

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"
DIN CHIȘINĂU
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI PSIHOPEDEAGOGIE SPECIALĂ
CATEDRA DE PSIHOLOGIE

LUCIA CHITOROGA ION NEGURĂ

DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS
LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

CHIȘINĂU, 2021

© LuciaChitoroga, Ion Negură, 2021

Lucrarea este aprobată și recomandată spre publicare de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Recenzenți:

Petru Jelescu, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Potâng Angela, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Moldova

Lucrarea reprezintă un studiu teoretico-experimental al dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii din clasele primare, în cadrul căruia au fost identificate particularitățile psihice și de personalitate ale elevilor, ce se confruntă cu acest tip de dificultăți de învățare, au fost stabilite cauzele psihologice ce le generează, a fost elaborat, verificat experimental și aprobat un program de intervenție psihologică de combatere a dificultăților de învățare a limbajului scris, centrat pe dezvoltarea prioritară a structurilor psihice responsabile de învățarealimbajului scris. De asemenea studiul mai oferă, pentru uz practic, metodologia diagnosticării, măsurării și evaluării dificultăților de învățare a limbajului scris și, în plus, propune un set de recomandări practice privind eficientizarea activităților de asistență psihologică a elevilor cuprobleme de învățare a limbajului scris. Lucrarea se adresează psihologilor, cercetători și practicieni, pedagogilor ce activează în unitățile din învățământul primar și preșcolar, formatorilor de cadre didactice școlare, tuturor celor interesați de calitatea și eficiența învățării școlare.

**Descrierea Cip a Camerei Naționale a Cărții
Chitoroga, Lucia.**

Dificultăți de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar / Lucia Chitoroga, Ion Negură ; Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială, Catedra de Psihologie. – Chișinău : S. n., 2021 (CEP UPS). – 166 p. : fig., tab.

Bibliogr.: p. 141-166. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-582-3.

373.3.015.3

C 46

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

CUPRINS

	INTRODUCERE.....	5
1.	ABORDĂRI TEORETICE ALE DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS	7
1.1.	Conceptii și interpretări privind dificultățile de învățare a limbajului scris (DILS)	7
1.2.	Modelul lui Vianin al funcționării cognitive ca model explicativ al DILS	13
1.3.	Caracterizarea psihologică a activității grafice	18
1.4.	Diagnosticul, indicatorii și formele DILS la elevii din ciclul primar	27
1.5.	Factorii determinanți ai DILS	38
1.6.	Consecințele DILS asupra personalității și intelectului copiilor	41
1.6.	Concluzii la capitolul 1	43
2.	CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	45
2.1.	Scopul, obiectivele, ipotezele și metodologia cercetării experimentale a DILS	45
2.2.	Prezentarea și interpretarea rezultatelor cercetării	53
2.3.	Concluzii la capitolul 2	93
3.	INTERVENȚIA PSIHOLGICĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	95
3.1.	Scopul, obiectivele, ipoteza și metodologia intervenției psihologice	95
3.2.	Caracterizarea programului de intervenție psihologică în DILS	97
3.3.	Descrierea procesului de implementare a programului de intervenție psihologică	102
3.4.	Prezentarea datelor și interpretarea rezultatelor	113
3.5.	Concluzii la capitolul 3	134
	CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	137
	BIBLIOGRAFIE	141
	ANEXE	155
1.	Testul de dezvoltare intelectuală Zambatzeavicene	155
2.	Testul Bender – Santucci	157
3.	Testul Reversal	158
4.	Testul Toulouse-Pieron	163
5.	Chestionarul Profilul atențional al copilului.....	164
6.	Testul Rey verbal	165

LISTA ABREVIERILOR

DI - dificultăți de învățare.

DILS - dificultăți de învățare a limbajului scris.

DILSA – dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate.

DILST - dificultăți de învățare a limbajului scris tipice.

GE - grupul experimental.

GC – grupul de control.

CPM - Coloured Progressive Matrice (Matricile Progresive Colorate Raven).

INTRODUCERE

Debutul școlar este o perioadă de mare solicitare neuro-psihică pentru elevul mic. Sporirea continuă a volumului și dificultății materialului de învățat reclamă resurse cognitive sporite, pe care unii copii nu reușesc totdeauna să le mobilizeze și să le investească în actul învățării. În consecință, învățarea școlară înregistrează un declin, dând naștere dificultăților de învățare.

Dificultățile de învățare derivă frecvent din incapacitatea elevilor de a-și utiliza resursele cognitive în mod eficient. Insuficiența alocării resurselor cognitive este rezultatul ineficienței proceselor cognitive, al slabei lor dezvoltări. Deși este o premisă psihologică internă și inerentă învățării școlare, în general, și învățării limbajului scris, în particular, buna funcționare a proceselor cognitive nu este subiect de preocupare sistematică și explicită a școlii. Astfel, afirmă P.Vianin, copilul cu dificultăți de învățare se pomenește rămas ”unul la unul” cu propriile-i probleme, iar ”jocul de masacru continuă ani de zile, sfărâmându-i copilului stima de sine” și convingându-l, în cele din urmă, că nu este capabil pentru muncile școlare”(Vianin, 2011, p.30).

Școala este locul unde copiii vin pentru a învăța, un gen de tărâm al făgăduinței cognitive pe care o parte dintre copii, spre regret, îl vor rata, angajându-se pe calea eșecului școlar. Aceștia sunt copiii cu dificultăți de învățare a limbajului scris, afectați de ceea ce R.Mucchelli și A.Bourcier numeau, ”boala secolului” care riscă să transforme aproximativ 10% dintre oamenii Terrei în niște analfabeți (1979, p. 8).

Dificultățile de învățare a limbajului scris (DILS) reprezintă un fenomen frecvent al realității școlare actuale. Acestea debutează odată cu începutul școlarizării, au tendința de a se agrava odată cu creșterea exigențelor față de scriere, consolidându-se (dacă nu se intervine la timp cu măsuri adecvate de recuperare) în deprinderi greșite de scriere, care afectează negativ personalitatea și adaptarea socială a elevului.

Motivația de a întreprinde prezentul studiu a fost determinată de frecvența îngrijorătoare a DILS printre elevii din ciclul primar din Republica Moldova, ce au tendința de a deveni insurmontabile odată cu trecerea timpului, de necesitatea diagnosticării și intervenției psihologice prompte în DILS și de complexitatea etiologiei și a mecanismelor de producere a DILS.

Metodele de profilaxie, diagnostic și intervenție în DILS au rămas în mare parte neschimbate de-a lungul mai multor zeci de ani, iar pregătirea specialiștilor în materie de intervenție se rezumă la o abordare pedagogică tradițională, ce leagă DILS fie de nede dezvoltarea limbajului oral, fie de nede dezvoltarea percepției optico-spațiale. Modificările intervenite în dezvoltarea psihofizică a copiilor în ultimii 10-20 de ani dictează restructurarea, revizuirea

programelor și a strategiilor de intervenție în DILS (Ахутина, 2006; Ахутина, 2001; Безруких, 2009; Микадзе, Корсакова, 1994). Cercetările de psihologie și neuropsihologie din ultimii 10-15 ani denotă faptul că dezvoltarea copiilor contemporani prezintă particularități specifice de ritm și calitate, motiv pentru care este inacceptabilă raportarea copiilor actuali la etaloanele zilei de ieri. Prin urmare, trebuie luate în considerare modificările survenite în dezvoltarea psihică și a personalității elevului contemporan atât în ceea ce privește diagnosticul DILS, cât și în conținutul intervenției psihologice specializate aplicate acestei categorii de elevi.

Dificultățile de învățare a limbajului scris a constituit subiect de discuție și cercetare pentru numeroși oameni de știință din diverse țări și domenii de studiu, care au realizat lucrări consistente și valoroase. Cu toate acestea este necesar să constatăm că până la ora actuală nu s-au efectuat cercetări edificatoare a unei probleme extrem de importante care e *combaterea dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii claselor primare prin acțiuni și tehnici de ordin psihologic*. Nu am găsit, în literatura de specialitate studiată, răspunsuri concludente la întrebări relevante privind construirea unui program psihologic de diminuare a DILS și a efectelor lor nocive, cum ar fi: *Cum am putea identifica elevii cu DILS? Care sunt procesele psihice și factorii de personalitate care asigură învățarea cu succes a limbajului scris și a căror carențe produc fenomenul DILS? Ce strategie de învățare ar putea servi drept bază pentru un eventual program psihologic de intervenție specializată în DILS?* și a.

Având în vedere această stare de lucruri din știința și practica învățării limbajului scris de către elevii din ciclul primar, ne-am propus drept scop pentru demersul nostru teoretico-experimental să identificăm soluții adecvate pentru problemele enunțate mai sus și să elaborăm un program de intervenție psihologică prin intermediul căruia pot fi reduse DILS și diminuate efectele lor negative. Mersul și rezultatele studiului realizat de noi sunt expuse în capitolele ce urmează.

1. ABORDĂRI TEORETICE

ALE DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS

1.1. Concepții și interpretări ale dificultăților de învățare ale limbajului scris (DILS)

Învățarea școlară este un proces complex, sistematic și intensiv, care nu se realizează printr-un demers rectiliniu, ci presupune căderi și reveniri continue, suscită elevului efort voluntar susținut, reelaborarea strategiilor rezolutive și renunțarea la tentațiile externe. Există posibilitatea apariției unor sincope, obstacole, oscilații în organizarea activității de învățare cu efecte negative asupra calității acesteia (Chircev, 1977; David, 2015; Radu, A., 2015; Radu, I., 2001). J. Bruner (1970) le numește ”blocaje ale învățării”, considerând că acestea duc la diminuarea gradului de asimilare a informației școlare, la evitarea angrenării în sarcinile școlare, la învățarea inefficientă. Ele pot fi determinate de factori anatomo-fiziologici sau psihologici, precum: conflicte, anxietate, reacții negative exagerate ale părinților. Depășirea dificultăților îi consolidează elevului încrederea în sine, iar eșecurile repetate, dimpotrivă, îl determină la renunțări, fuga, teama de a se implica, o slabă motivație, neîncredere în sine.

Dificultățile de învățare (în continuare DI) au existat întotdeauna, la orice vârstă, inclusiv cea adultă. Totuși ele se manifestă mai frecvent odată cu debutul școlarizării, configurându-se în timpul și pe parcursul învățării școlare. Ele se dezvoltă în mediul școlar, care este pentru copil - unul riguros, solicitant și anxiogen. ”Școala și contactul cu ea ... generează dificultăți de învățare ... le deconspiră rând pe rând ... infailibil și exhaustiv. Dificultățile de învățare se configurează în timpul și pe parcursul învățării...” (Ungureanu, 1998, p. 13).

În acest sens, A.Ф.Ануфриев și С.Н.Костромина (1997), Т.В.Ахутина (2006), Ж.М.Глозман (2010), Н.К.Корсакова, Е.Ю.Балашова, Ю.В.Микадзе (2002), Е.И.Филипович (2014) și a. afirmă că 15-40% dintre elevii mici se confruntă cu dificultăți de învățare, iar D.Ungureanu (1998), precizează că ”învățarea se află în dificultate”, mai frecvent, în școlaritatea mică și mijlocie.

Fondatorul istoriei moderne a DI este considerat S.Kirk, care propune conceptul de ”learning disabilities” (dizabilități de învățare). În cadrul unei Conferințe a Fundației pentru Copiii cu Handicap Perceptiv acest concept a fost dezvoltat și definit în premieră ca *tulburări concretizate în dezvoltarea emoțională și comportamentală încetinită, nefiind condiționate de întârzieri mentale, deficiențe senzoriale, factori culturali sau instrucționali* (Kwong, Varnhagen, 2005). Termenul de ”dizabilități”, printr-o ”deturnare semantică”, ajunge ulterior să fie înlocuit cu cel de ”dificultăți”. Deoarece „o dificultate este, de cele mai multe ori, o consecință în plan performanțial a unei dizabilități, dar ea poate apărea și din multe alte cauze și motive

conjuncturale, incidentale, aleatorii” (Ungureanu, 1998, p.19).

Problemele de învățare cu un caracter complex, ce nu pot fi depășite fără intervenție psihologică au fost numite, de-a lungul timpului: ”dificultăți școlare”, ”tulburări specifice ale deprinderilor școlare”, ”dificultăți de învățare/ale învățării”, ”insucces școlar”, ”nereușită școlară”, ”eșec școlar”, ”aptitudini diminuate pentru școlaritate”.

T.В.Ахутина (2006), Н.М.Пылаева (1995), Н.В.Дубровинская și М.М. Фарбер (2000), М.М.Безруких (2009) susțin că nereușita școlară este consecința, imediată sau tardivă, a DI care nu au fost identificate și înlăturate la timp. Mulți dintre elevii cu DI, consideră aceiași autori, au o reușită înaltă la debutul școlarității, nu solicită atenția sporită a învățătorilor și părinților, dar această eficiență școlară aparentă a copiilor este posibilă doar cu prețul sănătății lor fizice și psihice. Există o legătură directă între deteriorarea sănătății copilului și sarcinile școlare suprasolicitante, microstresurile zilnice și nemulțumirea adulților.

Definite în premieră de S. Kirk, ulterior, DI au cunoscut un interes crescând din partea cercetătorilor psihologi, neurologi și pedagogi. Pe măsură ce au avansat studiile în problema DI, a crescut și numărul definițiilor date acestora. Diversitatea mare a definițiilor demonstrează cât de anevoios a fost drumul, parcurs de cercetătorii acestei probleme, pentru a stabili criteriile de eligibilitate a problemelor incluse în categoria DI.

În 1977 Oficiul de Educație al Statelor Unite ale Americii indică drept criteriu discriminativ pentru dificultățile specifice de învățare discrepanța sporită între performanțele obținute și cele scontate ale copiilor în raport cu indicele de vârstă (Dowdy, Smith, Nowell, 1992).

Serviciile de reabilitare din SUA, în 1985, considera ”o dificultate specifică de învățare ca fiind o tulburare într-una sau mai multe arii ale sistemului nervos central implicate în perceperea, înțelegerea și utilizarea conceptelor limbajului oral, scris sau nonverbal. Această tulburare se manifestă prin deficit la nivelul uneia sau mai multor procese psihice: atenție, raționament, memorie, comunicare, pronunție, citire, scriere, calcul matematic, coordonare, competențe sociale și maturitate emoțională” (Dowdy, Smith, Nowell, 1992, p. 443).

Asociația pentru Copiii cu Dificultăți de Învățare, în 1986, evidențiază că dificultățile specifice de învățare reprezintă o condiție cronică, ce afectează dezvoltarea și manifestarea limbajului oral, citit și scris, a abilităților motorii, a abilităților matematice, manifestarea unor performanțe academice sub nivelul capacităților intelectuale ale individului. Acestea reprezintă un factor specific, variind în manifestări și grad de severitate, afectând stima de sine, educația, socializarea și activitățile cotidiene ale individului. DI nu pot fi explicate prin deficit senzorial (vizual sau auditiv), neurologic, retard mintal sau oportunități educative deficitare (Dowdy,

Smith, Nowell, 1992).

Comitetul Interagențiilor pentru Dificultățile de învățare califică DI ca fiind „un termen generic care se referă la un grup eterogen de probleme ce se manifestă prin tulburări ale auzului fonematic, pronunției, cititului, scrisului, raționamentului al abilităților matematice cât și al unor aptitudini sociale, ele datorându-se unei disfuncții minimale ale sistemului nervos central. Chiar dacă o dificultate de învățare poate fi însoțită de alte deficiențe (senzoriale, mentale, tulburări emoționale sau sociale) sau de alte influențe de natură socială sau de mediu (diferențe culturale, deficit educațional, factori psihogeni) și, în special, de deficit de atenție, fiecare dintre acestea putând cauza probleme de învățare, dificultățile de învățare nu sunt rezultatul direct al acestor condiții sau influențe”(Ungureanu, 1998, p. 24).

D. Ungureanu precizează că „*DI constau în manifestarea unui comportament ineficient, cu randament scăzut în rezolvarea sarcinilor de învățare. Acestea sunt disfuncții cronice, pasibile de agravare și permanentizare, în absența unui intervenții psihologice specializate*”(Ungureanu, 1998, p.141).

D. Schipor oferă următoarea definiție conceptului DI: „*Dificultățile de învățare sunt manifestări performanțiale sub potențialul persoanei, determinate de afectarea sistemului instrumental cognitiv și socio-emoțional implicat în învățare, fără a fi identificate deficiențe neurosenzoriale sau factori educativi deficitari*” (Schipor, 2013, p.4).

D.A.Фарбер și Н.В.Дубровинская(2000), М.М.Безруких (2009), Т.В.Ахутина (2006), Т.Г.Визель (2007), Н.М.Буфетов(2014)definesc DI ca fiind *totalitatea problemelor de învățare ce survin odată cu debutul învățării școlare sistematice, determinând tulburări funcționale ale adaptării psihosociale, și au drept consecință diminuarea performanțelor școlare.*

Definițiile prezentate nu au pretenția exhaustivității, ci reprezintă, mai degrabă, o trecere în revistă a muncii unor cercetători în domeniu, este o încercare de a stabili cadrul teoretic și aria de manifestare a DI, lăsând multe semne de întrebare și confirmând odată în plus complexitatea problemei DI.

Multiplele tentativele de a defini DI dincolo de diversitatea perspectivelor de abordare au unele note comune: ”bat alarma ” asupra existenței și necesității studiului DI, sunt descriptive, fac referință, în principal, la performanța scăzută în învățare, raportată la vârsta și normalitatea dezvoltării, la discrepanța între reușita efectivă și capacitățile unei persoane.

Analizând diacronic conținutul definițiilor date DI, constatăm meritul lui S.Kirk(1962) de a fi semnalat în premieră existența DI și de a le fi definit. B.Bateman(1965) a deplasat preocupările pentru DI spre vârstele copilăriei, sugerând în calitate de criteriu diagnostic discrepanța între reușita efectivă a învățării și capacitățile copilului. Deși în definițiile timpurii se face referire la

tulburările motorii și emoționale, ulterior acestea dispar, cedând loc tulburărilor de orientare spațio-temporală, profilându-se și ariile afectate: învățarea limbajului oral, scris, citit și al calculului matematic. Deficiențele senzoriale și de intelect severe, carențele educative, culturale și economice rămân excluse. Se acceptă, totuși, în cadrul DI, dezvoltarea insuficientă a proceselor senzoriale și cognitive.

Odată cu trecerea timpului, definițiile date DI au devenit mai sintetice și complexe, conferind tot mai multă profunzime și acuratețe înțelegerii dificultăților de învățare, adăugând caracteristici discriminatorii importante pentru diagnosticul corect al copiilor care manifestă aceste disfuncții în vederea selecției tipului de intervenție psihologică potrivit situației (Chitoroga, 2015).

Analiza realizată ne-a permis să elaborăm propria definiție care va servi drept cadru de referință în lucrarea noastră: ***Dificultățile de învățare sunt performanțele școlare situate sub potențialul de învățare al unui elev cauzate de insuficiența dezvoltării proceselor lui cognitive și ale celor reglatorii (atenționale, motivaționale, volitive, afective), exceptând prezența unor deficiențe senzoriale și mintale.***

Altfel spus, ***DI reprezintă decalajul între performanța școlară și potențialul elevului de a învăța, datorat nivelului scăzut de dezvoltare a proceselor cognitive și reglatorii implicate în învățare, în condițiile absenței oricăror deficiențe senzoriale sau mintale.***

D. Schipor prezintă o listă a caracteristicilor care permit încadrarea unui copil în categoria celor cu dificultăți de învățare: „diferență semnificativă între aptitudinile intelectuale și performanța școlară; progresul școlar minim; dificultăți în a utiliza instrumente și strategii educaționale de care colegii săi pot beneficia cu ușurință; performanțe școlare inferioare în raport cu cele ale colegilor; dificultăți de pronunție; dificultăți în învățarea scrisului și a cititului; dificultăți la nivelul calculului matematic și al rezolvării de probleme; dificultăți psihomotorii, spațiale și de orientare; dificultăți de comunicare și relaționare socială care afectează negativ învățarea” (Schipor, 2013, p.10).

Dificultățile de învățare ale limbajului scris (în continuare DILS) ca ”subspecie” a dificultăților generale de învățare sunt alterări ale randamentului școlar, concretizate în erori la nivelul literelor, erori gramaticale, erori de punctuație până la organizarea scriptului în pagină.

D. Ungureanu consideră că manifestă dificultăți de învățare a limbajului scris ”*acei copii care, fără vreun motiv aparent, manifestă dificultăți de însușire și utilizare a scrisului, în condițiile unei inteligențe normale, a unei școlarizări suficiente și adecvate, a unei ambianțe familiare firești, a normalității activității perceptive, motorii și a unei conduite curente, de asemenea, normală*” (Ungureanu, 1998, p.73).

Pentru a exprima dificultatea de învățare a scrisului și cititului în ciclul primar se utilizează termenii ”poor reading” (citire slabă) sau ”poor writing” (scriere slabă), deoarece ”scrisul și citirea sunt două laturi complementare ale aceluiași proces”(Burlea, 2007, p.34).

În literatura de specialitate se atestă mai multe tendințe de descriere și nominalizare a dificultăților de învățare a scrisului: termenii *tulburări ale limbajului scris/scris-citit* și conceptele pe care le reprezintă au fost utilizați de С.С.Ляпидевский(1973), Л.С.Цветкова (1998), С.Пăunescu (1984), С.Стănică și Е.Врăсмаș (1997), G.Burlea (2007); termenii *disgrafie, tulburări lexo-grafice, tulburări dislexo-disgrafice* se întâlnesc la N.Toncescu (1967), I.Străchinaru (1967), К.Беккер și М.Совак (1981), Е.Verza(1983), D.K.Hanbury(2000), R. Richards (2007), iar conceptul *Dificultăți de învățare a limbajului scris* a fost dezvoltat de S.Kirk(1962), Ю.В.Микадзе (2008), Т.В.Ахутина (2006), Е.У.Буфетов (2014), М.М.Безруких (2009), D.Ungureanu (1998), P.Vianin (2011) și a.

Deși le numesc cu termeni diferiți toți autorii se referă la aceiași indicatorisimptomatici ce afectează ușor, mediu sau grav calitatea limbajului scris. De asemenea, se evidențiază faptul că în DILS pot fi încadrate perturbările limbajului scris *ce nu sunt condiționate de leziuni organice ale creierului sau ale unor analizatori*.

Analizând perspectivele de abordare și definițiile aduse conceptului *DILS* în raport cu conceptele *tulburări ale limbajului scris, disgrafie, dislexo-disgrafie*, prima constatare care se impune este că toți cercetătorii preocupați de problema discutată fac referire la aceeași paletă de erori simptomatice. A doua constatare este că termenii *tulburări ale limbajului scris, disgrafie, dislexo-disgrafie*, presupun - uneori implicit, alteori explicit - factori neurologici, tulburări structural-funcționale sau leziuni ale analizatorilor vizuali, auditivi și motori. A treia constatare se referă la nivelul grav de manifestare a dificultăților sau de afectare a limbajului scris.

D.Ungureanu notează că perturbările limbajului scris pot fi considerate dificultăți de învățare a limbajului scris în condițiile excluderii oricăror tipuri de deficiențe propriu-zise și de asemenea cu condiția unui grad de manifestare cel mult moderat. Disgrafia este plasată în afara zonei dificultăților de învățare a limbajului scris, menționându-i utilitatea în desemnarea tulburărilor profunde, severe, asociate cu deficiențe semnificative(Ungureanu, 1998).

Termenii de ”dislexie-disgrafie”, afirmă N.Toncescu(1967), sunt rezervați pentru acele tulburări în deprinderea scris-cititului care au un substrat organic, o etiologie, o simptomatologie și evoluție specifică.

P. Popescu-Neveanu (1978)definește dificultățile de învățare ale limbajului scris-citit ca fiind o perturbare a învățării citirii și scrierii.

Mai multă lumină, în acest sens, vine să aducă neuropsihologul rus M.M.Безруких care afirmă că utilizarea termenului de "disgrafie" este oportună pentru desemnarea tulburărilor limbajului scris, și inoportună pentru etapa când deprinderea de scriere este abia în proces de formare. Autoarea consideră că diagnosticul de "disgrafie" nu poate fi stabilit elevilor din clasa întâia până într-a treia, deoarece aceasta este perioada de formare și învățare activă a limbajului scris. Anume din aceste considerente în etapele timpurii ale dezvoltării/învățării limbajului scris este mai corect să se utilizeze termenul "dificultăți de învățare a limbajului scris" (Безруких, 2009).

Е.А.Логина (2004) atenționează cu privire la faptul că până în prezent nu există o concepție unitară cu privire la vârsta, perioada și gradul de manifestare a disgrafiei, care ar permite diagnosticarea ei la copii. Cercetătoarea crede că în această situație este corect să se facă distincția între "dificultăți de învățare ale limbajului scris" și "disgrafie". Cea din urmă trebuie înțeleasă ca tulburare persistentă a scrierii după ce s-a finalizat perioada școlară, necesară și suficientă, învățării limbajului scris.

Devine evident faptul că diferența între DILS și disgrafie este marcată de *gradul de afectare severă a scrierii și de prezența unor deficiențe neurologice și/sau senzoriale.*

Urmare a examinării și analizei interpretărilor teoretice referitoare la fenomenul "dificultăți de învățare a limbajului scris" (DILS) am stabilit ca definiție de lucru a acestui concept următorul enunț: ***DILS reprezintă ansamblul deperturbări ale procesului de învățare a limbajului scris în perioada școlară primară care constau în obstacole semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj și care nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale și motorii.***

Caracteristicile esențiale ce definesc conceptul de DILS sunt:

- DILS reprezintă perturbări ale procesului de învățare a limbajului scris;
- ele se manifestă în obstacole semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj;
- au drept rezultat erori la nivelul literelor, erori gramaticale, erori de punctuație, erori la organizarea scriptului în pagină;
- nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale sau motorii, ci mai degrabă provocate și alimentate de circumstanțe psiho-educative și pedagogice.
- apar și se constituie, în special, în perioada școlarității primare.

DILS este un fenomen evident indezirabil al vieții școlare, dar care se produce, precum afirma D.Ungureanu (1998), în condițiile unei inteligențe normale, a unei ambianțe familiare firești, a normalității activității perceptivă, motorii și a unei conduite curente, de asemenea, normală.

Logica demersului experimental, cu care vom continua prezenta lucrare, ne-a cerut să divizăm DILS în două categorii distincte:

- 1) dificultățile de învățare a limbajului scris accentuate (DILSA) și
- 2) dificultățile de învățare a limbajului scris tipice (DILST).

Deosebirea esențială dintre ele constând în aceea că DILSA necesită în virtutea gravității lor intervenție psihologică specială pentru a fi depășite, în timp ce DILST pot fi înlăturate prin demersuri și măsuri psihologice și pedagogice obișnuite.

1.2. Modelul Vianin al funcționării cognitive ca model explicativ al dificultăților de învățare

În cea de-a doua jumătate a secolului XX eforturile cercetătorilor din domeniul psihologiei (G.Miller, K.Pribram, U.Neisser), logicii (A.Church, K.Gödel, McCollough), lingvisticii (N.Chomsky), antropologiei (C.L.Strauss, R.Andrade), filosofiei (H. Putnam, J.Fodor), neurobiologiei (K. Lashley, D.Hebb) se coagulează în scopul constituirii științelor cognitive (apud(Verza, 1983). Plasarea psihologiei cognitive în corpul științelor cognitive a dus la o mutație conceptuală determinând o nouă perspectivă de abordare și analiză a sistemului cognitiv uman(Rusu, 2007). Astfel, fenomenele psihice sunt văzute ca procesări ale informației între inputul senzorial și outputul motor (Miclea, 2001).

P. Vianin (2011) pornind de la modelele de funcționare cognitivă elaborate de R.C.Atkinson și R.M.Shiffrin (1968), R.Feuerstein (1990), J.Tardiff (1992), M.Crahay (1999), P.Lemaire (1999), A.R.Dias (2003), R.J.Sternberg (2007) elaborează un model propriu al funcționării cognitive umane, aplicabilă unor sarcini cognitive de complexitate diferită, prin prisma căreia explică dificultățile de învățare.

Modelul lui P. Vianin(Fig. 1.1.) reprezintă o abordare noncategorială, una dintre cele mai operaționale și explicite în înțelegerea modului de funcționare a proceselor psihice a elevilor cu dificultăți de învățare. Autorul consideră că rezolvarea oricărei sarcini cognitive parcurge 3 faze:

Prima, faza de input senzorial în cadrul căreia are loc captarea/luarea informației din mediul înconjurător.

A doua, faza de prelucrare a informațiilor din procesorul central al creierului (localizat în cortexul frontal și prefrontal) pe care le organizează, le compară, le discriminează pe cele importante de cele neglijabile, planifică sarcinile etc.

A treia, faza de output sau de exprimare: persoana realizează/produce acte care sunt răspunsuri transmise mediului său.

Conform modelului funcționării cognitive al lui P.Vianin (vezi Figura 1.1.), în faza de input senzorial sau de aprehensiune, subiectul primește informațiile din mediul său.

Faza de receptare este asigurată/realizată de *registrul perceptiv* – „structura cognitivă care triază stimulările senzoriale, păstrându-le pe cele care apoi vor fi obiectul unei atenții speciale. Acesta este alcătuit din 3 substructuri diferite: nivelul senzorial, nivelul perceptiv, procesele atenționale” (Vianin, 2011, p.91).

Nivelul senzorial este responsabil de prelucrarea caracteristicilor fizice ale stimulilor ce acționează asupra analizatorilor. Receptorii senzoriali înregistrează semnalele mediului și le transmit structurilor care permit percepția lor. La elevi, cei mai solicitați sunt receptorii vizuali și auditivi. Stimulii senzoriali tranzitează, doar, sistemul senzorial, nivelul următor (cel perceptiv), fiind responsabil de prelucrarea informației.

Nivelul perceptiv este structura cognitivă care triază informațiile relevante de cele nerelevante așa încât numai unii stimuli vor deveni obiectul unei atenții speciale. În această etapă, caracteristicile fizice ale stimulilor sunt integrate într-o imagine mentală sau percept, se conferă semnificație informațiilor senzoriale. În psihologia cognitivă percepția nu este privită ca o simplă receptare, ci ca un proces complex de prelucrare și de conferire a semnificației pentru informația receptată.

Procesele atenționale. Atenția permite luarea în considerare a unor stimuli și ignorarea altora. R.M.Gagne afirmă că ”...atenția îi inspectează pe toți candidații la admitere în creier, filtrează și aruncă ceea ce consideră nerelevant, primește în câmpul conștiinței un număr restrâns de stimuli bine triați, apoi invită elementele cele mai pertinente pentru a fi înțelese și memorate sau pentru a fi utilizate imediat” (Gagné, 1975, p. 86).

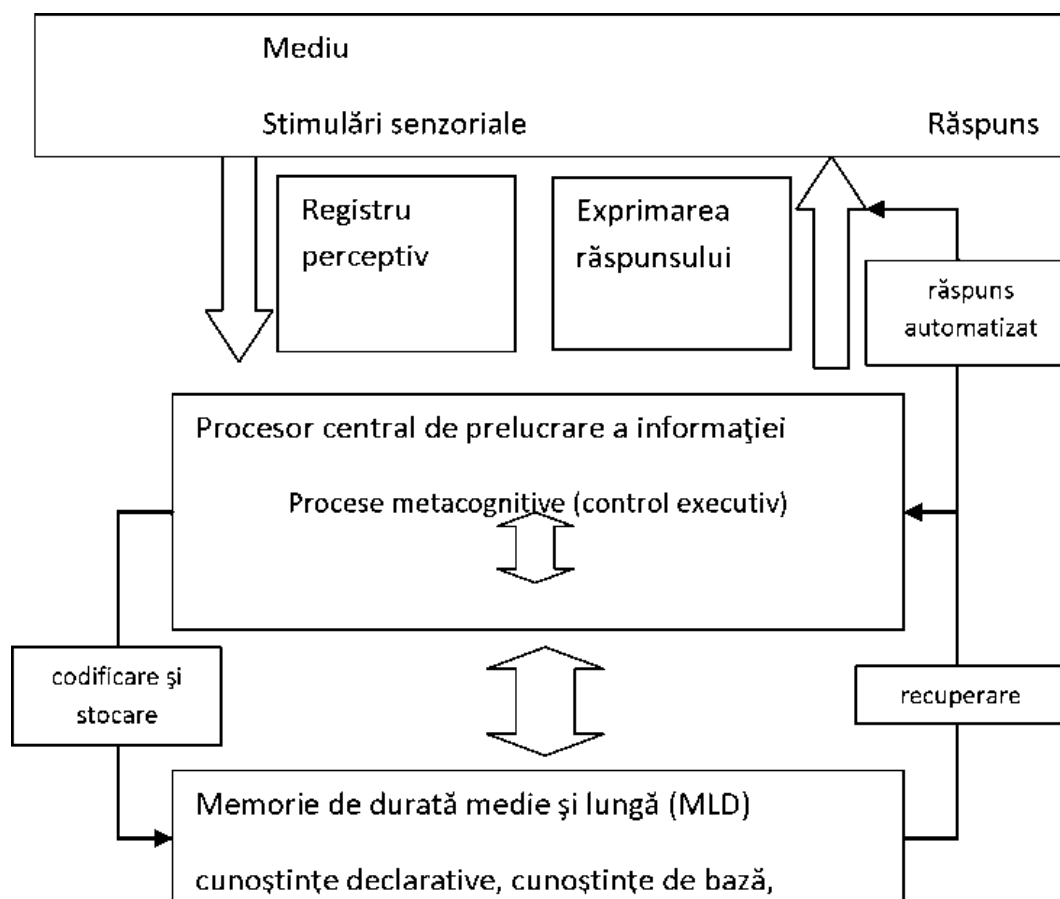


Fig. 1.1. Modelul Vianin al funcționării cognitive (Vianin, 2011)

În viziunea lui P.Vianin percepția joacă un rol central la nivel de input, de aceea denumește acest registru - perceptiv și nu senzorial. Luarea de informație nu este un act pasiv de înregistrare a semnalelor vizuale și auditive. Stimulii ajunși în registrul perceptiv sunt supuși unei analize perceptuale, care permite subiectului să le confere semnificație. În timpul percepției subiectul "construiește" o reprezentare mentală a informației senzoriale, formând un percept mintal.

Dificultățile care intervin în registrul perceptiv sunt multiple. Cele produse la nivelul proceselor atenționale diminuează capacitatea de concentrare a elevului, îl distrag, îl rețin asupra unor detalii ne semnificative, îl fac incapabil să se focalizeze asupra sarcinii sau, dimpotrivă, îl fac să lucreze impulsiv, îl împiedică să perceapă anumite informații (Vianin, 2011).

În cazul dificultăților intervenite la nivelul percepției, analizatorii recepționează informațiile senzoriale, dar elevul nu le poate atribui un sens, nu le poate transforma în perceptive semnificante.

Procesorul central de prelucrare a informației este responsabil de prelucrarea, organizarea și comparația informației receptate. Unele procese ale procesorului central sunt procesele metacognitive (cu rol de pilotare a procesorului central) și cele cognitive (responsabile de prelucrarea propriu-zisă a informației). Atributul de "central" pentru procesor, este justificat de P.Vianin „pe de o

parte, prin poziționarea lui în centrul funcționării cognitive, între registrul perceptiv (input), memoria de scurtă durată și exprimarea răspunsului (output); pe de altă parte” (Vianin, 2011, p.99), este central prin rolul său de prelucrare, identificare, comparare, organizare și analiză a perceptelor/informațiilor.

Procesorul central este realizatorul celor mai complexe și dificile sarcini cognitive, precum raționamentul, înțelegerea limbajului, inferența, deducția, luarea deciziei și are patru funcții principale:

1. Deschiderea unui spațiu mental, care permite elaborarea și combinarea ideilor. De exemplu, procesorul central al elevului menține active informațiile transmise de profesor în timpul unei lecții, le compară, le organizează în secvențe cu sens, le analizează și, la final, conferă sens explicațiilor date de profesor.

2. Păstrarea în minte a diferitor componente ale sarcinii de îndeplinit în timpul executării unei activități. A nu pierde niciodată firul roșu al sarcinii în timp ce ești prins cu alte operații intermediare.

3. Crearea unui loc de întâlnire între registrul perceptiv și memoria de lungă durată (MLD). De exemplu, elevul încearcă să-și amintească întrebarea profesorului (provenind din mediu), în timp ce răspunsul este căutat în MLD. Procesorul central se prezintă, în acest context, ca un loc de întâlnire unde memoria de lucru și MLD, compară, confruntă, analizează informațiile provenite din registrul perceptiv și MLD.

4. Păstrarea în minte a obiectivelor urmărite și a planului de execuție pe parcursul realizării sarcinii.

Rezolvarea oricărei sarcini cognitive, în viziunea lui P.Vianin, implică două categorii de procese sau unelte ale procesorului central: procesele metacognitive și procesele cognitive.

Procesele *metacognitive* sunt procesele cognitive de reglare și control executiv al funcționării intelectuale, al activității cognitive, anticipând, planificând, coordonând acțiunile proceselor cognitive. Metacogniția reprezintă utilizarea unor procese cognitive care pilotează alte procese cognitive.

Procesele cognitive sunt structuri operațional-instrumentale, ”unelte cognitive” care permit procesarea informațiilor, transformarea lor în cunoștințe, ”construirea” raționamentului și producerea unui răspuns adecvat. Rolul lor este cel de „unealtă cognitivă”, fiecare proces cognitiv având o funcție foarte specifică în procesare. Autorul distinge două categorii principale de ”unelte” de care dispune inteligența noastră pentru a gestiona sarcini cognitive.

Prima categorie de unelte este reprezentată de procesele responsabile de organizarea și prelucrarea datelor, de pregătirea lor pentru manipularea ulterioară: identificarea, explorarea, selecția, comparația, serierea, categorizarea, clasificarea, structurarea.

A doua categorie de procese sunt unelte care servesc la înțelegerea informației, plecând de la materialul cognitiv pregătit de unelte de organizare: analiza, inducția, inferența, deducția, abducția, conceptualizarea.

Rolul procesorului central este de a prelucra informațiile, malaxându-le și modificându-le până acestea devin cunoștințe. ”Interpretarea și prelucrarea informației de către procesorul central este o veritabilă muncă de transformare a acestora în cunoștințe personale și semnificative” (Vianin, 2011, p.100). Informația care a fost prelucrată, fie este uitată dacă și-a pierdut actualitatea, fie este transferată în rezervorul memoriei de durată medie și lungă, dacă mai dispune de potențial informativ și utilitate pentru subiect. Devine evidentă astfel o altă componentă a procesorului central – *memoria*, responsabilă cu stocarea informațiilor.

În funcționarea cognitivă umană sarcina procesorului central (numit și memorie de lucru) este de a prelucra informațiile primite, stocându-le doar pe durata prelucrării lor. Informațiile îi parvin procesorului central atât din registrul perceptiv, cât și din rezervorul memoriei de durată medie și lungă. Durata stocării depinde de strategiile mnezice utilizate sau de frecvența utilizării informațiilor.

În cea de-a treia fază a funcționării cognitive (output-ul) – subiectul realizează acte, care sunt răspunsuri transmise mediului subiectului. Output-ul reprezintă mobilizarea abilităților de comunicare și se actualizează, la școală, prin limbajul oral și cel scris. Asume mesajul, considerat etapă capitală, este produsul reflecției elevului fiind evaluat de profesor (Vianin, 2011).

Pe scurt, modelul lui P. Vianin prezintă funcționarea cognitivă în dinamică astfel: stimulii senzoriali din mediu pătrund în sistemul cognitiv prin registrul perceptiv (input), activând atenția și percepția. Procesorul central preia aceste informații, modificându-le, prelucrându-le prin intermediul proceselor metacognitive și cognitive. Informațiile pentru procesare îi parvin procesorului central din mediu sau din rezervorul MLD. Atunci când procesarea informației este finalizată, registrul output-ului verifică produsele procesorului central și elaborează un răspuns inteligibil în mediul său.

Conform modelului elaborat de P.Vianin, *fiecare dificultate de învățare este consecința procesării defectuoase a informației în anumite verigi sau puncte specifice din cadrul modelului.*

Ținând cont de criteriul localizării dificultăților/problemelor în cadrul modelului, putem clasifica dificultățile de învățare în:

- 1) *dificultăți de receptare a informației (dificultăți de input);*
- 2) *dificultăți de integrare centrală a informației* prin atribuire defectuoasă de sens acestor informații (gândirea) sau prin stocarea și reactualizarea cu probleme a acestor informații (memoria);
- 3) *dificultăți de output(de expresie)* manifestate la nivelul redării rezultatelor procesării interne a informației (limbaj oral și scris).

1.3. Caracterizarea psihologică a activității grafice

Conținutul și structura activității grafice. Studiul problemei dezvoltării limbajului scris în ontogeneză ne oferă răspunsuri cu privire la conținutul și structura lui psihologică, la relația cu limbajul oral și cu alte procese psihice.

În raport cu alte funcții psihice superioare scrierea este o apariție târzie în sfera psihică umană, atât sub aspect istoric cât și al genezei ei. Această particularitate poate servi ca argument în favoarea concepției lui Л.С.Выготский (1983) și А.Н.Леонтьев (1981) cu privire la originea socială a proceselor psihice superioare și la influența formelor activității sociale asupra apariției, dezvoltării și evoluției proceselor psihice superioare.

Apariția tardivă a scrierii în raport cu alte procese psihice superioare, mai dezvoltate la acel moment suscită răspunsuri la întrebări precum: rolul ei în activitatea psihică a omului; relația dintre scriere și alte procese psihice superioare; relația dintre sistemele de analizatori și funcțiile psihice superioare ce asigură conținutul ei psihologic, structura și baza neurofuncțională a scrierii.

Abordarea complexă a citit-scrisului, a caracteristicilor psihologice și psiholingvistice, a conținutului și structurii acestuia o găsim în lucrările lui Л.С.Выготский [1991,1982,1983], А.Р.Лурия (2002), А.Н.Леонтьев (1981), Л.С.Цветкова (2000), Р.Е.Левина (1959), О.А.Токарева (1969), Р.И.Лалаева (2004), Т.В.Ахутина (2001, 2006), С.Пăunescu (1984), N.Toncescu (1967), С. Calavrezo (1967), I.Străchinaru (1967), Т. Slama-Cazacu (1968) și a.

Relevând complexitatea limbajului scris, autorii vizați arată că acesta se dezvoltă pe baza interacțiunii mai multor procese psihice superioare, cu precădere a diferitor forme ale percepției, a atenției, a limbajului oral, a memoriei, a gândirii și a activității obiectuale. Aceste procese psihice servesc ca substrat psihologic obligatoriu pentru învățarea limbajului scris.

Constituirea, consolidarea și conservarea acestor verigi este definitorie pentru învățarea eficientă a limbajului scris. Р.М.Боскис (1948), Р.Е.Левина (1959) susțin necesitatea conservării analizei auditive. А.Р.Лурия (2002), Насонова В.И. (1979), З.А.Репина (1988) vorbesc despre importanța dezvoltării analizei verbo-motorii a sunetelor și capacitatea de a

identifica corect poziția sunetului în cuvânt. T.V.Ахутина (2001, 2006), Н.М.Пылаева (1995), М.М.Безруких (2009) și alții evidențiază necesitatea integrității proceselor psihice elementare și superioare în învățarea limbajului scris. Aceste procese psihice asigură producerea operațiilor indispensabile scrierii precum: diferențierea fonetică, actualizarea reprezentărilor grafice ale fonemelor și recodificarea acestora în sisteme de mișcări ale mâinii.

Conținutul psihologic al limbajului scris ar fi insuficient reflectat dacă nu am menționa importanța proceselor afective, volitive și motivaționale în producerea lui.

Înșușirea limbajului scris înseamnă însușirea unui sistem complex de semne, este produsul dezvoltării îndelungate a proceselor psihice superioare, a factorilor de personalitate și a comportamentului copilului (Цветкова, 2000).

Abordând conținutul psihologic din perspectiva metodei genetice, Л.С.Выготский afirma că dezvoltarea și învățarea limbajului scris începe cu mult timp înainte de intrarea copilului în școală. Desenul, considerat scriere obiectuală sau fază preparatorie a scrierii, este urmat de gest sau scrierea în aer, abia ulterior transformându-se în semn grafic. Odată cu progresul desenului, la copil apare conștientizarea faptului că nu doar obiectele pot fi desenate, ci și cuvintele. Limbajul scris, afirmă Л.С.Выготский, se dezvoltă pe calea trecerii de la desenarea obiectelor la desenarea vorbirii (1983).

Cercetările lui Л.С.Выготский (1982, 1983), А.Р.Лурия (2002), Л.С.Цветкова (2000), Т.В.Ахутина (2006), М.М.Безруких (2009) conturează *premisele psihologice* ale dezvoltării limbajului scris, cât și *structura psihofiziologică a acestuia*. Autorii invocă atenționarea că nedeveloparea sau tulburările intervenite la nivel de premise sau structură determină dificultăți în învățarea acestuia.

Л.С.Цветкова (2000) evidențiază următoarele *cinci premise* indispensabile ale învățării cu succes a scrierii.

Premisa primară a învățării limbajului scris este considerată dezvoltarea sau conservarea limbajului oral, utilizarea voluntară a acestuia, capacitatea de analiză și sinteză verbală.

A doua premisă, dezvoltarea sau conservarea unor anume tipuri de senzații, percepții, reprezentări, cogniții și rezultatul interacțiunii acestora: gnozia optico-spațială și audio-spațială, senzațiile, cunoașterea schemei corporale, noțiunile ”stânga-dreapta”, ”sus-jos” etc.

A treia premisă o constituie dezvoltarea motricității - motricitatea fină, acțiunile obiectuale, adică praxia mâinii, mobilitatea, stabilitatea, etc.

A patra premisă presupune dezvoltarea la copil a gândirii abstracte, ceea ce este posibil prin trecerea treptată de la acțiunea cu obiecte concrete la acțiunea cu concepte abstracte.

A cincea premisă este reprezentată de maturitatea comportamentală a copilului: reglajul și autoreglajul, controlul acțiunilor, intențiile și motivele conduitei.

M.M.Безруких (2009) evocă patru premise ale învățării limbajului scris abordate prin prisma nivelului de dezvoltare al capacității de organizare și planificarea a activității:

1) capacitatea de a-și concentra și menține atenția pe durate determinate de timp fără a se distra la factorii externi sau interni;

2) capacitatea de a accepta și înțelege o cerință. Scopul (de a scrie) inițial este stabilit de adult, pentru ca treptat copilul să-l poată actualiza singur;

3) capacitatea de a urma un plan în realizarea unei activități, de a elabora și respecta un algoritm prestabilit de operații;

4) capacitatea de a estima și verifica rezultatul unei activități, realizând din mers anumite rectificări.

Deși este recunoscut caracterul complex al scrierii și importanța acestuia pentru dezvoltarea intelectuală a copilului, totuși, programa școlară îi oferă un spațiu insuficient. Л.С.Выготский considera că scrierea deține un rol major în dezvoltarea socio-culturală a copilului, cu toate acestea, copilul este învățat să traseze litere și să alcătuiască cuvinte, dar nu este învățat limbajul scris. Limbajul scris este privit prioritar ca un act motor, o gimnastică a mâinii (1983). А.М.Лобок afirmă că ”elevii sunt antrenați să transcrie, scrierea funcționând prioritar ca instrument al transpunerii unor idei străine, inculcându-li-se astfel și anumite clișee de gândire” (1996, p.41). Copiii sunt învățați scrierea și nu limbajul scris. В.Ляудис și I.Negură conchid în acest sens: ”Învățarea limbajului scris în școala primară contemporană este astfel organizată de parcă în cadrul ei cel mai important este - să trasezi litere, să nu comiți greșeli în cuvinte și propoziții” (1994, p.62).

În psihologie, învățarea limbajului scris este văzută ca o activitate psihică complexă, conștientă și voluntară, cu o structură plurinivelară, dar nu statică (Лурия, 1979, 2002; Цветкова, 2000). ”Limbajul scris este stimulat printr-un proces interior și are totdeauna caracter intențional” (Păunescu, 1984, p.18).

În etapele sale timpurii, activitatea de scriere se descompune în operații distincte și conștiente, este reglat voluntar, sprijinindu-se obligatoriu pe limbajul oral (coarticulare). Pe măsură ce este învățat, scrisul își schimbă conținutul său psihologic. Operațiile psihice, implicate inițial în producerea scrierii, sunt controlate conștient și voluntar, devenind, ulterior, involuntare și automatizate. Treptat, realizarea unor operații izolate cedează locul sistemului unitar și complex al limbajului scris. Conținutul psihologic al limbajului scris suportă transformări în procesul dezvoltării (Выготский, 1983; Цветкова, 1995).

Scrierea are un rol decisiv în activitatea psihică a copilului, în formarea caracterului conștient și intențional al limbajului oral, impulsionează, la copil dezvoltarea proceselor psihice insuficient maturizate, oferindu-i posibilitatea reglajului voluntar al activității [138].

Un număr impunător de cercetători A.P.Лурия (2002), P.E.Левина (1959), Л.С.Цветкова (2000), В.Ляудис &И. Негурэ (1992)și a. a abordat problema relației dintre limbajul oral și cel scris, semnalând diferențe importante dintre cele două cât privește geneza, conținutul psihologic și funcțiile acestora, accentuând, în același timp, complexitatea și neomogenitatea limbajului scris.

Analizat din perspectivă genetică, limbajul oral apare la copil în a doilea an de viață, în timp ce scrisul – abia la 5-7 ani. Limbajul oral apare și se dezvoltă nemijlocit în procesul de comunicare cu adulții, este involuntar, neconștientizat, automatizându-se ulterior. Învățarea limbajului scris, a semnelor grafice și a regulilor de utilizare a acestora este chiar de la început un act conștient și voluntar, automatizându-se după lungi exersări (Цветкова,2006).

Limbajul oral este spontan și se produce, cel mai frecvent, fără un plan mintal de organizare. Când vorbește, copilul nu deliberează asupra structurii gramaticale, punctuației și ortografiei. Realizarea cuvântului scris însă este un act deliberativ de anticipare și selectare [69].

Apariția limbajului oral este motivată intrinsec chiar de la debut, în timp ce motivele apariției limbajului scris, se ivesc mai târziu, sunt mai abstracte și intelectuale, decât cele ale limbajului oral (Ляудис &Негурэ, 1992). Motivarea copiilor pentru învățarea limbajul scris este dificilă deoarece ei se descurcă perfect și fără el.

În etapa inițială a însușirii scrierii, obiectul principal al atenției și analizei conștiente îl constituie nu ideea care trebuie transmisă, ci tehnica de realizare a scrierii, copilul dezvoltându-și deprinderile motorii de scriere și deprinderea de urmărire pentru citit. A.P.Лурия scria în acest sens: ”Copilul care învață scrierea, nu operează la început cu idei, gânduri, ci cu mijloace externe de a le exprima, modalități de redare a sunetelor, literelor, cuvintelor. Mult mai târziu, obiectul activității conștiente al copilului devine exprimarea ideilor” (Лурия, 2002, p.43).

Scrierea unui cuvânt, în etapele sale timpurii, este dezmembrată, de copil în subsarcini: să identifice un fonem, să-l asocieze cu litera potrivită, să-l memoreze, să asocieze fonemul cu grafemul potrivit, să-l rețină și să-l scrie. Stăpânirea tot mai bună a limbajul scris, produce modificări importante în structura psihologică a acestuia, așa încât anumite operații ies de sub controlul conștiinței, se automatizează și se unifică, transformându-se într-o deprindere motorie, care va asigura ulterior activitatea psihică complexă – scrierea.

Distincțiile clare între limbajul oral și cel scris se identifică în însuși conținutul psihologic al acestor procese (Рубинштейн, 2002). Limbajul scris este mai desfășurat, mai puțin econom,

dar și mai exact decât cel oral. Nu dispune de mijloace extralingvistice de expresivitate, de aceea suscită suport gramatical sporit, găsirea cuvintelor potrivite pentru transmiterea semnificațiilor, sensurilor informației, este animat de motivație extrinsecă (Лурия, 2002).

Deși este în strânsă dependență de limbajul oral, limbajul scris este un proces psihic distinct, care nu repetă ontogeneza celui oral. Limbajul scris nu este o simplă transpunere a limbajului oral în semne grafice, iar învățarea limbajului scris nu este o simplă însușire a tehnicii scrierii (Выготский, 1991). Spre deosebire de cel oral, limbajul scris necesită dezvoltarea capacității de abstractizare: mai întâi, copilul trebuie să facă abstracție de limbajul articulat; în al doilea rând, el trebuie să treacă la un tip diferit de limbaj, cel care face uz nu de cuvinte sonore, ci de reprezentările, semnele grafice ale acestora.

Numit de către Л.С.Выготский ”algebra vorbirii”, limbajul scris este catalogat drept ”cea mai dificilă și complexă formă a activității verbale, conștiente și intenționate, care ridică copilul la un nivel superior al limbajului - cel abstract...” (Выготский, 1991, p.163).

Scrisul, afirmă C. Păunescu, este o sinteză superioară a limbajului oral, a celui interior și a modalității grafice a acestora, care transmit într-o forma specifică nu numai un conținut de gândire - informativ, ci și unul de conștiință (Păunescu, 1984).

Distincția între limbajul oral, scris și cel intern este și mai pregnantă: în procesul dezvoltării sale limbajul oral îl precede pe cel intern, iar limbajul intern îl precede pe cel scris, servind ca premisă obligatorie pentru apariția celui din urmă. Limbajul scris, este cheia spre limbajul intern (Пылаева, 1995).

Scrisul este capacitate, abilitate, competență greu de asimilat și practicat corect; presupune un grad mare de simbolizare și abstractizare, deoarece ”el este gândit, nu vorbit” (Выготский, 1991). Formă de comunicare cu desfășurare riguroasă, scrisul obligă procesele intelectului la organizare și ierarhizare, impune exigențe lexicale și gramaticale sporite (Burlea, 2007, Verza, 1983).

Particularitățile, funcția complexă și apariția târzie a limbajului scris în ontogeneză determină frecvente dificultăți în achiziția sa. Învățarea limbajului scris în școală nu este un proces ușor și din cauza că la debutul școlarizării toate procesele psihice superioare, ce-i servesc ca pivot, nu sunt maturizate ceea ce înseamnă că chiar din start scrierea se bazează pe procese psihice imature (Выготский, 1983, Цветкова, 1998).

A.P.Лурия (2002) distinge trei nivele sau operații ale limbajului scris:

Nivelul psihologic, reprezentat de un șir de operații mentale, logico-verbale, este responsabil de apariția intenției și a motivației pentru scriere (*de ce?*), de asigurarea conținutului

semantic, a sensului informației/scriptului (*despre ce să scriu?ce?*), de reglarea și controlul limbajului scris.

Nivelul psiholingvistic reprezintă partea operațională a realizării scrierii (*cu ce mijloace se realizează scrierea?*). Acest nivel asigură procesul scrierii cu mijloace lingvistice, adică realizează transferul conținutului și sensului intern (format la nivel psihologic) în coduri lingvistice – în unități lexico-morfologice și sintactice, adică în cuvinte, fraze și texte. Verigile componente ale acestui nivel sunt:

- Procesul diferențierii fonematice, care permite analiza fonetică a structurii cuvântului, a particularităților acustice și kinestezice ale acestuia, a numărului de cuvinte în frază, a melodicității acestora etc.;

- Volumul percepției auditive și a memoriei auditiv-verbale asigură receptarea informației și retenția ei în memoria de lucru;

- Actualizarea imaginii grafice corespunzătoare la receptarea unui fonem și transpunerea lui în grafem;

- Actualizarea imaginii motorii a literei și transpunerea ei într-un șir de mișcări fine corespunzătoare grafemului;

- Scrierea literelor, cuvintelor, frazelor.

Nivelul psihofiziologic (sau senzoriomotor) asigură funcționarea unitară a sistemelor de analizatori, aflate la baza scrierii, fiind reprezentat de cele două subnivele: verbo-motor și optico-motor.

Subnivelul verbo-motor este responsabil de partea tehnică a procesului scrierii, asigurând diferențierea fonetico-fonematică, creând premisele necesare pentru analiza fonetică a literelor și cuvintelor; Acest subnivel face posibilă stabilirea succesiunii literelor în cuvânt, proces asigurat de mecanismele memoriei auditive și verbale.

Subnivelul optico-motor realizează transpunerea literei în grafem, adică într-un sistem de mișcări fine specifice scrierii fiecărui grafem, fiind asigurat de mecanismele memoriei vizuale.

Pe măsură ce este stăpânită, structura psihofiziologică a scrierii se modifică. Unele operații ale scrierii se eliberează de controlul conștiinței, se automatizează. Scrierea se transformă, treptat, într-o activitate complexă – limbaj scris. La adultul, care deține o scriere matură și avansată, funcționează prioritar și conștientizat, nivelul psihologic. Celelalte două nivele sunt automatizate. La elevii mici care învață limbajul scris, însă toate nivelele de organizare a scrisului decurg voluntar, blocul lingvistic de operații fiind cel mai solicitat.

Funcționarea defectuoasă a oricărei din aceste nivele produce dificultăți în învățarea limbajului scris.

Mulți elevi din ciclul primar, în procesul de învățare a limbajului scris, ”rămân blocați” la nivelul psiholingvistic de organizare a scrisului. Scrisul prezintă dificultăți sub aspectul realizării grafice și al ortografiei, iar limbajul scris este nedezvoltat(Безруких, 2009).

Metodele de învățare ale limbajului scris în școală, spre regret, fac uz doar în mică măsură de nivelul psihologic. Imediat ce au achiziționat deprinderi elementare de scriere a literelor și cuvintelor ar fi mult mai eficientă trecerea la nivelul psihologic al scrierii: formarea și formularea motivului pentru scris (de ce scrii?), trezirea interesului pentru scrierea unui anume conținut (intenția), conștientizarea conținutului scriptic (cu ajutorul unor imagini tematice etc.). Aceste metode contribuie la stimularea și menținerea activității intelectuale a copilului, la actualizarea imaginii unor cuvinte întregi sau a unor litere separate, la stimularea activității sistemelor de analizatori (Цветкова, 1998).

Etapale învățării limbajului scris. Actul scrierii este un act complex care se situează într-o activitate mai vastă numită grafism. Grafismul cuprinde toate trasările, cu sau fără semnificație, realizate pe o suprafață (hârtie, tablă etc.)(Păunescu, 1984).

A.P.Лурия (2002)considera că pentru a învăța scrisul elevul trebuie să discrimineze sunetele din fluxul vorbirii, să memoreze ordinea acestora în cuvinte, cât și echivalentele lor grafice, să însușească trasarea conturului acestora, să execute succesiv mișcărilor necesare, elaborându-și astfel deprinderi motorii exacte.

Л.С.Выготский specifica că ”aceste deprinderi motorii, nu înseamnă, deocamdată, stăpânirea limbajului scris, ci doar a tehnicii scrierii. În ciclul primar, însușirea tehnicii scrierii facilitează și servește ca premisă necesară învățării ulterioare a limbajului scris” (1983, p.177).Cercetătorii limbajului scris relevă că învățarea acestuia este un proces complex ce necesită activarea a numeroase procese psihice, este influențată de factori individuali și parcurge inevitabil mai multe etape sau faze.

Л.С.Выготский menționa că pregătirea pentru însușirea limbajului scris începe mult mai devreme decât învățarea acestuia în școală. Limbajul scris se dezvoltă prin trecerea de la desenarea obiectelor la desenarea vorbirii. Desenul reprezintă o etapă preparatorie pentru scris, numită *stadiul scrierii obiectuale*; Urmează *gestul* – o scriere în aer, care mai târziu, în procesul dezvoltării, se va transforma în semn grafic. „În desene se manifestă un stadiu asemănător scrierii pictografice, ulterior în baza dezvoltării desenului, în baza conștientizării și interpretării celor desenate, copilul ”înțelege” că pot fi desenate nu doar obiectele, ci și vorbirea” (Выготский, 1983, p.54).

C. Păunescu (1984) consideră că grafismul copilului normal cât și al celui deficient mintal parcurge patru nivele :

Nivelul divertismentului grafic, numit de autor și formă intuitivă a scrierii, se exprimă prin mâzgălituri în formă de linii drepte, de linii frânte, de rotunduri.

Nivelul desenului figurativ reprezintă materializarea unei imagini mintale, intenția de a actualiza o imagine mintală (o casă, un pom etc). Ignorarea acestor două nivele în educația grafică, spune autorul, conduce la dificultăți în învățarea limbajului scris.

Nivelul pregrafic are drept finalitate formarea gestului grafic, obiectiv realizat prin exersarea lizibilității, cursivității și corectitudinii trasărilor, a acurateții reproducerii semnelor după un model.

Nivelul scrierii propriu-zise, bazat pe o pregătire psiho-motrică adecvată, adică pe autonomia gesturilor, coordonarea motorie bună, cunoașterea schemei corporale și inexistența sincineziilor, face posibilă trasarea unor grafeme, realizarea scrierii.

Eficiența în învățarea scrierii, mai spune C. Păunescu (1984), este determinată de respectarea "axei procesului de învățare a grafismului".

E.Seguin, O.Decroly, M.Montessori (apud Păunescu, 1984) au considerat că în învățarea scrisului trebuie respectate următoarele principii:

1. Desenul trebuie utilizat ca *activitate premergătoare*, deoarece acesta conține, pregătește și facilitează scrisul prin solicitarea de mișcări organizate în vederea realizării de forme. Studierea formelor geometrice și achiziția a două noțiuni de bază: linia și suprafața plană, trebuie incluse, obligatoriu, în activitățile de inițiere în grafism

2. *Scrierea trebuie să precedă cititul*. Stabilirea legăturii între cele două forme de activitate este necesară, deoarece ambele solicită abilități comune: progresia stânga-dreapta în descifrarea grafismelor, cuvintelor, propozițiilor; orientarea sus-jos pe pagină, înțelegerea noțiunii de rând; formarea unui "câmp vizual" sau lexic, corespunzător câmpului grafic; capacitatea de analiză-sinteză, partajare-grupare, parte întreg;

3. *Inițierea în grafism trebuie să respecte regula de la "mâzgălitură" la literă*. Mâzgălire se realizează cu instrumente variate de lucru pentru familiarizarea cu un anumit tip de efort, apăsare, prehensiune, mișcarea rectilinie și de rotație;

4. *Inițierea în grafism să țină seama de caracteristicile ce decurg din direcția elementelor grafice*. Grafismul presupune gestul grafic rectiliniu (bețișoare sau gesturi bazate pe linia verticală, orizontală, oblică) și cel curbiliniu (valuri, cercuri, spirale, bucle).

J.Ajuriaguerra, M. Auzias și F.Coumes(1980), luând ca indicator de bază dezvoltarea motricității, desemnează trei faze în însușirea grafismului: *precaligrafică*, *caligrafică* și *postcaligrafică*.

Faza *precaligrafică* caracterizată prin dificultăți motorii durează în mod normal de la doi până la patru ani, între vârstele 5-6 și 8-9 ani. Copilul este incapabil să respecte exigențele normelor caligrafice. Liniile curbe, rândul drept, spațiile albe, dimensiunea, înclinarea și legăturile dintre litere sunt rău controlate;

Faza *caligrafică infantilă* (10-12 ani) se caracterizează prin depășirea dificultăților motorii și atingerea unui relativ echilibru grafic. Scrisul elevului mic are tendința de a se mlădia, forma literelor, liniile drepte, spațiile albe sunt corect păstrate.

Faza *postcaligrafică* (după 10-12ani) se caracterizează prin "criza scrisului" determinată de exigența vitezei. Scrisul infantil este prea lent pentru a putea oglindi dezvoltarea accelerată a limbajului oral și gândirea tot mai complexă. Subiectul leagă tot mai bine literele, renunță la ornamentele inutile.

M.M.Безруких (2009) consideră că învățarea scrierii parcurge trei etape:

1) *analitică*, atunci când toate acțiunile (de la analiza unui cuvânt auzit până la transpunerea fonemului în grafem) se află sub control permanent, necesită o atenție sporită, analiza fiecărei componente a acțiunii;

2) *sintetică*, când acțiunile separate devin un tot unitar (de exemplu, analiza fonetică și transpunerea fonemului în grafem nu sunt separate, scrierea literelor nu este dispartă pe elementele ei componente);

3) *automatizării* – când scrierea reprezintă un act unitar, iar unele elemente ale ei sunt realizate automatizat, fără control și atenție concentrată.

Constatăm ca idee finalizatoare la cele expuse mai sus că nu există o părere unitară cât privește etapele achiziționării scrisului, cu toate acestea, analiza modelelor expuse permite să identificăm momentele esențiale ale achiziției scrisului ca proces evolutiv complex. Majoritatea autorilor sunt de acord cu faptul că aceste etape nu sunt rigide. Există diferențe individuale în parcurgerea lor, dar nu se cunosc vârstele exacte la care se produce trecerea de la o etapă la alta. Desfășurarea etapelor este influențată de metodele adoptate în învățarea scrisului, iar trecerea la o etapă superioară nu presupune implicit abandonarea strategiilor utilizate în etapa anterioară.

Etapele oricărui proces sunt mai degrabă entități teoretice, în realitate ele se succed cu o viteză foarte mare, fapt care face imposibilă departajarea lor tranșantă. Cu toate acestea, se atestă acordul asupra faptului că tocmai stagnarea la nivelul unei faze sau nedepășirea acesteia produce dificultăți în învățarea scrisului.

Fiecare individ prezintă trasee ale evoluției scrierii foarte diferite. Unii copii nu ating niciodată idealul caligrafic propus de școală ca rezultat al dificultăților întâmpinate în învățarea scrierii.

1.4. Diagnosticul, indicatorii și tipurile DILS la elevii din ciclul primar

Aria de manifestare a dificultăților de învățare a limbajului scris este foarte complexă și diversă, având profunde implicații negative în viața școlară a elevului, iar ulterior în existența lui de adult.

Abordarea DILS în ultimii 10 ani este una multilaterală cu varii implicații precum cele ale diagnosticului clinic, psiholingvisticii, neuropsihologiei, logopediei, psihologiei cognitive, psihologiei învățării, ceea ce permite cercetarea complexă a cauzelor, simptomelor, a formelor acestora și a tipurilor de intervenție.

Deși preocuparea cercetătorilor pentru DILS are mai mult de 100 de ani, totuși, până la ora actuală nu există o concepție unică cu privire la vârsta exactă, etapa de școlarizare și gradul de manifestare a erorilor scriptice în diagnosticarea DILS. Teoreticienii și practicienii contemporani nu au ajuns la un consens cât privește terminologia, factorii determinanți, diagnosticul și intervenția în DILS.

Unii cercetători în domeniu precum Л.К. Назарова(1979),О.А. Токарева (1969),П.И. Лалаева (2004), Р.Е. Левина (1961), И.Н.Садовникова (1997) le declară disgrafii sau tulburări ale limbajului scris începând din clasa întâia, în timp ce alții, ca de exemplu: D. Ungureanu (1998),Vianin (2011), Т.В.Ахутина (2006),Н.М. Буфетов (2014), Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова (2002)afirmă tranșant că trebuie să facem distincție între DILS (primii 2-3 ani de școlarizare) și tulburările limbajului scris sau disgrafii. Autorii care adoptă această perspectivă, consideră că în intervalul clasei întâia - a treia, perioadă când are loc învățarea activă a limbajului scris, nu poate fi stabilit diagnosticul de ”disgrafie”, ci cel de DILS. Deoarece, termenul de ”disgrafie” face referire la tulburarea scrisului, *acesta nu poate fi utilizat în perioada formării active a deprinderilor de scris*;А.В.Ястребова, Л.Ф.Спирова, Т.Р. Бессонова (1997, p.16) menționează că ”în intervalul clasei întâia – a treia de școlarizare elevii se confruntă cu DILS, iar dacă aceștia nu primesc ajutor specializat, dificultățile de scris devin disgrafii”.

E.Verza (1983), D.Ungureanu (1998), G.Burlea (2007), I.Mititiuc (1996, 1999) și a. atenționează că diagnosticarea tulburărilor limbajului scris este oportună numai după scurgerea timpului necesar învățării limbajului scris prin instruire adecvată. Timpul necesar achiziției deprinderilor elementare de scris diferă în funcție de factori precum: nivelul de dezvoltare neuropsihică, motivația pentru această activitate, efortul și exercițiile efectuate, metodologia predării scris-cititului și condițiile necesare învățării limbajului scris.

Deși la sfârșitul clasei întâia abilitățile de scris ale unor copii par să fie formate, menționează E.Verza, ele poartă frecvent ”un caracter fragil și labil”, ”diagnosticul precis ... devine oportun din clasa a doua...”(1983, p75).

”Adevărații disgrafici și dislexici sunt în proporție de 5%, în timp ce elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris-citit reprezintă 40-60%, din populația totală a elevilor din ciclul primar”, susține M.M.Безруких (2008), iar И.В.Микадзе și Н.К.Корсакова (1994) consideră că proporția elevilor care atestă DILS în ciclul primar este de 30-40% .

În ce privește perioada diagnosticării DILS, М.М.Безруких (2008) susține că acestea devin mai evidente, transpar în cea mai dificilă perioadă a anului școlar și anume în lunile decembrie-februarie, fapt determinat de efectul cumulativ al intensificării și organizării iraționale a sarcinilor de învățare școlară și extrașcolară.

E. Vrajmaș și C. Stănică (1997) consideră că momentul cel mai potrivit pentru diagnosticarea DILS este al doilea an de școlarizare, nespecificând dacă ar trebui să fie în primul sau al doileasemestru.

С.Ф.Иваненко (1984) menționează că debutul dificultăților în învățarea scrisului poate fi sesizat încă de la vârsta de 6-7 ani (în grupa pregătitoare sau în primul semestru al clasei a 1-a), dar devin incontestabile în a doua jumătate a clasei a 1-a sau în clasa a 2-a.

Н.М.Буфетов (2014), invocând considerațiile Asociației psihiatrilor din Rusia, conchide că se poate stabili diagnosticul ”dificultăți specifice de învățare a limbajului scris”, dacă elevii mici prezintă următorii indicatori: performanțe scriptice inferioare în raport cu vârsta, inteligență sub nivelul lor de vârstă cât și în raport cu standardele socio-culturale și educaționale în vigoare; problemele intervenite în învățarea scrisului afectează performanțele învățării școlare; DILS nu sunt rezultatul direct al unor deficiențe vizuale, auditive, neurologice sau a unei școlarizări defectuoase (absențele).

Nu există o schemă universală de cercetare a DILS, valabilă pentru toate cazurile în care ele se manifestă. De regulă, fiecare psiholog-specialist are modelul sau schema sa după care operează în diagnosticarea DILS. Aceasta conține probe, tehnici și metode de cercetare corespunzătoare vârstei și programei școlare a elevilor vizați. Identificăm astfel de modele de depistare și examinare a elevilor cu DILS în lucrările autorilor: Н.К.Корсакова, Е.Ю.Балашева (2002), И.Н.Садовникова (1997), Р.И.Лалаева și Л.В.Венедиктова(2003), Т.В.Ахутина (2001, 2006), Е.Врајмаș și С.Стăницă (1997), I.Mititiuc (1996), G.Burlea (2007) și a.

Ținând cont de faptul că DILS reprezintă o problemă interdisciplinară, stabilirea unui diagnostic definitiv presupune o examinare complexă care comportă mai multe *etape*: *examinarea medicală, examinarea psihopedagogică, examinarea psihologică* (Păunescu, 1984;

Calavrezo, 1967; Toncescu, 1967; Vrăsmaș și Stănică, 1997; Ахутина, 2006; Безруких, 2008, 2009 și a.).

Examinarea medicală (ORL, neurologică etc.) are ca scop determinarea integrității neurologice, vizuale, auditive și a lateralității.

Examinarea logopedică a grafiei elevului, vizează administrarea unor probe specifice cu scopul de a dezvolta prezența DILS, rata și tipurile de erori. Scrisul este cercetat sub trei aspecte: grafia dictată, grafia copiată și grafia unui text elaborat de copil. Vor prezenta interes diagnostic *erorile specifice ale limbajului scris care sunt numeroase, persistente, repetitive și rezistente în timp*. Aceste erori trebuie distinse de "erorile de evoluție" caracteristice majorității copiilor în perioada timpurie a învățării limbajului scris, dar care sunt, considerabil, mai puține la număr, au un caracter labil și pasager.

Un prim pas în stabilirea prezenței DILS este verificarea obligatorie a caietelor de teme a elevilor. Caietul de clasă al unui elev conține o varietate mare de sarcini scriptice realizate, reprezentând astfel, un veritabil „spațiu de centralizare al erorilor”. El este un ”furnizor” important de informații cu privire la caracterul permanent sau sporadic al producerii erorilor, la frecvența și diversitatea acestora, la gradul de perturbare al performanțelor limbajului scris. Această parte a cercetării este îndreptată spre identificarea ”verigii slabe” și a tipului de dificultăți cu care se confruntă elevul (de natură articulatorie, acustică, optică, agramatisme etc.). Elevii ale căror produse scriptice atestă erori repetitive și rezistente vor fi examinați mai atent.

Al doilea pas, îl va constitui cercetarea grafiei dictate. Aceasta se va realiza la nivelul literelor, cuvintelor, propozițiilor și al unui text. C. Calavrezo (1967) recomandă utilizarea unei ”dictări grăbite” în care elevii să fie ”grăbiți” - situație în care erorile specifice ies mai rapid la iveală. Alți autori, dimpotrivă, recomandă să i se dicteze copilului, în ritmul său familiar și chiar să se repete cuvintele dificile.

Al treilea pas îl reprezintă examinarea grafiei copiate caresolicită elevul transcrierea unor litere, cuvinte și propoziții. Această etapă are următoarele obiective: copierea fidelă, timpul de copiere și dacă elevul urmărește sensul celor copiate.

Al patrulea pas este reprezentat de examinarea textului elaborat dependent de elev. A.В. Ястребова, Л.Ф. Спинова, Т.П. Бессонова (1997) sunt de părere că grafia verificată prin dictare și transcriere de text nu dezvăluie în totalitate tabloul erorilor. Cercetarea scrierii, în baza unui text elaborat independent de către elev, oferă date de ordin calitativ permițând identificarea structurii și a gradului de manifestare a DILS. Această etapă a examinării scrisului va evidenția mai pregnant erorile de la nivelul structurii fonetice a cuvintelor (substituirile, omisiunile), cât și agramatisme. Pentru elevii din clasele a doua - a treia se recomandă utilizarea unor planșe cu

imagini tematice după care copilul trebuie să elaboreze o povestioară mică, din câteva propoziții. Dacă această sarcină pare să fie prea dificilă, copilului i se propune, să scrie cuvintele care desemnează anumite obiecte sau acțiuni din planșe.

Un alt aspect important pe care-l semnaleză cercetătorii în domeniu este faptul că la elevii cu DILS este necesar a fi examinată starea limbajului oral și a citirii.

Între dificultățile limbajului oral și DILS există o legătură de interdependență, deși această legătură nu trebuie absolutizată. Sunetele redade corect la nivel verbal pot fi redade eronat la nivel scriptic și invers, sunetele pronunțate greșit pot fi transpuse corect în grafeme. Alteori, un singur sunet alterat la nivel verbal se transpune printr-o paletă largă de erori la nivelul scrisului.

Cercetarea limbajului oral vizează: dificultățile de articulare a anumitor sunete (r, z, l, s, ci, ce etc.), înlocuirea sunetelor ce nu pot fi pronunțate cu altele apropiate acustic (r-l, d-t, p-b.); pronunția incorectă a unor sunete (ș, j, z, t pronunțate cu limba între dinți, etc.); inversiunea de sunete, de silabe; eliminarea unor sunete de la începutul, din interiorul sau de la sfârșitul unor cuvinte.

Verificarea citirii se face în următoarea succesiune: tehnica citirii, apoi înțelegerea conținutului citit. Tehnica citirii urmărește dacă elevul citește pe silabe sau întregul cuvânt, citește pe litere cu greu închegându-le într-un cuvânt, omite sau substituie litere și dacă aceste erori au echivalent la nivel verbal, tempoul. Înțelegerea textului se referă la capacitatea elevului de a reda, de a relata faptele citite și de a pătrunde în sensul, semnificația celor citite.

Examinarea psihologică.

Scrisul este un proces psihic complex și o activitate dificilă pentru copii, fapt care poate determina sincope în învățarea acestuia. Unele și aceleași erori produse în limbajul scris al diferitor elevi pot avea la bază mecanisme psihologice diferite. Concluzii pertinente cu privire la mecanismul producerii DILS pot fi emise analizând, pe de o parte, scrisul elevului, în ansamblul particularităților și erorilor sale specifice, iar pe de altă parte, confruntând ponderea și tipurile de erori cu nivelul de dezvoltare al proceselor psihice superioare.

Eficiența intervenției psihopedagogice în DILS, este imposibilă fără examinarea prin probe psihologice a însușirilor atenției (nivelul concentrării atenției, în special); a productivității memoriei auditiv-verbale și vizuale; a formelor și a operațiilor gândirii (generalizarea, analiza și sinteza) care reprezintă baza formării aptitudinilor metaverbale (capacitatea de a opera conștient și voluntar cu unitățile fonetice); a autoreglajului voluntar al activității. Buna funcționare a acestora este determinantă în învățarea limbajului scris, fapt care transpare în lucrările unor autori de referință precum: А.Р.Лурия (1979), Л.С.Цветкова (1998), Т.В.Ахутина (2001,

2006), М.М.Безруких (2009), Ю.В.Микадзе & Н.К.Корсакова (1994), Е.А.Логинова (2004), P.Vianin (2011), Ж.М.Глозман (2010) și a.

B.Dias (1997) consideră că înțelegerea DILS este imposibilă fără analiza nivelului de dezvoltare a proceselor cognitive solicitate de anumite sarcini școlare. P.Vianin (2011) susține că atunci când evaluăm dificultățile de învățare ale unui elev, trebuie să analizăm gradul de dezvoltare a proceselor psihice cognitive solicitate de sarcinile de învățare.

Analiza cognitivă devine un veritabil instrument de evaluare al funcționării cognitive, de anticipare și înțelegere a dificultăților elevului în timpul realizării unei sarcini de învățare (Dias, 1997; Vianin, 2011). Autorii adoptă o abordare explicită și conștientă a proceselor cognitive, utilizate de elev în sarcinile școlare. Așa cum menționa J.Piaget ”conștientizarea nu este o simplă trecere de la implicit la explicit, ci o adevărată conduită cognitivă de restructurare a experienței” apud. Vianin, 2011, p.72).

Identificarea nu doar a proceselor psihice carentiate, ci și a celor dezvoltate plenar la elevii cu DILS, permit atât realizarea unui pronostic cu privire la zona proximală de dezvoltare a copilului, cât și sprijinul pe procesele psihice integrale în elaborarea strategiilor și procedeele de intervenție logopedică, or, ”finalitatea oricărei intervenții școlare specializate este să amelioreze, în mod real, învățarea conținuturilor școlare” (2011, p.42).

A.Р.Лурия, unul dintre primii cercetători ai mecanismelor neurofiziologice ale scrisului, menționa că ”... pentru ca elevul să-și însușească scrisul, trebuie să distingă și să fixeze clar în memorie, succesiunea sunetelor vorbirii. Trebuie să poată discrimina configurația grafică a literelor fără a face confuzii între cele asemănătoare grafic, să-și elaboreze deprinderi motorii corecte ...” (2002, p.72).

Е.А. Логинова (2004) prezintă următoarea variantă a examinării psihologice:

Dezvoltarea senzorio-motorie:

1. Particularitățile lateralității, a orientării în spațiu, a schemei corporale.
2. Particularitățile percepției vizuale și auditive, a atenției vizuale; a analizei și sintezei vizuale, a coordonării ochi-mână.
3. Particularitățile motricității articulatorii și a celei fine, evaluându-se coordonarea mișcărilor în spațiu și deprinderile grafomotorii.
4. Particularitățile coordonării oculo-motorii și a celei auditiv-motorii, și a atenției.

Procesele psihice și însușirile de personalitate:

1. Particularitățile atenției vizuale și auditive: concentrarea, stabilitatea, volumul, distribuția și mobilitatea.

2. Particularitățile memoriei vizuale și auditive: rapiditatea, volumul, fidelitatea și exactitatea reproducerilor.

3. Particularitățile operațiilor gândirii, tipul dominant de memorie (verbal-logică, vizuală); calitățile gândirii, înțelegerea legăturilor cauză-efect, orientarea în timp și spațiu etc.

4. Particularitățile autoreglării comportamentului în activități: capacitatea de a se angaja într-o sarcină și a ține seama de instrucțiuni în realizarea ei, gradul de implicare și concentrare la sarcină, de a identifica și corecta propriile erori, de a verifica lucrarea după finalizare.

5. Particularitățile trebuințelor cognitive, a motivației, a aspirațiilor, a autoaprecierii și trăsăturilor volitive și a prezenței anxietății școlare.

Erorile de scriere care fac diferența între scriptul unui copil tipic și cel al unui elev cu dificultăți de învățare a limbajului scris pot prezenta o mare diversitate. Dezbaterile contradictorii ale cercetătorilor în problema DILS (J.de Ajiaguerra (1980), D.Ungureanu (1998), H.M.Пылаева (1995), H.K.Корсакова și Ю.В.Микадзе (2002) și a.) converg la ideea că nu există o formă de manifestare standard a dificultăților învățării limbajului scris, ci mai multe. Fiecare copil "imprimând" propriilor dificultăți un stil personal, o amprentă individuală.

Până la ora actuală nu există o tipologie unică a DILS atestăm, totuși, un șir de *indicatori-simptome* care se regăsesc cu o anumită frecvență în lucrările de referință pentru problema DILS.

În diagnosticarea DILS drept *criterii discriminatorii* servesc următorii indicatori: erorile scrierii sunt specifice, persistente și se înregistrează la vârsta școlară (cele din perioada preșcolară numindu-se fiziologice).

În baza acestor criterii cercetătorii în domeniu, evidențiază următorii *indicatori simptomatici ai DILS*:

- Dificultăți în a identifica corect toate literele alfabetului; a transpune un fonem (sunetul) în grafem și invers; a transpune grafemul de tipar în cel de mână; formarea traiectoriei corecte a mișcărilor în timpul realizării grafemului;

- Dificultăți în formarea traiectoriei corecte a mișcărilor în timpul realizării grafemului; nerespectarea rândului și a dimensiunii elementelor literei/grafemului (pe verticală sau orizontală);

- Dificultăți în copierea, transcrierea unor elemente grafice sau litere (trasări neregulate, tremor);

- Dificultăți de analiză și sinteză fonetică a cuvântului;

- Scris instabil, înălțimea și extensia literelor în spațiul rândului disproporționată, tușa tremurată sau trasarea prea apăsată a conturului literelor;

- Substituirile și confuziile de litere, silabe, cuvinte trebuie identificate, prioritar, în scrisul

unui copil. Abundența și persistența acestor erori, sunt indicatori frecvenți ai nedezvoltării limbajului oral, indicând frecvent insuficiente diferențieri ale acestor foneme și la nivelul limbajului oral. Categoriile acestea de erori sunt rezultatul unei percepții globale, a unei slabe conștientizări a cuvântului scris și a sensului acestuia. Substituirile se pot produce după principiul: asemănării optice (d-p-b; u-n, m-n, a-ă, s-ș, t-ț, i-î, ă-a, etc.), asemănării fonemice și/sau kinestezice, și/sau optice (f-v, b-p, c-g, s-z, ș-z, ș-j, d-t, l-r, e-i, ci-gi/ți, ghe-ge etc.), fiind în opoziție două câte două.

- Omisiunile de grafeme, grupuri de grafeme, de cuvinte. Foarte rar, un elev care se confruntă cu DILS nu prezintă cel puțin una din aceste categorii de omisiuni. Părerile cercetătorilor converg asupra faptului că această categorie de erori este mai evidentă în dictări și în textele elaborate individual, decât în copierea unui text; sunt mai pregnante în tulburările limbajului oral, dar se manifestă frecvent și în absența acestora. Această categorie de erori poate afecta oricare dintre litere, dar se extinde cel mai frecvent asupra literelor finale, asupra diftongilor și a triftongilor (ea, oa, eau, iou etc.), asupra grupurilor bi și triconsonantice (mn, cr, șt, rg, lft, ltm, str etc.).

- Adăugirile de litere/grafeme, silabe, cuvinte. Denotă oscilații în stabilirea corectă a formei cuvântului și se pot produce în corpul sau la sfârșitul cuvintelor. Această categorie de erori se poate datora unor ușoare perturbări perceptivă, gradului redus de concentrare a atenției și al excitabilității accentuate (Verza, 1983).

- Inversările de litere/grafeme, silabe, părți din cuvânt (sau metatezele) pot fi întâlnite în orice cuvânt, dar cele mai afectate sunt cuvintele polisilabice ce conțin grupuri compacte de vocale și consoane.

- Perseverările unor litere sau silabe în cuvânt constau în repetările multiple a unor elemente separate care îngreuiază deciptarea cuvântului.

- Fuziunile și comprimările a două sau mai multe grafeme sau cuvinte sunt fenomene mai rar întâlnite în scrisul elevilor cu DILS, dar atunci când se produc afectează considerabil lizibilitatea textului scris. Contopirile de cuvinte se produc prin alungirea liniei ultimei grafeme a cuvântului. Comprimările pot afecta structura întregului cuvânt, doar sfârșitul cuvântului sau se pot manifesta prin suprimarea totală a unor litere.

- Scrierea dispartă a cuvintelor se poate produce ca rezultat al nedezvoltării capacității de analiză și sinteză fonetică sau a dificultății de elaborare a imaginii globale a cuvântului.

- Omisiunea unor părți din cuvânt, a unui cuvânt întreg, a conjuncțiilor și prepozițiilor.

- Agramatismele: omisiunea prepozițiilor, conjuncțiilor, a semnelor de punctuație; erori de acord în gen, număr și caz; Criteriul de bază în identificarea acestor dificultăți este vârsta școlară

suficientă formării deprinderilor ortografice și caligrafice.

- Tempoul foarte lent al scrierii în raport cu alți colegi de aceeași vârstă. Acest aspect al scrierii elevilor cu DILS se manifestă mai pregnant la transcrierea unui text, corelând frecvent cu tulburări ale formei și mărimii grafemelor, cât și a distanței dintre cuvinte;

- Nerespectarea spațiului paginii prin redarea inegală a unor grafeme, sărirea unor rânduri, încălecare a altora, nerespectarea direcției scrisului (urcarea sau coborârea liniei). J. de Ajuriaguerra et all. consideră că organizarea deficitară a paginii, neîndemânarea și greșelile de formă și proporție alterează unitatea textului, făcându-l dezagreabil și ilizibil, chiar și atunci când spațiul paginii este liniat.

- Scrisul în oglindă se manifestă printr-o deformare a grafemelor datorită înclinării exagerate a scrisului, spre stânga sau dreapta; Această formă a scrierii se realizează prin rotirea grafemelor încât ajung să fie ca o imagine reflectată în oglindă.

- Disortografia poate fi diagnosticată după clasa a treia și mai sus, analizându-se toate tipurile limbajului scris (dictare, copiere, scris independent), depistându-se pregnanța erorilor de tip ortografic în raport cu programa școlară a clasei corespunzătoare.

Substituirile, confuziile, omisiunile, adăugirile, inversiunile și repetările prezente la nivelul unor litere sau silabe sunt numite generic alterări sau denaturări ale structurii fonetice a cuvântului, deoarece modifică radical cuvintele, acestea devenind total ilizibile în afara contextului. Fuziunile/contopirile a două sau mai multe cuvinte, scrierea dispartă a cuvintelor, omisiunea unor părți din cuvânt, a unui cuvânt întreg, a conjuncțiilor și prepozițiilor, contopirea unor cuvinte sunt regăsite și sub numele de tulburări ale structurii propoziției.

Diversitatea tipologiilor existente ale DILS reflectă multitudinea criteriilor care au stat la baza acestora: indicatorii simptomatici, factorii incriminați în producerea acestora, procesele psihice insuficient dezvoltate, nedezvoltarea operațiilor scrierii. Fiecare cercetător care s-a hazardat să-și elaboreze propria clasificare a exploatat un anumit criteriu. În cele ce urmează prezentăm câteva tipologii.

J.de Ajuriaguerra și colaboratorii săi (1980), cercetând scrierea copiilor cu DILS, din punct de vedere al dezvoltării motorii, al dominanței laterale, al organizării spațiale, al nivelului ortografic și al adaptării emotiv-afective a conturat 5 tipuri ale acestora. Cele cinci tipuri de DILS au fost desemnate în funcție de trei trăsături grafo-motorii: proasta organizare a paginii, neîndemânarea trasării literelor și liniile retușate, erorile de formă și de proporție a literelor trasate. Cele cinci tipuri de DILS, după J. de Ajuriaguerra și col., sunt:

1. Grupa rigizilor. Scrisul înclinat spre dreapta, cu direcția foarte regulată, creează impresia de rigiditate și încordare. Scrisul trădează o adevărată impulsivitate care se manifestă

printr-un traseu neregulat mult fața de cel scrisul normal. Regularitatea înclinării spre dreapta este păstrată cu mult efort. Arcadele, ca formă de legătură, sunt înlocuite prin unghiuri ascuțite, dând scrisului un aspect colțuros. Rândurile și cuvintele sunt înghesuite.

2. *Grupa astenicilor*. Scrierea se manifestă prin moleșirea traseului, dimensiunea neregulată a grafemelor, așezarea neglijentă în pagină. Rândul urca și coboară iar spațiile marginale sunt reduse. Grafemele sunt mici, împrăștiate în lățime, nesigur trasate, cu neregularități de dimensiune și de direcție.

3. *Grupa impulsivilor*. Subiecții nu pot să se controleze. Scrisul face impresia că fuge de la un capăt la celălalt al hârtiei, fără să se preocupe de calitate: formele sunt imprecise din cauza "excesului de viteză". Partea finală a cuvintelor și punctuația alungită excesiv.

4. *Grupa neîndemânaticilor*. Subiecții au probleme în reproducerea modelelor caligrafice și în modul de legare a literelor. Formele sunt greoaie, rău proporționate, retușate, cu dimensiuni neregulate, legăturile au un caracter foarte infantil: copilul nu depășește stadiul punctelor de sudură și al alipirilor, așezarea în pagină prost organizată.

5. *Grupa subiecților înceți și preciși*. Scrisul acestor copii se caracterizează prin căutarea preciziei și a controlului, ceea ce duce la o încetineală substanțială, preocupare permanentă pentru forma bună. Sunt preocupați de punerea în pagină, de păstrarea rândului, spațiilor albe. Actul grafomotoriu este lent, iar traseul fragil și tremurat.

Cercetătoarele P.И.Лалаева și Л.В.Венедиктова (2003) stabilesc următoarele tipuri de DILS:

1. *DILS de tip acustico-articulator*. Aceste dificultăți sunt considerate rezultatul unor tulburări articulatorii, care se reflectă în scris. Elevul scrie cum vorbește. Scrisul este afectat de inversiuni, substituiri, omisiuni ale unor litere tulburate și în limbajul oral. A.Р.Лурія (2002), deși recunoaște scrisul și citirea ca forme ale activității verbale, consideră că acestea au o geneză și structură psihofiziologică diferită față de cea a limbajului oral. DILS coexistă uneori cu dificultățile limbajului oral, totuși, suscită strategii diferite și distincte de intervenție.

2. *DILS determinate de tulburări ale diferențierii fonemice*, de nedezvoltarea reprezentărilor fonetice, de dificultățile codificării și a decodificării literelor, grafemelor. Caracteristice acestui tip de dificultăți sunt substituirile unor foneme apropiate acustic: siflante-suerătoare, surde-sonore, africcate (s-ș, ș-j, c-g, p-b...), vocalele o-u, e-i.

3. *DILS determinate de tulburarea analizei și sintezei fonetice*, ce se manifestă prin omisiunea consoanelor, vocalelor și a unor silabe; inversări, adăugiri de litere și silabe.

4. *Agramatizele* se pot manifesta la nivelul cuvântului, îmbinărilor de cuvinte, propozițiilor și al textului. Sunt determinate de nedezvoltarea structurii lexico-gramaticale a limbii,

dificultățile fiind de natură morfologică sau morfosintactică, de acord a cuvintelor în gen, număr și caz.

5. *DILS de natură optică* sunt determinate de nedezvoltarea orientării spațiale, a analizei și sintezei vizuale, a memoriei vizuale, concretizându-se în perturbarea formei grafice a literelor, substituirea și inversarea literelor în baza asemănării lor grafice: m-n, b-d, u-n, etc. Acest tip de dificultăți se subîmparte la rândul-i în literale și verbale. Cele literale constau în dificultăți de reproducere a unor grafeme separate. Cele verbale se manifestă în scrierea cuvintelor prin deformări, substituiri și inversări ale literelor asemănătoare grafic.

T.В.Ахутина și О.Б.Иншакова (2008) elaborează următoarea tipologie a DILS:

1. *DILS condiționate de nedezvoltarea reglajului voluntar* sau carențierea funcției de planificare și control. Acești copii au dificultăți de analiză fonetică, de concentrare și stabilitate a atenției voluntare, de orientare. Ei au probleme de angajare în sarcină, de trecere de la o sarcină la alta, manifestă impulsivitate sau inerție în reacții. Scrisul este caracterizat prin erori de tipul perseverării și a omisiunii unor litere, silabe, cuvinte; adăugirea și contopirea unor litere sau cuvinte. Incapacitatea de a distribui atenția între partea tehnică și cea ortografică a scrisului produce erori ortografice (lipsa majusculei, cratimei, etc.).

2. *DILS determinate de neputința menținerii capacității de lucru*, a tonusului activ al scoarței. Acești elevi se caracterizează prin fatigabilitate rapidă și capacitate redusă de muncă, factori care îngreuiază automatizarea scrisului. Oboseala instalată poate determina intensificarea tonusului muscular, care la rândul-i compromite menținerea poziției statice în timpul scrierii, afectând mărimea, înclinarea și tușa literelor.

3. *DILS de natură optico-spațială* sau "determinate de emisfera dreaptă". Emisfera dreaptă este responsabilă de coordonarea oculo-motorie, de capacitatea de a asambla și memora amplasarea elementelor la nivelul unui întreg, adică percepția unei imagini unitare. Manifestările acestui tip de dificultăți provin din problemele de operare cu informații spațiale, concretizându-se în: greutatea orientării în pagină și a respectării rândului, fluctuații ale direcției și mărimii literelor, substituirea literelor după criteriul asemănării vizuale (n-m), omisiunea literelor, scrisul în oglindă, scrierea dispartă sau contopirea unor cuvinte etc.

A.Л.Сиротюк (2001), luând ca bază cercetări de neuropsihologie, distinge următoarele trei tipuri de DILS:

1. *DILS de natură verbală*, care se subîmpart în motorii și senzoriale.
2. *DILS neverbale sau de natură gnostică*, care sunt prezente împreună cu probleme perceptivă, optico-spațiale.
3. *DILS pe fundalul unui reglaj voluntar diminuat* al propriei conduite și al redusei

motivații pentru învățare.

C.Păunescu (1984) semnalează, în funcție de etapa apariției, formă și evoluție, următoarele tipuri de DILS:

1. *Perturbări ale elementelor primare ale grafismului*, specifice etapei inițiale a învățării limbajului scris, adică în perioada preabecedară. Paleta acestor probleme este foarte diversă: incapacitatea de a reproduce o figură geometrică după model; dificultăți de trasare a unor linii drepte, curbe; dificultăți în respectarea direcțiilor de orientare spațială: sus-jos, stânga-dreapta; dificultăți de asamblare într-un tot a unor segmente diferite.

2. *Dificultăți specifice ale limbajului scris* caracterizate prin lipsa legăturii dintre sistemul simbolic și literele care reprezintă sunetele, cuvintele, fraza. Elevul scrie litere ce nu au nici o legătură cu sunetul auzit.

3. *Dificultăți de evoluție ale limbajului scris* (sau structurale) caracterizate prin: confuzii între fonemele asemănătoare din punct de vedere sonor (f-v, p-b, t-d, c-g etc.) sau grafic (o-a, d-b, i-î, ă-â, m-n, etc.); omisiuni (eliminarea literelor finale din formele plurale ale substantivelor și adjectivelor, omisiuni de litere în interiorul diftongilor și triftongilor, omisiuni de litere în cadrul cuvintelor, omisiunile de silabe, în deosebi cele care se repetă sau sunt asemănătoare: lalelele, luleaua etc); inversiunea seriei temporo-spațiale caracterizată prin nerespectarea organizării pe coordonata temporo-spațială a structurii cuvântului (“pac” în loc de “cap”, “lac” în loc de “cal” etc.).

4. *DILS de tip motor* caracterizate prin ilizibilitate și ritm extrem de lent. Ea duce la scrierea defectuoasă, la tulburări caligrafice, la discaligrafii.

5. *DILS de tip spațial* caracterizate prin scrierea pe partea dreaptă a paginii, imposibilitatea de a menține linia dreaptă (scrisul în diagonală, descendent, ascendent sau ondulat, separarea în părți a cuvântului).

6. *Disortografia* reprezintă ansamblul de dificultăți în învățarea ortografiei, este incapacitatea de a scrie corect, deși subiectul are un nivel mintal suficient, o școlarizare normală și poate învăța să scrie.

7. *Disfonografiile* sunt erori de transcriere a limbajului oral în limbajul scris.

Studiile actuale de neuropsihologie, psiholingvistică, psihopedagogie, logopedie cu privire la fenomenul scrierii relevă că aceasta este o formă complexă a limbajului ce include un număr mare de operații diferite sub aspectul complexității: semantice, lingvistice, senzorio-motorii. În consecință, evidențierea formelor de DILS doar în baza unui singur criteriu se consideră neîntemeiată, nerelevantă și insuficientă. Așadar, se cere aplicare unei abordări complexe și sistematice a fenomenului DILS.

1.5. Factorii determinanți ai DILS

În determinarea DILS nu acționează o singură cauză, ci mai multe, iar identificarea lor este extrem de dificilă. D.Ungureanu susține în acest sens că "... în problema DI, stabilirea etiologiei constituie subiectul cel mai dureros" (1998, p.231).

J. de Ajuriaguerra și col. susține că un copil are dificultăți de învățare ale limbajului scris atunci când calitatea scrisului său este deficitară, fără ca această lacună să poată fi explicată de vre-un deficit neurologic sau intelectual (1980).

Din perspectivă neurologică apariția și manifestarea problemelor, dificultăților în învățarea limbajului scris nu poate fi concepută în afara leziunilor sau disfuncțiilor cerebrale, considerate mult timp a fi singura cauză determinantă, ignorându-se cauzele de origine psiho-pedagogică și tulburările de motricitate.

Reprezentanții teoriei optico-spațiale - A.Kussmaul, L.Kerr, P.Morgan, M.E.Masson, A.Ombredane - au considerat drept cauze ale DILS tulburările senzoriale optico-spațiale și auditive ca rezultat al unor leziuni sau disfuncții ale creierului în zona frontală stângă (apud Левина, 1961), iar N.Galiffret-Granjon, E. Arnold, J.Bachmann, R.Luchsinger au demonstrat experimental, că nu există o legătură de cauzalitate între tulburările percepției vizual-spațiale și DILS (apud Цветкова, 2000). T.Bakker, M.Sovak (1981) susțin că elevii cu DILS prezintă perturbări specifice ale percepției secvențelor de stimuli verbali, gestionată de emisfera cerebrală stângă responsabilă de limbaj. Autorii totuși nu recunosc legătura dintre dificultățile limbajului oral și cel scris.

S.T.Orton (apud Левина, 1959) considera că DILS nu sunt determinate doar de disfuncții ale creierului, ci și de tulburări de lateralizare: pierderea dominanței emisferei stângi asupra emisferei drepte. F.P.Sânc, E.Veseli vorbesc despre "lateralită" care determină în unele cazuri apariția dificultăților de învățare a limbajului scris-citit, termenul se referă la "lateralitatea contrariată" caz în care copiii stângaci sunt impuși să scrie cu mâna dreaptă; F.Kocher și C.Launay incriminează stângăcia în producerea dificultăților de învățare a limbajului scris-citit, afirmând că 50% dintre copiii ce le manifestă sunt stângaci (apud Цветкова, 2006).

O altă cauză considerată a fi implicată în producerea DILS este lenta maturizare neuromusculară, insuficienta dezvoltare a motricității generale și fine, cât și deficiențele de motricitate. E.Verza (1983), R.S.Eustis (apud Burlea, 2007) vorbesc despre faptul că nedeveloparea sau tulburările de motricitate se asociază frecvent cu deficiențe ale organizării spațiale și temporale care pot fi întâlnite și la copiii cu dificultăți în învățarea limbajului scris, dar cu o dezvoltare intelectuală bună.

Abordarea psihofiziologică a dificultăților în învățarea limbajului scris, fundamentează ideea nedezvoltării sau tulburării analizatorilor, a deficitului intersenzorial care duc la perturbarea analizei și sintezei informației parvenite de la diferite registre perceptiv (vizual, auditiv, vizual-tactil și kinestezi), dificultăți de transcodare a informației dintr-un registru perceptiv în altul, de exemplu, transpunerea fonemelor în grafeme. O.A.Токарева (1969) definește acest fenomen ca legătură asociativă slabă între imaginea vizuală și cea auditivă, în cazul unui intelect normal.

Alți cercetători precum P.E. Левина (1961), P.M. Боскис (1948) relevă faptul că DILS sunt manifestări ale nedezvoltării percepției fonemice - capacitatea diminuată a copiilor cu auz normal de a surprinde realitățile sonore ce constituie sistemul de foneme al limbii materne. P. Беккер, М. Совак (1981), E.Verza (1983) menționează că atunci când nu pot fi incriminate tulburările de pronunție, dificultățile citit-scrisului se datorează unui handicap al auzului fonemic. Д.Б. Элькони (1998), I.Y.Lieberman, D.P.Shankweiler, J.Dowing (apudBurlea, 2007) atenționează asupra tulburărilor în procesul fonologic, concretizate în problemele elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris, de a stabili legătura între fonem și grafem.

P.E. Левина (1961), C.Păunescu (1984), C.Calavrezo (1967), E.Verza (1983) nu doar au abordat DILS prin prisma mecanismelor psihofiziologice afectate, ci au făcut legătura cauzală între acestea și dificultățile limbajului oral. Totuși, autorii menționează că această legătură este individuală. Indicii de natură fonetică sunt niște predictorii relativi pentru apariția DILS dacă copilul nu a recuperat tulburările limbajului oral, până la vârsta învățării scris-cititului și reprezintă predictorii siguri pentru copiii de 8 ani cu tulburări persistente ale limbajului oral.

Abordarea ereditară sau ideea naturii congenitale a DILS îi are în calitate de susținători pe Kerr și Morgan, Arnold și Luchsinger, Norrie, Hallgren, Reinhold care afirmă în acest sens că de la părinți se moștenește o anumită imaturitate a creierului, ce determină, ulterior DILS (apudЦветкова, 2000). Vernon însă, se declară sceptic cât privește determinarea ereditară a dificultăților scris-cititului, iar Rutter consideră mai importantă moștenirea socială (apudGraham, Harris, Olinghouse, 2007).

М.Зееман (1962) califică insuficiențele dezvoltării intelectuale ca factori determinanți ai tulburărilor de vorbire și al dificultăților formării deprinderilor lexo-grafice. B.Zorgo și E.Neagu-Boșcaiu, analizând relația dintre intelect și tulburările de vorbire, semnalează efectele negative ale tulburărilor limbajului oral și scris asupra evoluției intelectuale a elevilor (apud Verza, 1983). Într-o cercetare efectuată pe copii cu intelect normal și pe copii cu debilitate mintală au fost observate diferențe semnificative în ceea ce privește dezvoltarea și evoluția comportamentului verbal în raport cu intelectul și că ”cu cât este mai avansat nivelul dezvoltării

intelectuale a copilului, cu atât conduita verbală se manifestă în forme mai variate, devenind tot mai suplă și mai complexă”(Păunescu,1984, p.41).

Alte trei categorii de factori, discutați în literatura de specialitate, cu repercusiuni asupra învățării scris-cititului, sunt factorii materni, socio-economici și ordinea nașterii copilului în familie. Sarcinile purtate dificil, nașterile grele se pot solda cu leziuni la nivelul creierului, cauzând DILS. Factorii socio-economici se referă la condițiile materiale și culturale în care se dezvoltă copilul. Mediul socio-cultural precar și lipsa de preocupare pentru dezvoltarea fizică și psihică a copilului influențează negativ dezvoltarea normală a deprinderilor lexo-grafice timpurii (Verza, 2003).

Т.В.Ахутина și О.Б.Иншакова (2008), Н.М.Пылаева (1995), И.В.Микадзе, Н.К.Корсакова (1994) susțin că deprivarea socio-culturală timpurie influențează semnificativ dezvoltarea psihică a copilului, determină probleme organice și funcționale. Factorii pozitivi de mediu, însă, pot atenua chiar și problemele neurobiologice. DILS nu sunt strict predeterminate neurocerebral și funcțional.

Cu privire la ordinea nașterii unui copil într-o familie ca factor al dificultăților lexo-grafice E.Verza (1983) consideră că sunt pure speculații. În familiile cu mulți copii, experiența părinților favorizează eficiența ajutorului acordat copilului, cunoștințele acumulate la școală circulă mai intens și nu trebuie neglijată implicarea fraților mai mari.

М.М.Безруких (2009) invocă drept responsabile de producerea DILS cauzele: exogene, endogene și mixte. Prima categorie o reprezintă factorii exogeni: socio-economici, socio-culturali; factori școlari de risc: intensificarea procesului de învățare, neadecvarea metodelor de învățare și a cerințelor față de elevi. A doua categorie cuprinde factorii endogeni: cauze genetice, tulburări ale dezvoltării pre- și postnatale, tulburări neurosenzoriale: nedezvoltarea structurilor reglatorii ale creierului, a proceselor cognitive. În categoria cauzelor mixte sunt agramatisme și copiii din grupele de risc, cei care se îmbolnăvesc frecvent, cei lenți, hiperactivi, stângaci, din familiile vulnerabile.

Din multitudinea de teorii etiopatogenetice, treptat, s-a conturat o abordare sistemică a DILS, impunându-se ideea unei cauzalități complexe. „A funcționat – afirma C. Paunescu - principiul medicinei actuale, după care o cauză anumită poate determina o simptomatologie diversă, iar în cazul unei simptomatologii unice pot exista cauze complexe diferite” (1984, p. 45).

La ora actuală nu se mai insistă asupra dominanței uneia din cauze, ci se recunoaște faptul că DILS pot fi determinate de o multitudine de cauze, cu atât mai diversă fiind simptomatologia acestora și mai necesar diagnosticul diferențial. Același deficit poate îmbrăca forme diferite ale

DILS sau poate să nu fie însoțit de dificultăți ale grafismului. În susținerea acestei afirmații, J. de Ajuriaguerra și col. (1980) afirmă că un subiect care prezintă un deficit motor poate să aibă fie un scris complet dezorganizat, fie un scris lent, infantil, dar cîteț; un hiperemotiv își poate manifesta tulburarea sub forma unui scris extrem de rapid, care devine treptat ilizibil sau, dimpotrivă, sub o formă hipercontrolată, care provoacă numaidecît o crampă. Prin urmare, pe specialiștii în DILS trebuie să-i preocupe nu numai aspectele deficitare evidențiate de probele psihopedagogice sau de analiza copilului, ci și modul în care individul reacționează în fața deficitului. E.Verza (1983) recomandă minuțiozitate și profesionalism în stabilirea factorilor determinanți ai dificultăților în învățarea limbajului scris.

1.6. Consecințele DILS asupra personalității și intelectului copiilor

Necesitatea stringentă de depistare timpurie a DILS și a cauzelor ce le determină este dictată și de consecințele pe care le au acestea asupra dezvoltării psihice și asupra reușitei școlare ulterioare a copilului, cât și asupra vieții viitorului adult.

La o anumită categorie de copii dificultățile în învățarea limbajului scris duc la apariția a numeroase manifestări psihopatologice: neurastenii și nevroze, tulburări ale somnului manifestate noaptea prin greutăți de adormire sau insomnie, iar ziua prin somnolență, tulburări ale poftei de mîncare, dureri de cap, labilitate emoțională, nervozitate, fobia lucrărilor scrise etc. O altă categorie de copii manifestă frecvente tulburări comportamentale: agresivitate, negativism, impulsivitate, conflicte cu colegii, profesorii, părinții și chiar elemente de comportament antisocial sau delicvent (furturi mărunte, fumat, plecări de acasă și ”chiulitul” de la școală) (Иваненко,1987).

Cercetătorii Л.В.Савельева (2017), О.А.Семенова (2007), Н.К.Корсакова (2002) și a. susțin că lipsa intervenției psihopedagogice prompte în dificultățile de învățare a limbajului scris la elevii mici duc frecvent la retard repetat în dezvoltarea intelectuală. Nedezvoltarea deprinderilor de scris-citit corect, ulterior, are drept consecință dificultăți majore în însușirea obiectelor de studiu, care se bazează, în mod absolut pe prelucrarea orală, lexică și scrisă a materialului conținut. Dificultățile ce apar în rezolvarea exercițiilor aritmetice, incapacitatea de a citi corect datele problemei și a le memora, de a deduce esențialul, de a formula și a scrie întrebările sunt factorii care duc inevitabil la neînsușirea programei școlare, la eșec școlar și deci la retardul repetat în dezvoltarea intelectuală.

Elevii cu DILS nu își fac temele scrise pentru acasă, manifestă repulsie pentru efortul intelectual, sunt demotivați, prezentând o atitudine îndolentă față de activitatea școlară, la acestea adăugându-se ”trăirea dramatică a eșecurilor repetate la învățătură” (Păunescu. 1983, p.71). F.Crescenzi, C.Smith, L.Strick susțin că oboseala mare, suferința psihică, frustrarea, furia,

neputința alimentează neîncrederea în sine, stima de sine scăzută favorizând apariția tulburărilor de tip afectiv și comportamental, dezadaptarea școlară și socială la acești copii (apud Popa, 2013). Absența intervenției psihologice specializate, conștientizarea de către elev a dificultății proprii pot determina conflicte cu profesorii și părinții, cu colegii. D.Cullian, specificând în acest sens că situațiile conflictuale repetate pot influența negativ concentrarea atenției, eficiența rezolvării problemelor, calitatea engramării și reactualizării informațiilor cât și celelalte procese psihice cognitive necesare în învățare (apud Popa, 2013). E.Verza conchide că „tergiversarea în acordarea unui ajutor specializat determină instalarea unei stări nevrotice care, odată permanentizată, atrage după sine tulburări la nivelul dezvoltării psihice a copilului” (1983, p.71).

D.Schipor (2013) susține că depistarea tardivă a DILS cât și catalogarea performanțelor scăzute ca rea voință sau indolență a copilului poate duce la aprofundarea dificultăților și diminuarea dramatică a motivației pentru învățare și a stimei de sine, a integrării sociale a elevului. Depistarea timpurie și prevenția sunt abordări productive și benefice în cazul dificultăților de învățare.

M.M.Безруких (2009) consideră că cele mai multe DILS sunt determinate de neconcordanța dintre metodele de învățare (utilizate de învățători) și particularitățile psihofiziologice de vârstă ale elevilor, de condițiile de organizare a procesului de învățare și de exigențele exagerate față de copil. Ignorarea dificultăților specifice de învățare are drept consecință deteriorarea sănătății copilului în ansamblu, și a celei psihoemoționale, în particular. Autoarea constată cu regret că cei mai mulți dintre părinți și învățători au tendința ”să arunce vina” pentru DILS pe indisponibilitatea, incapacitatea copilului, proasta pregătire a acestuia pentru școală, nedorința, lenea și insuficienta silință a copilului. Prea puțini dintre adulții însă, înțeleg suprasolicitarea, microstresurile zilnice și limitarea în timp (”abia te miști!”, ”scrie mai repede!, ”nu dormi!” etc.) la care este supus zilnic elevul mic.

S-ar putea să existe și alte explicații privind apariția și dezvoltarea DILS, dar cele expuse mai sus sunt, în concepția noastră, cele mai relevante și mai bine argumentate.

Ajunși la capătul analizei cercetărilor efectuate la noi în țară și peste hotarele ei despre DILS și efectele lor asupra destinului școlar al copilului putem trage linia și întocmi bilanțul.

Grație eforturilor savanților psihologi, psihopedagogi, logopezi și neuropsihologi care au abordat tema dificultăților de învățare a limbajului scris (DILS) de către elevii claselor primare au fost înregistrate rezultate științifice notorii în domeniul studiat: au fost elaborate teorii și concepții privind natura și manifestările DILS, a fost analizată și dezvoltată structura internă a limbajului scris, au fost scoase în evidență etapele pe care le parcurge învățarea și însușirea

limbajului scris, au fost determinați indicatorii care servesc drept repere în diagnosticarea DILS și a formelor lor, a fost stabilit faptul că DILS se fac vinovate de multiple eșecuri și frustrări ale copiilor de vârstă școlară mică, că ele au consecințe nefaste asupra sănătății și icalității vieții elevului mic și-i prejudiciază grav imaginea de sine și încrederea în sine. Cu toate acestea, constatăm cu regret că până la ora actuală nu s-au efectuat cercetări edificatoare a **problemei combaterii dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii claselor primare prin acțiuni și tehnici de ordin psihologic**. Nu am găsit, prin studiul nostru teoretic, răspunsuri concludente și convingătoare la întrebări foarte importante pentru construirea unui program psihologic de diminuare a DILS și a efectelor lor nocive, cum ar fi: *Care sunt structurile psihice care asigură învățarea cu succes a limbajului scris și a căror carențe produc fenomenul DILS? Cum pot fi identificați elevii cu DILS? Prin ce se deosebesc elevii cu DILS de cei fără DILS și de ce și prin ce ei sunt alfel? Ce strategii de învățare ar putea servi drept bază pentru un eventual program psihologic de intervenție în DILS? Prin ce modalități ar putea fi implementat un astfel de program?* și a.

În scopul obținerii unor răspunsuri veridice și științific argumentate la problema de cercetare enunțată mai sus a fost realizat un studiu experimental și altul de factură practică, mersul și rezultatele cărora sunt expuse în capitolele ce urmează.

1.7. Concluzii la capitolul 1

Studiul teoretic al problemei dificultăților de învățare a limbajului scris a condus la următoarele concluzii:

1. Analiza teoretică realizată într-o manieră critică a studiilor despre natura dificultăților de învățare ne-a permis să formulăm o definiție proprie a acestui concept: ***Dificultățile de învățare sunt performanțele școlare situate sub potențialul de învățare al unui elev cauzate de insuficiența dezvoltării proceselor lui cognitive și ale celor reglatorii (atenționale, motivaționale, volitive, afective), exceptând prezența unor deficiențe senzoriale și mintale.***

2. În baza analizei definițiilor DILS din literatura de specialitate am adoptat ca definiție de lucru pentru studiul nostru următorul enunț: ***Dificultățile de învățare a limbajului scris reprezintă perturbări ale procesului de învățare a limbajului scris în perioada școlară primară care constau în obstacole semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj și care nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale, motorii.***

3. Fenomenul DILS se distinge prin următoarele caracteristici esențiale ce-l definesc și-i conferă identitate:

- ele reprezintă *perturbări* ale procesului de învățare a limbajului scris;
- se manifestă în *obstacole* semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj;

- au drept rezultat *erori* la nivelul literelor, erori gramaticale, erori de punctuație, erori la organizarea scriptului în pagină;

- nu sunt cauzate de *deficiențe neurologice, mentale, senzoriale sau motorii, ci mai degrabă de circumstanțe de ordin psiho-educational și pedagogic*;

- au loc în perioada *școlarității primare*.

4. Există două categorii de DILS: 1) dificultăți ale învățării limbajului scris accentuate (DILSA) și 2) dificultăți ale învățării limbajului scris tipice (DILST). Deosebirea esențială dintre ele constând în aceea că DILSA necesită, în virtutea gravității lor, intervenție psihologică specială pentru a fi depășite, în timp ce DILST pot fi înlăturate prin demersuri și măsuri psihologice și pedagogice obișnuite, practicate curent în viața școlară.

5. Modelul teoretic care asigură, în concepția noastră, înțelegerea adecvată a modului în care funcționează sistemul cognitiv uman în cazul limbajului scris este cel al lui P. Vianin (2011). Potrivit acestuia funcționarea cognitivă în dinamică se prezintă astfel: stimulii senzoriali din mediu pătrund în sistemul cognitiv prin registrul perceptiv (input), activând atenția și percepția; procesorul central preia aceste informații, modificându-le, prelucrându-le prin intermediul proceselor metacognitive și cognitive, iar atunci când procesarea informației este finalizată, registrul output-ului verifică produsele procesorului central și produce un răspuns inteligibil în mediul său. Modelul ne sugerează că fiecare dificultate de învățare a limbajului scris este consecința procesării defectuoase a informației în anumite verigi sau puncte specifice din cadrul modelului.

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

2.1. Scopul, obiectivele, ipotezele și metodologia cercetării experimentale a DILS

Scopul experimentului de constatare constă în relevarea particularităților psihice și a celor de personalitate la elevii cu DILSA în raport cu elevii cu DILST.

Obiectivele care vor ghida atingerea scopului propus:

1. Elaborarea design-ului experimental.
2. Formarea eșantionului de cercetare.
3. Selectarea instrumentelor psihologice de măsurare și evaluare a variabilelor de cercetare.
4. Realizarea experimentului propriu-zis.
5. Prelucrarea datelor experimentale.
6. Interpretarea rezultatelor obținute și formularea concluziilor.

Ipoteza generală. Presupunem că elevii cu DILSA, spre deosebire de cei cu DILST, s-ar caracteriza printr-un grad semnificativ mai scăzut al dezvoltării proceselor psihice cognitive, reglatorii și a însușirilor de personalitate, care asigură învățarea scrisului, și că anume carențele în dezvoltarea acestor procese și însușiri ar cauza DILS și le-ar alimenta evoluția și creșterea.

Din ipoteza generală am dedus **6 ipoteze particulare** în care se afirmă:

1. Ar exista diferențe în dezvoltarea funcției perceptiv-motrice a elevilor cu DILSA și a celor cu DILST.

2. Elevii cu DILSA s-ar caracteriza prin imaturitatea schemei corporale, orientare spațio-temporală deficitară, spirit de observație slab dezvoltat și dificultăți ale memoriei de lucru în măsură mai mare decât colegii lor cu DILST.

3. Atenția ca proces de selecție a informației, de control și organizare a activității grafice ar putea prezenta anumite diferențe de calitate și nivel la elevii cu DILSA față de cei cu DILST.

4. Posibil să existe diferențe de productivitate a memoriei auditiv-verbale și a celei vizuale la elevii cu DILSA în raport cu cei cu DILST.

5. Ar putea exista diferențe la nivel de inteligență și gândire între elevii cu DILSA și cei cu DILST.

6. Ar exista anumite diferențe între elevii cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul factorilor de personalitate.

Variabilele experimentale

Variabila dependentă este reprezentată de dificultățile accentuate de învățare a limbajului scris (DILSA).

Variabilele independente:

- 1) funcția perceptiv-motorie,
- 2) capacitatea de discriminare a identicului de simetric,
- 3) atenția voluntară,
- 4) memoria auditiv-verbală și cea vizuală,
- 5) inteligența și operațiile gândirii,
- 6) factorii de personalitate,

Evaluarea proceselor și însușirilor psihice solicitate de sarcina de învățare a limbajului scris în acest demers experimental a fost privit ca mijloc de identificare și înțelegere a funcționării cognitive a elevilor cu DILSA, și, în consecință, de concepere și elaborare a programului de intervenție în DILSA.

Edificatoare pentru noi, în acest sens, sunt cuvintele lui P. Vianin: ”Dacă vrea să înțeleagă dificultățile întâlnite de un elev, specialistul va trebui să știe exact care sunt procesele cognitive cerute de anumite tipuri sau sarcini de învățare, adică care procese și în ce măsură le solicită sarcina” (Vianin, 2011, p.42).

Metodologia cercetării experimentale. Experimentul a fost efectuat în două faze:

Faza 1, faza de diagnosticare a DILSla elevii mici.

Faza 2 a reprezentat experimentul de constatare propriu-zis.

Faza 1 de diagnosticare a DILS la elevii mici. Această fază a fost realizată în luna decembrie 2014 în două licee din orașul Chișinău: primul teoretic iar cel de-al doilea cu profil arte.

Eșantionul de cercetare pentru faza 1 de diagnosticare a DILS a fost constituit din 240 de subiecți, elevi din ciclul primar clasa a doua cu vârsta cuprinsă între 8-9 ani, din cele două unități școlare, menționate mai sus. Am optat pentru această categorie de elevi deoarece anume elevii din clasa a II, după opinia cercetătorilor limbajului scris, prezintă toate caracteristicile unui limbaj care, având echipamentul psihic necesar, se lansează hotărât pe calea dezvoltării sale. În sprijinul opțiunii noastre pentru elevii clasei a doua ca subiecți experimentali se pronunță și E. Verza: „Deși la sfârșitul clasei întâia abilitățile de scris ale unor copii par să fie formate, ele poartă frecvent un caracter fragil și labil, diagnosticul precis ... devine oportun din clasa a doua...” (Verza, 1983, p.75]. Un alt punct de vedere, solidar cu al nostru, l-au adoptat E. Vărăjmaș și C. Stănică (1997) care consideră că momentul cel mai potrivit pentru diagnosticarea DILS este al doilea an de școlarizare. Și cel mai oportun pentru intervenție psihologică, am adăuga noi.

Diagnosticarea DILS a fost efectuată prin 3 tehnici de evaluare a activității grafice:

1. Dictarea (de litere, cuvinte, propoziții, text).
2. Transcrierea sau copierea (de cuvinte, propoziții).
3. Formularea independentă de propoziții și fraze.

Rezultatele studiului de diagnosticare. Din eșantionul general de 240 elevi, incluși în cercetare, au fost selectați 51 elevi, care, conform rezultatelor la probele de evaluare a activității lor grafice, au fost diagnosticați cu DILSA, iar ceilalți 189 au fost calificați ca subiecți cu DILST.

În calitate de criteriu de selecție a elevilor cu DILSA am adoptat pentru cercetarea noastră pragul de **5,0**, calculat conform unei proceduri speciale care presupune: calcularea scorurilor medii al erorilor de la probele grafice pe indicatorii de calitate stabiliți, iar din valorile obținute se calculează scorul mediu cumulativ al erorilor pe toți indicatorii. Indicatorii vizați au fost: *Aspectul general al scrisului, Deformările de litere, Omisiuni de litere, Substituirii de litere, Adăugiri de litere și Confuziile din grupuri de litere*. Deci valoarea 5,0 este valoarea scorului mediu cumulativ al erorilor pe toți cei 6 indicatori de calitate ai producției scriptice. Pragul de 5,0 erori înseamnă „linia roșie”, care separă elevii cu DILSA de cei cu DILST. Concret, aceasta înseamnă că elevii care au luat media cumulativă de la 5,0 în sus ($\geq 5,0$) au fost incluși în grupul elevilor cu DILSA, iar cei cu medii sub acest scor ($< 5,0$) au format grupul elevilor cu DILST. Mai exact, aceasta ar mai însemna că o lucrare de control scriptică cu scorul mediu $\geq 5,0$ într-un învățământ primar cu notare ar fi evaluată ca fiind nesatisfăcătoare.

Procesarea statistică a datelor de la probele grafice obținute de subiecții cu DILSA și cei cu DILST a relevat diferențe statistic semnificative între aceste două grupuri, ceea ce demonstrează că criteriul de selecție adoptat este valabil, lucrează (vezi Figura 2.1).

Subiecții cu DILS au o pondere de 21,2% în eșantion, ceea ce rezonază cu datele pe care le-au obținut și alți cercetători (Логинава, 2004; Безруких, 2009; Микадзе, Корсакова, 1994; Лалаева, 1978).

Faza 2, experimentul de constatare propriu-zis. A fost realizat în perioada ianuarie – februarie 2015.

Eșantionul de cercetare pentru faza 2 a experimentului a cuprins 89 subiecți, repartizați în două grupuri: grupul subiecților cu DISLA (51) și grupul de comparație format din subiecți cu DILST (38). Cei 38 subiecți din grupul de comparație au fost selectați din rândul celor 189 subiecți cu DILST în baza mediei rezultatelor acestora la probele de diagnosticare, care, în cazul nostru, a fost $3 \pm 0,3$.

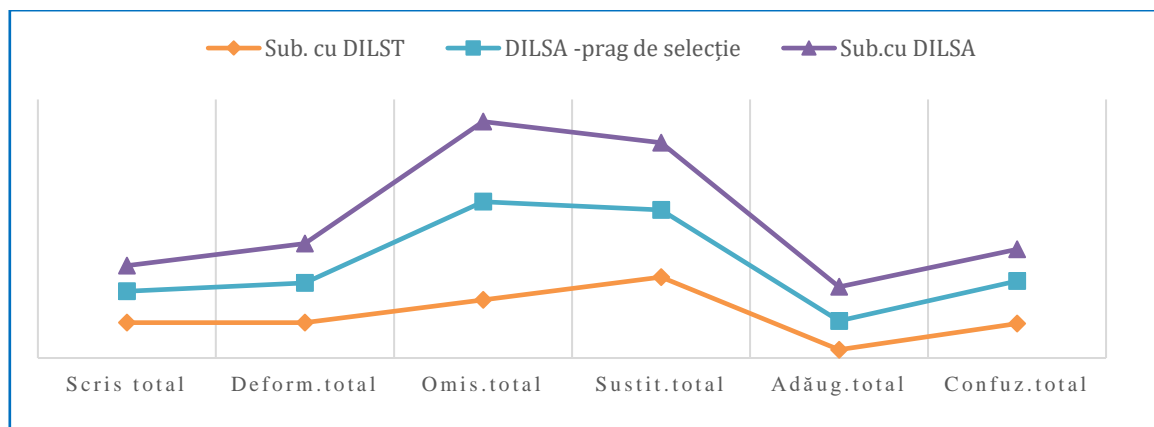


Fig. 2.1. Diferențe semnificative, GE și GC, scoruri medii de la probele de diagnosticare

Conținutul experimentului la această fază a constat din aplicarea instrumentelor psihologice de cercetare a proceselor cognitive și a factorilor de personalitate la subiecții din eșantionul de cercetare.

Instrumentarul psihologic și psihopedagogic utilizat în experimentul de constatare

CPM, Raven's Coloured Progressive Matrices, set A, Ab and B (Matricile Progressive Colorate Raven, set A, Ab și B) reprezintă o probă perceptivă, neverbala utilizată pentru examinarea inteligenței generale a copiilor între 5 ani și jumătate, și 11 ani. Testul a fost elaborat de J.C. Raven în 1947, publicat în 1949 și revizuit în 1956.

Testul CPM (c) constă din trei serii (A, Ab și B) a câte 12 matrici. Pentru ca proba să fie mai atractivă, să mențină atenția copiilor, figurile seriilor A și B din CPM (c) sunt prezentate pe un fond viu colorat. Seria Ab este redată în alb-negru. Fiecare matrice este formată dintr-o figură sau o succesiune de figuri abstracte. În colțul din dreapta jos lipsește un fragment sau unul din elementele componente ale matricii. Fragmentul care lipsește este dat, între alte desene, mai mult sau mai puțin asemănătoare, în partea de jos a foii, subiectul urmând să-l identifice.

Probele din cadrul unei serii sunt de dificultate crescândă, dar ele se rezolvă pe baza aceluiași principiu sau aceluiași principii, pe care subiectul trebuie să-l (să le) descopere. Alegerile făcute de subiect se raportează la grila de notare, acordându-se câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Prin sumarea tuturor punctelor se obține cota totală brută pentru fiecare subiect. Aceasta, la rândul ei, se interpretează în raport cu etalonul grupului de vârstă din care face parte subiectul. Performanțele intelectuale măsurate prin raportarea la etalon, pot fi ierarhizate în 5 grade (nivele) de inteligență diferite: gradul 1 – inteligență superioară, gradul 2 – inteligență peste nivelul mediu, gradul 3 – inteligență de nivel mediu, gradul 4 – inteligență sub nivelul mediu, gradul 5 – deficiență mintală.

Testul standardizat de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale a fost elaborat de E.F.Zamățeaviceanu în baza unor subteste ale instrumentului de măsurare a structurii

intelectuale a lui R. Amthauer. Proba se aplică la elevii mici de 7-9 ani, conține 4 subteste, care includ probe verbale, selectate în concordanță cu programa școlară. Subtestul 1 relevă volumul de cunoștințe și capacitatea de a determina însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Subtestul 2 cercetează operațiile de generalizare și capacitatea de a surprinde particularitățile esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Subtestul 3 măsoară capacitatea de stabilire a legăturilor logice, a relațiilor dintre noțiuni (stabilirea asociațiilor). Subtestul 4 determină capacitatea de generalizare (vezi Anexa 1).

Prelucrarea rezultatelor: pentru fiecare răspuns corect se acordă 1 punct. Se sumează punctele pentru fiecare subtest în parte, apoi pentru toate subtestele împreună obținându-se un punctaj general cumulativ. Nivelul performanței la test se calculează în baza unei formule și se raportează la etalon.

Testul Bender-Santucci este o probă de copiere a figurilor geometrice îmbinate în diferite modele, măsoară nivelul de dezvoltare al funcției perceptiv-motorii, adică abilitatea de a percepe cu exactitate relații și configurații spațiale, de a le compara între ele (vezi Anexa 2). Proba a fost elaborată de către L. Bender în 1938, care a selectat 9 desene dintr-o lungă serie originală folosită de Wertheimer pentru demonstrarea principiilor gestaltiste. Ulterior, din cele 9 modele folosite de L. Bender, autorii Santucci și Pecheux, în 1969, preiau doar 5 modele, considerate ca fiind cele mai discriminatoare, luând în considerare trei aspecte fundamentale: construcția unghiurilor, orientarea figurilor sau a elementelor lor și poziția relativă a figurilor între ele sau a anumitor elemente ale acestora. Noul sistem de cotare este considerat unul dintre cele mai obiective existente până în prezent. Testul este cunoscut în literatura de specialitate sub denumirea de Bender-Santucci, destinat copiilor între 6-14 ani. Testul Bender-Santucci se aplică cu bune rezultate în psihodiagnoza școlară. Asigură cunoașterea nivelului psihogenetic și al trăsăturilor funcției vizual-motorii, una din condițiile interne ale însușirii limbajului scris, și evaluarea gradului de dezvoltare psihică, mai ales, la începutul școlarizării.

Testul Reversal, elaborat de A.W. Edfeldt, evaluează capacitatea copilului de a discrimina identicul de simetric în structurile grafice, evaluând gradul dificultății de recunoaștere a figurilor care nu sunt identice, ci inversate. Autorul testului considera că proba măsoară și evaluează maturitatea percepției vizuale, cât și discriminarea poziției spațiale, a raportului dintre sine și spațiu, abilitate implicată în însușirea citirii și scrierii. Testul conține 84 de imagini, fiecare conținând câte 2 figuri între care subiecții trebuie să delibereze dacă sunt sau nu identice; 41 dintre imagini prezintă figuri identice, iar 43 dintre ele conțin figuri care nu sunt identice (vezi Anexa 3). Dintre cele 43 de perechi neidentice 22 prezintă o simetrie dreapta – stânga (de exemplu: itemii 33, 50,71); 8 figuri prezintă o simetrie sus-jos (de exemplu: relația d și q –

itemul 83); 5 figuri prezintă o simetrie, în același timp, dreapta – stânga și sus-jos (de exemplu: relația dintre d și p, item 25); 8 perechi total diferite structural, excluzând orice simetrie (de exemplu, itemul 28).

Testul Toulouse-Pieron măsoară concentrarea atenției, se aplică de la 7 ani până la vârsta adultă inclusiv. Testul conține o pagină cu pătrățele mici, care au niște liniuțe orientate în diferite direcții, ceea ce face ca fiecare pătrat să fie deosebit de celelalte (vezi Anexa4). Subiecții trebuie să cerceteze fiecare rând de pătrățele, începând de la stânga spre dreapta barând, cu creionul, toate pătrățelele care au liniuțe orientate în aceeași poziție ca și pătrățelele din model. Timpul de realizare este limitat - 4 minute. Rândurile parcurse de subiect se vor analiza în parte, în marginea din dreapta a foii trecându-se 3 coloane: c - reprezentând semnele corect barate; g - reprezentând semnele greșit barate; o - reprezentând semnele omise. Se va face totalul pentru fiecare coloană în parte, apoi pentru toate rândurile parcurse. Proba permite diagnosticarea atenției atât sub aspect cantitativ, cât și sub aspect calitativ, utilizându-se anumite formule de calcul. Rezultatele brute vor fi raportate la etalonul cantitativ și calitativ al testului.

Inventarul *CAP, Child Attentional Profile (Profilul atențional al copilului)*, evaluează prezența și gradul neatenției, a dificultăților de concentrare a atenției la copii, ținând cont de comportamentul copilului în clasă (vezi Anexa5). Instrumentul a fost elaborat de R.A.Barkley și pune în evidență dificultățile atenției. Proba cuprinde descrierea a 12 comportamente, este completat de învățător, vizând copilul doar în ultima săptămână. Fiecare item se raportează la o scară numerică cu trei trepte, cotate de la 0 la 2, în funcție de gradul de veridicitate a afirmației, raportată la comportamentul copilului studiat.

Proba de memorie verbală Rey poartă numele autorului care a elaborat-o A.Rey. Proba scoate în evidență particularitățile memoriei verbale imediate, permițând o analiză a procesului desfășurării ei. Testul evidențiază o serie de manifestări simptomatice, privind volumul și fidelitatea reproducerilor și a recunoașterilor (vezi Anexa 6) și se desfășoară în șase faze. Primele cinci faze urmăresc memorarea și reproducerea unei serii de 15 cuvinte, iar cea de-a șasea fază urmărește capacitatea de recunoaștere, dintr-un text, a cuvintelor memorate în fazele anterioare. Pentru evocare timpul este limitat: în prima fază – un minut, în următoarele – un minut și 30 secunde. A. Rey a întocmit pentru cele cinci faze de memorare patru liste de cuvinte, iar pentru faza a șasea, cea de recunoaștere - mici texte în care sunt incluse cuvintele memorate în fazele anterioare. Odată aplicat testul, se calculează pentru cele cinci faze, în parte, numărul de cuvinte corect reproduse, numărul de cuvinte greșite, false, numărul de dubluri, apoi se face media generală la acești indici. Pentru faza a șasea se calculează numărul de recunoașteri. Pentru cotare acestei medii se vor raporta la un tabel de valori medii, în funcție de vârstă, pentru copii,

adolescenți și adulți care a fost stabilit de A. Rey. Se consideră normală orice curbă situată în jurul curbei medii, astfel stabilind dacă subiectul examinat se încadrează în limitele normalului sau se situează deasupra sau dedesubtul acestei limite.

Proba de memorie vizuală de cuvinte măsoară capacitatea de a memora și reproduce o listă de cuvinte care a fost percepută vizual. Subiecții sunt rugați să memoreze și să evoce cât mai multe din seria de 30 de cuvinte expuse vizual, timp de 3 minute. Cuvintele nu trebuie neapărat expuse în ordinea percepută. Pentru reproducerea în scris a cuvintelor memorate se acordă 3 minute. Fiecare cuvânt corect reprodus se soldează cu un punct, iar cota totală se obține din sumarea tuturor punctelor pentru cuvintele corect reproduse. Punctajul total se raportează la etalon.

Inventarul de personalitate Cattell pentru copii, adaptat de E.M.Alexandrovskaja, conține 120 itemi, departajat în 2 părți a câte 60 de itemi fiecare. Se utilizează pentru vârsta 8 ani - 12 ani, grila de itemi prevăzând variante separate pentru fete și băieți, poate fi aplicat individual sau în grup. Testul are 12 scale fiecare obiectivându-se în 10 itemi (5 în prima parte și 5 în a doua parte). Fiecărui răspuns ce corespunde grilei de cotare i se atribuie 1 punct. Suma punctelor brute pentru fiecare scală se transformă în steni prin intermediul unei table speciale, iar steni se raportează la etalon. La interpretarea datelor și construirea profilului psihologic al personalității copilului prin prisma factorilor cercetați se consideră: 1-3 steni caracteristici pentru nivelul inferior, 4-7 steni – nivelul mediu, 8-10 steni – nivel înalt. Factorii sau trăsăturile pe care le evidențiază testul sunt: Factorul A – Sociabilitate; Factorul B - Inteligență verbală; Factorul C - Încrederea în forțele proprii; Factorul D – Excitabilitatea; Factorul E - Tendința spre autoafirmare; Factorul F - Înclinația spre risc; Factorul G – Responsabilitate; Factorul H - Curaj social; Factorul I – Sensibilitate; Factorul O – Anxietate; Factorul Q3 – Autocontrol; Factorul Q4 - Tensiune nervoasă.

Metodele psihopedagogice de cercetarea a grafiei elevului mic

Literatura de specialitate (Olărescu, Cucer, 2010; Verza, 2011; Vrajmaș, 2007; Ахутина, 2006; Волкова, 1989 și a.) sugerează că examenul psihopedagogic al grafiei trebuie structurat pe trei nivele: cercetarea *grafiei dictate*, a *grafiei copiate* și a *textului elaborat individual de către subiect*. În prezenta cercetare am ținut cont de aceste recomandări. În plus, înainte și după parcurgerea celor trei nivele, am examinat caietele de clasă ale tuturor elevilor implicați în experiment, pentru a ne asigura că erorile din scrisul copiilor nu sunt fenomene accidentale. Cercetarea scrisului a vizat abilitatea și calitatea realizării sarcinilor scrise de complexitate diferită.

Cercetarea grafiei dictate s-a realizat la nivelul literelor alfabetului, a unui șir de cuvinte selectate special și al unui text. Literele au fost dictate în ordine alfabetică, apoi în grupe de litere care conduc la confuzii de natură acustică sau optică, în grupe de vocale și consoane. La nivelul cuvintelor au fost dictate cuvinte cu afluență de sunete-problemă. La nivel propozițional și textual au fost dictate propoziții conținând cuvinte ce pot produce dificultăți.

Examinarea grafiei prin dictare a avut următoarele obiective: depistarea tipurilor de dificultăți (substituiri, omisiuni, inversiuni, adăugiri), imposibilitatea parțială sau totală de a reda grafemele, cuvintele, cât și gradul de modificare a sensului cuvintelor și propozițiilor.

Cercetarea grafiei copiate sau transcrierea a vizat copierea literelor, cuvintelor, propozițiilor urmărind: gradul de fidelitate al copierii și de păstrare al sensului celor copiate.

Examinarea grafiei prin transcriere a avut aceleași obiective ca și în cazul examinării prin dictare: identificarea erorilor de tip: substituie, omisiune, inversare, adăugire; dificultățile de redare a formei și mărimii literelor, de organizare a scriptului în pagină etc.

Cercetarea capacității de *producere independentă a textului*. Elaborarea independentă a unui text de inspirație proprie sau după imagini pune în evidență nu atât scrisul ca deprindere motorie, ci, mai mult, capacitatea de a elabora idei corecte sub aspectul sensului și semnificației mesajului, adică gradul de dezvoltare și automatizare al limbajului scris în ambele ipostaze: și de formare a gândurilor, și de formulare a lor (Выготский, 1982; Ляудис, Негура, 1992; Ляудис, Негура, 1994).

Metodele statistice

Prelucrarea datelor obținute în cadrul prezentei cercetări a fost realizată prin intermediul sistemului R pentru analize statistice și grafice.

Pentru analiza datelor cercetării prezente au fost utilizate metode statistice descriptive (indicatorii tendinței centrale - media, mediana, frecvența; indicatorii de măsurare a variației datelor în jurul tendinței centrale - abaterea standard, boltirea), metode neparametrice de testare a semnificației statistice: metoda de comparație a eșantioanelor independente U Mann-Whitney, metoda de comparație a eșantioanelor perechi Wilcoxon și a.

Deoarece metodele de testare a semnificației statistice prin pragul de semnificație "p" au un caracter dihotomic, indicându-ne doar existența sau lipsa ei, specialiștii în metodologia cercetării psihologice (J.Cohen, 1988; Opariuc, 2016; Sava, 2008) consideră că este imperativ necesar să se ia în calcul și mărimea efectului pentru evaluarea semnificației rezultatelor. Se operează cu două înțelesuri ale cuvântului *semnificativ*: 1) rezultatele pot fi semnificative statistic ($p \leq 0.05$) și 2) rezultatele pot fi semnificative în plan practic, din punct de vedere al magnitudinii schimbării (valori r de la 0,2 în sus) (Opariuc, 2016). În timp ce testul de

semnificație statistică răspunde la întrebarea: „Există o diferență semnificativă între anumite medii?”, atunci mărimea efectului arată cât de mare este această diferență sau cât de mare este magnitudinea schimbării variabilei dependente determinată de variabila independentă. Prin urmare, pragul de semnificație (“p”) nu poate fi utilizat singur, ci, în mod obligatoriu, însoțit și de o analiză a mărimii efectului (Opariuc, 2016; Cohen, 1988).

D.Opariuc (2016) conchide edificator că, mărimea efectului nu este nimic altceva decât probabilitatea ca o persoană extrasă aleatoriu din grupul experimental să obțină un scor mai mare decât o altă persoană extrasă, tot aleatoriu, din grupul de control.

Cât privește modul de interpretare al indicilor obținuți ai mărimii efectului D. Opariuc (2016) consideră că:

Mărimi ale efectului *sub 0,2* indică efecte inexistente sau *foarte slabe*, adică rezultatele nu au semnificație practică (mărimea efectului mică semnaleză un efect slab).

Mărimi ale efectului de *peste 0,2, dar sub 0,5* arată existența unor *efecte medii*. Aceasta înseamnă: 1) efectul obținut este puțin probabil să fi apărut din întâmplare, 2) efectul este destul de semnificativ din punct de vedere practic (dacă e susținut și de un p confortabil).

Mărimi ale efectului de *peste 0,5, dar sub 0,8*, vorbim despre *efecte puternice*. Aceasta înseamnă că putem concluziona cu încredere că efectul este semnificativ atât statistic, cât și practic (mărimea efectului mare semnaleză un efect puternic).

2.2. Prezentarea și interpretarea rezultatelor experimentale

În baza probelor grafice au fost depistați 51 de elevi cu dificultăți accentuate de învățare a limbajului scris (DILSA), ceea ce constituie 21,2% din eșantionul elevilor cercetați (vezi Figura 2.2).

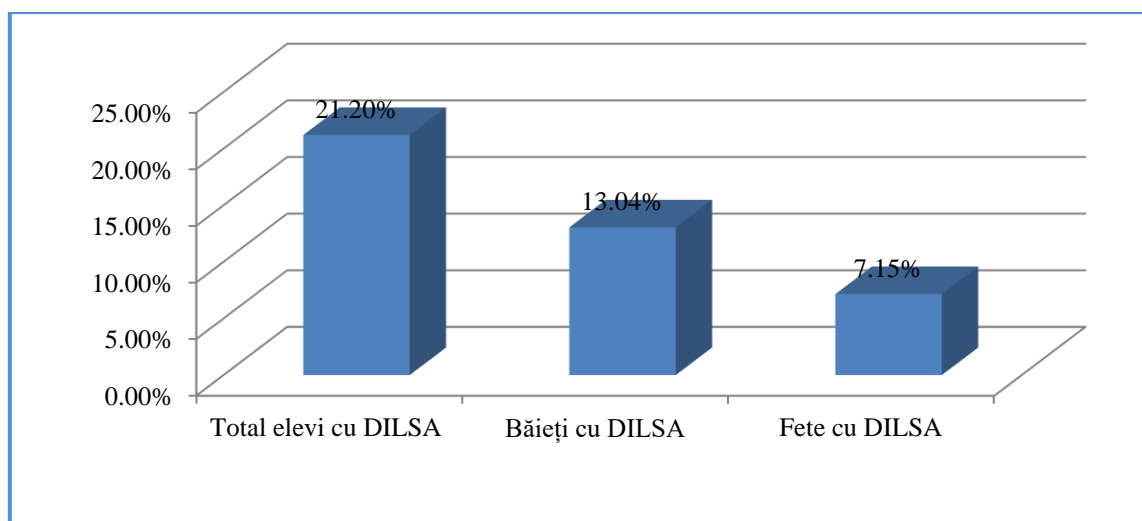


Fig. 2.2. Ponderea dificultăților accentuate de învățare a limbajului scris

Analiza distribuției subiecților lotului de elevi depistați cu dificultăți de învățare a limbajului scris, sub aspectul apartenenței de gen, a relevat că 7,15% (18) sunt fete, iar 13,00% (33) sunt băieți. Constatăm că *frecvența fetelor ce se confruntă cu DILSA este mai mică decât cea a băieților*. Băieții sunt mai afectați de DILSA decât fetele (vezi Figura 2.2).

Analiza comparativă a rezultatelor experimentale obținute de subiecții cu DILSA și cei cu DILST la probele grafice

Cercetarea produselor scriptice ale elevilor incluși în experimentul de constatare a scos în evidență tipurile și ponderea erorilor grafice, pregnanța acestora în câmpul scriptic al elevilor cu DILSA în raport cu cele ale elevilor cu DILST (vezi Figura 2.3 și 2.4).

Aspectul general al scrisului este primul indicator care se impune atenției atunci când analizăm produsele scriptice ale unei persoane. Această caracteristică, la rândul-i, face referire la alte trei subcaracteristici și anume: organizarea paginii, rândurile/cuvintele descendente sau ascendente, înghesuirile de litere.

Analiza aspectului general al scrisului (subiecții cu DILSA $m_1=5,00$ /subiecții cu DILST $m_2=1,92$), cât și a subcaracteristicilor acestuia: organizarea paginii ($m_1=2,31/m_2=0,95$); prezența rândurilor/cuvintelor descendente sau ascendente, ($m_1=1,00/m_2=0,34$), la înghesuirile de litere ($m_1=1,78/m_2=0,63$) a evidențiat valori medii vizibil mai mari la elevii cu DILSA (m_1), decât la elevii cu DILST (m_2) (vezi Figura 2.3).

Pentru a proba semnificația statistică a diferențelor constatate între cele două loturi, am recurs la compararea acestora. În acest sens, am utilizat metoda neparametrică U Man-Whitney deoarece am stabilit abateri puternice de la normalitate în distribuția datelor, asimetria prezintă val. max.=3,63 (depășește 1), iar boltirea atestă val. max.=12,35 (depășește 3).

Compararea rezultatelor a evidențiat diferențe statistic semnificative (vezi Tabelul 2.1) între elevii cu DILSA și cei cu DILST.

Tabelul 2.1. Diferențele statistic semnificative dintre elevii cu DILSA și elevii cu DILST la indicatorul *Aspectul general al scrisului*

<i>Tipurile de erori</i>	<i>U Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag semnificație (p)</i>	<i>Mărime efect (r)</i>
Aspectul gen. al scris.	153,00	0,001	0,72
Organizarea paginii	210,00	0,001	0,67
Rânduri/cuvinte ascendente sau descendente	475,50	0,001	0,43
Înghesuirile de litere	291,00	0,001	0,60

Prin urmare, există diferențe statistic semnificative care țin de aspectul general al scrisului la elevii cu DILSA în raport cu elevii cu DILST, concretizate în modul de organizare al scriptului în pagină, în tendința ascendentă sau descendentă a literelor și cuvintelor în pagină, în

înghesuirea literelor în cuvânt. Astfel, putem constata că elevii cu DILSA au un nivel al alterării aspectului general al scrisului statistic semnificativ mai mare în comparație cu elevii cu DILST. Valoarea înaltă a mărimii efectului ($r=0,72$) la aspectul general al scrisului indică asupra faptului că gradul de afectare al organizării scriptului în pagină, tendința ascendentă sau descendentă a literelor și cuvintelor în pagină, înghesuirea literelor în cuvânt la elevii cu DILSA sunt considerabil mai înalte decât la elevii cu DILST. Mărimea efectului mare ne vorbește despre magnitudinea efectului (al alterării aspectului general al scrisului) puternică la elevii cu DILSA.

Deformările de grafeme sunt cel de-al doilea aspect caracterizat, ce se referă generic și elucidează la rândul-i patru tipuri de dificultăți: de redare a formei grafemelor, de redare a mărimii grafemelor, de păstrare a distanței dintre grafeme și contopirile de grafeme. Fiecare dintre cele patru tipuri de deformări, în funcție de gravitatea manifestării, alterează în grade diferite lizibilitatea scrisului.

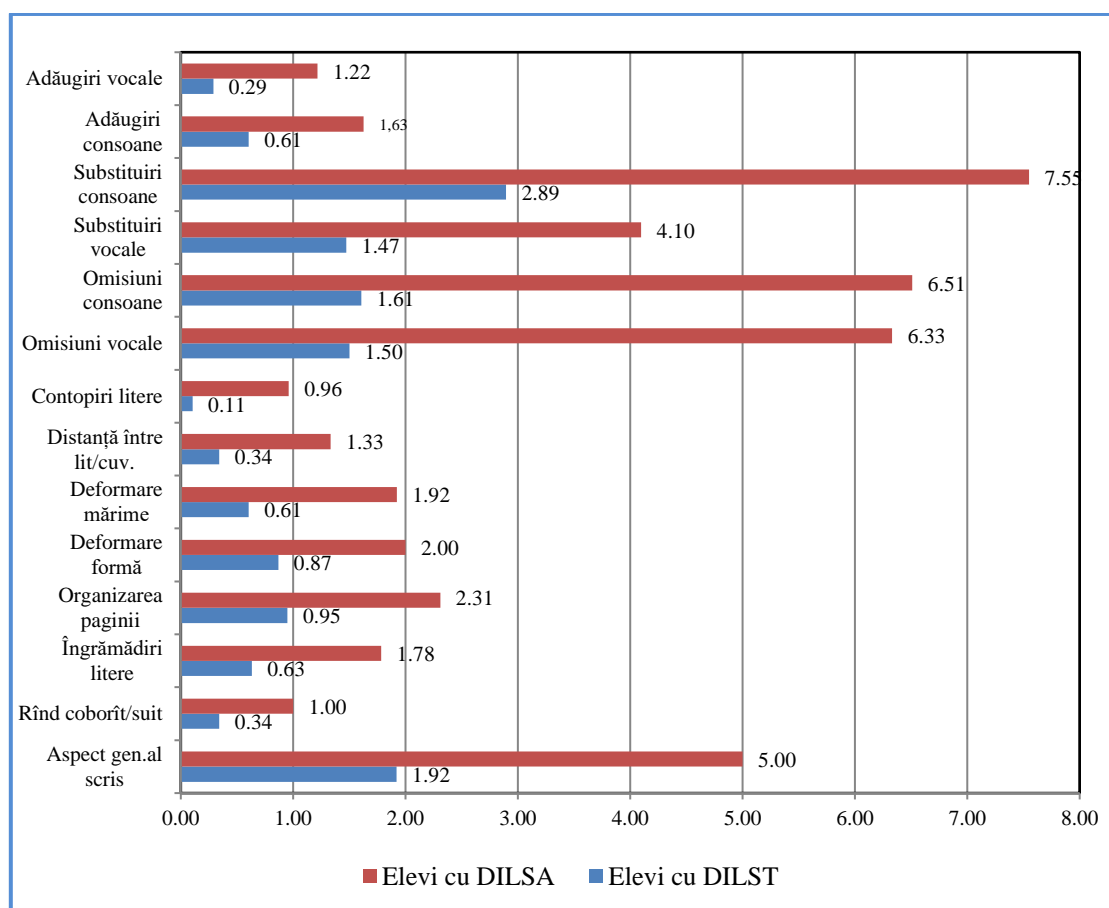


Fig. 2.3. Ponderea erorilor de scriere, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST (continuare în Figura 2.4).

Analiza Figurii 2.3 privind cel de-al doilea aspect caracterizat al scrisului - deformările grafemelor – arată că elevii cu DILSA au obținut valori mai înalte decât cele înregistrate de elevii cu DILST.

Compararea datelor obținute de către elevii cu DILSA și cei cu DILST, la acest indicator, a evidențiat diferențe statistice semnificative la toate cele patru subcategorii ale sale (vezi Tabelul 2.2). Prin urmare, putem constata că elevii cu DILSA au un nivel al *deformărilor de grafeme* statistic semnificativ mai mare în comparație cu elevii cu DILST. Iar valoarea mare a mărimii efectului ($r=0,79$) la indicele total al acestui parametru denotă o magnitudine mai puternică a efectului (*deformările de grafeme*) la elevii cu DILSA față de cei cu DILST. La elevii cu DILSA dificultățile de redare a formei grafemelor, a mărimii grafemelor, de păstrare a distanței dintre grafeme și contopirile de grafeme sunt mai pronunțate decât la cei cu DILST și alterează mai puternic lizibilitatea scrisului.

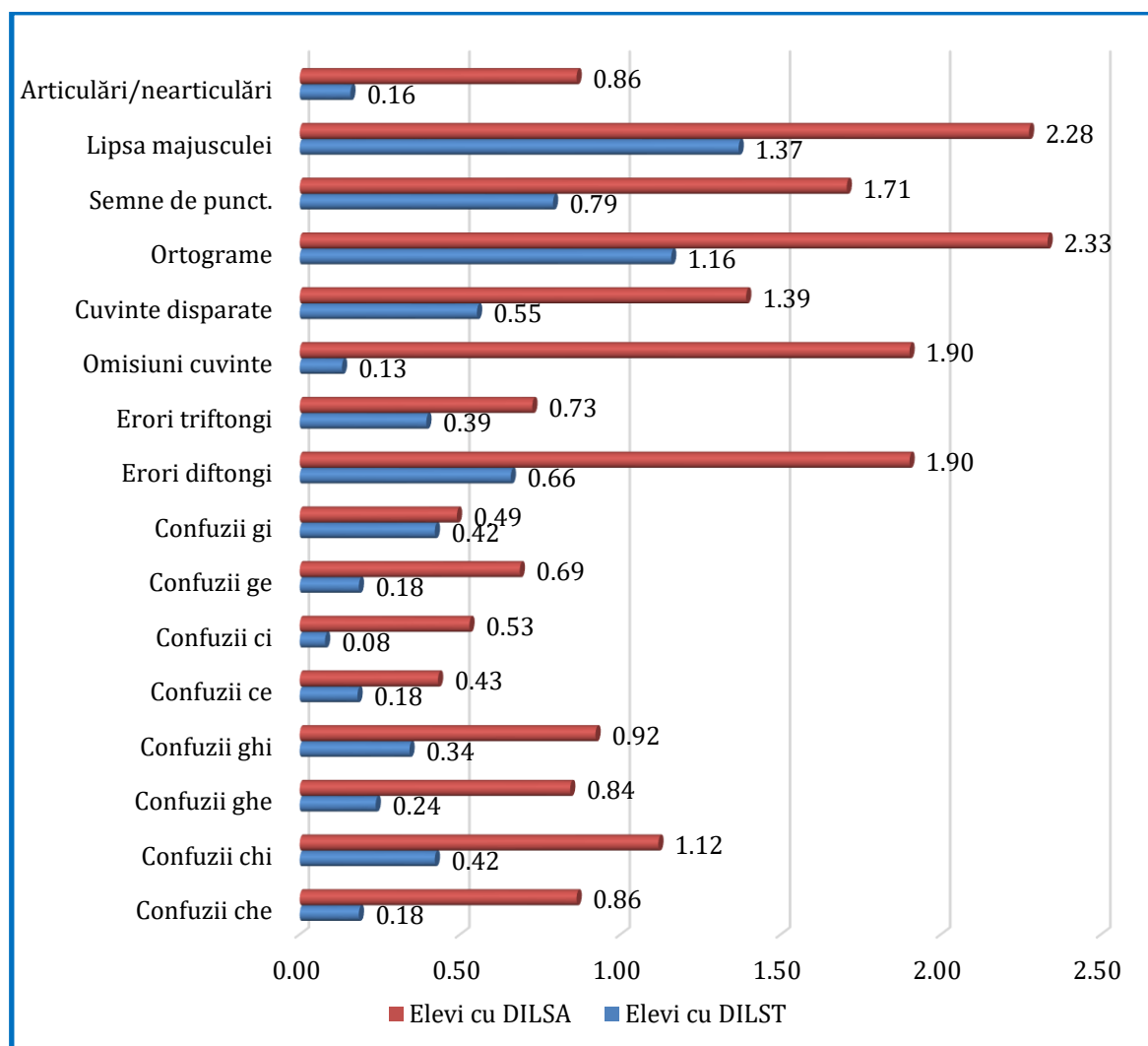


Fig. 2.4. Valorile medii ale erorilor de scriere: elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST (continuare la Figura 2.3).

Tabelul 2.2. Diferențele statistic semnificative la indicatorul *Deformări ale grafemelor*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

<i>Tipurile de erori</i>	<i>U Mann-Whitney (U)</i>	<i>Elevi cu DILSA, m1</i>	<i>Elevi cu DILST, m2</i>	<i>Prag de semnificație (p)</i>	<i>Mărimea efect (r)</i>
Deformări grafeme (indice total)	70,00	6,20	1,92	0,001	0,79
Dificultăți de redare a formei grafemelor	265,50	2,00	0,87	0,001	0,62
Dificultăți de redare a mărimii grafemelor	207,50	1,92	0,61	0,001	0,67
Dificultăți în păstrarea distanței dintre grafeme	234,00	1,33	0,34	0,001	0,65
Contopiri de grafeme	310,00	0,96	0,11	0,001	0,58

Erorile pe care le prezentăm în continuare alterează structura fonetică a cuvântului, încadrând în categoria lor: omisiunile, substituirile, confuziile, adăugirile, inversiunile și repetările la nivelul unor litere sau silabe. Ele modifică radical cuvintele așa încât devin ilizibile și de neînțeles în afara contextului.

Omisiunile de grafeme, înregistrează valori medii mai ridicate la elevii cu DILS atât la vocale cât și la consoane (vezi Tabelul 2.3). Compararea rezultatelor, prezentate de elevii cu DILSA și cei cu DILST, la acest tip de erori, a evidențiat diferențe statistic semnificative. Mărimile mari ale efectelor atât pentru vocale cât și pentru consoane ne permit să afirmăm că magnitudinile producerii acestor erori la elevii cu DILSA sunt mai puternice decât la elevii cu DILST.

Omisiunea unui cuvânt sau a unei părți din cuvânt: această subspecie a erorilor prezintă valoarea medie $m=1,90$ la elevii cu DILSA și o medie sensibil mai joasă $m=0,13$ la elevii cu DILST. Datele comparării elevilor cu DILSA și a celor cu DILST, la acest tip de erori, a evidențiat diferența statistic semnificativă: $U=223,00$, $p=0,001$, la o mărime mare a efectului $r=0,66$. Mărimea efectului mare denotă magnitudinea mai puternică a producerii *omisiunilor unui cuvânt sau a unei părți din cuvânt* la elevii cu DILSA în raport cu elevii cu DILST.

Tabelul 2.3. Diferențele semnificative statistic, la indicatorul *Omisiunea grafemelor/cuvintelor*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

<i>Tipurile de erori</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>m1 Elevi cu DILSA</i>	<i>m2 Elevi cu DILST</i>	<i>Prag de semnificație (p)</i>	<i>Mărimea efectului (r)</i>
Omisiuni vocale	65,00	4,51	1,50	0,001	0,79
Omisiuni consoane	90,00	6,33	1,61	0,001	0,77
Omisiuni cuvânt sau părți din el	223,00	1,90	0,13	0,001	0,66

Substituirile de consoane cât și cele de vocale prezintă de asemenea valori medii mai ridicate la elevii cu DILSA față de elevii cu DILST. Compararea rezultatelor celor două loturi, la

acest tip de erori, a evidențiat diferențe statistice semnificative, la o mărime mare a efectului (vezi Tabelul 2.4), fapt ce atestă că substituirile de consoane cât și cele de vocale perturbă mai puternic scrisul elevilor cu DILSA decât a elevilor cu DILST.

Substituirile/confuziile unor grupe de litere. Media totală a substituirilor și a confuziilor, în poziția inițială, mediană sau finală a structurii cuvântului, prezintă valori mai ridicate la elevii cu DILSA, decât la elevii cu DILST. Compararea indicelui total al erorilor de tip *substituire/confuzii a unor grupe de litere* a atestat diferențe statistice semnificative (vezi Tabelul 2.4), prin urmare elevii cu DILSA au un nivel al producerii *substituirilor/confuziilor unor grupe de litere statistic semnificativ mai mare în comparație cu elevii cu DILST*. Mărimea efectului atestată este mare fapt care ne vorbește despre magnitudinea mai puternică a producerii *substituirilor/confuziilor unor grupe de litere* în scrisul elevilor cu DILSA comparativ cu elevii cu DILST.

Tabelul 2.4. Diferențe statistice semnificative, indicatorul *Substituirii de litere și grupuri de litere*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Tipurile de erori</i>	<i>U Mann-Whitney (U)</i>	<i>m1 Elevi cu DILSA</i>	<i>m2 Elevi cu DILST</i>	<i>Prag de semnificație (p)</i>	<i>Mărimea efectului (r)</i>
Substituirii vocale	206,00	4,10	1,47	0,001	0,67
Substituirii consoane	176,00	7,55	2,89	0,001	0,70
Total subst. grup.litere	97,00,	5,88	1,87	0,001	0,77
Substituirea lui Che	501,00	0,86	0,18	0,001	0,41
Substituirea lui Chi	549,00	1,12	0,42	0,001	0,37
Substituirea lui Ghe	537,00	0,84	0,24	0,001	0,38
Substituirea lui Ghi	567,00	0,92	0,34	0,001	0,35
Substituirea lui Ce	570,00	0,43	0,00	0,001	0,35
Substituirea lui Ci	656,00	0,53	0,08	0,001	0,35
Substituirea lui Ge	591,00	0,69	0,18	0,001	0,33

Adăugirea grafemelor, a vocalelor cât și a consoanelor, înregistrează medii mai mici decât alte erori, cu toate acestea rămâne să aibă o pondere mai mare în scrisul elevilor cu DILSA. Compararea datelor elevilor cu DILSA și cele ale elevilor cu DILST, atestă diferențe statistice semnificative, la o mărime medie a efectului (vezi Tabelul 2.5).

Tabelul 2.5. Diferențe statistice semnificative, indicatorul *Adăugiri de grafeme*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Tipurile de erori</i>	<i>U Mann-Whitney (U)</i>	<i>m 1 Elevi cu DILSA</i>	<i>m 2 Elevi cu DILST</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Adăugirea vocal.	507,50	1,22	0,29	0,001	0,41
Adăugirea cons.	412,00	1,63	0,61	0,001	0,49

Astfel, observăm că elevii cu DILSA manifestă *adăugirea grafemelor*, la un nivel semnificativ mai mare decât elevii cu DILST. Iar mărimea medie a efectului denotă magnitudinea moderată a producerii acestor diferențe între elevii celor două loturi cercetate.

Erorile în scrierea diftongilor prezintă valori medii mai înalte la elevii cu DILSA ($m=1,90$) față de elevii cu DILST, iar compararea datelor atestă o diferență statistic semnificativă: $U=337,00$, $p=0,001$, cu o mărime medie a efectului $r=0,56$. Constatăm că există diferențe semnificative statistic între subiecții celor două loturi în ce privește erorile în scrierea diftongilor. Mărimea medie a efectului atestă că diferența constatată are efect mediu.

Erorile în scrierea triftongilor prezintă medii mai ridicate la elevii cu DILSA ($m=0,73$) față de cei cu DILST ($m=0,39$), dar compararea rezultatelor, celor două loturi, a arătat o diferență statistic semnificativă $U=671,50$, la $p\leq 0,005$, dar la o mărime a efectului mică $r=0,26$; Acest fapt denotă că, deși există diferențe semnificative în scrierea triftongilor la cele două grupuri cercetate, rezultatele nu au o importanță practică relevantă. Dificultățile în scrierea triftongilor sunt caracteristice atât elevilor cu DILSA, cât și celor cu DILST.

Altă categorie de erori este cea care alterează structura propoziției, perturbându-i sensul. Aici putem numi: fuziunile a două sau mai multe cuvinte, scrierea dispartă a cuvintelor, omisiunea unor părți din cuvânt sau a unui cuvânt întreg, a conjuncțiilor și prepozițiilor.

Erorile care alterează structura propoziției cunosc valori ale mediilor mai ridicate la elevii cu DILSA. Compararea datelor la această categorie de erori evidențiază diferențe statistic semnificative, între cele două loturi (vezi Tabelul 2.6).

Tabel 2.6. Diferențe statistic semnificative la indicatorul *Erori în structura propoziției*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Tipuri de erori</i>	<i>U Mann-Whitney (U)</i>	<i>m1 Elevi cu DILSA</i>	<i>m2 Elevi cu DILST</i>	<i>Prag de semnificație (p)</i>	<i>Mărimea efectului (r)</i>
Omis.cuvânt/ părți	223,00	1,90	0,13	0,001	0,66
Cuvinte dispartate	618,00	1,39	0,55	0,005	0,31
Ortogramele	352,00	2,33	1,16	0,001	0,54
Absența semn. de punct.	535,50	1,71	0,79	0,001	0,38
Absența majusc.	636,00	2,28	1,37	0,005	0,54
Artic. /neartic.cuv.	499,00	0,86	0,16	0,001	0,41

Analiza produselor scriptice și a erorilor manifestate de cele două loturi ne-a permis determinarea gradului de afectare al structurii scrisului elevilor cu DILSA, a ponderii și consistenței anumitor tipuri de erori și schițarea următoarelor **concluzii**:

1. Nu există diferențe semnificative cât privește tipurile și diversitatea erorilor manifestate de elevii celor două loturi de subiecți.
2. Am constatat diferențe statistic semnificative sub aspectul consistenței/pregnantei manifestării erorilor în produsele scriptice ale celor două loturi (mediile mai ridicate), subiecțiu

DILSA, caracterizându-se printr-o rată și pondere considerabil mai înaltă a erorilor decât cei cu DILST.

3. Diferențele statistice obținute între subiecții cu DILSA și cei cu DILST la majoritatea tipurilor de erori justifică criteriul de selecție a subiecților cu DILSA, adoptat pentru acest studiu experimental, confirmă gravitatea și complexitatea dificultăților cu care se confruntă cei din urmă și demonstrează necesitatea intervenției psihologice speciale.

Analizând mediile erorilor specifice ale subiecților participanți la experiment (vezi Figura 2.1 și 2.3), luate separat pentru fiecare dintre cele două loturi cercetate (cu DILSA și cu DILST), am stabilit o ierarhie a primelor cinci dintre cele mai frecvente tipuri de erori (Chitoroga, 2016).

Din totalitatea de erori produse în scriere de către elevii cu DILSA s-au impus prin cele mai înalte medii următoarele:

- 1) Substituirile de consoane (m=7,55);
- 2) Omisiunile de consoane (m=6,33);
- 3) Tulburarea aspectului general al scrisului (m=5,00);
- 4) Omisiunile de vocale (m=4,51);
- 5) Substituirile de vocale (m=4,10).

Cele mai înalte medii ale erorilor manifestate în scrisul elevilor cu DILST se reflectă în următoarea ierarhie:

- 1) Substituiți de consoane (m=2,89);
- 2) Tulburări legate de forma, mărimea și distanța dintre litere (m=2,00);
- 3) Tulburarea aspectului general al scrisului (m=1,92);
- 4) Omisiuni consoane (m=1,61);
- 5) Omisiunile de vocale (m=1,50).

Analiza tabloului scriptic al elevilor cu DILSA și a celor cu DILST ne-a relevat gradul și specificul afectării structurii scrierii la elevii cercetați. Aceste date au provocat, în același timp, întrebări cu privire la posibilele diferențe în dezvoltarea proceselor cognitive responsabile de învățarea scrisului și a unor particularități de personalitate, la nivelul celor două loturi de elevi.

DILS în cele mai multe dintre cazuri nu sunt monosimptomatice și nici monocauzale (Gerguț, 2006; Păunescu, 1984; Ungureanu, 1998; Ахутина, 2006; Корнев, 2003; Цветкова, 1998 și a.).

Л.С.Цветкова (1998) susține că structura scrierii, ierarhia proceselor psihice care condiționează și asigură învățarea scrisului poate fi sintetizată în două nivele.

Primul nivel se referă la integritatea funcțională a sistemelor de analizatori și la disponibilitatea lor de a interacționa în procesul percepției, relaționarea și transcodarea

informației senzoriale dintr-un registru în altul (de exemplu, transpunerea imaginii fonemice în imagine vizuală, adică a fonemului în grafem). Dezvoltarea percepțiilor auditive, vizuale, a motricității, cât și coordonarea auditivă, vizuală și motorie sunt premise indispensabile, bazale ale învățării scris-cititului.

Nivelul doi se referă la funcționarea cognitivă a copilului care denotă gradul de pregătire a instrumentarului psihologic pentru învățarea voluntară a limbajului scris. Pregătirea psihologică subînțelege nivelul de dezvoltare al proceselor psihice: memoria, atenția, gândirea (și operațiile ce o asigură: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea etc.). În acest nivel sunt incluse și procesele indispensabile organizării oricărei activități: motivația, autoreglajul voluntar și emoțional, cât și însușirile personalității.

Studiul comparativ al proceselor cognitive la subiecții cu DILSA și cei cu DILST

Cu scopul de a dezvolta specificul funcționării cognitive al elevilor cu DILSA am recurs la studiul proceselor cognitive ale acestora, iar rezultatele obținute le vom prezenta succesiv în cele ce urmează.

Analizatorii noștri sunt în permanență bombardați de stimuli externi, iar registrul perceptiv este capabil să selecteze informațiile, favorizând procesarea laborioasă doar a celor necesare (Miclea, 2001; Rusu, 2007). La nivel perceptiv se face integrarea caracteristicilor unui stimul într-o imagine mentală semnificativă (Vianin, 2011; Camus, 2002; Dias, 1997). Numeroși autori (Preda, 2003; Абсатова, Мачинская, 2012; Ахутина, 2001; Безруких, 2009; Лалаева, 1983; Мачинская, 2003; Меерсон, 1986; Насонова, 1979; Семаго & Семаго, 2005 și a.) fac referire la inexactitatea și lentoarea percepțiilor elevului cu DILS ce transpar în situații elementare de copiere a unui text sau de reproducere a unor modele expuse vizual. Lentoarea și carentierea operațiilor perceptiv-motorie reduce viteza de procesare a informației având ca rezultat decurgerea lentă a operațiilor analitico-sintetice. Încetinirea prelucrării informației este determinată de tulburări de orientare, de lentoarea decurgerii operațiilor perceptiv-motorie, de labilitatea reprezentărilor, de slaba diferențiere auditivă și vizuală.

Scrisul ca proces psihic complex este tributary transformării informației acustico-articulatorii în scheme motorii (grafeme). Funcția perceptiv-motorie are două subcomponente: senzorială și motorie (Williams, apud. Vianin, 2011). Componenta senzorială este responsabilă de recepția și prelucrarea senzorială a stimulului perceptiv. Cea de-a doua componentă este responsabilă de declanșarea activității motorii.

Din perspectiva ideilor discutate mai sus, am formulat ipoteza nr. 1:

Presupunem că ar exista diferențe în dezvoltarea funcției perceptiv-motorie a subiecților cu DILSA și a celor cu DILST. Prin funcție perceptiv-motorie avem în vedere procesul de

percepție a relațiilor și configurațiilor spațiale, a gradului de fuzionare și integrare a factorului spațial cu cel motric.

Probarea justetei ipotezei a fost realizată prin aplicarea testului Bender-Santucci.

Distribuția datelor testului Bender-Santucci (vezi Figura 2.5) atestă că 1,96% dintre elevii cu DILSA și 13,51% dintre elevii cu DILST manifestă un nivel înalt de dezvoltare al funcției perceptiv-motrice; 11,76% din elevii cu DILSA și 43,24% din elevii cu DILST prezintă performanțe peste nivelul mediu; 45,09% din elevii cu DILSA și 37,83% din elevii cu DILST se încadrează nivelului mediu; 31,37% din elevii cu DILSA și 2,70% din elevii cu DILST fac dovada unui nivel slab; la un nivel foarte slab se plasează 10% din elevii cu DILSA și nici unul dintre elevii cu DILST.

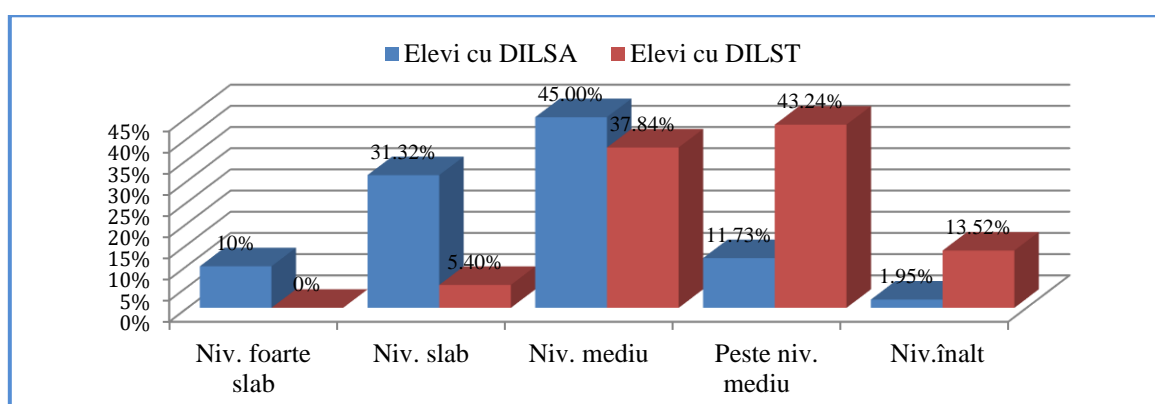


Fig.2.5. Distribuția rezultatelor la testul Bender-Santucci, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Cumularea frecvențelor de nivel slab (31,32%) și foarte slab (10%) ale elevilor cu DILSA ne arată că 41,32% dintre aceștia (și doar 5,40% din elevii cu DILST) denotă performanțe modeste în percepția cu exactitate a unor configurații spațiale și în compararea lor. Capacitatea de fuzionare a factorului spațial și motric este slab dezvoltată, adică dispun de un nivel redus al structurării perceptiv-motrice a spațiului.

Datele obținute ne relevă de asemenea că rezultatele elevilor cu DILSA au tendința să graviteze preponderent (76,32%) în jurul nivelului mediu și slab și doar o parte mică din ele ating nivelul peste mediu și înalt (13,72%). Rezultatele elevilor cu DILST, situate în jurul nivelului mediu și peste mediu, sunt în proporție de 81,08%, iar cele înregistrate la nivelul slab și foarte slab - 5,40 %.

Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu DILSA ($m_1=22,00$) și a celor cu DILST ($m_2=31,00$) la testul Bender-Santucci, prin intermediul metodei neparametrice U Mann-Whitney a atestat o diferență statistic semnificativă (pentru scorul total): $U=239,50$, $p \leq 0,001$, la o mărime mare a efectului $r=0,64$. Diferențe semnificative între cele două loturi de elevi s-au atestat și la

compararea rezultatelor separate a celor 5 figuri ale testului (vezi Tabelul 2.7). Indicele mare al mărimii efectului (raportat la scorul total) ne dezvăluie magnitudinea puternică a diferenței obținute între cele două loturi. Constatăm că elevii cu DILSA au un nivel al percepției unor configurații spațiale, al capacității de fuzionare al factorului spațial cu cel motric statistic semnificativ mai mic decât elevii cu DILST.

Tabelul 2.7. Diferențe statistic semnificative la testul Bender-Santucci (funcția perceptiv-motrică), elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Scorurile</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efectului (r)</i>
Scorul general la	239,50	0,001	0,64
Figura 1	465,00	0,001	0,44
Figura 2	419,00	0,001	0,48
Figura 3	308,00	0,001	0,58
Figura 4	479,00	0,001	0,43
Figura 5	477,00	0,001	0,43

Compararea rezultatelor la testul Bender-Santucci, a celor două loturi cercetate a atestat de asemenea diferențe statistic semnificative între băieții cu DILSA (m=21,97) și băieții cu DILST (m=32,26), la scorul general: $U=92,00$, $p \leq 0,001$, la o mărime a efectului mare $r=0.58$, cât și la fiecare figură în parte (vezi Tabelul 2.8). Valoarea înaltă a mărimii efectului ne vorbește despre magnitudinea puternică a diferenței existente între băieții cu DILSA și băieții cu DILST sub aspectul percepției cu exactitate a unor configurații spațiale.

Tabelul 2.8. Diferențe statistic semnificative, testul Bender-Santucci, băieții cu DILSA vs. băieții cu DILST

<i>Scorurile la</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Figura 1	177,50	0,011	0,35
Figura 2	149,50	0,002	0,42
Figura 3	110,50	0.001	0,53
Figura 4	180,50	0,001	0,35
Figura 5	126,50	0,001	0,48

Diferențe statistic semnificative s-au atestat, de asemenea între fetele cu DILSA (m=20.37) și cele cu DILST (m=32,58) atât la scorul general al testului: $U=32,50$, $p \leq 0,001$, la o mărime mare a efectului $r=0,70$, cât și la fiecare figură în parte.

Tabelul 2.9. Diferențe statistic semnificative, testul Bender-Santucci, fetele cu DILSA vs. fetele cu DILST

<i>Scorurile la</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Figura 1	71,50	0,001	0,52
Figura 2	72,50	0,001	0,51
Figura 3	45,50	0.001	0,64
Figura 4	64,00	0,001	0,36
Figura 5	103,50	0,02	0,48

Valoarea mare a mărimii efectelor constatate la comparația între băieții cu DILSA și cei cu DILST, între fetele cu DILSA și cele cu DILST ne vorbește despre magnitudinea puternică a diferențelor existente între aceștia sub aspectul percepției cu exactitate a unor configurații spațiale. Atât băieții, cât și fetele cu DILSA întâmpină mai multe dificultăți în percepția relațiilor și configurațiilor spațiale, în a și le reaminti cu exactitate, decât colegii lor cu DILST.

Diferențele statistice semnificative obținute la testul Bender-Santucci justifică următoarea *concluzie* pentru acest segment de cercetare experimentală: *există diferențe considerabile între subiecții cu DILSA și cei cu DILST în ceea ce privește dezvoltarea la ei a funcției perceptiv-motrice.*

Subiecții cu DILSA prezintă pronunțate relații deficitare între percepția și motricitatea lor. Funcția perceptiv-motorie a acestor copii este semnificativ carentiată, ei întâmpină dificultăți importante în procesul de percepție a relațiilor și configurațiilor spațiale, le este afectată capacitatea de "a vedea" spațiul și forma, de a și le reaminti cu exactitate. În consecință elevii cu DILSA întâmpină probleme serioase în recepția și procesarea unui stimul, care, la rândul lor, determină perturbări ale redării grafice. Elevii cu DILSA au tendința de a prelucra stimulii grafici doar la nivel fizic, superficial, cu o decodificare semantică superficială, au dificultăți în a descompune un întreg în părți constitutive (un cuvânt, un grafem), în a le compara cu informațiile pe care le păstrează în memoria de lungă durată.

Atunci când imputul senzorial are la bază, pe lângă procesări fizice ale stimulului/modelului, și procesări semantice, bazate pe relațiile dintre elemente, analiza senzorială va fi mai laborioasă, asigurând o producție grafică corectă. Produsul scriptic armonios dezvoltat al unui elev semnaleză o funcție perceptiv-motorie armonios dezvoltată.

Cea de a doua ipoteză afirmă că *subiecții cu DILSA s-ar caracteriza prin imaturitatea schemei corporale, orientare spațio-temporală deficitară, spirit de observație slab dezvoltat și dificultăți ale memoriei de lucru într-o măsură mai mare decât colegii lor cu DILST.*

Ea a fost probată prin testul Reversal.

Testul Reversal (vezi Anexa 1.3) evaluează maturitatea perceptivă, capacitatea de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice, aspect esențial în învățarea scris-cititului. Este compus din 84 de itemi, ce reprezintă perechi de figuri, dintre care 41 sunt identice, iar 43 nu sunt identice. Sarcina subiecților a fost de a bifa itemii cu figurile care nu sunt identice, rămânând ne bifate cele identice.

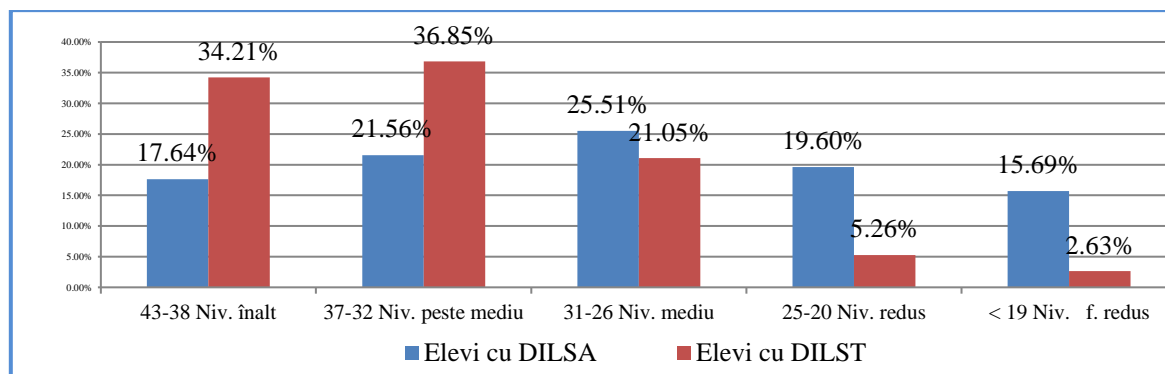


Fig. 2.6. Distribuția discriminărilor corecte ale figurilor nonidentice, Test Reversal, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

Distribuția discriminării corecte a figurilor nonidentice la elevii cu DILST (vezi Figura 2.6) relevă tendința acestora de a se plasa la nivelul înalt (34,21%) și peste mediu (36,85%) în timp ce la elevii cu DILSA aceste tendințe gravitează predominant în jurul nivelului mediu (25,51%) și peste mediu (21,56%). Rata considerabilă a subiecților cu DILSA, plasați la nivelul redus (19,60%) și cel foarte redus (15,69%) denotă dificultatea sporită și severă pe care o încearcă elevii cu DILSA față de elevii cu DILST (7,89%) în deosebirea figurilor identice de cele simetrice.

Rata totală de identificare corectă a figurilor nonidentice, reprezentând 68,90%, este mai redusă la elevii cu DILSA, decât la cei cu DILST - 81% (vezi Tabelul 2.10). Prin urmare, capacitatea de a discrimina corect figurile identice de cele simetrice este mai înaltă la elevii cu DILST, decât la cei cu DILSA.

Analiza erorilor în discriminarea identicului de simetric, la cele două loturi, a evidențiat o pondere totală a erorilor comise de 31,09 %, pentru elevii cu DILSA, și de 19% pentru elevii cu DILST. Astfel, rezultând, că elevii cu DILSA prezintă o mai mare dificultate în a discrimina identicului de simetric în raport cu elevii cu DILST (vezi Tabelul 2.10).

Tabelul 2.10. Rata răspunsurilor corecte vs. eronate, Test Reversal, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

Răspunsurile	Subiecți cu DILSA		Subiecți cu DILST	
	Nr absolut răsp.	Nr relativ răsp (%)	Nr absolut răsp.	Nr relativ răsp (%)
Tot.răsp.date	2116		1589	
Tot.răsp.corecte	1458	68,90%	1287	81,00%
Tot. răsp. eronate	658	31,09%	302	19,00%

Itemii testului nu sunt omogeni sub aspectul complexității și al dificultății grafice implicate, fiind grupați după cum urmează: 22 perechi de figuri prezintă o simetrie dreapta-stânga, 8 perechi de figuri prezintă simetrie sus-jos, 5 perechi de figuri prezintă concomitent o simetrie dreapta-stânga și sus-jos, iar 8 perechi de figuri sunt total diferite, excluzând orice simetrie, figuri simetrice – 41.

În scopul unei detalieri mai fine, am grupat și erorile comise de subiecții testați ai celor două loturi în funcție de natura itemilor, rezultând astfel categoriile de erori și ponderea fiecăreia din ele în cota totală a erorilor celor două loturi (vezi Tabelul 2.11).

Tabelul 2.11. Ponderea categoriilor de erori, Testul Reversal, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

	<i>Tipurile de erori</i>	<i>Subiecți cu DILSA</i>		<i>Subiecți cu DILST</i>	
1	Sim.dreapta-stânga	447	21,12%	214	13,46%
2	Sim.sus-jos	34	1,60%	11	0,69%
3	Sim.dr.- st./sus-jos	25	1,18%	12	0,75%
4	Figuri diferite	40	2%	18	1%
5	Figuri identice	112	5,29%	47	2,95%

Prima constatare, care se impune din analiza ponderii erorilor, se referă la faptul că toate cele cinci categorii de erori se regăsesc atât în răspunsurile elevilor cu DILSA cât și în cele ale elevilor cu DILST.

A doua constatare pe care o putem face este că toate tipurile de erori prezintă frecvențe mai înalte la elevii cu DILSA decât la elevii cu DILST.

A treia constatare: cele 41 de figuri identice, deși reprezintă aproape jumătate din totalitatea itemilor figurali ai testului, produc în medie doar două erori la elevii cu DILSA și o eroare la elevii cu DILST, fiind cel mai puțin expuse erorilor de discriminare.

A patra constatare: perechile de figuri total diferite, care nu ar trebui să ridice dificultăți, reprezintă 2% din totalitatea erorilor la elevii cu DILSA și 1% la elevii cu DILST. În lotul subiecților cu DILSA aceste erori se datorează preponderent itemului 8, iar la subiecții cu DILST - doar itemului 8 (vezi Anexa 1.3). Cele două figuri ale itemului opt diferă prin faptul că prezintă o linie mediană de 5 mm la prima figură și de 10 mm la cea de-a doua figură. Autorul testului - A.W. Edfeldt - semnalează că erorile care apar la itemii cu figuri total diferite semnalează existența unor dificultăți la nivelul memoriei de lucru (a uitat sarcina ce o avea de îndeplinit), spiritul de observație slab dezvoltat, capacitatea slabă de diferențiere a elementelor distinctive ale unei figuri și dificultăți de atenție.

A cincea constatare: cele mai serioase dificultăți, ambelor loturi le produc itemii cu figuri simetrice și anume cele care vizează simetria de tip dreapta-stânga, atestând o tendință mai accentuată la elevii cu DILSA, fapt confirmat și de frecvențele înregistrate de cele două loturi. Așa, spre exemplu, itemii 71, 50, 43, 28 au produs în medie 31 de erori fiecare, fapt care a afectat productivitatea discriminării corecte la 61% din elevii cu DILSA.

A șasea constatare: cele mai mici dificultăți le-au generat atât elevilor cu DILSA, cât și celor cu DILST figurile ce prezintă simetrie dreapta-stânga/sus-jos și figurile ce prezintă simetrie sus-jos, doar că valoarea frecvențelor înregistrate este în dezavantajul elevilor cu DILSA.

Pentru a proba semnificația statistică a diferențelor constatate din analiza frecvențelor am utilizat testul U Mann-Whitney. Compararea acestor date a scos în evidență o diferență statistic semnificativă ($U=590,00$, $p=0,002$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,35$) între elevii cu DILSA ($m=28,28$) și elevii cu DILST ($m=34,87$) la rata figurilor identice corect marcate.

O diferență statistic semnificativă ($U=442,50$, $p=0,001$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,46$) s-a obținut între elevii cu DILSA ($m=16,14$) și cei cu DILST ($m=7,95$) la rata erorilor produse de cele două loturi.

Putem conchide astfel că există diferențe statistic semnificative a capacității de discriminare a identicului de simetric între elevii cu DILSA și cei cu DILST, fapt confirmat de valorile lui U la rata de identificare corectă a figurilor nonidentice și rata erorilor comise.

Mărimile efectelor sunt de nivel mediu. Prin urmare, valoarea diferențelor constatate între elevii cu DILSA și cei cu DILST la figurile identice corect marcate și la erorile produse în identificare este moderată. Mărimile medii ale efectelor ne vorbesc despre semnificația practică cu aceeași magnitudine.

Comparând rezultatele fetelor cu DILSA ($m=26,95$) și a celor cu DILST ($m=34,53$), am constatat o diferență statistic semnificativă: $U=93,00$, $p=0,011$ cu o mărime medie a efectului $r=0,41$ la figurile corect marcate, cât și o diferență statistic semnificativă: $U=108,50$, $p=0,035$ cu o mărime medie a efectului $r=0,34$ la erorile produse ($m=13,47/m=8,46$) în discriminarea identicului de simetric. Prin urmare, există diferențe între fetele cu DILSA și cele cu DILST atât sub aspectul numărului de alegeri corecte a figurilor neidentice, cât și sub aspectul numărului de erori comise în procesul de identificare. Fetele cu DILSA au performanțe mai mici la test pentru că sunt în mai mare măsură derutate, debusolate de diferitele tipuri de simetrii ale figurilor.

Compararea datelor, obținute de băieții cu DILSA și cei cu DILST, la testul Reversal, a desemnat o diferență statistic semnificativă: $U=106,00$; $p<0,001$ cu o mărime mare a efectului $r=0,54$ doar la categoria erorilor produse în discriminarea identicului de simetric. Valoarea mare a mărimii efectului ne vorbește despre magnitudinea mare a diferenței constatate între băieții cu DILSA și cei cu DILST la producerea erorilor. Băieții cu DILSA comit semnificativ mai multe erori în discriminarea identicului de simetric în raport cu băieții cu DILST. În procesul de marcare a figurilor neidentice băieții cu DILSA produc mai multe erori, sunt mai indeciși, se lasă mai ușor confuzionați de tipurile de simetrii utilizate de test.

Între fetele și băieții cu DILSA, la proba Reversal, diferențe statistic semnificative nu s-au atestat, ceea ce denotă că și unii și alții se confruntă în aceeași măsură cu probleme în discriminarea identicului de simetric, cu dificultăți de orientare în spațiu și imaturitatea schemei corporale.

Cel mai mare grad de dificultate în procesul discriminării, îl prezintă grupurile de figuri cu simetrie stânga-dreapta. Conform autorilor testului, acest fapt denotă stabilizarea redusă a dominanței cerebrale, a maturizării schemei corporale, a structurării spațiului în raport cu propriul corp. Percepția sincretică a copilului îl împiedică să perceapă diferențele între figuri.

În urma analizei rezultatelor la testul Reversal putem constata următoarele:

1. Elevii cu DILSA prezintă într-o măsură mai accentuată decât cei cu DILST tendința de a percepe ca identice figurile care prezintă simetrie în general, capacitatea de a discrimina între identic și simetric fiind puternic influențată de simetria stânga-dreapta.

2. La subiecții cu DILSA confuzia între identic și simetric este mai pronunțată decât la cei cu DILST, astfel două figuri sau obiecte cu orientare spațială diferită stânga-dreapta, raportate la o axă de simetrie verticală sunt considerate identice. Categoriile de itemi cu perechi de figuri ce exploatează acest aspect al poziționării în spațiu constituie veritabile piedici în discriminarea lor perceptivă. Drept exemplu poate servi itemul 55, care poate fi considerat o reprezentare simbolică a două scaune întoarse, producând erori la 43,13% din elevii cu DILSA.

3. Itemul 82 reprezintă cifra trei și imaginea reflectată a acestuia (ca în oglindă). Deși simetricul lui trei nu mai reprezintă cifra trei, totuși 49% dintre subiecții cu DILSA cercetați conferă valoare de identitate celor două simboluri. Identitatea a două obiecte este judecată, ignorându-se amplasarea spațială, fără a se face uz de repere spațiale.

Analiza datelor obținute la testul Reversal ne permit să **concluzionăm** că *subiecții cu DILSA se caracterizează prin imaturitatea schemei corporale, orientare spațio-temporală deficitară, spirit de observație slab dezvoltat și dificultăți ale memoriei de lucru într-o măsură mai mare decât colegii lor cu DILST*. Subiecții cu DILSA dovedesc o capacitate mai redusă de recunoaștere a figurilor identice în raport cu cele inversate sau simetrice, dificultăți în distingerea identicului de simetric în structurile grafice, fapt care, în viziunea lui A. Edfeldt și G.Santesmases, "trădează" imaturitatea psihofiziologică a acestor copii ce determină la rândul-i imaturitatea schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară și dificultăți ale memoriei de lucru (apud.Verza, 2003, p.97).

Rata mare a erorilor de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice atestă imaturitatea perceptivă a copilului. Capacitatea copilului de a distinge simetricul de identic nu este deloc de neglijat, ea aparține unui stadiu de dezvoltare și maturizare pe care copilul l-a atins sau nu.

Elevul care învață, de fapt, transformă, construiește și elaborează propriile cunoștințe. Procesul de construcție a cunoștințelor este copleșitor și costisitor energetic pentru că, oricare ar fi mediul în care se găsește copilul, analizatorii îi sunt "bombardați" permanent de stimuli

senzoriali externi și interni. Atenția intervine ca funcție adaptativă, ca instanță de selecție a informațiilor necesare la moment, de organizare și control al comportamentului în vederea unei funcționări cognitive și activități eficiente (Miclea, 2001; Vianin, 2011; Абсатова К.А., Мачинская, 2012; Сиротюк, 2002; Сугрובה и др., 2010; Lezak, 1982 și a.). Atenția inspectează toți stimulii, îi filtrează, permițând accesul în câmpul conștiinței doar stimulilor bine triați. Stimulii, relevanți pentru moment, pătrund în câmpul conștiinței pentru a fi procesați mai laborios, pentru a fi memorați și înțeleși. Atenția presupune stăpânirea impulsivității și inhibiția laterală a stimulilor irevanți pe moment (Miclea, 2001; Dias, 1997; Levine, 2003; Vianin, 2011). În această accepțiune, atenția deține funcția de control al accesului informației în procesorul central, de reglare al comportamentului în vederea unei activități eficiente.

La vârsta de 7-8 ani se dezvoltă intens componentele cerebrale responsabile de atenția voluntară. Nedezvoltarea acestora poate determina dificultăți de concentrare a atenției, iar ca și consecință dificultățile de învățare, implicit cele ale limbajului scris (Абсатова К.А., Мачинская, 2012; Семенова, 2007; Мачинская, 2003; Осипова, 2002 și a.).

În dificultățile de concentrare a atenției în principal, este tulburată selectivitatea și capacitatea menținerii voluntare a atenției

Următoarea secvență a cercetării am consacrat-o anume studiului atenției la subiecții cu DILSA și cei cu DILST. În derularea studiului am fost ghidați de următoarea ipoteză, cea de a treia:

Considerăm că atenția ca proces de selecție a informației, de control și organizare a activității grafice ar putea prezenta diferențe semnificative de calitate și nivel la subiecții cu DILSA față de cei cu DILST.

Pentru a obține date relevante discuției ipotezei am aplicat Inventarul *Profilul atențional al copilului* (Child Attentional Profile) și testul Toulouse-Pieron. Inventarul CAP evaluează starea atenției, dezvăluind prezența dificultăților de atenție la elevi, în funcție de comportamentul copilului în clasă; Testul Toulouse-Pieron măsoară gradul de concentrare al atenției elevilor.

Analiza rezultatelor la Inventarul *CAP, Profilul atențional al copilului* a arătat că 45,09% (23) din elevii cu DILSA (51) manifestă dificultăți de atenție. Din cei 45,09% de elevi cu dificultăți ale atenției rata cea mai mare o constituie băieții - 33,33% (17), iar cea mai mică o constituie fetele - 11,76% (6). La elevii cu DILST am stabilit dificultăți ale atenției în proporție de 23,68% (9), iar din această rată totală, băieții constituie 10,52% (4), pe când fetele 13,15% (vezi Figura 2.7).

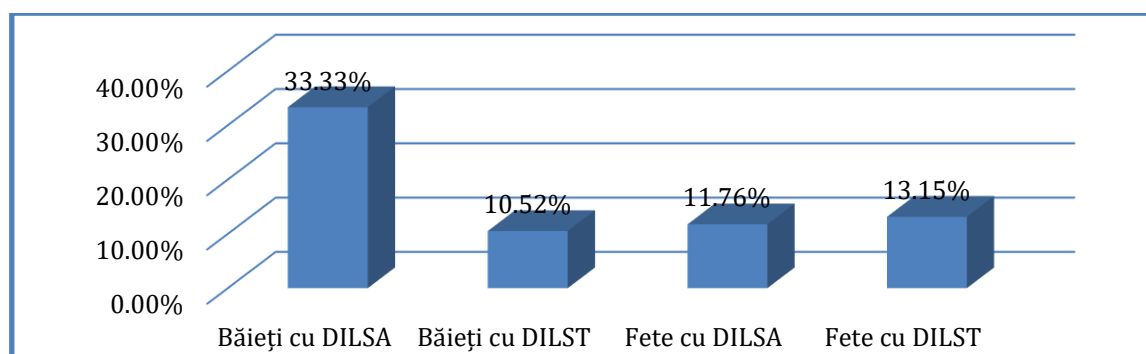


Fig. 2.7. Distribuția, în funcție de gen, a rezultatelor la inventarul *Profilul atențional*

Tabloul frecvențelor, expuse mai sus, arată că dificultățile de atenție sunt fenomene prezente atât la elevii cu DILSA, cât și la cei cu DILST. Totuși, numărul elevilor cu DILSA, afectați de dificultățile de atenție este considerabil mai ridicat decât cel al elevilor cu DILST.

Constatarea care se impune este că elevii cu DILSA sunt afectați în număr mai mare de dificultățile de concentrare a atenției, iar ponderea acestui deficit este mai pronunțată decât la cei cu DILST, fapt confirmat de valorile medii ale celor două loturi. Observăm că băieții din lotul cu DILSA ($m=9,56$) obțin medii mai înalte ale dificultăților atenționale decât băieții cu DILST ($m=6,68$). Valorile medii ale fetelor cu DILSA la dificultățile atenționale ($m=6,74$), sunt mai ridicate decât ale fetelor cu DILST ($m=3,26$) cercetate.

Tabelul 2.12. Ponderea rezultatelor la proba *Profilul atențional*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Caracteristici</i>	<i>Elevi cu DILSA (m1)</i>		<i>Elevi cu DILST (m2)</i>	
	<i>B</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>F</i>
Dificultăți de atenție	9,56	6,74	6,68	6,47

Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu DILSA și a elevilor cu DILST la proba CAP prin intermediul metodei neparametrice U Mann-Whitney a relevat existența unor diferențe statistice semnificative (vezi Tabelul 2.13). Elevii cu DILSA au dificultăți ale concentrării și menținerii atenției la un nivel statistic semnificativ mai mare decât elevii cu DILST. Mărimile medii ale efectelor desemnează magnitudinile moderate ale diferențelor constatate între elevii cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul dificultăților atenționale.

Dificultățile atenției la elevii cu DILSA se concretizează în faptul că ei se lasă mai ușor distrași de stimuli irelevanți, care-i împiedică să rămână setați pe o activitate, inclusiv dacă este vorba de a asculta explicațiile învățătorului și a-i urma indicațiile. Ei au mai multe probleme în a se concentra asupra unei singure activități, sunt mai dezorganizați și frecvent nu duc sarcinile la bun sfârșit. Deoarece au probleme atunci când trebuie să memoreze reguli complexe nu se descurcă cu sarcinile care presupun reținerea unor prescripții sau reguli de realizare, acuză frecvent stări de oboseală. Elevii cu DILSA manifestă capacitatea mai redusă de a sta liniștiți, de

a-și aștepta rândul. Au tendința de a vorbi excesiv în general și în situații când nu sunt solicitați, de a acționa fără să gândească.

Tabelul 2.13. Diferențe statistic semnificative, la proba *Profilul atențional*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Caracteristici</i>	<i>Mann-Whitney(U)</i>	<i>Prag de semnific.(p)</i>	<i>Mărim.efect. (r)</i>
Dificultăți de atenție	681,00	0,005	0,45

Diferențe statistic semnificative la mărimi medii ale efectelor s-au înregistrat între băieții cu DILSA și cei cu DILST (vezi Tabelul 2.14). Băieții cu DILSA manifestă dificultăți de atenție la un nivel mai înalt decât băieții cu DILST, prin urmare, sunt mai înclinați spre a se lăsa pradă factorilor distractori, se concentrează cu mai multă greutate la sarcină și pe durate mai mici, reușesc în mai mică măsură să stea liniștiți în timpul unor activități.

Tabelul 2.14. Diferențe statistic semnificative, Inventarul *Profilul atențional*, băieții cu DILSA vs. băieții cu DILST

<i>Caracteristici</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Dificultăți de atenție	168,50	0,005	0,37

S-au constatat, de asemenea, diferențe statistic semnificative între fetele și băieții cu DILSA (vezi Tabelul 2.13). Diferența atestată permite constatarea faptului că fetele cu DILSA au un nivel al dificultăților de atenție la un nivel semnificativ mai mic decât băieții cu DILSA. Altfel spus, băieții cu DILSA manifestă dificultăți ale atenției mai pronunțat decât fetele cu DILSA, fapt confirmat de intensitatea mare și moderată a mărimii efectelor.

Tabelul 2.15. Diferențele statistic semnificative, la Inventarul *Profilul atențional*, fetele cu DILSA vs. băieții cu DILSA

<i>Caracteristici</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Dificultăți de atenție	119,50	0,001	0,50

Între fetele cu DILSA și cele cu DILST, între fetele și băieții cu DILST nu s-au constatat diferențe semnificative în manifestarea dificultăților de atenție.

Prin prisma datelor obținute la această probă putem conchide că, elevii cu DILSA denotă mai frecvent dificultăți de atenție, decât elevii cu DILST. Dificultățile atenționale au o pondere mai accentuată la elevii cu DILSA față de cei cu DILST.

Atenția elevilor cu DILSA se caracterizează printr-un nivel mai scăzut de dezvoltare al selectivității atenției și prin capacități mai reduse de menținere și reglare a atenției concentrate, în mod voluntar. Atenția voluntară în activitățile de învățare este mai slab dezvoltată la elevii cu DILSA, decât la elevii cu DILST.

Testul Toulouse-Pieron dezvoltă procesul atenției, dezvăluind capacitatea de concentrare, de focalizare a conștiinței asupra unui stimul, de rezistență la factorii perturbatori externi sau interni. Rezultatele aplicării acestui test (vezi Figura 2.8) denotă că 35,28% din elevii cu DILSA și 5,42% din elevii cu DILST, cercetați, au un nivel redus al concentrării atenției;

31,39% din elevii cu DILSA și 27,00% din elevii cu DILST prezintă un nivel mediu al concentrării atenției; 13,73% din elevii cu DILSA și 16,21% din elevii cu DILST manifestă un nivel peste mediu al concentrării atenției, iar 19,60% din elevii cu DILSA și 51,35% din elevii cu DILST reușesc să-și concentreze atenția la cel mai înalt nivel.

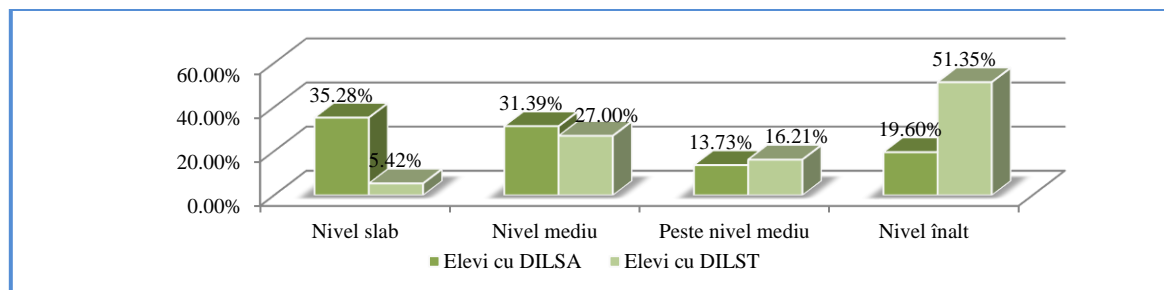


Fig.2.8. Distribuția rezultatelor la testul Toulouse-Pieron, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

Compararea rezultatelor celor două loturi cercetate la testul Toulouse-Pieron a dezvăluit următoarele diferențe statistic semnificative:

- între scorurile generale a elevilor cu DILSA ($m=39,59$) și a celor cu DILST ($m=58,24$): $U=236,00$, $p \leq 0,001$ cu o mărime mare a efectului $r=0,64$. Putem constata că elevii cu DILSA au capacitatea de concentrare a atenției la un nivel statistic semnificativ mai scăzut decât elevii cu DILST. Iar mărimea mare a efectului obținută ne vorbește despre aceea că efectul diferențelor constatate este puternic;

- între fetele cu DILSA ($m=36,74$) și fetele cu DILST ($m=54,58$) $U=43,50$, $p \leq 0,001$ cu o mărime puternică a efectului $r=0,65$, fapt ce denotă că fetele cu DILSA au capacitatea de concentrare a atenției mai slab dezvoltată, decât cele cu DILST. Iar mărimea puternică a efectului denotă magnitudinea mare a diferenței constatate;

- între băieții cu DILSA ($m=41,28$) și cei cu DILST ($m=61,89$) $U=53,50$, $p \leq 0,001$ cu o mărime puternică a efectului $r=0,68$. Băieții cu DILSA au capacitatea de concentrare a atenției mai slab dezvoltată, decât cei cu DILST. Subiecții băieți cu DILSA denotă o atenție fluctuantă și instabilă. Capacitatea de concentrare mai slab dezvoltată la elevii cu DILSA are ca rezultat distragerea frecventă, ei reușesc cu o mai mare dificultate să se sustragă factorilor perturbatori. Orice stimul colateral sarcinii este susceptibil de a-i distra, de a compromite procesarea informațiilor și eficiența realizării sarcinii.

Deoarece concentrarea atenției este un atribut inerent al atenției voluntare putem afirma că autoreglajul voluntar funcționează greoi la elevii cu DILSA, aceștia rămânând, încă și în mai mare măsură, tributari atenției involuntare. Ei se lăsă mai ușor distrași, decât elevii cu DILST, de stimulii noi, atractivi sau neobișnuiți. Incapacitatea de a limita prin autocontrol influența perturbatoare a stimulilor atractivi, zădărnicește concentrarea atenției. Iar mecanismele de

inhibiție și autocontrol insuficient dezvoltate ale elevului cu DILSA determină procesări cognitive ineficiente și răspunsuri greșite. Distragerea frecventă a elevilor cu DILSA se poate datora și oboselii, distragerea având scopul inconștient de a reduce tensiunea și oboseala (Chitoroga, 2017).

Elevii cu DILST au mai bine dezvoltată capacitatea de concentrare a atenției, implicit a atenției voluntare, sunt mai rezistenți la factorii perturbatori, prin urmare, au o mai bună capacitate de autoreglaj decât elevii cu DILSA.

Dezvoltarea atenției voluntare la elevii mici, susțin H.M.Пылаева, Т.В.Ахутина (2004), А.Л.Сиротюк (2002), Г.А.Сугрובה, О.А.Семенова (2010) și Л.Ф. Тихомирова (2006) este în strânsă legătură cu gradul de dezvoltare al responsabilității față de învățare, în general, și față de învățarea scris-cititului, în particular. Elevii cu simțul responsabilității dezvoltat precar, își concentrează atenția, în exclusivitate, la subiectele ce le suscită interesul pe moment.

Atenția voluntară la vârsta școlarității mici este în strânsă interacțiune și cu motivația pentru învățare. Spre deosebire de școlarul mijlociu care-și poate concentra atenția asupra activităților neinteresante și dificile în scopul atingerii unor scopuri îndepărtate, școlarul mic este capabil să-și concentreze atenția doar animat de motive extrinseci și apropiate. Învățarea limbajului scris deoarece impune dezvoltarea autoreglajului voluntar se dovedește o sarcină laborioasă pentru școlarul mic, iar motivația extrinsecă (funcțională pentru alte activități) în cazul scrisului este greu de întrevăzut deoarece școlarul mic nu conștientizează încă beneficiile intrinseci ale limbajului scris (Vianin, 2007).

Prin prisma datelor obținute la cele două probe de atenție putem conchide că elevii cu DILSA manifestă mai frecvent neatenție, dificultăți de concentrare a atenției decât elevii cu DILST. Neatenția are o pondere mai accentuată la elevii cu DILSA față de cei cu DILST. Elevii cu DILSA denotă o mai slabă capacitate de concentrare a atenției decât cei cu DILST, se lasă cu ușurință sustrași de stimuli perturbatori. Autoreglajul voluntar funcționează greoi, elevii cu DILSA, având, în continuare, mai dezvoltată atenția involuntară. Atenția voluntară a elevilor cu DILSA este mai slab dezvoltată decât a celor cu DILST.

Rezultatele celor două probe îndreptățesc următoarea **concluzie**:

Atenția ca proces de selecție a informației, de control și organizare a activității grafice prezintă diferențe însemnate de calitate și nivel la elevii cu DILSA față de cei cu DILST.

Memoria este sistemul mnezic responsabil cu prelucrarea și cu menținerea temporară a informațiilor, permițând realizarea activităților cognitive complexe, cum sunt înțelegerea sau raționamentul. Informațiile, în contextul școlar, îi parvin elevului, în principal, pe cale vizuală și auditivă. Memoria auditiv-verbală și cea vizuală permit menținerea activă a percepțiilor vizuale

și verbale pentru a putea fi ulterior manipulate în procesorul central. Memoria auditiv-verbală servește la conservarea cuvântului interiorizat, fără ea informația auditiv-senzorială dispărând foarte repede. Ea permite procesorului central să dispună de informațiile auditive, să lucreze asupra lor, să opereze cu ele. Stocând cuvintele și frazele, memoria verbală permite manipularea acestora. Această stocare fonologică este esențială pentru învățarea și înțelegerea limbajului oral și scris.

Prelucrarea informației vizuale doar pare independentă de cea auditivă, în realitate, cele două se asociază realizând o codare dublă (Gagné, 1975; Gagné, 1999). Învățarea limbajului scris presupune dublarea reprezentărilor auditiv-fonologice de către cele vizuale.

Rolul memoriei verbal-auditivă este definitiv pentru învățarea limbajului oral și scris, deoarece menține disponibil materialul verbal, astfel permițând construcția semnificației și a coerenței discursului oral sau scris [Rossi, apud. Vianin, 2011).

Pornind de la aceste asumții am lansat cea de-a patra ipoteză a experimentului nostru de constatare:

Posibil să existe diferențe de productivitate a memoriei auditiv-verbale și a celei vizuale la subiecții cu DILSA în raport cu subiecții cu DILST. Cu alte cuvinte, presupunem că capacitatea de evocare și recunoaștere a elevilor cu DILSA este mai slab dezvoltată decât a elevilor cu DILST.

Ipoteza a fost probată prin intermediul *Testului de memorie verbală Rey* și a *Testului de măsurare a memoriei vizuale*.

În Figura 2.9. putem observa rata generală a productivității memoriei verbale. Eficiența memorării și a reproducerii este reflectată de primele cinci faze, iar productivitatea recunoașterii este elucidată de faza a șasea.

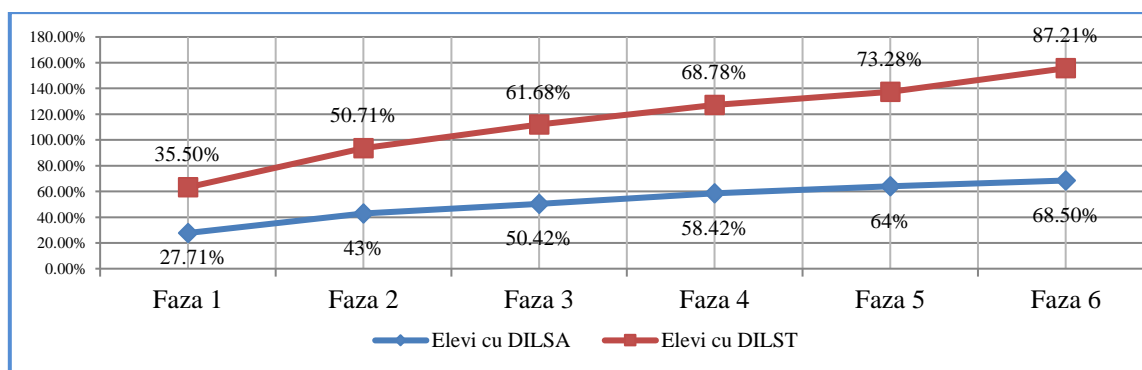


Fig. 2.9. Frecvențele reproducerilor și a recunoașterilor, Test Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

Analiza frecvențelor din Figura 2.9 atestă un volum al memorării și reproducerii de 64% la elevii cu DILSA și de 73,28% la elevii cu DILST. Volumul recunoașterilor, evidențiat în faza a

șasea, este de 68,50% la elevii cu DILSA și de 87,21% la elevii cu DILST. Constatăm că, performanțele mnemonice ale elevilor cu DILSA sunt mai reduse decât ale elevilor cu DILST.

Cercetarea eficienței memoriei verbale, la cele două loturi, devine posibilă prin analiza ponderii cuvintelor reproduse corect, a cuvintelor-dubluri și a cuvintelor false. În Figura 2.10 se pot vizualiza valorile medii ale cuvintelor corect reproduse în fiecare din cele cinci faze și a celor recunoscute în faza a șasea.

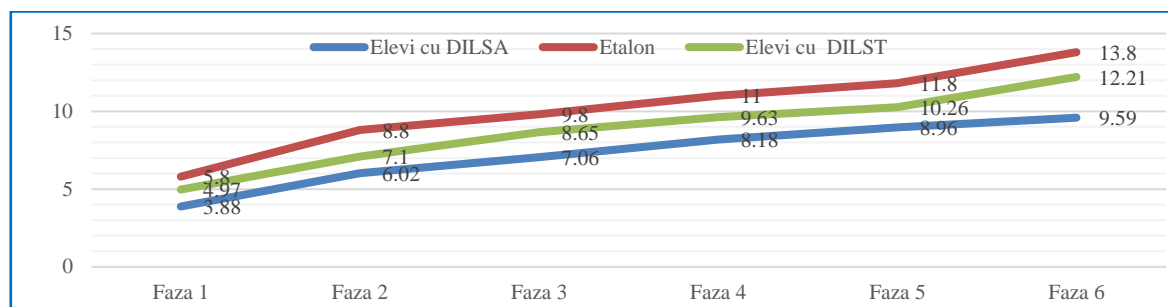


Fig. 2.10. Distribuția cuvintelor reproduse corect, Test Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

Analizând curbele reproducerilor elevilor cu DILSA și ale celor cu DILST, observăm că ambele debutează printr-o pantă ascendentă, care se menține până în faza a șasea. Fapt care denotă ritmul progresiv al memorării ambelor loturi. Totuși, ritmul ascensiunii înregistrează valori medii diferite la cele două loturi. Curba memorării elevilor cu DILSA începe cu evocări scăzute ($m=3,88$) și se situează considerabil sub limita de jos al fusului de variație al tipicului (normalului), fapt care atestă tendința unor achiziții mnemonice reduse ale acestor elevi. Curba memorării elevilor cu DILST, însă, începe cu evocări medii ($m=4,97$), situându-se între limita de jos și cea medie a fusului de variație al normalului.

Astfel, datele obținute în prima fază la testul Rey-verbal pun în evidență un randament mai redus al evocării inițiale la elevii cu DILSA ($m=3,88$), față de cei cu DILST ($m=4,97$), ceea ce vorbește despre faptul că elevii cu DILSA se angrenează mai greu în sarcină, decât cei cu DILST, sunt mai emotivi și predispuși la frica de nereușită.

Curba reproducerii cuvintelor corecte în faza 2, 3, 4 și 5, cât și cea a recunoașterilor în faza a 6-ea are o tendință ascendentă, atât la elevii cu DILSA, cât și la cei cu DILST, fapt care arată progresul mnemonice al acestora. Deși atestăm un ritm progresiv al evocării cuvintelor (de la o fază la alta) la ambele loturi constatăm totuși că valorile medii ale reproducerilor elevilor cu DILSA se plasează sub valorile medii normale ale etalonului și sub limita valorilor medii ale elevilor cu DILST.

Analizând evoluția performanțelor mnemonice ale elevilor cu DILSA, de la o fază la alta, observăm zone ușoare de "platou în reproducere" (de la faza 4, la faza 5), situație care denotă că după un efort progresiv în care performanța a crescut, volumul a avut tendința de a se fixa la

un anumit nivel, fapt datorat oboselii, insuficienței efortului sau scăderii motivației. Rata evocărilor elevilor cu DILSA aflată sub etalonul de vârstă, cât și sub valorile medii obținute de elevii cu DILST atestă dificultăți în fixarea și evocarea informației auditive.

Compararea rezultatelor reproducerii cuvintelor în cele cinci faze de către elevii cu DILSA (m=34,10) și de cei cu DILST (m=42,00) a evidențiat o diferență statistic semnificativă: $U=493,50$, $p \leq 0,001$ la o mărime moderată a efectului $r=0,42$. Diferențe statistic semnificative s-au atestat și la fiecare din cele cinci faze ale reproducerii (vezi Tabelul 2.16).

Tabelul 2.16. Diferențele semnificative statistic la testul Rey-verbal, cuvinte reproduse corect, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Cuvinte reproduse corect</i>	<i>Mann-Whitney(U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărim. efect.(r)</i>
Faza 1	507,00	0,001	0,41
Faza 2	513,50	0,001	0,40
Faza 3	517,00	0,001	0,40
Faza 4	636,00	0,005	0,31
Faza 5	594,50	0,002	0,33

Diferențele statistic semnificative atestate între elevii cu DILSA și cei cu DILST la cuvintele reproduse corect relevă diferențe în achizițiile mnezice ale celor două loturi. Putem constata că elevii cu DILST au un nivel al capacității de fixare și evocare a informațiilor verbale la un nivel statistic mai mare în comparație cu elevii cu DILSA. Rezultatele obținute sunt semnificative atât statistic ($p \leq 0,001$), cât și practic ($r=0,42$), adică din punct de vedere al magnitudinii efectului. Valoarea medie a mărimii efectului ne arată magnitudinea moderată a diferenței constatate între cele două grupuri de subiecți.

Deoarece scorul cuvintelor evocate pune în evidență volumul reproducerilor, putem conchide că volumul reproducerilor elevilor cu DILSA este mai scăzut decât cel al elevilor cu DILST.

Analiza comparativă a datelor celor două loturi a stabilit diferențe statistic semnificative a reproducerilor:

- între fetele cu DILSA (m=31,84) și cele cu DILST (m=41,63) $U=88,00$, $p \leq 0,007$ cu o mărime moderată a efectului $r=0,44$. Fetele cu DILSA au o mai redusă capacitate de evocare verbală, decât fetele cu DILST;

- între băieții cu DILSA (m=35,44) și cei cu DILST (m=42,37) $U=154,00$, $p \leq 0,003$ cu o mărime moderată a efectului $r=0,41$. La băieții cu DILSA capacitatea de reproducere verbală este mai slab dezvoltată, decât la băieții cu DILST.

- compararea intragrupală a fetelor și băieților cu DILSA a atestat diferențe statistic nesemnificative: $U=259,00$, $p \leq 0,380$, la o mărime scăzută a efectului $r=0,12$, fapt care denotă

diferențe insignifiante între băieții și fetele cu DILSA sub aspectul fixării și evocării informației auditive.

Alte două aspecte, reflectate de testul Rey-verbal, care-și pun amprenta pe ritmul și volumul achizițiilor mnemonice, se referă la prezența în reproducere a cuvintelor false și a cuvintelor-dubluri(repetate). Cuvintele-dubluri și cuvintele false aduc informații despre fidelitatea engramării (faza 1-5) și fidelitatea recunoașterii (faza 6).

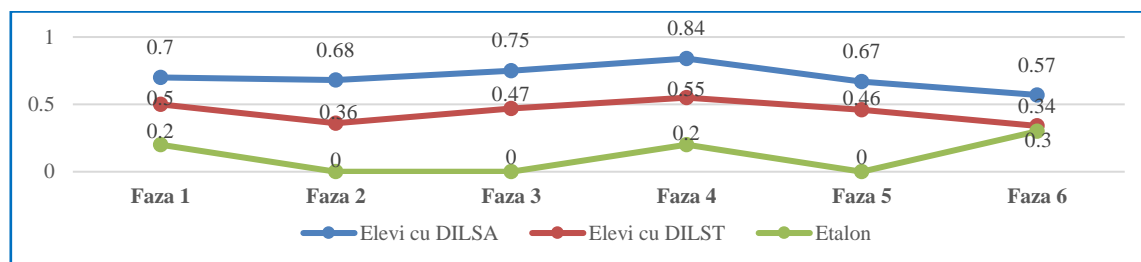


Fig. 2.11. Distribuția rezultatelor la cuvintele false, Testul Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Analizând curba emisiei cuvintelor false în cele 5 faze (vezi Figura 2.11) a elevilor cu DILSA observăm că aceasta repetă forma curbei elevilor cu DILST. Deși ambele curbe depășesc etalonul, totuși valorile medii ale elevilor cu DILSA sunt mai ridicate decât cele ale elevilor cu DILST. Această constatare demonstrează capacitatea mai slabă a elevilor cu DILSA de a transporta volumul de cunoștințe de la o reproducere la alta sau capacitatea redusă a acestora de a purta, dintr-o fază în alta, volumul crescând al informației.

Valorile medii ale cuvintelor false mai înalte la elevii cu DILSA în toate cele 5 faze indică o mai slabă inhibiție de diferențiere a acestora ca rezultat al actualizării altor legături corticale decât cele necesare, al unor deviații asociative și un insuficient autocontrol.

Compararea indicelui general al emisiei cuvintelor false la elevii cu DILSA ($m=3,65$) și cei cu DILST ($m=2,32$) a relevat o diferență statistic semnificativă: $U=757,00$, $p \leq 0,006$, la o mărime a efectului moderată $r=0,36$. Astfel, constatăm că elevii cu DILSA emit cuvinte false la un nivel statistic semnificativ mai mare în raport cu elevii cu DILST. Mărimea moderată a efectului ne relevă magnitudinea medie a diferenței constatate între cele două grupuri de subiecți.

Analiza separată pentru fiecare din cele cinci faze ale reproducerii a permis constatarea unor diferențe statistic semnificative doar la trei din ele (vezi Tabelul 2.17).

Tabelul 2.17. Diferențe statistic semnificative, Testul Rey-verbal, indicatorul *cuvinte false*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Cuvinte false</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărim. efect.(r)</i>
Faza 2	773,00	0,005	0,31
Faza 3	818,00	0,002	0,32
Faza 4	904,00	0,001	0,36

Ritmul emisiei cuvintelor false la elevii cu DILSA, care atinge cele mai înalte cote în faza a treia și a patra, depășindu-le atât pe cele ale elevilor cu DILSA, cât și pe cele ale etalonului, indică un nivel redus al fidelității reproducerilor, o scădere a autocontrolului sau un autocontrol ineficient al elevilor cu DILSA.

Fenomenul dublării cuvintelor - alt aspect al testului Rey-verbal - pune în evidență fie insuficiența organizării materialului, fie incapacitatea de a bloca impresiile, amintirile care revin în conștiință, fie oboseala psihointelectuală.

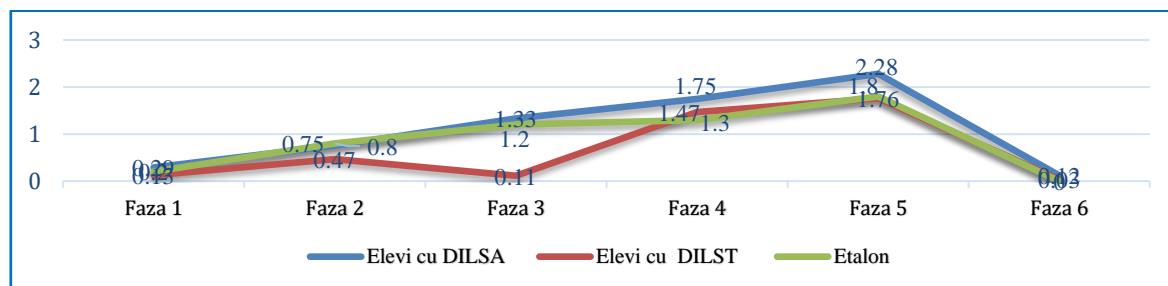


Fig. 2.12. Distribuția rezultatelor la cuvintele-dubluri, Testul Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Manifestarea dublurilor numai în primele faze arată, de obicei, că subiecții au înțeles sarcina și încearcă să se concentreze pentru ulterioarele reproduceri.

La subiecții cu DILSA cercetați (vezi Figura 2.12) observăm o creștere semnificativă a mediei dublurilor în faza a patra și a cincea. Fenomenul cuvintelor-dubluri persistent după a treia fază indică apariția oboselei psihice. Prin urmare, elevii cu DILSA sunt mai predispuși oboselei neuropsihice, care, în consecință, afectează, diminuează performanțele mnemonice ale acestora. Oboseala psihointelectuală se instalează mai ușor și afectează mai mult calitatea reproducerilor la elevii cu DILSA.

Comparând rezultatele la cuvintele-dubluri între elevii cu DILSA și cei cu DILST am atestat o diferență statistic semnificativă: $U=931,00$, $p \leq 0,005$ la o mărime a efectului medie $r=0,33$.

Cercetarea raportului dintre media cuvintelor evocate în cele 5 faze ($m=6,82$) și media cuvintelor recunoscute în faza a șasea ($m=9,59$) la elevii cu DILSA trădează o discrepantă considerabilă ceea ce indică o slabă capacitate de evocare voluntară a elevilor cu DILSA.

Analiza valorilor medii a recunoașterilor la elevii cu DILSA ($m=9,59$), comparativ cu media recunoașterilor elevilor cu DILST ($m=12,21$) evidențiază volumul mai mare al recunoașterilor pentru lotul de elevi cu DILST. Compararea statistică a rezultatelor productivității recunoașterilor, la cele două loturi, vine să confirme prin diferența statistic semnificativă: $U=227,50$, $p \leq 0,001$, la o mărime mare a efectului $r=0,65$ (vezi Anexa 2.8) volumul mai mic al recunoașterilor la elevii cu DILSA. Constatăm că la elevii cu DILSA

volumul recunoașterilor este la un nivel semnificativ mai mic în comparație cu elevii cu DILST. Diferența este puternic semnificativă atât statistic ($p \leq 0,001$), cât și practic ($r = 0,65$).

Din această comparare au mai rezultat următoarele diferențe statistic semnificative:

- între fetele cu DILSA ($m = 9,68$) și cele cu DILST ($m = 12,26$): $U = 50,00$, $p \leq 0,001$ cu o mărime mare a efectului $r = 0,62$. Fetele cu DILSA au capacitatea de recunoaștere mai slabă, decât fetele cu DILST.

- între băieții cu DILSA ($m = 9,53$) și cei cu DILST ($m = 12,32$): $U = 64,50$, $p \leq 0,001$ cu o mărime puternică a efectului $r = 0,65$. Băieții cu DILSA au capacitatea de recunoaștere verbal-auditivă mai slab dezvoltată, decât cei cu DILST.

- analiza comparativă intragrupală fete-băieți cu DILSA, la nivelul productivității recunoașterilor, a atestat o diferență nesemnificativă statistic ($U = 264,50$, $p \leq 0,420$) și practic ($r = 0,11$).

Compararea statistică a rezultatelor productivității recunoașterilor, la cele două loturi, vine să confirme prin diferența statistic semnificativă: $U = 227,50$, $p \leq 0,001$, la o mărime mare a efectului $r = 0,65$, volumul mai mic al recunoașterilor la elevii cu DILSA în comparație cu cei cu DILST.

În mod normal, odată cu fiecare nouă evocare (fază) între cuvintele enunțate se creează asociații sau legături care favorizează engramarea. Dificultatea crescândă a sarcinii solicită latura activă a subiectului, concretizată în sporirea nivelului de organizare a informației (a seriei de cuvinte) care la rândul-i crește performanța memorării și evocării.

În concluzie la analiza datelor de la testul Rey-verbal putem afirma că volumul evocărilor elevilor cu DILSA este sub limita de jos al fusului de variație al normalului și sub nivelul valorii medii al elevilor cu DILST. Acest fapt dovedește o mai slabă capacitate de organizare și structurare a informației, a capacității de a asocia termenii a elevilor cu DILSA în raport cu cei cu DILST.

Subiecții cu performanțe medii și înalte asociază activ și organizează cuvintele între ele, fapt care reduce influența noilor informații asupra celor anterioare. Elevii cu DILSA, având o capacitate redusă de structurare a informației, manifestă o slabă inhibiție retroactivă, ce favorizează la rândul-i imixtiunea informațiilor vechi în reproducerea celor noi, așa explicându-se rata mare a dublurilor și falsurilor. Prin urmare, inhibiția retroactivă slab dezvoltată poate fi o altă cauză a volumului redus al reproducerilor elevilor cu DILSA (Chitoroga, 2017).

Responsabil de rata mare a unor cuvinte ce nu evocă imagini precise mai poate fi considerat, conform autorului testului, vocabularul sărac al subiectului, care îngreuiază asocierea și organizarea cuvintelor.

Informațiile asociate și organizate deficitar la momentul engramării, ulterior, vor suporta influența negativă a noilor informații, fiind astfel afectat volumul reproducerilor.

Elevii cu DILSA se caracterizează printr-un volum mai mare al recunoașterii decât al reproducerii, fapt care denotă slaba dezvoltare a capacității de memorare și evocare voluntară.

Rata mai mare a cuvintelor false și duble, în raport cu etalonul și rezultatele elevilor cu DILST ne arată că nu numai volumul memorării este mai redus, ci și fidelitatea reproducerilor are de suferit la elevii cu DILSA. Cuvintele false și repetate semnaleză o mai slabă inhibiție de diferențiere, mai pronunțate deviații asociative (cuvintele false care nu au legătură cu seria de cuvinte-stimuli), incapacitatea de a bloca impresiile colaterale sarcinii, ca rezultat al unui nivel mai slab al autocontrolului, slaba rezistența neuropsihică ce se obiectivează în oboseala rapidă.

Memoria elevilor cu DILSA este mai slab dezvoltată sub aspectul volumului și fidelității reproducerii, cât și al recunoașterii. Reproducerea și recunoașterea, ca procese ale memoriei, sunt mai slab dezvoltate.

Rezultatele testului "Memoria vizuală de cuvinte" a evidențiat faptul că 58,82% dintre elevii cu DILSA cercetați prezintă un nivel inferior de dezvoltarea al memoriei vizuale de cuvinte și doar 10,82% din elevii cu DILST se plasează la acest nivel (vezi Figura 2.13).

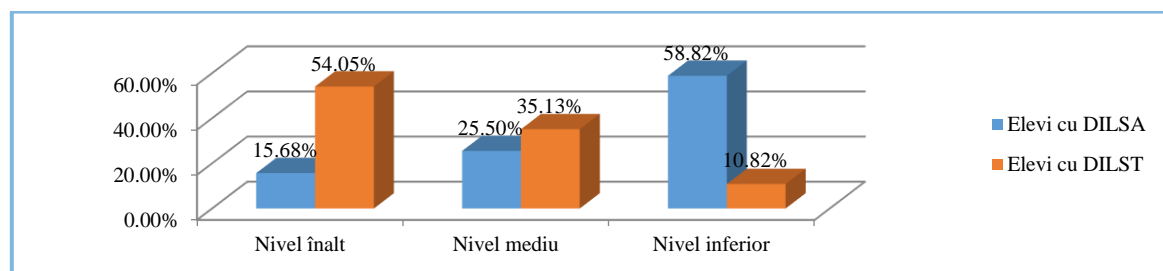


Fig. 2.13. Distribuția rezultatelor la testul *Memoria vizuală de cuvinte*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

Elevii cu DILSA în proporție de 25,50% și cei cu DILST în proporție de 35,15% manifestă un nivel mediu de dezvoltare al memoriei vizuale; 15,68% din elevii cu DILSA și 54,05% din elevii cu DILST au o dezvoltare de nivel înalt al memoriei vizuale.

Comparând rezultatele elevilor cu DILSA ($m=7,16$) și a celor cu DILST ($m=10,13$) la testul *Memoria vizuală de cuvinte* am constatat o diferență statistic semnificativă (la scorul total al testului): $U=281,00$; $p\leq 0,001$, la o mărime mare a efectului $r=0,60$ (vezi Anexa 2.6). Prin urmare, elevii cu DILSA, spre deosebire de cei cu DILST, prezintă o productivitate mai scăzută a memoriei vizuale de cuvinte, iar valoarea mărimii efectului denotă magnitudinea mare a efectului constat.

Rezultatele comparate între fetele cu DILSA (m=7,16) și cele cu DILST (m=10,53) a evidențiat o diferență statistic semnificativă: $U=34,50$, $p\leq 0,001$ la o mărime puternică a efectului $r=0,69$. Fetele cu DILSA au o memorie vizuală mai slab dezvoltată decât cele cu DILST.

O altă diferență statistic semnificativă a fost depistată între băieții cu DILSA (m=7,16) și cei cu DILST (m=9,74): $U=107,00$, $p\leq 0,001$ cu o mărime medie a efectului $r=0,54$. Băieții cu DILSA au capacități mai reduse ale memoriei vizuale, decât cei cu DILST, iar magnitudinea efectului constatat având valoare medie.

Între fetele și băieții cu DILSA, analiza comparativă a datelor la memoria vizuală a identificat o diferență statistică ($U=280,50$, $p\leq 0,642$) și practică (mărimea efectului $r=0,06$) nesemnificativă.

Rezultatele cercetării comparative a elevilor cu DILSA și a celor cu DILST la probele de memorie au permis formularea următoarei **concluzii**: *există diferențe importante ale productivității memoriei auditiv-verbale și a celei vizuale la subiecții cu DILSA și la cei cu DILST. Altfel zis, productivitatea memoriei auditiv-verbale și a celei vizuale a subiecților cu DILSA diferă semnificativ de cea a subiecților cu DILST.*

În perioada miciei școlarității se dezvoltă intens gândirea copilului. În această perioadă se pun bazele caracteristicilor intelectuale complexe, se produc transformări cantitative și calitative la nivelul proceselor cognitive. Transformările vizează atât organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și a caracteristicilor operative ale gândirii (Racu Ig., Racu Iu, 2007; Șchiopu, Verza, 1981; Velciov, 1994; Микадзе, 2008; Семаго & Семаго, 2005 și a.).

La elevii cu DILS este evidentă inconsistența volumului de cunoștințe și nedeveloparea operativității gândirii (Тихомирова, 2006; Тихомирова Л.Ф., Бассов, 1995; Цветкова, 2000 și a.).

Pornind de la aceste date teoretice și a observațiilor asupra personalității elevilor mici, am lansat ipoteza nr. 5: *Admitem că ar putea exista diferențe la nivel de inteligență și gândire între subiecții cu DILSA și cei cu DILST.*

Veridicitatea acestei ipoteze a fost probată prin testul MPC Raven, destinat să evalueze nivelul dezvoltării intelectuale, capacitatea de observație și gândirea clară, cât și prin testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale, elaborat de E.F.Zambațevicene.

Rezultatele celor două loturi de subiecți de la testul Raven a scos în evidență faptul (vezi Figura 2.14) că 15,68% dintre elevii cu DILSA și 42,10% din cei cu DILST au un nivel superior al inteligenței; 33,33% din elevii cu DILSA și 47,37% dintre cei cu DILST posedă o inteligență peste nivelul mediu; 39,21% din elevii cu DILSA și 10,53% din cei cu DILST prezintă un nivel

mediu al inteligenței; 11,76% din elevii cu DILSA și 0% din cei cu DILST atestă o inteligență sub nivelul mediu și nici un subiect din ambele loturi nu prezintă deficiență intelectuală.

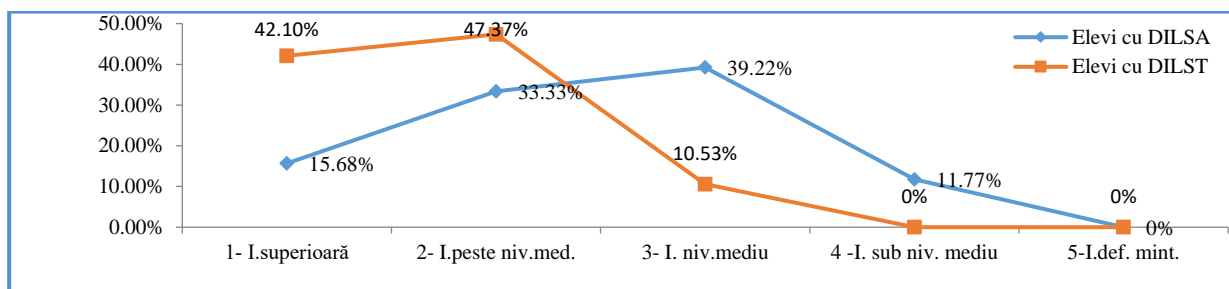


Fig.2.14. Frecvențele nivelelor de dezvoltare intelectuală, Test MPC Raven, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Compararea rezultatelor elevilor cu DILSA (m=22,16) și a celor cu DILST (m=25,89), obținute la testul Raven indică o diferență statistic semnificativă: $U=531,00$, $p \leq 0,001$ cu o mărime medie a efectului $r=0,39$ (vezi Anexa 2.6). Putem constata că elevii cu DILSA au un nivel al inteligenței la un nivel statistic semnificativ mai scăzut în comparație cu elevii cu DILST.

Testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale, elaborat de E.F. Zambațavicene, conține 4 subteste, care includ probe verbale, selectate în concordanță cu programa școlară.

Analiza scorului total al elevilor cu DILSA și al celor cu DILST la testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale indică rata de 5,26% pentru elevii cu DILSA și 0% din cei cu DILST ce prezintă un nivel înalt al dezvoltării operațiilor mentale (vezi Figura 2.15). Nici un elev din cei cu DILSA și doar 7,89% dintre cei cu DILST manifestă un nivel peste mediu al dezvoltării intelectuale; la nivel mediu se află 15,67% dintre elevii cu DILSA și 39,47% dintre cei cu DILST; 49% dintre elevii cu DILSA și 36,84% dintre cei cu DILST se poziționează sub nivelul mediu; 35,30% dintre elevii cu DILSA și 10,52% din cei cu DILST manifestă nivel scăzut al dezvoltării operațiilor mentale.

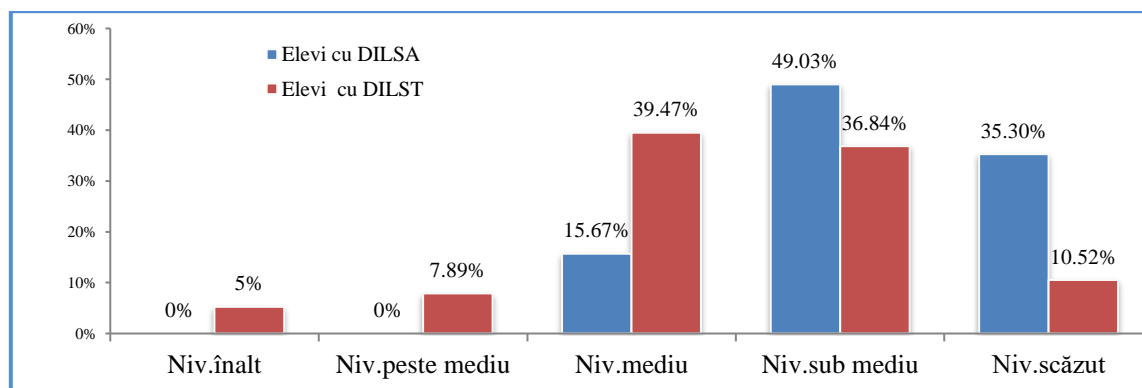


Fig. 2.15. Frecvența nivelelor dezvoltării operațiilor mentale, elevii cu DILSA vs. elevii fără DILST

Compararea scorului total al elevilor cu DILSA ($m=20,43$) și al celor cu DILST ($m=25,11$), la testul dezvoltării intelectuale a arătat o diferență statistic semnificativă: $U=537,00$, $p \leq 0,001$ cu o mărime medie a efectului $r=0,38$. Astfel, constatăm că între elevii cu DILSA și cei cu DILST există diferențe statistic și practic semnificative la o magnitudine medie a efectului.

Cele 4 scale ale testului au proprietatea de a identifica operațiile în producerea cărora elevul întâlnește mai multe dificultăți sau care sunt mai slab dezvoltate. Cu scopul de a aprecia gradul de dezvoltare al acestor operații la cele două loturi cercetate vom analiza succesiv rezultatele de la cele patru scale ale testului (vezi Figura 2.16).

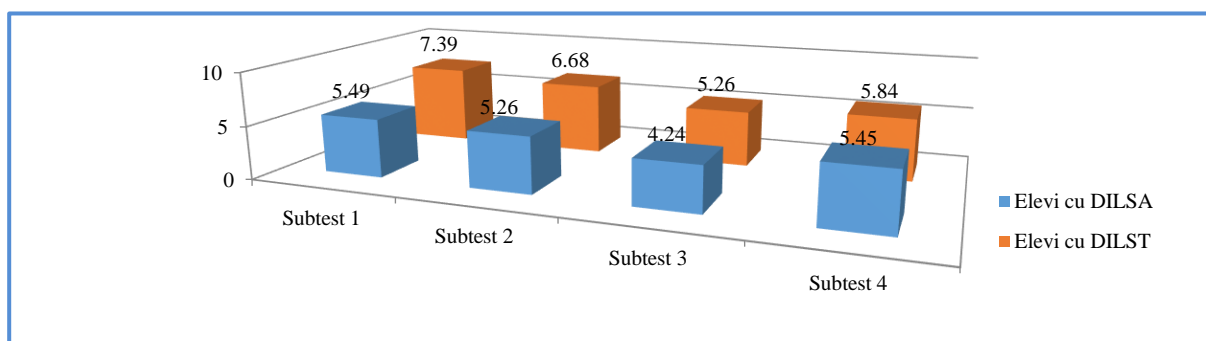


Fig. 2.16. Distribuția rezultatelor la cele 5 subteste, *Testul de dezvoltare intelectuală*, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

Analizând rezultatele la subtestul 1 ale subiecților cu DILSA și ale celor cu DILST, vom putea evalua capacitatea de diferențiere a însușirilor esențiale de cele secundare, ale obiectelor și fenomenelor, cât și volumul de cunoștințe la această vârstă. Observăm că elevii cu DILSA ($m=5,49$) prezintă o valoare medie mai redusă în raport cu elevii cu DILST ($m=7,39$).

La subtestul 2, care măsoară dezvoltarea operațiilor de generalizare și abstractizare, capacitatea de a identifica însușirile esențiale ale obiectelor și fenomenelor, elevii cu DILSA atestă de asemenea o valoare medie mai joasă ($m=5,26$), decât elevii cu DILST ($m=6,68$).

Subtestul 3, care vizează capacitatea de a elabora judecăți și raționamente de tip analogie, de a stabili relații logice între noțiuni, relevă la elevii cu DILSA valori medii ($m=4,24$), cu mult mai mici decât la elevii cu DILST ($m=5,26$).

Subtestul 4, care cercetează dezvoltarea operației de generalizare, atestă la elevii cu DILSA o medie ($m=5,25$) doar ușor subdimensionată mediei elevilor cu DILST ($m=5,84$).

Din datele de mai sus se conturează faptul că cea mai ridicată medie, atât la elevii cu DILSA ($m=5,49$) cât și la elevii cu DILST ($m=7,39$), o prezintă subtestul 1. Prin urmare, cea mai facilă pentru elevii ambelor loturi se dovedește a fi operația de diferențiere a însușirilor esențiale de cele secundare, ale obiectelor și fenomenelor percepute. Totuși, media mai joasă a

elevilor cu DILSA arată că această operație la ei, este oricum mai slab dezvoltată decât la elevii cu DILST .

Cea mai dificilă sarcină, pentru ambele loturi (elevii cu DILS $m=4,24$ /elevii cu DILST $m=5,26$), s-a dovedit a fi elaborarea unor judecăți și raționamente de tip analogie.

Operația de stabilire a legăturilor logice între noțiuni, fenomene (Subtestul 3) este cea mai slab conturată operație intelectuală la elevii cu DILSA.

Compararea rezultatelor, înregistrate de elevii cu DILSA și cei cu DILST, la fiecare subtest în parte, a scos în evidență diferențe statistice semnificative la mărimi ale efectului medii, la trei dintre ele (vezi Tabelul 2.18). Elevii cu DILSA prezintă volumul de cunoștințe, capacitatea de a diferenția însușirile esențiale de cele secundare, capacitatea de generalizare și abstractizare, capacitatea de a elabora judecăți de tip analogie la un nivel statistic semnificativ mai redus decât elevii cu DILST. Magnitudinile efectelor constatate înregistrând valori moderate.

Tabelul 2.18. Diferențele semnificative la subtestele dezvoltării intelectuale, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

<i>Scorurile la:</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Subtest 1	424,00	0,001	0,48
Subtest 2	591,00	0,001	0,33
Subtest 3	694,50	0,020	0,34

Compararea datelor celor două loturi, la testul dezvoltării intelectuale, ne permite să afirmăm că, există diferențe semnificative între elevii cu DILSA și cei cu DILST cât privește:

- volumul de cunoștințe și capacitatea de a diferenția însușirile esențiale de cele secundare, ale obiectelor și fenomenelor (Subtest 1);
- generalizarea și abstractizarea sau capacitatea de a identifica însușirile esențiale ale obiectelor sau fenomenelor, fapt care permite reunirea acestora într-un grup (Subtest 2);
- capacitatea de a elabora judecăți de tip analogie, capacitatea de a stabili legături logice între noțiuni (Subtest 3).

Elevii cu DILSA au un volum mai sărac de cunoștințe, realizează cu mai multă dificultate operațiile de discriminare a esențialului de neesențial, de generalizare și abstractizare, au performanțe mai slabe în stabilirea analogiilor (Chitoroga, 2017).

Astfel, rezultatele la cele două teste de dezvoltare intelectuală conduc la următoarea **concluzie**: *există diferențe esențiale la nivel de inteligență și gândire între subiecții cu DILSA și cei cu DILST.*

Rezultatele noastre privind nivelul dezvoltării proceselor cognitive la subiecții cu DILSA și cei cu DILST, ne permite să subscriem la ideea exprimată de cercetători notorii în domeniu (Păunescu, 1984; Ungureanu, 1998; Ахутина, 2001; Корнев, 2003; Цветкова, 2006) că dificultățile de învățare a scrisului în cele mai multe dintre cazuri nu sunt monosimptomatice și

nici monocauzale. De asemenea am stabilit rezonanțe între datele noastre și cele ale J.C.Цветкова (2000) privind faptul că structura scrierii, ierarhia proceselor psihice care condiționează și asigură învățarea scrisului poate fi sintetizată în două nivele.

Primul nivel se referă la integritatea funcțională a sistemelor de analizatori și la disponibilitatea lor de a interacționa în procesul percepției, relaționarea și transcodarea informației senzoriale dintr-un registru în altul (de exemplu, transpunerea imaginii fonemice în imagine vizuală, adică a fonemului în grafem). Dezvoltarea percepțiilor auditive, vizuale, a motricității, cât și coordonarea auditivă, vizuală și motorie sunt premise indispensabile, bazale ale învățării scris-cititului.

Nivelul doi se referă la funcționarea cognitivă a copilului care denotă gradul de pregătire a instrumentarului psihologic pentru învățarea voluntară a limbajului scris. Pregătirea psihologică a copilului pentru învățarea scrisului presupune creșterea nivelului de dezvoltare al proceselor psihice: memoria, atenția, gândirea (și operațiile ce o asigură: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea etc.).

Studiul comparativ al factorilor de personalitate la subiecții cu DILSA și la cei cu DILST

Personalitatea reprezintă o realitate dinamică și particulară a fiecărui individ, abordată sub aspect fizic, cognitiv, emoțional, comportamental și relațional. Integrată contextului școlar, personalitatea elevului, pe lângă alți factori ai demersului instructiv-educativ, are un rol important în asimilarea cunoștințelor și competențelor de program. Statutul de elev, cu noile sale solicitări și exigențe, atribuie valențe noi dezvoltării personalității elevului mic.

În acest context am avansat cea din urmă ipoteză, a șasea, pentru experimentul de constatare: *Presupunem existența unor diferențe semnificative între subiecții cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul factorilor de personalitate.*

Ipoteza a fost verificată prin intermediul *Inventarului de personalitate Cattell* pentru copii. Datele furnizate de acest instrument au permis în plus schițarea unui *profil psihologic* al elevului cu DILSA în termeni de comparație cu al celui cu DILST.

Inventarul evidențiază următoarele structuri de personalitate: Factorul A - Sociabilitate, Factorul B - inteligență verbală, Factorul C - încrederea în forțele proprii, Factorul D - excitabilitatea, Factorul E - tendința spre autoafirmare, Factorul F - înclinația spre risc, Factorul G – responsabilitate, Factorul H – curaj social, Factorul I – sensibilitate, Factorul O – anxietate, Factorul Q3 – autocontrol, Factorul Q4 – tensiune nervoasă;

Datele obținute la *Inventarul de personalitate Cattell* sunt reflectate în Figura 2.17. Valorile medii sunt prezentate pentru fiecare factor al inventarului și pentru fiecare lot cercetat în parte.

Factorul A care se referă la sociabilitate prezintă valori medii apropiate la elevii celor două loturi (elevii cu DILSA $m=5,31$ /elevii cu DILST $m=5,39$). Compararea rezultatelor la Factorul A, între elevii cu DILSA și elevii cu DILST, a relevat o diferență statistic ne semnificativă ($U=957,50$, $p\leq 0,923$ cu o mărime mică a efectului $r=0,01$), fapt care denotă inexistența unor deosebiri considerabile în manifestarea sociabilității celor două loturi. Subiecții ambelor eșantioane dispun de o paletă comportamentală largă pentru a-și exprima trăirile emoționale, se caracterizează prin valori medii ale adaptabilității sociale, ale jovialității și sociabilității, se confruntă sporadic cu episoade de neîncredere în ceilalți, negativism, încăpățănare și egocentrism.

Factorul B - inteligența verbală. Analiza valorilor medii obținute de elevii celor două loturi cercetate a arătat, că acestea sunt considerabil mai reduse la elevii cu DILSA ($m=3,80$) în raport cu elevii cu DILST ($m=5,89$). Valorile mai joase ale mediei elevilor cu DILSA ne vorbesc despre o inteligență verbală mai slab dezvoltată a acestora și utilizarea la un nivel scăzut al funcțiilor acesteia precum: trecerea greoaie de la particular la general și invers, rigiditatea operațiilor logice și matematice, ritmul mai greoi în însușirea cunoștințelor. Subiecții cu DILSA au tendința de a utiliza preponderent în rezolvarea sarcinilor, informațiile concret-situaționale, abordând o rezolvare primitivă a problemelor, se caracterizează printr-o mai slabă capacitate de concentrare a atenției și oboseală instalată mai rapid. La acești copii emoțiile afectează gândirea, ca rezultat al unui autocontrol redus.

Elevii cu DILST prezintă un nivel mediu al dezvoltării inteligenței verbale și utilizează la un nivel moderat funcțiile acesteia, precum generalizarea. Ei realizează mai ușor trecerea de la particular la general și invers, însușesc mai ușor operațiile logice și matematice, se caracterizează printr-un nivel mediu al însușirii cunoștințelor. Compararea datelor, celor două loturi la acest factor a relevat o diferență statistic semnificativă: $U=420,00$, $p\leq 0,001$, la o mărime medie a efectului $r=0,48$. Această constatare fiind semnificativă statistic și practic la o magnitudine moderată a efectului. Elevii cu DILSA au dezvoltarea inteligenței verbale la un nivel statistic semnificativ mai scăzut în comparație cu elevii cu DILST.

În cadrul factorului B s-a găsit o diferență statistic semnificativă ($U=151,00$, $p\leq 0,003$ la o mărime medie a efectului $r=0,42$) între băieții cu DILSA ($m=4,03$) și băieții cu DILST ($m=5,79$). Băieții cu DILSA au o inteligență verbală mai slab dezvoltată, decât cei cu DILST, caracterizată prin rigiditatea operațiilor logice și matematice, ritmul mai greoi în însușirea cunoștințelor, mai

slaba capacitate de autocontrol și de concentrare a atenției. Efectul atestat având o magnitudine medie.

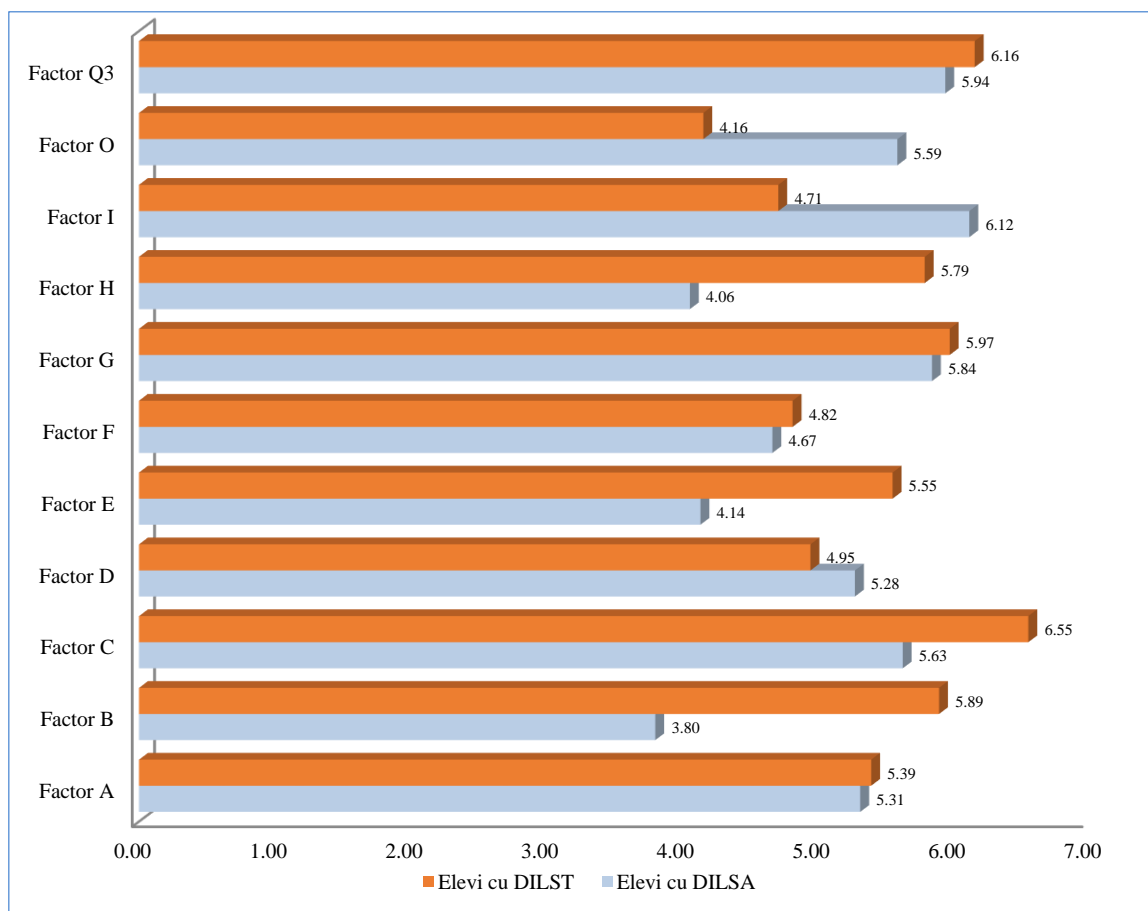


Fig. 2.17. Ponderea factorilor de personalitate, Inventarul Cattell, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Factorul C – încrederea în sine. Urmărind valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=5,63$) paralel cu cele ale elevilor cu DILST ($m=6,55$), la factorul încrederea în sine constatăm că, deși acestea plasează subiecții ambelor loturi în zona medie de dezvoltare a acestui factor, totuși, rezultatele obținute de elevii cu DILSA sunt mai joase decât cele ale elevilor cu DILST. Rezultă că subiecții cu DILSA sunt în mai mică măsură siguri de forțele proprii, mai puțin calmi și pregătiți psihologic pentru a face față cu succes sarcinilor școlare. Elevii cu DILSA dau dovadă de un grad mai redus de maturitate emoțională și adaptabilitate școlară, reacționează mai dureros la insuccese, își controlează mai greu emoțiile decât elevii cu DILST și chiar pot întâmpina probleme în a și le exprima într-o formă dezirabilă social. Subiecții cu DILST dau dovadă de un grad mai ridicat de adaptabilitate și maturitate emoțională, sunt mai puțin predispuși la schimbări ale dispoziției și mai siguri de ei decât elevii cu DILSA. Elevii cu DILST consumă mai puțin efort și energie pentru realizarea sarcinilor școlare, sunt mai puțin afectați de insuccese și își acceptă mai ușor propriile neajunsuri.

Diferența obținută, în urma comparării rezultatelor la factorul C este statistic semnificativă ($U=680,50$, $p\leq 0,015$) la o mărime a efectului medie ($r=0,35$). Diferența este semnificativă statistic și practic la o magnitudine moderată a efectului.

Factorul D - excitabilitatea. Valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=5,28$), cât și cele ale elevilor cu DILST ($m=4,95$) la acest factor se situează la un nivel moderat de manifestare cu o ușoară accentuare la elevii cu DILSA. Atât elevii cu DILSA, cât și cei cu DILST au reactivitatea și echilibrul psihoemoțional de nivel moderat. Compararea rezultatelor elevilor cu DILSA și a celor cu DILST la factorul excitabilitate a dezvăluit o diferență statistic și practic nesemnificativă ($U=890,50$, $p\leq 0,510$) la o mărime insignifiantă a efectului ($r=0,07$).

Factorul E - tendința spre autoafirmare/autoactualizare. Valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=4,14$) sunt ușor mai scăzute decât ale celor cu DILST ($m=5,11$). Aceasta ne vorbește despre o mai pronunțată tendință a elevilor cu DILSA de a depinde de alții, de un grad mai mare de conformism, de unele dificultăți în a-și susține punctul de vedere, tendința de a se lăsa mai ușor dominați, mai redusă încredere în forțele proprii și o mai accentuată tendință de a se autoculpabiliza pentru insuccese. Elevii cu DILST par să accepte mai ușor provocările, sunt înclinați să-și gestioneze conduita după valorile personale și nu după exigențele sociale, au o tendință mai pronunțată spre independență și autoafirmare, critică mai ușor alte persoane. Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu DILSA și a celor cu DILST la factorul E a descoperit o diferență nesemnificativă statistic și practic ($U=912,50$, $p\leq 0,573$) la o mărime neînsemnată a efectului ($r=0,15$).

Factorul F – tendința de a risca. Abordarea comparativă a rezultatelor elevilor cu DILSA ($m=4,67$) și a celor cu DILST ($m=4,82$) a evidențiat o diferență statistic și practic nesemnificativă ($U=925,50$, $p\leq 0,715$) la o mărime neînsemnată a efectului ($r=0,04$). Prin urmare, elevii ambelor loturi prezintă o tendință moderată de a risca, nu există diferențe considerabile în adoptarea conduitelor rezonabile. Elevii ambelor eșantioane pot aborda creativ rezolvarea unor probleme, sunt conștienți de consecințele propriilor comportamente, sunt la fel de interesați de lucruri și senzații noi, pot fi temperați sau exuberanți în funcție de situație.

Factorul G – responsabilitatea. Analiza valorilor medii a elevilor cu DILSA ($m=5,84$) și a celor cu DILST ($m=5,97$) la factorul responsabilitate reliefează faptul că elevii ambelor loturi își asumă responsabilități, dau dovadă de acuratețe și perseverență în realizarea sarcinilor.

Compararea rezultatelor celor două loturi la factorul responsabilitate a evidențiat o diferență statistic nesemnificativă ($U=919,50$, $p\leq 0,678$) la o mărime neînsemnată a efectului ($r=0,04$). Scala G arată modul în care elevii percep și-și racordează conduita la normele sociale. Absența diferenței statistice semnificative la acest factor al personalității arată că nu există

deosebiri importante în gradul de conformare al comportamentului la normele sociale și la asumarea responsabilității între cele două loturi. Subiecții cercetați de noi, demonstrează că nu sunt îndreptățite ideile multor învățători, precum că elevii cu DILSA manifestă un grad mai ridicat de iresponsabilitate, neglijență, și lene.

Factorul H - curaj social. Urmărind mediile celor două loturi, elevi cu DILSA ($m=4,06$) și elevi cu DILST ($m=5,97$), la factorul H constatăm că elevii cu DILSA se caracterizează prin valori mai mici. Compararea rezultatelor celor două loturi la scala H a scos în evidență o diferență statistic semnificativă: $U=522,50$; $p\leq 0,001$, la o mărime medie a efectului $r=0,39$. Constatăm că elevii cu DILSA sunt mai sensibili la amenințări de orice tip, sunt mai timizi în stabilirea relațiilor, mai nesiguri de forțele proprii, cu mai pregnante sentimente de inferioritate. Elevii cu DILST prezintă mai multă îndrăzneală în stabilirea contactelor sociale, sunt mai hotărâți, mai atrași de situații riscante, mai dornici de senzații tari. Există diferențe între elevii celor două loturi privind relațiile cu adulții (părinți și profesori), gradul de facilitate cu care stabilesc contacte cu adulții, reacțiile în situații neprevăzute și dorința de a fi în centrul atenției. Mărimea medie a efectului exprimă magnitudinea moderată a diferenței constatate la acest factor între cele două loturi.

În cadrul acestui factor s-a relevat, de asemenea, o diferență statistic semnificativă ($U=192,50$; $p\leq 0,027$) la o mărime medie a efectului ($r=0,30$) între băieții cu DILS ($m=4,16$) și băieții fără DILS ($m=5,63$). Băieții cu DILS sunt mai timizi în stabilirea relațiilor interpersonale, mai nesiguri de sine și cu mai pronunțate sentimente de inferioritate.

Factorul I se referă la sensibilitate, vulnerabilitate și dependență emoțională, maleabilitate, aptitudini estetice și bogăția imaginației. Analizând mediile elevilor cu DILSA ($m=6,12$) și a celor cu DILST ($m=4,71$), la acest factor, observăm că acestea prezintă un nivel moderat, totuși, valoarea medie mai mică la elevii cu DILSA ne arată că aceștia sunt mai sensibili și mai dependenți emoțional decât cei cu DILST.

Compararea rezultatelor elevilor cu DILSA și cele ale elevilor cu DILST la factorul I pune în evidență o diferență statistic semnificativă ($U=559,00$; $p\leq 0,001$) la o mărime a efectului medie ($r=0,36$). Semnificația practică a efectului constatată prezentând o magnitudine medie.

Elevii cu DILSA sunt mai predispuși la anxietate, neliniște față de problemele de sănătate, mai dependenți de afecțiunea, atenția și ajutorul celorlalți. Elevii cu DILST manifestă o mai pronunțată tendință spre independență, își susțin cu mai multă îndrăzneală punctul de vedere, abordează problemele existențiale mai pragmatic, mai realist, sunt mai apti să-și asume responsabilități sporite. Ei au mai multă încredere în puterea rațiunii decât în emoții, dau prioritate calculului rece în mai mare măsură decât elevii cu DILSA.

S-a atestat și o diferență statistic semnificativă ($U=187,00$; $p \leq 0,020$ la o mărime a efectului medie $r=0,32$) între băieții cu DILSA ($m=6,50$) și băieții cu DILST ($m=4,00$). Băieții cu DILSA se neliniștesc mai ușor, sunt mai dependenți de afecțiunea, de aprobarea, atenția și ajutorul celorlalți.

Factorul Q3 măsoară autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activității. Valorile medii obținute de elevii cu DILSA ($m=4,94$) și de elevii cu DILST ($m=6,16$) îi situează pe subiecții ambelor loturi la un nivel moderat de manifestare a acestor particularități. Compararea datelor celor două loturi la factorul Q3 relevă o diferență statistic semnificativă ($U=528,00$; $p \leq 0,001$ la o mărime medie a efectului $r=0,38$). Elevii cu DILS au un nivel al autocontrolului, al capacității de organizare și planificare a activității la un nivel statistic semnificativ mai redus decât elevii cu DILST. Acest efect constatat are semnificație practică la un nivel mediu al magnitudinii.

Elevii cu DILSA atestă o mai bună adaptabilitate, o mai bună gestionare a energiei, o mai bună capacitate de organizare a activității. Elevii cu DILSA prezintă o adaptabilitate socială mai redusă, mai slabe capacități de autocontrol al emoțiilor și comportamentului, față de elevii cu DILST. Reglajul voluntar este mai slab dezvoltat la elevii cu DILSA, ei au tendința să-și irosească mai ușor energia și reușesc mai greu s-o canalizeze spre scopuri constructive. Ei au o mai slabă capacitate de a-și organiza activitățile, de a stabili un plan de activitate și de a-l respecta. Autoreglajul redus în timpul activității de scriere îi face pe elevii cu DILSA să se distragă frecvent, să nu observe chiar și erorile care în alte contexte au fost scrise corect.

Factorul O pune în evidență anxietatea. Valorile medii ale elevilor cu DILSA ($m=5,59$) la acest factor se situează la limita de jos al nivelului mediu, iar valorile elevilor cu DILST ($m=4,16$) – la limita de sus al aceluiași nivel. Compararea rezultatelor celor două loturi la factorul O arată o diferență statistic semnificativă ($U=538,00$; $p \leq 0,001$ la o mărime moderată a efectului $r=0,38$). Elevii cu DILSA au un nivel al anxietății statistic semnificativ mai înalt în comparație cu elevii cu DILST. Magnitudinea efectului constatat este de nivel mediu.

Subiecții cu DILSA sunt mai susceptibili de neliniște, îngrijorare, se deprimă mai ușor, au o tendință mai pronunțată de autoculpabilizare, de a-și subestima potențialul, cunoștințele și aptitudinile. Comportamentul elevilor cu DILSA este mai influențat de aprobarea sau neaprobarea celor din jur. Elevii cu DILST sunt mai puțin afectați de neliniște și îngrijorare, sunt mai încrezători în forțele proprii, mai puțin predispuși fricilor și autoculpabilizării, sunt mai puțin dependenți și sensibili la aprecierile externe.

În cadrul acestui factor s-a constatat, de asemenea, o diferență statistic semnificativă ($U=179,50,00$; $p \leq 0,014$) la o mărime a efectului medie ($r=0,34$) între băieții cu DILSA și băieții

cu DILST. Băieții cu DILSA sunt mai susceptibili de neliniște, îngrijorare, se deprimă mai ușor, au tendința de a-și subestima potențialul, sunt mai influențabili de aprobarea sau neaprobarea celor din jur, comparativ cu băieții cu DILST.

Factorul Q4 – tensiunea nervoasă. Datele medii obținute de elevii cu DILSA (m=5,98) se situează la limita de jos al nivelului mediu. Acești elevi se află mereu în mișcare, sunt mai predispuși spre impulsivitate, se plictisesc mai rapid căutând noi activități, se lasă mai ușor distrași de preocupări colaterale activității, mai greu își păstrează calmul și echilibrul, sunt mai irascibili și mai afectați de probleme ale somnului. Elevii cu DILST (m=4,36) manifestă tendința de a fi mai relaxați, au o dispoziție mai bună, sunt mai calmi și mai stabili emoțional, suportă mai ușor insuccesele. Analiza comparativă a rezultatelor celor două loturi, la factorul Q4 scot în evidență o diferență statistic semnificativă ($U=662,00$; $p\leq 0,002$) la o mărime a efectului medie ($r=0,35$).

Analiza datelor la *Inventarul de personalitate Cattell*, a evidențiat șapte factori de personalitate la care s-au relevat diferențe semnificative între cele două loturi (vezi Tabelul 2.19).

Tabelul 2.19. Diferențele semnificative statistic, Testul Cattell, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

<i>Factori de personalitate (Cattell)</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Factor B	420,00	0,001	0,48
Factor C	680,50	0,015	0,35
Factor H	522,50	0,001	0,39
Factor I	559,00	0,001	0,36
Factor O	538,00	0,001	0,38
Factor Q3	528,00	0,001	0,38
Factor Q4	662,00	0,002	0,35

Factorii de personalitate la nivelul cărora se remarcă diferențe semnificative statistic între elevii cu DILSA și elevii cu DILST sunt: Factorul B (inteligența verbală), Factorul C (încrederea în sine), Factorul H (curaj social), Factorul I (sensibilitate și vulnerabilitate emoțională), Factorul O (anxietatea), Factorul Q3 (autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activității) și Factorul Q4 (tensiunea nervoasă).

Analiza datelor obținute de la aplicarea *Inventarului de personalitate Cattell* ne permite să tragem **concluzia**: *există diferențe apreciabile între subiecții cu DILSA și cei cu DILST privind următorii factori de personalitate: inteligența verbală, încrederea în sine, curaj social, fragilitate emoțională, autocontrolul și tensiunea nervoasă.*

Concluzia ce ne-a fost determinată de analiza rezultatelor la *Inventarul de personalitate Cattell*, obținute de subiecții cu DILSA și cei cu DILST susține/confirmă rezonază cu ipoteza avansată la începutul experimentului.

Profilul psihologic al elevului cu DILSA. În baza datelor despre factorii de personalitate la care s-au depistat diferențe statistic semnificative, între subiecții cu DILSA și subiecții cu DILST am schițat *profilul personalității elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris*, pus în contrast cu cel al elevilor cu DILST.

Elevii cu DILSA au o *inteligență verbală mai slab dezvoltată decât elevii cu DILST*. Gândirea lor denotă o anumită rigiditate a operațiilor logice, trecerea mai greoaie de la particular la general, ritmul mai greu în însușirea cunoștințelor. Ei dau dovadă de o mai slabă capacitate de concentrare a atenției și oboseală instalată mai rapid.

Elevii cu DILSA sunt *mai puțin siguri de forțele proprii*, mai puțin calmi și pregătiți psihologic pentru a face față sarcinilor școlare. Ei dau dovadă de maturitate emoțională și adaptabilitate școlară mai redusă, reacționează mai dureros la insuccese, își controlează emoțiile mai greu, decât elevii cu DILST.

În relațiile cu adulții (părinți și profesori) elevii cu DILSA sunt mai timizi, mai sensibili la amenințări de orice tip, mai nesiguri de forțele proprii și trăiesc mai pregnant sentimente de inferioritate în comparație cu cei cu DILST.

Elevii cu DILSA sunt *mai vulnerabili, mai sensibili și mai dependenți de afecțiunea și ajutorul celorlalți*, decât elevii cu DILST. Ei sunt mai predispuși la anxietate, neliniște față de problemele de sănătate, sunt mai indulgenți cu sine și cu ceilalți.

Elevii cu DILSA manifestă *adaptabilitate socială mai redusă, mai slabe capacități de autocontrol al emoțiilor și comportamentului* față de elevii cu DILST. Reglajul lor voluntar este mai slab dezvoltat, au tendința să-și irosească mai ușor energia și reușesc mai greu s-o canalizeze spre scopuri constructive. Au o mai redusă capacitate de a-și organiza activitățile, de a stabili un plan de activitate și de a-l respecta. Autoreglajul redus influențează și conduita scriptică a acestor elevi, deoarece distragerea frecventă în timpul scrierii îi face să greșescă chiar și în contextele familiare în care anterior au scris corect.

Elevii cu DILSA se deprimă mai ușor, au o tendință mai pronunțată de autoculpabilizare, de a-și subestima potențialul, cunoștințele și aptitudinile. Comportamentul elevilor cu DILSA este mai influențat de aprobarea sau neaprobarea celor din jur decât al celor cu DILST.

În sfârșit, elevii cu DILSA sunt mai predispuși la *impulsivitate, se plictisesc mai ușor, se lasă mai ușor distrași de preocupări colaterale activității*, mai greu își păstrează calmul și echilibrul, sunt mai afectați de probleme ale somnului, decât elevii cu DILST.

Ceea ce merită să reținem din examinarea profilurilor psihologice al elevilor cu DILSA și al celor cu DILST este că ei sunt diferiți. Atât elevii cu DILSA cât și cei cu DILST au profilul lor psihologic distinct.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Analiza rezultatelor experimentului de constatare ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Din totalitatea subiecților cercetați au fost diagnosticați cu DILSA 21,23%. Acest rezultat concordă în linii mari cu datele statistice, obținute de alți cercetători, privind rata elevilor cu DILSA în cadrul populației școlare din ciclul primar.

2. Există diferențe semnificative între băieți și fete privind gradul și natura dificultăților de învățare a limbajului scris cu care ei se confruntă, în sensul că băieții sunt mai afectați de aceste probleme școlare decât fetele.

3. Există diferențe statistic semnificative între subiecții cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul deteriorării calității scrisului și a frecvenței erorilor în sensul că deteriorarea calității scrisului cât și frecvența erorilor este semnificativ mai mare la subiecții cu DILSA comparativ cu subiecții cu DILST.

4. Funcția perceptiv-motorie sau percepția relațiilor și a configurațiilor spațiale, a gradului de fuzionare/integrare a factorului spațial cu cel motric este mai slab dezvoltată la subiecții cu DILSA comparativ cu cei cu DILST.

5. Subiecții cu DILSA, spre deosebire de cei cu DILST, manifestă o pronunțată imaturitate psihofiziologică, care constă în scheme corporale defecte, orientarea spațio-temporală deficitară, dificultatea perceptivă de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice; capacitatea de a discrimina identicului de simetric la subiecții cu DILSA este puternic influențată de simetria figurilor.

6. Subiecții cu DILSA sunt mai frecvent și într-o măsură mai mare afectați de deficitul de atenție decât subiecții cu DILST; capacitatea de concentrare a atenției și atenția voluntară la subiecții cu DILSA sunt mai slab dezvoltate decât la cei cu DILST, iar autoreglajul lor voluntar funcționează la cote minime, rămânând în continuare tributari atenției involuntare.

7. Productivitatea memoriei auditiv-verbale și a celei vizuale a subiecților cu DILSA diferă semnificativ de cea a subiecților cu DILST. Altfel zis, subiecții cu DILSA, spre deosebire de cei cu DILST, prezintă o productivitate mai scăzută a memoriei auditiv-verbale și a memoriei vizuale.

8. Există diferențe statistic semnificative privind nivelul dezvoltării intelectuale a subiecților cu DILSA și a celor cu DILST. Subiecții cu DILSA posedă un volum de cunoștințe mai redus și o mai slab dezvoltată capacitate de a diferenția însușirile esențiale de cele secundare ale obiectelor și fenomenelor, de a elabora judecăți de tip analogie și a stabili relații logice între noțiuni.

9. Factorii de personalitate la care s-au obținut diferențe statistic semnificative între subiecții cu DILSA și cei cu DILST sunt: Factorul B (inteligența verbală); Factorul C (încrederea în sine); Factorul H (curaj social); Factorul I (sensibilitate și vulnerabilitate emoțională); Factorul O (anxietatea); Factorul Q3 (autocontrolul, capacitatea de organizare și planificare a activității) și Factorul Q4 (tensiunea nervoasă).

10. Profilul psihologic al elevilor cu DILSA se caracterizează prin: elevii cu DILSA au o inteligență verbală mai slab dezvoltată, sunt mai puțin siguri de forțele proprii, mai timizi în stabilirea relațiilor, mai vulnerabili emoțional și mai dependenți de afecțiunea și aprobarea celorlalți, au capacități de autocontrol al emoțiilor și al comportamentului mai slabe, sunt mai susceptibili de anxietate, neliniște și îngrijorare, se plictisesc mai rapid, se lasă mai ușor distrași de preocupări colaterale activității de bază, mai greu își păstrează calmul și echilibrul decât colegii lor cu DILST.

3. INTERVENȚIA PSIHOLAGICĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS

3.1. Scopul, obiectivele, ipoteza și metodologia intervenției psihologice

Rezultatele experimentului de constatare ne-au permis să stabilim că există diferențe statistice semnificative între elevii cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul nivelului de dezvoltare al proceselor și însușirilor psihice solicitate de învățarea limbajului scris. Elevii cu DILSA demonstrează un nivel semnificativ mai scăzut de dezvoltare al funcției perceptiv-motorii, al capacității de discriminare a identicului de simetric, al atenției voluntare, a memoriei auditiv-verbale și al celei vizuale, al inteligenței și operațiilor gândirii. Toate aceste procese și însușiri psihice fac parte din zona cognitivă a sistemului psihic uman, numite de P. Popescu-Neveanu - ”subsistemul cognitiv”(Popescu-Neveanu, 1978). În scop de economie verbală și comoditate în discursul despre mersul și rezultatele experimentului formativ vom utiliza sintagma „structuri psihice” în loc de „procesele și însușirile psihice”, care, în esență, sunt expresii sinonimice.

Scopul cercetării la această etapă constă în a demonstra că dezvoltarea printr-un program de intervenție psihologică a structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris va avea drept efect diminuarea DILSA la elevii mici.

În vederea atingerii scopului propus au fost trasate următoarele **obiective**:

1. Elaborarea programului de intervenție psihologică în DILSA.
2. Formarea eșantionului de cercetare.
3. Realizarea programului de intervenție psihologică.
4. Prelucrarea datelor experimentale și analiza lor.
5. Discutarea și interpretarea rezultatelor obținute în experimentul de control.

Ca punct de start în demararea demersului experimental a servit avansarea ipotezei de cercetare și stabilirea variabilelor experimentale, presupuse de ipoteză.

Ipoteza cercetării: Presupunem că implementarea unui program de intervenție psihologică care va avea drept țintă creșterea nivelului de dezvoltare a structurilor psihice responsabile de însușirea limbajului scris va produce, prin inducție, diminuarea DILSA la elevii mici.

Variabilele experimentale

Variabila independentă: programul de intervenție psihologică.

Variabilele dependente:

1. Structurile psihice care asigură învățarea limbajului scris: funcția perceptiv-motorie, capacitatea de discriminare a identicului de simetric, atenția voluntară, memoria auditiv-verbală și cea vizuală, inteligența și operațiile gândirii.
2. Dificultățile de învățare a limbajului scris accentuate (DILSA).

Experimentul a fost realizat pe un *eșantion*, format din 26 subiecți, extrași din lotul elevilor cu DILS (51), repartizați în două grupuri, fiecare a câte 13 subiecți: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC).

Pentru a asigura omogenitatea celor două grupuri, experimental și de control, am recurs, în scop de selecție, la compararea rezultatelor din experimentul de constatare, atât la erorile din scriere cât și la probele psihologice. Examinarea formei distribuției a arătat mai multe abateri accentuate de la normalitate: asimetria depășește 1 (val. max.=2,76), iar boltirea depășește 3 (val. max.=8,45), motiv pentru care am utilizat testul neparametric U Mann-Whitney pentru a evalua semnificația statistică a diferențelor dintre scorurile obținute de subiecții din GE și de cei din GC. Analiza rezultatelor de la testul U Mann-Whitney a relevat diferențe statistic *nesemnificative* dintre GE și GC la aspectul scrisului, deformările de grafeme, omisiunile grafemelor și cuvintelor, substituirile de grafeme și a unor grupe de litere, adăugirile de grafeme, erorile în scrierea diftongilor și a triftongilor, utilizarea semnelor de punctuație. Analiza a stabilit că *nu există între cele două grupuri diferențe statistic semnificative* privind dezvoltarea funcției perceptiv-motrice (U=84,00; p=0,121 la o mărime a efectului r=0,02, discriminarea identicului de simetric în structurile grafice (U=70,50; p=0,472 la o mărime a efectului r=0,14), nivelul atenției (U=82,00; p=1,000 la o mărime a efectului r=0,07), nivelul productivității memoriei auditiv-verbale (U=84,50; p=0,538 la o mărime a efectului r=0,01) și a celei vizuale (U=53,50; p=0,14 la o mărime a efectului r=0,11), nivelul dezvoltării operativității gândirii (U=82,00; p=0,89 la o mărime a efectului r=0,03).

Diferențele statistic nesemnificative stabilite între grupul experimental și cel de control atât la probele de scris, cât și la probele psihologice servesc drept dovadă că GE și GC sunt grupuri omogene.

Metodologia. Cercetarea a fost concepută și realizată astfel: programul de intervenție psihologică în DILSA, care constituie elementul ei de bază, a fost aplicat pe subiecții din GE, în timp ce subiecții din GC urmau regimul școlar obișnuit. După finalizarea programului ambele grupuri au fost supuse retestului în vederea obținerii de date privind impactul programului asupra structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris, iar a celor din urmă asupra DILSA.

Intervenția psihologică s-a desfășurat în 19 ședințe, cuprinse în programul de intervenție în DILS, care s-au desfășurat cu subiecții din GE în perioada 23 februarie – 11 mai 2015, exceptând vacanțele (9-15 martie, 13-19 aprilie 2015) în aceleași două licee teoretice din municipiul Chișinău unde s-a realizat și experimentul psihologic privind DILS.

Ședințele au avut loc de două ori pe săptămână, câte o oră astronomică pentru fiecare ședință, constituind în total 19 ore. Subiecții grupului experimental au fost repartizați în trei

subgrupe de lucru: două subgrupe fiind alcătuite din 4 elevi fiecare și un subgrup din 5 elevi. Fiecare din cele trei subgrupe a beneficiat de toate 19 ședințe planificate: subgrupa 1 - luni și miercuri; subgrupa 2 și 3 - marți și joi (la ore diferite).

3.2. Caracterizarea programului de intervenție psihologică în DILS

Pentru optimizarea funcționării structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris a elevilor cu DILSA am elaborat un program de dezvoltare a acestor structuri.

Procesul de elaborare a programului de intervenție a pornit de la ideea că apariția și existența fenomenului DILSA se datorează carențelor în dezvoltarea structurilor psihice cognitive de la nivelul celor trei verigi, postulate de P.Vianin (2011) în cadrul modelului său. Prin urmare, dificultățile de învățare a limbajului scris sunt influențate de procesarea defectuoasă a informației la nivelul celor trei verigi: input, procesor central și output.

Un alt reper teoretic pentru dezvoltarea programului a fost conceptul de ”modificabilitate cognitivă”, utilizat de R.J.Sternberg (apud.Vianin,2011), care susține plasticitatea considerabilă a proceselor cognitive umane. Orice activitate cognitivă determină activarea anumitor grupe de neuroni, iar repetițiile și exersările au rolul de a întări conexiunile între neuroni, favorizând învățarea. La nivel cerebral, învățarea constă în a forma noi conexiuni neuronale, în a le reorganiza și întări pe cele vechi. Prin urmare, un mediu stimulat, bogat în experiențe, solicitări, exerciții cognitive favorizează noi conexiuni neuronale sau le întărește pe cele vechi. „Cablajele creierului (conexiunile neuronale) se modifică și se reorganizează tot timpul, permițând dezvoltarea cognitivă continuă pe tot parcursul vieții” (Vianin, 2011, p.53). Vârsta școlară mică este perioada ce o caracterizează sporirea potențialului de activitate intelectuală, prin marea plasticitate a proceselor cognitive, fapt care demonstrează sensibilitatea educativă la intervențiile mediului (Racu Ig., Racu Iu, 2007; Radu, 2015; Șchiopu, Verza, 1981; Velcoiv,1994). Procesele cognitive sunt dobândite și dezvoltate prin angajarea elevului în sarcini cognitive multiple.

Conștientizând faptul că procesele psihice cognitive nu pot fi modificate la nivel structural, ne-am afiliat unei abordări funcționale a intervenției psihologice care postulează că „funcționarea creierului influențează funcționarea proceselor cognitive dar, și invers, funcționarea cognitivă modifică constant conexiunile neuronale. Astfel, creierul este modelat constant de activitatea cognitivă a subiectului” (Vianin, 2011, p.53).

La baza programului a stat ideea exprimată în ipoteza cercetării conform căreia optimizarea funcționării structurilor psihice cognitive, creșterea eficienței acestora la elevii cu DILSA pot fi obținute prin aplicarea unui program psihologic special de stimulare cognitivă,

care va duce, în consecință, la reducerea erorilor din scris, adică la diminuarea DILSA și creșterea performanțelor scriptice.

Specificitatea programului nostru a fost determinată, pe de o parte, de vârsta subiecților cercetați (școlaritatea mică), de particularitățile dezvoltării proceselor cognitive la această vârstă, iar pe de altă parte, de natura dificultăților manifestate în însușirea limbajului scris.

Scopul programului de intervenție psihologică a constat în dezvoltarea structurilor psihice care asigură învățarea limbajului scris și a căror carențe cauzează DILSA.

Elaborarea și aplicarea programului de intervenție psihologică a fost ghidată de următoarele **principii**:

Principiul unității diagnosticului și intervenției psihologice în dificultățile de învățare a limbajului scris: înlăturarea timpurie a dificultăților de învățare a limbajului scris facilitează progresul în însușirea cunoștințelor școlare; exercițiile, procedeele și tehnicile de intervenție sunt adaptate la dificultățile specifice unor elevi; stimularea unei atitudini active și participative a elevului cu dificultăți de învățare a limbajului scris; realizarea/obținerea colaborării părinților și învățătorilor în vederea ajutorului și îngăduinței calde față de elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris; exercițiile utilizate în intervenție să se bazeze, pe cât posibil, pe materialul folosit de elev în școală (Calavrezo, 1967). Eficiența intervenției psihologice este determinată, pe de o parte, de corectitudinea și complexitatea diagnosticului stabilit, iar, pe de altă parte, de monitorizarea permanentă a transformărilor psihologice ale elevului mic.

Principiul abordării sistemice. Structurarea sistemică a psihicului, conștiinței și a activității umane determină interdependența substructurilor componente. Acest principiu, reflectă canalizarea efortului asupra înlăturării cauzelor determinante ale tulburărilor în dezvoltarea psihică, realizând o analiză sistematică de tip cauză-efect.

Principiul raportării la zona dezvoltării proxime. Intervenția nu are efectul scontat în afara zonei proximei dezvoltări. Zona proximei dezvoltări caracterizează diferența dintre ceea ce copilul realizează singur și ceea ce el devine capabil să realizeze cu ajutorul adultului ((Выготский, 1983; Bodrova, Leong, 1998).

Principiul activității dominante. Conform acestui principiu, activitatea este mijlocul fundamental de dobândire a formațiunilor psihice noi, este forța motrice a dezvoltării acestora (Выготский, 1983, Эльконин, 2007). Intervenția este organizată în baza formelor dominante de activitate a subiecților la această vârstă - învățarea și jocul. La elevii implicați în intervenția psihologică acest principiu a fost realizat prin organizarea diferitor forme de joc didactic, activități și exerciții de învățare.

Principiul complexității graduale. Conform acestui principiu, activitățile sunt realizate de copil, la început cu ajutorul psihologului, ghidat de instrucțiunile lui concrete, ajungând ulterior la realizarea independentă a sarcinilor. Exercițiile-joc pornesc de la cele mai simple, mărindu-și treptat complexitatea.

Principiul satisfacției emoționale. Activitățile trebuie să-i producă copilului emoții stenică și satisfacție.

Ca *metode* principale pentru stimularea și dezvoltarea proceselor cognitive ale elevilor cu DILSA am utilizat *jocul didactic*, iar pentru dezvoltarea autoreglajului și al atenției voluntare am utilizat *metoda formării pe etape a acțiunilor mintale* a lui П.Я.Галперин (1966) și С.Л. Кобылницкая (1974), adaptată de К.А.Абсагова (2012).

Jocul didactic, prin atractivitatea sa, facilitează angajarea copilului în activitate, creează o motivație pozitivă, reduce anxietatea față de învățare, asigură implicarea emoțională și intelectuală a copilului în activitățile cu potențial formativ prevăzute de programul de intervenție, asigură condiții optime de realizare a activității. În perioada școlarității mici copilul este capabil să utilizeze și să-și asume reguli de joc, de comun acord cu ceilalți parteneri de joc. La această vârstă, regula de joc este percepută ca ”o legătură” cu partenerul de joc. De la autoafirmare individuală copilul trece la autoafirmare socială în grup și prin intermediul grupului.

Л.С.Выготский considera că jocul dezvoltă și antrenează atât premisele ereditare cât și capacitățile actuale ale copilului. Jocul învață, dezvoltă, modifică și educă. El conduce după sine dezvoltarea și conturează zona proximei dezvoltări a copilului (Выготский, 1991; Выготский, 1994).

Jocul didactic reprezintă tipul de activitate prin care copilul învață, prin care rezolvă sarcini cu potențial formativ și care-i permite apoi să-și transfere experiența în situațiile de învățare. Anume în etapa școlarității mici, jocurile didactice sunt cel mai strâns legate de activitatea instructiv-educativă. Jocul, în varianta sa didactică, include învățarea unor reguli, vizează totdeauna un scop didactic și presupune achiziția unor cunoștințe de către elev pentru a-l putea aplica în practică. „În cadrul jocului didactic, scopul nu este stabilit în mod explicit copilului, de aceea putem vorbi de învățare implicită și involuntară” (Глозман, 2006, p.18). Datorită caracterului său biunivoc – activitate de joc și scop didactic – jocul didactic suscită și menține interesul copilului, stimulează și potențează eficiența învățării. Jocul didactic reprezintă o subspecie a jocului cu reguli. Regula - școala voinței, iar situația imaginată – calea spre abstractizare, considera Л.С.Выготский (1984). Regulile oferă posibilitatea de a dirija procesul de joc, reglează și disciplinează atât comportamentul copilului, cât și relațiile interpersonale. Obligatorietatea respectării individuale a regulilor de către copil îi permite, totodată, să-și

elaboreze criteriile de apreciere pentru corectitudinea comportamentală proprie și a partenerilor săi de joc. Pentru a-și atinge scopul său prezumat din start, jocul didactic solicită activizarea întregii activități psihice a copilului, dezvoltându-i percepția, limbajul, memoria, gândirea, atenția și imaginația. Datorită dezvoltării operativității specifice și nespecifice a gândirii activitatea intelectuală a copilului devine mai complexă. Atenția devine mai selectivă, mai concentrată, mai stabilă. Jocul dezvoltă atât latura intelectuală, cât și cea afectiv-reglatorie a personalității.

Regulile de care s-a ținut cont în organizarea jocurilor didactice sunt: 1) chiar cel mai mic efort al copilului trebuie lăudat; 2) stimulările premiale le vor depăși întotdeauna pe cele aversive; 3) jocul nu trebuie să dureze prea mult pentru a nu-l obosi pe copil; 4) jocurile statice trebuie alternate cu exerciții dinamice; 5) copiii timizi nu trebuie forțați să se angajeze imediat în joc, pentru început li se poate sugera să observe jocul etc.

Metoda formării pe etape a acțiunilor mintale atenționale. Autorii acestei metode - П.Я.Галперин și С.Л. Кобыльницкая - consideră atenția voluntară ca "acțiune de control interiorizată" de care depinde eficiența unei activități. Transferul acestei acțiuni obiectuale la nivel mental, interiorizarea ei și transformarea în proces psihic poate fi observată prin intermediul modelului formării pe etape a acțiunilor mentale (1974). Dezvoltarea noului proces psihic este acțiune obiectuală externă la început, devine apoi reproducere desfășurată a acesteia în plan verbal. La nivel mental, aceasta este supusă unor noi transformări, în rezultatul cărora conținutul obiectual "dispare" din conștiință (deși acțiunea continuă să fie realizată și să aducă progrese). În procesul formării pe etape, acțiunea se realizează pe pași accesibili subiectului ca dificultate.

Schema este prezentată elevului în formă scrisă, pe un cartonaș (vezi Tabelul 3.1). Copilul realizează acțiunile, urmând succesiv fiecare pas indicat în ea, apoi după aceeași pași succesivi își verifică corectitudinea. Prin urmare, una și aceeași schemă servește și pentru realizarea și pentru verificarea acțiunilor.

Tabelul 3.1. Schema formării pe etape a acțiunilor mintale, după К.А.Абсатова

<i>Schema orientării acțiunilor</i>	
Citește <i>cuvântul</i> cu voce tare, pe silabe. Verifică:	Citește <i>propoziția</i> cu voce tare. Verifică:
1. Omisiuni de litere și silabe sunt/nu sunt?	1. Omisiuni de cuvinte sunt/nu sunt?
2. Adăugiri de litere și silabe sunt/nu sunt?	2. Cuvinte nepotrivite sunt/nu sunt?
3. Litere confundate sunt/nu sunt?	3. Semne de punctuație lipsă sunt/nu sunt?
4. Litere sunt scrise corect/greșit?(elemente omise/adăugate)	
5. Cuvinte scrise "lipit"/separat (aparte)?	
6. Ordinea literelor în cuvânt este corectă/greșită?	

La început, controlul se produce după realizarea sarcinii, comparându-se detaliat materialul faptic cu modelul. Apoi, ca rezultat al întăririi deprinderii prin utilizare sistematică, *schema de bază a orientării acțiunilor* este asimilată, interiorizată devenind un bun al memoriei.

Evoluția controlului poate fi reprezentată astfel: controlul urmează după acțiune → controlul coincide cu acțiunea → controlul anticipează acțiunea.

În intervenția psihologică am utilizat și *metode specifice* privind DILS:

1. *Concentrarea activității psihice* asupra procesului de analiză și sinteză a elementelor componente ale scriptului. Subiectul este învățat să descompună elementele grafice din care este formată silaba, cuvântul, propoziția și reunirea lor într-un întreg pentru redarea cursivă și corectă în scris. Dezvoltarea capacității de analiză și sinteză fonetică și grafică facilitează împărțirea propozițiilor în cuvinte, a cuvintelor în silabe, foneme și grafeme.

2. *Dezvoltarea atenției prin exerciții de conștientizare* a erorilor tipice dificultăților de învățare a limbajului scris. Elevul este atenționat asupra greșelilor tipice, antrenându-se astfel controlul mental și acțional al activității grafice. Atenționarea asupra erorilor este totdeauna însoțită de indicarea variantei corecte de scriere. Repetarea modelului corect duce la întărirea legăturilor nervoase, la formarea deprinderilor scriptice/grafice noi și corecte, la trăirea de către elev a unor emoții stenică. Schemele complexe însușite consolidează nivelul de conștientizare a erorilor și permite extinderea acestora la schemele simple, astfel în cazul omiterii sau substituirii unor grafeme copilul este solicitat să numească cuvinte care încep cu litera afectată.

3. *Codarea prin culori*. Identificarea literelor, grafemelor afectate din cuvinte și colorarea, sublinierea diferită față de restul cuvântului.

4. *Dezvoltarea capacității de a stabili relația fonem-grafem, literă-grafem, fonem-literă*. Această metodă este imperativă îndeosebi atunci când elevul cu dificultăți de învățare a limbajului scris manifestă și dificultăți de învățare a limbajului oral, deoarece se produce transpunerea erorilor din planul verbal în cel grafic.

5. *Dezvoltarea capacității de discriminare auditivă, vizuală și chinestezică*. Copilul este învățat să realizeze analiza și sinteza fonetică a structurii cuvintelor și propozițiilor, pornind de la cuvinte mono- și bisilabice, ajungându-se la cele polisilabice.

6. *Dezvoltarea abilităților scriptice vizează procedeele de consolidare* a deprinderilor de scriere.

Metodele de mai sus s-au obiectivat în următoarele *procedee specifice de învățare*:

Scrisul selectiv. În cadrul acestui procedeu, atenția elevului cu dificultăți de învățare a limbajului scris este centrată pe categoria de litere, cuvinte care produc erori tipice fiind solicitat să le selecteze dintr-un text și să le scrie. Această cerință determină copilul să diferențieze

literele unele de altele și deoarece suscită un efort minim din partea copilului, are o rezonanță emoțională plăcută.

Scrisul supravegheat. Elevul realizează o sarcină de scriere, procesul fiind supravegheat de psihologul experimentator, fiecare eroare fiind discutată și înlăturată pe loc. Treptat controlul extern este înlocuit prin autocontrol, elevul devenind tot mai conștient de activitatea grafică realizată.

Scrisul în perechi. Doi elevi, ambii cu dificultăți de învățare a limbajului scris sunt solicitați să realizeze sarcini în scris, apoi schimbă produsele activității grafice între ei, fiind rugați să-și verifice erorile reciproc. Procedul are un efect benefic pentru că contribuie la menținerea trează a stării de vigilență, mărește gradul de autocontrol, prin corectarea erorilor colegului său îl face pe elev conștient de propriile dificultăți, dezvoltă motivația pentru competiție, iar satisfacția în activitate are un efect pozitiv asupra imaginii de sine a elevului.

Scrierea în ștafetă. Un elev, realizează sarcina de a scrie la tablă, până la momentul comiterii primei erori, pe care o consemnează cel mai atent coleg din grup, devenind astfel el protagonistul, până la momentul când greșește și locul revine altui coleg. Se poate realiza un grafic care reflectă numărul de cuvinte scrise corect de către fiecare participant, obținându-se o ierarhie a progreselor fiecărui subiect. Procedul valorifică activitatea de joc și dorința de competiție caracteristice vârstei, motivându-i pentru ocuparea celei mai bune poziții.

Scrierea pe sintagme. Elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris se concentrează uneori excesiv asupra modului de trasare/realizare a fiecărui grafem dintr-un cuvânt, pierzând sensul acestuia. Acest procedu dezvoltă la acești elevi capacitatea de a sesiza sensul celor auzite și scrise, de a cuprinde în câmpul său perceptiv (vizual și auditiv) unități sintactice, sintagme cu sens. Dictările și autodictările se vor efectua pe unități sintagmatice. Procedul contribuie la înțelegerea celor citite și scrise, la legarea mai bună a grafemelor în cuvânt, la dezvoltarea capacității de discriminare fonem-grafem și îmbunătățește viteza scrierii.

3.3. Descrierea procesului de implementare a programului de intervenție psihologică

Conținutul programului de intervenție psihologică în DILSA a fost realizat, precum am menționat mai sus, în 19 ședințe cu subiecții din GE de către autorul programului, care a evoluat pe rol de psiholog experimentator, fiind asistat de psihologul școlar. Fiecare ședință a derulat conform unei scheme prestabilite. Aceasta vizând etapele după care au fost organizate activitățile, metodele, exercițiile și procedeele de antrenare și dezvoltare a structurilor psihice responsabile de însușirea limbajului scris și arată astfel:

Salutul. Moment de start al ședinței cu menirea de a crea o atmosferă degajată în grup și de a seta un regim optim de activitate.

Discutarea temei de acasă. Subiecții prezintă temele efectuate acasă.

Componentele de bază ale activității:

Modulul I. Dezvoltarea percepției și a spiritului de observație.

Modulul II. Dezvoltarea atenției și a reglajului voluntar.

Modulul III. Dezvoltarea limbajului oral și a gândirii.

Modulul IV. Dezvoltarea memoriei.

Tema pentru acasă. Subiecților li se dau teme de lucru p

entru acasă și instrucțiuni corespunzătoare.

Încheierea ședinței: Un joc mobil care să anticipeze finalul ședinței.

Ritualul "La revedere". Subiecții își iau rămas bun unii de la alții.

Activitatea din cadrul programului de intervenție în DILSA a fost împărțită în următoarele *blocuri funcționale*:

1. Dezvoltarea percepției și a spiritului de observație:

- dezvoltarea schemei corporale, a capacității de a distinge figurile geometrice;
- însușirea unor relații spațiale: caracteristici de amplasare a obiectelor în spațiu și a unor relații temporale, precum: distanța (aproape-depart, aici-acolo, în față-în spate), orientarea (stânga-dreapta, sus-jos), dimensiunea (mai mare-mai mic) și utilizarea noțiunilor concrete care le desemnează;

- însușirea unor relații temporale: în același timp, ieri-azi-mâine, dimineață-după amiază-seara, două acțiuni care se petrec în același timp;

- cunoașterea noțiunii și a regulilor de amplasare a textului scris în spațiul caietului, foii;

- consolidarea noțiunii de spațiu al caietului, spațiu al foii, spațiu mic al rândului; al grafemului;

- dezvoltarea capacității de a se orienta în spațiu cu ajutorul unei simple scheme și de a elabora scheme independente;

- creșterea capacității de coordonare oculo-motorie și de a efectua măsurători "din ochi";

- dezvoltarea capacității de a realiza transformări mentale asupra elementelor unor obiecte percepute: efectuarea operațiilor mentale de dezmembrare și reunire a elementelor într-o altă ordine, evidențierea unor și ignorarea altora (de ex., se expune pentru câteva secunde cuvântul "plapumă". Dacă excludem, vocalele care litere vor rămâne? Cuvântul perceput vizual sau auditiv).

2. Atenția și reglajul voluntar:

- dezvoltarea capacității de a lucra după un model prestabilit (de psiholog sau învățător);

- dezvoltarea autoreglajului voluntar al activității verbale orale și scrise;

- dezvoltarea funcției de planificare în elaborarea mesajului (răspunsuri date în ordinea exactă cerută de sarcină, capacitatea de a-și expune gândurile oral, capacitatea de a relata despre succesiunea unor evenimente, activități: mai întâi, inițial, apoi, la sfârșit, din nou, etc.);

- dezvoltarea capacității de control și verificare a propriei activități (utilizarea repetată a schemei formării pe etape a acțiunilor mintale atenționale, adaptată de K.A.Absatova).

- dezvoltarea capacității de a-și încadra activitatea într-un

- interval de timp cerut pentru realizarea unei sarcini.

3. Limbajul oral și gândirea:

- dezvoltarea limbajului monologat și dialogat,

- dezvoltarea capacității de a expune corect gândurile,

- dezvoltarea rapidității gândirii,

- dezvoltarea vocabularului activ (sinonimele, antonimele, omonimele),

- dezvoltarea gândirii verbal-logice,

- dezvoltarea capacității de a generaliza și a identifica caracteristicilor esențiale ale obiectelor și fenomenelor,

- dezvoltarea capacității de a analiza,

- dezvoltarea capacității de a compara,

- dezvoltarea capacității de sinteză,

- dezvoltarea capacității de a realiza raționamente de tip analogie.

4. Memoria:

- dezvoltarea proceselor memoriei: memorarea, păstrarea și reactualizarea,

- dezvoltarea memoriei auditiv-verbale,

- dezvoltarea memoriei vizuale,

- dezvoltarea memoriei logice și mecanice,

- dezvoltarea memoriei motorii,

- dezvoltarea memoriei asociative,

- învățarea unor mnemotehnici (metoda vizualizării imaginilor, metoda unităților semantice, etc.).

Utilizarea preponderentă a jocurilor și a competițiilor între elevi a avut ca scop să-i motiveze pentru participarea la ședințe, pentru realizarea corectă și calitativă a sarcinilor, pentru sporirea rezultativității activităților lor.

Materialul verbal în cadrul programei de intervenție a fost selectat și utilizat în concordanță cu programa școlară. De asemenea, materiale verbale utilizate au vizat erorile cu cea mai mare frecvență în DILSA, urmărindu-se valoarea terapeutic-corecțională a listelor de cuvinte, texte,

povestiri etc. Acest fapt a contribuit la eficientizarea activităților realizate cu copiii și a facilitat transferul abilităților dobândite din cadrul programului în activitățile de învățare școlară.

Rezultatele copiilor erau discutate în grup. Discutarea rezultatelor în grup a avut ca scop să-i învețe pe elevi toleranța, înțelegerea și condescendența față de erorile colegului, toate acestea contribuind și la dezvoltarea comunicabilității, a empatiei, a coeziunii de grup, a capacității de a asculta, de a înțelege alt om, capacitatea de a-și planifica activitatea alături de alți oameni.

Pentru o imagine mai clară privind modul în care a fost desfășurat programul, vom prezenta în continuare două ședințe în calitate de mostre: ședința Nr. 3 și ședința Nr. 8.

ȘEDINȚA NR. 3

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Lanțul acțiunilor succesive" este un joc de comunicare, de antrenare în activitate. El montează și motivează pozitiv elevii pe

tru activitate, le produce emoții stenică, dezvoltându-le în același timp atenția și memoria.

Copiilor li se propune o succesiune de acțiuni care trebuie executate. Fiecare copil primește lista acțiunilor scrisă pe un bilețel. El trebuie să reproducă acțiunile cerute mai întâi "sprijinindu-se" pe bilet, apoi independent de acesta.

Lanțul de acțiuni succesive pentru primul copil:

- Bate din palme (2 ori) → apucă-te cu mâna dreaptă de nas → închide ochiul stâng → închide ochiul drept → spune "oac-oac" (2 ori). Repetă lanțul de acțiuni succesive de 2 ori fără bilețel.

Lanțul de acțiuni succesive pentru al doilea copil:

- Imită cocoșul (2 ori) → bate din palme (2 ori) → apucă urechea stângă → apucă urechea dreaptă → tropăie din picioare (2 ori). Repetă lanțul de acțiuni succesive de 2 ori fără bilețel.

Lanțul de acțiuni succesive pentru al treilea copil:

- Imită șarpele (2 ori) → bate din palme (2 ori) → imită locomotiva (3 ori) → bate din palme (2 ori) → imită gâsca (2 ori). Repetă lanțul de acțiuni succesive de 2 ori fără bilețel.

Lanțul de acțiuni succesive pentru al patrulea copil:

- Imită locomotiva (3 ori) → imită broasca (2 ori) → bate din palme (2 ori) → imită rața (2 ori). Repetă lanțul de acțiuni succesive de 2 ori fără bilețel.

Discuția temei de acasă contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările.

Componentele de bază ale activității

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. Dezvoltarea vitezei și preciziei percepției vizuale.

Tăblița conține o matrice cu figuri geometrice diferite sub aspectul formei și a culorii (alb – negru). Elevul este rugat să identifice succesiv o categorie de stimuli.

Instrucțiuni enunțate succesiv: Numărați cât de repede puteți!

- a) câte pătrate albe sunt?
- b) câte cercuri negre sunt?
- c) câte cercuri albe sunt?

Copilul scrie succesiv denumirea figurilor identificate și numărul lor (exemplu: pătrate albe = 5). Câștigă copilul care nu a comis nici o eroare sau cu cele mai puține erori pentru fiecare figură.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. "Cuvântul interzis"

Fiecare copil în activitatea de joc va trebui să fie atent să nu-l ia limba pe dinainte. Psihologul este conducătorul. Acesta dă jucătorilor o întrebare ușoară la care cere un răspuns imediat. De exemplu: Câți ani ai? Cu cine stai în bancă? Îți plac biscuiții? În ce zi a săptămânii suntem? Înghețata este amară? etc. Celui cărui i se adresează trebuie să dea răspunsul, dar nu trebuie să pronunțe *cuvintele interzise DA și NU*. Sarcina conducătorului este de a formula tocmai întrebări care să provoace răspunsuri cu *DA* sau *NU*, iar sarcina jucătorilor este să se controleze foarte bine, adică să fie atenți, evitând aceste răspunsuri (formulând răspunsuri fără *DA* sau *NU*).

Jocul decurge într-un tempou rapid așa încât să nu permită jucătorilor să se gândească mult asupra răspunsului. Elevul care ezită, trage de timp, nu răspunde imediat sau răspunde cu cuvintele interzise (*da* sau *nu*) trece în locul conducătorului și acordă el întrebări. Biruitorul este cel care nu a căzut în capcană niciodată, a răspuns prompt, nu a ezitat și nu a pronunțat cuvintele interzise.

Exercițiul 4. Schema formării pe etape a acțiunilor mintale atenționale (după K.A. Absatova).

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos (poți folosi pixul de culoare roșie), conducându-te de cartonașul cu reguli ("Schema orientării acțiunilor").

Schema orientării acțiunilor

Citește *cuvântul* cu voce tare, pe silabe apoi
verifică:

1. Omisiuni de litere și silabe sunt/nu sunt?
2. Adăugiri de litere și silabe sunt/nu sunt?
3. Litere confundate sunt/nu sunt?

Citește *propoziția* cu voce tare, apoi
verifică:

1. Omisiuni de cuvinte sunt/nu sunt?
2. Cuvinte nepotrivite sunt/nu sunt?
3. Semne de punctuație lipsă sunt/nu sunt?

4. Litere sunt scrise corect/greșit (elemente omise/adăugate)?

5. Cuvinte scrise "lipit"/separat (aparte)?

6. Ordinea literelor în cuvânt este corectă/greșită?

Textul cu erori:

Țapului ise făcu sete. El coporî sub un mal abrupt, la izvor și se **adapăpână** se îngreue de tot. dând să iasă de sup mal, nici că mai butu. Și încecepu să pehăie. Vulpeaa îl văzu și spuse:

- Așa pățesc nerozii! dacă ai avea minte cât păr in barbă, te-ai fi gândit înainte de-a cobora cum ai să ieși de acolo

Textul corect:

Țapului i se făcu sete. El coborî sub un mal abrupt, la izvor și se adăpă până se îngreue de tot. Dând să iasă de sub mal, nici că mai putu. Și începu să behăie. Vulpeal văzu și spuse:

- Așa pățesc nerozii! dacă ai avea minte cât păr în barbă, te-ai fi gândit înainte de-a coborî cum ai să ieși de acolo.

Listă erorilor prezente: omisiuni: -u, -o; substituiri: b/p, p/b; î/i; ă/a, â/a; adăugiri: -a, -ce; literă mică la începutul propoziției: d; lipsa punctului în ultima propoziție; cuvinte sudate: ise, adapăpână.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ORAL ȘI A GÂNDIRII

Exercițiul 5. "Găsește intrusul (sau cuvântul de prisos)!" Fiecare copil primește câte o fișă individuală de lucru. Elevul este rugat să citească șirul, indicând intrusul argumentându-și alegerea.

Instrucțiuni: Citiți apoi subliniați intrusul.

1. Stejar, copac, mesteacăn, tei, plop;
2. Amar, fierbinte, acru, sărat, dulce;
3. Ploaie, ninsoare, precipitații, grindină, lapoviță;
4. Virgulă, punct, semnul exclamării, propoziție, două puncte;
5. Adunare, înmulțire, împărțire, silabă, scădere.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. Jocul "Orașe – râuri – animale – plante ..." Acest joc se poate desfășura cu 2, 3, 4 persoane. Elevii concurează memorând șiruri de cuvinte într-o anumită ordine. Respectarea regulilor este supravegheată de către "judecător", care în timpul jocului are grijă să scrie "o listă de control", notând cuvintele enunțate de jucători.

Cuvintele se aleg respectând o anumită temă (ex: orașe, râuri, plante, pomi, animale sălbatice, animale domestice etc.).

În cadrul acestei ședințe a fost selectată, de comun acord cu grupul de elevi, tema ”Animale sălbatice”. Jucătorii sunt rugați să se aranjeze în cerc. Începe jocul!

”Leu” spune primul copil (judecătorul notează cuvântul). Al doilea copil, repetă, mai întâi, denumirea spusă de primul copil (Leu), apoi enunță propriul cuvânt (completează șirul început de primul copil) ce desemnează un animal sălbatic: ”Leu...Tigru”.

Al treilea copil repetă celelalte două cuvinte anterioare, apoi îl spune pe al său: ”Leu ...Tigru...Hienă”.

Al patrulea copil repetă cele trei cuvinte anterioare, în succesiunea enunțată de colegii săi, apoi adaugă cuvântul propriu: ” Leu ...Tigru...Hienă...Zebră”.

Astfel, de fiecare dată jucătorul înainte de a numi cuvântul său mai întâi reproduce cuvintele (memorate) enunțate de colegii săi (respectând succesiunea), fără a omite vre-o unul dintre ele. La început sarcina pare foarte facilă, dar pe măsură ce lista de cuvinte se mărește sarcina mnezică devine tot mai dificilă solicitând tot mai mult capacitățile mnezice ale elevilor. Dacă sunt patru copii se face rotația de maximum patru ori, rezultând astfel 16 cuvinte în listă.

”Judecătorul”, notând în listă fiecare cuvânt, pe măsură ce este enunțat, urmărește și corectitudinea expunerii șirului de către fiecare elev.

Copilul care greșește iese din joc. Elevii care rămân în joc continuă până rămâne un singur câștigător.

Temă pentru acasă.

Exercițiul 7. *Dezvoltarea percepției, a capacității de discriminare, diferențiere vizuală și auditivă a grafemelor.*

Fiecare elev primește o fișă cu șiruri de cuvinte în care este omisă litera ”p” sau ”b”. Fișa este însoțită de următoarele *instrucțiuni*:

- Citește șirul de cuvinte și vezi ce cuvinte obții dacă înlocuiești ”liniuțele” cu litera ”p” sau ”b”; Literele omise le puteți scrie cu un pix de culoare roșie.

Elevul 1	Elevul 2	Elevul 3	Elevul 4
cu_tor	_i_eron	zâm_et	gos_odină
_alaur	câm_ie	stro_itoare	cu_
silă_ă	o_osit	as_irator	ta_lă
stro_itoare	a_rilie	gră_it	_om_ier
răs_uns	_alenă	șchio_	al_um
șo_olan	șar_e	to_ă	_i_liotecă
s_ate	_ulgăre	a_uri	_oezie

Încheierea ședinței. Experimentatorul mulțumește elevilor pentru implicare, pentru respectarea regulilor și le propune două ghicitori scurte:

1) Covor negru pe perete Are cretă și burete. (Tabla)	2) Dacă-l uzi el face spumă Și-ți alunecă din mână. (Săpunul)
--	--

Copiii se simt entuziasmați de găsirea rapidă a răspunsurilor. Pe această notă stenică se finalizează activitatea, copiii sunt serviți cu bomboane.

Ritualul "La revedere". Elevii se iau de mâini și zâmbind își urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 8.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Ghicește cine ești": Dezvoltarea limbajului oral și mobilizarea/motivarea pentru activitățile ce urmează.

Pe niște cartonașe se scriu (sau sunt reprezentate imagini) denumiri de obiecte, animale etc. (în acest caz o maimuță, un nasture, un tractor, o casă) etc. Se alege un voluntar și i se așează pe cap "o coroniță" (confectionată de psiholog), în care se prinde "cartonașul" cu denumirea (sau imaginea) unui obiect, animal etc.

Jucătorul trebuie să formuleze întrebări, încercând să afle ce animal sau obiect este. Ceilalți jucători pot da indicii cu privire la "obiectul ghicit" răspunzând doar cu "Da", "Nu" sau "Probabil". Se discută modul de formulare a întrebărilor de către voluntar. Copii sunt învățați să formuleze cât mai clar și concis întrebări.

Discuția temei de acasă contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările.

Componentele de bază ale activității

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. Dezvoltarea/antrenarea vitezei și preciziei perceptive.

Se utilizează o matrice cu diferite figuri geometrice.

Instrucțiuni: Încearcă să numeri cât poți de repede:

De câte ori se întâlnește triunghiul?

De câte ori se întâlnește rombul?

De câte ori se întâlnește dreptunghiul?

Elevul trebuie să scrie denumirea figurii și numărul de câte ori a depistat-o (Exemplu: triunghiul = de șase ori; rombul = de cinci ori; dreptunghiul = de patru ori).

Învingător este copilul care a identificat toate figurile din cele trei categorii sau cele mai multe din ele.

Exercițiul 3. "Ce este reprezentat în tablou?": dezvoltarea percepției și a spiritului de observație.

Joacă două echipe (fiecare a câte doi elevi). Jocul poate fi repetat de 3-4 ori, pentru aceasta sunt necesare tot atâtea tablouri necunoscute.

Se invită primii doi jucători. Pe masă, în prealabil, se așează un tablou necunoscut care este acoperit cu o foaie albă de 2 ori mai mare decât tabloul. În centrul foii de deasupra se taie o gaură cu diametrul de 2 cm. Tabloul poate fi privit doar deplasând "gaura" pe suprafața tabloului. Tabloul îl privesc ambii jucători, dar fiecare are dreptul să deplaseze "gaura" pe tablou doar 1 minut. Apoi fiecare trebuie să povestească ce este în tablou. Elevul care povestește cel mai exact și complet primește 10 puncte.

Se invită următorii doi elevi (câte unul din fiecare echipă). Învinge echipa care a povestit cel mai exact ce este reprezentat în cele două tablouri.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 4. "Indicii ascunse": dezvoltarea atenției.

În acest joc se permite "să suflă" (să șoptești), dar într-un mod neobișnuit. Alegem "conducătorul" și-l numim "cel care ghicește". Îl rugăm să iasă după ușă sau să se ducă mai departe de ceilalți. Apoi în acest timp noi alegem un cuvânt, care trebuie să fie un substantiv, la singular, din 4-5 litere și toate diferite, de exemplu: *scaun, munte, melc, cerb*.

Sarcina conducătorului este să ghicească cuvântul ales. Deoarece cuvântul este greu, va trebui să-l ajutăm șoptindu-i, dar nu direct, ci indirect, folosind atenția și istețimea acestuia ("ghicitorului").

De exemplu: cuvântul "**munte**". Ghicitorului îi este necunoscut.

El zice: "- Vă rog să-mi spuneți prima literă." Acesta este dreptul lui – să ceară primul indiciu. Indicii pot furniza toți copiii jucători.

- Prima literă este "**m**"! Cum s-o "suflăm"? Dăm indicii fără a o numi direct.

Se face astfel: Fiecare jucător scrie cu litere mari pe un cartonaș cuvântul prezentându-l în timp ce-l rostește. Cuvântul trebuie să fie monosilabic sau bisilabic, iar litera **m** care se repetă să fie plasată în poziție inițială (depinde cum s-a convenit la începutul jocului).

I. – Spuneți/"suflați" prima litera din cuvânt!

Exemplu: Copilul 1→*mac*, copilul 2→ *miere*, copilul 3→ *mare*, copilul 4→*motor*. **M** se găsește în toate cuvintele. Conducătorul scrie prima litera dedusă pe tablă sau pe o coală pregătită în prealabil.

II. - Spuneți/"suflați" litera a doua din cuvânt!

Exemplu: Copilul 1→*ușă*, copilul 2→ *umăr*, copilul 3→ *unul*, copilul 4→ *ușor*. **U** este litera inițială care se repetă în toate cuvintele. Conducătorul scrie a doua litera dedusă.

III. - Spuneți litera a 3-a!

Exemplu: Copilul 1 → *nas*; copilul 2 → *noroi*; copilul 3 → *nume*, copilul 4 → *număr*. *N* este litera comună în toate cuvintele. Conducătorul scrie a treia litera dedusă.

IV. - Spuneți litera a 4-a! (dacă este necesar.)

Exemplu: Copilul 1 → *timp*; copilul 2 → *tunet*; copilul 3 → *talpă*; copilul 4 → *topit*. *T* este litera comună în toate cuvintele. Conducătorul scrie a patra litera dedusă.

V. - Spuneți litera a 5-a! (dacă este necesar.)

Exemplu: Copilul 1 → *elefant*; copilul 2 → *educat*; copilul 3 → *elicopter*; copilul 4 → *este*. *E* este litera comună în toate cuvintele. Conducătorul scrie a cincea litera dedusă.

Dacă ”ghicitorul” a fost atent și a dedus corect cuvântul obține zece puncte și are dreptul să-l aleagă pe următorul ghicitor. Dacă nu a ghicit cuvântul, iarăși ghicește, pentru a-și antrena atenția.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A GÂNDIRII

Exercițiul 5: ”Legătura între noțiuni”: dezvoltarea capacității de a stabili legătura între noțiuni.

În fața fiecărei paranteze este scris un cuvânt, iar între paranteze încă 5 cuvinte.

Instrucțiuni: Găsește două cuvinte din cele aflate între paranteze, care au legătură cu (sunt mai importante pentru) cuvântul din fața parantezei. Scrie aceste cuvinte.

- a citi (carte, ochelari, ochi, literă, lună);
- grădină (plantă, grădinar, pământ, apă, gard);
- râu (mal nămol, apă, pescar, pește);
- cub (unghiuri, schiță, latură, piatră, copac);
- joc (șah, jucători, reguli, fotbal, amendă).

După timpul scurs pentru rezolvarea sarcinii copiii sunt rugați să citească fiecare alegerile făcute și se discută corectitudinea lor.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6: Joc – mnemotehnică: ”Învață să memorezi”: eficientizarea capacității de memorare, păstrare și reactualizare.

Copiilor li se împart seturi de creioane colorate și foaie albă. Apoi li se propune, pentru fiecare sintagmă/propoziție auzită, să deseneze ceva care-i va ajuta să și-o amintească ulterior. Fiecare copil alege singur ce și cum va desena. Important este ca ulterior aceste desene, semne să-l ajute să reactualizeze, să-și amintească propoziția.

De exemplu, următoarele șapte propoziții:

1. Băiatului îi este frig.
2. Fetița plânge.

3. Tata este supărat.
4. Bunica se odihnește.
5. Mama citește.
6. Copiii se plimbă.
7. E timpul de somn.

Pentru fiecare propoziție copilul face o schemă. După aceasta i se cere să reproducă sub fiecare desen propoziția pe care trebuia să o memoreze. Dacă apar dificultăți este ajutat.

La întâlnirea următoare elevul este rugat să reproducă, în baza schemei/desenelor realizate de el, frazele memorate la ședința anterioară. Se stabilește în ce măsură i-a fost schema de ajutor. Dacă-și amintește 5-6 fraze este foarte bine.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7. Schema formării pe etape a acțiunilor mintale după K.A. Absatova.

Elevul primește următorul *instrucțiuni*: - Citește și corectează textul de mai jos, conducându-te de cartonașul cu reguli (Schema orientării acțiunilor):

Schema orientării acțiunilor	
Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe apoi verifică:	Citește propoziția cu voce tare, apoi verifică:
1. Omisiuni de litere și silabe sunt/nu sunt?	1. Omisiuni de cuvinte sunt/nu sunt?
2. Adăugiri de litere și silabe sunt/nu sunt?	2. Cuvinte nepotrivite sunt/nu sunt?
3. Litere confundate sunt/nu sunt?	3. Semne de punctuație lipsă sunt/nu sunt?
4. Litere sunt scrise corect/greșit?(elemente omise/adăugate)	
5. Cuvinte scrise "lipit"/separat (aparte)?	
6. Ordinea literelor în fiecare cuvânt este corectă/greșită?	

Urmează textul pe care subiecții trebuie să-l verifice, ghidându-se de schemă:

Varianta de lucru pentru elev (cu erori):	Varianta corectă:
Moș m artin m ămâ m că mure În desișul din pă t ure. Zice-o gai ț ă iste ț ă: - Dă-mi și mie de-o dul ț ea ț ! Măcar una de cule c Mi-ar ajunge un an î t reg. Mos Martin n-o ascu t a Normăia și î n fuleca	Moș <u>M</u> artin mănâ n că mure în desișul din pă d ure. Zice-o gai ț ă iste ț ă: - Dă-mi și mie de-o dul ț ea ț ! Măcar una de cule g Mi-ar ajunge un an î n tre g Moș Martin n-o ascu l ta <u>M</u> ormăia și î n fuleca ș

Etapa de încheiere

Copiii le sunt citite două ghicitori și sunt rugați să le ghicească:

Ghicitorea 1

1. Sunt animale de casă,
Umblă adesea pe sub masă,
Dar când se întâlnesc,
Tare rău se mai sfădesc!
(motanul și câinele)

Ghicitorea 2

2. Vremea când este frumoasă,
Șade-n cui închisă-n casă,
Numai ploaia dacă vine
O desfac și-o iau cu mine.
(umbrela)

Deoarece este o sarcină antrenantă și facilă elevii identifică rapid răspunsurile corecte fapt ce îi binedispune. Pe această notă pozitivă se anunță copiilor sfârșitul activității, li se mulțumește pentru prezență activă, sunt lăudați pentru implicare.

Ritualul ”La revedere” – se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună în continuare.

3.4. Prezentarea datelor și interpretarea rezultatelor

Retestul pe care l-am efectuat după finalizarea programului de intervenție a urmărit realizarea a două obiective:

1) determinarea impactului pe care l-a produs programul de intervenție asupra structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris, evaluate în experimentul de constatare ca fiind insuficient dezvoltate și, în consecință, generatoare de DILSA;

2) determinarea efectului pe care l-au avut schimbările în dezvoltarea structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris asupra evoluției DILSA la subiecții experimentali, schimbări care s-au produs în cadrul intervenției psihologice.

Faza de retest a presupus aplicarea în reluare a unor probe psihologice, administrate și în experimentul de constatare: testul Reversal, testul de măsurare a concentrării atenției Toulouse-Pieron, testul de determinare a nivelului dezvoltării intelectuale Zambașevicene, testul de memorie verbală Rey, cât și probele de studiere și evaluare a scrierii (dictarea, transcrierea, elaborarea independentă a textului).

Impactul programului de intervenție asupra structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris. Rezultatele la *testul Reversal* la etapa cercetării de constatare au atestat diferențe statistice semnificative dintre subiecții cu DILSA și cei cu DILST în discriminarea identicului de simetric. Pe subiecții cu DILSA îi caracterizează vulnerabilitatea schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară, spirit de observație și memorie de lucru slab dezvoltate. Procesul de percepție al elevilor cu DILSA este mai slab dezvoltat decât la elevii cu DILST. Pentru a releva influențele produse de programul de intervenție asupra capacității de discriminare a identicului de simetric, la subiecții din GE, am analizat datele acestora în etapele test-retest cât și în raport cu cele ale subiecților din GC, în etapa retest.

Analiza mediilor GE (vezi Figura 3.1) la etapele test (m=31,31) și retest (m=36,54) la proba Reversal și anume la *figurile neidentice corect marcate* arată valori mai înalte la retest. Ponderea figurilor neidentice corect marcate atestă o creștere a ratei de identificare la etapa de retest.

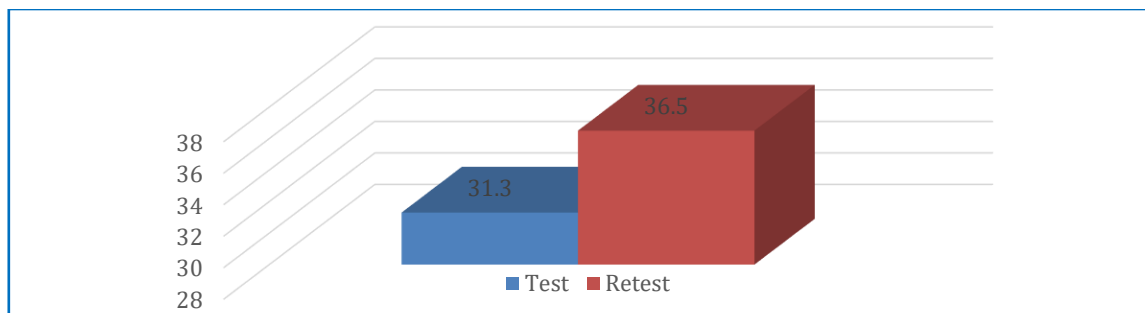


Fig. 3.1. Ponderea figurilor neidentice corect marcate, GE, test-retest.

Comparând scorurile test-retest la figurile neidentice corect marcate ale subiecților din GE, am constatat o diferență statistic semnificativă ($V=0,00$, $p=0,001$) la o mărime mare a efectului ($r=0,59$). Prin urmare, în faza de retest, se înregistrează o creștere mare a numărului de figuri neidentice corect marcate, o ameliorare considerabilă a capacității de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice la elevii din grupul experimental. Analiza comparativă a scorurilor la figurile neidentice corect marcate, a elevilor din GC, denotă o diferență semnificativă statistic ($V=0,00$, $p=0,021$, la o mărime mică a efectului $r=0,26$). Prin urmare, elevii din GC au înregistrat o îmbunătățire slabă în discriminarea identicului de simetric, fapt demonstrat de valoarea mică a mărimii efectului.

Examinarea mediilor grupului experimental (vezi Figura 3.2) la etapele test (m=14,69) și retest (m=7,93) la proba Reversal, la indicatorul *Erorile în discriminarea identicului de simetric* a relevat valori mai joase la retest, ceea ce vădește diminuarea numărului de erori comise în discriminarea identicului de simetric de către elevii din GE.

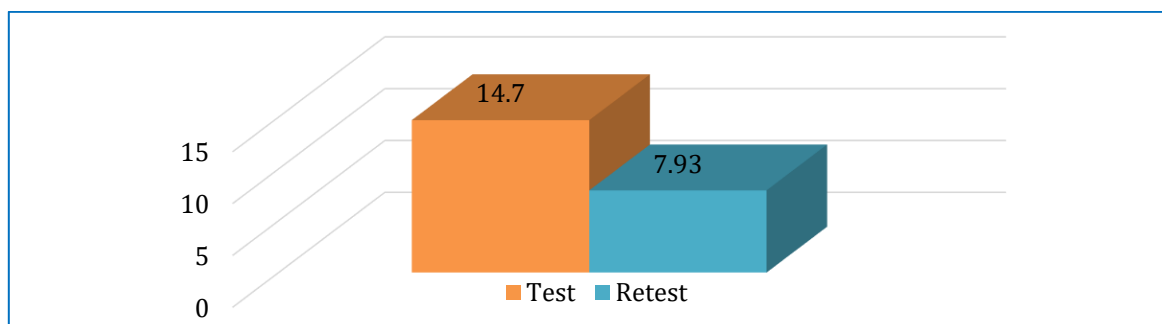


Fig. 3.2. Ponderea erorilor în discriminarea identicului de simetric, GE, test-retest

Compararea scorurilor, obținute de GE, la *erorile în discriminarea identicului de simetric*, în etapele test (m=14,69) și retest (m=8,23) a dezvăluit, de asemenea, o diferență statistic

semnificativă ($V=65,00$; $p=0,004$) cu o mărime puternică a efectului $r=0,58$. Rata erorilor în discriminarea identicului de simetric a scăzut semnificativ în faza de retest.

Analiza valorilor medii ale GC în etapele test ($m=12,46$) și retest ($m=10,24$), la erorile în discriminarea identicului de simetric a atestat o ușoară creștere a acestora. Compararea rezultatelor obținute de GC test-retest a identificat de asemenea o diferență statistic semnificativă ($V=78,00$; $p=0,020$, la o mărime mică a efectului $r=0,27$). Mărimea mică a efectului atestată la GC arată semnificația practică mică, adică diminuarea redusă a erorilor în discriminarea identicului de simetric la elevii din GC.

Amintim, că testul de semnificație prin valoarea lui "p" anunță existența unor diferențe statistic semnificative a căror valoare merită luată în considerare, adică sunt semnificative. Dar, anume mărimea efectului ne arată cât de mare este această diferență, cât de mare este valoarea progresului sau efectului constat în faza de retest. Cu alte cuvinte, mărimea efectului semnaleză puterea de impact a diferenței semnificative statistic (Opariuc, 2016). Mărimile puternice ale efectelor înregistrate, în faza de retest, la figurile neidentice corect marcate ($r=0,58$) și la erorile comise în discriminarea identicului de simetric ($r=0,59$) a demonstrat că programul de intervenție psihologică a ameliorat semnificativ capacitatea de discriminare a identicului de simetric, micșorând semnificativ numărul erorilor de identificare. Mărimea efectului puternică ne informează despre magnitudinea mare a efectului produs de programul de intervenție psihologică asupra capacității de discriminare a identicului de simetric la elevii din grupul experimental. După parcurgerea programului de intervenție psihologică subiecții din grupul experimental se descurcă mai ușor cu discriminarea identicului de simetric, sunt mai puțin derutați atunci când trebuie să realizeze distincția între figurile identice și cele simetrice.

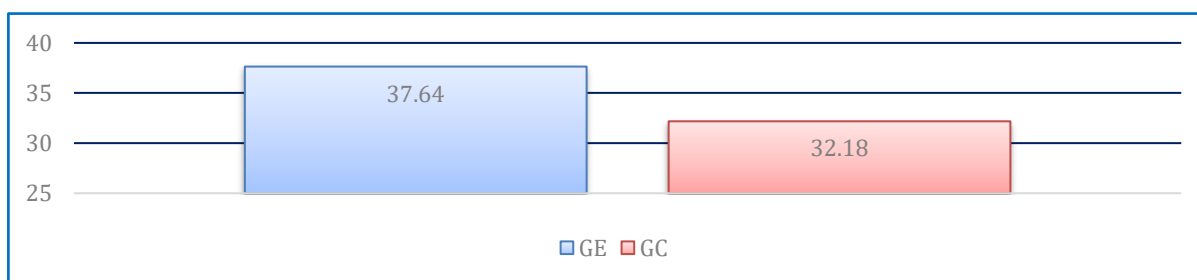


Fig. 3.3. Ponderea figurilor neidentice corect marcate, GE și GC, retest.

Analiza comparativă a datelor grupului experimental ($m=37,64$) și ale celui de control ($m=32,18$) de la etapa retest (vezi Figura 3.3), la *figurile neidentice corect marcate*, a evidențiat o diferență statistic semnificativă ($U=54,50$, $p=0,02$) la o mărime mare a efectului ($r=0,51$).

Comparând rezultatele grupului experimental ($m=7,93$) și ale celui de control ($m=11,07$) la etapa retest la indicatorul *erorile în discriminarea identicului de simetric* (vezi Figura 3.4),

am constatat o diferență statistic semnificativă ($U=53,00$; $p=0,013$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,49$).

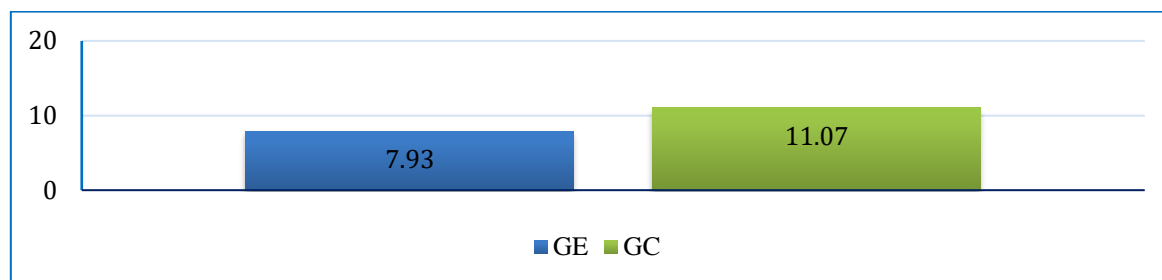


Fig. 3.4. Ponderea erorilor comise în discriminarea identicului de simetric, GE și GC, retest.

Prin urmare, analiza statistică a permis identificarea unor diferențe semnificative statistic între nivelele capacității de discriminare a identicului de simetric la cele două grupuri, GE și GC, în etapa retest. Altfel spus, programul de intervenție aplicat grupului experimental și-a confirmat utilitatea prin producerea ameliorării la nivelul capacității de discriminare a identicului de simetric a acestora. Analiza comparativă a rezultatelor, obținute de la cele două grupuri la etapa retest arată că există diferențe semnificative între ele sub aspectul corectitudinii discriminării identicului de simetric, iar despre cât de mare a fost progresul înregistrat ne vorbește mărimea efectului care este unul puternic ($r=0,51$).

Analizând mărimile efectelor observăm că acestea sunt de nivel înalt și mediu. Prin urmare, valoarea progresului la grupul experimental (în raport cu cel de control) este între moderat și puternic. Valorile moderate și puternice ale mărimilor efectelor la grupul experimental demonstrează că gradul de ameliorare a capacității de discriminare a identicului de simetric sau magnitudinea schimbării ca rezultat al intervenției este între nivelul mediu și înalt.

În concluzie, afirmăm că rezultatele la testul Reversal ale subiecților din GE, spre deosebire de cei din GC, demonstrează o capacitate semnificativ mai mare de recunoaștere a figurilor identice în raport cu cele inversate sau simetrice, un grad semnificativ mai redus de confuzie între două figuri cu orientare spațială diferită stânga-dreapta, iar discriminarea perceptivă între perechile de figuri ce exploatează acest aspect al poziționării în spațiu îi derutează mai puțin, le ridică mai puține piedici. La acești subiecți s-a atenuat semnificativ tendința de a percepe ca identice figurile care prezintă simetrie în general.

Generalizând, putem afirma că **subiecții din GE, spre deosebire de cei din GC, și-au ameliorat capacitatea de a discrimina identicul de simetric în structurile grafice, fapt care se datorează unei mai bune orientări spațio-temporale, unui nivel mai înalt al spiritului de observație și al memoriei de lucru, obținute în intervenție psihologică.**

Testul de memorie verbală Rey, aplicat repetat în experimentul de control (retest), pentru a vedea influența programului de intervenție psihologică asupra productivității memoriei auditiv-verbale a pus în evidență rezultatele ce urmează.

Determinarea eficienței memoriei verbale la elevii din grupul experimental a devenit posibilă prin analiza ponderii cuvintelor reproduse corect, a cuvintelor-dubluri și a cuvintelor false. Mediile la aceste categorii au fost analizate succesiv, pentru fiecare din cele șase faze ale testului.

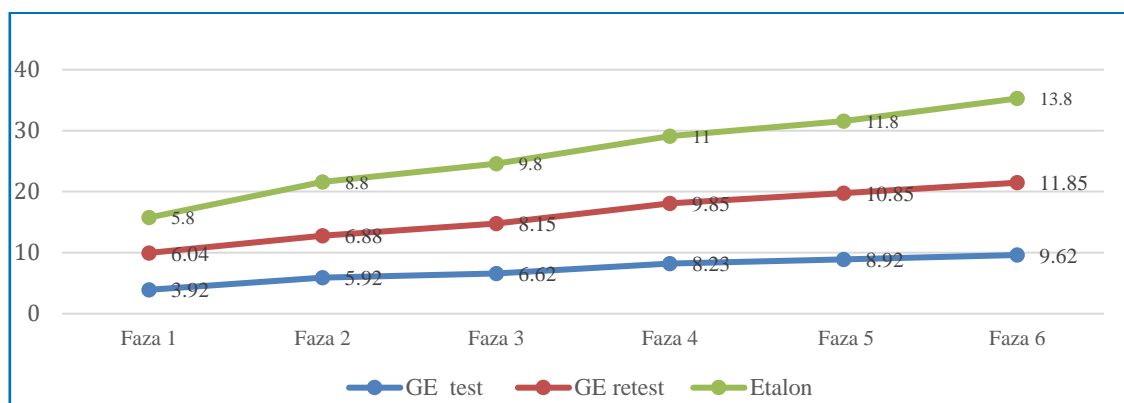


Fig. 3.5. Dinamica mediei cuvintelor reproduse corect, proba Rey verbal, GE, test-retest.

Curba reproducerii la grupul experimental, la faza retest, debutează energic (vezi Figura. 3.5). Mai puțin spectaculoasă la faza a doua curba își redresează panta la faza a treia, păstrându-și ascensiunea până la faza a șasea, fapt care exprimă ritmul progresiv al memorării elevilor din grupul experimental. Deși curba memorării elevilor din grupul experimental rămâne în continuare sub limita de jos al fusului de variație al normalului, totuși achizițiile mnezice atestate la acești elevi sunt mai înalte decât cele din etapa de test.

Datele obținute de elevii grupului experimental, la faza întâia retest ($m=6,04$) indică un scor mai ridicat al evocărilor inițiale decât cele de la de test ($m=3,92$). Acest lucru ne vorbește despre faptul că subiecții din GE la etapa retest se angajează mai ușor în sarcină, se lasă mai greu copleșiți de frică, de expectanța nereușitei, decât la etapa test.

Curba reproducerii (faza 2, 3, 4 și 5), cât și cea a recunoașterii (faza a 6-ea) înregistrează o tendință ascendentă la etapa retest, fapt care denotă progresul mnezic al subiecților din GE. Deși valorile atestate la toate fazele testului Rey la etapa retest se situează sub valorile medii normale ale etalonului, constatăm totuși tendința progresivă a evocării cuvintelor de la o fază la alta.

Analizând evoluția performanței mnezice a elevilor din GE, etapa retest, nu mai observăm zona de "platou în reproducere" din faza 4-5, depistată la etapa test. Acest fapt dovedește că elevii din GE nu mai sunt amenințați de oboseală (în raport cu etapa de test) ci, înclinăm să credem, el se datorează mai degrabă familiarizării cu tipul de sarcină mnezică administrată,

priceperii de a-și gestiona mai bine efortul voluntar, încercărilor de a utiliza strategiile de memorare însușite în cadrul programului de intervenție și unui spor de motivație în efectuarea lucrării.

Compararea scorului total al reproducerii corecte a cuvintelor, în cele cinci faze, de către subiecții GE, etapa test (m=33,62) și retest (m=39,62), a relevat o diferență statistic semnificativă (V=13,00, p=0,02) cu o mărime medie a efectului r=0,42. Diferențe semnificative s-au atestat și la patru din cele cinci faze ale reproducerii (vezi Tabelul 3.2).

Tabelul 3.2. Diferențele statistic semnificative la testul Rey verbal, Indicator *cuvinte reproduse corect*, GE test-retest.

<i>Fazele testului</i>	<i>Wilcoxon (V)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărim. efect.(r)</i>
Faza 1	5,00	0,03	0,33
Faza 3	7,00	0,01	0,45
Faza 4	13,00	0,02	0,42
Faza 5	12,50	0,005	0,38

Diferențele statistic semnificative obținute test-retest la indicatorul *cuvintele corect reproduse* exprimă, la rândul lor, și progrese în dezvoltarea capacității de fixare și evocare a informațiilor verbale, în achizițiile mnezice, apărute la subiecții din GE în rezultatul intervenției psihologice. Analiza mărimii efectelor vădește o magnitudine medie a efectului produs de programul de intervenție asupra elevilor din GE.

Deoarece rata cuvintelor evocate exprimă volumul reproducerilor, putem conchide că volumul reproducerilor efectuate de către subiecții GE la faza retest este mai mare decât la faza test.

Pentru a ne informa mai complet asupra fidelității engramării (faza 1-5) și a fidelității recunoașterii (faza 6) am analizat evoluția datelor despre cuvintele-dubluri și cuvintele false, obținute la fazele test - retest (faza 6).

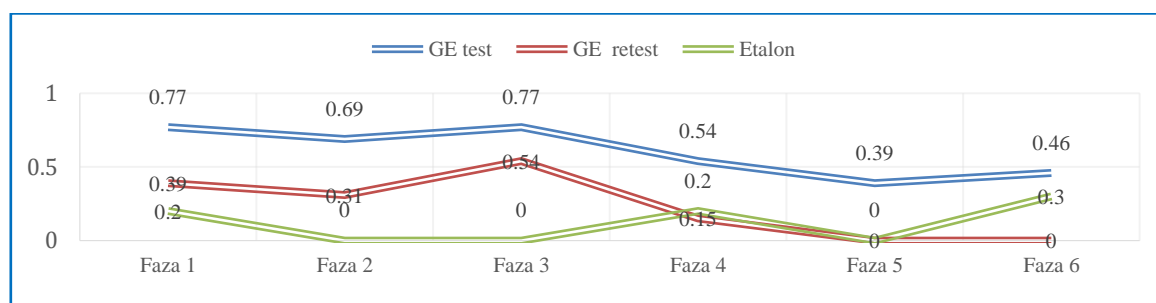


Fig.3.6. Dinamica emisiei cuvintelor false, Testul Rey verbal, GE, test-retest.

Cuvintele false și cuvintele-dubluri își pun amprenta pe ritmul și volumul achizițiilor mnezice. Curba emisiei cuvintelor false la GE, în cele 5 faze (vezi Figura 3.6), deși rămâne să depășească etalonul, totuși valorile medii înregistrează un declin, iar în unele faze au devenit nule.

Aceasta înseamnă că subiecții din GE și-au dezvoltat capacitatea de a transporta volumul crescând al informației de la o reproducere la alta. Tendința regresivă a valorilor medii a cuvintelor false la subiecții din GE, în toate cele 5 faze, arată îmbunătățirea autocontrolului. Compararea indicilor cuvintelor false, separat pentru cele cinci faze, test-retest, a atestat diferențe statistic semnificative la două dintre ele. Totuși, analiza comparativă a indicelui general la elevii din GE, etapa test (m=3,15) și retest (m=1,39), a evidențiat o diferență statistic semnificativă (V=52,50, p=0,01) la o mărime a efectului medie (r=0,45). Această diferență demonstrează că pe parcursul programului de intervenție s-au produs schimbări la nivelul emisiei cuvintelor false în sensul diminuării acestora, iar mărimea medie a efectului indică nivel moderat al magnitudinii la care s-a produs această diminuare.

Dinamica emisiei *cuvintelor false* de către subiecții GE, care atinge cote joase sau nule în faza a patra și a cincea (vezi Figura 3.6), situându-se sub nivelul celor de la faza test, indică o ameliorare a fidelității reproducerilor, o îmbunătățire a autocontrolului la subiecții din GE.

Fenomenul *dublării cuvintelor* - alt aspect studiat de testul Rey - pune în evidență insuficiența organizării materialului, incapacitatea de a bloca impresiile și amintirile care revin în conștiință, fie oboseala psihică.

La etapa de retest (vezi Figura 3.7) dublurile se manifestă mai pregnant în primele 4 faze, ceea ce arată că subiecții au înțeles sarcina și încearcă să se concentreze asupra reproducerilor ulterioare. Diminuarea valorilor medii a dublurilor pe parcursul celor patru faze și valoarea ei nulă în cea de-a cincea fază, denotă că subiecții din GE sunt mai pregătiți să facă față oboselii prin sporirea autocontrolului și automotivării, reușind astfel o mai bună capacitate de a bloca impresiile colaterale, de unde și rezultă ameliorarea performanțelor lor mnemonice.

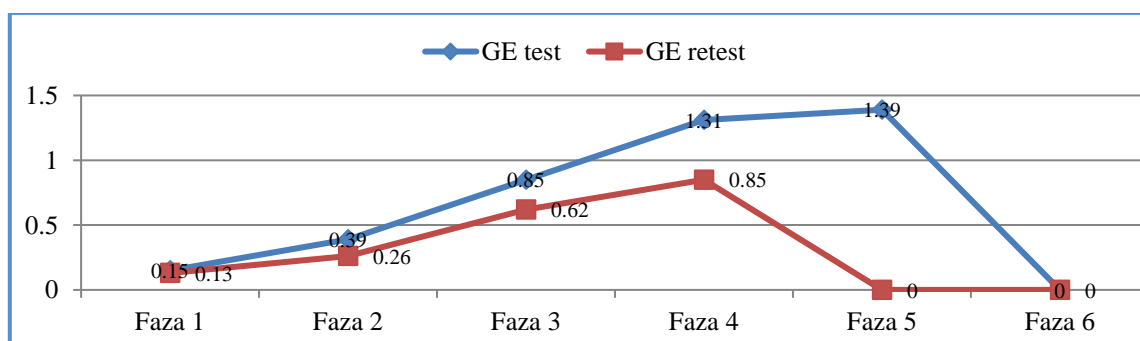


Fig. 3.7. Dinamica dublurilor, proba Rey, GE, test - retest.

Comparând rezultatele la cuvintele-dubluri de la test-retest, am relevat o diferență statistic semnificativă (V=50,00, p≤0,04) la o mărime a efectului medie (r=0,38). Diferența obținută vorbește despre deosebirile semnificative constatate în diminuarea cuvintelor-dubluri în

rezultatul experimentului (retest), iar mărimea efectului exprimă o magnitudine moderată a diminuării.

Analiza valorilor medii a *recunoașterilor corecte* la subiecții din GE, etapa test ($m=9,62$) și retest ($m=10,85$), evidențiază creșterea volumului recunoașterilor la retest. În mod firesc, fiecare nouă evocare creează asociații între cuvintele enunțate, fapt care favorizează engramarea. Latura activă a subiectului este solicitată de dificultatea crescândă a sarcinii. Drept consecință, subiectul va încerca să-și sporească nivelul de organizare a informației (a seriei de cuvinte) pentru a-și crește performanța memorării și evocării.

Compararea rezultatelor productivității recunoașterilor la subiecții din GE, test-retest, a scos în evidență o diferență statistic semnificativă ($V=0,00$, $p=0,007$) la o mărime medie a efectului ($r=0,49$), ceea ce înseamnă că performanța memorării, evocării și recunoașterii a crescut semnificativ (în faza a șasea) la o magnitudine medie a efectului.

Cercetarea comparativă a rezultatelor GC test-retest, la proba Rey a atestat diferențe statistic ne semnificative, la mărimi insignifiante ale efectului pentru: *cuvintele corect reproduse* ($V=23,00$, $p=0,112$, la $r=0,24$); *cuvintele-dubluri* ($V=14,50$, $p=0,34$, la $r=0,08$); *cuvintele false* ($V=29,00$, $p=0,41$, la $r=0,04$); *productivitatea recunoașterilor* ($V=0,00$; $p=0,26$, la $r=0,30$).

Diferențele ne semnificative statistic atestate la subiecții din GC la cuvintele reproduse corect, la *cuvintele-dubluri și false arată* că la nivelul achizițiilor mnemonice, a capacității de fixare și evocare a informațiilor verbale ale subiecților din GC au survenit diferențe neînsemnate. Volumul reproducerilor subiecților din GC a crescut foarte puțin în intervalul dintre test și retest.

Analiza datelor, obținute de subiecții GE în raport cu cele ale subiecților GC, la test-retest vine să furnizeze cunoștințe în plus despre influența programului de intervenție psihologică aplicat.

Eficiența memorării și a reproducerii este reflectată de primele cinci faze, iar productivitatea recunoașterii de faza a șasea. Estimarea productivității generale a memoriei verbale la subiecții GE și GC devine posibilă prin analiza ponderii cuvintelor reproduse de către ei corect, a cuvintelor-dubluri și a cuvintelor false .

Examinând valorile medii ale cuvintelor corect reproduse în fiecare din cele cinci faze și a celor recunoscute în faza a șasea putem constata eficiența memoriei verbale imediate a elevilor din cele două grupuri, GE și GC (vezi Figura 3.8).

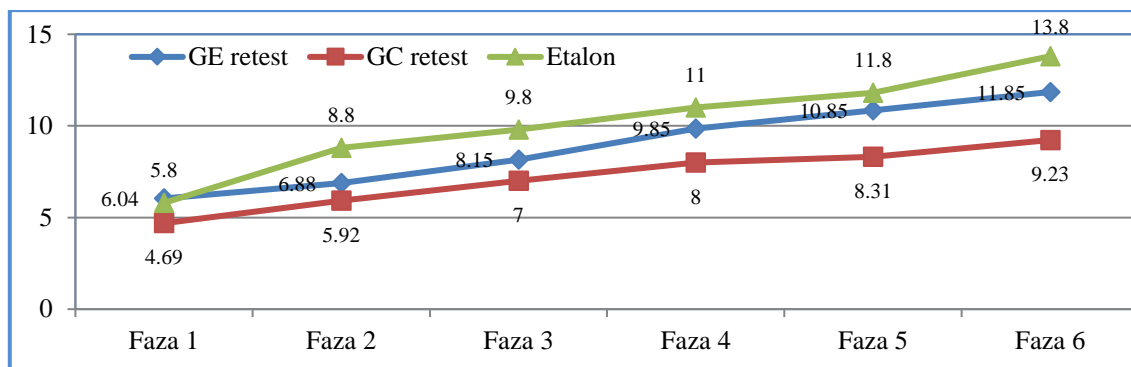


Fig. 3.8. Dinamica cuvintelor reproduse corect, Test Rey verbal, GE și GC, retest.

Analizând curbele reproducerii, la GE și la GC, observăm că ambele prezintă o tendință ascendentă, care se menține până la faza a șasea. Deși dinamica progresivă a memorării se observă la ambele grupuri cercetate, valorile lor medii rămân în continuare sub nivelul celor ale etalonului. Curbele memorării celor două loturi la etapa retest (vezi Figura 3.8) pun în evidență evocările mai reduse ca număr ale subiecților din GC în toate cele cinci faze ($m=35,92$) în raport cu cele ale subiecților din GE ($m=39,62$). Subiecții din GE manifestă un progres evident. Datele obținute în cele cinci faze ale testului Rey pun în evidență un rezultat mai bun al evocării inițiale și ulterioare la subiecții din GE ($m=5,80$) față de cei din GC ($m=4,69$). Acest fapt vorbește despre aceea că subiecții din GE sunt mai puțin afectați de frica de nereușită, dau dovadă de un mai bun autocontrol al evocărilor.

Analiza comparativă a datelor la cele cinci faze ale reproducerii a atestat diferențe semnificative dintre GE și GC la faza a treia ($U=67,00$, $p\leq 0,008$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,38$), la faza a patra ($U=60,50$, $p\leq 0,01$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,34$) și la faza a cincea ($U=53,00$, $p\leq 0,03$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,34$) (vezi Anexa 3.11).

Compararea indicelui general al cuvintelor corecte, etapa retest, la subiecții din GE ($m=39,62$) și cei din GC ($m=35,92$) a evidențiat o diferență statistic semnificativă ($U=60,00$, $p\leq 0,02$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,40$).

Diferențele statistic semnificative atestate între subiecții din GE și cei din GC la cuvintele reproduse corect semnifică diferențe în achizițiile mnemonice ale celor două grupuri de subiecți, diferențe la nivelul capacității de fixare și evocare a informațiilor verbale. Scorul cuvintelor evocate corect pune în evidență volumul reproducerilor. Deoarece scorul cuvintelor evocate corect în retest este mai mic la GC decât la GE putem conchide că volumul reproducerilor subiecților din GE a crescut ca urmare a aplicării programului de intervenție psihologică cu o mărime medie a efectului.

Analiza cuvintelor false, care informează despre fidelitatea engramării (faza 1-5) la subiecții din cele două grupuri la etapa retest, atestă valori medii mai joase la subiecții din GE (m=1,39), decât la subiecții din GC (m=2,85).

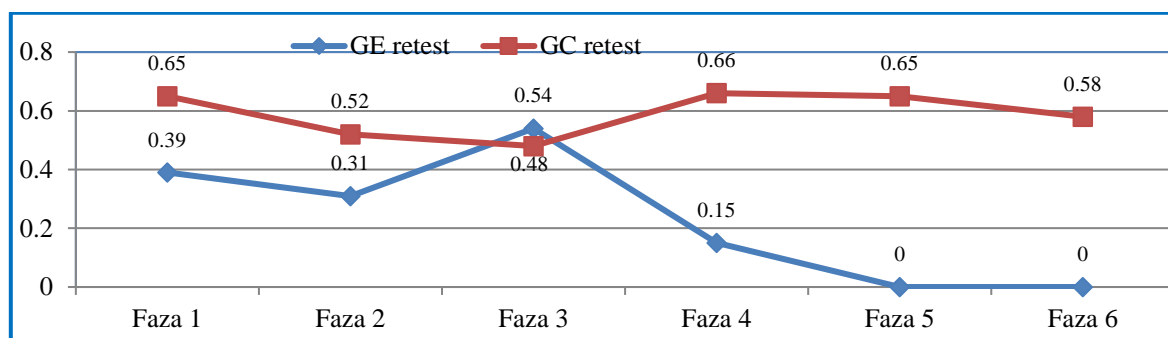


Fig. 3.9. Dinamica cuvintelor false, proba Rey verbal, GE și GC, retest.

Analiza comparativă a datelor privind cuvintele false, obținute de subiecții din GE și cei din GC în cele cinci faze ale reproducerii, a descoperit diferențe statistice semnificative la trei din ele (vezi Tabelul 3.3).

Tabelul 3.3. Diferențele statistice semnificative la testul Rey verbal, indicatorul *cuvinte false*, GE și GC, retest

<i>Fazele testului</i>	<i>Mann Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărim. efect.(r)</i>
Faza 1	80,50	0,05	0,30
Faza 4	60,50	0,01	0,34
Faza 5	58,50	0,03	0,30

Compararea indicelui general al emisieii cuvintelor false, la GE și GC, a atestat o diferență statistic semnificativă ($U=47,50$, $p\leq 0,03$) la o mărime a efectului medie ($r=0,41$). Prin urmare, după aplicarea programului de intervenție psihologică subiecții din GE demonstrează o ameliorare semnificativă a fidelității reproducerilor, a transferului de cunoștințe de la o fază la alta, o mai bună capacitate de autocontrol, decât cei din GC. Ameliorarea produsă înregistrând un nivel mediu al magnitudinii efectului.

Fidelitatea recunoașterii (faza 6), analizată prin prisma mediei *cuvintelor false* la GE ($m=0,00$) și GC ($m=0,46$), are valori mai ridicate la cei din urmă, ceea ce vorbește despre o mai slabă fidelitate a recunoașterilor acestora. Compararea indicelui general al recunoașterii cuvintelor false (faza a șasea) la GE și GC la etapa retest a înregistrat o diferență statistic semnificativă ($U=52,50$, $p\leq 0,015$) la o mărime a efectului medie ($r=0,36$). Diferența statistic semnificativă obținută ne vorbește despre faptul că în urma programului între cele două grupuri s-au produs diferențe sub aspectul fidelității recunoașterilor la un nivel mediu al mărimii efectului, în sensul că subiecții din GE au câștigat un spor important de fidelitate a recunoașterilor.

Un alt aspect cercetat la cele două grupuri îl reprezintă fenomenul dublării cuvintelor care semnaleză gradul de suficiență a organizării materialului, viteza instalării oboselei, capacitatea de a bloca impresiile colaterale sarcinii la subiecții cercetați. Manifestarea dublurilor doar în primele faze arată că subiecții au înțeles sarcina și încearcă să se concentreze pentru ulterioarele reproduceri.

Analiza comparativă pentru fiecare fază separat a stabilit diferențe statistic semnificative la faza a doua, a treia, a patra și a cincea (vezi Tabelul 3.4), mărimile efectelor variind între moderat și mediu.

Tabelul 3.4. Diferențele statistic semnificative la testul Rey verbal, indicatorul *cuvinte -dubluri*, GE și GC, retest.

<i>Fazele testului</i>	<i>Mann Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Faza 2	56,00	0,03	0,32
Faza 3	33,50	0,006	0,51
Faza 4	64,50	0,03	0,33
Faza 5	63,50	0,05	0,32

Comparând rezultatele la scorul general al cuvintelor-dubluri între GE ($m=3,82$) și GC ($m=6,00$), am constatat o diferență statistic semnificativă ($U=43,50$, $p \leq 0,03$) la o mărime a efectului medie ($r=0,41$). Așadar, sunt diferențe semnificative la faza retest între GE și GC sub aspectul organizării materialului la o magnitudine a efectului moderată. Subiecții din GE reușesc să-și organizeze mai bine materialul de memorat, au un nivel al autocontrolului mai bun și denotă o susceptibilitate mai redusă pentru plictis și oboseală.

Examinarea comparativă a rezultatelor obținute de subiecții din GE și cei din GC la testul Rey verbal, test-retest permit să facem următoarele constatări:

Volumul cuvintelor corect reproduse la faza retest este mai mare la subiecții din GE decât la cei din GC. Diferențele statistic semnificative stabilite între cele două grupuri la indicele evocărilor corecte, la cel al falsurilor și al dublurilor din reproduceri dovedesc că subiecții din GE manifestă o ameliorare considerabilă a capacității de memorare și evocare voluntară, a capacității de organizare și structurare a informației, a capacității de a asocia activ termenii, a unei capacități mai bune de inhibiție retroactivă în raport cu subiecții din GC.

Rata mai mică a cuvintelor false și duble în retest la subiecții din GE denotă creșterea fidelității reproducerilor ca rezultat al dezvoltării inhibiției de diferențiere, al deviațiilor asociative mai slabe (cuvintele false care nu au legătură cu seria de cuvinte-stimuli), al îmbunătățirii autocontrolului.

Datele test-retest ale subiecților din GE, cât și analiza lor comparativă cu cele ale subiecților din GC la faza retest ne permit să concluzionăm că în urma programului de intervenție psihologică **subiecții din GE au un nivel al volumului și fidelității memoriei, al**

reproducerilor și al recunoașterilor semnificativ mai mare în comparație cu subiecții din GC și în comparație cu propriile performanțe de la faza test.

Testul Toulouse-Pieron a fost aplicat în experimentul de control pentru a proba influența programului de intervenție psihologică asupra capacității de concentrare a atenției subiecților cercetați.

Analiza valorilor medii ale subiecților din GE la testul Toulouse-Pieron la etapele test ($m=38,00$) și retest ($m=47,09$) a relevat creșterea acestora la retest. Cu scopul de a vedea dacă această creștere are valoare statistică semnificativă am recurs la compararea rezultatelor GE de la test și retest. Compararea datelor a scos în evidență diferențe statistic semnificative ($V=0,00$, $p\leq 0,001$) cu o mărime puternică a efectului ($r=0,58$) ceea ce ne permite să afirmăm că programul de intervenție psihologică aplicat a produs o ameliorare considerabilă a capacității de concentrare a atenției la elevii din GE, la un nivel înalt al magnitudinii efectului.

Analiza scorurilor GM, la testul Toulouse-Pieron, în etapa test ($m=36,62$) – retest ($m=40,31$) denotă o creștere a valorilor medii de la o etapă la alta. Comparația rezultatelor a atestat o diferență semnificativă statistic ($V=0,00$, $p=0,05$), cu o mărime moderată a efectului ($r=0,34$) ceea ce ne permite să conchidem că și la subiecții GC capacitatea de concentrare a atenției s-a ameliorat.

Cercetând mediile GE ($m=47,09$) și cele ale GC ($m=40,31$) de la retest, observăm că GE înregistrează valori mai înalte decât GC, fapt care arată o îmbunătățire a capacității de concentrare a atenției, a rezistenței la factorii distractori la subiecții din GE, datorat programului de intervenție psihologică. Compararea rezultatelor celor două loturi de la retest a relevat o diferență statistic semnificativă ($U=63,00$, $p=0,02$) cu o mărime medie a efectului ($r=0,46$) (vezi Anexa 3.11). Mărimea mai înaltă a efectului la GE arată că efectul produs la nivelul capacității de concentrare a elevilor GE a înregistrat o magnitudine mai puternică sub influența programului psihologic special.

Astfel, putem concluziona că ***subiecții din GE, care au beneficiat de program, au atestat un nivel al concentrării atenției semnificativ mai înalt, o rezistență mai mare la factorii distractori și un grad mai ridicat al autoreglajului voluntar în comparație cu subiecții din GC.***

Prin urmare, aplicarea programului de intervenție psihologică a avut o influență benefică asupra dezvoltării atenției subiecților din GE.

Testul "Nivelul dezvoltării intelectuale", elaborat de E.F.Zambașevicene, conține 4 subteste verbale. Analiza mediei generale a testului de dezvoltare intelectuală a subiecților din GE de la test ($m=20,77$) și retest ($m=29,16$) a arătat valori mai ridicate ale acestora în faza de retest (vezi Figura 3.10).

Pentru a identifica operațiile intelectuale la nivelul cărora programul de intervenție a produs cele mai importante influențe, am realizat analiza separată a valorilor medii pentru fiecare din cele patru subteste (vezi Figura 3.10). Astfel, observăm o creștere a valorilor medii la toate cele 4 subteste.

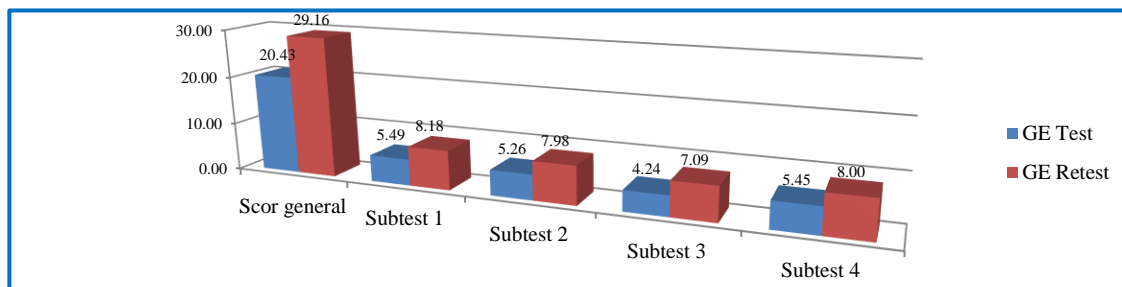


Fig. 3.10. Scorurile medii la testul *Nivelul dezvoltării intelectuale*, GE, retest

Aplicarea testului neparametric Wilcoxon a evidențiat diferențe statistic semnificative la: subtestul 1 - diferențierea însușirilor esențiale de cele secundare; subtestul 2 - operațiile de generalizare și abstractizare; subtestul 3 - capacitatea de a elabora judecăți de tip analogie; subtestul 4 - operațiile de generalizare a prilejuit descoperirea unor diferențe statistic semnificative la mărimi mari ale efectului (vezi Tabelul 3.5).

Tabelul 3.5. Diferențele semnificative la subtestele dezvoltării intelectuale, GE, test-retest

<i>Subtestele</i>	<i>Wilcoxon (V)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărim. efect.(r)</i>
Subtest 1	0,00	0,002	0,57
Subtest 2	0,00	0,004	0,52
Subtest 3	0,00	0,002	0,57
Subtest 4	0,00	0,004	0,52

Compararea scorurilor generale ale testului, în etapele test-retest, a evidențiat o diferență semnificativă statistic ($V=0,00$, $p \leq 0,001$) la o mărime a efectului mare ($r=0,59$). Diferențele semnificative test-retest a GE, obținute la compararea scorului general, la testul dezvoltării intelectuale, ne permite să afirmăm că în urma intervenției psihologice subiecții din GE manifestă la un nivel mai înalt capacitatea de a identifica și diferenția (pentru obiecte și fenomene) însușirile esențiale de cele secundare, capacitatea de generalizare și abstractizare, capacitatea de a produce judecăți de tip analogie, capacitatea de a stabili relații logice între noțiuni, capacitatea de generalizare decât la etapa test. Constatăm că operativitatea gândirii subiecților din GE s-a îmbunătățit semnificativ după aplicarea programului formativ, mărimea efectului produs prezentând un nivel înalt al magnitudinii.

Analiza comparativă a scorului general la testul dezvoltării intelectuale, la GC, în etapa de constatare ($m=20,43$) și după intervenția psihologică ($m=24,23$) a atestat o diferență semnificativă statistic ($U=0,00$, $p=0,002$), la o mărime a efectului medie ($r=0,32$). Operativitatea gândirii elevilor din GC s-a ameliorat ușor sub influența sarcinilor cognitive prevăzute de

curriculă, deși într-o măsură mai mică decât la elevii din GE fapt relevat de mărimea mare a efectului obținut de cei din urmă.

Cercetarea mediilor, obținute de cele două loturi la fiecare subtest în parte și la scorul general, la faza retest, relevă valori mai înalte ale acestora la subiecții din GE (vezi Figura 3.11).

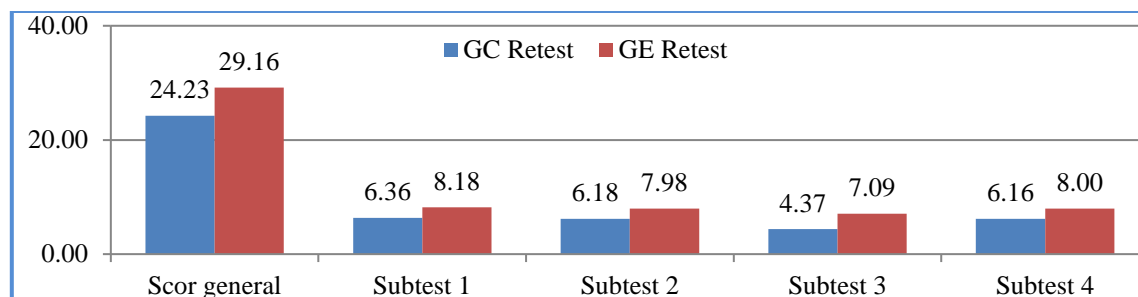


Fig. 3.11. Scoruri comparative la *Testul dezvoltării intelectuale*, GE retest vs. GC retest

Analiza comparativă a rezultatelor obținute de elevii GE și a GC, la cele 4 subteste în parte, a desemnat diferențe statistic semnificative la mărimi moderate ale efectului (vezi Tabelul 3.6).

Tabelul 3.6. Diferențele semnificative la subtestele dezvoltării intelectuale, GE și GC, retest

Subtestele	Mann-Whitney(U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
Subtest 1	64,00	0,02	0,35
Subtest 2	51,50	0,03	0,43
Subtest 3	57,50	0,03	0,45
Subtest 4	49,50	0,04	0,40

Diferențele identificate între GE și GC la retest ne arată că progresul realizat de subiecții GE la cele 4 subteste este semnificativ mai mare comparativ cu cel al GC, iar magnitudinea acestor diferențe este la o cotă medie.

Compararea scorurilor generale de la retest pentru GE și GC a evidențiat diferențe statistic semnificative ($U=54,50$, $p \leq 0,018$) la o mărime mare a efectului ($r=0,52$).

Examinarea datelor GE în raport cu cele ale GC de la testul dezvoltării intelectuale, etapa retest, a pus în evidență faptul că scorurile obținute de GE sunt considerabil mai mari decât cele ale GC. Drept urmare, programul de intervenție psihologică a produs influențe benefice asupra operativității gândirii elevilor din GE la un nivel mare al magnitudinii efectului. Analiza indicatorilor mărimii efectului la cele patru subteste arată valori mai înalte (deși tot în cadrul nivelului moderat) la subtestul doi și trei. Acest fapt dovedește semnificația practică mai ridicată a programului aplicat asupra capacității de generalizare și abstractizare și de a elabora judecăți de tip analogie.

Analiza comparativă a rezultatelor de la retest ale subiecților din GE și GC privind dezvoltarea intelectuală a relevat o creștere importantă la subiecții din GE, în raport cu colegii

lor din GC, a capacității de a deosebi caracteristicile esențiale de cele secundare ale obiectelor și fenomenelor, de a generaliza, de a abstractiza, de a stabili relații logice între noțiuni și de a elabora judecăți de tip analogie.

Acest efect în dezvoltarea intelectuală a subiecților din GE se datorează parcurgerii de către ei a programului de intervenție psihologică.

Impactul schimbărilor în dezvoltarea structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris asupra DILSA la subiecții experimentali

În acest scop experimentul de control a mai inclus o serie de probe ce vizau la modul direct DILSA. Analiza produselor scriptice ale subiecților din GE, provenite din aceste probe, a trebuit să găsească răspuns la una dintre cele mai importante întrebări de cercetare pe care le-am lansat în debutul acestui studiu: *Dacă s-ar înlătura carențele din dezvoltarea structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris prin tehnici de intervenție, s-ar produce oare îmbunătățiri ale scrisului? S-ar reduce oare DILSA?*

Analiza datelor cu privire la evoluția proceselor și însușirilor ce stau la baza învățării limbajului scris, la elevii din ciclul primar, în rezultatul programului de intervenție a demonstrat că *schimbările provocate de experiment în dezvoltarea acestor structuri psihice sunt semnificativ pozitive*. Rămâne de văzut dacă aceste schimbări pozitive au produs schimbări semnificative cu valență pozitivă și în evoluția DILSA.

Datele experimentului de control despre limbajul scris ale subiecților incluși în experiment au fost examinate în raport cu 7 parametri ce vizează calitatea scrisului:

- 1) aspectul produsului scriptic sau aspectul scrisului (adică cum arată produsul scriptic dacă-l privești cu ochi de cercetător);
- 2) deformările grafemelor,
- 3) omisiunile de grafeme,
- 4) substituirile de grafeme,
- 5) substituirile / confuziile legate de anumite grupe de litere,
- 6) adăugirea literelor,
- 7) erorile care alterează structura propoziției.

Aspectul produsului scriptic sau scrisul a fost evaluat după patru criterii de calitate:

- 1) *aspectul general al scrisului*, 2) *organizarea paginii*, 3) *prezențarândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare* și 4) *înghesuirile de litere*.

Examinând scorul pentru GE în etapele test - retest la criteriul *aspectul general al scrisului* am constatat o diminuare a acestuia: GE test ($m_1=5,23$), iar la retest ($m_2= 3,69$) (vezi Figura 3.12).

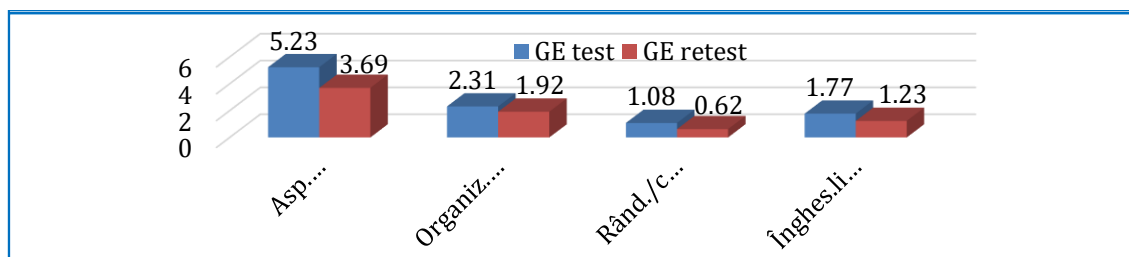


Fig. 3.12. Scoruri comparative lacriteriile vizând aspectul scrisului,GE, test- retest.

Analiza separată a datelor, obținute de subiecții din GE, privind celelalte criterii, care, dealtfel, configurează și întregesc aspectul scrisului, a pus în evidență reducerea valorilor medii la: 1) *organizarea paginii*: test ($m_1=2,31$)/retest ($m_2=1,92$); 2) *rândurile și cuvintele ascendente sau descendente*: test ($m_1=1,08$)/retest ($m_2= 0,62$); 3) *îngheșuirile de litere*: test ($m_1=1,77$)/retest ($m_2=1,23$) (vezi Figura 3.12).

Compararea rezultatelor GE din test și retest a atestat diferențe statistic semnificative pentru toate cele patru criterii: aspectul general al scrisului, organizarea paginii, rânduri/cuvinte ascendente sau descendente și îngheșuirile de litere (vezi Tabelul 3.7).

În consecință, putem concluziona că în urma intervenției psihologice s-a îmbunătățit simțitor aspectul scrisului la subiecții din GE pe toate criteriile enunțate: aspectul general al scrisului, organizarea paginii, rânduri/cuvinte ascendente sau descendente și îngheșuirile de litere, iar magnitudinea acestei ameliorări este moderată ($r=0,31$, $r=0,38$, $r=0,40$) și medie ($r=0,51$).

Tabelul 3.7. Diferențele statistic semnificative privind aspectul scrisului, GE, test - retest

Criteriile	Wilcoxon (V)	Prag de semnif.(p)	Mărimea efect.(r)
Organiz.pag.	15,00	0,02	0,38
Cuv./rând.cobor.	24,50	0,05	0,31
Îngheș. de litere	21,50	0,02	0,40
Aspect gen. scris.	55,50	0,005	0,51

În cele ce urmează vom observa care este rezultatul comparației raportându-ne la criteriile stabilite, rezultatele de la retest, obținute de ambele grupuri, GE și GC.

Analiza scorului privind aspectul general al scrisului de la retest, obținut de subiecții din GE și cei din GC, exprimat în medii, GE ($m=3,69$) și GC ($m=4,00$), anunță o îmbunătățire semnificativă pentru GE. La fel și compararea mediilor GE ($m=1,82$) și a GC ($m=2,23$) la criteriul *organizarea paginii* permite să observăm o diminuare mai pronunțată a valorii acesteia la GE. Prezența *rândurilor/cuvintelor coborâtoare sau suitoare* în retest este exprimată în valori mai înalte ale mediei la GC ($m=0,69$), decât la GE ($m=0,52$). La *îngheșuirile de litere* s-au înregistrat, deasemenea, valori medii semnificativ mai mici la subiecții din GE ($m=1,08$), decât la cei din GC ($m=1,23$).

Ca și concluzie putem afirma că compararea rezultatelor de la retest între GE și GC în ceea ce privește aspectul scrisului a semnalat diferențe statistic semnificative la mărimi medii al efectului pentru toate patru criterii: *aspectul general al scrisului, organizarea paginii, cuvinte și rânduri coborâtoare/urcătoare și înghesuirea de litere sau cuvinte*, ceea ce înseamnă că *subiecții din GE dovedesc o capacitate mai mare decât cei din GC de a-și organiza pagina, spațiul și câmpul de scris și, drept urmare, de a amplasa mai bine literele în spațiul aceluși câmp de scris* (vezi Tabelul 3.8).

Tabelul 3.8. Diferențele statistic semnificative dintre GE și GC în retest la parametrul *aspectul scrisului*

<i>Criteriile</i>	<i>Wilcoxon (V)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect.(r)</i>
Organiz. pag.	64,00	0,023	0,36
Cuv./rând.cobor.	76,00	0,043	0,32
Înghes. de litere	76,00	0,043	0,32
Aspect gen. scris.	74,00	0,039	0,43

Al doilea parametru pus în uz la măsurarea și evaluarea calității limbajului scris al subiecților a fost *deformările de grafeme*. Acest parametru se referă la patru tipuri de dificultăți: *de redare a formei grafemelor, de redare a mărimii grafemelor, de păstrare a distanței dintre grafeme și contopirile de grafeme*.

Urmărind mediile obținute de subiecții din GE la test (m=6,23) și retest (m=4,21) la parametrul *deformări ale grafemelor*, observăm că acestea prezintă valori mai joase în retest. Adică după intervenție psihologică se atestă o ameliorare sesizabilă a indicatorilor: redarea formei, redarea mărimii și a respectării distanței în scrierea grafemelor (vezi Figura 3.13).

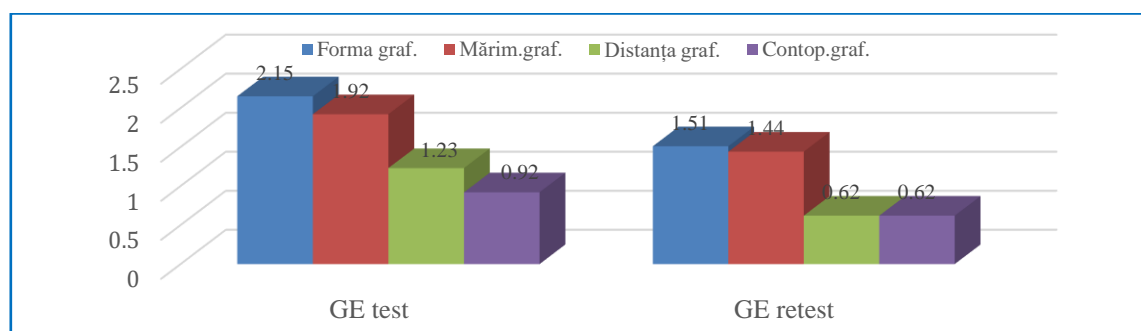


Fig. 3.13. Scoruri comparative la parametrul *deformări de grafeme*, GE, test - retest.

Compararea datelor obținute de GE la test și retest a făcut posibilă constatarea că există diferențe statistic semnificative la următorii indicatori: deformarea grafemelor, scor general, redarea formei grafemelor, redarea mărimii grafemelor și păstrarea distanței între grafeme. Magnitudinile efectelor obținute la aceste diferențe semnificative variază între nivelul mediu și înalt al semnificației practice (vezi Tabelul 3.9).

Tabelul 3.9. Diferențele statistic semnificative la parametrul *deformările grafemelor*,

GE, test - retest

<i>Indicatorii deformării grafemelor</i>	<i>Wilcoxon (V)</i>	<i>Prag de semnif.(p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Deform. grafeme (scor general)	91,00	0,001	0,59
Redarea formei grafemelor	24,00	0,05	0,31
Redarea mărim. grafemelor	15,50	0,02	0,38
Păstrarea distanț. între grafeme	28,00	0,01	0,45

Analiza comparativă a scorului general al parametrului *deformări ale grafemelor* pentru GE (m=4,10) la test și (m=4,93) la retest a relevat diferențe statistic semnificative între medii. S-au constatat de asemenea diferențe statistic semnificative și la doi din cei patru indicatori: redarea mărimii grafemelor și distanța păstrată între grafeme (vezi Tabelul 3.1). Mărimile efectelor obținute la diferențele statistic semnificative pentru parametrul *deformările grafemelor* se situează în jurul unui nivel mediu, ceea ce ar însemna că semnificația diferențelor au o magnitudine de asemenea moderată.

Tabelul 3.10. Diferențele statistic semnificative la parametrul *deformări grafemelor*,

GE și GC, retest

<i>Indicatorii deformării grafemelor</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Deform. grafeme (scor gen.)	67,50	0,023	0,39
Redarea mărim. grafem.	56,50	0,050	0,40
Păstrarea distanț. între grafeme	49,00	0,040	0,45

Rezultatele descrise mai sus sprijină ideea că *sporul de dezvoltare a percepției și atenției voluntare, la subiecții din GE, obținut în urma programului de intervenție, datorat exercițiilor speciale de atenție și orientare în spațiul destinat scrisului, a generat o scădere apreciabilă a numărului de deformări ale grafemelor în sens că subiecții din GE au devenit mai pricepuți în a respecta mărimea grafemelor și a păstra distanța dintre grafeme în timpul scrierii.*

Al treilea parametru, luat în considerare la măsurarea și evaluarea calității producției scriptice a subiecților experimentali, a fost *omisiunile de grafeme*.

Analiza *omisiunilor de grafeme*, extrase din datele de la retest ale subiecților GE, arată valori medii semnificativ mai scăzute atât pentru vocale: (m=8,08) la test și (m=4,92) la retest, cât și pentru consoane: (m=5,69) la test și (m=2,28) la retest. Compararea rezultatelor GE, test-retest, la acest parametru a evidențiat diferențe statistic semnificative atât pentru indicatorul *omisiuni de vocale*, cât și pentru indicatorul *omisiunile de consoane* la o mărime mare a efectului. Diferențe semnificative s-au obținut și la indicatorul *omisiunea unui cuvânt sau parte din cuvânt* la o mărime medie a efectului. După intervenția psihologică subiecții din GE prezintă un nivel al omisiunilor de vocale, consoane și cuvinte semnificativ mai mic decât cel al celor din GC. Diferențele constatate având o magnitudine a efectului de intensitate medie și mare (vezi Tabelul 3.11).

Tabelul 3.11. Diferențele statistic semnificative la parametrul *omisiuni grafeme*, GE, test-retest

<i>Tipurile de omisiuni</i>	<i>Wilcoxon (V)</i>	<i>Prag semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Omisiuni vocale	91,00	0,001	0,59
Omisiuni consoane	91,00	0,001	0,60
Omisiunea unui cuvânt/ părți	36,00	0,010	0,36

Compararea rezultatelor la parametrul *omisiuni de grafeme* la GE și GC, retesta evidențiat diferențe statistic semnificative atât pentru *omisiunile de vocale* ($U=78,50$, $p \leq 0,046$) la o mărime a efectului $r=0,45$, cât și pentru *omisiunile de consoane* ($U=68,50$, $p \leq 0,038$) la o mărime a efectului egală cu 0,42 ceea ce indică un efect mediu (vezi Tabelul 3.12). Acest fapt ne demonstrează că după parcurgerea programului de intervenție subiecții din GE au manifestat un nivel considerabil mai redus la indicatorii *omisiuni de vocale* și *omisiuni de consoane* în comparație cu colegii lor din GC, rezultatele având o mărime medie a efectului ($r=0,45$ și $r=0,42$). Cât privește indicatorul *omisiunea unui cuvânt sau părți din cuvânt* compararea rezultatelor a atestat o diferență statistic ne semnificativă ($U=61,50$, $p \leq 0,210$) la o mărime mică a efectului ($r=0,20$).

Tabelul 3.12. Diferențele statistic semnificative la parametrul *omisiunea grafemelor*, GE și GC, retest

<i>Tipuri de omisiuni</i>	<i>Mann-Whitney(U)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Omisiuni vocale	78,50	0,046	0,45
Omisiuni consoane	68,50	0,038	0,42

Explicația faptului că subiecții din GE au obținut la retest îmbunătățiri însemnate la indicatorii *omisiuni vocale* și *omisiuni consoane* o punem pe seama exercițiilor de dezvoltare a proceselor atenționale desfășurate în cadrul programului de intervenție, care au avut drept efect o creștere a nivelului atenției voluntare.

Concluzie: *Subiecții din GE, spre deosebire de cei din GC, au obținut în urma programului de intervenție psihologică îmbunătățiri considerabile la indicatorii omisiuni de vocale și omisiuni de consoane grație nivelului crescut al atenției voluntare rezultat din practicarea exercițiilor de dezvoltare a proceselor atenționale din cadrul programului.*

Al patrulea parametru după care s-a judecat și apreciat calitatea producției scriptice a subiecților a fost *substituirile de grafeme*.

Analiza și compararea mediilor, obținute de subiecții GE la indicatorul *consoane substituite* la faza test ($m=6,62$) și la faza retest ($m=5,12$) a permis să observăm valori medii mai joase în retest. La fel și valorile medii la indicatorul *vocalele substituite*, când le comparăm între ele, indică o tendință descendentă certă: la retest ($m=2,69$) față de test ($m=5,23$). Compararea rezultatelor GE, test-retest, pentru parametrul *substituirii de grafeme* a evidențiat diferențe

statistic semnificative atât pentru vocale cât și pentru consoane (vezi Tabelul 3.13), magnitudinea efectelor constatate fiind puternică (0,51 și respectiv 0,60).

Tabelul 3.13. Diferențele statistic semnificative la *substituirile de grafeme*, GE, test-retest.

Tipuri substituiți	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect.(r)
Substituiți vocale	95,50	0,001	0,51
Substituiți consoane	91,00	0,001	0,60

Compararea datelor obținute de subiecții din GE și de cei din GC la parametrul *substituiți de grafeme* la faza retest a descoperit diferențe statistic semnificative atât pentru indicatorul *substituiți vocale* ($U=78,00$, $p=0,04$) la o mărime medie a efectului ($r=0,38$), cât și pentru indicatorul *substituiți consoane* ($U=32,50$, $p=0,001$) la mărimea efectului $r=0,69$, considerată a reprezenta efect puternic (Tabelul 3.14). Acest fapt ne permit să afirmăm că subiecții din GE au prezentat la retest o reducere substanțială a numărului de substituiți de grafeme, în timp ce subiecții din GC au persistat în a comite mai multe erori de acest gen. Mărimea efectului pentru diferențele stabilite între GE și GC la indicatorul *substituiți vocale* este $r=0,38$, ceea ce arată o magnitudine moderată a efectului înregistrat; La indicatorul *substituiți consoane* mărimea efectului este $r=0,69$, apreciată ca reprezentând o magnitudine puternică a efectului constat.

Tabelul 3.14. Diferențele statistic semnificative la parametrul *substituirile de grafeme*, GE și GC, test - retest.

Tipuri substituiți	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
Substituiți vocale	78,00	0,042	0,38
Substituiți consoane	32,50	0,001	0,69

Faptul reducerii substanțiale a ratei de substituții a grafemelor la GE se datorează progresului în dezvoltarea structurilor psihice responsabile de scris, obținut în intervenție psihologică, în deosebi cel ce vizează atenția voluntară și autoreglajul.

Concluzie. Analiza comparativă a datelor obținute de subiecții din GE și de cei din GC la parametrul *substituiți de grafeme* la faza retest a descoperit diferențe statistic semnificative între aceste două grupuri: ***subiecții din GE au demonstrat la retest o reducere substanțială a numărului de substituiți de grafeme, în timp ce subiecții din GC au persistat în erori de acest gen, fapt ce se datorează progresului în dezvoltarea structurilor psihice responsabile de scris, obținut în intervenție psihologică, în deosebi cel ce vizează atenția voluntară și autoreglajul.***

Al cincilea parametru relevant pentru cercetarea calității scrisului la elevii mici este *Substituirile/confuziile legate de anumite grupe de litere: ce-ci, ge-gi, che-chi, ghe-ghi.*

Analiza comparativă a datelor despre substituirile și confuziile unor grupuri de litere (în poziția inițială, mediană sau finală a structurii cuvântului) la subiecții GE, test și retest, a arătat valori mai joase la retest ($m=3,08$), decât la test ($m=5,00$). Comparând scorul general al GE, test-

retest, la acest tip de erori, am constatat diferențe statistic semnificative ($V=89,00$, $p=0,002$) la o mărime mare a efectului ($r=0,56$).

Examinarea datelor la parametrul *substituirile/confuziile legate de anumite grupe de litere: ce-ci, ge-gi, che-chi, ghe-ghi*, înregistrate de către subiecții din GE și GC la retest a relevat faptul că subiecții din GE au obținut o medie semnificativ mai mică la parametrul în cauză decât subiecții din GC: GE ($m=3,08$), iar GC ($m=4,54$). Compararea scorului total al substituirilor la GE și GC, faza retest, a atestat diferențe statistic semnificative ($U=37,50$, $p=0,012$) la o mărime a efectului medie ($r=0,47$), ceea ce înseamnă că subiecții din GE manifestă o descreștere importantă a erorilor de tip *substituirii și confuzii legate de anumite grupe de litere* în comparație cu colegii lor din GC. Și acest rezultat pozitiv în evoluția scrisului la subiecții din GE derivă din programul de intervenție și efectele lui asupra dezvoltării structurilor psihice necesare învățării scrisului, care s-au dovedit a fi pentru ele benefice.

Al șaselea parametru după valorile căruia s-au făcut evaluări ale calității scrisului și, prin extrapolare, a DILS-ului a fost *adăugirea literelor*.

Examinând mediile obținute la acest parametru de către subiecții GE la test și retest, observăm că media acestor subiecți de la retest este mai mică decât media lor de la test: indicatorul *adăugirea de vocale* test ($m_1=2,08$), retest ($m_2=0,77$), indicatorul *adăugirea de consoane* test ($m=1,31$), retest ($m=0,40$). Compararea datelor obținute de GE, test-retest, la indicatorii *adăugirea de vocale* ($V=55,00$, $p=0,04$) la mărimea efectului $r=0,42$, efect mediu și *adăugirea de consoane* ($V=41,50$, $p=0,02$) a scos în evidență diferențe statistic semnificative, la mărimi medii ale efectului: indicatorul *adăugirea de vocale* ($V=55,00$, $p=0,04$) la mărimea efectului $r=0,42$ și indicatorul *adăugirea de consoane* ($V=41,50$, $p=0,02$) la mărimea efectului $r=0,38$ (vezi Tabelul 3.15).

Tabelul 3.15. Diferențe semnificative statistic la *adăugirile de grafeme*, GE, test-retest.

<i>Tipurile de adăugiri</i>	<i>Wilcoxon (V)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Adăugirea voc.	55,00	0,04	0,42
Adăugirea cons.	41,50	0,02	0,38

Analiza comparativă a datelor GE și a GC de la retest la cei doi indicatori: *adăugirea de vocale* și *adăugirea de consoane* a prezentat diferențe statistic semnificative ($U=74,50$, $p=0,04$) la o mărime a efectului medie ($r=0,30$) doar la indicatorul *adăugirea vocalelor* ($m=0,54$ / $m=0,95$).

Al șaptelea parametru ale cărui valori au servit drept bază pentru evaluarea calității scrisului la elevii incluși în experiment a fost *erorile care alterează structura propoziției*. În

calitate de indicatori pentru această analiză au fost acceptați următorii: *erori ale diftongilor, absența semnelor de punctuație și absența majusculei.*

Compararea datelor, GE și a GC, de la retest la această categorie de erori pus în evidență diferențe statistice semnificative între cele două grupuri la indicatorii: *erori ale diftongilor* (U=46,50, p=0,03), *erori ale semnelor de punctuație* (U=46,50, p=0,04), *lipsa majusculei* (U=40,00, p=0,01) (vezi Tabelul 3.16). Mărimile efectelor la care se situează diferențele atestate sunt de nivel mediu, ceea ce denotă semnificația practică moderată a efectului constatat.

Concluzie. Subiecții din GE spre deosebire de cei din GC au demonstrat la retest o reducere substanțială a numărului de erori în structura propoziției, fapt ce-l explicăm prin sporul de dezvoltare a structurilor psihice responsabile de scris, oferit de intervenție psihologică, în deosebi cele ce vizează atenția voluntară și fidelitatea memoriei.

Tabelul 3.16. Diferențele statistice semnificative la parametrul *erorile în structura propoziției*, GE și GC, retest

<i>Tipuri de erori</i>	<i>Mann-Whitney (U)</i>	<i>Prag de semnif. (p)</i>	<i>Mărimea efect. (r)</i>
Erori diftongi	46,50	0,03	0,38
Absența semn. de punct.	46,50	0,04	0,38
Absența majusculei	40,00	0,01	0,45

Constatarea de ordin general care poate fi făcută referitor la impactul schimbărilor pozitive din dezvoltarea structurilor psihice responsabile apărute ca rezultat al intervenției psihologice asupra calității scrisului subiecților din GE este că acesta s-a produs: *schimbările pozitive din dezvoltarea structurilor psihice responsabile de însușirea scrisului au determinat schimbări la fel de pozitive în evoluția DILS la subiecții experimentali.*

3.5. Concluzii la capitolul 3

Analiza rezultatelor obținute în retest permite formularea a două categorii de concluzii:

Prima categorie include concluzii cu referire la impactul programului asupra structurilor psihice solicitate de sarcina învățării scrisului și calificate în experimentul de constatare ca fiind afectate de carențe generatoare de DILS.

A doua categorie cuprinde concluzii cu referire la impactul schimbărilor pozitive în dezvoltarea structurilor psihice produse în de intervenția psihologică asupra evoluției DILS.

Concluzii cu referire la impactul programului asupra structurilor psihice solicitate de sarcina învățării scrisului:

1. Subiecții din GE, spre deosebire de cei din GC, au demonstrat la retest o ameliorare substanțială a capacității de discriminare a identicului de simetric în figurile grafice, ceea ce înseamnă că ei au devenit capabili de o mai bună orientare spațio-temporală și că posedă un nivel mai ridicat al spiritului de observație și al memoriei de lucru.

2. Subiecții GE și-au ameliorat considerabil, ca urmare a programului de intervenție psihologică, capacitatea de memorare și evocare voluntară, de organizare și structurare a informației și că ei au un nivel al volumului și fidelității memoriei, al reproducerilor și al recunoașterilor semnificativ mai mare în comparație cu subiecții din GC și în comparație cu propriile performanțe de la faza test.

3. Subiecții din GE, care au beneficiat de program, au atestat un nivel al concentrării atenției semnificativ mai înalt, o rezistență mai mare la factorii distractori și un grad mai ridicat al autoreglajului voluntar în comparație cu subiecții din GC.

4. Analiza comparativă a rezultatelor de la retest ale subiecților din GE și GC privind dezvoltarea intelectuală a relevat creșteri importante la subiecții din GE, în raport cu colegii lor din GC, a capacității de a deosebi caracteristicile esențiale de cele secundare ale obiectelor și fenomenelor, de a generaliza, de a abstractiza, de a stabili relații logice între noțiuni și de a elabora judecăți de tip analogie.

Concluzii cu referire la impactul schimbărilor pozitive în dezvoltarea structurilor psihice produse în urma intervenției psihologice asupra evoluției DILSA:

1. Compararea rezultatelor de la retest între GE și GC în ceea ce privește aspectul scrisului a semnalat diferențe statistic semnificative la mărimi medii al efectului pentru toate patru criterii: *aspectul general al scrisului, organizarea paginii, cuvinte și rânduri coborâtoare/urcătoare și înghesuirea de litere sau cuvinte*, ceea ce înseamnă că subiecții din GE dispun de o mai mare capacitate decât cei din GC de a-și organiza pagina, spațiul și câmpul de scris și, drept urmare, de a amplasa mai bine literele în spațiul aceluși câmp de scris.

2. Sporul de dezvoltare la subiecții din GE a percepției și atenției voluntare obținut în urma programului de intervenție, datorat exercițiilor speciale de atenție și orientare în spațiul destinat scrisului, a generat o scădere apreciabilă a numărului de deformări ale grafemelor în sens că subiecții din GE au devenit mai pricepuți în a respecta mărimea grafemelor și de a păstra distanța dintre grafeme în timpul scrierii.

3. Subiecții din GE, spre deosebire de cei din GC, au obținut în urma programului de intervenție psihologică îmbunătățiri considerabile la indicatorii *omisiuni vocale* și *omisiuni consoane* grație nivelului crescut al atenției voluntare rezultat din practicarea exercițiilor de dezvoltare a proceselor atenționale din cadrul programului.

4. Analiza comparativă a datelor obținute de subiecții din GE și de cei din GC la parametrul *substituirii de grafeme și confuzii legate de anumite grupuri de litere* la faza retest a descoperit diferențe statistic semnificative între aceste două grupuri: subiecții din GE au arătat la retest o reducere substanțială a numărului de substituirii de grafeme și a confuziilor legate de

anumite grupuri de litere, în timp ce subiecții din GC au persistat în a comite multe erori de acest gen, fapt ce se datorează progresului în dezvoltarea structurilor psihice responsabile de scris, obținut în intervenție psihologică, în deosebi cel ce vizează atenția voluntară și autoreglajul.

5. Compararea datelor obținute de subiecții din GE și GC la retest referitoare la parametrii *adăugire de grafeme și erori ce alterează structura propoziției* a pus în evidență diferențe statistic semnificative și cu efect mediu între cele două grupuri fapt ce anunță o reducere destul de mare la subiecții din GE a erorilor din categoriile vizate și care a fost determinat și în acest caz de creșterea nivelului structurilor lor psihice necesare învățării scrisului.

6. Ultima concluzie pe care dorim s-o formulăm privind impactul ce l-a avut intervenția psihologică asupra DILS e că acest impact s-a produs: *schimbările pozitive din dezvoltarea structurilor psihice responsabile de însușirea scrisului la subiecții experimentali au determinat schimbări la fel de pozitive în evoluția DILS la acești subiecți.*

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Scopul principal al acestei lucrări teoretico-experimentale despre dificultățile de învățare a limbajului scris a constat în identificarea particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticarea cu dificultăți de învățare a limbajului scris (DILS), stabilirea cauzelor psihologice ce generează fenomenul DILSA și elaborarea strategiilor și a tehnicilor psihologice prin intermediul cărora pot fi reduse DILSA și diminuate efectele lor negative.

În vederea realizării scopului enunțat au fost efectuate un studiu teoretic și două experimentale. Analiza rezultatelor obținute în aceste studii au condus la următoarele **concluzii**:

1. Dificultățile de învățare a limbajului scris constituie *perturbări ale procesului de învățare a limbajului scris în perioada școlară primară care constau în obstacole semnificative în achiziția și utilizarea acestui limbaj și care nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale și motorii*.

2. Modelul teoretic care asigură înțelegerea adecvată a modului în care funcționează sistemul cognitiv uman în cazul limbajului scris este cel al lui **P. Vianin**, potrivit căruia funcționarea cognitivă în dinamică se prezintă astfel: stimulii senzoriali din mediu pătrund în sistemul cognitiv prin registrul perceptiv (*input*), activând atenția și percepția; *procesorul* central preia aceste informații, modificându-le, prelucrându-le prin intermediul proceselor metacognitive și cognitive, iar atunci când procesarea informației este finalizată, registrul *output*-ului verifică produsele procesorului central și lansează un răspuns inteligibil în mediul său. Conform modelului fiecare dificultate de învățare a limbajului scris este consecința procesării defectuoase a informației în anumite verigi ale modelului.

3. Au fost găsite diferențe statistice semnificative între subiecții cu DILSA și cei cu DILST sub aspectul deteriorării calității scrisului și a frecvenței erorilor: deteriorarea calității scrisului cât și frecvența erorilor este semnificativ mai mare la subiecții cu DILSA comparativ cu cei cu DILST.

5. Subiecții cu DILSA, spre deosebire de cei cu DILST, manifestă o pronunțată vulnerabilitate a schemei corporale, orientare spațio-temporală deficitară, dificultate perceptivă de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice; ei sunt într-o măsură mai mare afectați de dificultățile de concentrare a atenției, autoreglajul lor voluntar funcționează la cote minime; o productivitate mai scăzută a memoriei auditiv-verbale și a memoriei vizuale; ei posedă un volum de cunoștințe mai redus și o mai slabă capacitate de a diferenția însușirile esențiale de cele secundare ale obiectelor și fenomenelor, de a elabora judecăți de tip analogie și a stabili relații logice între noțiuni.

6. Profilul psihologic al elevului cu DILSA, rezultat din analiza psihologică comparativă a personalității elevilor cu DILSA și a celor cu DILST, cuprinde următoarele caracteristici: elevul cu DILSA, posedă o inteligență verbală mai slab dezvoltată, este mai puțin sigur de forțele proprii, mai timid în stabilirea relațiilor, mai vulnerabil emoțional și mai dependent de afecțiunea și aprobarea celorlalți, are o capacitate de autocontrol al emoțiilor și al comportamentului mai slabă, este mai susceptibil de anxietate, mai greu își păstrează calmul și echilibrul decât un elev cu DILST.

7. Analiza rezultatelor prilejuite de intervenția psihologică a arătat că subiecții din GE, spre deosebire de cei din GC, au demonstrat la retest o ameliorare substanțială a capacității lor de discriminare a identicului de simetric în figurile grafice, și-au ameliorat considerabil capacitatea de memorare și evocare voluntară, de organizare și structurare a informației, au înregistrat progrese considerabile în dezvoltarea lor intelectuală, al concentrării atenției și al autoreglajului voluntar.

8. Compararea rezultatelor de la retest între GE și GC în ceea ce privește aspectul scrisului a semnalat diferențe statistic semnificative la mărimi medii al efectului pentru toți patru indicatori: *aspectul general al scrisului, organizarea paginii, cuvinte și rânduri coborâtoare/urcătoare și înghesuirea de litere sau cuvinte*, ceea ce înseamnă că subiecții din GE posedă o mai mare capacitate decât cei din GC de a-și organiza pagina, spațiul și câmpul de scris și, drept urmare, de a amplasa mai bine literele în spațiul aceluși câmp de scris.

9. Sporul de dezvoltare la subiecții din GE a percepției și atenției voluntare obținut în urma programului de intervenție, datorat exercițiilor speciale de atenție și orientare în spațiul destinat scrisului, a generat o scădere apreciabilă a numărului de deformări ale grafemelor în sensul că subiecții din GE au devenit mai capabili în a respecta mărimea grafemelor și de a păstra distanța dintre grafeme în timpul scrierii.

10. Subiecții din GE, spre deosebire de cei din GC, au obținut în urma programului de intervenție psihologică ameliorări considerabile la indicatorii *omisiuni vocale și omisiuni consoane* grație nivelului crescut al atenției voluntare rezultat din practicarea exercițiilor de dezvoltare a proceselor atenționale din cadrul programului.

11. Analiza comparativă a datelor obținute de subiecții din GE și de cei din GC la indicatorul *substituirii de grafeme și confuzii legate de anumite grupuri de litere* la faza retest a descoperit diferențe statistic semnificative între aceste două grupuri: subiecții din GE au arătat la retest o reducere substanțială a numărului de substituirii de grafeme și a confuziilor legate de anumite grupuri de litere, în timp ce subiecții din GC au persistat în a comite multe erori de acest gen.

12. Compararea datelor obținute de subiecții din GE și GC la retest referitoare la indicatorii *adăugire de grafeme și erori ce alterează structura propoziției* a pus în evidență diferențe statistice semnificative și cu efect mediu între cele două grupuri fapt ce atestă o reducere considerabilă la subiecții din GE a erorilor din categoriile vizate și care a fost determinat și în acest caz de creșterea a nivelului de funcționare a structurilor psihice necesare învățării scrisului.

Sintetizând rezultatele științifice obținute, putem formula în calitate de concluzie finală următoarea teză: *schimbările pozitive din dezvoltarea structurilor psihice responsabile de însușirea scrisului la subiecții experimentali au determinat schimbări la fel de pozitive în evoluția DILS la acești subiecți.*

Rezultatele studiului teoretico-experimental întreprins oferă prilejul de a propune o serie de **recomandări** privind dezvoltarea cercetărilor de perspectivă și a practicii psihologice cu referire la combaterea DILSA.

Recomandări privind dezvoltarea cercetărilor de perspectivă:

1) programul de intervenție psihologică vizând diminuarea DILSA să fie preluat și utilizat de către psihologi în scop de cercetare și a altor dificultăți de învățare, cum ar fi, de exemplu, dificultățile legate de învățare a matematicii;

2) psihologii cercetători să abordeze problema relației dintre personalitatea elevului și dificultățile de învățare cu care el se confruntă pentru a stabili resorturile dificultăților de învățare ce țin de însăși personalitatea elevului și să dezvolte programe de intervenție psihologică vizând anume acest tip de dificultăți de învățare;

3) să se inițieze cercetări științifice privind dezvoltarea și rafinarea instrumentelor de diagnosticare, măsurare și evaluare a DILSA.

Recomandări privind dezvoltarea practicii psihologice de asistență a elevilor în dificultate școlară:

1) programul de intervenție psihologică în DILSA, elaborat de noi și validat experimental, să fie preluat și aplicat în practica lor de lucru de către învățătorii claselor primare pentru a eficientiza învățarea limbajului scris la lecțiile de limbă română; de către educatoarele din grădinițe pentru a asigura dezvoltarea psihică armonioasă a preșcolarilor și a îmbunătăți pregătirea lor pentru școală; de către psihologii școlari pentru a planifica și realiza măsuri de profilaxie sau de intervenție în dificultățile de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar;

2) părinții să fie informați despre importanța dezvoltării proceselor cognitive și reglatorii pentru procesul de învățare în general, și a limbajului scris în particular. Ghidați și încurajați de psiholog, părinții să pună în aplicare în activitățile lor cu proprii copii jocuri și exerciții de

stimulare a proceselor cognitive, să utilizeze în cadrul ajutorului pe care ei îl acordă copiilor la pregătirea temelor de casă metode, tehnici și secvențe din programul propus în prezenta lucrare.

3) unitățile de formare a cadrelor didactice pentru grădinițe și școală primară să implementeze rezultatele cercetării, instrumentarul psihodiagnostic și programul de intervenție psihologică de diminuare a DILSA în procesul real de formare inițială și continuă a acestor specialiști cu scopul de a spori eficiența și calitatea acestui proces.

BIBLIOGRAFIE

Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F. Scrisul copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 238 p.

Anderson, V. Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. In: *Pediatric Rehabilitation*, 2001, Vol. 4, № 3, p. 119-136.

Andronescu, Ș. Scurtă istorie a scrisului. București: Editura Științifică, 1966. 360 p.

Bartók, É. (coord.) Eu citesc mai bine! Îndrumător pentru tratarea tulburărilor lexicografice. Târgu Mureș: Mentor, 2010. 216 p.

Bateman, B. An educational view a diagnostic approach to learning disorders. In: (Ed.) J.Helmuth, 1965, *Lerning disorders*, Vol.1, Seattle, p.219-239.

Bălăș-Baconschi, C. Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare (Note de curs). Cluj-Napoca, 2010. 102 p.

Beers, K. When Kids Can't Read What Teachers Can Do: A Guide for Teacher. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. 400 p.

Bistriceanu, O. Problematika psiho-pedagogică a evaluării progresului educativ al elevilor din învățământul primar: lucrare metodică-științifică. Craiova: Maya Publishing, 2015. 124 p.

Bodea-Hațegan, C. Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București: Editura Trei, 2016. 640 p.

Bodrova, E., Leong, D.J. Scaffolding Emergent Writing in the zone of Proximal Development. In: *Literacy Teaching and learning*, 1998, Vol. 3, № 2, p. 1-18.

Bodrova, E., Leong, D.J. Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in American Early Childhood and Primary Classrooms. In: UNESCO Innodata Monographs: Educational Innovations in Action, No. 7, Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO, 2001, p. 17-37.

Brock, L. Eide. The dyslexic advantage: unlocking the hidden potential of the dyslexic brain. Ed. Hudson Street Press, 2011. 304 p.

Bruner, J. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 207 p.

Bucun, N. Evaluarea complexă a dificultăților de atenție și hiperactivitate la elevii claselor primare. În: *Univers Pedagogic*, 2014, nr.2, p.13-14.

Bucun, N. Pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: *Univers Pedagogic*, 2009, nr.3, p. 68 -75.

Burlea, G. Chiriță, R. Tulburări ale limbajului oral și scris cauzate de deficitul fonologic la copil. În: *Revista Română de Pediatrie*, 2010, Vol. IX, nr. 4, p.284-292.

Burlea, G. Tulburările limbajului scris-citit. București: Polirom, 2007. 262 p.

Burlea, G., Bâlbâie, V. Normal și patologic în evoluția limbajului. Chișinău: Tehnica Info, 2001. 280 p.

- Cain, K. Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți. Cluj-Napoca: ASCR, 2013. 334 p.
- Calavrezo, C. Metode și procedee pentru corectarea disgrafiei și a dislexiei. În: Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.190-227.
- Camus, J.F. La psychologie cognitive des processus attentionnels. In: Couillet J. et al., La neuropsychologie de l'attention. Marseille: Solal, 2002, pp.11-26.
- Chircev, A. Progresul școlar. Cluj-Napoca: Casa Corpului Didactic, 1977. 293 p.
- Chirilă, L., Gurgu, D., Mendelovici, A. Orientări teoretice și practic-aplicative privind intervenția educațională asupra copilului dislexic. Iași: Spiru Haret, 2016. 175 p.
- Chitoroga, L. Premise ale intervenției psihologice în depășirea dificultăților de învățare a limbajului scris. În: "Fereastra către stele" Simpozionul Internațional, Ed.II, 26-27 mai 2018, Secțiunea: Evoluția științei și tehnicii. Iași, România, p.47-54.
- Chitoroga, L. Deficitul atenției la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conf. șt. anuale ale profesorilor și cercetătorilor pentru anul 2016. Vol. 1, Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2017. p. 139-150.
- Chitoroga, L. Factorii determinanți și consecințele psihologice ale dificultăților de învățare a limbajului scris. În: Practica psihologică modernă. Conf. practico-șt. cu participare internațională, 8 decembrie 2017. Chișinău: CEP. UPS „Ion Creangă”, 2017, p.48-53.
- Chitoroga, L. Particularitățile dezvoltării perceptive la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris. În: Revista științifico-practică de psihologie, 2017, Nr. 1-2 (30), p.34-44.
- Chitoroga, L. Particularitățile dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar. În: Revista de Științe Socioumane, 2016, Nr. 3, p. 30-37.
- Chitoroga, L. Particularitățile memoriei auditiv-verbale la elevii mici cu dificultăți de învățare a limbajului scris. În: Școala - principala modalitate de păstrare a libertății sufletului în mediul penitenciar. Materialele simp. intern., Ed. A III-a, Bacău, 2017, p. 137-141.
- Chitoroga, L., Negură, I. Studiul comparativ al factorilor de personalitate la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate și la cei cu dificultăți de învățare a limbajului scris tipice. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. 2018, Nr. 2 (51), p. 63-73.
- Ciobanu, A. Rolul evaluării timpurii a copiilor cu dizabilități în eficientizarea incluziunii. În: Racu A. (coord.). Teorii și experiențe în educația incluzivă. Chișinău: Pontos, 2013. p. 33-46.
- Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988. 165 p.
- Cojuhari, V. Tulburările lexo-grafice ale limbajului. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4 (323), p.6-9.
- Costa, V. Different forms of dysgraphia in brain-damaged patients. Palermo: Via La Loggia, 2012. 282 p.
- Crouch, A., Jakubecy, J. Dysgraphia: How It Affects A Student's Performance and What Can Be Done About It. Teaching Exceptional Children Plus. January, 2007, Volume 3, Issue 3.

David, C. Tulburările de învățare. În: A. Roșan (coord.) Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție. Iași: Polirom, 2015, p. 245-268.

Davis, R., Braun M. The Gift of Dyslexia: Why Some of the Smartest People Can't Read and How They Can Learn. Perigee Books, 2010. 260 p.

Dias, B. La theorie de les modificabilite cognitive structurale de Reuven Feuerstein. Fribourg, IPC, 1997. 320 p.

Doron, R., Parot, F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 1991. 896 p.

Dowdy, C.A., Smith, T.E., Nowell C.H. Learning disabilities and vocational rehabilitation. In: Journal of Learning Disabilities, volume 25, Nr. 7, 1992, p. 442-447.

Drăgan, I., Anucăța, P. Psihologia învățării. Timișoara: Excelsior, 1997. 162 p.

Farcaș, M. Influența dificultății sarcinii asupra frecvenței greșelilor de scriere la elevii întârziți mintal. În: B. Zorgo (coord.). Probleme de defectologie, vol. 5. București: EDP, 1966.

Farcaș, M., Precup, V. Relația dintre defectele de articulație și greșelile de scriere la copiii deficienți mintali. În: C. Păunescu (coord.). Probleme de defectologie, vol. 5. București: EDP, 1971. P.57-71.

Fereiro, E., Gomes-Palacio, M. Lire-ecrire a l'ecole: comment s`y apprennent-ils? Lion: CRDP, 1993. 407 p.

Folk, J., Rapp, B., Goldrick, M. The interaction of lexical and sublexical information in spelling: What's the point? In: Cognitive Neuropsychology, 19, 2002, p.653-671.

Gagne, P.P. Pour apprendre a mieux penser. Montreal: Cheneliere, 1999. 274 p.

Gagné, R.M. Condițiile învățării. București: EDP, 1975, 186 p.

Gathercole, S.E. Working memory in the classroom. In: The psychologist, 2008, Vol. 21, № 5, p. 382-385.

Gathercole, S.E., Alloway, T.P. Understanding working memory. A classroom guide. London: Harcourt assessment, 2007. 22 p.

Gerguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiale incluzive în educație. Iași: Polirom, 2006. 256 p.

Golu, M. Limbajul. În: Fundamentele psihologiei. Vol.2. București: Fundația România de Măine, 2000, p. 405-435.

Graham, S., Harris, K.R., Olinghouse, N. Addressing Executive Function Problems in Writing: an Example from the Self-regulated Strategy Development Model. In: Executive Functioning in Education: from Theory to Practice. Ed. L. Meltzer. New York: Guilford, 2007, p. 217-236.

Graham, S., Perrin, D. Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school. In: Journal of Educational Psychology, 2007, Vol. 99, № 3, p. 445-476.

Grasu, D. Importanța cunoașterii psihologice a școlarului mic. Craiova:Grafix, 2015.168p.

Hanbury, D. K. Dysgraphia. Baltimore: The International Dyslexia Association, 2000.

Holt, J. Cum învață copiii. București: Editura Trei, 2015. 296 p.

Ionescu, M., Radu, I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 239 p.

- Jigau, M. Factorii reușitei școlare. București: Grafoart, 1998. 206 p.
- Joița, E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 320 p.
- Joița, E. Știința educației prin paradigme. Pedagogia “văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
- Joița, E. Eficiența instruirii. București: EDP, 1998. 300 p.
- Jurcău, E., Jurcău, N. Învățăm să vorbim corect. Cluj-Napoca: Printek, 1999. 247 p.
- Jurcău, R. Dificultățile școlare din perspectivă medicală. În: Jurcău N. (coord.). Psihologie educațională. Cluj-Napoca: U.T.Press, 2000, p 167-179.
- Kelli, Sandman-Hurley. Dyslexia Advocate: How to Advocate for a Child with Dyslexia within the Public Education System. Jessica Kingsley Publishers, 2016. 200 p.
- Kirk, S. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- Kwong, T. E., Varnhagen, C. K. Strategy development and learning to spell new words: generalization of a process. In: *Developmental Psychology*, 2005, Vol. 41, No.1, 148-159 p.
- Lei, Sun, Wallach, G. P. Language Disorders Are Learning Disabilities, Challenges on the Divergent and Diverse Paths to Language Learning Disability. *Top Lang Disorders* Vol. 34, No. 1, 2014, p. 25–38.
- Levine, M.D. A chacun sa facon d`apprendre. Quebec: AdA, 2003. 268 p.
- Lezak, M.D. The problem of assessing executive functions. In: *International Journal of Psychology*, 1982, № 17, p. 281-297.
- Matei, N.C. Învățarea eficientă în școală. București: EDP, 1995. 326 p.
- Miclea, M. Psihologie cognitivă. Iași: Polirom, 2001. 344 p.
- Miozzo, M., De Bastiani, P. The organization of letter-form representations in written spelling: Evidence from acquired dysgraphia. In: *Brain and Language*, 80, 2002, p. 366-392.
- Mititiuc, I. Ghid practic pentru identificarea și terapia tulburărilor de limbaj. Iași: Cantes, 1999. 258 p.
- Mititiuc, I. Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburari de limbaj. Iași: Ankarom, 1996. 292 p.
- Mogonea, F.R. Dificultățile școlare în contextul școlar. Craiova: Universitaria, 2010. 309 p.
- Mogonea, F.R. Psihopedagogia copiilor cu dificultăți. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2014. 200 p.
- Mucchielli, R., Mucchielli-Bourcier, A. La dislexie: maladie des ciecle. Paris, ESF, 1979. 176 p.
- Negură, I. Cum să ne ajutăm copiii la învățătură. Chișinău: Lumina, 1985. 120 p.
- Negură, I. Dezvoltarea limbajului scris. Aspecte psihopedagogice. Chișinău: Lumina, 1981, 80 p.
- Negură, I. Limbajul. În: I. Negură & E. Losii. *Psihologia generală*. Chișinău: IFC, 2010, p. 122-135.

- Negură, I. Psihologia limbajului. În Psihologia generală. Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău: Univers, 2007. P. 65-75.
- Neveanu, P.P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 720 p.
- Nicașina, N.A. Defecte de pronunție și greșeli de scriere la elevii din primele clase ale școlilor de masă. În: Probleme de Pedagogie specială. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1961, p. 195-215.
- Olărescu, V. Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică. Chișinău: "Elena VI" SRL, 2008. 128 p.
- Olărescu, V. Disabilitățile de învățare. Perspective istorice în SUA. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2009, nr. 3 (16), p. 49-60.
- Olărescu, V. Experiența SUA în educația persoanelor cu dificultăți de învățare. În: Revista de științe socioumane, 2010, nr.1 (14), p. 13-18.
- Olărescu, V., Cucer, A. Aspecte aplicate ale sindromului disabilităților de învățare nonverbală. În: Univers pedagogic, 2010, nr.3, p. 63-69.
- Opariuc, Dan. Semnificație statistică, mărimea efectului și puterea cercetării. În:<http://www.opariuc.ro/semnificatie-statistica-marimea-efectului-si-puterea-cercetarii-partea-ii-efectele-si-marimea-lor/>, 2016.
- Oprea, V. et al. Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională a copiilor cu dizabilități. București: MarLink, 2003. 173 p.
- Păunescu, C. (coord.). Tulburări de limbaj la copil. București: Editura Medicală, 1984. 223 p.
- Păunescu, C. Disfonografiile. În: C.Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.7-36.
- Păunescu, C. Disgrafia în cadrul tulburărilor limbajului scris. În: C.Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.37-49.
- Păunescu, C. et al. Studiu asupra greșelilor de transpunere a limbajului oral în limbaj scris. În: C. Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p. 90-112.
- Păunescu, C. Limbaj și intelect. București: Editura Științifică, 1973. 234 p.
- Pop, A. Jocuri cu sunete și cuvinte. Târgul Mureș: OSLI STUDIO, 2011.82 p.
- Popa, D. Strategii de stimulare a învățării autoreglate la elevii cu dificultăți de învățare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013. 238 p.
- Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.784.
- Posner, M.I., Petersen, S.E. The attention system of the human brain. In: Annu. Rev. Neurosci, 1990, № 13, p. 25-42.
- Preda, V. Elemente de psihopedagogie specială. Cluj-Napoca: Elikon, 2008. 190 p.
- Preda, V. Evoluția limbajului grafic infantil. În: Revista Învățământului Preșcolar, 2003, nr.1-2, p.62-73.

Preda, V. Explorarea vizuală. Cercetări fundamentale și aplicative. București: EDP, 1988. 224 p.

Preda, V., Preda R. Repere ontogenetice în achiziția limbajului scris. În: Revista Învățământului Preșcolar, 2004, nr.2-3, p.56-61.

Racu, Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2006. 240 p.

Racu, Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. 473 p.

Racu, Ig., Racu, Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2007. 257 p.

Radu, A. Dezvoltarea cognitivă a școlarului mic. Costești: Ars Libri, 2015. 98 p.

Radu, I. Procesul de învățare. În: I. Radu, M. Ionescu (coord.). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, p. 31- 63.

Radu, I. Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi. În: I. Radu, M. Ionescu & D. Salade (coord.). Studii de pedagogie aplicată. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000, p. 43-55.

Reid, G., Fawcett, A. Dyslexia in Context – Research, Policy and Practice. London: Whurr Publishers, 2004. 337 p.

Repov, S.G., Baddeley, A. The multi-component model of working memory: explorations in experimental cognitive psychology. In: Neuroscience, 2006, Vol. 139, № 1, p.16-23.

Richards, R. The writing dilemma. Understanding dysgraphia. IDA 58th Annual Conference, Dallas, November, 2007. 27-35 p.

Rotaru, M. Dezvoltarea componentelor psihofiziologice ale citit-scrisului. În: N. Andronache V. Lichii (coord.). Bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale. Chișinău: Reclama, 1997, p.114-119.

Rowland, A.S., Lesesne C.A., Abramowitz A.J. The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a public health view. In: Mental Retardation Developmental Disability Research Review, 2002, № 8, p. 162-170.

Rusnac, V. Probleme teoretico-științifice ale scrisului în dereglările disgrafice. În: N. Andronache, V. Lichii (coord.). Bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale. Chișinău: Reclama, 1997, p.140-145.

Rusnac, V. Scrierea - elemente teoretico-științifice și metode de cercetare. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 1999. 49 p.

Rusu, E.C. Psihologia cognitivă. București: Fundația România de Măine, 2007. 360 p.

Sava, F. A. Ce este mărimea efectului? În: <https://www.psihologietm.ro/download/membrii/Help/meff.htm>, 2008

Schipor, D. M. Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare (note de curs). Suceava, 2013. 65 p.

Schultz, Ph. My dyslexia. Ed. Paperback, 2012. 128 p.

Sion, G. Psihologia vârstelor. București: Fundația România de Măine, 2003. 256 p.

Slama-Cazacu, T. Introducere în psiholingvistică. București: Editura Șt-că, 1968. 480 p.

Soescu, S. Dislexia. Cum să ajutăm copiii cu dificultăți de învățare. Cluj-Napoca: Elikon, 2011. 120 p.

Stoltz, G. Eșec școlar. Risc de eșec social. București: Victor, 2000. 168 p.

Străchinaru, I. Incidența disgrafiilor cu unele modificări neuropsihice ale copiilor școlari. În: C. Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.132-145.

Șchiopu, U. Introducere în psihodiagnostic. București: Editura Fundației Humanitas, 2002. 342 p.

Șchiopu, U., Verza, E. Psihologia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.397 p.

Tomașenco, T. Unele aspecte ale tulburărilor dislexo-disgrafice la elevii din clasele primare. În: Univers Pedagogic, 2009, nr.15, p. 6-9.

Toncescu, N. Neurofiziologia dislexiei-disgrafiei. În: C. Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967 (c), p. 36-87.

Ungureanu, D. Copiii cu dificultăți de învățare. București:E.D.P., 1998, 290 p.

Ungureanu, M. Motivația învățării și succesul școlar în învățământul primar, Dobreta Turnu Severin:Profin, 2012. 128 p.

Velciov, P. Psihologia vârstelor. Timișoara: Universitatea de Vest, 1994. 243 p.

Verhoeven, S., Boersen, G. Move forward with Dyslexia. Ed. Create Space, 2015. 373p.

Verza, E. (coord.). Tratat de psihopedagogie specială. București: Universitatea din București, 2011, 1312 p.

Verza, E. Disgrafia și terapia ei. București: E.D.P., București, 1983. 243 p.

Verza,E. Tratat de logopedie. Vol.1.București: Humanitas, 2003. 380 p.

Vianin, P. Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cluj-Napoca: ASCRED, 2011. 407 p.

Vianin, P. La motivation scolaire – Comment susciter le desir d’apprendre? Bruxelles: De Boeck, 2007. 221 p.

Villar, I.O. Cognitive treatment for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Review and new contributions. In: Annuary of Clinical and Health Psychology, 2007, № 3, p. 19-30.

Vrăsmaș, E. Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație. București: V&I Integral, 2007. 191 p.

Vrăsmaș, E. Învățarea scrisului. București: Arlequin, 2011. 216 p.

Vrăsmaș, E., Stănică, C. Terapia tulburărilor de limbaj. București: Secretariatul de Stat pentru handicapați, 1997. 328 p.

Wlodarski, Z. Legitățile psihologice ale predării și învățării. București:EDP, 1980. 211 p.

Zlate, M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 2004. 528 p.

- Абсатова К.А., Мачинская Р.И. Коррекция трудностей письма, связанных с невнимательностью у младших школьников. Москва, 2012. 61 с.
- Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. Москва, 1989. 29 с.
- Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Москва: АПН РСФСР, выпуск 70, 1955, с. 104-148.
- Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Москва, 1997. 53 с.
- Ахутина Т.В. Профилактика и коррекция трудностей обучения письму и чтению: нейропсихологический подход. В: Школа без стресса, 23 мая 2006, с. 29-36 .
- Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. В: Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Москва: МПСИ, 2001. с. 7-20.
- Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников. Москва: В.Секачев, 2008. 128 с.
- Безруких М.М. Обучение письму. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009 (б).608 с.
- Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 84 с.
- Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. Москва: Новая школа, 1994. 81 с.
- Безруких М.М., Логинова Е.С., Флусова Н.В. От буквы к слову, от слова к предложению. Тетрадь № 1 для занятий с детьми, имеющими трудности в обучении чтению и письму. Москва: Вентана-Граф, 2007. 40 с.
- Безруких М.М., Логинова Е.С., Флусова Н.В. От буквы к слову, от слова к предложению. Тетрадь № 4 для занятий с детьми, имеющими трудности в обучении чтению и письму. Москва: Вентана-Граф, 2008. 64 с.
- Беккер К., Совак М. Логопедия. Москва: Медицина, 1981. 288 с.
- Бондаренко А.Н. Дисграфические проявления письма у учащихся младших классов молдавской общеобразовательной школы. В: Вопросы дефектологии в МССР. Кишинев, 1980. с.31-35.
- Бондаренко А.Н. Работа учителя младших классов по преодолению нарушений письма, обусловленных речевыми отклонениями. Кишинёв, 1979. 60 с.
- Боскис Р.М., Левина Р. Е. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции детей. Москва: АПМ РСФСР, выпуск 15, 1948, с. 167-191.
- Бурдина Е.Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма. В: Дефектология, 1996, №3 с. 29-35.
- Буфетов Н.М. Современные проблемы диагностики и коррекции специфических трудностей в обучении школьников. Орск: ОГУ, 2014. 232 с.
- Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. Москва. 2001.160 с.
- Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей школьного и младшего школьного возраста. М.: АСТ Астрель, 2007. 127 с.
- Волкова Л.С. и др., Логопедия: Учебное пособие для педагогических институтов по специальности «Дефектология». Москва: Просвещение, 1989. 527 с.

- Волкова Л.С., Селиверстов В.И. Хрестоматия по логопедии. Москва: ВЛАДОС, Том 2, 1997. 560 с.
- Волкова Л.С., Шаховская С.Н. и др. Логопедия. Москва: ВЛАДОС, 2003. 160 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.2. Проблемы общей психологии. Под.ред. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
- Гада Хаир Бек. Семья и школа как фактор возникновения трудностей в обучении школьников. Москва, 1996. 129 с.
- Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В: Е.В. Шорохова (ред.). Исследование мышления в советской психологии. Москва: Наука, 1966, с. 259-276.
- Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. Москва: Московский университет, 1974. 283 с.
- Гафиатулина Н.Х., Рожено А. В. Настольная книга школьного психолога, учителя начальных классов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 285 с.
- Глозман Ж.М. (ред.) Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе. Москва: Сфера, 2006. 96 с.
- Глозман Ж.М. (ред.) Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам. Москва: ЭКСМО, 2010. 290 с.
- Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения: пособие для детей младшего школьного возраста. Санкт-Петербург:КАРО, 2008, 382 с.
- Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. Москва: ВЛАДОС, 1991. 123 с.
- Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. и др. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии. Москва: ВЛАДОС, 2000. 144 с.
- Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва: Просвещение, 1991. 224 с.
- Жданова О.А. Профилактика дисграфии в дошкольном возрасте. В: Вестник ТГПИ, 2011, №2, с. 149-156.
- Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте. Москва: Медицина, 1962. 299 с.
- Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжёлыми нарушениями произношения. Москва: Просвещение, 1984. 144 с.
- Иваненко С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжёлых нарушениях речи. Москва: Просвещение, 1987. 237 с.
- Иванов Е.С. (ред.) Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений речи и поведения у аномальных детей. Ленинград: ГПИ им. А.И. Герцена, 1989. 138 с.
- Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения у учащихся правой и левой руки. Москва. Автореферат диссертации. 1995. 27 с.
- Кобякова Г.Н. К истории изучения проблемы недоразвития речи детей. В: Вестник ТГПИ, 2011, №2, с. 156-160.

- Ковалёв В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. Москва, Медицина, 1985. 228 с.
- Ковшиков В.А. и др. Принципы и методы логопедической работы. Ленинград: ГПИ имени А.И. Герцена, 1984. 288 с.
- Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 330 с.
- Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 380 с.
- Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Москва: Российское агенство, 2002. 160 с.
- Крупская Е.В., Мачинская Р.И. Возрастные изменения параметров распознавания иерархических стимулов в условиях направленного внимания у детей от 5 до 10 лет. Москва, 2010, Т. 60, № 6, с. 679-686.
- Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва: Просвещение, 1983. 136 с.
- Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи. В: Логопедия. Под ред. Л.С.Волковой. Москва:ВЛАДОС, 2004, с.459-498.
- Лалаева Р.И. Устранения нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. Пособие для логопедов. Москва: Просвещение, 1978.215 с.
- Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб:СОЮЗ, 2003. 224 с.
- Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Москва: АПН РСФСР, 1961. 311 с.
- Левина Р.Е. (ред.). Основы теории и практики логопедии. Москва: Просвещение, 1968. 245 с.
- Левина Р.Е. О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи. В: Вопросы логопедии. Под ред. Левиной Р.Е. Москва: АПН РСФСР, 1959, с.207-253.
- Леонов А.В. О дифференцированном подходе к работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи. В: Дефектология, 1990, №3. с.38-42.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва: Озон, 1981. 584 с.
- Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи. В: Вопросы психологии, № 6, 1996. с. 41-52.
- Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития Санкт-Петербург: Детство пресс, 2004. 208 с.
- Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 320 с.
- Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва: Изд-во МГУ, 1975. 149 с.
- Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. В: Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. Москва: Академия, 2002. с.10-76.
- Лурия А.Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребёнка. Москва: АПН РСФСР, 1956. 93 с.

Ляпидевский С.С., Селиверстов В. И. (ред.). Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. Москва: Просвещение, 1968. 247 с.

Ляпидевский С.С. (ред.). Расстройства речи и голоса в детском возрасте. Москва: Просвещения, 1973. 188 с.

Ляпидевский С.С. Невропатология. Москва: Просвещение, 1969. 335 с.

Ляудис В.И., Негура И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.

Ляудис В.И., Негура И.П. Формирование письменной речи у учащихся начальной школы. Психологическое обоснование к концептуальной модели лица. Челябинск: РЦПИ, 1992. 102 с.

Мачинская Р.И. Нейрофизиологические механизмы произвольного внимания. В: ЖВНД, 2003, Т.53, №2, с. 133-151.

Мачинская Р.И., Крупская Е.В. Созревание регуляторных структур мозга и организация внимания у детей младшего школьного возраста. Когнитивные исследования. Москва: Институт Психологии РАН, 2008, с. 32-48.

Мачинская Р.И., Семенова О.А. Функциональная организация внимания и произвольной регуляции деятельности. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка. (под ред. Фарбер Д.А., Безруких М.М.). Воронеж: НПО МОДЭК, 2009. с.161-224.

Меерсон Я.А. Высшие зрительные функции: зрительный гнозис. Ленинград:Наука, 1986. 163 с.

Микадзе Ю., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. Москва: Российское агенство, 1994. 64 с.

Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 288 с.

Назарова Л.К. О роли речевых кинестезий в письме. В: Советская педагогика, 1952, № 6. с.37-51.

Насонова В.И. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с ЗПР. В: Дефектология, 1979, № 2, с. 24-37.

Овсянникова А.А. Фонематическое восприятие первоклассников с нарушениями письма. В: Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О.Б.Иншаковой. Москва: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. с.108-114.

Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. Москва, 2002. 92 с

Парамонова Л. Логопедия для всех. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 414 с.

Парамонова Л.Т. (ред.). Изучение и коррекция речевых расстройств. Ленинград: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1986. 128 с.

Пермякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе. Екатеринбург: Уральский университет, 2015. 124 с.

Поваляева М. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. Москва: Феникс, 2006.192 с.

Правдина О.В. Логопедия. Глава IV- Нарушение письменной речи. Учебное пособие для дефектологических факультетов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1973, с.205-248.

Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учебно - методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 240 с.

Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения. Методы развития навыков программирования контроля. В: Школа здоровья, №. 4, 1995, с. 66-68.

Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: методическое пособие и рабочая тетрадь. Москва: Теревинф, 2004. 47 с.

Рау Е.Ф., Рождественская В. И. Исправление недостатков произношения у школьников: Пособие для логопедов. Москва: Просвещение, 1980. 223 с.

Репина З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией: Учебное пособие к спецкурсу. Свердлов: ГПИ, 1988. 88 с.

Репина З.А. Нарушения письма у учащихся с дефектами артикуляционного аппарата: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Москва, 1975,25 с.

Российская Е.Н. О некоторых приемах формирования готовности в овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи. В:Дефектология, 2000, № 2, с. 74-82.

Рубинштейн С.Л. Речь. В: Основы общей психологии. Том 2, с.453-493, Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.

Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. Санкт-Петербург: Каро, 2007. 192 с.

Савельева Л.В. Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И.Герцена, 2017, 311 с.

Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. Москва: Просвещение, 1983. 111 с.

Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва: ВЛАДОС, 1997.143 с.

Селиверстов В.И. и др. Практикум по дошкольной логопедии. М.: Просвещение, 1988. 224 с.

Селиверстова В.И. (ред.) Игры в логопедической работе с детьми. Москва: Просвещение, 1981.192 с.

Семаго С.А., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва: АРКТИ, 2001. 84 с.

Семаго С.А., Семаго М.М. Теория и практика оценки психологического развития ребенка. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 384 с.

Семенова О.А. Методика оценки функций произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста. В: Новые исследования (альманах), 2006, Т.10, №2, с.71-98.

Семенова О.А. Нейропсихологический анализ мозговой организации письма. В: Новые исследования (альманах), 2003. № 1, с.115-137.

Семенова О.А. Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе. В: Физиология человека, 2007, Т. 33, №3, с. 115-127.

Семенова О.А., Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. В: Культурно-историческая психология, 2007, №4, с. 39-49.

Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия, 2002. 228 с.

Синклер Р. Психологический аспект неуспеваемости школьников. Москва, 1986. 143 с.

Синяк В.А., Рау Е.Ф. Логопедия. Учебное пособие для дефектолога. Москва: Просвещение, 1970. 184 с.

Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. Москва, ТЦ Сфера, 2003. 42 с.

Сиротюк А.Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. Москва, ТЦ Сфера, 2001. 128 с.

Сиротюк А.Л. Психологические причины трудностей школьников при формировании учебных навыков. В: Логопед, 2008, № 6, 18-32 с.

Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Москва. ТЦ Сфера, 2002.128 с.

Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с ЗПР. В: Дефектология, 1996, № 6 с. 24-28.

Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи. В: Дефектология, 1992, №1- стр. 62- 67.

Спирова Л. Ф., Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи. Москва: Просвещение, 1985. 144 с.

Спирова Л.Ф. Обследование состояния письма и чтения у детей. В: Методы обследования нарушений речи у детей. Москва: АПН СССР, 1982. 183 с.

Сугрובה Г.А., Семенова О.А., Мачинская Р.И. Особенности регуляторных и информационных компонентов познавательной деятельности у детей 7-8 лет с признаками СДВГ. В: Экология человека, 2010, № 11, с. 19-28.

Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития. 2006. 192 с.

Тихомирова Л.Ф., Бассов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль: Академия развития. 1995. 186 с.

Токарева О.А. Расстройства чтения и письма. В сборнике: Расстройства речи у детей и подростков (под ред. С. С.Ляпидовского). Москва: Медицина, 1969, с. 144-155.

Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. Москва: Академия, 2002. 174 с.

Ушакова Т.Н. (ред.). Психологические и психофизиологические исследования речи. Москва: Наука, 1985. 145 с.

Ушакова Т.Н., Чуприкова Н.И. (ред.). Психология высших когнитивных процессов. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 303 с.

Уэллс Г. Осмысление текста: опосредствующая роль письменной речи в деятельности. В: Вопросы психологии, № 6, 1996, с.92-106.

Филипович Е.И. Нарушения письма и чтения. Профилактика дислексии и дисграфии. Москва, 2014. 116 с.

Филичёва Т. Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. Москва: Просвещение, 1989. 223 с.

Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Москва: Айрис-пресс, 2007. 176 с.

Халед А. Причины и особенности в учебной деятельности младших школьников: этнологический аспект. В: Вестник Новгородского Университета, № 79, 2015, с. 85-89.

Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Воронеж: НПО МОДЭК, 2006. 296 с.

Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. 256 с.

Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Москва, 1995. 304 с.

Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. 304 с.

Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающие обучение. Москва, 1999. 78 с.

Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва: Академия, 2007. 384 с.

Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1976. 304 с.

Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи. Москва:ИНТОР, 1998. 112 с.

Яковлева В.В. (ред.). Коррекция нарушений письменной речи. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 208 с.

Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Москва: Просвещение, 1984. 158 с.

Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. Москва: АРКТИ, 1997. 214 с.

Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.Р. Недостатки устной и письменной речи у учащихся начальных классов. В: Учителю о детях с недостатками речи. Москва: АРКТИ, 1997. 131 с.

Anexa 1. Test de dezvoltare intelectuală Zambtzeavicene

Subtestul I

1. Cizma are întotdeauna... (șiret, cataramă, talpă, curelușe, nasture).
2. În țările calde trăiește... (ursul, cerbul, lupul, cămila, foca).
3. Anul are... (24 luni, 3 luni, 12 luni, 4 luni, 7 luni).
4. Luna de iarnă este... (septembrie, octombrie, februarie, noiembrie, martie).
5. În Moldova nu trăiește... (privighetoarea, cocostârcul, sticletele, struțul, graurul).
6. Tatăl este mai în vârstă ca fiul... (deseori, întotdeauna, uneori, rar, niciodată).
7. Mijloc de transport pentru pasageri/călători este... (camion, autobuz, excavator, combină, tractor).
8. Apa întotdeauna este... (limpede, rece, lichidă, albă, gustoasă).
9. Copacul întotdeauna are... (frunze, flori, fructe, umbră, rădăcină).
10. Oraș din Moldova este... (Paris, Chișinău, Londra, Varșovia, Sofia).

Subtestul II

1. Lalea, crin, fasole, romaniță, viorea.
2. Râu, lac, mare, pod, mlaștină.
3. Păpușă, ursuleț, nisip, minge, lopățică.
4. Bălți, Orhei, Chișinău, Soroca, Cahul.
5. Plop, arțar, nuc, stejar, tei.
6. Circumferință, triunghi, patrulater, arătător, pătrat.
7. Ion, Petru, Popescu, Tudor, Andrei.
8. Găină, cocoș, lebădă, găscă, curcan.
9. Număr, împărțire, scădere, adunare, înmulțire.
10. Vesel, rapid, trist, gustos, atent.

Subtestul III

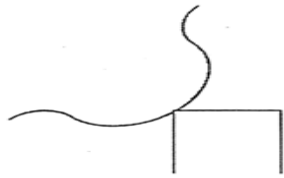
1.	<u>Castravete</u> Legumă	<u>Gheorghină</u> buruiană, rouă, grădină, floare, pământ
2.	<u>învățător</u> elev	<u>Medic</u> ochelari, bolnavi, salon, bolnav, termometru
3.	<u>Legumărie</u> Morcov	<u>Grădină</u> gard, ciuperci, măr, fântână, bancă
4.	<u>Floare</u> Vază	<u>pasăre</u> cioc, pescăruș, cuib, ou, pene
5.	<u>mănușă</u> mână	<u>cizmă</u> ciorapi, talpă, piele, picior, perie
6.	<u>Ceas</u> Timp	<u>termometru</u> sticlă, temperatură, pat, bolnav, medic
7.	<u>Întunecat</u> Luminos	<u>umed</u> însorit, lunecos, uscat, cald, rece
8.	<u>mașină</u> motor	<u>luntre</u> râu, marinar, mlaștină, vâsle
9.	<u>Scaun</u> Lemn	<u>ac</u> ascuțit, subțire, strălucitor, metal
10.	<u>Masă</u> față de masă	<u>podea</u> mobilă, covor, praf, scândură, cuie

Subtestul IV

1. Mătură, lopată –
2. Caras, știucă –
3. Vară, iarnă –
4. Castravete, roșie –
5. Liliac, măcieș –
6. Dulap, pat –
7. Oră, minut –
8. Elefant, girafă –
9. Iunie, iulie –
10. Copac, floare –

2. Testul Bender – Santucci de măsurare a nivelului de dezvoltare al funcției perceptiv-motorii

Proba 1.



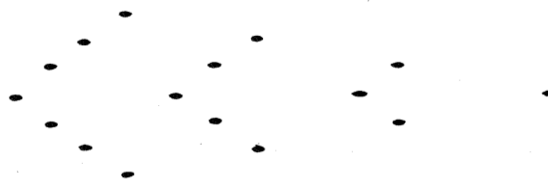
Proba 2.



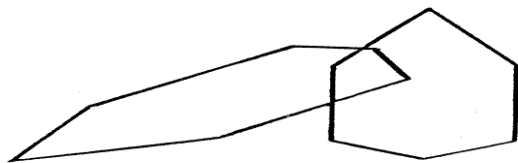
Proba 3.



Proba 4.



Proba 5.



Anexa 3. Testul REVERSAL de evaluare a dificultății de recunoaștere a figurilor inversate

Model de probă

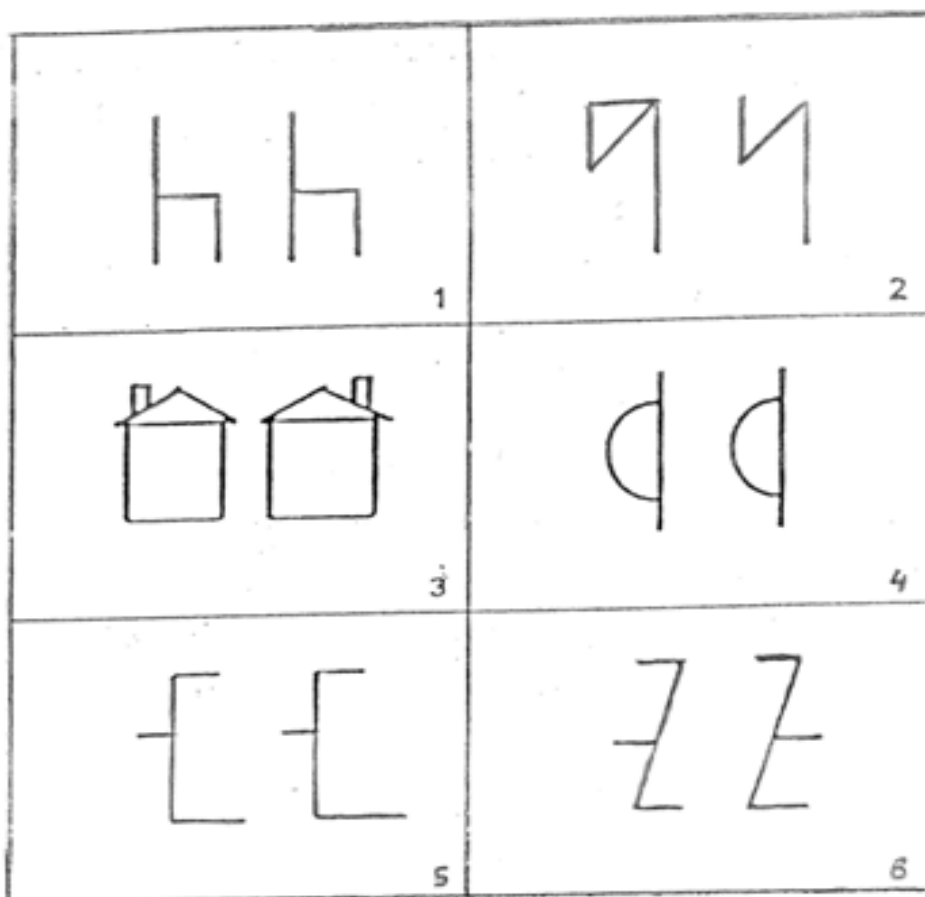
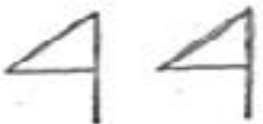


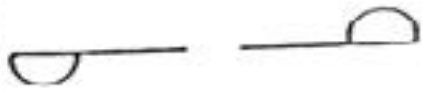

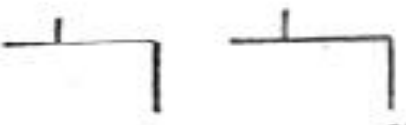


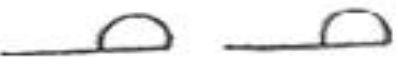
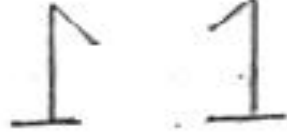






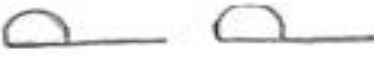





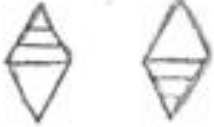



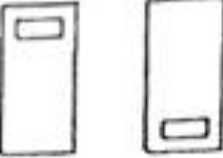
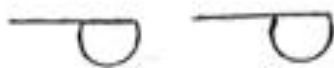
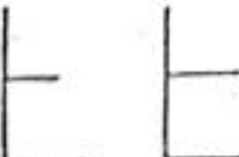
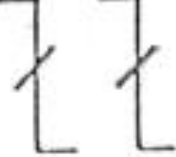

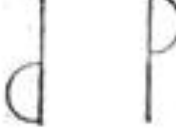
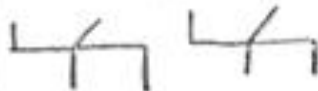
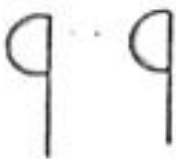

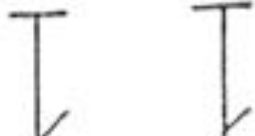



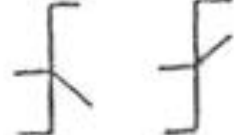
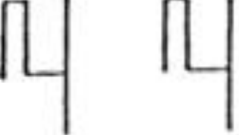





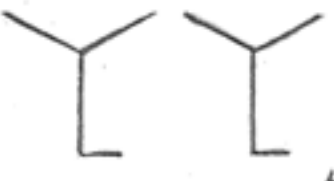

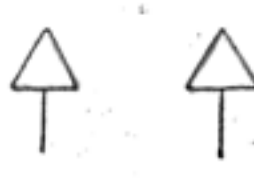



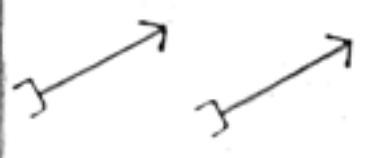
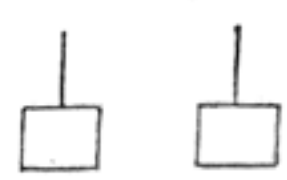
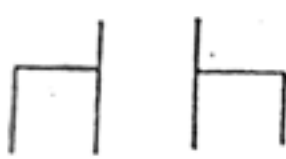

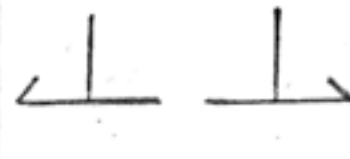

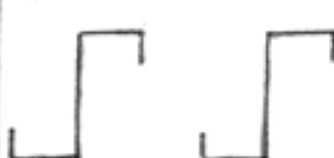

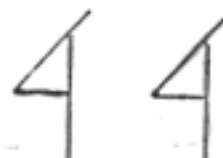







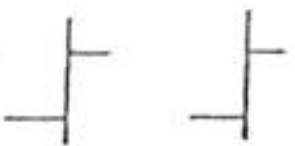
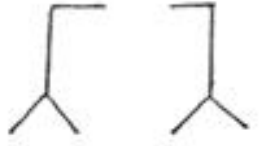


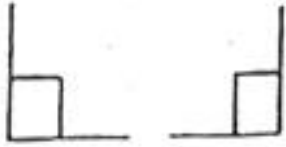
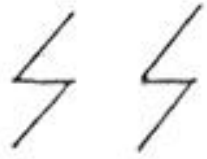




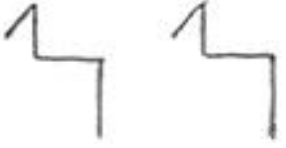






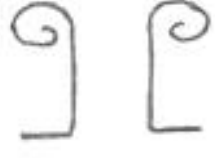
FIG.1

MODELUL PROBĂ

 <p>22</p>	 <p>23</p>	 <p>24</p>
 <p>25</p>	 <p>26</p>	 <p>27</p>
 <p>28</p>	 <p>29</p>	 <p>30</p>
 <p>31</p>	 <p>32</p>	 <p>33</p>
 <p>34</p>	 <p>35</p>	 <p>36</p>
 <p>37</p>	 <p>38</p>	 <p>39</p>
 <p>40</p>	 <p>41</p>	 <p>42</p>

 <p>1</p>	 <p>2</p>	 <p>3</p>
 <p>4</p>	 <p>5</p>	 <p>6</p>
 <p>7</p>	 <p>8</p>	 <p>9</p>
 <p>10</p>	 <p>11</p>	 <p>12</p>
 <p>13</p>	 <p>14</p>	 <p>15</p>
 <p>16</p>	 <p>17</p>	 <p>18</p>
 <p>19</p>	 <p>20</p>	 <p>21</p>

 43	 44	 45
 46	 47	 48
 49	 50	 51
 52	 53	 54
 55	 56	 57
 58	 59	 60
 61	 62	 63

 <p>64</p>	 <p>65</p>	 <p>66</p>
 <p>67</p>	 <p>68</p>	 <p>69</p>
 <p>70</p>	 <p>71</p>	 <p>72</p>
 <p>73</p>	 <p>74</p>	 <p>75</p>
 <p>76</p>	 <p>77</p>	 <p>78</p>
 <p>79</p>	 <p>80</p>	 <p>81</p>
 <p>82</p>	 <p>83</p>	 <p>84</p>

Anexa 5. Chestionarul ”Profilul atențional al copilului”

Vă prezentăm mai jos o listă de afirmații ce descriu comportamentul elevului în prezent sau pe parcursul ultimei săptămâni. Chiar dacă unele afirmații par a nu se potrivi copilului în cauză, vă rugăm să răspundeți la toate cât mai exact.

Nr. crt.	COMPORTAMENTUL	Fals	Uneori parțial adevărat	Adesea foarte adevărat
1.	Nu reușește să termine activitățile pe care le începe	0	1	2
2.	Nu se poate concentra, nu poate fi atent mult timp	0	1	2
3.	Nu poate sta liniștit, se mișcă permanent	0	1	2
4.	Se foiește, deranjându-i pe cei din jur	0	1	2
5.	Visează cu ochii deschiși sau se pierde în propriile gânduri	0	1	2
6.	Este impulsiv, acționează fără să gândească	0	1	2
7.	Are dificultăți în a urma instrucțiunii	0	1	2
8.	Vorbește fără a fi întrebat	0	1	2
9.	Munca sa este murdară, dezordonată	0	1	2
10.	Este neatent, ușor de distras	0	1	2
11.	Vorbește excesiv de mult	0	1	2
12.	Are dificultăți în preluarea sarcinilor (nu înțelege sau înțelege doar parțial ceea ce are de făcut)	0	1	2

Anexa 6. Testul Rey verbal, măsoară memoria verbală imediată

SERIA A

1. tobă
2. perdea
3. curea
4. cafenea
5. școală
6. părinte
7. soare
8. grădină
9. chipiu
10. țăran
11. mustață
12. curea
13. culoare
14. casă
15. râu

”Un bătrân țăran (1) cu o mustață (2) lungă așezat pe o bancă (3) la soare (4) în grădină (5) aproape de un râu (6) mărginit de arbori (7) supraveghea o curcă (8) și găinile (9) sale fumând pipa (10) sa; el privea trecând pe drum (11) prin fața la cafenea (12) aproape de gară (13) un copil care mergea la școală (14).

Acest copil și-a uitat chipiul (15) paltonul (16) și cărțile (17) sale; el suflă într-o trompetă (18) ține un drapel (19) și poartă la curea (20) o mică tobă (21) de culoare (22) vie.

Din casă (23), de la marginea străzii (24) un părinte (25) și frații (26) de după perdea (27); de la fereastră (-28) împodobită cu flori (29) observau atent micul școlar (30).”

SERIA D

1. vioară
2. pom
3. cravată
4. șuncă
5. valiză
6. văr
7. ureche
8. cuțit
9. scară
10. câine
11. banană
12. unealtă
13. vânător
14. găleată
15. câmpie

Un câine (1) al muzicantului (2) orb care cântă din vioară (3) aproape de scara (4) podului (5) păzea cina (6) stăpânului (7) său: pâine (8) și șuncă (9) închise într-o valiză (10) așezată lângă perete (11) printre pietre (12) o unealtă (13) veche, un coș de fructe (14), o banană (15) și o găleată (16) ruginită.

El ciuli o ureche (17) și arată dinții (18) văzând departe pe câmpie (19) aproape de un pod (20) mare de lângă pădure (21) pe un văr (22) al unui vânător (23) care cu pușca (24) și cu un cuțit (26) în mână (27) se apropia fără pălărie (28) și fără cravată (29) cântând un cântec (30).