

Dezvoltarea abilităților lexico – semantice în contextul dificultăților de învățare

Adina SÂNGEREAN¹

Abstract

This article presents different concepts and theories related to learning disabilities, dyslexia, reading fluency and reading comprehension. It also presents the results obtained by applying the PEAFC and the Crichton Scale. The initial assessment was made in December 2016, and the second one in May 2017. The two assessments let us emphasize the specificity of the difficulties encountered in reading fluency and in reading comprehension.

Keywords: reading fluency, reading comprehension, learning difficulties, lexical-semantic difficulties, Crichton Scale, PEAFC (Probe for Assessing and Training Reading Fluency)

Introducere

Formarea și dezvoltarea abilităților de citit – scris este un proces complex care începe încă de timpuriu, preachizițiile însușite în etapa preșcolară punând bazele dezvoltării acestor abilități care presupun multe exerciții.

Dificultățile de învățare reprezintă principala categorie diagnosticată cu care ne confruntăm în realitatea școlii de masă. Acestea au fost studiate îndelung și au rămas și în prezent o provocare pentru cercul lumii științifice.

Articolul de față își propune evidențierea problemelor cu care se confruntă elevii din spectrul dificultăților de învățare și anume dezvoltarea lexico – semantică, fluența citirii și comprehensiunea citirii.

În literatura de specialitate, începând cu anii 1960 au existat mai multe încercări de a defini dificultățile de învățare. Unele definiții au fost catalogate ca fiind prea ample, iar altele că nu au reușit să descrie în totalitate capacitatea de manifestare a fenomenului.

Printre cei care s-au ocupat cu studiul dificultăților de învățare sunt: Hallahan și Mercer (2001), care descriu mai multe perioade în care s-au produs schimbări în domeniul acestor dificultăți, din perspectivă americană și a căror conceptualizare a fost preluată și de alte țări, printre care și România. Perioadele amintite de cei doi au fost:

- Perioada europeană de fundamentare (1800 – 1920);
- Perioada americană de fundamentare (1920 – 1960);
- Perioada emergentă (1960 – 1975);
- Perioada de solidificare (1975 – 1985);
- Perioada turbulentă (1985 – 2000).

În concepția celor doi cercetători între aptitudinea intelectuală și abilitatea de a citi nu ar fi nici o relație directă, ceea ce înseamnă că elevii cu un nivel de funcționare cognitiv adecvat, nu vor putea fi diagnosticați cu dificultăți specifice de învățare de genul dislexiei, disgrafiei. Însă este recunoscut, la nivelul realității școlare că dificultățile de învățare, cele mai multe nu sunt dificultăți specifice (tulburări specifice de

învățare-TSI), ci ele se datorează unor factori ce pot fi puși în evidență, altor dizabilități etc.

Primele încercări de definire a dificultăților de învățare îi sunt atribuite lui Samuel Kirk (Hallahan și Mercer, 2001), care va formula prima definiție oficială în anul 1962 în lucrarea „Educating Exceptional Children” (Educarea copiilor excepționali) și care este formulată astfel: „O dizabilitate de învățare face referire la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în unul sau mai multe procese ale vorbirii, limbajului, citirii, scrierii, aritmeticii sau a altor discipline școlare, ce rezultă dintr-un deficit psihologic cauzat de o posibilă disfuncție cerebrală și/sau tulburări emoționale sau comportamentale. Nu este rezultatul unei deficiențe mentale, al deprivării senzoriale sau al factorilor sociali sau educaționali” (Kirk, 1962, p.262).

Cu alte cuvinte, dificultățile de învățare la copil pun în evidență o discrepanță educativă importantă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul performanțelor reale, discrepanță care se poate asocia cu tulburări de bază în procesul de învățare, dar care nu sunt consecința directă a dizabilității intelectuale generalizate, a unor dizabilități senzoriale, a unor carențe educative sau culturale sau a unor tulburări emoționale severe (Gherguț, 2005).

Dificultățile de învățare sunt întâlnite frecvent în copilăria mică și mijlocie, dar pot fi întâlnite și la adolescent și la adult. Ele apar în activitatea de rezolvare a sarcinilor de învățare și provoacă un comportament ineficient, cu randament

scăzut și rezultate scăzute. Elevii cu dificultăți de învățare au întârzieri semnificative față de nivelul obișnuit al achizițiilor școlare, în raport cu programa și având ca și etalon de referință majoritatea colegilor.

În ultima perioadă au apărut mai multe teorii care încearcă să explice dificultățile de învățare. Cele mai importante teorii sunt:

Teoria proceselor (Kirk și colaboratorii, 1968) aduce în atenție trei categorii de procese esențiale care ar putea ajuta în determinarea dificultăților de învățare la copii:

- procesele de recepție;
- procesele de organizare;
- procesele de expresie.

Teoria modelului gestalt-ist (Houck și Sherman, 1979), care evidențiază și importanța imaginilor verbale, a memoriei, a gândirii și imaginației.

Teoria neuropsihologică (Batchelor și Dean, 1991) evidențiază faptul că manifestările din cadrul dificultăților de învățare se situează în sfera normalității sub forma unor „insule” de funcționalitate inadecvată a structurilor neuropsihice, dispărând pentru o perioadă de timp și putând să reapară în episoade și să se manifeste și în funcție de calitatea proceselor nervoase cerebrale din ariile învecinate.

Teoria ecologică (Bartoli, 1990) scoate în evidență accentual pus pe calitatea factorilor din mediul de învățare, respectarea cerințelor educaționale în funcție de fiecare individ în parte și pe calitatea relațiilor dintre cei implicați în actul învățării, adică relațiile între elevi

precum și relațiile între profesori și elevi. Această teorie susține faptul că se poate beneficia de o învățare activă și funcțională, atâta timp cât nu se interpun și factori de decizie arbitrari care să afecteze procesul instructiv - educativ și de asimilare a cunoștințelor școlare.

Dislexia – dificultate specifică de învățare

Asociația Britanică a Dislexiei (2007) definește dislexia ca fiind „o dificultate specifică de învățare care afectează îndeosebi achiziționarea, dezvoltarea abilităților de citire precum și relaționarea cu structurarea și decodificarea limbajului scris”, pe când Asociația Europeană a Dislexiei o definește ca pe „o disfuncție care face dificilă achiziționarea abilităților de învățare și utilizare a cititului, a scrierii și a ortografiei. Această disfuncție are bază neurologică” (Raduly – Zorgo și colab., 2010).

În prezent potrivit DSM- 5 termenul „dislexie” este un termen alternativ care se folosește pentru a face referire la un pattern de dificultăți de învățare care se caracterizează prin probleme de recunoaștere a cuvântului, decodare deficitară și abilități scăzute de scriere (David, 2015, p.250). Tot DSM – 5 scoate în evidență faptul că toate cele trei tulburări specifice de învățare, dislexia, dar și disgrafia și discalculia sunt delimitate ca având trei posibile grade de severitate: ușor, moderat, sever.

Așadar în DSM-5 se subliniază faptul că:

Afectarea ușoară presupune o identificare timpurie a deficitului, care printr-o intervenție adecvată poate fi depășită (recuperată);

Afectarea moderată presupune extinderea domeniilor școlare în care se manifestă deficitul și intervenția pe o perioadă lungă de timp în vederea remedierii cu ajutorul adaptărilor în ceea ce privește sfera conținuturilor și metodelor utilizate în predare, învățare, evaluare.

Afectarea severă presupune delimitarea unor implicații școlare extinse la mai multe domenii de învățare, ceea ce înseamnă că elevul deși beneficiază de suport, adaptare curriculară și program de intervenție personalizat (individualizat) nu reușește să recupereze în totalitate deficitul pe care îl prezintă.

Astfel este menționat în DSM-5 faptul că tulburările specifice de învățare se instalează încă de la debutul perioadei de școlaritate, chiar dacă există și situații în care se fac simțite doar în momentul în care volumul sarcinilor de la școală adresate componentei deficitare (citit, scris, calcul matematic) depășește nivelul abilităților pe care copilul le deține. La nivelul dislexiei, după DSM-5 identificarea copilului cu dificultăți se face dacă:

- citirea se realizează cu multe dificultăți, este semnificativ disfluentă, citește cu dificultăți chiar și cuvinte izolate, fluența în citire este foarte scăzută, decodifică deficitar literele;
- nivelul comprehensiunii celor lecturate este foarte scăzut (chiar dacă citește textul nu reușește să înțeleagă cele citite).

Fluența în citire și comprehensiunea în citire

Fluența citirii este definită de către Hațegan și Talaș (2016, p.44) ca fiind „o abilitate specială de a codifica rapid și

acurat cuvinte, ceea ce facilitează recunoașterea cuvintelor suficient de rapid pentru a câștiga timp în citirea și înțelegerea textului din care cuvintele fac parte”.

O altă definiție pe care o întâlnim în literatura de specialitate referitoare la fluența citirii este dată de Wolf și Katzir – Cohen (2001) și este prezentată de aceștia precum „o calitate complexă a cărei constatare presupune existența concomitentă a următoarelor calități: citire corectă, suficient de rapidă, realizată fără efort, cu o intonație adecvată care să ne permită să ne concentrăm atenția asupra înțelegerii textului”.

Elevii care prezintă o rată crescută a fluenței citirii își amintesc mai multe informații citite deoarece își distribuie resursele cognitive înspre decodificarea cuvintelor noi și își însușesc informația din cuvântul sau textul nou citit în bagajul de cunoștințe pe care îl au deja.

În acest sens studiile realizate de Chard, Vaughn & Tyler (2002) scot în evidență relația dintre fluența citirii și comprehensiune.

(http://k12_reader.com/what-is-reading-fluency).

Tot după Hațegan și Talaș (2016) la baza abordării problematicii fluenței stau și alte două teorii:

- Teoria procesării lingvistice (La Berge și Samuels, 1974);
- Teoria eficienței verbale (Perfetti, 1985).

Ambele teorii urmăresc următoarele direcții de abordare în ceea ce privește fluența în citire:

- decodarea cuvântului și comprehensiunea citirii sunt două procese separate și secvențiale;
- abilitatea de a codifica cuvântul este în strânsă legătură cu comprehensiunea citirii;
- dificultățile de recunoaștere a cuvântului afectează abilitatea elevului de a înțelege ceea ce citește.

După cum se poate vedea în cele menționate mai sus, decodificarea cuvântului este elementul important din cadrul ambelor teorii care este relaționat cu abilitățile cognitive ale fiecărui elev în parte.

Citirea fluentă nu este importantă doar din punct de vedere expresiv, ci și din punct de vedere al implicațiilor înțelegerii verbale a textului. Cititorul trebuie să decodifice cuvintele și textele într-un timp cât mai scurt, cu un consum redus de resurse cognitive.

În concepția lui Wagner (2011) citirea fluentă poate fi delimitată pe două subcomponente atât la nivelul cuvântului, cât și la nivelul textului. Citirea listelor de cuvinte se poate face fluent, dar nu în strânsă legătură cu comprehensiunea de text. Angajarea elevului în citire presupune activarea unor structuri cognitive și afective complexe și desfășurarea unor procese care se întind de la recunoașterea cuvântului, propozitiei, discursului, selectarea ideii centrale a unei fraze, până la configurarea sensului global.

Vocabularul poate avea o influență importantă asupra comprehensiunii citirii nu doar în stadiile timpurii ale achizițiilor cititului, ci și pe tot parcursul vieții. Studiile recente au arătat că la copii,

profunzimea cunoștințelor de vocabular este mai puternic asociată cu comprehensiunea citirii decât mărimea vocabularului (Cain, 2012). Cunoașterea cuvintelor individuale nu este singura abilitate importantă care contribuie la dezvoltarea abilității de comprehensiune a citirii. Abilități importante de comprehensiune, precum monitorizarea, inferența și integrarea, pot să-i ajute pe copii să identifice cuvinte nefamiliare și să infereze, atunci când citesc semnificația acestora.

Dezvoltarea comprehensiunii citirii ține și de dezvoltarea abilității cognitive generale, de cunoștințele de vocabular și de citirea cuvintelor. Înainte de a începe învățarea citirii, abilitățile cheie de comprehensiune pot fi stimulate atunci când copii ascultă un text sau chiar când se uită la desene sau filme pentru copii.

Experiența cititului și abilitățile cheie asociate cu comprehensiunea citirii reușită pot conduce la dezvoltarea vocabularului de-a lungul vieții (Cuningham și Stanovich, 1997).

II. Deși problematica dezvoltării abilităților lexico – semantice (fluența citirii și comprehensiunea citirii) în contextul dificultăților de învățare a fost îndelung studiată și abordată cu ajutorul diverselor metodologii de cercetare, domeniul reclamă în continuare clarificării cu privire la natura relației dintre cele două. Așadar din perspectiva relevanței aspectelor teoretice studiate

consider că domeniul necesită clarificări sub aspectul mijloacelor și metodelor de evaluare a abilităților lexico – semantice (fluența citirii în special), dar și asupra mijloacelor și metodelor de intervenție asupra componentelor deficitare de la nivel lexical și semantic.

Obiectivele cercetării s-au axat pe:

- Evidențierea particularităților lexico-semantice în contextul dificultăților de învățare.
- Evidențierea relației dintre dezvoltarea laturii lexico-semantice și fluența citirii.
- Elaborarea unui program de intervenție focalizat pe componenta lexico-semantică.
- Evidențierea impactului programului elaborat și implementat.

Ipoteză generală

Dezvoltarea abilităților lexico-semantice contribuie la îmbunătățirea fluentei în citire

Participanți

Participanții la cercetare sunt 5 copii, cu vârsta cuprinsă între 11 și 12 ani și 6 luni, dintre care 3 subiecți au fost de sex feminin și 2 subiecți au fost de sex masculin. Toți cei cinci participanți la cercetare sunt elevi ai unei școli de masă din Cluj-Napoca cu învățământ integrat. Fiecare subiect din cei 5 a fost diagnosticat cu dificultăți de învățare în contextul unui tablou de dizabilitate.

Tabel nr.1 Date descriptive ale lotului de participanți la cercetare

Nr.crt	Nume și prenume	Vârsta	Sex		Clasa
			F	M	
1	B.C.	11 ani și 5 luni	X		a V-a
2	S.P.	12 ani și 5 luni		X	a VI-a
3	T.A.	11 ani și 3 luni	X		a V-a

4	G.G.	11 ani și 9 luni	X	a V-a
5	C.C.	11 ani și 4 luni	X	a V-a

În cazul cercetărilor pe care le-am realizat în cadrul acestei lucrări, am folosit două probe:

- Proba de evaluare și antrenare a fluenței în citire (PEAFC);
- Scala Crichton

Proba PEAFC a fost elaborată de către Bodea Hațegan și Talaș în 2014 (revizuită în 2016) în colaborare cu centrul TICE din Italia, centru care promovează abordarea dificultăților de învățare prin paradigma Precision Teaching (creșterea fluenței duce la dezvoltarea achizițiilor de scris-citit și calcul matematic). Această probă a fost elaborată urmând principiile „Precision Teaching”, „Quick Smart Reading”, „Great Leaps” și ținând cont de specificul limbii române.

PEAFC este o probă destinată elevilor cu dificultăți de învățare materializate în sfera scris-cititului. Prin intermediul probei se urmărește în principal atât dezvoltarea acurateții și vitezei citirii, cât și dezvoltarea fluenței în citire în concordanță cu vârsta, nivelul de dezvoltare, care să-i permită cititorului (elevului) decodificarea și comprehensiunea celor citite (Bodea Hațegan, Talaș, 2016).

Proba conține liste de litere, silabe, cuvinte monosilabice, cuvinte trisilabice, pseudocuvinte, structuri sintactice, propoziții și texte organizate respectând principiul structurării informației de la simplu la complex.

Itemii sunt organizați pe coloane, iar la sfârșitul fiecărui rând apare un număr care indică numărul de cuvinte citite,

pentru a facilita înregistrarea cuvintelor citite de către elev. Numărul itemilor de la nivelul fiecărei liste este variabil, depinzând de structurile lingvistice condensate la nivelul acestora. Listele pot conține 60 de itemi, dar găsim și liste cu mai mult de 60 itemi, acestea fiind listele privitoare la propoziții și texte care conțin între 157 și 206 itemi.

Sarcina copilului este să citească cât mai multe elemente, adică itemi, într-un minut, evaluatorul fiind cel care cronometrează și înregistrează erorile realizate în citire. În funcție de numărul de cuvinte citite pe minut și în funcție de numărul de erori înregistrate, evaluatorul decide care listă va fi citită de către elev. Evaluatorul are obligația să înregistreze în fișa de cotare atât numărul de cuvinte pe care elevul le citește pe minut, cât și numărul erorilor care apar în citire.

Proba PEAFC este prezentată ca un instrument gândit pentru dezvoltare abilităților de citire fluentă, instrument cu valențe formative (Bodea Hațegan, Talaș, 2016). Acesta se adresează copiilor cu vârste cuprinse între 6/7 ani-14/15 ani, dar poate să fie utilizată și în cazul adolescenților și adulților.

Proba originală a apărut în anul 1951 și a fost elaborată de Raven, care recomanda la acea vreme să fie folosită împreună cu Matricile Progressive Color.

Testul Crichton se aplică la copii cu vârste între 6-10 ani și constă în sarcina de explicare a 80 de cuvinte grupate în două serii a câte 40 de cuvinte. Ordinea prezentării cuvintelor are la bază

frecvența cu care copii explică în mod concret înțelesul cuvintelor.

Seria I cuprinde primele 40 de cuvinte ale Scalei Mill-Hill. Din seria a -II-a fac parte tot 40 de cuvinte care au fost selecționate dintr-un număr mai mare de cuvinte, astfel încât frecvența răspunsurilor corecte să fie aproximativ aceeași ca pentru cuvintele echivalente în prima serie.

Majoritatea cuvintelor celor două serii ale Scalei Crichton sunt polifuncționale (pot fi mai multe părți de vorbire) în funcție de utilizarea lor în context.

Având în vedere că unele cuvinte traduse din limba engleză nu sunt frecvent utilizate în limba română, ele au fost înlocuite. De exemplu „vâlvătaie” a fost înlocuit cu „flacăra” etc.

Proba Crichton se aplică individual, în două ședințe consecutive, la un interval de o zi. În cadrul primei întâlniri (ședințe) copilul trebuie să explice cuvintele primei serii ale scalei, iar în cea de-a doua zi, cuvintele seriei a doua. Pentru a se evita obosirea subiectului, după primele 20 de cuvinte ale fiecărei serii i se acordă o scurtă pauză. Examinarea se desfășoară într-o încăpere liniștită în care se află doar examinatorul și copilul.

Instrucția dată copilului este următoarea: „Am să-ți citesc mai multe cuvinte, pe care va trebui să mi le explici, adică să-mi spui ce înseamnă fiecare cuvânt. Sunt multe cuvinte, unele mai ușoare, altele mai grele. Te rog să-mi spui dacă vreunul din aceste cuvinte nu-l cunoști sau nu l-ai auzit niciodată. Încearcă să-mi explici toate cuvintele cum poți mai bine” (Anca, 2007).

În cadrul sistemului de cotare s-a acordat 1 punct pentru acele răspunsuri care

explică corect sensul cuvântului stimul, iar toate celelalte sunt notate cu o puncte.

În cazul cercetării de față, Scala Crichton a fost aplicată elevilor cu dificultăți de învățare cu vârste cuprinse între 11 ani și 12 ani și 6 luni.

Evaluarea copiilor cu proba PEAFc și Scala Crichton s-a realizat în două etape: în luna decembrie 2016 și luna mai 2017. Copii care au participat la studiu sunt copii cu dificultăți de învățare, dar mai au și alte diagnostice asociate. Procedura de evaluare s-a realizat individual pentru fiecare subiect în parte, la ore bine stabilite de comun acord, fiind doar în prezența examinatorului. În funcție de particularitățile individuale ale copiilor și criteriul de diagnostic, ambele probe s-au aplicat de câte două ori în luni diferite: decembrie 2016 și mai 2017. Timpul de lucru a fost diferit în funcție de fiecare probă aplicată. În cadrul PEAFc, copilul trebuia să citească cât mai mulți itemi într-un minut, iar în cazul scalei Crichton, copilul trebuia să explice sensul corect al cuvântului stimul.

Sarcinile au fost explicate clar în cazul ambelor probe, copilul a fost încurajat să citească și să ofere explicații pertinente referitoare la stimuli. În cazul în care participantul nu a oferit nici un răspuns, s-a trecut mai departe la alți stimuli, iar la sfârșit evaluatorul a încercat să afle cauza blocajului, itemii fiind corect scarați în funcție de răspunsurile date în timpul alocat.

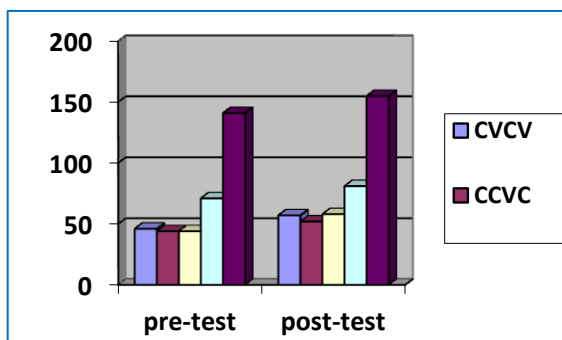
Rezultate

Din cele cinci studii de caz se prezintă în mod sugestiv doar rezultatele obținute de B.C. (nr. crt.1,cls. a V-a)

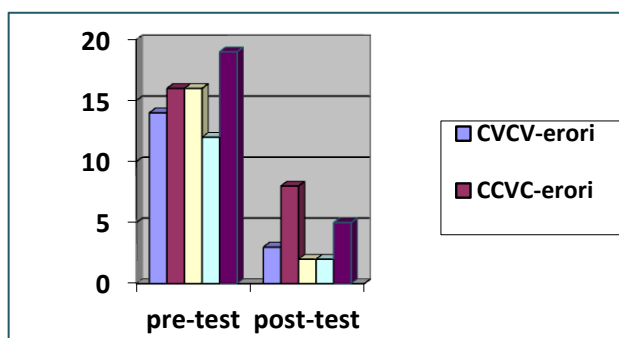
Tabel nr. 2 Prezentarea rezultatelor obținute pentru studiul de caz B.C.

Proba	Cuvinte		Cuvinte		Cuvinte		Propoziții		Texte	
PEAFC	cvcv:		monosilabice		Trisilabice		83 cuvinte		160 cuvinte	
Aplicată	-total 60 cuvinte		Cvcv		Cvc-cv-cv					
PRE-TEST: 6.12.2016	46 citite corect	14 erori	44 citite corect	16 erori	44 citite corect	16 erori	71 citite corect	12 erori	141 citite corect	19 erori
POST-TEST 15.05.2017	57 citite corect	3 erori	52 citite corect	8 erori	58 citite corect	2 erori	81 citite corect	2 erori	155 citite corect	5 erori

Grafic nr. 1 Graficul ilustrativ al rezultatelor obținute în fluența citirii



Grafic nr. 2 Graficul erorilor fluenței în citirea PEAFC



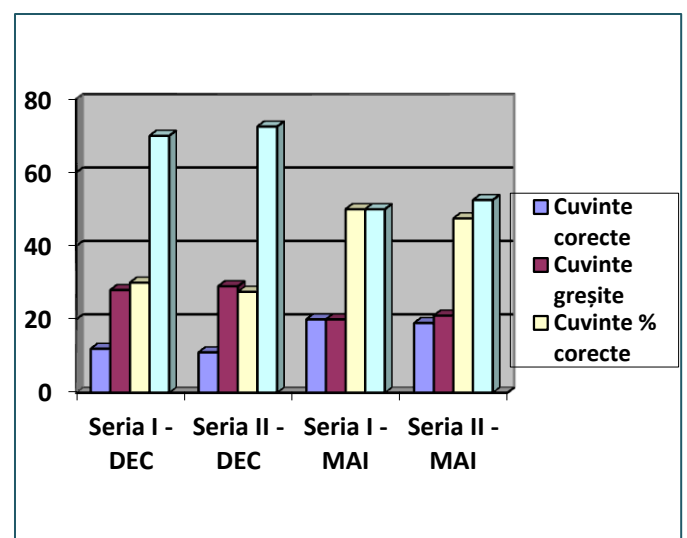
Tabel nr. 3 Modul de explicare ale cuvintelor din cadrul scalei Crichton

Seria I - 40 itemi				Seria II- 40 itemi			
Explicate corect		Explicate greșit		Explicate corect		Explicate greșit	
DE C	MA I	DE C	MA I	DE C	MA I	DE C	MA I
12	20	28	20	11	19	29	21

Tabel nr. 4 Rezultate obținute de BC la proba Crichton

Cuvinte	Explicate corect-număr		Explicate corect-procent		Explicate greșit-număr		Explicate greșit-procent	
	DE C	MA I	DE C	MA I	DE C	MA I	DE C	MA I
Seria I-40 itemi	12	20	30%	50%	28	20	70%	50%
Seria II-40 itemi	11	19	27.5%	47.5%	29	21	72.5%	52.5%

Grafic nr. 3 Grafic ilustrativ Scala Crichton



Concluzii

Scopul acestei lucrări a fost acela de a evidenția rolul evaluării fluenței citirii și explicării sensului cuvintelor, în vederea dezvoltării laturii lexico-semantice la copiii cu dificultăți de învățare, prin sublinierea relațiilor stabilite între evaluarea cu proba PEAFIC și Scala Crichton, realizate de către examinator și modul în care aceste două surse de informație (probe) contribuie la conturarea unui profil cât mai acurat în ceea ce privesc abilitățile lexico-semantice însușite.

Plecând de la rezultatele obținute în urma evaluării celor 5 participanți la cercetare cu cele două instrumente de evaluare „PEAFIC” și „Scala Crichton” putem afirma că nu s-au evidențiat discrepanțe semnificative între rezultatele celor două instrumente utilizate. La 2 din cele 5 studii de caz s-au înregistrat scoruri scăzute atât în ceea ce privește fluența în citire, cât și explicarea sensului cuvintelor. La un singur studiu de caz din cele cinci s-a putut observa o constantă în ceea ce privește rezultatele obținute în cadrul celor două probe, însă și în acest caz rămâne un semn de întrebare, deoarece subiectul C.C. nu a reușit să explice corect itemii Seriei II a Scalei Crichton aplicate în luna decembrie decât în proporție de 50% (20 de itemi din 40).

În urma datelor obținute la cele două etape ale evaluării (decembrie 2016 și mai 2017) s-a observat un vizibil progres realizat de către cei 5 subiecți de la o etapă la alta datorită unui plan de intervenție personalizat întocmit în funcție de nivelul abilităților fiecărui subiect. De asemenea, tot în urma aplicării probelor s-a constatat faptul că

dezvoltarea fluenței citirii, comprehensiunea citirii, abilitățile lexico-semantice nu sunt la nivelul vârstei cronologice ale subiecților, fiind la un nivel inferior.

Vocabularul activ al subiecților este slab dezvoltat, iar corelat cu celelalte deficite duce la capacitatea subiecților de a participa doar parțial la tot ceea ce înseamnă procesul instructiv-educativ

În urma evaluărilor s-a constatat faptul că fluența citirii a crescut de la o etapă a evaluării la alta, iar exercițiul este factorul principal în realizarea dezvoltării abilităților de citire și explicare a sensului celor citite.

Drept urmare, prin rezultatele obținute ni s-au confirmat așteptările de la care am pornit, și anume să obținem rezultate semnificativ mai bune de la o evaluare la alta, la sarcinile de citire fluentă și explicarea sensului cuvintelor.

În limba română nu există date care să evidențieze numărul de cuvinte sau intervalul de cuvinte pe care le citesc elevii din clasele a V-a și a VI-a. Rezultatele înregistrate la Școala Horace Mann din US demonstrează că în clasa a V-a elevii citesc 150 cuvinte/minut, iar Fountas și Pinell (2009) apud Bodea Hațegan și Talaș (2016) evidențiază intervalul de 140-200 cuvinte citite (clasa a V-a/a VI-a). După cum se observă și din datele obținute în literatura de specialitate, în cazul nostru subiecții deși au înregistrat progrese nu au ajuns la nivelul vârstei cronologice (clasei).

Ca și o concluzie finală se poate spune că dezvoltarea laturii lexico-semantice duce la îmbunătățirea performanțelor școlare ale copiilor cu dificultăți de învățare.

Bibliografie

- Anca, M. (2007). *Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu CES*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Batchelor, E. S., Dean, R. S. (1991). *Neuropsychological assessment of learning disabilities in children*. In *Neuropsychological Foundations of Learning Disabilities*, ed. J.B. Obrzut & G.W. Hynd, pp.309-29, New-York: Academic Press.
- Bartoli, J. S. (1990). On Defining Learning and Disability: Exploring the Ecology, *Journal of Learning Disabilities*, nr.23 (December):628-631.
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949002301011>
- Bodea Hațegan, C., Talaș, D.A. (2016). *Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice*, Cluj-Napoca: Editura Argonaut.
- Cain, K. (2012). *Abilitatea de a citi*, Cluj-Napoca: Editura Dacia ASCR.
- Chard, D. J., Vaughn, S., Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Cuningham, A. E, Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later, *Developmental Psychology*, 33:-934-45.
- David, C. (2015). Tulburările de învățare, Roșan, A.(coord.). *Psihopedagogie specială*, Iași: Polirom, p 244-270.
- Gherguț, A. (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială, Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Iași: Editura Polirom
- Hallahan, D. P., Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives*, Washington,DC Lucrare elaborată pentru Office of Special Education Programs: US Departament of Education și prezentată la OSEP `s LD Summit Conference, Washington,DC
- Houck, C., & Sherman, A. (1979). The mainstreaming current flows two ways. *Academic Therapy* nr.15, 133-140. Disponibil
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105345127901500201>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*, Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., Mc Carthy, J.J & Kirk, W.D. (1968). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Revised Edition. Urbana, Ill: University of Illinois Press
- La Berge, D., Samuels, S. F. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading: *Cognitive Psychology*, 239-323.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*, New-York: Oxford University Press.
- Raduly-Zorgo, E. (2010). *Studenții dislexici. Ghid pentru profesori*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Wagner, R. (2011). Assessment of word reading and reading fluency in English, *Encyclopedia of Language and Literary Development* (pp.1-8) London, ON: Western University, Retrieved September 25, 2013.
- Wolf, M., Katzir-Cohen, T. (2001). *Reading fluency and its intervention*, Scientific Studies of Reading, 211-239.
***http://k12_reader.com/what-is-reading-fluency
- *** DSM-5 (2013). *Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale*, American Psychiatric Association, București: Editura Medicală Callisto.

¹ Profesor de sprijin, CRDEII, Cluj-Napoca, E-mail:
adina.singerean@yahoo.com