

CZU 376.1

**ASISTENȚA EDUCAȚIONALĂ A ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI
DE LECTURĂ**

Irina OȘLOBANU, *studentă,*
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Conducător științific: **Veronica RUSOV**, *asist. univ.*

Abstract: *Educational assistive strategies for children with reading difficulties described in the article can be used in reading lessons and the resource center for inclusive education.*

Keywords: *learning difficulties, reading difficulties, reading, inclusive education.*

De la învățământul tradițional, clasic, la cel modern și chiar cel postmodern, actual, pedagogia a încercat să se raporteze la învățare din diferite perspective, născându-se astfel diverse teorii asupra învățării, unele dintre acestea fiind doar reluări sau reinterpretări ale unora mai vechi, altele, dimpotrivă fiind total opuse, contradictorii. Abordată când dintr-o perspectivă empirică, perceptivă, fie dintr-o perspectivă teoretică, rațională, învățarea este și în prezent subiect de dispută și controversă între specialiștii care se apleacă exhaustiv asupra acestui domeniu. Din totdeauna însă învățarea a presupus depășirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăți apărute în timpul studiului individual sau colectiv.

Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăți de învățare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluții pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în considerație aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăților de învățare ale elevilor.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și persoanele de vârstă adulte. Având în vedere însă că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai înaltă la copii. Pe de altă parte însă, dificultățile de învățare din perioada copilăriei asupra cărora nu se intervine, rămân și la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaționare și integrare a individului în context socioprofesional.

Sintagma *dificultăți de învățate* este utilizată în literatura de specialitate sub denumiri sinonime de tipul: tulburări de învățare, greutate sau deficiențe de învățare. Cercetarea diverselor aspecte, legate de tulburările de învățare a suscitat un interes deosebit atât în rândul specialiștilor din diferite domenii de activitate: domeniul medical, pedagogic, psihologic, asistență socială, cât și în rândul familiilor acestor elevi.

Majoritatea definițiilor date deficiențelor de învățate ale elevilor au câteva trăsături comune și sunt caracterizate prin:

- „disfuncțiile sistemului nervos central;
- diferențele și dezechilibrele dintre nivelul de dezvoltare al funcțiilor și proceselor psihice;
- dificultățile în realizarea unor sarcini de învățare școlară;
- discrepanța dintre nivelul achizițiilor și potențialul elevului;
- excluderea altor cauze (acestea nu reprezintă efectul deficiențelor mintale, vizuale, auditive, emoționale și sunt excluse din rândul cauzelor primare efectele influențelor nefavorabile de ordin social și cultural)”. [4, p. 252]

Cauzele principale ale deficiențelor de învățare rezidă, în special, în disfuncțiile cerebrale, configurația heterocronică și funcționarea defectuoasă a proceselor psihice, caracterizat prin anumite greutăți în realizarea unor sarcini de învățare și realizarea unor performanțe sub posibilitățile reale ale elevului.

Principalele tulburări întâlnite în mod frecvent la elevii cu deficiențe de învățare sunt următoarele:

- deficiențe de atenție, din cauza cărora elevii nu se pot concentra asupra lecției predate, decât pentru foarte scurte perioade de timp, atenția fiindu-le ușor distrasă și capacitatea de concentrare redusă;
- deficiențe de motricitate generală și fină cu dificultăți de coordonare spațială a motricității fine și, în general, cu un nivel sărac al actelor motorii;
- dificultăți în prelucrarea informațiilor perceptivă, auditive și vizuale. Mulți elevi au greutate de recunoaștere a sunetelor limbi, dar recunosc ușor literele scrise sau prezintă dificultăți ale memoriei de scurtă durată (MSD);
- lipsuri în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare. Majoritatea elevilor sunt incapabili să-și organizeze activitatea de studiu și sunt lipsiți de un stil propriu de învățare;
- tulburări ale limbajului oral legate de recepție, nedezvoltarea vocabularului, slaba componentă lingvistică și prezența deficiențelor de limbaj. [1, p.252]

Determinarea nivelurilor de abilitate la citire este esențială pentru selecția strategiilor didactice adecvate. În general, au fost identificate și recunoscute trei niveluri:

1. *Nivelul independent de citire* este cel la care cei care citesc se simt cel mai confortabil. La acest nivel, citirea se face în mod automat. În general, cititorii pot decodifica aproape toate cuvintele fără dificultăți, iar înțelegerea citirii este bună. La acest nivel, elevul poate citi un text ușor, fără ajutor. Înțelegerea este optimă, iar citirea în gând este rapidă deoarece sunt recunoscute majoritatea cuvintelor la prima vedere.
2. *Nivelul instrucțional* este nivelul de dificultate a citirii diverselor materiale la care instrucția în domeniu este cea mai eficientă. Elevii pot să citească materialul, dar prezintă unele dificultăți de recunoaștere a cuvintelor și de înțelegere a celor citite. La acest nivel, elevii au nevoie de suport instrucțional pentru a putea sesiza în întregime informația existentă într-un pasaj. Acest nivel ar include activități legate de analiza structurală a cuvintelor și de achiziția abilităților de înțelegere a citirii. Un concept important este echilibrul între partea de vocabular pe care elevii o pot decodifica și cea pe care nu o pot decodifica. Un nivel instrucțional apare în momentul în care elevul poate decodifica, fără dificultăți, aproximativ 80% din material. Această limită este arbitrară, dar aspectul principal este acela că, în general, nu se urmărește furnizarea unor materiale care să depășească nivelul funcțional al elevilor și să determine frustrare și anxietate legate de procesul citirii.
3. *Nivelul de frustrare* este cel la care elevii se simt frustrați, fiind incapabili să facă față materialului. La acest nivel, materialul este prea dificil în privința vocabularului sau conceptelor pentru a fi citit cu succes. Înțelegerea este deficitară, majoritatea ideilor sunt uitate sau greșit înțelese. Atât citirea orală, cât și cea în gând sunt lente, cu opriri frecvente pentru analiza cuvintelor necunoscute.

Recuperarea elevilor cu deficiențe de lectură este un proces complex, ce se desfășoară în echipe multidisciplinare de specialiști, conform Planului educațional individualizat și Programul de intervenție personalizat.

Materiale suport pentru învățare recomandate spre folosire în cadrul programului de sprijin educațional sunt de următoarele tipuri:

- Texte propuse spre lectură (povestiri, poezii, versurile unor cântece, articole de ziar, chestionare autoaplicate);
- Texte care descriu strategii de învățare;
- Înregistrări video și audio (inclusiv de tipul celor accesibile pe *youtube*);
- Seturi de cărți de joc, imagini decupate din reviste care reprezintă persoane, grupuri, animale, plante, peisaje, obiecte etc. care pot fi folosite ca „ancore” în descrierea unor experiențe, a unor întâmplări etc.

Pentru selectarea materialelor suport pentru învățare, am ținut cont de următoarele aspecte:

- Materialele selectate trebuie să răspundă interesului elevilor și scopurilor urmărite în activitatea tematică;
- Povestirile utilizate să nu fie moralizatoare: scopul principal pe care aceste materiale îl servesc este acela de a sprijini elevii în exprimarea gândurilor și sentimentelor proprii;
- Lungimea textelor trebuie să fie un criteriu de selecție: textele prea lungi pot fi solicitante și s-ar putea să nu permită timp suficient pentru discuții. Recomandăm texte de cel mult două pagini.
- Limbajul textelor trebuie să corespundă nivelului de comprehensiune al elevilor. De preferință, se va evita limbajul greoi, cu arhaisme și formulări sofisticate, mai ales la textele de întindere relativ mare.

Pierre Vianin consideră că „lectura este, mai întâi, un exercițiu de înțelegere” [5, p. 287] și sintetizează munca de lectură și înțelegere prin următoarele etape: 1. Descifrarea cuvintelor; 2. Traducerea grafemelor în foneme; 3. Ascultarea mentală a „micii muzici a cuvintelor”; 4. Atribuirea sensului acestui discurs interior (prelucrarea semantică); 5. Constituirea de imagini mentale (evocare). Studiile realizate de P. Vianian au demonstrat că „un proces fundamental, în directă legătură cu monitorizarea și supravegherea lecturii, constă în a reacționa la pierderea de sens. Atunci când, de exemplu, elevul descifrează greșit un cuvânt sau atunci când este distrat își pierde firul lecturii. Unii elevi cu dificultăți sunt în stare să continue lectura, fără a observa că descifrarea lor nu le mai permite construirea sensului textului”. [5, p. 291] Pentru a evalua dacă copilul reacționează la pierderea de sens profesorul poate să-i ceară să citească un text cu voce tare: intonația pe care elevul o are în cadrul lecturii îi permite să-l verifice dacă el este pe cale să construiască sensul sau efectuează un exercițiu de descifrare. Manifestarea cea mai evidentă a pierderii de sens se prezintă atunci când elevul citește un cuvânt care nu există. Atunci când profesorul aude că elevul pierde sensul textului, nu trebuie să-i facă observații imediat, deoarece îl împiedică pe elev să-și dezvolte propriul proces de

autoreglare. Astfel ei devin mai pasivi și mai dependenți de adult. Un alt principiu: dacă elevul comite o greșeală care nu alterează înțelegerea textului, profesorul nu trebuie să-l întrerupă pentru că este riscul de a-l face pe elev să adopte un comportament de supra-corectare tipică cititorilor începători.

Cititorul cu dificultăți de lectură are și tendințe de a construi textul după propriul plac. Elevii, care au un vocabular sărac, pierd sensul din cauza neînțelegerii semnificației unui număr mare de cuvinte din text. Pentru a-i ajuta pe elevii cu dificultăți de lectură să reacționeze la pierderea de sens, trebuie să fie propuse exerciții compuse din fraze sau texte în care există incoerențe. Elevul îndemnat să citească textul în gând, se va fi opri de fiecare dată când va pierde sensul și va semnala profesorului incoerența. Realizarea frecventă a acestui exercițiu va permite elevului să înțeleagă în ce moment greșește. Dacă dificultățile de lectură se datorează dificultăților de vocabular, profesorul trebuie să aplice câteva strategii care să-i permită să înțeleagă sensul cuvântului necunoscut, precum: folosirea dicționarului [5, p. 291].

În categoria metodelor și procedeele generale de înlăturare dificultăților de citire se regăsesc **exerciții de gimnastică și mimogimnastică a corpului și a organelor aparatului fonoarticular**, mișcări complexe ale diferitelor grupe de mușchi care iau parte la activitatea de respirație, la dezvoltarea mișcărilor faciale: umflarea și retragerea simultană a obrazilor, imitarea râsului, scoaterea limbii neîncordate printre dinți și buze sau încordate sub formă de săgeată, mișcări anterodorsale ale limbii, executate la început cu gura deschisă, apoi cu ea închisă. De exemplu: *Lopățica* (Limba iese în formă de lopățică, fiind relaxată și poziționată peste buza de jos); *Săgeata* (Limba iese în formă de săgeată ascuțită); *Ceasul* (Limba se mișcă de la dreapta la stânga imitând tic-tacul ceasului); *Spălarea dinților* (Limba șterge dinții pe deasupra și pe dedesubt); *Dulceața* (Limba șterge buzele de jur împrejur, în direcția acelor ceasornicului și apoi în direcție inversă); *Limba iese din căsuță* (Limba iese din căsuță, se uită la dreapta, apoi la stânga, se uită în sus și în jos); *Vine lupul!* (Limba repede se ascunde în căsuță, gura rămânând deschisă, iar limba se retrage în guriță cât de adâncă se primește. Se repetă acțiunea de la dreapta, la stânga, în sus și în jos); *Lupul a plecat* (Limba începe să cânte LA-LA-LA. Apoi începe să se joace cu buza de sus, pronunțarea rapidă și repetată a silabei *la*); *Pisicuța bea lapte* (Limba iese și intră repede, imitând o pisică care bea lapte); *Leagănul* (Limba se poziționează în spatele dinților de sus, după care aceștia se închid puțin, apoi în spatele celor de jos); *Zugravul* (Limba vopsește vălul palatin. Limba ridicată în sus, cu mișcări înainte - înapoi de parcă ar vopsi podul ca un zugrav); *Toboșarul bate toba* (Cu vârful limbii lovim în spatele dinților de sus, pronunțând sunetul „D”); *Călușul* (Se imită tropăitul calului și apoi sforăitul acestuia); *Ciuperçuța* (Limba se lipește de vălul palatin și se ține în această poziție câteva secunde); *Acordeonul* (Limba este lipită de vălul palatin (ciuperçuța), iar gurița se închide și se deschide repede); *Cănuța* (Limba iese din gură lată, vârful limbii fiind ridicat un pic în sus, imitându-se cănuța); *Gărdușul* (Zâmbim așa încât să se vadă toți dinții); *Trompa elefantului* (Buzele se întind înainte cât de mult este posibil, imitând trompa elefantului); *Peștișorul* (Mișcări de sugere a obrazilor); *Baloane*

(Mișcări de umflare a obrazilor); *Trompeta* (Cântăm la trompetă. Buzele sunt întinse înainte și cântăm *du-du-du*); *Hipopotamul flământ* (Deschidem gurița, apoi o închidem); *Veverița mănâncă nuci* (Dinții se închid și se deschid foarte repede).

Unii autori afirmă că **Metoda citirii orale**, prin intonație, accentuare și ritm, conferă soluții suplimentare de semnificație, pe care citirea în gând nu le oferă. În cadrul procesului de îmbunătățire a citirii la copiii cu dificultăți de învățare, citirea orală a avut efect favorizant sau inhibitor, depinzând de situația în care este aplicată. Unii indivizi cu dificultăți de învățare, care sunt timizi și care au o slabă încredere în sine manifestă un acord de tip opozițional față de citirea orală. Nivelul anxietății în cazul citirii orale nu justifică folosirea ei pentru acești indivizi. Pe de altă parte, unii elevi cu dificultăți de învățare au beneficiat de pe urma folosirii acesteia în aceeași manieră în care ei necesită obținerea unui feedback pentru facilitarea înțelegerii citirii. De fapt, înțelegerea citirii a fost semnificativ îmbunătățită prin citirea orală.

Există o serie de motive pentru care, în cadrul predării lecturii, este necesară includerea citirii orale: orice limbaj debutează în mod oral; citirea orală este un mod de abordare a celor care nu citesc; citirea orală poate îmbogăți orizontul și cunoștințele elevilor; citirea orală poate ameliora semnificativ abilitatea de scriere a copiilor; este singurul mod de predare și de apreciere a poeziei; este un excelent mod de a-i determina pe copii să se dezvăluie, de a experimenta ceea ce o altă persoană poate simți; este un mod mai eficient de apropiere între copii; dezvoltă modul critic de ascultare, care pregătește terenul pentru dezvoltarea gândirii critice la copii.

Tehnica parcurgerilor repetate. Această tehnică permite adunarea de informații din mai multe surse. Elevul parcurge de mai multe ori textul, urmărind de fiecare dată alt scop. De exemplu: extragerea de titluri și subtitlurile care le va transforma în întrebări, studierea imaginilor, a tabelelor, studierea organizării subiectului, citirea paragrafului introductiv, citirea primei propoziții în fiecare paragraf, citirea paragrafului cu concluzii, citirea unui pasaj complet. Profesorul va trebui să adapteze metoda la cerințele individuale ale elevilor. Dacă va fi un copil cu dificultăți de citit, el va putea sublinia elementele importante pentru a le regăsi mai ușor când vor fi necesare.

Autochestionarea. Metoda permite îmbunătățirea aptitudinilor pentru citit. Elevii își vor pune întrebări (de ce?, cum?, unde?, cât?) în timp ce citesc și își notează răspunsurile la o a doua lectură.

Descoperirea cuvintelor. Metoda constă în următoarele etape: Citește restul propoziției (contextul). Elimină prefixul (dacă este cazul). Elimină sufixul (dacă este cazul). Caută un element cunoscut în interiorul noului cuvânt. Caută un cuvânt asemănător. Desparte cuvântul în silabe. Consultă un dicționar.

Întrebări reciproce. Atât elevii, cât și profesorul citesc în liniște un pasaj de text. Elevii pun întrebări profesorului. Elevii și profesorul trec la citirea următorului paragraf.

Metoda Giasson. Învățarea lecturii bazată pe utilizarea diferențelor funcționale ale limbajului, permite copilului atingerea unui scop precis și urmărirea unui

interes personal. Elevul trebuie sensibilizat pentru a urmări un scop prin lectură. Funcțiile sunt definite astfel:

- Funcția instrumentală – Elevul își exprimă interesele personale;
- Funcția de reglare – Elevul își controlează comportamentul;
- Funcția personală – Elevul își exprimă sentimentele, dorințele;
- Funcția de cunoaștere – Elevul învață să exploreze realitatea;
- Funcția imaginativă – Elevul face apel la creativitate;
- Funcția informativă – Elevul transmite un mesaj.

Metoda colectivă Dorsez Hammond. În timp ce citește, elevul face apel la cunoștințe achiziționate și noi cunoștințe acumulate din text. Nu toți elevii înțeleg textul în aceeași măsură. Lectura va fi cu atât mai utilă, cu cât ei știu mai mult. Etapele fundamentale ale metodei sunt: Elevii sunt solicitați să povestească tot ce știu despre un subiect, ce cred despre acesta și ce ar dori să mai afle. Pe tablă se scriu toate aceste trei subiecte. Elevii citesc textul. După lectură, se verifică cunoștințele achiziționate, prin întrebări de genul: Ce ați aflat nou? Ați aflat ce vă interesa? Ce v-a interesat mai mult? Ce ați înțeles?

Metoda întrebărilor (ReQuest). Această metodă, descrisă de A.V. Manzo, învață elevii să-și pună întrebări. Principalele întrebări recomandate de autor: Întrebări pentru a sublinia cuvintele esențiale. Întrebări ce stimulează discuțiile. Întrebări personale. Întrebări ce determină interpretarea personală. Etapele fundamentale ale metodei sunt: Profesorul și elevii citesc în gând. După aceasta se pun întrebări și se răspunde.

Metoda textelor cu capcane. Etapele principale sunt: Fiecare elev trebuie să completeze textul individual. Elevii își justifică răspunsurile în grupuri de doi sau trei. Se alege cel mai bun răspuns. Se fac schimburi de păreri între grupuri. Se discută fiecare răspuns până la stabilirea consensului. Pentru buna înțelegere a semnificației unui paragraf, elevul trebuie să facă apel la context. Textul trebuie să răspundă nivelului de lectură a elevilor. Textul trebuie să conțină fraze scurte și să aibă circa 150 de cuvinte. Etapele fundamentale: Se începe prin exemplificarea procedurii de eliminare a cuvintelor și a cerinței de completare. Se citesc pasajele și li se cere să le completeze. La cerere li se va da textul scris cu lacune.

Metoda lecturii dirijate. Etape fundamentale: Se va cere elevilor să citească în gând apoi să povestească cu cât mai multe detalii. Elevii citesc în gând. Ei vor reproduce textul cât mai fidel posibil, fără a mai urmări textul. Elevii recitesc textul pentru a se verifica. Elevii fac un rezumat al textului. Profesorul pune întrebări, pentru a fixa cunoașterea textului. Se pun întrebări, pentru a fixa cunoașterea textului. Se pun întrebări de verificare a cunoașterii detaliilor.[3, p. 67]

Concluzii. Fiecare elev este unic, având un stilul și ritmul său de învățare. Toți elevii pot să învețe să citească dacă metoda este cea adecvată și așteptările cadrelor didactice realiste. Există foarte multe metode care pot ajuta elevul să devină mai bun în propria învățare, să se cunoască mai bine, să știe ce dorește și mai ales să știe cum să obțină ceea ce dorește. Strategiile de învățare îl pot ajuta pe elev

să creeze legături între cunoștințele existente și noi conținuturi. Însă foarte importantă este și necesitatea creării condițiilor pentru autoformare, pentru autocunoaștere. Astfel individul își poate descoperi propriile posibilități, capacități de învățare dar și preferințele și necesitățile de învățare. Teoriile despre strategii trebuie unite cu teoriile despre propria competență, efort și sarcini academice pentru a fi manifestate în învățarea autoreglatoare.

Bibliografie:

1. BALAN, Vera, BORTĂ, Liliana, BOTNARI Valentina. *Educație incluzivă: Unitate de curs*. Chișinău: Tipografia «Bons Offices», 2017. 308 p. ISBN 978-9975-87-298-0
2. BURLEA, Georgeta. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007. 264 p. ISBN 978-973-46-0453-1
3. MARA, Daniel. *Strategii didactice în educația incluzivă*. Ed. a 2-a. București: Editura Didactică și pedagogică, 2009. 223 p. ISB 978-973-30-2380-7
4. VERZA, Emil. *Psihopedagogia specială*. București: Editura Didactică și pedagogică, 1997, 138 p. ISBN 973-30-5952-8
5. VIANIN, Pierre. *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare: Cum să-i dai elevului cheia reușitei?* Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2011. 405 p. ISBN 978-606-8244-17-4
6. VRĂSMĂȘ, Ecaterina. *Dificultăți de învățare în școală: domeniu nou de studiu și aplicație*. București: Editura V & I Integral, 2007. 191 p. ISBN 978-973-9341-98-1