

## ACHIZIȚIA SCRIS-CITITULUI ȘI POSIBILELE CONSECINȚE ALE DISGRAFIEI ȘI DISLEXIEI LA ȘCOLARUL MIC. INTERVENȚII PSIHO-EDUCAȚIONALE

**Lect. univ. dr. Ramona Ștefana PETROVAN**  
**Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia**

***Abstract:** The primary objective of preparing children for school is to prepare them for reading, writing, and shaping their personalities. Children's interest in writing can be stimulated by developing their knowledge of writing rules and familiarizing them with the primary forms of letters. These skills should be developed before they learn the alphabet. Mastery of writing as a fundamental learning tool is essential for the intellectual development of preschool and early school-aged children. Many children experience significant difficulties in learning to write, making it necessary to implement methodological measures not only during the systematic teaching of writing to young school children but also starting from early education institutions. This paper brings to the forefront the specific manifestations of dysgraphia and dyslexia, including difficulties in writing and reading, as well as their impact on school performance, social relationships, and self-esteem. In this context, by studying the history, diagnosis, and intervention in the cases of three primary school students affected by dysgraphia and dyslexia, we explored the strategies and techniques used to overcome the difficulties encountered and to improve their writing and reading skills. By involving a multidisciplinary team composed of parents, teachers, and professionals in health and education, we can create an appropriate environment for each child to succeed in developing their skills and reaching their full developmental potential.*

***Keywords:** graphic act, learning of writing, lexical act, phonematic hearing, dyslexia, dysgraphia*

### **Actul grafic**

Principalul obiectiv primar al pregătirii copiilor pentru școală este pregătirea lor pentru citit și scris, la care se adaugă și modelarea personalității lor. Tehnica scrisului în perioada preșcolară se învață treptat și va duce la un scris corect și caligrafic. Interesul copiilor pentru scris se poate stimula prin dezvoltarea cunoștințelor despre regulile de scriere și familiarizarea lor cu formele de bază ale literelor. Aceste abilități se vor dezvolta înainte de a învăța alfabetul. În prezent, mulți copii au dificultăți semnificative în a învăța să scrie, fiind necesar să se ia măsuri metodologice nu numai în timpul predării sistematice a scrisului la școlarul mic, ci începând din instituțiile de învățământ timpuriu<sup>1</sup>.

Actul grafic – actul învățării scrisului – este un proces psihologic și didactic esențial. Prin activitatea perceptivă se realizează procedeele de cunoaștere și se pun

---

<sup>1</sup> S. Purcia, *Elemente de psihopedagogie a însușirii scrierii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

bazele asimilării acestor trasee grafice. Așa cum precizează J. Piaget, între condițiile obținerii unor rezultate nesatisfăcătoare în cunoașterea modelelor propuse copilului se înscriu incapacitățile exterioare acestuia de a explora figurile spațiale, cât și faptul că învățământul nu solicită suficient copilul să exploreze prin măsuri didactice adecvate<sup>2</sup>.

Din perspectiva relației limbaj-gândire, textul scris evidențiază cu mai multă forță interdependența celor două elemente. Unele particularități sunt legate de vârsta școlară, dar, pe măsura dezvoltării perceptuale, a motricității mâinii, a mișcărilor oculo-manuale și articulator-motorii, a creșterii atenției vizuale, se poate ajunge la o citire și o scriere corectă. Acest salt calitativ se datorează gândirii, motivației și limbajului „pluridimensional”<sup>3</sup>.

Capacitatea de achiziționare competentă a scrisului se desfășoară pe următoarele **patru nivele**:

- **Nivelul proceselor neuropsihologice de bază** este cel mai adânc ancorat în substratul neurobiologic și reprezintă expresia directă a înzestrării native a individului; se caracterizează prin funcții ca: atenția, memoria, orientarea în spațiu, lateralitatea, organizarea practică, organizarea lingvistică.

- **Nivelul organizării cognitive** este acela care, plecând de la baza neuropsihologică, permite individului să-și creeze o structură operațională stabilă, coerentă, orientată spre scopuri prestabilite, să efectueze operațiuni de generalizare, de rezolvare de probleme și de completare a experienței la nivele de o complexiune crescândă.

- **Nivelul proceselor metacognitive** este acela care, așa cum afirmă E. Verza<sup>4</sup>, se referă nu atât la abilitățile de bază sau la rezultatele acestor abilități, cât la felul în care acestea sunt înțelese și folosite. Este nivelul care privește capacitatea de control și de planificare a funcțiilor neuropsihologice și cognitive, care ajută la identificarea celor mai bune strategii în rezolvarea unei probleme-temă, datorită unui înalt grad de cunoaștere și de conștientizare a propriei capacități funcționale.

- **Nivelul motivațional** este legat de recunoașterea importanței problemei sau a sarcinii și de dobândirea unor forțe pozitive. În accepțiune psihodinamică, acesta presupune o suficientă maturizare a personalității pentru a admite investiții de natură cognitivă.

Este evidentă importanța dezvoltării perceptiv-motorii generale (care include ansamblul reglărilor tonico-posturale, al coordonării vizual-cinetice) în însușirea scrisului, activitate motorie fină, deosebit de complexă și de diferențiată. Acest aspect este subliniat de Verza, care-l corelează cu evoluția sistemului nervos și cu maturizarea psihică generală implicată în întregul sistem al limbajului scris: „Cu cât progresul în dezvoltarea motricității și a psihomotricității este mai mare, cu atât se formează mai rapid abilități ale scrisului”<sup>5</sup>. Actul scrierii urmează un traiect complex, mult mai complex decât citirea, traiect ce urmează mai multe sfere

<sup>2</sup> E. Vrășmaș, *Învățarea scrisului*, București, Editura Arlequin, 2011, p. 35.

<sup>3</sup> T. Slama-Cazacu, *Introducere în psiholingvistică*, București, 1999, p. 208.

<sup>4</sup> E. Verza, *Tratat de logopedie*, vol. I, București, Editura Fundației Humanitas, 2003, p. 110.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 113.

neuronale (zona auzului, vederii, înțelegerii și în final coordonarea oculomotorie) iar scrisul de mână este un mijloc de comunicare cu ajutorul căruia omul își exprimă ideile, faptele, gândurile, acestea dăinuind în timp. Se realizează prin reproducerea pe diverse suporturi a unor semne, grafeme, folosindu-se de procese psihice superioare (gândire, memorie, limbaj impresiv) a ideilor avute de autor la un moment dat.

### **Actul lexic**

*Actul lexic* este definit de C. Păunescu<sup>6</sup> ca fiind o activitate complexă care implică mecanisme auditive, vizuale, senzorio-motorii, organizaționale și spațio-temporale, precum și înțelegerea semnificației

Limbajul oral se dezvoltă pe baza preachizițiilor limbajului, a elementelor de psihomotricitate, iar limbajul oral stă la baza achiziției limbajului scris-citit<sup>7</sup>.

Conștientizarea fonematică se referă la însușirea de a detecta și de a modifica segmentele sonore din cuvintele vorbite – folosite. Instruirea elevilor în domeniul conștientizării fonologice este o componentă-cheie a primelor etape de alfabetizare.

Cercetătorii români – E. Verza<sup>8</sup> și C. Păunescu<sup>9</sup> – definesc semnul grafic care transpune elementul sonor al limbii ca fiind fonemul. Recunoașterea semnelor grafice și atribuirea unui sens, prin înțelegerea conținutului, se realizează prin citire. Nu se poate trasa o linie de demarcație între scriere și citire deoarece în procesul instructiv ele se învață împreună, iar scrierea nu se poate însuși în afara citirii. Un element important în dezvoltarea abilităților de citire îl reprezintă fluența cititului deoarece, fără fluență persoanele care citesc ar putea avea dificultăți în înțelegerea textului parcurs. Fluența la citit este abilitatea de a citi fragmentele de text corect, rapid, fără efort și cu expresia corespunzătoare.

Achiziția cititului este un proces complex și îndelungat, care implică două etape principale:

**a) învățarea tehnicii, a mecanismului propriu-zis al cititului;**

**b) învățarea instrumentelor muncii cu cartea** pentru familiarizarea elevilor cu capacitatea de a se orienta într-un text, de a-l folosi în mod independent, ca mijloc de informare și formare.

Cititul devine operațional atunci când el constituie „o metodă de lucru care să-i facă în stare să-și completeze singuri instruirea elementară pe care au primit-o în școală”. Actul de a citi presupune conversia structurilor grafice în structuri auditive și mentale, o conversie care este întotdeauna legată de sens: cuvintele și propozițiile poartă informații. Copilul trebuie să îndeplinească simultan o triplă sarcină: să recunoască literele care alcătuiesc cuvântul scris, să transpună rezultatul, fie cu voce tare, fie mental, în limbajul vorbit (deoarece în ciuda prevalenței actuale

<sup>6</sup> C. Păunescu, *Limbaj și intelect*, București, Editura Științifică, 1973.

<sup>7</sup> M. Anca, C. Hategan, *Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2008.

<sup>8</sup> E. Verza, *Tratat de logopedie*, vol. I, București, Editura Fundației Humanitas, 2003.

<sup>9</sup> C. Păunescu, *Tulburările de limbaj la copil*, București, Editura Medicală, 1984.

a scrisului, limba vorbită are prioritate față de limbajul scris) și în final, să înlocuiască mental cuvântul rostit cu conceptul corespunzător.

În timp ce copilul citește, este important să observe literele, forma și orientarea lor, precum și poziția fiecăreia în cuvânt. Trebuie să ținem cont de faptul că orice modificare a poziției sau orice omitere poate schimba cuvântul în sine. Recunoașterea literei este legată de sunet. În mod izolat, o literă nu are nicio semnificație, iar un cuvânt care are semnificație nu poate fi perceput ca o unitate optică sau câmp vizual pentru copiii care abia învață să citească. Cu alte cuvinte, nu pot cuprinde în acest câmp vizual întreg cuvântul. Combinarea literelor în silabe și crearea câmpului de citire de o singură silabă reprezintă cea de-a doua componentă a achiziției cititului. Elevii vor trece de la divizarea în silabe la formarea de cuvinte, ceea ce este dificil pentru ei, dar și foarte necesar. Această componentă facilitează elevilor procesul de citire a cuvintelor – care este inițial lent, dar treptat, prin repetiții constante, în cele din urmă asigură înțelegerea semnificației cuvintelor. Citirea presupune și capacitatea de a citi propoziții și, în cele din urmă, texte coerente. Stabilirea poziției cuvântului într-o propoziție sau frază și înțelegerea sensului lor de activitate complexă și dificilă pentru copiii mici sunt în același timp componente ale actului cititului. Cunoașterea și exersarea lor asigură conștientizarea actului cititului, activizarea operațiilor intelectuale, posibilități sigure de interiorizare, precum și un câmp larg de transfer.

În însușirea cititului o mare importanță o are capacitatea de înțelegere, de decodificare a celor percepute – ceea ce implică operații de analiză și sinteză corespunzătoare – a informațiilor. „Citirea apare ca rezultat al coordonării corticale superioare și al sintezei din sistemul de vorbire, al recepțiilor auditive, vizuale și motrice, al recunoașterii literei și sunetului corespunzător, ca o condiție de bază, în timp ce în scris intervine reproducerea, ca fapt complex de analiză și sinteză corticală.”<sup>10</sup> Actul citirii antrenează mai multe funcții și procese psihice, formând un sistem vizual-verbal-motor, dintre ele văzul fiind cea mai importantă componentă care asigură diferențierea semnelor grafice și recunoașterea lor. Prin perfecționarea mișcărilor ochilor se permite perceperea operativă și facilitarea înțelegerii celor citite. În timpul citirii mișcărilor oculare cresc, în ceea ce privește viteza, până la 1-3 sutimi de secundă, iar ochii realizează următoarele **tipuri de mișcări**:

- 1) **de fixare** a literelor și silabelor ce se pronunță în acel moment;
- 2) **de anticipare** a celor ce vor urma prin funcționarea mai bună a câmpului periferic al vederii;
- 3) **de regresie**, adică de întoarcere la cele deja citite pentru control și întregire a înțelesurilor;
- 4) **de trecere** de la un rând la altul – această trecere este la început realizată prin urmărirea cu degetul a rândului.

<sup>10</sup> E. Verza, *Tratat de logopedie*, vol. I, București, Editura Fundației Humanitas, 2003, p. 267.

### Condițiile învățării cititului și vârsta optimă pentru lexie

Condițiile de bază ale achiziției cititului sunt: auzul fonematic, capacitatea de analiză și sinteză a sunetelor verbale, discriminarea vizuală a formelor, sinteza silabică, memoria vizuală și auditivă<sup>11</sup>.

**Auzul fonematic**, înțelegere după auz, memorie auditivă, memorie kinestezică, deprinderile de vorbire și kinestezia articulară formează aspectul fonetic al comunicării orale (ascultarea). Auzul fonematic este puternic antrenat. În ce privește auzul fonematic, percepțiile auditive progresează, el fiind antrenat sistematic în **sarcini** precum:

- a) identificarea tuturor sunetelor dintr-un cuvânt;
- b) identificarea cuvintelor într-o propoziție;
- c) despărțirea în silabe;
- d) trecerea corectă de la semnele grafice la pronunțarea sunetelor

corespunzătoare.

În afara implicării percepțiilor vizuale și auditive și a mișcărilor fine și complexe ale mâinii mai trebuie subliniat și rolul altor factori cognitivi și non-cognitivi.

**Factorii cognitivi** esențiali în dezvoltarea abilităților lingvistice la copii sunt aspectele fonetice și grafice ale limbajului, memoria și capacitatea de înțelegere. Aceștia influențează în mod semnificativ capacitatea unui copil de a învăța să citească și să scrie.

**Factorii non-cognitivi** – care contribuie la progresul în citire, cum ar fi motivația pentru învățare, stabilitatea emoțională și încrederea în sine. În plus, percepția pe care o au ceilalți despre abilitățile copilului în citit poate influența și ea modul în care acesta progresează<sup>12</sup>.

C. Păunescu<sup>13</sup> face referire la faptul că datorită complexității factorilor care duc la realizarea actului lexic, vârsta optimă este stabilită diferit și variază de la o țară la alta. Astfel, la 5 ani în Scoția; 6 ani în România, Anglia, Germania, Franța, Japonia, SUA; 7 ani în Danemarca, Finlanda, Norvegia, Suedia etc. La noi în țară, vârsta optimă pentru citit este de 6 ani, vârstă posterioară scrisului, care are loc între 4-5 ani. Se consideră a fi mai corect să se vorbească despre o vârstă sensibilă a actului lexic<sup>14</sup>.

În opinia lui Lupșa<sup>15</sup>, „debutul învățării scrisului și cititului are loc la vârsta de 6-7 ani când se învață progresiv citirea mesajelor scrise și copilul începe să dobândească deprinderi de scriere”.

### Etapele însușirii scris-cititului

În cadrul diverselor abordări psihopedagogice, neuropsihologice și cognitive referitoare la etapele învățării scris-cititului, observăm o distincție semnificativă în

<sup>11</sup> T. Kulksar, V. Preda, *Însușirea citirii și scrierii: Psihologia Educației și Dezvoltării*, București, Editura Academiei, 1983.

<sup>12</sup> C. Abrudan, *Fundamentele psihopedagogiei speciale*, Oradea, Editura Europrint, 2005.

<sup>13</sup> C. Păunescu, *Tulburările de limbaj la copil*, București, Editura Medicală, 1984.

<sup>14</sup> M. Montessori, *The Montessori Method*, New York, Schoncken Books, 1978.

<sup>15</sup> E. Lupșa, *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*, Deva, Editura Corvin, 2005, p. 42.

abordarea lui E. Verza<sup>16</sup>. Acesta identifică trei etape majore, indispensabile pentru formarea deprinderilor corecte și bine structurate în procesul de învățare a scrisului și cititului:

**1. Etapa preabecedară**, care are loc în mediul familial, la creșă, grădiniță sau alte unități preșcolare; se desfășoară procesul de dezvoltare a copilului în ceea ce privește percepția și conștientizarea propriului corp, precum și stabilirea lateralității mâinii. În această fază, copilul începe să construiască temelia funcțională a sistemului său cognitiv, care va reproduce treptat modelul adultului.

**2. Etapa abecedară**, care marchează debutul școlarității; începe procesul de învățare a cititului și scrisului. În această perioadă, elevii dobândesc abilități care dezvoltă motricitatea fină a mâinii, coordonarea ochi-mână, capacitățile de analiză și sinteză, precum și auzul fonematic și spiritul de observație. Aceste abilități contribuie la dezvoltarea proceselor cognitive superioare, pregătindu-i pe elevi pentru etapele ulterioare ale învățării.

**3. Etapa postabecedară** marchează o fază de sinteză și generalizare a cunoștințelor dobândite. Odată cu maturizarea neuropsihică a copilului, acesta începe să înțeleagă sensul cuvintelor scrise și să avanseze către structuri mai complexe. Limbajul se dezvoltă sub aspect fonetic, lexical, semantic, gramatical și stilistic, devenind un instrument al gândirii și al cunoașterii. Prin intermediul limbajului scris, copiii pot asimila noi cunoștințe și pot comunica eficient, consolidând astfel procesul lor de învățare și dezvoltare.

**Sindromul dislexo-disgrafic** reprezintă o tulburare a integrării fonetice. Aceasta se manifestă prin dificultatea de a distinge corect sunetul din cuvântul auzit și semnele grafice din cuvântul citit. Astfel, apar erori în ortografie în timpul dictării și în procesul de citire, iar persoana afectată întâmpină dificultăți în asocierea corectă a structurii globale a cuvântului cu un anumit semn grafic<sup>17</sup>.

**Dislexia**, etimologic provenind din grecescul „dys” (dificil) și „lexis” (cuvânt), este definită ca fiind o tulburare a înțelegerii simbolurilor grafice. Dislexicul poate înțelege primele cuvinte ale unei fraze, însă ulterior, sensul celorlalte componente se poate pierde. În rândul copiilor, dislexia se manifestă prin dificultăți în simbolistica orientării spațiale verbale. Printre manifestările frecvente se numără inversiuni de silabe (de exemplu, "ra" în loc de "ar"), confuzii între litere simetrice (cum ar fi d și b, p și q, etc.), precum și confuzii între foneme asemănătoare (cum ar fi v și f, c și g etc.). De asemenea, pot apărea și omisiuni de sunete după cum întâlnim la E. Jurcău, N. Jurcău<sup>18</sup>, J. de Ajuriaguerra<sup>19</sup> - „dislexia este o dizarmonie în maturizarea funcțională”, considerând-o drept o tulburare motorie.

Potrivit Asociației Europene de Dislexie, „dislexia reprezintă o diferență de origine neurologică în achiziția și utilizarea abilităților de citire, scriere și

<sup>16</sup> E. Verza, *Tratat de logopedie*, vol. I, București, Editura Fundației Humanitas, 2003.

<sup>17</sup> C. Păunescu, C. Calavrezo, E. Verza (coord.), *Tulburări de limbaj la copil*, București, Editura Medicală, 1984.

<sup>18</sup> E. Jurcău, N. Jurcău, *Cum vorbesc copiii noștri*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1989.

<sup>19</sup> J. Ajuriaguerra, *Scrisul copilului*. vol.I, II, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.

ortografie”<sup>20</sup>. Conform lui A. Gherguț<sup>21</sup>, „dislexia este frecvent caracterizată ca fiind o dificultate în comunicare”, care se manifestă mai ales în exprimarea orală și în înțelegerea limbajului scris. Acești autori anterior menționați subliniază că dislexia nu este legată de nivelul de inteligență al individului, ci este o condiție persistentă în timp care afectează mai mult de 10% din populație, dar neafectând toate aspectele învățării.

**Disgrafia** este definită de E. Jurcău și N. Jurcău ca fiind o tulburare a învățării scrisului, caracterizată prin anomalii în activitatea grafică, manifestându-se prin substituiri, inversări de litere și silabe sau fuziuni de cuvinte. Această tulburare se reflectă prin neregularități în desenul literelor și dispunerea lor dezordonată în pagină. La bază, disgrafia implică deficiențe în dezvoltarea auzului fonematic și a limbajului oral, precum și deficiențe motorii și, în unele cazuri, perturbări emoționale.

„Disgrafia se referă la tulburările ce intervin în actul grafic. Tulburările disgrafice care intervin nu sunt simple oscilații ale sistemului de cunoaștere ci o incapacitate de exprimare, care este constantă pe o perioadă mai mare”<sup>22</sup>. Aceste dificultăți îi pot împiedica să înțeleagă textele citite și uneori chiar propriile lor scrieri, ducând la o exprimare verbală cu lipsuri, care poate include omisiuni sau adăugiri de elemente absente din textul original.

În diagnosticarea dislexiei-disgrafiei, se ține cont de perioada necesară pentru ca un copil să învețe să citească și să scrie, această durată variind în funcție de nivelul de motivație al copilului, stadiul său de dezvoltare mentală, efortul depus și metodele de învățare utilizate. De obicei, la copiii cu inteligență normală, diagnosticul este stabilit în jurul sfârșitului clasei a II-a, când majoritatea copiilor își dobândesc abilitățile de citire și scriere. În cazul copiilor cu deficiențe mintale, diagnosticul este pus mai târziu, în general după clasa a IV-a. În România, se estimează că dislexia-disgrafia afectează între 3-5% din populația școlară. În alte țări, cum ar fi Franța și Anglia, aceste tulburări sunt mai răspândite, afectând 8-10% din populația școlară, datorită particularităților limbii respective, care nu este fonetică<sup>23</sup>.

„Tulburările citit-scrisului au o influență negativă asupra personalității, atunci când ele se conștientizează sau atunci când determină eșecuri școlare repetate”<sup>24</sup>. Copiii cu tulburări de învățare, în special scris-citit, demonstrează o diferență pronunțată între potențialul intelectual estimat și performanța lor academică actuală. Ei se confruntă cu o lipsă de motivație și așteptări mari de eșec, având dificultăți în a anticipa, monitoriza și controla propriile performanțe. De asemenea, nu reușesc să coreleze cerințele sarcinilor cu strategiile adecvate pentru a le îndeplini. Ei se confruntă cu tulburări emoționale și de dezvoltare a personalității din ce în ce mai

<sup>20</sup> A. Roșan (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Editura Polirom, 2015, p. 251.

<sup>21</sup> A. Gherguț, *Educație incluzivă și pedagogia diversității*, Iași, Polirom, 2016.

<sup>22</sup> E. Vrășmaș, C. Stănică, *Terapia tulburărilor de limbaj*, București, Secretariatul de Stat pentru handicapați, 1997, p. 178.

<sup>23</sup> R. Petrovan, *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare. Teorie și planuri de intervenție, suport de curs*, Alba Iulia, Seria Didactica, 2016.

<sup>24</sup> E. Verza, *Tratat de logopedie*, vol. I, București, Editura Fundației Humanitas, 2003, p. 229.

grave în timp ce sunt școlari. O stimă de sine scăzută, un complex de inferioritate, o senzație de inutilitate, anxietate, tulburări psihosomatice, neurotice sau tulburări de comportament pot fi consecințele unui eșec școlar. De multe ori, integrarea în grupul clasei devine deficitară. Este esențial să evităm învinuirea copilului dislexic pentru greșelile sale, deoarece acest lucru nu contribuie la depășirea dificultăților sale, ci, dimpotrivă, poate induce schimbări negative în comportament și atitudine.

### **Metode și procedee de corectare a tulburărilor lexico-grafice**

Obiectivul corectării dislexiei și disgrafiei în clasele primare este de a promova o dezvoltare integrată și armonioasă a individualității copilului, precum și formarea unei personalități creative și autentice. Este crucial ca părinții, profesorii și alți specialiști școlari să conștientizeze necesitatea unei abordări diferite pentru elevii cu tulburări de limbaj citit-scris.

**Metodele și procedeele generale** sunt concepute pentru a pregăti subiectul din punct de vedere logopedic, iar pregătirea este structurată sub forma unor activități de joc, distractive și relaxante. Modalitățile de intervenție în terapia tulburărilor citit-scrisului:

- exerciții pentru dezvoltarea musculaturii degetelor și a mâinilor, desfășurate într-un ritm specific,

- mișcări ritmice de întindere și strângere a degetelor și a brațelor, pentru a structura și coordona aceste mișcări,

- închiderea și deschiderea ritmică a pumnului și a degetelor pentru a îmbunătăți coordonarea și mobilitatea,

- imitarea sunetelor produse de diverse instrumente muzicale, precum fluietul, pianul sau acordeonul,

- trasarea literelor în aer, pe o suprafață lucioasă sau în nisip,

- decuparea și colorarea unor figuri sau desene,

- modelarea în lut sau plastilină,

- exerciții de prindere și manipulare a unei mingi de tenis și a altor obiecte similare.

**Educarea auzului fonematic** poate fi realizată în mod ludic prin:

- recitarea poeziilor ce conțin sunete - sonor asemănătoare,

- jocuri de identificare a vocii copiilor din grup sau din clasă,

- utilizarea unor liste cu cuvinte paronime, în care să se facă distincția între sunetele similare, cum ar fi: p-b, t-d, c-g, f-v, s-z, ș-j, l-r, ce-ci.

Pentru a educa și dezvolta capacitatea de orientare și structurare spațială, se pot folosi următoarele metode:

- exerciții de familiarizare cu schema corporală, care implică recunoașterea și denumirea diferitelor părți ale corpului, și plasarea obiectelor în spațiu - în raport cu propriul corp,

- exerciții pentru stabilirea relațiilor spațiale între diverse obiecte, pentru a ajuta copiii să aprecieze corect poziția obiectelor în spațiu,

- activități pentru dezvoltarea abilităților de plasare corectă a obiectelor pe o pagină, reproducerea figurilor geometrice, precizarea caracteristicilor liniei drepte și paralele, uniformitatea literelor, respectarea distanței între litere și înclinarea acestora.

**Metoda Meixner**, dezvoltată de psihologul și logopedul maghiar Ildiko Meixner, este o metodă fonetico-analitică-sintetică în logopedie care acordă o atenție deosebită



emiterii, analizei și sintezei sunetelor. Accentul principal al acestei abordări este combinația atentă a procesului de învățare a cititului și a abilităților de scriere și citire. Pe parcursul procesului de învățare, abilitățile sunt dezvoltate continuu. Cu toate acestea, pe măsură ce elevii cresc, atenția se mută treptat către învățarea citirii:

#### **A. Dezvoltarea deprinderilor:**

- conștientizarea și învățarea mișcărilor articulațiilor, respirației și a auzului fonematic;

- exerciții de orientarea spațială în raport cu propriul corp și în spațiul bidimensional și tridimensional;

- dezvoltarea simțului ritmic prin jocuri motrico-ritmice și silabisire.

#### **B. Procesul de învățare al citirii:**

1. învățarea literelor – literele asemănătoare se predau la intervale mari de timp între ele, se va lucra cu litere mobile și de culori diferite: vocale albastre, consoane roșii, consoane surde verzi.

2. Învățarea legării literelor – după ce s-au însușit trei vocale și trei consoane, are loc

- legarea literelor în silabe:

- legarea silabelor în cuvinte (cuvintele și textele utilizate sunt scrise despărțite în silabe). Gradul de dificultate a tipurilor de cuvinte va crește treptat.

- legarea cuvintelor în propoziții și fraze – cuvintele care alcătuiesc o propoziție sunt scrise pe fâșii de hârtie pentru a ajuta copilul să sesizeze limita cuvintelor. Mai întâi, i se va cere copilului să citească propoziții interogative, bazându-ne pe faptul că răspunsul la întrebare va motiva copilul să interpreteze cele citite.

- citirea unui text – copilul este solicitat să caute perechi de propoziții între care există o legătură:

#### **C. Învățarea înțelegerii textelor**

Interpretarea celor citite trebuie permanent accentuată:

- copilul o să fie solicitat să caute cuvinte cu sens dintr-o multitudine de silabe fără sens încă din faza citirii silabelor;

- copilul să specifice cu ce silabă începe sau se termină denumirea unei imagini;

- după citirea fiecărui cuvânt trebuie verificat dacă copilul a înțeles și interpretat conținutul;

- în faza inițială a citirii textelor vom folosi doar texte simple, scurte, scrise într-un limbaj cotidian.

**Metoda fonetică analitico-sintetică** a fost popularizată în special de scriitorul Ion Creangă prin lucrările sale *Metoda nouă de scriere și citire pentru uzul clasei I primară* (1868) și *Povățuitoriu de citire prin scrierea după sistemul fonetic*. „În sistemul de învățământ românesc, procesul de citire și scriere se bazează pe această metodă, care este numită astfel deoarece are la bază aspectele fonetice ale limbii. Ea implică analiza și descompunerea cuvintelor în silabe și a silabelor în sunete, urmată de sinteza acestora în cuvinte și citirea lor. este cel mai răspândit demers de predare a citit-scrisului. Ea presupune concentrarea pe învățarea și recunoașterea literelor și a corespondenței dintre grafeme (semne grafice) și foneme (unități sonore), înainte

de citirea cuvintelor în întregime”.<sup>25</sup> Acest demers se fundamentează pe faptul că scrierea în limba română este în concordanță cu pronunția, de unde rezultă că citirea este fonetică.

**Metoda semi-globală**, cea mai recentă în pedagogie, reprezintă o combinație a celor două metode tradiționale, respectiv metoda fonetică analitico-sintetică și metoda globală. Această abordare mixtă este folosită pe scară largă în țări precum Scoția și Belgia. Ea implică învățarea unui set de cuvinte care aparțin diferitelor categorii gramaticale, precum și analiza silabelor și a literelor. Elevul are sarcina de a decoda literele și silabele, memorând în același timp cuvintele și propozițiile, lucrând simultan și asupra înțelegerii textului.

**Metoda Borel-Maisonny** este o metodă de învățare a cititului. A fost creată în Franța și implică asocierea unui gest pentru fiecare literă. Elevii trebuie să folosească memoria motrică pentru a înțelege litera. Această metodă a fost folosită pentru a învăța copiii cu probleme de auz citit-scris. Pentru a compensa lipsa auzului, tehnica folosește în primul rând canalul vizual. În educația citirii, fiecare gest reprezintă o literă legată de un sunet. Fonemul nu este mai un sunet izolat. În plus, are o imagine vizuală care va ajuta la memorare și la relații fonem-grafem.

**Metoda Montessori** sau metoda lingvistică integrală pune accentul pe folosirea cât mai multor canale de recepționare a informațiilor (tactil-kinestezic, vizual, auditiv etc.). Caracteristica acestei metode este aceea că pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptare a informațiilor de către elevul implicat activ în procesul de învățare<sup>26</sup>.

#### **Metode pedagogice de recuperare:**

- **Metoda modificării execuțiilor incorecte** - există diverse modalități de a corecta o execuție incorectă. O opțiune ar fi să implementăm un sistem de recompense periodice pentru elevii care își îndeplinesc corect sarcinile. Se observă că practicarea anumitor tipuri de exerciții în fiecare sesiune duce la o îmbunătățire vizibilă a performanțelor și la reducerea numărului de execuții greșite.

- **Metoda multisenzorială** - în cadrul unei lecții individuale, sunt câteva etape: elevul începe prin a copia litera nouă învățată, folosește apoi o bucată de plastilină pentru a modela litera respectivă, după finalizarea modelării se indică litera cu degetul arătător al mâinii cu care scrie, pronunțând denumirea literei cu voce tare. Profesorul urmează să traseze conturul literei pe spatele copilului, între omoplați. În același timp, copilul repetă fiecare literă de cinci-șase ori, până când o va recunoaște. Copilul va scrie imediat litera în caiet, pronunțând-o cu voce tare.

- **Îmbunătățirea vocabularului receptiv și expresiv** - aceste activități pot fi integrate în procesul de învățare a cititului sau a scrisului. Vocabularul utilizat ar trebui să fie familiar elevilor. Elevul primește un cuvânt și realizează o asociere de idei, de exemplu: pentru cuvântul „acru” (oțet, lămâie). Elevul ascultă un cuvânt și identifică un sinonim, de exemplu: „bun” și „blând”. De asemenea,

<sup>25</sup> G. Bărbulescu, D. Beșliu, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Corint, 2009.

<sup>26</sup> S. Dobra, D. Stoicescu, *Recuperarea rămanerii în urmă la lectură (învățământ primar)*, București, Centrul Educația 2000+, 2005, p. 22.

elevul ascultă două propoziții și determină dacă au același înțeles, exemplu: „Soția i-a spus soțului” și „Doamna i-a explicat domnului”.

- **Sistematizarea vocabularului** - pe o coală de hârtie, sunt listate mai multe categorii, cum ar fi jocuri, animale și flori. Elevul citește cuvintele care fac parte din aceste categorii și le grupează corespunzător. Ascultă apoi un grup de cuvinte, precum fotbal, păpușă, farfurie, tenis, și identifică pe cele care aparțin categoriei de sporturi. Apoi ascultă cuvinte cum ar fi câine, pisică, șoarece, măr, și selectează cuvântul care nu se încadrează în aceeași categorie.

- **Conținut și formă** - când cuvintele unei propoziții sunt scrise în dezordine pe o coală de hârtie, elevul trebuie să le reconstituie. În primul rând, sunt folosite cuvinte compuse. De exemplu, „pisica bea lapte” înseamnă „pisica bea lapte”. Ulterior, sunt prezentate propoziții care pot fi exprimate într-o varietate de moduri, cum ar fi „joacă se pisica câinele cu” – „pisica se joacă cu câinele” sau „câinele se joacă cu pisica”. Apoi, elevul trebuie să citească sau să scrie o frază și apoi să aleagă una dintre trei propoziții care au același sens.

- **Capacitatea de a reține informații** - înainte de a citi un paragraf scurt, elevului i se va spune că va trebui să spună la final despre ce este vorba. De exemplu, i se poate spune: „Te rog să fii atent la această povestire iar la final poți să ne spui cu ce personaje s-a întâlnit acest băiat”.

Metodele menționate anterior sunt esențiale pentru corectarea disgrafiei și dislexiei atât în mediul școlar, cât și acasă. Părinții au mai multe șanse de a colabora cu copiii lor, concentrându-se pe probleme individuale, cum ar fi sărirea peste silabe. Totodată trebuie să colaboreze cu profesorul și să lucreze împreună cu copilul pentru a-i oferi ajutorul și sprijinul necesar punându-l pe copilul în centrul atenției lor. Recuperarea tulburărilor dislexico-disgrafice necesită o abordare complexă și completă care se bazează pe colaborarea în echipă și responsabilizarea tuturor celor implicați<sup>27</sup>.

## Metodologia cercetării

### Scopul cercetării

Scopul principal al acestei cercetări constă în conștientizarea profesorilor din învățământul primar cu privire la importanța intervenției specializate psihopedagogice pentru corectarea și recuperarea copiilor cu disgrafie și dislexie, precum și necesitatea colaborării între profesor, logoped și familie în acest proces.

### Obiectivele cercetării

**Obiectivul general** al acestei cercetări vizează explorarea colaborării dintre profesor-logoped-familie în îmbunătățirea și remedierea disgrafiei și dislexiei la școlarul mic.

**Obiectivele specifice** susțin scopul general al cercetării și subliniază faptul că profesorii, logopezii și familiile trebuie să lucreze împreună pentru a gestiona și remedia disgrafia și dislexia la școlarii mici.

1. Elaborarea și implementarea unui program care să includă exerciții zilnice, pentru școlarii mici, de îmbunătățire a abilităților de scris-citit concentrându-se pe identificarea timpurie a dislexiei și disgrafiei.

<sup>27</sup> M. Guțu, *Curs de logopedie*, Cluj Napoca, 1974.

2. Măsurarea progresului elevilor în scris și citit folosind instrumente de evaluare obiective și anumite criterii pentru a determina eficiența intervenției dar și pentru a adapta strategiile de învățare.

3. Promovarea și implementarea unei strategii continue de insistare și corectare în activitățile de citit și scris pentru a consolida și îmbunătăți abilitățile lingvistice și de comunicare ale școlărilor mici cu disgrafie și dislexie.

**Ipoteza** de la care pornește cercetarea este aceea că: implementarea unui program integrat și de colaborare între profesor-logoped-familie poate îmbunătăți semnificativ abilitățile de scris-citit ale școlărilor mici afectați de disgrafie și dislexie.

### **Exemplificare: studiu de caz**

#### **STUDIUL DE CAZ NUMĂRUL I**

##### **DATE DESPRE COPIL**

**Numele copilului:** C. A.

**Domiciliul**

**Data nașterii:** 8 ani

**Sex:** masculin

**Scurt istoric:** Copilul provine dintr-o familie organizată și numeroasă, având o soră mai mare de 18 ani și un frate, tot mai mare, de 13 ani. Situația materială este una bună, locuind în mediul rural-la casă, proprietate comună a părinților cu bunica paternă. Locuința are 7 camere, el având propria lui cameră. Ambii părinți lucrează, mama fiind profesoară și tatăl preot. În urma discuțiilor purtate cu mama copilului s-a aflat că a avut o sarcină fără probleme, nașterea fiind prin cezariană-la cerere. Familia nu are alți membri cu tulburări ale scris-cititului.

**Parcursul educațional:** A.C. este în clasa a II-a. S-a constatat că A. prezintă dificultăți de dislexo-disgrafie și deficit de atenție.

**Limbaj și comunicare:** are un vocabular sărac, posibilități de exprimare reduse, vorbire ezitantă și încetinită. Elevul cunoaște majoritatea sunetelor, dar nu poate face analiza și sinteza fonematică, face inversiuni de litere, confuzii vizuale ale literelor simetrice „b-d”, confuzii între consoanele surde și sonore „p-b”. Capacitatea de învățare este încetinită, iar interesul pentru școală este scăzut. În urma examinării logopedice s-a propus un plan de intervenție personalizat bazat pe colaborarea dintre părinți - profesorul din învățământul primar - logoped.

Activitatea școlară la clasă este cea obișnuită, lucrând cu elevul atât exercițiile din timpul lecției de predare cât și câte o cerință special concepută pentru activitatea cu care se confruntă.

#### **Tipul de intervenție specializat:**

##### **Activitatea școlară: limbă și comunicare**

- exerciții de scriere și citire care folosesc materiale tactile, vizuale și auditive pentru a consolida învățarea.

- activități specifice care țin de diferențierea literelor problematice și de corectarea inversiunilor și confuziilor.

- activități de grup pentru a sprijini socializarea și integrarea elevului în colectivul clasei.

**Persoane implicate:** profesoara învățământ primar D.A., logoped I.O., părinții copilului.

**Obiectivele:**

**Pe termen lung:**

- dezvoltarea abilităților de citit și scris, de a face analiză și sinteză fonematică completă și corectă;
- operarea, identificarea și diferențierea consoanelor „b-d” în activitatea de scris-citit fără a face confuzii între ele;
- stimularea și menținerea motivației și încrederii în sine;
- integrarea socială și dezvoltarea abilităților de comunicare.

**Pe termen scurt:**

- recunoașterea vizuală și auditivă a literelor „b și d” în interiorul cuvintelor;
- fixarea sunetelor și literelor în spațiul grafic;
- corelarea permanentă și corectă a literelor „b și d” în activitățile de citit și scris;
- creșterea atenției și concentrării - exerciții și activități pentru îmbunătățirea capacității de concentrare pe o durată mai lungă (10-15 minute).

**Nevoi speciale:**

- necesitatea efectuării exercițiilor individualizate pentru a corecta și consolida abilitățile de citire și scriere;
- suport permanent din partea profesorului și logopedului pentru a monitoriza și ajusta intervențiile în funcție de situație și moment;
- consilierea școlarului mic pentru dezvoltarea stimei de sine și a motivației,
- gestionarea emoțiilor și a stresului.

**PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT**

Pentru a se obține un rezultat adecvat, s-a pus accentul pe strânsa colaborare dintre profesor - logoped - părinții copilului. În evaluarea inițială au fost folosite următoarele instrumente: fișa psihopedagogică, observația spontană și dirijată, convorbirea individuală și de grup. S-a avut în vedere faptul că elevul cunoaște majoritatea sunetelor, dar nu poate face analiza, sinteza fonematică, confundă vizual literele simetrice și face inversiuni de litere. Activitatea școlară la clasă este cea obișnuită, lucrând cu elevul atât exercițiile din timpul lecției de predare cât și câte o cerință special concepută pentru activitatea cu care se confruntă.

**Limba română**

- pentru dezvoltarea abilităților de citit și scris, de a face analiză și sinteză fonematică completă și corectă se vor efectua:
- exerciții de încercuire cu culori diferite a celor două litere - școlarul a primit fișe de lucru cu texte scurte, în care a subliniat și încercuit cuvintele conținând sunetele „b” și „d”.

De exemplu, în propoziția:

„Băiatul merge pe drum și vede două broaște.” - elevul a încercuit cu roșu cuvintele care conțin litera „b” și cu verde cele care conțin litera „d”.

- exerciții de citire a unor cuvinte și propoziții care conțin literele „b sau d” - a fost organizat un mic concurs de citit, în cadrul căruia elevul a primit puncte și recompense simbolice pentru fiecare cuvânt citit corect.

– exerciții de recunoaștere vizuală și auditivă a literelor „b și d” - cadrul didactic a implementat jocuri de recunoaștere a literelor „Căutarea literei” – elevul A. a selectat cartonașe cu literele „b” și „d” dintr-un set mixt de cărți de joc.

Fixarea sunetelor și literelor în spațiul grafic de către elev a fost realizat exerciții de scriere a literelor „b” și „d” pe hârtie liniată, folosind ghidaje vizuale. De asemenea, a scris literele „b” și „d” în nisip pentru a exersa forma și poziționarea corectă a literelor. Corelarea permanentă și corectă a literelor „b și d” în activitățile de scris - citit s-au realizat prin și prin completarea exercițiilor de copiere a cuvintelor și propozițiilor care conțin literele respective.

Exemplu: „Bunica are un dulap mare./ Băiatul desenează o broască.”

- exerciții de stimulare, menținere a motivației și încrederii în sine a elevului au fost implementate prin participarea la activități de grup cu restul colegilor de clasă primindu-se feedback pozitiv de la colegi și cadrul didactic.

- exerciții de concentrare și memorare pe termen scurt, cum ar fi jocuri de memorie și rezolvarea de puzzle-uri.

Exemplu: În cadrul „Jocul memoriei” - elevul a memorat și reprodus o secvență de litere și cifre după ce le-a văzut pentru câteva secunde.

De asemenea, au fost organizate și jocuri de rol și discuții în grup - jocul „Telefonul fără fir” a fost utilizat pentru a încuraja claritatea vorbirii și ascultarea activă a elevilor, dorindu-se integrarea socială și dezvoltarea abilităților de comunicare a elevului A.

### **Activități pentru consilierea părinților**

Am subliniat importanța colaborării între familie-școală-logoped în procesul de ajutor al copilului pentru a-și depăși dificultățile. S-au luat măsuri pentru a informa și implica părinții în procesul educațional al copilului lor, încurajând un parteneriat permanent între școală și familie. Li s-a explicat importanța exercițiilor fonemice și grafice în viața copilului lor și modul în care acestea pot fi continuate acasă. Părinții au primit instrucțiuni despre cum să facă jocuri de recunoaștere a literelor „b și d”, cum să folosească diferite materiale pentru a trasa literele și cum să-l ajute A. să-și îmbunătățească atenția și concentrarea.

### **Rezultate obținute**

După finalizarea programului de intervenție s-a constatat că A. a reușit să depășească în mare măsură dificultățile de la început. Varietatea exercițiilor și activitățile simple, accesibile și adaptate ritmului propriu al școlarului A. au eliminat anumite obstacole - apărute în calea dezvoltării sale obținând o experiență cognitivă superioară.

Elevul A. și-a îmbunătățit semnificativ abilitățile de citire și scriere, precum și capacitatea de a face analize și sinteze fonemice mai precise. Acest lucru demonstrează capacitatea de a distinge literele „b” și „d” în diferite situații, prevenind confuziile anterioare. Abilitățile școlarului A. pe palierul motric reduc dificultățile de învățare și că repetarea sarcinilor de învățare și a comportamentelor țintă este benefică pentru dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă. Stimularea, întărirea motivației și a încrederii în forțele lui proprii dar și reluarea anumitor activități vor consolida achizițiile pe care le-a dobândit.

## Concluzii

O abordare personalizată, adaptată nevoilor individuale ale fiecărui școlar mic, poate fi cheia succesului în gestionarea disgrafiei și dislexiei. Prin implicarea unei echipe multidisciplinare, formată din părinți, profesori și profesioniști în domeniul sănătății și educației, putem crea un mediu potrivit pentru ca fiecare copil să reușească să își dezvolte abilitățile și să își atingă potențialul maxim de dezvoltare.

## Bibliografia

- ABRUDAN, Casandra, *Fundamentele psihopedagogiei speciale*, Oradea, Editura Europrint, 2005.
- AJURRIAGUERA, Julian, AUZIAS, Marguerite, *Scrisul copilului*. vol. I, II, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
- BĂRBULESCU, Gabriela, BEȘLIU, Daniela, *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*, București, Corint, 2009.
- DOBRA, Sofia, STOICESCU, Daniela, *Recuperarea rămănerii în urmă la lectură (învățământ primar)*, București, Centrul Educația 2000+, 2005.
- GHERGUȚ, Alois, *Educație incluzivă și pedagogia diversității*, Iași, Polirom, 2016.
- GUȚU, Matei, *Curs de logopedie*, Cluj Napoca, 1974.
- JURCĂU, Emilia, JURCĂU, Nicolae, *Cum vorbesc copiii noștri*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1989.
- KULCSAR, Tiberiu, PREDA, Vasile, *Însușirea citirii și scrierii: Psihologia Educației și Dezvoltării*, București, Editura Academiei, 1983.
- LUPȘA, Elena, BRATU, Victor, *Psihologie. Manual pentru clasa a X-a*, Deva, Editura Corvin, 2005.
- MONTESSORI, Maria, *The Montessori Method*, New York, Schoncken Books, 1978.
- PĂUNESCU, Constantin, *Limba și intelect*, București, Editura Științifică, 1973.
- PĂUNESCU, Constantin, *Tulburările de limbaj la copil*, București, Editura Medicală, 1984.
- PĂUNESCU, Constantin, CALAVREZO, C., VERZA, Emil, (coord.), *Tulburări de limbaj la copil*, București, Editura Medicală, 1984.
- PETROVAN, Ramona Ștefana, *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare. Teorie și planuri de intervenție, suport de curs*, Alba Iulia, Seria Didactica, 2016.
- PURCIA, Sever, *Elemente de psihopedagogie a însușirii scrierii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
- ROȘAN, Adrian (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Iași, Editura Polirom, 2015.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana, *Introducere în psiholingvistică*, București, 1999.
- Verza, Emil, *Tratat de logopedie*, vol. I, București, Editura Fundației Humanitas, 2003.
- VRĂȘMAȘ, Ecaterina, STĂNICĂ, Constantin, *Terapia tulburărilor de limbaj*, București, Secretariatul de Stat pentru handicapați, 1997.
- VRĂȘMAȘ, Ecaterina, *Învățarea scrisului*, București, Editura Arlequin, 2011.