

## **Dinamica achiziției vocabularului la copiii cu dizabilități auditive: o perspectivă asupra competențelor expresive și a profunzimii lexical**

### **The dynamics of vocabulary acquisition in children with hearing impairments: a perspective on expressive skills and lexical depth**

**Ioana-Letiția ȘERBAN<sup>1</sup>, Martina VARGA<sup>2</sup>**

#### **Abstract**

*This study explores the dynamics of vocabulary acquisition in children with hearing impairments, with a focus on expressive language skills and lexical depth. Grounded in current theoretical and empirical research, the paper highlights the crucial role of vocabulary in language development, academic achievement, and social participation, while emphasizing the specific challenges faced by children with limited access to auditory input. The distinction between receptive and expressive vocabulary, as well as between vocabulary breadth and depth, provides the conceptual framework for the analysis.*

*The empirical component of the study investigates vocabulary development in a small sample of six primary school students with hearing impairments, enrolled in special education. Participants differed in terms of auditory compensation (cochlear implants versus hearing aids), severity of hearing loss, and communication mode (verbal language and/or sign language). Vocabulary was assessed through tasks involving word naming, explanation of meanings, and the use of words in sentence completion.*

*The results reveal significant variability in vocabulary performance, influenced by both the type of auditory compensation and the linguistic environment. Students with cochlear implants and those predominantly using verbal language achieved higher scores in naming and usage tasks, while students relying mainly on sign language demonstrated stronger performance in sign-based expression but weaker outcomes in verbal and written vocabulary. Across participants, lexical depth proved to be more limited than lexical recognition, with many students providing only partial explanations of known words. Additionally, performance decreased as lexical complexity increased, particularly for multisyllabic words and written sentence tasks, where grammatical errors were frequent.*

*The findings underline the need for early, systematic, and multimodal vocabulary instruction that integrates verbal language, sign language, and visual support. Effective intervention should target both the expansion and deepening of vocabulary knowledge, ensuring meaningful integration into semantic networks. Such approaches are essential for improving language competence, literacy development, and educational inclusion in children with hearing impairments.*

**Keywords: vocabulary acquisition; hearing impairments; expressive language; lexical depth; multimodal instruction**

#### **Delimitări conceptuale în contextul formării și dezvoltării vocabularului copiilor cu dizabilități auditive**

Dobândirea timpurie a vocabularului reprezintă unul dintre cele mai stabile și mai relevante procese din dezvoltarea limbajului la copil. În cazul majorității copiilor auzitori, achiziția lexicală se

produce într-un ritm susținut, aspect observat atât prin creșterea rapidă a numărului de cuvinte înțelese și utilizate, cât și prin extinderea continuă a repertoriului semantic la vârsta preșcolară și școlară. Vârsta la care este înțeles primul cuvânt depinde însă de sensibilitatea instrumentelor de evaluare; astfel, pe

măsură ce metodele de măsurare a înțelegerii lexicale au devenit mai rafinate, a fost posibilă identificarea unor forme tot mai timpurii de cunoaștere parțială a cuvintelor (Fagan, 2016). Din această perspectivă, vocabularul nu trebuie înțeles doar ca un inventar de unități lexicale, ci ca un indicator al experienței lingvistice, al calității interacțiunilor și al potențialului de învățare pe termen lung.

Învățarea cuvintelor începe foarte devreme și continuă de-a lungul întregii vieți, fiind unul dintre puținele domenii ale dezvoltării limbajului care se extinde semnificativ și la vârsta adultă. Dimensiunea vocabularului a fost utilizată constant ca măsură a dezvoltării limbajului, a funcționării cognitive, a achizițiilor școlare și a potențialului academic (Lederberg & Spencer, 2009). În consecință, cunoștințele lexicale au un caracter multifuncțional, întrucât susțin și anticipează alte domenii majore ale dezvoltării, precum percepția vorbirii, recunoașterea cuvintelor, comprehensiunea limbajului, comunicarea, dezvoltarea socio-cognitivă, teoria minții, înțelegerea textului scris, pregătirea pentru școală și succesul academic. Această importanță funcțională este valabilă atât pentru copiii auzitori, cât și pentru copiii cu pierderi auditive, la care vocabularul prezice nivelul comprehensiunii lecturii, calitatea comunicării orale și scrise, dezvoltarea socio-cognitivă și rezultatele școlare (Fagan, 2016).

Din punct de vedere educațional, ritmul dezvoltării vocabularului are implicații directe asupra participării școlare. Elevii care își dezvoltă vocabularul mai lent au șanse reduse să atingă standardele de

performanță corespunzătoare nivelului de clasă, iar în unele situații pot primi diagnostice de dificultăți de învățare tocmai pe baza unor rezultate slabe la evaluări lexicale standardizate. În acest context, rolul profesorului devine esențial: acesta trebuie să planifice o instruire eficientă, să asigure revizuirea și consolidarea vocabularului de bază și să decidă care sunt cuvintele cu cea mai mare valoare funcțională ce trebuie predate cu prioritate. Importanța acestei selecții crește cu atât mai mult cu cât, în multe situații educaționale, timpul disponibil pentru instruirea directă a vocabularului este limitat (August, Carolo, Dressler & Snow, 2005).

Pentru copiii cu dizabilități auditive, dezvoltarea vocabularului este adesea îngreunată de accesul limitat la limbajul vorbit. Mulți dintre acești copii nu percep clar cuvintele rostite, ceea ce face ca dobândirea vocabularului oral să fie mult mai dificilă decât în cazul copiilor auzitori. În consecință, performanțele lor la probe lingvistice standardizate sunt frecvent situate sub nivelul așteptat pentru vârsta cronologică (Fagan, 2016). Elevii care prezintă dizabilitate auditivă tind să aibă un vocabular mai restrâns, să învețe mai lent cuvinte noi și să prezinte întârzieri în înțelegerea cuvintelor, întârzieri care se răsfrâng ulterior asupra citirii, scrierii și participării la activitățile educaționale. Moats (2000) observa că elevii cu dizabilitate auditivă care nu dezvoltă adecvat literația și înțelegerea vocabularului nu pot participa deplin la experiențele de învățare oferite la clasă. Din această cauză, ei se află într-o provocare constantă de a menține ritmul educațional al colegilor lor, fiind expuși

unui risc mai mare de eșec și chiar de abandon școlar.

Distincția dintre vocabularul receptiv și vocabularul expresiv este deosebit de importantă în înțelegerea acestor dificultăți. Vocabularul receptiv desemnează capacitatea de a înțelege și recunoaște semnificația unui cuvânt, în timp ce vocabularul expresiv vizează utilizarea activă a cuvintelor în producerea limbajului. În dezvoltarea tipică, înțelegerea precedă utilizarea: copilul ajunge să recunoască mai întâi sensul cuvintelor și abia apoi să le folosească spontan. De aceea, pe tot parcursul vieții, dimensiunea vocabularului receptiv o depășește în mod obișnuit pe cea a vocabularului expresiv (Fagan, 2016). Pikulski și Templenton (2004) arată că vocabularul receptiv susține ascultarea și citirea, în timp ce vocabularul expresiv stă la baza vorbirii și scrierii. La debutul școlarității, relația dintre limbajul vorbit, limbajul scris și reprezentările mentale ale cuvintelor devine decisivă pentru succesul educațional.

În dezvoltarea tipică, primul cuvânt apare în jurul vârstei de 12 luni, iar după pragul de aproximativ 50 de cuvinte se observă o accelerare a creșterii lexicale în jurul vârstei de 18–20 de luni. La copiii cu pierdere auditivă, chiar și în condițiile în care există screening auditiv neonatal și protezare auditivă timpurie, studiile arată că dezvoltarea vocabularului expresiv în primii ani de viață rămâne adesea întârziată comparativ cu cea a copiilor auzitori (Persson, Marcklund, Lohmander & Flynn, 2022). Această constatare susține ideea că simplul acces tehnologic la sunet nu garantează automat o recuperare lingvistică completă; este necesară și o

intervenție educațională și familială sistematică, timpurie și bogată calitativ.

O contribuție importantă în înțelegerea acestei problematici o oferă studiul longitudinal realizat de Kiese-Himmel și Reeh (2006) asupra copiilor preșcolari cu hipoacuzie bilaterală purtători de aparate auditive. Cercetarea a urmărit 27 de copii cu vârste între 2 și 4,4 ani, diagnosticați în medie la 31,4 luni și protezați auditiv în jurul vârstei de 32,3 luni. Vocabularul expresiv a fost măsurat în trei momente de evaluare, pe o perioadă de aproximativ 18 luni, prin teste standardizate de denumire de imagini. Rezultatele au arătat că, la momentul inițial, copiii se situau mult sub nivelul normativ al populației auzitoare, cu un scor T mediu de 28,9, iar la momentul final scorul a crescut la 34,1. Creșterea a fost semnificativă statistic, dar insuficientă pentru a elimina decalajul față de normă. În plus, cel mai mare progres l-au înregistrat copiii cu pierdere auditivă ușoară sau moderată, în timp ce copiii cu pierdere auditivă de peste 70 dB nu au reușit să recupereze diferența față de colegii auzitori. Studiul a evidențiat, de asemenea, că severitatea pierderii auditive și nivelul inițial al vocabularului expresiv au fost predictorii semnificativi ai performanței ulterioare.

Valoarea acestui studiu constă nu doar în confirmarea întârzierilor lexicale la copiii cu dizabilități auditive, ci și în nuanțarea modului în care trebuie interpretate efectele diagnosticului și ale intervenției timpurii. Deși literatura de specialitate subliniază, în mod legitim, beneficiile identificării precoce a pierderii auditive, Kiese-Himmel și Reeh (2006) au arătat că relația dintre momentul diagnosticului și performanța lexicală nu este întotdeauna

liniară, deoarece este influențată de severitatea dizabilității auditive, de experiența auditivă acumulată după protezare și de diferențele individuale dintre copii. Cu toate acestea, concluzia generală a cercetării susține că testarea vocabularului expresiv reprezintă un instrument clinic util pentru evaluarea dezvoltării lingvistice și pentru luarea unor decizii educaționale și terapeutice, inclusiv în ceea ce privește orientarea către compensarea prin implant cohlear în cazurile severe și profunde.

Aceste rezultate sunt convergente cu observațiile lui Fagan (2016), potrivit cărora multe dintre variabilele ce influențează dobândirea vocabularului la copiii auzitori influențează și dezvoltarea lexicală a copiilor cu pierdere auditivă: educația părinților, capacitatea de reacție a adultului, utilizarea directivelor, atenția copilului și funcționarea cognitivă. În cazul copiilor cu dizabilitate auditivă, se adaugă o variabilă esențială: calitatea semnalului auditiv. Chiar dacă semnalul acustic furnizat de aparatele auditive sau de implanturile cohleare este imperfect, acești copii progresaază, în general, mai bine cu sprijin auditiv decât fără el, iar unii ajung la niveluri de limbaj apropiate de cele ale colegilor auzitori. Totuși, progresul nu este uniform, iar decalajele persistă în special la copiii cu pierdere auditivă severă sau profundă.

Pe lângă dimensiunea cantitativă a vocabularului, cercetările recente atrag atenția asupra profunzimii cunoașterii lexicale. Nu este suficient ca un elev să recunoască o formă de cuvânt; el trebuie să înțeleagă și modul adecvat de utilizare a celui cuvânt, relațiile semantice în care este integrat și sensurile sale contextuale.

În această direcție, studiul realizat de Coppens, Tellings, Verhoeven și Schreuder (2011) a examinat vocabularul de lectură la 394 de elevi auzitori și 106 elevi cu dizabilitate auditivă din învățământul primar, utilizând două tipuri de sarcini: o sarcină de decizie lexicală, care măsoară cunoașterea minimă a cuvintelor, și o sarcină de decizie a utilizării, care măsoară un nivel mai profund de cunoaștere semantică. Rezultatele au arătat că majoritatea elevilor auzitori atingeau norma implicită a vocabularului așteptat la finalul școlii primare, în timp ce majoritatea elevilor cu dizabilitate auditivă nu o atingeau. Mai mult, elevii cu dizabilitate auditivă nu doar că știau mai puține cuvinte, ci le știau și „mai puțin bine”, adică dispuneau de o cunoaștere semantică mai puțin profundă.

Un aspect deosebit de relevant al studiului lui Coppens și colaboratorii (2011) constă în faptul că diferențele s-au menținut chiar și atunci când au fost comparate grupuri de copii auzitori și copii cu dizabilitate auditivă care aveau același nivel minim de recunoaștere a cuvintelor. Cu alte cuvinte, chiar atunci când doi elevi puteau recunoaște în aceeași măsură o formă lexicală, elevul cu pierdere auditivă avea o probabilitate mai mică de a identifica utilizarea corectă a celui cuvânt într-un context propozițional. Această constatare arată că dificultatea nu rezidă exclusiv în numărul redus de cuvinte cunoscute, ci și în caracterul mai puțin dens și mai puțin coerent al rețelei semantice asociate fiecărui cuvânt. Autorii au concluzionat că elevii cu dizabilitate auditivă au, în medie, nu numai un vocabular mai mic, ci și o cunoaștere lexicală mai superficială, iar

această limitare afectează în mod direct comprehensiunea textului scris.

Această distincție dintre lărgimea și profunzimea vocabularului are implicații majore pentru practica educațională. Un copil poate fi capabil să recunoască un cuvânt ca formă familiară, dar să nu îi stăpânească nuanțele de sens, relațiile cu alte concepte sau condițiile adecvate de utilizare. Or, înțelegerea lecturii și participarea la comunicare presupun tocmai această integrare semantică complexă. Coppens și colaboratorii (2011) susțin că instruirea vocabularului nu ar trebui să se limiteze la definirea cuvintelor, ci trebuie să urmărească inserarea lor în rețeaua semantică a copilului, prin întâlniri repetate, utilizări multiple și contexte variate. Această recomandare confirmă principiile formulate anterior în literatura de specialitate, potrivit cărora dezvoltarea eficientă a vocabularului presupune integrarea cuvintelor noi în cunoștințele anterioare, repetiția și utilizarea semnificativă în contexte diferite (Șerban, 2016; Paul, 2009; Nagy, 1988).

În mod obișnuit, strategiile de dezvoltare a vocabularului utilizate în timpul citirii includ inferarea sensului cuvintelor din context, formularea și răspunsul la întrebări, completarea spațiilor lacunare, definirea, asocierea cu sinonime, instruirea directă în strategii și utilizarea organizatorilor grafici (Nagy, 1988; Stahl & Fairbanks, 2006; Stahl, 2003; Jennings, Caldwell & Lerner, 2002). În literatura de specialitate se precizează că multe cuvinte sunt învățate indirect, prin expunere repetată la limbaj oral și scris, însă anumite cuvinte, mai ales cele abstracte, frecvente în limbajul academic sau

esențiale pentru înțelegerea textelor curriculare, trebuie predate explicit (Șerban, 2024). Pentru elevii cu dizabilități de auz, combinarea vocabularului direct cu cel indirect este nu doar recomandată, ci necesară. Unele studii arată că, în dezvoltarea tipică, numărul cuvintelor învățate indirect este mai mare decât cel al cuvintelor învățate direct (Karasu, Girgin, Uzuner & Kaya, 2016), însă copiii cu dizabilitate auditivă obțin beneficii mai reduse din instruirea exclusiv indirectă (Beck, McKeown, McCaslin, 1983; Paul, 2009). Prin urmare, expunerea naturală trebuie dublată de strategii psihopedagogice explicite.

În cazul acestor elevi, instruirea vocabularului trebuie să fie multimodală și susținută de reprezentări vizuale. Jiang (2000) subliniază importanța stabilirii motivului pentru care persoanele cu dizabilitate auditivă pot reține mai bine cuvintele rostite atunci când acestea sunt însoțite de limba semnelor. O astfel de asociere între reprezentările vizuale oferite de limba semnelor și cuvintele prezentate oral poate facilita introducerea cuvintelor noi în vocabularul mental. Cu alte cuvinte, semnul, imaginea, cuvântul tipărit și forma orală nu trebuie tratate ca sisteme concurente, ci ca resurse complementare în construirea sensului (Șerban, 2024). Utilizarea limbii semnelor, a cuvântului tipărit și a imaginilor poate contribui semnificativ la depășirea dificultăților legate de vocabular ale elevilor cu dizabilitate auditivă.

Tot în contextul strategiilor multimodale, Andrews (2012) arată că lectura cu voce tare, deși proiectată inițial pentru elevii auzitori, poate fi adaptată și pentru copiii cu dizabilități de auz. Profesorul poate

verifica nivelul de înțelegere al textului solicitând elevului să reprezinte prin desen ceea ce s-a întâmplat în text. Relația dintre desen și lectură este valoroasă deoarece conectează reprezentarea semantică a evenimentului cu forma scrisă a cuvintelor, facilitând ancorarea vocabularului în experiențe cognitive și vizuale concrete (Gallion, 2016). Din perspectivă psihopedagogică, predarea vocabularului nu trebuie redusă la memorarea definițiilor, ci trebuie să implice manipularea sensului prin explicații, exemple, clasificări, comparații, reconstituiri narrative și activități vizuale.

De asemenea, este important să se țină seama de contextul lingvistic în care se dezvoltă și învață copilul având în vedere că limbajul este esențial pentru transmiterea gândurilor, mesajelor și rezolvarea problemelor, iar dezvoltarea sa urmează etape progresive în relație cu maturizarea copilului și cu accesul la mediul lingvistic. Dacă în primii ani de viață, copiii cu dizabilitate auditivă nu sunt expuși suficient nici la limba semnelor, nici la limbaj oral accesibil, ei devin vulnerabili la întârzieri lingvistice cumulative. Edwards, Figueras, Mellanby și Langdon (2011) arată că dificultățile de labiolectură și de înțelegere a limbajului oral afectează comunicarea și transformă menținerea interacțiunii verbale într-o sarcină dificilă. În consecință, intervenția timpurie nu trebuie înțeleasă exclusiv ca protezare auditivă precoce, ci și ca asigurare a unui mediu lingvistic bogat, accesibil și constant.

Această perspectivă este susținută și de studiul lui Coppens și colaboratorii (2011), care atrage atenția asupra variabilității existente în rândul copiilor cu dizabilitate

auditivă și asupra faptului că diferențele de performanță pot fi influențate de inputul lingvistic, inclusiv de expunerea concomitentă la limba semnelor și la limbajul scris sau oral. Autorii sugerează că unii copii pot avea o cunoaștere conceptuală adecvată în limba semnelor, fără a deține însă echivalentul lexical suficient în limba scrisă, ceea ce poate afecta performanța la evaluările școlare. Această observație este esențială pentru profesori, deoarece arată că un scor scăzut la un test de vocabular scris nu reflectă întotdeauna absența completă a conceptului, ci poate semnala o discrepanță între reprezentarea conceptuală și codul lingvistic testat.

În planul dezvoltării vocabularului, Lederberg și Spencer (2009) descriu trei niveluri de formare și consolidare a vocabularului: învățarea lentă, bazată pe repetiția continuă; învățarea rapidă directă, în care copilul reține cuvântul după expuneri limitate; și învățarea indirectă, în care vocabularul este deja consolidat și nu mai necesită modelare explicită. Pentru copiii cu dizabilități auditive, progresul de la primul la al treilea nivel poate fi mai lent și mai dependent de intervenție. De aceea, este necesar ca profesorii și terapeuții să creeze experiențe repetate și variate cu aceleași cuvinte, în contexte orale, scrise, vizuale și interactive, pentru a consolida traseul de la recunoaștere la utilizare independentă.

O altă dimensiune fundamentală este evaluarea. Cunoașterea vocabularului trebuie măsurată atât în forma receptivă, cât și în forma expresivă, iar selecția instrumentelor de evaluare trebuie făcută în funcție de profilul lingvistic al elevului. Fagan (2016) subliniază că evaluarea

vocabularului receptiv urmărește capacitatea de a înțelege și recunoaște semnificația cuvintelor, în timp ce vocabularul expresiv oferă informații despre utilizarea activă a lexicului. Studiul lui Kiese-Himmel și Reeh (2006) demonstrează utilitatea testării vocabularului expresiv ca instrument clinic și educațional, iar studiul lui Coppens și colaboratorii (2011) arată că o sarcină de decizie lexicală poate funcționa ca procedură de screening pentru nivelul general al vocabularului, mai ales la copiii cu dizabilitate auditivă, în contextul în care performanța la această sarcină a corelat puternic cu performanța la o sarcină de cunoaștere semantică mai profundă.

Implicația practică vizează faptul că evaluarea vocabularului la elevii cu dizabilitate auditivă nu trebuie să se limiteze la un singur tip de probă și nu trebuie interpretată în afara contextului lingvistic al copilului. Un elev poate demonstra recunoaștere formală a unor cuvinte, dar nu și înțelegerea adecvată a utilizării lor; în mod similar, poate deține conceptul în limba semnelor, dar nu și în forma sa scrisă. Prin urmare, o evaluare cu adevărat relevantă trebuie să combine probe ale vocabularului receptiv, expresiv, ale profunzimii semantice și ale utilizării lexicului în activități de citire și comunicare. În plus, rezultatele testelor standardizate trebuie interpretate cu prudență, deoarece ele pot reflecta nu doar nivelul general de cunoștințe al elevului, ci și decalajele sale lexicale. Coppens și colaboratorii (2011) avertizează, de pildă, că testele școlare de tipul celor utilizate la finalul ciclului primar pot măsura, în cazul elevilor cu

dizabilitate auditivă, mai degrabă lipsa vocabularului necesar pentru înțelegerea itemilor decât nivelul real al cunoștințelor academice.

În ansamblu, dezvoltarea vocabularului la copiii cu dizabilități auditive trebuie privită ca un proces complex, influențat simultan de factori biologici, cognitivi, familiari, educaționali și sociolingvistici. Severitatea pierderii auditive, momentul identificării, calitatea intervenției, accesul la limba semnelor și/sau limbaj oral, sprijinul familiei, calitatea educației și experiențele de lectură contribuie la forma finală a repertoriului lexical. În lipsa unei intervenții timpurii și sistematice, întârzierile lexicale tind să se acumuleze și să afecteze comprehensiunea, scrierea, participarea școlară și încrederea de sine. În schimb, copiii care beneficiază de expunere lingvistică timpurie, de instruire multimodală și de situații variate de utilizare a cuvintelor, au șanse mai mari de a-și dezvolta vocabularul și de a funcționa cu mai multă siguranță atât în contextul limbii semnelor, cât și în cel al limbajului oral și scris (Persson și colab., 2022; Lederberg & Spencer, 2009).

În concluzie, vocabularul reprezintă un nucleu al dezvoltării lingvistice și al succesului educațional, iar la copiii cu dizabilități auditive rolul său este cu atât mai important cu cât el compensează, în parte, limitările de acces la inputul oral și susține comprehensiunea, lectura, scrierea și participarea socială. Datele teoretice și empirice converg către aceeași idee: copiii cu dizabilități de auz nu au nevoie doar de „mai multe cuvinte”, ci de experiențe repetate, accesibile și semnificative prin care cuvintele să devină parte a unei rețele semantice solide.

Studiul asupra vocabularului expresiv la copiii preșcolari purtători de aparate auditive (Kiese-Himmel & Reeh, 2006) arată că progresul este posibil, dar inegal și puternic influențat de severitatea pierderii auditive și de nivelul inițial al limbajului. La rândul său, studiul privind profunzimea vocabularului de lectură (Coppens și colab., 2011) demonstrează că dificultățile nu se opresc la recunoașterea lexicală, ci vizează și calitatea reprezentărilor semantice. Din aceste motive, intervenția eficientă trebuie să fie timpurie, explicită, multimodală și orientată atât spre extinderea, cât și spre aprofundarea vocabularului. Numai în aceste condiții dezvoltarea lingvistică a elevilor cu dizabilități auditive poate progresa în mod autentic, cu efecte pozitive asupra performanței școlare, asupra autonomiei de comunicare și asupra integrării lor sociale pe termen lung.

### **Obiectivele studiului**

Studiul de față și-a propus evaluarea nivelului de dezvoltare a vocabularului pentru un lot de participanți de vârstă școlară mică orientați în învățământul special pentru elevi cu dizabilități auditive. S-a urmărit identificarea unor diferențe, respectiv asemănări a nivelului de dezvoltare al vocabularului în cazul participanților cu același tip de compensare. În mod specific, studiul a vizat măsura în care tipul compensării auditive și modul de comunicare (utilizat în context familial și educațional) al participanților influențează identificarea noțiunilor, explicarea acestora și utilizarea lor în construcții sintactice.

### **Metodologie**

### ***Participanții***

Studiul a urmărit evaluarea dezvoltării vocabularului pentru șase participanți, elevi de vârstă școlară mică, care urmează cursurile unei școli speciale pentru deficienți de auz. Aceștia au fost selectați pe baza tipului de compensare, al severității pierderii auditive și al nivelului de școlarizare (fiind urmăriti elevi din clasele a II-a și a III-a). Din cei șase participanți, patru sunt băieți și două sunt fete; doi participanți au implant cohlear (unul bilateral, iar celălalt unilateral); ceilalți patru participanți sunt purtători de aparate auditive retroauriculare. Din punct de vedere al severității pierderii auditive, cei doi participanți cu implant cohlear prezintă hipoacuzie neurosenzorială profundă bilaterală, iar cei patru participanți cu aparate auditive digitale prezintă următoarele caracteristici: hipoacuzie neurosenzorială medie bilaterală (1 participant); hipoacuzie neurosenzorială severă bilaterală (1 participant); hipoacuzie neurosenzorială severă (urechea dreaptă) și profundă (urechea stângă)-(1 participant); hipoacuzie neurosenzorială profundă bilaterală (1 participant). Informațiile audiologice și educaționale caracteristice fiecărui participant se regăsesc în Tabelul 1 de mai jos, în care cei doi participanți cu implant cohlear sunt identificați prin acronimul IC<sub>1</sub>, respectiv IC<sub>2</sub>, iar cei patru participanți cu aparate auditive se regăsesc în notațiile PA<sub>1</sub>, PA<sub>2</sub>, PA<sub>3</sub>, PA<sub>4</sub>:

Tabelul 1 Informații audiologice și educațional Instrumente și probe de evaluare

Participant	Informații audiologice relevante	Informații educaționale
IC <sub>1</sub>	Detectează și discriminează atât sunetele verbale, cât și pe cele neverbale, identifică cuvinte și propoziții percepute auditiv, reproducându-le	A urmat grădinița pentru copii cu dizabilități auditive. Comunică în limbaj verbal, citește independent, scrie după dictare. Întâmpină dificultăți în înțelegerea textului, având nevoie de sprijin suplimentar.
IC <sub>2</sub>	Purtător de implant cohlear unilateral la UD ca urmare a programului psihopedagogic de terapie auditiv-verbală. Detectează și discriminează sunetele neverbale și pe cele verbale, identifică cuvinte și propoziții percepute auditiv, reproduce cuvinte și propoziții simple, înțelege propoziții și comenzi percepute auditiv.	A frecventat grădinița pentru copii cu dizabilități de auz. Este integrat într-o familie în plasment – cu asistent maternal. Primii ani de viață i-a petrecut într-un centru de plasament. Participantul are rezultate foarte bune la citire, scriere și calcul matematic.
PA <sub>1</sub>	Detectează și discriminează sunetele verbale și neverbale, identifică cuvintele percepute auditiv, precum și propozițiile, reproducându-le.	A urmat grădinița pentru copii cu dizabilități auditive. Comunică în limbaj verbal, are rezultate foarte bune la sarcinile de citire și scriere. Este în etapa de consolidare a comprehensiunii de text.
PA <sub>2</sub>	Protezare bilaterală cu proteze auditive retroauriculare. În urma protezării s-au îmbunătățit competențele auditive, detectează sunete verbale, identifică și reproduce câteva onomatopee și cuvinte simple, familiare percepute auditiv.	A urmat grădinița specială o jumătate de an școlar înainte de clasa pregătitoare. Utilizează LSR atât la școală cât și acasă, cu familia. Părinții sunt cu dizabilitate auditivă – integrați în comunitatea surzilor. În context educațional accentul este focusat pe comunicare totală.
PA <sub>3</sub>	Protezat bilateral cu proteze auditive retro-auriculare. Detectează și discriminează sunetele neverbale, detectează doar sunete verbale puternice izolate, cu frecvență joasă.	Urmează de la vârsta de 3 ani grădinița pentru copii cu dizabilități auditive. Comunică exclusiv prin limba semnelor atât la școală cât și în familie. Familia participantului este de auzitori.
PA <sub>4</sub>	Protezat bilateral cu proteze auditive retroauriculare. Evaluarea realizată cu protezele auditive indică faptul că detectează și discriminează sunetele verbale și neverbale, indică onomatopee și cuvinte simple, reproduce foarte puține cuvinte simple, familiare percepute auditiv.	Nu a urmat cursurile preșcolare și a fost integrat în mediul școlar la jumătatea clasei I. Provine dintr-o familie de surzi, părinții fiind plecați în străinătate. Locuiește împreună cu bunicii, vorbitori de limbă maghiară. Înainte de integrarea în școala specială, nu a utilizat limba semnelor, ceea ce l-a determinat să-și inventeze propriile semne.

Pentru evaluarea nivelului de dezvoltare a vocabularului s-a utilizat un set de 50 de cuvinte selectate din principalele domenii tematice cunoscute și învățate de către elevi. Componenta setului de cuvinte a fost verificată cu ajutorul unui grup de experți format din 3 profesori psihopedagogi cu o experiență de peste douăzeci de ani în activitatea educațională cu elevii cu dizabilități auditive. Cuvintele propuse și validate de către grupul de experți au provenit din următoarele teme generale: animale domestice și sălbatice, alimente, casa, obiecte de uz casnic și obiecte de mobilier, mijloace de transport, vremea, plantele, obiecte de mobilier, jocuri, timpul, rechizite. Din totalul de cincizeci de cuvinte, 12 au fost monosilabice, 13 bisilabice, 16 trisilabice și 9 cuvinte au fost plurisilabice.

Cuvintele au fost dispuse într-o prezentare digitală, alături de care s-au utilizat următoarele instrumente:

Fișă de observare pentru notarea progresului în timpul evaluării

Grilă de observare a denumirii cuvintelor: grila urmărește denumirea verbală sau în limba semnelor (LSR) pentru cele 50 de cuvinte.

Grilă de notare a explicării cuvintelor de către elevi: s-a notat explicarea totală, parțială sau lipsa explicării pentru fiecare grup de cuvinte (de la cele monosilabice până la cele plurisilabice).

A doua componentă a evaluării vocabularului a vizat prezentarea unui set de zece propoziții lacunare pentru care copiii au la dispoziție imaginea cuvântului lipsă, sarcina lor fiind de a scrie denumirea imaginii. În total proba conține 11 cuvinte care trebuie completate prin asocierea imaginii cu denumirea scrisă (1 cuvânt/propoziție pentru 9 din cele 10 enunțuri, respectiv 2 cuvinte/propoziție pentru un enunț). Cele zece propoziții sunt prezentate participanților pe o fișă de lucru în format fizic (creion-hârtie). Fișa de lucru este însoțită de o grilă de monitorizare a răspunsurilor participanților, aceasta din urmă fiind structurată conform Tabelului 2 de mai jos:

*Tabelul 2. - Grila de monitorizare propoziții lacunare*

Nr. propoziție	Identificarea simbolului	Scrierea corectă	Utilizarea corectă a cuvintelor în propoziții				
			Acordare în:			Utilizează adecvat:	
			gen	număr	caz	articol	majuscula

## Procedura de lucru

Elevii sunt evaluați individual în cadrul unei ședințe în care sunt încurajați să examineze o serie de 50 de imagini, prezentate în succesiune de către evaluator. Primele două imagini (în afara celor 50) sunt exemple pe care evaluatorul

le oferă copiilor pentru a asigura înțelegerea sarcinii propuse. Cuvintele sunt prezentate în funcție de nivelul de complexitate pornind de la cuvinte monosilabice și finalizând cu afișarea cuvintelor plurisilabice. Elevii identifică ce se află în imagine, pronunță cuvântul sau

execută semnul corespunzător dacă nu utilizează limbajul verbal, mai apoi explică scopul sau utilizarea elementului identificat. La final, se propune completarea a 10 propoziții lacunare cu termenii adecvați, conform imaginii din dreptul spațiului liber. Evaluarea vocabularului va fi realizată prin analiza corectitudinii cuvintelor folosite atât în contextul imaginilor din prima parte, cât și în completarea propozițiilor lacunare din a doua parte a sesiunii.

La finalul probei, fiecare elev va primi un punctaj pe baza următoarelor criterii:

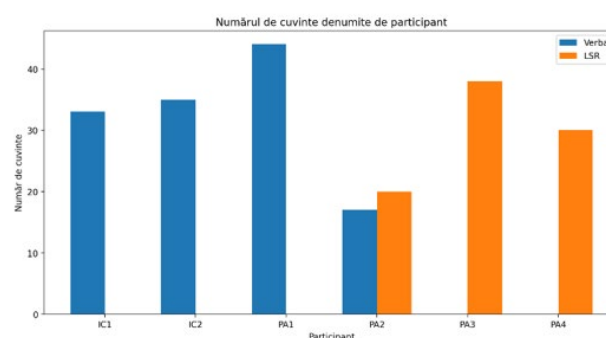
- 1 punct pentru identificarea și explicarea corectă a fiecărui cuvânt, obținând un maxim de 50 de puncte (0.5 puncte - denumire corectă; 0.5 puncte - explicare corectă);
- 0.75 puncte - denumire corectă și explicare parțială
- 0.5 puncte - lipsa denumirii, dar explicare corectă
- 0.25 puncte - lipsa denumirii și explicare parțială

-1 punct pentru fiecare propoziție completată corect, obținând un maxim de 11 puncte.

Totalul probei însumează 61 de puncte. Cerința prezentată participanților: *Identifică cuvântul prezentat și explică semnificația sau utilizarea acestuia (proba 1); Citește propoziția și completează cuvântul care lipsește denumind imaginea prezentată (proba 2).*

### Rezultatelor

#### **Rezultatele obținute de participanți la denumirea cuvintelor**



Grafic 1- Reprezentare vizuală pentru rezultatul de denumire a cuvintelor

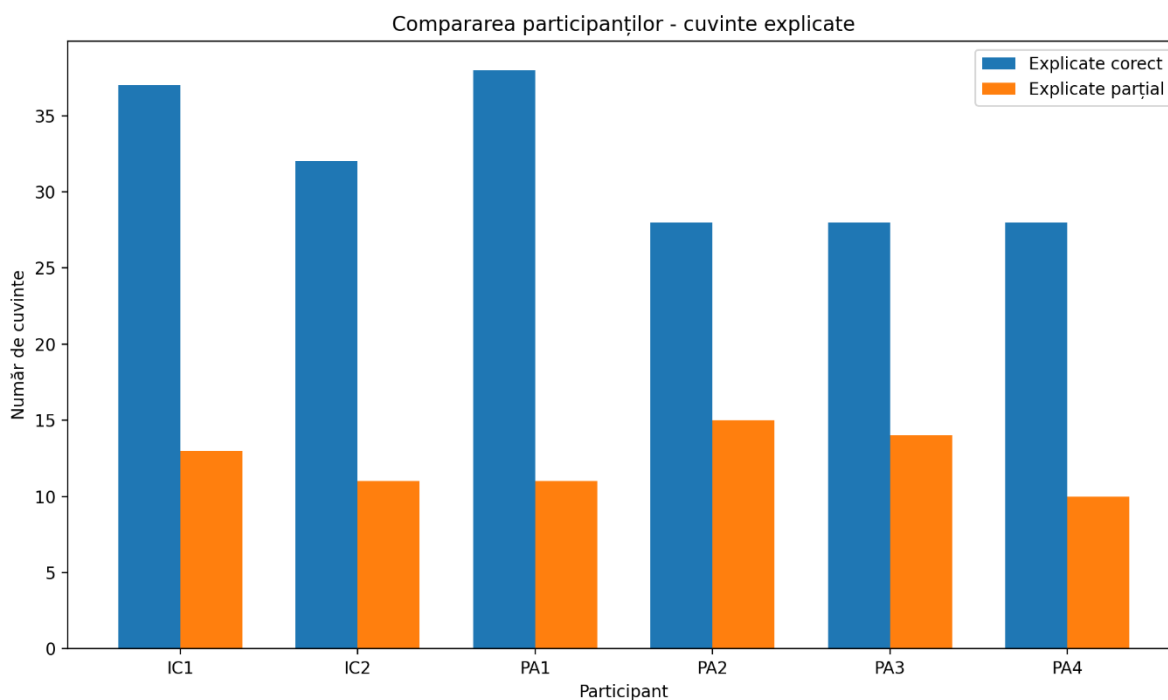
Tabelul 3 - Rezultatele obținute de participanți la denumirea cuvintelor

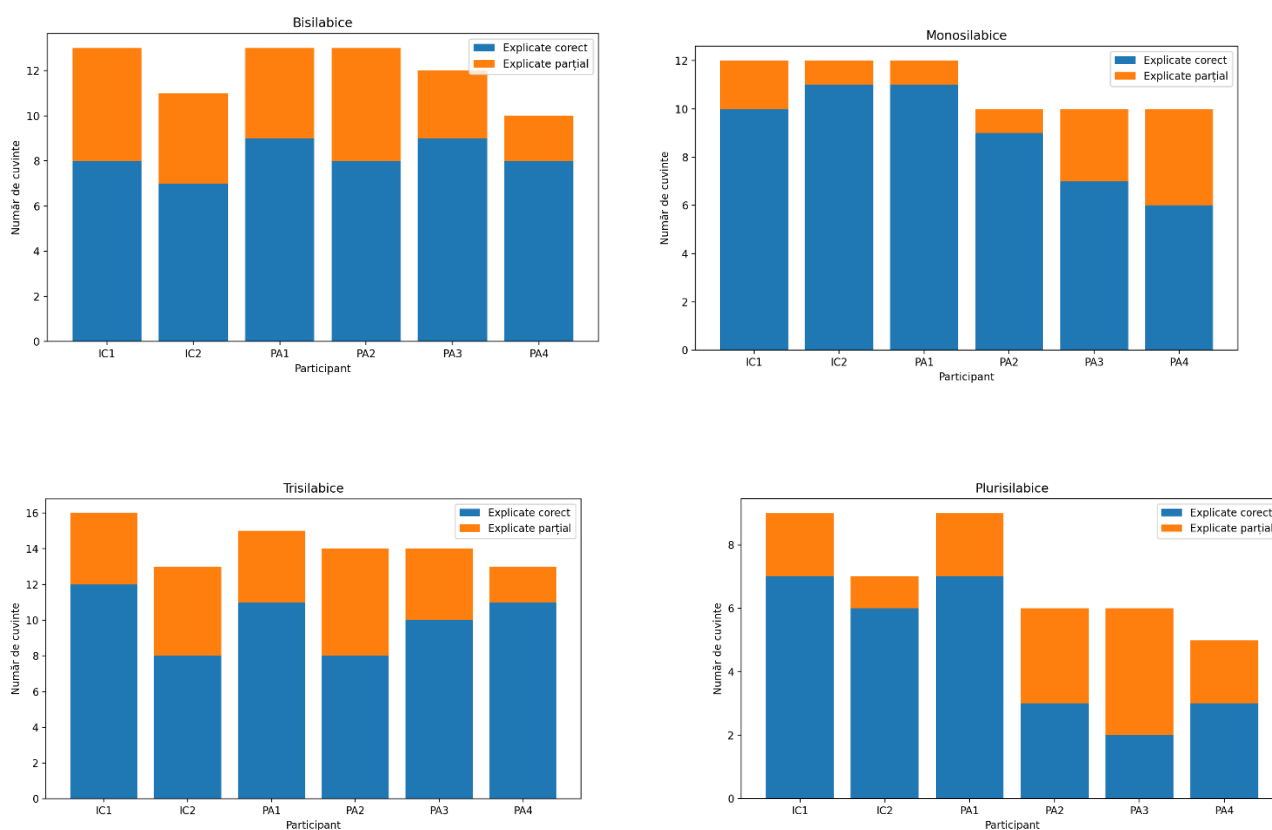
Participant	Cuvinte monosilabice		Cuvinte bisilabice		Cuvinte trisilabice		Cuvinte plurisilabice		Nr. cuvinte denumite de participant		Nr. total de cuvinte
	verbal	LSR	verbal	LSR	verbal	LSR	verbal	LSR	verbal	LSR	
IC1	10	-	9	-	11	-	3	-	33	-	50
IC2	11	-	10	-	9	-	5	-	35	-	50
PA1	12	-	12	-	13	-	7	-	44	-	50
PA2	5	4	5	5	7	7	-	4	17	20	50
PA3	-	10	-	10	-	13	-	5	-	38	50
PA4	-	8	-	9	-	8	-	5	-	30	50

**Rezultatele obținute de participanți la explicarea cuvintelor**

Tabelul 4 - Rezultatele obținute de participanți la explicarea cuvintelor

Participant	Cuvinte monosilabice		Cuvinte bisilabice		Cuvinte trisilabice		Cuvinte plurisilabice		Nr. cuvinte explicate de participant		Nr. total de cuvinte
	Explicate corect	Explicate parțial	Explicate corect	Explicate parțial	Explicate corect	Explicate parțial	Explicate corect	Explicate parțial	Explicate corect	Explicate parțial	
IC1	10	2	8	5	12	4	7	2	37	13	50
IC2	11	1	7	4	8	5	6	1	32	11	50
PA1	11	1	9	4	11	4	7	2	38	11	50
PA2	9	1	8	5	8	6	3	3	28	15	50
PA3	7	3	9	3	10	4	2	4	28	14	50
PA4	6	4	8	2	11	2	3	2	28	10	50





### Rezultatele obținute de participanți la completarea propozițiilor lacunare

Tabelul 5 - Rezultatele obținute de participanți la completarea propozițiilor lacunare

Participant	Nr. cuvinte completate corect în scris din totalul de 11	Observații
IC1	4	Participantul recunoaște toate cele 11 simboluri, însă scrie corect doar 4 cuvinte corespunzătoare acestora. Acordă corect în gen 8 cuvinte, iar în număr și caz acordă 7 cuvinte. Utilizează corect articolul pentru 7 cuvinte și nu utilizează scrierea cu majusculă pentru niciuna dintre cele trei variante posibile.
IC2	3	Participantul recunoaște 10 din cele 11 simboluri, însă scrie corect doar 3 cuvinte corespunzătoare acestora. Acordă corect în gen 6 cuvinte, iar în număr și caz acordă 5 cuvinte. Utilizează corect articolul pentru 5 cuvinte și nu utilizează scrierea cu majusculă pentru niciuna dintre cele trei variante posibile.
PA1	9	Participantul recunoaște toate cele 11 simboluri, însă scrie corect doar 9 cuvinte corespunzătoare acestora. Acordă corect în gen 11 cuvinte, iar în număr și caz acordă 10 cuvinte. Utilizează corect articolul pentru 9 cuvinte și

Participant	Nr. cuvinte completate corect în scris din totalul de 11	Observații
		utilizează scrierea cu majusculă pentru toate cele trei variante posibile.
PA <sub>2</sub>	2	Participantul recunoaște 9 din cele 11 simboluri, însă scrie corect doar 2 cuvinte corespunzătoare acestora. Acordă corect în gen 4 cuvinte, iar în număr și caz acordă 3, respectiv 2 cuvinte. Utilizează corect articolul pentru 2 cuvinte și utilizează scrierea cu majusculă pentru toate cele trei variante posibile.
PA <sub>3</sub>	2	Participantul recunoaște 6 din cele 11 simboluri, însă scrie corect doar 2 cuvinte corespunzătoare acestora. Acordă corect în gen 4 cuvinte, iar în număr și caz acordă 3 cuvinte. Utilizează corect articolul pentru 3 cuvinte și utilizează scrierea cu majusculă pentru una dintre cele trei variante posibile.
PA <sub>4</sub>	2	Participantul recunoaște 8 din cele 11 simboluri, însă scrie corect doar 2 cuvinte corespunzătoare acestora. Nu acordă corect în gen, număr și caz niciunul dintre cuvinte. Nu utilizează corect articolul și nu utilizează scrierea cu majusculă pentru niciuna dintre cele trei variante posibile.

## Discuții și concluzii

Rezultatele obținute evidențiază diferențe semnificative în nivelul de dezvoltare a vocabularului între participanți, acestea fiind influențate atât de tipul compensării auditive, cât și de modalitatea de comunicare utilizată. În general, participanții cu implant cohlear (IC<sub>1</sub> și IC<sub>2</sub>) și cei care utilizează predominant limbajul verbal (ex. PA<sub>1</sub>) au obținut rezultate superioare în sarcinile de denumire a cuvintelor, comparativ cu participanții care utilizează în principal limba semnelor (LSR).

Se observă că performanțele cele mai ridicate la denumirea cuvintelor au fost înregistrate de participantul PA<sub>1</sub>, care a denumit corect 44 din 50 de cuvinte, urmat de IC<sub>2</sub> și IC<sub>1</sub>. În contrast, participanții care utilizează predominant

LSR (PA<sub>3</sub> și PA<sub>4</sub>) au întâmpinat dificultăți în denumirea verbală, însă au demonstrat competențe mai bune în utilizarea semnelor, ceea ce sugerează o dezvoltare diferențiată a vocabularului în funcție de canalul de comunicare.

În ceea ce privește explicarea cuvintelor, rezultatele indică faptul că, deși un număr relativ mare de cuvinte a fost identificat corect, explicarea completă a acestora rămâne o provocare pentru majoritatea participanților. Chiar și elevii cu rezultate bune la denumire (ex. IC<sub>1</sub>, PA<sub>1</sub>) au înregistrat un număr considerabil de explicații parțiale, ceea ce poate indica o înțelegere superficială a semnificației lexicale sau dificultăți în exprimarea acesteia.

Un alt aspect relevant este influența complexității lexicale asupra

performanței. Se constată o tendință generală de scădere a performanțelor odată cu creșterea numărului de silabe, în special în cazul cuvintelor plurisilabice, unde atât denumirea, cât și explicarea sunt mai reduse. Această tendință este mai accentuată la participanții cu dizabilități auditive severe și la cei care utilizează predominant LSR.

Rezultatele obținute la proba de completare a propozițiilor lacunare evidențiază dificultăți suplimentare la nivelul competențelor de scriere și utilizare a limbajului în context. Deși majoritatea participanților au reușit să recunoască simbolurile vizuale, numărul de cuvinte scrise corect este considerabil mai mic, în special în cazul participanților PA<sub>2</sub>, PA<sub>3</sub> și PA<sub>4</sub>. Aceste dificultăți sunt asociate și cu erori frecvente de acord gramatical (gen, număr, caz), utilizarea incorectă a articolului și absența majusculilor.

În ansamblu, rezultatele susțin ipoteza conform căreia tipul de compensare auditivă și mediul lingvistic influențează semnificativ dezvoltarea vocabularului. Participanții expuși mai frecvent la limbaj verbal și care beneficiază de tehnologii de compensare mai eficiente (implant cohlear) tind să dezvolte abilități lexicale mai bine structurate, atât la nivel receptiv, cât și expresiv. În schimb, utilizarea predominantă a limbii semnelor, deși facilitează comunicarea, poate limita dezvoltarea competențelor de vocabular verbal și scris în lipsa unor intervenții psihopedagogice specifice cu obiective operaționale bine delimitate în acest sens.

Aceste constatări subliniază necesitatea unor strategii educaționale diferențiate, care să integreze atât dezvoltarea vocabularului verbal, cât și valorificarea limbii semnelor, în vederea sprijinirii unei

dezvoltări lingvistice echilibrate la elevii cu dizabilități auditive.

### Bibliografie

- Andrews, S. (2012). Individual differences in skilled visual word recognition and reading: The role of lexical quality. In *Visual Word Recognition Volume 2* (pp. 151-172). Psychology Press.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50-57.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L., & Schreuder, R. (2011). Depth of reading vocabulary in hearing and hearing-impaired children. *Reading and writing*, 24(4), 463-477.
- Edwards, L., Figueras, B., Mellanby, J., & Langdon, D. (2011). Verbal and spatial analogical reasoning in deaf and hearing children: The role of grammar and vocabulary. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 189-197.
- Fagan, M. K. (2016). Spoken vocabulary development in deaf children with and without cochlear implants. *The Oxford handbook of deaf studies in language*, 132-145.
- Gallion, T. (2016). Improving vocabulary comprehension for deaf or hard of hearing students. *Theses, Dissertations and Capstones*. 989. <https://mds.marshall.edu/etd/989>

- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., & Lerner, J. W. (2013). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Pearson Higher Ed.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied linguistics*, 21(1), 47-77.
- Karasu, G., Girgin, U., Uzuner, Y., & Kaya, Z. (2016). Vocabulary Developing Strategies Applied to Individuals with Hearing Impairments. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1402-1414.
- Kiese-Himmel, C., & Reeh, M. (2006). Assessment of expressive vocabulary outcomes in hearing-impaired children with hearing aids: do bilaterally hearing-impaired children catch up?. *The Journal of Laryngology & Otology*, 120(8), 619-626.
- Lederberg, A. R., & Spencer, P. E. (2009). Word-learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14(1), 44-62.
- Moats, L. C., & Brady, S. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers* (p. 304). Paul H. Brookes Pub.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. National Council of Teachers of English. Newark, DE: International Reading Assn.
- Paul, P. V. (2009). *Language and deafness*. Jones & Bartlett Learning.
- Persson, A., Marklund, U., Lohmander, A., & Flynn, T. (2022). Expressive vocabulary development in children with moderate hearing loss—the impact of auditory variables and early consonant production. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(6), 547-564.
- Pikulski, J. J., & Templeton, S. (2004). Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success. *Current research in reading/language arts*, 1(12), 1-12.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in language disorders*, 23(3), 241-247.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (2006). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis.
- Șerban, I.L. (2016). Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz. Presa Universitară Clujeană.
- Șerban, I.L. (2024). Terapii specifice și de compensare în contextul dizabilității auditive; În A. Gherguț și A. Roșan (coord). *Terapii și intervenții psihopedagogice la persoane cu cerințe speciale*. Iași: Polirom; pp. 318-342.

<sup>1</sup> Lector univ. dr. Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

E-mail: [ioana.serban@ubbcluj.ro](mailto:ioana.serban@ubbcluj.ro)

<sup>2</sup> Masterand TLA, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca

E-mail: [varga.martina@yahoo.com](mailto:varga.martina@yahoo.com)