Învățarea explicită bazată pe metode didactice interactive utilizate pentru înțelegerea lecturii

Oana PREDA¹

Abstract

Explicit learning based on interactive pedagogical methods used for reading comprehension.

When choosing the pedagogical strategies meant to foster the formation and the development of reading comprehension skills it is essential to detect the roots and the specifics of dysfunctions in the cognitive processes and competences that might affect reading comprehension. The personalized and systematic use of interactive pedagogical methods has a positive impact on: enriching the pupils' vocabulary with novel words and expressions; understanding the anaphoric reference items that feature in clauses and sentences; making lexical, causal and pragmatic inferences so as to understand clauses and sentences; acknowledging discourse markers; building a global representation of the text; employing meta-cognition while monitoring textual comprehension; accessing the significance of the text; understanding and using the text's structure in order to critically interpret and assess the information read.

Keywords: language, linguistic abilities, early interventions, language stimulations, speech-therapy methods, cognitive education, personalized programs

Disfuncții ale proceselor și abilităților cu impact în dificultățile de înțelegere a lecturii

Pentru alegerea strategiilor didactice prin care se urmărește formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere a lecturii este necesară detectarea originii și specificului unor disfuncții ale proceselor și abilităților cu impact în dificultățile manifestate în citire în cazul unor elevi. Redăm, în cele ce urmează, specificul celor mai importante disfuncții ale proceselor și abilităților cu impact în înțelegerea lecturii.

Elevii cu dificultăți de înțelegere a lecturii

Se caracterizează printr-o slabă dezvoltare a vocabularului sub unghiul volumului, al corectitudinii și o slabă calitate a reprezentărilor lexicale construite și memorizate. Acești elevi au rezultate sistematic mai slabe la sarcinile de fluentă semantică. De exemplu, atunci când trebuie să decidă dacă două cuvinte sunt sinonime (sarcină de evaluare), elevii care

au dificultăți de înțelegere fac mai multe erori, iar deciziile lor sunt lente. La sarcinile de asociere verbală a unor cuvinte la o anumită categorie, acești elevi realizează de aproximativ două ori mai puține asocieri semantice decât elevii fără dificultăți de înțelegere a lecturii (Nation și Snowling, 1998).

Elevii cu o slabă înțelegere a lecturii

Au dificultăți în ceea ce privește accederea rapidă la semnificația cuvintelor, expresiilor verbale sau a propozițiilor. De asemenea, au dificultăți în selecționarea rapidă a sensului adecvat contextului (Henderson, Snowling și Clarke, 2013).

O altă particularitate a elevilor cu o slabă capacitate de înțelegere a lecturii rezidă în faptul că aceștia dispun de mai puține cunoștințe lingvistice sau acestea sunt mai puțin aprofundate. În sistemul limbajului, vocabularul ocupă un loc special în interfața descifrării și înțelegerii

aprofundate a mesajelor. Vocabularul elevilor asigură legătura între sistemul de identificare a cuvintelor și înțelegerea semnificației noțiunilor și expresiilor lingvistice (Perfetti, 2007; Perfetti și Stafura (2014). Un vocabular bogat este caracterizat prin două mari dimensiuni: întinderea (numărul cuvintelor din vocabularul activ) și calitatea (bogăția informațiilor formale și semantice asociate fiecărui cuvânt, respectiv, reprezentările lexicale). Dincolo de aspectul cantitativ al

vocabularului activ (evaluat, în general, prin scala verbală din testul WISC sau prin proba Crichton), calitatea reprezentărilor lexicale elaborate este puternic implicată în activitatea de înțelegere a lecturii.

La elevii cu dificultăți în înțelegerea lecturii reprezentările lexicale sunt insuficiente sau de slabă calitate, fiind imprecise. În tabelul I redăm proprietățile care definesc calitatea reprezentărilor lexicale.

Tabelul I - Calitatea reprezentărilor lexicale (după Perfetti, 2007)

Cunoașterea precisă a ortografiei cuvintelor;

Cunoașterea formei fonologice și a corespondențelor grafeme/foneme;

Cunoașterea categoriilor gramaticale cărora le aparțin diferite cuvinte, precum și a posibilelor inflexiuni morfo-sintactice;

Cunoașterea diferitelor semnificații și dimensiuni semantice care permit distingerea sensului unui cuvânt în raport cu alte cuvinte care aparțin aceluiași câmp lexical (de exemplu: bucurie, tristețe - semnifică stări afective);

Capacitatea de punere în relație a celor patru aspecte menționate mai sus.

Atunci când o reprezentare lexicală satisface cele cinci criterii, ea dobândește o puternică stabilitate în memoria lexicală/semantică, ceea ce permite recuperarea eficace și simultană a ansamblului de constituanți, pornind de la percepția orală sau scrisă a unui cuvânt.

Calitatea reprezentărilor lexicale influențează înțelegerea, acestea intervenind în sesizarea și integrarea informațiilor în timpul desfășurării lecturii. O reprezentare lexicală de calitate evocă și precizează în același timp forma cuvântului (ortografia) și semnificația sa în manieră precisă și flexibilă. Precizia ortografică este necesară, de exemplu, pentru a distinge și a nu confunda cuvintele omonime. Flexibilitatea

reprezentării lexicale permite înțelegerea faptului că aceeași unitate lexicală poate avea sensuri diferite în funcție de contexte, datorită polisemiei și/sau datorită funcțiilor gramaticale pe care ea le are.

Flexibilitatea condiționează selecția semnificației pertinente în contextual dat și, în același timp, neutilizarea sau inhibarea semnificațiilor nepertinente. O reprezentare lexicală de slabă calitate este mai puțin precisă pe planurile ortografice

și fonologice, fiind mai puțin bogată și stabilă pe planul proprietăților sale gramaticale și semantice (Perfetti, 2007).

Dezvoltarea reprezentărilor lexicale este un proces continuu și gradual, un rol esențial avându-l nivelul și calitatea școlarizării. Fiecare elev dispune de reprezentări de calitate pentru cuvintele care îi sunt familiare și de reprezentări mai mult sau mai puțin imprecise pentru cuvintele rare, mai puțin frecvente în sfera limbajului cotidian sau mai puțin utilizate în procesul de predare-învățare a diferitelor discipline școlare.

Lectorii cu un nivel scăzut de înțelegere par a fi preocupați doar de citirea vizuală, de “suprafața textului”, fără să conștientizeze faptul că ideile enunțate sunt legate între ele pentru a forma un tot coerent. Unele cercetări arată că baleiajul textului prin mișcări oculare de slabă calitate (cu puncte de fixare numeroase și sacade mai puține și de amplitudine mică), este un factor predictor pentru reprezentările lexicale insuficiente ale copiilor cu vârsta de 11-13 ani cu dificultăți de înțelegere a lecturii (Luke, Henderson, Ferreira, 2015).

Elevii cu randament slab în înțelegerea lecturii

O particularitate a elevilor cu randament slab în înțelegerea lecturii rezidă în fluența scăzută a citirii textelor, chiar și în cazul celor cu bune capacități de identificare corectă a cuvintelor. Copiii cu fluență scăzută a citirii și cu dificultăți de înțelegere fac pauze mai lungi între propozițiile marcate printr-o virgulă sau fac pauze neadaptate contextului și își modulează mai puțin intonația la sfârșitul

frazei (Alvarez-Canzio, Suarez, Cuestos, 2015).

Slaba capacitate de a controla și regla propria lectură

Este o altă caracteristică a elevilor cu dificultăți de înțelegere a citirii, datorită slabei funcționalități a strategiilor metacognitive și a funcțiilor executive.

În activitatea de control (de gestiune) a înțelegerii lecturii intervin două procese legate între ele, dar relative distincte: auto-evaluarea care permite detectarea și conștientizarea obstacolelor survenite în înțelegerea lecturii; procesele de reglare (strategiile) care permit surmontarea obstacolelor.

În unele cazuri dificultățile de înțelegere a lecturii pot fi generale, privind cele două componente menționate mai sus și ansamblul strategiilor metacognitive. În alte cazuri dificultățile de înțelegere a lecturii pot să vizeze doar unele strategii. Diferitele tipuri de tratări cognitive și de strategii responsabile pentru înțelegerea lecturii pot să fie disfuncționale la unii elevi, fiind surse ale dificultăților de înțelegere a lecturii.

Disfuncționalitățile tratărilor cognitive și a strategiilor de lectură pot viza:

- înțelegerea limbajului și stăpânirea cunoștințelor lingvistice (lexic, sintaxă);
- capacitatea de a repera idile principale ale textului citit, de localizare a informațiilor pertinente, de utilizare a acestor informații pentru a răspunde la diferite întrebări sau sarcini didactice și extradidactice;
- capacitatea de relaționare a ideilor și informațiilor pertinente, de a înțelege

relațiile dintre diferite elemente /secvențe/fragmente ale textului pentru a realiza inferențe de legătură logice;

- capacitatea de înțelegere a organizării globale a textului;
- capacitatea de realiza legături între informațiile din text și cunoștințele anterioare pentru ca elevii să construiască inferențe pragmatice și interpretative.

Unii elevii cu o slabă capacitate de înțelegere a lecturii au dificultăți de a realiza inferențele necesare și de utilizare a acestora în manieră deliberată pentru rezolvarea unei probleme de înțelegere care a fost detectată. Astfel, acești elevi sunt mai puțin susceptibili să efectueze spontan inferențele cerute de text (Cain și colaboratorii, 2001) au dificultăți în reperarea unor contradicții prezente într-un text și o slabă capacitate de autoevaluare a propriei înțelegeri a textelor citite.

Într-o manieră generală, cercetările arată că elevii cu o capacitate scăzută de înțelegere a lecturii întâmpină dificultăți în toate aspectele unei lecturi strategice bazată pe metacogniție, pe raționamente și pe funcțiile executive.

Dificultățile menționate mai sus au ca și consecință o înțelegere a lecturii mai puțin

precisă, chiar eronată. Aceste caracteristici au un impact negativ asupra tuturor nivelurilor de tratare a textelor literare sau informative: sesizarea informațiilor, desprinderea sau construirea semnificațiilor, capacitatea de reglare a propriei înțelegeri prin strategii metacognitive.

2. Învățarea explicită și strategică cu impact în înțelegerea lecturii

Învățarea explicită este definită printr-un ansamblu de principii și strategii didactice interactive care sunt aplicate pentru o predare-învățare structurată, prin care profesorul dirijează activitatea elevului atunci când acesta abordează o nouă noțiune sau expresie verbală din cadrul propozițiilor, pentru ca treptat acesta să preia gestionarea activității sale de lectură.

În opinia lui Cain (2012, p. 250) educarea citirii ar trebui să includă formarea prin predare și învățare explicită atât a abilităților de citire, cât și a abilităților de dezvoltare a competențelor de înțelegere a lecturii. Pentru a sprijini comprehensiunea lecturii la cititorii tineri și la cei cu o comprehensiune inefficientă, aceștia pot fi învățați să dobândească abilități cognitive eficiente, prin învățarea explicită bazată pe strategii și metode interactive (Tabelele II și III).

Tabelul II. Tabel sintetic al proceselor, abilităților cognitive și al indicatorilor observaționali

Procese și abilități cognitive implicate în înțelegerea lecturii	Indicatori observaționali privind abilitățile elevilor
Înțelegerea frazei	Înțelegerea cuvintelor și sintagmelor noi Înțelegerea cuvintelor de substituție din frază (inferențe anaforice)
Conștientizarea legăturilor între fraze	Realizarea unor inferențe cauzale
Reprezentarea globală a textului	Capacitatea de a face predicții Înțelegerea structurii textelor

Exercitarea metacogniției	Găsirea ideii principale explicite și formularea ideii principale implicite
Elaborarea semnificației textului	Capacitatea de a face predicții Controlul gradului de înțelegere a lecturii Activarea cunoștințelor anterioare Capacitatea de a face predicții Realizarea inferențelor cauzale Interpretarea și evaluarea critică a informațiilor citite.

Învățarea explicită bazată pe strategii didactice interactive are în vedere dezvoltarea caracteristicilor și funcțiilor esențiale ale proceselor și abilităților cognitive implicate în diferite secvențe ale procesului de înțelegere a lecturii (Tabelul III).

Tabelul III Caracteristici esențiale ale abilităților cognitive implicate în înțelegerea lecturii formate prin învățarea explicită

Abilitatea de a face predicții: elevul trebuie să survoleze textul și să se intereseze de indicii vizuali pentru a repera ceea ce cunoaște sau să caute informațiile cerute de sarcina precizată de profesor.

Abilitatea de recunoaștere a structurii textului: cunoașterea și utilizarea structurii textului îi permite elevului să identifice intenția autorului și să înțeleagă mai bine organizarea ideilor. Recunoașterea și utilizarea structurii descriptive, comparative și cauză-efect sau cauze-efecte îi permite elevului să realizeze o adecvată reprezentare a textelor curente. Pe baza recunoașterii structurii textului, elevului îi va fi mai ușor să caute cuvintele de legătură adecvate, să interpreteze subtitlurile și să se orienteze pentru căutarea informațiilor în text.

Abilitatea de extragere a unor idei principale explicite și de formulare a unor idei principale implicite: Elevul învață ce este o idee principală. El va trebui să distingă subiectul textului și intenția autorului și să o selecționeze atunci când este dată în paragraf. Pentru formularea ideii principale implicite elevul trebuie să fie capabil să distingă intenția autorului de idea principală explicită. Formularea unei idei principale presupune excluderea informațiilor superflue și generalizarea unei idei utilizând cuvintele adecvate.

Abilitatea de elaborare a unor inferențe anaforice: Elevul trebuie să dea sens cuvintelor de substituție (anaforice) după o gradare a dificultăților.

Abilitatea de realizare a inferențelor lexicale: Elevul descoperă modalitatea de a da sens cuvintelor cu ajutorul contextului. Elevul învață să dea sens cuvintelor utilizând morfologia și sintaxa.

Abilitatea de elaborare a inferențelor cauzale și a inferențelor pragmatice: Elevul este invitat să formuleze inferențele cauzale combinând informațiile din text care nu sunt legate în mod explicit între ele. Pentru elaborarea unor inferențe pragmatice elevul este stimulat să își activeze cunoștințele anterioare. Adesea, este necesar să se combine informațiile textului pentru o mai bună înțelegere și să se utilizeze cunoștințele anterioare în relație cu informațiile din text pentru a se formula inferențe pragmatice.

Abilitățile cognitive implicate în înțelegerea unui text se bazează pe două mari tipuri de tratări cognitive: tratări locale care permit construirea semnificațiilor unor grupuri de cuvinte și de fraze decodificate; tratări globale, care conduc la construirea unei reprezentări mintale a ansamblului textului. Mai mulți cercetători (Cain, 2012; Bianco, 2015 a, b) subliniază importanța strategiilor didactice prin care se pune accentul pe învățarea explicită pentru formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere a lecturii.

Concluzii

1. Formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere a lecturii implică strategii și metode interactive care încurajează citirea activă și constructivă.
2. Utilizarea personalizată și sistematică a metodelor interactive influențează pozitiv: îmbogățirea vocabularului elevilor cu noi cuvinte și expresii; înțelegerea cuvintelor de substituție din propoziții și fraze (inferențe anaforice); utilizarea inferențelor anaforice, lexicale, cauzale și pragmatice pentru înțelegerea propozițiilor și frazelor; conștientizarea legăturilor între fraze; reprezentarea globală a textului; exercitarea metacogniției pentru monitorizarea înțelegerii textului; elaborarea

semnificației textului; înțelegerea și utilizarea structurii textului pentru interpretarea și evaluarea critică a informațiilor citite.

3. Înțelegerea lecturii presupune punerea deliberată în acțiune a strategiilor de învățare care permit planificarea și controlul tratărilor cognitive adecvate și organizarea informațiilor reținute în memoria de lungă durată.

Bibliografie

- Alvarez-Canizo, M., Suarez-Coala, P., Cuestos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8 doi:10.3389/fpsyg.2015.01810 (accesat în 14.11.2019)
- Bianco, M. (2015 a). Du language oral à la comprehension de l'écrit. Grenoble: P.U.G.
- Bianco, M. (2015 b). Pratiques pédagogiques et performances des élèves: language et apprentissage de la langue écrite. Rapport pour Conseil national devaluation du systeme scolaire (CNESCO). <http://www.cnESCO.fr>. (accesat în 23.11.2019)

Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M. Bryant, P. (2001). Comprehension skill, inference-making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), p. 850-859.

Cain, K. (2012). *Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți*. Cluj-Napoca: Editura ASCR.

Henderson, L., Snowling, M., Clarke, P. (2013). Accesing, integrating, and inhibiting word meaning in poor comprehenders. *Scientific Studies of Reading*, 17(3), 177-198. doi:10.1080/10888438.2011.652721 (accesat în 25.10.2019).

Luke, S.G., Henderson, J.M., Ferreira, F. (2015). Children's eye-movements during reading reflect the quality of lexical representations: an individual differences approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 41(6), 1675-1683. doi:10.1037/xlm000.133. (accesat în 28.11.2019).

Nation, K., Snowling, M.J. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39(1): 85-101.

Perfetti, C.A (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of reading*. 11 (4): 357-383.

Perfetti, C.A., Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading. *Scientific Studies of reading*, 18(1), 22-37. doi:10.1080/10888438.2013.827687 (accesat în 20.11.2019).

^{1.} Profesor psihopedagog Școala Gimnazială Specială CRDEII Cluj-Napoca. E-mail: oana_preda2004@yahoo.com