

**UNIVERSITATEA „BABEȘ-BOLYAI” CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
CATEDRA DE PSIHOLOGIE**

RODICA DANIELA DEATC (MITROESCU)

**DEZVOLTAREA ACTIVITĂȚII INTELLECTUALE LA ELEVII CU
TULBURĂRI DE LIMBAJ SCRIS-CITIT DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ
MICĂ, NORMALI ȘI DEFICIENȚI MINTALI**

Rezumat

Conducător științific
Prof. univ. dr. Nicolae JURCĂU

Cluj-Napoca

2010

CUPRINS

Partea I Partea teoretică.....	4
Capitolul I Vârsta școlară mică.....	4
Capitolul II Limbajul și comunicarea.....	5
Capitolul III Tulburările de scris-citit.....	6
Capitolul IV Relația tulburări de limbaj și învățare.....	9
Partea a II a Partea practică.....	11
Capitolul V Scopul, obiectivele, ipotezele.....	11
Capitolul VI Analiza și interpretarea datelor.....	15
Capitolul VII Concluzii.....	23
Bibliografie selectivă.....	24

Actualitatea temei

Cititul și scrisul reprezintă competențele de bază de care oamenii se folosesc întreaga viață. Prin citit și scris se dezvoltă vocabularul, memoria, imaginația, spiritul critic, se activează operațiile intelectuale.

Motivul alegerii temei

1. Cunoașterea particularităților de vârstă și a celor psihointelectuale oferă posibilitatea fiecărui cadru didactic să intervină și să sprijine pe fiecare elev pentru a atinge un nivel optim în activitatea de învățare.
2. Compexitatea relației limbaj- învățare impune direcții noi de acțiune care au ca finalitate obținerea unor rezultate școlare bune.

Cuvinte cheie: limbaj, tulburări de scris-citit, vârsta școlară mică, dezvoltare, deficienți mintali, program de intervenție individualizat (personalizat), educația pentru toți.

Aspectul pragmatic al acestui demers constă în structurarea informațiilor relevante , specifice realizării eficiente a unei educații pentru toți, care să țină seama de particularitățile psihoindividuale ale fiecărui elev. Prin acest studiu am urmărit:

- o sinteză comprehensivă a principalelor studii și teorii relevante din domeniul limbajului;

- o imagine comprehensivă a nevoii de educație pentru toți copiii/ elevii;
- o perspectivă aplicativă de natură educațională care să ducă la optimizarea dezvoltării personalității elevilor;
- punerea în practică a unui program de intervenție personalizat conceput în așa fel încât să răspundă nevoilor elevilor de vârstă școlară mică ce se confruntă cu anumite dificultăți;
- un set de situații care să solicite dezvoltarea și exersarea competențelor specifice implicate în procesul de învățare.

În această lucrare este abordată o temă în care sunt prezentate tulburările de scris-citit ale elevilor de vârstă școlară mică normali și deficienți mintali . Elevii cu tulburări de scris-citit sunt destul de întâlniți în școlile noastre , de aceea lucrarea de față se dorește a fi un studiu calitativ în care sunt prezentate informații despre particularitățile acestora în ceea ce privește dificultățile pe care aceștia le întâmpină în activitatea de însușire a scris-cititului. Cititul și scrisul sunt instrumente intelectuale de care omul se folosește toată viața. Pentru ciclul primar familiarizarea elevilor cu instrumentele muncii intelectuale, în primul rând cu cititul și scrisul, constituie conținutul esențial al întregii sale activități, funcția sa de bază. De fapt, a-l învăța pe micul școlar să citească și să scrie înseamnă a-l învăța cum să învețe. De felul în care elevii și-au însușit în ciclul primar cititul și scrierea depinde în cel mai înalt grad randamentul școlar și prevenirea rămânerii în urmă la învățatură. Este cunoscut faptul că în clasele primare, cititorii buni sunt, în cele mai multe cazuri, buni și la celelalte obiecte de învățământ. Dimpotrivă, elevii care nu realizează actul citirii la nivelul corespunzător sunt predispuși insucceselor și la celelalte discipline școlare. Însușirea cititului și scrisului contribuie la activizarea operațiilor intelectuale, dezvoltă spiritul critic, imaginația, memoria. Actul lexic constituie o activitate complexă care solicită mecanisme auditive, vizuale, senzorio-motorii, de organizare și structurare spațio-temporală, de înțelegere a semnificațiilor simbolurilor codificate de societate. Cititul și scrisul dezvoltă vocabularul, înțelegerea conceptelor exprimate prin cuvinte, raționamente verbale, recunoașterea specificului obiectelor, simbolurilor, cuvintelor, identificarea lor, înțelegerea unui semn, sunet, structuri reprezentând un obiect sau o idee. La acestea se mai pot adăuga: controlul de sine și

capacitatea de atenție, înțelegerea sunet-imagie pentru a se obține un sens, înțelegerea mai multor procedee simultane.

Înțelegerea rolului cititului și scrisului în întreaga evoluție a omului, în activitatea de învățare, nu trebuie privită ca un scop în sine, ca o simplă constatare. Ea trebuie să ducă la abordarea problemelor metodologice corespunzătoare pentru eficientizarea randamentului întregii activități de învățare a cititului și scrisului de către școlarii mici.

Lucrarea este structurată în două părți : în prima parte sunt conturate fundamentele teoretice ale studiului, iar în cea de-a doua parte se regăsesc cercetările practice.

Partea I – *Partea teoretică*

În *Capitolul I* este prezentată *vârsta școlară mică*. Perioada școlară mică este deosebit de semnificativă din următoarele considerente:

- vârsta școlară mică coincide cu perioada cea mai semnificativă ca intensitate în organizarea exprimării verbale;
- în perioada școlară mică exprimarea și conduita verbală sunt mai spontane, mai sincere;
- în perioada școlară mică se manifestă o serie de particularități ale limbajului (deregările verbale trec printr-o etapă de clarificare, de restructurare și, în general, de reorganizare);
- în perioada școlară mică, locul conduitei verbale de fiecare zi este luat, treptat, de „vorbirea oficială” care se transformă și se dezvoltă acum;
- în perioada școlară mică se precizează sensul și semnificația ce se poate acorda diferitelor cuvinte, forme de exprimare;
- în perioada școlară mică, cunoașterea caracteristicilor comportamentului verbal are o deosebită importanță pentru procesul instructiv-educativ în general, pentru influențarea gândirii, memoriei, imaginației și a altor procese psihice și însușiri ale personalității în special.

Așadar, în perioada școlară mică, se dezvoltă toate formele de limbaj. Conduitele verbale încep din ce în ce mai mult să subordoneze toate celelalte comportamente, să le organizeze și să le dinamizeze. Conduitele de ascultare, care se

integrează în limbajul oral, contribuie nu numai la însușirea celor comunicate, dar și la o disciplinare mintală a copiilor.

În perioada școlară mică se dezvoltă caracteristici importante și se realizează progrese în activitatea psihică, datorită conștientizării ca atare a procesului învățării, intens solicitat de școală, care este obligatorie și gratuită, învățarea devine tipul fundamental de activitate. Aceasta înseamnă că activitatea școlară va solicita intens intelectul și are loc un proces gradat de achiziții de cunoștințe prevăzute în programele școlii, astfel, copilului, i se va organiza și dezvolta strategii de învățare, i se va conștientiza rolul atenției și repetiției, își va forma deprinderi de scris-citit și calcul. Învățarea tinde tot mai mult să ocupe un loc major în viața de fiecare zi a copilului școlar. Această condiție nouă își modifică existența și acționează profund asupra personalității copilului. Ele se constituie în efecte directe asupra dezvoltării psihice, dar la rândul lor sunt secondate de efecte ale vieții școlare. Până la intrarea în școală, copilul învață vorbirea într-un anumit fel, mai mult spontan, iar de la această vârstă, conduita verbală a copiilor capătă o serie de caracteristici noi, datorită procesului de instruire verbală a formării culturii verbale.

În *Capitolul al II-lea* este prezentat *limbajul și comunicarea*.

Experiența verbală a copilului din primii 6 ani de viață influențează întreaga dezvoltare psihică, iar la intrarea la școală are deja o anumită experiență intelectuală și verbală. El înțelege bine vorbirea celor din jur și se poate face înțeles prin exprimarea gândurilor în propoziții și fraze alcătuite corect. Exprimă bine diferențele dintre obiecte și fenomene, este capabil de a face ironii și discuții contradictorii, iar dorințele, preferințele sunt tot mai clar exprimate. Această exprimare este facilitată și de volumul relativ mare al vocabularului său: aproximativ 2.500 cuvinte din care circa 700-800 fac parte din vocabularul activ. Se pot constata diferențe însemnate de la un copil la altul în ceea ce privește dezvoltarea limbajului la intrarea în școală. Ele se datorează, pe deoparte, capacității, potențelor intelectuale ale copilului, iar pe de altă parte, influențelor mediului familial, ale modului de a vorbi al părinților, ale clarității logice în exprimarea față de copil, ale felului în care maturii știu să-l stimuleze.

Limbajul constituie unul dintre cele mai accentuate fenomene ce îi diferențiază pe copii la intrarea în școală. Diferențele apar mai ales pe latura exprimării, a

foneticii, a structurii lexicale, a nivelului exprimării. Aceste diferențe în limbajul copiilor se mențin și după intrarea la școală, ca efect al influențelor instructiv-educative receptate și asimilate diferit. Privind raportul dintre gândire și limbaj au fost mereu puncte de vedere deosebite: că ar exista o singură realitate, limbajul fiind aspectul exterior al gândirii, iar gândirea fiind latura lui interioară; gândirea și limbajul fiind funcții esențiale diferite, vorbirea folosind doar în a exterioriza, a comunica rezultatele obținute de gândire în mod independent; deși nu sunt activități identice, vorbirea și raționamentul sunt interdependente, în strânsă relație atât din punct de vedere genetic cât și structural.

În formarea gândirii cuvântul are rol de direcționare a atenției și înlesnește operațiile gândirii: analiza, sinteza, comparația. Semnificațiile sunt în funcție de experiența individului, dar, încetul cu încetul, ele sunt corectate și precizate de către societate, vocabularul condensând experiența milenară a unei societăți.

Limbajul obligă la raționalizarea și socializarea gândirii, iar evoluția limbajului a fost solidară cu dezvoltarea gândirii. Progresul învățării limbajului se realizează concomitent cu progresul gândirii; comunicând, încercând să elucidăm altora o noțiune, ne precizăm nouă înșine înțelesurile, eliminăm neclaritățile. Este evidentă strânsa legătură între gândire și limbaj, între inteligibil și comunicabil.

În *Capitolul al III lea* sunt prezentate *tulburările de scris-citit*.

DISLEXIA

Sunt mai multe moduri în care poate fi definită dislexia ; definițiile pentru dislexie pot fi grupate în: definiții conceptuale, descriptive, genetice și psihopedagogice.

- a) Definiții conceptuale- S.T. Orton , A. Ombredane, consideră dislexia ca fiind o dificultate de integrare a elementelor simbolice percepute în unitatea unui cuvânt sau a unei fraze; J. de Ajuriaguerra o consideră o „dizarmonie” în maturizarea funcțională; A. Rey, o prezintă ca fiind o „ infirmitate de integrare”. Federația mondială de neurologie o definește ca o dezordine ce se manifestă printr-o dificultate de învățare a cititului , în ciuda unei instrucții normale, a inteligenței normale și a bunelor condiții socio- culturale. Cl. Chanssagny o definește ca o „ tulburare a funcției simbolice” , o tulburare de organizare a limbajului , cu simptome în limbajul scris care sunt mai vizibile. Cele două laturi ale limbajului pot fi afectate în mod inegal: uneori deficitul apare preponderent în discriminarea și recunoașterea fonetică

sugerând în acest caz înrudirea cu surditatea verbală, altele apar dificultăți de discriminare și recunoaștere a semnelor grafice ceea ce amintește de cecitatea verbală.

- b) Definiții descriptive D. Halgreen caracterizează dislexia prin: dificultățile întâmpinate în învățarea citit- scrisului; progresul în citit-scris este sub media clasei; există o discordanță între progresul realizat la citit-scris și alte materii; există o discordanță între rezultatele obținute la citit-scris și celelalte materii. Auby-Rudinesco, Susanne Borel- Maisonny o definesc ca o „dificultate specială în a înțelege , reproduce și integra simbolurile scrise”; J. Simon , N. Galifret-Granjon consideră dislexia ca o consecință a tulburărilor instrumentale la nivelul schemei corporale, a structurilor spațio-temporale. N. Galifret-Granjon vorbește de două nivele de maladie: o *dislexie primară*, spațio-temporală care face imposibilă organizarea spațială a simbolurilor grafice și transpunerea structurilor temporale în structuri spațiale și invers; o *dislexie secundară* care este un deficit în mânăuirea simbolurilor grafice. În sens descriptiv dislexia este sinonimă cu dificultățile de învățare a cititului, cu persistența unei citiri defectuoase. Dislexia poate fi considerată ca un sindrom tipic de convergență a elementelor neurologice (structurarea spațio-temporală) și a elementelor afectiv-sociale.
- c) Definiții genetice – R.Mucchielli și A. Bourcier consideră dislexia ca o „ manifestare a perturbării în relația Eu-Univers, perturbare care năvălește selectiv în domeniile de expresie și comunicare.”
- d) Definiții psihopedagogice- J.F.Leny „ ansamblu de abilități mintale complexe structurate și ierarhizate a căror funcțiune este de a pune o activitate centrală, superioară, activitatea semantică sub dependența stimulilor vizuali.”

Dislexia poate fi definită ca un sindrom ce cuprinde ansamblul dificultăților ce le întâmpină copilul în învățarea cititului în condiții de: independență față de nivelul mintal, cu inteligență normală sau superioară mediei, dar prezenând o anumită discordanță între rezultatele la testele verbale și cele de performanță care în general sunt superioare; independență în raport cu școlaritatea anterioară; acuitatea vizuală, auditivă normală sau nu; independență față de tulburările afective care pot accentua manifestările dislexice; tulburare complexă care afectează toate mecanismele actului lexic cu consecințe și în alte activități școlare (calculul aritmetic); dislexia este depistabilă după un an de școlaritate

când există posibilitatea de a o evidenția de unele inversiuni, confuzii. Este afectat de dislexie nu un copil care din diferite cauze exterioare nu a învățat sau nu învață să citească în ritm cu colegii lui, ci acela care din cauze intrinseci nu poate deprinde această tehnică.

DISGRAFIA

Este o incapacitate de a învăța scrierea prin mijloace pedagogice obișnuite; ea este exprimată fie prin substituiri, omisiuni, inversiuni de litere și silabe, fuziuni de cuvinte, perturbări în desenarea literelor sau dispunerea anarhică în pagină. R. Diatkine definește disgrafia ca o incapacitate a copilului cu limbaj, auz, dezvoltare mintală normală, de a învăța corect și de a utiliza scrisul în condiții de școlarizare normală. C. Păunescu arată că, disgrafia se poate datora fie apraxiei care împiedică organizarea schemelor motorii ale literelor și cuvintelor, fie agnoziei care împiedică organizarea schemelor perceptivă, fie incapacității evocării cuvintelor, fie incapacității de a formula propozițional gândirea.

Gama dificultăților dislexico-disgrafice este foarte variată și apare sub forme și grade diferite de la copil la copil. E. Verza (1983) a pus în evidență o altă clasificare distingând:

- a) *dislexo-disgrafia specifică (propriu-zisă)* manifestată prin incapacitatea efectuării legăturilor corecte dintre sunetele auzite și literele scrise, scriind altă literă decât sunetul auzit;
- b) *dislexo-disgrafia spațială (spațio-temporală)* manifestată prin scrierea sau citirea în diagonală scrie „, urcându-se în pod”, scrie pe partea dreaptă a paginii, citește sărind de pe un rând pe altul;
- c) *dislexo-disgrafia motrică* apare ca urmare a tulburărilor de motricitate ducând la: un scris ilizibil, tulburări caligrafice, scris încet, deformarea literelor;
- d) *dislexio-disgrafia liniară* care nu permite respectarea rândurilor, se manifestă prin sărirea peste anumite spații lăsându-le libere;
- e) *dislexo-disgrafia pură* care apare pe fondul altor tulburări: afazia, alalia;
- f) *dizortografia* manifestată prin dificultăți în învățarea ortografiei.

Dincolo de clasificările dificultăților de tip dislexico-disgrafic au fost evidențiate și tipologii ale subiecților care prezintă în anumite limite tulburări de scris-citit. În privința gradului de conștientizare a afecțiunii s-au diferențiat următoarele tipuri:

- elevi care nu conștientizează nici deficiențele lor nici ale altora;

- elevi care sesizează deficiențele la alții dar nu și pe ale lor;
- elevi care sesizează atât deficiențele proprii cât și pe ale altora, dar pe care nu le pot remedia singuri;
- elevi care sesizează atât deficiențele proprii cât și pe ale altora și fac progrese chiar și singuri fiind foarte receptivi și la terapia logopedică acordată.

J. Ajuriaguerra după criteriul manifestărilor temperamental-performanțiale descrie cinci grupe de dislexico-disgrafici:

- *grupa I- grupa rigizilor*: scris îngust, colțuros, chinuit;
- *grupa II- grupa astenicilor*: grafism lent, neglijent, lăbărțat;
- *grupa III- grupa impulsivilor*: traseu rapid, precipitat, lipsit de organizare și fermitate;
- *grupa IV- grupa neîndemânaticilor*: calitate slabă, ezitantă a traseului, multe retușuri, hipermetrie;
- *grupa V- grupa lenților*: scriere înaltă, trăsături tremurate, ezitante.

Tulburări minore de scris-citit pot apărea și-n lipsa oricăror tulburări de vorbire fapt ce are loc în cazul școlărilor cu dificultăți de învățare.

În *Capitolul al IV lea* este prezentată *relația dintre tulburările de limbaj și dificultățile de învățare la școlarii mici normali și la cei deficienți mintali*

Strategia individualizării și diferențierii conduce la o gamă foarte variată de forme de lucru și modalități de organizare a activității de învățare. În raport de capacitățile fiecărui elev, de cerințele programei școlare se pot formula solicitări implicând niveluri de efort diferite: recunoaștere, reproducere, integrare, transfer, creativitate. Important este ca în toate formele de activitate pe care le desfășoară elevii (la tablă, pe caiete, în grup, pe fișe individuale), cadrele didactice să urmărească aplicarea întregului sistem diferențiat al variabilelor acestor activități: obiective, conținuturi, moduri de realizare a sarcinilor, forme de evaluare etc. Problema diferențierii învățământului creează un spațiu întins pentru creativitatea cadrului didactic, acesta având la îndemână o paletă largă de strategii corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil. Astel putem exemplifica unele dintre ele:

- a) cerințe comune pentru toți elevii;

- b) cerințe diferențiate: sarcini identice,timp diferit; sarcini diferite,dar în același timp; sarcini diferite,timp diferit; sarcini diferite după posibilitatea copilului; fișe identice cu sarcini progresive;
- c) activități individuale cu teme diferite.

Argumentele utilizării acestor strategii sunt următoarele: impun utilizarea unui material didactic variat,elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă; stimulează originalitatea și creativitatea elevilor; valorifică experiența anterioară;sunt adaptate la stilurile proprii de învățare; respectă ritmul individual al copilului; stimulează spiritul de echipă; asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare; fiecărui elev i se acordă încredere în forțele proprii; cadrul didactic permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci; elevul este evaluat și comparat cu el însuși .

Activitatea școlară presupune existența unui cadru organizat și a unui climat adecvat, pretinde adaptarea unor forme de lucru cu elevii, care să asigure programul în sensul asimilării cunoștințelor. Cunoașterea psihopedagogică a elevului este condiția de bază în desfășurarea unei activități diferențiate și individualizate.

Coordonatele principale ce trebuie să asigure realizarea în cel mai înalt grad organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii în ciclul primar sunt: trebuie să se asigure realizarea, în cel mai înalt grad, a sarcinilor învățământului formativ; să se desfășoare în cadrul procesului instructiv-educativ, organizat, cu întregul colectiv al clasei; obiectivele urmărite trebuie realizate, în principal, în timpul lecției; să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți, cât și pe cei cu posibilități deosebite; se va evita atât suprasolicitarea cât și subsolicitarea lor față de potențialul psihic real de care dispun; trebuie să se țină cont de raportul dezvoltare-învățare; conținutul învățământului este comun și obligatoriu pentru toți elevii clasei; se vor folosi în permanență metode și procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul pentru învățatură, asigură o învățare activă și formativă; presupune îmbinarea și alternarea echilibrată a activității frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi; se realizează în toate momentele lecției, în teme pentru acasă, dar și în activitățile extrașcolare organizate cu elevii. Abordând stilul învățării individualizate, clasa devine un mediu dinamic și mereu

în schimbare, în care dascălii pot dovedi că apreciază pe fiecare dintre copii și pe toți copiii.

Gândind fiecare lecție prin secvența ei, dând fiecărui elev sarcini pe măsura posibilităților lui, dar și sporite treptat, spre a-l determina la un efort sporit, vom reuși să-i sprijinim pe toți elevii în procesele complexe de învățare. Se poate aprecia necesitatea organizării învățământului și a desfășurării activității școlare adecvat trăsăturilor caracteristice unor grupuri de școlari și chiar specific fiecărui elev. Ideea modelării școlii după elev, în perspectiva realizării idealului educațional și nu adaptarea elevului la o școală arbitrar concepută, este dominantă în strategia determinării structurii învățământului, a conținutului și a metodologiei didactice.

Partea a II a- *Partea practică*. Aici sunt cuprinse elemente de metodologie, obiectivele și ipotezele studiului, instrumentele utilizate, interpretarea datelor obținute. În partea practică mi-am propus: efectuarea unor măsurători asupra dezvoltării mentale a elevului școlar de vârstă mică; analizarea dinamicii componentelor cognitiv-afectiv-motivaționale în procesul dezvoltării psihice la vârsta școlară mică.

În *Capitolul al V-lea* se regăsesc: scopul, obiectivele și ipotezele cercetării. Scopul principal al lucrării este acela de a realiza o cercetare prin care sunt puse în evidență tulburările de scris-citit pe care le prezintă elevii de vârstă școlară mică normali și deficienți mintal precum și modul în care se poate face recuperarea astfel încât elevii să poată face față cerințelor școlare.

Obiectivul principal este evaluarea nivelului limbajului scris-citit la școlarii mici precum și a modului în care aceste tulburări se reflectă asupra activității intelectuale atât la elevii normali și cât și asupra celor deficienți mintali și propunerea unor programe de învățare și recuperare individualizate, personalizate prin care să se ia în considerare particularitățile de vârstă și psihointelectuale la elevii care fac obiectul de studiu al acestei lucrări.

Obiectivele specifice:

- a. Evaluarea complexă a comunicării și limbajului atât la elevul normal cât și la cel cu deficiență mintală ușoară de vârstă școlară mică.
- b. Identificarea diferențelor dintre caracteristicile limbajului scris-citit la elevii normali și la cei deficienți.

- c. Punerea în evidență a potențialului de învățare la elevii normali și la cei deficienți mintali.
- d. Compararea performanțelor școlare ale celor două eșantioane eșantionul experimental (elevii deficienți mintali) și cei din lotul de control (elevii normali).
- e. Conceperea și punerea în practică a unui sistem de intervenții recuperativ-compensatorii care să contribuie la activizarea potențialului de învățare a elevilor deficienți mintali.

Ipotezele cercetării sunt:

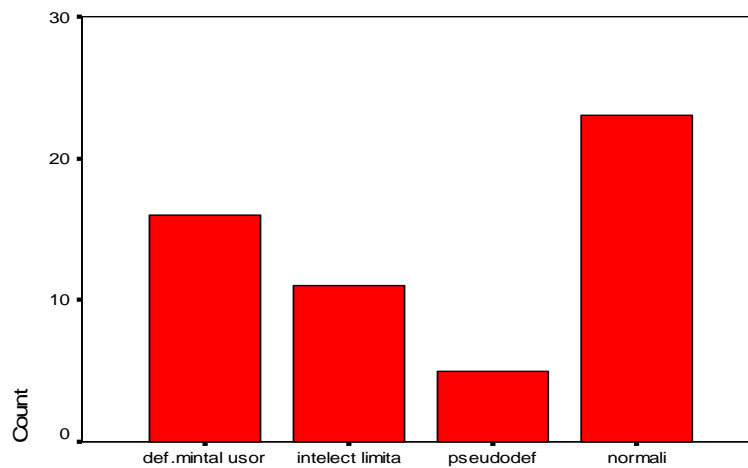
1. Există diferențe semnificative, între comunicarea și limbajul elevului de vârstă școlară mică normal și cea a elevului de vârstă școlară mică deficient mintal , acestea fiind în corelație directă cu dezvoltarea intelectuală a copilului.
2. Tulburările de tip dislexico-disgrafic sunt mai răspândite în rândul elevilor cu deficiență mintală decât în rândul elevilor normali.
3. Tulburările de scris-citit influențează în mod negativ rezultatele școlare ale elevilor deficienți.
4. Potențialul de învățare al elevilor cu deficiență mintală poate fi activizat prin învățarea mediată(Programul de Intervenție Individualizat) și prin aplicarea terapiei de corectare a dislexo-disgrafiei.
5. Există diferențe semnificative între rezultatele obținute la evaluarea inițială și cea finală la elevii din lotul experimental care au beneficiat de programul de intervenție individualizat.

Studiul s-a realizat pe două loturi de elevi de vârstă școlară mică cu intelect normal și deficiență mintală din Școala Generală „I.G.DUCA” Petroșani în perioada septembrie 2007-iunie 2009. Lotul experimental cuprinde un număr de 32 de elevi de vârstă școlară mică deficienți mintal care sunt integrați în învățământul de masă, ei au vârsta cronologică între 8- 11 ani. Alegerea este motivă și de ipoteza conform căreia aceste categorii de elevi manifestă un potențial de învățare mai scăzut comparativ cu cei normali. Lotul de control cuprinde 23 de elevi de vârstă școlară mică cu intelect normal care prezintă tulburări de scris și citit.

Tabelul 1. Distribuția elevilor din cele două loturi în funcție de starea de normalitate și deficiență

CLASSUB

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	def.mintal usor	16	29,1	29,1	29,1
	intelect limita	11	20,0	20,0	49,1
	pseudodef	5	9,1	9,1	58,2
	normali	23	41,8	41,8	100,0
	Total	55	100,0	100,0	



CLASSUB

Figura 1. Distribuția elevilor din cele două loturi

Tabelul 2. Test Statistics

	QI
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	528,000
Z	-6,642
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a Grouping Variable: Grup subiecți

Tabelul Test Statistics prezintă valorile testelor Mann-Withey U, Wilcoxon W, transformarea valorii U în scor z și pragul de semnificație asociat. Observ că $z = -6,642$, $p = 0,000$, prin urmare există diferențe între cele două grupe; astfel subiecții din grupul

experimental au o medie a rangurilor inferioară celor din grupul de control (16,50 comparativ cu 44,00) rezultă că elevii din grupul experimental vor obține rezultate mai scăzute la evaluări comparative cu cei din lotul de control. Mărimea efectului $r = 0,89$, ceea ce conform criteriilor lui Cohen arată că efectul variabilei grup asupra rezultatelor este puternic. Pentru prezentarea rezultatelor am calculat și mediana atât pentru grupul experimental cât și pentru grupul de control

Lotul experimental cuprinde un număr de 32 de elevi de vârstă școlară mică cu deficiență mintală (pseudodeficiență mintală, intelect de limită, deficiență mintală ușoară) care sunt integrați în învățământul de masă. Acești elevi prezintă următoarele caracteristici:

- elevii cu pseudodeficiență mintală ușoară au un potențial de învățare chiar bun;
- elevii cu intelect de limită au un potențial de învățare mediu;
- elevii cu deficiență mintală ușoară au un potențial de învățare slab-mediu;
- rezultatele școlare ale acestor elevi sunt la limita promovabilității;
- prezintă și unele tulburări în sfera afectiv- motivațională, tulburări de atenție, tulburări de scris-citit manifestate prin: înlocuiri și substituiri de grafeme; omisiuni, adăugiri, inversiuni, deformări de cuvinte; contopiri și repetări de cuvinte ca urmare a inerției și perseverențelor specifice în gândire;
- dificultăți în însușirea structurii gramaticale a limbii, care sunt în strânsă legătură cu tulburările limbajului scris-citit;- majoritatea provin din familii organizate, cu situație materială de nivel mediu.

Din cei 32 de elevi deficienți: 5 elevi prezintă pseudodeficiență mintală, 11 elevi au un intelect de limită și 16 elevi sunt cu deficiență mintală ușoară.

Lotul de control cuprinde 23 de elevi cu intelect normal subiecții sunt din clasele a II a și a III a și au vârsta cronologică cuprinsă între 8-9 ani și prezintă următoarele caracteristici:

- elevii provin din familii organizate, relațiile dintre părinți și copii sunt bazate pe dragoste și înțelegere, există o preocupare deosebită a părinților pentru dezvoltarea copiilor din toate punctele de vedere;
- sunt dezvoltați normal din punct de vedere fizic și psihic și fac față cerințelor școlare așa cum sunt formulate de programa școlară;

- elevii întâmpină dificultăți în ceea ce privește: conștiința fonematică, conștiința fonologică, fac de asemenea inversiuni de litere în interiorul cuvântului, substituiri de litere, silabe, cuvinte ca urmare a asemănărilor din punct de vedere optic: i-î, u-n, s-ș t-ț; fonematic: f-v, c-g, p-b; citesc, scriu fără să respecte semnele de punctuație; încep propozițiile cu litera mică; uneori scriu cu literă mare în interiorul cuvântului, nu respectă regulile gramaticale.

Instrumente:

Elevii au fost examinați cu un set de probe care au vizat:

a. nivelul de dezvoltare intelectuală- metode psihometrice: testul de inteligență WISC-R varianta pentru copii revizuită; testul Raven- color.

b. probe care au pus în evidență nivelul comunicării și limbajului, în special tulburările limbajului scris-citit: proba pentru depistarea tulburărilor de limbaj (tulburări dislalice și dislexico-disgrafice); grile de evaluare a dislexo-disgrafiilor; probe pentru depistarea dificultăților de învățare.

c. teste de cunoștințe: pentru evaluarea inițială a cunoștințelor la obiectul Limba română și de evaluare finală a cunoștințelor la Limba română; s-au elaborat probe de evaluare inițială și finală la disciplina Limba și literatura română, datorită faptului că majoritatea elevilor întâmpină dificultăți la această disciplină.

Capitolul VI Analiza și interpretarea rezultatelor. Rezultatele obținute de elevii din lotul experimental la evaluarea inițială la Limba și literatura română

Tabelul 3. Evaluarea inițială Limba română - elevii din lotul experimental

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insuficient	7	21,9	21,9	21,9
	suficient	15	46,9	46,9	68,8
	bine	8	25,0	25,0	93,8
	foarte bine	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

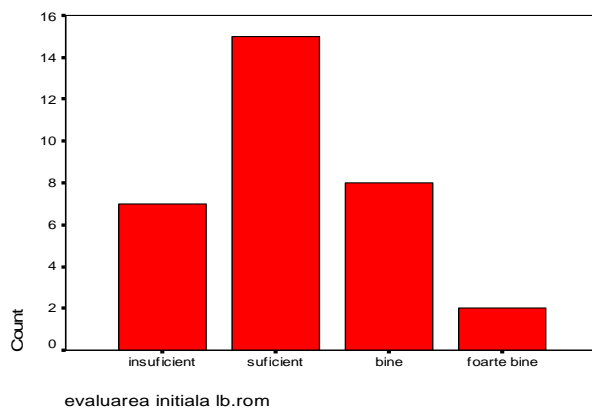


Figura 2. Reprezentarea grafică la evaluarea inițială Limba română

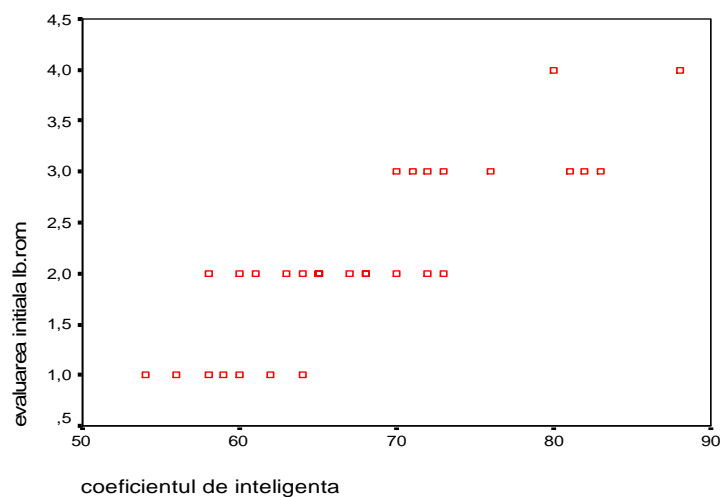


Figura 3. Relația dintre coeficientul de inteligență și rezultatele obținute de elevii din lotul experimental la evaluarea inițială

Rezultate obținute de elevii din lotul de control la evaluarea inițială la Limba și literatura română

Statistics			
		NRSUB	EVINIT
N	Valid	23	23
	Missing	0	0

Tabelul 3. Evaluare inițială Limba română- elevii din lotul de control

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	suficient	4	17,4	17,4	17,4
	bine	11	47,8	47,8	65,2
	foarte bine	8	34,8	34,8	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

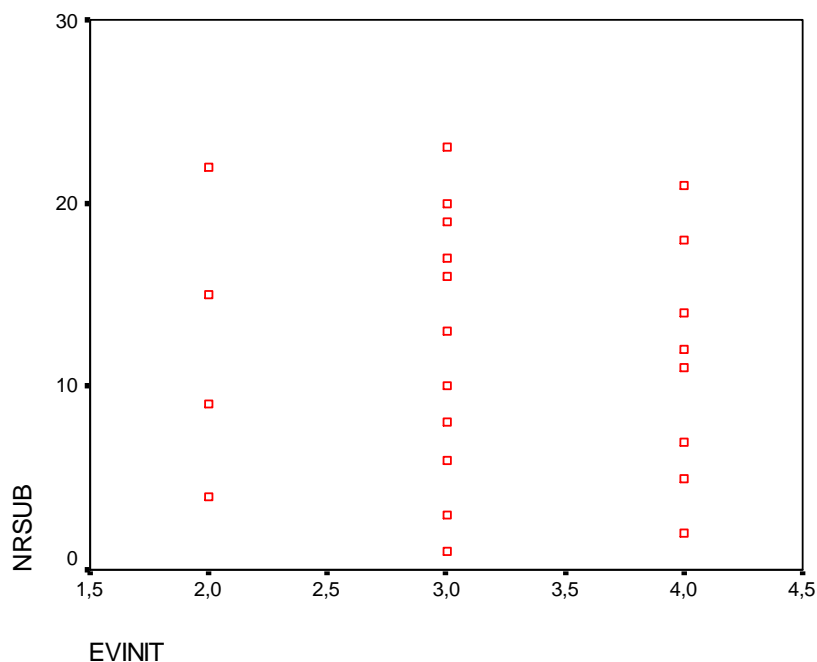


Figura 4.Reprezentarea grafică la evaluarea inițială Limba română

Elevii din lotul de control rezolvă itemii integral sau au nevoie de ajutor doar ocazional.

În continuare voi prezenta situația elevilor cu deficiență mintală deoarece aceștia au prezentat unele dificultăți în rezolvarea itemilor :

- cel mai dificil de citit au fost structurile silabice consonantice și grupurile de litere făcând confuzii în ceea ce privește: ce-che; ge-ghe; ci-ghi; gi-ghi;
- dificultățile de lexie a literelor se transpun și în lexia silabelor, a cuvintelor și implicit a propozițiilor;
- am observat că au existat 5 elevi care nu au reușit să citească nici măcar propozițiile simple;

- copierea este realizată și de cei care nu cunosc literele, ei desenează aceste elemente;
- majoritatea dintre ei sunt interesați doar de redarea grafică cât mai exactă, ei însă nu sesizează semnificația celor scrise;
- la dictare rezultatele sunt mai slabe: confuzii de litere, adăugiri de litere, deformări de litere, lipsa semnelor de punctuație, a majusculei.

Analizând rezultatele obținute de elevii din cele două loturi pot spune că sunt diferențe semnificative: pentru elevii normali rezultatele sunt polarizate spre zonele de realizare integrală a itemilor pe când pentru elevii cu deficiență mintală rezultatele sunt polarizate spre zonele în care sarcinile nu sunt realizate integral, ei au avut nevoie de sprijin în realizarea sarcinilor.

Rezultatele obținute de elevii din lotul experimental la evaluarea finală la Limba și literatura română

Tabelul 4.Evaluarea finală limba română

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	suficient	17	53,1	53,1	53,1
	bine	12	37,5	37,5	90,6
	foarte bine	3	9,4	9,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

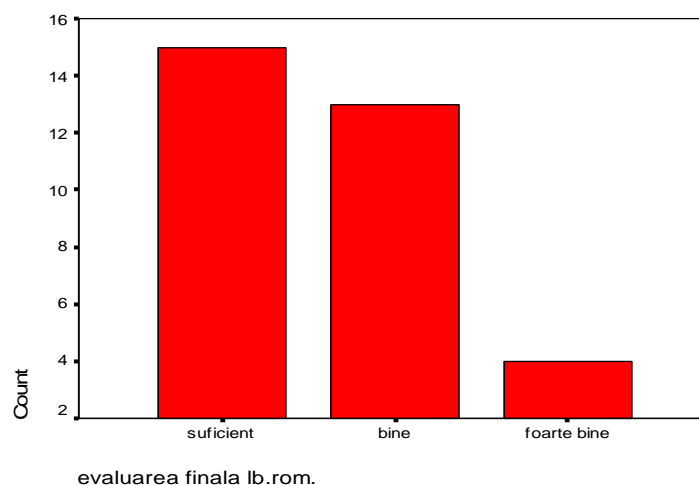


Figura 5. Reprezentare grafică la evaluarea finală Limba română

Tabelul 5. Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,826	,682	,672	,4016

a Predictors: (Constant), coeficientul de inteligenta

Tabelul 6. ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10,381	1	10,381	64,372	,000
	Residual	4,838	30	,161		
	Total	15,219	31			

a Predictors: (Constant), coeficientul de inteligenta
 b Dependent Variable: evaluarea finala lb.rom.

Tabelul 6. Coefficients

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
Model		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-1,982	,582		-3,403	,002
	coeficientul de inteligenta	6,831E-02	,009	,826	8,023	,000

a Dependent Variable: evaluarea finala lb.rom.

Comparând rezultatele obținute de către elevii din lotul experimental la evaluarea inițială și cea finală la Limba română se observă că rezultatele s-au îmbunătățit în urma aplicării programelor de intervenție individualizate.

Rezultatele obținute la Limba și literatura română de elevii din lotul experimental la cele două evaluări

Statistics

		EVALINIT	EVALFIN
N	Valid	32	32
	Missing	0	0

Tabelul 7. Evaluarea inițială Limba română la elevii din lotul experimental

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	insuficient	7	21,9	21,9	21,9
	suficient	15	46,9	46,9	68,8
	bine	8	25,0	25,0	93,8
	foarte bine	2	6,3	6,3	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabelul 8. Evaluarea finală Limba română la elevii din lotul experimental

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	suficient	17	53,1	53,1	53,1
	bine	12	37,5	37,5	90,6
	foarte bine	3	9,4	9,4	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabelul 9. Corelația Pearson între evaluarea inițială și finală la Limba română la elevii din lotul experimental

Correlations

		NRSUBIEC	genul subiectilor	coeficientul de inteligenta	evaluare initiala lb.rom	evaluarea finala lb.rom.
NRSUBIEC	Pearson Correlation	1,000	,061	-,079	,026	-,380
	Sig. (2-tailed)	,	,742	,666	,886	,032
	N	32	32	32	32	32
genul subiectilor	Pearson Correlation	,061	1,000	,253	,259	,170
	Sig. (2-tailed)	,742	,	,163	,152	,352
	N	32	32	32	32	32
coeficientul de inteligenta	Pearson Correlation	-,079	,253	1,000	,861	,826
	Sig. (2-tailed)	,666	,163	,	,000	,000
	N	32	32	32	32	32
evaluarea initiala lb.rom	Pearson Correlation	,026	,259	,861	1,000	,800
	Sig. (2-tailed)	,886	,152	,000	,	,000
	N	32	32	32	32	32
evaluarea finala lb.rom.	Pearson Correlation	-,380	,170	,826	,800	1,000
	Sig. (2-tailed)	,032	,352	,000	,000	,
	N	32	32	32	32	32

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

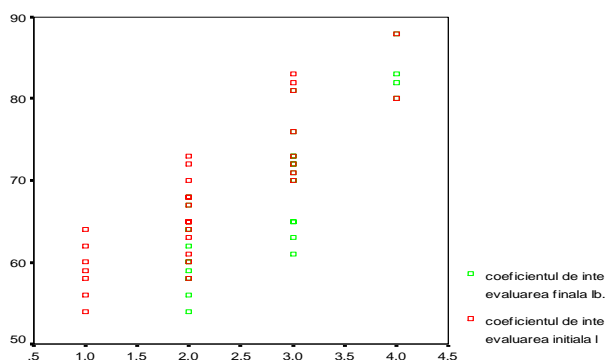


Figura 6. Reprezentare grafică evaluare inițială- evaluare finală-coeficient de inteligența
Studiul de caz numărul 1

Numele și prenumele: L.C.R și M.I.

Data nașterii: 23.08.1998 și 14.05. 1998

Elevii sunt în clasa a III a

Elevii se află în al doilea an de terapie logopedică

Elevii provin din medii diferite: familii interesate- familii dezinteresate.

Diagnostic :

- din punct de vedere medical: nu prezintă antecedente patologice;
- din punct de vedere psihopedagogic: deficiență mintală ușoară; tulburări de atenție; tulburări instrumentale ; imaturitate afectivă.
- din punct de vedere logopedic: dislalie polimorfă și dislexie-disgrafie. Dificultățile cu care se confruntă elevii din punct de vedere logopedic: tulburări în pronunția sunetelor: s, z, ș, j, ț, ce-ci, r-l; confuzii între consoanele surde și cele sonore; diferențierea cuvintelor în propoziții; alcătuirea corectă din punct de vedere gramatical a enunțurilor orale și scrise; scrierea după dictare a unor propoziții scurte.

După corectarea dislaliei polimorfe am trecut la corectarea tulburărilor de scris- citit.

Obiective	Conținuturi	Evaluarea
Să despartă corect în silabe	Exerciții prin care li se cere să despartă cuvinte în silabe. Exerciții prin care să descompună cuvintele, silabele, analiza fonetică și grafică, apoi sinteza și citirea lor.	evaluarea verbalizării și a conștientizării cerinței

Să citească în ritm propriu un text de scurtă întindere	Exerciții de citire a unor cuvinte în care se regăsesc și sunetele care au fost corectate. Exerciții de citire a unor propoziții simple și dezvoltate. Exerciții de citire dirijată în ritmuri și cu intonații diferite.	evaluarea percepției și conștientizării cerinței sarcinii.
Să alcătuiască corect din punct de vedere gramatical propoziții atât oral cât și scris	Exerciții de alcătuire de propoziții după imagini. Exerciții de alcătuire de propoziții cu ajutorul unor cuvinte date. Exerciții de transformare a propozițiilor simple în propoziții dezvoltate.	evaluarea verbalizării și a conștientizării cerinței

În urma aplicării programului de intervenție individualizat am observat că s-a înregistrat un ușor progres în activitatea școlară a elevilor.

Concluzii generale

Sintetizând constatările pe care le-am făcut în cursul analizei și interpretării datelor obținute în studiul de față pot spune următoarele:

- 1.Frecvența tulburărilor de scris-citit este mai mare în rândul elevilor deficienți mintal decât în rândul elevilor normali de aceeași vârstă.
- 2.Există o relație strânsă între dezvoltarea intelectuală și rezultatele obținute de elevii deficienți mintal la învățatură.
- 3.Rezultatele obținute la învățatură de elevii deficienți mintal care prezintă și tulburări în sfera scris-cititului sunt mai slabe decât rezultatele elevilor normali.
- 4.Potențialul de învățare al elevilor deficienți mintali a fost activizat prin programul de intervenție individualizat. Prin aplicarea programului de intervenție individualizat am urmărit pe de o parte corectarea și recuperarea acelor aspecte ale limbajului scris citit care au fost deficitare, iar pe de altă parte am stimulat motivația pentru învățare, interesul și încrederea în forțele proprii.

5.În urma aplicării programului de intervenție individualizat și a terapiei de corectarea a tulburărilor de scris- citit rezultatele elevilor deficienți mintali se îmbunătățesc. Efectele fixate pot fi eliminate într-un timp mai îndelungat.

6.Realizarea continuă a monitorizării rezultatelor obținute de fiecare elev poate ajuta la re proiectarea programelor individualizate sau la menținerea lor.

Studierea tulburărilor de scris-citit este importantă și necesară datorită consecințelor pe care aceste tulburări le au asupra dezvoltării intelectuale și implicit asupra randamentului școlar.

Formele de activitate didactică diferențiată derulate în Școala generală „ I.G.Duca” Petroșani unde s-a desfășurat studiul prezentei lucrări a dat posibilitatea fiecărui elev de a-și valorifica la maxim potențialul intelectual și aptitudinal și totodată a oferit fiecărui elev șansa să se manifeste în activitatea școlară în conformitate cu interesele, posibilitățile și cerințele educaționale ale fiecăruia.

Concluzia finală: învățarea individualizată duce la eliminarea unor lacune din cunoștințele și deprinderile elevilor mai puțin dotați, dar și la îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor acelor elevi capabili de performanțe superioare. Ea reprezintă o condiție a progresului școlar, deoarece randamentul maxim poate fi atins de un elev doar în situația în care sarcinile primite spre rezolvare se află la limita superioară a capacităților sale de rezolvare. Continuarea cercetării constatative din lucrarea de față sub forma unor intervenții formative m-a convins că includerea elevilor de vârstă școlară mică într-un program individualizat stimulează dezvoltarea psihointelectuală, facilitează și îmbunătățesc achizițiile școlare. Avantajele abordării învățării individualizate sunt următoarele: stimulează originalitatea și creativitatea elevilor; valorifică experiența anterioară; sunt adaptate la stilurile proprii de învățare; respectă ritmul individual al elevului; stimulează spiritul de echipă, cooperarea; asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare; fiecărui elev i se asigură încredere în forțele proprii; elevul este evaluat și comparat cu el însuși.

LIMITELE STUDIULUI ȘI POSIBILE DIRECȚII NOI DE CERCETARE

Ca orice demers de cercetare, studiile prezentate în această lucrare au numeroase limite. Aceste limite pot fi clasificate în: limite legate de tipul și numărul de subiecți, limite legate de metoda experimentală. Cea mai importantă limită o consider ca

fiind numărul de subiecți selectați pentru acest studiu. Toate studiile realizate au avut ca subiecții elevii de vârstă școlară mică, ceea ce a făcut ca extrapolarea concluziilor la nivelul altor categorii de participanți să nu fie posibilă. Pentru un studiu viitor îmi propun: alcătuirea unui eșantion mai extins care să includă mai multe categorii de elevii care prezintă și alte deficiențe ; de asemenea este importantă și studierea relației dintre conștiința fonologică și tulburările de limbaj scris-citit; investigarea opiniei cadrelor didactice implicate în activitatea de educare- compensare- recuperare a elevilor aflați în dificultate; investigarea și opiniei părinților acestor elevii; și nu în ultimul rând propunerea unui set de măsuri recuperatorii care să cuprindă toate tipurile de tulburări din sfera limbajului.

Bibliografie selectă

- Anca, M. (2002), *Logopedie*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Anca, M.(2007), *Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu Ces*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Anucuța,P. (1999), *Metode de cercetare psihologică a personalității*, Editura Eurostampa, Timișoara
- Anucuța, P. (2007), *Modalități de stimulare a lecturii la elevi*, Editura Excelsior art, Timișoara
- Arcan, P., Ciumăgeanu, D. (1980), *Copilul deficient mintal*, Facla, Timișoara
- Arseni, C. (1979), *Tratat de neurologie*.vol. I-II, Editura Medicală, București
- Auzias, M. (1970), *Les troubles de l'écriture chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel
- Avramescu, M.D. (2002), *Defectologie și logopedie*,Editura Fundației „ România de Mâine”, București
- Bonchiș, E. (coord.) (2000), *Dezvoltarea umană aspecte psihosociale*,Editura Imprimeriei de Vest, Oradea
- Bonchiș, E. (coord.) (2002), *Învățarea școlară:teorii, modele, condiții, factori*, Editura Emanuel, Oradea
- Bomher, N. (2000), *Scrisul și spiritul.Incursiune în grafologie*, Editura Polirom, Iași
- Boșcaiu, E.(1973), *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițele de copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Chomsky, N. (1996), *Cunoașterea limbajului*, Editura Științifică, București
- Clocotici, V., Stan, A. (2000), *Statistică aplicată în psihologie*, Editura Polirom, Iași
- Cocoradă, E., Năstasă, L.E. (2007), *Fundamentele psihopedagogiei speciale*, Psihomedica, Sibiu
- Colin, V. (1966), *Povestea scrisului*, Editura Tineretului, București
- Cosmovici, A., Iacob, L.(coord.) (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași
- Crețu, E. (1999), *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*, Editura Aramis, București
- Février, J.(1984), *Histoire de l'écriture*, Payot, Paris
- Frutiger, A.(1978), *Des signes et des hommes*, Delta et Spes, Paris

- Gardner, H. (1977), *Les formes de l'intelligence*, Odile Jacob, Paris
- Gérard, C. L. (1991), *L'enfant dysphasique*, Editions Universitaires, Paris
- Gérard, C. L. (1998), *Les dyslexies, ediția a II a*, Masson, Paris
- Gherguț, A. (2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale.Strategii de educație integrată*, Editura Polirom, Iași
- Joița, E. (2002). *Educația cognitivă*. Editura Polirom, Iași
- Jurcău, E., Jurcău, N. (1989). *Cum vorbesc copiii noștri*. Editura Dacia, Cluj-Napoca
- Jurcău, E., Jurcău, N. (1999). *Învățăm să vorbim corect*. Editura Printek, Cluj-Napoca
- Jurcău, N. (coord.) (2001). *Psihologia educației*. U.T. Pres, Cluj-Napoca
- Kulsar, T.(1978). *Factorii psihologi ai reușitei școlare*. Editura Didactică și Pedagogică, București
- Lambrichs, V. S.(1989). *La Dislexie en question*.Edition Robert Laffont, Paris
- Lăscuș, E. (1995). *Noțiuni de logopedie*. Editura Genesis, Cluj-Napoca
- Preda,V.(2000),*Orientări teoretico-praxiologice în psihopedagogia specială*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Preda , V. (2007). *Elemente de psihopedagogie specială*. Editura Eikon, Cluj-Napoca.
- Sava, F.A.(2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Editura ASCR, Cluj-Napoca
- Szamoskozi, S. (1997), *Evaluarea potențialului intelectual prin metode de diagnostic formativ*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
- Ungureanu, D. (1998), *Compendiu logopedic școlar*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Verza, E. (1983a), *Probleme de defectologie, vol. X*, . Editura Didactică și Pedagogică, București