

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI  
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

**ROLUL COMUNICĂRII TOTALE ÎN OPTIMIZAREA PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII  
LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ**

**REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

**Coordonator științific:**

**Prof. univ. dr. Vasile Preda**

**Doctorand:**

**Ioana-Letiția Bucur (căs. Șerban)**

**CLUJ-NAPOCA**

**2013**

## CUPRINS

INTRODUCERE .....	3
1.1. COMUNICAREA TOTALĂ – ÎNCADRARE ÎN PSIHLOGIA DEFICIENȚILOR DE AUZ .....	4
1.2. TEORII ȘI CERCETĂRI ASUPRA METODEI COMUNICĂRII TOTALE LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ.....	4
1.3. AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE ALE COMUNICĂRII TOTALE; COMPARAȚIE CU ALTE ABORDĂRI ÎN DEZVOLTAREA COMUNICĂRII ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ DE AUZ .....	5
1.3.1. Abordarea auditiv-verbală.....	5
1.3.2. Abordarea educațională bilingvă–biculturală .....	5
1.3.3. Abordarea educațională a comunicării totale.....	6
1.4. INTEGRAREA COMUNICĂRII TOTALE ÎN CADRUL CURRICULUMULUI ADAPTAT LA ELEVII CU DEFICIENȚE AUDITIVE .....	7
CAPITOLUL 2 .....	7
ASPECTE PRIVIND LIMBAJUL ȘI COMUNICAREA LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ .....	7
2.1. PARTICULARITĂȚI ALE COMUNICĂRII ORALE ÎNTRE COPIII DEFICIENȚI DE AUZ, COLEGII LOR AUZITORI ȘI PROFESORII DE LA CLASĂ 7	
2.2. LIMBAJUL ȘI FUNCȚIA EXECUTIVĂ LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ .....	8
CAPITOLUL 3 .....	9
PARTICULARITĂȚI ALE STILURILOR DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ.....	9
3.1. ABORDĂRI ALE STILURILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII AUZITORI .....	9
3.2. ABORDĂRI ALE STILURILOR DE ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ.....	10
3.3. STRATEGII DE PREDARE A CITIRII LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ.....	11
3.4. METODE DE ÎNVĂȚARE ÎN ACTIVITATEA EDUCATIVĂ A COPIILOR DEFICIENȚI DE AUZ. UTILIZAREA COMUNICĂRII TOTALE.....	11
3.4.1. Metode activ-participative care pot fi aplicate cu eficiență în contextul deficienței de auz.....	12
3.4.1.1. Rețelele semantice.....	12
3.4.1.2. Metoda „Știu, vreau să știu, am învățat” .....	17
3.4.1.3. Metoda „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați”.....	19
CAPITOLUL 4 .....	21
4.1. SCOPUL ȘI ARGUMENTAȚIA PSIHLOGICĂ.....	21
4.2. OBIECTIVE ȘI IPOTEZE .....	21
4.2.1. Obiectivul general.....	21
4.2.2. Obiective specifice.....	21
4.2.3. Ipoteza generală.....	21
4.2.4. Ipoteze specifice.....	21
4.3. PARTICIPANȚI – DESCRIERE SUCCINTĂ SUB ASPECT AUDIOLOGIC, SUB UNGHIU NIVELULUI INTELCTUAL ȘI CEL AL ACHIZIȚIILOR LINGVISTICE DE START .....	22
4.4. INSTRUMENTE ȘI MATERIALE UTILIZATE ÎN CERCETARE .....	22
4.5. PROCEDURA DE LUCRU .....	23
4.6. DESIGNUL EXPERIMENTAL.....	23
4.7. PREZENTAREA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR STUDIULUI .....	24
CAPITOLUL 5 .....	35
STUDIUL II: ROLUL MIJLOACELOR DIDACTICE VIZUALE ÎN INTRODUCEREA TEXTULUI LITERAR LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ, ÎN CONTEXTUL COMUNICĂRII TOTALE .....	35
5.1. SCOPUL ȘI ARGUMENTAȚIA PSIHLOGICĂ .....	35
5.2. DESCRIEREA EXPERIMENTULUI PSIHOPEDAGOGIC.....	36
5.2.1. Selectarea textelor literare. Criterii .....	36
5.2.2. Mijloace didactice vizuale .....	36
5.2.3. Participanți – descriere succintă sub unghiul unor achiziții lingvistice de start și a nevoilor psiholingvistice ..	36
5.2.4. Obiective și ipoteze .....	36
5.2.4.1. Obiectivul general.....	36
5.2.4.2. Obiective specifice.....	36
5.2.4.3. Ipoteza generală.....	37
5.2.4.4. Ipoteze specifice.....	37
5.2.5. Procedura de lucru .....	37
CAPITOLUL 6 .....	42
CONCLUZII GENERALE .....	42
BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ.....	46

## Introducere

Lucrarea de față își propune abordarea unei teme de actualitate în psihologia copiilor cu deficiență de auz și anume comunicarea totală. Acest tip de comunicare a fost abordat în educație în țări precum Franța, Anglia, Olanda sau Statele Unite și a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării limbajului și formării de competențe în comunicare pentru copiii cu deficiență de auz. Literatura de specialitate conține un volum generos de studii și cercetări asupra performanțelor școlare înregistrate de copiii cu deficiență de auz ca urmare a utilizării comunicării totale de-a lungul parcursului educațional.

Teza aceasta își propune investigarea rolului comunicării totale în activitatea de predare-învățare la copiii cu deficiență de auz și urmărește progresele înregistrate de aceștia din perspectiva vocabularului și a însușirii unor noțiuni din textul literar.

Motivarea alegerii comunicării totale ca abordare în procesul instructiv-educativ al copiilor cu deficiență de auz se regăsește pe de o parte în utilizarea din ce în ce mai frecventă a limbajului gestual – fenomen care a luat amploare în ultimii ani, iar pe de altă parte în faptul că există o permanentă limitare în comunicarea dintre profesorul auzitor care folosește cu precădere limbajul oral sau scris și copilul cu deficiență de auz care se exprimă prin intermediul limbajului gestual. Se simte nevoia unei punți între aceste două forme distincte de limbaj în scopul creării unui mediu de comunicare care să fie plăcut și accesibil ambelor categorii de participanți în procesul de educație: profesorul și elevul. Comunicarea totală reunește cele două tipuri de limbaj amintite mai sus și înglobează, în plus, o serie de alte componente menite să contribuie la claritatea, caracterul concret și semnificația unui mesaj. Datorită acestor caracteristici, comunicarea totală ar putea fi puntea de legătură între persoanele auzitoare și cele cu deficiență de auz și le-ar putea oferi acestora un sentiment de confort în comunicare, disponibilitate și înțelegere.

### Mulțumiri

Lucrarea prezentă nu ar fi fost posibilă fără contribuția valoroasă a unor persoane deosebite cărora doresc să le mulțumesc în continuare.

Domnul profesor universitar doctor Vasile Preda care a coordonat această teză, m-a sprijinit cu resurse bibliografice și mi-a îndrumat constant munca de cercetare.

Doamna conferențiar universitar doctor Maria Anca care mi-a pus la dispoziție un volum generos de material bibliografic și mi-a oferit consultanță în structura studiilor de cercetare.

Doamna profesor psihopedagog Zoe Piontchevici, director al Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca, care mi-a permis desfășurarea studiilor în instituția pe care o conduce.

Doamna profesor psiholog Nicoleta Creț care mi-a oferit un ajutor neprețuit în prelucrarea statistică a datelor de cercetare.

Familia, care m-a susținut moral și m-a încurajat în permanență cu răbdare și încredere.

## **CAPITOLUL 1**

### **TEORII ACTUALE PRIVIND COMUNICAREA TOTALĂ LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ**

#### **1.1. Comunicarea totală – încadrare în psihologia deficienților de auz**

Comunicarea totală este un termen folosit pentru a încadra o varietate largă de metode de comunicare. În cazul persoanelor valide vorbim de comunicare orală și scrisă și de comunicare prin intermediul mijloacelor audio-vizuale. Fiecare persoană alege pentru sine modalitatea cea mai eficientă, cea mai plăcută sau cea mai la îndemână pentru a primi și a transmite informații. Faptul că tehnologia modernă ne permite să alegem dintr-o gamă atât de mare de mijloace de comunicare este categoric un avantaj.

Termenul de comunicare totală este adesea folosit în domeniul tehnic, unde desemnează o serie de mijloace de comunicare care permit circulația informațiilor. În cadrul psihologiei, aceasta desemnează un singur mesaj transmis prin mai multe canale. Prin urmare, vorbim de întărirea unui mesaj prin mijloace de comunicare adiționale. Observăm așadar că atunci când restrângem tipologia persoanelor la cei cu deficiență, comunicarea totală capătă un alt sens. Ea are aici menirea de a compensa prin o serie de tehnici modalitatea de comunicare care este inaccesibilă persoanelor cu deficiențe în cauză.

Comunicarea totală la deficienții de auz este un termen creat de Roy Holcomb în 1967 și reprezintă titlul unei filosofii de comunicare, nu neapărat o metodă (Scouten, 1984). Comunicarea totală poate implica una sau mai multe modalități de comunicare – manuală, orală, auditivă, scrisă – în funcție de nevoile individuale ale copilului. Ca atare, pot exista situații în care limbajul oral să fie potrivit, situații în care limbajul gestual să fie preferat, momente care cer o comunicare scrisă sau altele în care funcționează cel mai bine o combinație simultană a mai multor metode de comunicare (Solit, Taylor & Bednarczyk, 1992).

Comunicarea totală poate fi folosită de familiile copiilor cu deficiență de auz, de profesori, educatori și instructori de educație. Mulți părinți ai copiilor cu deficiență de auz consideră comunicarea totală drept o filosofie ce le permite flexibilitate fără a elimina alte opțiuni de comunicare. Utilizând o abordare globală a vorbirii și a semnelor, toți membrii familiei, atât cei auzitori cât și cei cu deficiențe auditive, vor avea acces permanent la modalitățile de comunicare din mediul lor (Baker, 1994).

#### **1.2. Teorii și cercetări asupra metodei comunicării totale la copiii cu deficiență de auz**

Comunicării totale îi este atribuită capacitatea de a remedia sărăcia achizițiilor școlare constatate la marea majoritate a persoanelor cu deficiență de auz. Primele cercetări întreprinse în materie de comunicare totală au vizat perfecționarea și standardizarea limbajului semnelor pe de o parte, iar pe de altă parte s-au axat asupra mobilizării părinților și educatorilor în vederea utilizării acestor sisteme.

În cele ce urmează vom face o trecere în revistă a primelor încercări de evaluare a comunicării totale. Acestea sunt eterogene raportat la obiectivele și metodologiile lor. Ele sunt egal

eterogene din punct de vedere al practicii comunicării totale utilizate și al modului de descriere al acestor practici (Lepot-Froment, Clerebaut, 1996).

În urma expansiunii mișcării comunicării totale, începând cu anii '70, vedem astăzi afirmându-se, în Statele Unite, o mișcare numită „bi-bi”, datorită faptului că revendică educația bilingvă și biculturală. O formă extremă a „Bi-bi” – ului constă în a propune, cum fac de pildă israelienii (Ewoldt et al., 1992), ca tot ceea ce se învață, în afara limbii engleze, să se realizeze în limbajul gestual, iar ceea ce se asimilează în limba engleză propriu-zis, să se realizeze prin activități de lectură și scriere.

O parte dintre cercetători denunță caracterul non lingvistic al comunicării bimodale, care nu poate reprezenta nici gramatica limbii orale și nici pe cea a limbii semnelor. Totuși, un mesaj bimodal nu este sărac din punct de vedere gramatical decât în măsura în care considerăm că toate elementele sistemului vorbit trebuie să fie reprezentate simultan în sistemul semnelor. Această condiție este rar realizată efectiv deoarece este în mică măsură naturală, atunci când vorbim despre utilizarea unor procedee liniare în limbajul semnelor, asemenea celor folosite de limbajele orale. Totuși, după unii cercetători, programele de educație bilingvă nu garantează o mai bună învățare a limbii engleze orale sau scrise decât programele de comunicare totală.

### **1.3. Avantaje și dezavantaje ale comunicării totale; Comparație cu alte abordări în dezvoltarea comunicării elevilor cu deficiență de auz**

În educarea copiilor cu deficiență de auz există trei mari metode / tehnici care pot fi utilizate cu succes: abordarea educațională bilingvă – biculturală, abordarea auditiv-verbală și comunicarea totală. Fiecare dintre aceste trei abordări are un scop, o serie de avantaje și dezavantaje. În cele ce urmează vom prezenta pe rând caracteristicile acestor abordări.

#### **1.3.1. Abordarea auditiv-verbală**

Abordarea auditiv-verbală reprezintă mai mult decât o compilație de tehnici și strategii și cu siguranță mai mult decât o „metodă” de comunicare. Acest tip de abordare implică munca în echipă, ca parteneri, a părinților cu logopedul, împreună cu alți profesioniști, pentru a implementa o perspectivă de interacțiune dinamică cu scopul de a întâmpina nevoile individuale ale copilului. Un asemenea punct de vedere îmbrățișează atât modelul medical, cât și pe cel comportamental în termenii tratării deficienței de limbaj.

O mare parte din persoanele cu deficiențe de auz care au beneficiat de abordarea auditiv-verbală pledează în prezent pentru folosirea sistemului gestual datorită propriilor frustrări în ceea ce privește această abordare – în special frustrări legate de nivelul slab obținut la testele de abilități scrise și vorbite.

#### **1.3.2. Abordarea educațională bilingvă–biculturală**

Abordarea tradițională a educației bilingve–biculturale (Bi-Bi) se bazează pe premisa că abordarea orală și comunicarea totală nu întâmpină nevoile lingvistice și culturale ale copiilor cu deficiență de auz; că limbajul gestual este cel mai accesibil și eficient pentru elevii cu deficiență de

auz; că aceștia vor achiziționa limbajul verbal în forma sa scrisă pe baza limbajului gestual; că limbajul gestual este cel dintâi predat elevului, iar limba maternă este predată ca limba a doua.

Abordarea „Bi-Bi” nu alocă timp pentru exersarea auzului rezidual sau a vorbirii orale. De fapt, susținătorii acestei metode consideră că este greșit din punct de vedere moral să impui unui copil cu deficiență de auz un tip de limbaj pe care acesta nu îl poate achiziționa – limbajul vorbit. Totodată, această perspectivă poate limita serios participarea / integrarea în cultura persoanelor auzitoare.

### **1.3.3. Abordarea educațională a comunicării totale**

Comunicarea totală este o filosofie educațională și poate fi cel mai bine definită prin elocuțiune și împrumutarea tehnicilor de la o varietate de metode diferite de comunicare. În mod ideal, profesorii pot folosi sistemul gestual, scrierea, mima, vorbirea, imaginile sau orice altă metodă de comunicare care prezintă eficiență în situația dată. Metoda de comunicare aleasă ar trebui să fie dependentă de nevoile elevului și de situația de moment. În practica actuală, majoritatea programelor de comunicare totală folosesc o anumită formă a comunicării simultane.

Cercetările efectuate au demonstrat în mod repetat efectele benefice ale comunicării totale în toate ariile de dezvoltare ale copiilor cu deficiență de auz, indiferent că vorbim de aria psihologică, lingvistică sau academică (Vernon & Andrews, 1990).

Dacă considerăm eficiența comunicării mai presus de forma pe care o îmbracă comunicarea (Kaplan, 1996), atunci comunicarea totală este cu adevărat benefică datorită faptului că îi permite copilului să utilizeze forma de comunicare cea mai potrivită pentru el în orice situație dată.

D. Zibman McFadden (1999), găsește următoarele argumente pentru includerea comunicării totale la clasă:

- Comunicarea totală reprezintă un sistem ce integrează cu succes ascultarea, lectura labială, vorbirea, limbajul trupului, sistemul standardizat al semnelor și citirea activă.
- Scopul acestui proces numit comunicare totală este de a dezvolta pentru fiecare elev un sistem comprehensiv de comunicare care să îi permită să participe din plin în toate domeniile și ramurile academice și sociale.
- Comunicarea totală reprezintă mai mult decât folosirea simultană a vorbirii și a semnelor. Reprezintă învățarea elevilor de a-și utiliza auzul rezidual pentru a achiziționa limba vorbită, informațiile date de profesor și pe cele oferite de mediu. Comunicarea totală înseamnă educarea elevilor în scopul de a efectua conexiuni logice între ceea ce ei cred că au auzit, folosindu-se de informația vizuală dată de lectura labială împreună cu semnele și golurile existente în cerințele / exercițiile / testele prezentate.
- Comunicarea totală necesită activități zilnice de antrenament auditiv și tehnici de ascultare specifice în cadrul fiecărei interacțiuni academice de la clasă.
- Comunicarea totală înseamnă și furnizarea unei amplificări acustice consistente, funcționale și profesioniste. Audiologul educațional trebuie să fie parte din echipa care lucrează la clasa de elevi cu deficiență de auz.

#### **1.4. Integrarea comunicării totale în cadrul curriculumului adaptat la elevii cu deficiențe auditive**

Curriculumul și practicile educaționale sunt dificil de separat din punct de vedere conceptual. Pentru a face însă o diferențiere între ele putem explica termenul de curriculum prin referirea la conținutul teoretic, la obiective și teme, iar termenul de educație prin implicarea acelor practici de predare-învățare care angajează elevii în curriculum.

Elevii cu deficiență de auz au nevoie de abordări educaționale care le oferă un grad ridicat de susținere. De asemenea ei necesită un curriculum adaptat la nevoile și posibilitățile lor intelectuale și lingvistice precum și asistență de specialitate (oferită de audiologi).

Hitchcock, Meyer, Rose și Jackson (2002) definesc curriculumul general ca un plan global pentru educație și instrucție, adoptat de o școală sau de un sistem școlar. Fiecare școală și fiecare elev beneficiază în stilul și în avantajul propriu de acest curriculum. Modul în care elevii cu cerințe speciale beneficiază de acest curriculum depinde de abilitățile de evaluare, planificare și notare a fiecărei școli speciale. Aceste școli trebuie să ia în calcul conținutul activităților predate în școlile publice, să identifice modalitățile de atingere a obiectivelor din curriculumul general, să realizeze un curriculum adaptat adecvat tipului de deficiențe și să determine modalitățile de predare și evaluare în cadrul acestui curriculum adaptat. Un alt lucru care trebuie luat în calcul îl reprezintă obiectivele care vizează în special particularitățile deficienței elevilor, particularități care limitează de altfel accesul la curriculumul general. Un curriculum al limbii, citirii și scrierii poate fi cel mai bine descris în ziua de azi ca un echilibru între metodele analitice și holistice.

## **CAPITOLUL 2**

### **ASPECTE PRIVIND LIMBAJUL ȘI COMUNICAREA LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ**

#### **2.1. Particularități ale comunicării orale între copiii deficienți de auz, colegii lor auzitori și profesorii de la clasă**

Există două tipuri de factori care trebuie luați în considerare în cazul comunicării orale dintre copiii deficienți de auz, colegi, respectiv profesorii lor auzitori: nevoia de o mai bună înțelegere a ambianțelor/circumstanțelor de comunicare orală ale copiilor deficienți de auz și o tendință în creștere în ceea ce privește integrarea copiilor deficienți de auz. Întrebarea privind modul ideal de comunicare pentru elevii deficienți de auz a generat dezbateri considerabile în literatura de specialitate (Gregory, Knight, McCracken, Powers & Watson, 1998). Se știe faptul că 90% dintre copiii deficienți de auz se nasc în familii de auzitori și în ciuda tendinței de folosire a limbajului gestual o mare parte dintre părinți încă doresc ca copiii lor să comunice prin intermediul vorbirii dacă acest lucru este posibil ( Gregory & Knight, 1998).

Abordarea natural-auditivă își propune să folosească la maxim auzul rezidual al copiilor cu ajutorul amplificărilor auditive și are ca scop facilitarea achiziției limbajului prin copierea acelor caracteristici din interacțiunea părinte-copil care s-au dovedit (prin cercetări științifice) a fi importante în procesul achiziției limbajului. Propunătorii acestei abordări susțin că copiii deficienți de auz trec prin aceleași stadii ale achiziției limbajului ca și copiii auzitori, cu toate că progresul lor

ar putea fi întârziat ca rezultat direct al pierderii auditive (Lewis & Richards 1988). Măsura în care copiii deficienți de auz sunt obligați să utilizeze vorbirea ca principal mod de comunicare obligă la nevoia de o mai mare înțelegere a ambianțelor lor de tip oral.

Mare parte din cercetările efectuate pe interacțiunea dintre elevii deficienți de auz și colegii lor auzitori s-au axat pe măsurarea generală a interacțiunii dintre aceștia (inițiere, frecvența și durata interacțiunilor) și nu pe studierea în detaliu a comunicării dintre cei doi actori (Gallaway & Woll 1994, Lederberg 1991). O serie de studii au examinat efectele stării auzului și a competențelor în sfera limbajului în cadrul interacțiunii dintre copiii deficienți de auz și cei auzitori. Rezultatele sugerează faptul că ambele categorii de copii preferă să interacționeze cu semenii care prezintă aceleași condiții auditive (Antia 1982, Minnett, Clark & Wilson 1994, Spencer, Koester & Meadow-Orlans 1994, Vandell & George 1981). Ambele grupuri de copii par de asemenea să aibă mai mult succes în interacțiunea cu copii care le sunt familiari (Lederberg, Ryan & Robins 1986, Rodriguez & Lana 1996). S-a evidențiat pe de altă parte și faptul că acei copii deficienți de auz care posedă abilități lingvistice mai bune sunt mai dispuși la interacțiunea cu semenii lor auzitori față de cei cu abilități lingvistice mai scăzute (Lederberg 1991).

Comunicarea, în special cea nestructurată, spontană și informală este esențială pentru interacțiunea dintre colegi și pentru dezvoltarea relațiilor colegiale în școală (Stinson & Foster 2000). Interacțiunea unui copil cu colegii săi oferă informații despre aspectele comunicării, informații ce nu se pot obține din interacțiunea copil-adult (Ostrosky, Kaiser & Odom 1993).

Se cunoaște relativ puțin despre efectul pe care îl au diverși parteneri de comunicare sau diferite contexte conversaționale asupra abilităților de comunicare orală a copiilor deficienți de auz, în special la vârsta școlară. Rolul colegilor auzitori în achiziția competențelor de comunicare a copiilor deficienți de auz necesită investigații mai amănunțite.

Lloyd, Lieven și Arnold (2001) au sugerat că ar putea fi benefic ca specialiștii să ia în considerare și aportul colegilor auzitori în evaluarea și dezvoltarea abilităților de comunicare orală ale copiilor deficienți de auz. Care ar fi rolul colegilor auzitori în programele de intervenție? Atunci când colegii auzitori sunt în postura de parteneri în comunicare, se creează un context interrelațional care diferă de cel în care partenerii comunicaționali sunt profesori sau părinți. Acest context ar putea avea o relevanță mai mare pentru interacțiunile de zi cu zi ale copilului și în consecință abilitățile de comunicare câștigate în urma unor programe de intervenție în care sunt incluse interacțiuni cu colegi auzitori, ar putea fi mai ușor generalizate la situațiile de zi cu zi.

## **2.2. Limbajul și funcția executivă la copiii cu deficiență de auz**

Conceptul de funcție executivă cuprinde abilitățile de organizare și autoreglare necesare comportamentului non-mecanic centrat pe scop. Această funcție a fost descrisă variat ca incluzând planificare, inițiere, monitorizare și acțiuni flexibile de corectare în concordanță cu feedback-ul; ca susținând și totodată schimbând atenția; ca inhibând răspunsuri potențiale, dar neadaptative și controlând impulsuri; ca selectând scopuri și performând acțiuni care nu conduc neapărat la o recompensă imediată, ci vizează un obiectiv pe termen mai lung; ca reținând informația în minte în



timp ce se execută o sarcină (memoria de lucru); ca reacționând creativ la situații neobișnuite prin răspunsuri mai puțin uzuale (Hughes & Graham, 2002; Norman & Shallice, 1986; Shallice & Burgess, 1991; Welsh & Pennington, 1988).

Figueras, Edwards și Langdon (2008) consideră că dezvoltarea limbajului și cea a funcției executive sunt strâns legate. Autorii au descoperit faptul că copiii deficienți de auz întâmpină dificultăți în exercitarea funcției executive (indiferent dacă aceste dificultăți sunt dependente de întârzierea limbajului), problemă care are atât implicații clinice cât și educaționale. Evaluarea clinică a copiilor deficienți de auz ar trebui să ia în considerare potențialele lor dificultăți cu funcția executivă și modalitățile în care acestea ar interfera cu performanța lor în alte domenii, incluzându-le aici și pe cel social și pe cel cognitiv. Problemele în cadrul funcției executive s-ar putea manifesta în dificultățile de organizare mentală pentru sarcinile scrise, în organizarea materialelor sau materiei pentru lecții li teme de casă, în organizarea timpului și în implementarea instrucțiunilor verbale mai lungi. Abilitățile mai reduse ale funcției executive s-ar putea exprima și comportamental prin dificultăți în situații ludice și sociale, cum ar fi așteptarea rândului la jocuri și în conversații. Dirijarea comportamentului și predarea la clasă ar putea fi facilitate prin utilizarea unor strategii de învățare care evidențiază finalități vizuale și au cerințe lingvistice minimale, astfel încât abilitățile funcției executive ale copiilor deficienți de auz să se poată dezvolta. În plus, intensificând anumite aspecte ale dezvoltării limbajului, cum ar fi învățarea copiilor deficienți de auz de a practica și de a implementa strategii de vorbire cu sine în scopul planificării și rezolvării de probleme, s-ar putea sprijini folosirea mai adecvată de către acești copii a abilităților funcției executive existente, precum și dezvoltarea mai complexă a acestora.

### **CAPITOLUL 3**

#### **PARTICULARITĂȚI ALE STILURILOR DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ**

##### **3.1. Abordări ale stilurilor de învățare la elevii auzitori**

Există trei tipuri de abordări ale stilului de învățare, care au fost frecvent raportate în literatura de specialitate: tipurile psihologice, abordările cognitive și abordările social-interactive. În legătură cu cercetările asupra tipurilor psihologice, Guild & Garger (1985) au descoperit începuturile evoluției cercetărilor asupra stilurilor de învățare în lucrările lui Carl G. Jung la începutul secolului trecut. Până în anii '60 majoritatea încercărilor de a studia caracteristicile elevilor în ceea ce privește stilul de învățare, s-au axat pe teste standardizate de personalitate. În ultimele trei decenii măsurarea anumitor trăsături de personalitate s-a continuat prin utilizarea Inventarului Preferințelor de Învățare Hanson-Silver (Hanson-Silver Learning Preference Inventory – LPI) și Myers Briggs Type Indicator (MBTI). Cercetările care au utilizat aceste tipuri de teste au clarificat modul în care oamenii interiorizează informația și modalitățile distincte prin care iau decizii.

Abordările social-interactive subliniază ideea că învățarea reprezintă o funcție a interacțiunii elevilor cu profesorii și colegii lor. Spre exemplu, scalele Grasha-Riechmann care măsoară stilurile de învățare ale elevilor - Grasha-Riechmann Student Learning Style Scales (GRSLSS) sunt bazate

pe un model de interacțiune socială asociat cu trei dimensiuni ale clasei de elevi: atitudinile elevilor față de învățare, percepția lor asupra profesorilor și colegilor și reacțiile lor la regulile și procedurile clasei din care fac parte (Grasha, 1990).

Folosind modelele stilurilor de învățare descrise anterior, cercetătorii au corelat de asemenea, stilurile de învățare ale elevilor cu stilurile de predare ale profesorilor (Cooper & Miller, 1991). S-a observat că, în general, comportamentele de predare sunt mai puțin eficiente ca predictor ai performanțelor școlare, față de capacitatea de învățare a elevilor, aptitudinile de administrare a timpului și obiceiurile de învățare. Mai recent, atenția cercetătorilor s-a îndreptat către principalele modalități de predare, încurajând învățarea activă (Bonwell & Eison, 1991). Atât stilurile de învățare cât și modalitățile principale de predare sunt parte a unei ecuații complicate de predicție, astfel încât există nevoia examinării concomitente a stilurilor de predare și a celor de învățare (Lang, 1999).

### **3.2. Abordări ale stilurilor de învățare la elevii cu deficiență de auz**

Cercetările efectuate asupra stilurilor de învățare ale elevilor cu deficiență de auz au pus accentul pe conceptele de dependență/independență de câmp și interiorizare/impulsivitate, majoritatea studiilor utilizând teste de personalitate. Nu au existat cercetări bazate pe abordările social-interactive. Elevii cu deficiență de auz, ca grup, par să aibă în mai mare măsură un stil cognitiv dependent de câmp față de colegii lor auzitori (Fiebert, 1967; Parasnis & Long, 1979). Mai mult, în cadrul cercetării lui Davey & LaSasso (1984) s-a ajuns la concluzia că elevii cu deficiență de auz care prezintă un stil cognitiv independent de câmp, utilizează mai eficient strategiile de memorare la activitățile de citire, lectură și au performanțe mai bune la testele cu variante multiple decât elevii cu un stil cognitiv dependent de câmp.

Lang, McKee & Conner (1993) au găsit diferențe semnificative în ceea ce privește percepția elevilor cu deficiență de auz și cea a profesorilor lor în legătură cu anumite caracteristici de predare-învățare și importanța acestor caracteristici în însușirea de către elevi a conținutului activității predate. Diferențe semnificative au fost observate între percepția elevilor și a profesorilor pentru 16 dintre cele 32 de caracteristici de predare-învățare folosite de autori în această cercetare. Asemenea diferențe își găsesc explicația în faptul că profesorii pun un mai mare accent pe acele strategii instructiv-educative pe care elevii cu deficiență de auz nu le pot integra în stilul lor de învățare.

Pentru a determina cele mai eficiente modalități de a lucra cu elevii, profesorii ar putea încerca să afle informații despre preferințele fiecăruia. Cu toate acestea, capacitatea profesorilor de a identifica eficient preferințele elevilor lor, este în prezent limitată. Apare nevoia de a crea o scală pentru măsurarea stilurilor de învățare legate de activitatea la clasă, cu proprietăți psihometrice mult mai bune, precum și o mai bună înțelegere asupra modalității în care compatibilitatea dintre stilurile de învățare ale elevilor și strategiile de predare ale profesorilor influențează învățarea.

Indiferent de tipul de măsurare a stilurilor de învățare folosit, se pare că profesorul înțelept va fi acela care va oferi o varietate de abordări didactice în timpul activităților la clasă, astfel încât să permită tuturor elevilor săi să învețe prin intermediul stilului lor preferat și în același timp, să fortifice eficient și celelalte stiluri de învățare.

### **3.3. Strategii de predare a citirii la elevii cu deficiență de auz**

În cercetările efectuate până acum asupra modalităților de dezvoltare a competențelor de citire la elevii cu deficiență de auz, au fost incluși participanți cu pierderi de auz diferite, de la deficiențe ușoare de auz și până la surditate profundă. Ar părea logic să existe o diferențiere între copiii cu pierderi moderate de auz și cei cu pierdere severă, precum și între cei cu pierdere severă de auz și cei cu pierderi profunde, considerând că elevii cu o pierdere mai mică de auz vor aborda diferit activitatea de citire și își vor însuși în alt ritm citirea față de elevii cu pierderi auditive mai mari. În realitate însă, acest lucru se întâmplă rareori. Un motiv ar fi acela că elevii cu pierderi de auz de la un nivel mediu și până la cel profund sunt, de obicei, școlarizați împreună, în același cadru educativ – școli pentru elevi cu deficiențe de auz sau școli normale care includ programe speciale pentru elevii cu deficiență de auz. Un alt motiv ar fi acela că mulți copii prezintă pierderi auditive care variază de la o frecvență la alta sau de la o ureche la cealaltă, făcând dificilă identificarea pierderii lor de auz ca singur factor care influențează competențele sau abilitățile de citire.

Studiul lui Wauters, Tellings, van Bon & Mak (2007) subliniază importanța unui vocabular bogat atât pentru copiii auzitori cât și pentru cei deficienți de auz în scopul atingerii comprehensiunii în citire. Autorii susțin că pentru copiii deficienți de auz trebuie construită în primul rând o bază de cuvinte perceptuale. Utilizând aceste cuvinte perceptuale se pot construi semnificațiile pentru cuvintele lingvistice, acestea din urmă fiind mai greu de achiziționat datorită necesității explicațiilor pe cale lingvistică. Procesul de achiziționare a semnificației cuvântului poate fi diferit, pentru copiii deficienți de auz care provin din familii de deficienți de auz, față de copiii deficienți de auz care provin din familii de auzitori, iar o temă interesantă pentru studii ulterioare ar putea fi măsura în care diferențele mari în achiziția semnificației cuvintelor dintre copiii deficienți de auz ai părinților deficienți de auz și copiii deficienți de auz ai părinților auzitori pot fi explicate ca efect al modalității de achiziție, cauzate de diferențele calitative și cantitative ale limbajului oferit de cele două categorii de părinți.

### **3.4. Metode de învățare în activitatea educativă a copiilor deficienți de auz. Utilizarea comunicării totale.**

Metodele activ-participative au fost promovate într-o mare măsură în ultimele decenii datorită faptului că permit elevului satisfacerea cerințelor educaționale prin efort personal sau prin colaborare cu alți colegi. Bineînțeles că acest lucru se aplică și elevilor cu deficiență de auz, însă atunci când vine vorba de colaborare există un mic impas: modul în care copilul este nevoit sau

învățat să comunice cu profesorul poate să nu fie același cu modul în care el comunică cu ceilalți colegi. Pentru aceasta, cel mai simplu pentru ambele părți implicate este abordarea comunicării totale, datorită faptului că aceasta integrează toate tipurile de comunicare, mulțumind astfel atât profesorii cât și elevii.

Specific metodelor activ-participative este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, se facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare, ele fiind subordonate dezvoltării mintale și a nivelului de socializare al elevilor. În contextul educației pentru copiii cu deficiență de auz, aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea activităților de la clasă deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare, facilitând astfel comunicarea (de orice tip, prin orice simboluri este ea tradusă), socializarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru investigarea unor teme noi. Astfel, se favorizează cunoașterea reciprocă între elevi, înțelegerea și acceptarea.

### **3.4.1. Metode activ-participative care pot fi aplicate cu eficiență în contextul deficienței de auz**

#### **3.4.1.1. Rețelele semantice**

O rețea semantică este un notație grafică pentru reprezentarea cunoștințelor în modele de noduri de interconectate și arcuri. Implementarea computațională a rețelelor semantice a avut loc mai întâi pentru inteligența artificială și pentru traduceri automate, însă versiunile anterioare au fost utilizate pe o perioadă îndelungată în filozofie, psihologie și lingvistică. Ce este comun pentru toate rețelele semantice este reprezentarea grafică declarativă, care poate fi utilizată fie pentru reprezentarea cunoștințelor sau pentru suportul sistemelor automate. Unele versiuni sunt foarte informale, dar alte versiuni sunt definite în mod oficial sisteme de logică.

O rețea semantică are forma unui ansamblu de noduri și arce, orientate și etichetate.

Nodurile reprezintă obiectele. Un obiect poate fi un concept abstract sau particular, un atribut, etc. Arcele sunt utilizate pentru a reprezenta legăturile care există între aceste obiecte.

Rețelele semantice reprezintă o metodă de brainstorming nelineară. Ele pot fi folosite cu succes atât în faza de început a activității, la evocare, cât și în faza de consolidare, de reflecție. Metoda rețelelor semantice este utilizată pentru a stimula elevilor gândirea înainte de a studia mai temeinic un anumit subiect. De asemenea această metodă mai poate fi folosită ca mijloc de a rezuma ceea ce s-a studiat, ca modalitate de a construi asociații noi sau de a reprezenta noi sensuri. Etapele realizării rețelelor semantice sunt: scrierea cuvântului-nucleu în mijlocul paginii/tablei, scrierea cuvintelor care încep să vină în minte legate de tema respectivă, trasarea de linii între cuvintele care se leagă în vreun fel.

Din experiența acumulată în predarea limbii române la clasele primare cu elevi cu deficiență de auz am observat dificultățile întâmpinate de acești copii în înțelegerea cuvintelor, în formularea de propoziții și în dezvoltarea vocabularului în general. Prin urmare, deși metoda rețelelor semantice este una concretă, de exemplificare a cuvintelor și de elaborare schematică a unui câmp lexical, copiii cu deficiență de auz vor avea de trecut testul semnificației acestor cuvinte. În urma acestor observații, am considerat necesară și utilă elaborarea unei rețele semantice bazate

pe imagini pentru a încerca astfel pe de o parte depășirea barierei impuse de vocabularul sărac în cuvinte al copiilor cu deficiență de auz, iar pe de altă parte implementarea acestei metode activ-participative astfel încât să poată fi ușor de receptat, să contribuie la dezvoltarea vocabularului și implicit a limbajului.

Într-o primă fază de elaborare a adaptării acestei metode s-a renunțat la cuvintele scrise, înlocuindu-le cu imagini și lăsând doar anumite noduri în cuvinte scrise. Trebuie precizat ca acestea din urmă au rămas astfel datorită imposibilității de transpunere în imagine. Este vorba despre noțiuni abstracte de tipul *activități specifice* (în anotimpul toamna de exemplu) care nu au un corespondent imagistic unanim acceptat. Aceste noduri sunt explicate copiilor cu deficiență de auz utilizând comunicarea totală (limbaj gestual, scris, oral, dactileme).

În a doua fază, după ce copiii cu deficiență de auz au recunoscut toate imaginile prezentate folosind limbajul gestual sau oral s-a trecut la denumirea lor. Astfel imaginile au fost păstrate în rețeaua semantică, iar denumirea lor s-a trecut în scris dedesubt sau în lateral – după caz. După ce copiii cu deficiență de auz și-au însușit noțiunile din schemă și după ce fiecare denumire scrisă și orală a fost parcursă în cadrul unor activități de consolidare, s-a realizat în faza a treia o lecție recapitulativă utilizând doar cuvinte din rețeaua semantică. Precizăm aici că pentru unele situații în care cuvântul este mai dificil sau nu a fost bine însușit se pot păstra imaginile la îndemână, însă ele se vor indica doar de copil sau de profesor și nu se vor mai trece în rețeaua semantică ca atare, ci se va trece denumirea lor.

În continuare se poate observa prezentarea metodei activ-participative adaptate *rețele semantice* în toate cele trei faze ale sale în figurile 2, 3 și 4. Am folosit pentru această prezentare o rețea semantică de la tema *Toamna*.

FIGURA 1: Prezentarea rețelei semantice în imagini – faza 1

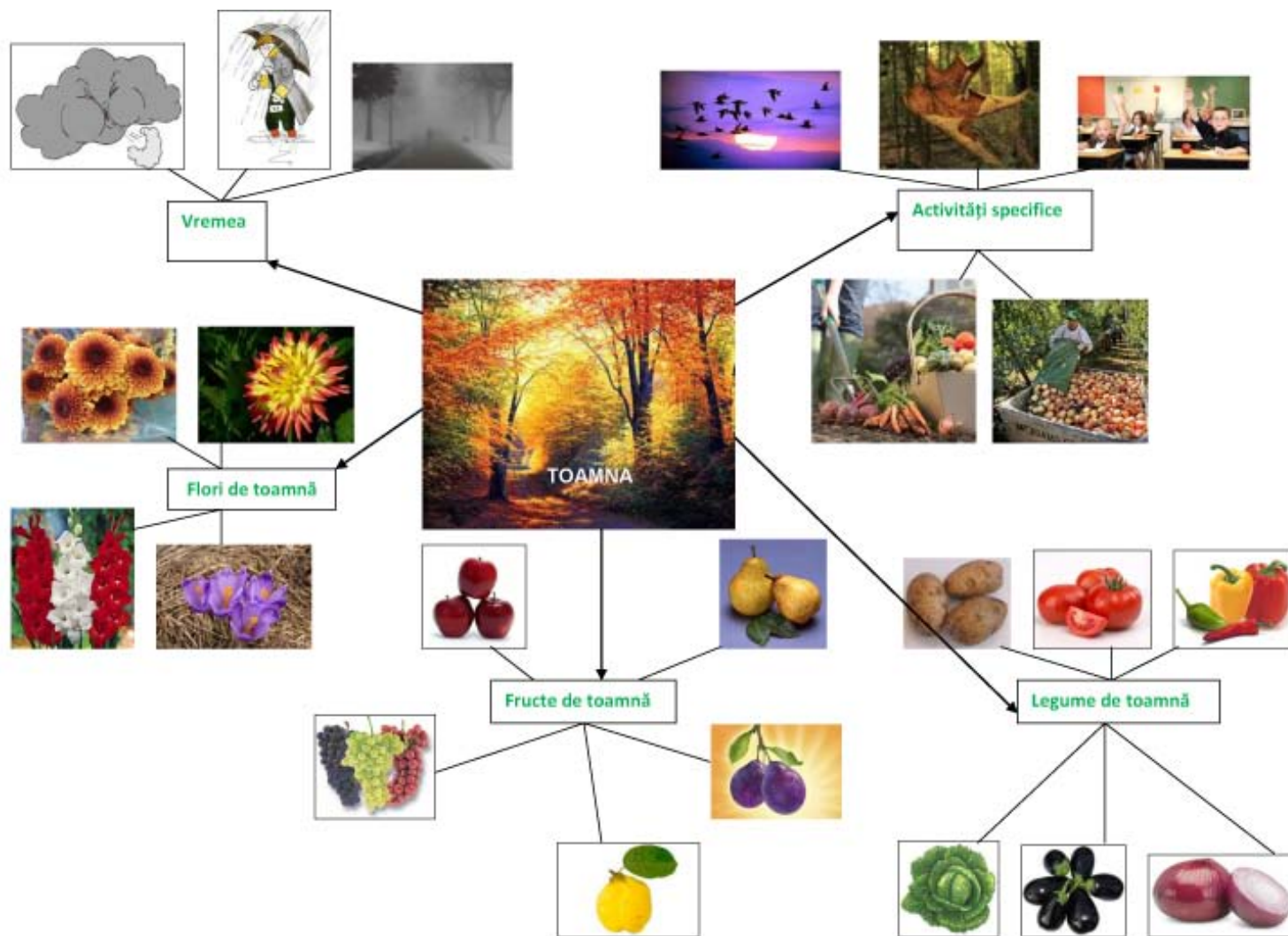


FIGURA 2: Prezentarea rețelei semantice în imagini însoțite de denumirea acestora – faza 2

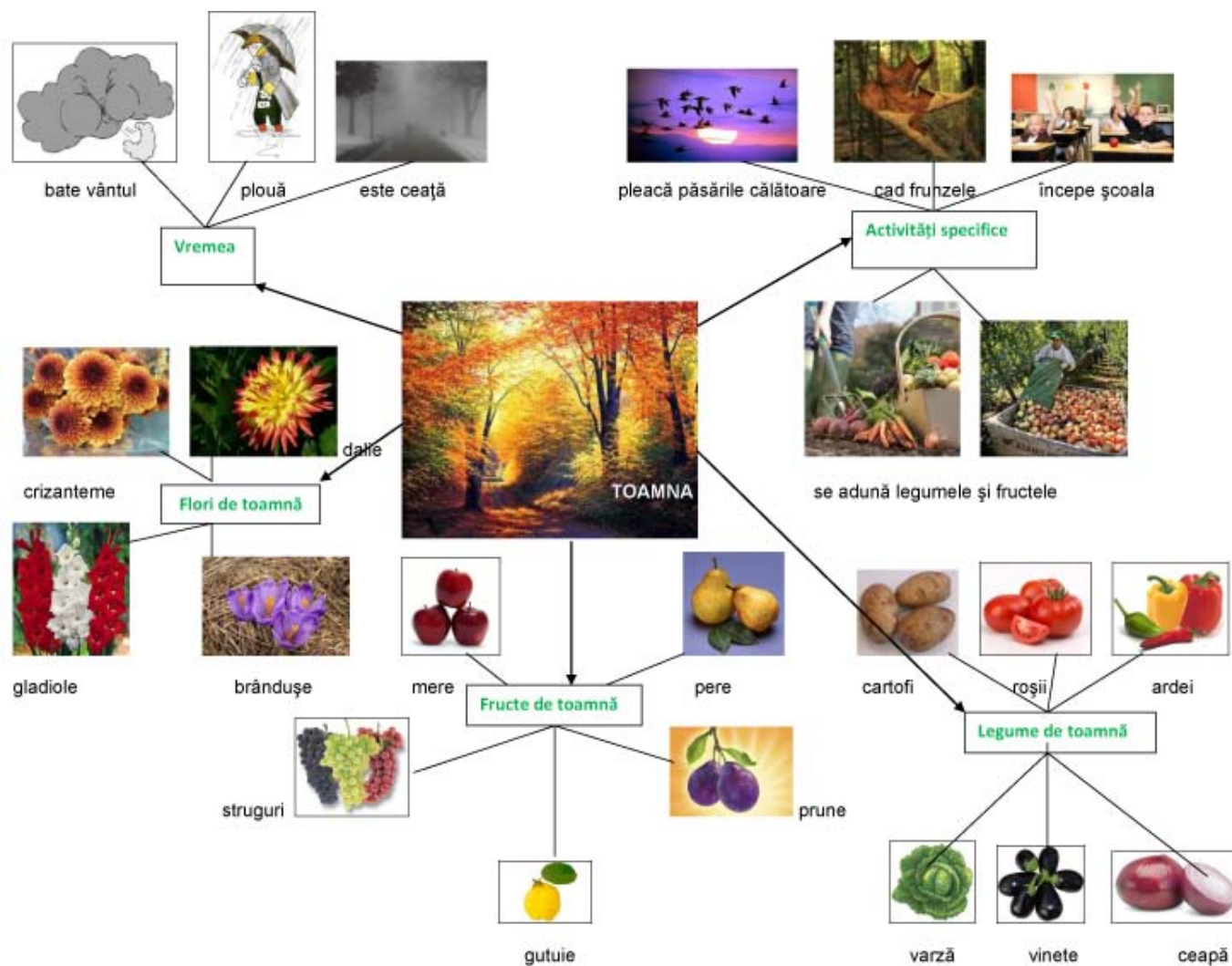
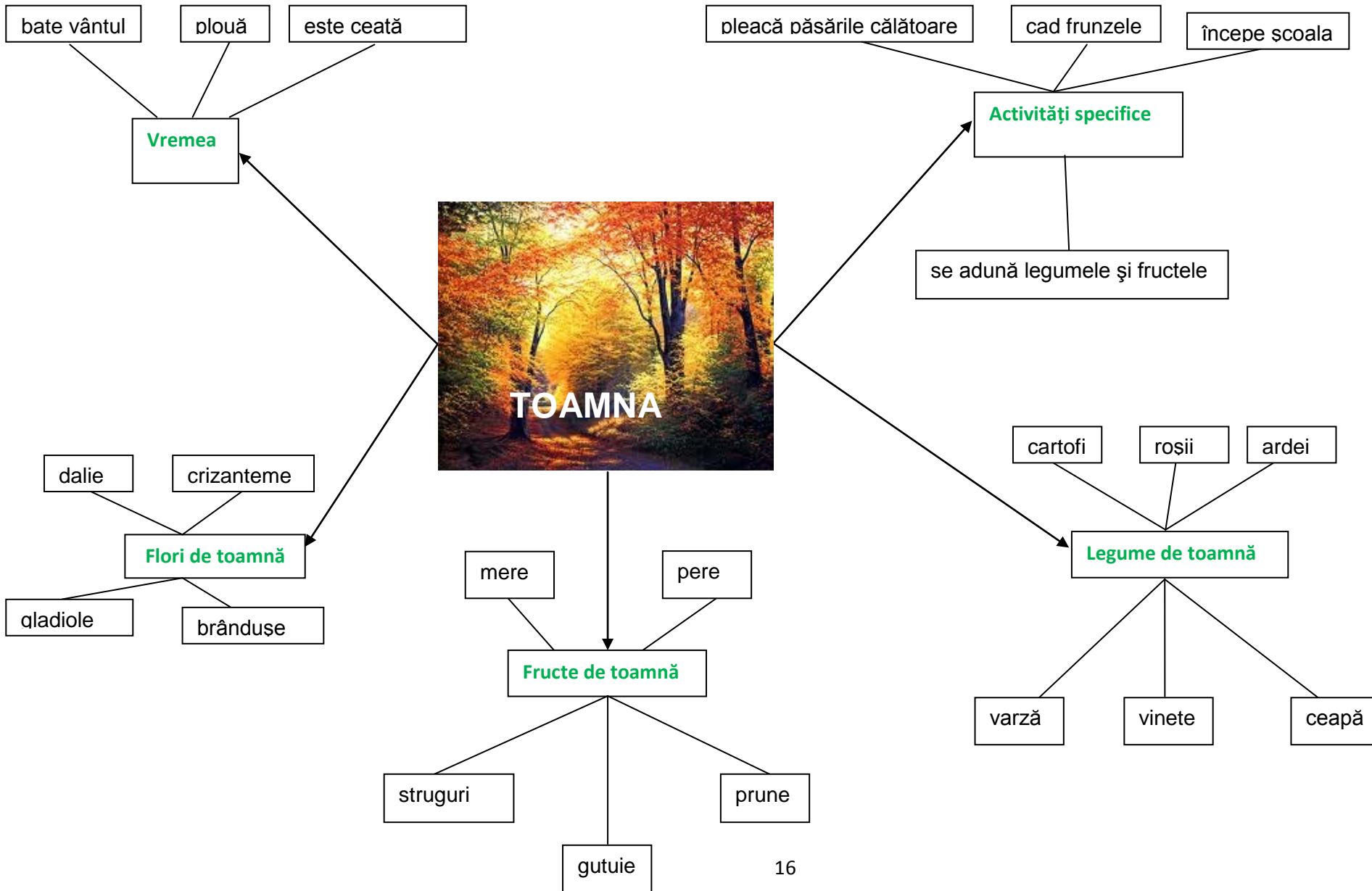


FIGURA 3: Prezentarea rețelei semantice în cuvinte – faza 3





### 3.4.1.2. Metoda „Știu, vreau să știu, am învățat”

Specificul acestei metode constă în modul în care înscrie conținuturile care urmează a fi studiate (A. Pamfil, 2008): le înscrie în sfera cunoștințelor pe care elevul le are deja asupra subiectului, în sfera așteptărilor sale legate de problemă și, apoi, în sfera unor noi întrebări și așteptări.

Modelul a fost creat de Donna Ogle și a vizat inițial lectura textelor expositive (D. Ogle, 1986). Desemnat prin inițialele K-W-L (*Know-Want to know-Learned*), inițiale a căror semnificație corespunde întrebărilor Ce știu?, Ce doresc să știu?, Ce am învățat?, tiparul s-a impus drept soluție viabilă de proiectare a orelor de asimilare a unor cunoștințe declarative (A. Pamfil, 2008).

Etapele pe care această metodă le presupune sunt cinci la număr și anume:

- Ce știu despre subiect?
- Ce aș dori să știu despre subiect?
- Învățarea noilor conținuturi
- Ce am învățat despre subiect?
- Ce aș dori să aflu încă despre subiect?

Aceste etape înscriu învățarea noilor conținuturi în lanțul firesc al interogațiilor, răspunsurilor și noilor întrebări pe care abordarea, respectiv aprofundarea unor probleme le presupune.

O astfel de structurare a activității didactice poate informa configurația tuturor lecțiilor centrate pe asimilarea unei singure probleme.

Având în vedere că această metodă presupune o serie de întrebări, necesită operații de analiză și sinteză mai complexe, la elevii cu deficiență de auz este mai dificilă abordarea acestor problematici.

Prin urmare, luând în calcul dificultățile cognitive ale copiilor cu deficiență de auz am propus o metodă adaptată din cea prezentată anterior, și anume: „Știu, nu știu, am învățat”. Am început construirea acestei adaptări respectând pașii metodei originale și inserând elemente vizuale care ar urma să funcționeze ca ancore de semnificație.

Prima etapă a metodei, *Ce știu despre subiect?* se poate realiza prin intermediul unui brainstorming, axat pe cunoștințele copiilor cu deficiență de auz despre subiectul textului – realizat sub tutela comunicării totale pentru ca elevii să recepteze și să comunice la rândul lor cât mai eficient. Se notează toate cuvintele indicate de ei, urmând mai apoi ca acele cuvinte care nu fac parte din sfera care ne interesează, să fie „mutate” în colțul tablei sau al foii de lucru. Se realizează mai apoi legăturile necesare între cuvintele găsite de elevi și se identifică sinonime, definiții, trăsături, însușiri, etc.

Se stabilește mai apoi împreună cu elevii faptul că tot ceea ce stă scris pe tablă este cunoscut de ei, sunt cuvintele identificate de ei și prin urmare tema care le apare acum în față le este familiară. Li se prezintă apoi elevilor textul de lucru pentru ora respectivă.

Copiii li se cere să marcheze textul nou prezentat folosind două tipuri de

însemnări: unul pentru pasajele sau cuvintele (dacă este o probă de vocabular) pe care le știau deja și unul pentru cele pe care nu le cunosc. Aceste însemnări se vor traduce în culori. Pentru adaptarea acestei metode culorile utilizate au fost portocaliu pentru elementele cunoscute/știute și culoarea albastră pentru elementele necunoscute.

În urma analizei pe culori efectuate de elevi, profesorul citește și explică textul pe care elevii l-au parcurs deja o dată. Dacă există elemente în text pe care elevii ar fi trebuit să le știe, dar le-au marcat ca fiind necunoscute (cu albastru), profesorul clarifică lucrurile, și trece mai departe.

În a doua etapă a lecției, corespunzătoare în metoda de bază cu pasul *Ce aș dori să știu despre subiect?*, profesorul urmează să marcheze el însuși cuvintele nou introduse în text. Pentru elementele acestea, nou predate, profesorul va folosi culoarea verde, iar elevii au acum posibilitatea de a confrunța aceste cuvinte/pasaje cu propriile lor însemnări și de a modifica din culoarea albastră în cea verde ceea ce este nou. Astfel după această primă analiză elevii au o imagine despre cuvintele pe care le cunosc, cele pe care nu le stăpânesc încă și cele care urmează a fi predate în ora respectivă.

A treia etapă urmărește învățarea de noi conținuturi, care la elevii cu deficiență de auz poate avea următoarea formă:

- Extragerea cuvintelor noi din text și explicarea acestora prin intermediul semnelor, imaginilor, cuvintelor;
- Alcătuirea de propoziții cu aceste cuvinte;
- Despărțirea în silabe a noilor cuvinte;
- Completarea de propoziții lacunare cu noile cuvinte, pentru a le putea folosi în diverse contexte.

Această metodă este extrem de binevenită la clasele de elevi cu deficiență de auz pentru că asigură legătura permanentă cu textul, cu profesorul și cu analiza situațională proprie elevului.

Scopul acestei metode este de a identifica ceea ce elevii știu, de a sublinia ceea ce nu știu pentru a-i ajuta să își clarifice aceste lucruri, de a și le însuși pe viitor și de a marca ceea ce este nou, pentru ca aceste lucruri să fie transformate mai apoi în ceva ce elevii știu. Păstrarea acestui inventar al cunoștințelor este bine primit de elevii cu deficiență de auz și îi ajută foarte mult în propria evaluare, îi motivează în învățare și în dorința de a ști mai mult sau de a performa mai bine.

Valoarea metodei *Știu, vreau să știu, am învățat* constă, în primul rând, în faptul că permite înscrierea activității de învățare în continuitatea unui proces de asimilare a unui subiect, proces început înainte de momentul lecției și continuat după încheierea ei. De asemenea, având în vedere că discutăm de elevi cu deficiențe de auz și de faptul că predarea, mai ales la clasele mici, se face de către profesorul psihopedagog, această continuitate a temelor și subiectelor se poate extinde și la alte materii. Prin urmare putem să vorbim de un întreg proces de abordare a unui subiect atât la limba română cât și la educație civică sau la cercuri de literatură pentru copii.

Ceea ce este remarcabil la această metodă activ-participativă este faptul că integrează lecția în sfera preocupărilor elevilor, oferindu-le posibilitatea de a formula propriile lor întrebări și de

a măsura răspunsurile obținute, de a se autoevalua și de a aprecia diferența de la o lună la alta sau de la un semestru la altul.

Mesajul pe care un astfel de proces îl transmite este acela că activitățile de învățare nu sunt insulare, ci se înscriu într-un proces coerent ce acoperă domenii extinse dincolo de marginile lecției sau ale manualului, chiar în experiența de viață și în posibilitățile fiecărui elev în parte. Ori pentru un elev deficient de auz este foarte important un astfel de mesaj, deoarece îi conferă o mai mare încredere în sine, în forțele proprii, îl motivează și îl face să își dorească din ce în ce mai mult pentru el. Cu alte cuvinte îi crește aspirațiile și dorința de a lucra, de a fi mai valoros și de a înțelege lumea care îl înconjoară și din care face parte.

În activitatea de evaluare a acestei metode am propus utilizarea unor teste de evaluare cu cerințe de vocabular și de lucru cu textul. După completarea testelor de evaluare elevii au primit rezolvarea corectă a testului și au fost rugați să marcheze cu portocaliu răspunsurile corecte și cu albastru pe cele incorecte. După încheierea acestei etape elevii au fost solicitați să se noteze între ei ținând cont de predominarea uneia din cele două culori. Prin această procedură am evidențiat atât rolul acestei metode adaptate în dezvoltarea vocabularului pentru copiii cu deficiență de auz cât și caracterul de auto și interevaluare care se poate valorifica de pe urma utilizării ei.

#### **3.4.1.3. Metoda „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați”**

Metoda „Gândeți – Lucrați în perechi – Comunicați” (Think-Pair-Share) este o strategie de discuție prin cooperare, care cuprinde trei etape de acțiune, în care elevii vorbesc despre conținut și discută idei înainte de a le împărtăși cu întregul grup. Metoda introduce elementele de „timp de gândire” și interacțiune „cu colegul”, acestea fiind două caracteristici importante ale învățării prin cooperare. Scopul metodei „Gândeți – Lucrați în perechi – Comunicați” este de a-i ajuta pe elevi să proceseze informații și să le dezvolte competențele de comunicare și procesele de gândire.

Prin această strategie, profesorul:

1. Adresează o întrebare deschisă sau ridică o problemă;
2. Le dă elevilor un minut sau două pentru a se gândi la răspuns;
3. Îi grupează pe elevi în perechi pentru a discuta răspunsul și a-și împărtăși ideile;
4. Le oferă elevilor posibilitatea de a-și împărtăși răspunsul unui grup mic sau cu toată clasa.

Deoarece elevii au timp să se gândească la răspuns, apoi îl comunică unui coleg și au parte de o perspectivă diferită, pot fi mai dornici și mai puțin îngrijorați de a-și împărtăși răspunsul unui grup mai mare. Această metodă activ-participativă le oferă și timp pentru a-și schimba răspunsul dacă este necesar și diminuează teama de a da un răspuns „greșit”.

În activitatea cu copiii cu deficiență de auz comunicarea corectă și facilă reprezintă un factor de încredere și siguranță pentru aceștia. Este deosebit de important să perceapă mesajul transmis, să îl folosească, să comunice cu ceilalți copii cu deficiență de auz și în final să transmită un mesaj care să poată fi înțeles. Din acest motiv am considerat utilă comunicarea totală, aceasta permițându-le să utilizeze formele de comunicare care li se potrivesc cel mai bine în interacțiunea cu profesorul și cu ceilalți colegi cu deficiență de auz.

Prin urmare am încercat introducerea metodei activ-participative „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați” operând câteva modificări de formă ale acesteia în scopul de a o adapta nevoilor de comunicare ale copiilor cu deficiență de auz.

Această metodă s-a utilizat în faza de consolidare a cunoștințelor și a avut drept scop rezolvarea unor sarcini în perechi, confruntarea acestor rezolvări între două sau patru perechi și apoi confruntarea cu întreaga clasă (o clasă de copii cu deficiență de auz având un efectiv de 8-10 elevi). Obiectivul a fost ca elevii să comunice între ei, să se ajute și să își completeze unul altuia cunoștințele pentru a rezolva ulterior singuri și cu încredere fișele de evaluare.

Adaptarea acestei metode activ-participative a constat în utilizarea imaginilor împreună cu denumirea cuvintelor. Copiii cu deficiență de auz au fost așezați în perechi și au avut de rezolvat următoarele sarcini:

1. Să denumească o serie de imagini din tema studiată;
2. Să alcătuiască propoziții cu denumirea imaginilor;
3. Să despartă în silabe cuvinte din tema parcursă (având drept suport imaginea acelor cuvinte);
4. Să răspundă la trei întrebări dintr-un text dat.

Menționăm că cele patru sarcini au fost efectuate în patru ore/activități diferite. Imaginile prezente au contribuit la înțelegerea cuvintelor sau au constituit un sprijin în sensul întăririi pozitive pentru copiii care se aflau în situația unor confuzii privitor la semnificația cuvântului.

După efectuarea sarcinilor, perechile au fost grupate câte două formând un grup de patru elevi. În acest moment al activității, fiecare grup de patru elevi a fost rugat să confrunte fișele celor două perechi inițiale și să aducă modificări sau completări unde este necesar. Și în cadrul acestei etape imaginile au avut un rol de verificare a înțelegerii semnificației cuvintelor.

După încheierea sarcinilor, grupurile au fost din nou mărite având acum opt sau zece copii cu deficiență de auz, respectiv întreaga clasă. S-a solicitat din nou confruntarea fișelor, în cadrul întregului grup de această dată și s-au efectuat noi completări sau corectări.

După terminarea acestei activități, fișele copiilor cu deficiență de auz au fost aplicate pe un panou. Toate cele patru sarcini efectuate astfel au fost expuse, elevii având acum o privire de ansamblu asupra temei studiate cu: denumire de imagini specifice temei, alcătuire de propoziții cu semnificație pentru tema parcursă, despărțire în silabe a unor cuvinte cheie împreună cu prezentarea imaginii acestora și lucrul cu textul.

O temă de lucru expusă pe panouri care cuprinde atât suportul în imagini cât și pe cel în cuvinte sau propoziții oferă un contact permanent al copiilor cu deficiență de auz cu subiectul temei, cu denumirea cuvintelor și cu semnificația acestora – percepută prin imagine sau limbaj scris. Se consideră astfel că acest sprijin vizual contribuie într-o mare măsură la înțelegerea conținuturilor și la corelarea imaginilor și a cuvintelor scrise cu explicațiile orale sau gestuale prezente în cadrul comunicării totale la o activitate desfășurată cu copiii cu deficiență de auz.

## CAPITOLUL 4

### STUDIUL I: IMPACTUL METODELOR ACTIV-PARTICIPATIVE ADAPTATE LA CERINȚELE COMUNICĂRII TOTALE ASUPRA DEZVOLTĂRII VOCABULARULUI COPIILOR CU DEFICIENȚĂ DE AUZ DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ (CLASA A IV-A)

#### 4.1. Scopul și argumentația psihologică

Scopul acestui studiu este pe de o parte de a introduce trei dintre metodele activ-participative copiilor cu deficiență de auz de clasa a IV-a într-o manieră care să vină în întâmpinarea nevoilor lor specifice de comunicare – utilizând comunicarea totală, iar pe de altă parte de a investiga profitul cognitiv obținut de participanți în urma implementării acestor trei metode. Profitul cognitiv reprezintă în acest studiu dezvoltarea vocabularului copiilor cu deficiență de auz de la testarea inițială a acestuia (la începutul cercetării) la evaluarea finală (la încheierea cercetării). Modalitatea prin care aceste trei metode activ-participative au fost prezentate copiilor cu deficiență de auz a reprezentat partea cea mai anevoioasă și minuțioasă a acestui studiu, ea fiind totodată și elementul de noutate ca tehnică a predării și învățării la copiii cu deficiență de auz. Metodele selectate pentru acest studiu au fost următoarele: rețelele semantice, metoda „Știu, vreau să știu, am învățat” și metoda „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați”.

#### 4.2. Obiective și ipoteze

##### 4.2.1. Obiectivul general

Evidențierea rolului formativ al metodelor activ-participative adaptate în dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor cu deficiență de auz.

##### 4.2.2. Obiective specifice

- a. Prezentarea metodelor activ-participative într-o formă particularizată, cu inserții de imagini sau culori, după caz, pentru a obține o cât mai bună înțelegere a funcționării și a rolului acestora de către participanții cu deficiență de auz;
- b. Prezentarea materialului lingvistic sub unghiul comunicării totale;
- c. Raportarea noțiunilor de vocabular însușite de elevii cu deficiență de auz la cele trei metode activ-participative utilizate;
- d. Compararea rezultatelor inițiale și finale ale participanților cu deficiență de auz din perspectiva achizițiilor lingvistice și al profitului cognitiv înregistrat.

##### 4.2.3. Ipoteza generală

Prezentarea conținuturilor de limba română prin intermediul metodelor activ-participative adaptate nevoilor elevilor cu deficiență de auz va contribui la dezvoltarea vocabularului acestora și la o mai bună comprehensiune a textului citit, fapt care se va reflecta în analiza rezultatelor inițiale și finale la probele de vocabular.

##### 4.2.4. Ipoteze specifice

- a. Utilizarea metodei rețelelor semantice, sub forma ei adaptată (cu imagini), va contribui la organizarea logică a câmpului lexical al temei studiate, ceea ce se va concretiza în identificarea

unui număr semnificativ mai mare de cuvinte de la prima la ultima temă evaluată prin această metodă.

b. Utilizarea metodei *Știu, vreau să știu, am învățat*, sub forma ei adaptată (cu culori), va contribui la procesul de autoevaluare a priceperilor și noțiunilor însușite de elevii cu deficiență de auz precum și la evidențierea și reorganizarea materialului lingvistic care a rămas neprelucrat sau necunoscut. Aceste aspecte se vor reflecta în identificarea unui număr semnificativ mai mare de cuvinte de la prima la ultima temă evaluată prin această metodă.

c. Utilizarea metodei *Gândeți, lucrați în perechi, comunicați*, va contribui la stimularea verbală a elevilor cu deficiență de auz prin intermediul operațiilor de comparare, verificare și rezolvare de probleme împreună cu membrii grupului din care fac parte. Materialul lingvistic va fi prelucrat atât individual cât și în grupuri de 2 până la 8 membri, elevii având oportunitatea de a-și verifica vocabularul însușit. Aceste aspecte se vor reflecta în identificarea unui număr semnificativ mai mare de cuvinte de la prima la ultima temă evaluată prin această metodă.

d. Utilizarea celor trei metode activ-participative va contribui la dezvoltarea vocabularului elevilor cu deficiență de auz, fapt concretizat în înregistrarea unui scor semnificativ mai mare la proba de vocabular finală (după implementarea celor trei metode) față de cea inițială (înainte de implementarea celor trei metode).

e. Implementarea celor trei metode activ-participative va conduce la obținerea unui profit cognitiv de către participanții cu deficiență de auz, indiferent de categoria de nivel intelectual din care aceștia fac parte.

#### **4.3. Participanți – descriere succintă sub aspect audiologic, sub unghiul nivelului intelectual și cel al achizițiilor lingvistice de start**

Studiul a fost efectuat pe un lot de 37 de participanți cu deficiență de auz, cu vârste cuprinse între 10 și 11 ani, pe o perioadă de un an școlar.

Dintre cei 37 de participanți, 30 prezintă deficiență de auz de percepție, profundă, bilaterală, iar 7 participanți prezintă deficiență de auz de percepție, medie, bilaterală.

Dintre cei 37 de participanți la studiu 28 provin din familii de persoane auzitoare, iar 9 provin din familii de persoane cu deficiență de auz.

Distribuirea participanților pe categorii în funcție de nivelul intelectual este după cum urmează:

- (1) inteligență de nivel mediu bună și deasupra nivelului mediu ( $IQ \geq 100$ ) – 10 participanți
- (2) inteligență de nivel mediu slabă ( $IQ = 90-99$ ) - 8 participanți
- (3) inteligență de sub medie ( $IQ = 80-89$ ) – 15 participanți
- (4) inteligență de limită/deficiență mintală ușoară ( $IQ = 72-46$ ) – 4 participanți

#### **4.4. Instrumente și materiale utilizate în cercetare**

În elaborarea acestei cercetări s-au utilizat o serie de instrumente și materiale pe care le vom enumera în continuare.

- Pentru măsurarea vocabularului copiilor cu deficiență de auz s-a elaborat un test de evaluare care a fost aplicat la începutul cercetării pentru a evalua nivelul inițial al vocabularului elevilor, respectiv la finalul cercetării pentru a măsura progresul înregistrat de aceștia în urma implementării metodelor activ-participative adaptate.
- Pentru evidențierea și măsurarea cunoștințelor de vocabular dobândite de copiii cu deficiență de auz în urma implementării fiecăreia dintre cele trei metode activ-participative adaptate, s-a elaborat câte un test de evaluare formativă în urma fiecărei teme predate prin respectiva metodă. Pentru toate temele prezentate cu aceeași metodă structura testului de evaluare formativă a fost identică.
- Pentru măsurarea nivelului intelectual al participanților cu deficiență de auz s-au utilizat Matricile Progressive Raven Color.

#### 4.5. Procedura de lucru

În predarea conținuturilor de limba și literatura română la clasa a IV-a pentru copiii cu deficiență de auz s-au utilizat trei metode activ-participative adaptate (Metoda *rețelelor semantice*, metoda *Știu, vreau să știu, am învățat* și metoda *Gândiți, lucrați în perechi, comunicați*) care au fost introduse participanților la studiu și care au fost utilizate exclusiv până la finalul anului școlar.

Ordinea în care au fost prezentate aceste metode a fost aleatoare și nu funcționează ca o variabilă confundată în interpretarea rezultatelor participanților. Pentru fiecare temă studiată s-a optat pentru metoda cea mai potrivită din punct de vedere al înțelegerii cuvintelor, al utilizării cu sens al acestora și al construcției cât mai facile a enunțurilor.

Perioada de lucru pentru o temă a fost de una, maxim două săptămâni, respectiv între șase și douăsprezece ore de limba română. Temele parcurse în anul școlar au fost după cum urmează (în ordinea studierii lor la clasă): *Familia, Școala, Toamna, Legumele, Fructele, Casa, Iarna, Sărbătoarea Crăciunului, Animale domestice, Animale sălbatice, Corpul omenesc, Bucătarul, Profesorul, Croitorul, Poștașul, Doctorul, Tâmplarul, Frizerul, Polițistul, Primăvara, 1 și 8 Martie, Sfintele Paști, Florile, Obiecte de îmbrăcăminte, Mijloace de transport, Ziua copilului, Vara.*

Pentru aceste 27 de teme prezentăm mai jos distribuția celor trei metode din studiu. Temele sunt notate de la 1 la 27 și păstrează ordinea prezentată mai sus. Metodele activ-participative sunt notate cu a, b și c astfel: Metoda *rețelelor semantice* - a; metoda *Știu, nu știu, am învățat* – b; metoda *Gândiți, lucrați în perechi, comunicați* – c.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
c	b	a	c	b	c	c	b	a	b	c	a	c	b	c	a	c	a	c	a	c	b	c	a	b	c	c

#### 4.6. Designul experimental

A. Pentru verificarea primei ipoteze de cercetare vom utiliza un design experimental simplu:

- Variabila independentă: prezentarea conținuturilor de limba română prin utilizarea metodei “*rețele semantice*” sub forma ei adaptată – variabilă intrasubiecți

- Variabila dependentă: numărul de cuvinte identificate corect la testul de evaluare specific acestei metode

B. Pentru verificarea celei de-a doua ipoteze de cercetare vom utiliza un design experimental simplu:

- Variabila independentă: prezentarea conținuturilor de limba română prin utilizarea metodei “*Știu, vreau să știu, am învățat*” sub forma ei adaptată – variabilă intrasubiecți
- Variabila dependentă: numărul de cuvinte identificate corect la testul de evaluare specific acestei metode

C. Pentru verificarea celei de-a treia ipoteze de cercetare vom utiliza un design experimental simplu:

- Variabila independentă: prezentarea conținuturilor de limba română prin utilizarea metodei “*Gândiți, lucrați în perechi, comunicați*” sub forma ei adaptată – variabilă intrasubiecți
- Variabila dependentă: numărul de cuvinte identificate corect la testul de evaluare specific acestei metode

D. Pentru verificarea celei de-a patra ipoteze de cercetare vom utiliza un design experimental simplu:

- Variabila independentă: prezentarea conținuturilor de limba română prin utilizarea celor trei metode active-participative adaptate – variabilă intrasubiecți
- Variabila dependentă: numărul de răspunsuri corecte la proba de evaluare a vocabularului

E. Pentru verificarea celei de-a cincea ipoteze de cercetare vom utiliza un design experimental 2x4:

- Variabila independentă 1: prezentarea conținuturilor de limba română prin utilizarea celor trei metode active-participative adaptate – variabilă intrasubiecți
- Variabila independentă 2: nivelul intelectual al participanților – cu patru modalități:
  - (1) inteligență de nivel mediu bună și deasupra nivelului mediu,  $IQ \geq 100$ ,
  - (2) inteligență de nivel mediu slabă,  $IQ = 90-99$ ,
  - (3) inteligență de sub medie,  $IQ = 80-89$ ,
  - (4) inteligență de limită/deficiență mintală ușoară,  $IQ = 72-46$– variabilă intersubiecți
- Variabila dependentă: numărul de răspunsuri corecte la testul de evaluare specific metodelor/proba de evaluare a vocabularului.

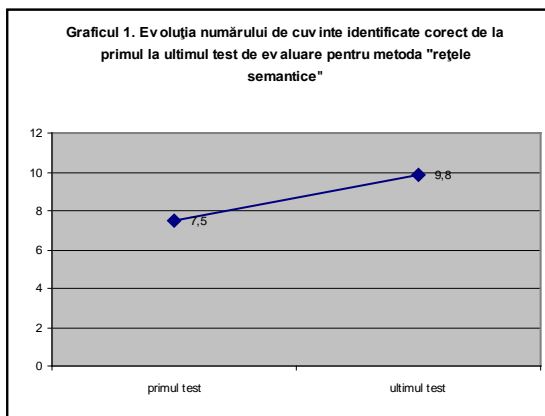
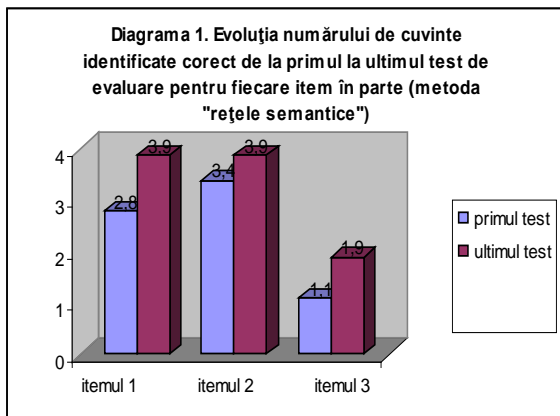
#### **4.7. Prezentarea și interpretarea rezultatelor studiului**

A. *Verificarea primei ipoteze specifice privind eficacitatea metodei activ-participative „Rețele semantice”*

Pentru verificarea ipotezei dezvoltării vocabularului prin utilizarea metodei „Rețele semantice” vom face comparații între numărul de cuvinte identificate corect la primul test de evaluare și numărul de cuvinte identificate corect la ultimul test de evaluare pentru fiecare item în parte, și per global pentru toți itemii. Ipoteza experimentală va fi confirmată dacă participanții vor



identifica corect la ultimul test de evaluare semnificativ mai multe cuvinte decât la primul test de evaluare.



Se poate observa în diagrama 1 și graficul 1 că există o evoluție pozitivă în dezvoltarea vocabularului de la primul test la ultimul test prin utilizarea metodei activ-participative „rețele semantice”, participanții identificând corect mai multe cuvinte la ultimul test comparativ cu primul test de evaluare. Pentru a vedea dacă aceste diferențe sunt și semnificative statistic am testat mai întâi normalitatea distribuției folosind testul Kolmogorov-Smirnov. Rezultatele obținute la acest test ne arată că doar scorurile globale rezultate prin însumarea scorurilor parțiale obținute la fiecare item în parte sunt normal distribuite ( $Z_{KS}=.842$ ,  $p=.478$  pentru primul test de evaluare și  $Z_{KS}=1,169$ ,  $p=.130$  pentru ultimul test de evaluare), în timp ce scorurile înregistrate de participanți la fiecare item în parte nu sunt normal distribuite ( $Z_{KS}=1,602$ ,  $p=.012$  pentru primul test de evaluare itemul 1,  $Z_{KS}=1,761$ ,  $p=.004$  pentru ultimul test de evaluare itemul 1;  $Z_{KS}=2,689$ ,  $p=.000$  pentru primul test de evaluare itemul 2,  $Z_{KS}=3,274$ ,  $p=.000$  pentru ultimul test de evaluare itemul 2 și  $Z_{KS}=1,370$ ,  $p=.047$  pentru ultimul test itemul 3). Prin urmare, pentru a testa această ipoteză specifică vom aplica testul t pentru eșantioane perechi pentru scorul global (tabelul 1) și testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi pentru scorurile înregistrate la fiecare item în parte (tabelul 2).

**TABELUL 1.** Rezultatele comparației între mediile obținute la primul test și la ultimul test de evaluare pentru metoda „rețele semantice” (testul t pentru eșantioane perechi).

	Diferența între perechi					t	df	p
	Media	Abaterea standard	Eroarea standard medie	Intervalul de încredere 95%				
				Minim	Maxim			
Primul test de evaluare vs. ultimul test de evaluare	-2,35135	1,00599	,16538	-2,6867	-2,0159	-14,218	36	<b>.000</b>

**TABELUL 2.** Rezultatele comparațiilor numărului de cuvinte identificate corect pentru fiecare item – metoda „rețele semantice” (testul Wilcoxon).

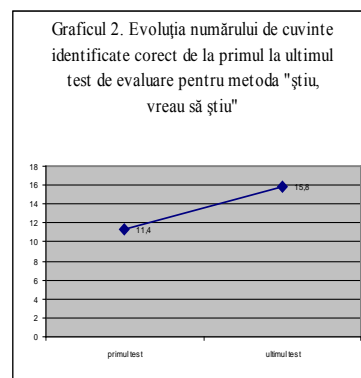
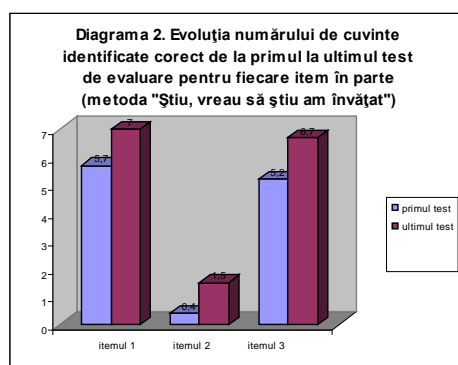
Primul test vs. ultimul test de evaluare	Media rangurilor		
Itemul 1. (identificarea de cuvinte specie pentru un cuvânt gen dat)	Ranguri negative 8,50 Ranguri pozitive 14,72	4,564	<b>000</b>
Itemul 2. (denumirea de imagini date)	Ranguri negative 1,00 Ranguri pozitive 7,00	3,271	<b>001</b>
Itemul 3. (identificarea cuvintelor în propoziții lacunare)	Ranguri negative 13,50 Ranguri pozitive 15,11	4,524	<b>000</b>

După cum se poate observa din tabelele 1 și 2 există o diferență semnificativă a numărului de cuvinte identificate corect atât pentru scorul global obținut pentru metoda “rețele semantice” [ $t(36) = -14,218$ ,  $p = .000$ ,  $d = 2,36$ ] cât și pentru fiecare item în parte ( $Z = -4,564$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0,75$  pentru itemul 1;  $Z = -3,271$ ,  $p = .001$ ,  $r = 0,53$  pentru itemul 2;  $Z = -4,524$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0,74$  pentru itemul 3).

Prin urmare, prima ipoteză experimentală este confirmată și putem spune că utilizarea metodei activ-participative “rețele semantice” în forma sa adaptată pentru copiii cu deficiență de auz are drept efect dezvoltarea vocabularului. Mai mult, pentru că indicatorul  $d$  al lui Cohen are o valoare  $> 1,00$  putem afirma că metoda activ-participativă “rețele semantice” în forma sa adaptată are un efect foarte puternic asupra dezvoltării vocabularului.

*B. Verificarea celei de a doua ipoteze specifice privind eficacitatea metodei activ-participative „Știu, vreau să știu, am învățat”*

Pentru verificarea ipotezei dezvoltării vocabularului prin utilizarea metodei „Știu, vreau să știu, am învățat” vom face comparații între numărul de cuvinte identificate corect la primul test de evaluare și numărul de cuvinte identificate corect la ultimul test de evaluare pentru fiecare item în parte, și per global pentru toți itemii. Ipoteza experimentală va fi confirmată dacă participanții vor identifica corect la ultimul test de evaluare semnificativ mai multe cuvinte decât la primul test de evaluare.



Se poate observa în diagrama 2 și graficul 2, că în urma utilizării metodei activ-participative „Știu, vreau să știu, am învățat” evoluția vocabularului este în sensul așteptat, participanții

identificând corect mai multe cuvinte la ultimul test comparativ cu primul test de evaluare. Pentru a vedea dacă aceste diferențe sunt și semnificative statistic am testat mai întâi normalitatea distribuției folosind testul Kolmogorov-Smirnov. Similar primei ipoteze specifice, rezultatele obținute la acest test ne arată că doar scorurile globale rezultate prin însumarea scorurilor parțiale obținute la fiecare item în parte sunt normal distribuite ( $Z_{KS}=.785$ ,  $p=.569$  pentru primul test de evaluare și  $Z_{KS}=.986$ ,  $p=.986$  pentru ultimul test de evaluare), în timp ce scorurile înregistrate de participanți la fiecare item în parte nu sunt normal distribuite ( $Z_{KS}=2,059$ ,  $p=.000$  pentru ultimul test de evaluare itemul 1;  $Z_{KS}=2,315$ ,  $p=.000$  pentru primul test de evaluare itemul 2,  $Z_{KS}=1,341$ ,  $p=.055$  pentru ultimul test de evaluare itemul 2 și  $Z_{KS}=1,706$ ,  $p=.006$  pentru ultimul test itemul 3). Prin urmare, pentru a testa această ipoteză specifică vom aplica testul t pentru eșantioane perechi pentru scorul global (tabelul 3) și testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi pentru scorurile înregistrate la fiecare item în parte (tabelul 4).

**TABELUL 3.** Rezultatele comparației între mediile obținute la primul test și la ultimul test de evaluare pentru metoda „Știu, vreau să știu, am învățat” (testul t pentru eșantioane perechi)

	Diferențe între perechi					t	df	p
	Media	Abaterea standard	Eroarea standard medie	Intervalul de încredere 95%				
				Minim	Maxim			
Primul test de evaluare vs. ultimul test de evaluare	-3,64865	1,68682	,27731	-4,21106	-3,08624	-13,157	36	<b>.000</b>

**TABELUL 4.** Rezultatele comparațiilor numărului de cuvinte identificate corect pentru fiecare item – metoda „știu, vreau să știu, am învățat” (testul Wilcoxon).

Primul test vs. ultimul test de evaluare	Media rangurilor	Z	p
Itemul 1. (denumirea de imagini date)	Ranguri negative 5,00 Ranguri pozitive 13,33	-4,285	<b>.000</b>

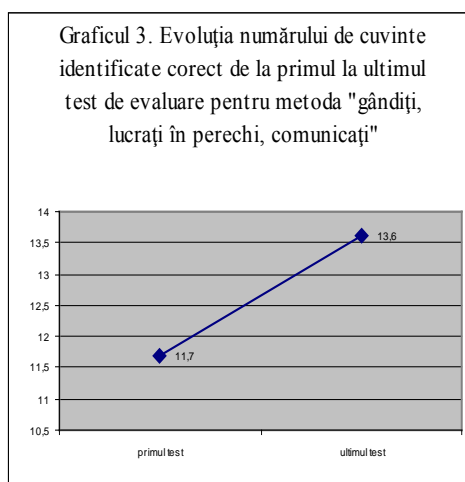
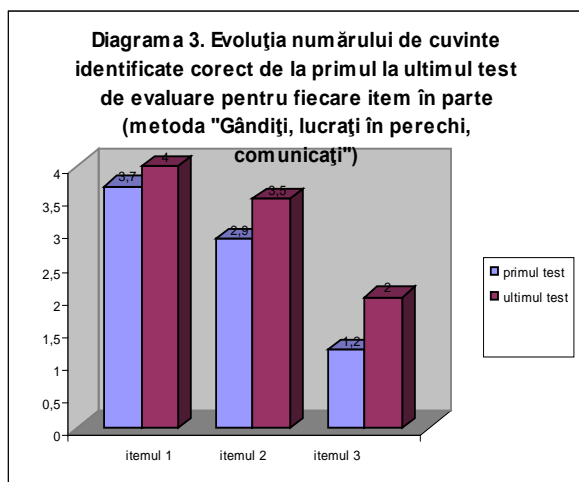
Primul test vs. ultimul test de evaluare	Media rangurilor	Z	p
Itemul 2. (răspuns la întrebări)	Ranguri negative 6,50 Ranguri pozitive 13,27	-4,279	.000
Itemul 3. (identificarea cuvintelor în propoziții lacunare)	Ranguri negative ,00 Ranguri pozitive 13,00	-4,425	.000

După cum se poate observa din tabelele 3 și 4 există o diferență semnificativă a numărului de cuvinte identificate corect atât pentru scorul global obținut pentru metoda "Știu, vreau să știu, am învățat" [  $t(36) = -13,157, p = .000, d = 2,19$  ] cât și pentru fiecare item în parte ( $Z = -4,285, p = .000, r = 0,70$  pentru itemul 1;  $Z = -4,279, p = .000, r = 0,7$  pentru itemul 2;  $Z = -4,425, p = .000, r = 0,72$  pentru itemul 3).

Așadar, și cea de a doua ipoteză experimentală este confirmată și putem spune că utilizarea metodei active-participative "Știu, vreau să știu, am învățat" în forma sa adaptată pentru copiii cu deficiență de auz are drept efect dezvoltarea vocabularului. Mai mult, pentru că indicatorul  $d$  al lui Cohen are o valoare  $>1,00$  putem afirma că metoda activ-participativă "Știu, vreau să știu, am învățat" în forma sa adaptată are un efect foarte puternic asupra dezvoltării vocabularului.

### C. Verificarea celei de a treia ipoteze specifice privind eficacitatea metodei activ-participative adaptate „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați”

Pentru verificarea ipotezei dezvoltării vocabularului prin utilizarea metodei „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați” vom face comparații între numărul de cuvinte identificate corect la primul test de evaluare și numărul de cuvinte identificate corect la ultimul test de evaluare pentru fiecare item în parte, și per global pentru toți itemii. Ipoteza experimentală va fi confirmată dacă participanții vor identifica corect la ultimul test de evaluare semnificativ mai multe cuvinte decât la primul test de evaluare.



Similar rezultatelor obținute în cazul celorlalte două metode activ-participative, putem observa în diagrama 3 și graficul 3, că în urma utilizării metodei activ-participative „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați” evoluția vocabularului este în sensul așteptat, participanții identificând corect mai multe cuvinte la ultimul test comparativ cu primul test de evaluare.

Pentru a vedea dacă aceste diferențe sunt și semnificative statistic am testat mai întâi normalitatea distribuției folosind testul Kolmogorov-Smirnov. Rezultatele obținute la acest test ne arată că doar scorurile globale rezultate prin însumarea scorurilor parțiale obținute la fiecare item în parte sunt normal distribuite pentru ambele condiții experimentale – primul test de evaluare și ultimul test de evaluare - ( $Z_{KS}=.721$ ,  $p= .676$  pentru primul test de evaluare și  $Z_{KS}=1,100$ ,  $p=.177$  pentru ultimul test de evaluare), în timp ce scorurile înregistrate de participanți la fiecare item în parte sunt asimetrice pentru cel puțin o condiție experimentală ( $Z_{KS}=2,929$ ,  $p=.000$  pentru primul test de evaluare itemul 1;  $Z_{KS}=2,929$ ,  $p= .000$  pentru ultimul test de evaluare itemul 2 și  $Z_{KS}=1,574$ ,  $p= .014$  pentru primul test itemul 3). Prin urmare, pentru a testa această ipoteză specifică vom aplica testul t pentru eșantioane perechi pentru scorul global (tabelul 5) și testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi pentru scorurile înregistrate la fiecare item în parte (tabelul 6).

**TABELUL 5.** Rezultatele comparației între mediile obținute la primul test și la ultimul test de evaluare pentru metoda „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați” (testul t pentru eșantioane perechi).

	Diferențe între perechi					t	df	p
	Media	Abaterea standard	Eroarea standard medie	Intervalul de încredere 95%				
				Minim	Maxim			
Primul test de evaluare vs. ultimul test de evaluare	-1,86486	,85512	,14058	-2,14998	-1,57975	-13,265	36	.000

**TABELUL 6.** Rezultatele comparațiilor numărului de cuvinte identificate corect pentru fiecare item – metoda „Gândeți, lucrați în perechi, comunicați” (testul Wilcoxon).

Primul test vs. ultimul test de evaluare	Media rangurilor	Z	p
Itemul 1. (denumirea de imagini date)	Ranguri negative ,00 Ranguri pozitive 4,50	-2,828	.005
Itemul 2. (alcătuirea unor propoziții)	Ranguri negative ,00 Ranguri pozitive 10,00	-4,062	.000
Itemul 3. (întrebări dintr-un text scurt)	Ranguri negative 24,50 Ranguri pozitive 13,60	-4,198	.000

După cum se poate observa din tabelele 5 și 6 există o diferență semnificativă a numărului de cuvinte identificate corect atât pentru scorul global obținut pentru metoda „Gândeți, lucrați în

perechi, comunicații” [  $t(36) = -13,265$ ,  $p = .000$ ,  $d = 2,21$  ] cât și pentru fiecare item în parte ( $Z = -2,828$ ,  $p = .005$ ,  $r = 0,46$  pentru itemul 1;  $Z = -4,062$ ,  $p = .000$  pentru itemul 2,  $r = 0,66$ ;  $Z = -4,198$ ,  $p = .000$ ,  $r = 0,69$  pentru itemul 3).

Așadar, și cea de a treia ipoteză experimentală este confirmată și putem spune că utilizarea metodei activ-participative “Gândiți, lucrați în perechi, comunicați” în forma sa adaptată pentru copiii cu deficiență de auz are drept efect dezvoltarea vocabularului. Mai mult, pentru că indicatorul  $d$  al lui Cohen are o valoare  $> 1,00$  putem afirma că metoda activ-participativă “Gândiți, lucrați în perechi, comunicați” în forma sa adaptată are un efect foarte puternic asupra dezvoltării vocabularului.

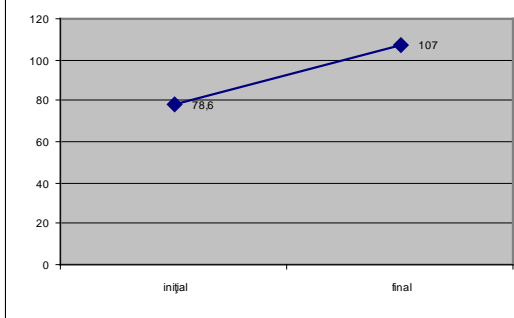
*D. Verificarea celei de a patra ipoteze specifice privind efectul cumulativ al celor trei metode activ-participative adaptate în dezvoltarea limbajului copiilor cu deficiență de auz*

Pentru verificarea ipotezei efectului cumulativ asupra dezvoltării limbajului a celor trei metode activ-participative adaptate vom compara scorul obținut la proba de vocabular realizată înainte de implementarea metodelor activ-participative cu scorul obținut la aceeași probă de vocabular realizată la finalul implementării metodelor activ-participative. Ipoteza experimentală va fi confirmată dacă scorul obținut la proba de vocabular finală este semnificativ mai mare decât scorul obținut la proba de vocabular inițială. Indicii statistici aferenți acestei ipoteze sunt prezentați în tabelul 7.

**TABELUL 7.** Indicii statistici privind scorurile obținute la proba de vocabular înainte și după implementarea metodelor activ-participative.

	Media și abaterea standard	Testul Kolmogorv-Smirnov
Proba de vocabular inițială	$m = 78,6486$ $\sigma = 26,47034$	$Z_{KS} = 674$ ( $p = ,754$ NS)
Proba de vocabular finală	$m = 107,0270$ $\sigma = 24,24469$	$Z_{KS} = 749$ ( $p = ,628$ NS)

Graficul 4. Evoluția numărului de răspunsuri corecte la proba de vocabular



Conform tabelului 7 și graficului 4, scorul obținut de participanți la proba de vocabular finală este mai mare decât scorul obținut la proba de vocabular inițială.

Pentru a verifica dacă această diferență este și semnificativă statistic și deoarece testul Kolmogorv-Smirnov indică o distribuție normală a scorurilor participanților în cazul ambelor probe de vocabular ( $Z_{KS} = .655$ ,  $p = .784$  pentru proba inițială,  $Z_{KS} = .733$ ,  $p = .656$  pentru proba finală) vom apela la testul  $t$  pentru eșantioane perechi (tabelul 8).

**TABELUL 8.** Rezultatele comparației între scorurile obținute la proba de vocabular inițială și proba de vocabular finală (testul t pentru eșantioane perechi).

	Diferențe între perechi					t	df	p
	Media	Abaterrea standard	Eroarea standard medie	Intervalul de încredere 95%				
				Minim	Maxim			
Proba de vocabular inițială vs. proba finală	-28,37838	7,55848	1,24261	-30,89850	-25,85826	-22,838	36	<b>.000</b>

Datele prezentate în tabelul 8 indică o diferență semnificativă între scorurile obținute de participanți la proba finală de vocabular și scorurile de la proba inițială de vocabular [  $t(36) = -28,37838$ ,  $p = .000$ ,  $d = 4,6$  ]. Altfel spus, și cea de a patra ipoteză specifică este confirmată, scorurile obținute de participanți la proba finală de vocabular sunt semnificativ mai mari decât scorurile de la proba inițială de vocabular, ceea ce indică faptul că implementarea celor trei metode activ-participative adaptate conduce la o dezvoltare substanțială a vocabularului. Mai mult, remarcăm că valoarea indicatorului d a lui Cohen ( $d = 4,6$ ) în cazul comparației între scorurile obținute la proba de vocabular inițială (înaintea implementării celor trei metode activ-participative) și scorurile obținute la proba de vocabular finală (după implementarea celor trei metode activ-participative) este mult mai mare decât oricare din valorile indicatorilor d a lui Cohen calculat pentru a măsura mărimea efectului fiecărei metode activ-participative în parte ( $d = 2,36$  pentru metoda “rețele semantice”,  $d = 2,19$  pentru metoda “știu, vreau să știu, am învățat”,  $d = 2,21$  pentru metoda “gândiți, lucrați în perechi, comunicați”). Acest lucru poate indica faptul că efectul cumulativ al celor trei metode activ-participative în forma lor adaptată este chiar mai puternic decât efectul separat al fiecărei metode în parte. Deși această concluzie este foarte probabilă trebuie să ținem cont de faptul că probele de vocabular inițiale și finale sunt diferite de probele folosite pentru evaluarea eficienței fiecărei metode în parte.

*E. Verificarea celei de a cincea ipoteze specifice privind eficiența metodelor activ-participative sub forma lor adaptată indiferent de nivelul intelectual al participanților.*

Pentru a verifica această ipoteză, am împărțit participanții în patru categorii de nivel intelectual:

- (1) inteligență de nivel mediu bună și deasupra nivelului mediu ( $IQ \geq 100$ ) – 10 participanți
- (2) inteligență de nivel mediu slabă ( $IQ = 90-99$ ) - 8 participanți
- (3) inteligență de sub medie ( $IQ = 80-89$ ) – 15 participanți
- (4) inteligență de limită/deficiență mintală ușoară ( $IQ = 72-46$ ) – 4 participanți

Pentru a vedea dacă utilizarea metodelor activ-participative adaptate conduce la dezvoltarea vocabularului indiferent de nivelul intelectual al participanților vom face două tipuri de comparații statistice.

În primul rând, vom compara mediile obținute de participanți la primul test de evaluare și ultimul test de evaluare pentru fiecare metodă activ-participativă adaptată în parte (metoda “rețele semantice”, metoda “știu, vreau să știu, am învățat” și metoda “Gândeți, lucrați în perechi, comunicați”) și pentru fiecare categorie de nivel intelectual în parte, respectiv între proba de vocabular inițială și proba de vocabular finală pentru fiecare categorie de nivel intelectual în parte. Iar în al doilea rând, vom face comparații între profitul cognitiv obținut de fiecare categorie de nivel intelectual în parte, atât separat pentru fiecare metodă activ-participativă în forma sa adaptată, cât și cumulativ, pentru toate cele trei metode active-participative adaptate. Indicele de profit cognitiv este calculat prin diferența între scorul la ultimul test de evaluare și scorul la primul test de evaluare pentru fiecare metodă activ-participativă (formula 1.1.), respectiv prin diferența între scorul obținut la proba de vocabular finală și scorul obținut la proba de vocabular inițială (formula 1.2.).

$$PC_{\text{metodă}} = \text{scorul la ultimul test de evaluare} - \text{scorul la primul test de evaluare} \quad (1.1.)$$

$$PC_{\text{general}} = \text{scorul la proba de vocabular finală} - \text{scorul la proba de vocabular inițială} \quad (1.2.)$$

Această ipoteză experimentală va fi confirmată dacă, în cadrul fiecărei categorii de nivel intelectual, scorurile obținute la ultimul test de evaluare pentru fiecare metodă în parte/proba de vocabular finală sunt semnificativ mai mari comparativ cu scorurile obținute la primul test de evaluare pentru fiecare metodă în parte/proba de vocabular inițială, și dacă nu există nici o diferență semnificativă între grupele de nivel intelectual a profitului cognitiv înregistrat ca urmare a implementării fiecărei metode activ-participative adaptate în parte, respectiv ca urmare a implementării tuturor celor trei metode activ-participative adaptate (efectul cumulativ).

Întrucât toate loturile experimentale au un număr redus de participanți iar efectivele sunt profund inegale, ne vom raporta la mediane și vom folosi metode neparametrice de comparații statistice. Așa cum ne așteptam, în cadrul fiecărui lot experimental (nivel intelectual 1, nivel intelectual 2, nivel intelectual 3 și nivel intelectual 4) medianele corespunzătoare rezultatelor pentru ultimul test de evaluare pentru fiecare metodă în parte/proba de vocabular finală sunt mai mari decât medianele corespunzătoare rezultatelor pentru primul test de evaluare pentru fiecare metodă în parte /proba de vocabular inițială.

Pentru a vedea dacă aceste diferențe sunt și semnificative statistic am apela la testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi. Rezultatele obținute la acest test ne indică faptul că s-a obținut un scor semnificativ mai mare pentru fiecare metodă în parte/proba globală de vocabular la ultimul test de evaluare/proba finală de vocabular comparativ cu primul test de evaluare/proba inițială de vocabular la participanții cu nivel intelectual mediu bun ( $Z = -2,598$ ,  $p = .009$ ,  $r = 0,82$  pentru metoda “rețele semantice”,  $Z = -2,825$ ,  $p = .005$ ,  $r = 0,89$  pentru metoda “știu, vreau să știu, am învățat”,  $Z = -2,877$ ,  $p = .004$ ,  $r = 0,9$  pentru metoda “gândeți, lucrați în perechi, comunicați”,  $Z = -2,805$ ,  $p = .005$ ,  $r = 0,88$  pentru proba de vocabular), mediu slab ( $Z = -2,565$ ,  $p = .010$ ,  $r = 0,9$  pentru metoda “rețele semantice”,  $Z = -2,546$ ,  $p = .011$ ,  $r = 0,9$  pentru metoda “știu, vreau să știu, am învățat”,  $Z = -2,598$ ,  $p = .009$ ,  $r = 0,91$  pentru metoda “gândeți, lucrați în perechi, comunicați”,  $Z = -2,521$ ,  $p = .012$ ,  $r = 0,89$  pentru proba de vocabular) și submedie ( $Z = -3,455$ ,  $p = .001$ ,  $r = 0,89$  pentru metoda “rețele

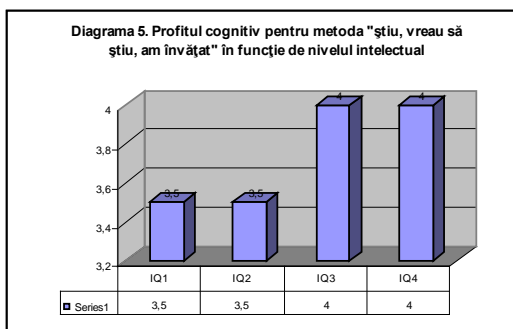
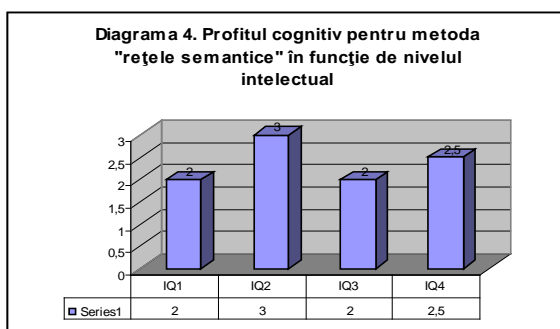


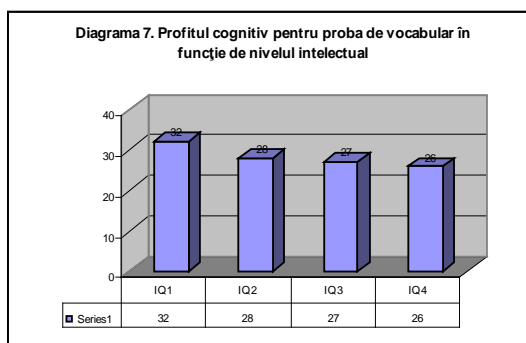
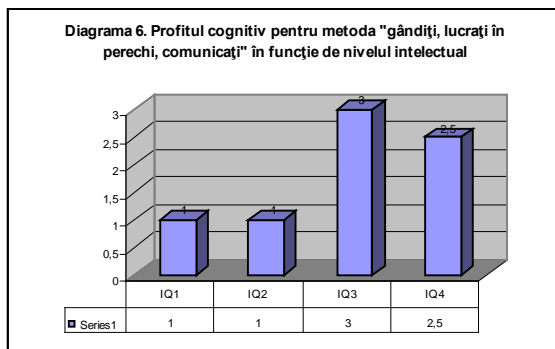
semantice”, $Z= -3,426$ ,  $p=.001$ ,  $r=0,88$  pentru metoda “știu, vreau să știu, am învățat”, $Z= -3,449$ ,  $p=.001$ ,  $r=0,89$  pentru metoda “gândeți, lucrați în perechi, comunicați”, $Z= -3,416$ ,  $p=.001$ ,  $r=0,88$  pentru proba de vocabular). Însă pentru categoria de participanți cu nivel intelectual de limită/deficiență mintală ușoară nu s-au obținut diferențe semnificative pentru niciuna din condițiile experimentale ( $Z= -1,841$ ,  $p=.066$ , pentru metoda “rețele semantice”, $Z= -1,841$ ,  $p=.066$ , pentru metoda “știu, vreau să știu, am învățat”, $Z= -1,841$ ,  $p=.066$ , pentru metoda “gândeți, lucrați în perechi, comunicați”, $Z= -1,826$ ,  $p=.068$ , pentru proba de vocabular). Este important de menționat, însă, că acest lot este foarte redus din punct de vedere al numărului de participanți (4), astfel încât practic nu putem deduce nicio concluzie fermă, cu atât mai mult cu cât pragul obținut ( $p=0,066$ ) este foarte aproape de cel necesar pentru semnificarea statistică ( $p=0,05$ ), fiind foarte probabil ca acest prag să se modifice în orice direcție odată cu mărirea lotului de subiecți. De observat, totuși, că se păstrează tendința ca numărul de răspunsuri corecte să fie mai mare după implementarea metodelor activ-participative sub forma lor adaptată.

În ceea ce privește diferențele între grupele de nivel intelectual, prezentăm în tabelul 9 indicii statistici pentru profitul cognitiv aferent fiecărei metode în parte în funcție de nivelul intelectual.

**TABELUL 9.** Indicii statistici pentru profitul cognitiv aferent fiecărei metode/proba de vocabular în funcție de nivelul intelectual.

	Metoda “Rețele semantice”	Metoda “Știu, vreau să știu, am învățat”	Metoda “Gândeți, lucrați în perechi, comunicați”	Proba de vocabular
<b>Nivel intelectual 1</b>	m=1,9 Mdn=2,0 $\sigma=1,1005$	m=3,6 Mdn=3,5 $\sigma=,9660$	m=1,5 Mdn=1,0 $\sigma=,7071$	m=27,9 Mdn=32,0 $\sigma=11,3768$
<b>Nivel intelectual 2</b>	m=2,5 Mdn=3,0 $\sigma=,75593$	m=3,3 Mdn=3,5 $\sigma=,744$	m=1,3 Mdn=1,0 $\sigma=,5175$	m=27,6 Mdn=28,0 $\sigma=5,80486$
<b>Nivel intelectual 3</b>	m=2,6 Mdn=2,0 $\sigma=1,0465$	m=3,6 Mdn=4,0 $\sigma=1,2421$	m=2,5 Mdn=3,0 $\sigma=,9154$	m=29,2 Mdn=27,0 $\sigma=6,4416$
<b>Nivel intelectual 4</b>	m=2,2 Mdn=2,5 $\sigma=,9574$	m=4,0 Mdn=4,0 $\sigma=,81650$	m=2,2 Mdn=2,5 $\sigma=,9574$	m=27,7 Mdn=26,0 $\sigma=4,27200$





Pentru a vedea dacă există diferențe statistice între profitul cognitiv în funcție de nivelul intelectual pentru fiecare metodă în parte, vom aplica testul Kruskal-Wallis, echivalentul neparametric al metodei ANOVA (tabelul 10).

**TABELUL 10.** Testul Kruskal Wallis pentru profitul cognitiv în funcție de nivelul intelectual.

	Profitul cognitiv global	Profitul cognitiv pentru metoda "Rețele semantice"	Profitul cognitiv pentru metoda "Știu, Vreau să știu, Am învățat"	Profitul cognitiv pentru metoda "Gândiți, Lucrați în perechi, Comunicați"
Chi-Square	,169	2,353	1,102	8,485
df	3	3	3	3
p	,982	,502	,777	,037

După cum se poate vedea și din tabelul 10, nu există nicio diferență semnificativă a profitului cognitiv rezultat în urma implementării metodelor activ-participative adaptate "rețele semantice" [ $H(3)=2,353$ ,  $p=.502$ ] și "știu, vreau să știu am învățat" [ $H(3)=1,102$ ,  $p=.777$ ] în funcție de nivelul intelectual, respectiv a probei de vocabular [ $H(3)=.169$ ,  $p=.982$ ] aplicată la finalul programului de prezentare a conținuturilor de limba română prin intermediul celor trei metode activ-participative adaptate. Totuși, se pare că există niște diferențe semnificative între profitul cognitiv realizat de participanții care au nivele intelectuale diferite atunci când este utilizată metoda "gândiți, lucrați în perechi, comunicați" [ $H(3)=8,485$ ,  $p=.037$ ]. Pentru a vedea între care loturi experimentale există diferențe semnificative a profitului cognitiv, vom compara loturile experimentale două câte două cu ajutorul testului Mann-Whitney U (tabelul 11). Datorită comparațiilor multiple realizate, pragul de semnificație a fost corectat prin metoda Bonferroni astfel că toate rezultatele vor fi raportate la pragul de semnificație ajustat  $\alpha=0,008$ .

**TABELUL 11.** Rezultatele comparațiilor între cele patru loturi de subiecți a profitului cognitiv obținut în urma utilizării metodei "Gândiți, lucrați în perechi, comunicați".

	Nivel intelectual 1 vs. 2	Nivel intelectual 1 vs. 3	Nivel intelectual 1 vs. 4	Nivel intelectual 2 vs.3	Nivel intelectual 2 vs. 4	Nivel intelectual 3 vs.4
<b>Mann-Whitney U</b>	37,500	38,500	10,500	25,500	7,000	29,500
<b>Z</b>	-,259	-2,141	-1,461	-2,361	-1,669	-,053
<b>P</b>	,796	,032	,144	,018	,095	,958

Având în vedere faptul că, în cazul comparațiilor multiple, normele statistice ne recomandă raportarea la un prag ajustat prin metoda Bonferroni, iar în cazul de față acest prag corectat este de .008, putem concluziona că nici în cazul utilizării metodei “Gândiți, lucrați în perechi, comunicați” nu există nicio diferență semnificativă statistic între profitul cognitiv obținut de participanții cu nivelele intelectuale diferite. Această concluzie este confirmată și de faptul că în urma aplicării testului Kruskal-Wallis pentru proba de vocabular aplicată la finalul întregului program de prezentare a conținuturilor de limba română prin intermediul celor trei metode active-participative adaptate, nu s-a evidențiat nicio diferență semnificativă a profitului cognitiv în funcție de nivelul intelectual.

În concluzie, și cea de a cincea ipoteză specifică este confirmată, și anume, nu există nicio diferență semnificativă a efectelor metodelor activ-participative adaptate asupra dezvoltării vocabularului la copiii cu deficiență de auz în funcție de nivelul intelectual. Altfel spus, metodele active-participative adaptate s-au dovedit a fi foarte eficiente în dezvoltarea vocabularului la toate nivelele de dezvoltare intelectuală, de la nivelul intelectual deasupra mediei până la nivelele intelectuale liminare sau chiar sub pragul liminar.

## **CAPITOLUL 5**

### **STUDIUL II: ROLUL MIJLOACELOR DIDACTICE VIZUALE ÎN INTRODUCEREA TEXTULUI LITERAR LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ, ÎN CONTEXTUL COMUNICĂRII TOTALE**

#### **5.1. Scopul și argumentația psihologică**

Scopul acestui studiu este de a ilustra modalitățile prin care copiii cu deficiență de auz de clasa a IV-a, respectiv a V-a pot avea acces la textul literar, îl pot înțelege, povesti și interpreta.

Cuvântul scris reprezintă un simbol pentru copiii cu deficiență de auz, simbol care dacă nu este decodificat în imagine sau într-un semn gestual rămâne o necunoscută. Acest cuvânt va fi citit în virtutea faptului că este compus dintr-o serie de litere pe care copilul cu deficiență de auz a învățat să le numească. Prin urmare el va numi literele și va citi cuvântul. Dacă nu recunoaște însă semnificația cuvântului și nu poate să îl traducă într-o imagine mintală sau într-un semn gestual, pentru el acel cuvânt nu va transmite nici un mesaj.

Ori atunci când se lucrează cu textul literar, unde dincolo de prezența unor fenomene, obiecte, întâmplări sau personaje, apar descrieri, înțelesuri simbolice sau figurative, este nevoie de o cât mai bună înțelegere a cuvântului scris.

Având în vedere vocabularul mult redus al elevilor cu deficiență de auz față de elevii auzitori și ritmul mai lent de prelucrare a informației și de înțelegere, am considerat important ca pe lângă prezentarea scrisă a textului literar – introdus pentru prima dată elevilor cu deficiență de auz – să existe și o prezentare vizuală a celor mai importante informații din text.

## **5.2. Descrierea experimentului psihopedagogic**

### **5.2.1. Selectarea textelor literare. Criterii**

Pentru acest studiu s-au selectat un număr de 11 fragmente din texte literare. În unele dintre acestea s-au operat modificări ale cuvintelor mai puțin uzuale, în scopul de a face textul mai ușor de citit și de înțeles pentru copiii cu deficiență de auz. Au fost utilizate împreună cu textul scris o serie de mijloace didactice vizuale care să susțină sau să faciliteze comprehensiunea cuvintelor scrise. Pe lângă aceste mijloace s-a optat în prezentarea textului pentru limbajul oral/labiolectura, utilizarea sistemului dactil și limbajul gestual. Astfel fragmentul de text literar a fost prezentat sub unghiul comunicării totale, copiii cu deficiență de auz putând selecta în funcție de particularitățile fiecăruia de comunicare, modul optim de recepționare a informației.

### **5.2.2. Mijloace didactice vizuale**

- a). Ilustrarea plastică a textului – planșa artistică
- b). Vizionarea filmului artistic sau a piesei de teatru corespunzătoare textului literar studiat
- c). Dramatizarea textului literar studiat
- d). Ilustrarea textului pe fragmente

### **5.2.3. Participanți – descriere succintă sub unghiul unor achiziții lingvistice de start și a nevoilor psiholingvistice**

Studiul textelor literare a fost introdus unui lot de zece copii cu deficiență de auz pe o perioadă de doi ani școlari. Vârstele copiilor au fost între 10 și 12 ani.

Opt dintre cei zece participanți prezintă deficiență de auz bilaterală profundă de percepție, iar doi dintre ei deficiență de auz bilaterală medie de percepție. Doi dintre cei zece participanți provin din familii de persoane cu deficiență de auz, iar restul de opt din familii de persoane auzitoare.

Din punct de vedere al achizițiilor lingvistice, elevii au fost testați la începutul experimentului psihopedagogic printr-o probă de vocabular și o probă de lucru cu textul.

În urma rezultatelor obținute de elevi la testul inițial, coroborate cu nivelul intelectual al acestora, s-au conturat trei grupe de nivel distincte în cadrul lotului de participanți. O primă grupă este formată din patru elevi; o a doua grupă este formată din trei elevi; iar cea de-a treia grupă este alcătuită tot din trei elevi.

### **5.2.4. Obiective și ipoteze**

#### **5.2.4.1. Obiectivul general**

Valorificarea valențelor comunicării totale în sfera achizițiilor școlare ale copiilor cu deficiență de auz.

#### **5.2.4.2. Obiective specifice**

- a. Prezentarea fragmentelor din texte literare sub unghiul comunicării totale;

- b. Utilizarea mijloacelor didactice vizuale pentru facilitarea percepției și înțelegerii structurii textului literar;
- c. Raportarea noțiunilor și conceptelor literare prezentate la materialul didactic vizual utilizat;
- d. Compararea celor trei tipuri de mijloace didactice vizuale utilizate, din perspectiva influenței acestora asupra însușirii noțiunilor literare.

#### **5.2.4.3. Ipoteza generală**

Ipoteza de la care plecăm este aceea că fiecare copil cu deficiență de auz își poate însuși informații minime dintr-un text literar, însă competențele de exprimare orală și scrisă depind de volumul vocabularului, de ușurința comunicării cu sens în limbajul gestual și de tipul mijloacelor didactice utilizate în predarea textului literar.

#### **5.2.4.4. Ipoteze specifice**

- a. Utilizarea mijlocului didactic vizual *ilustrarea pe fragmente* va contribui la organizarea logică și temporală a întâmplărilor din textul literar, ceea ce se va concretiza în sarcina de aranjare a cinci propoziții în ordinea prezentată în text .
- b. Utilizarea mijlocului didactic vizual *ilustrarea pe fragmente* va influența perceperea și înțelegerea structurii lingvistice a textului literar și se va reflecta în sarcina de utilizare a cuvintelor noi în răspunsurile formulate de participanți.
- c. Utilizarea mijlocului didactic vizual *dramatizare* va contribui la organizarea reprezentărilor mintale privind personajele din textul literar și se va concretiza în sarcina de identificare în scris a personajelor din fragmentul de text studiat și în cea de caracterizare de personaj.
- d. Utilizarea mijlocului didactic vizual *film* va influența perceperea și înțelegerea evenimentelor prezente în textul literar și se va reflecta în sarcina de răspuns în scris la cinci întrebări din fragmentul studiat, în realizarea planului de idei și în povestirea orală a fragmentului.

#### **5.2.5. Procedura de lucru**

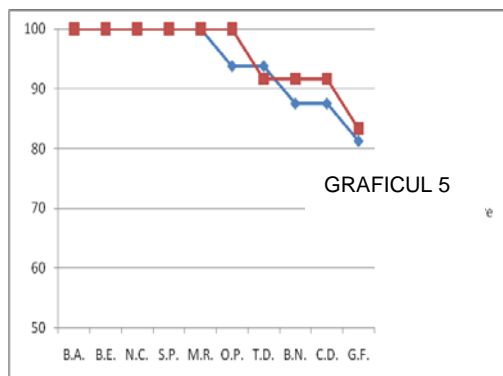
Fragmentele de texte literare au fost în număr de unsprezece, și anume: „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă, „Pinocchio” de Carlo Collodi, „Crăiasa Zăpezii” de Hans Christian Andersen, „Piatra pițigoiului” de Tudor Arghezi, „Balada unui greier mic” de George Topârceanu, „Iarna pe uliță” de George Coșbuc, „Vizită” de Ion Luca Caragiale, „Primăvara” de Vasile Alecsandri, „Toamna” de Octavian Goga, „Somnoroase păsărele” de Mihai Eminescu și ”Când stăpânul nu-i acasă” de Emil Gârleanu.

Perioada de lucru pentru un text literar a fost de două săptămâni, respectiv douăsprezece ore de limba română și a inclus următoarele etape:

- (a). prezentarea și povestirea acțiunii fragmentului de text literar;
- (b). prezentarea mijloacelor didactice vizuale și utilizarea acestora în scopul consolidării înțelegerii subiectului textului;
- (c). lucrul efectiv cu textul scris (răspunsuri la întrebări, realizarea planului de idei, caracterizarea de personaj, povestirea textului);
- (d). evaluarea participanților la finalul perioadei de lucru cu textul.

## 5.2.6. Prezentarea și interpretarea rezultatelor

### I. Identificarea în scris a personajelor textelor literare studiate

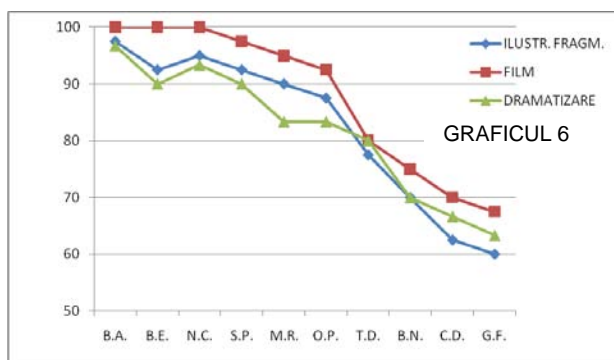


Această probă a fost evaluată doar pentru textele studiate prin intermediul filmului artistic, respectiv al dramatizării (șapte din cele unsprezece texte), deoarece numai acestea au reprezentat texte epice. Celelalte patru texte studiate cu ajutorul ilustrării pe fragmente au fost texte lirice, unde nu sunt prezente personaje. Având în vedere rezultatele de peste 80% obținute de toți

participanții din lotul de cercetare, putem concluziona că obiectivul acestei probe a fost atins. Diferențele care apar în funcție de mijloacele didactice utilizate în sprijinirea înțelegerii textului scris indică modul preferențial de raportare la suportul imagistic în funcție de capacitățile intelectuale ale fiecărui elev.

Una dintre ipotezele specifice de la care am plecat susținea obținerea unor performanțe mai bune la identificarea personajelor literare pentru acele texte unde s-a folosit dramatizarea ca mijloc vizual didactic. Ipoteza se confirmă prin analiza de mai sus, șase din cei 10 participanți obținând scorul maxim la proba corespunzătoare textelor pentru care am utilizat dramatizarea, iar trei dintre cei patru participanți rămași obținând scoruri mai bune la aceeași probă față de proba corespunzătoare textelor unde s-a utilizat filmul artistic ca mijloc didactic vizual.

### II. Răspunsul în scris la cinci întrebări din textul literar studiat



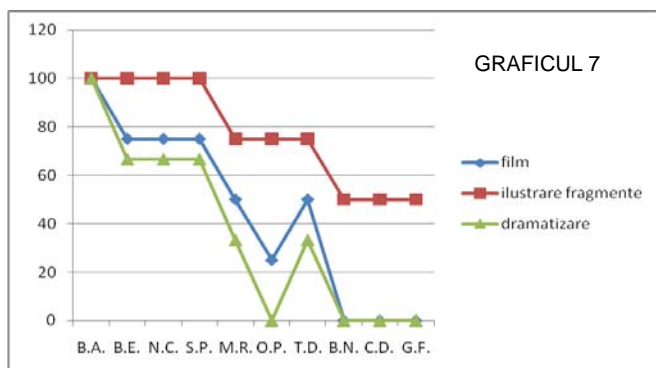
Rezultatele obținute de participanții cu deficiență de auz la această probă ne indică faptul că în ceea ce privește înțelegerea întâmplărilor prezente în textul scris, filmul artistic a reprezentat cel mai eficient mijloc didactic vizual. Toți participanții au înregistrat performanțe mult mai bune atunci când au beneficiat de

vizionarea filmului artistic față de utilizarea celorlalte două mijloace didactice. Obiectivul fixat pentru această probă, a răspunsului la întrebări pe baza textelor studiate, este atins de toți participanții cu deficiență de auz, rezultatele lor situându-se procentual între 60% și 100%.

Ipoteza specifică de la începutul studiului, prin care se afirma faptul că filmul artistic contribuie la perceperea și înțelegerea desfășurării acțiunii din textul literar prezentat, fapt ce se va concretiza în obținerea unui scor mai ridicat la proba de răspuns la cinci întrebări se confirmă prin analiza de mai sus. Nouă din cei zece participanți din lot au obținut rezultate net superioare la această probă în cazul utilizării filmului artistic ca mijloc didactic vizual, iar un participant a obținut

un scor egal pentru utilizarea filmului artistic și al dramatizării, însă mai bun decât cel obținut atunci când mijlocul didactic vizual a fost ilustrarea pe fragmente.

### III. Utilizarea cuvintelor noi în răspunsurile formulate de participanți



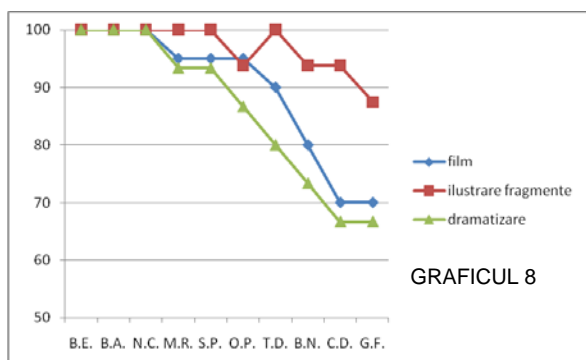
În cadrul acestei probe se observă deja o diferență mult mai mare între mijloacele didactice utilizate. Ilustrarea pe fragmente reprezintă mijlocul didactic vizual cu ajutorul căruia participanții au îndeplinit sarcina acestei probe în proporție de cel puțin 50%. Prin intermediul ilustrării pe fragmente,

participanții pot reține cuvântul mai ușor, prin raportarea lui la imagine și ulterior îl pot utiliza în contextul potrivit. Acest lucru este indicat și de graficul 7 de mai sus, unde putem remarca o îmbunătățire a performanțelor participanților cu deficiență de auz atunci când au lucrat cu ilustrarea pe fragmente.

Ipoteza specifică de la începutul studiului prin care se presupunea că ilustrarea pe fragmente contribuie la perceperea și înțelegerea structurii lingvistice a textului literar, concretizându-se în obținerea unor scoruri mai ridicate la această probă, față de utilizarea filmului artistic și al dramatizării este confirmată în analiza efectuată mai sus.

Faptul că ilustrarea pe fragmente le permite copiilor cu deficiență de auz să înțeleagă foarte bine semnificația unor cuvinte, să utilizeze cu încredere apoi acele cuvinte în formularea de propoziții și în contexte verbale diferite, ne conduce la concluzia că acest mijloc didactic ar trebui folosit mai des la clasele elevilor cu deficiență de auz, cel puțin în acest scop, de ilustrare a cuvintelor nou predate.

### IV. Aranjarea unor propoziții/versuri în ordinea întâmplărilor/prezentării



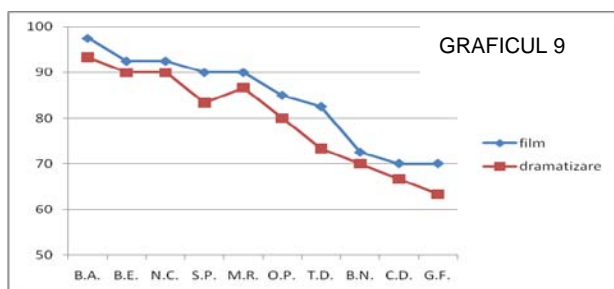
Aranjarea propozițiilor sau a strofelor în ordinea întâmplărilor a reprezentat o probă care a urmărit modul în care au fost receptate și înțelese întâmplările din textele studiate, locul și ordinea acestora. Din graficul 8 prezentat mai sus putem observa că în cazul ilustrării pe fragmente, procentul de reușită al participanților este foarte

ridicat. Obiectivul vizat de această probă a fost atins, având în vedere faptul că cel mai mic procent înregistrat de unul dintre participanți a fost de 66 %.

Se confirmă în urma acestei analize ipoteza specifică prin care se presupunea că ilustrarea pe fragmente contribuie la organizarea logică și temporală a întâmplărilor din text, aspect

concretizat în rezolvarea sarcinii descrise mai sus. Se impune însă o observație foarte importantă în analiza acestei probe și anume aceea că pentru participanții cu un I.Q. ridicat, mijloacele vizuale utilizate nu au avut un impact diferențiat în rezolvarea sarcinii, însă pentru cei din grupele valorice următoare, cu un I.Q. mai scăzut, ilustrarea pe fragmente a contribuit într-o măsură vizibil mai mare la organizarea logică și temporală a întâmplărilor din textele studiate și aceștia au înregistrat scoruri mult mai bune atunci când s-a utilizat acest mijloc vizual. Prin urmare copiii cu deficiență de auz care prezintă o dezvoltare intelectuală mai scăzută vor profita de acest mijloc didactic vizual pentru a-și organiza și structura mai bine textul citit.

## V. Planul de idei al textului studiat



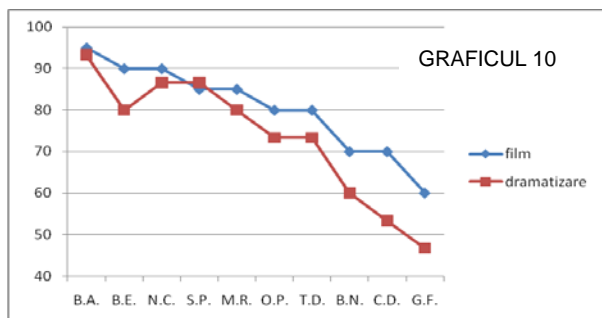
În ceea ce privește desprinderea ideilor principale și realizarea planului de idei, avem din nou doar două mijloace didactice pe care am efectuat analiza, deoarece în cazul ilustrării pe fragmente am avut de-a face cu texte lirice –

unde nu am vorbit de plan de idei.

Filmul artistic este mijlocul didactic preferat de copiii cu deficiență de auz și totodată cel prin intermediul căruia aceștia înțeleg și prelucrează corect informațiile oferite și întâmplările povestite. Se poate remarca faptul că rezultatele exprimate procentual sunt foarte bune la această probă, pentru toți participanții cuprinși în analiză și prin urmare obiectivul realizării planului de idei a fost atins cu succes.

Ipooteza specifică prin care s-a presupus o mai bună înțelegere a desfășurării acțiunii în cazul utilizării filmului artistic și înregistrarea unor scoruri superioare la această probă, este confirmată în analiza și graficul de mai sus. Copiii cu deficiență de auz rețin cu ușurință imaginile prezentate prin intermediul acestui mijloc vizual și își construiesc ulterior repere în textul lecturat. Prin urmare, așa cum se observă și în analiza precedentă, ei vor reuși să redea mai ușor planul de idei al textului studiat cu ajutorul acestui mijloc vizual, față de textele unde s-a folosit dramatizarea.

## VI. Caracterizarea unui personaj din textul literar studiat



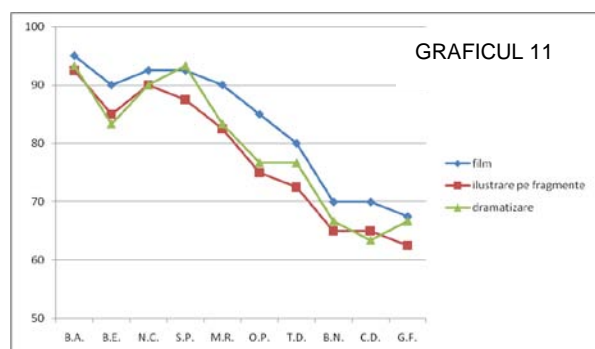
Caracterizarea de personaj ne indică încă o dată preferința elevilor deficienți de auz pentru filmul artistic. Există totuși în această analiză un participant care face excepție de la afirmația de mai sus, în sensul că el obține un punctaj ușor mai ridicat la caracterizarea personajelor din textele

prezentate prin dramatizare. Diferența între performanța obținută la textele prezentate cu ajutorul filmului și cea de la textele prezentate prin dramatizare este de 1% pentru acest participant (S.P.).



Ipoteza specifică prin care presupuneam că dramatizarea textului studiat va facilita caracterizarea de personaj, prin raportarea directă la interpretarea scenică este infirmată de rezultatele analizate mai sus. Elevii au obținut rezultate mult mai bune la această probă atunci când s-a utilizat filmul artistic ca mijloc de susținere a textului studiat. Chiar dacă copilul cu deficiență de auz și-a folosit propria trăire și experiență în desfășurarea acțiunii din text și acest lucru i-a fost de ajutor în identificarea personajelor (cu rezultate mult mai bune decât în cazul folosirii altor mijloace vizuale), vizionarea filmului artistic și înțelegerea prin acest mijloc a desfășurării acțiunii a avut un impact mult mai mare și a fost mai relevantă decât dramatizarea atunci când a fost vorba de caracterizarea de personaj.

## VII. Povestirea orală a textului literar studiat



Povestirea orală a textului studiat în funcție de mijloacele didactice utilizate în sprijinirea textului scris, ne oferă poate una dintre cele mai bune viziuni asupra preferințelor participanților cu deficiență de auz în ceea ce privește înțelegerea textului prin raportarea lui la un mijloc didactic

concret.

Filmul artistic este și de această dată cel care îi sprijină cel mai mult pe copiii cu deficiență de auz în înțelegerea și redarea întâmplărilor textului. Cu o singură excepție, toate rezultatele de la textele prezentate cu ajutorul filmului sunt mai bune și mai ridicate decât rezultatele povestirii orale ale celorlalte texte.

Ipoteza specifică prin care presupuneam la începutul studiului că utilizarea filmului artistic ca mijloc didactic vizual în prezentarea fragmentelor de texte literare va facilita perceperea și înțelegerea evenimentelor din aceste texte și va conduce la rezultate mai ridicate pentru proba de povestire orală, față de rezultatele la aceeași probă în cazul textelor prezentate cu celelalte două mijloace vizuale, este confirmată de analiza de mai sus. Filmul artistic ca mijloc didactic vizual are o influență deosebită asupra memoriei și proceselor de gândire ale participanților cu deficiență de auz. În urma utilizării acestui mijloc didactic aceștia au avut rezultate foarte bune în ceea ce privește înțelegerea textului, a desfășurării evenimentelor și a acțiunii personajelor.

## CAPITOLUL 6

### CONCLUZII GENERALE

Teza de față a fost elaborată pornind de la o temă majoră de interes în educația copiilor cu deficiență de auz și anume comunicarea totală. Direcțiile de investigare ale temei propuse au avut ca obiectiv dovedirea eficienței acestui mod de comunicare. Desigur că prima observație care se impune este aceea a dificultății de cercetare sub toate aspectele a unui mod de comunicare, care luat în ansamblu este vast. Prin urmare am structurat în mai multe componente cercetarea de față pentru a putea urmări câteva unghiuri clare de aplicabilitate a metodei comunicării totale în sfera achizițiilor școlare la copiii cu deficiență de auz.

În primul rând lucrarea a trecut în revistă cercetări similare efectuate în alte țări, cu loturi de copii cu deficiență de auz și a punctat impactul înregistrat în urma utilizării acestui mod de comunicare asupra performanțelor verbale ale participanților.

În al doilea rând s-au stabilit direcțiile de influență ale comunicării totale asupra rezultatelor școlare ale copiilor cu deficiență de auz și în consecință aspectele pe care investigațiile din prezenta cercetare urmau să le vizeze. Aceste aspecte s-au concretizat în două mari categorii: dezvoltarea vocabularului participanților în contextul utilizării comunicării totale și accesul acestora la noțiuni și concepte literare prezentate sub unghiul aceluiași mod de comunicare.

Fiecare dintre aceste două obiective urmărite a implicat elaborarea unei strategii de abordare a comunicării totale. Pentru primul dintre ele – dezvoltarea vocabularului – s-au selectat trei metode activ-participative de predare-învățare. Ținând cont de achizițiile lingvistice ale copiilor, de cerința de utilizare a comunicării totale și de stilurile de învățare ale participanților, s-a propus o serie de schimbări în structura acestor trei metode. Descrierea teoretică a metodelor, cu argumentarea modificărilor aduse acestora pentru a veni în întâmpinarea nevoilor copiilor cu deficiență de auz și pentru a le încadra în sfera comunicării totale, reprezintă primul element de noutate pe care teza de față îl aduce în cadrul modelelor teoretice de interacțiune cu această categorie de participanți. Având în vedere că cele trei metode activ-participative se fundamentează în forma lor clasică pe cuvântul scris, s-a considerat necesar și util ca ele să se bazeze în forma lor adaptată pe imagine sau culoare. Opțiunea aceasta se datorează în primul rând faptului că persoanele cu deficiență de auz utilizează analizatorul vizual drept principală compensare pentru pierderea auditivă, iar în al doilea rând faptului că pentru copiii cu deficiență de auz imaginea este mult mai grăitoare și mai repede de perceput decât cuvântul scris. Desigur că această observație vine în urma experienței în comunicarea și interacțiunea cu copii cu deficiență de auz și subliniază achizițiile sărace ale acestora din punct de vedere al vocabularului și al cuvintelor scrise.

În partea de cercetare a acestei lucrări s-a urmărit, în primul studiu, verificarea eficienței metodelor activ-participative adaptate care au fost descrise teoretic și propuse ca modalitate de prezentare a conținuturilor la disciplina limba română pentru un an școlar. Eficiența celor trei metode a fost demonstrată statistic în capitolul 4 sub următoarele aspecte:

- Verificarea fiecărei metode în parte din punct de vedere al influenței pe care o exercită asupra dezvoltării vocabularului – fapt măsurat într-un număr semnificativ mai mare de cuvinte identificate corect la testele finale de evaluare față de cele inițiale (teste elaborate pentru fiecare metodă în parte);
- Verificarea efectului cumulativ al celor trei metode asupra dezvoltării vocabularului – fapt măsurat într-un număr semnificativ mai mare de cuvinte identificate corect la proba finală de evaluare față de cea inițială (la finalul, respectiv la începutul cercetării);
- Verificarea eficienței celor trei metode asupra dezvoltării vocabularului indiferent de nivelul intelectual al participanților – fapt măsurat prin înregistrarea unui profit cognitiv, în urma implementării metodelor, de către toți participanții cu deficiență de auz indiferent de categoria de nivel intelectual din care fac parte.

Verificarea ipotezelor specifice din studiul rezumat mai sus dovedește eficiența celor trei metode adaptate, elaborate în cadrul acestei teze și permite introducerea lor în abordarea educațională a copiilor cu deficiență de auz. Valoarea acestor metode în achizițiile școlare ale participanților este ridicată, în primul rând datorită efectului lor asupra dezvoltării vocabularului – obiectiv urmărit la copiii cu deficiență de auz pe parcursul întregii școlarizări, iar în al doilea rând datorită caracterului inedit al modalității de prezentare a materialului sau a temei de discuție. Aceste metode se înscriu în tiparele comunicării totale și susțin prin diverse tehnici implicarea activă a copiilor în activitatea de învățare. Astfel copilul deficient de auz nu este doar receptor de informație pentru ca mai apoi să o reproducă mai mult sau mai puțin fidel – exact așa cum i-a fost prezentată – ci devine parte a procesului de comunicare, având ocazia să își exprime opinia, să pună întrebări, să facă comentarii – toate acestea prin intermediul unei modalități de comunicare potrivită specificului său. Observăm de aici că procesul de comunicare și interrelaționare se îmbunătățește vizibil datorită faptului că prin comunicare totală copilul are acces la înțelegerea mesajelor și la posibilitatea de a opta pentru o modalitate de comunicare pe care să o folosească cu ușurință și plăcere pentru a se face înțeles. Este de precizat aici și faptul că un număr mare de copii cu deficiență de auz refuză interacțiunea cu persoane auzitoare în momentul în care nu înțeleg ce spun acestea și atunci când își dau seama că nici aceste persoane nu îi înțeleg la rândul lor. Ei vor încerca în câteva rânduri să se facă înțeleși, însă vor abandona acest proces după o serie de eșecuri în comunicare. Aceste bariere ar putea fi cu ușurință înlăturate prin utilizarea comunicării totale și a metodelor activ-participative care conferă încredere și motivație copiilor cu deficiență de auz.

În partea a doua de cercetare a acestei teze s-a urmărit influența unor mijloace didactice vizuale asupra însușirii de noțiuni literare de către copiii cu deficiență de auz, în contextul comunicării totale. Ipotezele specifice ale acestui studiu au investigat receptarea unor texte literare, formarea și dezvoltarea unor competențe de lucru cu textul și preferința participanților pentru unul sau mai multe mijloace didactice vizuale. În urma interpretării rezultatelor s-au putut observa următoarele aspecte:

- Fiecare mijloc didactic vizual utilizat în studiu s-a dovedit eficient pe o anumită latură a lucrului cu textul: ilustrarea pe fragmente a contribuit la o organizare logică și temporală a evenimentelor într-o măsură mult mai mare decât celelalte mijloace vizuale și s-a dovedit benefică în înregistrarea cuvintelor noi în vocabularul copiilor; dramatizarea a contribuit la formarea unor reprezentări clare asupra personajelor facilitând identificarea acestora; filmul artistic a contribuit la înțelegerea desfășurării evenimentelor din text, la perceperea și redarea acțiunilor personajelor și la povestirea orală a textului.
- Dintre ipotezele specifice formulate au fost verificate toate, cu o excepție: filmul artistic a avut un impact mai mare asupra înregistrării caracteristicilor personajului decât dramatizarea. Discuțiile referitoare la preferința filmului față de dramatizare se regăsesc în concluziile studiului II, în subcapitolul 5.2.7.
- Dintre cele trei mijloace didactice vizuale propuse copiilor cu deficiență de auz pentru studiul textelor literare filmul artistic a avut cel mai puternic efect asupra participanților. Toate rezultatele acestora la probele de evaluare au fost crescute atunci când s-a utilizat acest mijloc didactic vizual. Este de precizat totuși faptul că apare la un moment dat o diferențiere a rezultatelor înregistrate, în sensul că participanții au preferințe diferite pentru mijloacele vizuale în funcție de categoria de nivel intelectual din care fac parte. Și mai specific, participanții cu un nivel intelectual mai scăzut optează clar pentru unul dintre mijloace, în timp ce cei cu un nivel intelectual mai ridicat obțin performanțe bune și foarte bune indiferent de mijlocul vizual utilizat. Este vorba aici de proba de aranjare a cinci propoziții în ordinea întâmplărilor. Cele două grupe valorice cu un nivel intelectual mai scăzut au înregistrat scoruri diferite în funcție de materialul vizual utilizat. O investigație ulterioară ar putea determina cât de semnificative sunt aceste diferențe între scorurile obținute de această categorie de participanți.

În urma acestui studiu și a impactului pe care filmul artistic, ca mijloc didactic vizual, l-a avut asupra performanțelor copiilor cu deficiențe de auz se impun câteva observații pe care le vom prezenta în continuare.

Utilizarea tehnologiei informației cu ajutorul instrumentelor de tipul: computer, laptop, tablă interactivă sau videoproiector, pentru vizionarea de filme, documentare sau imagini facilitează procesul de predare-învățare și sprijină copiii cu deficiență de auz în înțelegerea desfășurării anumitor evenimente, în explicarea unor fenomene și în organizarea logică și spațio-temporală a întâmplărilor și acțiunilor. Tehnologia informației folosită în acest scop sprijină trecerea de la prezentarea teoretică a noțiunilor și conceptelor la aplicabilitatea practică a lor. Prin urmare ea are un rol important în comunicarea totală utilizată la copiii cu deficiență de auz. Această variantă tehnică de prezentare a conținutului didactic reprezintă o achiziție extrem de benefică deoarece permite copilului cu deficiență de auz accesul la înțelegerea semnificației fenomenelor.

Teza de față a urmărit rolul comunicării totale în optimizarea predării-învățării la copiii cu deficiență de auz și a investigat influențele acestui tip de comunicare asupra dezvoltării

vocabularului și însușirii unor noțiuni literare. Aceste ultime două aspecte se regăsesc în cadrul competențelor de exprimare orală și scrisă care se formează și se dezvoltă pe tot parcursul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficiență de auz.

În urma cercetărilor efectuate putem concluziona faptul că utilizarea comunicării totale oferă acces la semnificația cuvintelor, enunțurilor, textelor și conversațiilor. Prin intermediul ei copilul cu deficiență de auz înțelege cu adevărat mesajul transmis și nu răspunde mecanic, ci în cunoștință de cauză.

O altă concluzie derivată din studiile efectuate în lucrarea de față se referă la rolul deosebit de important pe care îl joacă imaginile în contextul comunicării totale. Acestea oferă legătura dintre cuvânt și semnificația sa și facilitează formarea reprezentărilor mintale ale conceptelor. Prin imagini copilul cu deficiență de auz are acces la perceperea concretă a obiectelor sau fenomenelor despre care se vorbește.

Imaginile trebuie să constituie așadar parte integrantă a comunicării totale deoarece contribuie la asigurarea unor contexte educaționale care leagă strâns activitatea instructiv-educativă de viața cotidiană. Ori dincolo de competențele educaționale pe care le urmărim în școlarizarea copiilor cu deficiență de auz, un obiectiv major care este vizat de-a lungul traseului educațional este cel al utilizării acestor competențe în viața cotidiană a copiilor și în final al integrării lor în societate.

## BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1.	Antia, S. D. (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. <i>American Annals of the Deaf</i> , 127, 18-25. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
2.	Baker, R. & Knight, P. (1998). 'Total Communication' - current policy and practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers & L. Watson (eds), <i>Issues in Deaf Education</i> (London: David Fulton), 77-87.
3.	Baker, S. (1994). A resource manual of deafness. Sulphur, OK: Oklahoma School for the Deaf.
4.	Berent, G. P. (1996). The acquisition of English syntax of deaf readers. In W. Ritchie & T. Bathia (Eds.), <i>Handbook of second language acquisition</i> (pp. 469–506). San Diego: Academic Press. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
5.	Bloom, P. (2000). How children learn the meanings of words. Cambridge, MA: MIT Press.
6.	Clark, E. V. (2006). Color, reference, and expertise in language acquisition. <i>Journal of Experimental Child Psychology</i> , 94, 339–343. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
7.	Cleary, M., Pisoni, D. B., & Geers, A. E. (2001). Some measures of verbal and spatial working memory in eight- and nineyear- old hearing-impaired children with cochlear implants. <i>Ear and Hearing</i> , 22, 395–411.
8.	Delis, D. C., Kaplan, E., & Kramer, J. H. (2001). Delis-Kaplan Executive Function System (D-KEFS). London: The Psychological Corporation. A review. Disponibil la <a href="http://cjs.sagepub.com/cgi/content/refs/20/1-2/117">http://cjs.sagepub.com/cgi/content/refs/20/1-2/117</a>
9.	Ewoldt, C., Israelite, N., & Dodds, R. (1992). The ability of deaf students to understand text: A comparison of the perceptions of teachers and students. <i>American Annals of the Deaf</i> , 137, 351–361, disponibil la <a href="http://www.epnet.com">www.epnet.com</a> .
10.	Fawzy, E. (2006). Comparing creative thinking abilities and reasoning ability of deaf and hearing children. <i>Roeper Review</i> , 28, 140–147. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
11.	Figueras, B.; Edwards, L.; Langdon, D. W. (2008). Executive function and language in deaf children. In: <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , Vol. 13, 2008, p. 362-377
12.	Gallaudet Research Institute. (2002). <i>Literacy and deaf students</i> . Disponibil la <a href="http://gri.gallaudet.edu/Literacy/index.html">http://gri.gallaudet.edu/Literacy/index.html</a> .
13.	Gallaway, C. & Woll, B. (1994). Interaction and childhood deafness. In C. Gallaway & B. J. Richards (eds), <i>Input and Interaction in Language Acquisition</i> (Cambridge: Cambridge University Press), 197-218.
14.	Garavan, H., Ross, T. J., Murphy, K., Roche, R. A. P., & Stein, E. A. (2002). Dissociable executive functions in the EF and Language in Deaf Children 375 dynamic control of behaviour: Inhibition, error detection and correction. <i>Neuroimage</i> , 17, 1820–1829.
15.	Geers, A. E., Nicholas, J. G., & Sedey, A. L. (2003). Language skills of children with early cochlear implantation. <i>Ear and Hearing</i> , 24, 46S–58S.
16.	Grasha, F. (1990). Teaching With Style: The Integration of Teaching and Learning Styles in the Classroom. Essays on Teaching Excellence. <i>Toward the Best in the Academy</i> , Vol. 7, No. 5, <a href="http://www.podnetwork.org">www.podnetwork.org</a> .
17.	Gregory, S., Knight, P., McCracken, W. Powers, S. & Watson, L. (eds) (1998), <i>Issues in Deaf Education</i> (London: David Fulton Publishers).
18.	Guild, P. K. & Garger, S. (1985 ). <i>Marching to different drummers</i> . Alexandria:ASCD.
19.	Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum: Universal Design for Learning, <a href="http://journals.cec.sped.org/index.cfm?fuseaction=TEC_archive_toc&amp;ID=36">http://journals.cec.sped.org/index.cfm?fuseaction=TEC_archive_toc&amp;ID=36</a>
20.	Hughes, C., & Graham, A. (2002). Measuring executive functions in childhood: problems and solutions? <i>Child and Adolescent Mental Health</i> , 7, 131–142. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>

21.	Kaplan, P. (1996). Pathways for exceptional children. Minneapolis, MN: West Publishing Company
22.	Khan, S., Edwards, L., & Langdon, D. (2005). The cognition and behaviour of children with cochlear implants, children with hearing aids and their hearing peers: A comparison. <i>Audiology and Neuro-otology</i> , 10, 117–126.
23.	Kyle, F. E., & Harris, M. (2006). Concurrent correlates and predictors of reading and spelling achievement in deaf and hearing school children. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 11, 273–288.
24.	Landa, R. J., & Goldberg, M. C. (2005). Language, social, and executive functions in high functioning autism: A continuum of Performance. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i> , 35, 557–573. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
25.	Lang, H.G. (1999). Learning Styles of Deaf College Students and Instructors' Teaching Emphases. <i>Journal of Deaf Studies and Deaf Education</i> , 4, 16-27, disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
26.	LaSasso, C. L. (1999). Test-Taking Skills: A Missing Component of Deaf Students' Curriculum, <i>American Annals of the Deaf</i> , vol. 144 (4) pg. 35-43
27.	LaSasso, C., & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. <i>Volta Review</i> , 89, 211–220.
28.	Le Normand, M. T., Ouellet, C., & Cohen, H. (2003). Productivity of lexical categories in French-speaking children with cochlear implants. <i>Brain and Cognition</i> , 53, 257–262.
29.	Lederberg, A. R. (1991). Social interaction among deaf preschoolers: the effects of language ability and age. <i>American Annals of the Deaf</i> , 136, 53-9.
30.	Lederberg, A. R., Ryan, H. B. & Robbins, B. L. (1986). Peer interaction in young deaf children: the effect of partner hearing status and familiarity. <i>Developmental Psychology</i> , 22, 691-700. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
31.	Lejeune, B., & Demanez, L. (2006). Speech discrimination and intelligibility: Outcome of deaf children fitted with hearing aids or cochlear implants. <i>Belgian ENT</i> , 2, 63–68.
32.	Lepot-Froment, C., Clerebaut, N. (1996). L'enfant sourd Communication et langage, Bruxelles, DeBoeck Universite.
33.	Lewis, S. & Richards, S. (1988). The early stages of language development: a natural aural approach. <i>Journal of the British Association of Teachers of the Deaf</i> , 12, 33-7.
34.	Lloyd, J., Lieven, E., & Arnold, P. (2001). Oral conversations between hearing-impaired children and their normally hearing peers and teachers. <i>First Language</i> , 21, 83-107.
35.	Magnuson, M. (2000). Infants with Congenital Deafness: On the Importance of Early Sign Language Acquisition, <i>American Annals of the Deaf</i> , vol. 145 (1), pg. 6-14.
36.	Manrique, M., Cervera-Paz, F. J., Huarte, A., & Molina, M. (2004). Advantages of Cochlear Implantation in prelingual hearing impaired children before 2 years of age when compared with later implantation. <i>Laryngoscope</i> , 114, 1462–1469.
37.	McDonald-Connor, C., Hieber, S., Arts, H. A., & Zwolan, T. A. (2000). Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: Oral or total communication? <i>Journal of Speech, Language, and Hearing Research</i> , 43, 1185–1204. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
38.	McFadden, D. Z. (1999). <i>Total Communication in the Classroom</i> , <i>The Hearing Journal</i> , vol. 52 (1), pg. 73.
39.	Minnett, A., Clark, K. & Wilson, G. (1994). Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated

	preschool. <i>American Annals of the Deaf</i> , 143209-9,. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
40.	Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behaviour. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), <i>Consciousness and self-regulation</i> . New York: Plenum Press.
41.	Ostrosky, M. M., Kaiser, A. P. & Odom, S. L. (1993). Facilitating children's socialcommunicative interactions through the use of peer-mediated interventions. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (eds), <i>Enhancing Children's Communication: Research Foundations for Intervention</i> (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing), 159-85.
42.	Rodriguez, M. S. & Lana, E. T. (1996). Dyadic interactions between deaf children and their communication partners. <i>American Annals of the Deaf</i> , 124451-5,1. disponibil la <a href="http://www.sagepub.com">www.sagepub.com</a>
43.	Schirmer, B. R., & Williams, C. (2003). Approaches to teaching reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), <i>Oxford handbook of deaf studies, language, and education</i> (pp. 110–122). Oxford, UK: Oxford University Press.
44.	Scouten, E. (1984). <i>Turning points in the education of deaf people</i> . Danville, IL: The Interstate Printers and Publishers, Inc.
45.	Shallice, T., & Burgess, P. W. (1991). Higher cognitive impairments and frontal lobe lesions in man. In H. S. Levin, H. M. Eisenberg, & A. Benton (Eds.), <i>Frontal lobe function and dysfunction</i> (pp. 125–138). Oxford: Oxford University Press.
46.	Solit, G., Taylor, M. & Bednarczyk, A. (1992). <i>Access for all</i> . Washington, DC: Gallaudet University.
47.	Spencer, P., Koester, L. S. & Meadow-Orlans, K. (1994). Communicative interactions of deaf and hearing children in a day care center: an exploratory study. <i>American Annals of the Deaf</i> , 15132-918.
48.	Stinson, M., Foster, S. (2000). Socialization of deaf children and youths in school. In Spencer P, Erting C, Marschark M. (eds.) <i>The deaf child in family and at school</i> , Mahwah, NJ: Lawrence Erlbam Associates, 151-174
49.	Tymms, P., Brien, D., Merrell, C., Collins, J., & Jones, P. (2003). Young deaf children and the Prediction of Reading and Mathematics. <i>Journal of Early Childhood Research</i> , 1, 197-212.
50.	Vandell, D. L. & George, L. B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: successes and failures in initiations. <i>Child Development</i> , 52, 627-35.
51.	Vernon, M., Andrews, J. (1990). <i>The Psychology of Deafness: Understanding Deaf and Hard of Hearing People</i> , Longman, New York.
	Wauters, L. N., Tellings, A. E. J. M., van Bon, W. H. J., Mak, M. W.,(2007). Mode of acquisition as a factor in deaf children's reading comprehension. <i>Journal of deaf studies and deaf education</i> , 13(2):175-92
52.	Welsh, M. C., & Pennington, B. F. (1988). Assessing frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology. <i>Developmental Neuropsychology</i> , 4, 199–230.