



**UNIVERSITATEA “BABEȘ - BOLYAI”**

**CLUJ-NAPOCA**

**Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației**

**Teza de Doctorat - Rezumat**

**ÎMBUNĂTĂȚIREA FUNCȚIONĂRII GENERALE ȘI PERFORMANȚELOR  
ACADEMICE ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR CU DISLEXIE ȘI THDA**

**Doctorand:**

**Ruth Dekel**

**Îndrumător științific:**

**Prof. Dr. Vasile Preda**

**CLUJ-NAPOCA, 2012**

## **Conținut**

	Pagina
Conținutul tezei de doctorat	3
Introducere	6
Scurt excurs teoretic	8
Obiectivele cercetării	16
Ipoteze	17
Contribuția la domeniul cunoașterii	18
Bibliografie selectată	25

## **Conținut** (al Tezei de doctorat)

	Page
Abstract	VIII
Lista ilustrațiilor	XI
Lista tabelelor	XII
Introducere	1
Teorie	8-52
<u>Capitolul 1: Dislexia</u>	8
1.1 Scurt istoric al dislexiei	10
1.2 Definirea dislexiei	11
1.3 RTI - Reacția la Intervenții	14
1.4 Dislexia în rândul adolescenților	17
<u>Capitolul 2: THDA</u>	21
2.1 Funcțiile executive	24
2.2 THDA în adolescent	25
2.2.1 THDA la fetele adolescente	27
<u>Capitolul 3: Modificabilitatea cognitivă</u>	29
3.1 <u>Modificabilitatea cognitivă</u> în concepția lui Feuerstein	29
3.1.1 Feuerstein și experiența învățării mediate (MLE)	30
3.2 <u>Modificabilitatea cognitivă</u> în concepția lui Vygotski	35
3.3 <u>Modificabilitatea cognitivă</u> în concepția lui Bronfenbrenner	37
<u>Capitolul 4: Noi concepții asupra stilurilor de învățare</u>	43
4.1 Modele ale <u>stilurilor de învățare</u>	44
4.2 Predarea la o clasă cu diverse tipuri de învățare	48
<u>Capitolul 5: Cadrul conceptual</u>	53
Metodologia	57-142
<u>Capitolul 6: Programul “LEHAVA”, Cursul despre Strategiile de Învățare</u>	58
6.1 Prezumții fundamentale ale programului	58
6.2 Obiectivele cursului	59

6.3	Principiile care guvernează LSC	60
6.4	Procesele care promovează învățarea	60
6.5	Conținutul principal al cursului	61
	<u>Capitolul 7: Metodologia</u>	71
7.1	Paradigma	71
7.2	Abordarea de cercetare	72
7.3	Design-ul cercetării	74
7.4	Populația investigată	77
7.5	Colectarea datelor, metoda și analiza datelor	77
7.6	Triangularea, validitatea, fiabilitatea, capacitatea de generalizare	80
7.6.1	Triangularea	80
7.6.2	Validitatea și fiabilitatea	81
7.7	Rolul cercetătorului	83
7.8	Etica	83
	<u>Capitolul 8: Rezultate și discuții</u>	85
8.1	Studii de caz	88
8.1.1 – 8.1.6	Profiluri ale studiilor de caz	88-104
8.2	Elevii (participanții):	105
8.2.1	Teme	109
8.2.1.1	Ce am învățat?	109
8.2.1.2	Rezultate	116
8.2.1.3	Ce a determinat schimbarea?	120
8.3	Părinții	125
8.3.1	Teme	126
8.3.1.1	Temeri, frustrări și nemulțumiri	127
8.3.1.2	Evaluările didactice	128
8.3.1.3	Schimbarea petrecută în cazul părinților	129
8.4	Profesorii	130
	<u>Capitolul 9: Concluzii</u>	143

Bibliografie	146
Anexe	155
Anexa 1: Sistemul de educație din Israel	155
Anexa 2: După absolvirea liceului	162
Anexa 3: Fișa de reflecție	164
Anexa 4: Interviul cu părinții	165
Anexa 5: Interviul cu profesorii	166
Anexa 6: Ședința părinților și profesorilor, fișa de evaluare	167

## **Lista ilustrațiilor**

Pagina

Figura 1: RTI: Modelul pe 3 niveluri	16
Figura 2: Învățarea în concepția lui Piaget și Feuerstein	31
Figura 3: Modelul lui Vigoya: dezvoltarea copilului prin mediere	37
Figura 4: Teoria ecologică a lui Bronfenbrenner	38
Figura 5: Cadrul conceptual	54
Figura 6: Ciclul succesului	64
Figura 7: Ciclul eșecului	64
Figura 8: Design-ul cercetării	76
Figura 9: Structura capitolului 8	87

## **Lista tabelelor**

Pag.

Tabelul 1: Exemple de îmbunătățire a elevilor	106
---	-----

## Introducere

Trăim într-o societate modernă și tehnologizată, care se caracterizează prin expansiunea și modificarea rapidă a cunoștințelor. Aceste schimbări impun ca fiecare persoană să recurgă la modificări substanțiale prin învățare. Prin urmare, fiecare elev ar trebui să fie înzestrat cu capacitatea de a gândi (Feuerstein, 2010). Cunoașterea în sine este din ce în ce mai specializată și se extinde în mod exponențial. Potrivit lui Binkley, “succesul rezidă în abilitatea de comunicare, împărtășire, și utilizare a informațiilor pentru rezolvarea unor probleme complexe, în abilitatea de a se adapta și de a inova, ca răspuns la noile cerințe și circumstanțe în schimbare, în abilitatea de a mobiliza și de a extinde puterea tehnologiei pentru crearea de noi cunoștințe și extinderea capacităților umane și a productivității” (Binkley, et al., 2010, p. 1).

Israelul este o țară modernă dezvoltată. Educația și împlinirea de sine reprezintă valori de bază în societatea sa. Educația este obligatorie între vârsta de 3 și 17 ani. Acest lucru înseamnă că statul Israel este obligat să ofere educație formală gratuită copiilor cuprinși în acest interval de vârstă și că părinții sunt, de asemenea, obligați să își trimită copiii la o instituție corespunzătoare vârstei acestora. Aceasta are rolul de a oferi șanse egale la educație, fără discriminare pe niciun fel de bază (financiară, proveniență etnică/ sectorială, sau nevoi speciale). Cu toate acestea, sistemul educațional nu a reușit să ajute elevii cu dizabilități de învățare și / sau THDA. Numeroși dintre acești elevi învață în clase obișnuite, aglomerate și eterogene. Curriculum-ul lor săptămânal nu este în conformitate cu dizabilitățile lor, și nici nu corespunde punctelor lor forte. Unii dintre ei nu au reușit să termine liceul sau să se califice pentru a beneficia de certificatul de înmatriculare, care le-ar permite să accedă în învățământul superior.

Această cercetare este axată pe o evaluare a contribuției pe care un “Curs de strategii de învățare” (Learning Strategies Course sau LSC) l-a adus la dezvoltarea unor elevi de liceu, adolescenți cu dislexie și tulburări de THDA, din punctul lor de vedere.

LSC reprezintă un curs unic, denumit LEHAVA și dezvoltat de cercetător pe baza experienței sale acumulate cu elevii cu dizabilități de învățare și THDA. Acesta a fost conceput pentru a-i ajuta și pentru a compensa dizabilitățile de care ei suferă.

LEHAVA este un acronim ebraic ce semnifică Învățare [Learning], Organizare [Organization], Încredere [Confidence] și Succes [Success]. Esența programului este evident sugerată de numele său: o combinație între o organizare corespunzătoare și achiziționarea de metode de studiu. Principalele aspecte studiate în LSC sunt gestionarea timpului, procesarea informației și procedurile de creștere a randamentului. Cu ajutorul unei îndrumări adecvate, prin intermediul practicii și al instruirii, este de așteptat ca elevii să își îmbunătățească performanțele academice, să învețe eficient, independent și să înregistreze reușite, făcând totodată mai bine față situațiilor de viață reale.

Cadrul conceptual care structurează această cercetare este format din diverse teorii provenind din diferite domenii, cu relevanță asupra stilurilor de învățare, dezvoltării, învățării și dizabilităților, precum și din teorii sociale referitoare la viața dintr-o societate modernă, tehnologizată, oferind, totodată, informații despre sistemul de învățământ israelian. Fiecare teorie aruncă o anumită lumină asupra sindroamelor, diferitelor situații și dificultăți întâmpinate de adolescenții cu dislexie și/ sau tulburări THDA, prezentând o soluție pentru o mai bună funcționare în școală și în viață, în general.

Paradigma acestei cercetări este calitativă, interpretativă și constructivistă, reflectând o abordare holistică. Cercetarea abordează un studiu de caz multiplu, focalizându-se asupra a șase elevi de liceu, reprezentând trei tipuri diferite de dizabilitate: doar THDA, doar dislexie, și co-morbiditate (atât THDA, cât și dislexie).

## Scurt excurs teoretic

Dislexia și THDA sunt sindroame extrem de cunoscute și cu toate acestea, foarte puțin înțelese. Termenul dislexie provine din limba greacă: “dys” înseamnă dificultăți, iar “lexia” înseamnă cuvintele sau limbaj. Dislexia reprezintă un sub-tip al unei mai largi categorii de dificultăți de natură lingvistică în învățare, care derivă dintr-un deficit neuropsihologic mai degrabă decât din condiții sociale sau educaționale (Frith, 1992, 1997; Fawcett, 1999; Barkley, 2000; Hanell, 2004, Fischer, Bernstein și Yang, 2007). Tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție (THDA) este o condiție medicală care afectează capacitatea unei persoane de a-și regla comportamentul și atenția. Aceasta este o tulburare comportamentală neurobiologică ce se caracterizează printr-un nivel al lipsei de concentrare, impulsivității și, în unele cazuri, al hiperactivității, nivel care este cronic și inadecvat prin raportare la stadiul de dezvoltare (CHAAD, 2001, în Rief, 2005). Potrivit lui Barkley (2000), THDA este o tulburare de dezvoltare care vizează auto-controlul, constând în probleme ale duratei atenției, controlului impulsurilor și nivelului de activitate.

Dislexia și THDA apar în rândul tuturor grupurilor etnice și la toate nivelurile socio-economice. Copiii dislexici și cu THDA au o inteligență cel puțin medie și simțurile vizuale și auditive le sunt adecvate. În ciuda dezacordului cu privire la definițiile care le-au fost aduse, la sursele precise și sindroamele fiecăreia dintre aceste afecțiuni, părerea unanimă este că ambele sindroame au un impact crucial asupra capacității elevilor de a învăța.

Lectura unor diverse definiții l-a condus pe cercetător la concluzia ca dislexia reprezintă o tulburare de procesare a informațiilor, caracterizată prin dificultăți în decodarea individuală a cuvintelor, în ciuda unei inteligențe cel puțin medii și unor simțuri vizuale și auditive adecvate. Dislexia este de obicei considerată a fi o problemă de citire, deși pe termen lung dificultățile de ortografie sunt cel puțin la fel de severe. Ea implică o interacțiune complexă între limbaj, ascultare, văz, memorie și



implicarea în acțiune. Este o condiție care rezistă pe întreg parcursul vieții, deși o intervenție corespunzătoare poate reduce dificultățile pe termen lung.

Caracteristicile tipice ale unei persoane cu dislexie sunt: memoria vizuală de scurtă durată, dificultatea de învățare conform unor reguli, incoerența în funcționare, dificultățile la: citire, scriere, inclusiv ortografie, și matematică, de detectare a erorilor, orientarea spațială și temporală, citirea ceasurilor analogice și altele. Pe de altă parte, aceste persoane pot avea puncte forte specifice: creativitate, bune abilități de rezolvare a problemelor, dexteritate practică sau fizică și o bună comunicare verbală (Hendrickx, 2010).

Deși dislexia este, în principiu, considerată ca un parametru academic, asemeni THDA ea afectează elevii și adulții și în activitățile de zi cu zi, având un impact negativ asupra capacității lor de a-și maximiza potențialul sau chiar de a trăi fără a trece prin crize zilnice. Nimeni nu este complet neafectat de dizabilități de învățare, dar punctele slabe și punctele forte individuale, mediul și sprijinul familial, predarea (corectivă) pentru remediere și alte aspecte relevante joacă un rol major în dezvoltarea generală a unui copil cu dislexie într-un adolescent sau adult care poate funcționa adecvat.

Studiul lui Klein și Mannuzza (2000) arată că: 25% din elevii cu dizabilități de învățare nu reușesc să obțină diploma de liceu și doar mai puțin de 10% obțin o diplomă de licență. Ca adulți, doar 4% dintre ei ating niveluri de vârf ale ierarhiei de la locul de muncă. Pe de altă parte, rata de utilizare a alcoolului și diferitelor substanțe este de două ori mai mare decât cea a grupului de control.

Adolescenții și adulții care au fost definiți ca fiind dislexici atunci când au fost tineri mai au dificultăți care sunt de multe ori însoțite de slaba prezentare la muncă și o mai slabă performanță sub presiunea timpului, cum ar fi în cazul examenelor scrise. Cele mai mari probleme ale lor provin din lipsa abilităților de organizare și din slaba lor capacitate de a-și verifica activitatea. Pe de altă parte, cei care nu au fost identificați încă resimt școala vieții ca o experiență de “coșmar”, în care se simt forțați să se ridice la standardele colegilor lor non-dislexici. Dislexicii identificați târziu sau cei

greșit identificați au experimentat deja mai mulți ani de eșec și de stres inevitabil (Alexander-Passe, 2004).

Intervievând elevi de liceu cu vârsta de 15-17 ani, Alexander-Passe a constatat că evitarea este folosită ca o strategie principală de “supraviețuire” - de a ține pasul, în clasă, cu colegii. Thomson (1996) afirmă că există două reacții la eșecul în citire pe termen lung: o hipo-reacție, care duce la retragere, sau o supra-reacție, care îi determină să se dea în spectacol, să fie clovnul clasei sau să apară ca factori perturbatori (Alexander-Passe, 2004).

Asemenea dislexiei, THDA face ca experiența adolescenței să fie una mai dificilă din cauza unor mai mari provocări de tip educațional și a luptei care se dă între dependență și independență (Greenbaum și Markel, 2001).

Adolescenții cu THDA se găsesc într-un nou tip de mediu școlar, care este mai mult impersonal, pe de o parte, și mai exigent, pe de altă parte (Greenbaum și Markel, 2001). Acesta este motivul pentru care anii de studiu în gimnaziu și liceu sunt mult mai dificili pentru ei. Există mai mulți profesori, mai multe subiecte, mai multe teme și alte proiecte; acestea, împreună cu slabele lor abilități de organizare și cu gestionarea incoerentă a timpului fac ca studenții cu THDA să aibă dificultăți mult mai mari să țină pasul (Rief, 2005; DeRuvo, 2009). Mai mult decât atât, în multe cazuri, chiar dacă profesorii doresc cu adevărat ca elevii lor să aibă succes, adesea ei se simt neajutorați și neputincioși în a-i ghida (DeRuvo, 2009).

În plus, acești adolescenți sunt împărțiți între dorința de autonomie și nevoia de ajutor, îndrumare și control datorită dificultăților reale pe care le implică THDA. Unele dintre rezultatele acestei lupte între nevoia de dependență și independență sunt considerate în mod greșit de către unele cadre didactice drept probleme de comportament (Greenbaum și Markel, 2001).

Zeigler (2000) a susținut că succesul școlar constituie unul dintre lucrurile cele mai terapeutice care se pot întâmpla unui adolescent cu THDA. Poate fi chiar mai util decât o oră de consiliere săptămânală. Succesul la școală este cel mai ușor de atins în cazul în care adolescenții cu THDA: primesc sprijin constant, sunt implicați în

activități comunitare, simt că efortul lor constant de muncă are rezultate, și au bune abilități de învățare și de rezolvare a problemelor (Greenbaum și Markel, 2001).

Funcțiile executorii sunt o altă piesă din acest puzzle al unei funcționări adecvate. Funcțiile executorii sunt “centrul de comandă”, situat în lobul frontal. Acest centru controlează un proces amplu, care le permite elevilor să facă față oricărei sarcini de la început până la sfârșit și de a-și regla comportamentul (Greenbaum și Markel, 2001). Funcțiile executorii joacă un rol important în reușitele elevului atunci când acesta este angrenat în diferite proiecte de natură academică.

Funcțiile executorii includ: memoria de lucru, organizarea gândurilor, timpului și spațiului, planificarea și stabilirea priorităților, concentrarea, perseverența, ordonarea și accesarea informației, auto-controlul emoțional și monitorizarea și revizuirea strategiei. Brown (2008) a identificat șase grupuri de funcții executorii, care sunt de multe ori afectate în cazul elevilor cu THDA: activarea, concentrarea, efortul, emoția, memoria și acțiunea.

Medicația poate ajuta în cazul unor simptome care țin de THDA, dar nu combate debilitatea funcțiilor executorii (Brown 2000; Dendy & Ziegler 2002; National Resource Center on AD/HD 2003; Rief, 2005). Dificultățile funcțiilor executorii împiedică atingerea unor performanțe bune în orice activitate, în orice domeniu, și pot duce la probleme cu colegii, profesorii, șefii și familia. Alte consecințe includ, de asemenea, singurătatea și depresia. Aceasta cauzează obstacole de natură academică mai mult sau mai puțin severe pentru majoritatea studenților cu THDA, indiferent de cât de talentați sau capabili ar fi aceștia (Greenbaum și Markel, 2001; Rief, 2005).

Bronfenbrenner (1977, 1979, 1980, 2005) explică importanța educației în societatea noastră modernă. Există un număr de cinci straturi diferite care gravitează în jurul individului. Straturile cele mai relevante pentru discuția noastră sunt macrosistemul și microsistemul. Macrosistemul include valorile culturale, normele, obiceiurile, legile, atitudinile și ideologiile culturii în care copilul trăiește (Berk, 2000). În lumea occidentală, trăim într-o societate a înaltei tehnologii, o societate bazată pe cunoaștere. Macrosistemul reflectă valori precum importanța educației, realizările și împlinirea de sine.

Microsistemul se referă la mediul imediat în care copilul trăiește, incluzând familia, școala, vecinătatea, colegii și interacțiunile dezvoltate în acest mediu. Fiecare dintre ele ar trebui să consolideze un anumit aspect al dezvoltării copilului. Interacțiunea dintre agenții sociali și copil afectează modul în care copilul crește. Cu cât aceste relații și locuri sunt mai încurajatoare și mai intens cultivate, cu atât va fi copilul mai favorizat în creștere și dezvoltare (Bronfenbrenner, 1997). Acest lucru implică rolul foarte important al profesorilor și al sistemului educațional.

Binkley et al. (2010), lucrând în colaborare cu grupul de Evaluare și Predare a Competențelor pentru Secolul 21 (Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills, ATC21S) introduce noțiunea de învățare caracteristică secolului 21 prin intermediul unui model care include 10 aptitudini grupate în 4 categorii, după cum urmează:

1. Modurile de gândire, care includ creativitatea și inovarea, gândirea critică, rezolvarea problemelor, luarea deciziilor, învățarea modului de a învăța și metacogniției (cunoașterea proceselor metacognitive).
2. Modurile de lucru, care includ comunicarea și colaborarea (munca în echipă).
3. Instrumentele de lucru, inclusiv alfabetizarea informatică, informația și comunicarea și alfabetizarea tehnologică.
4. Trăirea în lume, care include cetățenia (locală și globală), viața și cariera, responsabilitatea personală și socială, inclusiv sensibilizarea și competența culturală.

Întrucât aptitudinile de alfabetizare reprezintă cheia succesului educațional în societățile occidentale, copiii care dobândesc mai lent abilitățile de citire și de scriere se supun unui risc ridicat de a atinge performanțe scăzute în timpul anilor de școală sau mai departe (Snowling et al., 2001). Cei care citesc cu dificultate tind să nu se implice atât de mult în activități educaționale extra-școlare în perioada adolescenței, și e mai puțin probabil ca aceștia să obțină diplome oficiale de calificare până la momentul în care devin adulți.

Dacă adolescenții sau adulții dislexici sunt întrebați despre dificultățile lor, ei menționează de obicei lipsa de oportunități, care i-a împiedicat să își dezvolte punctele forte: ei sunt foarte conștienți de propriile dificultăți și eșecuri. În consecință,

mai târziu în viață sau în muncă, este posibil ca nivelul lor de performanță să fie mai scăzut decât le-ar permite aptitudinile și capacitățile lor reale (Klein și Mannuzza, 2000; Hendrickx, 2010).

Deși alfabetizarea este esențială pentru a trăi în societatea noastră modernă, există un procent semnificativ de copii care nu reușesc să citească în ciuda gradului lor suficient de inteligență. Numărul estimat de elevi cu dislexie variază de la o țară la alta, datorită unor politici naționale și a alocărilor bugetare diferite. În general, el este estimat a se situa între 1% și 11% (Hanell, 2004). THDA afectează aproximativ 3% -6% din populația de vârstă școlară.

Nu toți studenții care au probleme de învățare au dislexie. Cu toate acestea, performanța inconsecventă, slabă și reacția scăzută la intervenție sunt indicatori semnificativi ai acesteia. Elevii cu dislexie se vor confrunta cu o gamă variată de dificultăți în ceea ce privește competențele de bază de citire, scriere și matematică. Cu toate acestea, fiecare dintre ei vor avea experiențe diferite datorită punctelor forte personale și diferențelor înregistrate în zonele de dificultate. Cu toții vor avea probleme de învățare la școală și vor fi avea performanțe slabe. Cu toate acestea, dacă unii ar putea avea o problemă de fluentă a lecturii, alții ar putea avea dificultăți cu ortografia, cu transpunerea ideilor pe hârtie, calculul sau rezolvarea problemelor de matematică (Hanell, 2004; Morgan și Klein, 2000 citați în Hendrickx, 2010).

Impactul dizabilităților variază, de asemenea, de la un elev la altul datorită caracterului, mediului de familie și factorilor sociali și psihologici. Prin urmare, este foarte important ca profesorii și sistemul de învățământ să asigure acestor copii un mediu de învățare adecvat, așa încât ei să fie capabili să își trăiască viața în societatea modernă, în ciuda dizabilităților lor.

Vygotski și Feuerstein au fost curioși cu privire la diferențele de funcționare și la manifestarea fenomenului performanțelor scăzute în cazul unor persoane diferite. Vygotski (1962) a elaborat termenul de “zonă de dezvoltare proximală” (ZPD); distanța dintre nivelul de dezvoltare real și nivelul de dezvoltare potențial. Cheia pentru avansarea în ZPD necesită îndrumarea adulților și colaborarea cu colegii, punând accentul pe crearea de sens mai degrabă decât pe predarea unor competențe specifice (Vygotski, 1986).

Feuerstein (1980) face referință la funcțiile cognitive deficitare pentru a explica performanțele scăzute ale unui copil și la Experiența de Învățare Mediată (Mediated Learning Experience, MLE), ca modalitate de a lucra cu acesta, în scopul de a corecta funcționarea defectuoasă. MLE este, de asemenea, considerată drept ingredientul care determină diferențele de dezvoltare cognitivă dintre oameni, chiar dacă aceștia trăiesc în aceleași condiții de stimulare, deoarece MLE influențează buna funcționare cognitivă a cuiva.

Funcțiile deficitare pot fi aranjate în patru categorii: deficiențe de cogniție în etapa de introducere - aceasta include toate distorsiunile privind calitatea și cantitatea informațiilor adunate de către elev în timp ce lucrează la o problemă dată; deficiențe în etapa de elaborare - orice determină o ineficientă utilizare a datelor aflate la dispoziția elevului. Deficiențele din faza finală, productivă - factorii care conduc la o comunicare inadecvată, precum și deficiențele factorilor afectiv-motivaționali - orice afectează performanța în îndeplinirea sarcinilor cognitive, studiilor academice, testelor și în situațiile reale de viață.

Nici Vygotski, nici Feuerstein nu au fost interesați de capacitățile în sine ale elevilor, ci în capacitatea lor de a acționa, de “cum” procedează ei mai degrabă decât de “ce” sunt ei în stare să facă. Ambii au subliniat rolul major al profesorului în clasă ca profesor-ghid și nu ca profesor autoritar. Profesorul poate permite modificabilitatea cognitivă - o schimbare structurală a stării organismului, ca urmare a unei intervenții. Termenul de “schimbare” se referă la modificări ale structurii de gândire și nu doar la achiziționarea de cunoștințe. Schimbarea are un impact asupra dezvoltării viitoare a individului (Feuerstein, 1980).

Feuerstein (2010) susține că încrederea în capacitatea elevului de a opera modificările necesare pentru modificabilitatea cognitivă ocupă un loc crucial în activitatea profesorului. Cu toate acestea, prezumpția împărtășită de numeroase dintre cadrele didactice din Israel este aceea că dificultățile studenților sunt date o dată pentru totdeauna și imuabile. Prin urmare, este imposibil să le fie modificată structura cognitivă și capacitatea de învățare. Acei profesori nu consideră că activitatea lor de zi cu zi cu elevii reprezintă un factor critic în dezvoltarea copilului din punct de vedere cognitiv și comportamental. Drept rezultat, ei se auto-percep doar ca “agenți ai

cunoașterii”. Predarea lor se bazează în principal pe facilitarea materialelor de învățare în loc să promoveze elevul cu dificultăți în încercarea acestuia de a-și egala colegii (Feuerstein, 2001).

În contrast cu această atitudine, Feuerstein (2008) susține că orice student ar trebui să fie echipat cu abilități de gândire. Acest lucru poate fi realizat prin intermediul MLE - un tip special de strategie de interacțiune în situații de învățare, care abordează sursa deficienței cognitive și subliniază cu fermitate rolul mediatorului în procesul de învățare, în vederea selectării și organizării stimulilor pentru copil. Există douăsprezece criterii cheie pentru MLE: fiecare dintre ele prevede o abordare diferită a interacțiunii cu elevul (Feuerstein, 1980, 1991; Mentis, et al., 2008; Vigoya, 2005). Cele douăsprezece criterii sunt: intenționalitatea și reciprocitatea, transcendența, medierea semnificației, competența, auto-reglementarea și controlul comportamentului, împărtășirea, individualuația, planificarea obiectivelor, provocarea, schimbarea de sine, căutarea unor alternative optimiste și sentimentul de apartenență.

“Stilurile de învățare” sunt o altă componentă importantă în procesul de învățare și reușita școlară. “Stilurile de învățare” se bazează pe preferințele personale în moduri o ia în informații și procese. Unii oameni tind să se concentreze pe fapte, date, și algoritmi, în timp ce alții se simt mult mai în largul lor cu teoriile și modelele matematice. Unii reacționează puternic la formele vizuale de informație, în timp ce alții obține mai mult de la forme verbale de explicații, scrise sau vorbite. Unii preferă să învețe în mod activ și interactiv, în timp ce alții adoptă introspecția și maniera individuală. Având în vedere că provine de la cel care învață însuși, preferința este relativ stabilă în timp. Ea nu are nici o legătură cu inteligența, mediul socio-economic sau nivelul de performanță academică.

“Stilurile de învățare” sunt adesea confundate cu termenii de “stil cognitiv” și “strategii de învățare”. “Stilul de învățare” se referă la diferențele individuale în ceea ce privește modurile de organizare și prelucrare a informațiilor sau experienței. “Stilul cognitiv” se referă la modurile caracteristice de percepție, memorie, gândire, rezolvare a problemelor și luare a deciziilor. Un stil de învățare este mult mai preocupat de utilizarea unui stil cognitiv într-o situație practică de învățare, în timp ce un stil cognitiv este mai degrabă rezervat unor scopuri academice (Riding și Cheema,



1991). Sadler-Smith (2001), pe de altă parte, consideră că aceste concepte sunt două constructe independente. “Strategiile de învățare” sunt considerate drept un set de una sau mai multe proceduri pe care un individ le dobândește pentru a facilita îndeplinirea unei sarcini de învățare. Acestea vor varia în funcție de natura sarcinii, în timp ce “stilurile de învățare” sunt mai degrabă inerente celui sau celei care învață și sunt relativ stabile în timp (Loo, 1997).

Modelele cele mai familiare cu privire la stilurile de învățare sunt cele propuse de către Kolb (1984), McCarthy (1980, 2000, 2006), Sprenger (2002) and Tileston (2004, 2010). Învățarea, dacă este în conformitate cu stilul propriu al cuiva de învățare, îi poate schimba opinia despre sine și îi poate ajuta pe profesori să le predea tuturor elevilor. Elevii învață mai repede și cu mai multă plăcere atunci când stilul lor de învățare unic este apreciat de către profesorii lor. Acest tip de învățare îi ajută să exploreze și să înțeleagă mai bine faptele. Elevii vor fi mai dispuși să pună ceea ce au învățat în practică (Tileston, 2010).

Respectând conceptele lui Feuerstein și modelele stilurilor de învățare, programul LEHAVA a fost dezvoltat timp de 10 de ani până a ajuns la forma sa finală. Așa cum am menționat înainte, LEHAVA este acronimul ebraic semnificând Învățarea, Organizarea, Încrederea și Succesul. Cercetătorul a constatat că o combinație între buna organizare și achiziționarea de metode de studiu contribuie la dezvoltarea unei proceduri de învățare a elevului, încrederii sale în sine și sentimentului de eficacitate, conducând, prin urmare, la reușite.

LSC a fost proiectat pentru a oferi o soluție adecvată elevilor de liceu cu dizabilități de învățare și THDA care, în ciuda comportamentului bun la clasă, IQ-ului ridicat și motivației ferme au avut rezultate slabe. Atmosferă și atitudinea din școală față de acei studenți l-au motivat pe cercetător în elaborarea unei abordări diferite a factorilor educaționali.

Esența LSC este integrarea de cunoștințe și abilități sub supravegherea profesorului, care acționează ca un mediator ce creează un mediu de învățare adecvat pentru elevi. Scopul acestui curs este acela de a schimba gândirea pasivă și dependentă în gândire autonomă și independentă, pentru a transforma acei elevi, aducându-i de la performanțe slabe la stadiul de a învăța pe cont propriu și în mod eficient prin



furnizarea de instrumente pentru a putea gestiona ei înșiși toate sarcinile academice cu succes. Cercetătorul consideră că lucrând în direcția modului de învățare mai degrabă a obiectului învățării poate produce o schimbare în funcționarea generală a acestor elevi și în viață.

LSC este un proces de învățare metacognitiv despre: “a învăța să înveți” și se ocupă cu o varietate de probleme, începând cu înțelegerea a ce este învățarea, a ceea ce este învățarea eficientă, aptitudinile de organizare, înțelegerea la citire și îmbunătățirea competențelor de exprimare scrisă și orală. Asemeni lui Feuerstein, cercetătorul crede în capacitatea elevilor de a opera modificări cognitive, chiar dacă aceștia sunt adolescenți cu dizabilități de învățare care au deja lacune în cunoștințe și sunt extrem de frustrați din cauza dificultăților obiective și performanțelor scăzute. Profesorul este complet concentrat pe nevoile și preocupările elevilor. Aceștia, la rândul lor, sunt deschiși la informația introdusă de către mediator și își demonstrează cooperarea prin implicarea în procesul de învățare.

LSC este conceput ca un program de intervenție de 3-4 luni asupra unui grup mic de elevi de gimnaziu și liceu și de studenți universitari, dar poate dura mai mult și se poate desfășura și în sesiuni private. Toate activitățile se fac pe baza materialelor obișnuite de învățare de la clasă. Cele trei elemente principale ale atelierului sunt: activitatea elevilor, discursul de grup și de auto-monitorizarea procedurilor. Acesta conferă individului instrumentele necesare pentru a învăța cum să învețe.

## Obiectivele cercetării

S-a scris mult despre sindroamele dislexiei și THDA. Majoritatea cercetărilor din acest domeniu se referă la modelul medical sau problemele de comportament, modificarea identificărilor și detectarea deficiențelor neurologice. Nu au fost însă efectuate suficiente cercetări și asupra stilurilor de învățare ale acestor elevi și asupra probabilității de modificare cognitivă.

S-a scris despre eșecurile acestor studenți în viața din societatea modernă, dar nu au existat suficiente studii și cercetări dedicate modalităților de a-i ajuta și într-un alt

mod decât medicația. Programe foarte specifice de intervenție sunt elaborate din timp în timp. Nici unul dintre ele nu îi consideră pe elevii cu dificultăți dintr-un punct de vedere holistic, ci se dorește a fi doar o alternativă la medicație.

Această cercetare se desfășoară respectând acest decalaj de cunoaștere și abordează un program de intervenție holistică elaborat pentru a asista elevii cu dizabilități de învățare și/ sau THDA pentru a le ridica nivelul de funcționare academică și generală.

Această cercetare are ca scop înțelegerea proceselor de învățare în rândul elevilor de liceu cu dizabilități de învățare sau THDA și a impactului acestora. Cercetarea se axează pe o evaluare a contribuției LSC la elevii de liceu, adolescenți cu dislexie și tulburări de tip THDA, văzută din punctul lor de vedere. Scopul cercetării este acela de a ajunge la o înțelegere mai profundă a lumii lor complexe și a propriei lor perspective asupra experienței și comportamentului lor, prin prisma participanților asupra situației studiate (Denzin, 2000, 2011; Creswell 2011).

## Ipoteze

Paradigma acestei cercetări este calitativă, interpretativă și constructivistă, reflectând o abordare holistică. Scopul unei investigații calitative este acela de a înțelege lumea complexă a experienței și comportamentului uman din perspectiva celor implicați în situație (Denzin, 2000, 2011). Aceasta subliniază calitatea procesului și semnificația care nu este examinată sau măsurată în termeni cantitativi sau ai frecvenței de experimentare. Potrivit lui Creswell (2011), cercetătorul constructivist tinde să se bazeze pe perspectiva participanților asupra situației care este studiată.

Deoarece scopul acestei cercetări este acela de a înțelege cum participarea la LSC a avut impact asupra fiecăruia dintre participanți din chiar punctul de vedere al acestora, cercetarea a recurs la o abordare a unui studiu de caz multiplu, în care “cazul” este acela al participanților la LSC și nu LSC în sine. “Ce s-ar întâmpla dacă”, “de ce” și “cum” sunt întrebările ridicate de cercetare. Prin urmare, nu există nici o ipoteză, ci o interogație de cercetare, care a condus la alte interogații.

Studiul de caz poate fi exploratoriu, descriptiv și explicativ (Yin, 2009). Răspunsurile la întrebările “de ce” și “cum” derivă din întrebarea “Ce anume din LSC a avut impact asupra ta?” Această întrebare poate explora, descrie sau explica chiar procesul prin care au trecut studenții, și ceea ce, în decursul acestui proces, a avut un impact asupra lor. Pornind de la Shlasky & Alpert (2007), întrebările suplimentare care au apărut în această cercetare privind impactul LSC asupra participanților au fost:

1. Care este semnificația LSC pentru ei?
2. Ce fel de cunoaștere au dobândit ei prin intermediul workshopului LSC? Ce fac ei în mod diferit după “absolvirea” LSC?
3. Cum și de ce a afectat LSC funcționarea lor?
4. Ce anume din LSC a făcut diferența?

## Contribuția la cunoaștere

În scopul de a înțelege contribuția pe care participarea la LSC a avut-o asupra participanților din punctul de vedere al acestora, participanților le-au fost luate interviuri. Au fost luate interviuri și părinților și profesorilor lor, în scopul de a obține o imagine de ansamblu. Interviurile au fost realizate sub forma unei conversații libere, axate pe sentimentele, gândurilor și cunoștințelor celor intervievați, și au fost analizate tematic.

Principalele constatări cu privire la participanți arată îmbunătățirea nivelului academic și, în general, a funcționării: învățare mai bună, scoruri mai mari (toți participanții și-au îmbunătățit în mod semnificativ scorurile la toate disciplinele studiate cu cel puțin 15 de puncte), stima de sine și încrederea în sine mai mari, nivelurile mai ridicate de auto-conștientizare și întreruperea ciclului de eșecuri.

Câteva mostre de remarci: “M-am familiarizat cu mai multe metode de abordare a materialului de studiu. Nu toate au fost bune pentru mine, dar am găsit unul și astăzi studiez în mod diferit.” “Am aflat că explicarea materialelor studiate și altcuiva mă ajută pe mine să mă asigur că am înțeles totul și că vorbesc corect despre asta”. “Am reușit să înțeleg și nu doar să îmi amintesc materialul”. “Citesc mai repede și înțeleg

mai bine”. “Este important să cunoști toate faptele și să înțelegi inter-relațiile dintre ele. Astfel, totul poate deveni atât de clar, logic și ușor de reținut”. “După ce am analizat problema ... am știut ce să scriu și cum să scriu. Am fost capabil să scriu un răspuns mult mai lung, justificat, nu ca răspunsurile pe care le-am dat până acum.” “Răspunsurile mele au devenit atât de bune încât profesorul meu de istorie m-a întrebat: ‘Deci, de ce ai nevoie să fii testat oral?’” “Sunt foarte conștient de dificultățile mele, dar le voi face față tuturor, nu numai în ceea ce privește învățarea.” “De aici pot merge mai departe. Eu pot reuși. Pot să mă descurc pe cont propriu”.

**Inovațiile acestei cercetări** constau în cadrul conceptual, accentul asupra populației de cercetare și programul LEHAVA.

**Cadrul conceptual:** Având în vedere abordarea sa holistică, a fost foarte important pentru cercetător să înțeleagă profund complexitatea elevilor cu dizabilități de învățare și THDA din școală. De ce se luptă aceștia? De ce nu renunță? Prin urmare, cercetătorul de față nu a cedat asemeni multor altor cercetători în încercarea sa de a înțelege dizabilitățile și implicațiile lor, ci a privit “ imaginea de ansamblu ” a vieții dintr-o societate modernă în care cunoașterea și diplomele reprezintă cheia succesului. Mai mult decât atât, traiul într-o societate modernă este plin de provocări și ne obligă pe fiecare dintre noi să ne adaptăm la schimbări rapide. Acest lucru se poate întâmpla doar dacă avem o gândire flexibilă și cunoștințe relevante. Deoarece cunoașterea este în creștere excesivă, instrumente de accesare și abordare a cunoștințelor relevante sunt mult mai importante decât cunoștințele dobândite în școală.

**Populația investigată:** S-a scris mult despre medierea predării, inclusiv cu citate și reproduceri exacte ale comunicării verbale dintre profesor și elevi. Totuși, aceasta reflectă doar perspectiva profesorului asupra procesului referitor la modul în care profesorul percepe reacția elevului la explicație. Ce este nou și unic în cercetarea actuală este faptul că accentul cade în totalitate asupra elevului: cum percepe acesta interacțiunea cu profesorul său, materialele didactice care îi sunt prezentate și modul în care înțelegerea și îmbogățirea cunoștințelor sale pot fi utilizate pentru a promova gândirea și procesele intelectuale.

**Instrumentul de cercetare:** Evaluarea cea mai comună a unor diferite intervenții conține în principal modalități cantitative și structurate de colectare a datelor. În schimb, în această cercetare accentul se pune pe participanții la program și pe percepțiile acestora. Ideea a fost aceea de a obține comentarii reale ale destinatarilor finali în modul cel mai puțin ghidat posibil. De aceea, interviul deschis a devenit principalul instrument de cercetare.

**LSC - Programul LEHAVA** este oferit ca un instrument simplu, eficient și ieftin de promovare a funcționării adecvate a elevilor. Cel mai mare avantaj al LSC este acela că nu este vorba de o materie specială învățată (cu alte cuvinte, că nu este un curs de istorie, geografie sau altceva), ci un mod de predare, bazat pe mediere, activitatea studentului, discursurile de grup și procedurile de auto-monitorizare. Prin urmare, orice profesor poate adopta liniile directoare ale activității cadrelor didactice și poate dobândi o calificare în privința aptitudinilor organizatorice, cum ar fi: aranjarea informațiilor și planificarea în timp, și munca cu elevii săi la descifrarea întrebării, îmbunătățirea modalităților orale și scrise de exprimare și alte aspecte de bază, precum activitatea sa regulată de predare.

LSC nu este un program scump. Nu este nevoie de nou curriculum sau programe, sau de mărirea bugetelor școlare (pentru alți terapeuți sau ore suplimentare). El se referă exclusiv la formarea profesorilor.

Din punct de vedere statistic, elevii cu THDA și dizabilități de învățare sunt peste tot, iar acest program nu se limitează la un anumit domeniu de cunoaștere, putând fi implementat în întreaga lume, în orice loc, cu elevi foarte tineri precum și cu studenți universitari.

Înainte de elaborarea modelului final al acestui program, au fost acumulate cunoștințe referitoare la sindroamele dizabilităților de învățare și THDA, așa cum sunt ele reflectate în cele mai recente cercetări de psihologie și educație. Cercetătorul s-a familiarizat cu diversitatea programelor de învățare și cu sistemul de învățământ israelian, a înțeles care sunt instrumentele necesare pentru a funcționa cu succes în societatea noastră modernă și - cel mai important lucru în perspectiva cercetătorului - i-a ascultat pe elevi.

Ca și în coaching, perspectiva cercetătorului este aceea că o persoană reprezintă o ființă completă, creativă, întregă, și că toate răspunsurile se află deja în interiorul său. Prin urmare: relațiile profesor-elev se bazează pe egalitate, adevăr, deschidere și încredere. Întregul proces este axat pe ceea ce studentul gândește și experimentează. Fiecare dintre participanți poate realiza mai mult decât o face în prezent și poate genera soluții perfecte. Fiecare elev este responsabil pentru rezultatele generate.

Examinând constatările, devine clar faptul că elevii nu știu cum să-și definească foarte bine dificultățile și nevoile lor precise, în conformitate cu modelele propuse de Hanell (2004), Snowling (2001), Rief (2005) și alții. Ei explică ce pot face, ce nu pot face, ceea ce li s-a întâmplat atunci când ... și uneori au chiar idei de ce li s-a întâmplat. Cel mai important lucru este că ei știu ce îi poate ajuta.

Datorită dislexiei și THDA, care au avut un impact major asupra funcționării lor, așa cum a fost discutat de către Morgan & Klein (2000), Hanell (2004) și Snowling, Muter & Carrol (2007), participanții și-au explicat dificultățile folosindu-și propriile cuvinte: “Problema este organizarea și aranjarea materialului”. “Găsirea unui mod de a spune lucrurile”. “Să organizez materialul, așa încât să îl pot învăța”. “Să dau un răspuns adecvat”. “Planificarea timpului”. “Problema mea a fost înțelegerea și organizarea a ceea ce am citit”. “Notele mele nu îmi reflectă cunoștințele”. Aceste observații și altele descriu ceea ce Feuerstein (1980) consideră a fi funcții cognitive cu deficiențe; defecte ale cogniției în etapa de introducere a informației, în etapa de elaborare, în etapa finală, productivă și factorii afectiv-motivaționali.

LSC ajută la îmbunătățirea fiecărei dintre aceste deficiențe prin promovarea achiziției de principii, concepte sau strategii dincolo de activitatea imediată, prin generalizare și prin sporirea imaginii de sine, stimei de sine și încrederii în sine a cursanților. LSC se axează pe “cum”, mai degrabă decât pe “ce”, promovând încrederea elevilor în capacitățile lor și oferindu-le instrumentele necesare pentru a prelua controlul asupra propriului proces și comportament de învățare, încurajându-i să devină elevi eficienți și mai independenți.

Așa cum a explicat Feuerstein (1979, 2000), dezvoltarea proceselor mentale superioare poate fi realizată prin interacțiunea directă dintre organism și mediul său.

Structurile cognitive se construiesc, chiar dacă aceasta se face abia în adolescență. Ascultarea participanților și părinților lor reflectă schimbările pe care le resimt aceștia, așa cum menționează Zeigler (2000). LSC contribuie la dobândirea de către studenți a competențelor necesare secolului 21, care sunt, după cum afirmă Binkley (2010): capacitatea de a comunica, împărtăși și utiliza informațiile, pentru a rezolvarea unor probleme complexe, pentru a răspunde la noile cerințe și circumstanțe în schimbare, pentru a manevra și extinde puterea tehnologiei, pentru a crea noi cunoștințe și a extinde capacitățile umane și productivitatea. LSC permite, de asemenea, funcționarea mai bună a studenților în conformitate cu un consens existent în societatea lor (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1980, 2005), consens care reflectă valorile și normele educației și împlinirii de sine.

A fi părinte reprezintă o slujbă care îți ocupă tot timpul. A fi părintele unui copil cu nevoi speciale este cu atât mai solicitant. Părinții își însoțesc copiii, uneori, într-o luptă non-stop. Este nevoie de timp pentru a înțelege că acel copil este diferit, mai ales dacă el sau ea este primul născut, fermecător și inteligent, în special atunci când nimic nu pare a fi rău, privind din exterior. Apelarea la diferiți specialiști care să încerce totul poate fi epuizant. Părinții pășesc pe o frânghie foarte subțire între frustrare și disperare. (La începutul interviurilor, temerile și frustrarea lor au fost foarte evidente).

Când și-au trimis copiii să urmeze LSC părinții au descoperit un loc al siguranței. Deși nu a fost planificat în avans, a avut loc un proces natural de interacțiune între profesorul LSC și părinți. Părinții, sau cel puțin unii dintre ei nu știau la ce să se aștepte, și s-au trezit într-o nouă realitate în care copilul lor vorbea despre importanța LSC, despre nevoia de a nu lipsi nici măcar la o sigură întâlnire în nici un caz (vreme rea, dacă nu se simte bine etc.) și, cel mai important, vorbind despre succes și zâmbind.

Ceea ce a devenit foarte clar din interviurile cu părinții și elevii este rolul profesorului așa cum este conceput de Vygotski (1986), Feuerstein (1980, 1991, 2001, 2008, 2010) și Bronfenbrenner (1977, 1979, 1980, 2005). În acest studiu, s-a constatat că cei mai mulți dintre profesori au fost interesați numai de realizările academice și comportamentul elevilor, dar nu au arătat nici o înțelegere a factorilor care au condus la performanțele lor școlare slabe. Mai mult decât atât, ei nu și-au impulsionat elevii



să atingă niveluri mai ridicate, dar s-au mulțumit doar cu rezultate adecvate. Acest lucru înseamnă diferența.

Atâta timp cât profesorii nu au cunoștințe despre modul în care ar trebui să lucreze cu elevii cu dizabilități de învățare și THDA, în ciuda creșterii constante a numărului unor astfel de studenți, elevii nu au nici o șansă de a li se preda în mod corespunzător sau de a reuși pe baza punctele lor forte și abilităților lor. Potrivit lui Feuerstein (2001), care a analizat atitudinea cadrelor didactice din Israel, ca urmare a lipsei de informații, majoritatea lor pornesc de la premisa că dificultățile studenților sunt fixe și imuabile, fiind, prin urmare, imposibil de a le schimba structura cognitivă și capacitatea de învățare. Acei profesori nu iau în considerare activitatea lor de zi cu zi cu elevii ca reprezentând un factor critic al dezvoltării lor cognitive și comportamentale. Drept rezultat, ei se percep ca fiind “agenți ai cunoașterii”. Cu toate acestea, examinarea rezultatelor elevilor israelieni la testele de înmatriculare și la testele OECD arată că acest lucru nu funcționează de unul singur.

Pentru a rezuma, constatările cheie includ:

1. Participanții și părinții lor au fost influențați pozitiv de LSC, deși nu s-a întreprins oficial nimic cu părinții.
2. Potrivit participanților, toate părțile implicate în LSC au contribuit la o mai bună funcționare a acestora, fiecare în raport cu punctul de plecare al participantului.
3. Mai buna funcționare a fost exprimată prin: scoruri mai mari, îmbunătățirea stimei de sine și încrederii în sine, o mai bună planificare a timpului, sentimentele de entuziasm reînnoit și adoptarea unei viziuni optimiste potrivit căreia este posibil să se facă față oricărei dificultăți.
4. Munca în conformitate cu criteriile MLE permite modificabilitatea cognitivă, chiar în timpul utilizării materialelor din curriculum-ul obișnuit și nu doar a materialelor de îmbogățire instrumentală propuse de Feuerstein (Feuerstein Instrumental Enrichment, FIE), și chiar atunci când se lucrează cu adolescenți care au deja o istorie lungă de eșecuri.



5. Atitudinile cadrelor didactice joacă un rol major în succesul elevilor lor. Oricât ar fi evidentă această noțiune la nivel teoretic, majoritatea profesorilor nu sunt conștienți de acest fapt în practicile lor de la clasă de zi cu zi.

Concluziile sunt:

1. Succesul școlar are un efect crucial asupra bunăstării studenților cu dizabilități de învățare și THDA, încurajându-i și în alte domenii ale vieții.
2. LSC rezolvă cu succes nevoile speciale ale elevilor cu dizabilități de învățare și THDA din clasele obișnuite. Nu este nevoie de noi curricule sau programe, nici de mărirea bugetelor școlare (pentru alți terapeuți sau ore suplimentare), dar toate cadrele didactice ar putea beneficia de formare profesională care să le permită să predea în conformitate cu principiile LSC.
3. Profesorul reprezintă o figură-cheie pentru succesul elevilor săi.
4. LSC poate fi implementat în întreaga lume, deoarece reprezintă o abordare și o tehnică de mare impact. Materialele învățate sunt doar instrumentele pentru practicarea diferitelor elemente ale LSC.

Cuvinte cheie: "Cursul despre strategiile de învățare" (Learning Strategies Course, LSC), "LEHAVA" este un acronim ebraic ce semnifică Învățare [Learning], Organizare [Organization], Încredere [Confidence] și Succes [Success]. zona de dezvoltare proximală (Zone of Proximal Development, ZDP), experiența învățării mediate (Mediated Learning Experience, MLE), stil de învățare.

## Bibliografie selectată

- Alexander-Passe, N., 2004. *A living nightmare: an investigation of how dyslexics cope in school*. <http://www.bdainternationalconference.org>
- American Psychiatric Association. 1994. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington DC. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. 2000. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4<sup>th</sup> ed. Text Revision. Washington DC, American Psychiatric Association.
- American Academy of Pediatrics. 2000. Clinical practice guideline: diagnosis and evaluation of the child with THDA. *Pediatrics* (105). 1158-1170.
- Barkley, R.A., 1998. *Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment*. 2<sup>nd</sup> ed. N.Y. Guilford Press.
- Barkley, R.A., 2000. *Taking charge of THDA* (revised). N.Y. Guilford Press.
- Barkley, R.A., Murphy, K.R. și Fischer, M., 2010. *THDA in adults: what the science says*. N.Y. Guilford Press.
- Berk, L.E., 2000. *Child Development*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U., 1977. Towards an experimental ecology of human development. *American Psychologist*. 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U., 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Ma. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., 1986. Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723 – 742.
- Bronfenbrenner, U., 1989. Ecological systems theory. In Vasta, R., Ed. *Annals of child development* 6, pp. 187 – 249. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bronfenbrenner, U., 1990. "Discovering what families do". In *Rebuilding the nest: a new commitment to the American family*. Published by: Family Service America. [web site].  
<http://www.montana.edu/www4h/process.html>
- Bronfenbrenner, U. ed., 2005. *Making human beings human: bioecological perspective on human development*. U.S.A. Sage Publication.

- Brown, T., 2000. *Attention deficit disorder and co-morbidity in children, adolescence and adults*. Washington. DC. American Psychiatric Press.
- Brown, T., 2008. Executive functions: describing six aspects of a complex syndrome. *Attention*. (15) 1, 12-17.
- Creswell, J.W. și Vicki, L.P.C., 2010. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2<sup>nd</sup> ed. Sage publications, Inc.
- Dendy, Chris, Zeigler. 2002. Five components of executive function. In: Rief, S.F. ed. 2005. *How to reach and teach children with THDA/ADD*. 2<sup>nd</sup> San Francisco. Ca. Jossey-Bass Teacher.
- Denzin, N. K. și Lincoln, Y. S., Eds. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. și Lincoln, Y. S., Eds. 2011. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeRuvo, S.L., 2009. *Strategies for teaching adolescents with THDA*. Ca. Jossey-Bass
- Fawcett, A., Manis, F. și Siegel, L., 2008. Eds. *The Sage handbook of dyslexia*. London: Sage Publishers.
- Feuerstein, R., *Mediated learning experience instrumental enrichment and the learning propensity assessment device*.  
<http://www.icdl.com/graduate/documents/Chapter22.pdf>
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. și Miller, R., 1980. *Instrumental Enrichment – an intervention program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Klein, P.S. și Tannenbaum, A.J., 1994. *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychological and learning implications*. England. Freund Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. și Falik, L.H., 2010. *Beyond smarter: Mediated Learning and the brain's capacity for change*. N.Y. Teachers College Press.
- Fischer, K.W., Bernstein, J.H. și Immordino-Yang, M.H., eds., 2007. *Mind brain and education in reading disorders*. UK : Cambridge University Press.
- Frith, U., 1997. Brain. mind and behavior in dyslexia. in Hulme, C. și Snowling, M. (eds.), *Dyslexia: biology, cognition and intervention*. London: Whurr.

- Frith, U., 2002. "Resolving the paradoxes of dyslexia". In Reid, G., Ewamouth, J., (eds.). *Dyslexia and literacy: Theory and practice*. UK: John Wiley & Sons, LTD.
- Fuchs, D., Fuchs, L., Compton, D. și Compton, J., 2005. *Responsiveness-to-intervention: a new method of identifying students with disabilities* (presented at Council for exceptional children annual convention, April 2005). Peabody College, Vanderbilt University and National Research Center on Learning Disabilities
- Fuchs, D. și Fuchs, L.S., 2006. Introduction to responsiveness-to-intervention: what, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 92-99.
- Greenbaum, J., Markel, G., 2001. *Helping adolescents with THDA & learning disabilities*. USA.
- Hanell, G., 2004. *Dyslexia action plans for successful reading – a practical guide to learning disabilities*. Peytral Publications Inc.
- Hendrickx, S., 2010. *The adolescent and adult neuro -diversity handbook*. London. UK: Jessica Kingsley publishers.
- Klein, R. G., Mannuzza, S., 2000. Children with uncomplicated reading disorders grown up. a prospective follow-up into adulthood. In Greenhill, L.L., 2005. Ed. *Learning disabilities: implications for psychiatric treatment*. Review of Psychiatry. 19. pp. 1-31. Washington, DC. American Psychiatric Press.
- Kolb, D.A., 1984. *experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kovaleski, J.F., 2003. *The three tier model of identifying learning disabilities: critical program features and system issues*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Responsiveness to Intervention Symposium. Kensas City. Missouri. U.S.A.
- Kozulin, A., 1986. Vygotski in context. Preface to *Vygotski Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kozulin, A., 1990. *Vygotski's psychology: A Biography of Ideas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Loo, R., 1997. Evaluating change and stability in learning style – a methodological concern, *Educational Psychology* 17 (1 și 2), pp. 95–100.
- McCarthy, B., 1987. *The 4MAT System: teaching to learning styles with*

- right/left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- McCarthy, B., McCarthy, D., 2006. *Teaching around the 4MAT cycle. designing instruction for diverse learners with diverse learning styles*. Ca. Corwin Press.
- Mentis, M. Dunn- Bernstein, M. and Mentis, M. (2008). *mediated learning: teaching, tasks and tools to unlock cognitive potential*. Crowing Press Inc.
- Riddick, B., 2010. *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific difficulties/disabilities*. 2<sup>nd</sup> ed. London and New York: Routledge, Taylor and Francis group.
- Riding, R. și Cheema, I., 1991. Cognitive styles – An overview and integration, *Educational Psychology* 11 (3/4), pp. 193–215.
- Rief, S.F., 2005. *How to reach and teach children with THDA/ADD*. 2<sup>nd</sup> ed. San Francisco. Ca. Jossey-Bass Teacher.
- Sabar, N., 2001. *Genres and Traditions in Qualitative Research*. Dvir Publishing House. Israel (Hebrew).
- Sabar, N., 1995. *The Qualitative Research*. Modan Publishing House. Israel (Hebrew).
- Sadler-Smith, E., 2001. The relationship between learning style and cognitive style, *Personality and Individual Differences* 30 (4), pp. 609–616.
- Shkedi, A., 2003. *Words of meaning*. Ramot publishers (Hebrew).
- Shlasky, S., Alpert, B. 2007. *Ways of Writing Qualitative Research*. Mofet Publishing House. Israel (Hebrew).
- Snowling, M.J., Adams, J.W., Bishop, D.V.M. și Stothard, S.E., 2001. Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, (2), 173-183.
- Snowling, M.J., 2001. From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7, 37-46.
- Snowling, M.J., Muter, V. și Carroll, J., 2007. Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Volume 48, Issue 6, pages 609–618.
- Snowling, M.J., 2008. Specific disorders and broader phenotypes: the case of dyslexia. *Quarterly journal of Experimental Psychology*, 61, 142-56.
- Tileston, D.W., 2004. *What every teacher should know about learning memory and the brain*. Thousand Oaks. Ca. corwin.

- Tileston, D.W., 2010. *Ten Best Teaching Practices: How Brain Research and Learning Styles Define Teaching Competencies*. Ca. corwin, Sage Company.
- Vigotsky, L., 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vigotsky, L., 1986. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (original work published 1962).
- Vigoya, T., Stella, F., 2005. *The Mediated Learning Experience and the mediator's implications*. University of Colombia. Profile. [online]. Jan./Dec. 2005, no.6 [cited 20 April 2011], p.177-186. Available from World Wide Web: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1692/169213801016.pdf>
- Yin, R.K., 2009. *Case Study Research – Design and Methods*. Ediția a patra. Sage publications, Inc.
- Zeigler, D., 2000. *Teaching teens with ADD and THDA; a quick reference guide to teachers and parents*. Bethesda. MA. Woodbine House.