabilirea obiectivelor profesionale) și a facilitării tranziției de la școală la viața activă;
- ✓ sprijin în candidaturile pentru obținerea unui loc de muncă;
- ✓ consiliere în vederea identificării oportunităților de pe piața muncii;
- ✓ sprijin pentru implicarea în activități de voluntariat și în activități asociative sau în accesarea de locuri de muncă cu timp parțial pe parcursul traseului academic;
- ✓ facilitarea întâlnirii studenților cu practicieni și cu studenți care pot împărtăși din experiența lor privind viața academică sau profesională;
- ✓ dezvoltarea și exersarea de abilități și competențe profesionale, prin considerarea oportunităților oferite de mediul economic și comunitatea locală (stagii de practică, studii de caz etc.);
- ✓ organizarea de conferințe, ateliere de lucru și studii pe tema consilierii în carieră, a educației pentru carieră,

- schimb de bune practici cu reprezentanți ai firmelor de recrutare și de training, cu manageri de resurse umane;
- ✓ monitorizarea inserției absolvenților pe piața muncii, pentru a stabili un feedback al eficienței activității universității și al relației dezvoltate cu mediul de afaceri și cu comunitatea prin urmărirea gradului de angajare după absolvire;
 - ✓ stabilirea de relații durabile cu principalele categorii de actori interesați de activitatea desfășurată de centru (agenți economici, ONG-uri, asociații profesionale, alte universități, instituții publice etc.).

Bune practici: programe în desfășurare pentru a dezvolta gradul de conștientizare și cunoaștere a facultăților cu privire la strategiile de predare

În raportul *Cadru strategic pentru un învățământ superior echitabil* (2015) este reliefat faptul că în România, dezvoltarea unor structuri orientate spre studenții cu dizabilități are la bază un cadru legislativ favorabil și se aliniază la Strategia Națională privind Incluziunea Persoanelor cu Dizabilități 2014-2020. Astfel, Legea Educației Naționale nr. 1/2011, prevede și garantează „drepturi egale de acces al tuturor cetățenilor României la toate nivelurile și formele de învățământ preuniversitar și superior, precum și la învățarea pe tot parcursul vieții, fără nicio formă de discriminare”.

Biroul pentru Studenți cu Dizabilități al Universității Babeș-Bolyai este în prezent singura structură de acest tip din țară. În România, studenții declară la înmatriculare doar dizabilitățile asociate cu încadrarea medicală într-un grad de handicap,

de obicei vizibile (de vedere, motorii etc.). Această încadrare se face conform Ordinului Ministerului Muncii, Familiei și Protecției Sociale nr. 2298/2012, în urma evaluării medico-psiho-vocaționale în cadrul Serviciului de evaluare complexă a persoanelor adulte cu handicap (Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului sau Comisia Superioară de Evaluare a Persoanelor Adulte).

Numărul real al studenților cu dizabilități înmatriculați la o universitate din România poate fi mai mare decât cel indicat de datele medicale declarate la înmatriculare (încadrarea în grad de handicap), fiind alcătuit și din studenți care decid să nu își declare dizabilitatea (din motive personale, cum ar fi evitarea discriminării) sau care nu conștientizează că au dificultăți de învățare sau alte deficiențe în momentul înmatriculării. În plus, chiar dacă apar dificultăți de învățare pe parcursul semestrului, acestea nu sunt incluse în datele inițiale din baza de date a secretarietelor facultăților. Ca urmare, este necesară conștientizarea la nivel de facultăți a existenței categoriei de studenți cu dificultăți de învățare, care poate să devină vizibilă pe parcursul anului academic și care este mai dificil de monitorizat prin sistemul secretarial.

Această situație poate fi însă remediată prin dezvoltarea Birourilor (Structurilor) pentru Studenții cu Dizabilități, care pot oferi în manieră continuă informații suplimentare privind această categorie de studenți și pot astfel completa statisticile oferite de secretariate, cu condiția ca acești studenți să devină motivați pe parcursul anului academic să apeleze la serviciile oferite de aceste structuri destinate facilitării participării lor la mediul academic.

La nivel internațional (*Cadru strategic pentru un învățământ superior echitabil*, 2015) birourile pentru studenții cu dizabilități

54 susțin în primul rând centrarea în manieră interacțională (individ-mediu) pe nevoile studenților deja înmatriculați (indiferent de cât de mic este numărul acestora) și satisfacerea acestor nevoi educaționale pe parcursul traseului lor în interiorul programelor de studii alese în cadrul unei instituții. Demonstrarea posibilității de sprijin în privința acestor nevoi (prin elaborarea de metodologii și măsuri clare privind posibilitățile de accesibilizare fizică, informațională și comunicațională, prin soluții personalizate, programe de conștientizare și informare oferite prin Birourile pentru Studenții cu Dizabilități etc.) ar duce implicit la creșterea atractivității în termeni de accesibilitate a mediului instituțional, ducând și la creșterea numerică a studenților cu dizabilități. Altfel spus, odată ce nevoile speciale ale fiecărui student cu dizabilități deja înmatriculat în cadrul unei universități sunt asigurate în manieră rezonabilă, astfel încât să se prevină abandonul școlar și să se asigure un nivel optim de incluziune socială, fiecare student poate să devină un ambasador al instituției-gazdă în ceea ce privește deschiderea spre diversitate și spre măsuri active de facilitare a participării persoanelor cu dizabilități la programele sale de studii.

Referințe bibliografice

- *** (2011). *Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011*. https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf
- AHEAD, (2020). *Launch of Students with Disabilities Engaged with Support Services in Higher Education in Ireland 2018/19 Report*, <https://www.ahead.ie/Launch-of-New-Report-on-Numbers-of-Students-with-Disabilites-in-Higher-Education>, accesat la 14.04.2022

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for Quality Learning. *Science*, 345(6193).
- Chadwick, D., & Wesson, C. (2016). Digital Inclusion and Disability. In A. Attrill & C. Fullwood (ed.), *Applied Cyberpsychology* (pp. 1–23). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137517036_1
- Ghigiu, A.M., Rusu, A., Hâj, C., Fartușnic, C., Alexe, D., Gologan, D., Duminică, G., Costache, L., Balica, M., Santa, R., Iucu, R., Iosifescu, Ș. (2015). *Cadru strategic pentru un învățământ superior echitabil*. IEMU.
- Kim, E. & Aquino, K.C. (2017). *Disability as diversity in higher education. Policies and Practices to Enhance Student Success*. Routledge.
- Koshy, P. (2020). *Student Equity Participation in Higher Education: 2014-2019. National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE)*, Curtin University.
- Ministerul Muncii și Solidarității Naționale, (2022). *Strategia națională privind drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2027*. <http://anpd.gov.ro/web/strategia-nationala-privind-drepturile-persoanelor-cu-dizabilitati-o-romanie-echitabila-2022-2027-si-a-planul-operational-privind-implementarea-strategiei-aprobate-de-guvern/> accesat la 14.04.2022.
- Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice (2014). *Strategia națională de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități (2014-2020)*. <https://www.servicii-sociale.gov.ro/ro/politici-si-strategii/strategia-nationala-de-incluziune-sociala-a-persoanelor-cu-dizabilitati-2014-2020> accesat la 10.04.2022.
- Pollak, D. (2012). Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences. In *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences*, Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470742259>.
- Steed, E.A., Phan, N., Leech, N., & Charlifue-Smith, R. (2021). Remote Delivery of Services for Young Children with Disabilities During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic in the United States. *Journal of Early Intervention*. <https://doi.org/10.1177/105381512111037673>.

Resurse web

<https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=60>, accesat la 14.04.2022.

<https://uefiscdi.gov.ro/resource-824580-13-cadrul-strategic-pentru-un-is-echitabil-2015-ro.pdf>, accesat la 29.04.2022.

Învățarea și predarea incluzivă în învățământul superior

De ce învățăm greu să citim și să scriem ?

Dintotdeauna informația a reprezentat, alături de hrană (calorii), un element-cheie al supraviețuirii; trebuie să fim conectați la ceea ce se întâmplă în jur, să adunăm informații și să le prelucrăm pentru a lua deciziile cele mai adecvate pentru anumite situații concrete de viață. Probabil de asta devenim atât de iremediabil sclavii dispozitivelor electronice, care furnizează constant fluxuri de informații și care ne împing să ne ducem la culcare și să ne trezim verificându-ne telefonul. Dintotdeauna, oamenii au fost angajați într-un proces continuu de învățare — primesc, prelucrează, stochează și utilizează informații. Pentru orice comportament simplu, a fost necesar un proces de învățare și ceea ce suntem astăzi este rezultatul învățării (fie al unei învățări a speciei, pentru că suntem predestinați biologic să executăm un arsenal de comportamente predestinate, fie al unei învățări individuale, prin experiența individuală de viață). Procesul educațional este unul dintre cele mai răspândite tipuri de muncă informațională, necesitând profesionalism în implementarea sa. Până la urmă, orice meserie va presupune un proces de educație (pregătire

58 profesională) pentru a dobândi un set de cunoștințe teoretice și abilități practice ca rezultat al unei pregătiri educaționale speciale și al experienței de aplicare a celor învățate.

Există o serie de instrumente care ne ajută să învățăm. Sunt instrumente determinate genetic (capacitatea de a imita, nevoia de a interacționa și comunica, nevoia de a fi informat), dar și instrumente pe care le achiziționăm pe parcursul vieții, ca rezultat al experienței individuale de învățare și care ne permit să ne eficientizăm învățarea, făcând-o autonomă (scris-cititul). Momentul când automatizăm scris-cititul, putem accesa informații, fără să avem nevoie neapărat de medierea unui profesor sau a unei alte persoane, putem relua ori de câte ori este nevoie învățarea, putem aprofunda domenii de interes. Experții (Smith, 1992; Fischer, 2005) spun că scris-cititul (limbajul verbal scris) a apărut mai târziu decât limbajul verbal oral (comunicarea verbală). Poate fi o explicație pentru distribuția semnificativă a tulburărilor specifice de învățare în rândul populației. Potrivit *Manualului de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale* (DSM 5, 2013), prevalența tulburărilor specifice de învățare este de 5-15% în rândul copiilor de vârstă școlară din diferite limbi și culturi. Prevalența la adulți este necunoscută, dar pare a fi de aproximativ 4%. Dificultățile în achiziția instrumentelor cu care învățăm (scris, citit, calcul aritmetic) reprezintă un domeniu actual, iar practica pedagogică confirmă faptul că fiecare profesor în procesul activității sale pedagogice întâlnește mulți elevi care întâmpină dificultăți în asimilarea materialului educațional.

Pentru o intervenție educațională eficientă, este necesară identificarea dificultăților cu care se confruntă elevii sau studenții, a cauzelor apariției barierelor în învățare. Dificultățile de învățare pot fi atribuite fie unei modalități diferite a

creierului de a procesa informația (și atunci discutăm de tulburări specifice de învățare, care sunt de fapt condiții permanente, ireversibile), fie dificultăților de învățare atribuite unor condiții sociale sau de natură psihologică (pentru o singură dificultate educațională pot exista mai multe motive psihologice, la fel cum același motiv psihologic poate sta la baza mai multor manifestări externe ale dificultăților). De exemplu, neatenția unui elev de care profesorii și părinții se plâng deseori. Dificultățile în învățare pot fi consecința lipsei de formare a proceselor reale de atenție voluntară, ca rezultat al unei dezvoltări insuficiente a activității mentale, lipsa de interes pentru învățare, prezența unor probleme personale. Neatenția unui elev, mai ales dacă apare după o perioadă de activitate mentală intensă, poate fi asociată cu caracteristicile tipologice individuale ale elevului. Alte cauze ale dificultăților de învățare țin de dificultăți legate de memorie, de lipsa de formare a operației mentale de analiză etc. O astfel de relație complexă între manifestările externe ale dificultăților de învățare și cauzele ce le determină face necesară nu numai o bună înțelegere a acestor conexiuni de către profesor, ci și identificarea eficientă a acestora, pentru selectarea adecvată a tehnicilor de intervenție.

Analiza insuficientă a acestor dificultăți de învățare și a eșecului academic duce la utilizarea unor metode tradiționale de depășire a acestor dificultăți, care constau în mare parte în desfășurarea de ore remediale bazate pe repetarea și clarificarea suplimentară a materialului instructiv, și nu neapărat pe abordarea individuală și complexă a fiecărui elev. Rezultatele unui astfel de demers nu sunt întotdeauna cele dorite. În cel mai bun caz, se pot înregistra schimbări pozitive temporare în învățare, ceea ce nu elimină motivele reale ale dificultăților celor care învață la nivel preuniversitar sau universitar și nici nu propun strategii

60 eficiente de depășire a acestor dificultăți. Este destul de evident că ajutorul eficient pentru cei care au dificultăți în învățare poate fi oferit doar printr-o analiza complexă a dificultăților, prin identificarea resurselor individuale și identificarea strategiilor care vor funcționa pentru acea constelație de bariere și resurse. Pentru a desfășura astfel de activități de intervenție și recuperare, profesorul trebuie să aibă o descriere suficient de detaliată și sistematică a dificultăților cu care se confruntă elevii sau studenții săi în procesul de învățare, a modului în care are loc efectiv procesul de învățare, dar și a transferului unui set de strategii, metode și tehnici de intervenție educațională. Sarcina acestei lucrări este de a ajuta profesorul să identifice dificultățile de învățare, să recunoască aceste dificultăți și să sprijine procesul de învățare al tuturor celor implicați în acest demers.

Din păcate, tulburările specifice de învățare nu dispar odată cu vârsta, prin urmare acestea vor însoți persoana pe tot parcursul vieții și vor pune bariere serioase în orice activitate de formare, de învățare pe tot parcursul vieții. Este un subiect extrem de actual, mai ales în contextul hibridizării tot mai ample a educației universitare, în contextul pandemic și al erei post-COVID, care forțează universitățile să-și (re)gândească serviciile și modalitățile de furnizare a programelor de formare, oferind acces astfel unei mari diversități de studenți. Numărul tot mai mare de studenți neurodiverși în universități este confirmat de numeroase studii realizate în Regatul Unit (HESA, f.d.) , Irlanda (Harkin și colab., 2015), Statele Unite (Del Bianco și Mason, 2021), Israel (Mandelblit, 2019) și altele. Din păcate, numărul persoanelor cu TSI din învățământul superior (ÎS) nu este cunoscut în multe alte țări, cum este și cazul României. Deși astfel de statistici centralizate și detaliate nu sunt înregistrate încă în România, practicile confirmă

faptul că o serie de studenți recunosc simptomatologia TSI și se autodiagnostichează ca având o tulburare specifică de dezvoltare. Explicația vine din lipsa unor instrumente de diagnosticare la o vârstă timpurie, așa încât studenții de astăzi au „supraviețuit” sistemului preuniversitar fără un sprijin adecvat și dezvoltând mecanisme compensatorii individuale; sigur, situația este valabilă pentru acele persoane cu o simptomatologie ușoară de TSI. Din experiența țărilor incluzive, observăm că accesul studenților cu dizabilități la programele universitare sunt rezultatul creșterii conștientizării cu privire la nevoile lor educaționale și al îmbunătățirii sprijinului de care beneficiază în învățământul preuniversitar. Fără aceste servicii incluzive în preuniversitar, șansele elevilor cu dizabilități să acceseze învățământul universitar sunt minime. Prin urmare, odată cu diversificarea serviciilor incluzive și de sprijinire a elevilor cu dizabilități în școli, șansele regăsirii în amfiteatrele universitare ale studenților cu TSI cresc. De asemenea, nu doar școlile încearcă să învețe să devină flexibile și incluzive, dar și universitățile par deschise către diversitate și tot mai multe centre universitare promovează și încurajează diversitatea, dezvoltând medii universitare flexibile. Astfel, instituțiile de învățământ superior (ÎȘ) au început să accepte nevoia de a include unele „ajustări rezonabile”, astfel încât să reducă o serie de bariere cu care se confruntă studenții vulnerabili.

Impactul tulburărilor specifice de învățare asupra învățării academice

Tulburările Specifice de Învățare (TSI) reprezintă un termen-umbrelă utilizat pentru a caracteriza o serie de tulburări de neurodezvoltare (TND) (Kulkarni și colab., 2001). Sunt considerate

62 TND, pentru că își au originea în dezvoltare cerebrală non-neurotipică și interferează puternic cu capacitatea de a dobândi și utiliza abilitățile academice, cum ar fi citirea, scrierea și calculul aritmetic. *Manualul de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale* (DSM 5, 2013) încadrează TSI-urile în categoria TND-urilor, alături de alte tulburări, precum tulburările din spectrul autismului (TSA), tulburarea hiperactivă cu deficit de atenție (ADHD), tulburare de deficit de atenție (ADD), întârzierea globală a funcționării, tulburări motorii, tulburări ale comunicării și altele. Vom spune că o persoană are o tulburare specifică de învățare dacă pe parcursul școlarizării se confruntă cu o serie de dificultăți cronice, rezistente la intervenție, în procesul achiziției instrumentelor necesare învățării, precum citit-scrisul și calculul aritmetic. Ele apar la persoane de la care nu ne așteptăm, în sensul în care ele nu pot fi explicate de un retard intelectual, lipsa motivației, lipsa oportunităților socioculturale și de învățare adecvate. De obicei, stabilirea diagnosticului de tulburare specifică de învățare implică parcurgerea unui diagnostic diferențial, care va presupune eliminarea factorilor cauzali expuși mai sus: retard intelectual, dezavantaje economice și socioculturale, lipsa de stimulare și intervenția pedagogică deficitară.

TSI-urile apar neașteptat, în sensul că se poate întâmpla ca discrepanțele în performanțele unei persoane să fie foarte mari, de exemplu între exprimarea orală și exprimarea în scris, între înțelegerea unei conversații și înțelegerea unui text scris etc. În *Manualului de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale* (DSM 5, 2013) sunt identificate următoarele TSI-uri:

1. **Dislexia**, tulburare a procesului de dobândire și utilizare eficientă a citirii, a automatizării procesului de citire, făcând dificilă lectura fluentă. Perturbarea procesului de

automatizare a procesului de citire va avea un impact semnificativ asupra procesului de înțelegere a celor citite, va conduce la pierderea sensului, a nuanțelor, inferențelor, relațiilor, succesiunii evenimentelor etc.

2. **Disortografia**, dificultăți de scriere corectă, adesea însoțind dislexia sau disgrafia.
3. **Disgrafia**, dificultăți de exprimare în scris.
4. **Discalculia**, dificultăți de apreciere a cantității, de a face diverse operații matematice, de a decodifica limbajul matematic, de a memora fapte numerice și formule matematice, de a emite și urmări raționamente matematice.

Simptomatologia TSI-urilor și nivelul de afectare poate varia de la forme ușoare (unde dificultățile în învățare încep încă din școală, dar au un impact profund doar atunci când necesitatea de a folosi competențele academice afectate depășește capacitățile limitate ale individului, cum ar fi la unele examene naționale cu presiune mare și cu o limită de timp precisă sau când se solicită citirea și scrierea de materiale complexe și lungi) la forme moderate și chiar grave (competențele academice sunt afectate substanțial și sunt apreciate a fi semnificativ sub cele așteptate pentru vârsta cronologică a individului, provocând dificultăți severe atât în mediul academic, cât și în activitățile cotidiene) (Pollak, 2009). Diagnosticul de TSI este pus după eliminarea unui retard intelectual, a deficiențelor senzoriale și a altor tulburări psihice sau neurologice, a unor cauze psihosociale, a lipsei motivației pentru învățare, a lipsei competențelor lingvistice în limba de lucru sau a instruirii educaționale inadecvate (conform *Manualului de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale*, DSM 5, 2013).

Tulburările specifice de învățare interferează puternic cu activitatea de învățare, nu numai cu cea școlară, ci și cu studiul sau

64 mai degrabă cu studiul individual, atât de solicitat în cadrul pregătirii universitare. Studenții cu TSI se pot confrunta cu dificultăți de ascultare, de exprimare (verbal-orală și scrisă) și de lectură, cu dificultăți la nivelul memoriei de lucru, cu deficit de atenție, cu abilități motorii deficitare, cu dificultăți de planificare, organizare și procesare a informațiilor (Wang, Li și Chung, 2021). Din păcate, dificultățile de învățare și cele asociate nu dispar odată cu vârsta, astfel încât le însoțesc pe persoanele cu TSI pe toată durata vieții lor, afectându-le activitatea de zi cu zi, în ciuda eforturilor susținute de corectare a acestora (Kirk, 1962). Serviciile de sprijin și suport de care beneficiază persoanele cu TSI nu elimină tulburările specifice de învățare, ci îi ajută pe aceștia să își identifice mai eficient dificultățile cu care se confruntă, să exploreze diverse tehnici și instrumente care să-i sprijine în depășirea acestor dificultăți și să ajungă să se adapteze și să lucreze eficient. De cele mai multe ori, o persoană cu TSI are o combinație individuală de manifestări ale tulburărilor specifice de învățare: dislexie și dispraxie, dislexie și disortografie, dislexie și discalculie, dispraxie și ADHD, dislexie și TSA etc.

Astfel, un student cu TSI va continua să aibă dificultăți și în timpul pregătirii universitare, care presupune chiar mai mult studiu individual, planificarea și organizarea activităților de învățare, lecturarea unui volum mare de materiale științifice, procesarea informațiilor, respectarea termenelor de predare a lucrărilor, proiectelor, sarcinilor practice. Prin urmare, chiar și în mediul academic universitar, studenții cu TSI au nevoie adesea de sprijin educațional de cele mai multe ori individualizat pentru a reuși (Benney și colab., 2021). Din păcate, problemele cu care se pot confrunta studenții cu TSI pe parcursul pregătirii academice nu țin doar de simptomatologia TSI. Din ce în ce mai multe studii susțin că aceștia pot întâmpina și o serie de dificultăți emoționale

(nesiguranță, stimă de sine scăzută – cf. Jorgensen și colab., 2018), episoade de anxietate înainte de examene (Wang și Chung, 2021) sau o teamă de eșec (Goetz și colab., 2008). De asemenea, față de colegii lor tipici, studenții cu TSI au adesea niveluri mai scăzute de rezistență și dificultăți emoționale (van der Oord și Tripp, 2020) și comportamentale (Operto și colab., 2021), care interferează puternic cu rezultatele academice.

Modalități de intervenție și sprijinire a învățării în cazul studenților cu tulburări specifice de învățare

Odată cu dezvoltarea și implementarea politicilor educaționale incluzive din învățământul preuniversitar, elevii cu TSI primesc sprijin și suport pe parcursul școlarității, reușesc să își depășească și să își gestioneze mai eficient dificultățile cu care se confruntă, reducând semnificativ ratele de abandon școlar și îmbunătățind prin urmare șansele de continuare a studiilor în învățământul superior. Instituțiile din învățământul superior sunt din ce în ce mai interesate să devină medii de învățare incluzive, pe de o parte ca să-și îmbunătățească calitatea serviciilor educaționale pe care le oferă, pe de altă parte, ca să susțină și să crească rata de înscriere a studenților la programele de studii universitare. Prin urmare, multe universități din lume și chiar și din țară explorează modalități prin care să îmbunătățească interacțiunea cu studenții sau cu viitorii studenți, se preocupă să înțeleagă cât mai bine nevoile complexe ale acestora pentru învățare și formare profesională. Astfel, din ce în ce mai multe universități dezvoltă programe și propun servicii care să sprijine studenții, cu precădere pe cei vulnerabili (studenți cu dizabilități, studenți cu familii, studenți

66 care deja sunt încadrați în câmpul muncii, studenți din zone dezavantajate sau izolate etc.) pe parcursul dezvoltării lor profesionale. Serviciile propuse ținesc ușurarea perioadei de tranziție liceu-universitate (programele de tutorat), programe de dezvoltare a abilităților metacognitive, de învățare eficientă, de exersare a competențelor digitale și a abilităților de organizare, planificare și gestionare a timpului (programe de supervizare academică), dar și servicii de reglare socio-emoțională, de exersare a rezilienței și promovare a stării de bine și a sănătății mintale (prin suport psihologic și de consiliere).

De cele mai multe ori, aceste servicii sunt bazate pe elaborarea de planuri de intervenție și de asistență individualizate, construite pentru a-i sprijini pe studenții cu TSI sau cu o altă dizabilitate în funcție de resursele și potențialul acestora și ținând cont de dificultățile și vulnerabilitățile lor (Semrud-Clikeman și Bledsoe, 2011). Este unanim acceptată nevoia de a oferi echitate și incluziune educațională tuturor celor care învață, iar îmbunătățirea accesului la oportunitățile educaționale va duce la creșterea satisfacției celor care învață, având impact pozitiv asupra realizărilor și performanței academice (MacLeod și colab., 2018). Universitățile, ca instituții de prestigiu care promovează curajul, ar trebui să se asigure că barierele în învățare și în a accesa cunoașterea sunt reduse și eliminate, așa încât beneficiile unui mediu educațional incluziv, implicit al unui mediu universitar incluziv, nu se vor lăsa așteptate. Instituțiile de învățământ superior își propun să devină cât mai eficiente, cât mai racordate la nevoile educaționale și de învățare ale studenților, reducând barierele și factorii de stres (*Mental Health of Students in Higher Education*, 2011).

Tabel nr. 1.

Modalități de intervenție și sprijinire a educației incluzive la studenții cu TSI (sursa: McDonough și colab., 2017).

Strategii și tehnici de intervenție	Caracteristicile modalităților de intervenție	Exemple pentru învățarea universitară
Modificare	Se referă la modificarea conținuturilor care urmează să fie predate. În cazul predării universitare, această strategie de intervenție nu se referă la simplificarea conținutului educațional, deoarece competențele profesionale atinse la finalul programului de studiu trebuie să permită absolventului să își exercite meseria pentru care s-a pregătit la un nivel profesionist. De obicei, tehnicile de modificare pe care le putem găsi în învățarea universitară se referă la identificarea și selectarea minuțioasă a lecturilor bibliografice obligatorii (mai ales pentru studenții dislexici, care depun eforturi considerabile pentru procesul de lecturare).	- Revizuirea și stabilirea unor priorități în listele de referințe propuse studenților - Tehnici de lecturare eficientă - Tehnici de studiu - Momente dese de feedback și de verificare a înțelegerii la sfârșitul unității de învățare - Oferirea de instrucțiuni clare, concise

Adaptare	Această strategie se referă la modificarea și manipularea condițiilor în care are loc învățarea sau studiul. Adaptarea va viza în principal stabilirea unui program flexibil, a unui calendar realist și oferirea de modalități variate de prezentare, participare și evaluare.	- Oferirea de timp suplimentar la teste, verificări și examene (pentru a compensa timpul pe care îl petrec studenții cu lecturarea, înțelegerea itemilor, organizarea răspunsurilor și exprimarea lor) - Alocarea unui proiect în avans sau acordarea de mai mult timp pentru finalizarea unui proiect - Explorarea, testarea de diverse formate de prezentare a conținuturilor educaționale și verificarea cu studenții pentru identificarea celor mai potrivite formule - Furnizarea unei camere separate pentru lucru
---	--	---

Remediere	Strategiile de remediere sunt strategii de intervenție care propun selectarea unor tehnici de ameliorare a dificultăților de învățare academică. Aceste strategii se pot concentra pe exersarea abilităților de organizare, planificare, gestionare a timpului, pe dezvoltarea de abilități metacognitive, de învățare autoreglată, de îmbunătățire a memoriei de lucru și prin aplicarea de mnemotehnici. Odată cu dezvoltarea exponențială a noilor tehnologii, există multe programe digitale și de software, unele concepute sau testate de studenții cu TSI, care îmbunătățesc considerabil experiența de învățare a studenților cu TSI.	Câteva exemple de astfel de programe sau aplicații: - Kanban - Programe de lectură (TTSReader) - Kurzweil 3 000
-----------	--	--

Compensare	Strategii, proceduri, tehnici care au drept scop sprijinirea învățării la persoanele cu TSI.	- Utilizarea tehnologiilor asistive - Dispozitive mnemonice - Aplicații de planificare, organizare, monitorizare – Utilizarea organizatorilor grafici (hărți mentale, hărți conceptuale) - Utilizarea dicționarilor, calculatorului și a altor instrumente asistive la examene
Dispensare	Intervenții bazate pe degrevarea persoanei cu TSI de la anumite obligații, sarcini care devin extrem de costisitoare pentru aceștia și care nu îmbunătățesc procesul de învățare.	- Dispensarea de luarea de notițe scrise - Dispensarea de respectarea termenelor pentru realizarea sarcinilor în scris - Dispensarea de verificările în scris

Studentii cu TSI, care au modalități specifice de prelucrare a informațiilor și de gestionare a învățării, sunt și cei care îi provoacă pe profesorii universitari, pentru că de cele mai multe ori învățarea în ÎS este luată ca atare, ca și cum s-ar întâmpla de la sine, fără prea multă concentrare pe cum se produce efectiv

și ce condiții ar trebui îndeplinite pentru ca aceasta să fie eficientă. Profesorii pasează studenților responsabilitatea învățării și studiului academic, ei concentrându-se în special pe pregătirea conținuturilor și activităților de predare. Studenții cu TSI redirecționează atenția profesorilor mai mult către înțelegerea procesului de învățare, către asumarea responsabilității privind adaptarea modalităților de transmitere și de organizare a învățării, ținând cont de cei cărora i se adresează, către nevoia de a se conecta cu studenții. Un ÎS mai divers poate reprezenta o oportunitate pentru revizuirea modalităților de organizare și planificare a programului de studiu, pentru (re)gândirea curriculumului, pentru diversificarea modalităților de prezentare a conținuturilor educaționale, vizând stimularea și menținerea interesului studenților, pentru explorarea resurselor digitale și a tehnologiilor asistive, facilitând accesul la cunoaștere și la angajarea în procesul de învățare, pentru diversificarea modalităților de evaluare și de cerere și oferire de feedback, așa încât să se ia cele mai bune decizii cu privire la calea de urmat, și pentru asumarea responsabilității asupra învățării.

Referințe bibliografice

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed.* American Psychiatric Association Publishing.
- Benney, C.M., Cavender, S.C., McClain, M.B. et al. (2021). Adding Mindfulness to an Evidence-Based Reading Intervention for a Student with SLD: a Pilot Study. *Contemporary School Psychology*, <https://doi-org.am.e-nformation.ro/10.1007/s40688-021-00361-w>.
- Del Bianco, N., & Mason, L.G. (2021). Specific Learning Disorders in Higher Education: The University of Arizona case study. *Education Sciences & Society – Open Access*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11930>.

- 72 Fischer, S.R. (2005). *A History of Writing*. Reaktion Books.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(2), 185-198, <https://doi.org/10.1080/10615800701628827>.
- Harkin, E., Doyle, A., & Mc Guckin, C. (2015). Screening and Assessment of Specific Learning Disabilities in Higher Education Institutes in the Republic of Ireland. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(1), 13-23. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.15>.
- HESA. (n.d.) *Who's studying in HE?: Personal characteristics*. <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/whos-in-he/characteristics>.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*, Houghton Mifflin.
- Kulkarni, M., Kalantre, S., Upadhye, S. et al. (2001). Approach to learning disability. *The Indian Journal of Pediatrics*. 68, 539–546 <https://doi-org.am.e-nformation.ro/10.1007/BF02723250>
- Mandelblit, R. (2019). Students with Specific Learning Disabilities in the Higher Education System in Israel: Successes and Challenges. *Yearbook of Pedagogy*, 42(1) 123-140. <https://doi.org/10.2478/rp-2019-0008>
- Pollak, D. (2009). *Neurodiversity in Higher Education (Positive Responses to Specific Learning Differences)*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470742259>
- Smith, W.A. (1992). *The Reading Process*. Macmillan.
- van der Oord, S. & Tripp, G. (2020). How to Improve Behavioral Parent and Teacher Training for Children with ADHD: Integrating Empirical Research on Learning and Motivation into Treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 23, 577–604 <https://doi-org.am.e-nformation.ro/10.1007/s10567-020-00327-z>.
- Wang, L.C., Li, X. & Chung, K.K.H. (2021). Relationships between test anxiety and metacognition in Chinese young adults with and without specific learning disabilities. *Annals of Dyslexia*. 71, 103–126 <https://doi-org.am.e-nformation.ro/10.1007/s11881-021-00218-0>.

Hibridizarea universitară și impactul învățării online asupra studenților cu tulburări specifice de învățare

Facilitarea oportunităților de învățare activă pentru studenții cu tulburări specifice de învățare prin utilizarea instrumentelor digitale

Cele mai importante abilități care vor fi căutate în câmpul muncii în 2025 sunt, conform Forumului Economic Mondial, rezolvarea de probleme, autogestionarea, colaborarea și utilizarea tehnologiei. Printre cele mai importante 10 abilități se numără: învățarea activă și dezvoltarea unor strategii de învățare, gândirea analitică și inovativă, rezolvarea de probleme complexe, gândirea critică și analiza, creativitatea, originalitatea și proactivitatea, utilizarea, monitorizarea și controlul tehnologiei, respectiv flexibilitatea.

Învățarea presupune un proces activ de constituire a propriilor noastre semnificații prin angajare directă și activă, identificarea de relații și legături între cunoștințe, rezolvarea de probleme, transferul și aplicarea cunoștințelor dobândite în

74 contexte variate, altele decât cele cu care studentul a lucrat pe parcursul procesului de învățare. Studenții învață eficient dacă se implică activ în procesul de învățare. Iar implicarea studentului se referă la efortul depus, măsurat prin cantitatea de energie fizică și psihică alocată studiului academic (Astin, 1985).

Ce este învățarea activă

Bonwell și Eison (1991, p. 2) definesc învățarea activă drept „implicarea studenților în a face lucruri și a se gândi la ceea ce fac”. „Învățarea activă cuprinde o gamă largă de activități care cer studenților să realizeze activități de învățare semnificativă și să reflecteze la ceea ce fac” (Prince, 2004, p. 223). Învățarea activă se realizează cu ușurință atunci când studentul are experiențe semnificative de învățare, iar pentru acest lucru este nevoie ca acesta să-și conștientizeze procesul de învățare, vorbind despre ceea ce învață sau ținând un jurnal academic, unde să povestească despre cum are loc procesul de învățare, cum se leagă studiul prezent cu experiențe trecute și cum poate aplica cele învățate în viața de zi cu zi. Activitățile de învățare activă fac ca învățarea să fie relevantă pentru studenți, aceștia devenind curioși, implicați și motivați, ceea ce se opune învățării pasive unde studenții doar recepționează într-un mod pasiv informațiile cursului. Zull (2011) folosește verbele „a face” și „a acționa”, susținând că specificul învățării active se află în „ce percepe cursantul despre propriile sale acțiuni. Acțiunea este un test de învățare” (Zull, 2011, p. 30). De altfel, utilizează termenul de „metacogniție” pentru a evidenția importanța conștientizării de către studenți a învățării lor, întrucât „rezultatul final al călătoriei de la creier la minte este înțelegerea despre cum înțelegem” (Zull, 2011, p. 15).

Metacogniția este definită ca procesul prin care reflectăm asupra gândirii, înglobând ansamblul de cunoștințe ale unei persoane cu privire la propriile procese cognitive. Prin urmare, atunci când vorbim despre strategii metacognitive, ne referim la tehnicile care ne sprijină în supervizarea și monitorizarea propriei învățări (Radu, 2000), dar și la tehnici care ne pot ajuta să stimulăm potențialul intelectual. Aplicarea metacogniției în învățare presupune o stare continuă de monitorizare și evaluare a felului în care învățăm, a metodelor pe care le folosim și a rezultatelor pe care le obținem, precum și aprecierea efortului indispensabil pentru a dobândi anumite cunoștințe. Utilizarea periodică a instrumentelor de autorefecție îi poate ajuta pe studenții cu TSI și pe profesori să fie conștienți de convingeri și presupuneri, astfel încât să poată fi încurajate relații autentice într-un spațiu incluziv și de sprijin. Pe măsură ce studenții și cadrele didactice își împărtășesc propriile convingeri și experiențe, aceștia construiesc încrederea reciprocă și sunt mai pregătiți pentru învățare. Studenții pot fi implicați în activități de învățare activă în diferite moduri:

Moduri de implicare a studenților în activitățile de învățare activă



Figura nr. 1. Moduri de implicare a studenților în activitățile de învățare activă

76 Berry (2008) identifică o serie de patru caracteristici esențiale ale învățării active:

- ✓ Stimularea gândirii critice;
- ✓ Încurajarea responsabilității personale pentru învățare;
- ✓ Antrenarea în activități deschise și interactive;
- ✓ Organizarea atentă a oportunităților de învățare de către cadrul didactic.

Spre exemplu, în învățământul superior este esențială dezvoltarea gândirii critice, care poate fi exersată prin implicarea studenților în activități ce presupun operații superioare ale gândirii, precum analiza, sinteza și evaluarea (având la bază taxonomia lui Bloom, 1956) sau printr-o serie de dezbateri și discuții în care studenții sunt stimulați să își conteste propriile ipoteze și să caute soluții alternative (Brookfield, 1987).

Gândirea critică

Gândirea critică poate fi exersată în procesul de interacțiune activă cu textul, atunci când căutăm să culegem, să interpretăm și să evaluăm în mod eficient, obiectiv și corect informația regăsită în textul respectiv. Tratarea critică a textului se poate efectua fie în scris, prin reflecție individuală, fie oral, printr-o discuție de grup. Pentru facilitarea procesului de gândire critică, este utilă formularea unei serii de *întrebări*.

A gândi critic înseamnă deprinderea de a pune întrebări și de a procesa și verifica informațiile sau ideile prezentate. O persoană care nu gândește critic va accepta cu ușurință sau va respinge prea repede o informație sau o idee, fără o analiză profundă a acesteia.

ÎNTREBĂRI PENTRU A STIMULA GÂNDIREA CRITICĂ

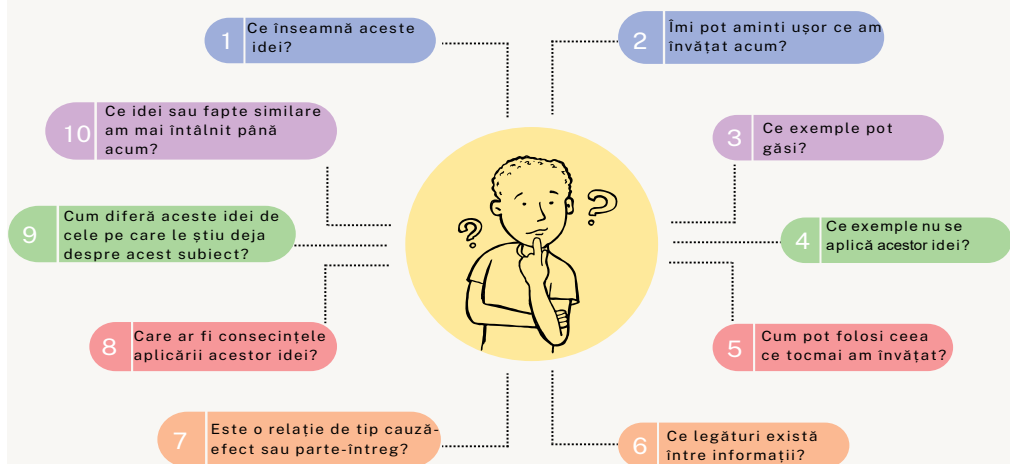


Figura nr. 2. Gândirea critică în învățare

Gândirea critică reprezintă o abilitate ce presupune ca studenții să fie capabili:

- ✓ să analizeze informațiile;
- ✓ să examineze ideile și implicațiile acestora;
- ✓ să își examineze propriile cunoștințe;
- ✓ să construiască sisteme de argumente;
- ✓ să decidă ce este important și ce nu este important;
- ✓ să devină conștienți de propria lor gândire și de alte sisteme de gândire;
- ✓ să ia decizii într-o manieră informată și responsabilă;

- ✓ să-și dezvolte vocabularul și capacitatea de exprimare.

Prin intermediul metodelor și strategiilor care dezvoltă gândirea critică, rolul profesorului se transformă în cel de partener în procesul de învățare, care are la bază atât implicarea, cât și creativitatea tuturor studenților. Pentru a ajunge să gândească critic, aceste metode îi ajută pe studenți să-și dezvolte încrederea în forțele proprii, să înțeleagă semnificația propriilor idei și opinii, să se angajeze în procesul de învățare, să examineze cu respect opiniile diferite, să fie pregătiți pentru a emite și demonta judecăți.

Strategia învățării ce are ca fundament gândirea critică presupune formarea la studenți, mai ales la cei cu TSI, a unor atribute și comportamente cum ar fi:

- ✓ Încrederea – studenții trebuie să conștientizeze faptul că ceea ce gândesc ei are valoare individuală și îi ajută să înțeleagă mai profund conceptele și informațiile discutate. Fără încredere în propria lor judecată și valoare, studenții vor evita să se angajeze într-un proces real de gândire critică;
- ✓ Implicarea activă – atunci când un student este implicat într-un proces de învățare, el învață cu plăcere, iar capacitatea lui de gândire și înțelegere este mai mare;
- ✓ Schimbul de idei – aceasta este o conduită învățată, care necesită renunțarea la anumite lucruri în favoarea celorlalți și împărtășirea convingerilor și opiniilor celorlalți;
- ✓ Discutarea activă – acest gen de dialog ce presupune ascultarea activă le permite studenților să-și reexamineze și să-și șlefuiască propriile idei, să le plaseze în mozaicul de idei format.

Tabel nr. 2

Beneficiile activităților de învățare activă pentru studenți:

Autorii	Avantajele învățării active
Springer și colab., 1998	Studenții sunt mai mulțumiți de rezultatele învățării și au o atitudine pozitivă față de conținuturile predate, ceea ce crește și încrederea în sine
Huston, 2009	Menține interesul pentru învățare și îl motivează să rămână angajat în învățare
Cherney, 2008	Conduce la îmbogățirea cunoștințelor și stimulează gândirea critică
Thaman și colab., 2013	Permite valorificarea diferitelor stiluri de învățare
Diochon și Cameron, 2001	Menține entuziasmul pentru învățare atât la studenți, cât și la profesor
Gosser și colab., 2005	Menține studenții angajați în gândirea de ordin superior: analiză, sinteză, gândire creativă, rezolvarea de probleme etc.

În cele ce urmează, considerăm utilă abordarea unor instrumente de lucru digitale, accesibile studenților cu TSI, care pot facilita și sprijini studiul și retenția informației, care pot îmbunătăți gestionarea timpului și abilitățile de colaborare și interacțiune.

Harta conceptuală

Ce este harta conceptuală? Conceptul de „hartă conceptuală” sau de „briceag elvețian al creierului”, cum a mai fost denumit, vine cu o transformare radicală a vechilor tehnici de luare a notițelor, cu scopul de a ușura și a sprijini studiul academic și de a dezvolta abilitățile organizatorice, dar și pe cele creative. Hărțile conceptuale (*conceptual maps*) sau hărțile cognitive (*cognitive maps*) reprezintă astfel o imagine a modului de gândire, simțire și înțelegere al studentului. Acesta le elaborează inițial într-o manieră simplistă, după care tot mai complex, devenind un instrument eficient de reorganizare a informațiilor pentru diferite discipline. Hărțile conceptuale sunt folosite atât în procesul de predare-învățare, cât și în evaluare, la toate nivelurile și în toate disciplinele.

Hărțile conceptuale se concentrează pe legăturile care se stabilesc între informațiile pe care le are studentul, pe maniera în care fiecare student își structurează ideile, dar și pe modul în care urmează să le utilizeze ulterior în experiența de învățare. Această tehnică îi invită pe studenți să se angajeze în propriul proces de învățare, să construiască cunoștințe noi pe baza cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor deja existente. Un instrument care permite realizarea interactivă a hărților conceptuale este disponibil prin aplicația *coggle*, la adresa <https://coggle.it/>. Acest instrument este foarte intuitiv și permite realizarea unor hărți conceptuale colaborative într-o manieră simplă. Hărțile conceptuale permit studenților să lucreze în colaborare (în timp real) pe aceeași hartă. Este extraordinară pentru a genera idei, pentru a analiza cauza/efectul, pentru analiza problemelor, pentru comparare/contrastare etc.



Figura nr. 3. Hartă conceptuală realizată cu coggle.it

Avantajele acestei metode:

- ✓ Ușurează memorarea mai rapidă și mai eficientă a informațiilor;
- ✓ Contribuie la dezvoltarea gândirii logice și a deprinderilor și abilităților de învățare și studiu;
- ✓ Ușurează transferul cunoștințelor acumulate în rezolvarea de situații-problemă reale din viața de zi cu zi;
- ✓ Contribuie la deprinderea unui mod de lucru ordonat și riguros, fără a inhiba imaginația și simțul artistic.

Acest gen de aplicații pot fi folosite de către studenții cu TSI pentru realizarea temelor sau prezentarea proiectelor elaborate în echipă.

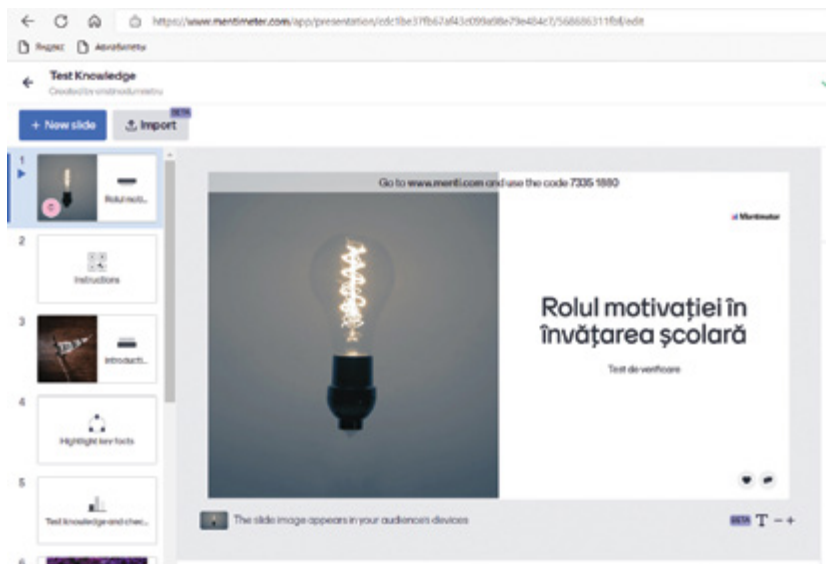


Figura nr. 4. Exemplu de prezentare care poate fi realizată cu aplicația Mentimeter

În procesul de predare la nivel universitar, profesorul trebuie să își conceapă prezentările în așa fel încât să ajungă la un număr cât mai mare de studenți, ceea ce crește nivelul de dificultate și de efort necesar pentru pregătirea prelegerilor. Dificultatea vine și din lipsa unui feedback relevant și imediat, pentru ajustarea modalităților de transmitere a conținuturilor educaționale. Acest dezavantaj poate fi înlăturat prin încorporarea elementelor digitale și interactive în realizarea prezentărilor, precum și în susținerea cursului sau în desfășurarea seminarelor; acestea pot fi configurate într-o manieră diversă și accesibilă în concordanță cu momentele specifice ale prelegerii – un exemplu în acest sens fiind aplicația Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>).

Este o aplicație bazată pe joc care încurajează studenții să se implice în discuții și dezbateri, utilizând dispozitivele portabile, cum ar fi telefonul mobil, laptopul sau tableta. Asemenea momente de prezentare interactivă pot fi introduse în prelegere pentru a susține interesul cursanților și a dinamiza prezentarea, dar și pentru a obține un feedback imediat din partea studenților pentru ajustarea fluxului expunerii. Mai mult, dat fiind faptul că aplicațiile permit oferirea de răspunsuri într-o manieră anonimă, șansa de a obține un feedback sincer și autentic crește considerabil.

Avantajele folosirii aplicației sunt:

- ✓ dinamizează cursurile și permite o implicare mai mare a studenților în activități, în exprimarea unei opinii sau a ideilor;
- ✓ se poate integra într-o prezentare PowerPoint;
- ✓ se poate integra în conferințele susținute pe Zoom sau Google Meet atunci când partajăm ecranul;
- ✓ aplicația are o secțiune de întrebări care permite oferirea de răspunsuri anonime și în timp real, iar acest element stimulează studenții să dea răspunsuri sincere, ulterior putându-se discuta răspunsurile împreună cu ei;
- ✓ permite realizarea de sesiuni de feedback rapid, pentru consemnarea rezultatelor unei activități, sau ca „icebreaker” pentru dinamizarea cursurilor sau realizarea de sesiuni de brainstorming.

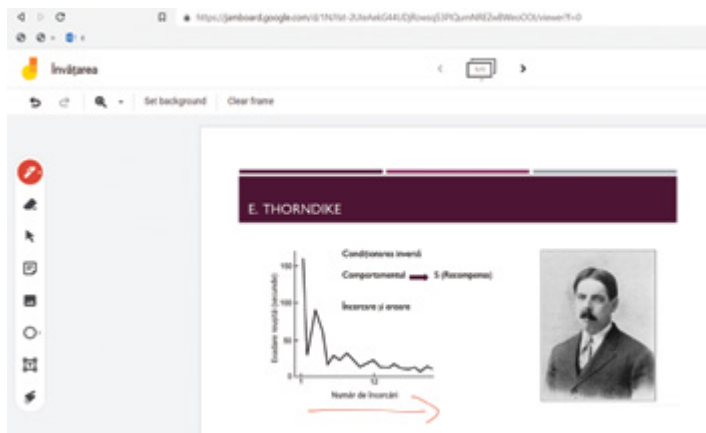


Figura nr. 5. Exemplu de utilizare a tablei virtuale Jamboard

Pornind de la aceeași premisă a creșterii eficienței pregătirii academice, apelând la percepția vizuală ca sursă-cheie în retenția informației, considerăm utilă și abordarea unui alt instrument de lucru: Jamboard. Este vorba despre o tablă virtuală dezvoltată de Google, integrată în Google Meet și care permite interacțiunea cu studenții în timp real. Lucrul cu tabla digitală presupune un efort în ajustarea la procesul de scriere la tablă, dar compensează prin instrumentele furnizate: inserarea de imagini și culori, plus funcția de evidențiere. Se pot construi imagini și conținut de pe web, care pot fi puse pe tablă, se pot extrage și prezenta fragmente din documente, foi de calcul ori filmulețe și se pot încărca fotografiile stocate în Drive. Se poate accesa de la adresa <https://jamboard.google.com/> sau direct din oportunitățile oferite de G Suite for Education. Câteva detalii despre Jamboard:

- ✓ este un ecran inteligent care pune la dispoziție instrumente care pot fi folosite cu ușurință, cu resurse minime, cum ar fi: creion, laser, gumă de șters etc.;

- ✓ Jamboard facilitează lucrul în echipă, fiind accesibilă tuturor colaboratorilor prin partajarea accesului la conținuturile realizate;
- ✓ cadrele didactice îi pot implica pe studenți în realizarea cursurilor și activităților de seminar, fie că lucrează împreună în sălile de curs, pe grupe, fie că învățarea are loc la distanță.

Cele mai importante avantaje ale utilizării Jamboard ar putea fi:

- ✓ prezentarea activității într-un format dinamic și atractiv pentru studenți;
- ✓ pot fi utilizate în diverse domenii de studiu;
- ✓ cursul poate fi deja pregătit și partajat de profesor înainte de curs, acesta având mai mult timp pentru a pune în practică teoria;
- ✓ cursurile pot fi partajate și reluate de studenții cu dificultăți de învățare sau de studenții care nu sunt prezenți;
- ✓ facilitează interacțiunea și colaborarea între studenți, între profesor și studenți, stimulează angajarea în învățare a studenților;
- ✓ permite lucrul pe grupe de studenți.

Facilitarea oportunităților de învățare activă pentru studenții cu tulburări specifice de învățare prin modelul *flipped classroom*

În învățarea online, varianta de inversare a predării poate fi o soluție adecvată de abordare, date fiind interacțiunea limitată

86 și oboseala sau monotonia ce pot afecta calitatea experienței de învățare. „Inversarea” (*flip*) constă în faptul că „predarea” conceptelor-cheie ale unei teme se face acasă și nu în sala de curs. Învățarea răsturnată/inversată (*flipped learning*) poate fi reprezentată astfel:

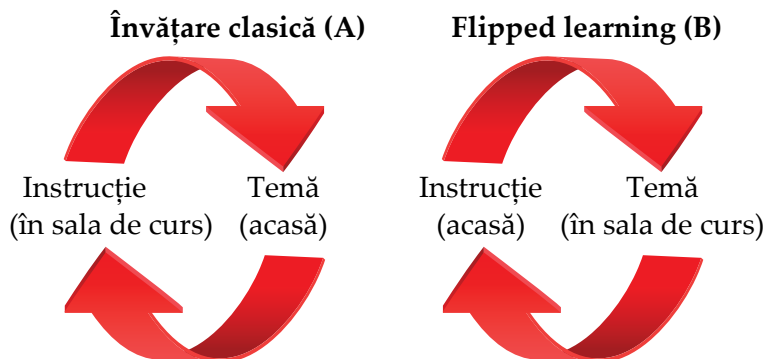


Figura nr. 6. Modelul *flipped classroom*

Principiul este simplu: studenții se familiarizează cu noul conținut înainte de întâlnirea din sala de curs (conținuturile sunt preselectate și transmise în avans de către profesor), iar în timpul cursului (fizic, în sala de curs, sau online, prin conferință video), studenții discută despre ce au învățat sau lecturat. Ce se întâmplă în sala de curs tradițională (profesorul predă și studentul învață acasă) se inversează în abordarea *flipped classroom* (profesorul pune la dispoziție materialele în avans, studentul se pregătește, iar în sala de curs se discută, se verifică și se aplică noile cunoștințe). Astfel, profesorii se pot apleca asupra nevoilor individuale ale studenților, iar aceștia din urmă pot beneficia mai mult din discuțiile avute în sala de curs. În plus, modelul facilitează dezvoltarea autonomiei și gândirii critice,

promovează acceptarea celorlalți și descoperirea punctelor vulnerabile și a resurselor care îi fac unici pe studenți.

Caracteristici:

- ✓ *un mediu flexibil* – spațiul "sălii de curs" poate varia (fizic sau online), existând flexibilitate privind locul și timpul când se produce învățarea și evaluarea;
- ✓ *o nouă cultură a învățării* - profesorul nu e singura sursă de informații, studenții construiesc conținuturi;
- ✓ *conținut cu sens* - creat de profesor și student;
- ✓ *educator profesionist* - care este disponibil și accesibil studenților și colaborează cu colegii săi.

Metode:

- ✓ Crearea unor prezentări video sau prelucrarea unor prezentări deja create;
- ✓ Folosirea resurselor educaționale de tip deschis;
- ✓ Adaptarea resurselor educaționale deschise;
- ✓ Folosirea fișierelor video create de studenți.

Avantaje:

- ✓ Se combină predarea directă cu învățarea de tip constructivist;
- ✓ Crește interacțiunea între studenți și profesor;
- ✓ Studenții își asumă responsabilitatea pentru propria lor învățare;
- ✓ Studenții nu rămân în urmă dacă absentează, pot obține informațiile online;
- ✓ Toți studenții participă la învățare;
- ✓ Conținutul educațional este păstrat permanent, poate fi revizuit sau remediat oricând;
- ✓ Îmbunătățirea competențelor digitale.

Colaborarea în spațiul academic online

Colaborarea este o prioritate în educație. În numeroase studii se menționează că, pe lângă demonstrarea stăpânirii subiecților, cei care învață prin colaborare își sporesc și abilitățile în rezolvarea problemelor, creativitatea și relațiile interpersonale. Pentru a ilustra activitatea de învățare în grup, în literatura de specialitate putem întâlni și alte denumiri: învățarea prin cooperare, învățarea colaborativă, învățarea colectivă, învățarea comunitară, învățarea reciprocă, învățarea în echipă, studiul de grup, studiul circular (Davis, 1993). Cooperarea (conlucrarea, munca alături de cineva) presupune colaborarea (participarea activă la realizarea unei sarcini, bazată pe schimbul de propuneri, de idei) (Handrabura, 2003). Colaborarea se axează pe sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii (cooperarea include colaborarea în contextul învățării). În lucrarea de față, prin colaborare înțelegem o formă de relații între studenți ce constă în soluționarea unor probleme de interes comun în care fiecare student participă și contribuie activ și efectiv.

Învățarea colaborativă

În sens larg, aceasta poate fi privită ca „o situație în care două sau mai multe persoane învață sau încearcă să învețe ceva împreună” (Dillenbourg, 1999, p. 2). În învățarea prin colaborare, studenții sunt puși în situația de a fi provocați atât din punct de vedere social, cât și emoțional. În acest sens, studenții acumulează propriile viziuni conceptuale unice și nu se bazează doar pe ideile profesorului sau pe conținuturile unui text.

Învățarea colaborativă și lucrul în grupul colaborativ. Potrivit lui Dillenbourg (1999), în teoria sa privind învățarea

colaborativă, patru elemente – *situația, interacțiunile, procesele și efectele* (și interrelațiile dintre ele) – caracterizează învățarea colaborativă. De exemplu, în mai multe situații de colaborare, studenții tind să aibă caracteristici simetrice adăugate în acțiunile lor, sunt înclinați să împărtășească obiective comune și sunt susceptibili de a avea mai multă flexibilitate, instabilitate (de exemplu, își schimbă rolurile și sarcinile din când în când) și o diviziune redusă a muncii (adică interdependență). Învățarea colaborativă implică interacțiuni care pot influența dezvoltarea cognitivă a colegilor. În mod ideal, aceasta poate de asemenea să încurajeze o negociabilitate productivă între colegi. Împărtășirea autorității între colegi în timpul procesului de învățare și în faza de rezultate este o caracteristică importantă a colaborării.

În învățarea colaborativă, studenții experimentează procese, precum internalizarea (Vygotsky, 1978), însușirea* (Rogoff, 1990) și modelarea reciprocă prin exersarea activității de învățare. Potrivit lui Hathorn și Ingram (2002), colaborarea grupurilor online ar trebui să aibă:

- ✓ un obiectiv de grup,
- ✓ participare egală,
- ✓ interacțiune,
- ✓ interdependență,
- ✓ independență față de profesor,
- ✓ o sinteză a informațiilor.

Învățarea prin colaborare online se concentrează pe încurajarea relaționării dintre flexibilitatea individuală a unei

* Însușirea sau apropierea participativă pe care Rogoff o adoptă se referă la procesul de transformare care are loc în legătură cu un individ, prin participarea la o activitate semnificativă din punct de vedere social.

90 persoane și comunitatea de învățare. Cu toate acestea, deși profesorii încurajează în mod activ implicarea și interacțiunea studenților în sarcinile de grup, nu toate grupurile lucrează într-o manieră eficientă de colaborare și construiesc cunoștințe comune în timp ce lucrează. Pe măsură ce lucrează împreună, grupurile creează diferite niveluri de interdependență și se angajează în diferite tipuri și niveluri de interacțiune. În mod specific, legat mai ales de învățarea colaborativă online, Zhang și Ge (2006) au identificat patru factori de bază care susțin dinamica din acest proces:

Factori de bază în învățarea colaborativă online



Figura nr. 7. Factori de bază în învățarea colaborativă online

Modul în care aceste variabile interacționează reciproc și creează o dinamică între ele determină în cele din urmă procesul și calitatea colaborării dintre studenți. Pentru studenți, munca în grup este fundamentală pentru o experiență de învățare eficientă și semnificativă, întrucât ei nu doar discută despre concepte și procese, ci trebuie de asemenea să pună în practică aceste idei pentru a produce un rezultat în viața reală,

pe care îl vor transfera în viața profesională și personală. În plus, lucrul cu ceilalți le oferă studenților oportunități de a se confrunta cu experiența autentică a colaborării, la fel cum vor trebui și mai departe să lucreze împreună pentru a realiza anumite obiective din viața lor. Lucrul în grup, în special munca în grupul online, nu poate fi realizată fără efort și planificare din partea profesorilor și a studenților deopotrivă.

Învățarea hibridă: provocări și oportunități

Învățarea hibridă sau mixtă (în engl.: *blended learning*) a apărut ca răspuns la nevoia și cererea din ce în ce mai mare de a răspunde cerințelor diverse ale studenților, de a oferi experiențe de învățare atractive și semnificative și de a optimiza resursele din ce în ce mai limitate pentru învățământul superior.

Învățarea hibridă are loc atât într-o sală de clasă (sau într-un alt spațiu fizic), cât și online. În acest sens, învățarea hibridă se suprapune cu învățarea mixtă. Acești termeni pot fi deosebiți după cum urmează. Învățarea mixtă descrie un proces sau o practică, în timp ce învățarea hibridă este o abordare metodologică care ajută la definirea unei serii de procese și practici variate. Învățarea mixtă este tactică, în timp ce învățarea hibridă este strategică. Această abordare de tip hibrid facilitează și activitățile de învățare colaborativă sau de tipul învățării de la egal la egal (în engl.: *peer-to-peer*) și permite profesorului să faciliteze crearea unor grupuri de învățare care pot oferi studenților suportul și sprijinul necesare în parcurgerea unor conținuturi (mai) dificile. În sens larg, învățarea *de tip peer-to-peer* este o abordare care angajează studenții ca participanți activi în procesul de învățare, îmbogățește experiența lor de

92 învățare, abordează probleme și provocări din lumea reală, creează un mediu de învățare mult mai interactiv, încurajează întrebările, discuțiile și dezbaterile, dezvoltă abilități (atât cognitive și generale) de care aceștia să beneficieze la locul de muncă. Schimbul de feedback cu cineva care a trecut prin experiențe similare și împărtășește responsabilități similare este ideal pentru studenții cu TSI. O serie de beneficii ale învățării de tip *peer-to-peer* sunt prezentate mai jos:

- ✓ *la nivelul studenților* (oferă suport și îndrumare, beneficii sociale, creșterea încrederii academice, o mai bună comunicare, lucru în echipă, rezolvarea de probleme, abilități interpersonale, feedback imediat și întăriri pozitive mai frecvente);
- ✓ *la nivelul studenților-facilitatori (mentori)* (dezvoltare personală, dezvoltarea competențelor – leadership, comunicare interpersonală, lucru în echipă –, oportunitatea de a reflecta, revizui și reevalua, creșterea performanței academice);
- ✓ *la nivelul cadrelor didactice* (oferă sprijin studenților pentru a fi mai bine pregătiți pentru cursuri și pentru a ține pasul cu materialele de curs, formează la studenți elementele de bază ale grupului de lucru, ajută la crearea învățării independente, mentorii-facilitatori oferă feedback regulat pentru studenții „boboci” cu privire la conținutul cursului);
- ✓ *la nivelul facultății* (îmbunătățirea abilităților de studiu pentru studenți, promovarea spiritului de comunitate, oferă suport financiar pentru creșterea numărului de studenți, elimină barierele de vârstă între grupuri, ajută la dezvoltarea unei culturi mai coezive a comunității academice);

- ✓ *la nivel instituțional* (extinderea accesului studenților la diverse organizații, reducerea ratei abandonului școlar).

Pentru ca învățarea hibridă, atât offline, cât și online, să funcționeze într-o universitate, e nevoie de o comunitate de învățare care se coordonează și învață continuu, lucrând împreună.

Definiții ale învățării de tip hibrid

Conform ghidului „Învățarea mixtă în educația școlară – linii directoare pentru începutul anului de studii 2020/21”, elaborat de Comisia Europeană în iunie 2020, învățarea mixtă (*blended learning*) se definește ca „o abordare hibridă care combină învățarea în școală cu învățarea la distanță, inclusiv cu învățarea online”. Li și colab. (2021) definesc învățarea hibridă ca fiind o abordare mixtă a educației care poate include învățare inversată, învățare online sincronă, educație bazată pe rezultate și unele interacțiuni față în față. Garrison și Vaughan (2008) definesc învățarea hibridă ca fiind „integrarea organică a unor abordări și tehnologii față în față și online, selectate cu atenție și complementare” (p. 148). Conform acestei definiții și folosind conceptul de inovare al lui George Siemens, „inovarea înseamnă a fi nou... a face lucruri existente într-un mod nou sau a face ceva nou ca răspuns la schimbări. Inovarea este în parte evoluție și în parte adaptare (și, ocazional, în parte revoluție)”. Este clar că învățarea hibridă este o inovație; aceasta implică predarea și învățarea într-un mod nou, respectând în același timp principiile învățământului superior. Mai mult, este o inovație importantă, întrucât necesită o integrare atentă a învățării față în față și online, regândind în mod

- 94 fundamental proiectarea cursurilor, pentru a optimiza implicarea studenților, precum și restructurarea și înlocuirea orelor tradiționale, de contact, din sala de curs.
- Învățarea hibridă: oportunități și beneficii:
- ✓ are potențialul de a îmbunătăți predarea și învățarea, de a crește accesul și flexibilitatea pentru studenți, de a maximiza resursele și de a oferi o confluență de alfabetizări digitale pentru învățare și muncă;
 - ✓ oferă rezultate mai bune ale învățării în mediile de învățare hibridă (Vaughan, 2007; Akyol și Garrison, 2011; Vaughan, Zimmer și Villamar, 2011);
 - ✓ creează flexibilitate, sporește sentimentul de implicare și oferă mai mult timp pentru a reflecta în cadrul discuțiilor online;
 - ✓ oferă o modalitate de a răspunde mai bine nevoilor multiple ale studenților;
 - ✓ dezvoltă competența de „a învăța să înveți“;
 - ✓ se poate accesa o mai mare varietate de resurse pentru o temă dată;
 - ✓ feedbackul este imediat.

Învățarea hibridă: bariere și provocări

Printre barierele care au impact asupra activităților și programelor de învățare hibridă din instituțiile de învățământ superior se numără: rezistența cadrelor didactice, reticența studenților de a trece de la un rol pasiv la un rol activ de student, sprijinul pedagogic și tehnic insuficient, precum și absența unei politici instituționale, a unui plan strategic clar și a unei conduceri adecvate pentru a sprijini și susține inițiativele de învățare hibridă. În prezent, factorul uman, mai

degrabă decât factorul tehnologic, este cel care limitează adoptarea și aplicarea mediilor de învățare îmbunătățite prin tehnologie. Tranziția de la o experiență tradițională de predare și învățare la una hibridă nu este un proces ușor și provoacă studenții și cadrele didactice să interacționeze diferit unii cu alții și cu conținutul.

Pentru *studenți*, principala provocare este tranziția de la o abordare pasivă la o abordare activă/colaborativă a învățării, care vine odată cu învățarea hibridă. Acest lucru pune mai multă responsabilitate pe umerii studenților, le cere să își reconsidere obiceiurile de studiu și abilitățile de gestionare a timpului și să utilizeze tehnologii sofisticate (Vaughan, 2007). Omniprezența tehnologiilor are, de fapt, și consecințe negative asupra calității vieții studenților, atât din punct de vedere fizic, cât și din punct de vedere socio-emoțional. Doghonadze și colab. (2021) au identificat, de asemenea, sentimentele de izolare ca fiind o problemă semnificativă în rândul studenților.

Pentru *cadrele didactice*, sprijinul pedagogic și tehnologic continuu este esențial atât pe parcursul dezvoltării, cât și al furnizării învățării hibride. Elaborarea unui curs în format hibrid, în special pregătirea resurselor și a materialelor pentru predarea online, necesită din partea cadrelor didactice alocarea unui timp mai îndelungat decât pregătirea pentru o prezentare față în față în sala de curs. Învățarea și integrarea acestor noi competențe didactice și tehnologice constituie o sursă de stres și epuizare suplimentară (Guri-Rosenblit, 2009), ceea ce scade adesea motivația de a se angaja sau de a continua procesul. Cu toate acestea, întrucât învățarea hibridă reunește familiarul (sala de curs) și necunoscutul (online-ul), aceasta poate fi un efort mai puțin descurajant decât învățarea online (Hartman,

- 96 2010). În desfășurarea activităților didactice online, cea mai mare provocare pentru cadrele didactice o reprezintă nevoia de menținere a angajamentului studentului pe toată perioada desfășurării activității.

Reglarea socio-emoțională în învățarea hibridă

Emoțiile sunt o sursă de informații esențiale pentru supraviețuire. Emoția este o combinație extrem de bogată a unor modificări survenite la nivel subiectiv, cognitiv (de gândire), biologic și comportamental. De cele mai multe ori, emoția este văzută ca un sistem de apărare, întrucât, psihologic, aceasta afectează atenția, capacitatea și viteza de reacție a individului, dar și comportamentul general. Din punct de vedere fiziologic, emoțiile reglează răspunsurile individului la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal, dar și sistemul endocrin, cu scopul de a pregăti organismul pentru anumite urmări. Emoțiile modulează comportamentele noastre direcționate spre noi înșine (intrapersonal), cât și comportamentele noastre direcționate spre ceilalți (interpersonal). În mod firesc emoțiile se clasifică în pozitive, negative și neutral-sentimentale.

- ✓ *Emoții pozitive:* bucuria, simpatia, încântarea, recunoștința, atașamentul, stima, încrederea, mândria, entuziasmul, siguranța etc.
- ✓ *Emoții negative:* tristețea, furia, frica, necazul, deznădejdea, disperarea, regretul, invidia, mâhnirea, dezamăgirea, vinovăția, plictiseala, supărarea, indignarea etc.
- ✓ *Emoții neutral-sentimentale:* mirarea, curiozitatea, indiferența, neliniștea, îngândurarea, simțul răspunderii.

Comunicarea în mediul online poate provoca sentimente de furie sau de rănire în rândul studenților, întrucât nu există avantajul de a surprinde întreg ansamblul comportamentelor nonverbale ale profesorului – contactul vizual, limbajul corpului, intonațiile vocii etc. –, toate acestea oferind indicii despre starea (umor sau sarcasm) și atitudinile educatorului. Emoțiile sunt o parte-cheie a învățării. Quinlan (2016) susține că emoțiile sunt un aspect vital al relațiilor, argumentând că felul în care ne simțim alături de ceilalți (și ce simțim față de ei) este fundamental pentru calitatea relațiilor pe care le stabilim. Membrii comunității academice ar trebui să țină cont și să se străduiască să se conecteze emoțional cu studenții (Feel Kordts-Freudinger, 2017; Woodhouse, 2012). Când studenții percep că membrii comunității academice îi ascultă și au sentimente de apropiere, ei experimentează învățarea mai degrabă pozitiv, se simt susținuți emoțional și au mai multe șanse să-și exprime propriile emoții într-un mod mai autentic (Titsworth, Quinlan și Mazer, 2010). Pentru a contribui la învățarea studenților, este important să se asigure nu numai metode de predare eficiente, ci și interacțiuni pozitive între cadrele didactice și studenți, o preocupare din partea cadrelor didactice pentru studenți și niște legături personale încărcate de respect (Quinlan, 2016).

Prin urmare, emoțiile sunt importante în procesele de predare și învățare universitare, ca aspect care îmbogățește experiențele sociale și relaționale; ele stau la baza dezvoltării studenților, în special a studenților cu TSI.

Competența emoțională include o serie de abilități complexe și cuprinde abilități de decodificare și de exprimare a emoțiilor, dar și de reglare emoțională corespunzătoare vârstei și normelor sociale. Abilitatea de a recunoaște și identifica

98 emoțiile atât la sine, cât și la ceilalți este extrem de importantă. Conform studiilor, competența emoțională are un rol crucial în procesul de adaptare la mediu, susține dezvoltarea cognitivă în perioada academică, dar și pregătirea pentru studii, atât direct, cât și indirect, prin contribuția sa la competența socială.

Competența socială este capacitatea unei persoane de a relaționa cu cei din jur într-un mod adecvat social, de a avea disponibilitatea de a coopera și colabora cu ceilalți, precum și capacitatea de a respecta diversitatea. Prin urmare, dezvoltarea competențelor socio-emoționale reprezintă o capacitate personală de a face față provocărilor mediului. Astfel, persoanele care își dezvoltă abilitatea de a se înțelege pe sine, care cresc în acord și echilibru cu lumea înconjurătoare, care construiesc relații calitative și de lungă durată și care îmbrățișează schimbările pozitive au un avantaj considerabil în a face față provocărilor personale și profesionale (Kuh și colab., 2010).

Reglarea emoțională reprezintă procesul prin care reacțiile emoționale sunt monitorizate, evaluate și modificate pentru a putea funcționa normal în viața de zi cu zi (Garber și Dodge, 1991). Abilitatea studenților de a-și regla emoțiile în mod eficient este principalul scop al dezvoltării socio-emoționale, deoarece acest proces are un rol protector asupra sănătății mintale și sociale a studenților. Reglarea emoțională se referă la abilitatea de a iniția, menține și modula apariția și intensitatea trăirilor subiective și ale proceselor fiziologice care acompaniază emoția; reglarea comportamentală se referă la abilitatea de a controla comportamentul declanșat de o emoție. Studenții întâmpină o serie de obstacole atunci când învață să-și regleze emoțiile și comportamentul (Goleman, 2008):



Figura nr. 8. Abilități de reglare socio-emoțională

Abilitățile de reglare emoțională sunt necesare pentru gestionarea corectă a emoțiilor negative, ceea ce este o condiție necesară adaptării optime la cerințele academice. Cercetările arată că abilitățile de reglare internă, precum conștientizarea și recunoașterea emoțiilor proprii ori reglarea eficientă a exprimării emoționale în cadrul interacțiunilor sociale sunt cruciale pentru interacțiunile pozitive între colegi și pentru angajarea în sarcinile didactice. În învățarea de tip hibrid, studenții cu TSI care experimentează emoții, precum tristețe, frică, nervozitate, descurajare etc. sunt preocupați, nu pot să se angajeze în sarcini de învățare și nu pot să se concentreze. O bază solidă de siguranță emoțională ajută studentul să participe la experiențele de învățare.

Referințe bibliografice

- Akyol, Z., & Garrison, D.R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Astin, A.W. (1985). *Achieving educational excellence*. Jossey-Bass.
- Berry, W. (2008). Surviving lecture: A pedagogical alternative. *College Teaching*, 56(3), 149-154.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives—The classification of educational goals: Handbook I. – Cognitive domain*. David McKay.
- Bonwell, C.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. George Washington University.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. Jossey-Bass.
- Buzan, T. & Buzan, B. (2012). *Hărți mentale*. Editura Curtea Veche.
- Cherney, Isabelle D. (2008). The effects of active learning on students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 152- 171.
- Davis Gross, B. (1993), Collaborative learning; Group Work and Study Teams, în *Tools for Teaching* (suport de curs).
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? În P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Elsevier.
- Diochon, Monica C. și Cameron, Ann Frances (2001). Technology-based interactive learning: Designing an international student research project. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 114-127.
- Doghonadze, N., Dolidze, T., & Vasadze, N. (2021). Face-to-Face, Hybrid and Online English as a Foreign Language Learning Efficiency in Higher Education (Georgian and Italian students' views). *Journal of Education in Black Sea Region*, 7(1), 120-143.
- Feel Kordts-Freudinger, R. (2017). Think, teach—emotional underpinnings of approaches to teaching in higher education. *International Journal of Higher Education*; 6(1): 217–229.

Forumul Economic Mondial (World Economic Forum).

The top 10 job skills of tomorrow and how long it takes to learn them, articol de Kate Whiting, publicat în 21 oct. 2020: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>.

Garber, J., Dodge, K.A. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Cambridge University Press.

Garrison, D.R., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. Jossey-Bass.

Goleman, D., (2008). *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Curtea Veche.

Gosser, D.K., Trizak, V.S. și Cracolice, M.S. (2005). *Peer-Led Team Learning: General Chemistry (2nd ed.)*. Prentice Hall.

Guri-Rosenblit, S. (2009). *Digital Technologies in Higher Education: Sweeping Expectations and Actual Effects*. Nova Science.

Handrabura, L. (2003). Învățarea prin cooperare: ipoteze de lucru, în *Didactica Pro (Politici educaționale)*, nr. 1 (17).

Hartman, J. (2010). *The Promise and Practice of Blended Learning*.

Accesat la adresa: <http://hosted.mediasite.com/mediasite/Viewer/?peid=b093b6024bb349feae7ba771bd29d9b61d>.

Hathorn, L.G., & Ingram, A.L. (2002). Online collaboration: Making it work. *Educational Technology*, 42(1), 33–40.

Huston, Therese, (2009). *Teaching What You Don't Know*. Harvard University Press.

Kallay, E., Catrinel, A. Șt. (2011). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*, Editura A.S.C.R.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., Whit, E.J. (2010). *Student success in college: Creating conditions that matter*. Jossey-Bass.

Li, Q., Li, Z., & Han, J. (2021). A hybrid learning pedagogy for surmounting the challenges of the COVID-19 pandemic in the performing arts education. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7635-7655.

Prince, M.J., (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Quinlan, K.M., (2016). How emotion matters in four key relationships in teaching and learning in higher education. *College Teaching*, 64(3): 101–111.

- 102 Radu, I. (2000). Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi, în *Studii de pedagogie aplicată* (coord. Ionescu, M., Radu, I. și Salade, D.), Editura Presa Universitară Clujeană.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press.
- Springer, L., Stanne, M.E., & Donovan S.S. (1998). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.
- Springer, L., Stanne, M.E., & Donovan, S.S. (1997). *Effects of small- group learning on undergraduates. In Science, Mathematics, Engineering and Technology, A Meta-Analysis*. National Institute for Science Education, University of Wisconsin.
- Thaman, Richa Ghay, (2013). Promoting active learning in respiratory physiology – positive student perception and improved outcomes. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 3(1), 27-34.
- Titsworth, S., Quinlan, M.M., Mazer, J.P., (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*. 59(4): 431–452.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*. 6(1), 81-94.
- Vaughan, N., Zimmer, J. & Villamar, F. (2011). Student Engagement and Interactive Technologies: What's the connection? *International Journal of Excellence in E-Learning*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Woodhouse, H.R., (2012). The courage to teach: Whitehead, emotion, and the adventures of ideas. *Collected Essays on Learning and Teaching*; 5: 1–5.
- Zhang, K., & Ge, X. (2006). The dynamics of online collaborative learning: Team task, group development, peer relationship, and communication media. In A. D. de Figueiredo & A.A. Afonso (Eds.), *Managing learning in virtual settings: The role of context* (pp. 98-116). Idea Group.
- Zull, J.E. (2011). *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education*. Stylus Publishing.

Resurse web

<https://www.aspireteachers.ro/noutati/2020/9/5/flipped-classroom-partea1>
<https://ancatirca.blogspot.com/2015/01/flipped-classroom-invatare-pe-dos.html>
https://centers.ulbsibiu.ro/ccap/publicatii/andron_kifor_Tehnologii%20digitale%20in%20activitatea%20didactica.pdf
<https://www.amcham.ro/download?file=committeePaper/u6iflXg.pdf&filename=Document%20de%20pozitie%20privind%20invatamantul%20hibrid.pdf>
https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Blended%20learning%20in%20school%20education_European%20Commission_June%202020.pdf
<https://thejournal.com/Articles/2007/05/17/Hybrid-Learning-Challenges-forTeachers.aspx?Page=1>

Schemele conceptuale, instrumente de sprijinire a învățării eficiente la studenții cu tulburări specifice de învățare

Schemele/hărțile conceptuale

Schemele conceptuale, propuse de Joseph Novak la începutul anilor '70 ai secolului trecut, sunt reprezentări vizuale ale informației, reprezentări care descriu anumite concepte ce aparțin unui domeniu, precum și relațiile care se stabilesc între ele. Aici, conceptul este văzut ca un tipar de evenimente/obiecte desemnate printr-o etichetă verbală (Novak și Canas, 2006). Metoda, denumită inițial „*concept mapping*” (cartografiere conceptuală) constituie o metodă de studiu care stă la baza unei învățări semnificative, contracarând învățarea de tip mecanic, foarte frecvent întâlnită în rândul studenților în acea perioadă. Schemele sau hărțile se bazează pe teoria lui Ausubel (1968), conform căreia învățarea temeinică a noilor concepte are loc în funcție de conceptele care există deja în mintea persoanei și de relațiile dintre ele. Astfel, schemele/hărțile conceptuale dezvoltă capacitatea de a crea legături între concepte.

Schemele conceptuale sunt utilizate în multe domenii, furnizând informații și reprezentări grafice ale unor concepte-cheie. În cadrul schemelor, conceptele sunt exprimate sintetic, legăturile și relațiile dintre informații fiind reprezentate vizual prin linii sau săgeți. Din punct de vedere vizual, o schemă conceptuală arată ca un grafic compus din noduri și trimeri prin săgeți. Nodurile reprezintă conceptele importante dintr-un domeniu, iar săgețile relevă modul de relaționare dintre două concepte. Conceptele centrale (de bază) sunt localizate în centrul schemei/hărții, iar cele secundare sunt localizate către marginea hărții (Pachef, 2008).

Există mai multe moduri de realizare a schemelor conceptuale (Gavril, 2019):

- ✓ Profesorul realizează schemele (acesta impune conceptele ce trebuie folosite, legăturile dintre acestea).
- ✓ Studenții construiesc schemele, după ce li s-a arătat cum trebuie procedat.

Crearea schemelor conceptuale presupune un efort mental susținut din partea realizatorilor, iar profesorii care utilizează această tehnică dezvoltă învățarea activă și conștientă. Cu ajutorul schemelor, atât profesorii, cât și studenții își structurează mai bine informațiile, dar și propriile lor cunoaștere.

În lucrarea *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*, Joseph Novak (1998) descrie etapele necesare realizării unor scheme conceptuale eficiente:

1. Identificarea ideilor principale cuprinse în materialul studiat. Pornind de la acestea, se vor identifica 10-20 de concepte-cheie și se va face o listă. Conceptele pot fi scrise și

pe post-it, pentru a fi mutate ulterior, sau pot fi scrise pe foi de hârtie în culori diferite.

2. Aranjarea pe un poster a foilor conținând conceptele importante în centru sau în vârful ierarhiei, iar pe cele mai puțin importante la marginea posterului.
3. Revederea listei de concepte-cheie pentru a adăuga eventual elemente noi, în vederea ușurării înțelegerii lor, pe de o parte, dar și a explicării elementelor deja existente, pe de altă parte.
4. Începerea construirii schemei. Se stabilesc conceptele centrale. Se trasează linii între conceptele centrale existente pe poster.
5. Selecționarea a două-patru concepte secundare, subordonate celor centrale.
6. Unirea conceptelor prin linii și notarea pe marginea lor a unor cuvinte de legătură. Cuvintele de legătură reprezintă relația dintre concepte, astfel încât acea parte din schemă poate fi citită ca o propoziție.
7. Finalizarea schemei conceptuale, adăugând sau eliminând concepte. Schema se poate îmbogăți pe măsură ce sunt acumulate noi cunoștințe, astfel încât noua informație se integrează pe baza cunoștințelor anterioare, cu care relaționează.

Un mediu de învățare bazat pe hărțile conceptuale presupune utilizarea acestora atât înainte de a preda un concept/ o lecție/ o unitate de învățare, cât și în timpul predării și după predare – drept modalitate de fixare a cunoștințelor sau de evaluare. Astfel, înainte de a preda ceva, profesorul poate încuraja studenții să-și realizeze niște hărți conceptuale pe baza a ceea ce deja cunosc despre subiectul respectiv. Pe măsură ce

predarea avansează, aceste hărți vor deveni mai elaborate și vor fi rafinate în funcție de cunoștințele nou-dobândite (Novak și Canas, 2006). Schemele conceptuale pot fi realizate manual sau pot fi concepute digital cu ajutorul unor programe speciale, cum ar fi cele care se găsesc la următoarele adrese web: www.mindmeister.com, www.wisemapping.com, www.cmap.ihmc.us. Ulterior, când profesorul dorește să facă o recapitulare, să se asigure că studenții și-au fixat anumite cunoștințe sau să îi evalueze, le poate solicita să realizeze pe loc noi hărți conceptuale.

Se disting patru mari categorii de scheme conceptuale, care diferă prin forma de reprezentare a informațiilor (Pachef, 2008):

I. Scheme conceptuale sub forma „pânzei de păianjen”

În cadrul acestei scheme, de la conceptul central (de bază), poziționat în mijloc, pleacă legături sub formă de raze către conceptele secundare (vezi Figura 9). Un exemplu este dat în Figura 10, unde conceptul central „dislexie” este plasat în mijloc, iar de la el pleacă 4 concepte secundare ce reflectă dificultăți întâlnite în această tulburare (citire, comprehensiune, dificultăți de memorare, coordonare motorie). Apoi, de la aceste concepte secundare, pleacă alte concepte ce reflectă operaționalizarea celor secundare.

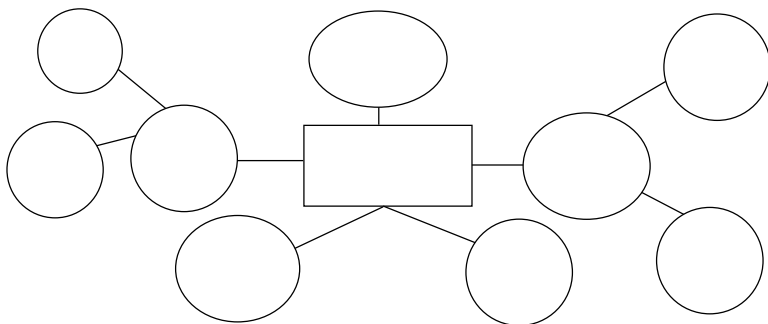


Figura nr. 9. Schemă conceptuală de tip „pânză de păianjen”

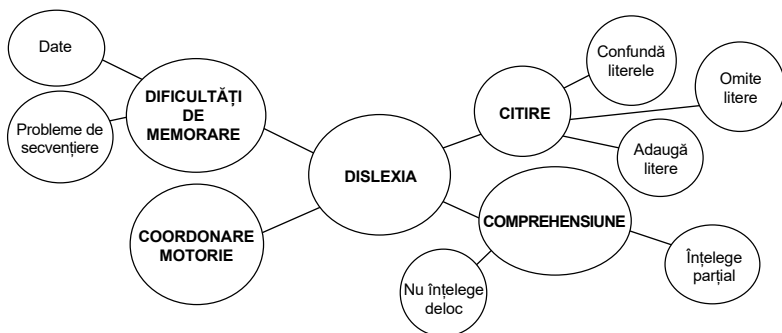


Figura nr. 10. Schemă conceptuală de tip „pânză de păianjen” pentru conceptul „dislexie”

II. Schema conceptuală ierarhică

Aranjarea este similară cu cea a unei clasificări, informațiile fiind prezentate în ordinea descrescătoare a importanței acestora. Pentru că pornește de la elementele principale către cele secundare, se mai numește și schemă conceptuală sub formă de copac (vezi Figura 11).

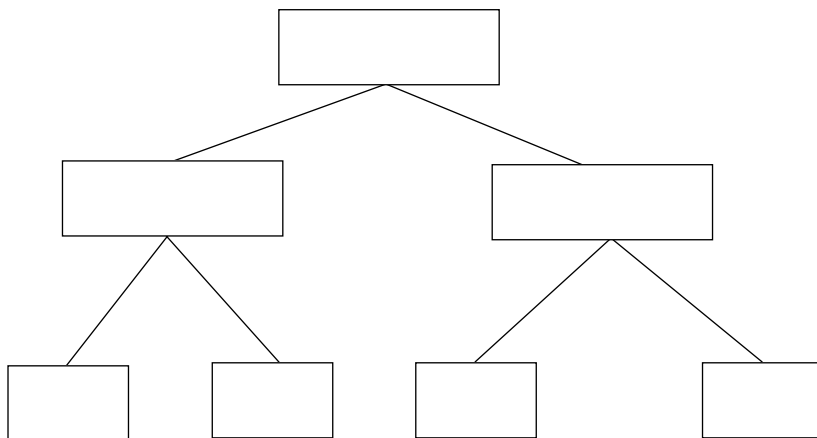


Figura nr. 11. Schemă conceptuală ierarhică

III. Schema conceptuală liniară

Informațiile sunt prezentate în linie dreaptă fie pe orizontală, fie pe verticală. Acest tip de schemă este util atunci când dorim să evidențiem relații, de la concepte generale la concepte specifice. De exemplu, conceptul „bunătate” (concept general) este relaționat cu conceptul „comportament proso-cial” (operaționalizare), care la rândul său, este relaționat cu „În autobuz, cedez scaunul unui vârstnic” (exemplu pe baza operaționalizării).

Un model de schemă conceptuală liniară este prezentat în Figura 12.

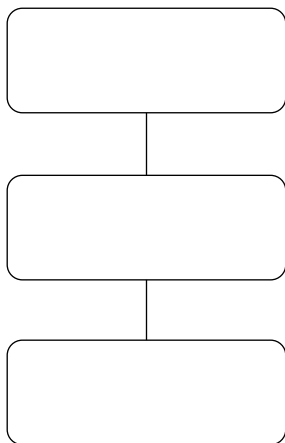


Figura nr. 12. Schemă conceptuală liniară.

Sisteme de hărți conceptuale

Informațiile sunt organizate asemănător cu cele descrise anterior, la care se adaugă un *input* (intrare) și un *output* (ieșire).

Deși schemele conceptuale par intuitive, utilizatorii întâmpină dificultăți în folosirea lor ca metodă compensativă de învățare (Fogarolo și Tressoldi, 2011; Gavril, 2019, p. 209):

- ✓ Construirea schemelor necesită timp, motiv pentru care, de multe ori, studenții renunță la a le mai folosi; eventual sunt create cu anumite ocazii (de exemplu, examene, referate importante).
- ✓ Deși schemele conceptuale pot fi construite de elevi/studenți, de cele mai multe ori ei nu știu să le realizeze,

preferând să le preia gata elaborate de pe internet sau din alte surse.

- ✓ Întocmirea unei scheme conceptuale pentru concepte cu un grad mare de complexitate este dificilă pentru oricine, nu doar pentru studenți. Cu toate acestea, tocmai pentru conceptele cu un nivel ridicat de complexitate și abstractizare, schema reprezintă un instrument valoros de studiu.
- ✓ Realizarea unei scheme se face după o documentare serioasă, iar conceperea schemei necesită timp în plus față de cel alocat în mod normal studiului. Acest lucru poate reprezenta o sarcină în plus pentru un student care are deja dificultăți în a-și realiza proiectele într-un timp rezonabil.
- ✓ Schemele preluate de-a gata de pe internet prezintă dezavantajul hipersimplificării materialului, transformând-o într-o metodă de care te poți lipsi.

Studiile empirice referitoare la eficacitatea hărților conceptuale în optimizarea performanței academice sunt puține, însă, din ceea ce știm până acum, ele s-au dovedit a fi folosite pentru studenții din domeniul sănătății, în îmbunătățirea capacității lor de a înțelege și rezolva probleme (Gonzalez și colab., 2008; Hsu, 2004; Kumar și colab., 2011). Mai mult, implicarea studenților de la fizioterapie în activitatea de realizare a hărților conceptuale a fost mai benefică pentru învățare decât a-i pune să învețe hărți conceptuale gata făcute (Montpetit-Tourangeau și colab., 2017), ceea ce este de așteptat din următorul motiv: când o persoană creează, își pune în acțiune diverse abilități cognitive (memoria de lucru, memoria de lungă durată, raționamentul, capacitatea de sinteză informațională, inhibiția cognitivă, capacitatea de analiză, atenția la momentul prezent),

- 112 dar și abilitățile motorii (coordonarea ochi-mână, motricitatea fină), emoționale (bucuria progresului și satisfacția dată de lucrul creat de propria persoană) și sociale (dacă harta este creată împreună cu altcineva). Antrenarea simultană a tuturor acestor abilități facilitează înțelegerea și fixarea celor gândite și create. Alte cercetări au înaintat ideea că hărțile conceptuale stimulează abilitățile metacognitive la studenții din domeniul ingineriei (Joshi și colab., 2022).

Harta cognitivă

Pentru a cunoaște cauza dificultăților de înțelegere a unei sarcini academice, Reuven Feuerstein (2003) introduce instrumentul denumit hartă cognitivă. Harta cognitivă ajută la înțelegerea caracteristicilor unei sarcini pe care persoana o are de realizat. Analiza sarcinii este realizată cu ajutorul hărții cognitive, în care elementele critice solicită persoanei să genereze răspunsuri relevante la cerințele sarcinii. Componentele sarcinii interacționează cu funcțiile cognitive în formularea și producerea unor răspunsuri, facilitând învățarea și rezolvarea de probleme, sau, din contră, pot genera eșec sau lipsă de performanță (ICELP, 2006).

Conform modelului hărții cognitive, o sarcină academică poate fi analizată din perspectiva a șapte parametri: conținutul, modalitatea, etapele, operațiile, nivelul de complexitate, nivelul de abstractizare și nivelul de eficiență. Sarcinile academice necesită o diversitate de elemente și solicită funcții cognitive adecvate pentru o gândire eficientă (Manolache, 1994; Feuerstein și colab., 2002; ICELP, 2006), iar hărțile cognitive pot fi o modalitate de ajutorare.

- ✓ **Conținutul.** Baza educațională și culturală pe care o persoană o deține conduce la niveluri diferite de competență. În cazul în care conținutul îi este străin studentului sau dacă informațiile ori experiențele care îi sunt cerute nu se află în repertoriul lui experiențial, nu-i putem cere performanță, deoarece el nu dispune de operațiile cognitive necesare pentru a îndeplini sarcina respectivă. Orice încercare de evaluare a competenței cuiva, fără a lua în considerare sursa succesului sau eșecului duce inevitabil la o etichetare negativă nedreaptă.
- ✓ **Modalitatea.** O sarcină poate fi prezentată într-o varietate de moduri: verbal, în imagini, cu ajutorul numerelor, cu ajutorul figurilor sau combinând aceste modalități. Eficiența utilizării lor diferă de la individ la individ, datorită experiențelor anterioare și preferinței pentru anumite simțuri (proximale, precum simțul tactil, sau distale, precum simțul vizual). Dificultățile în rezolvarea unei sarcini pot să apară fie din cauza modalității de prezentare, fie din cauza multiplelor funcții cognitive pe care persoana nu le are antrenate. Oricum, cauza dificultății de realizare a unei sarcini trebuie depistată, înțeleasă și abordată.
- ✓ **Etapele actului mental.** În concepția lui Reuven Feuerstein (1977), actul mental are trei faze: intrare (*input*), elaborare și ieșire (*output*). Orice problemă apărută într-una dintre cele trei faze va afecta performanța persoanei. De exemplu, o percepție vagă și insuficientă în faza de intrare (de culegere a informațiilor necesare) va genera în faza de elaborare (folosirea eficientă a datelor culese) o înțelegere trunchiată, episodică a realității.

- ✓ **Operațiile.** Un act mental poate fi analizat conform operațiilor care sunt necesare pentru îndeplinirea lui. O operație reprezintă un grup de activități care permite informației să fie organizată, transformată, manipulată într-un fel care generează o nouă informație. Când un student prezintă dificultăți în realizarea unei sarcini, trebuie examinate tipurile de operații cognitive pe care le solicită acea sarcină. Identificând operațiile cognitive solicitate pentru realizarea respectivei sarcini, putem stimula funcțiile cognitive subdezvoltate.
- ✓ **Nivelul de complexitate.** Nivelul de complexitate a unei sarcini reprezintă calitatea și cantitatea de informație necesară a fi manevrată pentru a oferi o soluție. O sarcină trebuie analizată din trei perspective: 1) numărul de informații conținute; 2) nivelul de familiaritate și elementele componente; 3) nivelul de organizare, grupare, categorizare care permite o reducere a complexității sarcinii.
- ✓ **Nivelul de abstractizare.** Nivelul de abstractizare este definit ca distanța dintre actul mental dat și obiectul sau evenimentul asupra căruia operează. În diferite sarcini academice, un nivel de abstractizare ridicat poate crea dificultăți de înțelegere și realizare.
- ✓ **Nivelul de eficiență.** Nivelul de eficiență poate fi măsurat prin rapiditatea, precizia în execuție și efortul investit în executarea sarcinii. Nivelul de eficiență reflectă caracterul recent al achiziției și gradul de cristalizare a proceselor.

Pentru a explica mai bine rolul celor trei faze ale actului mental, Reuven Feuerstein (1977) oferă o listă a funcțiilor cognitive deficitare. Lista funcțiilor cognitive deficitare publicată

de Feuerstein și Rand în 1977 și republicată ulterior (1979, 1980) a fost întocmită pe baza observațiilor clinice și analizelor funcționării persoanei la un nivel scăzut. Din rațiuni didactice, deși ele se intersectează, au fost împărțite după cele trei faze ale actului mental (*input*, elaborare și *output*).

Funcțiile cognitive deficitare în **faza de *input* (intrare)** sunt următoarele:

I.1. Percepție vagă și insuficientă. Stimulii sunt percepuți fie parțial, fie global, cu o sărăcire a detaliilor și cu o lipsă de precizie și/sau sunt slab delimitați.

I.2. Comportament nesistematic de explorare, impulsiv și neplanificat. În acest tip de comportament, impulsivitatea este principala cauză a erorilor.

I.3. Lipsa unui instrument verbal de recepție. Absența codului verbal necesar pentru a desemna obiecte, relații, evenimente și atribute ale acestora reduce cantitatea și calitatea informațiilor culese.

I.4. Lipsa sau subdezvoltarea relațiilor spațiale și temporale ale modurilor de reprezentare, proiectare și conceptualizare a relațiilor dintre obiecte și/sau evenimente, potrivit cu direcția, ordinea de apariție și proximitatea. Problemele de orientare în timp și spațiu conduc la perceperea izolată a obiectelor și evenimentelor, fără raportarea lor la „aici” și „acum”.

I.5. Lipsa sau probleme ale permanenței constante-lor (formă, mărime, cantitate, orientare), ceea ce are drept consecință neperceperea legăturii care există între variațiile obiectului, identitatea sa și reversibilitatea acestor variații. Această problemă este asociată deseori cu o cuprindere episodică a realității, cu obiecte și evenimente care nu au legătură între ele.

I.6. Lipsa nevoii de precizie în culegerea datelor se manifestă prin două fenomene: lipsa tuturor datelor necesare și culegerea unor date deformate sau aproximate.

I.7. Incapacitatea de a lua în seamă simultan două sau mai multe surse de informație se reflectă în întrebuințarea separată a datelor, în detrimentul folosirii lor ca un ansamblu organizat și orientat spre scop.

Funcțiile cognitive deficitare în faza de **elaborare** împiedică folosirea eficientă a datelor culese. Ele sunt următoarele:

E.1. Incapacitatea sesizării faptului că există o problemă și că ea trebuie să fie definită.

E.2. Incapacitatea distingerii datelor esențiale, atunci când se definește o problemă.

E.3. Lipsa comportamentului de comparare spontană sau limitarea exercitării acestuia printr-un sistem redus de nevoi. Persoana nu resimte în mod spontan nevoia de a compara, astfel încât nu reușește să depășească experiența perceptivă imediată, descriind separat fiecare stimul.

E.4. Îngustarea câmpului mental presupune că persoana reușește să cuprindă simultan doar un număr redus de stimuli.

E.5. Înțelegerea episodică a realității poate fi definită ca o orientare insuficientă spre căutarea și proiectarea de legături sau/și spre a grupa, a organiza și a recapitula evenimentele.

E.6. Lipsa ori subdezvoltarea nevoii de evidență logică, prin formularea nepotrivită a motivelor care conduc spre o concluzie și prin insuficiența nevoii de a explica un fenomen.

E.7. Lipsa interiorizării presupune netransferarea în planul reprezentării mentale a elementelor prezente în plan extern și a acțiunii în act mental. Individul se raportează

mai curând la realitatea concretă decât la interiorizarea sa, ceea ce afectează reprezentarea viitorului și executarea unei transformări.

E.8. Problemele în gândirea deductivă și ipotetică se reflectă în faptul că individul nu resimte nevoia căutării de alternative necesare explicării fenomenelor și relațiilor dintre ele.

E.9. Subdezvoltarea strategiilor de verificare a ipotezelor.

E.10. Subdezvoltarea capacității de a defini cadrul necesar în rezolvarea problemei.

E.11. Subdezvoltarea comportamentului de planificare.

E.12. Probleme în stabilirea relațiilor între elemente.

Funcțiile cognitive deficitare din **faza de *output* (ieșire)** conțin factori care conduc la o comunicare insuficientă a rezultatelor din fazele anterioare. Acestea sunt:

O.1. Comunicarea egocentrică. Persoana nu face diferența dintre ea însăși și ceilalți. Răspunsurile sale sunt reduse la strictul necesar, presupunând că este de la sine înțeles că ceilalți știu tot ceea ce știe ea.

O.2. Dificultăți în proiectarea relațiilor virtuale, ceea ce împiedică realizarea de legături între informațiile adunate în fazele de *input* și de elaborare.

O.3. Imposibilitatea de a exprima un răspuns nou, atunci când el este evident pentru individ. Problema aceasta conduce deseori la un comportament de încercare și eroare, ca reacție la eșec.

O.4. Lipsa preciziei și exactității în comunicarea răspunsurilor.

O.5. Comportamentul impulsiv, de „trecere la faptă”, conduce la alegerea nepotrivită a alternativei dintre cele posibile, la răspunsuri greșite, uneori absurde.

Harta cognitivă este apreciată ca un instrument de ajutor în evaluarea curențelor elevilor și studenților, precum și în identificarea unor obiective de intervenție cognitivă pentru aceștia (Avendano, William și Parada-Trujillo, 2012). Atât hărțile conceptuale, cât și hărțile cognitive, așa cum sunt conceptualizate de Feuerstein (2003), sunt utile în procesul de predare-învățare-evaluare. Folosite ca metode alternative de predare, ele trebuie să fie elaborate de către profesor, împreună cu toți studenții sau copiii, aceștia jucând un rol activ în structurarea informației. Ele sunt instrumente cu caracter dinamic, care implică întregul grup de studenți. Fiind reprezentări vizuale flexibile și modificabile pe măsură ce studenții avansează în studiu, pot fi mai atractive pentru aceștia și mai ușor de înțeles pentru persoanele cu dificultăți de învățare, oferindu-le o alternativă la învățarea prin citirea textelor clasice.

Referințe bibliografice:

- Avendano C., William R., & Parada-Trujillo, A.E. (2012). Cognitive map in the process of learning assessment. *Investigacion y Desarrollo*, 20 (2), 334-365.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., & Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, instruments and techniques* (Rev. and exp. ed. of the dynamic assessment of retarded performers). ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., & Falik, L.H. (2009). *The Feuerstein Instrumental Enrichment BASIC Program. User's Guide*. ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Part I: Theoretical and conceptual foundations*.

- Fogarolo, F., & Tressoldi, P. (2011). Quando è opportuno proporre agli alunni con DSA l'uso di tecnologie compensative? *Difficoltà di apprendimento e didattica inclusive*, 17(2).
- Gavril, L. (2019). *Dislexia. Simptome, cauze, intervenție*. Test Central.
- González, H.L., Palencia, A.P., Umaña, L.A., Galindo, L., & Villafrade M, L.A. (2008). Mediated learning experience and concept maps: a pedagogical tool for achieving meaningful learning in medical physiology students. *Advances in physiology education*, 32(4), 312–316. <https://doi.org/10.1152/advan.00021.2007>
- Hsu L.L. (2004). Developing concept maps from problem-based learning scenario discussions. *Journal of advanced nursing*, 48(5), 510–518. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03233.x>
- International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP). (2006). *Feuerstein's Theory & Applied Systems: A reader*. ICELP Publications.
- Joshi, R., Hadley, D., Nuthikattu, S., Fok, S., Goldbloom-Helzner, L., & Curtis, M. (2022). Concept Mapping as a Metacognition Tool in a Problem-Solving-Based BME Course During In-Person and Online Instruction. *Biomedical engineering education*, 1–23. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43683-022-00066-3>
- Kumar, S., Dee, F., Kumar, R., & Velan, G. (2011). Benefits of testable concept maps for learning about pathogenesis of disease. *Teaching and learning in medicine*, 23(2), 137–143. <https://doi.org/10.1080/10401334.2011.561700>
- Manolache, I. (1994). *Programul de Îmbogățire Instrumentală Feuerstein. Concepte fundamentale*. Institutul de Științe ale Educației.
- Montpetit-Tourangeau, K., Dyer, J.O., Hudon, A., Windsor, M., Charlin, B., Mamede, S., & van Gog, T. (2017). Fostering clinical reasoning in physiotherapy: comparing the effects of concept map study and concept map completion after example study in novice and advanced learners. *BMC medical education*, 17(1), 238. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1076-z>

- 120 Novak, J.D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum & Assoc.
- Novak, J.D., & Canas, A.J. (2006). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Technical Report IHMC CmapTools, Florida Institute for Human and Machine Cognition. <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Pachef, R.C. (2008). *Evaluarea în învățământul superior*. EDP.

Partea a II-a

Abordarea aplicativă a educației
universitare incluzive

Tulburările specifice de învățare: definiții, tipuri și caracteristici

Informații de bază despre tulburările specifice de învățare (TSI), tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) și tulburarea de spectru autist (TSA): definiții, forme, caracteristici

Ce sunt tulburările specifice de învățare

Tulburările specifice de învățare (TSI) fac parte din categoria tulburărilor de neurodezvoltare care afectează între aproximativ 5 și 12% din populația europeană. Tulburările specifice de învățare afectează atât pe copii, cât și pe adulți. Sunt adesea regăsite sub umbrela terminologică a DIS-urilor, de exemplu, dislexie, disfazie, disortografie, discalculie, disgrafie și dispraxie.

Prefixul „*dys*” vine din greacă și înseamnă „negare, malformație, rău, greșit, dificil”, dar astăzi este asociat adesea cu „dificultate, perturbare sau tulburare”. În această lucrare, vom explora mai în detaliu diverse tipologii ale tulburărilor care intră sub umbrela TSI, dar și alte tipuri de dificultăți care apar în asociere cu TSI și care afectează procesul de învățare, și anume tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD) și tulburarea de

124 spectru autist TSA. Ca să putem înțelege mai bine ce sunt tulburările specifice de învățare, poate fi utilă punctarea caracteristicilor care sunt excluse în definirea TSI, și anume retardul intelectual, dizabilitățile vizuale, auditive sau motorii, lipsa motivației, vulnerabilitatea socioeconomică nu definesc TSI. Dimpotrivă, diagnosticienii vor exclude factorii menționați mai sus înainte de punerea diagnosticului de tulburare specifică de învățare.

În ciuda interesului crescut în cercetare pentru dificultățile de învățare, nu s-a ajuns încă la un consens cu privire la factorii cauzali care ar putea determina apariția TSI. La început, cercetătorii considerau că dislexia este cauzată de deficite vizuale și dificultăți de procesare fonologică (Vellutino și al., 2004). În schimb, în ceea ce privește factorii care pot explica discalculia, situația este și mai puțin clară. Geary (2004) ia în considerare deficiențele în reținerea faptelor și a evenimentelor, dificultățile de organizare și planificare, simțul numeric mai puțin dezvoltat. Asociația Europeană pentru Dislexie (European Dyslexia Association) remarcă existența unor cauze posibile multiple cu privire la dislexie, fără să excludă factorii genetici. Iar această afirmație este valabilă pentru majoritatea tulburărilor din constelația „dis”.

Dislexia este o tulburare neurobiologică pentru că sunt afectate zonele creierului care procesează limbajul. Cu alte cuvinte, modalitatea de funcționare a creierului dislexic e diferită de cea a copiilor și adulților fără dislexie. Dislexia poate fi cauzată de o combinație de dificultăți în dezvoltarea cognitivă la nivelul unor abilități, precum procesarea fonologică, memoria de lucru, etichetarea rapidă, secvențierea și automatizarea unor abilităților de bază.

Tulburările specifice de învățare pot afecta automatizarea unor abilități de bază, precum cititul, scrisul, realizarea de

calculare matematice și planificarea sau coordonarea unor acțiuni motrice. TSI-urile nu sunt ușor de identificat, dar o diagnosticare timpurie permite o gestionare mai bună a dificultăților.

Tulburările specifice de învățare sunt permanente și au un impact negativ asupra procesului de învățare și, prin urmare, perturbă procesul de dobândire a cunoștințelor. Sunt consecința unor afecțiuni neurobiologice care afectează procesarea optimă a informațiilor de către creier, recepționarea, organizarea, memorarea și aplicarea celor învățate. Ființa umană este un sistem, iar în procesul de dezvoltare a acesteia, afectarea la nivelul unui palier al acestui sistem va avea consecințe negative și asupra altor componente ale sistemului. Acest proces este conectat și inseparabil, astfel încât întregul proces este compromis atunci când există o problemă cu unul dintre ele.

Tulburările specifice de învățare se pot manifesta separat, dar se pot regăsi și alături de alte tulburări cu impact asupra procesului de învățare, precum ADHD-ul și tulburările din spectrul autismului.

Tulburările specifice de învățare nu sunt determinate de



Figura nr. 13. Diagnosticul diferențial al tulburărilor specifice de învățare

Simptomele TSI pot coexista adesea cu simptomatologia altor dificultăți, cum ar fi tulburarea de deficit de atenție, cu

- 126 sau fără hiperactivitate, sau tulburările din spectrul autismului. Datele prezentate mai sus sunt statistici realizate luând în calcul persoanele diagnosticate, deși numărul persoanelor cu TSI nediate diagnosticate este încă destul de mare, mai ales în țările în care sistemul de evaluare și de diagnosticare a TSI este încă la început (cum este și cazul României).



Figura nr. 14. Fazele procesării informației

Este esențial să creștem gradul de conștientizare cu privire la tulburările specifice de învățare, deoarece acestea nu sunt patologii și nu sunt determinate de un coeficient de inteligență (IQ) sub medie. Persoanele cu TSI au o distribuție normală a inteligenței, sunt la același nivel cognitiv precum colegii lor, având o inteligență medie, iar unii au chiar și un coeficient de inteligență ridicat. Cu cât tulburările de învățare

sunt diagnosticate mai timpuriu, cu atât mai devreme elevii vor putea beneficia în învățarea academică de mecanisme și tehnici compensatorii care să-i sprijine în gestionarea eficientă a sarcinilor școlare, pentru ca persoanele afectate de TSI să poată reuși în școală și, mai târziu, în pregătirea universitară și viața profesională. O diagnosticare mai târzie nu înseamnă că persoanele cu TSI nu vor reuși, dar este unanim acceptat faptul că o intervenție timpurie crește impactul pozitiv al conștientizării asupra dificultăților (atât la nivel calitativ, cât și cantitativ). Cu toate acestea, parcursul lor academic va fi mai dificil, plin de provocări, cu vulnerabilități în sănătatea mintală și sentimente de inadaptare. O persoană care obține sprijin pentru tulburarea specifică de învățare este mai puțin probabil să aibă parte de:

- Sentimente de incapacitate și dezadaptare și o stimă de sine scăzută
- Dificultăți de socializare și automarginalizare
- Descurajare și pesimism față de educația și formarea sa.

Creșterea gradului de conștientizare cu privire la TSI

Conștientizarea și sensibilizarea cu privire la tulburările specifice de învățare diferă de la o țară europeană la alta; de exemplu, în Franța există o rețea puternică de asociații care sunt active de multă vreme, în timp ce în alte țări din Uniunea Europeană, TSI-urile au fost recunoscute legislativ doar recent, ca în cazul României. Mai mult, faptul că nu există date oficiale despre TSI, ci doar date parțiale, face dificilă conștientizarea și sensibilizarea cu privire la dificultățile **întâmpinate**.

Pentru a crește gradul de conștientizare, primul pas este să înțelegem ce sunt tulburările specifice de învățare și cum se

128 manifestă acestea, dezmințind miturile și ideile preconcepute care decurg fără niciun fundament **științific**.

Iată câteva stereotipuri referitoare la tulburările de tip „dis” și explicația cu privire la modul în care acestea sunt demontate.

STEREOTIPURI COMUNE DESPRE TSI



**CEI CU TSI NU SUNT
INTELIGENȚI**

FALS!

O tulburare specifică de învățare nu are legătură cu inteligența.

CEI CU TSI SUNT LENEȘI

FALS!

Adesea, trebuie să muncească de două ori mai mult decât alți elevi pentru a-și depăși dificultățile de învățare.

**CEI CU TSI SUNT
NESOCIABILI**

FALS!

Pot avea prieteni, dar dacă dificultățile lor nu sunt diagnosticate și nu beneficiază de o intervenție adecvată, vor dezvolta sentimente de rușine și inferioritate, ceea ce duce la izolare și automarginalizare.

CEI CU TSI SE POT VINDECA

FALS!

TSI nu pot fi vindecate. Cu toate acestea, cu intervenție și sprijin adecvat, persoanele care au TSI pot reuși în viață, la școală și în activitatea profesională.

**PERSOANELE CU TSI NU
REUȘESC ÎN VIAȚĂ**

FALS!

TSI nu definește persoana. Există intervenții corective care permit depășirea dificultăților de învățare, iar persoanele cu TSI pot avea o viață de adult împlinită

**DISLEXIC = INCAPABIL SĂ
CITEASCĂ**

FALS!

În dislexie, problema lecturii este cea mai pronunțată, totuși majoritatea dislexicilor pot citi, deși o fac cu dificultate.

Sursă: Proiectul
Moodys [https://
www.thecn.
com/7480567](https://www.thecn.com/7480567)

Caracteristicile tulburărilor specifice de învățare

Dislexia: Persoanele cu dislexie au dificultăți de citire. Dificultățile sunt cauzate în primul rând de o asociere greoaie a literei cu sunetul corespunzător. În consecință, activitatea de citire devine lentă și cu un consum mare de energie. Problemele de citire pot fi anticipate și necesită, înainte de **învățarea scris-cititului**, o serie de activități, precum descompunerea cuvintelor în silabe și recunoașterea ritmului. Printre semnele care ar putea prognoștica dislexia se află dificultățile severe în **recunoașterea** literelor comparativ cu egalii lor, ceea ce ulterior duce adesea la evitarea activităților care presupun lectură.

Discalculia: afectează capacitatea de a aprecia cantitatea, de a învăța numere și concepte matematice, de a înțelege simboluri și funcții. Persoanele cu discalculie au dificultăți în înțelegerea numerelor, în memorarea faptelor și a formulelor matematice. De asemenea, au și o dificultate generală în rezolvarea problemelor.

Disgrafia: afectează abilitatea de exprimare în scris și se caracterizează prin dificultăți și confuzii ortografice, dar frecvența greșelilor gramaticale și de punctuație este mai mică. Evită scrierea de mână. Persoanele cu disgrafie își aștern greu ideile pe hârtie.

Dispraxia: afectează dezvoltarea motorie; persoanele cu dispraxie întâmpină dificultăți în coordonarea senzomotorie și a orientării vizual-spațiale, răspunsurile motorii părând adesea inadecvate. De asemenea, persoanele cu dispraxie au dificultăți de organizare, au o lentoare specifică, un nivel ridicat de oboseală atunci când fac sarcini monotone și repetitive și dificultăți de coordonare motrică din cauza tulburărilor de organizare spațială. Toate aceste manifestări pot îngreuna procesul de învățare a geometriei, artelor și sportului.

Disfazia: afectează dezvoltarea limbajului oral, fonologia și decodificarea limbajului receptiv. Persoanele cu disfazie au dificultăți în transmiterea informațiilor, deoarece adesea se

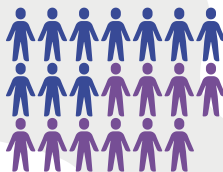
- 130 exprimă cu dificultate, fiind destul de greu de înțeles ceea ce spun. De aici intervin și numeroase bariere în comunicare.

Asociația Europeană a Dislexiei (European Dyslexia Association)

precizează:

I

50% dintre persoanele cu dislexie prezintă și simptomatologie specifică dispraxiei.



II

85%

85% dintre persoanele cu disfazie prezintă și simptomatologie specifică dislexiei.

40%

III

40% dintre persoanele cu dispraxie au cumulativ fie dislexie, fie ADHD.

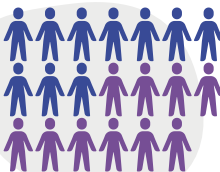
20%

IV

20% dintre persoanele cu dislexie prezintă și tulburări din spectrul autismului.

V

50% dintre copiii hiperactivi sunt dislexici

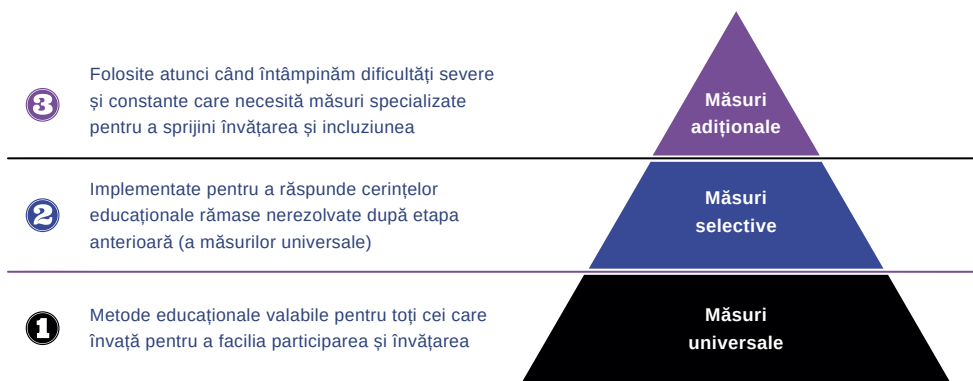


Provocările cu care se confruntă studenții cu TSI sunt următoarele:



Sursă: Proiectul Speaker <https://speakerproject.eu/resources/>

Este nevoie de dezvoltarea continuă de măsuri universale, pentru a-i sprijini pe studenții care se confruntă cu bariere care îi împiedică să participe și să se angajeze în procesul de învățare. Adesea, acestea trebuie să fie însoțite de măsuri selective și uneori de măsuri suplimentare:



Sursă: Proiectul Moocdys <https://www.thecn.com/7480567>

Adaptări de bază utile profesorilor și formatorilor care au studenți cu TSI în sălile lor de curs:

- Font: utilizați fonturi non-serif, de exemplu, Arial sau Verdana. Sau puteți descărca fontul special Open dyslexic.
- Dimensiune: 12-14 puncte.
- Distanța: între rânduri folosiți 1,5-2.
- Aliniați textul la stânga.
- Evitați rândurile lungi, împărțiți textul în coloane.
- Preferați organizarea textului în paragrafe scurte cu titluri și subtitluri.
- Folosiți caractere aldine pentru accentuare, nu cursive sau subliniere.
- Elementele importante ale textului pot fi incluse într-un chenar sau tabel.

- Evitați hârtia albă pentru tipărirea fișelor de lucru, a materialelor și suportului de curs: este mai ușor de citit când fundalul este gri deschis, bej etc.
- Evitați tipărirea conținuturilor educaționale pe hârtie lucioasă, pentru a evita refracția luminii, care face și mai dificilă lecturarea.
- Evitați tipărirea pe hârtie prea subțire, pentru că există riscul ca textul de pe verso să fie vizibil și să îngreuneze procesul de lecturare.

Ce este tulburarea de hiperactivitate și deficit de atenție

Tulburarea de hiperactivitate și deficit de atenție este o tulburare de neurodezvoltare caracterizată printr-o serie de simptome, ceea ce o face mai mult un sindrom. ADHD-ul nu este transmisibil, nu este contagios. Deficitul de atenție poate exista cu sau fără hiperactivitate și constituie cel mai vizibil și perturbator simptom, de obicei însoțit de impulsivitate și neatenție. Termenul de ADHD a devenit un concept-umbrelă care include și tulburarea cunoscută sub denumirea de tulburarea de deficit de atenție (*Attention Deficit Disorder* – ADD). În momentul de față, termenul de ADD este considerat învechit. ADHD este ireversibil, în momentul de față. Cu toate acestea, persoanele cu ADHD pot învăța strategii care să le ajute să facă față simptomelor acestei tulburări.

Există o disparitate de gen cu privire la incidența cazurilor de ADHD. Tulburarea variază, ca raport între genuri, între 1:3 la 1:13, cu o incidență mai mare la băieți. Această disparitate ar putea fi explicată prin faptul că băieții prezintă adesea

134 comportamente perturbatoare și impulsive la școală. În schimb, fetele manifestă adesea neatenție fără hiperactivitate, deși și fetele pot manifesta comportamente perturbatoare, dar aceasta se întâmplă de obicei mai târziu decât la băieți, creând o prejudecată de gen în ceea ce privește această tulburare.

Persoanele cu ADHD se confruntă cu dificultăți în mediul academic, deoarece învățarea presupune nevoia de a fi atenți și concentrați. Astfel, foarte curând, un student care are ADHD se poate confrunta cu unele dintre problemele de mai jos:

- Dificultăți de menținere a atenției;
- Dificultăți în identificarea informațiilor relevante, prioritare;
- Dificultăți cu memoria de lucru, mai ales în procesarea și organizarea informațiilor vizuale;
- Dificultăți cu atenția distributivă și dificultăți severe de realizare de sarcini multiple;
- Dificultăți de executare a unor instrucțiuni care necesită atenție selectivă;
- Dificultăți organizatorice din cauza uitării;
- Dificultăți de identificare și ajustare a momentelor adecvate pentru a se deplasa și mișca, acest lucru perturbându-i constant pe ceilalți;
- Impulsivitate, dificultățile de inhibiție, dificultăți în a se controla – de aceea, de multe ori fac comentarii inadecvate și răspund fără să fie întrebați.

Studenții cu ADHD au adesea nevoie de feedback imediat din cauza problemelor create de excitabilitatea și impulsivitatea exagerată cu care se confruntă. Aceste provocări constituie de asemenea o barieră importantă în calea socializării cu colegii lor.

Este important de reținut că fiecare persoană cu ADHD prezintă simptome diferite, cu intensități diferite de manifestare. Prin urmare, experiența studiului însoțit de această tulburare este unică pentru fiecare persoană.

Strategii de suport pentru studenții cu ADHD

Modalitatea principală prin care studenții cu ADHD își pot gestiona dificultățile este prin eliminarea distractorilor, prin evitarea amânării organizării materialelor pentru pregătirea cursurilor, a temelor și a prezentărilor necesare de realizat în activitatea academică. Studenții cu ADHD pot învăța să utilizeze tehnici care să le permită o organizare mai eficientă a lucrurilor de făcut pentru pregătirea universitară prin eliminarea informațiilor care nu le mai sunt utile. Studenții cu ADHD trebuie să poată alege locul cel mai adecvat pentru ei în vederea audierii cursurilor, pot fi încurajați să încerce diferite locuri până își găsesc unul care să le fie confortabil și care să le asigure o concentrare mai bună.

Pentru a compensa comportamentul hiperactiv, se recomandă varierea tipului de sarcini în care sunt implicați studenții: audiere de cursuri, discuții, sesiuni de brainstorming, vizionare de scurte filmulețe, pauze. Acest tip de organizare a activităților de studiu poate fi util nu doar pentru studenții cu ADHD, ci și pentru studenții fără dificultăți, deoarece le permite să acceseze conținuturile educaționale prin diverse modalități, ceea ce facilitează învățarea.

Planificarea și stabilirea unui orar clar, respectarea unei scheme de lucru, transmiterea în avans a tematicii abordate la curs sunt activități care îi pot sprijini pe studenții cu ADHD să

136 compenseze impulsivitatea, să-și exerseze autocontrolul și să se organizeze mai eficient. În plus, cunoașterea în prealabil a unor posibile schimbări în orar, în desfășurarea cursurilor, laboratoarelor, activităților de practică și cercetare este foarte eficientă, deoarece oferă o anumită predictibilitate care creează o rutină pe care studenții o pot controla și gestiona.

Feedbackul imediat și constant cu privire la progresul pe care îl fac în timpul studiului și al proiectelor de cercetare pe care le realizează pentru diverse programe de studii este de asemenea foarte benefic, dar nu întotdeauna posibil în grupurile mari de studenți. Din acest motiv, poate fi mult mai eficient să beneficieze de servicii de consiliere și suport educațional, care pot crea oportunități de exersare a abilităților de monitorizare și autoevaluare. Furnizarea de instrumente metacognitive poate fi o alternativă bună.

Chiar și la nivelul studiilor universitare, reluarea ideilor-cheie ale unui curs sau prezentări, repetarea instrucțiunilor și termenelor de predare a temelor, lucrărilor și prezentărilor sunt deopotrivă instrumente eficiente pentru a sprijini studenții cu ADHD și au un impact benefic și asupra celorlalți studenți.

Studenții cu ADHD și TSI pot introduce în practica de studiu zilnică și suportul tehnologic, care s-a dovedit extrem de eficient și care îi ajută să țină pasul cu colegii lor. Prin urmare, un suport tehnic care să îi sprijine să identifice instrumentele potrivite pentru tipul de activitate în care sunt implicați și să beneficieze de tutoriale de utilizare a acestora va fi extrem de util.

Lectură:

- Instrumente de rezumare a textului
- Instrumente de evidențiere automată a cuvintelor-cheie
- Citire automată (audio)

Scriere:

- Instrumente de verificare ortografică, a sintaxei și gramaticii
- Dicționare online
- Instrumente de sprijinire a scrierii
- Recunoaștere vocală

Matematică:

- Instrumente pentru sprijinirea rezolvării de probleme matematice, cum ar fi Geogebra, pentru cei cu probleme motorii fine
- Programe care ajută la introducerea mai rapidă a formulelor, cum ar fi Mathtype

Gestionarea timpului și instrumente de organizare:

- Calendare și cronometre electronice
- Aplicații și instrumente de creare de hărți mentale și conceptuale (de exemplu, MindMeister)
- Pixuri inteligente sau conectate la laptop, care înregistrează notițele luate manual într-un fișier electronic.

Instrumente pentru sprijinirea studenților în diverse alte activități:

- Studiarea pe un fond muzical îi poate ajuta pe unii studenți să inhibe zgomotele venite din alte surse și să se concentreze pentru studiu

- Diverse tipuri de generatoare de emisii sonore pot fi utile pentru unii studenții cu ADHD, pentru somn, pentru menținerea atenției, pentru relaxare
- Aplicații de mindfulness și meditație.

Ce este tulburarea de spectru autist (TSA)

Tulburarea de spectru autist este o tulburare de dezvoltare. TSA afectează semnificativ capacitatea de a comunica și de a socializa eficient. TSA include autismul infantil, autismul atipic, sindromul Asperger, tulburarea pervazivă de dezvoltare sau PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder, Not Otherwise Specified). TSA variază de la forme ușoare (autismul înalt funcțional) la forme severe (pot fi asociate cu retardul intelectual). Persoanele cu autism înalt funcțional au o dezvoltare bună a limbajului, chiar pot avea abilitați lingvistice bine dezvoltate (învață cu ușurință limbi străine), au o inteligență medie sau peste medie. În pofida unei dezvoltări normale a limbajului, persoanele cu TSA pot folosi tipare de vorbire atipice, pot avea dificultăți de surprindere a unor nuanțe de ironie, sarcasm, umor și alte aspecte ale comunicării nonverbale pe care nu le pot decodifica și interpreta, aspecte importante pentru o comunicare interpersonală eficientă. Majoritatea persoanelor cu TSA se atașează obsesiv de un anumit obiect sau subiect, dezvoltând interese restrânse pentru acestea.

TSA este mult mai frecventă decât presupunem; în Marea Britanie, se estimează că 1 din 100 de persoane are această tulburare (National Autistic Society*), iar incidența în rân-

* <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/asperger-syndrome>.

dul genului masculin este mai mare, deși recent tot mai multe femei par să fie afectate de tulburări din spectrul autist.

Potrivit National Autistic Society din Marea Britanie, pot fi identificate câteva trăsături-cheie pentru diagnosticarea TSA: dificultăți persistente sau diferențe semnificative în comunicarea și interacțiunea socială, tipare atipice și repetitive de comportamente sau interese încă din copilărie și care au impact negativ asupra vieții de zi cu zi*, dar pentru stabilirea unui diagnostic este necesară o evaluare complexă, realizată de o echipă multidisciplinară de experți, pentru că TSA este un diagnostic complex și cu o simptomatologie eterogenă de la persoană la persoană.

Pe de altă parte, persoanele cu TSA înalt funcțională pot avea o putere de concentrare foarte bună, cu precădere către domeniile de interes, determinare, o atenție sporită pentru detalii și o capacitate mare de recunoaștere rapidă de patternuri. Pe de altă parte, ele se pot confrunta adesea cu dificultăți, precum hipersensibilitatea la lumină, sunete și gusturi ori diverse bariere în stabilirea și menținerea de relații sociale, cum ar fi întreținerea unei conversații sau înțelegerea comunicării nonverbale. Alte manifestări comune pentru persoanele cu TSA sunt: mișcări necoordonate, stângăcie, anxietate și alte probleme de sănătate mintală. În ceea ce privește dificultățile de comunicare, persoanele cu TSA au dificultăți să înțeleagă expresiile faciale, glumele și sarcasmul, dar și diferitele tonalități. Aceste provocări în comunicare restricționează adesea conectarea cu colegii lor într-un context academic.

Persoanele cu TSA preferă adesea să aibă o rutină zilnică care să le asigure o anumită predictibilitate, în caz contrar, schimbările și elementele noi, neprevizibile, fără capacitatea

* *Idem.*

140 de a le controla ar fi greu de gestionat. Iată de ce persoanele cu TSA aleg să călătorească în același mod către școală sau muncă, să urmeze același itinerar.

Pentru a ajuta persoanele cu sindromul TSA, informarea și anunțarea în avans sunt esențiale. Elaborarea unui program stabil, menținerea pe cât posibil al acestuia și, în cazul unor modificări, anunțarea lor din timp, oferirea permanentă de feedback și organizarea mediului de lucru sunt aspecte fundamentale de luat în considerare în adaptarea mediului de studiu incluziv. În ceea ce privește comunicarea, profesorii ar trebui să fie foarte clari, direcți, să evite utilizarea aluziilor, sarcasmului, ironiilor și metaforelor.

Recomandări pentru profesori

AȘA DA

- ✓ Fiți atenți la cum gestionează studenții cu TSI diversele situații (cum participa la discuții, la activitățile de grup, la proiectele de cercetare, cum gestionează activitățile extra-universitare etc.) Acest lucru vă va permite să înțelegeți mai bine punctele forte și dificultățile cursanților.
- ✓ Utilizați și oferiți feedback imediat, constant, pentru a oferi studenților o modalitate să-și monitorizeze progresul și să rămână concentrați pe obiectivele educaționale stabile.
- ✓ Asigurați tranziții între diversele activități: audierea cursurilor, colaborarea la proiecte comune, demararea unor activități de cercetare, participarea la sesiuni de comunicări științifice. Studenții cu TSI pot întâmpina dificultăți în tranziția către un alt tip de activitate. Acest lucru este

valabil mai ales atunci când se trece de la o activitate plăcută către o activitate dificilă pentru studenții cu TSI (unii pot avea dificultăți în prezentarea proiectelor personale în public).

- ✓ Faceți modificări și ajustări pentru a sprijini accesul la oportunitățile educaționale ale studenților cu TSI.
- ✓ Dacă este posibil, lăsați studentul să lucreze la o singură activitate la un moment dat.
- ✓ Oferiți studentului cu TSI un model pozitiv de abilități sociale adecvate. Asigurați-vă că purtarea dvs. reflectă abilitățile pe care le predați elevilor (de exemplu, comunicare asertivă, interacțiune politicoasă).
- ✓ Utilizați rutine. Acest lucru este benefic pentru toți studenții, pentru că știu ce se așteaptă de la ei.
- ✓ Folosiți elemente vizuale. Este util pentru mulți studenți să aibă o diagramă vizuală cu etapele clare ale fiecărei activități sau ale unui proiect de cercetare pe care îl au de realizat. O reprezentare vizuală îi ajută să știe ce etapă urmează și, de asemenea, îi ajută să înțeleagă despre ce este vorba.
- ✓ Dacă este posibil, utilizați strategii interactive de transmitere a conținuturilor educaționale și de facilitare a învățării.
- ✓ Este utilă oferirea de notițe în format scris sau electronic cu privire la informațiile relevante predate în timpul cursului.
- ✓ Reluați elementele-cheie ale prelegerii. Anunțați clar obiectivele educaționale propuse. Oferiți-le servicii de monitorizare și supervizare academică studenților cu TSI. Încurajați activitățile de mentorat.

- ✓ Încurajați studenții să construiască comunități academice de studiu, să studieze împreună, să dezvolte proiecte împreună, să inițieze și să se implice activ în procesul lor de pregătire profesională.

AȘA NU

- ✗ Nu descurajați studentul să interacționeze cu ceilalți cursanți, să formeze grupuri de studiu cu studenți din alți ani. Chiar ar fi bună formarea de grupuri de mentorat, studenții cu TSI pot fi mentori pentru studenții boboci, asta le poate crește autoaprecierea.
- ✗ Nu forțați studenții cu TSI să participe în grupuri mari, totuși organizați condiții în care studenții să experimenteze diverse modalități de lucru, plecând de la grupuri mai mici (perechi) către activități de lucru colective.
- ✗ Nu promovați competitivitatea. Aceste activități sunt adesea o sursă importantă de anxietate și studenții pot trăi situații de eșec, care sunt puternic demotivante. În schimb, asigurați-vă că prelegerile și lucrările de laborator (seminar) pe care le propuneți invită la participare, generează plăcere și satisfacție, oferă spațiu pentru contribuțiile personale ale tuturor studenților.
- ✗ Nu presupuneți că studentul a înțeles instrucțiunile verbale doar pentru că nu a pus întrebări. De cele mai multe ori, un student cu TSI va ezita să ceară explicații, nu va îndrăzni să vă ceară să le mai repetați.
- ✗ Nu ignorați dificultățile sociale ale studenților. Mai degrabă, sprijiniți-i și îndrumați-i să caute ajutor profesional pentru a discuta despre strategii care i-ar putea ajuta.

- ✖ Nu susțineți cursuri doar verbal, însoțiți prelegerile cu material vizual, chiar și prezentările PowerPoint pot fi un suport care să însoțească explicațiile orale ale profesoriilor. Doar să păstrați prezentările scurte, bogate în hărți mentale, diagrame, filmulețe. Evitați să le sufocați cu texte.
- ✖ Nu considerați că la nivelul învățământului universitar feedbackul și aprecierile nu sunt necesare! Exprimarea unei aprecieri autentice pentru activitatea, lucrarea, proiectul unui student poate fi extrem de pozitivă și motivantă.
- ✖ Nu presupuneți că studentul nu poate participa la unele activități. Putem presupune că, dacă un student are dificultăți de concentrare sau manifestă anumite comportamente bizare, nu poate fi implicat într-un set de activități. Fiți deschiși și căutați soluții care să le permită participarea la toate activitățile pe care le organizați în mediul universitar, chiar dacă poate la început le veți limita participarea la perioade mai scurte. Sentimentul de a aparține unei comunități este extrem de benefic pentru starea de bine a studenților.
- ✖ Nu fiți rigizi. Testați diverse strategii de sprijinire a studenților dvs. Încurajați-i și pe ei să vă vorbească despre ce funcționează și care sunt așteptările lor.

Concluzii

Tulburările specifice de învățare, dar și ADHD și TSA necesită măsuri universale, selective și/sau suplimentare pentru a putea beneficia la maximum de experiența universitară.

144 În sălile de curs este important să se implementeze măsuri universale, de care, de cele mai multe ori, vor beneficia nu doar studenții cu dificultăți în învățare.

De asemenea, s-ar putea să fie necesară adoptarea unor măsuri selective și suplimentare, dar la un nivel mai individualizat. Aceste măsuri sunt adesea recomandate și sugerate de către un profesionist specializat în TSI, ADHD sau TSA, în funcție de gradul de severitate a tulburării. Din fericire, aceste tulburări, dacă sunt identificate timpuriu, dacă se elaborează măsuri de intervenție și se oferă servicii de suport și măsuri de compensare și de dispensare, devin gestionabile și nu mai reprezintă o barieră de nedepășit pentru dezvoltarea personală și profesională a studenților.

În momentul de față, există mai multe instrumente accesibile pentru studenții cu TSI și zilnic apar alte astfel de instrumente. Acestea pot facilita și sprijini studiul, pot îmbunătăți semnificativ gestionarea timpului, reduc anxietatea și frica mai ales față de activitățile de examinare. Aceste instrumente vor fi explorate în continuare în capitolele ce urmează.

Referințe bibliografice

- Geary, D.C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, 37, 4-15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>.
- MOOC Dys Open Experience. (f.d.). MOOC Dys. Preluat pe 26 octombrie, 2021, <https://www.thecn.com/7480567>.

Resources – SpeakER. (f.d.), art. de pe site-ul SpeakerProject. eu.

Preluat pe 27 octombrie, 2021, <https://speakerproject.eu/resources/>.

What Is Asperger Syndrome? (f.d.), art. pe site-ul AutismSpeaks.org.

Preluat pe 20 octombrie, 2021, <https://www.autismspeaks.org/types-autism-what-asperger-syndrome>.

How common is Asperger Syndrome? (f.d.). National Autistic

Society. Preluat pe 20 octombrie, 2021, <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism/asperger-syndrome>.

Compendium Of Methods For Teaching And Counselling Youngsters

And Students In Vet With Attention Disorder. (2018). Preluat pe 20 octombrie, 2021, <https://projectempowerme.eu/wp-content/uploads/2020/03/Empower-Me-O1-EN.pdf>

Empower me. Preluat pe 26 octombrie, 2021, <http://projectempowerme.eu/wp-content/uploads/2020/03/Empower-Me-O1-EN.pdf>.

What Is Specific Learning Disorder? (f.d.), art. de pe siteul Asociației

Americane de Psihiatrie. Preluat pe 20 octombrie, 2021, <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>.

Strategii de predare în învățământul superior. Pedagogie incluzivă pentru învățarea online

Tulburările specifice de învățare în învățământul superior

De cele mai multe ori, atunci când studenții cu TSI își continuă studiile în învățământul universitar, aceștia continuă să aibă dificultăți în învățare. Cele mai frecvente dificultăți identificate la studenții cu TSI sunt: procesarea deficitară a informațiilor, dificultățile în luarea de notițe, problemele în redactarea eseurilor sau a altor lucrări științifice, planificarea și organizarea deficitară*. De cele mai multe ori, TSI își lasă amprenta și asupra încrederii în capacitățile lor, mai ales în ceea ce privește abilitățile sociale, cum ar fi prezentarea proiectelor în fața colegilor, a profesorilor. Profesorii din învățământul universitar nu au suficiente cunoștințe pentru a identifica și recunoaște studenții care ar putea avea TSI, pentru

* British Dyslexia Association [BDA], „Dyslexia and specific learning difficulties in adults”. 2013. [Online] Articol accesibil la adresa: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adu.html>

că această dizabilitate nu este vizibilă. Nerecunoașterea TSI îi lipsește pe studenții vulnerabili de servicii de suport academic care le-ar putea ușura extrem de mult traseul de formare universitară (Riddell și Weedon, 2006).

Să învățăm despre învățare!

Învățământul superior este o nouă experiență de învățare, concentrat pe mai mult studiu individual și pe oportunități de învățare mai independentă, ceea ce presupune noi modalități de predare, dar și de învățare ce pot veni cu o serie de dificultăți, mai ales pentru studenții cu TSI. Unii studenți au dificultăți mai ales să se orienteze spre studiul individual, autonom, solicitat adesea în timpul pregătirii universitare, care diferă de învățarea de la nivelurile anterioare, liceal sau de tip colegiu. De cele mai multe ori, învățarea academică din cadrul programelor universitare solicită din partea studenților să-și asume responsabilitatea pentru propria învățare, să fie mai disciplinați, să ia decizii cu privire la obiectivele și direcțiile pe care le vor urma și la cât timp vor petrece pentru realizarea acestora în timpul cursurilor, dar și în afara amfiteatrelor. Toate aceste experiențe noi pot fi o provocare pentru „boboci” sau pentru studenții cu TSI. Aceștia vor avea nevoie de mai mult sprijin și îndrumare. Prin urmare, este important ca ei să fie conștienți că sunt direct responsabili pentru propria lor învățare, adică ar fi util pentru ei să înțeleagă că trebuie să joace un rol mai activ în aceasta și că vor avea nevoie să aplice diverse tehnici de studiu, de lectură, de automotivare, de organizare și planificare și o mai bună autocunoaștere (abilități metacognitive) a nevoilor și comportamentelor de învățare.

148 Ca și în cazul multor termeni folosiți în mod obișnuit în învățământul superior, cum ar fi „gândire critică” și „învățare independentă”, aceștia pot însemna lucruri diferite pentru diferite persoane, pentru diferite discipline și pentru diferite culturi. Prin urmare, este important ca aceste concepte să fie explicate studenților, astfel încât aceștia să știe ce se așteaptă de la ei în contextul programului de pregătire universitară la care participă sau la nivelul fiecărei discipline.

Procese implicate în învățare, cum sunt procesele cognitive și intelectuale (percepții, reprezentări, gândire, memorie, imaginație și limbaj), înglobează și momentele (etapele) care alcătuiesc o secvență de învățare.

Învățarea presupune patru etape (faze):

- I. Perceperea, primirea, înregistrarea activă a informațiilor.
- II. Decodificarea acestora, atribuirea de sens și semnificație.
- III. Procesarea internă, organizarea și stocarea informațiilor, conectarea cu experiențele anterioare.
- IV. Recunoașterea, reproducerea, aplicarea sau transferul cunoștințelor învățate.



Figura nr. 15. Etapele procesului de învățare

Învățarea este un proces constant de construire prin destruc-turare și restructurare constantă, prin asimilarea și acomodarea constantă a schemelor cognitive (Piaget, 1952), fiind facilitată în context social (Vygotsky, 1978).

„Învățarea este în permanență pierdere și câștig, elaborare și re-elaborare, reținere și excludere, o continuă evoluție progresivă (în spirală) pe calea cunoașterii, pe baza angajării și dezvoltării unor însușiri intelectuale: creativitate și independență” (Iucu, 2009, p. 15).

Angajamentul studentului în procesul de învățare este foarte important. Învățarea ca proces necesită un efort susținut din

- 150 partea cursantului, lucru motivat de faptul că o experiență cognitivă cu interes generează, la rândul său, nevoia unei noi experiențe de cunoaștere. Sarcina profesorului este de a organiza și dirija învățarea, mai ales că poate manipula situațiile și condițiile în care se întâmplă învățarea, ca să le permită studenților să se implice, să se angajeze în procesul de învățare și să participe activ.

De ce avem nevoie de strategii de învățare? Ce este o strategie?

La ce s-ar putea aștepta studenții (inclusiv cei cu TSI) odată ce sunt înmatriculați la un program de studii universitare? Pregătirea academică la nivel universitar presupune lecturarea unor informații complexe, conceperea și elaborarea de hărți conceptuale, interpretarea unor texte grafice și alte tipuri de texte transmise într-un limbaj științific, greu accesibil studenților din anul I și mai ales studenților cu TSI. Abilitatea de a înțelege și de a utiliza informațiile din aceste texte este esențială pentru reușita și performanța academică, pentru o învățare eficientă și de succes. Unii dintre studenți vin deja cu un repertoriu de strategii pe care le folosesc în contexte diferite. Cu toate acestea, există și studenți care au dificultăți în parcurgerea anumitor cursuri și în pregătirea corectă și eficientă pentru examene și alte verificări. Au nevoie de cunoștințe despre strategii de studiu: citirea eficientă, luarea de notițe, strategii de memorare pentru parcurgerea conținuturilor transmise de către profesori, monitorizarea înțelegerii acestora, identificarea celor mai importante idei și înțelegerea conexiunilor care se formează între acestea, strategii pentru a deveni cititori independenți în orice context. De asemenea,

profesorii trebuie să creeze oportunități multiple și semnificative în care studenții să își exerseze lectura în contexte specifice domeniului de studiu, fiind ajutați să-și exprime punctul de vedere asupra a ceea ce se citește și să-și dezvolte vocabularul de specialitate.

Strategiile de învățare pot fi definite ca orice proceduri, metode sau tehnici utilizate pentru a facilita procesul de învățare și care presupun metodologia utilizată pentru utilizarea și reinterpretarea activă a materialului studiat.

În contextul învățării, o strategie poate fi descrisă ca un plan flexibil de acțiune, construit prin valorificarea punctelor forte ale cursanților și prin identificarea mecanismelor care i-ar sprijini în depășirea dificultăților, cu scopul de a facilita învățarea.

Studiile (McDaniel, 2012; Dunlosky, 2013) confirmă faptul că utilizarea sistematică și pe termen lung a strategiilor de învățare îmbunătățește semnificativ performanța în învățare. Kerr și Booth (1978), Smith, Glenberg și Bjork (1978) susțin că varierea condițiilor de învățare duce la creșterea eficienței și a performanței. Aplicarea sistematică a strategiilor, metodelor și tehnicilor de studiu are impact pozitiv și asupra motivației pentru învățare, încrederii în sine, capacității de asimilare a informațiilor și vitezei de citire (Neacșu, 2015). Dunlosky (2013) identifică cel puțin zece tehnici de învățare: interogarea elaborativă (răspunsul la întrebările de tipul „de ce?”), autoexplicația, rezumatul, sinteza, sublinierea și evidențierea ideilor și conceptelor-cheie, mnemotehnici, însoțirea textelor cu suport vizual, rescriere, aplicarea practică etc.

Abordarea învățării din perspectiva Designului Universal al Instruirii (DUI)

Din punct de vedere al accesului la programe educaționale, designul universal al instruirii (în continuare – DUI) urmărește să ofere un program educațional flexibil și un mediu de învățare care să permită studenților cu posibilități și abilități diverse să acceseze programul de studiu și să obțină rezultatele prevăzute în standardele educaționale care au fost stabilite pentru toți participanții.

DUI este un cadru de referință pentru planificarea activităților necesare în predare și evaluare, bazat pe trei principii de bază: prezentare, demonstrație, participare.

Principiile de bază ale DUI sunt prezentate grafic în figura de mai jos.

DESIGNUL UNIVERSAL AL INSTRUIRII

REPREZENTARE:

Oferă mijloace multiple de reprezentare, crescând șansele studenților cu diverse TSI de a accesa informația prezentată. De asemenea, oferă posibilitatea profesorilor de a alege din modalitățile mai puțin costisitoare.

ACȚIUNE ȘI EXPRIMARE:

Oferă mijloace multiple de acțiune și exprimare, punând la dispoziția studenților multiple opțiuni din care le pot selecta pe cele care le permit cel mai bine să demonstreze ceea ce știu.

MOTIVARE ȘI ANGAJARE:

Oferă diverse modalități de motivare și angajare a studenților în învățare prin trezirea interesului, încurajarea inițiativei și menținerea efortului susținut, necesar pentru studiu.

Figura nr. 16.
Principiile de bază
ale designului uni-
versal al instruirii

Designul universal schimbă conceptul de redactare a curriculumului, punând accent pe diversitatea cursanților și permițând elaborarea curriculară dintr-o perspectivă mai flexibilă și mai adaptată nevoilor tuturor studenților (Meyer, Rose și Gordon, 2014), dar rămânând în cadrul învățământului universitar, fără a simplifica sau adapta conținuturile educaționale și fără a scădea standardele necesare de atins pentru o pregătire profesională adecvată.

Prin urmare, DUI permite:

- ✓ diverse forme de prezentare a conținutului educațional;
- ✓ diverse forme de prezentare de către studenți a celor învățate;
- ✓ diverse forme de implicare a studenților în procesul de formare profesională, ținând cont de interesele acestora, de nivelul de complexitate a sarcinilor și de modalitățile de motivare (vezi Figura 17).

Forme de implementare a Designului Universal al Instruirii



Figura nr. 17. Forme de implementare a DUI

DUI vă permite să construiți un singur sistem de obiective educaționale, dar cu o modalitate diversă de materiale de instruire, o varietate de instrumente de transfer de cunoștințe, precum și cu modalități bogate de reprezentare a acestora.



Figura nr. 18. DUI ca forma de organizare a mediului de învățare

Experții ar trebui să fie ghidați de trei principii ale DUI în procesul de dezvoltare curriculară:

1. Oferiți conținutul prin multiple modalități și mijloace de reprezentare (prezentați conținutul diferit).
2. Oferiți multiple modalități de acțiune și exprimare (pentru a identifica modalitățile care le permit studenților să valorifice ceea ce au învățat).
3. Oferiți multiple modalități de interacțiune (stimulați interesul și motivația pentru învățare).

Provocările studenților cu TSI și suportul necesar pentru depășirea acestora:

Studenții cu tulburări specifice de învățare și provocările unei pregătiri universitare

PROVOCĂRI

- ✓ Luarea de notițe
- ✓ Abilități slabe de cercetare și citire lentă și ineficientă
- ✓ Înțelegere slabă a celor citite
- ✓ Dificultăți în reamintirea unor fapte, a formulelor
- ✓ Transcriere greșită a cifrelor, simbolurilor
- ✓ Abilități slabe de organizare: orare, termene limită și structurarea sarcinilor

SUPORT NECESAR

- ✓ Strategii de învățare în conformitate cu conținutul necesar de asimilat și cu punctele forte și dificultățile individuale ale studenților
- ✓ Strategii, tehnici și instrumente compensatorii pentru citire, memorare, cercetare, luare de notițe
- ✓ Mentorat în identificarea de strategii de cercetare
- ✓ Mentorat în identificarea de strategii de memorare
- ✓ Mentorat în identificarea de tehnici de organizare eficientă



Figura nr. 19. Suport necesar în depășirea provocărilor studenților cu TSI

Listă de verificare pentru evaluarea cerințelor educaționale ale studenților cu TSI:

Evaluarea cerințelor educaționale ale studenților cu dizabilități, prin urmare și a studenților cu TSI, ar trebui realizată de un profesionist (consilier) sau de un tutore specializat în acordarea sprijinului necesar în învățare studenților care au nevoie. Scopul evaluării este de a identifica barierele în învățare, dar și punctele forte, potențialul și resursele individuale ale studentului, pentru a oferi sprijinul necesar în reducerea și chiar eliminarea barierelor în accesarea oportunităților

156 educaționale și pentru a facilita accesul la cunoaștere și formare. Ce se examinează:

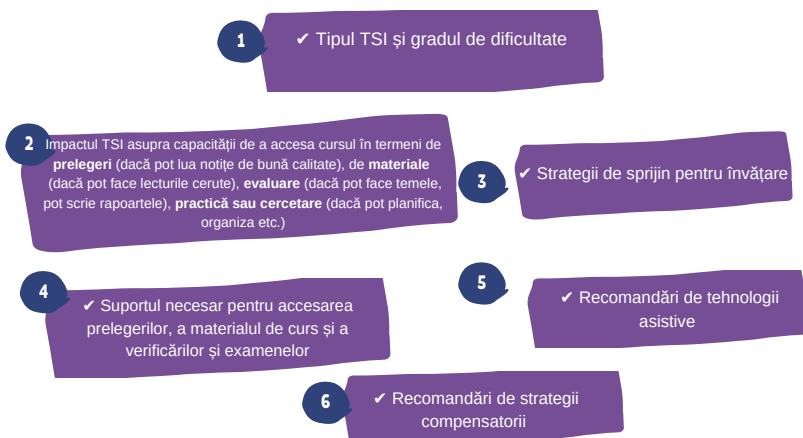


Figura nr. 20. Tipuri de date relevante pentru planificarea sprijinului necesar studentului cu TSI

Studiile arată că studenții cu TSI învață **mai bine** dacă sunt folosite:

- ✓ Strategiile multisenzoriale
- ✓ Structurarea, organizarea sistematică și secvențierea informațiilor
- ✓ Conectarea informațiilor cu ceea ce este deja cunoscut
- ✓ Consolidarea învățării prin revizuirea periodică a informațiilor
- ✓ Supraînvățarea pentru a compensa dificultățile de memorare pe termen scurt.

Suport pentru **examen**:

- ✓ Timp suplimentar
- ✓ Tehnici de gestionare a timpului
- ✓ Neluarea în considerare a greșelilor de ortografie/gramatică/sintaxă pentru nota finală la discipline care diferă de cele filologice, lingvistice
- ✓ Permitearea utilizării dispozitivelor electronice ca instrumente de compensare (dicționare, calculator etc.)
- ✓ Ghidaj în scrierea eseurilor, instrumente de editare și autocorectare, mentorat în pregătirea pentru examene.

Personalul academic ar trebui să ia în considerare testarea unor măsuri de adaptare a conținuturilor și modalităților de organizare a activităților educaționale pentru studenții cu TSI atunci când este vorba despre (Hammond & Hercules, 2015):

- Prelegeri
- Stabilirea și organizarea proiectelor de cercetare
- Propunerea de teme de lucru, proiecte, activități de seminar
- Notarea și oferirea de feedback cu privire la teme
- Pregătirea instrucțiunilor și a modalităților de evaluare și examinare.

Profesorii și profesioniștii care lucrează în învățământul superior ar trebui:

- ✓ Să încurajeze studenții să vorbească despre dificultățile cu care se confruntă pe parcursul cursurilor și pregătirii universitare, precum și despre sprijinul de care au nevoie pentru gestionarea și depășirea acestor dificultăți
- ✓ Să furnizeze fișa disciplinei detaliată pentru curs

- ✓ Să transmită în avans schița și structura cursului, precum și explicații cu privire la terminologia nouă pentru ca studenții cu TSI să aibă timp să se familiarizeze cu conținutul prelegerii
- ✓ Să ofere studenților suportul de curs în format electronic sau tipărit
- ✓ Să facă recomandări extrem de precise cu privire la lecturile minimale obligatorii pe care le au de realizat studenții (mai ales pentru cei cu dislexie)
- ✓ Să facă o evaluare formativă informală în timpul prelegerii, pentru ca studenții să pună întrebări și să primească răspunsuri, să repete, dacă este nevoie, explicațiile necesare înțelegerii conceptelor-cheie și ale perspectivelor noi, să rezume punctele-cheie
- ✓ Să utilizeze strategii multisenzoriale (videoclipuri, diagrame, tabele, hărți mentale, exerciții interactive, exemple, activități practice etc.)
- ✓ Să ofere studenților timp suplimentar pentru sarcinile de lectură și să dea recomandări și sprijin cu privire la tipul de informații pe care studenții cu TSI ar trebui să le caute.

Recomandări și instrumente pentru a facilita includerea studenților cu TSI în învățământul superior

I. Dificultăți de memorare, organizare și gestionare a timpului

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU PROFESORI

- ✓ Întocmiți un plan de la începutul anului universitar, stabilind informațiile și termenele importante.
- ✓ Furnizați toate informațiile relevante despre cerințele cursurilor și termenele-limită.
- ✓ Utilizați formate accesibile și multiple (de exemplu: scris, oral, e-mail etc.).
- ✓ Stabiliți indicatori specifici și măsurabili ai rezultatelor pe care le așteptați.
- ✓ Oferiți timp suplimentar în sesiunile de supervizare și monitorizare pentru a dezvolta abilitățile de studiu, planificare, cercetare și automonitorizare.
- ✓ Nu dați prea multe instrucțiuni în același timp, mai ales dacă le oferiți doar verbal.
- ✓ Alegeți să transmiteți instrucțiuni atât în formă scrisă, cât și verbală.
- ✓ Dacă o sarcină implică realizarea succintă a unor pași de lucru, utilizați instrumente vizuale, diagrame, manuale, liste de verificare și instrucțiuni care pot fi expuse în sălile de curs sau pe platforma online a programului.
- ✓ Demonstrați și explicați procedurile într-o manieră concisă și clară.
- ✓ Încurajați reflecția și exersați strategiile metacognitive.

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU STUDENȚI

- ✓ Stabiliți-vă obiective și sarcini realizabile și țineți o evidență într-un document sau agendă personală pe hârtie sau în format electronic.
- ✓ Folosiți culori pentru a ajuta la organizarea și prioritizarea sarcinilor de realizat.
- ✓ Utilizați mnemotehnici sau alte instrumente de memorare.
- ✓ Eliminați toate elementele din jur care vă pot distra (telefonul cu acces la internet).

II. Abilități de lecturare rapidă și eficientă

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU PROFESORI

- ✓ Oferiți timp suficient pentru sarcinile în care studenții cu TSI trebuie să lectureze. Faceți o selecție de lecturi esențiale în avans, evidențiind părțile importante care vor fi acoperite în timpul prelegerilor.
- ✓ Identificați referințele obligatorii și pe cele opționale de pe listele bibliografice ale cursurilor.
- ✓ Familiarizați studenții cu TSI cu terminologia nouă, înainte de a le da sarcini care implică lecturare.
- ✓ Discutați temele de casă care au presupus lectură, pentru a verifica înțelegerea și a evidenția punctele-cheie.
- ✓ Oferiți ori de câte ori este posibil, într-un format „favorabil și prietenos pentru dislexici”, materialele educaționale (note de curs, teme etc.): prezentați informațiile într-o organizare logică; evitați dimensiunile mici ale literelor; folosiți delimitarea punctelor-cheie în detrimentul

frazelor lungi; spațiați informațiile astfel încât să nu fie înghesuite; evitați utilizarea excesivă a jargonului academic (cel puțin la început).

- ✓ Dacă folosiți tabla, utilizați diverse culori pentru a diferenția secțiunile, termenii relevanți de reținut.

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU STUDENȚI

- ✓ Organizați un glosar alfabetic cu concepte, termeni și definiții ale acestora.
- ✓ Folosiți dicționare electronice.
- ✓ Utilizați hărți mentale, hărți conceptuale, diagrame vizuale, organigrame, codare pe culori etc.
- ✓ Cereți clarificări și puneți întrebări dacă ceva nu este clar.

III. Exprimarea în scris, redactarea lucrărilor, referatelor, tezelor

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU PROFESORI

- ✓ Acordați timp suplimentar pentru scrierea rapoartelor, referatelor, lucrărilor etc.
- ✓ Sprijiniți studenții cu TSI să rezume elementele principale folosind hărți mentale, hărți conceptuale, diagrame vizuale.
- ✓ Oferiți un „model” de raport, astfel încât studentul să aibă o idee clară despre nivelul cerut și formatul stabilit de ghidurile universitare.
- ✓ Acolo unde este posibil, permiteți studenților să trimită rapoarte pe hârtie gri, bej (nu albă), cu un font prietenos dislexicilor.

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU STUDENȚI

- ✓ Familiarizați-vă cu formatul cerut de universitate pentru referate, teme, prezentări, teze etc.
- ✓ Folosiți instrumente digitale pentru a înregistra ideile, sarcinile, instrucțiunile, explicațiile, respectând în același timp confidențialitatea vorbitorilor.
- ✓ Folosiți dicționare sau instrumente digitale de autocorectare.
- ✓ Folosiți glosarele personale pentru termenii esențiali și conceptele principale pentru a verifica și asigura ortografierea corectă a acestora.
- ✓ Identificați proceduri personalizate eficiente de verificare a lucrărilor scrise care funcționează pentru dvs.
- ✓ Utilizați aplicații electronice pentru verificarea ortografică și pentru luarea de notițe.

IV. Teme, verificări, colocvii, prezentări, examene**RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU PROFESORI**

- ✓ Oferiți îndrumări clare cu privire la ce au studenții de pregătit.
- ✓ Permiteți perioade realiste de timp pentru revizuirea materialelor, a cursurilor.
- ✓ Stabiliți obiective intermediare pentru realizarea temelor, a lucrărilor, care să îi ajute pe studenții cu TSI să-și organizeze mai eficient timpul.
- ✓ Evitați limbajul extrem de complex în întrebările pentru examen.
- ✓ Formulați întrebări clare, separate vizual pe foaia de examen.

- ✓ Oferiți timp suplimentar pentru a compensa ritmul mai lent de citire și scriere al studenților cu TSI.
- ✓ Permiteți studenților cu disgrafie severă să răspundă oral sau în format digital.
- ✓ Permiteți studenților să folosească softuri pentru procesare de text.
- ✓ Permiteți studenților să utilizeze softuri de *text-to-speech* acolo unde este necesar.
- ✓ Nu penalizați greșelile de ortografie/gramatică/punctuație, astfel încât studentul să se poată concentra asupra conținutului și ideilor. Dificultățile de automatizare a cititului și scrisului interferează cu procesul de interpretare a întrebărilor, cu reactualizarea informațiilor și structurarea răspunsurilor.
- ✓ Permiteți realizarea temelor și lucrărilor în formate alternative.
- ✓ Reamintiți studenților cerințele-cheie ale lucrării, cum ar fi: introducere, argumentele principale, exemple, dovezi, concluzie.
- ✓ Permiteți exersarea tehnicilor de gestionare a stresului pentru a-i ajuta să facă față situațiilor anxioase din timpul sesiunii.

RECOMANDĂRI ȘI INSTRUMENTE PENTRU STUDENȚI

- ✓ Exersați subiecte posibile, cronometrându-vă.
- ✓ Folosiți liste de verificare pentru a vă asigura că nu uitați nimic înainte de a da lucrarea (planificarea timpului, căutarea cuvintelor-cheie, a indiciilor, omiterea întrebărilor dificile, citirea cu atenție, estimarea timpului pentru răspuns și pentru revizuirea lucrării).

- ✓ Folosiți pixuri cu culori diferite pentru a identifica cuvintele-cheie din întrebări.
- ✓ Căutați greșelile pe care știți că le faceți în mod obișnuit.
- ✓ Scrieți cât mai lizibil.

Câteva tipuri de software și tehnologie asistivă utilizate de studenții cu TSI

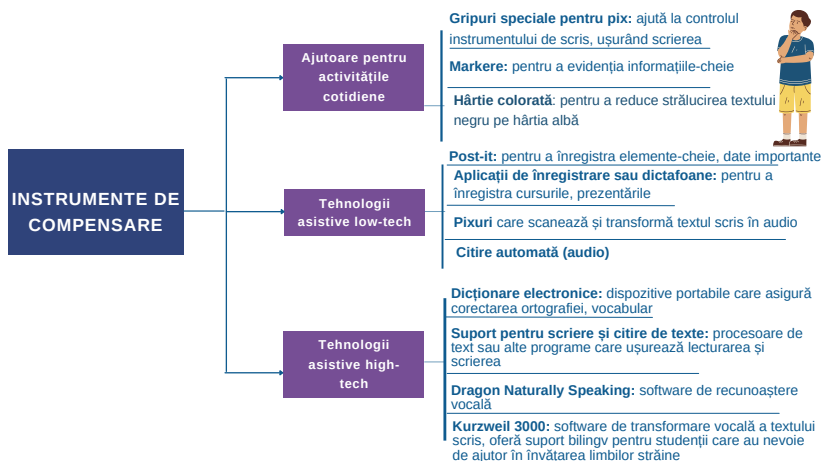


Figura nr. 21. Software și tehnologie asistivă

Cadrul pedagogic pentru studiul online

Tehnologia informației în învățarea la distanță presupune instrumente care:

- ✓ le furnizează studenților acces online la conținutul educațional
- ✓ le furnizează studenților mijloacele de comunicare cu profesorul sau cu ceilalți colegi

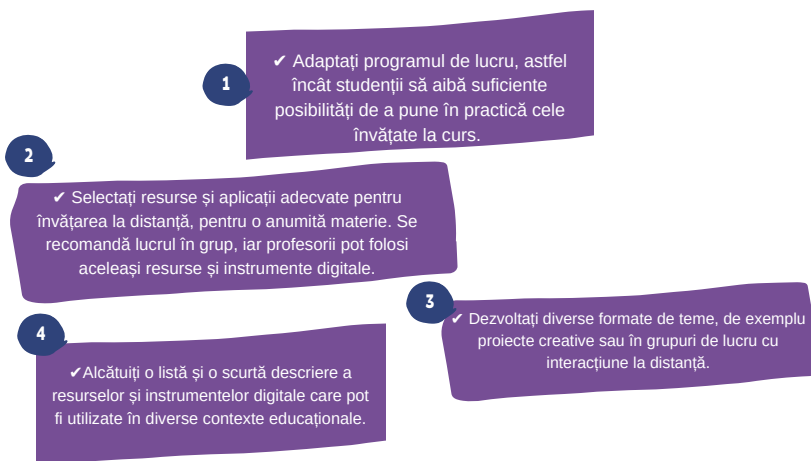
- ✓ sprijină gestionarea și organizarea procesului de învățare
- ✓ oferă oportunitatea de verificare și autoevaluare a celor învățate.

Elementul-cheie în elaborarea cursurilor online folosind tehnologii de învățare online este, în primul rând, asigurarea accesului online la conținutul educațional. Cursurile online sunt într-o oarecare măsură similare cu cele școlare (tradiționale). Diferența-cheie dintre cele două tipuri de livrare a cursurilor este prezența instrumentelor electronice, necesitând dezvoltarea abilităților necesare studentului pentru tehnologiile online. Un curs online este un set de experiențe de instruire care utilizează rețeaua digitală pentru interacțiune, învățare și dialog și nu necesită întâlniri față în față într-o locație fizică. Cursul online se desfășoară într-un anumit cadru temporal, în care profesorul conduce activități individuale și de grup pentru studenți, cu scopul de a crea un produs educațional care să ofere experiențe de învățare studenților și care să-i ajute să-și însușească materialul studiat și să-și dezvolte abilitățile creative. Educația online este strâns legată de învățarea online, astfel educația la distanță reprezintă procesul de transfer al cunoștințelor (profesorul și instituția educațională sunt responsabile pentru realizarea acesteia), iar învățarea la distanță este procesul de obținere a cunoștințelor (în acest caz, responsabilitatea fiind a studentului).

Fundamentul unei educații online eficiente rezidă în abilitatea de studiu independent, în munca independentă intensivă, direcționată și controlată a studenților, care pot continua să studieze într-un loc convenabil pentru ei, conform unui program individual, având un set de instrumente speciale de pregătire și posibilitatea de a putea contacta permanent profesorul prin

166 telefon, e-mail sau personal. Odată cu educația online, se conturează o nouă organizare a procesului educațional, bazată pe principiul învățării independente. Mediul de învățare se caracterizează prin faptul că studenții sunt preponderent și adesea complet distanțați de profesor în spațiu și timp și, în același timp, au posibilitatea de a iniția oricând un dialog cu ajutorul comunicării online. Profesorii și studenții ar trebui să aibă la dispoziție computere cu software adecvat (programe pentru apeluri video – Skype, Zoom, Google Meet sau altele –, programe pentru editare de texte, internet etc.). Toți participanții la procesul educațional ar trebui să poată lucra cu aceste instrumente online, care pot uneori pune probleme pentru unii studenții, mai ales pentru studenții cu cerințe educaționale speciale.

Ce pot face profesorii pentru a-i sprijini pe studenții cu TSI să se adapteze procesului de învățare online



Dacă este posibil, se recomandă ca toate cursurile și seminarele predate să se înregistreze și să se arhiveze într-o bibliotecă digitală, pentru a fi folosite mai târziu în procesul educațional.

Rolul profesorului în predarea online:

- ✓ Organizează monitorizarea zilnică a studenților, în special a celor care întâmpină dificultăți în accesarea învățării online sau care nu pot beneficia de resursele educaționale online.
- ✓ Monitorizează gradul de pregătire pentru învățarea în format digital: accesul la un computer/laptop etc. cu acces la internet; existența e-mailurilor în cazul studenților; informații de contact pentru activitatea de chat online.
- ✓ Monitorizează interacțiunile studenților cu TSI cu alți studenți și cu personalul academic.
- ✓ Organizează întâlniri regulate cu studenții, pentru a discuta orice probleme și pentru a-i ajuta să-și monitorizeze propriul proces de învățare. Este important ca profesorii să găsească modalități de motivare a studenților, de a-i susține și de a încuraja învățarea în mod independent.

Modalitățile de interacțiune dintre profesori și studenți pot fi diferite pentru cursurile din formatul digital. De cele mai multe ori, acestea sunt realizate:

- ✓ În format online, în mod simultan, sincron
- ✓ În format offline. În acest caz, locația și factorul de timp nu sunt esențiale, de vreme ce interacțiunea este organizată în mod asincron.



Recomandări pentru proiectarea materialelor cursurilor digitale, pentru comunicarea eficientă și pentru transferul de cunoștințe.

În pregătirea materialelor de curs ce vor fi folosite în procesul de învățare online, profesorii trebuie să țină cont de o serie de cerințe, precum:

- ✓ Se recomandă respectarea principiului unității atunci când se realizează materiale de instruire: utilizarea acelorași fonturi, aceleași culori ale **hyperlinkului**, un singur stil de design; se recomandă apoi utilizarea a nu mai mult de 3 culori etc.
- ✓ Se recomandă ca fundalul paginii să fie gri, bej (sau orice altă culoare pastelată, mată), în timp ce caracterele e bine să fie negre
- ✓ Se recomandă utilizarea fonturilor standard – **Arial** sau formate prietenoase dislexicilor. Cel mai bine este să

folosiți 2-3 fonturi pentru întregul curs, iar odată identificat fontul potrivit pentru studentul cu TSI, se păstrează fontul identificat

- ✓ Structura **hipertext** poate fi foarte utilă la citire; așadar, folosiți **hipertextul** în materialele educaționale propuse studenților; totuși numărul acestora trebuie să fie limitat la conținuturi relevante, pentru a nu crea confuzie
- ✓ În cazul unui volum mare de informații, acestea ar trebui împărțite în mai multe secțiuni, conectate între ele prin **hyperlinkuri**
- ✓ Toate **hyperlinkurile** să fie marcate într-o singură culoare, de exemplu, culoarea albastră și îngroșate (bolduite). Utilizarea italicelor nu este recomandată pentru studenții cu dislexie
- ✓ Toate referințele să fie marcate cu o singură culoare, pentru a fi ușor de identificat de studenții cu TSI
- ✓ Textul trebuie să fie scurt sau, cel puțin, împărțit în paragrafe. Nu forțați studenții să citească paragrafe mari de text. În schimb, este mai bine să folosiți paragrafe mici, intertitluri și liste marcate
- ✓ Nu este recomandat să folosiți sublinierea cuvintelor în text, acestea ar putea fi confundate cu **hyperlinkurile**; puteți să le evidențiați (cu bold)
- ✓ Elementele grafice trebuie să completeze textul
- ✓ Elementele vizuale (hărțile conceptuale, graficele, diagramele etc.) sunt binevenite
- ✓ Puteți utiliza conținut educațional audio și video
- ✓ Este necesar să se asigure două moduri de pregătire: online (sincron) sau offline (asincron), deoarece pot exista restricții privind timpul de lucru pe computer.

Referințe bibliografice

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association, 173. [Online] Accesibil la adresa: <http://teststandards.org/>.
- British Dyslexia Association [BDA]. *Dyslexia and specific learning difficulties in adults*. 2013. [Online] Adresa: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/adults-and-business/dyslexia-and-specific-learning-difficulties-in-adu.html>.
- Dumitru, T.C. (2019). Understanding learning. Exploring the concept of learning. In *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa*, Ayala, E.S., Cala, V.C. (coord.). Editorial Universidad de Almeida
- Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., & Willingham, D.T. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 14 (1), 4–58.
- Folostina, R., & Dumitru, C. (2021). Digital Communication in the Inclusive Classroom. In Trif, V. (Ed.). *Basic Communication and Assessment Prerequisites for the New Normal of Education*. IG Global Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8247-3.ch014>
- Hammond, J., Hercules, F. Dyslexia. *An Introduction for Dyslexic Students in Higher Education*. <https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/Understanding%20Dyslexia%20Inc%20Addendum%20Feb%202015.pdf>
- Iucu, R. (2009). *Teoria și metodologia instruirii*. Polirom.
- Kavale, K.A. & Flanagan, D.P. (2007). Ability – Achievement Discrepancy, Response to Intervention, and Assessment of Cognitive Abilities/Processes in Specific Learning Disability Identification: Toward a Contemporary Operational Definition. In: Jimerson, S.R., Burns, M.K., VanDerHeyden, A.M. (eds) *Handbook*

- of *Response to Intervention*. Springer, Boston, MA. https://doi-org.am.e-nformation.ro/10.1007/978-0-387-49053-3_10.
- Kerr, P., & Booth, B. (1978). Specific and Varied Practice of Motor Skill. *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 46 (2), 395-401.
- McDaniel, M.A., Wildman, K.M., & Anderson, J.L. (2012). Using quizzes to enhance summative-assessment performance in a web-based class: An experimental study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 18–26.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Neacșu, I. (2015). *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Polirom.
- Piaget, J. & Cook, M.T. (1952). *The origins of intelligence in children*. International University Press.
- Riddell, S., & Weedon, E. (2006). What counts as a reasonable adjustment? Dyslexic students and the concept of fair assessment, *International Studies in Sociology of Education*, 16, 57–73 (august): <https://doi.org/10.1080/19620210600804301>
- Smith, S.M., Glenberg, A. & Bjork, R.A. (1978). Environmental context and human memory. *Memory & Cognition*, 6, 4, 342–353.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Instrumente pedagogice incluzive în învățământul superior

Pedagogia incluzivă în învățământul superior

Pedagogia incluzivă este susținută de o schimbare a paradigmei pedagogice, de la abordarea care se adresează **majorității** celor aflați în proces de învățare, completată de sprijin „suplimentar” sau „diferit” pentru acei cursanți (**unii dintre ei**) care întâmpină dificultăți, către o abordare care presupune oferirea de oportunități bogate de învățare, accesibile pentru toți cei care învață și sunt angajați în procesul de învățare, astfel încât toți cursanții să poată participa la activitățile educaționale (Sanger, 2020).

Prezentul capitol stabilește cadrul pedagogic, plecând de la Designul Universal al Instruirii (DUI). Această abordare oferă tuturor studenților (și tuturor celor care învață) șanse egale de a reuși, prin crearea de formate de cursuri flexibile și variate, eliminând astfel barierele în calea educației echitabile. De asemenea, capitolul conține metode, instrumente și exemple pe care profesorii le pot testa și apoi utiliza la cursuri pentru a aplica principiile educației incluzive în avantajul tuturor cursanților. DUI oferă un cadru conceptual construit pe măsuri universale care pot fi utilizate în orice context și loc.

Pentru planificarea unui curs sau a oricărei activități educaționale incluzive vom utiliza inevitabil această abordare a

DUI. Iar pentru acest lucru, este util să luați în considerare identificarea răspunsurilor la următoarele întrebări (lista nu este exhaustivă și pot fi identificate și mai multe alte întrebări care vă permit identificarea numeroaselor nevoi pe care le pot avea studenții):

Ce?	Ce trebuie să fie învățat?
De ce?	De ce trebuie învățat?
Cine?	Cine trebuie implicat în procesul învățării?
Cum?	Cum se poate asigura producerea învățării?
Unde?	Unde se va produce învățarea?
Când?	Când se va produce învățarea?

Designului Universal al Instruirii (DUI)

În capitolul anterior, am văzut ce este Designul Universal al Instruirii (DUI). În capitolul de față, îl vom analiza mai în profunzime, mai ales din perspectiva instrumentelor pedagogice. În prezent, într-un mediu de învățare tradițional, DUI tinde să fie un proces singular pe care toți trebuie să-l urmeze, cu unele circumstanțe în care studenții obțin sprijin suplimentar. În aceste cazuri, profesorul constată care este dificultatea de învățare și face o ajustare, astfel încât studentul să poată participa la procesul de învățare (a se vedea site-ul SLDInclusion). Cu toate acestea, cei cu dificultăți de învățare și stiluri de învățare neurodivergente pot simți că împovărează restul colegilor, încetinind ritmul de predare-învățare prin faptul că solicită ajustări sau sprijin suplimentar. Acest fapt poate afecta

Designul Universal pentru Instruire (DUI) le oferă tuturor studenților șanse egale de reușită, oferindu-le, în același timp, flexibilitate în modul de accesare a materialelor și de exprimare și aplicare a celor învățate.

174 procesul de învățare, în principal pentru că acești studenți nu doresc să atragă atenția în exces asupra lor (Jacobs et al., 2022). Fiecare modificare individuală necesită timp și este incompletă, ca atunci când construiești o casă, adăugând prin alipire camelele una câte una, până când construcția devine fragilă.

Prin urmare, în loc să aștepte să afle dacă un anumit student are nevoie de sprijin suplimentar sau specializat, Designul Universal pentru Instruire (DUI) îi încurajează pe profesori să-și planifice curriculumul și modalitățile de instruire, în așa fel încât să anticipateze nevoile și resursele diverse de învățare ale studenților. Abordarea DUI se concentrează mai puțin pe simpla adaptare a oportunităților de învățare la specificul unor dizabilități și mai mult pe o abordare holistică, pentru a încuraja și stimula învățarea tuturor celor implicați în acest proces. Acest lucru poate fi asemuit cu proiectarea construcției unei case, cu un spațiu bine compartimentat și suficient, chiar de la început. Indiferent cine vine să stea în ea, cu toții vor avea o ședere plăcută.

Cadrul DUI a început ca un sprijin pentru elevii și studenții cu abilități diverse de învățare, însă în prezent, această abordare se adresează în mod natural diversității culturale și contextelor internaționale de învățare. De utilitatea celor mai multe tehnici de care beneficiază studenții cu TSI se pot bucura și alți studenți, chiar dacă nu prezintă dificultăți de învățare. De exemplu, însoțirea prelegerilor verbale cu mijloace vizuale îi ajută nu numai pe studenții care pot avea deficiențe de auz, ci și pe studenții beneficiari ai mobilităților Erasmus, cei care nu sunt familiarizați cu accentul profesorului sau studenții care au pierdut mesajul verbal, dar îl pot recupera cu ajutorul elementelor vizuale.

Există dovezi convingătoare că adoptarea acestei abordări holistice (DUI) a învățării pentru studenți și integrarea mai

multor moduri de instruire îmbunătățește pregătirea universitară. Departe de a avea așteptări ca profesorii să adapteze cursurile la fiecare student în parte (în învățământul universitar acesta e un proces și mai dificil decât în preuniversitar), noile cercetări subliniază importanța expunerii tuturor studenților la diverse formate de transmitere a conținuturilor educaționale (Sanger, 2020). Studenții pot crede că învață cel mai bine ascultând prelegerea sau folosind mijloace vizuale, dar dovezile sugerează că majoritatea studenților nu au doar un singur „stil de învățare”, ci, de fapt, învață cel mai bine atunci când sunt expuși la o varietate de modalități și reprezentări, atunci când beneficiază de o abordare multisenzorială.

Nu toți studenții vor beneficia în mod egal de pe urma fiecărei strategii de predare; cheia DUI este diversitatea, variația. Construirea cursurilor prin combinarea modalităților diverse de transmitere a conținuturilor educaționale asigură că întregul proces este accesibil tuturor, valorificând punctele forte și resursele studenților și identificând strategii de gestionare a dificultăților acestora.

DUI este un cadru pentru dezvoltarea planurilor de lecție și a evaluărilor. Se bazează pe trei principii generale (CAST, 2018):

1. Implicare (angajare)

Explorați modalități diverse de a motiva cursanții și de a le susține interesul.

2. Reprezentare

Oferiți informații în mai multe formate.

3. Acțiune și expresie

Oferiți-le cursanților mai multe moduri de a interacționa cu conținutul educațional și de a arăta ceea ce știu.

Diverse moduri de Implicare  Învățarea afectivă „De ce-ul” învățării	Designul Universal al Instruirii: orientări I. Acces: Oferă opțiuni pentru menținerea interesului ✓ Favorizează alegerea și autonomia individuală ✓ Asigură relevanța, valoarea și autenticitatea II. Fundament: Oferă opțiuni pentru susținerea efortului și a perseverenței ✓ Încurajează colaborarea și construirea comunității ✓ Pune în valoare utilitatea scopurilor și a obiectivelor ✓ Cerințele și resursele variate asigură provocări III. Internalizare: Oferă opțiuni pentru autoreglare ✓ Asigură reglare motivațională și ajustarea așteptărilor ✓ Facilitează abilitățile și strategiile personale de adaptare ✓ Dezvoltă autoevaluarea și reflecția	Învățarea eficientă este... Planificată și motivată
Diverse moduri de Reprezentare  Susținerea recunoașterii „Ce-ul” învățării	I. Acces: Oferă opțiuni pentru percepție ✓ Asigură modalități personalizate de transmitere și prezentare a informațiilor ✓ Oferă modalități alternative pentru informațiile auditive și vizuale II. Fundament: Oferă opțiuni pentru limbaj și gândirea simbolică ✓ Susține construirea vocabularului ✓ Ajută înțelegerea sintaxei și a semnificativității limbajului ✓ Promovează înțelegerea între limbi ✓ Sprijină decodificarea textului, a limbajului matematic și a simbolurilor III. Internalizare: Oferă opțiuni pentru compreensiune ✓ Activează cunoștințele de bază existente ✓ Îndrumă procesarea și vizualizarea informațiilor ✓ Evidențiază modele, elemente-cheie și relații ✓ Maximizează transferul și generalizarea	Învățarea eficientă este... Centrată pe resurse și cunoaștere
Diverse moduri de Acțiune și exprimare  Rețele strategice „Cum” are loc învățarea	I. Acces: Oferă opțiuni pentru activitatea motrică ✓ Oferă metode variate de răspuns și navigare ✓ Optimizează accesul la instrumente și tehnologii asistive II. Fundament: Oferă opțiuni pentru expresie și comunicare ✓ Utilizează modalități multiple de comunicare ✓ Asigură sprijin în exersarea și fluența comunicării III. Internalizare: Oferă opțiuni pentru funcții executive ✓ Sprijină planificarea și dezvoltarea strategiei de învățare ✓ Facilitează gestionarea informațiilor și a resurselor ✓ Ghidează stabilirea obiectivelor adecvate ✓ Asigură dezvoltarea capacității de monitorizare a progresului	Învățarea eficientă este... Strategică și îndreptată spre obiective

DUI susține și sprijină toți cursanții, iar mai jos pot fi regăsite câteva dintre modalitățile prin care poate fi util, în special pentru adulții care învață și gândesc într-o manieră diferită, cum e cazul studenților cu TSI, dar nu doar al lor (Kahlani, Ross și Irvin, 2020):

- Face învățarea mai accesibilă pentru studenții cu background profesional, social, cultural diferit, dar și pentru studenții cu dizabilități.
- Prezintă conținuturile educaționale în moduri care să se adapteze cursantului, în loc să-i ceară celui care învață să se adapteze la un singur format.
- Oferă studenților și cursanților mai multe modalități de a interacționa cu materialul. DUI oferă genul de flexibilitate care îi poate ajuta pe cursanți să-și valorifice punctele forte, pentru a-și depăși și a-și gestiona mai eficient punctele slabe.
- Reduce stigmatizarea. În timp ce oferă opțiuni pentru toți studenții, DUI nu favorizează doar un segment restrâns de studenți care beneficiază de ajustări formale din cauza unei dizabilități.

Următoarele secțiuni ale capitolului vor conține exemple creative de design universal pentru studenți, combinând diferite stiluri și metode de predare și învățare (Lewis, 2019). În continuare, sunt propuse diverse instrumente pentru a asigura o educație incluzivă cuprinzătoare.

Pentru a susține oportunități diverse de recunoaștere:

- Oferiți exemple multiple
- Reluați elementele/caracteristicile dificile
- Furnizați mai multe suporturi și prezentați conținuturile în formate diverse

- Asigurați-vă că reactivați cunoștințele existente la care să fie conectate noile informații.

Pentru a susține oportunități de strategii diverse:

- Oferiți modele flexibile de performanță
- Oferiți oportunități de a exersa
- Oferiți feedback permanent și relevant
- Oferiți oportunități flexibile pentru demonstrarea abilităților și celor învățate.

Pentru a susține oportunități de învățare relevantă:

- Oferiți posibilitatea de a alege contextul și instrumentele
- Oferiți niveluri de dificultate care pot fi ajustate la nevoile cursanților
- Oferiți o varietate de formate pentru transmiterea conținuturilor educaționale
- Oferiți o gamă variată de întăriri și recompense.

Tehnologii asistive pentru sprijinirea studiului

În această secțiune sunt oferite câteva exemple de tehnologii asistive care pot sprijini studenții în planificarea studiului academic. Aceste dispozitive și instrumente digitale mediază învățarea, reducând o serie de bariere cu care se confruntă studenții cu TSI*:

LOW-TECH

Aceste tehnologii sunt de obicei disponibile la prețuri accesibile sau gratuit. Sunt fabricate din materiale disponibile.

Exemple

Mânere pentru instrumentele de scris

* Assistive Technology (dyslexia-reading-well.com).

Suprapuneri de culori
 Hârtie în relief
 Litere tactile
 Autocolante
 Suprafețe înclinate

MID-TECH

Simplu de operat și de alimentat.

Exemple

Calculatoare
 Verificatoare ortografice
 Program automat de recunoaștere a vocii
 Cărți audio
 Reportofoane (Dictafon)

HIGH-TECH

Mai complicat de învățat și de operat, implică computere și software.

Exemple

Control alternativ al cursorului
 Dispozitive de comunicare augmentative
 Organizatori grafici
 Tastaturi alternative
 Software de recunoaștere a vocii
 Cititoare de ecran pentru smartphone/tabletă
 Program de transformare text-vorbire
 Lupe digitale sau lupe PC

Lecturi adnotate: versiuni Word și PDF bogat adnotate ale tuturor cursurilor de lectură, incluzând întrebări, explicații, referințe, prezentarea contextului și conexiuni cu alte texte.

180 Acestea sunt prezentate studenților de la începutul semestrului și sunt distribuite de către cadrele didactice.

Lectură cu adnotare video: de exemplu, adnotarea video a unui articol-cheie pentru a demonstra cum poate fi citit un articol academic, cu o scurtă autoevaluare la final, care să reia elementele esențiale.

Ghid adnotat video: Acesta evidențiază și detaliază elementele-cheie ale planului de învățământ și este furnizat înainte de începutul semestrului, cu o transcriere.

Evaluare formativă colegială: o activitate formativă de evaluare între colegi, înainte de trimiterea primei teme, inclusiv crearea de șabloane pentru a sprijini și explica cum funcționează criteriile de notare, cum se poate oferi feedback constructiv și cum se poate utiliza grila de evaluare pentru a nota o temă, folosind o temă adnotată ca exemplu. Studenții evaluează temele colegilor folosind grila și oferă feedback în scris.

Buletine informative vizuale: studenții realizează „fișe informative” vizuale de o pagină și le comunică la prezentările de seminar și în discuțiile online săptămânale, în loc să prezinte lucrări scrise. Sunt furnizate instrucțiuni clare, exemple, linkuri către aplicații de realizare a infograficelor și criterii clare de evaluare.

Reprezentare vizuală: Studenții realizează și partajează o fișă cu termenii și conceptele esențiale ale unității de învățare sau ale unui curs și o revizuiesc pentru a sprijini reconstrucția continuă a conținuturilor educaționale. Sunt oferite instrucțiuni și exemple clare.

Atribuirea de teme cu ajutorul infograficelor: infograficele vor conține instrucțiuni clare și vor explica pașii de urmat pentru realizarea temelor sau proiectelor.

TEHNOLOGIE ASISTIVĂ – ORGANIZATORI GRAFICI HIGH TECH:

PADLET – <https://padlet.com/>

DESPRE

- ◆ Padlet este o tablă online, dar cu mai multe caracteristici pe care o tablă obișnuită nu le are. Utilizatorii pot posta text, imagini, videoclipuri, fișiere, linkuri – practic orice material digital. Ceilalți pot vedea postările, le pot comenta sau vota dacă persoana care a inițiat forumul le permite.
- ◆ Puteți personaliza fiecare Padlet schimbând fundalul, aspectul, fontul și paleta de culori.
- ◆ Această aplicație permite co-crearea de conținuturi educaționale, făcând experiența de învățare bogată și activă.

TSI

- ◆ Aplicația poate fi un instrument de personalizare a activității de predare, care să permită adaptarea la nevoile de învățare ale tuturor studenților, în funcție de resursele acestora și de punctele lor forte.
- ◆ Este accesibilă tuturor, cu multe opțiuni disponibile – text, video, fotografie, sondaje etc.

- ◆ Prezintă posibilitatea de monitorizare și verificare a progresului studenților.
- ◆ Se poate ajusta fontul și culoarea de fundal pentru a facilita lecturarea.
- ◆ Ajută la organizarea gândurilor.

SUGESTII DE UTILIZARE

- ◆ DEZBATERI. Postați o întrebare, rugați-i pe studenți să aleagă o abordare și să adune resurse pentru a-și susține punctul de vedere. Pe măsură ce studenții examinează informațiile postate de alți colegi, ei își pot împărtăși propriile gânduri și pot pune întrebări suplimentare.
- ◆ ACTIVITĂȚI DE ÎNCĂLZIRE. Exerciții de „spargere a gheții”, cum ar fi împărtășirea unor informații despre sine pentru a se prezenta colegilor.
- ◆ ORGANIZARE. Determinați-i pe studenți să lucreze împreună și să organizeze lucrurile în moduri specifice, prin diagrame sau grafice.

TEHNOLOGIE ASISTIVĂ – TEXT TO SPEECH (TRANSFORMAREA TEXTULUI ÎN VORBIRE)

TTSREADER – <https://ttsreader.com/>

DESPRE

- ◆ Cititorul TTS permite ascultarea de știri, articole și multe altele, direct pe pagina web. Citiți orice site web fără a fi nevoie să copiați textul sau să părăsiți site-ul. Puteți selecta pur și simplu textul pe care doriți să îl citiți și să

dați clic pe „Speak”, chiar din meniul contextual pop-up, doar cu un click.

183

TSI

- ◆ Face serviciile și informațiile online mai accesibile datorită oportunității de a parcurge conținuturile scrise cu ajutorul aplicației, fapt ce ușurează înțelegerea și elimină efortul depus de studenții cu TSI pentru decodificarea textelor.
- ◆ Elimină conținuturile care distrag atenția, prin crearea unui format simplu pentru informații online, ideal pentru persoanele cu dislexie sau alte tulburări specifice de învățare.

SUGESTII DE UTILIZARE

- ◆ Descărcați extensiile în browser.
- ◆ Selectați și marcați textul/pagina web care doriți să fie citită cu voce tare.
- ◆ Permite studenților să audă și să citească simultan.
- ◆ Poate fi folosit independent și în sălile de curs.

TEHNOLOGIE ASISTIVĂ – FLASHCARD QUIZZES

QUIZLET – <https://quizlet.com/en-gb>

DESPRE

- ◆ Quizlet este o aplicație care sprijină studiul.
- ◆ În esență, este o aplicație care permite crearea de flashcarduri cu diverse elemente, ca imaginile, diagramele și chiar încărcarea de fișiere audio și video.

- ◆ Este utilă pentru învățarea autoghidată de acasă, în ritm propriu. De asemenea, vă puteți crea propriile seturi de falshcarduri pentru studiu sau puteți accesa seturile create de profesori sau de alți utilizatori.

TSI

- ◆ Foarte ușor de utilizat și ergonomică.
- ◆ Studenții își pot crea propriile seturi în funcție de nevoile lor educaționale, le pot partaja sau le pot dezvolta împreună cu alți studenți.
- ◆ Adaptabilă și flexibilă, în funcție de modul în care doriți să o utilizați.

SUGESTII DE UTILIZARE

- ◆ Rezumarea elementelor-cheie ale unui curs.
- ◆ Utilizarea de exemple pentru a sprijini învățarea conținuturilor complexe.
- ◆ Poate fi folosită ca suport în recapitularea și verificarea cunoștințelor.

Gamificare/digitalizare

Gamificarea este un concept nou utilizat și în pedagogie, preluat și adaptat cu scopul de a-i motiva pe elevi și de a-i angaja în propriul proces de învățare (Kim și al., 2018). Chiar dacă abordarea e utilizată preponderent în învățământul preuniversitar, tot mai mulți profesori din ÎS construiesc oportunitățile de angajare a studenților în învățare introducând în cadrul activităților lor strategii de gamificare pentru a crește nivelul de motivație și angajare în învățare, a îmbunătăți performanța și realizările academice, a facilita memorarea și

transferul de informații, a oferi feedback imediat și continuu cu privire la progresul studenților.

185

GAMIFICARE – VÂNĂTOAREA DE COMORI*

Studenții (individual sau în grup) găsesc exemple sau date pentru cursul lor și profesorii îi recompensează pe cei care termină repede și bine. Stabiliți obiective și reguli clare și ușor de anticipat cu privire la procesul de studiu. Studenții vor „vâna” prin târâmul fizic sau online, pentru a colecta comorile puse în joc.

De exemplu, studenții la sociologie pot parcurge postările publice de pe rețelele sociale, pentru a găsi exemple de anumite tipuri de comportament; la fel, studenții la lingvistică pot găsi exemple ale unui anumit accent sau dialect pe YouTube.

TSI

- ♥ O varietate de resurse și medii încurajează învățarea multisenzorială.
- ♥ Cursanții cu abilități diferite pot face echipe pentru a colabora și realiza împreună diverse sarcini.
- ♥ Perioada de timp poate fi ajustată cu ușurință prin schimbarea numărului de comori sau a nivelului de dificultate.

GAMIFICARE – MISIUNI

Îndrumați studenții spre o cale de învățare, propunându-le să finalizeze o misiune. Misiunile sunt căi de învățare care sunt atât personalizate, cât și diferențiate. Într-o astfel de activitate, misiunile ar putea să semene cu un arbore inversat (ca un

* 12 Examples of Gamification in the Classroom (teachthought.com).

186 arbore genealogic), începând cu opțiuni limitate, care apoi se ramifică spre exterior cu tot mai multe opțiuni.

O abordare bazată pe alegeri îi pune pe cursanți în poziția de lideri ai propriei învățări. Structura căilor de ramificare oferă cursanților un sentiment de control sau autonomie.

TSI

- ♥ Studenții își aleg propriul traseu de formare, ce ține cont de resursele și potențialul acestora.
- ♥ „Misiunea” permite studenților să progreseze și să învețe în propriul ritm, într-o manieră inteligentă și strategică.
- ♥ Permite elaborarea de sarcini individuale și personalizate.

GAMIFICARE – JOCUL DE ROL*

Ajutați-i pe studenți să-și asume perspective specifice în învățare. Încurajați-i pe studenți să obțină o înțelegere mai largă a rolurilor din viața reală/fictivă prin jocul de rol. Studenții pot juca rolul unui profesor, pentru a se gândi la întrebări de verificare, de „testare”, care îi ajută să identifice cele mai importante elemente în elaborarea materialelor didactice și potențialele modalități de a le înțelege greșit. De asemenea, jocul de rol îi ajută pe studenți să se familiarizeze cu tipurile de situații care pot apărea și le oferă oportunitatea de a exersa și dezvolta un limbaj specific și acțiunile necesare pentru a participa în mod corespunzător la situațiile respective.

TSI

- ♥ Învățare vizuală/auditivă.

* <https://www.eidesign.net/gamification/>.

- ♥ Mediu sigur în care se pot imita situațiile din viața reală.
- ♥ Studenții pot explora identități diferite cu ajutorul avataramurilor sau al personajelor create online.

GAMIFICARE – POINT-BASED LEARNING (ÎNVĂȚAREA PRIN ACUMULAREA DE PUNCTE)*

Încurajați-i pe studenți să privească seturile simple de întrebări dintr-o perspectivă cu totul nouă. Răspunsurile corecte sau bine structurate sunt notate prin intermediul unui sistem de puncte, în care studenții avansează pe niveluri (**levels**, ca în jocurile video). Sistemul de puncte poate funcționa bine și pentru sarcini non-academice, activități de voluntariat, proiecte comunitare, organizarea de ateliere și concursuri etc.

Punctajul pe care îl obțin studenții le dă acces la nivelul următor, iar acumularea punctajului poate aduce satisfacții depline pentru unii dintre participanți. O platformă care utilizează un astfel de sistem este Course Networking (<https://www.thecn.com/user>), care utilizează acumularea de seminețe de rodie pentru măsurarea vizibilă a progresului cursanților. Platforma menționată este o platformă gratuită care permite crearea de cursuri și parcurgerea acestora într-o manieră care utilizează digitalizarea și gamificarea.

TSI

- ♥ Învățarea devine vizibilă prin indicatorii de progres care simulează jocurile video (obținerea de bonusuri, recompense, existența elementului-surpriză etc.)
- ♥ Crește motivația studenților prin competiții amicale.

* 12 Examples of Gamification in the Classroom (teachthought.com).

Un serviciu online care vă permite să creați și să găzduiți jocuri în stil **quiz**, precum și alte conținuturi interactive. Creați, editați și utilizați chestionare preexistente, pentru a face procesul de învățare mai captivant. Poate fi folosit fizic, în cadrul activităților de seminar, sau la distanță, folosind o aplicație de apeluri video și funcția de partajare a ecranului. Caracteristicile permit, de asemenea, realizarea de sondaje, care pot fi folosite pentru a crește disponibilitatea pentru studiu și pentru a reduce tensiunea.

TSI

- ♥ Permite cursanților să studieze în ritmul propriu (aspect extrem de important pentru studenții cu TSI, care se pot simți jenați de nevoia de a parcurge materialul de mai multe ori față de colegii lor fără TSI).
- ♥ Interfață dinamică ușor de utilizat – culorile, dimensiunile fontului, imaginile pot fi adaptate cu ușurință.
- ♥ Crește satisfacția pentru studiu.
- ♥ Crește motivația prin competiții amicale.

Vizuală	• Alimentați cursurile cu multe imagini și diagrame • Includeți elemente vizuale pe parcursul prelegerilor, cum ar fi prezentări PowerPoint sau videoclipuri • Încurajați-i pe studenți să organizeze cursurile utilizând organigrame, diagrame sau grafice • Explicați conceptele-cheie prin intermediul ilustrațiilor, tabelelor sau al imaginilor • Atribuiți diverse coduri de culoare sau diferite stiluri de font pentru a sublinia și evidenția termenii-cheie • Instruiți-i pe studenți să realizeze temele și proiectele cu elemente vizuale, organizatori grafici, infografice
Aurală/Auditivă	• Oferiți explicații și încurajați punerea de întrebări • Repetați conceptele-cheie cât mai des posibil • Explicați conținutul cu videoclipuri, podcasturi sau cântece (de exemplu pentru programele de învățare a limbilor străine) • Încurajați discuțiile de grup sau dezbaterile • Permiteți-le studenților să susțină teste în spații adecvate, unde pot citi întrebările cu voce tare • Diversificați temele și proiectele pe care le atribuiți studenților încorporând discursuri, prezentări sau proiecte de promovare a rezultatelor științifice prin clipuri audio

Citire/Scriere	• Includeți în cursuri exemple și explicații suficiente • Furnizați texte scrise cu exemple explicative, grafice și diagrame • Încurajați-i pe studenți să ia notițe în timpul cursurilor și seminarelor • Includeți explicații detaliate când atribuiți teme, proiecte sau fișe de evaluare • Organizați conceptele-cheie pe categorii și liste de verificare • Includeți întrebări cu alegere multiplă, răspunsuri scurte și eseuri în testele dvs
Kinestezică/Tactilă	• Folosiți învățarea „<i>hands-on</i>” sau modele pentru a explica diversele conceptele-cheie • Folosiți exemple și scenarii din viața reală • Planificați activități de practică și de internship pentru învățare suplimentară • Organizați experimente, astfel încât studenții să poată opera cu lucrurile pe care le studiază • Permiteți studenților să se deplaseze sau să ia pauze în timp ce lucrează • Atribuiți proiecte practice, cum ar fi prezentări multimedia, studii de caz, cercetări de teren, spectacole etc.

Exerciții multisenzoriale

În continuare sunt prezentate câteva exerciții care se utilizează preponderent în educația nonformală, dar care pot fi utilizate cu succes în învățământul universitar, în special în cadrul seminarelor sau altor tipuri de activități studențești (conferințe, ateliere de lucru, sesiuni studențești etc.), care să dinamizeze învățarea și să asigure modalități multiple de angajare în învățare și de prezentare a celor studiate.

Poziții pentru dezbateri

Descriere: Afișați *post-it*-uri în sala de curs, care variază de la de „acord puternic” la „dezacord puternic”. Participanților li se va oferi o serie de scenarii, vor selecta o poziție, de la „acord puternic” la „dezacord puternic” și vor purta o dezbatere, aducând argumente sau contraargumente pentru a-și apăra poziția, dacă este necesar.

Strategii cognitive: Luarea de decizii, capacitatea de a formula opinii și de a formula argumente, exersarea gândirii critice.

Materiale necesare: *Post-it*-uri, scenarii în funcție de tema aleasă (de exemplu, la psihologia educației, o temă care se poate dezbate ar fi: Ce are loc mai întâi – dezvoltarea sau învățarea?).

Fezabilitate: Singura dificultate pentru a aplica această strategie ar fi numărul de studenți și dimensiunea sălii de curs. Cel mai eficient ar fi să desfășurați această activitate la orele de seminar, organizându-i pe studenți în grupe, iar poziția în argumentare să fie selectată de grup sau să fie atribuită aleator.

Eficacitate: Această strategie este eficientă pentru că este activă, îi implică pe toți studenții și îi obligă să-și formeze și formuleze propriile opinii. De asemenea, este eficientă pentru că îi ajută pe studenți să dobândească o perspectivă mai largă asupra unei problematici și să înțeleagă mai multe puncte de vedere.

Incluziune: Este potrivită și pentru studenții cu TSI, pentru că efortul de lecturare și scriere este minim și facilitează gândirea critică, un domeniu în care studenții cu TSI pot fi puși în valoare datorită perspectivei lor diferite de a aborda o problemă.

Stiluri de învățare: Kinestezic, vizual.

Galeria de strategii

Descriere: Afișați diferite imagini, texte sau diagrame în sala de curs. Puneți foi de hârtie lângă aceste materiale pentru ca studenții să-și scrie reacțiile sau opiniile sau, alternativ, să discute despre opiniile lor.

Strategii cognitive: Formarea de opinii și susținerea acestora cu argumente sau dovezi științifice (se pot căuta articole științifice care să susțină cele expuse).

Materiale necesare: Imagini (texte) cu privire la un subiect, pentru a genera și facilita discuția; coli de hârtie.

Fezabilitate: Această strategie este foarte ușor de utilizat. Asigurați-vă ca sala de seminar nu are bariere fizice care ar face dificilă deplasarea studenților.

Eficacitate: Îmbunătățește capacitatea studentului de a-și formula propriile idei pe baza a ceea ce a învățat.

Incluziune: Permite studenților să se deplaseze cu ușurință și să asocieze imagini cu idei, opinii și fapte. De asemenea,

le permite să se cunoască mai bine, să comunice și să lucreze împreună.

Stiluri de învățare: Vizual, kinestezic.

Stații de învățare interactivă

Descriere: Când un profesor țintește către mai multe obiective de învățare, poate folosi niște „stații de învățare” configurate în întreaga sală de curs, pentru a permite o aprofundare a unui subiect de către o echipă de studenți și transferul datelor relevante identificate în perioada învățării către celelalte echipe. Se reușește, astfel, parcurgerea mai multor subiecte de discuție într-o perioadă scurtă de timp. Stațiile (materializate în echipe de lucru) pot include o varietate de activități, cum ar fi lecturarea de articole științifice și prezentarea celor mai recente rezultate dintr-un anumit domeniu sau activități de tip laborator, în care studentul va putea participa la o aplicație practică sau o simulare a celor studiate.

Strategii cognitive: Exersarea abilităților de rezolvare de probleme și de gândire critică.

Materiale necesare: Variaza în funcție de tematică, domeniu și obiectivele propuse pentru fiecare stație de lucru.

Fezabilitate: Această strategie ar necesita un spațiu mare și poate fi dificilă pentru un număr mare de studenți. Profesorul trebuie să țină cont, de asemenea, de timpul necesar pentru a-i instrui pe studenți cu privire la obiectivele și rezultatele de atins pentru fiecare stație.

Eficacitate: Stațiile ar fi o modalitate eficientă (și desfășurată pe o perioadă mai scurtă) prin care studenții se pot pune la curent cu multitudinea de rezultate științifice care apar zilnic într-un domeniu.

Incluziune: Fiecare stație de învățare poate fi organizată în funcție de interesul, resursele și potențialul studenților, fiind propuse subiecte și modalități de lucru care se potrivesc cu punctele forte ale acestora, cel puțin o parte din timp.

Stiluri de învățare: Toate, în funcție de obiectivele propuse pentru fiecare grup.

Podcast*

Descriere: Individual sau în grupuri mici, studenții își creează propriile podcasturi. Selectați o întrebare sau un subiect pentru a înregistra un episod de aproximativ 5 minute. Poate lua forma unei prezentări, a unei dezbateri, a unui eseu oral, a unui interviu. Pregătirea unei teme, înregistrarea unui podcast și apoi editarea și producerea acestuia necesită efort și exersarea unui set variat de abilități.

Strategii cognitive: Exprimarea orală concisă și clară; formularea de argumente.

Materiale necesare: Reportofoane, smartphone-uri.

Fezabilitate: Este nevoie de un număr suficient de dispozitive de înregistrare, dar, de obicei, pot fi utilizate smartphone-uri.

Eficiență: Combină învățarea bazată pe proiecte cu abilitățile de analiză și competențele digitale și de producție media.

Incluziune: Oferă tuturor șansa de a se implica în procesul de producție a podcastului, de la activități de cercetare asupra domeniului, de construire a materialului care urmează să fie produs, de editare a produsului obținut, de promovare și

* <https://www.nytimes.com/2018/04/19/learning/lesson-plans/project-audio-teaching-students-how-to-produce-their-own-podcasts.html>.

prezentare a acestuia, permițând studenților cu TSI să evite nevoia de a citi foarte mult.

Stiluri de învățare: Auditiv, vizual

Printare 3D*

Descriere: Folosiți tehnici de imprimare 3D pentru a crea diverse materiale în timpul cursurilor sau seminarelor. Printați o relicvă istorică, o hartă topografică, o construcție, o sculptură etc.

Strategii cognitive: Vizualizare, mobilizare a cunoștințelor.

Materiale necesare: Imprimantă 3D (în mod alternativ, puteți cumpăra mostre sau puteți încerca să faceți artefacte din lut etc.).

Fezabilitate: Imprimanta 3D este o tehnologie de nișă, dar popularitatea sa este în creștere datorită impactului pe care îl poate avea asupra educației. Odată deținută, devine foarte ușor de încorporat în activitățile de formare.

Eficiență: O modalitate foarte eficientă de vizualizare.

Incluziune: Modelul este mult mai captivant decât imaginile/cuvintele echivalente, studenții cu TSI putând beneficia extrem de mult de pe urma prezentării vizuale a celor studiate.

Stiluri de învățare: Tactil, vizual.

Flashcarduri (<https://flashmind.eu/>)

Descriere: Folosiți cartonașe pentru a descrie, a verifica cele învățate, a ajusta obiectivele de învățare **și pentru a consolida** cele învățate. Ele oferă o combinație de strategii de comunicare

* <https://3dprintinginvet.eu/>.

196 și de învățare. Studenții pot crea, compara și utiliza cartonașele pentru a memora informațiile necesare pentru curs.

Strategii cognitive: Realizarea de conexiuni, mobilizarea cunoștințelor.

Materiale necesare: Flashcarduri digitale sau fizice.

Fezabilitate: Ușor de creat și utilizat.

Eficiență: Se dovedesc utile în memorarea rapidă a informațiilor necesare pentru examene (sunt utilizate mai ales în învățarea limbilor străine sau la medicină, dar pot fi utilizate în orice alt domeniu, mai ales dacă este necesară memorarea unor fapte, evenimente, clasificări, definiții etc.)

Incluziune: Aspectul și prezentarea conținuturilor pot fi flexibile, permițând studenților cu TSI să își creeze flashcardurile utilizând elemente digitale, fișiere audio, hărți conceptuale, filmulețe scurte. Sprijină repetiția și asigură învățarea cu ușurință a diverselor informații; metoda permite ajustarea la nevoile individuale ale studenților.

Stiluri de învățare: Vizual, auditiv.

Medii de învățare flexibile

Modalități de creare a unor spații de învățare incluzivă

Un spațiu de învățare flexibil le permite mai bine studenților să se facă auziți, să participe, să contribuie și să facă alegeri. În fiecare sală de curs, studenții vin cu o varietate de resurse, abilități, interese, experiențe, dar și cu o serie de dificultăți și nevoi de ajustare a modalităților de transmitere a conținuturilor. Este important ca spațiile de învățare să fie concepute ținând cont de acest aspect. De asemenea, este esențial

să ne amintim că nu toate sarcinile vor necesita același nivel de intensitate și că oportunitățile de învățare ar trebui furnizate pentru a satisface o gamă largă de activități și modalități de învățare (vezi articolul „What Does an Inclusive Classroom Look Like?”, pe site-ul inclusiveschools.org; Turgeon și Van Drom, 2019). Mediul de învățare incluzivă este un proces colaborativ și continuu de comunicare cu studenții despre ceea ce este relevant și benefic pentru ei, pentru că, pe tot parcursul dezvoltării lor și din experiența de învățare pe care au avut-o până la universitate, ei știu cel mai bine cum învață optim și care strategii funcționează pentru ei. Acest lucru îmbunătățește rezultatele tuturor studenților, oferindu-le oportunitatea de a fi liberi și de a învăța în cel mai bun mod posibil.

OPȚIUNI VARIATE DE ORGANIZARE A SPAȚIULUI FIZIC

Renunțați la scaunele rigide și folosiți o varietate de posibilități de organizare a spațiului fizic, care să le permită studenților să se simtă confortabil, liberi, fără constrângeri de participare și deplasare.

ZONE DE ÎNVĂȚARE VARIATE

Amfiteatrele și sălile de curs ar trebui să conțină microspații de învățare. De exemplu, acestea ar trebui să le permită studenților să se concentreze mai bine, să lucreze independent, să colaboreze în echipe, să le încurajeze creativitatea, să beneficieze de instructaj individual, cât și comun.

INFRASTRUCTURĂ MULTIFUNCȚIONALĂ

Amfiteatrele și sălile de curs ar trebui să fie dotate, să fie funcționale, să satisfacă realizarea mai multor funcții și să încurajeze creativitatea. De exemplu: mese care funcționează și ca

- 198 table de scris, prize integrate în mese, articole de depozitare multifuncționale.

MOBILIER ADAPTABIL

Un mediu multisenzorial divers va avea nevoie, inevitabil, de mobilier care se adaptează pentru a se potrivi diferitelor utilizări. Totul este mobil; birouri care își schimbă înălțimea; piese care se fixează împreună în mai multe moduri.

ROOMSCAPE INTERACTIV

Sălile de curs nu trebuie să fie rigide, fixe. Afișați valorile universității, misiunea programului, obiectivele educaționale, astfel încât să fie vizibile tuturor; poate exista o zonă pentru a pune *post-it*-uri cu comentarii și recomandări de la studenți și o tablă pe care să poate scrie oricine.

TEHNOLOGIE INTEGRATĂ

Asigurați accesul facil la învățarea online și încorporați tehnologia la cursuri. Studenții cu abilități diverse pot fi implicați prin utilizarea tehnologiei integrate și prin învățarea personalizată, iar profesorul trebuie să reușească să le încorporeze la cursurile sale.

Evaluarea rezultatelor învățării

Evaluarea incluzivă oferă studenților oportunități de a-și demonstra ceea ce știu și ce au învățat, utilizând diverse modalități*:

1. Evaluarea permite studenților să aibă o varietate de oportunități de a-și demonstra învățarea (include sarcini

* <https://www.edutopia.org/>.

pe care le realizează în timpul seminarelor și în afara lor, activități de lucru independent și de grup și utilizarea diferitelor surse).

2. Găsiți modalități de a oferi feedback constructiv, de îmbunătățire a performanței și oportunități de a utiliza acel feedback.
3. Oferiți oportunități de evaluare din timp și frecvente, care să reflecte evaluări mai ample sau să construiască abilități de autoevaluare, astfel încât studenții să poată să-și monitorizeze constant progresul.
4. Folosiți sarcini care să fie notate sau apreciate de colegi, favorizați evaluarea colegială.
5. Încurajați autoevaluarea și exersați diverse tehnici meta-cognitive de apreciere a progresului realizat în timpul studiului.
6. Folosiți indicatori care să permită studenților să vizualizeze modul în care ar trebui să arate reușita academică sau ce se așteaptă de la ei.
7. Prezentați exemple de proiecte realizate de foști studenți ca modele, dar acestea să fie prezentate după realizarea propriilor proiecte, pentru a nu inhiba creativitatea. Puteți deopotrivă să-i invitați pe foștii studenți pentru a împărtăși din experiența de învățare pe care au avut-o în timpul studiului.

Evaluarea tradițională: testarea standardizată

Testarea standardizată după un program fix a fost modelul tradițional pentru măsurarea progresului și cunoașterii studenților din timpul semestrului. Această abordare îi

200 determină pe profesori să predea conform testării pe care o vor realiza la finalul semestrului, asigurându-se că studenții au cunoștințele necesare pentru a îndeplini cerințele pentru promovare. Pentru studenții cu tulburări specifice de învățare, această abordare poate să nu ofere o evaluare obiectivă a competențelor obținute și a cunoștințelor formate. Din cauza intervalului de timp care se scurge între testare, debriefing și notare, feedbackul poate fi întârziat, astfel încât acești studenți ar putea să nu primească la timp ajutorul de care au nevoie.

Evaluarea bazată pe competențe

Spre deosebire de modelele tradiționale de evaluare bazate pe teste, evaluarea bazată pe competențe oferă o monitorizare continuă a progresului studenților în timpul semestrului, cu strategii de evaluare bazate pe context, care le permit profesorilor să urmărească performanța în funcție de criterii individualizate și centrate pe formarea competențelor. Evaluarea bazată pe curriculum măsoară progresul studenților în contextul activităților de la cursuri și seminare sau al laboratoarelor și al obiectivelor definite individual, mai degrabă decât în momente programate în circumstanțe artificiale.

Servicii de evaluare și sprijin bazate pe curriculum

Deoarece evaluările bazate pe curriculum sunt centrate pe student, concentrându-se pe lacunele și abilitățile de învățare ale fiecărui individ, profesorii pot identifica rapid barierele pe care le au studenții lor în accesarea conținuturilor predate și le pot recomanda acestora servicii de sprijin și asistență, precum mentoratul, tutoratul, supervizarea academică, utilizarea

jurnalelor metacognitive, mai degrabă decât să aștepte rezultatele testelor, care în mediul universitar sunt, de obicei, finale și nu permit schimbarea rezultatelor obținute. Pentru studenții cu TSI, evaluarea bazată pe curriculum permite intervenția timpurie și sporirea oportunităților de învățare, ceea ce poate reduce abandonul universitar. Studiile arată că studenții cu TSI sunt cei mai vulnerabili în ce privește abandonul studiilor universitare (Kumar și Agrawal, 2019).

Grile de evaluare

Însoțiți examinările și testările pe care le dați studenților cu bareme de notare și evaluare clare, pentru a-i informa cât mai eficient pe studenți cu privire la criteriile de evaluare și nivelurile așteptate de performanță asociate cu o sarcină de evaluare, cu scopul de a facilita autoevaluarea. Acest lucru ne ajută deopotrivă să ne asigurăm că activitățile și itemii sunt evaluați în mod obiectiv, corect și consecvent de către profesor sau de către echipa de evaluatori (în cazul lucrărilor de finalizare a studiilor, de licență, master etc.) Abordarea incluzivă va pune accent pe utilizarea unui limbaj clar, accesibil. Adesea, studenții din primul an de facultate ar putea să fie confuși în ce privește cerințele și criteriile de evaluare – acest lucru poate fi valabil și pentru studenții fără experiență în învățarea universitară, pentru cei care abia au terminat liceul și care ar putea să nu aibă pregătire academică sau pentru studenții internaționali, a căror cultură de origine adoptă o abordare diferită a învățământului superior (a se vedea site-ul British Dyslexia Association). Așadar, alocați timp suficient pentru a explica și demonstra studenților cum are loc evaluarea și cum își pot contoriza singuri progresul.

În figura de mai jos, găsiți câteva modalități de a asigura evaluarea (formativă și sumativă; formală și informală) pentru a varia mecanismele de înregistrare a învățării și progreselor obținute de studenți și pentru a putea asigura un feedback constant, continuu și imediat, așa încât să fie facilitată și sprijinită învățarea tuturor studenților, mai ales a celor vulnerabili, precum studenții cu TSI.

30+ modalități de evaluare a studenților (formativă și sumativă)

Bibliografie adnotată	Demonstrații	Eseuri	Contracte de învățare	Spectacole	Prototipuri	Proiecte de cercetare	Simulatoare
Bloguri	Discuții	Examene	Revizuirea literaturii	Portofolii	Chestionare	Proiecte artistice	
Studii de caz	Hărți conceptuale	Muncă de teren	Întrebări cu alegere multiplă	Postere	Wikis		
Măsurarea competențelor	E-portofolii	Teme de grup	Examene orale	Examene practice	Jocuri de rol		
Dezbateri	Prezentare la conferințe	Reviste	Evaluare colegială	Proiecte			

Figura nr. 22. Modalități variate de evaluare a rezultatelor învățării

Vă invităm să experimentați și să încercați aceste idei la cursurile și seminarele pe care le propuneți studenților. Mediul de învățare este diferit, la fel ca nevoile de învățare ale studenților; așa că vă invităm să încercați și să vedeți ce se potrivește cel mai bine studenților dvs. și să adaptați transmiterea conținuturilor educaționale în consecință. Odată ce ați

identificat tehnici de evaluare care se potrivesc unui anumit tip de conținut sau unei anumite cerințe educaționale a unui student, fiți consecvent în utilizarea acestora.

203

Referințe bibliografice

- Jacobs, L., Parke, A., Ziegler, F., Headleand, C., & de Angeli, A. (2022). Learning at school through to university: the educational experiences of students with dyslexia at one UK higher education institution. *Disability and Society*, 37(4). <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1829553>
- Kim, S., Song, K., Lockee, B. & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education. Enjoy Learning like Gaming*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6>.
- Kumar, P. & Agrawal, N. (2019). Learning Disabled and Their Education in India. *Human Arenas*. 2, 228–244, <https://doi-org.am.e-nformation.ro/10.1007/s42087-018-0035-5>.
- Sanger, C.S. (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. In: Sanger, C., Gleason, N. (eds.) *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2.

Resurse web:

- <https://inclusiveschools.org/what-does-an-inclusive-classroom-look-like/> (art. „What Does an Inclusive Classroom Look Like?”)
- <https://udlguidelines.cast.org/> (CAST)
- <https://www.bdadyslexia.org.uk/advice/adults/in-education/higher-education> (British Dyslexia Association)
- <https://www.nytimes.com/2018/04/19/learning/lesson-plans/project-audio-teaching-students-how-to-produce-their-own-podcasts.html>
- <https://www.sldinclusion.com/> (SLDInclusion)

Educația incluzivă pentru studenții străini cu TSI, ADHD, ADD și TSA

Universități incluzive și diverse

În acest capitol, autorii se referă la studenții imigranți adulți (18+ ani). Deși imigrația este un fenomen în creștere în societate și în învățământul superior (ÎS), este dificil să găsești studii centrate pe tulburările specifice de învățare (TSI) ale studenților imigranți. Scopul nostru este acela de a oferi informații despre cum să susținem incluziunea studenților imigranți în instituțiile de învățământ superior, și nu doar a studenților imigranți cu TSI, dar și a celor cu ADHD, ADD și TSA. Acest capitol oferă informații despre imigrație, caracteristicile studenților imigranți și recunoașterea experienței lor anterioare de învățare și de muncă, pedagogia pozitivă la clasă și abilitățile lingvistice care le afectează învățarea atunci când studiază într-o limbă străină. Există exemple de instrumente electronice de tehnologie asistivă, care pot ajuta profesorii să poarte o discuție deschisă cu studenții.

Imigrația dintr-o perspectivă globală

„Educația incluzivă pentru studenții străini cu ADHD, ADD și TSA” este un subiect important, deoarece există un număr tot mai mare de studenți imigranți cu dificultăți în învățare neidentificate în învățământul universitar. Fenomenul pare să fie cercetat insuficient. Acest lucru se poate datora unei varietăți de motive. În primul rând, pentru că există studenți care nu au o tulburare de învățare diagnosticată. În al doilea rând, testele de dislexie sunt făcute în limba maternă a studentului și poate fi dificil să găsești un expert care să preia și să analizeze în mod profesional rezultatele testului. În al treilea rând, acest lucru se poate datora motivelor socioeconomice ale studenților (cf. *EUROSTUDENT VII: Flexible Pathways into and within Higher Education*, 2021).

Pe baza diferitelor studii, populația studențească din învățământul universitar este din ce în ce mai diversă: cursanți adulți, persoane cu responsabilități de îngrijire, imigranți și persoane cu nevoi speciale. Diversificarea corpului studențesc implică nevoi și așteptări mai diverse ale studenților, de la serviciile de admitere în învățământul superior la procesul de predare și la înțelegerea nevoilor speciale în context cultural. Scopul este de a crește echitatea socială și egalitatea, făcând studiile universitare mai accesibile. Un mediu incluziv în învățământul superior, care încurajează echitatea și diversitatea, este un obiectiv declarat al politicii europene pentru învățământul superior. Integrarea în societate presupune îndeplinirea de condiții administrative, juridice și politice, iar incluziunea socială și educațională necesită eforturi din partea imigranților, dar și a societății-gazdă. Sunt persoane care îmbină statutul de student cu cel de angajat și cel de părinte,

206 dar sunt și studenți care au statut de refugiat sau de solicitant de azil, precum și studenți care au fost victime ale traficului de persoane (*UN World Migration Report*, 2020, 12, p. 19-20; *EUROSTUDENT VII: Flexible Pathways into and within Higher Education*, 2021; *EU Commission Migration and Home Affairs; EMN Glossary*).



Caracteristici ale studenților imigranți adulți

Învățământul universitar actual încurajează incluziunea și își propune să promoveze diversitatea, lărgind semnificativ profilurile studenților pe care îi pregătește: absolvenți de liceu, profesioniști care doresc să își îmbunătățească sau să își schimbe cariera profesională, studenți care vin din diverse colțuri ale lumii, imigranți (în anumite state cu un nivel crescut de imigranți, cum ar fi Finlanda) și, mai nou, în contextul actual, chiar și refugiați de război. De asemenea, în rândul studenților, profesorii pot întâlni studenți cu diverse abilități, dar și cu dificultăți în învățare (ADHD, TSI, TSA și altele).

În capitolul de față încercăm să oferim un tablou al studentului imigrant, care trebuie să se ajusteze și să se acomodeze la sistemul educațional universitar, la limba străină la care este expus, să gestioneze eficient dificultățile cu care se confruntă. Studenții imigranți aduc diversitate comunității academice în care vin pentru studii: putem întâlni studenți cu diverse abilități formate în sistemul educațional din țara din care vin, cu experiențe culturale și sociale variate. De asemenea, dacă vin dintr-o țară cu un sistem educațional incluziv, putem avea chiar și studenți cu TSI sau cu alte dificultăți (autism, ADHD), care, datorită sprijinului obținut pe parcursul învățământului preuniversitar, reușesc să acceadă și la învățământul superior. Studiile (Abamosa, 2021) susțin că, printre grupurile marginalizate din sistemul de învățământ superior, întâlnim studenți cu background imigrațional care prezintă dizabilități fizice și tulburări specifice de învățare. Este mai puțin probabil ca adulții născuți în străinătate care aleg să imigreze să participe la educație și să reușească pe piața muncii. Adulții născuți în străinătate au de obicei carențe educaționale, ceea ce le creează dificultăți de integrare pe piața muncii. Educația parentală, genul, mediul din care provin, precum și țara de origine influențează traseul educațional și statutul acestora pe piața muncii din țara-gazdă. Distribuția în funcție de gen sugerează că fetele se descurcă mai bine în mediul educațional, iar băieții, în câmpul muncii. Impactul statutului socioeconomic se resimte de-a lungul învățării pe parcursul vieții. Orientarea spre învățământul profesional, vocațional sau superior este puternic influențată de experiența educațională a familiei (EUROSTUDENT VII: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators 2018–2021*, pp. 10-13;

208 *EUROSTUDENT VII: What determines students' social integration in higher education? THEMATIC REVIEW 2021*, pp. 6-8).

Imigranții din prima și a doua generație sunt subreprezențați în rândul studenților și absolvenților programelor de licență. Adulții născuți în străinătate, care imigrează într-o altă țară după vârsta de 26 de ani, aleg din ce în ce mai puțin să își continue educația formală sau nonformală, spre deosebire de conaționaliilor lor care ajung prin imigrație în țara-gazdă înainte de vârsta de 25 de ani. Rata angajării în câmpul muncii după absolvirea studiilor superioare este mai scăzută în rândul imigranților decât a cetățenilor țării-gazdă. Dimpotrivă, absolvenții școlilor profesionale au mai multe șanse de a fi angajați, din păcate, adesea pe locuri de muncă cu salarii mici (*Executive Summary in Education at Glance 2018: OECD Indicators*, pp. 23-24).

Nu îmi place când spun că sunt imigrantă din a doua generație. Ei bine, m-am născut în această țară și vorbesc limba acestei țări. Vorbesc limba mea maternă, dar și engleza. Deci, care ar fi problema? Sunt perfecționistă și cred că asta mă împiedică să reușesc la universitate. Am oare deficit de atenție? (studentă, Universitatea Laurea, Finlanda).

Este de remarcat faptul că experiențele studenților imigranți din prima și a doua generație diferă, iar nevoia de sprijin variază. Incluziunea educațională este mai ușoară pentru a doua generație datorită competențelor lingvistice. S-a demonstrat că dezavantajele socioeconomice ale studenților se corelează în mod evident cu situația financiară a părinților. Studenții cu TSI se confruntă cu dificultăți mai mult sau mai puțin evidente în activitățile de învățare și de studiu, deoarece acest lucru le

limitează accesul și participarea independente. Se întâmplă ca o problemă să genereze alte dificultăți, iar pentru un student care se confruntă deja cu TSI, dificultățile socioeconomice pot avea un impact semnificativ și să crească riscul de abandon. În general, studenții cu TSI trebuie să muncească mai mult pentru a participa și a realiza toate sarcinile necesare în pregătirea de nivel universitar. Incluziunea și facilitarea accesului la sistemul de securitate socială este o modalitate de a asigura echitatea în educație. În loc de aranjamente speciale de sprijin pentru cazuri individuale, instituțiile de învățământ superior ar trebui să îmbunătățească serviciile de sprijin și incluziune, ca parte a infrastructurii lor educaționale (*EUROSTUDENT VII*, 2021, p. 16 și p. 26; Ministry of Education and Culture Finland; Eurostudent.eu; *EUROSTUDENT VII: THE SOCIAL DIMENSION OF STUDENT LIFE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN 2019*).

Părinții mei sunt analfabeți. Au muncit din greu pentru a-mi plăti studiile aici. Acasă, lucram ca profesor, aveam un statut. Acum este frustrant cu noua limbă, modul lor de a studia și de a preda aici este diferit. Am dificultăți de concentrare uneori, mă gândesc că poate am ADHD (student, Universitatea Laurea, Finlanda).

Recunoașterea învățării și experienței anterioare de învățare este importantă, deoarece studenții imigranți cu studii superioare au competențe și studii care sunt insuficient recunoscute de sistemele educaționale naționale. Inegalitățile se reflectă în faptul că aceștia se confruntă cu dificultăți în obținerea recunoașterii pentru educația și studiile anterioare, precum și pentru experiența de muncă. Fiecare student care este în același

- 210 timp și student imigrant are dreptul de a-i fi recunoscute studiile anterioare, în conformitate cu obiectivele programului de studiu, certificate prin diploma obținută în precedenta instituție de învățământ superior. Studenții cu TSI pot beneficia de mecanisme de recunoaștere a învățării și experienței anterioare, pentru că îi ajută să-și recunoască și să-și demonstreze competențele, să își prioritizeze obiectivele și să se concentreze asupra studiilor pe care le mai au de parcurs. Faptul că se acordă credite pentru competențe în fișa de studii sau în certificatul de absolvire scurtează perioada de studii și sporește capacitatea de angajare a studentului (Ministry of Culture and Education – Finland (2017). *Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland*, p. 38; *Executive Summary in Education at Glance 2018: OECD Indicators*, p. 24).

Instrumente pentru profesori, pentru a-i sprijini în identificarea dificultăților studenților: KOMO Questionnaire of Learning and Mental Health Problems. KOMO-QuestionnaireEN19.9.18.pdf (kuntoutussaatio.fi)

Un instrument pentru studenți: CREAR. Test your Career, Resilience, Agency and Readiness. Acest test îl va ajuta pe student să-și identifice punctele forte și dificultățile pe care le are în studiu. <https://crear.fi/>.

Mai multe informații despre Criteriile de acordare a creditelor: Description of the eight EQF levels | Europass (pe site-ul Uniunii Europene, europa.eu).

Mai multe informații despre imigranți: Filmul *World on the Move* prezintă o întâlnire cu migranții și refugiații. A World On The Move: Looking Towards The Summit On Refugees And Migrants With Karen AbuZayd – YouTube

CONCLUZII:

Numărul tot mai mare de studenți imigranți cu dificultăți de învățare neidentificate este o mare provocare. În contextul hibridizării, populația studenților din învățământul superior este din ce în ce mai diversă.

- Incluziunea grupurilor marginalizate este un obiectiv al politicii europene pentru învățământul superior.
- Orice formă de marginalizare poate duce la nemulțumire generală și la riscul de a întrerupe și abandona studiile.
- Studenții cu dizabilități (printre care și studenții cu TSI, cu dizabilități fizice) sunt cei mai vulnerabili.
- Dezavantajele sociale, factorii socioeconomiici, lingvistici și culturali influențează negativ starea generală de bine și succesul școlar al studenților.
- Grupurile marginalizate sunt reprezentate și de studenți imigranți cu dizabilități fizice și TSI.
- Studenții imigranți cu studii superioare pot avea experiență și competențe profesionale care să nu fie suficient recunoscute.

Diversitatea în învățământul superior

În acest capitol sunt cuprinse informații despre diversitate, despre exersarea competențelor dialogice (*dialogical skills*) și interculturale, despre adaptare și despre creșterea și menținerea motivației pentru studiu. Profesorii pot regăsi în cele ce urmează câteva recomandări despre cum să abordeze un student cu TSI și cum să discute despre planul individualizat de studiu. Competențele dialogice, motivația pentru studiu, planul de studiu și aspectele culturale trebuie incluse

- 212 în serviciile de sprijin ale studenților cu TSI. Incluziunea este o modalitate de a realiza echitatea și recunoașterea diversității, ca oportunitate în învățământul superior. Ținta educației universitare incluzive este asigurarea echității, sprijinirea studenților cu TSI și a celor care provin din grupurile marginalizate, pentru a preveni abandonul universitar. Pe lângă planurile personale de susținere a studenților vulnerabili, instituțiile de învățământ superior ar trebui să-și extindă infrastructura educațională pentru a îmbrățișa diversitatea, pentru a pregăti cetățeni competenți și activi pe piața muncii (Ministry of Education and Culture Finland. *EUROSTUDENT VII: Flexible Pathways into and within Higher Education*, 2021, p. 26).

Notele mele au fost slabe în timpul primului meu semestru aici, pentru că îmi era extrem de frică să vorbesc cu voce tare. Îmi era teamă să nu greșesc. Învăț cel mai bine în grupuri mici și dacă e liniște. S-ar putea să am ADHD (student, Universitatea Laurea, Finlanda).

Sunt confuz și iritat atunci când se schimbă programul sau când apar schimbări neanunțate în program. S-ar putea să am tulburare de spectru autist (student, Universitatea Laurea, Finlanda).

În activitatea profesională am întâlnit de foarte multe ori studenți imigranți care nu știau că au TSI, iar în momentul începerii studiilor superioare, cu ajutorul serviciilor de sprijin oferite în cadrul Universității Laurea, au reușit să își conștientizeze și identifice aceste dificultăți. Este important ca atmosfera să fie primitoare pentru toți, astfel încât să își poată explora punctele forte și să înțeleagă care le sunt nevoile de

sprijin. Incluziunea promovează sentimentul de apartenență la un mediu de învățare. Studenții imigranți aduc un capital cultural și lingvistic important și noi competențe în țară-gazdă și în învățământul ei superior. Având în vedere aceste aspecte, diversitatea este văzută ca o resursă din care să se dezvolte gândirea bazată pe competențe în procesul de învățare (cf. University of Applied Sciences Upper Austria).

Tipuri de diversitate:

- **Diversitatea demografică.** Vârsta, genul, orientarea sexuală, dizabilitățile fizice sau de învățare, etnia și rasa, religia și credința. Echitate și egalitate.
- **Diversitatea cognitivă.** Nivelul inițial de formare a aptitudinilor și competențelor de învățare. Pregătire anterioară și experiență de lucru. Tulburări de învățare: temporare, din cauza stresului de adaptare, sau permanente, pe bază de teste și diagnostic.
- **Diversitatea disciplinară și funcțională.** Împărtășirea experiențelor și perspectivelor disciplinare poate duce la creșterea creativității și inovației în dezvoltarea unor metode de predare incluzive. Învățarea structurată, organizată, coeziunea și eficacitatea echipei pot ajuta la identificarea aspectelor omise în promovarea incluziunii (Head Wheel – FH OOE: fh-ooe.at).

Exersarea competențelor dialogice într-un mediu divers poate ajuta studenții care se simt vulnerabili și stresați, ceea ce poate duce la creșterea rezistenței și a receptivității. În plus, înțelegerea fondului cultural al unui student în nouă infrastructură educațională îmbunătățește procesul de incluziune.

Pentru un student imigrant, este important să fie elaborat un plan individualizat de studiu deoarece acesta îl ajută nu doar pe student, ci și pe profesor, care va avea o cunoaștere și o înțelegere mai bune a capacităților de a studia, a abilităților de învățare, a dificultăților, dar și a potențialului studentului imigrant. Cu un curriculum și un program în vigoare, îi putem ajuta pe studenți să-și stabilească obiectivele în carieră și oportunitățile oferite de învățământul superior. Este important să se acorde atenție factorilor care îi motivează pe studenți să se implice și să se angajeze în propriul lor proces de formare și dezvoltare, să acordăm încredere în calitatea lor de studenți, precum și să ascultăm și să ținem cont de propriile lor opinii despre mediul de învățare, pentru că ei știu cel mai bine cum învață și ce funcționează pentru ei.

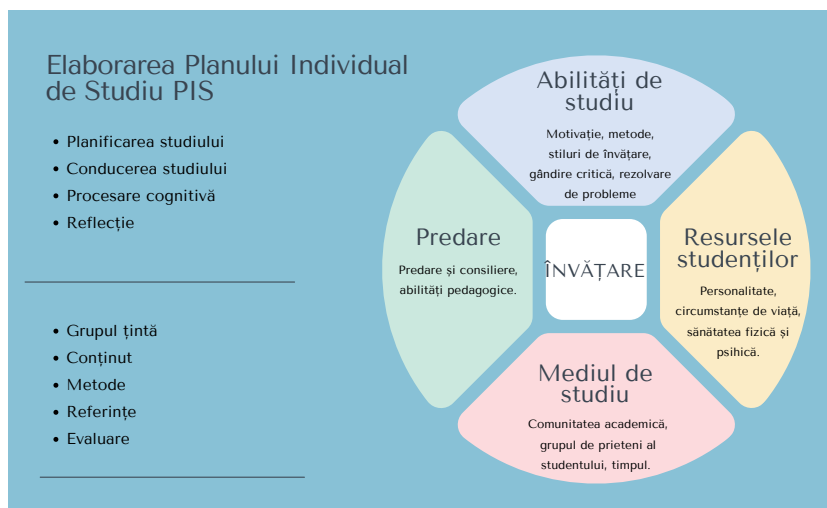


Figura nr. 23. Planul Individual de Studiu (PIS)

În ceea ce privește învățarea, este important să se acorde atenție factorilor motivaționali și angajării studenților în propriul proces de învățare și formare. Motivația principală a studenților internaționali pentru continuarea pregătirii universitare este cea de a-și îmbunătăți abilitățile academice și profesionale, de a obține o calificare academică, de a dobândi o profesie respectată și de a-și extinde rețeaua de relații sociale. Profesorii își pot ajuta studenții să reușească, încurajându-le punctele forte, înțelegându-le punctele slabe, susținându-i atunci când își spun punctul de vedere și găsind modalități compensatorii în procesul de predare-învățare. Obstacolele legate de șocul cultural descriu impactul trecerii de la o cultură familiară la una necunoscută. Problemele de adaptare pot duce la sincope în procesul de învățare, și ca parte a răspunsului la stres al studentului. Ideea este să recunoaștem și să diferențiem dificultățile de învățare de problemele de adaptare la o nouă țară și cultură. În ambele cazuri, studenții pot evita în mod activ să-și continue studiile. Intervenția profesorului sau a mentorului îi poate ajuta pe aceștia să-și conștientizeze dificultățile, barierele, dar și să-și cunoască mai bine potențialul și resursele, ca să poată studia mai eficient (Depreeuw, 2013; Gerber, 2021).

În țara mea, respectăm bătrânii și profesorii. Aici e diferit, unii colegi nu arată respect față de profesor. Aceste diferențe culturale mă distrag de la studiu (student, Universitatea Laurea, Finlanda).

Instrument pentru profesori. Cardurile dialogice sunt o metodă structurată, construită pe principiile unui joc, pentru a-i ajuta pe studenți să-și exerseze competențele de comunicare în echipe multiculturale – cf. [erataukokeskustelukortitengweb-ver-sio5-12-2018.pdf \(sitra.fi\)](#).

Instrument de evaluare (util atât pentru profesori, cât și pentru studenți). „Determine My Learning Style” („Îmi descopăr stilul de învățare”) este un instrument în limba engleză care conține 30 de întrebări și permite calcularea imediată a scorului, care va indica preferința pentru un stil de învățare. Discutați rezultatele cu profesorul și găsiți cea mai bună modalitate de studiu – cf. „Determine My Learning Style” ([how-to-study.com](#)).

Un instrument pentru profesori propus de Asociația Britanică pentru Dislexie (British Dyslexia Association) permite studenților nediagnosticați, dar care se recunosc în descrierile TSI să își înțeleagă mai bine cauzele dificultăților și poate fi un indicator către necesitatea unei evaluări viitoare cf. Adult Checklist – Pdf ([browsealoud.com](#)).

Recomandare pentru studenți: Scopul elaborării unui plan de studiu individualizat și al identificării modalității de studiu constă în a vă cunoaște mai bine competențele, scopurile și alegerile și în a vă justifica deciziile în raport cu programul de studiu. Planul este un angajament al studenților în procesul de învățare.

Recomandare pentru profesori: Utilizarea diversității ca resursă pentru planificarea predării și atribuirea de sarcini studenților. Experiențe și expertiză împărtășite. Învățare reciprocă.

Recomandare pentru profesori: Să le cereți studenților să explice motivația care i-a determinat să se înscrie și să urmeze un program de studii într-o instituție de învățământ superior.

CONCLUZII

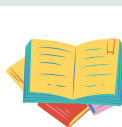
- Există studenți imigranți care nu știu că au dificultăți de învățare până când nu își încep studiile superioare.
- Este important să recunoaștem și să diferențiem dificultățile de învățare de problemele de adaptare la o nouă țară și cultură și să înțelegem capacitatea studenților de a studia, abilitățile, resursele, dar și dificultățile lor.
- Cunoștințele despre comunicarea interculturală, abilitățile dialogice și diferențele culturale sunt noțiuni-cheie pentru eficientizarea procesul de predare și învățare.
- Înțelegeți motivația studentului pentru studiu. Motivele principale identificate de numeroase studii sunt: îmbunătățirea competențelor academice și profesionale, obținerea unei calificări academice și găsirea unui loc de muncă mai bun.

Recomandări pentru profesori

Este important să cunoaștem abilitățile de învățare și studiu ale studenților, resursele lor și tulburările specifice de învățare, pentru a promova incluziunea. Testați diferite metode de învățare. Evaluați, oferiți feedback și încurajați-i constant pe studenți.

Plan Personal de Studiu (PPS)

Elaborarea unui plan de studiu cu obiective specifice îi ajută pe studenți să profite de oportunitățile oferite în mediul universitar. Analiza SWOT cu accent pe punctele forte poate fi un început bun!

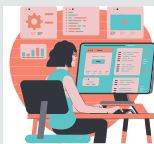


Un arsenal divers de metode de predare

Portofoliu, video, teste scrise și orale, proiecte, lucru în echipă. Transmiterea conținuturilor prin canale vizuale, auditive și tactile. Oferiți suficient timp pentru realizarea sarcinilor. Oferiți sprijin dacă este nevoie. Diseminați bunele practici către colegi.

Tehnici de luare de notițe și alte instrumente

Utilizarea pixului și a hârtiei poate sprijini concentrarea; la fel, folosirea unei rigle sau a unei foi transparente (atât în format fizic, cât și digital). Se pot folosi dopuri pentru urechi dacă este cazul. Util poate fi și un spațiu liniștit. Tehnica Pomodoro.



Instrumente ONLINE

Utilizarea instrumentelor Microsoft Office 365 Easy Access și a cititorului imersiv. Înregistrarea prelegerilor. Realizarea și utilizarea videoclipurilor educaționale. Utilizarea cărților audio. Aplicarea de teste online cu feedback imediat.

Materialul de curs în diferite formate

Împărțirea materialului de curs în elemente mai mici, mai accesibile. Transmiterea în avans a materialelor pentru curs. Folosirea videoclipurilor cu subtitrare, a podcasturilor, a diapozitivelor și a material practice. Scriere reflexivă.



Support individual pentru studiu și examene



Activități de predare individuală și în grupuri mici, timp extins pentru redactarea temelor, raportare și (re)susținerea examenelor. Împărțirea materialului de studiu sau a sarcinilor pentru examen în părți compacte, mai ușor de gestionat. Examine scrise și orale. Sală liniștită.

Evitați multitaskingul și schimbările în program

Concentrarea pe un singur studiu de caz. Stabilirea unui program de studiu. Acordarea de pauze în mod regulat. Evitarea stimulării suplimentare și a zgomotelor. Utilizarea de rutine pentru a facilita „starea de învățare”.



Evaluare și feedback din partea studenților



Evaluare individuală. Oferirea de feedback imediat și constant. Transmiterea de valori: respectarea trăsăturilor culturale ale studenților și includerea acestora în procesul de învățare ajută la construirea încrederii și a sentimentului de apartenență.

Pedagogia pozitivă la clasă

Una dintre cele mai eficiente modalități de a învăța, indiferent de vârsta celui care învață, este învățarea activă. Această metodă le permite studenților să interacționeze, să comunice și să lucreze folosind atât limbajul, cât și imaginile și propriul corp. Învățarea care utilizează abordarea multisenzorială este o abordare excelentă pentru acești studenți străini care învață într-o

220 altă limbă și au și unele dificultăți de învățare. Un exemplu de învățare prin acțiune este o abordare activă, care presupune „să fim capabili să vedem activitățile noastre ca reflecții ale unei structuri, fără a pierde din vedere veridicitatea propriei noastre experiențe” (Varela și colab., 1991, p.12). Această abordare a învățării în lucrul cu studenții ne permite să fim versatili și sensibili la barierele lingvistice și la dificultățile de învățare, deoarece ne permite să fie receptivi și activi în predare. În acest sens, o modalitate de a promova pedagogia pozitivă la clasă, atunci când există studenți care învață într-o altă limbă decât limba maternă și care au și dificultăți de învățare, este învățarea prin practică. Această schimbare va aduce modificări și în atmosfera sălii de curs, deoarece va facilita învățarea și pentru restul colegilor și va crește sentimentul de autoeficacitate și stimă de sine. Elementele educației incluzive au efecte pozitive nu doar asupra studenților cu dizabilități, ci și asupra celor fără dizabilități.

O altă recomandare pentru îmbunătățirea mediului de studiu este lucrul în echipă, ceea ce va favoriza crearea de sinergii și îi va sprijini pe studenții străini să se integreze în noul mediu și să-și găsească colegi care să-i sprijine în procesul de învățare. Recunoașterea faptului că profesorii nu au întotdeauna toate răspunsurile îi va ajuta pe studenți să înțeleagă faptul că a cere ajutor este perfect justificat: „Nu reușesc să lecturez articolul științific pe care l-am avut de pregătit, m-ați putea sprijini în înțelegerea conceptelor abordate?” este un exemplu foarte puternic de validare.

Un alt aspect care îmbunătățește cu adevărat atmosfera în clasă și ne ajută să ne dezvoltăm mai bine din punct de vedere academic este conectarea cu toți cei care participă la învățare, profesori și alți studenți, în special cu cei care sunt diferiți de noi.

În continuare, veți găsi un mic interviu pe care îl puteți realiza la unul din seminarele organizatorice pe care le aveți cu studenții. Acest lucru se poate face cu întreaga grupă de studenți sau în grupuri mici dacă trebuie să creăm un spațiu sigur.

Interviu pentru activitatea de autocunoaștere:

1. Ce aspecte ale studiilor mele sunt cele mai dificile pentru mine?
2. Ce m-a ajutat să fac față? Ce s-a întâmplat?
3. Cum pot reduce efectele și consecințele acestei probleme?
4. Ce resurse (tehnici) mă vor ajuta să fac față acestei dificultăți?

Abilitățile lingvistice și procesul de învățare



Studenții internaționali au un lucru în comun: de obicei, studiază într-o a doua limbă (deseori prescurtată ca L2, în timp ce L1 este folosit pentru prima limbă). O a doua limbă este „orice limbă pe care o persoană o folosește, alta decât

222 prima sau limba maternă” (Nordqvist, 2020). Vorbind despre „limba a doua”, îi poziționăm pe acești studenți ca multilingvi, funcționând într-un mediu multicultural, ceea ce reprezintă un mod mai incluziv de a ne referi la ei decât dacă am vorbi despre „limba străină” pe care o au de învățat. Învățarea unei a doua limbi reprezintă un proces complex: presupune învățarea și utilizarea cuvintelor noi, recunoașterea diferitelor sisteme fonem-grafemice și observarea analogiilor în structurile gramaticale (Loftus, pp. 12-13.) Aceste operații stimulează memoria studenților, capacitatea lor de a distinge sunetele din fluxul de vorbire și capacitatea de a recunoaște funcțiile diferitelor părți ale unei propoziții. Toate acestea sunt sarcini potențial dificile pentru un student cu TSI. În acest subcapitol ne referim, în principal, la profesorii care predau o anumită disciplină. Pentru a aborda unele dificultăți și pentru a putea prioritiza cele mai importante trăsături ale funcțiilor lingvistice, este util ca profesorul dintr-un anumit domeniu să coopereze cu un profesor de limbi străine și să observe cele mai importante trăsături ale limbii de predare, dar și ale domeniului de expertiză. Atunci când predați conținuturile unei discipline, predați concomitent și elementele de limbă. Din această perspectivă, fiecare profesor este, de fapt, și un profesor de limbă.

Recunoașterea dificultăților de învățare

În cazul în care studentul nu studiază în limba maternă, este dificil să sesizați o posibilă tulburare de învățare. În primul rând, testele pentru dificultăți de învățare ar trebui să fie întotdeauna efectuate în limba maternă a studentului. Dislexia nu

este independentă de limbaj, deoarece corelația dintre ortografie (cum este scris cuvântul) și fonologie (cum se aude cuvântul) variază de la o limbă la alta (Read, 2009). Cu toate acestea, testarea în limba maternă a unui student imigrant ar putea să nu fie posibilă. Chiar și prin angajarea unui interpret pentru a sprijini procesul, ar putea exista particularități culturale care influențează rezultatele. În loc de teste, puteți obține un rezultat fiabil printr-o observație pe termen lung. Și acest lucru necesită punctul de vedere al unui specialist, deoarece dificultățile de învățare pot apărea din mai multe motive și este important să nu tragem concluzii care l-ar putea stigmatiza pe student. În al doilea rând, există o diferență mare între abilitățile lingvistice academice și limbajul de zi cu zi al studentului. Potrivit lui Cummins (1993), profesorii ar trebui să acorde atenție termenelor-limită și provocărilor majore cu care se confruntă studentul care studiază în L2, în încercarea de a-și ajunge din urmă colegii atât academic, cât și lingvistic. Este posibil ca studenții să poată comunica destul de fluent în L2 în situații de zi cu zi, într-o perioadă relativ scurtă, iar acest lucru ar putea da impresia de fluență generală. Când apar probleme de citire și scriere, ele pot fi interpretate ca tulburări de învățare, chiar dacă studentul este doar pe calea perfecționării limbii pentru a îndeplini criteriile academice. Cummins (2013) afirmă că e nevoie, în medie, de 5-7 ani până ca studentul imigrant să stăpânească limbajul academic de specialitate la fel de bine ca un coleg care învață în limba maternă. Creierul are nevoie de timp, de exercițiu, de învățare spațiată. Având în vedere aceste aspecte, este util ca profesorul să-și proiecteze disciplina din perspectiva studenților care învață în L2 și să îmbunătățească procesul de conștientizare a limbii.

A studia în a doua limbă – L2

Pentru studenții care studiază în a doua limbă (L2), aceasta ar putea fi atât obiectivul procesului de învățare, cât și limba prin intermediul căreia se învață alte conținuturi. Avantajul acestui tip de învățare este că studenții vor învăța conținuturi semnificative și aplicabile, în loc să se concentreze doar pe învățarea limbii (de ex.: evaluarea Cambridge), iar acest lucru poate fi motivant. Motivația este esențială mai ales dacă studentul trebuie să depună efort pentru a atinge nivelul de competență lingvistică cerut într-un anumit domeniu.

Puteți observa dezavantajul studiului în L2 ori de câte ori ascultați o prelegere sau citiți o carte într-o limbă străină – este obositor, deoarece folosirea unei a doua limbi supune memoria și capacitatea de a ne concentra atenția la eforturi suplimentare (Moilanen, 2002). Cu cât abilitățile lingvistice sunt mai reduse sau cu cât o tulburare specifică de învățare afectează lectura sau exprimarea în scris, cu atât acestea au un impact mai mare asupra procesului învățării. Având în vedere acest lucru, este important să le oferim din când în când studenților pauze în timpul prelegerilor.

RECOMANDĂRI PENTRU PROFESORI:

- Utilizați diverse tipuri de activități (predominant auditive, vizuale sau practice), pentru a-i ajuta pe studenți să evite suprasolicitarea mentală.
- Oferiți-le studenților suficient timp să-și formuleze răspunsurile și favorizați lucrul în echipă.
- Creați un spațiu de brainstorming în grupuri mixte de utilizatori ai L1 și L2, deoarece acest tip de discuție îi

echipează pe vorbitorii L2 cu diferite modele de vorbire și utilizare a vocabularului. De asemenea, creați un context autentic pentru aplicarea competențelor L2, precum și pentru promovarea incluziunii.

Instrumente practice:

- **Think-pair-share** este o metodă incluzivă care îl ghidează pe student să se concentreze, să negocieze și să explice sensul textelor. În primul rând, profesorul alege un text și formulează întrebări sau probleme relevante despre acesta. În continuare, studenții vor citi mai întâi textul în mod individual și apoi vor lucra în perechi pentru a găsi un răspuns la o întrebare sau o soluție la o problemă prezentată de către profesor.

În orice caz, studenții pot fi nevoiți să se confrunte cu multe situații care necesită abilități lingvistice în afara zonei lor de confort. De aceea, este util pentru aceștia să găsească instrumente de sprijin care să-i ajute să-și gestioneze lipsa de încredere și să-și controleze anxietatea atunci când folosesc expresii incorecte.

RECOMANDĂRI PENTRU PROFESORI:

- Aflați dacă studenții au nevoie de feedback cu privire la utilizarea limbii. Unii ar putea aprecia corecturile și le-ar integra cu ușurință; pentru alții, corectarea insistentă a pronunției sau a greșelilor crește anxietatea, teama de a greși și inhibă exprimarea liberă în limba L2.
- În cazul unei greșeli frecvente care poate ofensa sau poate duce la neînțelegeri, un sfat subtil îi va fi de folos studentului.

- Pentru a menține motivația pentru învățare a studentului, oferiți feedback imediat și constant și asupra abilităților acestuia de comunicare și exprimare lingvistică; de ex.: „ai folosit adecvat termenul” sau „argumentul tău a arătat că ai înțeles cu adevărat acest concept”. Oferiți aprecieri asupra coerenței și diversității de expresie.
- Oferiți exemple de expresii academice și puneți în evidență diferențele în comparație cu conversațiile cotidiene, pentru a stimula folosirea limbajului academic.

Impactul competențelor lingvistice ale profesorilor asupra învățării:

Pentru ca un student cu TSI (și, de fapt, orice student) să se familiarizeze cu și să aplice un nou concept sau o nouă expresie, este important ca profesorul să folosească atât bunele practici pedagogice generale, cât și competențele lingvistice, pentru a susține învățarea studenților. Mai jos, veți găsi câteva exemple.

RECOMANDĂRI PENTRU PROFESORI:

- Folosiți o varietate de modalități de transmitere a conținuturilor educaționale, de angajare a studenților în procesul de pregătire profesională, de exprimare și evaluare (vezi principiile Designului Universal al Instruirii din Partea a doua, Capitolul 3).
- Utilizați elemente vizuale pentru a evidenția diferențele dintre conceptele-cheie și informațiile relevante din materialele dvs.

- Dacă faceți o prezentare, asigurați-vă că studenții primesc materialele în prealabil și acordați-le timp suficient pentru a lua notițe.
- Introduceți în fișele și notițele pe care le distribuiți studenților termenii noi sau specifici domeniului incluși în cursurile pe care le predăți. Asigurați-vă că utilizați termenii și cuvintele-cheie în context, pentru a sprijini înțelegerea și memorarea.
- Utilizați organizatori grafici pentru a reprezenta vizual relațiile dintre conceptele-cheie.
- Scrieți instrucțiunile pentru sarcinile de lucru și utilizați simboluri într-un mod consecvent. Folosiți feedbackul constant și imediat pentru a asigura progresul studenților.



Un appetizer pentru profesori pentru a conștientiza importanța limbilor

Recomandări pentru profesori



Încurajați-i pe studenți să testeze și să identifice instrumentul (mobil) preferat pentru **memorarea cuvintelor noi**. Aplicații precum Quizlet și Memrise le oferă oportunități diverse de a-și exersa memoria într-un mod distractiv.



Asigurați-vă că utilizați cei **mai importanți termeni și conceptele-cheie** în mod consecvent prin 1) orientare, 2) introducere, 3) procesare, 4) aplicare și 5) revizuire.



Înainte de o **activitate bazată pe lectură**, reamintiți termenii specializați și cuvintele-cheie ale subiectului pentru a sprijini înțelegerea celor lecturate, de ex. cu o hartă mentală.



O activitate de lecturare îi va fi utilă studentului, dacă acesta își **poate alege ritmul și modul de lectură** (de exemplu, folosind o carte audio, un cititor imersiv sau o aplicație de transformare a textului în vorbire).



Citirea cu voce tare este recomandată, deoarece **activitatea fizică** ajută la **memorarea conținuturilor și a cuvintelor noi**. Cu toate acestea, nu ar trebui să-i cereți niciodată studentului cu TSI să citească cu voce tare în fața unui public, dacă el nu se simte confortabil.

pentru a sprijini învățarea limbilor



Prezentați-le studenților diverse **tehnici de lectură** care vor permite o învățare mai activă și un studiu mai eficient; skimming pentru a obține o lectură orientată, stratificată (adică citirea și recitarea din diferite puncte de vedere) pentru a obține o înțelegere mai profundă.



Arătați-le studenților cum să scrie diferite tipuri de **texte academice** și încurajați-i să exerse, oferindu-le recomandări și modele.



Chiar și la nivelul studiilor universitare, lectura și scrierea sunt esențiale, dar aceste abilități constituie doar o parte a competenței pentru viața profesională. Asigurați-vă că oferiți și numeroase și variate oportunități de **prezentare și de ascultare** la cursurile dvs.



Luați în considerare **diferite moduri** prin care să **evaluați cunoștințele** studenților. Unele tipuri de teste îi pot dezavantaja pe studenții cu TSI. De exemplu, întrebările cu alegere multiplă pot fi greu de rezolvat, deoarece aceștia trebuie să exploreze vizual atât textul, cât și opțiunile propuse pentru răspuns.

Încurajarea expunerilor multilingve

Capacitatea studenților de a interacționa în mai multe limbi este un atu valoros în predare, pe care îl puteți folosi în favoarea studenților dvs. În plus, utilizarea propriei limbi (L1), cel puțin în unele etape ale procesului de învățare, promovează egalitatea între studenții de origini diferite și o mai bună vizibilitate a identităților lor culturale. Faptul că studenții învață, unii de la alții, expresii din limbile lor este, de asemenea, o modalitate distractivă de a promova incluziunea. Profesorii încurajează adesea folosirea unei limbi comune (limba de lucru) atunci când studenții lucrează împreună la o sarcină de învățare, considerând această modalitate ca fiind o oportunitate de a dezvolta abilitățile studenților cu L2 și un mijloc de monitorizare a progresului acestora. Cu toate acestea, există studii (Bruen și Kelly, 2014; Nikula și Moore, 2015) care sugerează că studenții ating rezultate mai bune de învățare dacă rezolvă sarcini în L1 și raportează doar rezultatele în L2. Folosirea primei limbi în timp ce se lucrează la diverse sarcini și proiecte ajută la identificarea și stabilirea semnificației terminologiei utilizate și reduce stresul cognitiv și anxietatea studentului. În plus, înțelegerea contextului sprijină memorarea termenilor noi.

RECOMANDĂRI PENTRU PROFESORI:

- Utilizați surse multilingve și potențialul de traducere a aplicațiilor atunci când studenții se familiarizează cu un subiect nou.
- Amintiți-le studenților de posibilitatea de a lua notițe în limba lor maternă, pentru că astfel le va fi mai ușor să rețină conținuturile disciplinei.

- Într-un grup multilingv, promovați utilizarea diferitelor limbi în procesul de învățare. Când studenții sunt familiarizați cu conținutul și pot emite opinii și constatări, puteți folosi limbajul de specialitate și puteți utiliza expresiile specifice disciplinei în limba de studiu.

Medierea lingvistică – instrument de conectare

În lingvistică, medierea înseamnă că vorbitorul nativ acționează ca intermediar între participanții la interacțiune, în cazul în care aceștia au dificultăți în a se înțelege direct. Mediatorul poate sprijini vorbitori de diferite limbi. În același timp, profesorul care predă într-un mediu intercultural devine un mediator care trebuie să transmită și să medieze sensul celor predate, de exemplu prin parafrizarea conceptelor sau prezentarea de exemple concrete (North și Piccardo, 2016; Salo, Kajander, Kantelinen și Wallinheimo, 2020). Medierea construiește punți de legătură între studenți.

RECOMANDĂRI PENTRU PROFESORI:

- Încurajați-i pe studenți să formeze comunități (grupuri de studiu), să acorde timp pentru învățare și să se învețe reciproc. Co-crearea regulilor pentru modalitatea de lucru în cadrul grupurilor este esențială pentru a-i ajuta pe toți studenții să se simtă în siguranță.
- Organizați-i pe studenți în echipe mici de lucru, în funcție de abilitățile lor lingvistice, astfel încât să puteți media comunicarea celor care ar putea avea, de exemplu, dificultăți de lectură.

- O tulburare specifică de învățare este greu de recunoscut, mai ales la studenții care studiază în L2.
- Studiarea într-o a doua limbă creează o tensiune cognitivă considerabilă. Este recomandată utilizarea unor modalități diverse de predare, care să îmbine activitățile cognitive ușoare cu altele mai solicitante.
- Folosiți în mod consecvent limbajul de specialitate și oferiți exemple în context.
- Studenții imigranți aduc adesea elemente multiculturale în sălile de curs (limbi și culturi variate), ceea ce poate fi un atu valoros și pentru profesor.

Glosar

I. IMIGRANT = MIGRANT, IMIGRAȚIE = MIGRAȚIE

- **Imigrație:** Trecerea sau venirea într-o țară în scopul obținerii reședinței permanente, în mod voluntar sau involuntar.
- **Studenții imigranți din prima generație** sunt născuți în străinătate, părinții lor sunt născuți în străinătate sau unul dintre părinți este născut în străinătate.
- **Studenții imigranți din a doua generație** sunt născuți și locuiesc în țara de studiu, dar un părinte sau ambii părinți sunt născuți în străinătate, fiind înscriși ca migranți.
- **Grupuri marginalizate** din învățământul superior: studenți imigranți, cu dizabilități fizice și TSI.

II. INTEGRAREA ÎNTR-O SOCIETATE: TERMENI ADMINISTRATIVI, JURIDICI ȘI POLITICI

- **Integrarea socială:** necesită eforturi atât din partea imigranților, cât și a societății-gazdă.

III. EXCEPȚII DE LA STATUTUL DE IMIGRANȚI

Studentii sau cercetători internaționali care participă la un stagiul internațional, studenții la un program de studii cu diplomă sau într-un schimb de studii, care se mută într-o țară nouă pentru studiile lor într-un program de licență, masterat sau doctorat sau alte studii, în mod voluntar, pentru o perioadă mai scurtă.

IV. REFUGIAT:

- O persoană care caută refugiu într-o țară străină de teama persecuției politice sau a unei astfel de persecuții în țara de origine, o persoană care solicită azil politic
- O persoană care caută refugiu într-o țară străină din cauza sărăciei și fără perspective de a depăși sărăcia în țara sa de origine
- O persoană care solicită azil economic
- O persoană care caută refugiu din cauza unui dezastru natural
- Persoană căreia i s-a acordat oficial azil politic sau economic de către o altă țară decât țara sa de origine (*Comisia UE pentru Migrație și Afaceri Interne. Glosar EMN: sanakirja.org.*)

Referințe bibliografice

- Abamosa, J.Y. (2021). Social inclusion of refugees into higher education: policies and practices of universities in Norway, *Educational Review*, 1-21, <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2009443>.
- British Dyslexia Association. (f.d.) British Dyslexia Association (bdadyslexia.org.uk). Preluat la 25.08.2021.
- Burgstahler, S. (2021). *DO IT. Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology. 20 Tips for Teaching an Accessible Online Course* (washington.edu). Preluat la 06.10.2021.
- Cambridge Assessment. (f.d.) *International Education. Getting started with Language Awareness*: <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswla/index.html>. Preluat la 24.09.2021.
- CREAR A Digital Service Tool: RETU in English – RETU – Resilienssi ja tulevaisuususkko 2018-2020. Preluat la 25.08.2021.
- Cummins, J. (2013). Empirical Support, Theoretical Status, and Policy Implications of a Controversial Distinction. In *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. Hawkins, M. (ed.), Routledge, 10-23.
- „Diversity Management“. Head Wheel – FH OOE (fh-ooe.at). Preluat la 25.08.2021.
- „EQF Criteria“. Description of the eight EQF levels | Europass. (europa.eu) Preluat la 14.10.2021.
- EU Commission Immigration Portal. (europa.eu). Preluat la 13.10.2021.
- EU Commission Migration and Home Affairs. EMN Glossary. EMN Glossary (europa.eu). Preluat la 13.10.2021.
- Executive Summary in Education at Glance 2018: OECD Indicators*, 23-24. Executive summary | READ online (oecd-ilibrary.org). Preluat la 26.08.2021.
- Depreeuw, E. (2013). *Counselling international students in a cross-cultural perspective: A core element in academic quality management. Internationalisation of higher education. An EAIE Handbook*. 1. 49–70. Berlin: RAABE (accesibil pe www.researchgate.net).

- 234 EUROSTUDENT VII: *What determines students' social integration in higher education?* THEMATIC REVIEW 2021. ESVII_TR_SocialIntegration.pdf (researchned.nl). Preluat la 21.10.2021.
- EUROSTUDENT VII: *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Eurostudent VII 2018-2021 | Synopsis of Indicators. Preluat la 21.10.2021.
- Eurostudent.eu. *Intelligence Brief 1/2021. To what extent does the recognition of prior work experience facilitate access to and progress within higher education for delayed transition students?* (https://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/04/IB_Strata_050821.pdf). Preluat la 21.10.2021.
- Eurostudent.eu. *Selected indicators from EUROSTUDENT VII. THE SOCIAL DIMENSION OF STUDENT LIFE IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA IN 2019*. Eurostudent_brochure_WEB.pdf. Preluat la 21.10.2021.
- Finland Immigration Services. Finland – *Newland Chase Global Immigration Services for Corporations & Individuals* (<https://newlandchase.com/countries/finland/>). Preluat la 23.08.2021.
- Finnish Immigration Service. *Glossary* | Maahanmuuttovirasto (migri.fi). Preluat la 14.10.2021.
- Hofstede, G. (f.d.), *The Six Dimensions Model of National Culture* (<https://geerthofstede.com/culture-geert-hofstede-gert-jan-hofstede/6d-model-of-national-culture/>). Preluat la 13.09.2021.
- Gerber, P.J.(2021). *All about learning disabilities and ADHD. Characteristics of Adults with Specific Learning Disabilities*. LD Online. <http://www.ldonline.org/article/5998/>. Preluat la 20.09.2021.
- KOMO. *The Rehabilitation Foundation Finland* (kuntoutussaatio.fi). Preluat la 25.10.2021.
- Loftus, R. (2009). *Supporting Students with Dyslexia Practical guidelines for institutions of further and higher education*. AHEAD Educational Press. Preluat la 18.10.21.
- Ministry of Education and Culture. Finland. OKM 2021:16. *Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus*

- korkeakouluopiskeluun. *Students with self-reported health problems and disabilities in higher education. Eurostudent VII article series.* (valtioneuvosto.fi)
- Ministry of Education and Culture. Finland. OKM 2021:26.
Marginaaliryhmät korkeakoulutuksessa, opiskelukokemukset ja tulevaisuuden suunnitelmat. Marginalised groups in higher education, learning experiences and plans for the future. Eurostudent VII article series. OKM 2021:26 (valtioneuvosto.fi)
- Ministry of Education and Culture. Finland. OKM 2017. *We need better ways to recognise immigrants' skills.* Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2017:38. (minedu.fi). Preluat la 10.10.2021.
- Ministry of Education and Culture. Finland. Opetus- ja kulttuuriministeriö. OKM 2017. *Steering Group: We need better ways to recognise immigrants' skills.* Maahanmuuttajien osaaminen tunnistettava nykyistä paremmin – OKM – Opetus- ja kulttuuriministeriö (minedu.fi). Preluat la 10.10.2021
- Moilanen, K. (2002). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet. [Overcoming barriers. Learning difficulties and foreign languages].* Tammi.
- Nikula, T. & Moore, P. (2015). *Exploring translanguaging in CLIL. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* Vol. 22. Nr. 2, 237-249.
- Nordqvist, R. (2020). *What Is a Second Language (L2)?* ThoughtCo. (<https://www.thoughtco.com/second-language-1691930>). Preluat la 24.09.2021.
- Nyyti. ry. *Activities for students.* For students – Nyyti ry. Preluat la 23.10.2021.
- OECD: *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation 2012.* AHELOFSReportVolume1.pdf (oecd.org). Preluat la 14.10.2021.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia A Practitioner's Handbook.* Fourth Edition. Wiley-Blackwell.

- 236 *United Nations. Department of Economic and Social Affairs and Disability. Refugees and migrants with disabilities | United Nations Enable.* Preluat la 16.10.2021.
- UN World Migration Report. 2020. wmr_2020.pdf (un.org).* Preluat la 30.9.2021.
- UN News. Global Perspective. Human Stories.* <https://www.un.org/pga/70/2016/03/23/united-nations-summit-on-refugees-and-migrants/>. Preluat la 16.09.2021.
- University of Applied Sciences Upper Austria. „*Gender and Diversity Services*“ (<https://www.fh-ooe.at/en/gender-diversity/scientific-background/>). Preluat la 23.08.2021.
- „*Qualification Frameworks*“ (<https://www.opf.fi/en/education-and-qualifications/qualifications-frameworks>). Preluat la 29.09.2021.
- Material video: „*A World On The Move: Looking Towards The Summit On Refugees And Migrants With Karen AbuZayd*“ – YouTube.

Modalități de sprijin pentru starea de bine și sănătatea mintală a studenților cu TSI, ADHD și TSA

Recunoașterea emoțiilor care însoțesc dificultățile de învățare

Pe parcursul capitolelor anterioare, am văzut strategii de învățare care pot ajuta un student cu dificultăți de învățare. În acest capitol, ne vom concentra pe suportul psihologic necesar studenților cu TSI și vom prezenta câteva instrumente pe care profesorii le pot utiliza pentru a-i sprijini emoțional și psihologic. Crearea unui mediu sigur este esențială, iar acesta poate fi obținut doar când demnitatea persoanei se regăsește în centrul abordării. Dacă anxietatea și stresul devin greu de gestionat de către studentul cu TSI, acest lucru poate afecta direct procesul de învățare, întrucât energia persoanei este concentrată pe reducerea acestui disconfort, iar studiul universitar sau liceal trece în plan secund (la fel se întâmplă și la copiii mai mici). Evident că reacția noastră în momentul în care nivelul de anxietate și de stres este ridicat, depășind capacitatea noastră de a-l gestiona, este de a nu mai performa conform așteptărilor.

Anxietatea și depresia se manifestă concomitent cu dificultățile de învățare, din cauza stresului și a frustrării cu care studenții se confruntă în mod constant. În multe cazuri, problemele de comportament apar și ca urmare a creșterii independenței în învățare în mediul universitar, știind că cele mai multe persoane cu TSI au dificultăți de organizare, în respectarea termenelor, în gestionarea fluxului informațional și în alte domenii, întâmpinând greutăți și acasă, deoarece problemele de învățare afectează și realizarea temelor, a proiectelor de cercetare și consolidarea celor studiate la curs.

Prea mult efort pentru a obține doar câteva rezultate bune le subminează nu doar capacitatea de a studia, ci și poziționarea în rândul colegilor și stima de sine. Pe parcursul pregătirii universitare, dobândirea de abilități și competențe este crucială, mai ales în performanța academică, fiind influențată nu doar de motivația de a studia, ci și de percepția despre sine și de integrarea în comunitatea academică. Deseori, la persoanele cu tulburări sau dificultăți în învățare, rezultatele obținute cu efort crescut ajung să genereze răspunsuri emoționale de evitare – retragere, blocaj, furie și tristețe față de învățare și practicile academice, ceea ce transformă anii universitari într-o călătorie costisitoare care le afectează în mod negativ dezvoltarea integrală și adaugă numeroase situații stresante în contextul familial.

Construirea unei atmosfere bazate pe empatie în relația cu studenții

Fără îndoială, mulți dintre studenții dvs. adulți își vor putea ascunde dificultățile de învățare, însă acest lucru nu înseamnă că nu au nevoie ca dvs., în calitate de profesor, să-i abordați

cu respect, afecțiune și conștientizare și să încercați să fiți cât mai receptivi, întrucât nu cunoașteți ceea ce se află în spatele acestor dificultăți sau ce experiențe au avut cu alți profesori pe care i-au întâlnit în viață, înainte de a deveni studenții dvs. Pentru a crește gradul de conștientizare și empatie cu privire la dificultățile pe care le pot întâmpina studenții pe parcursul pregătirii academice, vă prezentăm în continuare câteva exemple de activități pe care le-ați putea desfășura la seminar:

Activitatea 1: „Cum este să fii o persoană cu TSI?”

Imaginați-vă că aveți TSI, disgrafie, iar exprimarea în scris este foarte dificilă pentru voi. Pentru a simula acest lucru, puteți să vă imaginați o parte din dificultățile pe care le pot avea persoanele cu disgrafie. Pentru acest lucru, veți avea de luat notițe la curs, doar că veți scrie cu mânuși (cu cât mai groase, cu atât mai dificil va fi procesul de scriere – de ex., puteți lua mânuși de grădină), iar apoi persoana care va lectura cursul o va face din ce în ce mai repede. Veți observa că procesul de luare de notițe pentru studenții cu TSI este unul foarte dificil, greoi. Prin urmare, pentru a sprijini luarea de notițe, dacă aveți studenți cu TSI la cursuri, puteți să pregătiți deja anumite materiale cu termenii, definițiile, elementele esențiale care vor fi abordate la curs. Un alt lucru care poate sprijini luarea de notițe este predarea sistemului Cornell de luare de notițe. De asemenea, puteți să includeți o activitate în care studenții să redacteze o scrisoare către profesor, în care să exprime ceea ce simt:

„Stimate dnă profesoară/dle profesor...

Simt... când... pentru că...

Aș dori ca dvs...

Mi-aș dori ca lucrurile să...

Ar fi minunat dacă...

Nu v-am spus niciodată, dar..."

După ce termină de redactat scrisoarea, studenții pot face schimb cu scrisoarea unui alt coleg din grup.

Activitatea 2: Dislexie: oglinda

Dislexie: oglinda

Instrucțiunile ar putea fi următoarele: Încercați să redactați un text, scriindu-l „în oglindă”.

Activitatea 3: „Zile bune și zile proaste”

Creșterea sentimentului de empatie – „Zile bune și zile proaste”:

Această activitate ajută la înțelegerea situației și a sentimentelor celuilalt. Permite participanților să fie empatici unul față de celălalt.

Această activitate poate fi realizată ori de câte ori este nevoie. Recomandare: cel puțin o dată pe săptămână.

Adunați-i pe toți participanții pentru o întâlnire rapidă, fie la începutul, fie la sfârșitul săptămânii. Cereți fiecărui participant să vorbească despre câte o zi proastă și o zi bună din timpul săptămânii (puteți adăuga, de asemenea, elementele de reușită și de dificultăți din timpul studiului).

Acordați un minut sau două pentru discuții, după fiecare expunere.

Activitatea 4: „Bingoul empatiei”

Creșterea sentimentului de empatie – „Bingoul empatiei”:

Copiați următoarele 12 cuvinte pe o coală de hârtie, împărțită în 12 pătrate (ca la un joc de Bingo).

- Consiliere
- Încurajare
- Educație
- Consolare
- Povestire
- Depășirea problemei
- Compasiune
- Interogare
- Explicare
- Corectare
- Remediere
- Empatizare

Înmânați fiecărui participant câte o fișă cu cele 12 pătrate și cuvinte corespunzătoare.

Citiți următoarele dialoguri care se potrivesc cu cele 12 cuvinte. Participanții trebuie să decidă pătratul corespunzător pentru fiecare conversație:

REMEDIERE

- A. Sunt îngrijorat că nu am destui bani pentru a-mi plăti facturile luna aceasta.
- B. Îți împrumut eu niște bani.

ÎNCURAJARE

- A. Uite ce cicatrice am de când am căzut de pe bicicletă!
- B. Asta este nimic, ia uite-o pe a mea, de la genunchi!

242 **POVESTIRE**

- A. Am fost prins în trafic timp de 2 ore, pe caniculă și fără aer condiționat.
- B. Asta îmi amintește de...

CONSOLARE

- A. Îmi pare atât de rău că fiul meu a fost obligat să intre într-un centru de reabilitare.
- B. Nu este vina ta, ești un părinte bun. Ai făcut tot ce ți-a stat în putință.

COMPASIUNE

- A. Tocmai ce am primit analizele de la laborator și este exact rezultatul de care mă temeam.
- B. Oh... îmi pare atât de rău pentru tine.

EMPATIZARE

- A. Am atâtea de făcut astăzi.
- B. Te simți depășit și ai nevoie de ajutor?

CONSILIERE

- A. Mi-e frică să vorbesc în public.
- B. Cred că ar trebui să te înscrii la cursul Toast Masters.

INTEROGARE

- A. Am încercat să-mi iau această povară de pe umeri.
- B. De când ai această problemă?

DEPĂȘIREA PROBLEMEI

- A. Mi-am pierdut locul de muncă.
- B. Lasă asta, hai să mâncăm ceva.

EXPLICARE

- A. Sunt foarte supărat. Ai promis că vii la 23:00 și e trecut deja de miezul nopții.
- B. Motivul pentru care am întârziat este...

CORECTARE

- A. Sunt supărată pentru ceea ce i-ai spus mamei mele aseară.
- B. Nu asta am spus...

EDUCAȚIE

- A. Prietenul meu a plecat la facultate, la 3 000 de kilometri depărtare.
- B. Acesta este un bun prilej pentru tine să înveți să...

Colaborarea ca factor de protecție

Pentru a asigura un mediu de învățare productiv și sigur, colaborarea este foarte importantă. Un mediu de învățare colaborativ este un spațiu incluziv, în care studenții lucrează activ unii cu ceilalți și cu profesorul. Principiile învățării în grup, feedbackul de la colegi și mijloacele tehnice, cum ar fi tabletele, smartphone-urile și laptopurile, sunt utile pentru a iniția discuții, a îmbunătăți participarea activă și co-participarea la crearea conținuturilor educaționale și a favoriza generarea de cunoștințe. Într-o clasă colaborativă, studenții sunt încurajați să gândească critic, să rezolve probleme și să își ofere feedback unul altuia. Deoarece mediile de învățare colaborativă promovează raționamentul deductiv și cooperarea între studenți și profesori, acestea reprezintă instrumente valoroase în demersul nostru de a pregăti cursanții pentru

244 viitoare condiții de lucru și pentru intrarea lor pe piața muncii (Burns, 2016).

Una dintre provocările cu care ne-am putea confrunta într-un mediu de învățare colaborativ este conflictul de grup. Prin urmare, trebuie să-i învățăm pe studenți să-și dezvolte abilități, precum aprecierea reciprocă, participarea egală la activități și luarea deciziilor în comun. Coeziunea de grup trebuie încurajată pentru a ne asigura că fiecare student se simte confortabil și poate obține cele mai bune rezultate.

Dar nu doar colaborarea dintre studenți și/sau profesori poate fi privită ca un factor de protecție (Burns, 2016). Colaborarea cu părinții este la fel de importantă. În contextul învățământului superior sau al învățământului profesional în care cursanții sunt în majoritate adulți, colaborarea cu părinții trebuie luată în considerare doar atunci când cursantul dorește o astfel de colaborare, atunci când profesorul observă că studentul are probleme semnificative sau când acesta este încă minor.

CUM SĂ...

Favorizăm cooperarea în grup

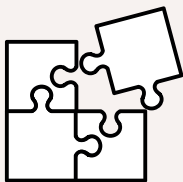
Coeziunea de grup trebuie încurajată, astfel încât fiecare student să se simtă confortabil și să poată obține cele mai bune rezultate posibile:

01

Activități complexe de învățare

- Creați activități de învățare complexe pentru a oferi studenților oportunități pentru a colabora.



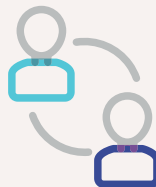


02 Faceți parte din echipe

- Ajutați-i să înțeleagă beneficiile muncii în echipă, ghidându-i prin diferitele etape ale formării echipei, acordați-le timp pentru a-și dezvolta abilități importante, precum luarea deciziilor sau gestionarea și rezolvarea conflictelor. Stabiliți standarde comune de lucru.

03 Discuții și consens

- Oferiți o mulțime de oportunități pentru discuții.
- Sprijiniți-i să pună întrebările potrivite și să negocieze.

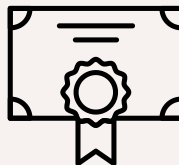


04 Avantaje

- Acordați atenție punctelor forte ale fiecărui membru al echipei și valorificați mai degrabă punctele forte. Studenții cu dificultăți de învățare sunt foarte conștienți de slăbiciunile lor, pentru că li se reamintește constant de ele.

05 Recunoașteți, recompensați și sărbătoriți

Construiți oportunități de colaborare, oferiți mentorat academic pentru a susține progresul studenților cu TSI. Oferiți feedback imediat și constant, recompensând progresele.



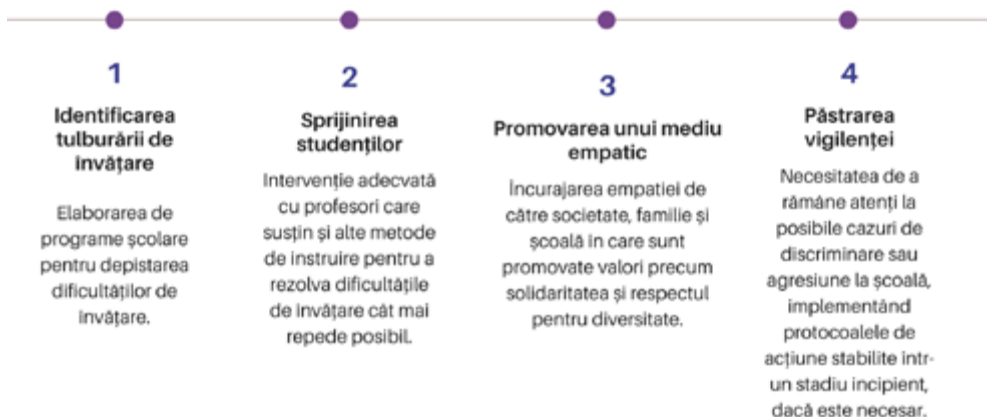
Identificarea situațiilor în care studenții cu TSI sunt discriminați

În contexte școlare și academice, există multe situații de discriminare a studenților cu tulburări sau dificultăți de învățare, pentru că aceștia învață într-un ritm diferit față de colegii lor. În grupurile de colegi, a ieși în evidență poate fi un motiv de discriminare (din cauza caracteristicilor fizice, etnice, comportamentale sau, în acest caz, de învățare) (*Life Skills Group*, 2020).

De multe ori, așa cum am menționat mai sus, tulburările de învățare merg adesea mână în mână cu simptomele de anxietate, depresie sau cu unele comportamente problematice și sunt, de asemenea, însoțite de stereotipuri comportamentale, hiperactivitate, dificultăți de atenție, comportamente inadecvate social (bizare, ciudate). Toate acestea, de multe ori, generează disconfort în sălile de curs, deoarece profesorii tind să atragă atenția asupra comportamentului lor, motiv pentru care mulți studenți tind să se retragă și să fie excluși din cercul lor de prieteni.

În cazuri mai grave, atitudinile pot degenera în tachinări și intimidări, care, dacă nu sunt tratate corect și la timp, se pot transforma în hărțuire (*bullying*).

Măsurile de prevenție



Nevoile studenților cu TSI

Mediul din clasă are un impact major asupra modului în care învață studenții de toate vârstele. Este important să se creeze un mediu sigur și incluziv pentru a avea experiențe de învățare de succes. Este important să luăm în considerare următoarele aspecte, atunci când ne propunem să asigurăm un mediu optim de învățare:

Siguranță și stare de bine: Să te simți în siguranță, inclus, înțeles și apreciat este crucial pentru învățare. Dacă un student știe că este susținut, respectat și apreciat, este mai probabil să accepte și să facă față provocărilor. Un astfel de mediu poate fi creat la nivel universitar prin diseminarea și promovarea standardelor de calitate și stabilirea clară a așteptărilor, comunicând eficient și asertiv cu studenții și creând planuri individuale de învățare, adaptate nevoilor individuale ale fiecăruia.

248 Asigurați-vă că transmiteți mesajul că studenții aparțin unui grup și că astfel se stabilește o comunitate academică autentică.

Asumarea sănătoasă a riscurilor și creativitatea: *Încrederea* în sine este întărită ori de câte ori, atunci când întâmpinăm provocări, le depășim cu succes. Atunci când încurajăm creativitatea în orice context, când le permitem studenților să se dezvolte sau să-și asume riscuri și să fie recompensați pentru realizările lor, contribuim la crearea un mediu eficient de învățare în care cursanții se străduiesc să progreseze și să obțină mai mult. Cu toate acestea, acolo unde există vulnerabilități la nivel de sănătate mintală, provocările ar trebui să fie dozate adecvat, iar orice pas în afara zonei de confort să fie realizat cu suport adecvat, cu disponibilitate, cu încurajare și validare.

Reflecție și evaluare: Utilizarea unor metode și tehnici de evaluare variate (teste, proiecte, teme, articole, prezentări), cu o serie de sarcini creative și multimodale, asigură optimizarea mediului de învățare. De asemenea, trebuie oferit feedback frecvent, imediat și constructiv, pentru a încuraja eforturile și strategiile adoptate de către studenți. Feedbackul oferit ar trebui să reprezinte o combinație de feedback sumativ și formativ, trebuie să fie sincer și, deopotrivă, specific și imediat. Feedbackul poate să fie nu numai despre realizările academice, ci și legat de atitudinile sau comportamentele studenților. IFEEED este un acronim util pentru a ne ajuta să ne reamintim cum să oferim încurajări: I – Imediat, F – Frecvent, E – Eye Contact (Contact vizual), E – Entuziasm, D – Descrie.

Diferențiere: Studenții învață cu toții într-o varietate de moduri. Pentru a obține cele mai bune rezultate din experiența de învățare a fiecăruia și pentru a asigura succesul tuturor, diferențierea modalităților de prezentare și livrare a

conținuturilor, de facilitare a procesului de studiu, de ghidare și monitorizare a învățării este vitală. Varierea modului de evaluare pentru o sarcină dată poate fi decisivă atunci când vine vorba despre un student cu TSI: ea poate întări sentimentul de realizare al studentului sau, din nefericire, îl poate descuraja – am văzut deja că studenții cu dizabilități sunt cei care abandonează studiile universitare. Modificarea formatelor în care sunt prezentate cursurile și sarcinile de lucru este benefică, mai ales dacă ne gândim că am putea avea preferințe pentru anumite tipuri de stimuli (auditivi, vizuali, tactili). Cu toate acestea, este important să nu avem o viziune reduționistă cu privire la tipul de învățare al studenților cu TSI, ci să le oferim o varietate de opțiuni din care să aleagă, pentru a le atenua nivelul de stres.

Încurajarea leadershipului și a adaptabilității:

Leadershipul și responsabilizarea oferă studenților un sentiment de realizare și reușită. Asigurați-vă că fiecare student își exersează abilitățile de lider și se implică în activitățile instituției educaționale din care face parte.

Implicarea: Există multe modalități de a-i implica pe studenți pentru a crea un mediu optim de învățare. Bazându-ne pe cunoștințele anterioare și pe experiența și interesele studenților, vom putea coagula un grup de studenți implicați, gata să se angajeze în procesul de învățare. Oportunitățile de învățare prin colaborare au nevoie de angajamentul social al fiecăruia pentru a le permite studenților să prospere.

Optimism: Arătați-vă optimiști în ceea ce privește realizarea obiectivelor educaționale și atingerea așteptărilor de către toți studenții. Prin urmare, este important ca profesorul să stabilească așteptări realiste și criterii de performanță care pot fi atinse de fiecare student în parte.

Oferiți oportunități pentru a experimenta succesul: studenții cu TSI pot începe adesea să se simtă fără speranță și să manifeste reticență dacă au parte de eșecuri în activitățile din mediul universitar, experiență care poate fi diferită de experiența de învățare anterioară. Este important ca profesorii să-i ajute să-și dezvolte spiritul competitiv și să construiască oportunități în care aceștia să simtă că au succes.

Importanța emoțiilor în procesul de învățare

Emoțiile au un impact semnificativ asupra proceselor cognitive, inclusiv asupra proceselor de învățare. Prin urmare, influențele emoționale ar trebui luate în considerare cu atenție în procesele de educație și de învățare, pentru a maximiza implicarea cursanților, precum și pentru a îmbunătăți învățarea. Relația dintre emoții și învățare poate fi conștientă sau inconștientă.

Emoțiile pot influența învățarea în diferite moduri (Drew, 2021):

1. **Impact motivațional:** Emoțiile influențează nivelul de motivație. Emoțiile pozitive îl determină pe student să rămână implicat în învățare mai mult timp, deoarece satisfacția hrănește motivația. Când sunt motivați, studenții vor dori să se implice în realizarea materialelor de învățare, ceea ce are efecte pozitive pentru ei pe termen lung. Studenții cu emoții pozitive față de învățare au șanse de a-și forma o motivație intrinsecă puternică pentru învățare, pentru că vor asocia momentele petrecute în învățare cu emoțiile pozitive. Motivația induce și curiozitatea, care încurajează explorarea ulterioară, creierul fiind

întotdeauna în căutare de informații noi; important este să cultivăm această curiozitate față de lucruri relevante pentru dezvoltarea academică și profesională a studentului. Dacă nu ești interesat de subiectul despre care înveți sau de problema pe care trebuie să o rezolvi, îți pierzi atenția și interesul.

2. **Impactul psihologic:** Emoțiile pot influența atitudinea studenților față de procesul de educație. Dacă au experiențe pozitive, este mai probabil să se bucure de învățare. Unii psihologi cognitivi consideră că studenții care au o atitudine pozitivă față de învățare și educație simt mult mai puternic că dețin controlul asupra propriei învățări, ceea ce duce la un efort sporit și la o satisfacție mai mare, comparativ cu studenții pentru care controlul învățării este exterior propriei persoane, fiind deținut de profesori, societate, ei dezvoltând un tip de neajutorare învățată („*learned helplessness*” – cf. Seligman, 1972). Acest efort sporit din partea cursanților îi va face să experimenteze rezultate pozitive suplimentare, ceea ce conduce la un efort și mai mare depus în procesul de învățare, ca într-o spirală ascendentă.

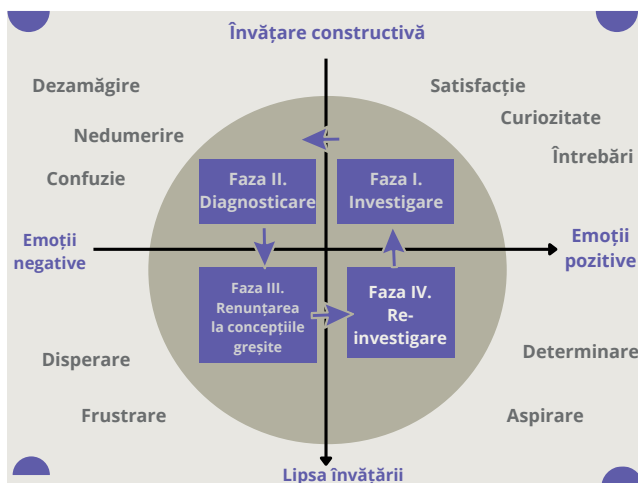
Cu toate acestea, studenții dintr-un mediu cultural minoritar sau cu dificultăți de învățare vor simți că se lovesc de bariere suplimentare în calea pregătirii lor academice. Ei riscă să ajungă să renunțe, să nu își valorifice tot potențialul de care dispun, din cauza atitudinilor negative față de învățare. Pentru a preveni acest lucru, profesorii ar trebui să se străduiască mai mult și să depună un efort suplimentar, pentru a se asigura că studenții cu TSI au experiențe pozitive de învățare prin programe de

mentorat și de supervizare academică sau prin ateliere care îi învață diverse strategii metacognitive.

3. **Impactul social:** Emoțiile pot face ca munca în echipă să se desfășoare mai ușor, deoarece îmbunătățesc coeziunea în grupurile de învățare. Când studenții au emoții pozitive față de educație și învățare, este mai probabil să se conformeze instrucțiunilor profesorilor și să contribuie cu propriile idei și gânduri la discuțiile de grup. Studenții care se simt bine în legătură cu experiența lor de învățare și care obțin emoții pozitive din ea au mai multe șanse să se implice, să socializeze cu colegii și profesorii lor și în afara cursurilor, mai ales că învățarea se produce adesea după ce studenții ies din sălile de curs. Pe de altă parte, dacă învățarea este legată de emoții negative și studentul întâmpină suficiente bariere în a accesa informațiile, conținuturile educaționale, experiențele și oportunitățile de învățare, el va fi reticent să se implice împreună cu colegii sau profesorii, ceea ce îi va afecta negativ învățarea pe termen lung.
4. **Impactul cognitiv:** Emoțiile negative sunt inevitabile atunci când învățăm concepte dificile. Conform spiralei învățării emoționale (Kort, Reilly și Picard, 2001), cursanții trec printr-un tipar de emoții pentru a învăța ceva nou (vezi imaginea de mai jos). În primul rând, ne simțim grozav în legătură cu ideea de a învăța ceva nou. Dar când percepem noile informații ca fiind prea dificile, ne putem simți confuși și anxioși. Pe măsură ce conștientizăm că experiențele anterioare și cunoștințele nu se mai potrivesc cu noile provocări, intrăm într-o stare de frustrare sau într-o stare de disonanță cognitivă, cum mai este

numită (Festinger, 1962). Cu toate acestea, starea aceasta este necesară pentru a învăța lucruri noi și ne obligă să ne schimbăm modul de a gândi. În cele din urmă, studenții vor intra într-o stare de determinare și speranță, deoarece vor simți că înțeleg noile informații. În concluzie, un student trebuie să treacă prin toate aceste emoții diverse pozitive și negative, pentru a învăța ceva nou și pentru a avea o experiență de învățare satisfăcătoare.

5. **Emoțiile și memoria:** Elementele memorate pe un fond emoțional vor sprijini reamintirea lor mai eficientă, acestea tinzând să fie mai târziu mai ușor de reactualizat în timpul unor stări emoționale similare. Prin urmare, simulările și activitățile de joc de rol îmbunătățesc învățarea, deoarece leagă conținuturile de contexte emoționale (conexiunile afective pe care le facem cu cei cu care experimentăm învățarea), asigurând o memorare mai trainică.



Sursă: Kort, Reilly & Picard (2001); Tissington (2018).

În timpul procesului de învățare, profesorii pot avea o mare influență asupra emoțiilor studenților lor și, prin urmare, le pot influența experiența de învățare. Astfel, profesorii ar trebui să beneficieze de o inteligență emoțională superioară. Tema inteligenței emoționale va fi explorată în cele ce urmează.

Cum să ne îmbunătățim inteligența emoțională: stima de sine și coeziunea

Teoria inteligenței emoționale a fost introdusă pentru prima oară de către Peter Salovey și John D. Mayer (1996) și apoi dezvoltată de Daniel Goleman (1996). Inteligența emoțională se referă la capacitatea de a ne identifica, recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și emoțiile celorlalți. Înseamnă să fii conștient de faptul că emoțiile îți pot determina comportamentul și îi pot influența pe oameni atât pozitiv, cât și negativ. Inteligența emoțională include conștientizarea emoțională (abilitatea de a identifica și de a numi propriile emoții), abilitatea de a valorifica acele emoții și de a le aplica în sarcini concrete, precum rezolvarea de probleme, capacitatea de a gestiona emoțiile (include atât reglarea propriilor emoții atunci când este necesar, cât și ajutorul oferit altora prin co-reglare).

Gestionarea emoțiilor este foarte importantă. La nivel personal, inteligența emoțională ne ajută să facem față unor conversații incomode, să ne gestionăm emoțiile atunci când suntem stresați sau când ne simțim copleșiți, dar și să ne îmbunătățim relațiile cu cei apropiați. Într-un mediu profesional, inteligența emoțională poate ajuta la rezolvarea conflictelor, la antrenarea și motivarea celorlalți, la crearea unei culturi a colaborării și la construirea siguranței emoționale în cadrul echipelor.

Inteligența emoțională are o importanță predominantă și în sălile de curs. Studenții care nu și-au dezvoltat inteligența emoțională pot deveni mai puțin conectați, acest lucru influențându-le în mod negativ performanța (*Emotional Intelligence in Student*, f.d). De asemenea, profesorii cărora le lipsește inteligența emoțională nu reușesc să se conecteze cu studenții lor.

Există câțiva pași care pot sprijini conexiunea socio-emoțională în sălile de curs:

- ✓ Vorbiți deschis despre cum vă face să vă simțiți o anumită situație: ajutați-i pe cei cu care interacționați să-și înțeleagă mai bine emoțiile
- ✓ Țineți cont de cum se simt studenții: întrebați-i cum s-au simțit într-o anumită situație și de ce
- ✓ Empatizați cu cei cu care lucrați: ajutați-i înțeleagă de ce se simt astfel
- ✓ Utilizați metoda de rezolvare a problemelor în predare: lucrați plecând de la emoții și găsiți soluții împreună
- ✓ Oferiți un exemplu pozitiv: comunicați-vă în mod clar propriile emoții cursanților.

Inteligența emoțională este legată și de stima de sine (Hasanvand și Khaledian, 2012). Stima de sine este definită ca nivelul de validitate, aprobare, acceptare și demnitate pe care îl resimte o persoană cu privire la sine. Cercetătorii au descoperit că există o relație pozitivă puternică între inteligența emoțională și stima de sine. Cu cât este mai mare inteligența emoțională, cu atât crește și stima de sine (Tyng și colab., 2017). Pentru a susține aceste constatări, putem observa că persoanele care abordează lucrurile cu mai mult entuziasm beneficiază

256 de asemenea, de un sprijin social mai mare și de autosatisfacție. Drept urmare, stima de sine devine mai solidă.

Există, de asemenea, o legătură clară între inteligența emoțională, stima de sine și rezultatele academice. Stima de sine mai mare și inteligența emoțională ridicată sunt predictorii ai performanței și satisfacției academice sporite.

Întrucât inteligența emoțională poate fi exersată, profesorii ar trebui să-și încurajeze studenții, prin desfășurarea de ateliere, să-și dezvolte inteligența emoțională, aspect care le va fi de ajutor în creșterea performanțelor și a realizărilor academice și pentru o mai bună autoevaluare.

Un alt aspect important pe care trebuie să-l luăm în considerare este relația dintre inteligența emoțională și coeziunea de grup (Courtney și Ackerman, 2022). Coeziunea de grup este un proces social care caracterizează grupurile ai căror membri interacționează între ei și se referă la forțele care îi aduc pe membrii grupului mai aproape unii de ceilalți. Inteligența emoțională este necesară în rândul membrilor echipei, pentru a-și îndeplini rolurile în echipă într-o manieră cooperantă și colaborativă (Campbell, 2017). Chiar și în mediul universitar, predominant individual până nu demult, coeziunea este din ce în ce mai des vizată de cercetători, deoarece studiile susțin că aceasta crește motivația studenților, îi face să se angajeze mai mult în procesul de învățare și minimizează potențialul conflictual (Mok și Xiong, 2022).



CULTIVAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE

1 Oprește-te și recunoaște-ți emoțiile

Conștientizarea emoțiilor
și a modului în care
acestea ne afectează este
un bun început.

2 Fii receptiv la emoțiile studenților

Ascultarea activă fără a
judeca poate fi un aliat
de încredere.



Sursa infograficului: https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452492/Imported_Blog_Media/Emotional-Intelligence-Infographic.jpg

În continuare sunt propuse câteva activități care pot fi utilizate de profesori și studenți, pentru a exersa abilitățile socio-emoționale, contribuind la dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți și facilitând starea de bine.

Activitatea 5: „Acceptarea emoțiilor”

Inteligența emoțională: „Acceptarea emoțiilor”

Următoarea activitate poate fi realizată cu studenții, pentru a le spori inteligența emoțională, pentru a-i ajuta să-și înțeleagă emoțiile și pentru a stimula coeziunea și încrederea grupului.

Împărțiți grupul în perechi și aranjați-le suficient de departe unele de celelalte pentru a asigura intimitatea.

Rugați fiecare pereche să decidă cine va răspunde primul.

Instrucțiunea este ca fiecare membru al grupului să împărtășească o experiență în care s-a simțit victimă. Odată ce partenerul de echipă a povestit experiența, ar trebui să descrie cum s-a simțit în urma experienței sale cât mai detaliat posibil, gândindu-se la sentimentele sale din acel moment și la felul în care acestea l-au influențat ulterior.

După aproximativ 15 minute cei doi studenți își schimbă rolurile, iar celălalt partener de echipă își povestește experiența.

După ce ambii parteneri au împărtășit și au discutat despre experiențele și sentimentele lor, perechile revin în grupul mare și urmează etapa de debriefing. Iată câteva întrebări care pot fi puse:

- La ce te-ai gândit prima dată când ți s-a spus să împărtășești o experiență dificilă unei alte persoane?
- Cum ai reușit să o împărtășești? Cum te-ai simțit când ai împărtășit-o cu altcineva?
- Cum te-ai simțit după ce ți-ai recunoscut și acceptat emoțiile?
- Acest exercițiu ne ajută să acceptăm modul în care anumite experiențe ne fac să ne simțim și că este în

regulă să ne simțim într-un anumit fel. Ce ai simțit după ce ți-ai împărtășit experiența?

- Te-ai gândi să mai folosești acest exercițiu pentru a-ți evalua și a-ți recunoaște emoțiile atunci când vei mai trece prin experiențe negative?

Activitatea 6: „Evantaiul cu complimente”

Inteligența emoțională: „Evantaiul cu complimente”

Acest exercițiu poate întări stima de sine și îmbunătăți sentimentul de încredere între membrii grupului. De asemenea, asigură un sentiment de apartenență care îmbunătățește coeziunea de grup.

Rugați-i pe toți să se așeze în cerc. Dați-le tuturor un pix și o coală goală de hârtie. Apoi rugați-i pe fiecare să-și construiască propriul evantai, plind partea de sus în jos și inversând hârtia pentru a plia din nou. Repetați acest pas, până când întreaga foaie de hârtie a fost pliată într-un evantai.

Acum, toată lumea trebuie să-și noteze numele pe primul pliu al evantaiului.

Fiecare participant înmânează evantaiul persoanei de lângă el și îi acordă acesteia câteva minute pentru a scrie comentarii pozitive despre posesorul evantaiului. Poate fi ceva simplu, cum ar fi un compliment privitor la ținuta acestuia sau legat de personalitatea sa. Odată ce evantaiul revine la posesorul inițial, participanții au suficient timp pentru a-și citi complimentele.

Rețineți că s-ar putea ca studenții cu TSI să aibă dificultăți în lecturarea celor scrise pe evantai, astfel încât puteți schimba instrucțiunile prin invitarea participanților să utilizeze imagini vizuale sau simboluri atunci când încearcă să-și descrie colegul;

acest lucru îi poate sprijini și pe studenții cu disgrafie, care ar putea întâmpina dificultăți în exprimarea scrisă.

261

Activitatea 7: „Află-ți punctele forte”

Coeziunea grupului: „Află-ți punctele forte”

Această activitate de consolidare a echipei (*team building*) îi ajută pe studenți să se gândească și să exprime punctele forte pe care ceilalți le aduc echipei lor. Spre deosebire de activitatea de dinainte („Evantaiul cu complimente”) punctele forte se referă aici la aptitudini deosebite și la puncte forte profesionale, și nu la cele personale.

Oferiți-i fiecărui student o coală de hârtie și cereți-i fiecăruia să-și scrie numele în centrul acesteia.

Apoi cereți-le să-i dea hârtia persoanei din stânga lor.

Fiecare student ar trebui să scrie acum un punct forte sau o caracteristică legată de lucrurile pe care le apreciază la celălalt student.

Circulați foile de jur împrejur, până când cea cu propriul nume revine la fiecare persoană.

Cereți-i fiecărui student să adauge un lucru pe care îl apreciază la el însuși ca membru al grupului și continuați, astfel încât toți studenții să împărtășească ceea ce a fost scris pe fiecare coală de hârtie.

Activitatea 8: „Imagini decupate”

Coeziunea grupului: „Imagini decupate”

Aceasta este o activitate de grup dedicată rezolvării de probleme. Ea va evidenția modul în care contribuția fiecărei

262 persoane este vitală pentru succesul grupului. Pentru a realiza această activitate de consolidare a coeziunii grupului, alegeți un personaj cunoscut de desen animat sau o imagine care are o mulțime de detalii și decupați-o în bucăți mai mici, sub formă de pătrate, câte unul pentru fiecare membru al grupului. Asigurați-vă că toate piesele au dimensiuni egale.

Distribuiți câte o piesă din acest puzzle fiecărui participant, împreună cu instrumente de desenat, cum ar fi creioane, rigle, hârtie și markere.

Cereți fiecărei persoane să redeseneze elementele imaginii decupate pe care a primit-o, dar de această dată de cinci ori mai mare decât fragmentul de imagine primit.

La sfârșitul desenului, lăsați participanții să-și așeze desenele de dimensiuni mari pe o masă și să potrivească toate piesele, pentru a vedea dacă se îmbină. Făcând acest lucru, fiecare persoană va vedea cât de importantă este activitatea individuală a fiecăruia pentru reușita grupului.

Sursă: Bolger, D. (f.d.).

Referințe bibliografice

- Bolger, D. (f.d.). 3 *Team Building Activities to Build Group Cohesion*. <https://www.learn2.com/fun-exercises-build-cohesive-team/>.
- Burns, M. (2016). 5 *Strategies to Deepen Student Collaboration*. <https://www.edutopia.org/article/5-strategies-deepen-student-collaboration-mary-burns>.
- Campbell, S. (2017). 10 *Simple Ways to Build a Collaborative, Successful Work Environment*. <https://www.entrepreneur.com/article/302126>.
- Courtney E. & Ackerman, M.A. (2022). 13 *Emotional Intelligence Activities & Exercises*. <https://positivepsychology.com/emotional-intelligence-exercises/>.

- Drew, C. (2021). *What Is The Impact Of Emotions In Education & Learning*. <https://helpfulprofessor.com/emotion-in-education/>.
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*. 207 (4): 93–102.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New Edition. Bloomsbury.
- Hasanvand, B. & Khaledian, M. (2012). The Relationship of Emotional Intelligence with Self-esteem and Academic Progress. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(6): 231-236, <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20120206.06>.
- Kort, B., Reilly, R. & Picard, R.W. (2001). An affective model of interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy-building a learning companion. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 43-46.
- Life Skills Group (2020). *7 Steps to Creating an Optimal Learning Environment for Students*. <https://www.lifeskillsgroup.com.au/blog/7-steps-to-creating-an-optimal-learning-environment-for-students>.
- Mok, K.H. & Xiong, W. (2022). Teaching and Learning in Hong Kong Higher Education. In: Brown, C. & Malin, J.R. (Ed.) *The Emerald Handbook of Evidence-Informed Practice in Education*, Emerald Publishing Limited, pp. 275-289. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221031>.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9(3):185-211.<https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Seligman, M.E. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*. 23 (1): 407–412.
- Tissington, S. (2018). Kort's Learning Spiral. [Image]. <https://helpful-professor.com/emotion-in-education>. Preluat la 12.08.2021.
- Tyng, C.M., Amin, H.U., Saad, M.N.M. & Malik, A.S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology* 8:1454. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>

CRISTINA DUMITRU

(COORD.)

Cartea de față cuprinde un set de bune practici, tehnici și instrumente care facilitează incluziunea și angajarea în învățare a studenților cu tulburări specifice de învățare (TSI), ca dislexia, disgrafia, discalculia, dispraxia, dar și a celor cu tulburări asociate, precum deficitul de atenție/hiperactivitate și tulburarea de spectru autist. Volumul se adresează specialiștilor care lucrează cu studenți cu tulburări specifice de învățare și cadrelor didactice care doresc să-și îmbunătățească și eficientizeze munca didactică și să amelioreze problemele academice ale studenților cu TSI.

Cristina Dumitru Tăbăcaru este doctor în științele educației, lector în cadrul Departamentului de Educație al Universității din Pitești, cu o experiență de peste 15 ani în domeniul educației speciale și al educației incluzive. De asemenea, este coordonatoare a mai multor proiecte Erasmus privind educația incluzivă și tulburările specifice de învățare.



9 786064 015716

ISBN 978-606-40-1571-6

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE