

Implicații ale utilizării metodelor activ-participative în lucrul cu textul la elevii cu dizabilități intelectuale ușoare și moderate

Implications of Employing Active and Participatory Teaching Methods in Text-Based Learning for Students with Mild and Moderate Intellectual Disabilities

Ioana-Letiția ȘERBAN¹, Andrea HATHAZI², Sebastian-MARTIN HALLE³

Abstract

The learning process represents a complex experience and children often encounter diverse difficulties and specific challenges. For children with intellectual disabilities these difficulties may range from mild to severe and can manifest either temporarily or persistently affecting different developmental areas. Special education teachers must be prepared to implement specific models of educational support which are personalized for each SEN student. According to their level of reading, students with mild and moderate intellectual disability develop individualized approaches towards the written text, using either phonological or orthographical strategies depending on their decoding skills. Reading comprehension is an active process shaped by the interaction between the reader's abilities and the complexity of the text.

Objectives of the study: (1) To adapt the Cube Teaching Method and the Lotus Blossom Method for students with mild and moderate intellectual disabilities, with the aim of implementing these approaches in reading instruction. (2) To assess reading comprehension across four texts taught using these methods and to compare the results in order to identify potential differences in effectiveness between the two approaches.

Results: Both adapted methods were effective in enhancing reading comprehension. The Cube Teaching Method yielded slightly higher scores, particularly in recalling text details and constructing accurate sentences.

Keywords: teaching methods, reading comprehension, intellectual disability

Fundamentare teoretică

Procesul de învățare reprezintă o experiență complexă, în cadrul căreia copiii se pot confrunta cu o serie de dificultăți și provocări specifice, care le pot influența dezvoltarea cognitivă și performanțele școlare. În cazul copiilor cu dizabilități intelectuale, aceste dificultăți pot fi ușoare, moderate sau severe, manifestându-se pe termen scurt sau lung și afectând diferite arii ale dezvoltării. În consecință, profesorii psihopedagogi trebuie să fie pregătiți să ofere forme variate de sprijin educațional, adaptate particularităților fiecărui elev. De altfel, fiecare copil cu dificultăți de învățare are nevoi distincte, determinate de cauze

individuale ce pot varia semnificativ de la un caz la altul (Angelka & Goran, 2018).

Copiii cu dizabilități intelectuale ușoare urmează, în general, aceleași etape de dezvoltare ca și copiii tipici, însă evoluția lor se realizează într-un ritm mai lent, în funcție de gradul dizabilității (. În ceea ce privește achiziția competențelor de citire, numeroase cercetări au evidențiat diferențe semnificative între elevii cu dizabilități intelectuale și cei tipici, chiar și atunci când nivelul vârstei mintale verbale este similar (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, & Champlin, 2010). Aceste diferențe se manifestă în special la nivelul recunoașterii cuvintelor, elevii cu dizabilități intelectuale înregistrând

performanțe mai scăzute, chiar și în contextul unui număr mai mare de ani de școlarizare. Cauzele pot fi atribuite atât lipsei unor metode de instruire adecvate, cât și întârzierilor în dezvoltarea abilităților cognitive, lingvistice sau socio-emoționale asociate dizabilității intelectuale.

Strategiile de citire utilizate de copiii cu dizabilități intelectuale variază considerabil, fiecare elev dezvoltând un stil propriu de abordare a lecturii. În procesul de achiziție a citirii și ortografiei se remarcă diferențe individuale în aplicarea strategiilor, iar capacitatea de decodificare se dovedește un predictor important pentru utilizarea strategiei fonologice, având o relație inversă cu strategia ortografică. Totodată, frecvența lecturii influențează semnificativ dependența de strategia fonologică. În domeniul ortografiei, abilitățile de procesare ortografică și decodificare reprezintă principalii predictorii ai performanțelor de scriere (McClung, O'Donnell, & Cunningham, 2012). Elevii cu o capacitate mai bună de decodificare tind să folosească predominant strategii fonologice, în timp ce elevii cu dificultăți de decodificare se bazează pe strategii ortografice. Aceste competențe de decodificare contribuie și la formarea reprezentărilor ortografice, iar trecerea de la strategii fonologice la cele ortografice este favorizată pe măsură ce copilul înaintază în vârstă. Din această perspectivă, o abordare educațională adaptată, care ia în considerare diferențele individuale în stilurile și strategiile de citire, este esențială pentru optimizarea procesului de citire și scriere. În plus, formarea reprezentărilor ortografice se

realizează, în mod natural, printr-un proces de recodificare fonologică – mecanism de autoinstruire descris de Share (1999, 2008) – ceea ce sugerează că strategia fonologică precede utilizarea celei ortografice (McGeown, Medford, & Moxon, 2013).

Comprehensiunea textelor reprezintă o altă componentă esențială a procesului de lectură care se dezvoltă specific și diferențiat în cazul copiilor cu dizabilități intelectuale. Elevii cu întârzieri severe în dezvoltarea cognitivă întâmpină dificultăți în extragerea sensului textelor, aspect care le afectează performanța academică, profesională și socială. Înțelegerea lecturii este un proces activ de construire a semnificațiilor, bazat pe interacțiunea dintre cititor și text, iar calitatea acestei interacțiuni depinde de relația dintre competențele cititorului și complexitatea materialului lecturat (Di Blasi, Buono, Cantagallo, Di Filippo, & Zoccolotti, 2019).

Modelul simplificat al lecturii evidențiază două procese fundamentale: (1) citirea fluentă și corectă a cuvintelor și (2) utilizarea cunoștințelor lingvistice pentru înțelegerea sensului textului. Aceste procese sunt esențiale pentru stabilirea intervențiilor educaționale adecvate în cazul elevilor cu dizabilități intelectuale. Deși recunoașterea cuvintelor și înțelegerea auditivă sunt corelate semnificativ cu comprehensiunea lecturii, aceasta implică abilități cognitive superioare, precum activarea cunoștințelor anterioare, identificarea ideilor principale, analiza structurii textului, deducția logică și interpretarea intențiilor autorului (Joseph, Ross, Xis, Amspaugh, & Accurso, 2023).

Studiile longitudinale asupra elevilor cu dizabilități intelectuale confirmă teoria simplă a lecturii, demonstrând interdependența dintre abilitățile de bază (citirea fonologică, recunoașterea rapidă a cuvintelor) și comprehensiunea textului (van Wingerden, Segers, van Balkom, & Verhoeven, 2017). În consecință, programele educaționale destinate elevilor cu dizabilități intelectuale se axează pe dezvoltarea foneticii, a citirii funcționale (cum ar fi citirea etichetelor sau a denumirii unor clădiri) și pe activități care susțin înțelegerea practică a textului.

Cercetările recente indică faptul că mulți elevi cu dizabilități intelectuale nu dispun de un repertoriu eficient de strategii pentru comprehensiunea textului. Tehnici precum realizarea de predicții, parafrizarea, monitorizarea înțelegerii și utilizarea organizatoarelor grafice s-au dovedit eficiente în facilitarea înțelegerii lecturii (Williams, 2025). Intervențiile psihopedagogice care vizează direct aceste strategii determină îmbunătățiri semnificative ale performanțelor de înțelegere. În plus, adaptarea strategiilor la nevoile individuale ale elevilor este crucială: de exemplu, citirea fragmentată a textului, urmată de completarea etapizată a organizatorului grafic, s-a dovedit mai eficientă decât abordarea integrală a textului (Joseph et al., 2023).

Tipul și complexitatea textului constituie factori determinanți ai comprehensiunii. Textele expositive sunt, în general, mai dificile decât cele narative, în special în ciclul gimnazial. Totodată, textele funcționale, cu mesaje clare și directe, sunt mai ușor de înțeles, spre deosebire de cele literare, care solicită o analiză

interpretativă mai profundă (Joseph et al., 2023). Acest aspect are implicații majore pentru proiectarea activităților de predare a textelor literare în cazul elevilor cu dizabilitate intelectuală, sugerând necesitatea utilizării unor metode interactive și vizuale, precum metoda cubului și metoda Lotus, care facilitează explorarea conținutului prin conexiuni vizuale, percepția informației din mai multe unghiuri și activare cognitivă progresivă.

Adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile cognitive și emoționale ale elevilor cu dizabilitate intelectuală presupune utilizarea unor metode care să faciliteze participarea activă, înțelegerea fiecărei etape parcurse și consolidarea experiențelor de învățare prin mijloace vizuale și multisenzoriale. În contextul predării textelor literare, metodele activ-participative s-au dovedit a fi instrumente eficiente pentru stimularea gândirii critice și a comprehensiunii, contribuind la dezvoltarea abilităților de analiză, sinteză și exprimare personală.

Metoda cubului reprezintă o strategie didactică activ-participativă, care solicită elevului analiza unei teme sau a unui text din perspective multiple – descriere, comparare, asociere, analiză, aplicare și argumentare. Prin această metodă, învățarea devine un proces exploratoriu, iar elevii sunt încurajați să descopere treptat sensurile și simbolurile literare, să stabilească legături între personaje, acțiuni și mesaje, precum și să formuleze interpretări proprii (Rahayu, & Lismania, 2018). În cazul copiilor cu dizabilitate intelectuală, metoda cubului oferă un cadru structurat și predictibil de lucru, facilitând organizarea gândirii și exersarea

exprimării verbale, în concordanță cu nivelul de dezvoltare cognitivă și lingvistică al fiecărui elev.

Complementar, metoda florii de Lotus promovează gândirea asociativă și creativitatea prin explorarea vizuală a ideilor. Pornind de la o temă centrală, elevii completează progresiv un organizator grafic format din „petale” care conțin concepte, imagini, idei secundare sau interpretări ale textului. Această metodă favorizează învățarea prin descoperire și relaționare, consolidând înțelegerea semantică a textelor și oferind suport vizual pentru elevii care întâmpină dificultăți în organizarea ideilor și a informațiilor (Morthland, & McPeck, 2010). Pentru elevii cu dizabilitate intelectuală, utilizarea metodei Lotus contribuie la stimularea atenției, la creșterea motivației și la facilitarea conexiunilor logice între concepte.

Integrarea acestor metode în activitățile de predare a textelor literare permite o abordare echilibrată, în care analiza logică (specifică metodei cubului) se completează cu explorarea vizuală și asociativă (specifică metodei Lotus). Astfel, procesul de învățare devine unul holistic, bazat pe implicare cognitivă, emoțională și creativă, favorizând înțelegerea sensurilor multiple ale textului literar și dezvoltarea abilităților de comunicare și reflecție personală.

Metodologie

În cadrul studiului au fost utilizate două metode activ-participative de predare: metoda Cubului (folosită pentru a explora un subiect din multiple perspective; elevii analizează o temă din diverse unghiuri, dezvoltând abilități complexe de gândire

critică și integratoare) și metoda Lotus (implică stabilirea unor conexiuni între idei, pornind de la un concept central; fiecare idee secundară devine la rândul ei un nou subiect de explorat, iar acest proces continuă – pentru elevii cu CES, metoda se aplică pe o perioadă mai lungă, astfel încât aceștia să dobândească o înțelegere de profunzime și să facă legături între concepte).

Ambele au fost adaptate copiilor cu dizabilități intelectuale de vârstă școlară medie, iar procesul de adaptare a presupus analiza eficienței elementelor augmentative în înțelegerea a patru texte literare de către elevi. S-a urmărit comprehensiunea textelor propuse în urma aplicării celor două metode activ-participative. Comportamentele de răspuns ale copiilor au fost observate pe perioada lecțiilor și a evaluărilor, fiecare copil lucrând într-un ritm propriu.

Datele au fost colectate în patru ocazii diferite, în urma predării textelor literare cu ajutorul metodelor activ-participative, pe o perioadă de 4 săptămâni în care s-a înregistrat evoluția în timp a performanțelor copiilor. Elevii au participat la toate orele de predare și la toate evaluările propuse.

Gradul de înțelegere a textelor a fost măsurat cu ajutorul fișelor de evaluare realizate pentru fiecare text în parte, în care prin tipuri diferite de exerciții s-a urmărit modul în care elevii au asimilat textele parcurse. Textele literare au conținut între 10 și 20 de propoziții. Metodele de predare au fost evaluate pe baza nivelului de înțelegere al conținutului, pe baza transferului de cunoștințe și pe baza feedbackului elevilor și al implicării lor în sarcină.

Participanții la studiu au fost 3 elevi din ciclul gimnazial (doi băieți și o fată), în clasa a V-a, la o școală din sistemul de învățământ special și integrat. Doi dintre participanți au fost băieți, iar a treia a fost o fată. Conform certificatelor de orientare școlară și profesională, participanții prezintă următorul tablou diagnostic:

Tabel. 1. Tablou diagnostic cu participanții la studiu

Nr. participant	Vârsta cronologică	Genul	Diagnostic
P1	12 ani	Masculin	Tulburări anxioase mixte, tulburări instrumentale mixte, intelect normal inferior și tulburări de învățare
P2	12 ani	Masculin	Tulburare hiperkinetică de deficit atențional, tulburări atenționale mixte și tulburări de învățare
P3	15 ani	Feminin	Tulburări mixte de abilități școlare, forme de întârziere mentală și tulburări de învățare

În cadrul studiului, s-au utilizat seturi de materiale didactice elaborate în concordanță cu metodele de predare

utilizate la clasă și cu obiectivele urmărite în planul de intervenție personalizat al elevilor. Pentru fiecare text literar predat, s-a conceput câte o fișă de lucru și o fișă de evaluare, adaptate specificului metodei activ-participative aplicate. Fișele au fost elaborate în scopul operaționalizării constructelor vizate: interesul față de lectură și comprehensiunea textelor literare. Fișele educaționale au inclus sarcini de lucru menite să stimuleze gândirea critică și creativitatea elevilor, iar probele de evaluare au permis observarea progresului individual, fiind structurate pe criterii clare. Probele de evaluare au fost analizate de către un grup de experți (două cadre didactice cu experiență de peste 15 ani în învățământul special) în vederea validării conținutului și a coerenței în raport cu obiectivele urmărite.

Pentru a respecta principiile etice ale cercetării educaționale, s-a obținut consimțământul informat al cadrelor didactice și al părinților elevilor cu privire la scopul activităților și la modul de utilizare a datelor colectate.

Tabel 2 – Distribuția textelor în funcție de metoda utilizată

Nr. text	Metoda cubului	Metoda florii de Lotus
Text 1	✓	
Text 2		✓
Text 3	✓	
Text 4		✓

Analiza structurală a celor patru texte este prezentată în continuare, alături de metoda activ-participativă prin care au fost prezentate elevilor cu dizabilitate intelectuală.

Tabel 3. Analiza structurală raportată la metoda activ-participativă

Caracteristici text	Text 1 Metoda cubului	Text 2 Metoda Lotus	Text 3 Metoda cubului	Text 4 Metoda Lotus
Număr total de enunțuri	8	12	9	12
Număr maxim de silabe pe un rând	20	23	28	26
Enunțuri formate din 2 cuvinte	-	1	-	-
Enunțuri formate din 3 cuvinte	-	-	1	1
Enunțuri formate din 4 cuvinte	1	-	-	-
Enunțuri formate din 5 cuvinte	-	1	1	1
Enunțuri formate din 6 cuvinte	1	4	1	3
Enunțuri formate din 7 cuvinte	1	2	-	2
Enunțuri formate din 8 cuvinte	-	2	-	1
Enunțuri formate din 9 cuvinte	2	1	-	1
Enunțuri formate din 10 cuvinte	1	-	-	-
Enunțuri formate din 11 cuvinte	-	1	1	-
Enunțuri formate din 12 cuvinte	-	-	1	-
Enunțuri formate din 13 cuvinte	1	-	3	-
Enunțuri formate din 15 cuvinte	-	-	-	2
Enunțuri formate din 17 cuvinte	1	-	1	1
Număr alineate în text	7	4	1	3
Număr substantive în text	13	30	29	24
Număr verbe în text	15	18	12	20
Număr adjective în text	3	5	8	6
Număr adverbe în text	8	4	4	3
Număr numerale în text	4	5	1	-
Număr pronume în text	11	5	9	10
Număr prepoziții în text	9	7	9	10
Număr conjuncții în text	2	5	6	6

Fiecare probă de evaluare a fost alcătuită din patru tipuri de exerciții:

Exercițiu de ordonare cronologică a unor propoziții extrase din text, menit să verifice capacitatea elevilor de a reconstrui firul narativ în mod logic;

Exercițiu de completare a unor propoziții lacunare, care a vizat reactivarea cunoștințelor și identificarea ideilor principale și secundare din text;

Exercițiu de identificare a propozițiilor adevărate și false, destinat evaluării capacității de diferențiere între informații corecte și eronate, pe baza conținutului lecturii;

Exercițiu de redactare a răspunsurilor scrise la întrebări deschise, ce a urmărit exprimarea în scris, coerența răspunsurilor și formularea unor idei proprii legate de text.

Rezultate

Rezultatele au fost obținute în urma aplicării probelor de evaluare, pe care copiii le-au rezolvat individual. Ei au beneficiat de explicații detaliate înainte de începerea rezolvării probelor pentru asigurarea înțelegerii sarcinii. Fiecare elev a completat 4 probe de evaluare, corespunzătoare celor 4 texte studiate.

Tabel 4- Proba de evaluare Text 1 – Metoda cubului

Exerciții	Subpuncte	P.1	P.2	P.3
Aranjarea propozițiilor în ordine cronologică	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✗
	IV	✓	✓	✗
Completarea propozițiilor lacunare	I	✓	✓	✗
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✓(verbul corect utilizat, dar conjugat incorect)	✓(verb corect utilizat, dar conjugat incorect)	✓
Valoarea de adevăr a propozițiilor prezentate (adevărat/fals)	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✓	✓	✓
Răspunsul la întrebări	I	✓	✓(răspuns corect dar nu în propoziții)	✓(răspuns corect dar nu în propoziții)
	II	✓	✓răspuns corect dar nu în propoziții)	✓(răspuns corect dar nu în propoziții)
	III	✗(propoziție formulată incorect)	✓răspuns corect dar nu în propoziții)	✓(răspuns corect dar nu în propoziții)
	IV	✓	✓răspuns corect dar nu în propoziții)	✓(răspuns corect dar nu în propoziții)

Tabel – 5 .Proba de evaluare Text 2 – Metoda LOTUS

Exerciții	Subpuncte	P.1	P.2	P.3
Aranjarea propozițiilor în ordine cronologică	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✗
	III	✓	✓	✗
	IV	✓	✓	✗
Completarea propozițiilor lacunare	I	✓	✓	✗
	II	✓	✓	✓
	III	✗	✓(verb identificat corect, dar conjugat incorect)	✓
	IV	✗	✓	✓
Valoarea de adevăr a propozițiilor prezentate (adevărat/fals)	I	✓	✓	✗
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✓	✓	✓
Răspunsul la întrebări	I	✓	✓	✓
	II	✓(răspuns parțial	✓	✓

		corect)	
	III	✗	✓
	IV	✓	✓

Tabel 6. Proba de evaluare Text 3 – Metoda cubului

Exerciții	Subpuncte	P.1	P.2	P.3
Aranjarea propozițiilor în ordine cronologică	I	✗	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✗	✓	✓
Completarea propozițiilor lacunare	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓(utilizează genul masculin în loc de genul feminin)	✓
	IV	✓	✓	✓
Valoarea de adevăr a propozițiilor prezentate (adevărat/fals)	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✓	✓	✓
Răspunsul la întrebări	I	✓	✓	✓ răspuns corect dar nu în propoziții
	II	✓	✓ (a răspuns corect, însă a scris eronat cuvântul „cumpărat”)	✓ răspuns corect dar nu în propoziții
	III	✓	✓	✗ (răspuns parțial corect și neformat în propoziții)
	IV	✓	✓	✓ răspuns corect dar nu în propoziții

Proba de evaluare Text 4 – Metoda LOTUS

Exerciții	Subpuncte	P.1	P.2	P.3
Aranjarea propozițiilor în ordine cronologică	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✗	✓	✗
	IV	✗	✓	✗
Completarea propozițiilor lacunare	I	✓	✓	✓
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✓	✓	✓
Valoarea de adevăr a propozițiilor prezentate (adevărat/fals)	I	✓	✓	✗
	II	✓	✓	✓
	III	✓	✓	✓
	IV	✓	✓	✓

Răspunsul la întrebări	I	✓	✓	✓
	II	✗	✓ (a omis 2 cuvinte)	✓
	III	✓	✓ (a scris eronat cuvântul „voia”)	✓
	IV	✓	✓ (a scris „ia” în loc de „i-a”)	✓

Rezultatele la probele de evaluare aplicate în urma lecțiilor predate cu cele două metode activ-participative, au evidențiat un scor minim de 11 răspunsuri corecte din cele 16 posibile, subliniind valoarea adaptării modului de predare și consolidare a informațiilor din textele literare pentru elevii de vârstă școlară medie care prezintă dizabilități intelectuale. Tipurile de erori prezente în probele de evaluare au fost de tipul formulării unor răspunsuri în enunțuri incorecte din punct de vedere sintactic și morfologic, al utilizării eronate a ortogramelor, al omiterii predicatelor în alcătuirea de propoziții în scris, al conjugării incorecte a verbelor sau a utilizării eronate a genului substantivelor.

Discuții

Eficiența utilizării celor două metode activ-participative, cubul și Lotus, în comprehensiunea textelor literare predate la nivelul clasei a V-a, elevi cu dizabilități intelectuale ușoare și moderate, este discutată în continuare din perspectiva contribuției acestora la însușirea de către elevi a unor abilități cognitive și lingvistice necesare în procesul de învățare și dobândire a competențelor vizate la nivelul exprimării orale și scrise.

Prima întrebare urmărită în cadrul studiului a vizat în ce măsură contribuie utilizarea metodei cubului la înțelegerea

textului literar, măsurată prin intermediul ordonării unor propoziții în succesiunea logică a evenimentelor, a completării de propoziții lacunare, a identificării întâmplărilor corecte din text și a întrebărilor de conținut.

În urma rezultatelor putem afirma că utilizarea metodei cubului contribuie semnificativ în înțelegerea textului literar, punctajul răspunsurilor corecte la probele de evaluare fiind de între 13 și 16 puncte din totalul de 16 puncte posibile.

A doua întrebare pe care am urmărit-o prin studiul derulat a fost: în ce măsură contribuie utilizarea metodei LOTUS la înțelegerea textului literar, măsurată prin intermediul ordonării unor propoziții în succesiunea logică a evenimentelor, a completării de propoziții lacunare, a identificării întâmplărilor corecte din text și a întrebărilor de conținut?

Utilizarea metodei Lotus contribuie semnificativ în înțelegerea textului literar, punctajul răspunsurilor corecte la probele de evaluare fiind de între 11 și 16 puncte din totalul de 16 puncte posibile.

Am dorit de asemenea să identificăm dacă există diferențe între cele două metode, în ceea ce privește comprehensiunea textului literar la elevii cu dizabilitate intelectuală de vârstă școlară medie. Putem preciza că există mici diferențe în ceea ce privește comprehensiunea textului literar la elevii

cu dizabilitate intelectuală de vârstă școlară medie în funcție de metoda activ-participativă prin care s-a realizat predarea textului literar propus. Rezultatele probelor de evaluare pentru textele la care s-a aplicat metoda cubului au fost ușor crescute față de cele pentru textele la care s-a aplicat metoda florii de Lotus.

Un element care ar putea favoriza metoda cubului în acest context, ar fi oferirea de răspunsuri în propoziții la întrebările de pe laturile cubului, și notarea acestora pe fișele de lucru, aspect care contribuie la sedimentarea informației. Notarea ideilor principale din texte în propoziții (metoda cubului), și nu exclusiv a cuvintelor cheie (metoda Lotus), poate contribui la o consolidare mai bună a detaliilor din textele parcurse.

Un alt aspect identificat în cadrul observațiilor realizate în momentul predării textelor prin cele două metode activ-participative a fost numărul întrebărilor la care s-a oferit răspuns în momentul aplicării metodelor și tipul de răspuns consemnat. Un cub având șase laturi, în momentul aplicării metodei pe baza textului s-a răspuns la un număr de șase întrebări, iar în cazul metodei florii de Lotus s-au adresat opt întrebări. Răspunsurile oferite în primul caz au fost formulate în propoziții și notate în scris. Răspunsurile oferite în cel de-al doilea caz, deși au fost cu două mai multe s-au formulat oral, ulterior notându-se un scurt răspuns, sub formă de cuvinte cheie din textele parcurse – câte un cuvânt pe fiecare petală a florii.

Copiii care prezintă dizabilități intelectuale pot manifesta particularități distincte în procesul de învățare, caracterizate printr-un ritm mai lent și prin necesitatea implementării unor adaptări curriculare specifice. Aceste adaptări sunt impuse de întârzierile la nivelul limbajului, memoriei, concentrării, percepției și gândirii, care influențează semnificativ procesul cognitiv și dezvoltarea adecvată a acestuia (Dandashi et al., 2015). Intervențiile personalizate, care integrează metode vizuale, activități structurate și strategii bazate pe repetiție sau rutine, pot optimiza considerabil procesul de achiziție a cunoștințelor, abilităților și comportamentelor (Angelka & Goran, 2018). De asemenea, programele de consiliere și de terapie educațională contribuie la consolidarea stimei de sine și la facilitarea integrării sociale a acestor elevi.

În ceea ce privește dezvoltarea abilităților de citire, literatura de specialitate se concentrează predominant asupra metodelor de instruire, și mai puțin asupra aspectelor de prevalență (Katims, 2001; Byrne et al., 1995; de Lemos, 2005, Koch & Sporer, 2017). McGeown, Medford, & Moxon (2013) identifică trei componente esențiale ale procesului de citire – decodificarea fonologică, procesarea ortografică și numirea rapidă automatizată – evidențiind faptul că dificultățile cele mai pronunțate se manifestă la nivelul decodificării fonologice. În plus, cercetările relevă o evoluție pozitivă a competențelor de lectură de-a lungul parcursului școlar, aspect care confirmă eficiența instruirii fonologice adaptate (Ratz & Lenhard, 2013).

Concluzii

Comprehensiunea textelor în cazul elevilor cu dizabilități intelectuale este un proces continuu, influențat de nivelul dezvoltării cognitive și de particularitățile individuale ale fiecărui copil. Elevii care manifestă întârzieri în dezvoltarea intelectuală întâmpină dificultăți atât în decodificarea textelor, cât și în înțelegerea sensului acestora, ceea ce le afectează performanța școlară, integrarea profesională și adaptarea socială. Înțelegerea unui text presupune o interacțiune activă între cititor și conținutul citit, fiind determinată de echilibrul dintre competențele cititorului și gradul de complexitate al textului.

Modelul simplificat al lecturii subliniază existența a două procese fundamentale: citirea fluentă a cuvintelor și utilizarea competențelor lingvistice pentru interpretarea sensului global al textului. Cu toate acestea, comprehensiunea implică procese cognitive de ordin superior, precum activarea cunoștințelor anterioare, recunoașterea structurii textului, identificarea ideilor principale și formularea deducțiilor logice (Joseph et al., 2023).

În scopul oferirii unui sprijin eficient elevilor cu cerințe educaționale speciale, literatura de specialitate recomandă utilizarea unor metode didactice adaptate, precum metoda florii de Lotus – care facilitează înțelegerea conceptelor prin explorare vizuală și conexiuni semantice progresive – și metoda cubului, care stimulează gândirea critică prin analizarea unei teme din multiple perspective. Accesibilizarea acestor metode reprezintă un demers esențial în educația elevilor cu dizabilitate intelectuală și se poate realiza prin simplificarea gradului de

complexitate al întrebărilor și sarcinilor, astfel încât să fie evidențiate ideile și evenimentele principale din text. Aplicarea constantă a acestor strategii contribuie la o înțelegere mai profundă a conținuturilor lecturate și la dezvoltarea competențelor esențiale pentru autonomia și funcționarea cotidiană.

Bibliografie

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466.
- Angelka, K., & Goran, A. (2018). Learning problems in children with mild intellectual disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(1), 31-37.
- Byrne, A., Buckley, S., MacDonald, J., & Bird, G. (1995). Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 3(2), 53-58.
- Dandashi, A., Karkar, A. G., Saad, S., Barhoumi, Z., Al-Jaam, J., & El Saddik, A. (2015). Enhancing the cognitive and learning skills of children with intellectual disability through physical activity and edutainment games. *International Journal of Distributed Sensor Networks*, 11(6), 165165.
- de Lemos, M. (2005). Effective strategies for the teaching of reading: What

- works, and why. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 10(3-4), 11-17.
- Di Blasi, F. D., Buono, S., Cantagallo, C., Di Filippo, G., & Zoccolotti, P. (2019). Reading skills in children with mild to borderline intellectual disability: A cross-sectional study on second to eighth graders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(8), 1023-1040.
- Joseph, L., Ross, K., Xia, Q., Amspaugh, L. A., & Accurso, J. (2023). Reading comprehension instruction for students with intellectual disabilities: A Systematic literature review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(3), 314-339.
- Katims, D. S. (2001). Literacy assessment of students with mental retardation: An exploratory investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 363-372.
- Koch, H., & Spörer, N. (2017). Students improve in reading comprehension by learning how to teach reading strategies. An evidence-based approach for teacher education. *Psychology Learning & Teaching*, 16(2), 197-211.
- McClung, N. A., O'Donnell, C. R., & Cunningham, A. E. (2012). Orthographic learning and the development of visual word recognition. *Visual Word Recognition Volume 2*, 173-195.
- McGeown, S. P., Medford, E., & Moxon, G. (2013). Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual differences*, 28, 75-81.
- Morthland, L. M., & McPeck, K. T. (2010). Propositions and theories: Utilizing creative brainstorming techniques to stimulate student conceptual development. *Cross examination of the core: An interdisciplinary focus on authentic learning*, 84-95.
- Rahayu, Y. S., & Lismania, D. G. (2018). The effectiveness of cubing strategy in teaching writing descriptive text. *An English Language Education Journal*, 3(2), 16-26.
- Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 34(5), 1740-1748.
- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 36, pp. 31-82). JAI.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 95-129.
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 60, 211-222.
- Williams, A. N. (2025). A Review of Reading Interventions for Students with Moderate and Severe Intellectual Disabilities. *The Journal of Special Education*, 59(1), 26-37.

¹Ioana-Letiția Șerban – lector univ. dr.
Departamentul de Didactica Disciplinelor
STEM si Psihopedagogie Specială, FPSE,
UBB – ioana.serban@ubbcluj.ro

²Andrea Hathazi – conferențiar univ. dr.
Departamentul de Didactica Disciplinelor
STEM si Psihopedagogie Specială, FPSE,
UBB – andrea.hathazi@ubbcluj.ro

³Sebastian Martin Haller – masterand
MCA, FPSE, UBB -
sebastian.haller@stud.ubbcluj.ro.