

Program de intervenție pentru îmbunătățirea competențelor în citire la elevii cu dizabilitate intelectuală moderată

Intervention program for improving reading skills in students with moderate intellectual disability

Cristina BĂLAȘ-BACONSCHI¹, Mihaela MIHAIL² Daniel RUS³
Gheorghe-Marian NICOLAE⁴

Abstract

The purpose of this study was to improve reading skills in young schoolchildren with moderate intellectual disability through specialized intervention. Eight students diagnosed with moderate intellectual disabilities, aged between 11 and 13 years old, from three different counties, attending special education in the 3rd and 4th grades, participated in this study. The intervention program lasted for 40 sessions, each 45 minutes long. Three aspects of reading (accuracy, fluency and comprehension) were measured repeatedly, during six assessment sessions, using two standardized assessment tools, validated for the Romanian population: Reading Fluency Assessment and Training Test (PEAFC) and Romanian Language Morphological Abilities Assessment Test (PEAMLR). Following the application of the intervention program, significant progress was observed in terms of the speed of recognizing syllables and words and linking them in utterances, increasing the percentage of reading accuracy, by increasing the number of words read correctly and reducing reading errors, enriching and activating vocabulary, improving grammatical skills, forming reasoning and inductive and deductive inferential skills, increasing motivation for reading. The results obtained confirm the research hypothesis: the intervention program improved the reading skills of the beneficiary students.

Keywords: intellectual disability, reading skills, reading accuracy, reading fluency, written language comprehension, intervention program.

Delimitări conceptuale - Dizabilitatea intelectuală, dezvoltarea limbajului în contextul acesteia

Conform manualelor de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale DSM-5 și ICD-11 „dizabilitatea intelectuală” (DSM-5), cunoscută și sub denumirea de „tulburare de dezvoltare intelectuală” (ICD-11) este încadrată în categoria tulburărilor de neurodezvoltare. Aceste tulburări reprezintă un grup de afecțiuni care debutează în perioada de dezvoltare (înainte de vârsta de 18 ani), caracterizate prin deficite semnificative în ceea ce privește funcționarea cognitivă și comportamentul adaptativ. Aceste deficite sunt evidențiate în abilitățile

conceptuale (limbajul, raționamentul, planificarea, memorarea, gândirea abstractă, cunoștințele, cititul, scrisul, conceptele matematice, noțiunile temporale), abilitățile sociale (comunicarea, relaționarea interpersonală, judecata socială, prietenia, empatia) și abilitățile pragmatice/practice (îngrijirea personală, organizarea activităților școlare și profesionale, gestionarea financiară, evaluarea riscurilor și a consecințelor propriilor acțiuni, controlul propriului comportament, menținerea sănătății, transportul, asumarea și îndeplinirea responsabilităților cotidiene, la școală

și/sau la locul de muncă) (Roșan și Bălaș-Baconschi, 2015; DSM-5, ediția 2016).

Achiziția limbajului la majoritatea copiilor și adolescenților cu dizabilitate intelectuală este deseori semnificativ întârziată și de asemenea, mulți indivizi cu această dizabilitate nu reușesc să atingă niveluri de competență lingvistică comparabile cu ale celor cu dezvoltare tipică (OMS, 2019). Se constată că acești copii rămân în urmă în ceea ce privește dezvoltarea vorbirii organizate în propoziții, față de copiii cu neurodezvoltare tipică, acest proces având loc mai târziu, în funcție de severitatea dizabilității intelectuale (Roșan și Bălaș-Baconschi, 2015).

Tulburările de limbaj existente în rândul copiilor cu dizabilități intelectuale se manifestă în diverse aspecte ale perceperii și înțelegerii vorbirii interlocutorului, precum și în ceea ce privește volumul vocabularului, complexitatea frazelor, expresivitatea vorbirii, articularea, fonația și ritmul vorbirii. Se observă de asemenea că odată cu creșterea severității dizabilității intelectuale, crește și frecvența tulburărilor de limbaj (Bodea-Hațegan, 2015). De aici rezidă importanța activităților de îmbogățire și activizare permanentă a bagajului lexico-semantic al copiilor cu dizabilitate intelectuală, în strânsă corelație cu activitățile de stimulare a formării reprezentărilor, după cum au demonstrat prin rezultatele propriilor studii Verza (2011) și mai recent Bodea-Hațegan, Talaș și Trifu (2022).

Lipsa de operaționalizare a limbajului în cazul copiilor cu dizabilitate intelectuală se manifestă prin agramatism, o tulburare de limbaj caracterizată de erori în utilizarea cuvintelor conform regulilor

sintaxei, la o vârstă la care în mod normal limbajul ar trebui să fie complet dezvoltat. Studiile au demonstrat că învățarea structurilor gramaticale este strâns legată de dezvoltarea și nivelul organizării mentale (Bodea-Hațegan, 2021).

Numeroși autori evidențiază dificultățile întâmpinate de elevii cu dizabilitate intelectuală în utilizarea propozițiilor secundare (realizarea de fraze); aceștia nu reușesc să atingă acest obiectiv, până în clasa a IV-a, iar dacă o fac, propozițiile au o structură simplă și legăturile dintre ele nu sunt realizate prin conjuncții. Construcția deficitară a frazelor devine evidentă în special atunci când copilul trebuie să formuleze sau să răspundă la întrebări. De asemenea, copiii cu dizabilitate intelectuală prezintă deficite marcate la nivelul suprasegmental al limbii, manifestate prin lipsa intonației expresive în citire, nerespectarea pauzelor între cuvinte și în enunțuri și accentuarea incorectă a cuvintelor. Studiile au evidențiat de asemenea prezența dificultăților marcate în înțelegerea cuvintelor cu utilizare mai puțin frecventă, precum și a frazelor complexe, volumul vocabularului activ fiind extrem de redus și ancorat în concret (Roșan și Bălaș-Baconschi, 2015).

Dificultățile de achiziție a citirii și a scrierii în contextul dizabilității intelectuale

De regulă, învățarea citit-scrisului are loc în cadrul școlii, prin metoda fonetică analitico-sintetică (Cornoldi, 2019; Calvani și Ventriglia, 2022), această abordare fiind predominantă în limbile cu grad ridicat de transparență. Prin intermediul acestei metode, elevii învață să despartă propozițiile în cuvinte, cuvintele în silabe și silabele în sunete distincte, pentru a

asocia ulterior semnul grafic (litera) corespunzător sunetului respectiv (Calvani și Ventriglia, 2022).

Din perspectiva dificultății, limbajul scris este mai complex decât cel oral, având în vedere elaborarea frazelor pentru exprimarea ideilor. De asemenea, limbajul scris este supus regulilor ortografice și de punctuație, chiar și cele mai mici abateri (cum ar fi omisiunile sau adăugirile) putând altera sensul mesajului (Calvani și Ventriglia, 2022).

Pentru copiii cu dizabilitate intelectuală, achiziția abilităților de citire este un pas în crearea unor baze solide pentru competențele școlare, pentru atingerea unui nivel adecvat de independență și a unui nivel de calitate a vieții corespunzător. De aceea, absența sau reducerea abilităților în acest domeniu și automatizarea lor deficitară are consecințe nefavorabile asupra învățării școlare, putând deveni și o barieră în calea participării sociale (Di Blasi și colab., 2018).

Dificultățile de achiziție în domeniul citit-scrisului pot varia în funcție de gradul de severitate al deficitului intelectual, de la ușoare (dislexii secundare deficitului cognitiv) la moderate sau severe, ori chiar absența deprinderii de citire (alexie), în astfel de cazuri fiind necesare abordări educaționale alternative și adaptări pentru facilitarea comunicării și învățării (de exemplu, introducerea sistemelor de comunicare alternativă și augmentativă).

În scopul unei mai bune achiziții a citirii, dezvoltarea conștiinței fonologice ar trebui să fie un obiectiv în sine, în special în perioada preabecedară și abecedară pentru elevii cu dizabilitate intelectuală,

fiind una dintre abilitățile prerechizite indispensabile la intrarea în școală. Cèbe și Paour (2012) accentuează de asemenea că activitățile care vizează antrenarea conștiinței fonologice au avut un impact pozitiv asupra dobândirii abilităților de decodare în procesul de citire.

Alfieri, Costanzo, Piccini și Vicari (2021) citând pe Boudreau (2002) și pe Verucci, Menghini și Vicari (2006) au evidențiat o particularitate interesantă a cititorilor cu dizabilitate intelectuală: aceștia prezintă un profil neomogen, reușind să citească mai bine cuvintele cu sens și pe cele comune, decât cuvintele rar folosite și noncuvintele; de asemenea cititorii cu dizabilitate intelectuală prezintă abilități de comprehensiune a textului mai reduse decât cele de decodificare. Cu alte cuvinte, dacă analizăm aceste date prin prisma modelului celor două căi de decodificare al lui Coltheart și colaboratorii (Coltheart și colab., 2001), cititorii cu dizabilitate intelectuală prezintă un avantaj în citirea lexicală (directă), față de citirea fonologică (sublexicală, indirectă), care este deficitară. Abilitățile reduse de decodificare pe cale fonologică, indirectă par să fie, după aceiași autori, consecința directă a deficitelor conștiinței fonologice sau a abilităților metafonologice. Abilitățile metafonologice reprezintă capacitatea de percepție și recunoaștere pe cale auditivă a fonemelor care compun cuvintele limbii vorbite, operând transformări adecvate cu acestea (manipularea fonemelor limbii) (Alfieri și colab., 2021).

Conștiința fonologică și abilitățile metafonologice sunt recunoscute ca fiind unul din prerechizitele indispensabile pentru învățarea limbajului scris-citit și

pentru vorbitorii de limbă română care, asemeni limbii italiene este construită pe un sistem fonemic cu o ortografie cu grad de transparență ridicat (în care există o corespondență fonem-grafem apropiată de 1:1), unde decodarea pe cale indirectă este dominantă (Cèbe și Paour, 2012; David, 2019; Alfieri și colab., 2021). Așadar, capacitatea de a efectua o analiză adecvată a sunetelor care compun cuvântul reprezintă o competență fundamentală pentru învățarea citirii și scrierii.

O altă caracteristică importantă, care întregeste profilul cititorilor cu dizabilitate intelectuală este reprezentată de comprehensiunea celor citite. Într-un studiu comparativ, Boudreau (2002) citat de Alfieri et al. (2021) a observat prezența unei discrepanțe marcate între decodificare și comprehensiune la elevii cu dizabilitate intelectuală, comparativ cu cei cu neurodezvoltare tipică, de aceeași vârstă mentală – nu cronologică (Boudreau, 2002). Autorii emit ipoteza că această discrepanță ar putea deriva din deficiențele manifestate în aria lingvistico-semantică. Astfel, dacă elevii cu tulburări specifice de învățare prezintă un profil de „slabi cititori”, cu probleme mai marcate la nivelul decodării, elevii cu dizabilitate intelectuală sunt „slabi înțelegători”, prezentând probleme marcate mai degrabă în comprehensiune decât la decodarea textului (Cain și Oakhill, 2006, citați de Alfieri și colab. (2021). Ținând cont de acest profil neomogen, autorii își pun întrebarea dacă este mai util pentru elevii cu dizabilitate intelectuală să învețe să citească utilizând strategii fonologice sau este mai importantă achiziția unui bagaj lexical cât mai diversificat și stimularea unei citiri globale. Într-o etapă succesivă, în cazul în care copiii nu reușesc să achiziționeze citirea silabică sau fonemică, autorii propun folosirea

strategiilor bazate pe recunoașterea globală a cuvintelor scrise. Aceștia recomandă de asemenea focalizarea atenției pe comprehensiunea textului, prin intermediul activităților bazate pe strategii de reflectare și analiză a textelor, activități care vor ajuta la compensarea dificultăților prezente.

Metodologia cercetării

Scopul cercetării

Studiul își propune investigarea particularităților dezvoltării limbajului și ale abilităților de citire la școlarii cu dizabilitate intelectuală moderată aflați în perioada postabecedară, precum și identificarea unor strategii didactice, care să ducă la îmbunătățirea abilităților de citire ale acestora.

Obiectivele cercetării

Verificarea nivelului de dezvoltare a abilităților implicate în actul citirii, exprimată prin următorii parametri măsurabili: corectitudinea, fluența și comprehensiunea;

Realizarea unui program de intervenție psihopedagogică, pentru antrenarea și dezvoltarea principalelor procese, funcții și abilități responsabile de însușirea unei citiri corecte și fluente, precum și a comprehensiunii textului.

Ipoteza cercetării

Aplicarea programului de intervenție psihopedagogică va îmbunătăți semnificativ abilitățile de citire (corectitudinea, fluența și comprehensiunea textului) raportat la nivelul de bază, la școlarii cu dizabilitate intelectuală moderată, participanți la studiu.

Grupul de participanți

La studiu au participat 8 copii (4 băieți și 4 fete) cu vârste între 11 și 13 ani, diagnosticați cu dizabilitate intelectuală moderată, încadrați în clasele a III-a și a IV-a în Centrele Școlare de Educație Incluzivă din județele Bihor, Sălaj și Dolj. Copiii proveneau din familii tipice, vorbitoare nativ de limbă română, biparentale, fără probleme grave de natură medicală, cultural-lingvistică sau socio-economică, fără dizabilități asociate senzoriale, comportamentale sau de altă natură, iar dizabilitatea intelectuală nu a apărut pe fondul niciunui sindrom genetic. Toți copiii prezentau dificultăți în aria citirii, rezistente la metodele de corectare clasice, aplicate în cadrul activităților didactice la clasă.

Instrumente de colectare și măsurare a datelor

Evaluarea inițială:

- Interviu semistructurat cu părinții și cu personalul didactic și observația directă;
- Fișa de evaluare a recunoașterii și diferențierii literelor alfabetului limbii române;
- Proba de evaluare și antrenare a fluenței în citire PEAFc (Bodea-Hațegan, Talaș, Trifu, 2022);
- Proba de evaluare a abilităților morfologice în limba română PEAMLR (Bodea-Hațegan, 2021) – Proba a fost aplicată în două modalități distincte: comprehensiunea scrisă (copilul citește enunțul și alege imaginea sugerată de enunț) și comprehensiunea verbală (evaluatorul recitește copilului enunțul și îl invită să aleagă imaginea sugerată de enunț).

Evaluările intermediare și finală:

Citire de text - Proba de evaluare și antrenare a fluenței în citire PEAFc (Bodea-Hațegan, Talaș și Trifu, 2022)

Comprehensiune de text - Proba de evaluare a abilităților morfologice în limba română – PEAMLR (Bodea-Hațegan, 2021)

Procedura de lucru

Studiul s-a desfășurat în perioada cuprinsă între septembrie 2022 și februarie 2024, interval de timp în care au fost colectate datele și a fost aplicat planul de intervenție în trei școli speciale din județele Bihor, Sălaj și Dolj. Participanții la studiu au fost evaluați inițial, cu scopul determinării nivelului de dezvoltare a competențelor de citire sub cele mai importante aspecte: acuratețea, fluența și comprehensiunea. Pentru monitorizarea progreselor, s-au realizat patru evaluări pe parcurs și o evaluare finală, rezultatele fiind consemnate într-un grafic de progres. Acuratețea și fluența citirii au fost evaluate prin intermediul probei PEAFc - proba citirii de text (Bodea-Hațegan, Talaș și Trifu, 2022), în timp ce comprehensiunea citirii a fost evaluată prin aplicarea probei PEAMLR - proba de comprehensiune a textului citit (Bodea-Hațegan, 2021). Programul de intervenție a fost structurat sub forma a 40 de ședințe a câte 45 de minute fiecare, distribuite de trei ori pe săptămână, menite să stimuleze și să antreneze abilitățile implicate în activitățile de scris-citit.

Strategii de intervenție psihopedagogică utilizate

Scopul programului de intervenție a fost dezvoltarea principalelor procese, funcții și abilități responsabile de însușirea unei

citiri corecte, fluente și conștiente. Pentru a atinge acest scop, am propus folosirea unor strategii didactice evidence based, printre care: citirea repetată a structurilor de tip C-V-C (consoană-vocală-consoană); citirea repetată a unor liste de cuvinte, sintagme, propoziții și texte; feedbackul după citirea textelor; citirea unor texte accesibile și motivante; creșterea treptată a volumului lecturii; recitirea cărților. Mitchell și Sutherland (2020) accentuează importanța combinării cât mai multor strategii, pentru optimizarea învățării. Printre strategiile utilizate în scopul dezvoltării abilității de comprehensiune a textului se numără: explicarea cuvintelor necunoscute, înainte de parcurgerea textului care le conține; citirea-model a textelor de către profesor, precum și audierea cărților audio favorizează comprehensiunea verbală (dezvoltă limbajul receptiv), cu efecte pozitive asupra dezvoltării abilităților de citire și scriere; îmbogățirea vocabularului cu sinonime, antonime, expresii, care vor fi notate în caiete; punerea a cât mai multor întrebări referitoare la textul citit și încurajarea elevilor să pună de asemenea întrebări; identificarea cuvintelor-cheie și realizarea unui rezumat sau a unei schițe; crearea unor reprezentări grafice (hărți conceptuale) ale conținuturilor prezentate în text; activizarea vocabularului prin utilizarea cuvintelor în sintagme și enunțuri; învățarea și înțelegerea sensului figurat al cuvintelor; utilizarea materialelor didactice de suport (vizuale, auditive, tactile) pentru facilitarea învățării și a înțelegerii.

Pentru ca elevii să își dezvolte capacitatea de a realiza inferențe este necesar ca aceștia să fie ajutați să înțeleagă faptul că

textele pot fi înțelese mai ușor dacă se activează cunoștințele și experiențele anterioare. Pentru a încuraja elevii să citească, au fost utilizate texte cu caracter motivant (reviste pentru copii și tineret, cărți adecvate vârstei, etc). De asemenea, s-a urmărit consecvent stimularea limbajului oral, oferind cât mai multe oportunități concrete de comunicare.

Structura programului de intervenție pentru dezvoltarea abilităților de citire

Programul de intervenție s-a focalizat pe următoarele abilități și competențe, grupate pe ariile de dezvoltare care interesează limbajul oral și citirea:

Aria motorie și psihomotrică: Schema corporală; Capacitatea de orientare dreapta-stânga; Percepția și procesarea vizuală și vizuo-spațială; Percepția și procesarea auditivă; Orientarea și organizarea spațială; Orientarea și organizarea temporală; Integrarea spațio-temporală.

Aria cognitivă: Memoria (memoria vizuală, memoria auditivă și memoria de lucru); Atenția (capacitatea de focusare pe sarcină și spiritul de observație); Gândirea (operațiile gândirii – analiza, sinteza, compararea, abstractizarea, generalizarea; capacitățile deductive și inferențiale).

Citirea și comprehensiunea textului, prin activități specifice, în care s-a urmărit aplicarea strategiilor didactice enunțate anterior.

În cadrul programului de intervenție s-a urmărit înlocuirea scrierii de mână cu jocuri didactice în care, pentru a scrie, copiii pot manipula litere și silabe scrise pe diferite jetoane, stickere, cartonașe. Pentru a facilita recunoașterea literelor,

îndeosebi a celor cu risc mai ridicat de confuzie, au fost utilizate strategiile de învățare multisenzoriale (vizuale, auditive, și tactil-kinestezice). Printre cele mai importante abilități legate de actul citirii corecte, fluente și conștiente pe care am urmărit să le antrenez se numără: reproducerea și înțelegerea semnificației structurii silabice; creșterea progresivă a câmpului de citire spre citirea cuvântului; citirea cuvintelor la început în structuri simple, monosilabice, ulterior bi-tripolisilabice, cu grad de complexitate progresiv; citirea sintagmelor de două sau mai multe cuvinte; citirea propozițiilor, cu grad de complexitate progresiv. O atenție deosebită a fost pusă pe dezvoltarea capacității de înțelegere a sensului figurat al unor cuvinte și sintagme simple, prin deducerea din context, precum și pe dezvoltarea capacităților inferențiale inductive (lexicale) și deductive (semantice).

Rezultatele cercetării

Scopul evaluării inițiale a fost cunoașterea nivelului abilităților și competențelor elevilor participanți la studiu. Pe baza acestor date a fost elaborat programul de intervenție pentru îmbunătățirea competențelor de citire ale participanților. Interviuul semistrukturat cu personalul didactic și cu părinții, observația directă, consultarea dosarelor de școlarizare ale copiilor și analiza rezultatelor școlare ale acestora au permis o mai bună cunoaștere a copiilor și a problemelor cu care aceștia se confruntă. Ulterior s-au aplicat probele de evaluare inițială, rezultatele obținute devenind elementul de bază în elaborarea planului de intervenție psihopedagogică. Pentru respectarea dreptului la viața privată, și a dorinței părinților, elevii au fost numiți cu un cod format din litera „S”

(subiecți) și un „număr de ordine”, necesare pentru a putea interpreta datele colectate.

Condiția de bază pentru aplicarea probelor PEAFC și PEAMLR este însăși posesia unor achiziții minimale ale citirii. Acest fapt a impus necesitatea aplicării unei probe inițiale de recunoaștere a literelor alfabetului. Erorile cele mai des întâlnite au fost cele de decodificare și au apărut îndeosebi atunci când în tabelul cu litere erau alăturate litere asemănătoare ca formă, însă cu poziții spațiale diferite, care sporesc confuzia vizuală: n – u; m – n; b – d; t – f; p – d; etc

Tabele cu litere – Proba de evaluare a recunoașterii și diferențierii literelor alfabetului limbii române



Fig. 1. Proba de evaluare și antrenare a fluenței citirii – PEAFC (Bodea-Hațegan, Talaș, Trifu, 2022)

Proba PEAFC a fost aplicată atât în faza de evaluare inițială, cât și în evaluările pe parcurs și în evaluarea finală. Proba este standardizată pe populația românească și poate fi utilizată atât ca instrument de evaluare, cât și ca instrument de antrenament gradual și metodic al citirii.

Tabelul 1 – Rezultatele obținute la proba PEAFC – etapa de evaluare inițială

Tabelul 1: Rezultatele obținute la proba PEAFC- etapa de evaluare inițială

Nume	Nr. cuvinte monosilabice		Nr. cuvinte bisilabice		Nr. cuvinte trisilabice		Nr. pseudocuvinte		Nr. cuvinte text	
	Corecte	Eronate	Corecte	Eronate	Corecte	Eronate	Corecte	Eronate	Corecte	Eronate
S1	54	12	47	13	34	16	16	15	52	15
S2	58	10	51	11	40	14	19	17	55	12
S3	48	11	47	12	32	12	12	16	43	14
S4	51	13	46	10	35	13	16	18	53	16
S5	62	10	54	13	36	15	14	15	44	10
S6	60	16	50	9	39	12	20	14	58	13
S7	54	12	46	14	33	16	11	17	50	12
S8	57	9	42	12	31	15	10	16	54	17

În tabelul 1 sunt prezentate rezultatele obținute în etapa evaluării inițiale. Tabelul 2 prezintă valorile medii pe clase, conform

etaloanelor de cotare ale Probei PEAFc (validate pe populația română).

*Tabel 2. Valori normative medii pentru
fluența în citire clasele I-IV*

Tabelul 2: Valori normative medii pentru fluența în citire la clasele I-IV (Bodea Hațegan, Talaș și Trifu, 2022)

Clasa	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Cuvinte text
I	68	62	42	--	70
II	91	86	66	36	110
III	104	100	84	45	147
IV	115	110	89	52	171

Comparând rezultatele prezentate în tabelul 1 cu etalonul de cotare (tabelul 2), observăm prezența unor deficite importante la nivelul competențelor de citire la toți subiecții. Rezultatele acestora la probele de citire a cuvintelor mono-bisilabice, a pseudocuvintelor și a unui text demonstrează abilități de citire la nivelul clasei I. La evaluarea inițială, s-a observat că deși elevii cunosc și citesc literele alfabetului (cu dificultate și numeroase greșeli), aceștia nu reușesc să lege literele în cuvinte și în text. Prin programul de intervenție s-a urmărit încă de la început, lărgirea câmpului de citire de la citirea pe litere și silabe la citirea cuvântului.

În etapele de evaluare intermediară (de progres) și finală, proba PEAFc a fost aplicată exclusiv pe citire de text. Pentru evaluarea acurateței și fluenței citirii s-a utilizat textul „Necaz în lumea purcelușilor” (Manual PEAFc, pag 177); Număr de cuvinte în text: 179; Timp de aplicare: 1 minut. Rezultatele obținute la proba de măsurare a fluenței citirii au fost prezentate grafic, în tabelul 3 și în figura 1.

*Tabel. 3. Răspunsuri obținute la proba
PEAFc*

Tabelul 3: Rezultatele obținute la proba PEAFc – citire de text (nr. răspunsuri corecte/eronați într-un minut), în evaluările: inițială, intermediară și finală.

	Evaluare inițială 1 ^a		Evaluare 2 ^a		Evaluare 3 ^a		Evaluare 4 ^a		Evaluare 5 ^a		Evaluare finală 6 ^a	
	Corecte	Erone	Corecte	Erone	Corecte	Erone	Corecte	Erone	Corecte	Erone	Corecte	Erone
S1	52	15	55	13	58	13	73	10	81	11	90	10
S2	55	12	59	10	62	10	66	9	71	9	83	8
S3	43	14	45	14	48	12	54	11	63	10	75	9
S4	53	16	57	13	61	14	68	10	74	7	89	8
S5	44	10	48	11	53	10	60	8	69	6	87	7
S6	58	13	63	12	69	11	78	9	84	8	93	6
S7	50	12	56	10	59	9	64	7	78	8	88	9
S8	54	17	58	16	63	14	70	9	79	10	91	9

Fig. 1: Progresele elevilor în ceea ce privește parametrul fluenței în citirea unui text – Proba PEAFc



*Fig. 2- Progresele elevilor - Parametrul
fluenței.*

Bodea-Hațegan, Talaș și Trifu (2022) precizează faptul că formula pentru calcularea acurateței în citire este dată de raportul dintre numărul de cuvinte citite corect și numărul total al cuvintelor citite, înmulțit cu valoarea 100, pentru a obține un procent. Această regulă se poate prezenta grafic prin formula: $(\text{Nr cuvinte citite corect} / \text{Nr cuvinte citite}) \times 100 = \%$. În ceea ce privește comprehensiunea unui text, International Literacy Association (2018) citată de Bodea- Hațegan, Talaș și Trifu (2022) afirmă că înțelegerea citirii textului este afectată atunci când procentul de măsurare a acurateței cuvintelor citite scade sub 95%.

Rezultatele obținute la proba de măsurare a acurateței citirii au fost prezentate grafic, în tabelul 4 și în figura 2.

Tabel 4 – Acuratețea în citire și riscul diminuării comprehensiunii

Tabelul 4: Acuratețea în citire (%) și riscul afectării comprehensiunii textului la evaluarea inițială.

Nume	Cuvinte monosilabice	Cuvinte bisilabice	Cuvinte trisilabice	Pseudocuvinte	Cuvinte text	Riscul afectării comprehensiunii textului
S1	82 %	78 %	68 %	52 %	78 %	DA
S2	85 %	82 %	74 %	53 %	82 %	DA
S3	81 %	80 %	73 %	43 %	75 %	DA
S4	80 %	82 %	73 %	47 %	77 %	DA
S5	86 %	81 %	71 %	48 %	81 %	DA
S6	79 %	85 %	76 %	59 %	82 %	DA
S7	82 %	77 %	67 %	39 %	81 %	DA
S8	86 %	78 %	67 %	38 %	76 %	DA

Fig. 2: Progresele elevilor în ceea ce privește parametrul acurateței în citirea unui text – Proba PEAF



Fig 3 - Progresele elevilor în acuratețea în citire.

În concluzie, analizând rezultatele obținute la probele de fluență și acuratețe a citirii, putem observa că subiecții au obținut progrese mai însemnate în dezvoltarea fluenței și mai mici în cea a acurateței. De asemenea elevii au întâmpinat cele mai multe dificultăți în citirea pseudocuvintelor și a cuvintelor trisilabice. Citirea textului i-a ajutat să își îmbunătățească rezultatele, datorită utilizării cuvintelor ce diferite lungimi și grade de dificultate precum și datorită contextului, cuvintele care au un sens pentru ei, pot fi citite cu o mai mare ușurință.

Proba de evaluare a abilităților morfologice în limba română – PEAMLR (Bodea-Hațegan, 2021)

Proba PEAMLR este un instrument pentru evaluarea capacității receptivă și de înțelegere a unor structuri lingvistice specifice limbii române, care prezintă conținut morfologic. Proba cuprinde 92 de itemi și se adresează copiilor cu vârste între 5-11 ani, cu dezvoltare tipică și atipică. Prin conținuturile ei, proba PEAMLR poate fi utilizată în evaluarea comprehensiunii limbajului oral și scris și de asemenea poate deveni un instrument de antrenament atât pentru dezvoltarea competențelor morfologice ale elevilor, cât și pentru dezvoltarea abilităților inferențiale ale acestora.

În acest studiu, am folosit Proba PEAMLR pentru a surprinde cele două fațete ale abilității de comprehensiune: verbală și scrisă. Tabelul 5 evidențiază diferențele existente între abilitățile de comprehensiune verbală și comprehensiune scrisă. Figura 3 prezintă etalonul orientativ al probei. În momentul în care copilul se focalizează pe decodificare, nu reușește să mai fie atent și la celelalte sarcini pe care le are de îndeplinit. În cea de-a doua parte a probei, când copilului i se citește propoziția, acesta reușește să se focalizeze mai bine pe sarcină și să îndeplinească sarcinile mai corect.

Tabel 5 – Rezultatele obținute la probele de comprehensiune verbală

Tabelul 5: Rezultatele obținute la probele de comprehensiune verbală și scrisă (Proba PEAMLR), la evaluarea inițială.

Numele	Comprehensiunea limbajului scris (grădina în glas/scrie)		Comprehensiunea limbajului verbal (textul este citit de către evaluator)	
	Punctaj	Centil	Punctaj	Centil
S1	34	4	38	4
S2	32	4	37	4
S3	30	3	34	4
S4	33	4	36	4
S5	34	4	37	4
S6	36	4	40	4
S7	38	4	41	4
S8	35	4	39	4

Fig. 5: Endometrie PEAMLR (Bodo Hargheș, 2021)



În etapele de evaluare intermediară (de progres) și finală, a fost aplicată Proba PEAMLR pentru evaluarea comprehensiunii scrise. Rezultatele au fost centralizate în tabelul 6 și în fig. 4:

Tabel.6. Rezultate obținute la proba PEAMRL

Tabelul 6: Rezultatele obținute la proba PEAMLR –

comprehensiunea limbajului scris, în evaluările: inițială, intermediară și finală (cu centilele corespunzătoare)

	Eval. inițială 1°		Evaluarea 2°		Evaluarea 3°		Evaluarea 4°		Evaluarea 5°		Eval. finală 6°	
	Scor	Centil	Scor	Centil	Scor	Centil	Scor	Centil	Scor	Centil	Scor	Centil
S1	34	4	36	4	39	4	42	5	48	5	53	6
S2	32	4	35	4	38	4	43	5	47	5	51	6
S3	30	3	34	4	37	4	41	4	46	5	52	6
S4	33	4	36	4	39	4	46	5	51	6	54	6
S5	34	4	35	4	40	4	46	5	49	5	53	6
S6	36	4	38	4	41	4	52	5	56	6	58	6
S7	38	4	40	4	44	5	51	6	54	6	57	6
S8	35	4	39	4	43	5	45	5	48	5	56	6

Fig. 4: Progresele elevilor în ceea ce privește comprehensiunea limbajului scris la Proba PEAMLR

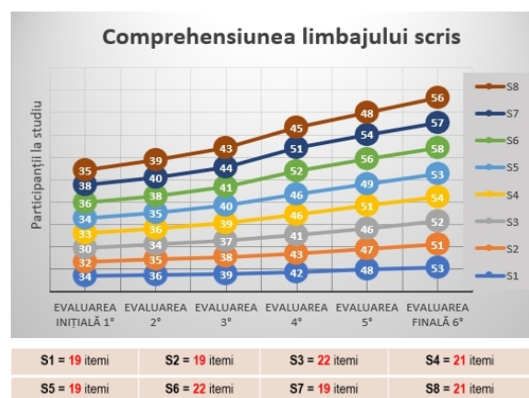


Fig. 6 – Rezultate obținute de elevi – comprehensiune PEAMRL

Pe parcursul aplicării probei PEAMLR s-a observat că elevii comit relativ aceleași erori, datorită curenței de cunoștințe gramaticale, precum și a deficitului cognitiv. Dacă în utilizarea și înțelegerea unor părți de vorbire ca: substantivul,

articolul, genul, pronumele și numeralul cardinal, elevii prezintă performanțe mai mari, deficite majore au apărut atunci când copiii au trebuit să utilizeze verbele la timpurile, modurile și diatezele corecte, adverbele, gradele de comparație ale adjectivelor și adverbilor, prepozițiile compuse și conjuncțiile coordonatoare și subordonatoare. Astfel, au fost observate: confuzii între timpurile verbelor (confundă „a alergat” cu „stă”; „a împachetat” cu „împachetează”; etc), modurile verbelor (confundă „ar alerga” cu „aleargă”; confundă imperativul cu interogativul). O altă eroare des întâlnită, legată de adverb spre exemplu, o putem întâlni în cazul itemului 4: „în față sunt fete”, copiii nu înțeleg care este obiectul la care trebuie să se raporteze și anume scaunul. În itemul 5 (referitor la adverbe și gradele de comparație), unii copii care nu au înțeles propoziția, nu au reușit să găsească reperul față de care să măsoare gradul de apropiere: „mașina este cel mai aproape de...”. Copiii au întâmpinat de asemenea dificultăți în înțelegerea morfemelor suprasegmentale (omograme) din itemii 19.a, 19.b și 19.c, unde au ales răspunsurile în mod aleator: diferența dintre substantivul „stropi” și verbul „a stropi”; între substantivul „masa” și verbul „a masa”; între substantivul „clasa” și verbul „a clasa”; între substantivul „veselă” și adjectivul „veselă”; etc.

Interpretarea datelor:

În urma aplicării probelor de evaluare a fluentei, acurateței și comprehensiunii citirii am colectat date privitoare la tipologia și severitatea dificultăților întâmpinate de elevii participanți la studiu în dezvoltarea abilităților de citire. După aplicarea programului complex de

intervenție s-au evidențiat progrese la nivelul acurateței, fluenței și comprehensiunii citirii, concretizate prin: creșterea câmpului citirii la nivel de cuvânt; creșterea vitezei de recunoaștere a silabelor și cuvintelor și de legare a acestora în cuvinte, sintagme și texte; creșterea procentului de acuratețe a citirii, prin creșterea numărului de cuvinte corect citite și reducerea erorilor de citire; îmbogățirea și activizarea vocabularului; îmbunătățirea competențelor gramaticale; antrenarea raționamentului și a abilităților inferențiale inductive și deductive; creșterea motivației pentru citire.

Rezultatele sunt îmbucurătoare, îndeosebi pentru faptul că eșantionul de studiu a fost alcătuit din copii cu dizabilități intelectuale moderate, ceea ce face mult mai dificilă intervenția, progresele fiind obținute extrem de lent și anevoios.

Concluzii și limite ale cercetării

În urma analizei rezultatelor obținute în cele șase sesiuni de evaluare se pot observa progresele realizate de către toți participanții la studiu. Rezultatele pozitive obținute confirmă ipoteza de cercetare: programul de intervenție psihopedagogică a îmbunătățit sensibil abilitățile de citire ale elevilor beneficiari.

Studiul a fost realizat pe un grup restrâns de participanți, așadar în lipsa unor date concludente nu se poate afirma cu certitudine că rezultatele ar putea fi generalizate. De asemenea, studiul și intervenția au fost desfășurate pe o perioadă restrânsă de timp, luând în considerare categoria de copii cu care s-a lucrat, ceea ce nu poate garanta permanența abilităților și competențelor

achiziționate, în lipsa continuării programului de intervenție.

Bibliografie

- Alfieri, P, Costanzo, F, Piccini, G, Vicari, S. (2021), *Letto-scrittura e calcolo nella disabilità intellettiva*, in *Ricerca e Sviluppo Erickson, Disabilità intellettiva a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, ediția a șaptea, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- American Psychiatric Association, (2016), *DSM-5. Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*, ediția a cincea, versiunea în limba română București: Editura Medicală Callisto
- Bălaș-Baconschi, C. (2015). *Dizabilitatea intelectuală* (în colab. cu Adrian Roșan) în Roșan, A. (coord.) *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași. Editura Polirom
- Bodea-Hațegan, C. (2015). *Tulburările de limbaj și comunicare*, în Roșan, A. (coord). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași: Editura Polirom.
- Bodea-Hațegan, C. (2021), *Proba de evaluare a abilităților morfologice în limba română. Aplicații psiholingvistice*, Cluj-Napoca: Editura ASTTLR
- Bodea-Hațegan, C, Talaș, D. (2022), *Vocabularul. Noțiuni, clase și rețele semantice pentru dezvoltarea laturii lexicale a limbajului*, Cluj-Napoca: Editura ASTTLR
- Bodea-Hațegan, C, Talaș, D, Trifu, R (2022), *Proba de evaluare și antrenare a fluenței în citire PEAFC*, București: Editura Trei
- Boudreau, D. (2002) *Literacy skills in children and adolescents with Down*

- Syndrome, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15, 497-525.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of Children with Specific Reading Comprehension Difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Calvani, A, Ventriglia, L. (2022), *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, ediția a șasea (prima ediție, 2017), Roma: Carocci Faber
- Cèbe, S, Paour, J.L. (2012), Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle, in *Le Français aujourd'hui*, 2012-2 (N.177), p. 41-53, Ed Armand Collin, <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Cornoldi, C. (2019), *I disturbi dell'apprendimento*, Bologna: Società Editrice Il Mulino
- David, C. (2019), *Metode și tehnici de recuperare a copiilor cu dizabilități cognitive*, curs universitar, Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai, Departamentul de psihopedagogie specială
- Di Blasi, F.D., Buono, S., Citta, S., Costanzo, A.A., Zoccolotti, P. (2018) Reading Deficits in Intellectual Disability Are still an Open Question: A Narrative Review, *Brain Sciences*, 8, 0146. doi:10.3390/brainsci8080146.
- International Literacy Association (2018) *What's Hot in Literacy. 2018 Report*. literacyworldwide.org
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies?* London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Popovici, D.V. (2000) *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*. București: Pro Humanitate, 303.
- Verucci, L., Menghini, D., Vicari, S. (2006) Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00793.
- Verza, E, Verza E.F. (coord.) (2011), *Tratat de psihopedagogie specială*, București: Editura Universității din București
- World Health Organization (2019) ICD-10-WHO Version 2019, <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikation/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/block-f70-f79.htm>.
- World Health Organisation, ICD-11. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD) 11-th Revision, <https://icd.who.int/en>

1. Lector Universitar Dr. Cristina Bălaș-Baconschi, maria.balas@ubbcluj.ro
2. Psihopedagog, absolvent master în Terapie limbajului și Audiologie educațională.
3. Psihopedagog, absolvent master în Terapie limbajului și Audiologie educațională.
4. Psihopedagog, absolvent master în Terapie limbajului și Audiologie educațională.