

## Relația de cauzalitate reciprocă între conștiința fonologică, procesarea fonologică și învățarea citirii și scrierii

Oana PREDA<sup>1</sup>, Vasile Radu PREDA<sup>2</sup>

### Abstract

*The present study (The reciprocal causality relation marking phonological awareness, phonological processing and the acquisition of reading and writing skills) offers an analysis of the psychological and pedagogical premises in acquiring reading and writing skills on the basis of the results of research studies pertaining to the following: the role of phonological awareness and that of phonological processing in acquiring lexical competence; the hypothesis that there is a reciprocal causality relation between phonological awareness and learning writing skills; dysfunctions in the treatment of linguistic data; the impact that lexical age might have on dyslexic versus regular readers; effective pedagogical actions for learning reading skills. To illustrate the role played by phonological awareness and by phonological processing in fostering the pre-acquisition of the linguistic skills necessary for reading and writing, the case study of a pre-school child and the results of the NEPSY investigation are presented.*

**Keywords:** phonological awareness, phonological processing, linguistic competence, lexical competence, dyslexia, reading and writing.

### Rolul conștiinței și procesării fonologice în competența lexicală

Conștiința (conștientizarea) fonologică este un termen global, care include și conștiința fonemică, referindu-se la capacitatea de a conștientiza că un cuvânt este alcătuit din foneme distincte, din unități segmentale și suprasegmentale. Această înțelegere constituie baza abilității de a identifica, discrimina și manipula sunetele dintr-un cuvânt. Deci, conștiința fonologică se referă la abilitatea de a manipula sunetele vorbirii (fonemele) cu impact asupra semnificației cuvintelor. Pe lângă foneme, activitățile bazate pe conștiința fonologică vizează și manipularea rimelor, cuvintelor și silabelor.

**Procesarea fonologică** include conștiința fonologică, precum și conștiința fonemică, ambele focalizându-se pe diferențierea sunetelor limbii (Anca, Hațegan, 2008; Bodea-Hațegan, 2013, 2015).

În cursul perioadei care precede învățarea formală a limbajului scris, copilul achiziționează un repertoriu de cunoștințe despre unitățile fonologice ale limbajului oral (silabe, unități infra-silabice, foneme), precum și abilități epifonologice. Senisibilitatea fonologică timpurie joacă un rol important în achiziția cunoștințelor meta-fonologice și a cunoștințelor lexicale (Demont, Botzung, 2003).

**Competența lexicală** - respectiv cunoașterea unităților lexicale ale limbii, capacitatea de a le utiliza și capacitatea de a înțelege aspectele productiv-active și receptiv-pasive ale stăpânirii vocabularului - joacă un rol important în procesul de comunicare orală și scrisă.

Competența lexicală se bazează pe cunoștințele (unitățile) lexicale organizate în sisteme extrem de bogate și de complexe. Deoarece elevii din ciclul primar nu au suficiente cunoștințe

metalingvistice, acestea trebuie dezvoltate prin activitățile didactice (Grossmann, 2011).

### **Ipoteza unei relații de cauzalitate reciprocă între conștiința fonologică și învățarea limbajului scris**

Chiat (2001) consideră că cel mai important factor în dezvoltarea limbajului oral și scris este procesul de „mapping”, definit ca procesul cu ajutorul căruia copilul formează și dezvoltă corespondențe între segmentele semantice și segmentele fonologice. Chiat (2001) susține că teoria procesului de „mapping” completează teoria deficitului fonologic, teorie pe care o consideră ca având valențe explicative majore în privința cauzelor care duc la apariția tulburărilor specifice de limbaj.

Rezultatele unui mare număr de studii confirmă ipoteza unei relații de cauzalitate reciprocă între conștiința fonologică și învățarea limbajului scris (Ramus, Szenkovits, 2008; Claesses și colaboratorii, 2009). Conform acestei ipoteze, conștiința fonologică este un factor predictiv privind capacitățile de lectură și scriere, iar învățarea lecturii contribuie la o mai bună conștientizare a fonemelor (Pagani et al., 2011).

Lectura este achiziționată în faze succesive, având la bază două proceduri: a) o procedură logografică prin care cuvintele sunt recunoscute pornind de la indici vizuali globali și/sau locali; b) o procedură alfabetică prin care cuvintele sunt decodate secvențial, astfel încât literele sau grupurile de litere (grafemele) sunt puse în relație cu sunetele limbajului oral cărora le

corespund (fonemele). În opinia lui Seymour (1997) competențele de bază, respectiv capacitățile de decodificare secvențială a cuvintelor – bazate pe capacitățile de analiză fonemică – sunt achiziționate înaintea competențelor mai complexe, precum utilizarea unei proceduri morfografice bazată pe capacitățile de analiză morfemică.

Relațiile dintre capacitățile de analiză fonemică și lectură sunt mai puternice la începutul învățării citirii și scrierii, invers fiind cazul pentru capacitățile de analiză morfologică. Aceasta se poate explica prin faptul că pentru înțelegerea principiului alfabetic conștiința fonemică este crucială mai ales pentru lectorii debutanți.

Trebuie să avem în vedere că dezvoltarea mintală și a competențelor lingvistice sunt procese complementare (Nader-Grosbois, 2006). Faptul că dezvoltarea mintală și dezvoltarea competențelor lingvistice sunt procese complementare reiese dacă analizăm posibilitățile copiilor în ceea ce privește construcția și utilizarea propozițiilor și frazelor.

De asemenea, este necesară analiza abilităților de reformulare a ideilor și a frazelor, ceea ce se realizează, mai ales, prin feed-back, în sensul că acțiunea verbală poate corecta și regula emisia verbală inițială. Astfel de mecanisme reglatorii ale limbajului verbal permit accesarea la un stadiu cognitiv superior și o mai bună integrare școlară.

Prin antrenarea utilizării adecvate a codurilor și abilităților verbale, copiii cu dizabilități intelectuale își ameliorează performanțele cognitive și randamentul

școlar. Se știe că un nivel scăzut al reușitei nu rezultă numai din potențialul intelectual limitat, ci și din dificultatea de a utiliza mijloacele verbale care ar putea facilita realizarea sarcinilor școlare. Un elev cu dezvoltare tipică devine autonom în domeniu lecturii după circa 2-4 ani de exercițiu. În cazul copiilor cu dizabilități intelectuale, lectura autonomă se dobândește cu dificultate, deoarece acești elevi, într-o proporție relativ mare, prezintă dislexie și disgrafie.

Copilul cu dislexie, în pofida eforturilor, va avea nevoie de mai mult timp pentru achiziția citirii și scrierii. El va avea dificultăți să accedă prin scris la competențele cerute de programa școlară. În funcție de tipul dislexiei (fonologice, lexicale, mixte), copilul va avea dificultăți vizuo-spațiale și/sau fonologice, astfel încât lectura sa va fi perturbată.

Lectura copilului dislexic este lentă, sare rândurile, inversează sau confundă literele, repetă sunete sau cuvinte, ceea ce perturbă înțelegerea textului. Energia excesivă pe care o pune în lucru pentru descifrarea textului nu poate fi utilizată pentru memorare și înțelegere. Elevul cu dislexie are dificultăți în perceperea și memorarea corespondenței între un sunet și o literă sau o succesiune de foneme și transcrierea lor grafică, datorită disfuncțiilor conștiinței fonologice. Acest elev are dificultăți în perceperea informațiilor vizuale, ceea ce conduce la dificultăți în recunoașterea globală și precisă a cuvintelor și, ca urmare, le reține cu dificultate (de exemplu, citește un cuvânt în locul altuia).

Deficitele observate la copiii cu tulburări specifice ale limbajului rezultă din deficitul în tratarea fonologică, care are repercusiuni negative în ceea ce privește dezvoltarea competențelor lexicale și gramaticale, în achiziția morfologiei și sintaxei (Gérard, 2006).

### **Cercetări privind conștiința fonologică și limbajul scris**

Ashby, Dix, Bontrager, Dey și Archer (2013) au analizat modul în care se relaționează conștiința fonemică și fluența lecturii textelor. În cercetare au fost cuprinși elevi din clasa a II-a, care apoi au fost evaluați în privința conștiinței fonemice și în clasa a III-a. Prin această cercetare longitudinală s-a evidențiat faptul că un nivel scăzut al conștiinței fonemice în clasa a II-a a se asociază cu un nivel scăzut al fluenței lecturii în clasa a III-a.

Printr-o cercetare la care a avut ca participanți 60 de tineri cu dizabilități cognitive ușoare, cu vârsta cuprinsă între 15-23 ani, Soltani și Roslan (2013) au evidențiat că toate cele trei componente ale procesărilor fonologice (conștiința fonologică, memoria de scurtă durată fonemică și denumirea rapidă automată) sunt direct relaționate cu structura abilităților lexico-grafice, respectiv, cu abilitățile de decodare implicate în scris-citit.

Unele studii (Casalis, 1998) arată că la un nivel lexical de școlaritate comparabil, dislexicii prezintă un deficit specific al căii fonologice de procesare, atestat printr-o inferioritate specifică în lectura pseudo-cuvintelor, în timp ce alte cercetări nu au remarcat faptul că dislexicii citesc mai puțin bine pseudo-cuvintele decât subiecții din grupul de control, de aceeași vârstă lexicală (Tabelul 1.).

Tabelul 1. Studii privind efectul vârstei lexicale la copiii cu dislexie și la lectorii normali  
(după Casalis, 1998, p. 57)

Autorii	Vârsta medie lexicală, vârsta cronologică a subiecților dislexici și lectorii normali)	Sarcinile	Rezultatele
Snowling (1980)	- Dislexici: 12,1 ani - Lectorii normali de aceeași vârstă lexicală: 9,5 ani	Prezentare vizuo-auditivă și auditivo-vizuală a pseudocuvintelor.	Persoanele care prezintă dislexie întâmpină dificultăți în utilizarea decodării.
Baddeley și colab. (1982)	- Dislexici: 12,10 ani - Lectorii normali de aceeași vârstă lexicală: 9,11 ani - Lectorii normali de aceeași vârstă cronologică: 12,10 ani	Pronunțarea cuvintelor și pseudocuvintelor (exactitudine /viteză)	Persoanele care prezintă dislexie fac mai multe erori la pseudo-cuvinte, dar nu și la cuvinte, și prezintă pattern-uri similare.
Kochnower și colab. (1983)	- Dislexici: 10,3 ani - Lectorii normali de aceeași vârstă lexicală: 8 ani	Pronunțarea de cuvinte și de pseudo-cuvinte	Persoanele care prezintă dislexie au dificultăți în lectura cuvintelor obișnuite și a pseudo-cuvintelor.
Beech și Harding (1984)	- Lectorii slabi : 9,9 ani - Lectorii buni: 7,2 ani	Pronunțare de cuvinte și de pseudo-cuvinte. Conștiință fonologică	Nu există diferențe la cele două sarcini între lectorii slabi și cei buni.
Olson și colab. (1989)	- Lectorii slabi: 15,6 ani - Lectorii normali de aceeași vârstă lexicală; 10,3 ani	Pronunțare de pseudo-cuvinte; decizie ortografică	Dificultățile persoanelor care prezintă dislexie în sarcinile de pronunție, dar nu sunt diferențe pentru decizia ortografică.
Holligan și colab. (1988)	- Dislexici: 8,5 ani - Lectorii normali de aceeași vârstă lexicală: 7,2 ani	Pronunțare de cuvinte regulate și neregulate; decizie lexicală; pronunțare de pseudo-cuvinte	Nu sunt diferențe între grupe pentru cuvintele neregulate și nici pentru decizia lexicală, dar persoanele care prezintă dislexie fac mai multe erori.

Manis și colab. (1988)	-Dislexici: de 9,2 ani la 14,9 ani ; nivel lexical: de la 4 la 8 ani; -Lectori normali : vârsta de 6,10 – 10,7 ani, repartizați în trei grupe, în funcție de nivelul lexical (ani de școlarizare): 2,2 – 3,5 ani de școlarizare; 3,6 – 4,4 ani de școlarizare; 4,5 – 5,8 ani de școlarizare.	Pronunțare de pseudo-cuvinte; prezentare vizuo-auditivă a pseudo-cuvintelor; decizie fonologică asupra pseudo-cuvintelor; sarcini ortografice.	Persoanele care prezintă dislexie au dificultăți de pronunție, diferența nu este semnificativă pentru prezentare, nici pentru decizia fonologică; Nu sunt diferențe între grupe pentru cuvintele neregulate și nici pentru decizia lexicală, dar dislexicii fac mai multe erori pentru ortografie.
Manis și colab. (1990)	-Dislexici: 11,9 ani -Lectori normali de aceeași vârstă lexicală: 11,10 ani - Lot de control de aceeași vârstă cronologică: 8,2 ani	Pronunțare de pseudo-cuvinte. Prezentare auditiv-vizuală și vizuo-auditivă a pseudocuvintelor.	Performanțele persoanele care prezintă dislexie sunt inferioare celor din lotul de control pentru ambele sarcini și inferioare celor ale lectorilor normali la pronunție.
Beech și Awaida (1992)	-Lectori slabi: 9 ani -Lectori buni : 7,9 ani	Pronunțare de pseudo-cuvinte. Conștiință fonologică.	Lectorii slabi sunt inferiori lectorilor buni la pronunție, dar nu și la conștiința fonologică
Baddeley și colab. (1988)	-Dislexici: 11,9 ani -Lectori normali de aceeași vârstă lexicală: 8,6 ani	Lectura cuvintelor și pseudo-cuvintelor	Nu există diferențe între persoanele care prezintă dislexie și lectorii tipici de aceeași vârstă lexicală.
Treisman și Hirs-Pasek (1985)	-Dislexici: 11,9 ani -Lectori normali de aceeași vârstă lexicală: 8,6 ani	Lectura unor cuvinte regulate/neregulate și a unor pseudo-cuvinte.	Nu există diferențe între persoanele care prezintă dislexie și lectorii tipici.
Baddeley și colab. (1988)	-Dislexici: 11,9 ani -Lectori normali de aceeași vârstă lexicală: 8,6 ani	Lectura cuvintelor și pseudo-cuvintelor.	Nu există diferențe între persoanele care prezintă dislexie și lectorii tipici de aceeași vârstă lexicală.

Din ansamblul acestor studii, opt menționează faptul că elevii cu dislexie prezintă un deficit al căii fonologice de procesare, în timp ce în patru studii nu

se găsește nici o diferență între copiii cu dislexie și cei care nu prezintă dislexie.

## Tulburări ale tratării informațiilor lingvistice

tabelul 2

Cercetările au evidențiat faptul că *rapiditatea și eficacitatea tratării informațiilor lingvistice* are un important impact asupra învățării și

performanțelor școlare (Hoffman, Gilliam, 2004), iar eventualele tulburări din sfera tratării fonologice, tratării vizuo-spațiale, atenției, percepției, memoriei de lucru și gândirii trebuie evaluate cu precizie ( ).

Tabelul 2. Tulburări ale tratării informațiilor lingvistice

Perturbări ale unor procese	Percepție	Memorie	Gândire	Învățare
Tratarea fonologică	Confuzia sunetelor care formează cuvintele; dificultăți în segmentarea cuvintelor; automatizare limitată a decodării cuvintelor.	Dificultăți în privința corespondenței i grafo-fonetice.	Dificultăți în sesizarea conținutului datorită slabei fluidității a decodării.	Dificultăți în discriminarea fonologică a unor cuvinte asemănătoare și în reținerea conceptelor.
Tratarea vizuo-spațială	Dificultăți în organizarea spațială a scrisului pe pagină și în percepția organizării ideilor într-un text.	Dificultăți în distingerea "dreapta-stânga", "nord-sud", precum și în structuri ierarhice.	Dificultăți în desprinderea și organizarea ideilor esențiale dintr-un text.	Insuficienta integrare a informațiilor secvențiale (zilele săptămânii, lunile anului, ordinea crescătoare sau descrescătoare a numerelor).
Vieza tratării informațiilor	Percepere lentă, stil perceptiv inert.	Lentoare în memorare și reproducere.	Lentoare în stabilirea legăturilor dintre informațiile noi și cele achiziționate anterior.	Dificultăți în urmărirea lecțiilor expuse prea rapid; Timp și efort mai prelungit pentru tratarea informațiilor
Funcțiile executive	Stil perceptiv impulsiv, fluctuații în activitatea perceptivă.	Dificultăți în memorarea și reactualizarea unor cunoștințe.	Insuficientul control cognitiv al informațiilor asimilate.	Învățare autonomă deficitară; insuficienta planificare a activității de învățare.
Atenția	Dificultăți de concentrare a atenției pentru perceperea unor informații.	Memorie de lucru deficitară din cauza deficitelor atenționale	Dificultăți în asamblarea/relaționarea ideilor din cauza disfuncțiilor atenționale.	Fluctuații în învățare datorită insuficienței concentrării și distributivității a atenției.
Memoria	Procese perceptivă cu eficiență scăzută pentru memorarea	Dificultăți în recuperarea din memorie a	Strategii mnezice insuficiente sau ineficiente pentru	Ortografie neautomatizată cu impact negativ în scrierea

	unor informații.	unor informații achiziționate anterior.	decodificarea unor concepte sau conținuturi.	corectă. Dificultăți în decodificarea și înțelegerea unor concepte sau conținuturi.
Tratarea limbajului	Dificultăți în perceperea pe cale orală sau scrisă a unor informații cu anumite grade de complexitate.	Dificultăți în reactualizarea unor cunoștințe lexicale cerute de diferite sarcini didactice.	Dificultăți în înțelegerea unor fraze lungi sau complexe din punct de vedere gramatical, precum și a unor figuri de stil.	Dificultăți în învățarea unui vocabular nou, a unor noțiuni gramaticale morfo-sintactice.

Elevii care au probleme în înțelegerea lecturii, în absența unor dificultăți de înțelegere a limbajului oral, au cel mai adesea dificultăți de decodificare a sensului cuvintelor, propozițiilor și frazelor. Aceste constatări i-au condus pe Hover și Gough (1990) să propună următoarea formulă: *Nivelul de înțelegere a limbajului scris = Nivelul decodificării X Nivelul înțelegerii orale*. Deci, nivelul înțelegerii limbajului scris depinde de două competențe lingvistice: a) nivelul înțelegerii limbajului oral, incluzând vocabularul; b) nivelul capacității de decodificare.

În scrierea în limba română, care este fonetico-alfabetică, *stăpânirea relațiilor grafeme-foneme și nivelul de stăpânire a decodificării*, care se evaluează prin precizie și rapiditate, depind de capacitățile conștiinței fonemice. Aceste competențe corespund, de fapt, *componentelor unei învățări eficiente a lecturii*: a) conștiința fonemică; b) corespondența grafem-fonem; c) fluenta; d) înțelegerea; d) vocabularul.

În opinia unor cercetători (Gathercole, Baddeley, 1990; Adams, Gathercole, 2000; Ulman, 2001; Montgomery, 2003) *deficitele memoriei fonologice afectează*

învățarea vocabularului precum și înțelegerea gramaticală.

### **Acțiuni psihopedagogice pentru învățarea lecturii**

Acțiunile psihopedagogice pentru învățarea lecturii vizează realizarea a trei obiective principale, menționate în curricula disciplinei "Limba și comunicare".

a) Fluiditatea (fluența) – care constă în abilitatea de recunoaștere a cuvintelor și de citire a textului cu rapiditate și expresivitate. Fluiditatea se antrenează pornind de la citirea unor texte sau cărți simple, care tratează subiecte familiare și care conțin mai ales un vocabular curent și repetitiv, fără cuvinte necunoscute de copil. Pe măsură ce lectura copilului devine mai fluentă, el va citi expresiv, respectând semnificația semnelor de punctuație, ceea ce îi permite și o mai bună înțelegere a sensului textului citit.

b) Înțelegerea (comprehensiunea) – este abilitatea de a extrage mesajul dintr-un text, de a reflecta asupra acestuia și de a trage concluzii. O învățare adecvată a lecturii se bazează pe cunoștințele anterioare, pe aspecte trăite, pe

competențele lingvistice și pe abilitățile superioare ale gândirii.

c) Motivația de a citi – este un element cheie pentru implicarea elevului în lectură, clădindu-se chiar o pasiune

pentru această activitate intelectuală. Se vor recomanda cărți captivante, cu iconografie atractivă (imagini relevante), ținând seama și de vârsta elevului.

Tabelul 3. Acțiuni psihopedagogice pentru învățarea eficientă a lecturii în ciclul primar

**OBIECTIVE:**

Fluiditate- Înțelegere – Motivație

Elevii să citească fluent, înțelegând conținutul lecturii, fiind capabili să aplice și să comunice cunoștințele și să aplice competențele lor în noi contexte, fiind necesar să fie puternic motivați și ghidați pentru comprehensiunea lecturii.

**CUNOȘTINȚE ȘI COMPETENȚE**

Comunicare orală

Cunoștințe anterioare

Concepte asociate scrisului

Conștiință fonemică

Conștiința fonologică

Corespondențe literă-sunet

Vocabular

Semantică și sintaxă

Metacogniție și strategii de înțelegere

Abilități superioare de gândire

**METODE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE**

Combinarea predării explicite, învățării ghidate, învățării autonome și punerii în practică a lecturii (lectură ghidată, lectură partajată, înțelegere ghidată, lectură autonomă)

Predarea-învățarea pe grupe de nivel, individualizată și prin cooperare

Tehnici de evaluare variate, cu accent pe evaluarea formativă

Integrarea analizei grafo-fonetice și a analizei cuvintelor

Exerciții de literație

Activități de literație autentice și motivante

Texte gradate ca dificultate

Varierea genurilor literare (cu suport tipărit sau electronic)

Intervenții personalizate asupra copiilor care riscă să nu învețe să citească, să nu își însușească scrierea și comunicarea orală adecvată

Activități propice pentru dezvoltarea abilităților superioare ale gândirii

O bună organizare și gestionare a predării - învățării în clasă.

Implicarea părinților în îndrumarea elevilor pentru efectuarea sarcinilor școlare

Pentru *învățarea citirii* se pot oferi unele *ajutoare*, dintre care amintim:

- Efectuarea de exerciții care vizează conștiința fonologică: discriminare, inversiune, fuziune, segmentarea

cuvintelor și silabelor, pronunțarea sunetelor;

- Segmentarea și reperarea fonemelor și a altor unități sonore cu sprijin gestual;

- Fiecare sunet apropiat ca pronunție (m/n; p/b etc.) va fi asimilat separat, pe baza exercițiilor de discriminare,



iar apoi se va trece la învățarea semnelor grafice corespunzătoare;

–A permite elevului să urmărească cuvintele din text cu degetul.

Elevul va învăța unele “concepte asociate scrierii, care se referă la modul în care limba vorbită este transpusă în scris. Aceste concepte se referă la: mișcarea direcțională a privirii pe un text (în limba română – de la stânga la dreapta și de sus în jos); distincția între litere și cuvinte (copilul va învăța că literele formează cuvinte și cuvintele sunt separate prin spații); literele majuscule și punctuația; semnele diacritice.

Unii cercetători, precum Picoche (2011), au propus câteva principii de bază pentru dezvoltarea vocabularului în clasele primare: a) a se da prioritate verbelor, datorită faptului că verbul structurează fraza și permite explorarea diferitelor combinații ale cuvintelor și să se lucreze asupra diferitelor familii de cuvinte; b) să nu se separe vocabularul de sintaxă.

Numeroase cercetări (Biemiller, 2011; Pagani și colaboratorii, 2011; Grossmann, 2011) subliniază necesitatea de a se stabili prin programele școlare o progresie a noțiunilor de bază necesare pentru înțelegerea sistemului lexical.

### **Studiu de caz**

Acesta este bazat pe examinarea cu proba Bateria de evaluare neuropsihologică la copii 3-12 ani (NEPSY)

### **Date generale**

M.I., gen masculin

Vârsta: 6 ani, 5 luni; clasa pregătitoare - Școala Gimnazială Specială CRDEII

Situația socio-economică a familiei: precară.

Climatul socio-afectiv în familie: părinții divorțați; atmosferă educativă neadecvată.

Diagnostic psihologic: Intelect liminar. Tulburări emoționale. Dificultăți de învățare a pre-achizițiilor școlare

Diagnostic logopedic: Retard al limbajului verbal

Copilul a fost înscris la Școala Gimnazială Specială-CRDEII Cluj-Napoca la recomandarea Comisiei de Expertiză Complexă. S-a recurs la această soluție educațională pentru a include copilul într-o terapie de dezvoltare a funcțiilor cognitive și mai ales a limbajului verbal.

### **Testarea cu bateria NEPSY**

Media scorurilor din domeniile de bază este 86,6 cu abateri cuprinse între 82 (la Limbaj) și 94 (la Funcții Senzoriomotorii). Toate scorurile obținute se află sub nivelul mediu al grupei de vârstă dar se înscriu în limitele admise ale abaterilor de la medie. Evaluând profilul scorurilor s-ar putea spune că problemele mai puțin grave ar fi la domeniul Funcții Senzoriomotorii, dar cele de la Limbaj ar trebui monitorizate pentru a preveni și diminua deficitul mai mari care ar putea afecta performanța școlară a copilului mai ales în domeniul limbajului scris, al lecturii și scrierii.

Performanța cea mai slabă la subtestele din domeniul Atenție auditivă și Setul de răspuns. Scorul mic la acest subtest indică deficit atențional și vigilență scăzută la sarcini repetitive. Numărul

mare de erori de comitere depășește media erorilor făcute de copiii de aceeași vârstă.

La partea „B” rezultatele au fost și mai slabe, punând în evidență un deficit considerabil privind abilitatea de a menține un set mintal complex, de a schimba seturi sau de a regla un răspuns conform unor stimuli auditivi similari ori diferiți. Numărul erorilor de omitere este dublu față de media erorilor pentru vârsta de 6 – 7 ani. Pe lângă memoria de lucru deficitară se poate evidenția și o capacitate cognitivă slabă, mai mult decât o problemă de atenție.

Existența unor dificultăți în memoria de lucru auditivă se confirmă și prin raportare la performanța slabă obținută la subtestul Înțelegerea Instrucțiunilor impulsurile imediate evocate de stimuli vizuali care vin în conflict cu instrucțiunile verbale. Comparând performanța sub nivelul așteptat la acest subtest cu performanța la limita inferioară înregistrată la Atenție Auditivă și Setul de Răspuns se confirmă existența unor dificultăți în schimbarea și menținerea unui set complex de informații în memoria de lucru.

La itemii vizând Limbajul, rezultatele la examinarea cu NEPSY arată că scorul acestui domeniu este cel mai scăzut dintre scorurile domeniilor de bază și se situează sub limita medie a rezultatelor obținute de copiii de aceeași vârstă, ceea ce poate să aibă repercusiuni negative în domeniul învățării lecturii și scrierii.

La subtestul Procesare fonologică - partea „A” răspunsurile corecte (10 din 14) păreau să prefigureze o performanță peste nivelul mediei, dar

partea „B” s-a dovedit foarte dificilă. Segmentarea fonologică fără suport vizual (cum era obișnuit la exercițiile de analiză fonematică), dar mai ales înlocuirea unor secvențe pe care nici n-a învățat să le distingă, l-au pus pe copil în încurcătură, chiar dacă, foarte probabil, nu a sesizat toate erorile făcute. Cu toate că scorul bun atins la acest subtest nu ne îndreptățește să lansăm ipoteze, dar putem compara rezultatele din partea „B” cu cele înregistrate la Înțelegerea Instrucțiunilor și Atenția Auditivă (ambele situate la limită). Avem astfel o imagine destul de clară asupra felului în care sunt procesate informațiile auditive pentru a include în programul de intervenție personalizat exerciții specifice pentru îmbunătățirea abilității fonologice și antrenarea memoriei auditive .

Performanța slabă la subtestul Numire rapidă pare mai greu de explicat dacă luăm în considerare punctajul de corectitudine (55), valoare apropiată de punctajul maxim (60). De asemenea raportarea performanței acestui subtest la cele atinse la Secvențe Oromotorii (peste nivelul așteptat) și Secvențe Motorii Manuale (la nivelul așteptat), relevă absența unor probleme similare. Nivelul scorului obținut este foarte mult influențat de timpul necesar pentru rezolvarea sarcinii.

Deci rezolvarea lentă a sarcinii a determinat nivelul scăzut al performanței iar dificultățile în organizarea secvențelor verbale se manifestă cu preponderență când se află sub presiunea timpului.

Performanțele la subtestele Repetarea cuvintelor fără sens, Fluență verbală și

Secvențe oromotorii sunt aproape de nivelul mediu al performanțelor grupului de vârstă.

La subtestul Înțelegerea instrucțiunilor, scorul situat la limita inferioară a mediei, indică din nou existența unor probleme în memoria de lucru și nesiguranță la înțelegerea rapidă a termenilor conceptuali spațiali.

Examinarea limbajului verbal a evidențiat următoarele aspecte: volumul vocabularului este sărac în raport cu vârsta, iar exprimarea verbală este greoaie, lentă, incorectă gramatical.

Evaluarea limbajului verbal a adus informații în sprijinul ipotezei că scorul mic al domeniului se datorează dificultăților de organizare a secvențelor verbale, de accesare rapidă a cuvintelor din memorie și de rezolvare corectă a unor itemi în timp limitat.

Evaluarea cu bateria NEPSY a avut drept scop completarea informațiilor obținute la examinările inițiale, în vederea întocmirii proiectului de intervenție personalizat destinat diminuării dificultăților de învățare a pre-achizițiilor și apoi a achizițiilor școlare din domeniul scrierii și citirii, aspect subliniat și de Korkman, Kirk, Kemp, (2003).

### Concluzii

Cercetările au evidențiat faptul că evaluarea conștiinței fonologice și, implicit, a procesărilor de natură fonologică are valoare predictivă pentru achiziția scris-cititului, oferindu-e informații utile și cu privire la progresul pe care copilul în înregistrează în condițiile în care este cuprins într-un

program de dezvoltare a abilităților de procesare fonologică.

Dezvoltarea abilităților de procesare fonologică poate porni de la antrenarea abilităților de percepere și producere de rime, mergând până la dezvoltarea abilităților de segmentare. Aceste abilități sunt construite stadial, începând cu perioada grădiniței și continuând în clasele primare.

Activitățile de evaluare a copiilor cu scopul de a face predicții asupra achiziției scris-cititului vizează conștiința fonologică și cea fonematică, funcționarea acestor competențe având un rol important în identificarea copiilor cu risc de a avea dificultăți de învățare a scrierii și citirii corecte, relaționate cu disfuncții în structurarea și pragmatica limbajului.

### Bibliografie

- Adams, A. M., Gathercole, S.E. (2000). Limitations in working memory: implications for language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 1:95 - 116.
- Anca, M. Hațegan, C. (2008). *Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Ashby, J., Dix, H., Bontrager, M., Dey, R., Archer, A. (2013). Phonemic Awareness Contributes to Text Reading Fluency: Evidence From Eye Movements. *School Psychology Review*, 42 (2): 157-170.
- Biemiller, A. (2011). Vocabulary development and implications for reading problems. În: A.McGill-

- Franzen, R.L. Allington. *Handbook of reading disability research*. New York: Routledge: 208-218.
- Bodea-Hațegan, C. (2013). *Procesarea fonologică – Delimitări teoretice și aspecte practice. Cartea Albă a Psihopedagogiei speciale*, Departamentul de Psihopedagogie specială, Cluj-Napoca, p. 1-11.
- Bodea-Hațegan, C. (2015). Tulburările de limbaj și comunicare. În: A. Roșan (coord.). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași : Polirom : 212—243.
- Casalis, S. (1998). *Lecture et dyslexies de l'enfant*. Paris, Septentrion : Presses Universitaires.
- Chiat, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: Premises predictions, and evidence. *Language and cognitive processes in developmental disorders*, 16, 2/3: 113 – 142.
- Claesses, M., Heath, S., Fletcher, J., Hogben, J, Leitao, S. (2009). Quality of phonological representations: a window into the lexicon? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44, 2: 121 – 144.
- Demont, E., Botzung, A. (2003). Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture: étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'Année Psychologiques*, 103, 3 : 377 – 409.
- Gathercole, S.E., Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficits in language disorders of children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29: 336-360.
- Gérard, C.L. (2006). Non-specific language disorders in children. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 1:54 – 61.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150 :103-108
- Hoffman, L., Gilliam, R. (2004). Verbal and spatial information processing constraints in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1: 114-121.
- Hover, W.A., Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2: 127-160.
- Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S. (2003). *NEPSY: Bilan Neuropsychologique de l'Enfant*. Paris: Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Montgomery, J. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far. *Journal of communication disorders*, 36, 3: 221 – 231.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*. Bruxelles: De Boeck.
- Pagani et all. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Étude longitudinale du développement des

enfants du Québec de la naissance à 10 ans. Québec: Institut de la statistique du Québec, Vol. 6, fascicule 1.

Ramus, F., Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 1: 129 – 141.

Soltani, A., Roslan, S. (2013). Contributions of Phonological Awareness. Phonological Short-Term Memory and Rapid Automated Naming, toward Decoding Ability in Students with Mild Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34 (3): 1090-1099.

Ulman, M. (2001). The declarative/procedural model of lexicon and grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30: 37 – 69.

- 
1. Profesor psihopedagog drd. Școala Gimnazială CRDEII, Cluj-Napoca.  
E-mail: [oana\\_preda2004@yahoo.com](mailto:oana_preda2004@yahoo.com)
  2. Profesor psihopedagog. Școala Gimnazială CRDEII, Cluj-Napoca.