

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT "ION CREANGĂ"
DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 373.3.015.3(043.3)

CHITOROGA LUCIA

DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS
LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR:
DIAGNOSTIC ȘI INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ

Specialitatea 511.02: Psihologia dezvoltării și psihologia educațională

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

Negură Ion, dr.psihol., conf.univ.

Consultant științific:

Olărescu Valentina, dr.psihol., conf.univ.

Autorul :

Chitoroga Lucia

CHIȘINĂU, 2019

© Chitoroga Lucia, 2019

CUPRINS

	ADNOTARE АННОТАЦИЯ ANNOTATION	5
	LISTA ABREVIERILOR	8
	INTRODUCERE.....	9
1.	ABORDĂRI TEORETICE ALE DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS	15
1.1.	Concepții și interperetări privind dificultățile de învățare a limbajului scris (DILS)	15
1.2.	Modelul funcționării cognitive al lui P.Vianin ca model explicativ al DILS	21
1.3.	Caracterizarea psihologică a activității grafice	26
1.4.	Diagnosticul, indicatorii și formele DILS la elevii din ciclul primar	35
1.5.	Factorii determinanți și consecințele psihologice ale DILS	46
1.6.	Concluzii la capitolul 1	52
2.	CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	55
2.1.	Scopul, obiectivele, ipotezele și metodologia cercetării experimentale a DILS ..	55
2.2.	Prezentarea și interpretarea rezultatelor cercetării	63
2.3.	Concluzii la capitolul 2	103
3.	INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR	105
3.1.	Scopul, obiectivele, ipoteza și metodologia experimentului formativ	105
3.2.	Caracterizarea programului de intervenție psihologică în DILS	107
3.3.	Desfășurarea experimentului formativ	112
3.4.	Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute în experimentul formativ.....	123
3.5.	Concluzii la capitolul 3	144
	CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	147
	BIBLIOGRAFIE	151
	ANEXE	170
1.	Instrumente psihologice utilizate	171
1.1.	Testul de dezvoltare intelectuală Zambatzeavicene	171
1.2.	Testul Bender – Santucci	173
1.3.	Testul Reversal	174
1.4.	Testul Toulouse-Pieron	179
1.5.	Chestionarul Profilul atențional al copilului.....	180
1.6.	Testul Rey verbal	181
2.	Rezultatele obținute în experimentul de constatare	183
2.1.	Datele pentru calculul pragului de selecție: subiecți DILSA vs. subiecți DILST: scor pe indicatori și scor general	183
2.2.	Datele privind diferențele semnificative dintre scorurile la indicatorii grafici la subiecții DILSA vs. subiecții DILS	183
2.3.	Analiza descriptivă, erori de scriere la subiecții DILSA	185
2.4.	Analiza descriptivă, erori de scriere la subiecții DILST	185
2.5.	Analiza comparativă, erori de scriere, subiecții DILSA vs. DILST	186

2.6.	Analiza descriptivă, structuri psihice și de personalitate, subiecți DILSA	187
2.7.	Analiza descriptivă, structuri psihice și de personalitate, subiecți DILST	188
2.8.	Analiza comparativă, structuri psihice și de personalitate, subiecți DILSA vs. subiecți DILST	190
2.9.	Analiza descriptivă, structuri psihice și de personalitate, subiecți băieți cu DILSA	192
2.10.	Analiza descriptivă, structuri psihice și de personalitate, subiecți băieți cu DILST	194
2.11.	Analiza comparativă, structuri psihice și de personalitate, subiecți băieți cu DILSA vs. subiecți băieți cu DILST	196
2.12.	Analiza descriptivă, structuri psihice și de personalitate, fete cu DILSA	197
2.13.	Analiza descriptivă, structuri psihice și de personalitate, fete cu DILST	199
2.14.	Analiza comparativă, structuri psihice și de personalitate, fete cu DILSA vs. fete cu DILST	200
2.15.	Analiza comparativă, structuri psihice și de personalitate, fete cu DILSA vs. băieți cu DILSA	202
2.16.	Analiza comparativă, structuri psihice și de personalitate, fete cu DILST vs. băieți cu DILST	203
3.	Rezultatele obținute în experimentul de formare	205
3.1.	Analiza descriptivă, erori de scriere la GE, faza test	205
3.2.	Analiza descriptivă, erori de scriere la GC, faza test	206
3.3.	Analiza descriptivă, structuri psihice solicitate de scris, GE, faza test	207
3.4.	Analiza descriptivă, structuri psihice solicitate de scris, GC, faza test	208
3.5.	Analiza comparativă, structuri psihice solicitate de scris, GE vs. GC, test	209
3.6.	Analiza comparativă, erori de scriere, GE vs. GC, faza test	210
3.7.	Analiza descriptivă, structuri psihice solicitate de scris, GE, faza retest	211
3.8.	Analiza comparativă, structuri psihice solicitate de scris, GE, test-retest.....	212
3.9.	Analiza descriptivă, structuri psihice solicitate de scris, GC, faza retest	213
3.10.	Analiza comparativă, structuri psihice solicitate de scris, GC, test-retest	214
3.11.	Analiza comparativă, structuri psihice solicitate de scris, GE vs GC, retest	215
3.12.	Analiza descriptivă, erori de scriere, GE, faza retest	216
3.13.	Analiza comparativă, erori de scriere, GE, test-retest	217
3.14.	Analiza descriptivă, erori de scriere, GC, faza retest	218
3.15.	Analiza comparativă, erori de scriere, GC, faza test-retest.....	219
3.16.	Analiza comparativă, erori de scriere, GE vs. GC, faza retest	220
4.	Prezentarea activităților din cadrul programului de intervenție și a materialelor ilustrative utilizate	221
4.1.	Prezentarea activităților	221
4.2.	Prezentarea materialelor ilustrative utilizate	274
	DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	286
	CV-ul AUTORULUI	287

ADNOTARE

Chitoroga Lucia. *Dificultăți de învățare a limbajului scris la elevi din ciclul primar: diagnostic și intervenție psihologică. Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2019.*

Structura tezei: Teza este constituită din adnotare, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 293 de titluri bibliografice, 39 anexe, 150 pagini text de bază, 30 figuri, 35 tabele; rezultatele obținute sunt publicate în 15 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: dificultăți de învățare (DI), dificultăți de învățare a limbajului scris (DILS), dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate (DILSA), dificultăți de învățare a limbajului scris tipice (DILST), activitate grafică, scris, intervenție psihologică, profil psihologic, diagnostic, structuri psihice, factori de personalitate.

Domeniul de studiu: psihologia învățării elevilor din ciclul primar.

Scopul cercetării constă în identificarea particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu DILS, stabilirea cauzelor psihologice ce generează acest fenomen, elaborarea unui program de intervenție psihologică prin intermediul căruia pot fi reduse DILSA și diminuate efectele lor negative.

Obiectivele cercetării: analiza abordărilor teoretice ale DILS la elevii din clasele primare; elaborarea metodologiei de diagnosticare și identificare a elevilor cu DILS; studierea comparativă a elevilor cu DILSA și a celor cu DILST; identificarea carențelor în dezvoltarea proceselor psihice și a însușirilor de personalitate care generează DILSA; determinarea setului de structuri psihice care asigură învățarea și dezvoltarea limbajului scris; întocmirea unui program de remediere a carențelor ce produc fenomenul DILSA; formularea recomandărilor psihologice cu caracter practic.

Problema științifică importantă soluționată constă în **identificarea** particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu DILS, **stabilirea** cauzelor psihologice ce generează acest fenomen, **elaborarea** unui program de intervenție psihologică în DILS, centrat pe dezvoltarea prioritară a structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris, **având drept efect** reducerea semnificativă a nivelului DILS la subiecții experimentali.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute rezidă în faptul că pentru prima dată în Republica Moldova fenomenul DILS a fost analizat și interpretat din perspectivă psihologică, au fost relevate și descrise particularitățile psihice și de personalitate ale elevilor cu DILS și au fost stabilite condițiile de ordin psihologic care fac posibilă diminuarea DILS.

Semnificația teoretică a lucrării se referă la cunoștințele științifice obținute despre natura psihologică a DILS și caracteristicile ei esențiale ce-i conferă identitate în raport cu alte concepte din zona tulburărilor de limbaj; despre structurile psihice responsabile de învățarea limbajului scris de către elevii din ciclul primar; despre profilul psihologic al elevului cu DILS; despre strategiile de diminuare a DILS, orientate spre identificarea și lichidarea cauzelor psihologice ce generează fenomenul DILS.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea, implementarea și validarea unui program de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea setului de structuri psihice, responsabile de învățarea limbajului scris la elevii cu DILS din ciclul primar, care poate fi utilizat în procesul instruirii școlare cu efect benefic asupra calității însușirii limbajului scris și reușitei școlare a elevilor mici, în propunerea unui set de recomandări practice privind eficientizarea activităților de asistență psihologică a elevilor cu DILS, în elaborarea și prepararea pentru punere în uz practic a metodologiei de diagnosticare, măsurare și evaluare a DILS.

Implementarea rezultatelor științifice obținute. Rezultatele științifice obținute sunt implementate în procesul de formare inițială a psihologilor și a cadrelor didactice la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, în special, la disciplinele: **Psihologia educațională, Psihologia limbajului, Psihologia dezvoltării** și în cadrul activităților de consultanță și consiliere psihologică a elevilor cu dificultăți de învățare și a părinților lor.

АННОТАЦИЯ

Киторога Лучия. Трудности усвоения письменной речи младшими школьниками: диагноз и психологическая интервенция. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинэу, 2019.

Структура диссертации: Диссертация состоит из аннотации, введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, 293 библиографических названий, 39 приложений, 150 основных текстовых страниц, 30 рисунков, 35 таблиц; полученные результаты опубликованы в 15 научных статьях.

Ключевые слова: трудности учения (DI), трудности усвоения письменной речи (DILS), акцентуированные трудности усвоения письменной речи (DILSA), типические трудности усвоения письменной речи (DILST), письмо, психологическая интервенция, психологический профиль, диагностика, психические структуры, личностные факторы.

Область исследования: психология обучения младших школьников.

Цель исследования - выявить психические и личностные особенности учащихся начальных классов с диагнозом трудности усвоения письменной речи (далее аббревиатура DILS), определить психологические причины, порождающие это явление, и разработать стратегии и психологические методы, с помощью которых их можно преодолеть.

Задачи исследования: анализ теоретических подходов к DILS у учащихся младших классов; разработка методологии диагностики DILS; выявление различий между школьниками с DILSA и с DILST; выявление недостатков в развитии психических процессов и личностных качеств, порождающих DILSA; разработка специальной программы психологической интервенции по преодолению DILS.

Новизна и научная оригинальность полученных результатов заключаются в том, что впервые в Республике Молдова феномен DILS был проанализирован и интерпретирован с психологической точки зрения, выявлены и описаны психические и личностные особенности младших школьников с DILS и определены психологические условия которые позволяют преодолеть DILS.

Решаемая важная научная проблема заключается в выявлении психических и личностных особенностей учащихся начальной школы с диагнозом DILS, в определении психологических причин, порождающих этот феномен, разработке программы психологической интервенции в DILS, ориентированной на интенсивное развитие психических структур, ответственных за усвоение письменной речи, что привело к значительному сокращению DILS у испытуемых экспериментальной группы.

Теоретическое значение работы состоит в приобретении научных знаний о психологической природе DILS и ее существенных признаках, о психических структурах, ответственных за усвоение письменной речи младшими школьниками; о психологическом профиле школьника с DILS; о стратегиях преодоления DILS.

Прикладным значением диссертации является разработка, реализация и обоснование программы психологической интервенции, направленной на развитие набора психических структур, ответственных за усвоение письменной речи, которые могут использоваться в процессе школьного образования с положительным эффектом, выработка практических рекомендаций по улучшению психологической помощи младших школьников с DILS, разработка и подготовка к практическому использованию методологии диагностики, измерения и оценки DILS.

Внедрение научных результатов. Полученные научные результаты внедрены в процесс профессиональной подготовки психологов и школьных учителей в КГПУ «Ион Крянгэ», в развитие и обогащение содержание курсов: педагогическая психология, психология речи, психология развития, в процесс психологического консультирования учащихся с DILS и их родителей.

ANNOTATION

Chitoroga Lucia. *Difficulties in learning writing language skills for primary cycle pupils: psychological diagnostic and intervention. Doctor degree thesis in psychology, Chishinau, 2019.*

Thesis structure: The thesis comprises an annotation, introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 293 bibliographic titles, 39 annexes, 150 pages of basic text, 30 figures, 35 tables; the results are published in 15 scientific papers.

Keywords: learning difficulties (DI), difficulties in learning writing language (DILS), accentuated difficulties in learning writing language (DILSA), typical difficulties in learning writing language (DILST), writing, psychological intervention, psychological profile, diagnostic, psychic structures, personality factors.

Field of study: the psychology of learning for the primary cycle pupils.

The aim of the research consists in identifying psychic and personality peculiarities for the primary cycle pupils, who are diagnosed with difficulties in learning writing language skills (from now on DILSA), determining the psychological causes which generate this phenomenon and elaborating psychological strategies and techniques through which it would be possible to reduce the DLWL and respectively decrease the negative effects.

Research objectives: the analysis of the theoretical approaches to the DILS phenomenon; developing the methodology for diagnosis of pupils with DILSA; identifying differences between pupils with DILSA and those with DILST; revealing deficits in developing psychic processes and personality traits which generate DILSA; elaborating a new programme of special psychological intervention for pupils with DILSA; advancing recommendations.

Scientific novelty and originality of the obtained results lies in the fact that for the first time in the Republic of Moldova the DILSA phenomenon has been analyzed and interpreted from the psychological perspective, certain psychic peculiarities and personality traits have been revealed and described that are specific for pupils with DILSA, and finally we have established the psychological order requirements which make possible a decrease in DILSA.

The important scientific problem which has been solved consists in the *identification* of psychic peculiarities and personality traits of pupils from the primary cycle who are diagnosed with DILS, *establishing* psychological causes that generate this phenomenon, *developing* a programme of psychological intervention for DILSA, *focused* on enhanced development of psychic structures responsible for learning writing language, *having as effect* a significative decrease of the level of DILSA for the experimental subjects.

The theoretic value of the research refers to the scientific knowledge obtained about the psychological nature of DILS and essential characteristics which renders identity relative to other concepts from the field of language disorders; about the psychic structures which are responsible for learning writing language skills by pupils in the primary cycle; about the psychological profile of the pupil with DILS skills; about strategies for diminishing DILS.

Applicative value of the research consists in the development, implementation and validation of a programme for psychological intervention in DILS, which would be able to apply and use during the school teaching process, with a beneficial effect upon the quality of acquisition of writing language skills and school performance of young schoolchildren; the proposal of a set of practical recommendations regarding streamlining activities of psychological assistance for the pupils with DILS skills, in the development and preparation for implementation of diagnostic, as well as psychometric and evaluation methodology for DILS.

Implementation of the obtained scientific results. The obtained scientific results are being implemented in the process of primary training of psychologists and didactic staff at the State Pedagogical University „Ion Creangă”, for instance at the academic disciplines: **Educational Psychology, Language Psychology, Development Psychology** as well as during the counseling activities and consultancy for pupils with difficulties in learning and their parents.

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

Actualitatea și importanța problemei cercetate. 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, să le aloce. 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” [108, p.30].

Școala este locul unde copiii vin pentru a învăța, un gen de tărâm al fătăduinței 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 [284, 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.

Problemei DILS la copii i-au fost consacrate un șir impunător de lucrări științifice [1, 69, 103, 108, 109, 110, 120, 121, 132, 136, 162, 163, 166, 169, 171, 175, 178, 184, 256, 278, ș.a.], totuși actualitatea ei nu scade, ba dimpotrivă sporește. În contextul actual al societății noastre în care luxul de a-și școli copiii în instituții private, într-o ambianță plăcută, cu număr redus de copii în clasă este apanajul celor puțini la număr, cei mai mulți însă luptă zi de zi pentru a asigura copiilor minimul necesar, iar odraslele lor au parte de clase supraaglomerate, de învățători sufocați de goana după curiculă care pierde din vedere nu doar specificul individual al fiecărui copil, ci și dificultățile de învățare cu care se confruntă o parte dintre ei.

Actualitatea temei cercetate este 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 ce, la rândul-i, diminuează rata eșecului școlar și a consecințelor psihologice nefaste; de complexitatea etiologiei și a mecanismelor de producere a DILS ce suscită interesul cercetătorilor din diverse domenii: psihologie, logopedie, neuropsihologie etc.

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 [189, 123, 119, 120]. 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: J. de Ajuriaguerra [1], S.Kirk [278], B.Bateman [257], P.Vianin [108], P.E.Левина [169, 170, 171], P.M.Боскис [130], M.E.Хватцев [242], С.С.Ляпидевский [180, 181, 182], A.B.Ястребова [252, 253, 254], H.A.Никашина [62], Л.К.Назарова [191], P.И.Лалаева [166, 167, 168], Л.Н.Ефименкова [151], B.И.Насонова [193], И.Н.Садовникова [210, 211], O.A.Токарева [234], Л.С.Цветкова [243, 244, 246,], O.B.Правдина [199], Л.Ф.Спирова [229, 230], B.И.Ляудис și И.П.Негурэ [183, 184], T.B.Ахутина [119, 120, 121], K.A.Абсатова [115], И.Мачинская [186, 187], M.M.Безруких [122, 123], H.M.Буфетов [132], T.Визель [134], E.И.Филипович [239], T.A.Фотекова [241], și a.

În psihologia de limbă română problema DILS a fost cercetată de C. Păunescu [69, 70, 71], C.Calavrezo [14], N.Toncescu [101], I.Străchinaru [97], E.Verza [105, 106, 107], I.Mititiuc [53, 54], G.Burlea [10, 11, 12], D.Ungurean [102], C.Stănică [111], E.Vrașmaș [109, 110], D.Schipor [92], D.Popa [75], C.David [34], I.Negură [57, 58, 59], N.Bucun [8, 9], V.Olărescu [64, 65, 66], M.Rotaru [87], A.N.Bondarenco [128, 129], V.Rusnac [88, 89], V.Cojuhari [33]și a.

Realizările cercetătorilor ce au studiat fenomenul DILS sunt consistente și valoroase, constatăm, totuși, 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, în literatura de specialitate studiată, răspunsuri concludente la întrebări foarte importante pentru 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.

Scopul cercetării constă în identificarea particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu dificultăți de învățare a limbajului scris, stabilirea cauzelor psihologice ce generează acest fenomen; elaborarea unui program de intervenție psihologică prin intermediul căruia pot fi reduse DILS și diminuate efectele lor negative.

Obiectivele cercetării, ca detalieri ale scopului de cercetare, sunt:

1. Analiza abordărilor teoretice ale DILS la elevii din ciclul primar.
2. Elaborarea metodologiei de diagnosticare și identificare a elevilor cu DILS.
3. Studiarea comparativă a elevilor cu DILSA și a celor cu DILST în vederea descoperirii diferențelor dintre ei privind gradul de dezvoltare a structurilor psihice, implicate în învățarea limbajului scris.
4. Identificarea carențelor în dezvoltarea structurilor psihice care generează DILSA.
5. Determinarea setului de structuri psihice care asigură învățarea și dezvoltarea limbajului scris.
6. Elaborarea unui program de remediere a carențelor din structurile psihice responsabile de învățarea limbajului scris (carențe ce produc fenomenul DILSA) și realizarea lui în cadrul unei intervenții psihologice speciale cu elevi DILSA.
7. Formularea unor recomandări psihologice cu caracter practic privind diminuarea dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute rezidă în faptul că pentru prima dată în Republica Moldova fenomenul DILSA a fost analizat și interpretat din perspectivă psihologică, au fost relevate și descrise particularitățile psihice și de personalitate ale elevilor cu DILSA și au fost stabilite condițiile de ordin psihologic care fac posibilă diminuarea DILSA prin neutralizarea sau înlăturarea cauzelor ce le produc.

Problema științifică importantă soluționată constă în **identificarea** particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu dificultăți de învățare

a limbajului scris, **stabilirea** cauzelor psihologice ce generează acest fenomen, **elaborarea** unui program de intervenție psihologică în DILS, centrat pe dezvoltarea prioritară a structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris, **având drept efect** reducerea semnificativă a nivelului DILS la subiecții experimentali.

Semnificația teoretică a lucrării se referă la cunoștințele științifice obținute despre natura psihologică a DILS și caracteristicile ei esențiale ce-i conferă identitate în raport cu alte concepte din zona tulburărilor de limbaj; despre structurile psihice responsabile de învățarea limbajului scris de către elevii din ciclul primar; despre profilul psihologic al elevului cu DILS; despre strategiile de diminuare a DILS, orientate spre identificarea și lichidarea cauzelor psihologice ce generează fenomenul DILS.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea, implementarea și validarea unui program de intervenție psihologică orientat spre dezvoltarea setului de structuri psihice, responsabile de învățarea limbajului scris la elevii cu DILS din ciclul primar, care poate fi utilizat, în procesul instruirii școlare, cu efect benefic asupra calității însușirii limbajului scris și reușitei școlare a elevilor mici, propunerea unui set de recomandări practice privind eficientizarea activităților de asistență psihologică a elevilor cu DILS, în elaborarea și punerea în uz practic a metodologiei de diagnosticare, măsurare și evaluare a DILS.

Aprobarea rezultatelor științifice obținute. Aspectele mai importante ale cercetării au fost raportate, discutate și analizate în cadrul ședințelor catedrei de psihologie a Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" și a mai multor foruri și evenimente științifice, cum ar fi: Simpozionul internațional "**Fereastra către stele**", din 26-27 mai 2018, Ed. a II-a, din Iași, România; Simpozionul cu participare internațională "**Școala – principala modalitate de păstrare a libertății sufletului în mediul penitenciar**", din 09-10 iunie 2017, Ed. a III-a, din Bacău, România; Conferința practico-științifică cu participare internațională "**Practica psihologică modernă**", organizată de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din 8.12.2017; Conferința științifică cu participare internațională "**Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare**", organizată de Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, în 15.12.2017; Conferința științifică anuală de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic al Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" pentru anul 2016 "**Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului**"; Conferința științifică anuală de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic al Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă" pentru anul 2015 "**Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare a Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă"**" și a.

Volumul tezei. Teza cuprinde adnotarea (în limba română, engleză, rusă), introducerea, trei capitole, concluziile generale și recomandări, bibliografie din 293 de titluri, 39 anexe și este perfectată pe 150 pagini text de bază, inclusiv 30 figuri și 35 tabele.

Sumarul compartimentelor tezei. În **INTRODUCERE** este argumentată actualitatea și importanța problemei de cercetare vizând diminuarea dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar, este expus și fundamentat suportul conceptual și metodologic al cercetării, este formulat scopul și obiectivele cercetării, este enunțată problema științifică importantă soluționată, se dă o caracterizare succintă a lucrării subliniindu-se noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute, importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării.

În capitolul 1, intitulat **„ABORDĂRI TEORETICE ALE DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS”** se examinează concepțiile și teoriile explicative ale dificultăților de învățare, sunt abordate dificultățile prin prisma modelului cognitiv de procesare a informației a lui P. Vianin, se analizează conținutul și structura activității grafice, etapele pe care le parcurge învățarea limbajului scris; sunt relevate condițiile de ordin psihologic care asigură învățarea limbajului scris, indicatorii care servesc drept repere în diagnosticarea DILS și a formelor lor de manifestare, de asemenea, sunt elucidați factorii determinanți ai DILS, cât și consecințele psihologice ale acestora. Capitolul se încheie cu lansarea problemei și a ipotezelor de cercetare și prezentarea scopului și obiectivelor de cercetare.

Capitolul 2, **„CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR”** prezintă scopul, obiectivele și ipotezele experimentului de constatare, instrumentarul utilizat și eșantionul cercetat. În cadrul acestui capitol sunt relevate frecvența DILS printre elevii clasei a doua din ciclul primar, tipurile și ponderea erorilor din scrisul elevilor cu DILSA comparativ cu DILST, date despre nivelul de dezvoltare al proceselor și al însușirilor psihice la elevii cu DILSA comparativ cu elevii cu DILST: funcția perceptiv-motorie, capacitatea de orientare spațio-temporală, maturitatea schemei corporale, capacitatea de concentrare a atenției, productivitatea memoriei auditiv-verbale și a celei vizuale, inteligența și gândirea, profilul de personalitate al elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris. Datele experimentului de constatare au evidențiat structurile psihice responsabile de învățarea limbajului scris a căror carențe generează fenomenul DILSA.

În capitolul 3, **„INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS”** sunt enunțate scopul, obiectivele și ipoteza experimentului de formare; este caracterizat programul de intervenție psihologică și principiile

după care acesta a fost conceput și realizat, metodele și procedeele prin intermediul cărora a fost implementat; sunt prezentate secvențe din programul de intervenție ca mostre pentru înțelegerea modului în care a funcționat programul; sunt expuse principalele rezultate oferite de experimentul formativ obținute din compararea și analiza datelor grupului experimental de la test-retest și din compararea și analiza datelor grupului experimental cu cele ale grupului de control de la retest.

CONCLUZIILE GENERALE ȘI RECOMANDĂRILE reprezintă o viziune de ansamblu a demersului de cercetare a DILS la elevii mici în cele trei ipostase ale sale: studiul teoretic al problemei diminuării DILS, studiul experimental de constatare și studiul experimental cu caracter formativ; conține principalele rezultate științifice ale lucrării; enunță problema științifică importantă soluționată în cercetare și propune, în temeiul rezultatelor obținute, recomandări și sugestii vizând cercetările de perspectivă și măsurile de îmbunătățire a asistenței psihologice a elevilor cu DILS.

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 [15, 84, 85, 86, 34]. J. Bruner 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 [7]. 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...”[102, p. 13].

În acest sens, A.Ф.Ануфриев și С.Н.Костромина [118], Т.В.Ахутина [120], Ж.М.Глозман [147], Н.К.Корсакова, Е.Ю.Балашова, Ю.В.Микадзе [163], Е.И.Филипович [239] și a. afirmă că 15-40% dintre elevii mici se confruntă cu dificultăți de învățare, iar D.Ungureanu [102], 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 termenul de ”learning disabilities” în cadrul unei Conferințe a Fundației pentru Copiii cu Handicap Perceptiv, definindu-le în premieră ca: *”tulburări concretizate în dezvoltarea emoțională și comportamentală încetinită, nefiind condiționate de întârzieri mentale, deficiențe senzoriale, factori culturali sau instructionalii”*[278, p.262]. Termenul de ”disabilități”, 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 disabilități, dar ea poate apărea și din multe alte cauze și motive conjuncturale, incidentale, aleatorii” [102, 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.B.Ахутина [119, 120], Н.М.Пылаева [201], Н.В.Дубровинская și М.М. Фарбер [150], М.М.Безруких [122, 123] 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 [267].

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” [267, 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 [267].

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” [102, 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 unei intervenții psihologice specializate”* [102, 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”* [92, p.4].

D.A.Фарбер și Н.В.Дубровинская [150], М.М.Безруких [122,123], Т.В.Ахутина [120,121], Т.Г.Визель [134], Н.М.Буфетов [132] 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 tentative 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 [278] de a fi semnalat în premieră existența DI și de a le fi definit. B.Bateman [257] 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 [19].

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” [92, 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*” [102, p.73].

Pentru a exprima dificultatea de învățare a scrisului și cititului în ciclul primar se utilizează termenii ”poor reading” sau ”poor writing”, deoarece ”scrisul și citirea sunt două laturi complementare ale aceluiași proces” [12, 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/scriș-citit* și conceptele pe care le reprezintă au fost utilizați de С.С.Ляпидевский [181, 182], Р.М.Боскис [128], Р.Е.Левина [169, 170, 171], Н.А.Никашина [62], А.И.Бондаренко [128, 129], Л.Ф.Спирова [229, 230], О.В.Правдина [199], Р.И.Лалаева [166, 167, 168], И.Н.Садовникова [210, 211], А.В.Ястребова [252], Е.А.Логинова [175], Л.С.Волкова [135, 136, 137], Л.С.Цветкова [244, 246], О.Б.Иншакова [157], С.Пăunescu [69], N.Toncescu [101], C.Calavrezzo [14], C.Stănică și E.Vrăsmaș [111], G.Burlea [12], C.David [34] și a.

Termenii *disgrafie, tulburări lexo-grafice, tulburări dislexo-disgrafie* se întâlnesc la: N.Toncescu [101], I.Străchinaru [97], V.Rusnac [88], О.В.Правдина [199], С.Ф.Иваненко [155], Л.С.Волкова [136, 137], Л.В.Венедиктова [139], А.Н.Корнев [161, 162], Л.Ф.Спирова [229, 230], А.В.Ястребова [254], Т.Б.Филличева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина [240], М.Хватцев [242], К.Беккер și М.Совак [127], V.M.Kogan [277], О.А.Токарева [234], E.Verza [106], I.Străchinaru [97], N.Toncescu [101], Л.Н.Ефименкова [151], В.А.Синяк, Е.Ф.Pay [222], D.K.Hanbury [276], R. Richards [288], G.Reid, Fawcett A. [286] și a.

Conceptul *Dificultăți de învățare a limbajului scris* a fost dezvoltat de S.Kirk [278], Б.Г.Ананьев [117], Н.К.Корсакова [163], Ю.В.Микадзе [189, 190], С.Г.Шевченко [247], Т.В.Ахутина [119, 120, 121], Е.У.Буфетов [132], М.Е.Пермякова [197], М.М.Безруких [123, 124], А.Л.Сиротюк [224, 225], К.А.Абсатова și Р.И.Мачинская [115], Д.А.Фарбер și Н.Б.Дубровинская [150], D.Ungureanu [102], D.Popă [75], D.Schipor [92], V.Olărescu [65], P.Vianin [108], S.Graham, K.R.Harris, D. Perrin [273, 274, 275], și a.

Deși le numesc cu termeni diferiți toți autorii se referă la aceiași indicatori-erori simptomatice ce afectează ușor, mediu sau grav "armonia" 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, alteleori 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 susține 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, de același autor, în afara zonei dificultăților de învățare a limbajului scris, menționându-i utilitatea în desemnarea tulburărilor profunde, severe, asociate cu deficiențe semnificative* [102].

Termenii de "dislexie-disgrafie", spune N.Toncescu, sunt rezervați pentru acele tulburări în deprinderea scris-cititului care au un substrat organic, o etiologie, o simptomatologie și evoluție specifică [101].

P. Popescu-Neveanu definește dificultățile de învățare ale limbajului scris-citit ca fiind o perturbare a învățării citirii și scrierii [76].

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" [123].

E.A.Логинава 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* [175].

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 de 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.***

Caracteristicile esențiale ce definesc conceptul de DILS:

- 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 provocate și alimentate de circumstanțe psiho-educative și pedagogice.

- au loc în special în perioada școlarității primare.

DILS este un fenomen evident indesezirabil al vieții școlare, dar care se produce, precum afirma D.Ungureanu, în condițiile unei inteligențe normale, a unei ambianțe familiare firești, a normalității activității perceptive, 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 funcționării cognitive al lui P. Vianin ca model explicativ al dificultăților de învățare

În cea de-a doua jumătate a secolului XX eforturile intelectuale ale 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.106]. 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 [114, 90]. Astfel, fenomenele psihice sunt văzute ca procesări ale informației între inputul senzorial și outputul motor [52].

P. Vianin 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 [apud.108].

Modelul lui P. Vianin, expus mai jos, reprezintă o abordare noncategorială, una dintre cele mai operaționale și explicate 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 sau captarea/luarea informației din mediu.

A doua, faza de prelucrare a informațiilor luate în procesorul central al creierului (localizat în cortexul frontal și prefrontal): 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, elaborat de 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” [108, 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 contextul psihologiei cognitive, 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” [39, p. 86] .

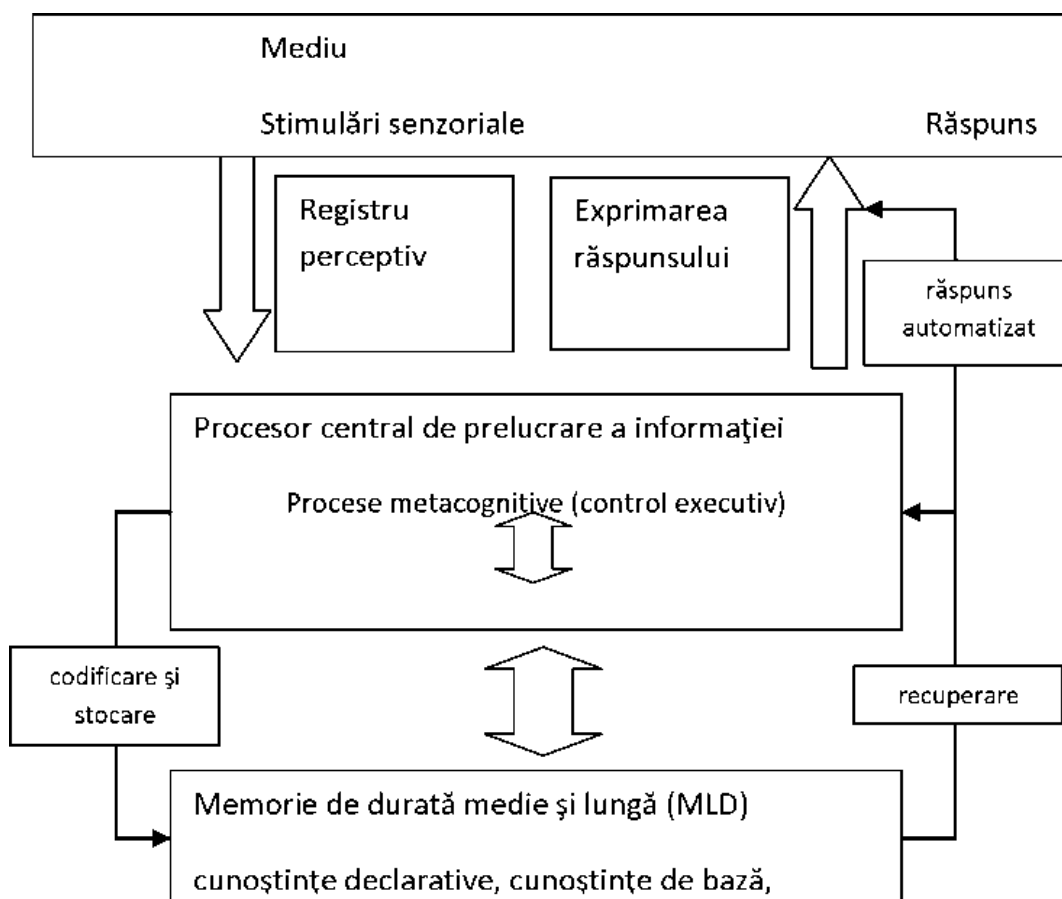


Fig. 1.1. Modelul funcționării cognitive după P.Vianin [Vianin, 2011]

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 [108].

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. Uneltele 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 argumentat

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” [108, p.99], este central prin rolul său de prelucrare, identificare, comparare, organizare și analiză a perceptelor/informațiilor.

Procesorul central este responsabil de cele 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, seriarea, categorizarea, clasificarea, structurarea.

A doua categorie de procese sunt unelte care servesc la înțelegerea informației, plecând de la materialul cognitiv pregătit de uneltele 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 semnificante” [108, 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 [108].

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 [140] și А.Н.Леонтьев [173] 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 [138, 139, 140], А.Р.Лурия [176, 177, 178], А.А.Леонтьев [173], Л.С.Цветкова [243, 245, 246], Б.Г.Ананьев [117], Р.Е.Левина [171], С.С.Ляпидевский [182], О.А.Токарева [234], Р.И.Лалаева [165, 166, 167, 168], Т.В.Ахутина [119, 120, 121]; О.А.Семенова [217, 218], С.Пăunescu [70, 71, 72], N.Toncescu [101], C.Calavrezo [14], I.Străchinaru [97], T.Slama-Cazacu [94], M.Farcaș [37, 38] 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 psihofiziologic obligatoriu pentru învățarea limbajului scris și constituie conținutul psihologic al scrierii.

Constituirea, consolidarea și conservarea acestor verigi este definitorie pentru învățarea eficientă a limbajului scris. Р.М.Боскис [130], Р.Е.Левина [169, 170, 171] susțin necesitatea conservării analizei auditive. А.Р.Лурия [176, 178, 180], Л.К.Назарова [191], В.А.Ковшиков

[160], Г.Н.Кобякова [158], Семаго С.А., Семаго М.М. [214, 215], О.А.Семенова [216], А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман [133], З.А.Репина [204, 205] vorbesc despre importanța dezvoltării analizei verbo-motorii a sunetelor și capacitatea de a identifica corect poziția sunetului în cuvânt. С.Г.Шевченко [247], Е.Ф.Рай și В.И.Родественская [203], Т.В.Ахутина [121, 122], Н.М.Пылаева [201], М.М.Безруких [122, 123] 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 [245, 246, 121, 115, 122].

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 [140].

Cercetările lui Л.С.Выготский [140, 141], А.Р.Лурия [178, 179], С.С.Ляпидевский [182], Л.С.Цветкова [243, 244], Т.В.Ахутина [120], К.А.Абсатова, Р.И.Мачинская [115], М.М.Безруких [122, 123] conturează *premisele psihologice* ale dezvoltării limbajului scris, cât și *structura psihofiziologică a acestuia*. Autorii invocă atenționază că nedeveloparea sau tulburările intervenite la nivel de premise sau structură determină dificultăți în învățarea acestuia.

Л.С.Цветкова [244, 245] 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.

М.М.Безруких [123] 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 de 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 [134]. 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” [174, 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” [183, p.62].

În psihologie, învățarea limbajului scris este văzută ca o activitate psihică complexă, conștientă și voluntară, cu o structură plurinivelară, dar nu statică [176, 246, 175]. ”Limbajul scris este stimulat printr-un proces interior și are totdeauna caracter intențional” [69, 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 [139, 140, 245, 246, 183, 115].

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 (А.Р.Лурия [178], Б.Г.Ананьев [117], Р.Е.Левина [169, 171], Л.С.Цветкова [246], В.Ляудис & I.Negură, [183]; А.Н.Корнев [161, 162], М.Golu [41], T.Slama-Cazacu [94], J.Folk, B.Rapp, M.Goldrick [269] 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 [243].

Limbajul oral este spontan și se produce, cel mai frecvent, fără un plan mintal de organizare. Când vorbește, copilul nu deliberază 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 [108, 292]. Motivarea copiilor pentru învățarea limbajului 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. А.Р.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” [178, 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 limbajului 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 [207]. 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 [178].

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 [139]. 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...” [139, p.163].

Scrișul, 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 [73].

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 [201].

Scrișul este capacitate, abilitate, competență greu de asimilat și practicat corect; presupune un grad mare de simbolizare și abstractizare, deoarece ”el este gândit, nu vorbit” [138]. Formă de comunicare cu desfășurare riguroasă, scrișul obligă procesele intelectului la organizare și ierarhizare, impune exigențe lexicale și gramaticale sporite [12, 106].

Particularitățile, funcția complexă și apariția târzie a limbajului scris în ontogeneza 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 [140, 141, 243].

А.Р.Лурия [178] 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 [243, 246, 223, 224, 229, 230, 199, 234, 203, 196, 197 și a.].

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 nedevelopat [122, 123, 197].

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 [245, 246, 183, 122, 123, 124, 118, 119].

Etapele 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.) [140, 69].

A.P.Лурия 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 [178].

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” [140, 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 [140, 69, 73, 105, 107, 12, 99, 104, 93, 1, 268, și a.].

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” [140, p.54].

C. Păunescu [69] 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, este determinată de respectarea ”axei procesului de învățare a grafismului”.

E.Seguin, O.Decroly, M.Montessori [apud.69] 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. Studiarea 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 preceadă 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*. Mâzgălirea 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).

R.Perron și F.Coumes, luând ca indicator de bază dezvoltarea motricității, desemnează trei faze în însușirea grafismului: *precaligrafică, caligrafică și postcaligrafică* [1].

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 [122] 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 [246, 71, 106, 107, 10, și a.].

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.

Cercetătorii care s-au preocupat de problema identificării, a diagnosticului, profilaxiei și intervenției în DILS la elevi sunt: Б.Г.Ананьев [117]; Л.С.Цветкова [243, 245, 246]; М.Зееман [153]; Р.Е.Левина [170, 171]; О.А.Токарева [234]; Л.Ф.Спирова [229, 230]; О.В.Правдина [199]; И.А.Меерсон [188]; О.В.Иншакова [157]; И.Н.Садовникова [210, 211], К.П.Беккер & М.Совак [127]; А.В.Ястребова [252]; Е.А.Логинова [175]; В.Я.Ляудис și I.P.Negură [183]; Т.В.Ахутина [118, 109]; Р.И.Лалаева [166]; В.И.Селиверстов [212]; Н.К.Корсакова [163], Р.И.Лалаева și Л.В.Венедиктова [168]; М.М.Безруких [122, 125, 126]; P.Vianin [108]; C.Păunescu [69, 70, 72]; C.Calavrezo [14]; N.Toncescu [101]; E.Verza [105, 106, 107]; D.Ungureanu [102]; E.Vrăsmaș și C.Stănică [111] și a.

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 [191, 170, 171, 234, 166, 168, 157, 210, 211, 161, 162, 252, 253, 154 și a.] le declară disgrafii sau tulburări ale limbajului scris începând din clasa întâia de școlarizare.

Alt grup de cercetători însă [115, 185, 186, 187, 122, 123, 119, 120, 121, 150, 175, 163, 132, 102, 108 ș.a.] 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;*

A.B.Ястребова și Л.Ф.Спирова 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” [254, p.16].

E.Verza [106, 107], D.Ungureanu [108], G.Burlea [11], I.Mititiuc [53, 54] și a. specifică 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...”[106, 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 М.М.Безруких [122], iar И.В.Микадзе și Н.К.Корсакова consideră că proporția elevilor care atestă DILS în ciclul primar este de 30-40% [189].

În ce privește perioada diagnosticării DILS, М.М.Безруких 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 [122, 119].

E. Vărăjmaș și C. Stănică 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 doilea semestru [111].

С.Ф.Иваненко 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 [155].

Н.М.Быстров, 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 de vârstă aflat cât și, în raport cu anumite standarde socio-culturale și educaționale; 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) [132].

Nu există o schemă unică de cercetare a DILS. 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 vizati. Identificăm astfel de modele de depistare și examinare a elevilor cu DILS în lucrările autorilor: H.K.Корсакова, Е.Ю.Балашева [163], И.Н.Садовникова [210, 211], Р.И.Лалаева și Л.В.Венедиктова [168], А.В.Семенович [220], Т.В.Ахутина [120, 121], А.Н.Корнев [161, 162], Е.Врăjmaș și С.Стănică [109, 110, 111], I.Mititiuc [53, 54], G.Burlea și V.Bîlbîe [10], V. Oprea [68] 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* (C. Păunescu [69], C.Calavrezo [14], N.Toncescu [101], E.Vrășmaș și C.Стănică [111], Т.А.Фотекова și Т.В.Ахутина [241, 120], Т.В.Ахутина și О.В.Иншакова [121], М.М. Безруких [122, 123] 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 [69, 106, 10, 12, 102, 166, 168, 175, 122, 123, și a.].

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 [14, 101, 109, 111, 170, 171, 234, 151, 195, 196, 198, 199, 168, 120, 121, 210, 161, 252 și a.].

Al doilea pas, îl va constitui cercetarea grafiei dictate. Aceasta se va realiza la nivelul literelor, cuvintelor, propozițiilor și al unui text. C.Calavrezo [14] 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 [69, 101].

Al treilea pas îl reprezintă examinarea grafiei copiate care solicită elevului 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. T.П. Бессонова, А.В.Ястребова, Л.Ф.Спирова, Л.Парамонова 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 agramatismele. 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 [254, 195, 196].

Un alt aspect important pe care-l semnalează 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 redactate corect la nivel verbal pot fi redactate eronat la nivel scriptic și invers, sunetele pronunțate greșit pot fi transpuse corect în grafeme. Alteleori, 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 [191, 192, 69, 153, 106, 107, 169, 170, 234, 166, 169, 157, 211, 214, 195, 161, 133, 135, 137, 69, 10, ș.a.].

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: A.P.Лурия [178, 179], Л.С.Цветкова [243], Т.В.Ахутина [120, 121], М.М.Безруких [122, 123], С.А.Семаго și М.М.Семаго [214, 215], А.Л.Сиротюк [223, 224], Ю.В.Микадзе & Н.К.Корсакова [189, 190]; Л.Ф.Тихомирова & А.Б.Басов [232, 233]; А.Л.Венгер & Г.А.Цукерман [133]; А.А.Осипова [194]; Е.А.Логинова [175], Р.Vianin [108], Ж.М.Глозман [147], М.Е.Пермякова [197] și a.

B.Dias [266] consideră că înțelegerea DILS este imposibilă fără analiza nivelului de dezvoltare a proceselor cognitive solicitate de anumite sarcini școlare. Р.Vianin [106] 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 [266, 108]. 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. 108, 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 integre în elaborarea strategiilor și procedeele de intervenție logopedică [179, 189, 190, 123, 124]. Iar ”finalitatea oricărei intervenții școlare specializate este să amelioreze, în mod real, învățarea conținuturilor școlare” [108, p.42].

A.P.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 ...” [178, p.72].

E.A. Логинова [175] 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 Ajuriaguerra [1], D.Ungureanu [102], Н.М.Пылаева [201], Н.К.Корсакова și Ю.В.Микадзе [163], Е.А.Логинова [175], Л.Парамонова [195], Т.В.Ахутина [121], М.М.Безруких [122], 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 [222, 227, 229, 230, 166, 168, 163,120, 121, 122, 123, 253, 254, 198, 200, 115, 132, 197, 102, 108, 92 și a.].

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 nede dezvoltării 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 fonematice 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, oiu 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 perceptive, gradului redus de concentrare a atenției și al excitabilității accentuate [106].

- 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 decriptarea 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 nede dezvoltării 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.

- Agramatisme: 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, încălecarea 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, nede dezvoltarea operațiilor scrierii. Fiecare cercetător care s-a hazardat să-ți elaboreze propria clasificare a exploatat un anume criteriu. În cele ce urmează prezentăm câteva tipologii.

J.de Ajuriaguerra și colaboratorii săi [1], 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 [168] 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. А.Р.Лурия [178], 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 fonematice*, de nede dezvoltarea reprezentărilor fonetice, de dificultățile codificării și a decodificării literelor, grafemelor. Caracteristic acestui tip de dificultăți sunt substituirile unor foneme apropiate acustic: siflante-șuerătoare, 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. *Agramatisele* se pot manifesta la nivelul cuvântului, îmbinărilor de cuvinte, propozițiilor și al textului. Sunt determinate de nede dezvoltarea 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 nede dezvoltarea 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.

Т.В.Ахутина și О.Б.Иншакова [121] elaborează următoarea tipologie a DILS:

1. *DILS condiționate de nede dezvoltarea 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 compromise 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 [224], 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 perceptive, optico-spațiale.

3. *DILS pe fundalul unui reglaj voluntar diminuat* al propriei conduite și al redusei motivații pentru învățare.

C.Păunescu [69] 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: lălelele,

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 criteriu se consideră neîntemeiată (nerelevantă).

1.5. Factorii determinanți și consecințele psihologice ale 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”[108, p.231].

J. de Ajuriaguerra 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 [1].

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. 170]; 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. 246]. T.Bakker, M.Sovak [127] 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.171] considera că DILS nu sunt determinate doar de disfuncții ale creierului, ci și de tulburări de lateralizare: pierderea dominanței emisferei stângi asupra emisferei drepte. R.S.Eustis susține ideea lateralizării inadecvate, K.Hermann și E.Norris atribuie DILS lipsei lateralizării cu efecte perturbatoare asupra funcției direcționale, iar P.Saltz și J.Friel vorbesc despre o întârziere în fixarea lateralității [apud.12]. 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 copii 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 243].

O altă cauză considerată a fi implicată în producerea DILS este lentă maturizare neuromusculară, insuficienta dezvoltare a motricității generale și fine [170], cât și deficiențele de motricitate. E.Verza [106], R.S.Eustis [apud 12] vorbesc despre faptul că nede dezvoltarea 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 nede dezvoltării sau tulburării analizatorilor, a deficitului intersenzorial care duc la perturbarea analizei și sintezei informației parvenite de la diferite registre perceptive (vizual, auditiv, vizual-tactil și kinestezic), dificultăți de transcodare a informației dintr-un registru perceptiv în altul, de exemplu, transpunerea fonemelor în grafeme (S.T.Orton, R.Jacobson [apud.171], A.R.Luria [178], S.S.Leapidevski [182], H.G. Birch, L.Belmont [apud.12], V.I.Nasonova [192], T.Bakker, M.Sovak [127], și a.). O.A.Tokareva [234] numește acest fenomen – legătură asociativă slabă între imaginea vizuală și cea auditivă, în cazul unui intelect normal.

Alți autori precum R.E.Levina [169], R.M.Boskis [130] relevă faptul că DILS sunt manifestări ale nede dezvoltării percepției fonematice - capacitatea diminuată a copiilor cu auz normal de a surprinde realitățile sonore ce constituie sistemul de foneme al limbii materne. S.Borel-Maisony [apud 246], R.Bekker, M.Sovak [127], E.Verza [106, 107] menționează că atunci când nu pot fi incriminate tulburările de pronunție, dificultățile citit-scrisului se datorează unui handicap al auzului fonematic. D.B.Elkonin [250], I.Y.Liberman, D.P.Shankweiler, J.Dowing [apud. 12] 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.

R.E.Levina [170, 171], M.Seeman [153], C.Păunescu [69], C.Calavrezo [14], E.Verza [106], B.P.Rourke [288], В.А.Синяк, Е.Ф.Рай [222] 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 [apud. 246]. Vernon însă, se declară sceptic cât privește determinarea ereditară a dificultăților scris-cititului, iar Rutter consideră mai importantă moștenirea socială [apud. 274].

M.Seeman și A.Busemann [153] 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.106]. E.Verza într-o cercetare efectuată pe copii cu intelect normal și pe copii cu debilitate mintală surprinde diferențe marcante în ceea ce privește dezvoltarea și evoluția comportamentului verbal în raport cu intelectul. Autorul conchide 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” [106, 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 [107].

Т.В.Ахутина și О.Б.Иншакова [121], Н.М.Пылаева [201], И.В.Микадзе, Н.К.Корсакова [189, 190], У.В.Ульянова și О.В.Лебедева [235] 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 determinate neurocerebral și funcțional.

Cu privire la ordinea nașterii unui copil într-o familie ca factor al dificultăților lexo-grafice E.Verza [106] 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 [122] 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: nedeveloparea structurilor regulatorii ale creierului, a proceselor cognitive. În categoria cauzelor mixte sunt agramatismele 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 [230, 221, 222, 120, 121, 122, 123, 115, 134, 201, 189, 235, și a.]. „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” [69, 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 [26]. 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 [1] afirma că un subiect care prezintă un deficit motor poate să aibă fie un scris complet dezorganizat, fie un scris lent, infantil, dar citeț; 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 numaidecât 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 [106] recomandă minuțiozitate și profesionalism în stabilirea factorilor determinanți ai dificultăților în învățarea limbajului scris.

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 poftelor de mâncare, 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 delictiv (furturi mărunte, fumat, plecări de acasă și ”chiulitul” de la școală) [155].

Cercetătorii Л.В.Савельева [209], О.А.Семенова [219], Н.К.Корсакова [163], Т.А.Фотекова [241], В.В.Яковлева [251], А.А.Овсянникова [193], В.В.Ковалев [159] și alții susțin că lipsa intervenției psihopedagogice prompte în dificultățile de învățare a limbajului scris la elevii mici duce frecvent la retard repetat în dezvoltarea intelectuală. Nedeveloparea 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 indolentă față de activitatea școlară, la acestea adăugându-se ”trăirea dramatică a eșecurilor repetate la învățătură” (106, 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.75). 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. 75). 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” [106, p.71].

D.Schipor 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 [92].

М.М.Безруких 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 adulți 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 [123].

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 calității 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 strategie 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 calitate de răspunsuri apriorice la problema de cercetare enunțată mai sus am avansat următoarele **ipoteze de cercetare**:

1. 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 structuri ar cauza DILSA și le-ar alimenta evoluția și creșterea.

2. Admitem că implementarea unui program de intervenție psihologică care ar avea drept țintă creșterea nivelului de dezvoltare a structurilor psihice responsabile de însușirea limbajului scris ar produce, prin inducție, diminuarea DILSA la elevii mici.

Scopul cercetării constă în identificarea particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticați cu dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate (DILSA), stabilirea cauzelor psihologice ce generează acest fenomen și elaborarea unui program de intervenție psihologică prin intermediul căruia pot fi reduse DILSA și diminuate efectele lor negative.

Obiectivele cercetării, ca detalieri ale scopului de cercetare, sunt:

1. Elaborarea metodologiei de diagnosticare și identificare a elevilor cu DILS.
2. Studiarea comparativă a elevilor cu DILSA și a celor cu DILST în vederea descoperirii diferențelor dintre ei privind gradul de dezvoltare a structurilor psihice, implicate în învățarea limbajului scris.
3. Identificarea carențelor în dezvoltarea structurilor psihice care generează fenomenul DILSA.
4. Determinarea setului de structuri psihice care asigură învățarea și dezvoltarea limbajului scris.
5. Elaborarea unui program de remediere a carențelor ce produc fenomenul DILSA și realizarea lui în cadrul unei intervenții psihologice speciale cu elevi DILSA.

Procesul de realizare a obiectivelor de cercetare propuse și rezultatele lui sunt expuse în capitolele ce urmează.

1.3. Concluzii la capitolul 1

Studiul teoretic ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Dificultățile de învățare au existat întotdeauna, la orice vârstă, inclusiv cea adultă. Totuși se manifestă mai frecvent odată cu debutul școlarizării, configurându-se în timpul și pe parcursul învățării școlare.

2. Analiza teoretică realizată într-o manieră critică și echidistantă 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.***

3. Dificultățile de învățare a limbajului scris (DILS), ca subspecie a dificultăților de învățare (DI), este una din cele mai actuale probleme ale învățării școlare la elevii mici, dat fiind faptul că scrisul și citirea se transformă treptat din scopuri ale învățării în mijloace de învățare și dacă mijloacele de învățare sunt defectuoase, atunci și rezultatele ei evident vor fi pe măsură.

4. 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.***

5. 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.*

6. 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.

7. 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 [108]. 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.

8. Dificultățile de învățare a limbajului scris, odată depistate, pot și trebuie tratate prin programe psihologice specializate, operate prompt. Tergiversarea acordării unui ajutor specializat în timp util va atrage după sine consecințe grave în evoluția copilului ca elev și-i va prejudicia viața și personalitatea. Cu cât dificultățile de învățare sunt mai devreme depistate și mai devreme sunt luate măsurile de luptă cu ele, cu atât mai mare și mai benefic va fi efectul intervenției.

9. Un rol determinant în cunoașterea naturii și manifestărilor DILS îl are examinarea complexă a elevului și stabilirea unui diagnostic, care, în consecință, va furniza indicii cu privire la elaborarea și implementarea unui program de intervenție în DILS, bazat pe strategii și tehnici psihologice.

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” (108, p.42).

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

Faza 1, faza de diagnosticare a DILS la 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 din orașul Chișinău, 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...”[106, p.75]. Un alt punct de vedere, solidar cu al nostru, l-au adoptat E. Vărjmaș și C. Stănică [111] 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 activităților 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.* (vezi Anexa 2.1). 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 Anexele 2.1./2.2; Fig. 2).

Subiecții cu DILS au o pondere de 21,2% în eșantion, ceea ce rezonază cu datele pe care le-au obținut și alți cercetători [175, 123, 189, 166].

Faza 2, experimentul de constatare propriu-zis. A fost realizat în perioada ianuarie – februarie 2015 în aceleași unități școlare din orașul Chișinău, menționate mai sus.

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 $3 \pm 0,3$.

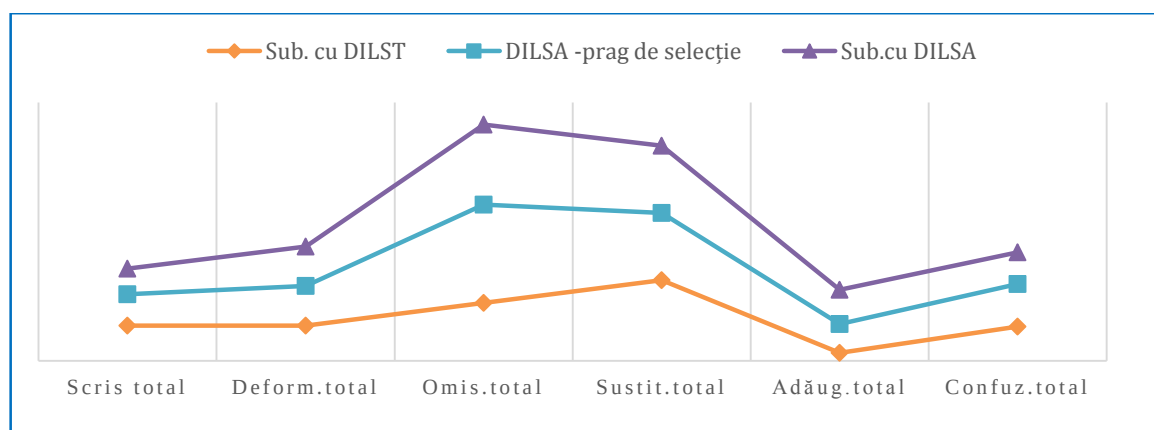


Fig. 2. Diferențe semnificative, GE și GC, scoruri medii de la probele de diagnosticare

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 Progresive Colorate Raven, set A, Ab și B) reprezintă o proba 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 matricei. Fragmentul care lipsește este dat, între alte desene, mai mult sau mai puțin asemănătoare, în partea de jos a foi, 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 cotare, 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.Zamătașeviciene 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 1.1).

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 1.2). 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 1.3). Dintre cele 43 de perechi neidentice 22 prezintă o simetrie dreaptă – 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 Anexa 1.4). 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 Anexa 1.5). 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 1.6) 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 tabele speciale, iar steniile 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 [66, 67, 109, 105, 119, 130, 135, 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. Literelor 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 (substituiți, 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 [139, 183, 184].

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 [263], D.Opariuc [67], F.A.Sava [91], ș.a.) 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) [67]. 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 [67, 263].

D.Opariuc [67] 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 [67] consideră că:

Mărimi ale efectului *sub 0,2* indică efecte inexistente sau *foarte slabe*, adică rezultatele nu au semnificație practică (mărimea efectului mică semnalează 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 semnalează 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 Fig. 2.1).

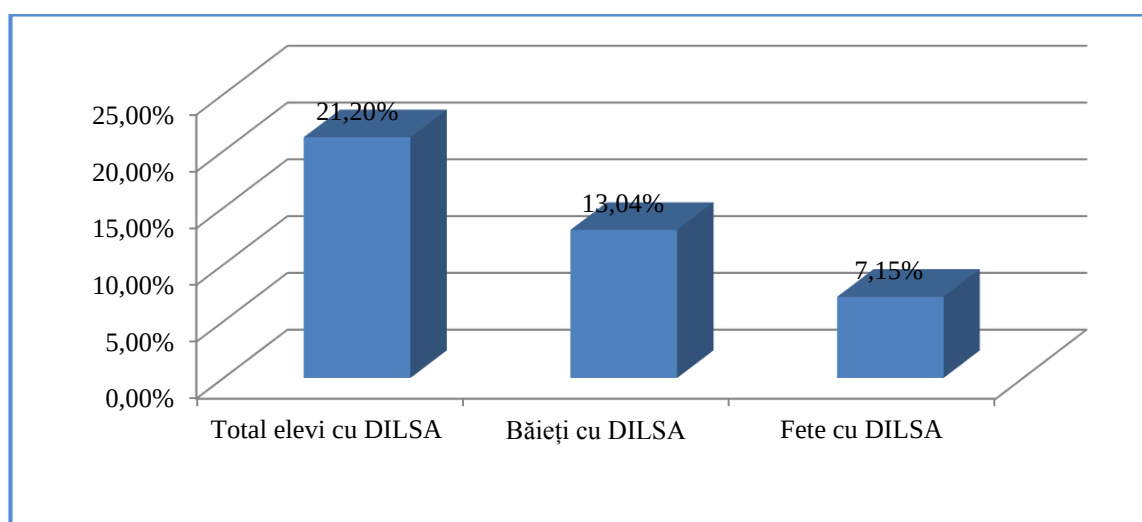


Fig. 2.1. Ponderea dificultăților accentuate de învățare a limbajului scris

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.

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 (vezi Anexa 2.3 și 2.4), pregnanța acestora în câmpul scriptic al elevilor cu DILSA în raport cu cele ale elevilor cu DILST (vezi Figura 2.2. și 2.3).

Aspectul general al scrisului este primul indicator care se impune atenției atunci când analizăm produsele scriptice ale unei persoane. Această caracteristică, la rândul ei, 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 înghesui 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 2.2).

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), (vezi Anexa 2.3. și 2.4.).

Compararea rezultatelor a evidențiat diferențe statistic semnificative (vezi Tabelul 2.1) între elevii cu DILSA și cei cu DILST (vezi Anexa 2.5).

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
Înghesui 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.

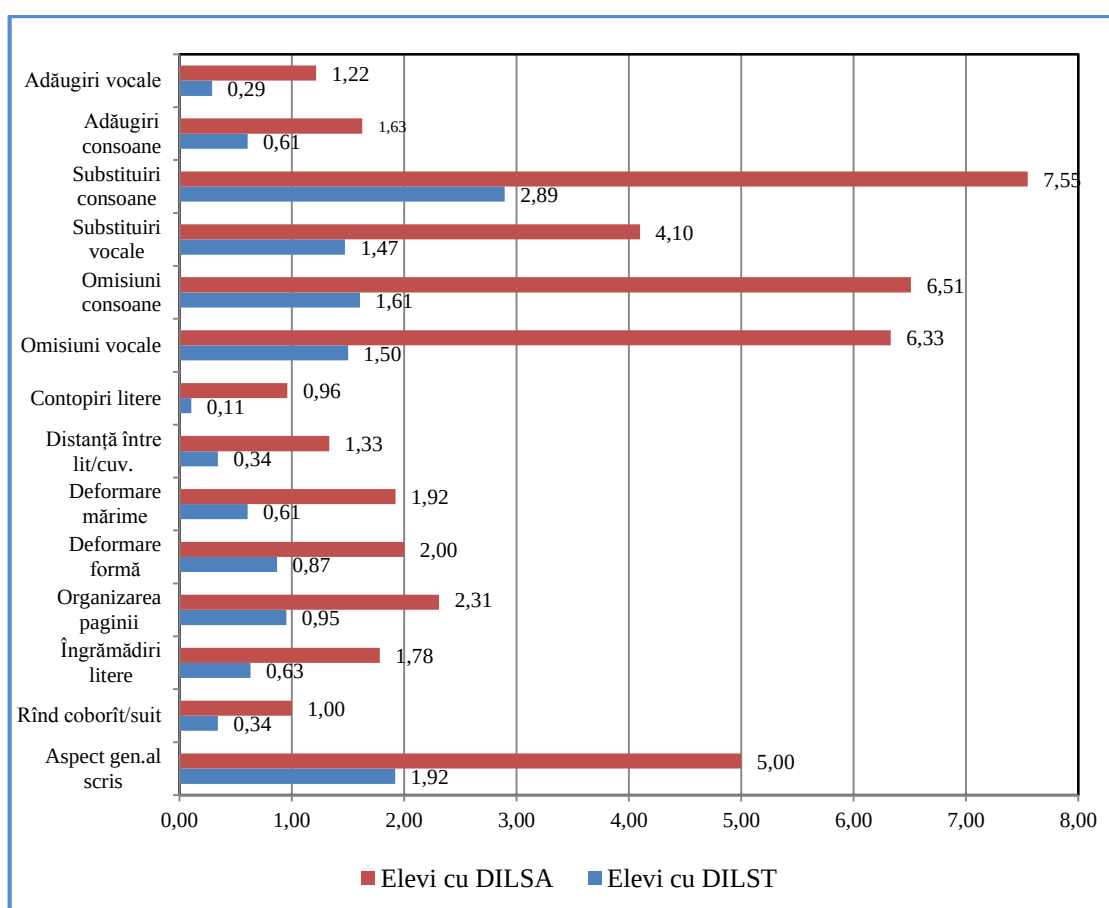


Fig. 2.2. Ponderea erorilor de scriere, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST (continuare în Figura 2.3).

Analiza Figurii 2.2 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 (vezi Anexa 2.3. și 2.4.).

Compararea datelor obținute de către elevii cu DILSA și cei cu DILST, la acest indicator, a evidențiat diferențe statistic semnificative la toate cele patru subcategorii ale sale (vezi Tabelul 2.2/Anexa 2.5). 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.

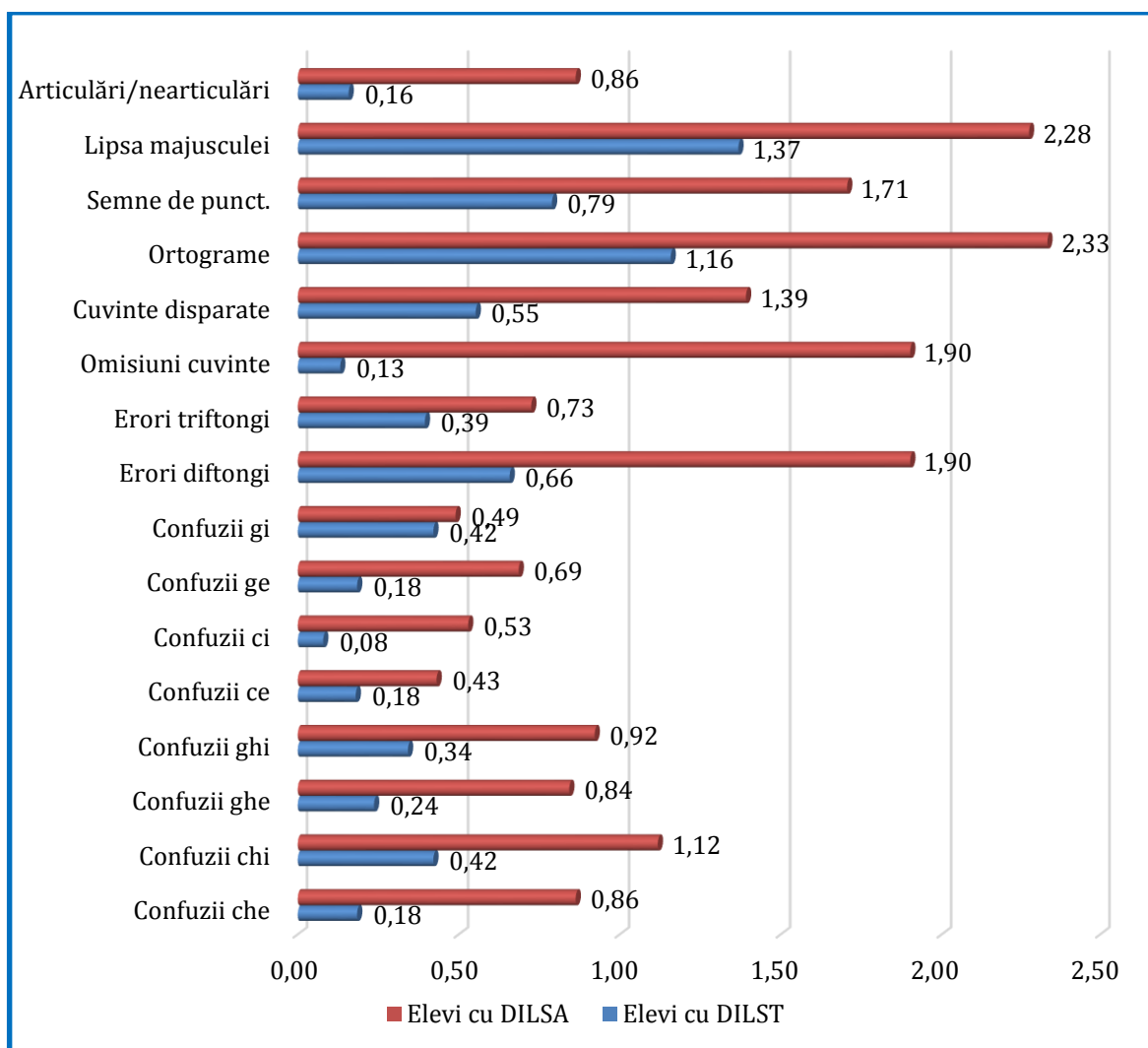


Fig. 2.3. Valorile medii ale erorilor de scriere: elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST (continuare la Figura 2.2).

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

Tipurile de erori	U Mann-Whitney (U)	Elevi cu DILSA, m1	Elevi cu DILST, m2	Prag de semnificație (p)	Mărime efect (r)
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/Anexa 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 $r=0,66$ (vezi Anexa 2.5). 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.

Tipurile de erori	Mann-Whitney (U)	m1 Elevi cu DILSA	m2 Elevi cu DILST	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (r)
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 (vezi Anexa 2.3 și 2.4). Compararea rezultatelor celor două loturi, la acest tip de erori, a evidențiat diferențe statistic 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 (vezi Anexa 2.3 și 2.4). Compararea indicelui total al erorilor de tip *substituirii/confuzii a unor grupe de litere* a atestat diferențe statistic semnificative (vezi Tabelul 2.4/Anexa 2.5), 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 statistic semnificative, indicatorul *Substituirii de litere și grupuri de litere*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Tipurile de erori	U Mann-Whitney (U)	m1 Elevi cu DILSA	m2 Elevi cu DILST	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (r)
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 (vezi Anexa 2.3), 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 statistic semnificative, la o mărime medie a efectului (vezi Tabelul 2.5).

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

Tipurile de erori	U Mann-Whitney (U)	m 1 Elevi cu DILSA	m 2 Elevi cu DILST	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
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 $r=0,56$ (vezi Anexa 2.5). 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 existentă 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 (vezi Anexa 2.3). Compararea datelor la această categorie de erori a evidențiat diferențe statistic semnificative, între cele două loturi (vezi Tabelul 2.6/Anexa 2.5).

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 cercetate.

2. Am constatat diferențe statistic semnificative sub aspectul consistenței/pregnanței manifestării erorilor în produsele scriptice ale celor două loturi (mediile mai ridicate), elevii cu DILSA, caracterizându-se printr-o rată și pondere considerabil mai înaltă a erorilor decât elevii cu DILST.

3. Diferențele statistice obținute între elevii cu DILSA și cei cu DILST la majoritatea tipurilor de erori justifică criteriul de selecție a elevilor 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 elevilor cercetați (vezi Figura 2.1 și 2.3), luate separat pentru fiecare dintre cele două loturi cercetate (cu DILSA și cu DILST), am realizat o ierarhie a primelor cinci dintre cele mai frecvente tipuri de erori [29].

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 [40, 69, 102, 120, 121, 161, 244, 246 și a.].

L.S.Țvetkova [246] 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 fonematice 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 [52, 90]. La nivel perceptiv se face integrarea caracteristicilor unui stimul într-o imagine mentală semnificativă [262, 266, 108]. Numeroși autori [79, 78, 115, 164, 185, 186, 188, 192, 123, 120, 215, 216, 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 carențierea operațiilor perceptive 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 perceptive, 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.108]. Componenta senzorială este responsabilă de recepția și prelucrarea senzorială a stimulului perceput. 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-motrice a subiecților cu DILSA și a celor cu DILST. Prin funcție perceptiv-motrică 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 2.4) 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.

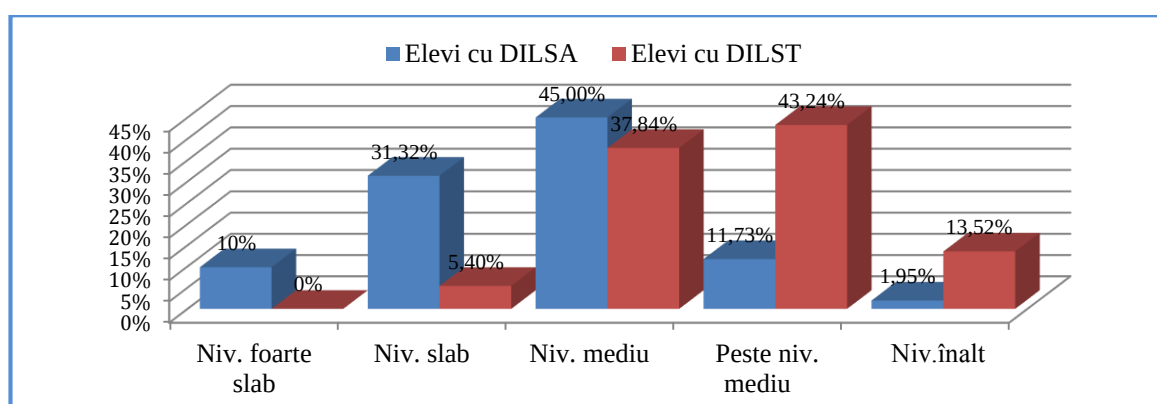


Fig.2.4. Distribuția rezultatelor la testul Bender-Santucci, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

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 (vezi Anexa 2.6./2.7), 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/Anexa 2.8). 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

Scorurile	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efectului (r)
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/Anexa 2.9-2.11). 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

Scorurile la	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif.(p)	Mărimea efect.(r)
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 (vezi Anexa 2.12 - 2.14).

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

Scorurile la	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif.(p)	Mărimea efect.(r)
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 statistic 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 carențiată, 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 semnalează 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 nebifate cele identice.

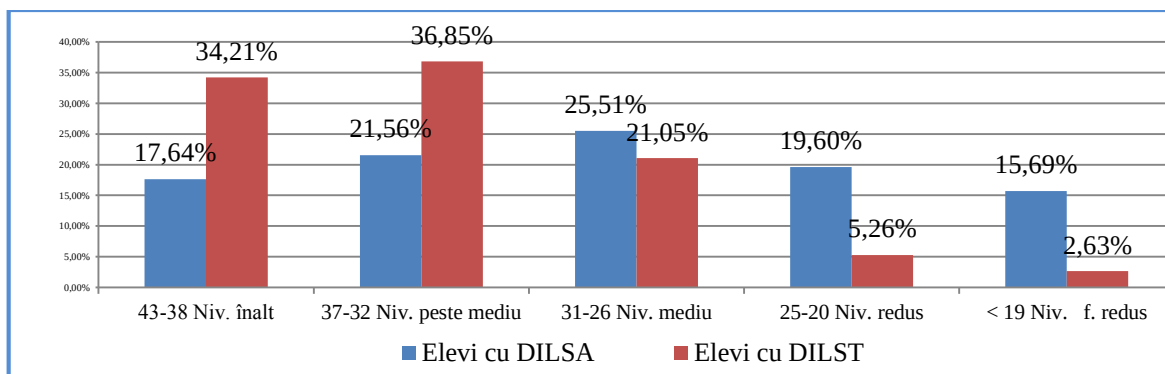


Fig. 2.5. Distribuția discriminărilor corecte ale figurilor nonidentice, Test Reversal, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

Distribuția discriminării corecte a figurilor nonidentice la elevii cu DILST (vezi Figura 2.5) 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

	Tipurile de erori	Subiecți cu DILSA		Subiecți cu DILST	
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 figura 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 (vezi Anexa 2.8).

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 (vezi Anexa 2.8).

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 ($m=26,95$) (vezi Anexa 2.12) și a celor cu DILST ($m=34,53$) (vezi Anexa 2.12 și 2.13), 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 (vezi Anexa 2.14). 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 $r=0,54$ (vezi Anexa 2.11) 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 (vezi Anexa 2.15), 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 (vezi Anexa 1.3), 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 *elevii 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*. Elevii 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. 107, 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 [52, 108, 115, 185, 186, 187, 226, 231, 232, 237, 282 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 irelevanți pe moment [52, 266, 281, 108, 115, 144]. 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 [115, 218, 185, 186, 187, 194, 198, 201, 202, 289, 293].

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% (5).

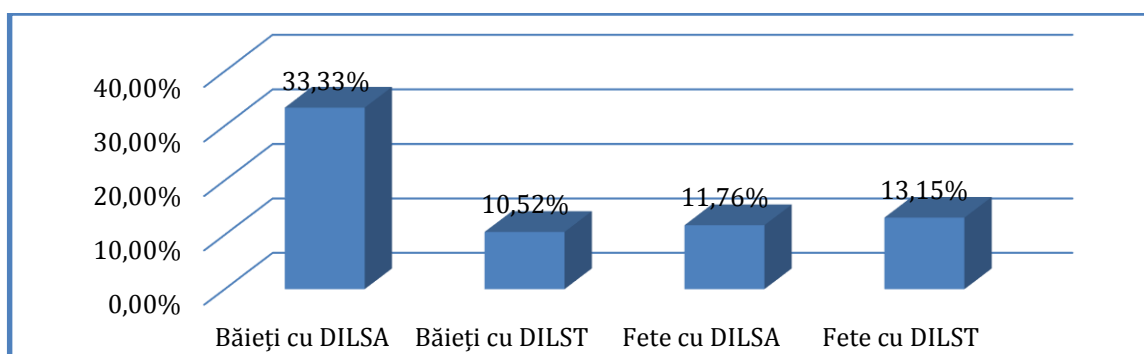


Fig. 2.6. Distribuția, în funcție de gen, a rezultatelor la inventarul *Profilul atențional*

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 (vezi Anexa 2.6 și 2.7). Observăm că băieții din lotul cu DILSA ($m=9,56$) obțin medii mai înalte ale dificultăților atenționale decât băieții cu DILST ($m=6,68$), (vezi Anexa 2.9 și 2.10). 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 statistic 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

Caracteristici	Mann-Whitney(U)	Prag de semnific.(p)	Mărim.efect. (r)
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 și Anexa 2.9). 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

Caracteristici	Mann-Whitney (U)	Prag de semnific.(p)	Mărimea efect. (r)
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. și Anexa 2.15). 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

Caracteristici	Mann-Whitney (U)	Prag de semnific.(p)	Mărimea efect.(r)
Dificultăți de atenție	119,50	0,001	0,50

Între fetele cu DILSA și cele cu DILST (vezi Anexa 2.14), între fetele și băieții cu DILST (vezi Anexa 2.16.) 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 2.7) 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.

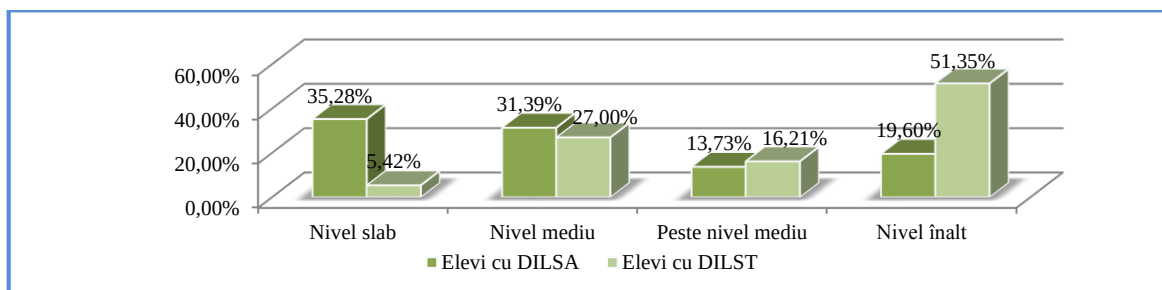


Fig.2.7. Distribuția rezultatelor la testul Toulouse-Pieron, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

Compararea rezultatelor celor două loturi cercetate la testul Toulouse-Pieron a dezvăluit următoarele diferențe statistic semnificative (vezi Anexa 2.8):

- între scorurile generale (vezi Anexa 2.6./2.7) 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 ($m=54,58$) (vezi Anexa 2.12/2.13) $U=43,50$, $p \leq 0,001$ 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 ($m=61,89$) (vezi Anexa 2.9/2.10) $U=53,50$, $p \leq 0,001$ 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 inherent 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 [24].

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 [202], А.Л.Сиротюк [226], Г.А.Сугробова, О.А.Семенова [231] și Л.Ф. Тихомирова [232] 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 [292].

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 îndreptătesc 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 [39, 270]. Învățarea limbajului scris presupune dublarea reprezentărilor auditiv-fonologice de către cele vizuale.

Rolul memoriei verbal-auditivă este definitoriu pentru învățarea limbajului oral și scris, deoarece menține disponibil materialul verbal, astfel permițând construcția semnificației și a coerenței discursului oral sau scris [Rossi, apud. 108, 271, 272].

Pornind de la aceste asumptii 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 2.8. 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.

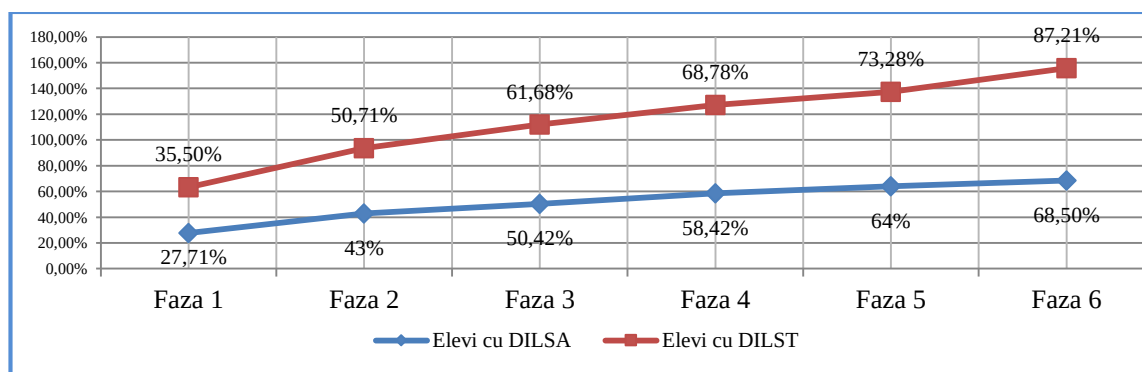


Fig. 2.8. Frecvențele reproducerilor și a recunoașterilor, Test Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

Analiza frecvențelor din Figura 2.8 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 2.9. se pot vizualiza valorile medii ale cuvintelor corect reproduse în fiecare din cele cinci faze și a celor recunoscute în faza a șasea (vezi Anexa 2.6. și 2.7);

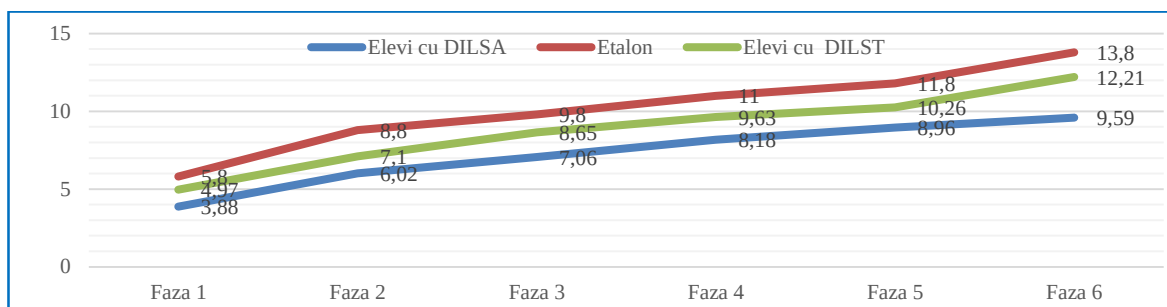


Fig. 2.9. Distribuția cuvintelor reproduse corect, Test Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

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 mnestic 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 $r=0,42$ (vezi Anexa 2.8). 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

Cuvinte reproduse corect	Mann-Whitney(U)	Prag de semnif.(p)	Mărim. efect.(r)
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 ($m=41,63$) (vezi Anexa 2.12/2.13) $U=88,00$, $p \leq 0,007$ cu o mărime moderată a efectului $r=0,44$ (vezi Anexa 2.14). 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 ($m=42,37$) (vezi Anexa 2.9/2.10) $U=154,00$, $p \leq 0,003$ cu o mărime moderată a efectului $r=0,41$ (vezi Anexa 2.11). 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 $r=0,12$ (vezi Anexa 2.15),

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 mnezice, se referă la prezența în reproduceri 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).

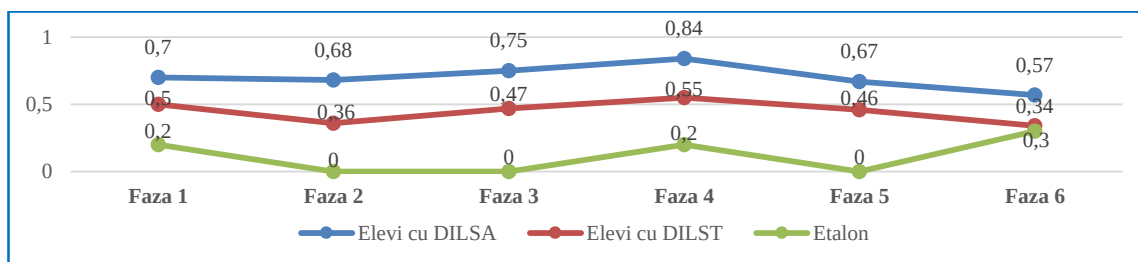


Fig. 2.10. Distribuția rezultatelor la cuvintele false, Testul Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

Analizând curba emisiei cuvintelor false în cele 5 faze (vezi Figura 2.10) 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 (vezi Anexa 2.6).

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 $r=0,36$ (vezi Anexa 2.8). 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 (vezi Anexa 2.4 și 2.5).

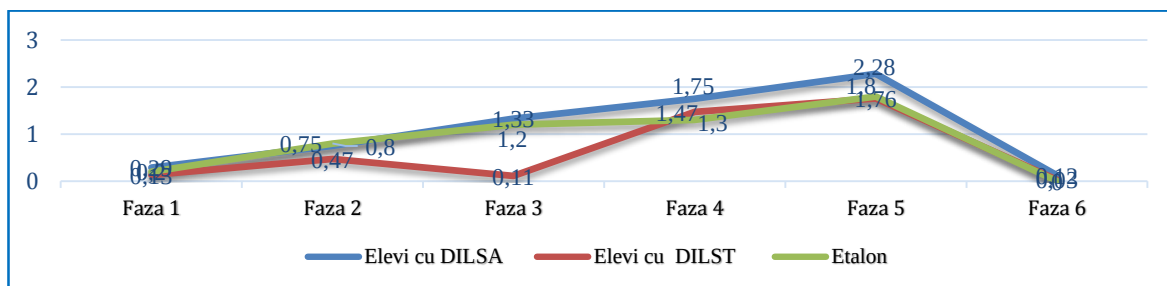


Fig. 2.11. Distribuția rezultatelor la cuvintele-dubluri, Testul Rey-verbal, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

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 2.11) observăm o creștere semnificativă a mediei dublurilor în faza a patra și a cincea. Fenomenul cuvintelor-dubluri persistent după a treia fază indică apariția oboselii psihice. Prin urmare, elevii cu DILSA sunt mai predispuși oboselii neuropsihice, care, în consecință, afectează, diminuează performanțele mnezice 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 $r=0,33$ (vezi Anexa 2.8).

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 discrepanță 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 $r=0,62$ (vezi Anexa 2.14). 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 $r=0,65$ (vezi Anexa 2.11). 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 ($r=0,11$) (vezi Anexa 2.15).

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 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 [30].

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 2.12).

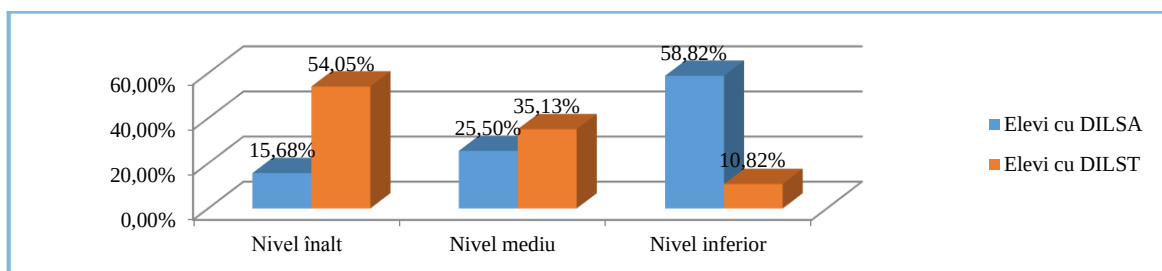


Fig. 2.12. Distribuția rezultatelor la testul *Memoria vizuală de cuvinte*, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST.

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

$r=0,69$ (vezi Anexa 2.12). 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 $r=0,54$ (vezi Anexa 2.9). 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 (vezi Anexa 2.13).

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 [99, 104, 243, 83, 190, 215, 216 și a.].

La elevii cu DILS este evidentă inconsistența volumului de cunoștințe și nedezvoltarea operativității gândirii [232, 233, 243, 244, 175, 197, 121 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.Zamăteaviceanu.

Rezultatele celor două loturi de subiecți de la testul Raven a scos în evidență faptul (vezi Figura 2.13) 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.

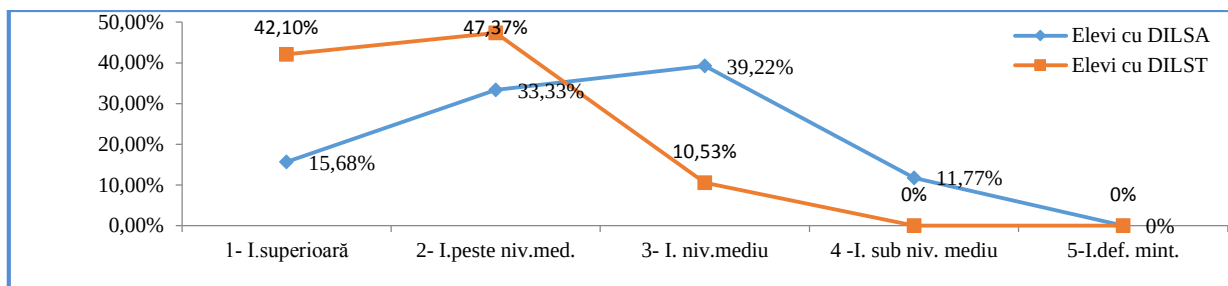


Fig.2.13. Frecvențele nivelurilor de dezvoltare intelectuală, Test MPC Raven, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

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. Zambașevicene, 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 (vezi Anexa 2.4/2.5) 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 2.14). 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.

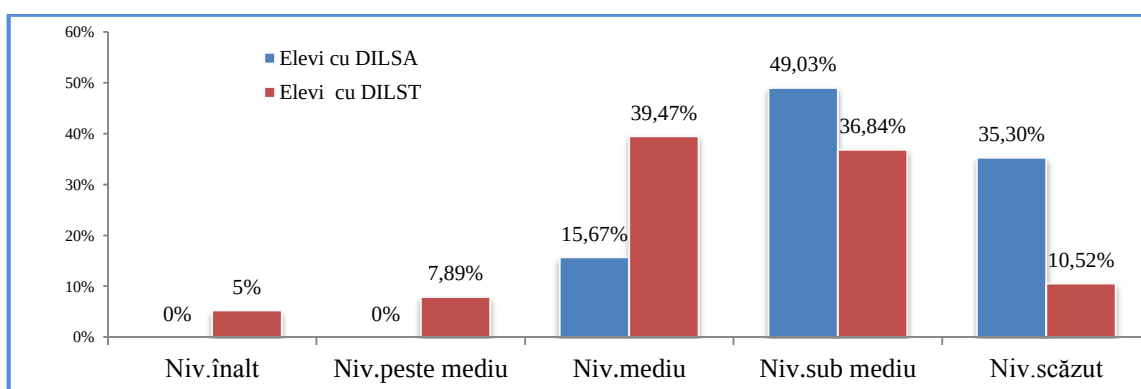


Fig. 2.14. Frecvența nivelurilor dezvoltării operațiilor mentale, elevii cu DILSA vs. elevii fără DILST

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 $r=0,38$ (vezi Anexa 2.6). 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 2.15).

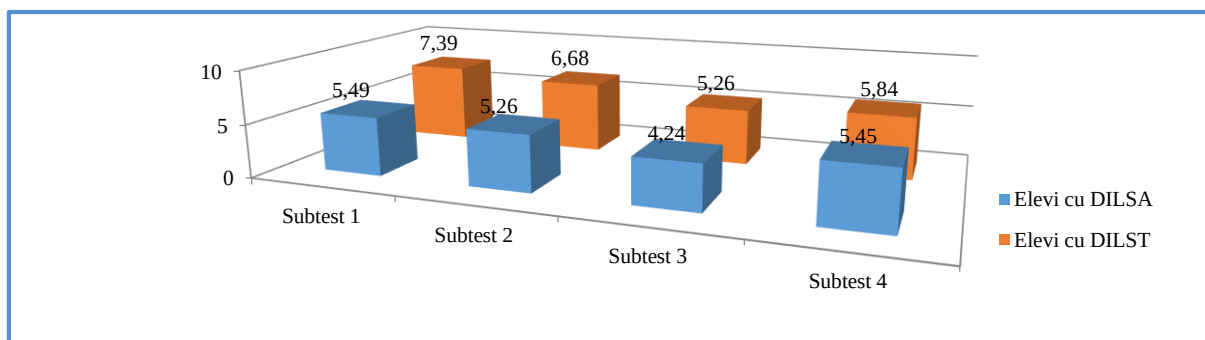


Fig. 2.15. Distribuția rezultatelor la cele 5 subteste, *Testul de dezvoltare intelectuală*, subiecți cu DILSA vs. subiecți cu DILST

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 statistic semnificative la mărimi ale efectului medii, la trei dintre ele (vezi Tabelul 2.18 și Anexa 2.6). 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

Scorurile la:	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect.(r)
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 [23].

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 [243, 161, 162, 69, 102, 120] 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 Л.С.Цветкова [246] 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 2.16. Valorile medii sunt prezentate pentru fiecare factor al inventarului și pentru fiecare lot cercetat în parte (vezi Anexa 2.4 și 2.5);

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 nesemnificativă ($U=957,50$, $p\leq 0,923$ 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 (vezi Anexa 2.6).

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 slabă capacitate de autocontrol și de concentrare a atenției (vezi Anexa 2.9). Efectul atestat având o magnitudine medie.

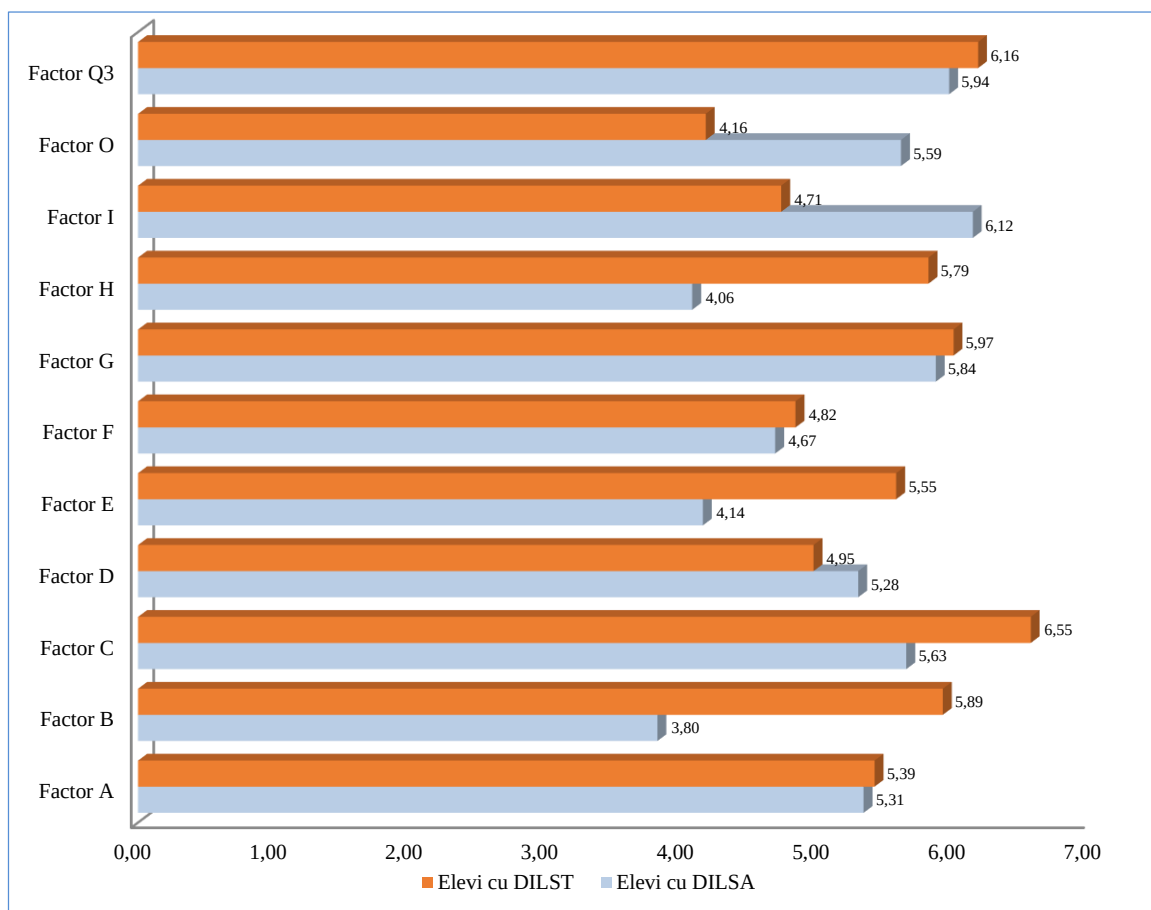


Fig. 2.16. Ponderea factorilor de personalitate, Inventarul Cattell, elevi cu DILSA vs. elevi cu DILST

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 (vezi Anexa 2.6).

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 ($r=0,07$) (vezi Anexa 2.6).

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 $r=0,15$) (vezi Anexa 2.6).

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 (vezi Anexa 2.6).

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 $r=0,04$), (vezi Anexa 2.6). 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 $r=0,39$ (vezi Anexa 2.6). 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 facilitare 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 ($m=5,63$), (vezi Anexa 2.9). 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 ($r=0,36$) (vezi Anexa 2.6). Semnificația practică a efectului constatat 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 apți 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 ($m=4,00$), (vezi Anexa 2.9). 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 $r=0,38$) (vezi Anexa 2.6). 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 $r=0,38$) (vezi Anexa 2.6). 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 (vezi Anexa 2.9). 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 ($r=0,35$) (vezi Anexa 2.6).

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 statistice 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 *intelență verbală mai slab dezvoltată decât elevii cu DILST*. Gândirea lor denotă o anumă 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 greșească 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.

2.4. 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 sens 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 sens 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 imaturitatea schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară, dificultatea perceptivă de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice; capacitatea de a discrimina identicul 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 statistice 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). Profilul psihologic comparativ al elevilor cu DILSA și al celor cu DILST, alcătuit și prezentat în lucrare, relevă că 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 elevii cu DILST.

3. INTERVENȚIA PSIHOLOGICĂ ÎN DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS

3.1. Scopul, obiectivele, ipoteza și metodologia experimentului formativ

Rezultatele experimentului de constatare ne-au permis să stabilim că există diferențe statistic 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” [76]. În scop de economie verbală și comoditate în discursul despre mersul și rezultatele experimentului formativ vom utiliza sintagma „structuri psihice” în loc de „processe și însușiri psihice”, care, în esență, sunt expresii sinonimice.

Scopul experimentului de formare 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. Efectuarea experimentului de control.
5. Prelucrarea datelor experimentale și analiza lor.
6. 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 ar avea drept țintă creșterea nivelului de dezvoltare a structurilor psihice responsabile de însușirea limbajului scris ar 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 (vezi Anexa 3.1.- 3.2), cât și la probele psihologice (vezi Anexa 3.3.-3.4). 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 (vezi Anexa 3.6). 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 $r=0,03$), (vezi Anexa 3.5).

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 experimentului formativ. A fost aplicată procedura tipică experimentelor de formare: programul de intervenție psihologică în DILSA, care constituie elementul de bază al experimentului, a fost realizat pe subiecții din GE, în timp ce subiecții din GC urmau regimul școlar obișnuit. După finalizarea programului ambele grupuri au fost supuse experimentului de control în vederea obținerii de date experimentale privind impactul programului asupra structurilor psihice responsabile de învățarea limbajului scris, iar a celor din urmă asupra DILSA.

Experimentul formativ a fost conceput și realizat 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 de constatare.

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 [108] 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. 108], 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” [108, p.53]. Vârsta școlară mică este perioada din ontogeneza umană, caracterizată prin sporirea potențialului de activitate intelectuală, prin marea plasticitate a proceselor cognitive, fapt care demonstrează sensibilitatea educativă la intervențiile mediului [83, 84, 99, 104]. Procesele cognitive sunt dobândite și dezvoltate prin angajamentul 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” [108, 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 este posibilă 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 [14]. 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 de proximitate dezvoltare. Zona proximei dezvoltări caracterizează diferența dintre ceea ce copilul realizează singur și ceea ce el devine capabil să realizeze cu ajutorul adultului [140, 259].

Principiul activității dominante. Conform acestui principiu, activitatea este mijlocul fundamental de dobândire a formațiunilor psihice noi, este forța motrice a dezvoltării acestora [140, 248]. Intervenția este organizată în baza formelor dominante de activitate a subiecților la această vârstă - învățarea și jocul. La elevii implicați în experimentul formativ 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 stenic 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 [143] și С.Л. Кобылницкая [144], adaptată de К.А.Абсатова [115].

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 [138, 141].

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 practica. „În cadrul jocului didactic, scopul nu este stabilit în mod explicit copilului, de aceea putem vorbi de învățare implicită și involuntară” [146, 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 (munca elevului), iar situația imaginară – calea spre abstractizare, considera Л.С.Выготский [141]. 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 criterii 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) copii 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. Autorii acestei metode - П.Я.Галперин și С.Л. Кобылницкая - 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 [144]. 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 aceiași 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 K.A.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 procedeu 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. Desfășurarea experimentului formativ

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 pentru 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, adaptată de K.A.Absatova).

- dezvoltarea capacității de a-și "adapta" activitatea unui 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 caldă, înțelegerea și condescendența față de erorile colegului, toate acestea contribuind și la dezvoltarea comunicativității, a empatiei, a coeziunii grupului, 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 pentru 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 (vezi Anexa 3.15).

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

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?

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

6. Ordinea literelor în cuvânt este corectă/greșită?

Textul cu erori:

Țapului i se 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 **începeu** să **pehăie**. Vulpea **îl** văzu și spuse:

- Așa pățesc nerozii! dacă ai avea minte cât păr **în** 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. Vulpea îl 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 poți 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 percepției.

Se utilizează matricea cu diferite figuri geometrice [vezi Anexa 3.16].

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 foi 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.

Copiii 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 martin mămâmcă mure În desișul din păture. Zice-o gaiță isteată: - Dă-mi și mie de-o dulceaț ! Măcar una de culec Mi-ar ajunge un an îtgreg. Mos Martin n-o ascuta Normăia și înfuleca	Moș <u>M</u> artin mănâncă mure în desișul din pă <u>d</u> ure. Zice-o gaiță isteată: - Dă-mi și mie de-o dulcea <u>ț</u> ă! Măcar una de culeg Mi-ar ajunge un an <u>î</u> tgreg Moș Martin n-o ascultă <u>M</u> ormăia și înfulec <u>ă</u> .

Etapa de încheiere

Copiii le sunt citite două ghicitori și sunt rugați să le ghicească:

Ghicitoarea 1

1. Sunt animale de casă,
- Umblă adesea pe sub masă,

Ghicitoarea 2

2. Vremea când este frumoasă,
- Șade-n cui închisă-n casă,

Dar când se întâlnesc,
Tare rău se mai sfădesc!
(motanul și câinele)

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 bine dispune. 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.

Restul ședințelor programului de intervenție psihologică sunt prezentate în Anexa 4.

3.4. Prezentarea și interpretarea rezultatelor obținute în experimentul formativ

Experimentul de control 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 experimentul formativ.

Experimentul de control 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 Zambăteaviciene, 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 statistic semnificative dintre subiecții cu DILSA și cei cu DILST în discriminarea identicului de simetric. Pe subiecții cu DILSA îi caracterizează imaturitatea 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

(vezi Anexele 3.3. și 3.7). Ponderea figurilor neidentice corect marcate atestă o creștere a ratei de identificare la etapa de retest.

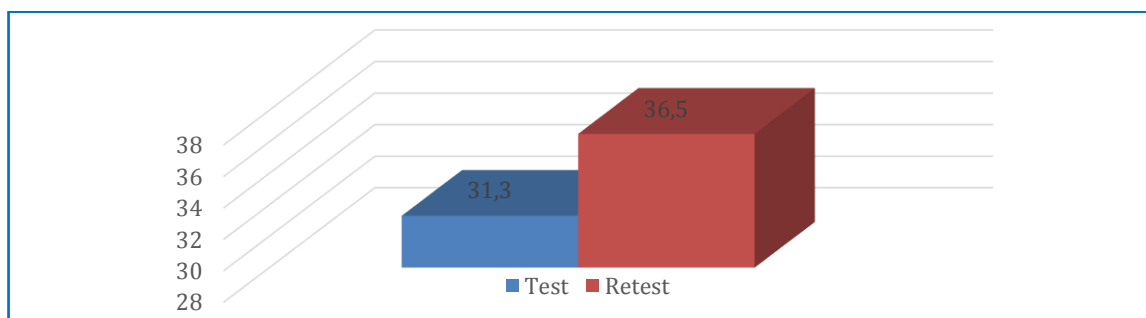


Fig. 3.1. Ponderea figurilor neidentice corect marcate, GE, test-retest.

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 ($r=0,59$) (vezi Anexa 3.8). 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 statistic semnificativă ($V=0,00$, $p=0,021$, la o mărime mică a efectului $r=0,26$), (vezi Anexa 3.10). 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.

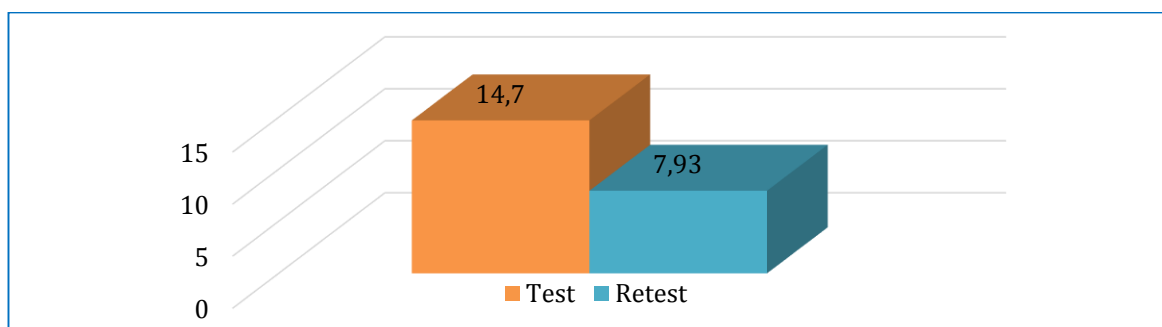


Fig. 3.2. Ponderea erorilor în discriminarea identicului de simetric, GE, test-retest

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 $r=0,58$ (vezi Anexa 3.8). 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 (vezi Anexa 3.10).

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 constatat în faza de retest. Cu alte cuvinte, mărimea efectului semnalează puterea de impact a diferenței semnificative statistic [67]. 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.

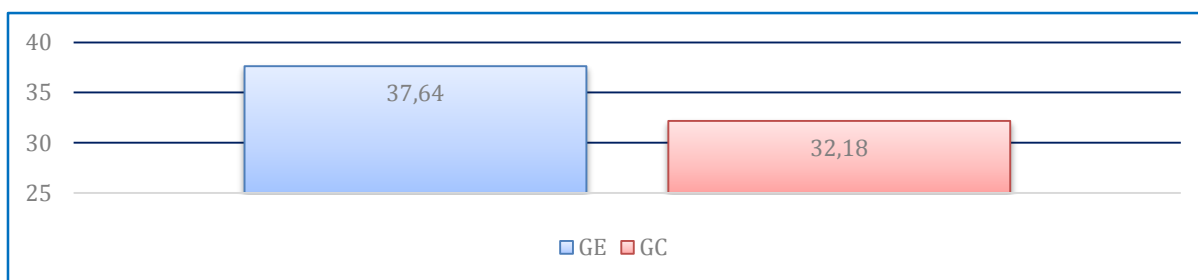


Fig. 3.3. Ponderea figurilor neidentice corect marcate, GE și GC, retest.

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 ($r=0,51$) (vezi Anexa 3.11).

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 ($r=0,49$) (Anexa 3.11).

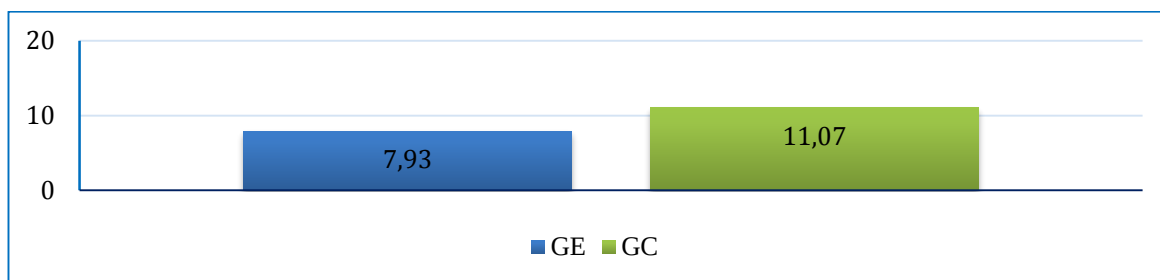


Fig. 3.4. Ponderea erorilor comise în discriminarea identicului de simetric, GE și GC, retest.

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 experimentul formativ.*

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.

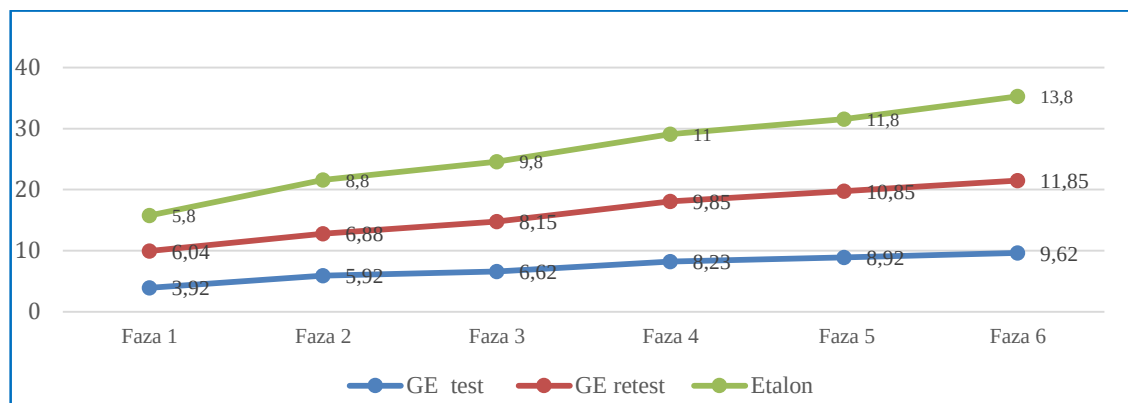


Fig. 3.5. Dinamica mediei cuvintelor reproduse corect, proba Rey verbal, GE, test-retest.

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 (Anexa 3.3 și 3.7).

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 pasibili 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 $r=0,42$ (vezi Anexa 3.8). 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.

Fazele testului	Wilcoxon (V)	Prag de semnif.(p)	Mărim. efect.(r)
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).

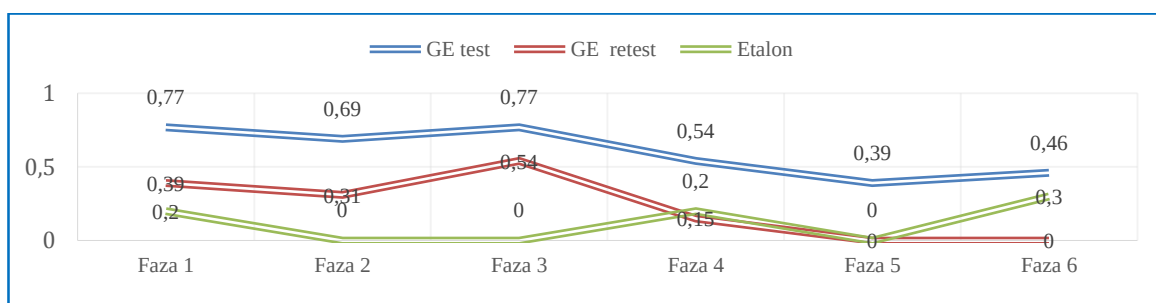


Fig.3.6. Dinamica emisiei cuvintelor false, Testul Rey verbal, GE, test-retest.

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 ($r=0,45$), (vezi Anexa 3.8). 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.

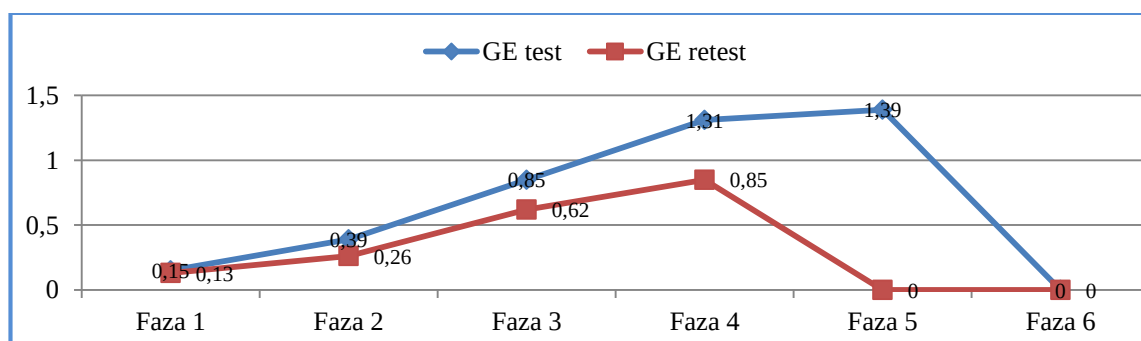


Fig. 3.7. Dinamica dublurilor, proba Rey, GE, test - retest.

Comparând rezultatele la cuvintele-dubluri de la test-retest, am relevat o diferență statistic semnificativă ($V=50,00$, $p\leq 0,04$) 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 (vezi Anexa 3.10), 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 mnezice, 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).

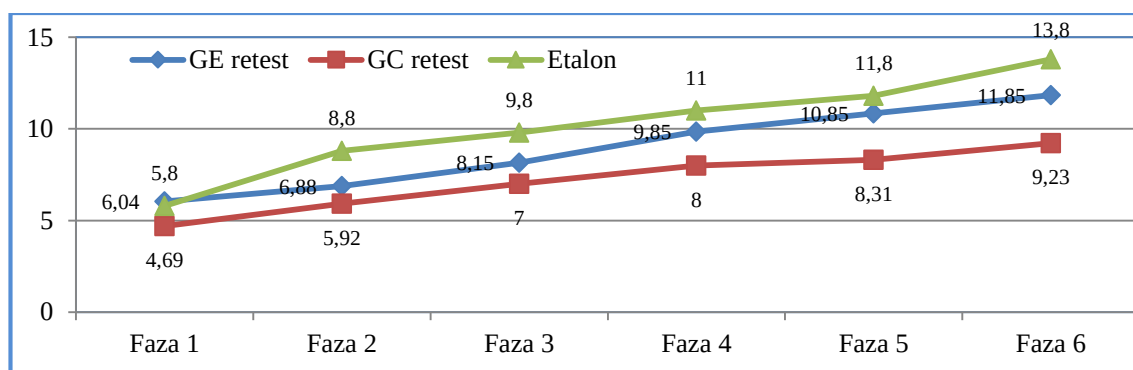


Fig. 3.8. Dinamica cuvintelor reproduse corect, Test Rey verbal, GE și GC, retest.

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 ($r=0,40$) (vezi Anexa 3.11).

Diferențele statistic semnificative atestate între subiecții din GE și cei din GC la cuvintele reproduse corect semnifică diferențe în achizițiile mnezice 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 magnitudine 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 ($m=2,85$).

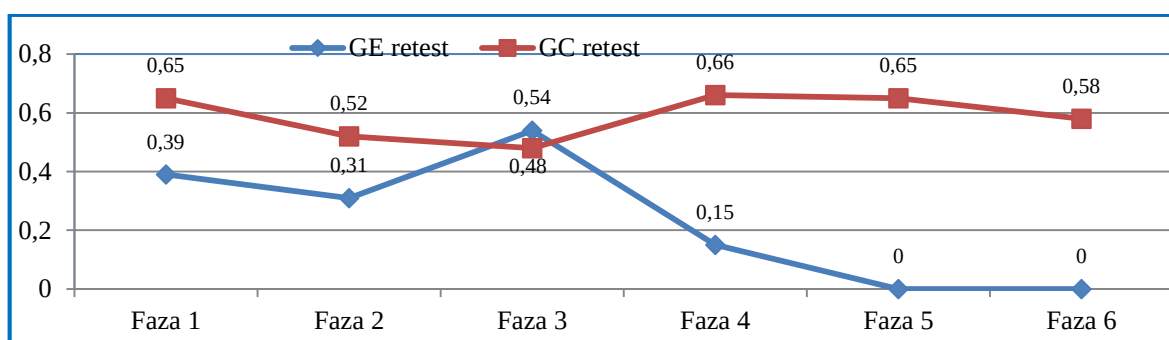


Fig. 3.9. Dinamica cuvintelor false, proba Rey verbal, GE și GC, retest.

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 statistic semnificative la trei din ele (vezi Tabelul 3.3).

Tabelul 3.3. Diferențele statistic 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 emisiei 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 ($r=0,41$), (vezi Anexa 3.11). Prin urmare, după aplicarea programului de intervenție psihologică subiecții din GE demonstrează o ameliorare semnificativă a fidelității reproducerilor, a transportului cunoștințelor 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 recunoașterii 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 ($r=0,36$), (vezi Anexa 3.11). 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 sens 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 oboselii, 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.

Fazele testului	Mann Whitney (U)	Prag de semnif.(p)	Mărimea efect.(r)
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). Prin urmare, 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 statistice semnificative ($V=0,00$, $p \leq 0,001$) cu o mărime puternică a efectului ($r=0,58$) (vezi Anexa 3.8) 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 (vezi Anexa 3.7/3.9), 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.Zamătașeviciene, 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.

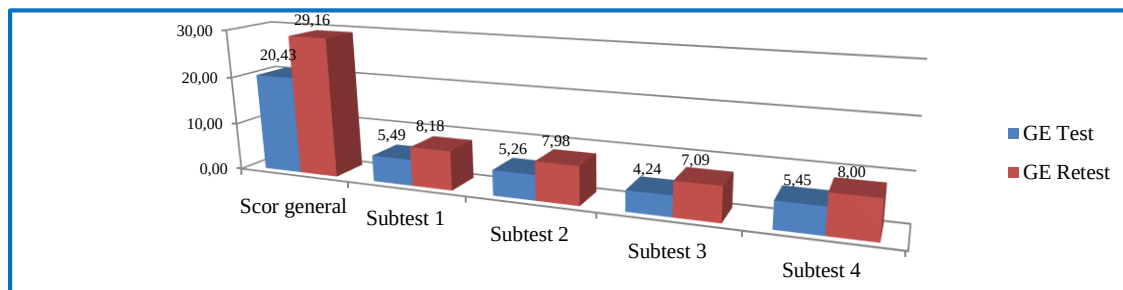


Fig. 3.10. Scorurile medii la testul *Nivelul dezvoltării intelectuale*, GE, retest

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

Subtestele	Wilcoxon (V)	Prag de semnif.(p)	Mărim. efect.(r)
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 ($r=0,59$) (vezi Anexa 3.8). Diferențele semnificative test-retest a GE, obținute la compararea scorului general, la testul dezvoltării intelectuale, ne permite se 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 ($m=24,23$) (vezi Anexa 3.3/3.9) a atestat o diferență semnificativă statistic ($U=0,00$, $p=0,002$), la o mărime a efectului medie ($r=0,32$), (vezi Anexa 3.10). Operativitatea gândirii elevilor din GC s-a ameliorat ușor sub influența sarcinilor

cognitive prevăzute de curriculum, 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 și Anexa 3.7/3.9).

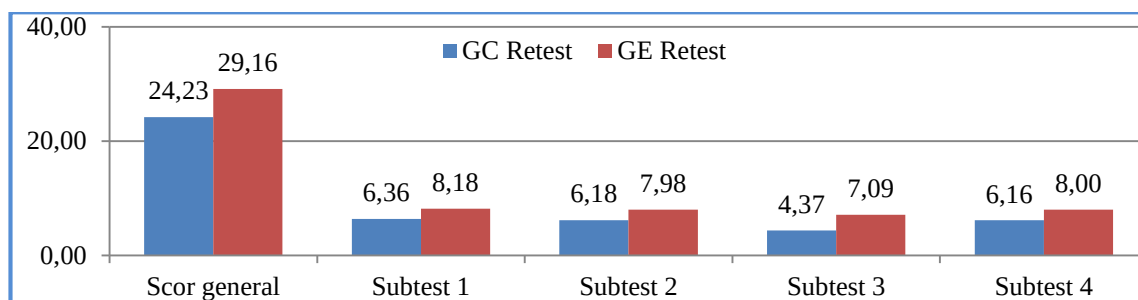


Fig. 3.11. Scoruri comparative la *Testul dezvoltării intelectuale*, GE retest vs. GC retest

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 ($r=0,52$) (vezi Anexa 3.11).

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. Prin 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 (realizată de noi) 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) *prezența rândurilor/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 și Anexa 3.1/3.12).

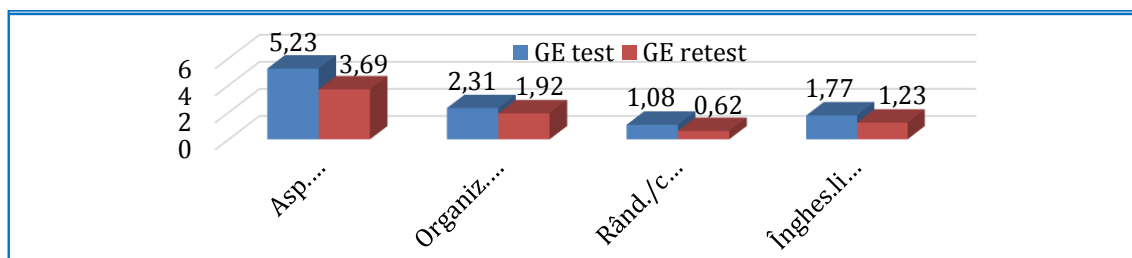


Fig. 3.12. Scoruri comparative la criteriile vizând aspectul scrisului, GE, test- retest.

Analiza separată a datelor, obținute de subiecții din GE, privind celelalte criterii, care, de altfel, 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) *înghesuirile de litere*: test ($m_1=1,77$)/retest ($m_2=1,23$) (vezi Figura 3.12 și Anexa 3.1/3.12).

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).

Astfel, 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
Înghes. 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, de asemenea, valori medii semnificativ mai mici la subiecții din GE (m=1,08), decât la cei din GC (m=1,23) (vezi Anexa 3.12/3.14).

În concluzie la această secvență de cercetare: 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 îngheșuirea 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 aceluia câmp de scris** (vezi Tabelul 3.8).

Tabelul 3.8. Diferențele statistic semnificative dintre GE și GC în retest la parametrul *aspectul scrisului*

Criteriile	Wilcoxon (V)	Prag de semnif.(p)	Mărimea efect.(r)
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 experimentul formativ se atestă o ameliorare sesizabilă a indicatorilor: redarea formei, redarea mărimii și a respectării distanței în scrierea grafemelor (vezi Figura 3.13).

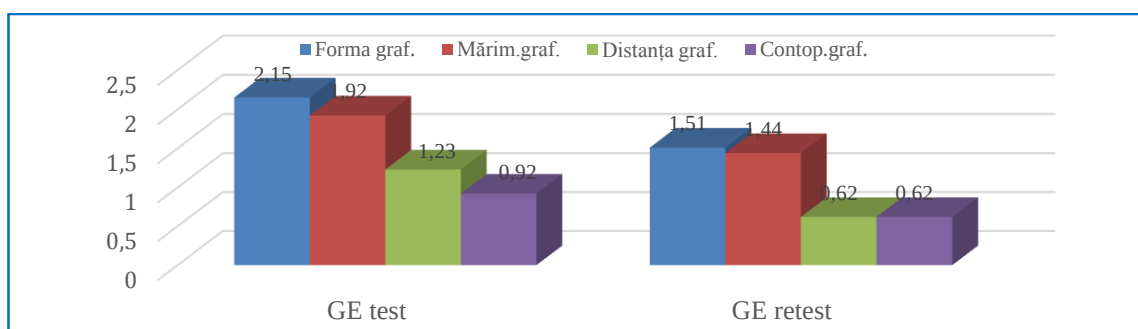


Fig. 3.13. Scoruri comparative la parametrul *deformări de grafeme*, GE, test - retest.

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,

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

redarea formei grafemelor, redarea mărimii grafemelor și păstrarea distanței între grafeme. Magnitudinile efectelor obținute la aceste diferențe semnificative variind între nivelul mediu și înalt al semnificației practice (vezi Tabelul 3.9).

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 3.10/Anexa 3.16). 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.

Tabelul 3.11. Diferențele statistic semnificative la parametrul *omisiuni grafeme*, GE, test-retest

Tipurile de omisiuni	Wilcoxon (V)	Prag semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
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

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).

Compararea rezultatelor la parametrul *omisiuni de grafeme* la GE și GC, retest a 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/Anexa 3.16). 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 nesemnificativă ($U=61,50$, $p\leq 0,210$) la o mărime mică a efectului ($r=0,20$).

Tabelul 3.12. Diferențele statistic semnificative la parametrul *omisiunea grafemelor*, GE și GC, retest

Tipuri de omisiuni	Mann-Whitney(U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
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/Anexa 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 substituirii	Wilcoxon (V)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect.(r)
Substituirii vocale	95,50	0,001	0,51
Substituirii consoane	91,00	0,001	0,60

Compararea datelor obținute de subiecții din GE și de cei din GC la parametrul *substituirii de grafeme* la faza retest a descoperit diferențe statistic semnificative atât pentru indicatorul *substituirii vocale* ($U=78,00$, $p=0,04$) la o mărime medie a efectului ($r=0,38$), cât și pentru indicatorul *substituirii consoane* ($U=32,50$, $p=0,001$) la mărimea efectului $r=0,69$, considerată a reprezenta efect puternic (Tabelul 3.14/Anexa 3.16). Acest fapt ne permit să afirmăm că subiecții din GE au prezentat la retest o reducere substanțială a numărului de substituirii 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 *substituirii vocale* este $r=0,38$, ceea ce arată o magnitudine moderată a efectului înregistrat; La indicatorul *substituirii 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 substituirii	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
Substituirii vocale	78,00	0,042	0,38
Substituirii 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 experimentul formativ, 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 *substituirii 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 substituirii 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 experimentul formativ, 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 ($r=0,56$) (vezi Anexa 3.13).

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 ($r=0,47$) (vezi Anexa 3.16), 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* ($m=0,54$ / $m=0,95$) (vezi Anexa 3.16).

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 a pus în evidență diferențe statistic 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/Anexa 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 experimentul formativ, în deosebi cele ce vizează atenția voluntară și fidelitatea memoriei.*

Tabelul 3.16. Diferențele statistic semnificative la parametrul *erorile în structura propoziției*, GE și GC, retest

Tipuri de erori	Mann-Whitney (U)	Prag de semnif. (p)	Mărimea efect. (r)
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.*

3.7. Concluzii la capitolul 3

Analiza rezultatelor obținute în experimentul de control 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 curenți generatoare de DILS.

A doua categorie cuprinde concluzii cu referire la impactul schimbărilor pozitive în dezvoltarea structurilor psihice produse în experimentul formativ 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 experimentul formativ asupra evoluției DILSA:

1. Compararea rezultatelor de la retest între GE și GC în ceea ce privește aspectul scrisului a semnalat diferențe statistice semnificative la mărimi medii al efectului pentru toate patru criteriile: *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 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 experimentul formativ, 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 în experimentul formativ a nivelului structurilor psihice necesare învățării scrisului.

6. Ultima concluzie pe care dorim s-o formulăm privind impactul ce l-a avut experimentul formativ 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 teze de doctorat a constat în identificarea particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticăți 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 este una din cele mai stringente probleme ale învățării școlare la elevii mici, dat fiind faptul că scrisul și citirea se transformă treptat în timp din scopuri ale învățării în mijloace de învățare și dacă mijloacele de învățare sunt defectuoase, atunci și rezultatele ei vor fi pe măsură. Dificultățile de învățare a limbajului scris le-am definit ca fiind ***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*** [17].

2. Modelul teoretic care asigură, în viziunea noastră, 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 [19].

3. Dificultățile de învățare a limbajului scris, odată depistate, pot și trebuie tratate prin programe psihologice speciale, operate în timp optim. Tergiversarea acordării unui ajutor specializat va atrage după sine consecințe grave în evoluția copilului ca elev și-i va prejudicia parcursul său școlar. Cu cât dificultățile de învățare sunt mai devreme depistate și mai oportun se intervine pentru înlăturarea lor, cu atât mai mare și mai benefic va fi efectul intervenției [26, 18].

4. Au fost găsite diferențe statistic 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 [29].

5. Subiecții cu DILSA, spre deosebire de cei cu DILST, manifestă o pronunțată imaturitate a schemei corporale, orientare spațio-temporală deficitară, dificultate perceptivă de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice [28]; ei sunt într-o măsură mai mare afectați de dificultățile de concentrare a atenției, autoreglajul lor voluntar funcționează la cote minime [24]; o productivitate mai scăzută a memoriei auditiv-verbale și a memoriei vizuale [30]; 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 [23].

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 [17].

7. Analiza rezultatelor prilejuite de experimentul formativ 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 dovedesc 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 sens că subiecții din GE au devenit mai capabili în a respecta mărimea grafemelor și de a păstra distanța dintre grafeme în timpul scrierii [18].

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, fapt ce se datorează progresului în dezvoltarea structurilor psihice responsabile de scris, obținut în experimentul formativ, în deosebi cel ce vizează atenția voluntară și autoreglajul.

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 statistic 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 în experimentul formativ a nivelului de funcționare a structurilor psihice necesare învățării scrisului.

Sintetizând rezultatele științifice obținute, putem afirma că scopul și obiectivele de cercetare propuse au fost realizate pe deplin și că, drept urmare, a fost **soluționată problema științifică importantă** care constă în **identificarea** particularităților psihice și de personalitate ale elevilor din clasele primare, diagnosticăți cu dificultăți de învățare a limbajului scris, **stabilirea** cauzelor psihologice ce generează acest fenomen, **elaborarea** unui program de intervenție psihologică în DILS, **având drept efect** reducerea semnificativă a nivelului DILSA la subiecții experimentali.

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 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 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 plenare a 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

1. Ajuriaguerra J., Auzias M., Coumes F. Scrisul copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 238 p.
2. Andronescu Ș. Scurtă istorie a scrisului. București: Editura Științifică, 1966. 360 p.
3. Bartók É. (coord.) Eu citesc mai bine! Îndrumător pentru tratarea tulburărilor lexicografice. Târgu Mureș: Mentor, 2010. 216 p.
4. Bălăș-Baconschi C. Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare (Note de curs). Cluj-Napoca, 2010. 102 p.
5. Bistriceanu O. Problematika psiho-pedagogică a evaluării progresului educativ al elevilor din învățământul primar: lucrare metodică-științifică. Craiova: Maya Publishing, 2015. 124 p.
6. Bodea-Hațegan C. Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise. București: Editura Trei, 2016. 640 p.
7. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 207 p.
8. Bucun N. Evaluarea complexă a dificultăților de atenție și hiperactivitate la elevii claselor primare. În: Univers Pedagogic, 2014, nr.2, p.13-14.
9. Bucun N. Pregătirea psihologică pentru școală a copiilor cu tulburări de limbaj. În: Univers Pedagogic, 2009, nr.3, p. 68 -75.
10. Burlea G., Bâlbăie V. Normal și patologic în evoluția limbajului. Chișinău: Tehnica Info, 2001. 280 p.
11. 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.
12. Burlea G. Tulburările limbajului scris-citit. București: Polirom, 2007. 262 p.
13. Cain K. Abilitatea de a citi. Dezvoltare și dificultăți. Cluj-Napoca: ASCR, 2013. 334 p.
14. Calavrezo C. Metode și procedee pentru corectarea disgrafiei și a dislexiei. În: Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.190-227.
15. Chircev A. Progresul școlar. Cluj-Napoca: Casa Corpului Didactic, 1977. 293 p.
16. Chirilă L., Gurgu D., Mendelovici A. Orientări teoretice și practic-aplicative privind intervenția educațională asupra copilului dislexic. Iași: Spiru Haret, 2016. 175 p.
17. 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.
18. 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.
 19. Chitoroga L. Specificul dificultăților de învățare. În: Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare: Materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor pentru totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic, Vol. 1, Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2015, p.90-96.
 20. Chitoroga L. Dislalia – puncte de referință în literatura de specialitate. În: Investigații pedagogice și psihologice. Ed. a III-a, Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1998, p. 186-190.
 21. Chitoroga L. Recomandări pentru profilaxia disgrafiei. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Materialele conf. de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2003. Vol. 1, Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2004, p. 120-124.
 22. Chitoroga L. Rolul chinesteziei verbale în însușirea scrierii. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Materialele conf. de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2001. Vol. 1, Chișinău: CEP UPS "Ion Creangă", 2002, p. 420-423.
 23. Chitoroga L. Componenta intelectuală la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris. În: Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare. Conf. șt. cu participare internațională. 15 decembrie 2017, Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”, 2017, p. 84-88.
 24. 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.
 25. Chitoroga L. Disgrafia – etiologie și consecințe. În: Investigații pedagogice și psihologice, Ed. a IV-a, Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999, p. 126-130.
 26. 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.

27. Chitoroga L. Geneza scrisului. În: Practica psihologică modernă. Materialele conferinței practico-științifică cu participare internațională, 25-27 septembrie, 2015. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2015, p.105-109.
28. 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.
29. 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.
30. 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.
31. Chitoroga L. Tulburările de motricitate - factor al disgrafiei. În: Relația sărăcie-persoane în dificultate: aspecte psiho-sociale. Materialele conferinței științifice cu participare internațională, 13-14 februarie, 2013. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, p. 128-132.
32. 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.
33. Cojuhari V. Tulburările lexo-grafice ale limbajului. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4 (323), p.6-9.
34. David C. Tulburările de învățare. În: A. Roșan (coord.) Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție. Iași: Polirom, 2015, p. 245-268.
35. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 1991. 896 p.
36. Drăgan I., Anucuța P. Psihologia învățării. Timișoara: Excelsior, 1997. 162 p.
37. Farcaș M. Influența dificultății sarcinii asupra frecvenței greșelilor de scriere la elevii întârziați mintal. În: B. Zorgo (coord.). Probleme de defectologie, vol. 5. București: EDP, 1966.
38. 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.
39. Gagné R.M. Condițiile învățării. București: EDP, 1975, 186 p.
40. Gerguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiale incluzive în educație. Iași: Polirom, 2006. 256 p.
41. Golu M. Limbajul. În: Fundamentele psihologiei. Vol.2. București: Fundația România de Măine, 2000, p. 405-435.

42. Grasu D. Importanța cunoașterii psihologice a școlarului mic. Craiova:Grafix, 2015.168p.
43. Holt J. Cum învață copiii. București: Editura Trei, 2015. 296 p.
44. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 239 p.
45. Jigau M. Factorii reușitei școlare. Bucuresti: Grafoart, 1998. 206 p.
46. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 320 p.
47. Joița E. Știința educației prin paradigme. Pedagogia “văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
48. Joița E. Eficiența instruirii. București: EDP, 1998. 300 p.
49. Jurcău E., Jurcău N. Învățăm să vorbim corect. Cluj-Napoca: Printek, 1999. 247 p.
50. Jurcău R. Dificultățile școlare din perspectivă medicală. În: Jurcău N. (coord.). Psihologie educațională. Cluj-Napoca: U.T.Press, 2000, p 167-179.
51. Matei N.C. Învățarea eficientă în școală. București: EDP, 1995. 326 p.
52. Miclea M. Psihologie cognitivă. Iași: Polirom, 2001. 344 p.
53. Mititiuc I. Ghid practic pentru identificarea și terapia tulburărilor de limbaj. Iași: Cantes, 1999. 258 p.
54. Mititiuc I. Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburari de limbaj. Iași: Ankarom, 1996. 292 p.
55. Mogonea F.R. Dificultățile școlare în contextul școlar.Craiova:Universitaria, 2010.309 p.
56. Mogonea F.R. Psihopedagogia copiilor cu dificultăți. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2014. 200 p.
57. Negură I. Psihologia limbajului. În Psihologia generală. Manual pentru colegiile pedagogice. Chișinău: Univers, 2007. P. 65-75.
58. Negură I. Cum să ne ajutăm copiii la învățătură. Chișinău: Lumina, 1985. 120 p.
59. Negură I. Dezvoltarea limbajului scris. Aspecte psihopedagogice. Chișinău: Lumina, 1981, 80 p.
60. Negură I. Limbajul. În: I. Negură & E. Losii. Psihologia generală. Chișinău: IFC, 2010, p. 122-135.
61. Neveanu P.P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. 720 p.
62. 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.
63. Olărescu V. Corecția psihomotricității și instabilității capacității de muncă la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică. Chișinău: ”Elena VI” SRL, 2008. 128 p.

64. Olărescu V. Disabilitățile de învățare. Perspective istorice în SUA. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2009, nr. 3 (16), p. 49-60.
65. Olărescu V. Experiența SUA în educația persoanelor cu dificultăți de învățare. În: Revista de științe socioumane, 2010, nr.1 (14), p. 13-18.
66. Olărescu V., Cucer A. Aspecte aplicate ale sindromului disabilităților de învățare nonverbală. În: Univers pedagogic, 2010, nr.3, p. 63-69.
67. 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.
68. Oprea V. et al. Set de instrumente, probe și teste pentru evaluarea educațională acopiilor cu dizabilități. București: MarLink, 2003. 173 p.
69. Păunescu C. (coord.). Tulburări de limbaj la copil. București: Editura Medicală, 1984. 223 p.
70. Păunescu C. Disfonografiile. În: C.Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.7-36.
71. Păunescu C. Disgrafia în cadrul tulburărilor limbajului scris. În: C.Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967, p.37-49.
72. 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.
73. Păunescu C. Limbaj și intelect. București: Editura Științifică, 1973. 234 p.
74. Pop A. Jocuri cu sunete și cuvinte. Târgul Mureș: OSLO STUDIO, 2011.82 p.
75. Popa D. Strategii de stimulare a învățării autoreglate la elevii cu dificultăți de învățare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013. 238 p.
76. Popescu-Neveanu P. Dictionar de psihologie. Bucuresti: Albatros, 1978.784.
77. Preda V. Elemente de psihopedagogie specială. Cluj-Napoca: Elikon, 2008. 190 p.
78. Preda V. Evoluția limbajului grafic infatil. În: Revista Învățământului Preșcolar, 2003, nr.1-2, p.62-73.
79. Preda V. Explorarea vizuală. Cercetări fundamentale și aplicative. București: EDP, 1988. 224 p.
80. Preda V., Preda R. Repere ontogenetice în achiziția limbajului scris. În: Revista Învățământului Preșcolar, 2004, nr.2-3, p.56-61.

81. Racu Ig. Psihodiagnoza. Statistica psihologică. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2006. 240 p.
82. Racu Ig. Psihodiagnoza. Teste psihologice. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2014. 473 p.
83. Racu Ig., Racu Iu. Psihologia dezvoltării. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2007. 257 p.
84. Radu A. Dezvoltarea cognitivă a școlarului mic. Costești: Ars Libri, 2015. 98 p.
85. Radu I. Procesul de învățare. În: I. Radu, M. Ionescu (coord.). Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, p. 31- 63.
86. 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.
87. 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.
88. 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.
89. Rusnac V. Scrierea - elemente teoretico-științifice și metode de cercetare. Autoreferatul tezei de doctor în psihologie. Chișinău, 1999. 49 p.
90. Rusu E.C. Psihologia cognitivă. București: Fundația România de Măine, 2007. 360 p.
91. Sava F. A. Ce este mărimea efectului? În:
<https://www.psihologietm.ro/download/membrii//Help/meff.htm>, 2008
92. Schipor D. M. Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare (note de curs). Suceava, 2013. 65 p.
93. Sion G. Psihologia vârstelor. București: Fundația România de Măine, 2003. 256 p.
94. Slama-Cazacu T. Introducere în psiholingvistică. București: Editura Șt-că, 1968. 480 p.
95. Soescu S. Dislexia. Cum să ajutăm copiii cu dificultăți de învățare. Cluj-Napoca: Elikon, 2011. 120 p.
96. Stoltz G. Eșec școlar. Risc de eșec social. București: Victor, 2000. 168 p.
97. 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.
98. Șchiopu U. Introducere în psihodiagnostic. București: Editura Fundației Humanitas, 2002. 342 p.

99. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 397 p.
 100. Tomașenco T. Unele aspecte ale tulburărilor dislexo-disgrafice la elevii din clasele primare. În: Univers Pedagogic, 2009, nr.15, p. 6-9.
 101. Toncescu N. Neurofiziologia dislexiei-disgrafiei. În: C. Păunescu (coord). Tulburările limbajului scris. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967 (c), p. 36-87.
 102. Ungureanu D. Copiii cu dificultăți de învățare. București: E.D.P., 1998, 290 p.
 103. Ungureanu M. Motivația învățării și succesul școlar în învățământul primar, Dobreta Turnu Severin: Profin, 2012. 128 p.
 104. Velciov P. Psihologia vârstelor. Timișoara: Universitatea de Vest, 1994. 243 p.
 105. Verza E. (coord.). Tratat de psihopedagogie specială. București: Universitatea din București, 2011, 1312 p.
 106. Verza E. Disgrafia și terapia ei. București: E.D.P., București, 1983. 243 p.
 107. Verza E. Tratat de logopedie. Vol.1. București: Humanitas, 2003. 380 p.
 108. Vianin P. Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cluj-Napoca: ASCRED, 2011. 407 p.
 109. Vrăsmaș E. Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație. București: V&I Integral, 2007. 191 p.
 110. Vrăsmaș E. Învățarea scrisului. București: Arlequin, 2011. 216 p.
 111. Vrăsmaș E., Stănică C. Terapia tulburărilor de limbaj. București: Secretariatul de Stat pentru handicapați, 1997. 328 p.
 112. Wlodarski Z. Legitățile psihologice ale predării și învățării. București: EDP, 1980. 211 p.
 113. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 2004. 528 p.
 114. *** Dificultăți de învățare la copiii de vârstă școlară. Timișoara: Centrul de Resurse și Asistență Educațională "Speranța", 2006. 247 p.
- ***
115. Абсатова К.А., Мачинская Р.И. Коррекция трудностей письма, связанных с невнимательностью у младших школьников. Москва, 2012. 61 с.
 116. Амонашвили Ш.А. В школу с шести лет. Москва, 1989. 29 с.
 117. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. Москва: АПН РСФСР, выпуск 70, 1955, с. 104-148.
 118. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Москва, 1997. 53 с.

119. Ахутина Т.В. Профилактика и коррекция трудностей обучения письму и чтению: нейропсихологический подход. В: Школа без стресса, 23 мая 2006, с. 29-36 .
120. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика. В: Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Москва: МПСИ, 2001. с. 7-20.
121. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследования письма и чтения младших школьников. Москва: В.Секачев, 2008. 128 с.
122. Безруких М.М. Обучение письму. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009 (б). 608 с.
123. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе. Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. 84 с.
124. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. Москва: Новая школа, 1994. 81 с.
125. 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.
126. 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.
127. Беккер К., Совак М. Логопедия. Москва: Медицина, 1981. 288 с.
128. Бондаренко А.Н. Дисграфические проявления письма у учащихся младших классов молдавской общеобразовательной школы. В: Вопросы дефектологии в МССР. Кишинев, 1980. с.31-35.
129. Бондаренко А.Н. Работа учителя младших классов по преодолению нарушений письма, обусловленных речевыми отклонениями. Кишинёв, 1979. 60 с.
130. Боскис Р.М., Левина Р. Е. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции детей. Москва: АПМ РСФСР, выпуск 15, 1948, с. 167-191.
131. Бурдина Е.Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма. В: Дефектология, 1996, № 3 с. 29-35.
132. Буфетов Н.М. Современные проблемы диагностики и коррекции специфических трудностей в обучении школьников. Орск: ОГУ, 2014. 232 с.
133. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. Москва. 2001. 160 с.
134. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей школьного и младшего школьного возраста. М.: АСТ Астрель, 2007. 127 с.

135. Волкова Л.С. и др., Логопедия: Учебное пособие для педагогических институтов по специальности «Дефектология». Москва: Просвещение, 1989. 527 с.
136. Волкова Л.С., Селиверстов В.И. Хрестоматия по логопедии. Москва: ВЛАДОС, Том 2, 1997. 560 с.
137. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. и др. Логопедия. Москва: ВЛАДОС, 2003. 160 с.
138. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
139. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.2. Проблемы общей психологии. Под.ред. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.
140. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
141. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
142. Гада Хаир Бек. Семья и школа как фактор возникновения трудностей в обучении школьников. Москва, 1996. 129 с.
143. 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.
144. Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. Москва: Московский университет, 1974. 283 с.
145. Гафиатулина Н.Х., Роженко А. В. Настольная книга школьного психолога, учителя начальных классов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 285 с.
146. Глозман Ж.М. (ред.) Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе. Москва: Сфера, 2006. 96 с.
147. Глозман Ж.М. (ред.) Практическая нейропсихология. Помощь неуспевающим школьникам. Москва: ЭКСМО, 2010. 290 с.
148. 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.
149. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога. Москва: ВЛАДОС, 1991. 123 с.
150. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. и др. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской психологии. Москва: ВЛАДОС, 2000. 144 с.
151. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Москва: Просвещение, 1991. 224 с.

152. Жданова О.А. Профилактика дисграфии в дошкольном возрасте. В: Вестник ТГПИ, 2011, №2, с. 149-156.
153. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте. Москва: Медицина, 1962. 299 с.
154. Иваненко С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжёлыми нарушениями произношения. Москва: Просвещение, 1984. 144 с.
155. Иваненко С.Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжёлых нарушениях речи. Москва: Просвещение, 1987. 237 с.
156. Иванов Е.С. (ред.) Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений речи и поведения у аномальных детей. Ленинград: ГПИ им. А.И. Герцена, 1989. 138 с.
157. Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения у учащихся правшей и неправшей. Москва. Автореферат диссертации. 1995. 27 с.
158. Кобякова Г.Н. К истории изучения проблемы недоразвития речи детей. В: Вестник ТГПИ, 2011, №2, с. 156-160.
159. Ковалёв В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. Москва, Медицина, 1985. 228 с.
160. Ковшиков В.А. и др. Принципы и методы логопедической работы. Ленинград: ГПИ имени А.И. Герцена, 1984. 288 с.
161. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 330 с.
162. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 380 с.
163. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Москва: Российское агенство, 2002. 160 с.
164. 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.
165. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва: Просвещение, 1983. 136 с.
166. Лалаева Р.И. Нарушение письменной речи. В: Логопедия. Под ред. Л.С.Волковой. Москва: ВЛАДОС, 2004, с.459-498.
167. Лалаева Р.И. Устранения нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. Пособие для логопедов. Москва: Просвещение, 1978. 215 с.

168. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб: СОЮЗ, 2003. 224 с.
169. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. Москва: АПН РСФСР, 1961. 311 с.
170. Левина Р.Е. (ред.). Основы теории и практики логопедии. Москва: Просвещение, 1968. 245 с.
171. 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.
172. Леонов А.В. О дифференцированном подходе к работе с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи. В: Дефектология, 1990, №3. с.38-42.
173. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва: Озон, 1981. 584 с.
174. Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи. В: Вопросы психологии, № 6, 1996. с. 41-52.
175. Логинова Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития Санкт-Петербург: Детство пресс, 2004. 208 с.
176. Лурия А.Р. Язык и сознание. Под ред. Е.Д.Хомской. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 320 с.
177. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. Москва: Изд-во МГУ, 1975. 149 с.
178. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. В: Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. Москва: Академия, 2002. с.10-76.
179. Лурия А.Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребёнка. Москва: АПН РСФСР, 1956. 93 с.
180. Ляпидевский С.С., Селиверстов В. И. (ред.). Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. Москва: Просвещение, 1968. 247 с.
181. Ляпидевский С.С. (ред.). Расстройства речи и голоса в детском возрасте. Москва: Просвещения, 1973. 188 с.
182. Ляпидевский С.С. Невропатология. Москва: Просвещение, 1969. 335 с.
183. Ляудис В.И., Негура И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. 150 с.

- 184.Ляудис В.И., Негура И.П. Формирование письменной речи у учащихся начальной школы. Психологическое обоснование к концептуальной модели лица. Челябинск: РЦПИ, 1992.102 с.
- 185.Мачинская Р.И. Нейрофизиологические механизмы произвольного внимания. В: ЖВНД, 2003, Т.53, №2, с. 133-151.
- 186.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.
- 187.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.
- 188.Меерсон Я.А. Высшие зрительные функции: зрительный гнозис. Ленинград:Наука, 1986. 163 с.
- 189.Микадзе Ю., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. Москва: Российское агенство, 1994. 64 с.
- 190.Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 288 с.
- 191.Назарова Л.К. О роли речевых кинестезий в письме. В: Советская педагогика, 1952, № 6. с.37-51.
- 192.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.
- 193.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.
- 194.Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. Москва, 2002. 92 с
- 195.Парамонова Л. Логопедия для всех. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 414 с.
- 196.Парамонова Л.Т. (ред.). Изучение и коррекция речевых расстройств. Ленинград: ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1986. 128 с.
- 197.Пермякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе. Екатеринбург: Уральский университет, 2015. 124 с.
- 198.Поваляева М. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. Москва: Феникс, 2006.192 с.

- 199.Правдина О.В. Логопедия. Глава IV- Нарушение письменной речи. Учебное пособие для дефектологических факультетов педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1973, с.205-248.
- 200.Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учебно - методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 240 с.
- 201.Пылаева Н.М. Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения. Методы развития навыков программирования контроля. В: Школа здоровья, №. 4, 1995, с. 66-68.
- 202.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.
- 203.Рау Е.Ф., Рождественская В. И. Исправление недостатков произношения у школьников: Пособие для логопедов. Москва: Просвещение, 1980. 223 с.
- 204.Репина З. А. Нарушение письма у школьников с ринолалией: Учебное пособие к спецкурсу. Свердлов: ГПИ, 1988. 88 с.
- 205.Репина З.А. Нарушения письма у учащихся с дефектами артикуляционного аппарата: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук. Москва, 1975, 25 с.
- 206.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.
- 207.Рубинштейн С.Л. Речь. В: Основы общей психологии. Том 2, с.453-493, Санкт-Петербург: Питер, 2002. 720 с.
- 208.Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. Санкт-Петербург: Каро, 2007. 192 с.
- 209.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.
- 210.Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. Москва: Просвещение, 1983. 111 с.
- 211.Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Москва: ВЛАДОС, 1997.143 с.
- 212.Селиверстов В.И. и др. Практикум по дошкольной логопедии. М.: Просвещение, 1988. 224 с.

- 213.Селиверстова В.И. (ред.) Игры в логопедической работе с детьми. Москва: Просвещение, 1981.192 с.
- 214.Семаго С.А., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва: АРКТИ, 2001. 84 с.
- 215.Семаго С.А., Семаго М.М. Теория и практика оценки психологического развития ребенка. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 384 с.
- 216.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.
- 217.Семенова О.А. Нейропсихологический анализ мозговой организации письма. В: Новые исследования (альманах), 2003. № 1, с.115-137.
- 218.Семенова О.А. Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе. В: Физиология человека, 2007, Т. 33, №3, с. 115-127.
- 219.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.
- 220.Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия, 2002. 228 с.
- 221.Синклер Р. Психологический аспект неуспеваемости школьников. Москва, 1986. 143 с.
- 222.Синяк В.А., Рау Е.Ф. Логопедия. Учебное пособие для дефектолога. Москва: Просвещение, 1970. 184 с.
- 223.Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. Москва, ТЦ Сфера, 2003. 42 с.
- 224.Сиротюк А.Л. Обучение детей с учётом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. Москва, ТЦ Сфера, 2001. 128 с.
- 225.Сиротюк А.Л. Психологические причины трудностей школьников при формировании учебных навыков. В: Логопед, 2008, № 6, 18-32 с.
- 226.Сиротюк А.Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Москва. ТЦ Сфера, 2002.128 с.
- 227.Скиотис Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с ЗПР. В: Дефектология, 1996, № 6 с. 24-28.

- 228.Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи. В: Дефектология, 1992, №1- стр. 62- 67.
- 229.Спирова Л. Ф., Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи. Москва: Просвещение, 1985. 144 с.
- 230.Спирова Л.Ф. Обследование состояния письма и чтения у детей. В: Методы обследования нарушений речи у детей. Москва: АПН СССР, 1982. 183 с.
- 231.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.
- 232.Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Ярославль: Академия развития. 2006. 192 с.
- 233.Тихомирова Л.Ф., Бассов А.В. Развитие логического мышления детей. Ярославль: Академия развития. 1995. 186 с.
- 234.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.
- 235.Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. Москва: Академия, 2002. 174 с.
- 236.Ушакова Т.Н. (ред.). Психологические и психофизиологические исследования речи. Москва: Наука, 1985. 145 с.
- 237.Ушакова Т.Н., Чуприкова Н.И. (ред.). Психология высших когнитивных процессов. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 303 с.
- 238.Уэллс Г. Осмысление текста: опосредствующая роль письменной речи в деятельности. В: Вопросы психологии, № 6, 1996, с.92-106.
- 239.Филипович Е.И. Нарушения письма и чтения. Профилактика дислексии и дисграфии. Москва, 2014. 116 с.
- 240.Филичёва Т. Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. Москва: Просвещение, 1989. 223 с.
- 241.Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Москва: Айрис-пресс, 2007. 176 с.
- 242.Халед А. Причины и особенности в учебной деятельности младших школьников: этнологический аспект. В: Вестник Новгородского Университета, № 79, 2015, с. 85-89.

243. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Воронеж: НПО МОДЭК, 2006. 296 с.
 244. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. Воронеж: НПО МОДЭК, 1998. 256 с.
 245. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. Москва, 1995. 304 с.
 246. Цветкова Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление. Воронеж: НПО МОДЭК, 2000. 304 с.
 247. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающие обучение. Москва, 1999. 78 с.
 248. Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва: Академия, 2007. 384 с.
 249. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1976. 304 с.
 250. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи. Москва: ИНТОР, 1998. 112 с.
 251. Яковлева В.В. (ред.). Коррекция нарушений письменной речи. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 208 с.
 252. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. Москва: Просвещение, 1984. 158 с.
 253. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. Москва: АРКТИ, 1997. 214 с.
 254. Ястребова А.В., Спирова 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.
- ***
255. Alyssa L. Crouch, Jennifer J. Jakubecy. 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.
 256. Anderson V. Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations. In: Pediatric Rehabilitation, 2001, Vol. 4, № 3, p. 119-136.
 257. Bateman B. An educational view a diagnostic approach to learning disorders. In: (Ed.) J. Helmuth, 1965, *Lerning disorders*, Vol.1, Seattle, p.219-239.
 258. Beers K. When Kids Can't Read What Teachers Can Do: A Guide for Teacher. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. 400 p.
 259. 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.
 260. 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.
261. Brock L. Eide. The dyslexic advantage: unlocking the hidden potential of the dyslexic brain. Ed. Hudson Street Press, 2011. 304 p.
262. 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.
263. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988. 165 p.
264. Costa V. Different forms of dysgraphia in brain-damaged patients. Palermo: Via La Loggia, 2012. 282 p.
265. 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.
266. Dias B. La theorie de les modificabilite cognitive structurale de Reuven Feuerstein. Fribourg, IPC, 1997. 320 p.
267. 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.
268. Fereiro E., Gomes-Palacio M. Lire-ecire a l'ecole: comment s'y apprennent-ils? Lion: CRDP, 1993. 407 p.
269. 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.
270. Gagne P.P. Pour apprendre a mieux penser. Montreal: Cheneliere, 1999. 274 p.
271. Gathercole S.E. Working memory in the classroom. In: The psychologist, 2008, Vol. 21, № 5, p. 382-385.
272. Gathercole S.E., Alloway T.P. Understanding working memory. A classroom guide. London: Harcourt assessment, 2007. 22 p.
273. 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.
274. 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.

275. 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.
276. Hanbury D. K. Dysgraphia. Baltimore: The International Dyslexia Association, 2000.
277. Kelli Sandman-Hurley. Dyslexia Advocate: How to Advocate for a Child with Dyslexia within the Public Education System. Jessica Kingsley Publishers, 2016. 200 p.
278. Kirk S. Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
279. 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.
280. 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.
281. Levine M.D. A chacun sa facon d`apprendre. Quebec: AdA, 2003. 268 p.
282. Lezak M.D. The problem of assessing executive functions. In: International Journal of Psychology, 1982, № 17, p. 281-297.
283. 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.
284. Mucchielli R., Mucchielli-Bourcier A. La dislexie: maladie des ciecle. Paris, ESF, 1979. 176 p.
285. Posner M.I., Petersen S.E. The attention system of the human brain. In: Annu. Rev. Neurosci, 1990, № 13, p. 25–42.
286. Reid G., Fawcett A. Dyslexia in Context – Research, Policy and Practice. London: Whurr Publishers, 2004. 337 p.
287. 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.
288. Richards R. The writing dilemma. Understanding dysgraphia. IDA 58th Annual Conference, Dallas, November, 2007. 27-35 p.
289. 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.
290. Schultz Ph. My dyslexia. Ed. Paperback, 2012. 128 p.
291. Verhoeven S., Boersen G. Move forward with Dyslexia. Ed. Create Space, 2015. 373p.

292. Vianin P. La motivation scolaire – Comment susciter le désir d'apprendre? Bruxelles: De Boeck, 2007. 221 p.
293. 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.

ANEXE

ANEXA 1. INSTRUMENTE PSIHOLOGICE UTILIZATE

Anexa 1.1. 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

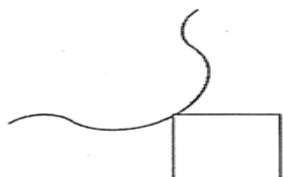
1.	<u>Castravete</u> Legumă	<u>Gheorghină</u> buruiană, rouă, grădină, floare, pământ
2.	<u>învățător</u> elev	<u>Medic</u> ochelari, bolnavi, salon, bolnav, termometru
3.	<u>Legumărie</u> Morcov	<u>Grădină</u> gard, ciuperci, măr, fântână, bancă
4.	<u>Floare</u> Vază	<u>pasăre</u> cioc, pescăruș, cuib, 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 –

1.2. Testul Bender – Santucci

Proba 1.



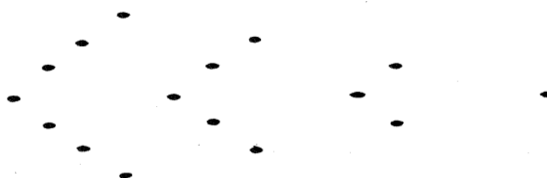
Proba 2.



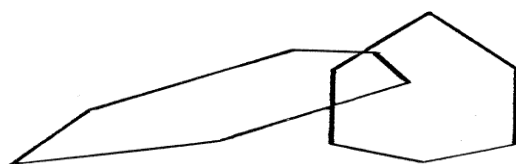
Proba 3.



Proba 4.



Proba 5.



Anexa 1.3. Testul REVERSAL

Model de probă

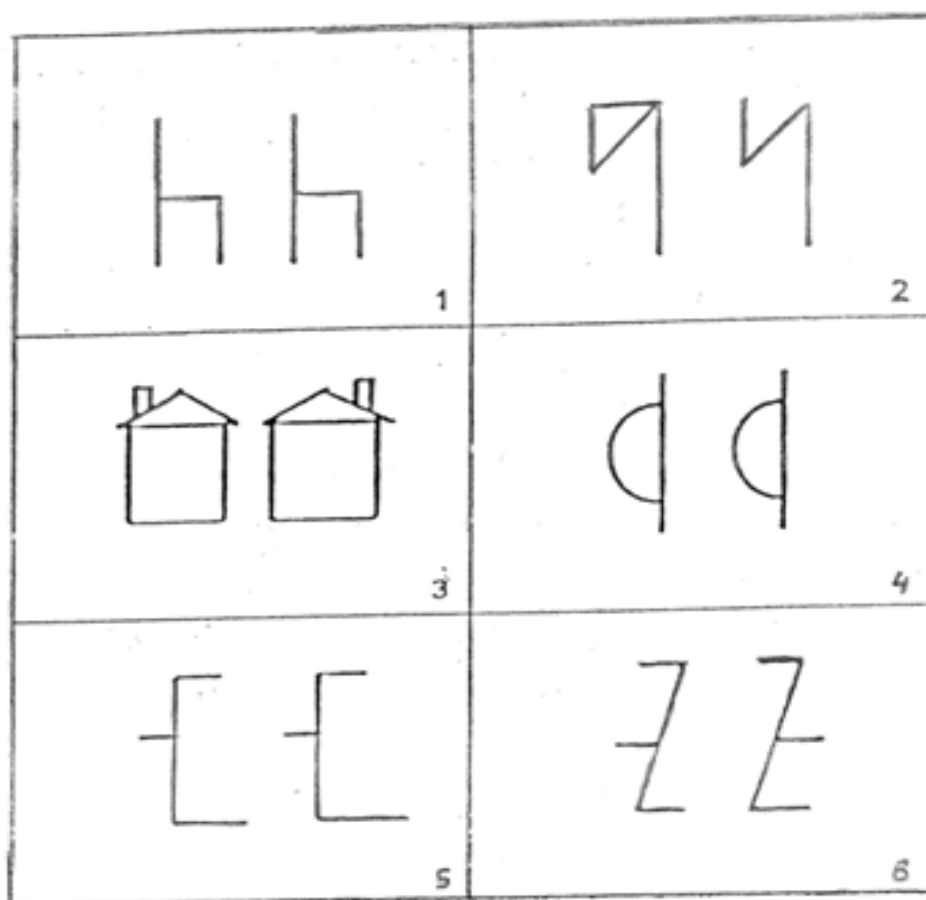
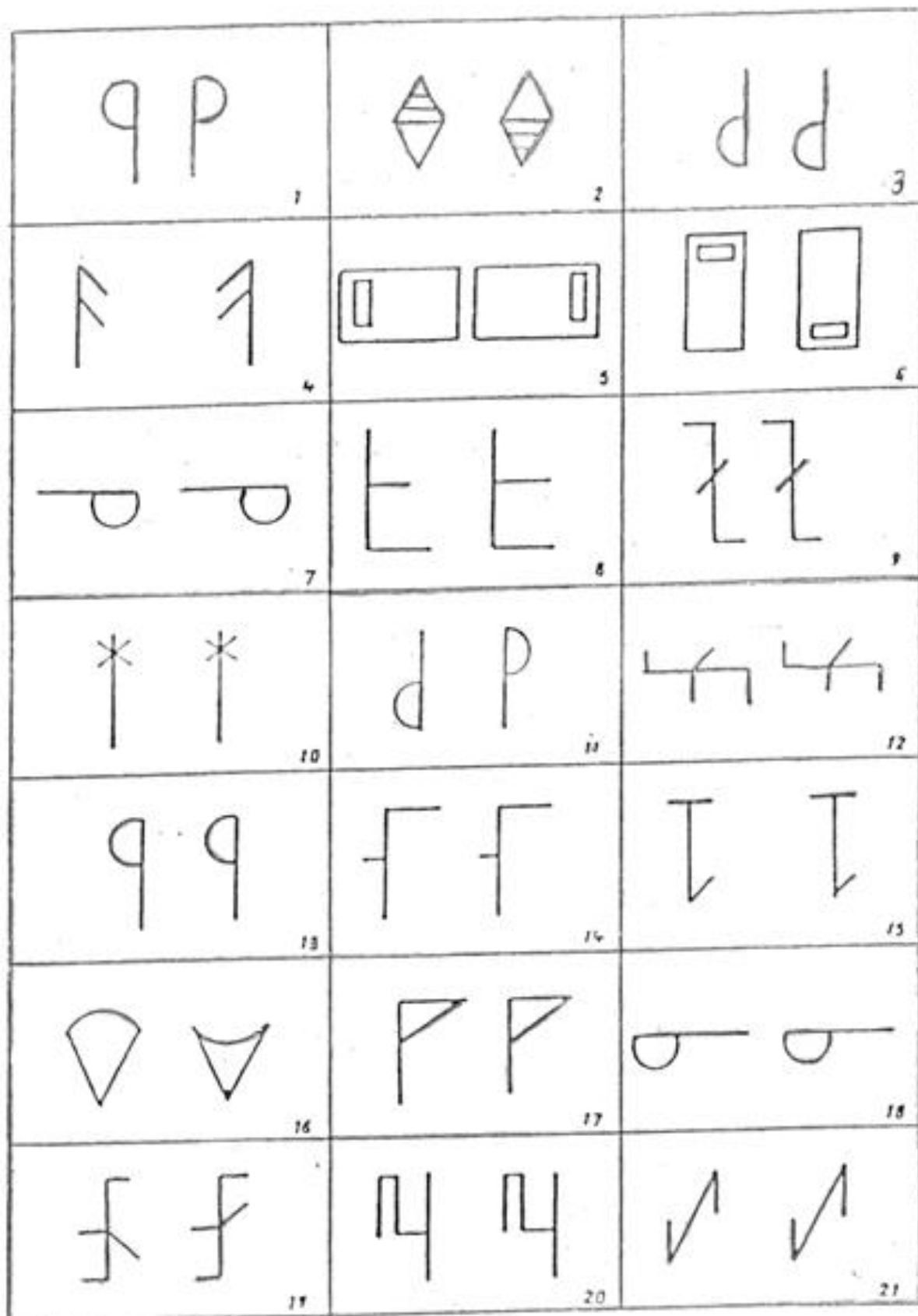
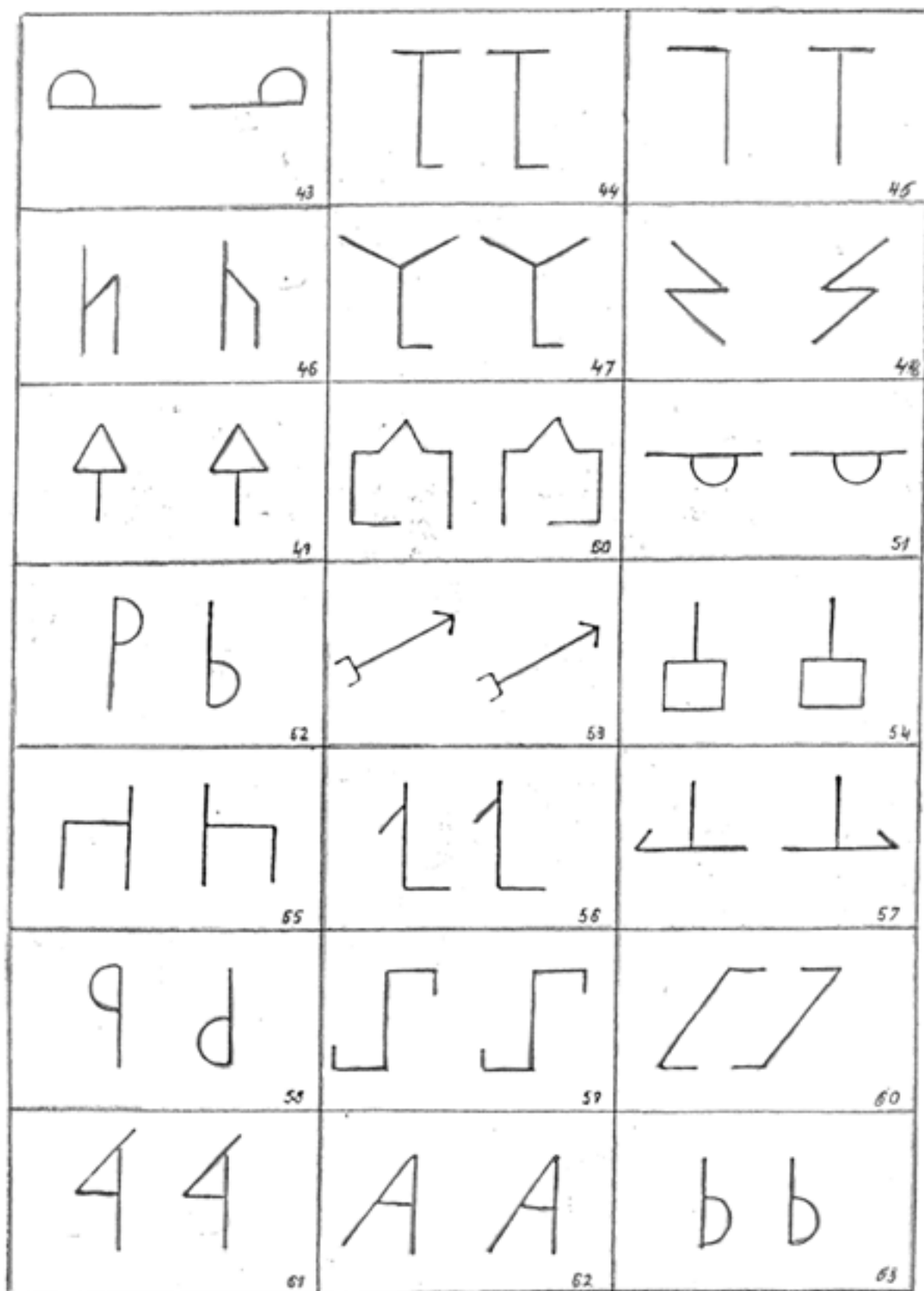


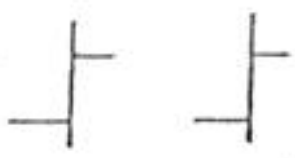
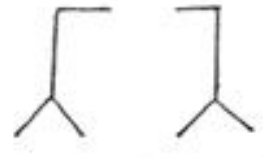
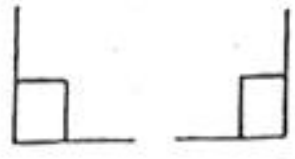
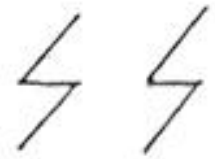
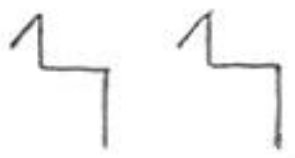
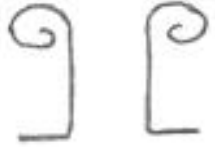
FIG.1

MODELUL PROBĂ

44 22	NП 23	d b 24
—P 25	Y Y 26	—L 27
q q 28	d d 29	—P 30
1 1 31	P p 32	N N 33
P P 34	L L 35	h h 36
+ + 37	—P 38	o o 39
Z Z 40	N N 41	7 7 42





 64	 65	 66
 67	 68	 69
 70	 71	 72
 73	 74	 75
 76	 77	 78
 79	 80	 81
 82	 83	 84

TEST DE TOULOUSE PIÉRON

[illegible]

Anexa 1.5. 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 instrucțiuni	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 1.6. Testul Rey verbal

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 arătă 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).

ANEXA 2. REZULTATELE OBTINUTE ÎN EXPERIMENTUL DE CONSTATARE

Anexa 2.1. Datele pentru calculul pragului de selecție subiecți cu DILSA / subiecți cu DILST: scor pe indicatori și scor general

Indicatori	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Aspect scris	3.61	2.12	0.00	2.00	4.00	5.00	9.00	-0.02	-0.76
Deformări	4.07	2.69	0.00	2.00	4.00	6.00	11.00	0.06	-0.79
Omisiuni	8.06	6.94	0.00	4.00	8.00	12.00	31.00	1.35	2.01
Substituiți	8.02	5.22	1.00	4.00	8.00	11.00	23.00	0.85	0.49
Adaugări	2.01	1.90	0.00	1.00	1.00	3.00	9.00	1.37	1.99
Confuzii Litere	4.17	2.63	0.00	2.00	4.00	6.00	11.00	0.04	-0.66
Scor general	29.94								
Media cumulativă	4,99								

Anexa 2.2. Datele privind diferențele statistice semnificative dintre scorurile medii la indicatorii grafici ale subiecților DILSA în raport cu subiecți DILST

Indicatorii	W	Mann-Whitney U	p	z	Mărimea efectului (r)
AspectScris	1785.00	153.00	<0.001	6.77	0.72
Deformări	1868.00	70.00	<0.001	7.46	0.79
Omisiuni	1905.50	32.50	<0.001	7.77	0.82
Substituiți	1823.50	114.50	<0.001	7.09	0.75
Adaugări	1614.50	323.50	<0.001	5.35	0.57
Confuzii Litere	1841.00	97.00	<0.001	7.23	0.77

Anexa 2.3. Analiza descriptivă - Erori de scriere – Subiecții cu DILSA

Variabile	Media	Abate rea stand ard	Valoa rea mini mă	Percent ila 25	Median a	Perce ntila 75	Valoarea maximă	Asimetr ia	Boltirea
scrisOrg	2,31	0,71	1,00	2,00	2,00	3,00	3,00	-0,54	-0,83
scrisRnd	1,00	0,69	0,00	1,00	1,00	1,00	3,00	0,38	0,33
scrisIng	1,78	0,76	0,00	1,00	2,00	2,00	3,00	0,10	-0,67
scrisTot	5,00	1,47	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,16	-0,11
defForm	2,00	0,69	1,00	2,00	2,00	2,00	3,00	0,00	-0,84
defMarim	1,92	0,66	1,00	1,50	2,00	2,00	3,00	0,08	-0,61
defDist	1,33	0,55	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	1,44	1,23
defCont	0,96	0,66	0,00	1,00	1,00	1,00	2,00	0,04	-0,62
defTot	6,20	1,72	4,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,54	-0,23
omisVoc	6,51	3,75	1,00	4,00	5,00	7,00	17,00	1,36	1,24
omisCons	6,33	3,67	1,00	4,00	5,00	7,00	18,00	1,58	2,17
substVoc	4,10	1,78	0,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,22	0,14
substCons	7,55	3,86	3,00	5,00	7,00	8,00	20,00	1,67	2,91
adgCons	1,63	1,11	0,00	1,00	1,00	2,00	6,00	1,43	3,54
adgVoc	1,22	1,24	0,00	0,00	1,00	2,00	5,00	1,02	0,74
confChe	0,86	0,80	0,00	0,00	1,00	1,00	3,00	0,50	-0,55
confChi	1,12	0,91	0,00	0,00	1,00	2,00	3,00	0,26	-0,87
confGhe	0,84	0,76	0,00	0,00	1,00	1,00	2,00	0,27	-1,19
confGhi	0,92	0,82	0,00	0,00	1,00	1,00	4,00	1,05	2,45
confCe	0,43	0,54	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,68	-0,73
confCi	0,53	0,76	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,33	1,17
confGe	0,69	0,81	0,00	0,00	1,00	1,00	4,00	1,81	5,13
confGi	0,49	0,58	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,68	-0,49
confTot	5,88	1,77	3,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,34	0,27
errDift	1,90	1,12	0,00	1,00	2,00	3,00	5,00	0,74	0,03
errTrift	0,73	0,53	0,00	0,00	1,00	1,00	2,00	-0,18	-0,40
omisCuv	1,90	1,88	0,00	1,00	1,00	2,00	10,00	2,26	6,79
cuvDisp	1,39	1,55	0,00	0,00	1,00	2,00	6,00	1,12	0,52
Ortogr	2,33	0,86	1,00	2,00	2,00	3,00	4,00	0,06	-0,64
semnePct	1,71	1,39	0,00	1,00	1,00	2,00	7,00	1,58	3,64
lipsaMaj	2,28	1,65	0,00	1,00	2,00	3,00	7,00	0,93	0,90

Anexa 2.4. Analiza descriptivă - Erori de scriere – Subiecții cu DILST

Variabile	Nu măr de subi ecți	Media	Abate rea standa rd	Valoa rea mini mă	Perce ntila 25	Media na	Perce ntila 75	Valoa rea maxi mă	Asim etria	Boltir ea
scrisOrg	38	0,95	0,70	0,00	0,25	1,00	1,00	2,00	0,07	-0,83
scrisRnd	38	0,34	0,48	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,69	-1,61
scrisIng	38	0,63	0,68	0,00	0,00	1,00	1,00	2,00	0,61	-0,62
scrisTot	38	1,92	1,50	0,00	1,00	2,00	3,00	5,00	0,55	-0,49
defForm	38	0,87	0,62	0,00	0,25	1,00	1,00	2,00	0,09	-0,32
defMarim	38	0,61	0,68	0,00	0,00	0,50	1,00	2,00	0,69	-0,57
defDist	38	0,34	0,48	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,69	-1,61
defCont	38	0,11	0,31	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	2,68	5,46
defTot	38	1,92	1,57	0,00	1,00	1,50	3,00	5,00	0,58	-0,76
omisVoc	38	1,50	1,01	0,00	1,00	1,00	2,00	4,00	0,67	0,47
omisCons	38	1,61	1,29	0,00	0,25	2,00	2,00	5,00	0,40	-0,23
substVoc	38	1,47	1,16	0,00	1,00	1,00	2,00	5,00	1,06	1,65
substCons	38	2,89	1,84	0,00	2,00	2,00	4,00	8,00	0,68	0,32
adgCons	38	0,61	0,89	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,63	2,18
adgVoc	38	0,29	0,65	0,00	0,00	0,00	0,00	3,00	2,69	7,92
confChe	38	0,18	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,70	0,93
confChi	38	0,42	0,55	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,84	-0,34
confGhe	38	0,24	0,49	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	1,99	3,45
confGhi	38	0,34	0,53	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	1,25	0,64
confCe	38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-
confCi	38	0,08	0,27	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	3,25	9,06
confGe	38	0,18	0,46	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	2,55	6,35
confGi	38	0,42	0,55	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,84	-0,34
confTot	38	1,87	1,65	0,00	0,00	2,00	3,00	5,00	0,34	-1,14
errDift	38	0,66	0,58	0,00	0,00	1,00	1,00	2,00	0,20	-0,61
errTrift	38	0,39	0,50	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,45	-1,90
omisCuv	38	0,13	0,48	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	3,63	12,35
cuvDisp	38	0,55	1,13	0,00	0,00	0,00	1,00	5,00	2,64	7,37
Ortogr	38	1,16	0,82	0,00	1,00	1,00	2,00	3,00	0,00	-0,89
semnePct	38	0,79	1,04	0,00	0,00	0,50	1,00	4,00	1,65	2,92
lipsaMaj	38	1,37	1,32	0,00	0,00	1,00	2,00	5,00	1,04	0,59
Articul	38	0,16	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	2,92	8,59

Anexa 2.5. Analiza comparativă - Erori de scriere – Subiecții cu DILSA vs subiecții cu DILST

Variabile	W	Mann-Whitney U	p	Măr. efect. (r)
scrisOrg	1728,00	210,00	< 0,001	0,67
scrisRnd	1462,50	475,50	< 0,001	0,43
scrisIng	1647,00	291,00	< 0,001	0,60
scrisTot	1785,00	153,00	< 0,001	0,72
defForm	1672,50	265,50	< 0,001	0,62
defMarim	1730,50	207,50	< 0,001	0,67
defDist	1704,00	234,00	< 0,001	0,65
defCont	1628,00	310,00	< 0,001	0,58
defTot	1868,00	70,00	< 0,001	0,79
omisVoc	1873,00	65,00	< 0,001	0,79
omisCons	1848,00	90,00	< 0,001	0,77
substVoc	1732,00	206,00	< 0,001	0,67
substCons	1761,50	176,50	< 0,001	0,70
adgCons	1526,00	412,00	< 0,001	0,49
adgVoc	1430,50	507,50	< 0,001	0,41
confChe	1437,00	501,00	< 0,001	0,41
confChi	1389,00	549,00	< 0,001	0,37
confGhe	1401,00	537,00	< 0,001	0,38
confGhi	1371,00	567,00	< 0,001	0,35
confCe	1368,00	570,00	< 0,001	0,35
confCi	1281,50	656,50	< 0,001	0,27
confGe	1347,00	591,00	< 0,001	0,33
confGi	1027,00	911,00	0,579	0,05
confTot	1841,00	97,00	< 0,001	0,77
errDift	1600,50	337,50	< 0,001	0,56
errTrift	1266,50	671,50	< 0,005	0,26
omisCuv	1715,00	223,00	< 0,001	0,66
cuvDisp	1320,00	618,00	< 0,002	0,31
Ortogr	1585,50	352,50	< 0,001	0,54
semnePct	1402,50	535,50	< 0,001	0,38
lipsaMaj	1301,50	636,50	< 0,005	0,29
Articul	1438,50	499,50	< 0,001	0,41

Anexa 2.6. Analiza descriptivă – Structuri psihice și de personalitate – Subiecții cu DILSA

Variabile	Medi a	Abater ea standar d	Valoar ea minim ă	Perce ntila 25	Mediana	Perce ntila 75	Valoarea maximă	Asimetr ia	Boltirea
raven	22,16	4,55	14,00	18,00	23,00	25,50	32,00	-0,17	-0,74
amth1	5,49	1,80	1,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,61	0,31
amth2	5,26	2,08	0,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,61	-0,03
amth3	4,24	1,74	0,00	3,00	4,00	6,00	8,00	-0,24	-0,01
amth4	5,45	1,89	1,00	4,00	6,00	6,50	10,00	-0,19	0,32
amth_tot	20,43	5,63	3,00	17,50	21,00	24,50	28,00	-1,13	1,44
mem_viz	7,16	2,50	2,00	6,00	7,00	8,00	15,00	0,57	1,26
rev_cor	28,92	8,22	7,00	24,00	29,00	35,00	41,00	-0,41	-0,25
rev_err	16,14	9,20	2,00	9,00	15,00	22,00	39,00	0,65	-0,17
bs_fig1	5,47	1,90	1,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,73	0,23
bs_fig2	2,53	1,53	0,00	1,00	2,00	4,00	6,00	0,29	-0,54
bs_fig3	5,35	2,46	0,00	3,50	6,00	7,00	10,00	-0,30	-0,46
bs_fig4	3,39	2,41	0,00	1,00	3,00	5,00	8,00	0,20	-1,30
bs_fig5	4,77	1,75	1,00	4,00	5,00	6,00	8,00	-0,30	-0,08
bs_tot	21,37	6,86	5,00	17,50	22,00	26,00	34,00	-0,48	0,13
toulPier	39,59	11,36	21,00	30,00	38,00	48,50	66,00	0,49	-0,44
dr_aapr	72,50	14,86	25,80	63,15	71,60	84,00	98,30	-0,59	0,61
dr_asp	89,92	11,03	47,30	83,75	95,00	98,75	100,00	-1,52	3,09
dr_dif	17,43	12,87	-4,20	8,30	16,60	26,05	69,20	1,16	3,74
catt_A	5,31	2,00	1,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,17	-0,69
catt_B	3,80	1,87	1,00	3,00	4,00	5,00	9,00	0,70	0,44
catt_C	5,63	1,82	2,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,33	-0,51
catt_D	5,28	2,47	1,00	3,00	5,00	7,00	10,00	0,00	-0,91
catt_E	4,14	1,77	1,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,78	0,09
catt_F	4,67	1,87	1,00	4,00	4,00	6,00	9,00	0,39	0,31
catt_G	5,84	1,96	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,36	-0,45
catt_H	4,06	1,53	1,00	3,00	4,00	5,00	7,00	-0,45	-0,56
catt_I	6,12	1,68	2,00	5,00	7,00	7,00	10,00	-0,14	0,20
catt_O	5,59	1,71	2,00	4,50	6,00	7,00	9,00	-0,29	-0,55
catt_Q3	4,94	1,64	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	-0,16	0,14
catt_Q4	5,98	2,04	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,26	-0,43
addPlusH	12,51	5,64	4,00	8,00	11,00	17,50	24,00	0,36	-1,08
addMinsH	9,21	3,10	1,00	6,00	8,00	10,50	14,00	-0,09	-0,51
hiperact	4,14	3,48	0,00	1,00	3,00	7,50	10,00	0,31	-1,34
rey_f1c	3,88	1,86	1,00	3,00	4,00	4,00	13,00	2,50	10,64
rey_f1db	0,29	0,61	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	1,96	2,67
rey_f1f	0,71	0,94	0,00	0,00	0,00	1,00	4,00	1,38	1,77
rey_f2c	6,02	2,17	3,00	5,00	6,00	7,00	14,00	1,37	2,73
rey_f2db	0,75	1,09	0,00	0,00	0,00	1,00	5,00	1,68	3,32

rey_f2f	0,69	1,01	0,00	0,00	0,00	1,00	5,00	2,38	7,33
rey_f3c	7,06	2,65	2,00	5,00	7,00	9,00	15,00	0,16	0,50
rey_f3db	1,33	1,94	0,00	0,00	1,00	1,50	11,00	3,16	12,80
rey_f3f	0,75	1,06	0,00	0,00	0,00	1,00	4,00	1,92	3,64
rey_f4c	8,18	3,10	2,00	6,00	8,00	11,00	13,00	-0,38	-0,68
rey_f4db	1,75	2,13	0,00	0,00	1,00	2,00	11,00	2,25	6,64
rey_f4f	0,84	1,50	0,00	0,00	0,00	1,00	9,00	3,60	17,18
rey_f5c	8,96	2,92	2,00	7,50	10,00	11,00	15,00	-0,70	0,63
rey_f5db	2,28	2,74	0,00	0,00	1,00	3,00	11,00	1,68	2,68
rey_f5f	0,67	1,40	0,00	0,00	0,00	1,00	9,00	4,54	25,80
rey_f6c	9,59	1,98	3,00	9,00	10,00	11,00	13,00	-1,03	1,68
rey_f6db	0,12	0,43	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	3,80	14,00
rey_f6f	0,57	0,99	0,00	0,00	0,00	1,00	5,00	2,42	7,48
rf1f5c	34,10	10,56	14,00	26,50	36,00	40,50	70,00	0,45	1,29
rf1f5db	6,39	6,43	0,00	2,00	5,00	7,50	35,00	2,22	6,99
rf1f5f	3,65	4,77	0,00	1,00	2,00	4,50	29,00	3,61	16,50

Anexa 2.7. Analiza descriptivă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții cu DILST

Variabile	Media	Abat erea stand ard	Valoar ea minim ă	Perce ntila 25	Median a	Percentil a 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltir ea
raven	25,89	3,79	18,00	23,25	26,00	28,00	33,00	0,03	-0,56
amth1	7,39	1,72	4,00	7,00	8,00	9,00	10,00	-0,59	-0,33
amth2	6,68	1,45	4,00	6,00	7,00	7,00	10,00	0,20	-0,34
amth3	5,26	2,11	0,00	4,00	5,00	6,75	9,00	-0,08	0,00
amth4	5,84	1,59	2,00	5,00	6,00	7,00	8,00	-0,50	-0,18
amth_tot	25,11	5,03	16,00	21,25	25,00	29,00	36,00	0,33	-0,07
mem_viz	10,13	1,68	7,00	9,00	10,00	11,00	13,00	0,11	-0,76
rev_cor	33,87	7,45	12,00	30,00	36,00	39,00	41,00	-1,59	2,61
rev_err	7,95	5,80	0,00	5,00	7,50	10,75	23,00	0,94	0,84
bs_fig1	7,13	1,21	4,00	7,00	7,00	8,00	9,00	-0,17	0,20
bs_fig2	4,53	1,93	0,00	3,00	5,00	6,00	7,00	-0,66	-0,54
bs_fig3	8,47	1,80	6,00	7,00	8,50	10,00	11,00	0,12	-1,38
bs_fig4	5,95	2,50	1,00	4,00	6,00	8,00	10,00	0,19	-0,90
bs_fig5	6,34	1,53	2,00	5,25	6,00	7,75	9,00	-0,28	0,47
bs_tot	32,42	6,60	21,00	29,00	31,00	39,50	43,00	0,21	-1,04
toulPier	58,24	10,14	38,00	50,50	62,00	65,75	71,00	-0,69	-0,75
dr_aapr	67,40	14,27	43,20	60,62	68,05	79,28	91,60	-0,11	-0,90
dr_asp	94,48	6,89	74,10	93,23	96,05	100,00	100,00	-1,36	1,14
dr_dif	27,62	12,12	8,00	15,75	28,45	36,92	48,00	-0,09	-1,06
catt_A	5,39	2,26	1,00	4,00	5,00	7,00	9,00	0,06	-0,93
catt_B	5,89	1,97	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,29	-0,78

catt_C	6,55	1,70	3,00	5,00	7,00	8,00	10,00	-0,29	-0,57
catt_D	4,95	1,97	1,00	3,25	5,00	6,00	9,00	0,26	-0,51
catt_E	5,55	2,11	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,16	-0,56
catt_F	4,82	2,18	1,00	3,00	5,00	7,00	9,00	-0,02	-1,24
catt_G	5,97	2,25	2,00	4,00	6,00	8,00	9,00	-0,22	-1,38
catt_H	5,79	2,13	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,03	-0,90
catt_I	4,71	1,81	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	0,11	-0,95
catt_O	4,16	1,72	1,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,08	-0,23
catt_Q3	6,16	2,07	2,00	4,00	7,00	8,00	10,00	-0,38	-0,83
catt_Q4	4,66	2,00	1,00	3,25	4,00	5,75	9,00	0,65	-0,19
addPlusH	9,76	5,37	0,00	6,25	9,00	11,75	21,00	0,35	-0,26
addMinsH	6,71	3,41	0,00	5,00	7,00	8,00	14,00	0,15	-0,11
hiperact	3,03	2,49	0,00	0,50	3,00	4,00	10,00	0,60	0,20
rey_f1c	4,97	1,33	3,00	4,00	5,00	6,00	8,00	0,57	-0,19
rey_f1db	0,13	0,34	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	2,27	3,33
rey_f1f	0,45	0,56	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,72	-0,55
rey_f2c	7,26	1,29	5,00	6,00	7,00	8,00	10,00	0,12	-0,43
rey_f2db	0,47	0,51	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,11	-2,10
rey_f2f	0,37	0,71	0,00	0,00	0,00	0,75	3,00	2,14	4,56
rey_f3c	8,89	1,33	6,00	8,00	9,00	10,00	11,00	-0,09	-0,72
rey_f3db	1,11	1,01	0,00	0,00	1,00	2,00	3,00	0,28	-1,19
rey_f3f	0,47	0,80	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,61	1,82
rey_f4c	10,03	1,72	7,00	9,00	10,00	11,00	14,00	0,30	-0,16
rey_f4db	1,47	1,13	0,00	1,00	1,00	2,00	5,00	0,72	1,01
rey_f4f	0,55	0,76	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,98	-0,52
rey_f5c	10,84	1,90	7,00	9,25	11,00	12,00	14,00	0,06	-0,80
rey_f5db	1,76	1,15	0,00	1,00	2,00	2,75	4,00	-0,07	-0,73
rey_f5f	0,47	0,73	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,67	2,90
rey_f6c	12,29	1,31	10,00	11,25	12,00	13,00	14,00	-0,34	-0,88
rey_f6db	0,03	0,16	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	6,16	38,00
rey_f6f	0,34	0,48	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,69	-1,61
rf1f5c	42,00	5,47	32,00	38,00	41,00	45,00	53,00	0,28	-0,45
rf1f5db	4,95	2,38	0,00	4,00	5,00	6,00	12,00	0,37	0,85
rf1f5f	2,32	2,58	0,00	0,00	1,00	3,00	10,00	1,35	1,44

Anexa 2.8. Analiza comparativă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții cu DILSA vs subiecții cu DILST

Variabile	W	Mann-Whitney U	P	Măr. efect. (r)
raven	531,00	531,00	< 0,001	0,39
amth1	424,00	424,00	< 0,001	0,48
amth2	591,00	591,00	0,001	0,33
amth3	694,50	694,50	0,020	0,30
amth4	836,50	836,50	0,262	0,12
amth_tot	537,50	537,50	< 0,001	0,38
mem_viz	281,50	281,50	< 0,001	0,60
rev_cor	590,00	590,00	0,002	0,33
rev_err	1496,00	442,00	< 0,001	0,46
bs_fig1	465,00	465,00	< 0,001	0,44
bs_fig2	419,00	419,00	< 0,001	0,48
bs_fig3	308,50	308,50	< 0,001	0,58
bs_fig4	479,00	479,00	< 0,001	0,43
bs_fig5	477,00	477,00	< 0,001	0,43
bs_tot	239,50	239,50	< 0,001	0,64
toulPier	236,50	236,50	< 0,001	0,64
dr_aapr	1167,50	770,50	0,100	0,17
dr_asp	733,50	733,50	0,047	0,21
dr_dif	508,00	508,00	< 0,001	0,41
catt_A	957,50	957,50	0,923	0,01
catt_B	420,50	420,50	< 0,001	0,48
catt_C	680,50	680,50	0,015	0,25
catt_D	1047,50	890,50	0,510	0,07
catt_E	912,50	912,50	0,573	0,15
catt_F	925,50	925,50	0,715	0,04
catt_G	919,50	919,50	0,678	0,04
catt_H	522,50	522,50	< 0,001	0,39
catt_I	1379,00	559,00	< 0,001	0,36
catt_O	1400,00	538,00	< 0,001	0,38
catt_Q3	528,00	528,00	0,001	0,38
catt_Q4	1276,00	662,00	0,010	0,35
addPlusH	1199,50	738,50	0,055	0,20
addMinsH	1257,00	681,00	0,016	0,25

hiperact	1119,50	818,50	0,207	0,13
rey_f1c	507,00	507,00	< 0,001	0,41
rey_f1db	1060,50	877,50	0,256	0,08
rey_f1f	1067,50	870,50	0,358	0,09
rey_f2c	513,50	513,50	< 0,001	0,40
rey_f2db	1017,00	921,00	0,655	0,04
rey_f2f	1165,00	773,00	0,005	0,31
rey_f3c	517,00	517,00	< 0,001	0,40
rey_f3db	939,00	939,00	0,794	0,03
rey_f3f	1120,00	818,00	0,002	0,32
rey_f4c	636,00	636,00	0,005	0,31
rey_f4db	937,00	937,00	0,784	0,03
rey_f4f	1034,00	904,00	0,001	0,36
rey_f5c	594,50	594,50	0,002	0,33
rey_f5db	931,00	931,00	0,005	0,33
rey_f5f	1004,50	933,50	0,732	0,03
rey_f6c	227,50	227,50	< 0,001	0,65
rey_f6db	1020,50	917,50	0,284	0,05
rey_f6f	1025,00	913,00	0,580	0,05
rf1f5c	493,00	493,00	< 0,001	0,42
rf1f5db	976,50	961,50	0,950	0,01
rf1f5f	1180,50	757,50	0,006	0,36

Anexa 2.9. Analiza descriptivă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții băieți cu DILSA

Variabile	Media	Abate rea standa rd	Valoare a minimă	Perce ntila 25	Median a	Perce ntila 75	Valoarea maximă	Asim etria	Boltirea
raven	21,84	5,16	14,00	17,00	22,00	26,00	32,00	0,03	-0,98
amth1	5,41	1,83	2,00	5,00	5,50	7,00	9,00	-0,31	0,04
amth2	5,00	2,19	0,00	3,75	5,00	7,00	8,00	-0,53	-0,40
amth3	4,09	1,82	0,00	3,00	4,00	5,25	8,00	-0,39	0,16
amth4	5,34	2,04	1,00	4,00	5,00	6,25	10,00	0,13	0,03
amth_tot	19,78	5,95	3,00	16,75	21,50	24,00	28,00	-1,10	1,40
mem_viz	7,16	2,83	2,00	6,00	7,00	8,00	15,00	0,67	1,03
rev_cor	30,09	7,29	13,00	25,75	29,00	35,50	41,00	-0,10	-0,55
rev_err	17,72	9,52	4,00	10,75	17,50	23,50	39,00	0,62	-0,19
bs_fig1	5,44	2,00	1,00	5,00	6,00	7,00	8,00	-1,07	0,36
bs_fig2	2,50	1,41	0,00	1,00	2,00	4,00	6,00	0,47	-0,33
bs_fig3	5,72	2,30	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,48	-0,28
bs_fig4	3,69	2,47	0,00	1,00	3,50	6,00	8,00	0,07	-1,28
bs_fig5	4,66	1,95	1,00	3,75	5,00	5,25	8,00	-0,01	-0,49
bs_tot	21,97	7,23	5,00	19,75	22,50	27,00	34,00	-0,92	0,64
toulPier	41,28	12,30	24,00	32,00	38,50	50,75	66,00	0,31	-0,85
dr_aapr	73,68	16,39	25,80	65,38	76,60	86,82	98,30	-0,94	1,01
dr_asp	90,90	12,13	47,30	84,90	95,80	99,62	100,00	-1,99	4,43
dr_dif	17,21	14,17	-4,20	8,30	14,95	26,00	69,20	1,45	4,54
catt_A	5,56	2,08	1,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,34	-0,85
catt_B	4,03	1,96	1,00	3,00	4,00	5,00	9,00	0,48	0,32
catt_C	5,50	1,95	2,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,38	-0,43
catt_D	5,69	2,43	1,00	3,75	5,50	7,25	10,00	-0,09	-0,67
catt_E	4,47	2,02	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	0,54	-0,87
catt_F	4,84	2,00	1,00	4,00	4,50	6,00	9,00	0,43	0,26
catt_G	5,63	2,14	2,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,63	-0,30
catt_H	4,16	1,51	1,00	3,00	5,00	5,00	6,00	-0,83	-0,17
catt_I	6,09	1,73	2,00	5,00	6,50	7,00	10,00	-0,27	0,24
catt_O	5,72	1,65	3,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,16	-0,53
catt_Q3	5,47	1,59	2,00	5,00	5,00	6,25	8,00	-0,22	-0,31
catt_Q4	5,94	2,18	2,00	4,75	6,00	7,00	10,00	0,24	-0,35
addPlusH	14,69	5,44	6,00	9,75	15,00	19,00	24,00	-0,05	-1,27
addMinsH	9,56	3,10	1,00	7,75	10,00	12,00	14,00	-0,71	0,33
hiperact	5,19	3,48	0,00	2,00	6,00	8,00	10,00	-0,16	-1,36
rey_f1c	4,16	2,10	1,00	3,00	4,00	4,00	13,00	2,54	9,76
rey_f1db	0,41	0,67	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	1,42	0,85
rey_f1f	0,63	0,75	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,76	-0,77
rey_f2c	5,94	2,23	3,00	4,75	5,00	7,00	14,00	1,69	4,43

rey_f2db	0,88	1,19	0,00	0,00	0,00	2,00	5,00	1,62	3,27
rey_f2f	0,69	1,06	0,00	0,00	0,00	1,00	5,00	2,41	7,88
rey_f3c	7,59	2,63	3,00	6,00	8,00	9,00	15,00	0,29	0,83
rey_f3db	1,69	2,28	0,00	0,00	1,00	2,00	11,00	2,74	8,98
rey_f3f	0,69	1,03	0,00	0,00	0,00	1,00	4,00	2,20	5,31
rey_f4c	8,38	3,05	2,00	6,75	9,00	11,00	13,00	-0,47	-0,45
rey_f4db	1,91	2,40	0,00	0,75	1,00	2,25	11,00	2,30	6,12
rey_f4f	0,84	1,69	0,00	0,00	0,00	1,00	9,00	3,92	18,26
rey_f5c	9,38	2,59	2,00	8,00	10,00	11,00	15,00	-0,47	1,20
rey_f5db	2,50	2,78	0,00	0,75	2,00	3,25	11,00	1,45	1,66
rey_f5f	0,78	1,64	0,00	0,00	0,00	1,00	9,00	4,30	21,40
rey_f6c	9,53	1,95	5,00	8,75	10,00	10,25	13,00	-0,40	0,06
rey_f6db	0,16	0,52	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	3,28	9,85
rey_f6f	0,56	1,08	0,00	0,00	0,00	1,00	5,00	2,81	9,25
rf1f5c	35,44	10,45	18,00	27,75	36,00	40,25	70,00	0,92	2,46
rf1f5db	7,38	7,28	0,00	2,75	5,00	9,75	35,00	2,09	5,70
rf1f5f	3,63	5,18	0,00	1,00	2,00	5,00	29,00	4,01	19,36

Anexa 2.10. Analiza descriptivă- Structuri psihice și de personalitate – Subiecții băieți cu DILST

Variabile	Nu mă r de sub iec ț i	Media	Abate rea standa rd	Valoa rea minim ă	Perce ntila 25	Median a	Percent ila 75	Valoare a maximă	Asim etria	Boltir ea
raven	19	25,79	4,50	18,00	21,50	25,00	29,50	32,00	0,01	-1,13
amth1	19	7,63	1,54	4,00	7,00	8,00	9,00	10,00	-0,74	0,37
amth2	19	6,58	1,39	4,00	5,00	7,00	7,50	9,00	-0,25	-0,93
amth3	19	5,79	1,81	3,00	4,00	6,00	7,00	9,00	0,04	-1,08
amth4	19	5,58	1,58	2,00	5,00	6,00	6,50	8,00	-0,54	0,24
amth_tot	19	25,63	4,63	16,00	22,50	25,00	29,00	36,00	0,13	0,43
mem_viz	19	9,74	1,66	7,00	9,00	9,00	10,00	13,00	0,79	0,05
rev_cor	19	33,21	8,58	12,00	30,00	37,00	38,50	41,00	-1,69	2,47
rev_err	19	7,47	5,24	0,00	4,50	8,00	10,50	21,00	0,72	1,03
bs_fig1	19	7,00	1,45	4,00	6,00	7,00	8,00	9,00	0,00	-0,40
bs_fig2	19	4,42	2,22	0,00	3,00	6,00	6,00	7,00	-0,70	-0,88
bs_fig3	19	8,53	1,87	6,00	7,00	9,00	10,00	11,00	0,04	-1,57
bs_fig4	19	5,84	2,85	1,00	4,00	6,00	8,50	10,00	0,13	-1,16
bs_fig5	19	6,53	1,31	5,00	6,00	6,00	7,50	9,00	0,69	-0,61
bs_tot	19	32,26	7,26	21,00	28,00	31,00	40,00	43,00	0,21	-1,14
toulPier	19	61,89	7,18	49,00	57,00	64,00	68,00	71,00	-0,80	-0,56
volAtent	19	5,05	1,18	3,30	4,00	5,00	5,80	8,00	0,89	0,77
dr_aapr	19	67,91	13,03	43,30	61,75	66,30	77,35	91,60	-0,10	-0,33
dr_asp	19	95,03	7,96	74,10	94,15	100,00	100,00	100,00	-1,71	1,96
dr_dif	19	27,66	10,79	8,00	22,65	28,40	35,65	48,00	-0,41	-0,21
catt_A	19	5,21	2,30	2,00	3,50	5,00	7,00	9,00	0,14	-1,11
catt_B	19	5,79	1,75	4,00	4,00	5,00	7,00	9,00	0,64	-0,87
catt_C	19	6,63	1,86	3,00	5,00	7,00	8,00	10,00	-0,09	-0,63
catt_D	19	5,32	2,08	2,00	4,00	5,00	7,00	9,00	0,35	-0,84
catt_E	19	5,68	2,29	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,28	-0,56
catt_F	19	4,74	2,00	2,00	3,00	5,00	6,00	9,00	0,31	-0,57
catt_G	19	5,79	2,42	2,00	3,00	6,00	8,00	9,00	-0,15	-1,50
catt_H	19	5,63	2,19	2,00	4,00	6,00	7,50	9,00	0,03	-1,22
catt_I	19	4,74	2,02	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	0,04	-0,90
catt_O	19	4,37	1,77	1,00	3,00	4,00	5,50	7,00	-0,09	-0,72
catt_Q3	19	5,79	2,39	2,00	4,00	6,00	7,50	10,00	-0,10	-1,06
catt_Q4	19	5,32	2,21	1,00	4,00	5,00	7,00	9,00	-0,03	-0,94
addPlusH	19	9,47	6,04	0,00	5,50	9,00	12,00	21,00	0,50	-0,36
addMinsH	19	6,68	3,86	0,00	4,50	7,00	8,50	14,00	0,20	-0,53
hiperact	19	2,79	2,68	0,00	0,00	3,00	4,00	10,00	1,08	1,57

rey_f1c	19	4,63	1,21	3,00	4,00	4,00	5,00	7,00	0,60	-0,24
rey_f1db	19	0,11	0,32	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	2,80	6,51
rey_f1f	19	0,37	0,50	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,59	-1,86
rey_f2c	19	7,47	1,50	5,00	6,00	8,00	8,00	10,00	-0,05	-0,74
rey_f2db	19	0,47	0,51	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,11	-2,24
rey_f2f	19	0,47	0,84	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,97	3,73
rey_f3c	19	8,79	1,40	6,00	8,00	9,00	10,00	11,00	-0,26	-0,55
rey_f3db	19	1,26	1,05	0,00	0,00	1,00	2,00	3,00	0,06	-1,27
rey_f3f	19	0,53	0,91	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,67	1,99
rey_f4c	19	10,42	1,64	7,00	10,00	10,00	11,00	14,00	0,16	0,69
rey_f4db	19	1,68	1,29	0,00	1,00	2,00	2,00	5,00	0,66	0,95
rey_f4f	19	0,63	0,83	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,83	-0,99
rey_f5c	19	11,05	1,39	9,00	10,00	11,00	12,00	14,00	0,31	-0,21
rey_f5db	19	1,95	1,03	0,00	1,50	2,00	2,50	4,00	-0,23	0,20
rey_f5f	19	0,58	0,77	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,76	4,38
rey_f6c	19	12,32	1,20	10,00	11,50	12,00	13,00	14,00	-0,05	-0,85
rey_f6db	19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	-	-
rey_f6f	19	0,42	0,51	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,35	-2,11
rf1f5c	19	42,37	5,52	33,00	38,00	43,00	47,00	52,00	0,06	-0,88
rf1f5db	19	5,47	2,34	2,00	4,00	5,00	6,50	12,00	1,04	2,17
rf1f5f	19	2,58	3,01	0,00	0,00	2,00	3,00	10,00	1,40	1,36

Anexa 2.11. Analiza comparativă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții băieți cu DILSA vs subiecții băieți cu DILST

Factori psi.	W	Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r)
raven	182,00	182,00	0,017	0,33
amth1	104,00	104,00	< 0,001	0,55
amth2	175,00	175,00	0,011	0,35
amth3	161,50	161,50	0,005	0,39
amth4	272,00	272,00	0,526	0,09
amth_tot	131,50	131,50	< 0,001	0,47
mem_viz	107,00	107,00	< 0,001	0,54
rev_cor	209,00	209,00	0,063	0,26
rev_err	502,00	106,00	< 0,001	0,54
bs_fig1	177,50	177,50	0,011	0,35
bs_fig2	149,50	149,50	0,002	0,42
bs_fig3	110,50	110,50	< 0,001	0,53
bs_fig4	180,50	180,50	0,015	0,34
bs_fig5	126,50	126,50	< 0,001	0,48
bs_tot	92,00	92,00	< 0,001	0,58
toulPier	53,50	53,50	< 0,001	0,68
dr_aapr	391,00	217,00	0,090	0,24
dr_asp	222,00	222,00	0,100	0,22
dr_dif	146,00	146,00	0,002	0,43
catt_A	333,50	274,50	0,562	0,08
catt_B	151,50	151,50	0,003	0,42
catt_C	203,00	203,00	0,047	0,28
catt_D	336,00	272,00	0,529	0,09
catt_E	217,00	217,00	0,086	0,24
catt_F	312,00	296,00	0,874	0,02
catt_G	290,50	290,50	0,791	0,04
catt_H	192,50	192,50	0,027	0,30
catt_I	421,00	187,00	0,020	0,32
catt_O	428,50	179,50	0,014	0,34
catt_Q3	274,00	274,00	0,554	0,08
catt_Q4	347,00	261,00	0,397	0,12
addPlusH	447,00	161,00	0,005	0,39
addMinsH	439,50	168,50	0,008	0,37
hiperact	422,50	185,50	0,020	0,32
rey_f1c	213,50	213,50	0,066	0,25
rey_f1db	370,00	238,00	0,082	0,18
rey_f1f	352,00	256,00	0,289	0,13
rey_f2c	143,00	143,00	0,001	0,44
rey_f2db	343,00	265,00	0,403	0,11
rey_f2f	341,00	267,00	0,408	0,10
rey_f3c	204,50	204,50	0,049	0,27

rey_f3db	302,50	302,50	0,976	0,00
rey_f3f	339,50	268,50	0,431	0,10
rey_f4c	184,50	184,50	0,019	0,33
rey_f4db	275,50	275,50	0,568	0,08
rey_f4f	305,00	303,00	0,983	0,00
rey_f5c	169,50	169,50	0,008	0,37
rey_f5db	282,00	282,00	0,661	0,06
rey_f5f	303,00	303,00	0,983	0,00
rey_f6c	64,50	64,50	< 0,001	0,65
rey_f6db	332,50	275,50	0,173	0,08
rey_f6f	292,50	292,50	0,792	0,03
rf1f5c	154,00	154,00	0,003	0,41
rf1f5db	308,50	299,50	0,930	0,01
rf1f5f	349,50	258,50	0,369	0,12

Anexa 2.12. Analiza descriptivă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții fete cu DILSA

Variabile	Media	Abaterea standard	Valoare a minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoare a maximă	Asimetria	Boltirea
raven	22,68	3,33	16,00	20,00	24,00	25,00	27,00	-0,69	-0,84
amth1	5,63	1,80	1,00	5,00	6,00	7,00	8,00	-1,23	1,72
amth2	5,68	1,86	1,00	5,00	6,00	6,50	9,00	-0,64	1,22
amth3	4,47	1,61	2,00	3,50	4,00	6,00	7,00	0,28	-0,95
amth4	5,63	1,64	1,00	5,00	6,00	6,50	8,00	-1,11	2,38
amth_tot	21,53	5,00	8,00	19,50	21,00	25,00	28,00	-1,12	1,57
mem_viz	7,16	1,89	4,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,09	0,06
rev_cor	26,95	9,46	7,00	21,00	28,00	33,50	40,00	-0,43	-0,65
rev_err	13,47	8,18	2,00	9,00	10,00	19,50	30,00	0,60	-0,69
bs_fig1	5,53	1,78	2,00	4,50	5,00	6,50	9,00	0,08	-0,12
bs_fig2	2,58	1,74	0,00	1,50	2,00	4,00	6,00	0,10	-0,73
bs_fig3	4,74	2,64	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	0,04	-0,27
bs_fig4	2,89	2,28	0,00	1,00	2,00	5,00	7,00	0,39	-1,38
bs_fig5	4,95	1,39	1,00	4,00	5,00	6,00	7,00	-1,27	2,33
bs_tot	20,37	6,26	10,00	16,50	20,00	24,00	34,00	0,50	0,23
toulPier	36,74	9,19	21,00	29,00	38,00	42,00	60,00	0,60	0,94
volAtent	3,95	1,36	2,00	2,83	4,00	5,00	6,66	0,14	-1,03
dr_aapr	70,49	12,01	53,30	60,30	69,40	78,40	95,00	0,47	-0,64
dr_asp	88,28	8,95	75,00	82,30	88,00	96,75	100,00	-0,07	-1,23
dr_dif	17,78	10,68	0,00	9,00	19,40	26,20	38,40	0,01	-0,91
catt_A	4,89	1,82	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	-0,01	0,28
catt_B	3,42	1,68	1,00	2,00	3,00	4,00	8,00	1,22	1,84
catt_C	5,84	1,61	4,00	4,50	6,00	7,00	9,00	0,46	-0,93

catt_D	4,58	2,46	1,00	3,00	5,00	7,00	9,00	0,17	-1,21
catt_E	3,58	1,07	1,00	3,00	4,00	4,00	5,00	-0,53	0,43
catt_F	4,37	1,64	1,00	3,50	4,00	5,00	7,00	0,01	-0,12
catt_G	6,21	1,62	3,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,12	-0,25
catt_H	3,89	1,60	1,00	3,00	4,00	5,00	7,00	0,10	-0,58
catt_I	6,16	1,64	3,00	5,00	7,00	7,00	10,00	0,14	0,52
catt_O	5,37	1,83	2,00	4,00	6,00	7,00	8,00	-0,43	-0,65
catt_Q3	6,74	1,45	4,00	6,00	7,00	7,00	10,00	0,15	1,01
catt_Q4	5,47	1,78	3,00	4,00	5,00	7,00	8,00	0,05	-1,42
addPlusH	8,84	3,85	4,00	6,00	9,00	10,00	18,00	0,97	0,70
addMinsH	6,47	1,95	3,00	5,50	7,00	8,00	9,00	-0,46	-0,83
hiperact	2,37	2,73	0,00	0,00	1,00	3,50	9,00	1,28	0,94
rey_f1c	3,42	1,31	2,00	2,50	3,00	4,00	6,00	0,78	-0,31
rey_f1db	0,11	0,46	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	4,36	19,00
rey_f1f	0,84	1,21	0,00	0,00	0,00	1,50	4,00	1,38	1,15
rey_f2c	6,16	2,12	3,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,87	0,37
rey_f2db	0,53	0,91	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,67	1,99
rey_f2f	0,68	0,95	0,00	0,00	1,00	1,00	4,00	2,48	8,35
rey_f3c	6,16	2,50	2,00	5,00	6,00	8,00	11,00	-0,15	-0,33
rey_f3db	0,74	0,93	0,00	0,00	1,00	1,00	3,00	1,51	2,07
rey_f3f	0,84	1,12	0,00	0,00	1,00	1,00	4,00	1,67	2,74
rey_f4c	7,84	3,24	2,00	5,50	8,00	10,00	13,00	-0,25	-0,83
rey_f4db	1,47	1,61	0,00	0,00	2,00	2,00	6,00	1,17	1,89
rey_f4f	0,84	1,17	0,00	0,00	0,00	1,00	4,00	1,51	1,85
rey_f5c	8,26	3,36	2,00	7,00	9,00	10,50	14,00	-0,70	-0,22
rey_f5db	1,89	2,69	0,00	0,00	1,00	3,00	11,00	2,36	6,99
rey_f5f	0,47	0,84	0,00	0,00	0,00	1,00	3,00	1,97	3,73
rey_f6c	9,68	2,08	3,00	10,00	10,00	11,00	12,00	-2,08	5,37
rey_f6db	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	4,36	19,00
rey_f6f	0,58	0,84	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,99	-0,78
rf1f5c	31,84	10,64	14,00	25,00	31,00	41,00	46,00	-0,25	-1,13
rf1f5db	4,74	4,33	0,00	1,00	4,00	7,00	17,00	1,31	2,21
rf1f5f	3,68	4,11	0,00	2,00	2,00	4,00	17,00	2,33	5,91

Anexa 2.13. Analiza descriptivă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții fete cu DILST

Variabile	Media	Abaterea Standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
raven	26,00	3,04	20,00	24,00	26,00	27,50	33,00	0,23	0,55
amth1	7,16	1,89	4,00	6,00	8,00	8,00	10,00	-0,42	-0,67
amth2	6,79	1,55	4,00	6,00	7,00	7,00	10,00	0,49	-0,05
amth3	4,74	2,31	0,00	4,00	4,00	6,00	9,00	0,15	0,52
amth4	6,11	1,60	3,00	5,50	6,00	7,50	8,00	-0,56	-0,28
amth_tot	24,58	5,47	16,00	21,00	25,00	26,00	36,00	0,57	0,03
mem_viz	10,53	1,65	7,00	10,00	11,00	11,50	13,00	-0,55	-0,07
rev_cor	34,53	6,29	17,00	30,50	35,00	40,00	41,00	-1,15	1,81
rev_err	8,42	6,42	0,00	5,00	7,00	10,50	23,00	1,03	0,74
bs_fig1	7,26	0,93	5,00	7,00	7,00	8,00	9,00	-0,13	1,35
bs_fig2	4,63	1,64	1,00	3,00	5,00	6,00	7,00	-0,43	-0,46
bs_fig3	8,42	1,77	6,00	7,00	8,00	9,50	11,00	0,21	-1,20
bs_fig4	6,05	2,17	3,00	4,50	6,00	7,50	10,00	0,47	-0,70
bs_fig5	6,16	1,74	2,00	5,00	6,00	7,50	9,00	-0,55	0,32
bs_tot	32,58	6,06	24,00	29,50	31,00	38,00	43,00	0,26	-0,98
toulPier	54,58	11,47	38,00	43,00	56,00	65,00	71,00	-0,18	-1,49
volAtent	5,13	1,44	3,00	4,00	5,00	6,00	8,00	0,40	-0,78
dr_aapr	66,89	15,76	43,20	51,75	69,60	79,05	88,30	-0,08	-1,23
dr_asp	93,94	5,79	81,60	91,70	95,00	99,00	100,00	-0,82	-0,35
dr_dif	27,58	13,62	9,00	15,15	28,50	41,40	46,40	0,07	-1,53
catt_A	5,58	2,27	1,00	4,00	5,00	7,00	9,00	-0,02	-0,61
catt_B	6,00	2,21	2,00	4,00	6,00	7,50	10,00	0,07	-0,79
catt_C	6,47	1,58	3,00	5,00	7,00	8,00	8,00	-0,71	-0,55
catt_D	4,58	1,84	1,00	3,00	5,00	6,00	8,00	-0,02	-0,48
catt_E	5,42	1,98	3,00	4,00	5,00	6,50	10,00	0,78	-0,05
catt_F	4,89	2,40	1,00	2,50	5,00	7,00	8,00	-0,24	-1,61
catt_G	6,16	2,12	3,00	4,00	6,00	8,00	9,00	-0,27	-1,39
catt_H	5,95	2,12	2,00	4,50	6,00	7,00	10,00	-0,08	-0,42
catt_I	4,68	1,64	2,00	3,50	4,00	6,00	7,00	0,23	-1,30
catt_O	3,95	1,68	1,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,25	0,90
catt_Q3	6,53	1,68	4,00	5,00	7,00	8,00	9,00	-0,48	-1,23
catt_Q4	4,00	1,56	2,00	3,00	4,00	4,50	9,00	1,66	5,26
addPlusH	10,05	4,74	1,00	7,50	10,00	11,50	20,00	0,19	0,14
addMinsH	6,74	3,00	1,00	6,00	7,00	8,00	13,00	0,06	0,91
hiperact	3,26	2,33	0,00	2,00	3,00	5,00	7,00	0,06	-0,99
rey_f1c	5,32	1,38	3,00	4,00	5,00	6,00	8,00	0,50	-0,18
rey_f1db	0,16	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	2,04	2,41
rey_f1f	0,53	0,61	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	0,70	-0,31
rey_f2c	7,05	1,03	5,00	6,00	7,00	8,00	9,00	-0,11	-0,55

rey_f2db	0,47	0,51	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,11	-2,24
rey_f2f	0,26	0,56	0,00	0,00	0,00	0,00	2,00	2,16	4,25
rey_f3c	9,00	1,29	7,00	8,00	9,00	10,00	11,00	0,17	-1,06
rey_f3db	0,95	0,97	0,00	0,00	1,00	2,00	3,00	0,52	-0,92
rey_f3f	0,42	0,69	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	1,44	0,91
rey_f4c	9,63	1,74	7,00	9,00	9,00	10,50	13,00	0,57	-0,12
rey_f4db	1,26	0,93	0,00	1,00	1,00	2,00	3,00	0,33	-0,52
rey_f4f	0,47	0,70	0,00	0,00	0,00	1,00	2,00	1,21	0,33
rey_f5c	10,63	2,31	7,00	9,00	10,00	13,00	14,00	0,20	-1,35
rey_f5db	1,58	1,26	0,00	0,50	2,00	2,50	4,00	0,17	-1,05
rey_f5f	0,37	0,68	0,00	0,00	0,00	0,50	2,00	1,70	1,71
rey_f6c	12,26	1,45	10,00	11,50	13,00	13,00	14,00	-0,51	-0,99
rey_f6db	0,05	0,23	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	4,36	19,00
rey_f6f	0,26	0,45	0,00	0,00	0,00	0,50	1,00	1,17	-0,72
rf1f5c	41,63	5,54	32,00	38,50	40,00	45,00	53,00	0,52	0,36
rf1f5db	4,42	2,36	0,00	2,50	5,00	6,00	8,00	-0,17	-0,93
rf1f5f	2,05	2,12	0,00	0,50	1,00	3,50	6,00	0,86	-0,70

Anexa 2.14. Analiza comparativă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții fete cu DILSA vs subiecții fete cu DILST

	W	Mann-Whitney U	p	Măr. efectului (r)
raven	85,50	85,50	0,005	0,45
amth1	99,50	99,50	0,016	0,38
amth2	119,50	119,50	0,067	0,29
amth3	164,00	164,00	0,618	0,08
amth4	151,00	151,00	0,374	0,14
amth_tot	130,50	130,50	0,142	0,24
mem_viz	34,50	34,50	< 0,001	0,69
rev_cor	93,50	93,50	0,011	0,41
rev_err	252,50	108,50	0,035	0,34
bs_fig1	71,50	71,50	0,001	0,52
bs_fig2	72,50	72,50	0,001	0,51
bs_fig3	45,50	45,50	< 0,001	0,64
bs_fig4	64,00	64,00	< 0,001	0,55
bs_fig5	103,50	103,50	0,021	0,36
bs_tot	32,50	32,50	< 0,001	0,70
toulPier	43,50	43,50	< 0,001	0,65
volAtent	106,50	106,50	0,029	0,35
dr_aapr	199,50	161,50	0,579	0,09
dr_asp	117,50	117,50	0,064	0,30
dr_dif	105,00	105,00	0,027	0,36
catt_A	152,50	152,50	0,407	0,13
catt_B	62,00	62,00	< 0,001	0,56

catt_C	137,00	137,00	0,195	0,21
catt_D	177,00	177,00	0,918	0,02
catt_E	78,50	78,50	0,002	0,48
catt_F	155,00	155,00	0,450	0,12
catt_G	178,50	178,50	0,953	0,01
catt_H	80,50	80,50	0,003	0,47
catt_I	266,00	95,00	0,011	0,40
catt_O	261,00	100,00	0,017	0,38
catt_Q3	177,00	177,00	0,916	0,02
catt_Q4	263,50	97,50	0,013	0,39
addPlusH	142,00	142,00	0,259	0,18
addMinsH	177,50	177,50	0,929	0,01
hiperact	135,00	135,00	0,178	0,22
rey_f1c	58,00	58,00	< 0,001	0,58
rey_f1db	163,00	163,00	0,337	0,08
rey_f1f	190,50	170,50	0,745	0,05
rey_f2c	109,00	109,00	0,033	0,34
rey_f2db	165,50	165,50	0,612	0,07
rey_f2f	235,00	126,00	0,060	0,26
rey_f3c	58,50	58,50	< 0,001	0,58
rey_f3db	157,00	157,00	0,462	0,11
rey_f3f	219,50	141,50	0,198	0,18
rey_f4c	122,00	122,00	0,085	0,28
rey_f4db	184,00	177,00	0,916	0,02
rey_f4f	206,50	154,50	0,392	0,12
rey_f5c	116,50	116,50	0,059	0,30
rey_f5db	170,50	170,50	0,763	0,05
rey_f5f	190,00	171,00	0,728	0,04
rey_f6c	50,00	50,00	< 0,001	0,62
rey_f6db	180,50	180,50	1,000	0,00
rey_f6f	209,50	151,50	0,301	0,14
rf1f5c	88,00	88,00	0,007	0,44
rf1f5db	172,00	172,00	0,803	0,04
rf1f5f	235,00	126,00	0,106	0,26

Anexa 2.15. Analiza comparativă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții fete cu DILSA vs subiecții băieți cu DILSA

	W	Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r)
raven	273,50	273,50	0,551	0,08
amth1	271,00	271,00	0,511	0,09
amth2	253,50	253,50	0,319	0,14
amth3	276,50	276,50	0,585	0,08
amth4	263,00	263,00	0,416	0,11
amth_tot	251,00	251,00	0,301	0,14
mem_viz	280,50	280,50	0,642	0,06
rev_cor	366,00	242,00	0,226	0,17
rev_err	381,50	226,50	0,131	0,21
bs_fig1	320,50	287,50	0,743	0,05
bs_fig2	293,50	293,50	0,834	0,03
bs_fig3	380,50	227,50	0,132	0,21
bs_fig4	360,50	247,50	0,265	0,15
bs_fig5	263,00	263,00	0,415	0,11
bs_tot	376,00	232,00	0,160	0,20
toulPier	360,50	247,50	0,270	0,15
volAtent	303,00	303,00	0,984	0,00
dr_aapr	364,50	243,50	0,238	0,17
dr_asp	368,50	239,50	0,206	0,18
dr_dif	285,00	285,00	0,711	0,05
catt_A	371,50	236,50	0,183	0,18
catt_B	370,50	237,50	0,188	0,18
catt_C	268,50	268,50	0,483	0,10
catt_D	381,00	227,00	0,129	0,21
catt_E	360,00	248,00	0,261	0,15
catt_F	340,00	268,00	0,474	0,10
catt_G	237,50	237,50	0,190	0,18
catt_H	343,50	264,50	0,431	0,11
catt_I	301,00	301,00	0,952	0,01
catt_O	331,00	277,00	0,592	0,07
catt_Q3	168,00	168,00	0,007	0,37
catt_Q4	336,50	271,50	0,522	0,09
addPlusH	488,50	119,50	< 0,001	0,50
addMinsH	488,50	119,50	< 0,001	0,50
hiperact	445,50	162,50	0,005	0,39
rey_f1c	381,00	227,00	0,121	0,21
rey_f1db	379,50	228,50	0,040	0,21
rey_f1f	296,00	296,00	0,863	0,02
rey_f2c	280,00	280,00	0,635	0,07
rey_f2db	354,00	254,00	0,272	0,14
rey_f2f	293,50	293,50	0,820	0,03
rey_f3c	401,50	206,50	0,055	0,27

rey_f3db	393,50	214,50	0,065	0,24
rey_f3f	280,00	280,00	0,605	0,07
rey_f4c	332,50	275,50	0,577	0,08
rey_f4db	322,50	285,50	0,710	0,05
rey_f4f	287,00	287,00	0,713	0,05
rey_f5c	350,00	258,00	0,365	0,13
rey_f5db	350,50	257,50	0,354	0,13
rey_f5f	338,50	269,50	0,439	0,09
rey_f6c	264,00	264,00	0,420	0,11
rey_f6db	317,50	290,50	0,573	0,04
rey_f6f	289,00	289,00	0,730	0,04
rf1f5c	349,00	259,00	0,380	0,12
rf1f5db	366,50	241,50	0,222	0,17
rf1f5f	290,00	290,00	0,782	0,04

Anexa 2.16. Analiza comparativă - Structuri psihice și de personalitate – Subiecții fete cu DILST vs subiecții băieți cu DILST

	W	Mann-Whitney U	p	Mărimea efectului (r)
raven	172,00	172,00	0,803	0,04
amth1	205,00	156,00	0,466	0,12
amth2	177,00	177,00	0,916	0,02
amth3	230,50	130,50	0,136	0,24
amth4	145,00	145,00	0,287	0,17
amth_tot	206,50	154,50	0,445	0,12
mem_viz	123,50	123,50	0,091	0,27
rev_cor	169,50	169,50	0,746	0,05
rev_err	171,00	171,00	0,780	0,04
bs_fig1	150,50	150,50	0,351	0,14
bs_fig2	181,50	179,50	0,976	0,00
bs_fig3	185,50	175,50	0,882	0,02
bs_fig4	169,50	169,50	0,746	0,05
bs_fig5	196,00	165,00	0,642	0,07
bs_tot	175,50	175,50	0,883	0,02
toulPier	246,00	115,00	0,055	0,31
volAtent	179,00	179,00	0,965	0,01
dr_aapr	178,00	178,00	0,942	0,01
dr_asp	220,00	141,00	0,230	0,19
dr_dif	176,00	176,00	0,896	0,02
catt_A	163,00	163,00	0,606	0,08
catt_B	169,50	169,50	0,744	0,05
catt_C	188,00	173,00	0,823	0,04
catt_D	213,00	148,00	0,337	0,15
catt_E	201,00	160,00	0,545	0,10
catt_F	169,00	169,00	0,734	0,05

catt_G	164,00	164,00	0,623	0,08
catt_H	166,50	166,50	0,680	0,07
catt_I	182,00	179,00	0,964	0,01
catt_O	206,00	155,00	0,449	0,12
catt_Q3	144,50	144,50	0,285	0,17
catt_Q4	242,00	119,00	0,066	0,29
addPlusH	160,00	160,00	0,548	0,10
addMinsH	178,50	178,50	0,953	0,01
hiperact	154,50	154,50	0,440	0,12
rey_f1c	128,50	128,50	0,118	0,25
rey_f1db	171,00	171,00	0,636	0,04
rey_f1f	158,00	158,00	0,447	0,11
rey_f2c	213,00	148,00	0,327	0,15
rey_f2db	180,50	180,50	1,000	0,00
rey_f2f	201,00	160,00	0,437	0,10
rey_f3c	169,00	169,00	0,731	0,05
rey_f3db	211,50	149,50	0,342	0,15
rey_f3f	184,50	176,50	0,887	0,02
rey_f4c	236,50	124,50	0,096	0,27
rey_f4db	214,50	146,50	0,302	0,16
rey_f4f	196,00	165,00	0,604	0,07
rey_f5c	208,00	153,00	0,416	0,13
rey_f5db	212,00	149,00	0,340	0,15
rey_f5f	213,00	148,00	0,265	0,15
rey_f6c	178,00	178,00	0,940	0,01
rey_f6db	171,00	171,00	0,317	0,04
rey_f6f	209,00	152,00	0,311	0,13
rf1f5c	194,00	167,00	0,693	0,06
rf1f5db	217,00	144,00	0,281	0,17
rf1f5f	189,00	172,00	0,800	0,04

ANEXA 3. REZULTATELE OBTINUTE ÎN EXPERIMENTUL DE FORMARE

Anexa 3.1. Analiza descriptivă - Erori de scriere – GE, Test

Variabile	Num ăr de subie cți	Media	Abatere a standar d	Valoa rea mini mă	Perce ntila 25	Medi ana	Perce ntila 75	Valo area maxi mă	Asimetr ia	Boltire a
scrisOrg	13	2,31	0,75	1	3	2	2	3	-0,61	-0,78
scrisRnd	13	1,08	0,64	0	2	1	1	1	-0,05	0,06
scrisIng	13	1,77	0,73	1	3	1	2	2	0,39	-0,76
scrisTot	13	5,23	1,09	4	7	4	5	6	0,37	-1,03
defForm	13	2,15	0,80	1	3	2	2	3	-0,31	-1,28
defMarim	13	1,92	0,49	1	3	2	2	2	-0,26	2,57
defDist	13	1,23	0,44	1	2	1	1	1	1,45	0,09
defCont	13	0,92	0,76	0	2	0	1	1	0,14	-1,05
defTot	13	6,23	1,59	4	9	5	6	7	0,14	-0,99
omisVoc	13	8,08	3,64	4	15	6	7	11	0,96	-0,51
omisCons	13	5,69	1,49	3	9	5	6	6	0,45	1,26
substVoc	13	5,23	1,30	3	8	4	5	6	0,30	0,51
substCons	13	6,62	1,81	4	10	6	6	8	0,28	-0,39
adgCons	13	2,08	1,38	1	6	1	2	2	2,08	5,33
adgVoc	13	1,31	1,44	0	5	0	1	2	1,55	2,75
confChe	13	0,77	0,73	0	2	0	1	1	0,39	-0,76
confChi	13	0,77	0,60	0	2	0	1	1	0,07	0,05
confGhe	13	0,85	0,69	0	2	0	1	1	0,20	-0,50
confGhi	13	0,77	0,60	0	2	0	1	1	0,07	0,05
confCe	13	0,46	0,52	0	1	0	0	1	0,18	-2,36
confCi	13	0,39	0,65	0	2	0	0	1	1,58	1,80
confGe	13	0,39	0,51	0	1	0	0	1	0,54	-2,06
confGi	13	0,62	0,65	0	2	0	1	1	0,57	-0,33
confTot	13	5,00	1,16	3	7	4	5	5	0,38	0,11
errDift	13	3,00	0,91	1	4	3	3	4	-0,78	0,44
errTrift	13	1,00	0,58	0	2	1	1	1	0,00	1,04
omisCuv	13	1,62	1,04	0	3	1	2	2	-0,62	-0,67
cuvDisp	13	1,77	1,36	0	5	1	2	2	0,96	1,44
Ortogr	13	2,69	0,48	2	3	2	3	3	-0,95	-1,34
semnePct	13	2,69	1,32	1	5	2	2	3	0,67	-0,37
lipsaMaj	13	2,54	2,33	0	7	1	2	3	0,99	-0,27

Anexa 3.2. Analiza descriptivă - Erori de scriere – GC, Test

Variabile	Număr de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
scrisOrg	13	2,31	0,63	1	3	2	2	3	-0,31	-0,32
scrisRnd	13	0,92	0,64	0	2	1	1	1	0,05	0,06
scrisIng	13	1,62	0,77	0	3	1	2	2	-0,46	0,52
scrisTot	13	4,85	1,41	3	7	4	5	6	-0,11	-1,57
defForm	13	1,92	0,64	1	3	2	2	2	0,05	0,06
defMarim	13	1,85	0,80	1	3	1	2	2	0,31	-1,28
defDist	13	1,31	0,48	1	2	1	1	2	0,95	-1,34
defCont	13	0,69	0,75	0	2	0	1	1	0,61	-0,78
defTot	13	5,77	1,69	4	9	4	5	7	0,55	-0,88
omisVoc	13	7,00	3,56	3	15	4	6	8	1,10	0,66
omisCons	13	6,23	4,02	3	16	4	5	7	1,68	2,19
substVoc	13	4,23	1,79	2	8	3	4	5	1,04	0,23
substCons	13	8,23	4,89	3	19	4	7	11	0,89	0,23
adgCons	13	1,46	0,78	0	3	1	1	2	0,15	0,20
adgVoc	13	1,00	1,16	0	4	0	1	1	1,54	2,90
confChe	13	1,08	0,76	0	2	1	1	2	-0,14	-1,05
confChi	13	0,85	0,80	0	2	0	1	1	0,31	-1,28
confGhe	13	0,92	0,86	0	2	0	1	2	0,16	-1,68
confGhi	13	0,77	0,60	0	2	0	1	1	0,07	0,05
confCe	13	0,62	0,51	0	1	0	1	1	-0,54	-2,06
confCi	13	0,39	0,65	0	2	0	0	1	1,58	1,80
confGe	13	0,69	0,86	0	3	0	1	1	1,65	3,76
confGi	13	0,39	0,51	0	1	0	0	1	0,54	-2,06
confTot	13	5,69	1,84	3	8	5	6	7	-0,31	-0,99
errDift	13	1,54	0,88	0	3	1	1	2	0,30	-0,34
errTrift	13	0,77	0,44	0	1	1	1	1	-1,45	0,09
omisCuv	13	2,62	2,76	0	10	1	2	3	1,86	3,79
cuvDisp	13	1,92	2,06	0	6	0	1	4	0,66	-0,84
Ortogr	13	2,46	0,66	2	4	2	2	3	1,19	0,65
semnePct	13	1,69	1,80	0	7	1	1	2	2,38	6,83
lipsaMaj	13	2,69	1,60	0	6	2	3	3	0,45	0,63
Articul	13	1,08	1,38	0	5	0	1	1	2,08	5,33

Anexa 3.3. Analiza descriptivă- Structuri psihice solicitate de scris – GE, Test

Variabile	Num ăr de subie cți	Media	Abater ea standar d	Valoa rea mini mă	Perc entil a 25	Med iana	Perce ntila 75	Valo area maxi mă	Asimet ria	Boltirea
amth1	13	5,54	1,27	3	5	6	6	8	-0,10	0,85
amth2	13	5,77	1,96	3	4	6	7	9	0,07	-1,14
amth3	13	3,85	1,07	2	3	4	4	6	0,35	0,18
amth4	13	5,31	1,49	2	5	5	6	8	-0,45	1,26
amth_tot	13	20,77	4,64	12	19	21	24	27	-0,32	-0,53
tpieron	13	38,00	10,64	24	30	38	45	59	0,39	-0,57
rey_f1c	13	3,92	1,50	1	3	4	5	6	-0,02	-0,26
rey_f1db	13	0,15	0,38	0	0	0	0	1	2,18	3,22
rey_f1f	13	0,77	0,83	0	0	1	1	2	0,50	-1,34
rey_f2c	13	5,92	1,55	4	5	6	7	9	0,47	-0,29
rey_f2db	13	0,39	0,77	0	0	0	0	2	1,76	1,62
rey_f2f	13	0,69	0,75	0	0	1	1	2	0,61	-0,78
rey_f3c	13	6,62	2,22	3	5	7	8	11	0,25	-0,22
rey_f3db	13	0,85	0,90	0	0	1	1	3	1,16	1,54
rey_f3f	13	0,77	0,73	0	0	1	1	2	0,39	-0,76
rey_f4c	13	8,23	2,71	2	7	9	10	12	-0,88	1,05
rey_f4db	13	1,31	1,25	0	0	1	2	3	0,22	-1,68
rey_f4f	13	0,54	0,52	0	0	1	1	1	-0,18	-2,36
rey_f5c	13	8,92	2,99	2	7	10	11	14	-0,78	1,50
rey_f5db	13	1,39	1,33	0	0	1	2	4	0,67	-0,55
rey_f5f	13	0,39	0,65	0	0	0	1	2	1,58	1,80
rey_f6c	13	9,62	1,12	7	9	10	10	11	-1,18	1,44
rey_f6db	13	0,00	0,00	0	0	0	0	0	-	-
rey_f6f	13	0,46	0,66	0	0	0	1	2	1,19	0,65
rf1f5c	13	33,62	8,62	18	27	34	41	45	-0,27	-1,12
rf1f5db	13	4,08	2,53	0	3	4	6	8	-0,07	-1,05
rf1f5f	13	3,15	1,99	1	2	2	3	8	1,54	1,84
rev_cor	13	31,31	7,10	17	25	34	37	39	-0,80	-0,58
rev_err	13	14,69	9,45	2	4	16	23	28	-0,08	-1,57

Anexa 3.4. Analiza descriptivă - Structuri psihice solicitate de scris – GC, Test

Variabile	Num ăr de subie cți	Media	Abater ea standa rd	Valo area mini mă	Perc entil a 25	Medi ana	Percent ila 75	Valoa rea maxi mă	Asimetri a	Boltir ea
amth1	13	5,31	1,80	2	5	6	6	8	-0,75	0,20
amth2	13	5,31	1,32	3	5	6	6	7	-0,67	-0,37
amth3	13	3,92	1,32	2	3	4	5	6	-0,35	-0,95
amth4	13	6,08	1,85	4	5	5	8	10	0,90	-0,11
amth_tot	13	20,62	3,38	15	18	21	24	24	-0,45	-1,49
tpieron	13	36,62	9,11	26	30	38	39	60	1,30	2,78
rey_f1c	13	4,08	2,99	2	3	3	4	13	2,60	7,32
rey_f1db	13	0,31	0,75	0	0	0	0	2	2,18	3,22
rey_f1f	13	0,46	0,88	0	0	0	1	3	2,33	5,90
rey_f2c	13	7,15	3,18	3	5	6	10	14	0,91	0,04
rey_f2db	13	1,00	1,53	0	0	0	1	5	1,82	3,16
rey_f2f	13	0,38	0,51	0	0	0	1	1	0,54	-2,06
rey_f3c	13	7,08	3,40	2	5	8	9	15	0,60	1,58
rey_f3db	13	2,00	2,97	0	0	1	2	11	2,63	7,82
rey_f3f	13	0,54	0,88	0	0	0	1	3	2,05	4,83
rey_f4c	13	8,00	3,87	2	5	8	12	13	-0,19	-1,24
rey_f4db	13	1,77	3,11	0	0	1	2	11	2,56	6,98
rey_f4f	13	0,69	1,03	0	0	0	1	3	1,27	0,46
rey_f5c	13	7,92	4,15	2	4	9	10	15	-0,08	-0,87
rey_f5db	13	1,00	1,78	0	0	0	1	6	2,20	5,01
rey_f5f	13	0,38	0,65	0	0	0	1	2	1,58	1,80
rey_f6c	13	9,46	2,54	3	9	10	10	13	-1,27	2,81
rey_f6db	13	0,08	0,28	0	0	0	0	1	3,61	13,00
rey_f6f	13	0,54	0,88	0	0	0	1	2	1,18	-0,55
rf1f5c	13	34,23	15,90	14	24	36	45	70	0,68	0,68
rf1f5db	13	6,08	9,42	0	1	4	7	35	2,76	8,45
rf1f5f	13	2,46	3,02	0	0	2	3	11	2,08	5,25
rev_cor	13	29,00	8,08	15	26	28	34	41	-0,20	-0,69
rev_err	13	12,46	5,78	5	9	10	16	26	1,13	1,03

**Anexa 3.5. Analiza comparativă - Structuri psihice solicitate de scris - GE vs GC,
Test**

	W	U	p	R
amth1	86,00	83,00	0,937	0,02
amth2	96,00	73,00	0,548	0,12
amth3	78,00	78,00	0,730	0,07
amth4	71,50	71,50	0,492	0,13
amth_tot	87,00	82,00	0,897	0,03
tpieron	91,00	82,00	0,738	0,03
bs_tot	89,00	84,00	0,121	0,02
rey_f1c	100,00	69,00	0,410	0,16
rey_f1db	82,50	82,50	0,870	0,02
rey_f1f	105,00	64,00	0,236	0,21
rey_f2c	71,50	71,50	0,498	0,13
rey_f2db	64,50	64,50	0,226	0,20
rey_f2f	102,50	66,50	0,298	0,18
rey_f3c	75,00	75,00	0,622	0,10
rey_f3db	65,50	65,50	0,305	0,19
rey_f3f	104,00	65,00	0,269	0,20
rey_f4c	84,50	84,50	1,000	0,00
rey_f4db	93,00	76,00	0,648	0,09
rey_f4f	87,00	82,00	0,886	0,03
rey_f5c	97,00	72,00	0,518	0,13
rey_f5db	108,00	61,00	0,201	0,24
rey_f5f	84,50	84,50	1,000	0,00
rey_f6c	84,50	84,50	1,000	0,00
rey_f6db	78,00	78,00	0,317	0,07
rey_f6f	85,50	83,50	0,951	0,01
rf1f5c	84,50	84,50	1,000	0,00
rf1f5db	90,00	79,00	0,777	0,06
rf1f5f	110,50	68,50	0,168	0,16
mem_viz	59,00	53,50	0,144	0,11
rev_cor	98,50	70,50	0,472	0,14
rev_err	93,50	75,50	0,643	0,09

Anexa 3.6. Analiza comparativă - Erori de scriere - GE vs GC, Test

	W	U	p	R
scrisOrg	86,50	82,50	0,050	0,038
scrisRnd	95,00	74,00	0,535	0,11
scrisIng	91,00	78,00	0,715	0,07
scrisTot	97,50	71,50	0,492	0,13
defForm	99,50	69,50	0,403	0,15
defMarim	91,50	77,50	0,686	0,07
defDist	78,00	78,00	0,665	0,07
defCont	99,00	70,00	0,423	0,15
defTot	99,50	69,50	0,433	0,15
omisVoc	101,50	67,50	0,380	0,17
omisCons	98,00	71,00	0,483	0,14
substVoc	119,50	49,50	0,067	0,25
substCons	76,50	76,50	0,679	0,08
adgCons	105,50	63,50	0,247	0,21
adgVoc	94,50	74,50	0,589	0,10
confChe	65,50	65,50	0,294	0,19
confChi	81,50	81,50	0,866	0,03
confGhe	81,00	81,00	0,848	0,04
confGhi	84,50	84,50	1,000	0,00
confCe	71,50	71,50	0,440	0,13
confCi	84,50	84,50	1,000	0,00
confGe	69,00	69,00	0,365	0,16
confGi	100,00	69,00	0,365	0,16
confTot	60,50	60,50	0,208	0,24
err dift	146,00	23,00	0,001	0,62
err tift	101,00	68,00	0,276	0,17
omisCuv	74,50	74,50	0,592	0,10
cuvDisp	88,00	81,00	0,855	0,04
Ortogr	106,00	63,00	0,211	0,22
semnePct	128,00	41,00	0,021	0,34
lipsa maj	69,00	69,00	0,417	0,16
Articul	97,50	71,50	0,480	0,13

Anexa 3.7. Analiza descriptivă - Structuri psihice solicitate de scris – GE, Retest

Variabile	Număr de subiecți	Media	Abater ea standard	Valo area minimă	Perce ntila 25	Med iana	Perce ntila 75	Valo area maxi mă	Asim etria	Boltire a
amth1	13	8,18	1,19	5	6	8	8	8	-0,88	-0,81
amth2	13	7,98	1,38	5	6	7	8	9	0,16	-1,23
amth3	13	7,09	1,51	3	5	5	6	8	0,26	-0,41
amth4	13	6,09	1,11	5	6	6	7	9	0,72	0,06
amth_tot	13	29,16	6,33	19	24	27	30	45	1,76	4,78
tpieron	13	48,89	10,59	30	40	45	55	66	0,38	-0,61
rey_f1c	13	5,54	1,20	3	4	4	5	7	0,75	-0,07
rey_f1db	13	0,23	0,51	0	0	0	1	1	0,54	-2,06
rey_f1f	13	0,39	0,51	0	0	0	1	1	0,54	-2,06
rey_f2c	13	6,88	0,93	5	6	6	7	8	0,21	-0,55
rey_f2db	13	0,46	0,52	0	0	0	1	1	0,18	-2,36
rey_f2f	13	0,31	0,48	0	0	0	1	1	0,95	-1,34
rey_f3c	13	8,15	1,07	6	8	8	9	10	-0,35	0,17
rey_f3db	13	0,62	0,77	0	0	0	1	2	0,85	-0,58
rey_f3f	13	0,54	0,52	0	0	1	1	1	-0,18	-2,36
rey_f4c	13	9,85	1,14	7	9	10	11	11	-1,23	2,06
rey_f4db	13	0,85	0,69	0	0	1	1	2	0,20	-0,50
rey_f4f	13	0,15	0,38	0	0	0	0	1	2,18	3,22
rey_f5c	13	10,85	0,99	8	10	10	10	11	-0,88	0,29
rey_f5db	13	0,62	0,65	0	0	1	1	2	0,57	-0,33
rey_f5f	13	0,00	0,00	0	0	0	0	0	-	-
rey_f6c	13	11,85	0,56	10	11	11	11	12	-0,14	0,90
rey_f6db	13	0,00	0,00	0	0	0	0	0	-	-
rey_f6f	13	0,00	0,00	0	0	0	0	0	-	-
rf1f5c	13	39,62	4,25	30	35	39	40	45	-0,41	-0,06
rf1f5db	13	2,92	1,55	1	2	3	4	6	0,47	-0,29
rf1f5f	13	1,39	0,87	0	1	1	2	3	-0,03	-0,32
rev_cor	13	36,54	5,53	25	30	38	39	42	-0,67	-1,02
rev_err	13	8,23	5,18	2	5	10	13	18	-0,02	-1,04

Anexa 3.8. Analiza comparativă - Structuri psihice solicitate de scris - GE, Test-Retest

	Wilcoxon V	p	r
amth1	0,00	0,002	0,57
amth2	0,00	0,004	0,52
amth3	0,00	0,002	0,57
amth4	0,00	0,004	0,52
amth_tot	0,00	0,001	0,59
tpieron	0,00	0,001	0,58
rey_f1c	5,00	0,032	0,33
rey_f1db	0,00	0,083	0,27
rey_f1f	28,00	0,132	0,22
rey_f2c	11,00	0,305	0,10
rey_f2db	9,00	0,739	0,13
rey_f2f	35,00	0,096	0,26
rey_f3c	7,00	0,011	0,45
rey_f3db	30,00	0,317	0,19
rey_f3f	20,00	0,257	0,13
rey_f4c	13,00	0,020	0,41
rey_f4db	27,00	0,196	0,17
rey_f4f	15,00	0,025	0,38
rey_f5c	12,50	0,054	0,30
rey_f5db	44,50	0,046	0,34
rey_f5f	10,00	0,059	0,31
rey_f6c	0,00	0,007	0,49
rey_f6db	0,00	-	-
rey_f6f	15,00	0,034	0,36
rf1f5c	13,00	0,023	0,42
rf1f5db	50,00	0,042	0,38
rf1f5f	52,50	0,010	0,45
rev_cor	0,00	0,001	0,60
rev_err	65,00	0,004	0,58

Anexa 3.9. Analiza descriptivă - Structuri psihice solicitate de scris – GC, Retest

Variabile	Număr de subiecți	Med ia	Abater ea standar d	Valo area mini mă	Perc entil a 25	Med iana	Perc entila 75	Val oarea maxi mă	Asime tria	Boltir ea
amth1	13	6,36	1,51	3	6	7	8	8	-0,95	0,77
amth2	13	6,05	1,18	4	6	7	7	8	-1,08	1,02
amth3	13	4,38	1,30	3	4	5	5	8	1,04	2,42
amth4	13	6,16	1,13	5	6	6	8	8	0,53	-1,20
amth_tot	13	24,2	3,42	18	22	24	27	30	-0,35	-0,29
tpieron	13	41,3	8,27	32	38	40	43	64	1,51	3,30
rey_f1c	13	4,69	2,53	2	3	4	5	12	2,24	6,04
rey_f1db	13	0,39	0,60	0	0	0	0	2	2,68	6,96
rey_f1f	13	0,33	0,65	0	0	0	1	2	1,58	1,80
rey_f2c	13	5,92	2,25	4	5	7	7	12	1,04	0,82
rey_f2db	13	1,15	1,52	0	0	1	2	5	1,55	2,34
rey_f2f	13	0,46	0,52	0	0	0	1	1	0,18	-2,36
rey_f3c	13	7,00	2,42	4	6	8	9	13	0,25	0,25
rey_f3db	13	1,85	1,28	0	1	2	2	5	1,18	2,05
rey_f3f	13	0,31	0,48	0	0	0	1	1	0,95	-1,34
rey_f4c	13	8,00	2,35	6	7	9	11	13	0,41	-1,06
rey_f4db	13	1,54	1,66	0	0	1	2	6	1,65	3,69
rey_f4f	13	0,46	0,66	0	0	0	1	2	1,19	0,65
rey_f5c	13	8,31	1,84	7	8	9	10	13	1,26	1,00
rey_f5db	13	1,23	1,30	0	0	1	2	4	0,84	-0,02
rey_f5f	13	0,38	0,65	0	0	0	1	2	1,58	1,80
rey_f6c	13	9,23	2,24	6	9	10	11	15	0,18	1,04
rey_f6db	13	0,08	0,28	0	0	0	0	1	3,61	13,00
rey_f6f	13	0,74	0,78	0	0	0	1	2	1,11	-0,16
rf1f5c	13	35,7	10,18	26	32	35	43	63	1,28	1,85
rf1f5db	13	6,00	5,21	0	3	5	7	21	2,15	5,91
rf1f5f	13	3,00	1,73	0	1	2	3	6	0,80	0,85
rev_cor	13	32,3	6,49	22	30	32	36	41	-0,27	-0,89
rev_err	13	10,14	4,29	4	7	9	12	20	1,13	1,53

3.10. Analiza comparativă - Structuri psihice solicitate de scris, GC, test- retest

	Wilcoxon (V)	p	r
amth1	0,00	0,004	0,35
amth2	0,00	0,003	0,38
amth3	3,00	0,054	0,32
amth4	9,00	0,092	0,26
amth_tot	0,00	0,001	0,32
tpieron	0,00	0,053	0,34
rey_f1c	7,00	0,057	0,31
rey_f1db	1,00	0,317	0,09
rey_f1f	1,00	0,317	0,09
rey_f2c	32,00	0,638	0,07
rey_f2db	0,00	0,317	0,09
rey_f2f	2,00	0,564	0,03
rey_f3c	6,00	0,046	0,33
rey_f3db	9,00	0,750	0,13
rey_f3f	10,00	0,480	0,01
rey_f4c	7,50	0,136	0,22
rey_f4db	8,50	0,785	0,13
rey_f4f	3,00	0,180	0,18
rey_f5c	6,00	0,176	0,18
rey_f5db	3,00	0,450	0,02
rey_f5f	0,00	-	-
rey_f6c	0,00	0,026	0,34
rey_f6db	0,00	-	-
rey_f6f	1,50	1,000	-
rf1f5c	23,00	0,112	0,24
rf1f5db	14,50	0,341	0,08
rf1f5f	29,00	0,417	0,04
rev_cor	0,00	0,021	0,26
rev_err	78,00	0,020	0,27

**Anexa 3.11. Analiza comparativă - Structuri psihice solicitate de scris –
GE vs GC, Retest**

	W	U	P	R
amth1	105,00	64,00	0,024	0,35
amth2	89,50	51,50	0,031	0,43
amth3	111,50	57,50	0,033	0,45
amth4	96,00	49,50	0,042	0,40
amth_tot	114,50	54,50	0,018	0,52
tpieron	106,00	63,00	0,026	0,33
rey_f1c	75,50	75,50	0,623	0,09
rey_f1db	101,50	67,50	0,036	0,25
rey_f1f	88,50	80,50	0,050	0,29
rey_f2c	54,50	54,50	0,049	0,22
rey_f2db	56,00	56,00	0,039	0,32
rey_f2f	71,50	71,50	0,026	0,13
rey_f3c	87,00	67,00	0,008	0,38
rey_f3db	33,50	33,50	0,006	0,51
rey_f3f	104,00	60,00	0,053	0,29
rey_f4c	108,50	60,50	0,012	0,34
rey_f4db	64,50	64,50	0,034	0,30
rey_f4f	64,00	64,00	0,034	0,34
rey_f5c	116,00	53,00	0,038	0,32
rey_f5db	63,50	63,50	0,051	0,30
rey_f5f	58,50	58,50	0,033	0,30
rey_f6c	104,00	65,00	0,028	0,31
rey_f6db	78,00	78,00	0,317	0,07
rey_f6f	52,00	52,00	0,015	0,36
rf1f5c	100,00	60,00	0,025	0,40
rf1f5db	43,50	43,50	0,034	0,41
rf1f5f	47,50	47,50	0,036	0,41
rev_cor	104,50	54,50	0,023	0,51
rev_err	53,00	53,00	0,013	0,49

Anexa 3.12. Analiza descriptivă - Erori de scriere – GE, Retest

Variabile	Num ăr de subie cți	Medi a	Abatere a standar d	Valo area mini mă	Perc entil a 25	Medi ana	Perce ntila 75	Valo area maxi mă	Asim etria	Boltir ea
scrisOrg2	13	1,82	0,64	1	3	2	2	2	0,05	0,06
scrisRnd2	13	0,52	0,65	0	2	0	1	1	0,57	-0,33
scrisIng2	13	1,08	0,44	1	2	1	1	1	1,45	0,09
scrisTot2	13	3,69	1,44	1	6	3	4	5	-0,36	-0,48
defForm2	13	1,77	0,60	1	3	1	2	2	0,07	0,05
defMarim2	13	1,54	0,66	1	3	1	1	2	0,86	-0,02
defDist2	13	0,62	0,51	0	1	0	1	1	-0,54	-2,06
defCont2	13	0,85	1,07	0	4	0	1	1	2,29	6,82
defTot2	13	4,10	1,97	1	8	3	4	6	0,03	-0,38
omisVoc2	13	4,92	2,66	2	10	3	4	7	0,91	-0,65
omisCons2	13	2,23	1,42	1	6	3	3	4	0,14	0,16
substVoc2	13	2,69	1,11	1	5	2	3	3	0,29	0,48
substCons2	13	3,39	1,26	1	6	3	3	4	0,31	0,99
adgCons2	13	0,77	0,44	0	1	1	1	1	-1,45	0,09
adgVoc2	13	0,40	0,88	0	3	0	0	1	2,05	4,83
confChe2	13	0,46	0,78	0	2	0	0	1	1,41	0,55
confChi2	13	0,54	0,52	0	1	0	1	1	-0,18	-2,36
confGhe2	13	0,46	0,52	0	1	0	0	1	0,18	-2,36
confGhi2	13	0,31	0,48	0	1	0	0	1	0,95	-1,34
confCe2	13	0,23	0,44	0	1	0	0	0	1,45	0,09
confCi2	13	0,31	0,48	0	1	0	0	1	0,95	-1,34
confGe2	13	0,39	0,65	0	2	0	0	1	1,58	1,80
confGi2	13	0,39	0,51	0	1	0	0	1	0,54	-2,06
confTot2	13	3,08	1,26	1	5	2	3	3	0,43	-0,40
errDift2	13	1,31	0,63	0	2	1	1	2	-0,31	-0,32
errTrift2	13	0,39	0,51	0	1	0	0	1	0,54	-2,06
omisCuv2	13	0,69	0,86	0	2	0	0	1	0,71	-1,24
cuvDisp2	13	0,54	0,78	0	2	0	0	1	1,11	-0,15
ortogr2	13	1,85	2,79	0	11	1	1	1	3,41	11,99
semnePct2	13	0,92	0,95	0	3	0	1	1	0,85	0,22
lipsaMaj2	13	0,85	0,99	0	3	0	1	1	0,97	0,16
articul2	13	0,46	0,66	0	2	0	0	1	1,19	0,65

Anexa 3.13. Analiza comparativă - Erori scriere - GE, test-retest

	Wilcoxon (V)	p	r
scrisOrg	15,00	0,025	0,38
scrisRnd	24,50	0,053	0,31
scrisIng	21,00	0,020	0,40
scrisTot	55,00	0,005	0,51
defForm	24,00	0,059	0,31
defMarim	15,00	0,025	0,38
defDist	28,00	0,011	0,45
defCont	15,00	0,317	0,09
defTot	91,00	0,001	0,59
omisVoc	91,00	0,001	0,59
omisCons	91,00	0,001	0,60
substVoc	91,00	0,001	0,59
substCons	91,00	0,001	0,60
adgCons	55,00	0,004	0,42
adgVoc	41,50	0,020	0,38
confChe	31,50	0,248	0,13
confChi	20,00	0,257	0,13
confGhe	18,00	0,096	0,26
confGhi	24,50	0,058	0,31
confCe	30,00	0,317	0,09
confCi	4,00	0,564	0,03
confGe	7,50	1,000	0,03
confGi	6,00	0,083	0,27
confTot	89,00	0,002	0,56
errDift	91,00	0,001	0,59
errTrift	32,50	0,033	0,36
omisCuv	36,00	0,010	0,46
cuvDisp	55,00	0,004	0,52
Ortogr	66,00	0,028	0,37
semnePct	91,00	0,001	0,59
lipsaMaj	74,50	0,005	0,51
Articul	50,00	0,013	0,44

Anexa 3.14. Analiza descriptivă - Erori de scriere - GC, Retest

Variabile	Număr de subiecți	Mediana	Abater ea standard	Valoarea minimă	Percențial a 25	Mediana	Percențial a 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
scrisOrg2	13	2,23	0,73	1	3	2	2	3	-0,39	-0,76
scrisRnd2	13	0,69	0,48	0	1	0	1	1	-0,95	-1,34
scrisIng2	13	1,23	0,76	0	2	1	1	2	-0,14	-1,05
scrisTot2	13	4,00	1,41	1	6	3	4	5	-0,42	0,21
defForm2	13	1,62	0,51	1	2	1	2	2	-0,54	-2,06
defMarim2	13	1,62	0,65	1	3	1	2	2	0,57	-0,33
defDist2	13	1,15	0,69	0	2	1	1	2	-0,20	-0,50
defCont2	13	0,54	0,52	0	1	0	1	1	-0,18	-2,36
defTot2	13	4,92	1,32	3	7	4	5	6	-0,09	-1,41
omisVoc2	13	4,54	2,57	2	11	3	4	5	1,55	2,39
omisCons2	13	4,46	3,18	1	13	3	4	4	1,98	4,09
substVoc2	13	2,62	1,04	1	5	2	2	3	0,94	1,15
substCons2	13	6,54	2,22	4	12	5	6	7	1,23	1,91
adgCons2	13	1,54	1,05	0	4	1	1	2	1,16	1,47
adgVoc2	13	0,95	0,80	0	2	0	1	1	0,31	-1,28
confChe2	13	0,77	0,60	0	2	0	1	1	0,07	0,05
confChi2	13	0,69	0,75	0	2	0	1	1	0,61	-0,78
confGhe2	13	0,77	0,73	0	2	0	1	1	0,39	-0,76
confGhi2	13	0,69	0,63	0	2	0	1	1	0,31	-0,32
confCe2	13	0,54	0,52	0	1	0	1	1	-0,18	-2,36
confCi2	13	0,31	0,63	0	2	0	0	0	2,05	3,71
confGe2	13	0,39	0,51	0	1	0	0	1	0,54	-2,06
confGi2	13	0,39	0,51	0	1	0	0	1	0,54	-2,06
confTot2	13	4,54	1,51	3	8	3	4	5	0,95	0,77
errDift2	13	0,69	0,75	0	2	0	1	1	0,61	-0,78
errTrift2	13	1,00	0,58	0	2	1	1	1	0,00	1,04
omisCuv2	13	1,31	1,38	0	5	1	1	1	1,83	3,85
cuvDisp2	13	2,46	4,54	0	17	0	1	2	3,16	10,64
ortogr2	13	2,23	0,44	2	3	2	2	2	1,45	0,09
semnePct2	13	2,00	1,47	0	5	1	2	3	0,56	0,01
lipsaMaj2	13	2,00	1,35	1	5	1	1	3	1,19	0,42

Anexa 3.15. Analiza comparativă - Erori scriere - GC, test-retest

	Wilcoxon (V)	p	r
scrisOrg	4,00	0,564	0,03
scrisRnd	6,00	0,083	0,27
scrisIng	21,00	0,020	0,29
scrisTot	28,00	0,016	0,32
defForm	17,50	0,102	0,22
defMarim	12,00	0,180	0,18
defDist	7,50	0,317	0,09
defCont	3,00	0,157	0,20
defTot	47,00	0,041	0,33
omisVoc	78,00	0,002	0,38
omisCons	55,00	0,034	0,33
substVoc	55,00	0,005	0,31
substCons	72,00	0,061	0,29
adgCons	26,50	0,917	0,27
adgVoc	25,50	0,713	0,11
confChe	6,00	0,102	0,25
confChi	3,00	0,157	0,20
confGhe	3,00	0,157	0,18
confGhi	1,00	0,317	0,09
confCe	1,00	0,317	0,06
confCi	1,00	0,317	0,02
confGe	6,00	0,102	0,02
confGi	0,00	-	-
confTot	21,00	0,026	0,28
errDift	51,00	0,013	0,39
errTrift	3,00	0,180	0,18
omisCuv	34,00	0,024	0,32
cuvDisp	16,00	0,734	0,12
ortogr	12,00	0,180	0,18
semnePct	21,00	0,499	0,00
lipsaMaj	36,50	0,086	0,27
articul	18,00	0,096	0,21

Anexa 3.16. Analiza comparativă - Erori de scriere - GE vs GC, Retest

	W	U	P	r
scrisOrg	64,00	64,00	0,023	0,36
scrisRnd	76,00	76,00	0,043	0,32
scrisIng	93,00	76,00	0,043	0,31
scrisTot	75,00	75,00	0,039	0,41
defForm	95,00	74,00	0,528	0,11
defMarim	78,50	78,50	0,731	0,06
defDist	49,00	49,00	0,040	0,36
defCont	94,50	74,50	0,559	0,10
defTot	67,50	67,50	0,371	0,17
omisVoc	90,50	78,50	0,053	0,36
omisCons	68,00	68,00	0,038	0,35
substVoc	91,00	78,00	0,725	0,07
substCons	12,50	12,50	< 0.001	0,72
adgCons	46,50	46,50	0,213	0,18
adgVoc	63,00	63,00	0,027	0,32
confChe	59,00	59,00	0,148	0,26
confChi	77,50	77,50	0,689	0,07
confGhe	65,50	65,50	0,277	0,19
confGhi	56,50	56,50	0,102	0,28
confCe	58,50	58,50	0,114	0,26
confCi	89,00	80,00	0,765	0,05
confGe	80,50	80,50	0,805	0,04
confGi	84,50	84,50	1,000	0,00
confTot	37,50	37,50	0,012	0,47
errDift	122,50	46,50	0,036	0,38
errTrift	40,50	40,50	0,011	0,14
omisCuv	61,50	61,50	0,210	0,23
cuvDisp	52,00	52,00	0,076	0,33
ortogr	23,00	23,00	0,001	0,62
semnePct	46,50	46,50	0,044	0,38
lipsaMaj	40,00	40,00	0,017	0,45
articol	78,50	78,50	0,725	0,06

ANEXA 4. PREZENTAREA ACTIVITĂȚILOR DIN CADRUL PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE ȘI A MATERIALELOR ILUSTRATIVE

Anexa 4.1. Prezentarea ședințelor

ȘEDINȚA 0 (Introducere în experiment)

Salutul și stabilirea contactului cu elevii. Montajul pozitiv, discutarea regulilor pentru activitățile ulterioare.

Timpul: 10 minute.

Psihologul salută copiii, le urează bun venit în grup și furnizează membrilor grupului informații privind regularitatea ședințelor și necesitatea respectării unor reguli de grup: să fie punctuali; să participe activ la jocuri; să fie sinceri; să rezolve sarcinile primite fără a râde pe seama unui coleg, fără critica un coleg care se descurcă mai greu; să fie discreți, să fie atenți și binevoitori cu colegii lor. Copiii sunt întrebați dacă pot accepta aceste reguli de grup și dacă ar dori să mai adauge o alte reguli pe care le cred ei potrivite.

Jocul "Nume încăpătoare": *memorarea numelui fiecărui membru, autocunoaștere, de prezentare, cunoaștere interpersonală.*

Timpul: 5 minute.

Jucătorii sunt așezați în cerc. Psihologul începe spunându-și numele și o activitate care-i place cel mai mult. Fiecare jucător următor repetă numele și activitatea elevilor precedenți adăugându-le pe ale sale. Grupul poate ajuta la nevoie. Jocul continuă până se repetă numele tuturor membrilor grupului.

De exemplu: Psihologul spune: eu mă numesc Maria, mie îmi place să croșetez. Primul elev spune: Ea este Maria, ei îi place să croșeteze. Eu sunt Ana, mie îmi place să pictez. Al doilea elev: Ea este Maria și-i place să croșeteze, ea este Ana și-i place să picteze. Eu sunt Dan, mie îmi place să asambléz lego. Al treilea elev: Ea este Maria și-i place să croșeteze. Anei îi place să picteze. El este Dan și-i place să asambleze lego. Eu sunt Constantin și-mi place să mă dau cu rolele etc.

Jocul "Să descifrăm ghicitori!": *stabilirea contactului cu elevii. dezvoltarea capacității empatice, a capacității de a înțelege gândurile și emoțiile proprii sau ale altor persoane, de a verbaliza propriile gânduri.*

Timpul: 15 minute

Vă plac ghicitorile? Dacă "da", atunci încercați să ghiciți una. Iată portretele (vezi Desen 12a/12b) a unuia și aceluiași băiat. Prin ce se deosebesc ele? Desigur, v-ați dat seama! Dar aceste portrete ale fetei? Prin ce se deosebesc ele (vezi Desen 13a/13b)? Și la aceste portrete ați găsit deosebirile. Bravo!

Dar voi ați putea face o asemenea față/mimică exact ca băiatul din desene? Vă descurcați foarte bine!

Probabil că ați surprins și la alte persoane aceste expresii ale feței. Ați văzut? Când? Unde? V-ați amintit?

V-ați dat seama atunci ce vrea să vă spună acea persoană, deși ea nu a pronunțat nici un cuvânt. Nu ați auzit nici un cuvânt, s-a schimbat doar expresia feței, a ochilor, a buzelor ... Expresia feței v-a povestit despre ce gândește și ce simte acea persoană... fără cuvinte.

Cum v-ați dat seama? Corect, atât adulții cât și copiii pot avea gânduri și sentimente asemănătoare. De aceea, noi ne putem da seama și fără cuvinte despre ceea ce gândește și simte altă persoană.

Asemenea ghicitori le poți ghici singur, sau le poți alcătui pentru prieteni, pentru mama și tata. Aceste ghicitori sunt despre faptul cum se pot ghici gândurile și sentimentele altor persoane. Dacă tu veți învăța să le ghiciți, veți putea să-i înțelegeți mai ușor pe ceilalți și pe voi înșivă.

Iată prima ghicitoare: Bunica îi citea nepotului o carte, dar brusc privi la ceas și spuse: "Gata, azi nu mai citim, vom continua mâine". Cum credeți: de ce bunica a spus asta? Cum ați ghicit?

A doua ghicitoare: Mama a intrat în camera fiului ei și de mirare sprâncenele i s-au urcat pe frunte. Cum credeți, de ce s-a întâmplat asta?

Voi puteți inventa o mulțime de asemenea ghicitori și chiar ați putea alcătui o cărțuie ilustrată proprie. Eu am lăsat loc special pentru scrierea ghicitorilor tale.

Spațiu pentru ghicitoare/ghicitorile copilului

--

Copiilor le sunt acordate 5 minute pentru a scrie (fiecare din ei) o asemenea ghicitoare și răspunsul la ea.

Pentru acasă (pentru lecția următoare) sunt rugați să scrie încă o ghicitoare și răspunsul la ea, iar dacă doresc pot ilustra ghicitoare cu desene proprii după bunul plac.

Jocul ”Colorează-mi lumea”: *autocunoaștere și cunoaștere interpersonală.*

Timpul: 10 minute.

Psihologul distribuie copiilor foi și creioane colorate. Membrii grupului aleg la întâmplare din patru sau cinci (câți membri sunt în grup) un bilețel pe care stă scris numele unui coleg din grup. Fiecare copil anunță numele extras, apoi găsește/scrie câte o caracteristică/însușire pozitivă pornind de la fiecare literă a numelui extras. De exemplu: numele Maria. M - mărinimoasă, a - amabilă, r - responsabilă, i - isteată, a - amabilă.

Jocul ”Găsește finalul poveștii”: *dezvoltarea capacității de comunicare verbală și nonverbală.*

Timpul: 15 minute.

Istoria zâmbetului

Vouă vă place, desigur, să ascultați istorioare/povești și chiar voi înșivă le puteți alcătui, ”compune” (elabora). Sper că mă veți ajuta și pe mine în acest sens.

”A fost odată ca niciodată Zâmbetul. El era atât de bun, blând, binevoitor, încât toți oamenii erau întotdeauna bucuroși să-l vadă. Toți își doreau să se împrietenească cu el. Zâmbetul îi ajuta pe oameni în treburile lor și mergea cu plăcere la ei în ospetie și se străduia să nu supere, pe nimeni niciodată – copii, adulți, persoane în vârstă.

Dar odată... Uf, acest ”odată”! În orașelul unde locuia Zâmbetul, a apărut un om foarte straniu. El era mereu nemulțumit de toate, era morocănos și se supăra din orice motiv: zahărul nu era suficient de dulce, laptele nu era suficient de alb, soarele nu era suficient de luminos pâinea nu era suficient de rumenă, iar copiii nu erau suficient de ascultători... El era supărat pe toți, pe toate, era supărat – ziua și noaptea, pe timp însorit sau ploios.

Atunci când s-a întâlnit cu Zâmbetul și ...” (ce a urmat?)

Aici îmi întrerup povestea și vă rog pe fiecare din voi s-o continuați, să-i elaborați, să-i inventați voi sfârșitul.

Spațiu pentru sfârșitul poveștii

Copiilor li se acordă 5 minute pentru a finaliza povestea. Apoi încă 5 minute se discută ”finalul poveștii” fiecărui copil.

Am observat că povestea fiecăruia din voi s-a finalizat pozitiv, iar Zâmbetul a rămas cu oamenii.

Omul cel straniu, morocănos, mereu supărat a înțeles că oamenii ar duce-o foarte rău fără Zâmbet. Dacă în viața oamenilor lipsește Zâmbetul, din ea dispare brusc curajul, bucuria, jocul... Oamenii devin răi, iar răul crește atât de rapid în fiecare zi, încât poate inunda lumea întreagă. Zâmbetul este un ajutor prețios în lupta cu răul; El zâmbește ironic răului și acesta devine neputincios.

Zâmbetul este puterea și curajul omului. Zâmbetul arată că omul îți poate deveni prieten, este gata să te cunoască, să se joace împreună cu tine.

La oamenii răi, neprietenoși, zâmbetul vine foarte rar în oșpeție sau nu vine niciodată.

Dacă tu poți să zâmbești altor oameni, înseamnă că tu ești curajos, bun, iar dacă nu zâmbești...? Trebuie să învățăm să fim buni și îndrăzneți, iar zâmbetul să ne însoțească întotdeauna. Tocmai de aceea vom conveni: să zâmbim cu drag de câte ori ne întâlnim aici cu prietenii, să zâmbim în timpul jocurilor, atunci când vom încuraja un coleg, atunci când ne luăm rămas bun.

Jocul ”Poveștile prieteniei”: dezvoltarea imaginației, consolidarea relațiilor pozitive în grup, crearea unei ambianțe distractive.

Timpul 5 minute.

Copii sunt așezați în grup. Primul jucător spune un cuvânt. În continuare restul participanților dezvoltă povestirea. De exemplu: Eu am văzut...un monstru ...în fărfurie...cu ciorbă ...a lui Ion. El avea ... din jeleu....iar mâinile ...erau din etc.

Ritualul ”La revedere”. Pe o notă stenică data de jocul anterior copiii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

Desen 12a/12b



Desen

13a/13b



ȘEDINȚA NR.1.

Salutul.

Exercițiul 1. *Jocul "Mimul"*.

Timpul: 5 minute.

Psihologul spune la ureche primului copil denumirea unui animal, obiect etc. iar copilul are voie să "povestească" despre acel obiect celorlalți dar nu prin cuvinte, ci doar "mimând-o". Elevul care a identificat corect "obiectul mimat" devine "mim";

Componentele de bază ale activității:

Discutarea temei de acasă.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.

Exercițiul 2. *"Impermeabilul bunicului"*: Dezvoltarea percepției vizuale și a spiritului de observație.

Timpul: 10 minute.

Avem un desen în care este redat un bunic care-și adăpostește de ploaie nepoții sub impermeabilul său, fapt pe care-l constatăm doar după ghetetele acestora.

Fiecare elev trebuie să privească desenul identificând numărul de copii ascunși. Este învingător și cu cel mai bun spirit de observație elevul care a determinat rapid și corect numărul de copii ascunși (vezi Desen 1).

Instrucțiune: Priviți cu atenție imaginea, apoi spuneți repede: câți nepoți se ascund de ploaie sub impermeabilul bunicului? Aveți la dispoziție 1 minut.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. *"Schema formării pe etape a acțiunilor mintale"*.

Timpul: 20 minute.

Fiecărui elev i se repartizează o fișă cu un șir de cuvinte. În șirul de cuvinte primit, elevul trebuie să identifice corect erorile. Elevul primește următoarea solicitare: Citește și găsește în cuvintele de mai jos greșelile conducându-te după "cartonașul cu reguli" ("schema formării pe etape a acțiunilor mintale"); Elevul este învățat să detecteze erorile după "cartonașul cu reguli" verbalizând acțiunea îndeplinită și numărul ei în cartonaș (de exemplu: 1- caut omisiunile de litere sau de silabe, etc.) așa încât să interiorizeze treptat schema, dispensându-se de cartonaș. La sfârșitul fiecărei sarcini se verifică corectitudinea și se fixează erorile care au fost depistate de copil singur și care cu ajutor.

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Șirul de cuvinte:

Cuvinte cu erori	Cuvinte corecte
Tactor	Tractor
Sarpe	șarpe
Busunar	Buzunar
Tinpul	Timpul
cheața rece	cheața rece
vlămând ca un lup	flămând ca un lup

dece t ul in n elar	de g etul inelar
ne g ru ca pana cor p ului	ne g ru ca pana cor l ului
bon b oane dulci	bom b oane dulci
Cov i rgi	Cov r igi
mag î i roşii au înfor i t	mac i i roşii au înflor i t
Chibrituri	Cibrituri

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ŞI GÂNDIRII

Exercițiul 4. "Grupează cuvintele": dezvoltă capacitatea de a împărți obiectele în grupuri, a clasifica.

Timpul: 10 minute.

Elevilor le este prezentat un șir de cuvinte și cerința de a grupa cuvintele ținând cont de numărul silabelor.

Instrucțiune : Grupează cuvintele după numărul de silabe.

Șirul: conservă, desen, secundă, cocoș, căpșun, podea, ghemotoc, dejun, lebădă, grădină, deget.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI.

Exercițiul 5. "Memorăm cuvinte": dezvoltarea memoriei vizuale și kinestezice.

Timpul: 10 minute.

Elevii se grupează în perechi. Fiecare din ei scrie pe o foaie un șir din 20 de cuvinte și în timp ce scrie trebuie să încerce să le rețină cât mai bine. Odată completată lista fiecăruia, cei doi jucători fac schimb de foi. După un minut fiecare din ei își reproduce propriul șir, în timp ce colegul urmărește corectitudinea reproducerii. Elevul care reproduce cât mai exact este învingătorul.

Instrucțiuni: Scrieți un șir din 20 de cuvinte și încercați să le memorați în timp ce le scrieți.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 6. "Grupează cuvintele": dezvoltă capacitatea de a împărți obiectele în grupuri, a clasifica.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Elevilor le este prezentat un șir de cuvinte și cerința de a grupa cuvintele ținând cont de numărul de vocale existente în cuvinte.

Instrucțiune: Grupează cuvintele după numărul de vocale pe care le conțin.

Șirul: timid, albină, ladă, medic, brad, dulap, dud, zid, rușine, inimă (cu o vocală, cu două, cu trei);

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

La sfârșitul activității copiilor li se mulțumește pentru implicare și li se citește o ghicitoare:

Din flori plicuri de dulceață
Strânge ea de dimineață.

(Albina.)

Ritualul "La revedere" – se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 2

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Lanțul cuvintelor": capacitatea de a identifica însușirile obiectelor.

Timpul: 5 minute.

Elevilor li se propune să construiască un tren din multe vagoane: fiecare cuvânt e un vagon. Vagoanele ca și cuvintele trebuie să fie unite între ele. Adică fiecare cuvânt trebuie să-l tragă după sine pe următorul.

Psihologul: "Gheața cum este?" (așază un vagon –gheața).

Elevii: "Rece"(așază al doilea vagon).

Psihologul: "Despre ce altceva se poate spune că este rece?" (așază un vagon –gheața).

Elevii: "despre înghețată, zăpadă, vânt, apă"(pentru fiecare cuvânt se așază un vagon).

Psihologul: (plecând de la ultimul cuvânt întreabă)"dar apa cum poate fi?"

Elevii: "limpede, transparentă, curată " (pentru fiecare cuvânt se așază un vagon).

Psihologul: "Despre ce sau cine se mai poate spune că este curat?" ș.a.m.d.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările, permite elevilor să conștientizeze erorile comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. *Antrenarea vitezei și preciziei percepției, vizuale.*

Timpul: 5 minute.

Se utilizează matricea cu figuri geometrice de diferite forme (vezi Matricea 1).

Instrucțiuni: Numără cât poți de repede și spune:

a) De câte ori se întâlnește triunghiul?

b) De câte ori se întâlnește rombul?

Câștigă elevul care a identificat toate sau cele mai multe din figurile categoriilor solicitate, nu a comis nici o eroare sau cel mai puține erori.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. *Jocul "Cercurile atenției": dezvoltarea atenției, a spiritului de observație.*

Timpul: 5 minute.

Elevii sunt așezați sub forma unui cerc, în jurul mesei. Primul jucător rostește denumirea unui obiect imaginar al atenției. De exemplu: cuvântul *o casă*. Al doi-lea jucător continuă formulând o idee concretizatoare cu privire la obiectul numit de primul jucător. De exemplu: *cu acoperiș de culoare verde*. Al trei-lea jucător concretizează la rândul-i: *cu două nivele*. Al patru-lea: *cu opt geamuri*. Al cinci-lea: *pe geam se află o floare* și așa mai departe.

Jocul se derulează în sens circular ceea ce înseamnă că cel de-al șase-lea jucător poate fi fostul prim-jucător. Devine câștigător elevul care reușește ultimul, în acest șir, să denumească un detaliu final oricât de mic dar potrivit obiectului desemnat inițial. Fiecare detaliu enunțat trebuie să fie mai mic sub aspectul dimensiunii decât cel anterior și să descrie tot mai exact, mai aproape obiectul inițial. Pentru acest joc poate fi folosit denumirea oricărui obiect suficient de cunoscut elevilor (de exemplu: clasa în care învață, un râu, un magazin de jucării etc.); Cu cât elevii sunt mai mari cu atât se selectează, din start, un obiect mai mic pentru joc (o masă, un manual).

Exercițiul 4. "Schema orientării acțiunilor" (schema formării pe etape a acțiunilor mintale).

Timpul: 15 minute.

Fiecărui elev i se repartizează o fișă cu un șir de cuvinte. În șirul de cuvinte primit, elevul trebuie să identifice corect erorile. Elevul primește solicitarea de a citi și găsi în propozițiile (în ședința anterioară s-a lucrat asupra unui șir de cuvinte) de mai jos greșelile conducându-se după "schema formării pe etape a acțiunilor mintale" (cartonașul cu reguli). Copiii sunt ajutați, la început, să detecteze erorile după "cartonașul cu reguli" verbalizând acțiunea îndeplinită și numărul ei în cartonaș (de exemplu: 1- citesc cuvântul pe silabe și caut omisiunile de litere sau de silabe, etc.) așa încât să interiorizeze treptat schema, dispensându-se de cartonaș. La sfârșitul fiecărei sarcini se verifică corectitudinea și se fixează/se constată erorile care au fost depistate de copil singur și care - cu ajutorul.

Instrucțiuni: Citește și găsește în cuvintele de mai jos greșelile conducându-te după ”cartonașul cu reguli”!

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Text cu erori:

O carpă hăituită de lup, se cățără pe o stângă abruptă. Lupul rămase la poalelele stâncii să îngită în sec, căci nu putu să urce sus. Văzându-se salvată capra coporî apoi de pe stâcă și se duse la izvor să bea apă.

Text fără erori:

O capră hăituită de lup, se cățără pe o stâncă abruptă. Lupul rămase la poalele stâncii să înghită în sec, căci nu putu să urce sus. Văzându-se salvată capra coborî apoi de pe stâncă și se duse la izvor să bea apă.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII

Exercițiul 5. Jocul ”Puntea de legătură”: dezvoltarea capacității de a stabili legătura între noțiuni.

Timpul: 10 minute.

Fiecărui elev i se prezintă două cartonașe cu imagini diferite. Sarcina lui este de a găsi cuvântul care este ”puntea de legătură” între cele două cuvinte. Jucătorii răspund pe rând, argumentându-și răspunsul. Dacă copilul nu se descurcă singur, atunci este ajutat de psiholog sau de un alt copil. De exemplu: pentru cuvintele **gâscă** și **copac**, „punte de legătură” pot fi următoarele cuvinte:

- a zbura → gâsca a zburat pe copac;
- a sculpta → au sculptat o gâscă din lemn;
- a se ascunde → gâsca s-a ascuns după copac.

Pentru cuvintele **pisică** și **gard**, „punte de legătură” pot fi următoarele cuvinte:

- a sări → pisica a sărit peste gard;
- a se ascunde → pisica s-a ascuns după gard;
- a desena → a desenat o pisică pe gard;
- a vedea → a văzut o pisică pe gard, etc.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. ”Antrenamentul memoriei”: strategie de dezvoltare a memoriei auditive și vizuale.

Timpul: 15 minute.

Copiilor le sunt citite câteva propoziții, ei trebuind să deseneze orice ar putea să-i ajute să și le reamintească pe fiecare, mai târziu. Fiecare copil alege singur ce și cum va desena. Important este ca apoi asta să-l ajute să-și amintească propozițiile.

Instrucțiuni: Am să-ți citesc câteva propoziții. Desenează pentru fiecare din ele orice ar putea mai târziu să te ajute să ți-o amintești.

Exemple:

1. Ninge peste sat.
2. Băiatul construiește un castel.
3. Tata a plecat la serviciu.
4. Bunica coace plăcinte.

5. Mama îmi citește o poveste.
6. Copiii aleargă pe plajă.
7. Toamna a sosit.

a) Pentru fiecare propoziție copilul face o schemă, un mini desen. După aceasta i se cere să reproducă exact toate propozițiile având ca reper schemele desenate de el însuși. Dacă apar dificultăți este ajutat.

b) La întâlnirea următoare, elevul este rugat să reproducă din nou propozițiile memorate având în față schemele/desenele realizate de el la ședința anterioară. Se stabilește câte propoziții a reușit să rețină fiecare elev și în ce măsură i-a fost schema de ajutor.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7. Dezvoltarea capacității de a discrimina a vocalelor.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Subliniați vocalele cu o linie verde vocalele din ghicitoarea de mai jos.

Încheierea ședinței

Timpul: 2 minute.

La sfârșitul activității copiilor li se mulțumește pentru prezență, pentru implicare și li se propune o ghicitoare:

Are-un ac micuț și fin, Zboară lin din floare-n floare, Acul este cu venin, Iar polenu-i pe picioare. (Albina)
--

Ritualul "La revedere" – elevii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 3

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Ghici cine ești!": dezvoltarea limbajului oral și mobilizarea pentru activitate.

Timpul: 5 minute.

Pe niște cartonașe sunt imaginile unor obiecte, animale etc. (în acest caz: o albină, un brad, un caiet, un cangur, o mașină) etc. Se alege un voluntar și i se așează pe cap "o coroană" (confectionată de psiholog), în care se prinde "cartonașul" cu imaginea ce urmează a fi ghicită.

Jucătorul trebuie să dea întrebări, încercând să afle ce animal sau obiect este el. Ceilalți jucători pot da indicii cu privire la "obiectul ghicit" răspunzând doar cu "Da", "Nu" sau "Probabil". Se discută modul de formulare a întrebărilor, elevii fiind învățați să formuleze întrebări cât mai potrivite și clare.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.

Exercițiul 2. "Matricea cu litere": dezvoltarea rapidității și preciziei percepției vizuale, a discriminării vocalelor.

Timpul: 5 minute.

Tăblița conține o matrice cu literele alfabetului. Elevii sunt rugați să identifice succesiv o categorie de stimuli, în cazul dat – vocale, încercuindu-le și în același timp numărându-le. Fiecare elev primește

sarcina de a găsi 2 vocale. La auzul cuvântului "start" încep, iar la auzul cuvântului "stop" trebuie să tragă o linie verticală care indică până unde au ajuns. Cerințele vor fi enunțate înainte de a li se prezenta matricea. Câștigă copilul care a identificat cel mai rapid și corect stimulii ceruți de sarcină, nu a comis nici o eroare sau a comis cele mai puține erori.

Cerințele:

- Numărați cât de repede puteți și găsiți de câte ori se repetă vocala "a"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "a"- de zece ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "e"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "e"- de nouă ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "i"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "i"- de șapte ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "o"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "o"- de șapte ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "u"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "u"- de șapte ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "ă"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "ă"- de șase ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "î"? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "î"- de șapte ori.
- Numărați cât de repede puteți și stabiliți de câte ori se repetă vocala "â" (din a)? Scrieți numărul cu litere. De exemplu: Vocala "â"- de trei ori.

Î	B	E	F	E	H	K	I	M	A
P	E	D	Î	J	I	L	U	N	B
I	A	I	U	P	Ă	U	Q	R	A
U	S	I	Y	A	Î	Z	E	Ș	I
O	Ț	Ă	O	O	V	U	P	A	F
W	Ă	Î	Î	U	A	H	V	S	O
Y	O	Ț	J	E	K	Î	L	E	M
N	A	I	M	U	Q	O	Ă	Y	Ă
E	R	A	D	I	O	Ș	E	V	Ă
Ă	E	W	Ă	Î	V	A	Ț	Ă	A

Exercițiul 3. Jocul "Vocalele sprintare": dezvoltarea spiritului de observație.

Timpu: 5 minute.

Jucătorii se împart în 2 echipe, apoi li se propune să scrie timp de 5 minute cât mai multe cuvinte grupându-le după următoarele criterii-trăsături: formă, culoare, care încep cu aceeași literă, care încep cu o vocală, care încep cu o consoană din ce material sunt confecționate, etc.

În acest caz, elevii primesc sarcina de a scrie cât mai multe cuvinte ce încep cu o vocală. Sunt anunțați că timpul pentru sarcină este limitat. Elevii trebuie să înceapă cât mai rapid, atunci când aud cuvântul "start" și așază pixul pe masă atunci când aud cuvântul "stop".

Fiecare cuvânt corect aduce echipei 1 punct, iar pentru fiecare eroare de scriere (omisiune, substituie, adăugire) echipa pierde 1 punct. Învingătoare iese echipa care reușește să găsească și să scrie corect cel mai mare număr de cuvinte.

Instrucțiuni:

Pentru echipa 1: - Scrieți câte un șir separat de cuvinte care încep cu vocala: a, e, i.

Pentru echipa 2: - Scrieți câte un șir separat de cuvinte care încep cu vocala: e, o, u.

Exemple de cuvinte:

A = ac, apă, aer, ager, ardei, albină, aduc, ascult, atent;

E = elev, elefant, educator, ecou, erou, egal, echipă, ecologic;

I = ied, iaz, iarnă, iepure, inel, iute, iscusit, imaș, izvor;

O = om, ou, oră, oală, ochi, oițe, oval, orez, ovăz, obosit;

U = ud, ușă, umbrelă, ușor, ulei, umed, urmă, uscat, urcuș.

Modulul II. **DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI REGLAJULUI VOLUNTAR**

Exercițiul 4. "Găsește deosebiri": dezvoltarea atenției voluntare.

Timpul: 5 minute.

Elevilor le sunt prezentate câte două desene care la prima vedere par identice. Dar, în fapt, între cele două desene există mai multe deosebiri pe care elevii trebuie să le identifice.

Instrucțiuni: Găsește opt deosebiri între cei doi iepurași (vezi Desenul 2).

Exercițiul 5. "Schema orientării acțiunilor"

Timpul: 15 minute.

În ședința anterioară elevilor li s-a explicat cum se lucrează cu schema orientării acțiunilor, exersările realizându-se pe un șir de cuvinte. În cadrul acestei ședințe schema este aplicată pe un text mic, pentru a facilita transferul și întărirea cunoștințelor cu privire la sistemul de lucru. Schemă orientării acțiunilor nu este interiorizată încă, de aceea elevii o au ca reper vizual pe un cartonaș în fața lor.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, orientându-te după cartonașul cu reguli.

Schema orientării acțiunilor	
Citește cuvintele cu voce tare, pe silabe. Verifică:	Citește propoziția 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?	

Textul cu erori:

Ledăda

lebada este o pasăre acvatică mare, grațiasă, cu gatul luung și curbat, cu penele albi, negri, sau gri. Există o specie numită "lebăd mută" – albă cu picioare negre și ciocroșu. Ledele se hrănesc cu plante, iarbă, rădacini sau viețuitoare acvatice mici

Textul corect:

Lebăda

Lebăda este o pasăre acvatică mare, grațioasă, cu gatul lung și curbat, cu penele albe, negre, sau gri. Există o specie numită "lebăda mută" – albă cu picioare negre și cioc roșu. Lebedele se hrănesc cu plante, iarbă rădacini sau viețuitoare acvatice mici.

Lista erorilor:

- omisiuni: -o-, -a, -i-, -be-;

- substituiri: -ă/a-, -â/a-, -e/i-; -e/i-, -ă/â,

- adăugiri: -u-,

- literă mică la începutul propoziției: L;
- lipsa punctului în ultima propoziție;
- cuvinte sudate: cioc roșu.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ORAL ȘI A GÂNDIRII

Exercițiul 6. "Găsește numele": dezvoltarea capacității de generalizare.

Timpul: 10 minute.

Instrucțiuni: Citiți cu atenție cele trei șiruri de cuvinte, apoi găsiți titlul potrivit pentru fiecare șir. Împărțiți cuvintele în silabe trasând o linie verticală (cu pix verde) după fiecare silabă.

?	?	?
Varză	cratiță	mere
castraveți	farfurie	portocale
Ceapă	cană	lămâie
roșii	tigaie	pere
Ridichi	ceaun	banane
sfeclă	pahar	cireșe

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 7. "Lanțul cuvintelor" - dezvoltarea memoriei verbale.

Timpul: 10 minute.

Elevii concurează reproducând cuvinte pornind de la litera finală a cuvântului pe care l-a enunțat colegul premergător. Cuvântul găsit trebuie să respecte două condiții: să înceapă cu litera finală a cuvântului enunțat de colegul anterior și să fie pronunțat pe silabe.

De exemplu: Primul copil spune "al-bu-me"; Al doi-lea copil spune - "e-le-fant"; Al trei-lea - "trac-tor"; Al patru-lea: "ro-bi-net"; Al cinci-lea copil - "tran-da-fir". Primul copil: "ro-tund"; Al doi-lea: "de-par-te"; Al trei-lea: "e-go-ist"; Al patru-lea: "tă-i-ței"; Al cinci-lea: "i-ni-mă";

Elevii sunt atenționați asupra faptului că, litera "ă" aflată în poziție finală se transformă în litera "a". Copilul care greșește la împărțirea pe silabe trebuie să mai găsească un cuvânt cu aceeași literă și să-l împartă corect pe silabe.

Tema pentru acasă.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Citește șirul de cuvinte. În locul liniuțelor scrie (cu pix roșu) una din vocalele pe care le cunoști și vezi ce cuvinte ai obținut.

Șirul 1

ge – m
bl – ndă
bo - be
c – ace
bib – ron
z – nă
barz -
pip – r

Șirul 2

-eduț
bulg- re
cuv –nt
voc – le
bisc - iți
pic – or
plo – os
zme – ră

Cuvintele corecte

geam
blondă
boabe
coace
biberon
zână
barză
piper
ieduț
bulgăre
cuvânt
vocale
biscuiți
picior
ploios
zmeură

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește pentru implicare, pentru respectarea regulilor și propune o ghicitoare :

Patru frați

Într-un cojoc îmbrăcați.

Patru frați într-un cojoc,
Nu mai are altul loc. (Nuca)

Ritualul "La revedere". Elevii se iau de mâini și zâmbind își urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 4.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Lanțul acțiunilor succesive": comunicare, de antrenare în activitate.

Timpul: 5 minute.

El montează și motivează pozitiv elevii pentru activitate, le produce emoții stentive, dezvoltându-le în același timp atenția și memoria.

Copiii li se propune o succesiune de acțiuni care trebuie urmate succesiv. Succesiunea acțiunilor, fiecare copil o primește scrisă pe un bilețel.

Instrucțiuni: Reproduceți acțiunile cerute mai întâi "sprijinindu-vă" pe bilețel, apoi independent de el.

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 doi-lea 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 trei-lea 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 patru-lea 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.

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Componentele de bază ale activității

Modulul I. **DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI, A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.**

Exercițiul 2. "Matricea cu figuri": dezvoltarea vitezei și preciziei percepției vizuale

Timpul: 5 minute.

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 (vezi Matricea 2).

Instrucțiuni: Numărați cât de repede puteți și spuneți!

- 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 elevul 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": dezvoltarea capacității de a regla voluntar conduita verbală.

Timpul: 5 minute.

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 căruia i se adresează trebuie să dea răspunsul, dar nu trebuie să pronunțe *cuvintele interzise*. În acest joc cuvintele interzise sunt *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 se petrece 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. Învingătorul este cel care nu a căzut în capcană niciodată, a răspuns prompt, nu a ezitat și nu a pronunțat cuvintele interzise.

Instrucțiuni: Veți primi întrebări ușoare la care trebuie să dați un răspuns imediat, dar sunt interzise răspunsurile: *DA* și *NU*.

Exercițiul 4. "Schema formării pe etape a acțiunilor mintale".

Timpul: 15 minute.

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:	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 cuvânt este corectă/greșită?	

Textul cu erori:

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

- Așa pățesc nerozii! dacă ai avea minte cât păr **în** barbă, te-ai fi **gandit** 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 îngreuie de tot. Dând să iasă de sub mal, nici că mai putu. Și începu să behăie. Vulpea îl 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.

Lista erorilor: 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)!": dezvoltarea capacității de a clasifica.

Timpul: 10 minute.

Fiecare copil primește câte o fișă individuală de lucru. Elevul este rugat să citească șirul, indicând intrusul argumentându-și alegerea (fiecare copil primește fișă individuală de lucru).

Instrucțiuni: Găsește 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 ...": dezvoltarea memoriei verbale, voluntare.

Timpul: 10 minute.

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.

Instrucțiuni: Primul dintre voi va numi un animal, următorul va repeta cuvântul primului, apoi pe la său. Al treilea le va repeta pe cele două anterioare, în ordinea auzită, apoi îl va adăuga pe al său ș.a.m.d.

Exemplu: "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...Zebra".

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 de 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.

Tema pentru acasă

Exercițiul 7. Dezvoltarea gradului de conștientizare a diferențelor vizuale și auditive dintre grafele.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

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 "liniutele" 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_
sila_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.

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește elevilor pentru implicare, pentru respectarea regulilor și le propune două ghicitori scurte:

Covor negru pe perete

Are cretă și burete. (Tabla)

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.

Ritualul "La revedere". Elevii se iau de mâini și zâmbind își urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 5 .

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Nu există fără ...": activizarea elevilor, dezvoltarea capacității de comunicare.

Timpul: 5 minute.

Elevii participanți se așază în cerc. Unul din copii aruncă colegului din față o minge sau o jucărie moale, spunând: "Nu există fără ...";

Spre exemplu: Primul elev aruncă mingea spunând: "Nu există vară fără flori". Jucătorul al doi-lea aruncă mingea altui coleg, spunând: "Nu există iarnă fără zăpadă"; Al trei-lea elev aruncă mingea zicând: "Nu există cer fără stele"; Al patru-lea spune, aruncând mingea următorului coleg: "Nu există copac fără frunze", etc.; Dacă unul din copii întâmpină greutăți în elaborarea propoziției colegii îl pot ajuta.

Componentele de bază ale activității

Discuția temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.

Exercițiul 2. Jocul "Ochiul ager": dezvoltarea percepției, spiritului de observație.

Timpul: 5 minute.

Jucătorii se împart în 2 echipe și li se propune să scrie timp de 3 minute cât mai multe cuvinte care încep cu o anumită consoană. Sunt anunțați că timpul pentru sarcină este limitat. Elevii vor începe cât mai rapid, atunci când aud cuvântul "start" și vor așeza pixul pe masă atunci când aud cuvântul "stop". Fiecare cuvânt corect aduce echipei 1 punct, iar pentru fiecare eroare de scriere (omisiune, substituție, adăugire) echipa pierde 1 punct. Învingătoare iese echipa care reușește să scrie corect cel mai mare număr de cuvinte.

Pentru echipa 1: - Scrieți cât mai multe cuvinte care conțin consoana **"T"** – la început, mijloc sau sfârșit.

Pentru echipa 2: - Scrieți cât mai multe cuvinte care conțin consoana **"D"** – la început, mijloc sau sfârșit.

Exemple de cuvinte:

T – timp, tai, tobă, tunet, tigru, toamnă, roată, lopată, literă, viteză, pătură, capitală, alfabet, aluat, îmbrățișat, încălțat, împărat, etc.

D – drag, drum, drept, delfin, departe, desen, dentist, deștept, doamnă, dovleac, cadă, coadă, adânc, cadou, ladă, rudă, timid, solid, lichid, etc.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR.

Exercițiul 3 . ”Găsește deosebirile”: dezvoltarea atenției voluntare.

Timpul: 5 minute.

Elevilor le sunt prezentate mai multe imagini care la prima vedere par toate identice. În fapt, între toate aceste desene există mai multe deosebiri pe care elevii trebuie să le identifice, găsind astfel doar două imagini identice (vezi Desen 3).

Instrucțiuni: Găsiți doi elefanți identici.

Exercițiul 4. ”Schema orientării acțiunilor”

Timpul: 15 minute.

În ședințele anterioare elevii au exersat lucrul pe text în baza schemei orientării acțiunilor. Schema nu este interiorizată încă, elevii având-o ca reper vizual pe un cartonaș în fața lor, totuși elevii sunt încurajați să ”se desprindă” de ea încercând să-și amintească independent de schemă pașii succesivi.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, orientându-te după cartonașul cu reguli.

Schema orientării acțiunilor	
Citește <i>cuvintele</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?	

Textul cu erori:

În toamnă grâul atunat de furnicii prinzânt umezeală, acestea îl scoaseră la uscat. O libelululă flământă le ceru să-i dea și ei câteva bobe Furnicile îi spuseră:

- Păi de ce nu ți-ai adunat din vară bucatele

Libelula răspunse:

- N-am avut tinp: amcântat toată vara.

furnicile râseră și grăiră așa:

- Dacă vara ai cantat, iarna pun-te pe jucat!

Textul corect:

În toamnă grâul adunat de furnici prinzând umezeală, acestea îl scoaseră la uscat. O libelulă flămândă le ceru să-i dea și ei câteva boabe. Furnicile îi spuseră:

- Păi de ce nu ți-ai adunat din vară bucatele?

Libelula răspunse:

- N-am avut timp: am cântat toată vara.

furnicile râseră și grăiră așa:

- Dacă vara ai cântat, iarna pun-te pe jucat!

Lista erorilor:

- omisiuni: -a, , -i;

- substituiri: -d/t-; -d/t-; -n/m; -b/d-; -ă/â; -m/n-; -â/a.

- adăugiri: -lu-, -se-, -i.
- literă mică în loc de majusculă la începutul propoziției: F;
- lipsa semnelor de punctuație: (?).
- cuvinte sudate: am cântat.

Modulul III. DEZVOLTAREA GÂNDIRII ȘI A LIMBAJULUI ORAL

Exercițiul 5. Dezvoltarea capacității de generalizare.

Timpul: 10 minute.

Cuvintele din primul șir sunt aranjate corect de psiholog și se explică faptul că noțiunea de ”haină” este cea mai generală deoarece prin ea se desemnează toate piesele vestimentare cu care ne îmbrăcăm (indiferent de anotimp). Dacă dorim să detalieri/să concretizăm pentru ce anotimp este haina pe care am cumpărat-o, vom spune ”haină de iarnă” ca să arătăm și s-o distingem de cele de vară, care au alte însușiri. Acest concept având nivel mediu de generalitate. Dacă dorim să detalieri și mai mult, vom spune am cumpărat o ”blană” pentru a arăta că nu este palton, pardesiu, scurtă. Conceptul acesta având un nivel mic de generalitate. La nevoie se poate detalia și cel de-al doilea șir.

Instrucțiuni: Citiți cu atenție cuvintele de mai jos, apoi scrieți-le în coloana potrivită.

- Haine, blană, haine de iarnă;
- Veselă, ceașcă, ceașcă de cafea;
- Cizme, încălțăminte, cizme de cauciuc;
- Mobilă, raft, raft pentru cărți;
- Carte, manual de matematică, manual.

Nivel redus de generalizare	Nivel mediu de generalizare	Nivel înalt de generalizare
Blană	haine de iarnă	Haine

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. ”Reține cuvântul pereche!”: dezvoltarea memoriei semantice.

Timpul: 10 minute.

Elevilor li se citesc 10 perechi de cuvinte între care există o legătură semantică. Peste un interval de timp copiilor li se citește doar primul cuvânt al fiecărei perechi de cuvinte, iar ei trebuie să-și amintească cel de-al doilea cuvânt al perechii, scriindu-l. În acest timp copiii sunt ”distrăși” de la perechile de cuvinte prin realizarea exercițiului 2.

Elevul care a reușit să reproducă cât mai multe cuvinte are cea mai bună capacitate de reproducere.

Perechi de cuvinte:	
Zgomot – apă	Pod – râu
Urs – pădure	Vânat - împușcătură
Ceas – timp	Masă – prânz
Leu - bănuț	Stejar – ghindă
Roi - albină	Cui – lemn

Tema pentru acasă.

Timpul pentru explicații și repartizarea fișelor: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Mai jos aveți un șir cuvinte în care autorul a omis/pierdut câte o literă. Corecți omisiunile scriind în locul liniuțelor (cu pix roșu) litera ” t ” sau ”d” și citiți cuvintele obținute.

-ei	omi-ă	ca-ă
-ans	-ub	e-ucator
lap-e	frigi-er	fier-
ra-ieră	ro-und	cărămi-dă
cas-ană	a-ormit	s-ropi-oare

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește elevilor pentru implicare, pentru respectarea regulilor și le propune o ghicitoare:

Seamănă cu-n șoricel,
Însă are aripioare.
Zboară noaptea-n chip și fel,
Poartă numele de floare.

(Liliacul)

Ritualul ”La revedere”.

Elevii se iau de mâini și zâmbind își urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 6

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul ”Ce s-ar întâmpla dacă ...?”.

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni: Imaginați-vă că toți câinii de pe Terra ar dispărea. Ce s-ar întâmpla? Spuneți/scrieți cât mai multe idei, oricât de năstrușnice ar părea ele.

Dacă vreun elev se blochează și nu poate genera idei este stimulat prin întrebări ajutătoare. Elevul care a spus cel mai multe idei-efecte este învingător.

Timpul: 5 minute.

Discuția temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Componentele de bază ale activității

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. ”Găsește deosebiri!” (vezi Desen 4a/4b).

Timpul: 5 minute.

Avem pregătite două desene care sunt asemănătoare cu excepția a 10 deosebiri prevăzute, intenționate. Fiecare elev primește exemplarele lui de desene. Este învingător elevul care a descoperit toate zece deosebiri sau cele mai multe dintre ele.

Instrucțiune: Privește cu atenție cele două desene, găsește cât mai multe deosebiri între ele și scrie-le pe foaia ta.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. ”Schema formării pe etape a acțiunilor mintale”.

Timpul: 15 minute.

Instrucțiune: Citește și corectează textul de mai jos, urmând ”cartonașul cu reguli”.

Schema orientării acțiunilor

<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Textul cu erori: Leul și măgarul

Seduse leul la vânătoare, îl luă pe măgar cu el și îi spuse:

- Ia-o înalte prin pădure, măcarule, și strigă cât poți de tare, căci ai un gâtlej pe cinste. Fiarele vor fugi înspăimântate de stricătul tău și vor cădea în gearle mele.

Așa și făcură. Măgarul răcea, fiarelele o rupeau la fugă care încotro, iar leul puneă gheara pe ele. După vânătoare, leul spuse măgarului:

- Bravo ție, ai strigat cum nu se poate mai bine.

De atunci măgarul rage mereu, tot așteptând să fie lăudat de careva.

Textul corect: Leul și măgarul

Se duse leul la vânătoare, îl luă pe măgar cu el și îi spuse:

- Ia-o înainte prin pădure, măgarule, și strigă cât poți de tare, căci ai un gâtlej pe cinste. Fiarele vor fugi înspăimântate de stricătul tău și vor cădea în ghiarele mele.

Așa și făcură. Măgarul răcea, fiarele o rupeau la fugă care încotro, iar leul puneă gheara pe ele. După vânătoare, leul spuse măgarului:

- Bravo ție, ai strigat cum nu se poate mai bine.

De atunci măgarul rage mereu, tot așteptând să fie lăudat de careva.

Lista erorilor:

- omisiuni: -n-;
- substituiri: -g/c-, -g/c-, -gi/ci-; -ghe/ge-, -t/d;
- adăugiri: -le,
- literă mică la începutul propoziției: L;
- semne de punctuație lipsă: " . ", " : "
- cuvinte dispartate: măg ar
- cuvinte sudate: Seduse.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII

Exercițiul 4. "Găsește intrusul!": dezvoltarea capacității de a generaliza.

Timpul: 5 minute.

Elevilor li se prezintă câteva șiruri de cuvinte în care unul nu se potrivește.

Instrucțiune: Găsește și scrie intrusul din fiecare șir. Pentru această sarcină se acordă 3 minute.

- a. măr, copac, vișin, prun, cais;
- b. fotbal, volei, hochei, înot, baschet;
- c. lapte, smântână, cașcaval, lactate, iaurt;
- d. zi, săptămână, lună, secundă, an;
- e. curajos, îndrăzneț, hotărât, lacom, viteaz.

Exercițiul 2. "Gândește, apoi răspunde!": dezvoltarea gândirii logice, a capacității de orientare în spațiu și timp.

Timpul: 10 minute.

Acest exercițiu permite fixarea noțiunilor de: sus-jos, stânga-dreapta, mai mic-mai mare, lat-îngust, mai devreme-mai târziu, mai aproape-mai departe.

Înainte de a desfășura acest exercițiu cu elevii se realizează 1-2 minute de reîmprospătare a noțiunilor care sunt solicitate de exercițiul ce urmează. De exemplu pentru acest exercițiu, copiii sunt solicitați să arate: mâna dreaptă, piciorul drept, ochiul drept, narea dreaptă, urechea dreaptă; mâna stângă, piciorul stâng, ochiul stâng, narea stângă, urechea stângă. Fiecare copil primește câte o problemă de logică la care-i caută răspunsul în gând, timp de 1-2 minute. Apoi fiecare copil enunță răspunsul cu voce tare, aranjând colegii conform răspunsului.

Instrucțiune: Citește cu atenție, gândește apoi răspunde:

Mama, tata și eu suntem așezați pe o bancă. În ce ordine suntem așezați dacă se știe că:

- a. eu sunt așezat în stânga lui tata, iar mama în stânga mea; Răspuns: M-E-T.
- b. tata este în stânga mea și în dreapta mamei; Răspuns: E-T-M.
- c. mama în dreapta mea, iar tata la dreapta de mama; Răspuns: E-M-T.
- d. eu sunt în dreapta lui tata, iar mama în stânga lui tata; Răspuns: M-T-E.

(Abrevieri: Mama – M; Tata-T; Eu – E).

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 5. "Antrenamentul memoriei vizuale "

Timpul: 10 minute.

Elevilor le sunt prezentate vizual mai multe cuvinte care sunt scrise fie pe tablă, fie pe o coală mare de hârtie albă. Cuvintele sunt aranjate în coloană așa încât să faciliteze rapiditatea percepției vizuale. Copiii sunt rugați să citească "doar cu ochii" cuvintele de pe tablă și să încerce să le memoreze cât mai rapid. Expunerea vizuală a stimulilor durează 3 minute, timp în care copiii citesc "în gând" cuvintele, după care stimulii sunt acoperiți iar copiilor li se solicită să reproducă în scris cât mai multe din cuvintele memorate. După ce toți elevii au terminat de scris, cuvintele sunt descoperite ei având posibilitatea să verifice corectitudinea cuvintelor reproduse. Elevul care a reprodus corect în scris toate cuvintele este învingător.

Șirul expus vizual:
șobolan
După
Coasă
Mare
Poveste
Piatră
Coajă
Casă
Sunet
pom.

Imediat după acest joc, deoarece a fost solicitată mâna pentru scris recurgem la unul-două exerciții de relaxare a motricității fine (2-3 minute).

Exercițiul "Strânge pumnul". Elevii strâng ușor pumnii ținând degetul mare peste celelalte degete. Pumnii se țin strâns 10 secunde (se numără până la 10), apoi îi desfac brusc sub formă de evantai. Se repetă de 2-3 ori.

Exercițiul "Întinde degetele". Elevii sunt rugați să țină mâinile cu palma întoarsă spre masă întinzând degetele cât pot de mult, fără să le forțeze. Le vor ține așa timp de 10 secunde, apoi le vor

relaxa. Vor repeta exercițiul de 2-3 ori. Acest exercițiu este foarte potrivit pentru relaxarea mâinii după scris.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 6.

Timpul pentru explicarea sarcinilor: 2-3 minute.

Instrucțiuni:

a. Citește, apoi scrie într-o coloană cuvintele care indică fructele, iar în altă pe cele care arată legumele.

b. Cuvintele care denumesc legumele împărțiți-le în silabe, despărțindu-le cu o linie verticală roșie.

Șirul de cuvinte: lămâie, portocală, măr, cartof, prune, ceapă, dovleac, varză, roșie, pară;	
FRUCTE	LE/GU/ME

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește copiilor pentru implicare, pentru respectarea regulilor și le propune două ghicitori scurte:

Cine-i mândru și-nfoiat Și cu-un moț de nas legat? (Curcanul)	Animal cu trup tărcat Și cu gât nemăsurat! (Girafa)
---	---

Ritualul "La revedere".

Elevii se iau de mâini și zâmbind își urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 7.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Nu există fără ..." are scopul de a-i activa pe elevi, de a le dezvolta capacitatea de comunicare.

Timpul: 5 minute.

Procedură: Elevii participanți se așază în cerc. Unul din copii aruncă unui coleg din față o jucărie moale, spunând: "Nu există fără ..."; Spre exemplu: "Nu există fum fără foc". Jucătorul care a primit jucăria o aruncă altui coleg, spunând: "Nu există primăvară fără rândunele", "Nu există cireșe fără sămburi" etc.; dacă un copil nu poate elabora nici o propoziție colegii îl pot ajuta.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI, A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. "Găsește deosebirile!": dezvoltarea spiritului de observație (vezi Desen 5a/5b).

Timpul: 5 minute.

Avem pregătite două desene ("La săniuș") care sunt asemănătoare cu excepția a 10 deosebiri prevăzute, intenționate. Fiecare elev primește exemplarele lui de desene. Este învingător elevul care a descoperit toate zece deosebiri sau cele mai multe dintre ele.

Instrucțiune: Privește cu atenție cele două desene, găsește cât mai multe deosebiri între ele și scrie-le pe foaia ta.

Exercițiul 3. "Matricea figurilor geometrice": dezvoltarea vitezei și preciziei perceptive.

Timpul: 5 minute.

Se utilizează matricea cu figuri geometrice albe și negre (vezi Matricea 2).

Elevii trebuie să identifice numărul unei anume figuri. Câștigător este elevul care a găsit toate figurile din categoria solicitată sau cele mai multe dintre ele.

Instrucțiune: Numără cât poți de repede:

- c) De câte ori se întâlnește dreptunghiul negru?
- d) De câte ori se întâlnește triunghiul alb?
- e) De câte ori se întâlnește rombul negru?

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 4. "Schema formării pe etape a acțiunilor mintale".

Timpul: 15 minute.

Instrucțiune: Citește și corectează textul de mai jos, urmând "cartonașul cu reguli" ("schema formării pe etape a acțiunilor mintale"):

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Textul cu erori:

Căprioara și vița-de-vie

urmărită de vânătorii, o căprioră sa ascuns într-o vie. După ce fânătorii trecură de ea fără s-o vadă, capioara se apucă să rumece câte va frunze de viță. Auzind fojnet de frunze, vânătorii se gândiră: "N-o fi vreo sălbăticiune ascuns după butuc?" și traseră într-acolo rânind-o pe căprioară. În timp ce se prăbușea, căprioara își spuse: "Merit asta, nu trebuia să mănânc vrunzele viei care mă salvase!"

Textul corect:

Căprioara și vița-de-vie

Urmărită de vânători, o căprioara s-a ascuns într-o vie. După ce vânătorii trecură de ea fără s-o vădă, căprioara se apucă să rumege câteva foi de viță. Auzind foșnet de frunze, vânătorii se gândiră: "N-o fi vreo sălbăticiune ascunsă după butuc?" și traseră într-acolo rânind-o pe căprioară. În timp ce se prăbușea, căprioara își spuse: "Merit asta, nu trebuia să mănânc vrunzele viei care mă salvase!"

Lista erorilor:

- omisiuni: -a-, -r-, -ă.
- substituiți: v/f, ă/a, ge/ce, ș/j, v/f, f/v.
- adăugiri: -i, -a.
- literă mică la începutul propoziției: U.

- lipsa semnelor de punctuație: ”.”
- cuvinte sudate: seascunse.
- cuvinte dispartate: câte va.
- ortograme: s-a

Modulul III. DEZVOLTAREA GÂNDIRII ȘI LIMBAJULUI

Exercițiul 5. ”Cuvântul ascuns” – dezvoltarea analizei și sintezei.

Timpul: 5 minute.

Copilul primește câteva cuvinte din care trebuie să extragă doar prima silabă reușind astfel să alcătuiască un nou cuvânt.

Instrucțiune: Extrage din fiecare cuvânt doar prima silabă și scrie cuvântul rezultat.

- | | |
|-------------------------------------|-----------|
| a.vacanță, licurici, zăpadă: | valiză; |
| b. furtună, nisip, căluț: | furnică; |
| c.vedetă, vehicul, ridichi, țepușă: | veverițe; |
| d. fericit, lipicios, narcisă: | felinar; |
| e.vesel, cinema, nare: | vecina. |

Exercițiul 6. ”Găsește un cuvânt potrivit pentru toate” – dezvoltarea capacității de a generaliza, a clasifica.

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni: Denumeste fiecare șir de cuvinte printr-un singur cuvânt.

- 1) Maria, Elena, Daria, Ioana -
- 2) a, e, i, o, u, ă -
- 3) masă, pat, fotoliu, scaun -
- 4) luni, duminică, miercuri, joi -
- 5) ceașcă, cratiță, pahar, farfurie -
- 6) morcov, sfeclă, cartof, ceapă -
- 7) c, g, t, d, f, v -

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 7. ”Povestește...” – dezvoltarea capacității de a reproduce.

Timpul: 10 minute.

Reproducerea esenței unei povestiri, istorioare este folosită cu scopul de a antrena memoria voluntară a elevilor mici. Se analizează gradul de exactitate a reproducerii, de conservare a ideilor principale, de corectitudine a scrierii textului.

Instrucțiune: ”O să vă citesc o poveste, ascultați-o cu atenție apoi timp de 3 minute scrieți ideile ei principale pe foaia voastră”.

Vulpea și măceșul

Vulpea urcând un povârniș abrupt, alunecă pe pietre. Era să cadă, dar reuși să se agațe de un măracine. Ghimpii măceșului îi umplură labele de sânge și o făcură să sufere. Înfuriată vulpea îl învinovăți pe măceș că a rănit-o. Însă planta cea spinoasă îi tăie vorba: ”Cred că nu ești în toate mințile de te-ai agățat de mine, fiindcă de obicei eu sunt aceea care mă agăț de alții”.

Morala: Sunt nesăbuiți oamenii care aleargă la ajutorul acelora ce din firea lor sunt porniți a face rău.

Tema pentru acasă

Exercițiul 8. Dezvoltarea capacității de discriminare vizuală și auditivă între literele ”f” și ”v”.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute

Instrucțiuni: Citește și subliniază cu o linie roșie cuvintele care conțin litera ”f”, iar cu o linie de culoare verde cuvintele ce conțin litera ”v”.

Șirul de cuvinte: violet, livadă, fazan, vișin, focă, agrafă, zugrav, pufuleți, livadă, alfabet, covor, puf.

Încheierea ședinței

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește copiilor pentru implicare, pentru respectarea regulilor și le propune o ghicitoare:

Cumetrița cea șireată

Vine-adesea prin vecini

Și-amatoare se arată

De a "cumpăra" găini. (Vulpea)

Ritualul "La revedere" – se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 8.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Ghici cine ești": montajului pozitiv, emoții stenice.

Timpul: 5 minute.

Pe niște cartonașe se scriu (sau sunt prezentate 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 așază pe cap "o coroniță" (confectionată de psiholog), în care se prinde "cartonașul" cu denumirea (sau imaginea) unui obiect, animal etc.

Jucătorul trebuie să dea 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.

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

Timpul: 5 minute.

Componentele de bază ale activității

Modulul I. **DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.**

Exercițiul 2. "Matricea cu figuri geometrice": dezvoltarea vitezei și preciziei percepției.

Timpul: 5 minute.

Se utilizează matricea cu figuri geometrice (Matricea 1).

Instructaj: Încearcă să numeri cât poți de repede:

f) De câte ori se întâlnește triunghiul?

g) De câte ori se întâlnește rombul?

h) De câte ori se întâlnește dreptunghiul?

Elevul trebuie să scrie denumirea figurii și numărul de câte ori a depistat-o (Exemplu: triunghiul = șase ori; rombul = cinci ori; dreptunghiul = patru ori).

Câștigă 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 (joc de grup).

Timpul: 5 minute.

Joacă 2 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 așază un tablou necunoscut care este acoperit cu o foaie albă de 2 ori mai mare decât tabloul. În centrul foi 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 min. Apoi fiecare trebuie să povestească ce este în tablou. Cel care povestește cel mai exact și complet primește 10 puncte.

Se invită următorii doi elevi (câte unul din fiecare echipă). Câștigă 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, a spiritului de observație.

Timpu: 10 minute.

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 aceasta este greu, va trebui să-l ajutăm, să-i șoptim, dar nu direct, ci indirect, folosind atenția și istețimea "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 diferite poziții în cuvinte: inițială, mediană, finală. În acest caz s-a convenit din start pentru "la începutul cuvântului".

I. – Spuneți "suflați" prima litera din cuvânt!

Exemplu: Copilul 1→*mac*, copilul 2→*mere*, copilul 3→*miros*, copilul 4→*micuț*. **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→*urs*, copilul 4→*unt*. **U** este litera comună în toate cuvintele. Conducătorul scrie a doua litera dedusă.

III. - Spuneți litera a 3-a!

Exemplu: Copilul 1→*nas*, copilul 2→*noroi*, copilul 3→*nuntă*, copilul 4→*nuc*. **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→*tobă*; copilul 3→*trompetă*; copilul 4→*tare*. **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→*elicopter*; copilul 3→*educat*; copilul 4→*elan*. **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. Este învingător cel care nu rămâne niciodată să fie "ghicitorul" pentru runda următoare.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A GÂNDIRII

Exercițiul 5. "Legătura între noțiuni": dezvoltarea capacității de a stabili legătura între noțiuni.

Timpu: 10 minute.

Instrucțiuni: În fața fiecărei paranteze este scris un cuvânt, iar între paranteze încă 5 cuvinte. Găsește 2 cuvinte printre cele dintre paranteze, care au legătură cu (sunt mai importante pentru) cuvântul din fața parantezei. Scrie aceste cuvinte în caietul tău.

- 1) a citi (carte, ochelari, ochi, literă, lună);
- 2) grădină (plantă, grădinar, pământ, apă, gard);
- 3) râu (mal nămol, apă, pescar, pește);
- 4) cub (unghiuri, schiță, latură, piatră, copac);
- 5) 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. Jocul "Desenează ideile": eficientizarea capacității de memorare, păstrare și reactualizare.

Timpul: 15 minute.

Învățarea acestei strategii de memorare presupune pentru început a împărtăși copiilor creioane colorate și foaie albă. Apoi, li se propune, pentru fiecare propoziție auzită, să deseneze "orice" îi va ajuta să-și amintească ulterior această propoziție. 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.

Instrucțiuni: "Ascultă cu atenție fiecare propoziție apoi desenează "ceva" (orice consideri potrivit) care te va ajuta să memorezi iar mai târziu - să-ți amintești propoziția pe care ai auzit-o".

Exemple de propoziții:

8. Băiatului îi este frig.
9. Fetița plânge.
10. Tata este supărat.
11. Bunica se odihnește.
12. Mama citește.
13. Copiii se plimbă.
14. E timpul de somn.

Pentru fiecare propoziție copilul face o schemă. După aceasta i se cere să reproducă exact toate propozițiile având ca reper schemele desenate de el însuși. Dacă apar dificultăți este ajutat.

La întâlnirea următoare, elevul este rugat să reproducă, în baza desenelor proprii, propozițiile memorate în ședința anterioară. Se stabilește în ce măsură i-a fost schema de ajutor.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7. "Schema formării pe etape a acțiunilor mintale".

Timpul pentru a explica sarcina: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, conducându-te de "cartonașul cu reguli" (schema orientării acțiunilor):

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

<i>Varianta cu erori:</i>	<i>Varianta corectă:</i>
Moș martin mămâmcă mure în desișul din păture. Zice-o gaiță isteată: - Dă-mi și mie de-o dulceăț ! Măcar una de culec Mi-ar ajunge un an îtgreg.	Moș Martin mănâncă mure în desișul din pădure. Zice-o gaiță isteată: - Dă-mi și mie de-o dulceăț! Măcar una de culeg Mi-ar ajunge un an întreg

Mos Martin n-o ascuta Normăia și înfuleca	Moș Martin n-o ascultă <u>M</u> ormăia și înfuleca.
--	--

Încheierea ședinței.

Timpu: 2 minute.

Copiilor le sunt citite două ghicitori și sunt rugați să le ghicească:

a) Sunt animale de casă, Umblă adesea pe sub masă, Dar când se întâlnesc, Tare rău se mai sfădesc! (motanul și câinele)	b) 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 bine dispune. 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.

ȘEDINȚA NR. 9.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Lanțul acțiunilor succesive": comunicare, de antrenare în activitate.

Timpu: 5 minute.

Copiilor li se propune o succesiune de acțiuni care trebuie urmate succesiv. Succesiunea acțiunilor, fiecare copil o primește scrisă pe un bilețel.

Instrucțiuni: Reproduceți acțiunile cerute în bilețel mai întâi "sprijinindu-vă" pe el, apoi independent de el.

Lanțul de acțiuni succesive pentru primul copil:

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

Lanțul de acțiuni succesive pentru al doi-lea 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 trei-lea copil:

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

Lanțul de acțiuni succesive pentru al patru-lea 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.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpu: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările. Feed-back-ul permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. Dezvoltarea percepției formei și a capacității de analiză.

Timpu:10 minute.

Elevilor le sunt prezentate mai multe imagini cu figuri geometrice (vezi Desen 6).

Câștigă elevul care a identificat cel mai multe asemănări.

Instrucțiuni: Priviți cu atenție imaginile și încercați să spuneți ce au în comun figurile geometrice.

Răspunsuri:

- AEF sunt constituite din trei elemente.
- ABDF construite din linii drepte,
- ABE constituite din dreptunghiuri
- AE constituite din figuri ce se întretaie/intersectează
- CD conțin doar o figură
- CE sunt rotunde
- CD sunt hașurate.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI și a REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 4. ”Schema formării pe etape a acțiunilor mintale”.

Timpul: 15 minute.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, amintindu-ți de ”cartonașul cu reguli”:

Schema orientării acțiunilor	
Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:	Citește propoziția 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?	

Textul cu erori: Vulpea și strugurii

Într-o zi vulpea se plimba printr-o grădină. Deodată văsu în fărful unei mlădițe de viță-de-vie niște ztruguri copți și spuse

- O, acești strugurii îmi vor potoli sete!

făcu câțiva pași înapoi, își făcu vânt și sari, dar nu izbuti să ajungă la struguri. Încercă încă o dată, dar sădarnic – strugurii erau prea sus. Vulpea se lăsă păgubașă și plecă, zicând:

- Sunt sigur că acești struguri sunt acre”.

Morala: E ușor să disprețuiești ceea ce nupoți obține.

Textul corect: Vulpea și strugurii

Într-o zi vulpea se plimba printr-o grădină. Deodată văzu în vârful unei mlădițe de viță-de-vie niște struguri copți și spuse:

- O, acești strugurii îmi vor potoli setea !

Făcu câțiva pași înapoi, își luă vânt și sări, dar nu izbuti să ajungă la struguri. Încercă încă o dată, dar zădarnic – strugurii erau prea sus. Vulpea se lăsă păgubașă și plecă, zicând:

- Sunt sigură că acești struguri sunt acri”.

Morala: E ușor să disprețuiești ceea ce nu poți obține.

Lista erorilor:

- omisiuni: -a,-r-, -r-;
- substituiiri: z/s, v/f, s/z, ă/a, z/s, i/e, ă/â.
- adăugiri: -i.
- literă mică la începutul propoziției: F
- lipsa semnelor de punctuație: ”:”
- cuvinte sudate: nupoți

- cuvinte disparate: -

Modulul III. DEZVOLTAREA GÂNDIRII și a LIMBAJULUI

Exercițiul 5. Jocul "Comparați obiectele": dezvoltarea capacității de a compara.

Timpu: 10 minute.

Compararea se află la baza tuturor marilor descoperiri. Se știe că păpădia i-a dus pe cercetători la inventarea parașutei. Observarea unei pânze de păianjen l-a dus pe cercetător la ideea construcției podului suspendat. Aripa păsărilor i-a dus pe oamenii de știință la construcția aeroplanului.

Comparând copii nu doar cunosc lumea, dar se și dezvoltă intelectual, ei învață să găsească, să descopere cauzele asemănărilor și deosebirilor între obiecte și fenomene.

Pentru început, copilul trebuie lădat fie și pentru tentativa de a compara două obiecte, lucruri. Este și mai bine dacă copilul va realiza o comparație reușită. Trebuie adresate copilului întrebări care-l fac să găsească asemănări și deosebiri.

A compara înseamnă a găsi deosebiri și asemănări, de aceea elevii primesc *instrucțiunea*: scrieți în coloana 1 asemănările între cele două obiecte, iar în coloana 2 deosebirile între ele.

De exemplu: să comparăm **castravetele** și **roșia**.

Asemănări: și unul și altul sunt legume și cresc în grădină, în legumărie.

Deosebiri: culoare, formă, gust.

Fiecare copil primește perechea lui de cuvinte între care trebuie să stabilească asemănările și deosebirile (râu-lac, carte-caiet, soare-lună, vacă-cal etc.).

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. "Antrenamentul memoriei vizuale".

Timpu: 7 minute.

În scopul antrenării memoriei vizuale, fiecărui elev i se prezintă un rând dintr-o matrice de cercetare a percepției vizuale. Stimulii vizuali (litere, semne, forme geometrice) sunt expuși vederii pentru 10 secunde după care se acoperă cu o foaie albă.

Instructajul: Priviți cu atenție șirul! Sunt zece litere (semne), încercați să le memorați cât mai exact apoi să vi le amintiți și să le scrieți în ordinea în care le-ați văzut.

F	A	V	T	G	E	D	L	R	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

sau

C	A	B	M	N	I	J	Ș	S	U
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

sau

/	:	+	-	=	!	,	?	.	;
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Exercițiul 7. Jocul - "Desenează ideile".

La ședința anterioară (vezi Ședința 8) copiii au fost solicitați să deseneze pentru fiecare propoziție sau enunț auzit - "ceva" care mai apoi îi va ajuta să-și amintească acea frază. Fiecare copil a ales singur ce să deseneze. Fiecare idee a fost reprezentată printr-o pictogramă. În această ședință elevii primesc sarcina de a reproduce în scris ideile în baza propriilor lor desene. Dacă apar dificultăți este ajutat prin întrebări dirijate.

Instrucțiuni: Privește cu atenție fiecare desen de-al tău și scrie sub el propoziția pentru care tu l-ai desenat.

Propoziții memorate la ședința anterioară:

1. Băiatului îi este frig.	5. Mama citește.
2. Fetița plânge.	6. Copiii se plimbă.

3. Tata este supărat.	7. E timpul de somn
4. Bunica se odihnește.	

Se stabilește în ce măsură le-au fost desenele de ajutor. Elevii sunt încurajați să folosească această tehnică și în alte situații de memorare.

Tema pentru acasă

Exercițiul 8.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Citește poeziile de mai jos, apoi, subliniază cu verde litera "s", iar cu roșu litera "z".

Azi e ziua mamei mele, Desenez un coș cu mere, Crizanteme mari și prune Și-apoi struguri și alune.	Plânge, plânge de necaz Omul de zăpadă gras: – Cine m-a mușcat de nas? Iepurașul face haz Și mănâncă morcov ras.
---	--

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește pentru implicare, pentru respectarea regulilor.

Copiilor le sunt citite 2 ghicitori și sunt rugați să le ghicească:

a) Cine se află în orice casă

b) Toată ziua el vopsește

Stă cu oaspeții la masă.

Pereții îi împodobește.

(Scaunul)

(Zugravul)

Ritualul "La revedere". Copiii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 10.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Mimul".

Timpul: 5 minute.

Psihologul spune la ureche primului copil denumirea unui animal, obiect iar copilul are voie să o transmită această informație celorlalți dar nu prin cuvinte, ci doar "mimând-o". Elevul care a identificat corect "obiectul mimat" devine "mim";

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. "Matricea cu semne grafice": dezvoltarea vitezei și preciziei percepției vizuale.

Timpul: 5 minute.

Este prezentată copiilor o matrice cu semne grafice diferite (vezi Matricea 3), în culorile alb - negru. Elevii sunt rugați să identifice o categorie de stimuli. Cerințele vor fi enunțate succesiv.

Instrucțiuni:

d) Numărați cât de repede puteți și scrieți (numărul cu litere) de câte ori se întâlnește semnul împărțirii ":" ?

e) Numărați cât de repede puteți și scrieți (numărul cu litere) de câte ori se întâlnește punctul ”.” ?

f) Numărați cât de repede puteți și scrieți (numărul cu litere) de câte ori se întâlnește semnul egal ”=” ?

Câștigă copilul care a identificat cel mai rapid și corect maximum de stimuli pentru fiecare categorie, nu a comis nici o eroare sau a comis cele mai puține erori.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. Schema formării pe etape a acțiunilor mintale.

Timpul: 15 minute.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, amintindu-ți ”cartonașul cu reguli” .

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Poezia cu erori: (s-ș-)

Poezia corectă: (s-ș)

Sopârla Șușu ar vrea Să se plimbi pe șoșosea.	Șopârla Șușu ar vrea Să se plimbe pe șosea.
Șapelui ea îi șopteste, Smecherește îl priveșt,	Șarpelui ea îi șoptește, Smecherește îl privește
Că ar vrea și ea-n oraș, Să își cumpele fâraș,	Că ar vrea și ea-n oraș Să își cumpere fâraș,
Șoșete, șoșoni, mănuți Căvine iarna acuși	Șoșete, șoșoni, mănuși Că vine iarna acuși!

Lista erorilor:

- omisiuni: -a, -e, -r;
- substituiți: ș/s, s/s, r/l, s/ș, e/iz/j, j/z, ș/s, ă/â, ă/a,
- adăugiri: -șo-;
- literă mică la începutul propoziției: -;
- lipsa punctului ”!” la sfârșitul poeziei;
- cuvinte sudate: că vine;
- cuvinte dispartate: -

Modulul III. DEZVOLTAREA GÂNDIRII ȘI A LIMBAJULUI

Exercițiul 4. Dezvoltarea capacității de a identifica un obiect după însușirile sale, a gândirii logice.

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni:

Citiți șirurile de mai jos apoi, scrieți denumirea obiectului despre care se poate spune că este:

Denumirile (cuvintele) pe care le-ați scris împărțiți-le în silabe trasând o linie verticală cu pix verde după fiecare silabă. Exemplu: cas/tra/ve/te/le.

a. Alb, dulce, tare;

b. Alungit, verde, tare, comestibil;

- c. Galbenă, alungită, acră;
- d. Pufos, merge, miaună;
- e. Lucioasă, din sticlă, în ea se reflectă, în ea te poți vedea;
- f. Albă, grațioasă, cu gât lung, zboară.

Exercițiul 5. Dezvoltarea capacității de a stabili similitudinile și deosebirile – comparația.

Timpul: 10 minute.

Instrucțiuni:

Spuneți prin ce se deosebesc următoarele obiecte:

- a. Creionul - pixul;
- b. Cartea - caietul;
- c. Sania - căruța;
- d. O povestire - o poezie;
- e. Masa - scaunul.

Modulul IV. **DEZVOLTAREA MEMORIEI.**

Exercițiul 6. "Legătura dintre cuvinte": dezvoltarea memoriei logice.

Timpul: 10 min.

Elevii sunt rugați să asculte cu atenție grupurile de cuvinte ce urmează a fi citite de psiholog. După audierea grupurilor de cuvinte li se spune că, în fișa primită sunt scrise doar primele cuvinte ale fiecărui șir auzit. Ei trebuie să completeze al doilea și al treilea cuvânt din fiecare șir. Intervalul de timp acordat pentru sarcină - 3 minute. Copiii primesc sarcina: "Începe-ți!", iar după expirarea celor 3 minute – "Stop!"

Elevilor le sunt citite trei cuvinte între care există legătură logică. De exemplu: pădure-urs-bârlog. Psihologul discută despre legătura existentă dintre cele trei cuvinte, apoi citește elevilor, cu voce tare, următoarele șase rânduri a câte trei cuvinte fiecare:

Primăvară – soare – pârâiaș,
Râu – pescar – pește,
Sărbătoare – cântece – veselie,
Pod – râu – apă,
Albină – stup – miere,
Spital – medic – pacient.

Instrucțiuni: Completați al doi-lea și al trei-lea cuvânt din șir. Timp limitat – 3 minute.

Primăvară		
Râu		
Sărbătoare		
Pod		
Albină		
Spital		

Este învingător copilul care a completat corect toate spațiile în intervalul de timp fixat.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Citiți, apoi selectați și scrieți într-o coloană cuvintele care conțin litera "s", iar în altă coloană cuvintele care conțin litera "ș".

Șarpe, pește, mușcă, peste, leneș, muscă, stuf, poveste, puișor.	
S	Ș

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

Elevilor li se mulțumește pentru implicare, sunt lăudați pentru respectarea regulilor și li se citește o ghicitoare:

E ca un șarpe cu picioare; Poți ghici ce nume are? (Șopârla)

Ritualul "La revedere" – participanții se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 11.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Cine-i mai rapid?": dezvoltarea limbajului oral și motivației pozitive.

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni:

În momentul când spun "start" voi porni cronometrul pentru 1 minut. Fiecare din voi (în ordinea acelor de ceasornic) trebuie să reușească să spună cât mai rapid un cuvânt ce conține litera "j" (indiferent dacă este la începutul, mijlocul sau sfârșitul cuvântului). Cel care nu reușește să spună până la auzirea cuvântului "stop" are un punct. Învingătorul cu titlul de "cel mai rapid" este copilul care a primit cele mai puține sau zero puncte.

Exemple: joc, jale, jos, cârjă, ruj, pijama, vrăjitoare, deranjez.

În momentul când spun "start" voi porni cronometrul pentru 1 minut. Fiecare din voi (în ordinea acelor de ceasornic) trebuie să reușească să spună cât mai rapid un cuvânt ce conține litera "ș" (indiferent dacă este la începutul, mijlocul sau sfârșitul cuvântului). Elevul care nu reușește să spună până la auzirea cuvântului "stop" ia un punct. Învingătorul cu titlul de "cel mai rapid" este copilul care a primit cele mai puține sau zero puncte.

Exemple: șarpe, cămașă, ușă, șoaptă, șopârlă, șale, coși, șură.

Se pot juca 3-4 ture apoi se desemnează învingătorul.

Componentele de bază ale activității

Discuția temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările. Feed-back-ul permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. "Găsește clovnii identici !": dezvoltarea atenției vizuale și a spiritului de observație.

Timpul: 5 minute.

Avem pregătită o pagină în care sunt redată mai multe chipuri de clovni (vezi Desen 7). Între toate imaginile sunt asemănări dar numai două imagini sunt identice. Fiecare elev primește exemplarul lui de desen în care trebuie să le găsească pe cele două identice. Este învingător și cu cel mai bun spirit de observație elevul care a descoperit cel mai rapid cele două imagini identice.

Instrucțiune: Privește cu atenție imaginile și găsește cât de repede poți cei doi clovni identici.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. ”Schema formării pe etape a acțiunilor mintale”;

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, amintindu-ți de ”cartonașul cu reguli”;

Timpul: 15 minute.

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Textul cu erori:

Un șoricel pricășit roaze dușumeaua și făcu o deschijătură în ea. trecu printr-însa și găsi mâncare îndeazuns. Numai că soarecele era cam lacom și mîncă pînă se umflă. Când se lumină de ziuă șorecele dădu să se se întoarcă acasă, dar burta umflata nu-l mai lăsă să treacă prin des chizătură.

Textul corect:

Un șoricel pricășit roaze dușumeaua și făcu o deschizătură în ea. Trecu printr-însa și găsi mîncare îndeajuns. Numai că șoarecele era lacom și mîncă pînă se umflă. Când se lumină de ziuă șoarecele dădu să se întoarcă acasă, dar burta umflată nu-l mai lăsă să treacă prin deschizătură.

Lista erorilor:

- omisiuni: -n-, -a-;
- substituiiri: j/ș, s/z, z/j, j/z, ș/s, ă/â, ă/a,
- adăugiri: se;
- literă mică la începutul propoziției: T;
- lipsa punctului ”.” la sfârșitul propoziției a treia;
- cuvinte sudate: șimîncă;
- cuvinte disperate: des chizătură.
-

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII**Exercițiul 4. Dezvoltarea capacității de a compara, de a clasifica în baza unui criteriu.**

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni: Găsiți ce au în comun cuvintele fiecărui șir:

- a. Casă, cuptor, covor, copil.
- b. Jăratic, jambon, jos, jale;
- c. Șosea, rușinos, pluș;
- d. Cojește, rotunjește, prăjește, necăjește;
- e. Oameni, ambalaj, elev, uriaș.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI**Exercițiul 5. ”Memorează desenând”: dezvoltarea memoriei auditive, vizuale.**

Timpul: 20 minute.

Copiilor le sunt repartizate câte un creion simplu și o foaie albă și li se dau următoarele *instrucțiuni*: vă voi citi niște cuvinte sau niște îmbinări de cuvinte. În timp ce auziți și memorați aceste cuvinte, vă rog, să desenați orice v-ar ajuta mai târziu să vi le amintiți pe fiecare din ele mai ușor. Voi hotărâți ce desenați doar să nu vă ia prea mult timp.

După ce elevii au ascultat șirul de cuvinte și au realizat pentru fiecare un desen etc. trebuie să treacă cinci minute; Apoi, vor fi rugați să scrie sub fiecare pictogramă realizată de ei, cuvântul sau grupul

de cuvinte pe care trebuiau să-l memoreze. Elevii vor fi întrebați, cum sau în ce măsură desenul i-a ajutat să-și amintească cuvântul.

Exemplu de material verbal:

- Sărbătoare veselă,
- Luptă,
- Om flămând,
- Noapte întunecoasă,
- Fetei îi este frig,
- Putere,
- Prietenie,
- Bătrână surdă,
- Învățătoare severă,
- Băiat orb,
- Muncă grea,
- Tristețe,
- Frică,
- Bucurie.

În intervalul de timp care trebuie să treacă până vor trebui să reproducă după desene, se organizează jocul distractiv ce urmează:

Exercițiul 6. Jocul "Lanțul acțiunilor succesive".

Copiii li se propune să realizeze o succesiune de acțiuni într-o ordine prestabilită. Fiecare elev trebuie să reproducă acțiunile cerute în bilețele, mai întâi "sprijinindu-se" pe el, apoi independent de acesta.

Lanțul de acțiuni succesive pentru primul copil:

- Bate din palme (2 ori) → imită ursul (2 ori) → apucă-te cu mâna dreaptă de nas (1 dată) → apucă-te cu mâna stângă de nas (1 dată) → imită broasca (2 ori) → închide ochiul stâng (1 dată) → imită cocoșul (2 ori).

Repetă lanțul de acțiuni succesive fără bilețel.

Lanțul de acțiuni succesive pentru al doi-lea copil:

- Imită cocoșul (2 ori) → bate din palme (2 ori) → apucă urechea stângă cu mâna stângă (1 dată) → imită rața (2 ori) → tropăie din picioare (2 ori) → imită locomotiva (2 ori). Repetă lanțul de acțiuni succesive fără bilețel.

Lanțul de acțiuni succesive pentru al trei-lea copil:

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

Lanțul de acțiuni succesive pentru al patru-lea copil:

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

După ce jocul a fost finalizat se revine la exercițiul "Memorează desenând".

Tema pentru acasă.

Exercițiul 6. Dezvoltarea capacității de diferențiere vizuală și auditivă a literelor: ș-j.

Timpu pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Citește cu atenție și:

- subliniază cu o linie cuvintele ce conțin litera "ș";
- subliniază cu două linii cuvintele ce conțin litera "j".

De dimineață m-a sculat, Să merg la școală, Cocoșul meu împintenat	Eu mă joc În cojoc, Dar deodată aud: poc!
--	---

Cu cântecu-i grăbit, Pe care el l-a moștenit Din moși-strămoși.	Mi s-a rupt cojocul, Se vede mijlocul!
---	---

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

Psihologul mulțumește pentru implicare, pentru respectarea regulilor și propune două ghicitori:

Am o casă văruită, Nicăieri nu-i găurită. (Oul)	Nu-i pisică, nici motan, E vărgat și roșcovan! (Tigrul)
---	---

Ritualul "La revedere" – elevii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 12.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Ghici cine ești": dezvoltarea limbajului oral și mobilizarea pentru activitate.

Timpul: 5 minute.

Pe niște cartonașe se scriu denumiri de obiecte, animale etc. Se alege un voluntar și i se așează pe cap "o coroană" (confectionată de psiholog), în care se prinde "cartonașul" cu denumirea sau imaginea unui obiect, animal etc.

Jucătorul trebuie să dea întrebări, încercând să afle ce animal sau obiect este. Ceilalți jucători pot da indicii cu privire la "obiectul care trebuie ghicit" răspunzând doar cu "Da", "Nu" sau "Probabil". Se discută modul de formulare a întrebărilor de către voluntar. Copii sunt obișnuiți să formuleze cât mai clar și concis întrebări.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile. Feed-back-ul permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. "Găsește deosebirea!": dezvoltarea percepției vizuale, a spiritului de observație.

Timpul: 5 minute.

Avem pregătite două desene/imagini care sunt asemănătoare (vezi Desen 8a/8b) cu excepția unui anumit număr de deosebiri prevăzute intenționat. Fiecare elev primește primul desen pe care trebuie să-l analizeze cu atenție timp de un minut. După expirarea unui minut primul desen este luat, copilul primindu-l pe cel de-al doilea. Elevul privește și analizează timp de un minut și al doilea desen. Apoi, păstrând desenul a-l doilea în față enumeră și indică, rând pe rând, deosebirile.

De exemplu: lampa, scoica, creionul, drapelul, mingea, cartea etc.

Învingător este elevul care a descoperit toate zece deosebiri sau cele mai multe dintre ele.

Instrucțiuni: Privește cu atenție și memorează ceea ce vezi în imagine. Peste un minut vei primi un alt desen foarte asemănător și va trebui să identifici 10 deosebiri existente între ele.

Dacă elevii nu se descurcă doar cu al doi-lea desen, se returnează primul desen, așa încât copiii să le aibă pe ambele în față.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. Jocul "Găsește litera": dezvoltarea atenției auditive, a capacității de realiza/urma cu exactitate o cerință.

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni: Fiți foarte atenți! Vă voi spune un cuvânt, iar sarcina următorului jucător este de a identifica corect penultima literă (a doua literă de la sfârșitul cuvântului auzit) a celui cuvânt și la rândul său să alcătuiască un cuvânt care începe cu acea literă descoperită; Al doi-lea elev trebuie să asculte atent cuvântul elevului 1 și să alcătuiască cât mai repede un cuvânt cu penultima literă a cuvântului spus de colegul din fața lui ș.a.m.d.

De exemplu: Primul copil spune cuvântul cosește; al doilea – telescop; al trei-lea – omidă; al patru-lea – deștept, al cinci-lea - pădure.

Sarcina conducătorului este să supravegheze respectarea regulii de joc. Dacă unul din copii nu se descurcă, altul îl poate ajuta dar nu spunându-i direct cuvântul ci mobilizând istețimea ”ghicitorului”. Îi va furniza câteva indicii sub forma unor însușiri, funcții ale celui obiect, ființă pe care trebuie s-o/să-l denumească etc.

Exercițiul 4. ”Schema formării pe etape a acțiunilor mintale”;

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, amintindu-ți de ”cartonașul cu reguli”;

Timpul: 15 minute.

Schema orientării acțiunilor	
Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:	Citește propoziția 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?	

Textul cu erori:

Soarele strălucește împrăștiind darnic rasele sale tuturor Buburuza Ruza, cocoțată pe o floare de visin stă la taifas cuun bontar gras. Mânzii zburdă jucăușe pe pajjiște ciupind firele verzi iarbă O vulpe roșcat își duce cu grișă la plimbare puii-vulpișore.

Textul corect:

Soarele strălucește împrăștiind darnic razele sale tuturor. Buburuza Ruza, cocoțată pe o floare de vișin, stă la taifas cu un bondar gras. Mânji zburdă jucăuși pe pașiște ciupind firele verzi de iarbă. O vulpe roșcată își duce cu grijă la plimbare puii-vulpișoare.

Lista erorilor:

- omisiuni: -ă-, de, -a-.
- substituiiri: j/ș, s/z, z/j, j/z, ș/s, ă/â, ă/a,
- adăugiri: j;
- literă mică la începutul propoziției: M;
- lipsa punctului ”.” la sfârșitul primei propoziții;
- cuvinte sudate: cu un;
- cuvinte dispartate: -

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII

Exercițiul 5. Dezvoltarea capacității de a compara două obiecte după însușirile lor;

Timpul: 5 minute.

Instrucțiune: Numiți caracteristicile comune:

- măr și harbuz;
- câini și pisici;
- vocale și consoane;
- cărți și caiete;

- furculițe și linguri;
- masă și scaun.

Un cuvânt care arată o caracteristică comună a celor două obiecte împărțiți-l în silabe, trasând o linie verticală cu creion verde. Exemplu: o caracteristică comună pentru măr și harbuz este faptul că ambele sunt de formă rotundă: *ro/tun/de*.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. Jocul "Ascultă...memorează.....scrie": dezvoltarea memoriei auditive, a gândirii, a limbajului oral și scris.

Timpul: 12 minute.

Instrucțiune: Am să vă citesc o istorioară scurtă, ascultați-o cu atenție și căutați s-o memorați cât mai bine După ce voi termina de citit veți avea 3 minute pentru a o scrie pe foaia voastră.

Dacă un copil nu poate reda în scris textul, îi putem adresa întrebări care l-ar ajuta să-și amintească textul: "Despre ce/cine este povestirea?", Ce voia să facă personajul? etc.

Răspunzând la întrebările ajutoare copilul gândește, analizează, generalizează, compară, transpune gândurile în limbaj, este activ. Aceste discuții activează memoria și gândirea copilului.

Cioara și ulciorul

Într-o zi fierbinte de vară, o cioară, chinată de sete, găsi un ulcior și se bucură la gândul că va bea pe săturate. Dar când băgă capul în el văzu că apă era doar puțină pe fund. Necăjită, cioara era gata să se lase păgubașă, dar îi veni o idee. Luă o pietricică și o aruncă în ulcior, apoi mai aruncă una și tot așa până văzu că apa se ridică. Bucuroasă, cioara își potoli, în sfârșit, setea.

Morala: cu răbdarea treci și marea.

După finalizarea activității de scris elevii sunt solicitați să-și relaxeze mânuțele în timp ce verbalizează următoarea poezioară (timpul: 2-3 minute):

Avem zece degețele,
- Ce putem face cu ele?
O căsuță. În căsuță – o măsuță.
- Țsta ce-o fi, legănel,
Sau un fel de păhărel?
- Hai să facem un castel,
Degețel pe degețel!
Păsările ciripeau,
Fluturașii se roteau,
Ca să vadă flori crescând
Iepurașii țopăind!

Tema pentru acasă.

Exercițiul 8. Dezvoltarea *capacității de discriminare auditivă și vizuală a literelor*.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2 minute.

Instrucțiuni: În cuvintele cu număr impar înlocuiește liniuțele cu litera "j", iar în cuvintele cu număr par înlocuiește liniuțele cu litera "z". Citește cuvintele obținute apoi scrie-le pe foaia ta.

1. Aran – ez	2. Pân – ă
3. Deran – ez	4. Bra – i
5. Încura – ez	6. Re – olvare

Încheierea ședinței.

Timpul: 2-3 minute.

Elevilor li se mulțumește pentru că au fost activi, apoi li se citesc două ghicitori :

Cu coamă și trup vărgat,	Mărgelat, înfoiat,
--------------------------	--------------------

Pare un căluț ciudat. Cine este, l-ați aflat?	În ogradă respectat.
Zebra	Curcanul

Ritualul "La revedere": Copiii se iau de mâini și zâmbind își urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 13.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Descrie ce vezi": dezvoltarea limbajului oral și mobilizarea pentru activitate. Timpul: 5 minute.

Un elev din grup alege la întâmplare o imagine dintr-un set de planșe cu tematică diferită, oferite de psiholog (obiecte, animale domestice sau sălbatice, etc.). Nu trebuie să arate imaginea celorlalți membri ai grupului ci să descrie (fără a indica ce este) astfel încât colegii să poată identifica ce se ascunde în imagine. Ceilalți elevi elaborează versiuni, iar cel care a ghicit devine "povestitorul".

Instrucțiuni: Priviți cu atenție și descrieți însușirile a ceea ce vedeți!

Componentele de bază ale activității

Discuția temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările, permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 2. "Dictare grafică": dezvoltarea capacității de a urma instrucțiuni verbale, a capacității de orientare în spațiu, a coordonării ochi-mână, a motricității fine.

Timpul: 10 minute.

În calitate de materiale se utilizează o foaie în pătrățele. Înainte de a începe exercițiul elevii sunt întrebați:

Instrucțiuni:

- Amintiți-vă care este mâna voastră dreaptă. Ridicați-o! Când va trebui să trasați o linie în dreapta, o veți trasa spre mâna voastră dreaptă.
- Care este mâna voastră stângă? Ridicați-o! Când am să vă spun să trasați o linie în stânga, o veți trasa spre mâna voastră stângă.
- Acum arătați-mi unde este partea de sus a foii? Bine. Când am să vă spun să trasați o linie în sus, o veți trasa spre partea de sus a foii.
- Dar unde este partea de jos a foii, știți? Bine. Când am să vă spun să trasați o linie în jos, o veți trasa spre partea de jos a foii.
- Dacă veți realiza cu exactitate instrucțiunile mele veți obține anumite imagini. Dar rămâne să le descoperiți singuri odată cu realizarea exercițiului.

- Veți începe să lucrați de la punctul roșu, marcat pe foaia voastră.

Exemplu: Trasați: un pătrățel în sus, două spre dreapta, două în jos, două spre stânga, cinci spre dreapta, una în jos, două spre stânga, două în jos, două spre dreapta, una în jos, trei spre dreapta și iar de la capăt pentru a reuși un motivul literei "t" de tipar înlănțuit.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR.

Exercițiul 3. "Schema orientării acțiunilor"

Timpul: 15 minute.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, orientându-te după cartonașul cu reguli pe care tu îl ai în memorie.

Schema orientării acțiunilor	
Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:	Citește propoziția 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?	

Textul cu erori:

Brosca țestoasă se tot ruga de vultur să o învețe să zboare. Vultur o sfătui să renunțe, căci zborul nu i se potrivește, dar broasca țestoasă o ținea una și bună. Atunci vuturul o luă în geare, o ridică în văzduh și îi dădu drumul desus. Broasca țestosă căzu pe o piatră și își zdrobi carapacea

Textul corect:

Broasca țestoasă se tot ruga de vultur să o învețe să zboare. Vulturul o sfătui să renunțe, căci zborul nu i se potrivește, dar broasca țestoasă o ținea una și bună. Atunci vulturul o luă în gheare, o ridică în văzduh și îi dădu drumul de sus. Broasca țestoasă căzu pe o piatră și își zdrobi carapacea.

Lista erorilor:

- omisiuni: -a-, -ul-, -r-, -l-, -a-,
- substituiri: -p/b-, ț/t, ghe/ge,
- adăugiri: -ă-,
- literă mică la începutul propoziției: -;
- lipsa punctului în ultima propoziție;
- cuvinte sudate: de sus.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII

Exercițiul 5. "Stabilirea analogiilor": dezvoltarea capacității de a stabili analogii sau de a identifica relațiile între noțiuni de genul: cauză-efect, de opoziție, întreg-element, de funcționalitate.

Timpul: 10 minute.

Instrucțiune: Sunt date trei cuvinte iar primele două se află într-o anume legătură. Mai întâi, haideți să vedem ce legătură este între primele două? Între al treilea cuvânt și unul din cele cinci propuse mai jos există de asemenea o legătură strânsă. Găsește cel de-al patrulea cuvânt potrivit.

<i>De exemplu: melodie : compozitor = avion : ?</i>	
a) aerodrom b) combustibil c) constructor d) aviator e) elice. Legătura între noțiuni: compozitorul compune melodii. Răspuns: constructorul (construiește avioane).	
1) <i>Locomotivă : vagoane = cal : ?</i> a. Tren b. Măgar c. Ovăz d. Căruță e. Grajd.	2) <i>Dimineață : noapte = iarnă : ?</i> a. Ger b. Zi c. Ianuarie d. Toamnă e. Sanie.
3) <i>Lup : bot = pasăre : ?</i> a. Aer	4) <i>Termen : sumă = factor : ?</i> a. Diferență

b. Cioc c. Privighetoare d. Ou e. Cântec.	b. Împărțitor c. Cât d. Produs.
5) <i>Cuțit : metal = masă : ?</i> a. Furculiță b. Lemn c. Scaun d. De bucătărie e. Mare.	6) <i>Aleargă : stă = strigă : ?</i> a. Se târăște b. Tace c. Spune d. Cheamă e. Plânge.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. "Cuvintele legate": dezvoltarea memoriei logice

Timpul: 10 minute.

Elevilor le sunt citite trei cuvinte între care există legătură logică. De exemplu: *albină – stup – miere*. Psihologul discută despre legătura existentă dintre cele trei cuvinte, apoi citește elevilor, cu voce tare, următoarele șase rânduri a câte trei cuvinte fiecare:

Citire – ochi – carte,
Grădină – sol – plantă,
Joc – reguli – jucători,
Cântec – muzică – cuvinte,
Sport – stadion – competiție,
Oraș – bloc – stradă.

După citirea celor șase grupuri de cuvinte, psihologul distribuie elevilor câte o fișă pe care sunt scrise doar primele cuvinte ale fiecărui șir din trei cuvinte. Copiii sunt rugați să completeze al doilea și al treilea cuvânt din fiecare șir, într-un interval limitat de timp - 3 minute.

Citire		
Grădină		
Joc		
Cântec		
Stadion		
Oraș		

Este învingător copilul care a completat corect toate spațiile în intervalul de timp acordat.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7. "Găsiți cuvintele ascunse": dezvoltarea capacității de analiză și sinteză fonetică.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2 minute.

Copiilor le este prezentată o matrice cu litere în care ei trebuie să găsească cuvintele ascunse. Cuvintele descoperite trebuie să le scrie.

Instrucțiune: Găsiți și scrieți cuvintele ascunse.

Ț	Î	N	Ț	A	R
A	N	O	E	Ț	Ă
R	O	T	S	Ă	Ț
Ă	T	Ă	U	Ș	O
M	Ț	E	T	S	I

Încheierea ședinței

Timpul: 2-3 minute.

Psihologul mulțumește copiilor pentru implicare, pentru respectarea regulilor și le citește două ghicitori:

Farfurie umblătoare, Cu cap, coadă și picioare. (Broasca țestoasă)	Sunt prin apă de aflat, Dar trăiesc și pe uscat, De mă cauți însă bine Sunt în casă și la tine. (Broasca)
--	---

Ritualul "La revedere" – se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează "o zi bună".

ȘEDINȚA NR.14.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Ce s-ar întâmpla dacă ...?".

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni: Imaginați-vă că iepurilor le-ar crește urechile de zece ori mai mari. Ce s-ar întâmpla? Spuneți/scrieți cât mai multe idei, oricât de năstrușnice ar părea ele.

Dacă vreun elev se blochează și nu poate genera idei este stimulat prin întrebări ajutătoare. Elevul care a spus cel mai multe idei-efecte este învingător.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările. Feed-back-ul permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI

Exercițiul 2. Antrenarea vitezei și preciziei perceptive.

Timpul: 5 minute.

Fiecărui elev i se prezintă matricea cu figuri geometrice, fiind solicitat să găsească de câte ori se repetă o anumită figură (vezi Matricea 2).

Instrucțiuni: Priviți cu atenție și numărați cât de repede puteți:

De câte ori se întâlnește rombul alb?

De câte ori se întâlnește cercul negru?

De câte ori se întâlnește dreptunghiul negru?

Elevul trebuie să scrie denumirea figurii și numărul de câte ori a depistat-o (Exemplu: triunghiul alb= de zece ori; rombul negru = de zece ori; dreptunghiul negru = de patru ori).

Câștigă copilul care a identificat toate figurile din cele trei categorii sau cele mai multe din ele.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. "Găsește fițilul": dezvoltarea atenției, a spiritului de observație.

Timpul: 5 minute.

Elevilor li se prezintă o imagine cu mai multe fițile încurcate ale unei lansatoare de artificii. Ei trebuie să identifice fițilul potrivit, care ar duce sigur la lansarea acestora (vezi desen 9).

Instrucțiuni: Privește cu atenție desenul și găsește firul care trebuie aprins pentru a lansa artificiile.

Exercițiul 4. "Cuvântul ascuns": dezvoltarea atenției, a capacității de a urma cerințe exacte.

Timpul: 5 minute.

Instrucțiune: Citește pe rând fiecare cuvânt și reține din ele prima literă. Reunește-le una câte una (în ordinea citirii cuvintelor) și vei obține un cuvânt care arată o însușire foarte importantă pe care trebuie să și-o dezvolte fiecare elev.

Șirul de cuvinte: albinuță, tineri, educați, năstrușnic, țânțar, inel, ascuns.

Elevul care găsește primul cuvântul ascuns este învingătorul acelei runde. Jocul se repetă de câteva ori cu alte șiruri de cuvinte.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII

Exercițiul 5. Dezvoltarea capacității de a identifica criteriul după care a fost realizată o clasificare.

Timpul: 10 minute.

Instrucțiuni: Citiți mai întâi cuvintele din cele trei coloane apoi scrieți răspunsurile lipsă din propoziții de mai jos:

șorț	cojește	față
șes	ascuțit	Boboc
joc	dulceață	coteț
lat	cerculeț	Mână

a. În prima coloană sunt cuvinte cu silabe;

b. În coloana a doua sunt cuvinte cu silabe;

c. În coloana a treia sunt cuvinte cu silabe;

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI

Exercițiul 6. "Amintește-ți și povestește": dezvoltarea memoriei verbale, a capacității de a reproduce.

Timpul: 15 minute.

Elevilor li se citește o povestire după care, sunt rugați să redea ideile principale în scris, timp de 3 minute.

Instrucțiuni: "O să vă citesc o povestire. Vă rog să-l ascultați foarte atent, iar după aceea în timp de 3 minute să scrieți povestirea, ideile ei principale la voi pe foaie.

Furnica și porumbelul

Furnicii i se făcu sete și pentru a-și potoli setea coborî aproape de apa unui râu. Un val de apă o lovi și ea începu să se înece. Un porumbel văzu asta și aruncă în râu o creangă. Furnică se cățăra pe acea creangă și scăpă cu viață.

În ziua următoare, furnica văzu cum un vânător voia să prindă în plasă porumbelul. Ea se furișă spre piciorul vânătorului și îl pișcă. Vânătorul strigând de durere scăpă plasa din mâini, iar porumbelul își luă zborul spre înaltul cerului.

Se analizează cum s-a descurcat fiecare cu sarcina, se verifică corectitudinea scrierii cuvintelor.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7. Ordonați cuvintele în propoziții și scrieți propozițiile corecte.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

a. rău blândă zgârie Măța.

b. iepuri doi Cine după fuge nu niciunul prinde.

Încheierea ședinței

Timpul: 2 minute.

La sfârșitul activității copiilor li se mulțumește pentru prezență activă, pentru implicare și sunt serviți cu bomboane.

În joc întors pe dos, Mormăind morocănos, Umblă pustnic prin pădure După miere, după mure. (Ursul)
--

Ritualul "La revedere" – copiii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 15.

Salutul.

Exercițiul 1. *Jocul "Ghici cine ești": dezvoltarea limbajului oral și mobilizarea pentru activitate.*

Timpul: 5 minute.

Pe niște cartonașe se scriu denumiri de obiecte, animale etc. Se alege un voluntar și i se așază pe cap "o coroană" (confectionată de psiholog), în care se prinde "cartonașul" cu denumirea sau imaginea unui obiect, animal etc.

Jucătorul trebuie să dea întrebări, încercând să afle ce animal sau obiect este. Ceilalți jucători pot da indicii cu privire la "obiectul care trebuie ghicit" răspunzând doar cu "Da", "Nu" sau "Probabil". Se discută modul de formulare a întrebărilor de către voluntar. Copii sunt obișnuiți să formuleze cât mai clar și concis întrebări.

Componentele de bază ale activității:

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările, permite elevilor să conștientizeze erorile comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.

Exercițiul 2. *"Figuri geometrice": dezvoltarea percepției formei obiectelor.*

Timpul: 5 minute.

Elevilor le sunt prezentate planșe cu desene și figuri geometrice fiind solicitați să identifice un anumit tip de figură (vezi Desen 10).

Instrucțiuni: a. Câte triunghiuri vedeți în imagini?

b. Câte pătrate vedeți în imagini?

c. Câte cercuri vedeți în imagini?

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. *"Schema orientării acțiunilor"*

Timpul: 15 minute.

Instrucțiuni. Citește și corectează textul de mai jos, orientându-te după cartonașul cu reguli pe care tu îl ai în memorie.

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Text cu erori:

Cioara și păunii

Într-o zi cioara găsi niște pene de păun. Nesăbuită, își potrive penele în coada ei și dichisită așa se crezu din neamul păunilor. Ciara se apropie de păunii cei frumoși dar aceștii își dădură seama îndată cineera ea de fapt. Îi smulseseră penele cele străine din coadă și începură să o cipească și s-o lovească cu ceocurile lor. bătută de păuni, cioara se întoarse la suratele ei.

Text corect:

Cioara și păunii

Într-o zi cioara găsi niște pene de păun. Nesăbuită, își potrive penele în coada ei și dichisită așa se crezu din neamul păunilor. Cioara se apropie de păunii cei frumoși dar aceștia își dădură seama îndată cine era ea de fapt. Îi smulseră penele cele străine din coadă și începură să o ciupească și s-o lovească cu ciocurile lor. Bătută de păuni, cioara se întoarse la suratele ei.

Lista erorilor:

- omisiuni: -o-, -u-, -i;
- substituiri: d/t, ci/ce, ci/ce, a/i.
- adăugiri: -le, -se-;
- literă mică la începutul propoziției: B;
- lipsa punctului: propoziția 1, 3;
- cuvinte sudate: cineera.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII.

Exercițiul 4. "Descoperă cuvântul ascuns": dezvoltarea capacității de analiză și sinteză.

Timpul: 10 minute.

Instrucțiuni: Citește cu atenție cuvintele fiecărui rând apoi, selectează doar prima silabă a fiecărui șir și vei descoperi un nou cuvânt.

<i>Exemplu:</i> învață	Trecut	girofar	<i>întregi</i>
căsuță	mănușă	șiret	<i>cărnăși</i>
căruță	Ciulama	lăutar	<i>căciula</i>
rece	Ginere	natural	<i>regina</i>
săritor	Geamantan	tărișor	<i>săgeată</i>
minge	cireșe	nostim	<i>mincinos</i>

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI.

Exercițiul 5. Jocul "Memorăm cuvintele": dezvoltarea memoriei verbale.

Timpul: 10 minute.

Jocul se desfășoară în perechi. Fiecare partener scrie pe o foaie albă 15 cuvinte la alegere. În timp ce scrie, fiecare copil trebuie să-și memoreze cât mai bine propria listă. Timpul este limitat – 1 minut. După expirarea aceluiași minut partenerii fac schimb de liste și se verifică reciproc cât de bine au reținut propriile șiruri de cuvinte; Citesc în foaia primită de la partener bifând cuvintele pe care le reproduce acesta. Numărul cuvintelor reproduse corect sunt fixate, astfel determinându-se care din copii și pe ce loc s-a plasat.

Exercițiul 6. Jocul "Cinci cuvinte": dezvoltarea memoriei asociative.

Timpul: 10 minute

Participanții la joc se aranjează în cerc. Psihologul propune copiilor să numească fiecare pe rând cinci cuvinte care conțin grupurile de litere: ce-ci; ge-gi (indiferent de poziția lor în cuvânt). Jucătorul care nu a reușit să-și amintească timp de 1 minut cinci cuvinte cu ce-ci – iese din joc. Cuvintele care au fost numite nu se permite a fi repetate.

Instrucțiuni: numiți cinci cuvinte cu ce, ci, etc. într-un minut.

Exemple:

CE	ceafă	Ceainic	zece	Concert	succes
CI	ciocan	Cioară	răcit	Sucit	lipici
GE	geană	Deget	geamăn	Mărgea	Fuge
GI	girafă	gimnastică	marginie	Argint	fragi

Tema pentru acasă.

Exercițiul 7. Dezvoltarea analizei și sintezei.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiuni: Scrie în spațiile goale cuvinte care conțin grupul de litere "ce" sau "ci".

Ceciliei îi plac dulci.

..... și-a luat ciorapii și căciula.

Pe cearceaf sunt cinci

Încheierea activității.

Timpul: 2 minute.

Copiii li se mulțumește pentru răbdare și prezență activă și li se citește o ghicitoare:

Din grădina lui Mihai,
De sub tufe de urzici,
A ieșit un ghem de scai,
Ca să caute furnici.
Ce să fie oare, ghici?

(Ariciul)

Ritualul "La revedere" – se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 16.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Mimul".

Timpul: 5 minute.

Psihologul spune la ureche primului copil denumirea unui animal, obiect iar copilul are voie să o transmită această informație celorlalți dar nu prin cuvinte, ci doar "mimând-o". Elevul care a identificat corect "obiectul mimat" devine "mim";

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, așteptările. Feed-back-ul permite elevilor să conștientizeze specificul erorilor comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI

DE OBSERVAȚIE

Exercițiul 3. "Ochi de șoim": dezvoltarea preciziei percepției și a spiritului de observație.

Timpul: 10 minute.

Elevilor li se expune vederii pentru 5 minute un tablou, o imagine. Apoi imaginea este ascunsă, acoperită iar copiilor li se adresează 10 întrebări pe seama detaliilor tabloului.

Jocul poate fi repetat de câteva ori, utilizând alte imagini.

Instrucțiuni: Priviți imaginile și analizați-le cu atenție, iar după 5 minute vă voi pune întrebări despre ceea ce ați văzut în imagine.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 4. "Schema orientării acțiunilor"

Timpul: 15 minute.

Instructaj: Citește și corectează textul de mai jos, orientându-te după cartonașul cu reguli pe care tu îl ai în memorie.

Schema orientării acțiunilor	
<i>Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:</i>	<i>Citește propoziția cu voce tare. Verifică:</i>
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?	

Varianta de text cu erori:

De sub o tufă de urzici apare năsucul năstrujnic al unui aricii. ariciu Pogonici este acer, de aceea își face provizii pentru iarnă. Ceposul merge repede spre locul undea ascuns ciuperci. Marcel îl privește curios dar nu îl atince. Orice copil știe că arigii au zeci de ace ascucite, iar când îi atinci se transformă în minci cu țepi

Varianta de text corect:

De sub o tufă de urzici apare năsucul năstrușnic al unui arici. Ariciul Pogonici este ager, de aceea își face provizii pentru iarnă. Teposul merge repede spre locul unde a ascuns ciuperci. Marcel îl privește curios dar nu îl atinge. Orice copil știe că aricii au zeci de ace ascuțite, iar când îi atingi se transformă în mingi cu țepi.

Lista erorilor:

- omisiuni: -l;
- substituiri: ci/gi, ș/j, ci/ce, ge/ce, țe/ce, ge/ce, ci/gi, ți/ci, gi/ci, gi/ci;
- adăugiri: -i;
- literă mică la începutul propoziției: A;
- lipsa punctului: sfârșitul textului;
- cuvinte sudate: unde a.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII.

Exercițiul 5. Dezvoltarea capacității de a stabili legătura între noțiuni.

Timpul: 10 minute.

Sunt date câteva șiruri a câte patru cuvinte fiecare. Trei din ele corespund criteriului după care au fost clasificate/grupate, iar unul din ele nu corespunde. Elevii trebuie să găsească cuvântul nepotrivit șirului.

Instrucțiune: Găsiți și subliniați intrusul cu o linie.

a. Tristețe, bucurie, memorie, fericire.	e. Ioana, Cristina, Ion, Corina.
b. Nisip, var, pietriș, casă.	f. Ghiocel, trandafir, tulpină, crizantemă.
c. Al meu, al tău, al vostru, al ei.	g. Secundă, minută, oră, dimineață.
d. Lemnar, medic, munci, constructor.	h. Alb, galben, albastru,

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI.

Exercițiul 7. Jocul: "Cine va memora mai multe cuvinte?": dezvoltarea volumului memoriei, a capacității de reproducere.

Timpul: 10 minute.

Elevii sunt așezați în cerc. Primul jucător spune un cuvânt oarecare, de exemplu "floare". Al doilea jucător repetă cuvântul spus de primul jucător, apoi adaugă cuvântul "pădure". Al treilea jucător

repetă cele două cuvinte spuse de jucătorii precedenți și îl adaugă pe a lui "elev". Al patru-lea copil le repetă pe cele trei precedente, apoi îl adaugă pe a-l său: "minge" (floare + pădure + elev + minge). Cercul se reia revenind la primul jucător. Învingător devine elevul care va putea reproduce cel mai mare număr de cuvinte. Jocul odată finalizat poate fi reluat cu o altă listă de cuvinte.

Tema pentru acasă.

Exercițiul 8. Dezvoltarea analizei și sintezei.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Instrucțiune: Scrieți în spațiile goale grupul de litere "ge" și citiți propozițiile obținute.

- | | |
|----|-------------------------|
| 1) | ..lu este ager. |
| 2) | ..ta mer.. în ..rmania. |

Instrucțiune: Scrieți în spațiile goale grupul de litere "gi" și citiți propozițiile obținute.

- | | |
|----|------------------------------------|
| 3) | Ser ..u și Geor .. că sunt cole .. |
| 4) | ..na culege fra.. |

Încheierea activității.

Timpul: 2 minute.

Copiii li se mulțumește pentru răbdare și prezență activă și li se citește o ghicitoare:

Când e frig stă covrig, Iar când vede un motan Sare ca un năzdrăvan! Căinele

Ritualul "La revedere" – se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 17.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul "Găsește soluții !".

Timpul: 5 minute.

Instrucțiuni: Avem o farfurie cu supă fierbinte. Găsiți 10 soluții pentru a răci cât mai rapid supa! Spuneți/scrieți cât mai multe idei, oricât de năstrușnice ar părea ele.

Dacă vreun elev se blochează și nu poate genera idei este susținut prin întrebări ajutătoare.

Componentele de bază ale activității

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, permite elevilor să conștientizeze specificul dificultăților întâlnite.

**Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI
DE OBSERVAȚIE**

Exercițiul 2. Jocul "Litera ascusă": dezvoltarea vitezei și preciziei percepției silabelor în cuvinte.

Timpul: 10 minute.

Psihologul spune un cuvânt (format din 2-3 silabe) rugându-i elevii să-l împartă pe silabe, în gând, apoi să alcătuiască cu ultima literă a acelei silabe un cuvânt nou.

Instrucțiuni: Fiecare din voi va trebui să spună un cuvânt format din 2-3 silabe. Cuvântul spus trebuie să respecte următoarea regulă: să înceapă cu ultima literă a primei silabe, din cuvântul spus de colegul vostru din față.

Exemplu: în-ghe-țat → naș-tu-re → se-ri-os → er-bi-vor → roș-ca-tă → șo-pâr-lă → or-bit etc.

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR

Exercițiul 3. "Schema orientării acțiunilor"

Timpul: 15 minute.

Instrucțiuni: Citește și corectează textul de mai jos, orientându-te după cartonașul cu reguli pe care tu îl ai în memorie.

Schema orientării acțiunilor	
Citește cuvântul cu voce tare, pe silabe. Verifică:	Citește propoziția 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?	

Propoziții cu erori:

Celnerul aduce checul de ceocolată cerut de marcel, în timp ci tata achită cecul.

Voichița împacetă rapid hainelelui cezar apoi, plecă grăbită la chișinău.

Vecinul meu Chelaru și-a cumpărat opereche de gete noi-nouțe și un chipiu frumos.

Colegul mea Chiriac, în timpul liber, joacă hochei și cântă la ghitară.

Propoziții corecte:

Chelnerul aduce checul de ciocolată cerut de Marcel în timp ce tata achită cecul.

Voichița împachetă rapid hainele lui Cezar apoi, plecă grăbită la Chișinău.

Vecinul meu Chelaru și-a cumpărat o pereche de ghete noi-nouțe și un chipiu frumos.

Colegul meu Chiriac, în timpul liber, joacă hochei și cântă la chitară.

Lista erorilor:

- omisiuni: -e;
- substituiți: che/ce, ci/ce/ ce/ci, che/ce, u/a.
- adăugiri: -le, -se-;
- literă mică în loc de majusculă: marcel, cezar, chișinău;
- lipsa semnelor de punctuație: - ;
- cuvinte sudate: opereche, hainelelui.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII.

Exercițiul 4. Jocul "Găsește asemănările": dezvoltarea capacității de a stabili asemănările și deosebirile dintre obiecte, fenomene(sau de a le compara).

Timpul: 10 minute.

Este numit un obiect sau fenomen precum: libelulă, tren, aspirator, ventilator etc. Pentru fiecare denumire timpul este limitat – 5 minute. Elevul trebuie să scrie denumirea cât mai multor obiecte care au careva însușiri, proprietăți comune cu obiectul denumit inițial de psiholog. Numind un obiect sau altul, copilul trebuie să indice însușirea sau proprietatea pe care cele două o au în comun. Dacă elevul omite unele obiecte asemănătoare sau proprietăți evidente și importante este ajutat de psiholog să le găsească. Grupul de copii care a găsit cele mai multe analogii și cele mai multe însușiri corecte este învingătoare.

Exemplu: cuvântul ”libelulă”. Se potrivesc: fluturele, pasărea, avionul - toate zboară, pot plana în aer, au aripi, au coadă, pot decola, pot ateriza etc.

Instrucțiuni: Trebuie să scrieți denumirea cât mai multor obiecte care se aseamănă cu cel care-l voi numi eu. Și să puteți explica în ce constau acele asemănări. La dispoziție aveți doar 5 minute.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI.

Exercițiul 5. Jocul ”Cinci cuvinte”: dezvoltarea memoriei verbale.

Timpul: 10 minute

Participanții la joc se aranjează în cerc. Psihologul propune copiilor să numească fiecare pe rând cinci cuvinte care conțin grupurile de litere: che-chi; (indiferent de poziția lor în cuvânt). Jucătorul care nu a reușit să-și amintească timp de 1 minut cinci cuvinte cu che - chi; – iese din joc. Nu se permite repetarea cuvintelor care au fost spuse de alt coleg.

Exemple:

CHE	chec	ochelari	pachet	Chei	Chem
CHI	chitară	Chinez	rochie	Chip	așchie

Tema pentru acasă.

Exercițiul 6. Instrucțiune: completează careul găsimd cuvintele potrivite.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

1. Cu ele auzi...(urechi).
2. Cu el aprinzi focul...(chibrit).
3. Zbori cu ea spre stele...(racheta).
4. Descui ușa cu (cheia).

.										
.										
.										
.										

Încheierea ședinței.

Timpul: 2 minute.

La sfârșitul activității copiilor li se mulțumește pentru implicare și le se citește o ghicitoare:

Cine poate să-l ajungă Pe acest alergător, Cine-și poartă puii-n pungă? Îl ghiciți foarte ușor!	Cangurul
--	----------

Ritualul ”La revedere”: elevii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

ȘEDINȚA NR. 18.

Salutul.

Exercițiul 1. Jocul ”Describe ce vezi”: dezvoltarea limbajului oral și mobilizarea pentru activitate.

Timpul: 5 minute.

Un elev din grup alege la întâmplare o imagine dintr-un set de planșe cu tematică diferită, oferite de psiholog (obiecte, animale domestice sau sălbatice, etc.). Nu trebuie să arate imaginea celorlalți membri ai grupului ci să descrie (fără a indica ce este) astfel încât colegii să poată identifica ce se ascunde în imagine. Ceilalți elevi elaborează versiuni, iar cel care a ghicit devine ”povestitorul”.

Instrucțiuni: Privești cu atenție și descrieți însușirile a ceea ce vedeți!

Componentele de bază ale activității.

Discutarea temei de acasă.

Timpul: 5 minute.

Se discută cu elevii corectitudinea rezolvării sarcinilor, fapt ce contribuie la dezvoltarea limbajului oral, a capacității de a-și verbaliza gândurile, emoțiile, dificultățile, permite elevilor să conștientizeze erorile comise.

Modulul I. DEZVOLTAREA PERCEPȚIEI ȘI A SPIRITULUI DE OBSERVAȚIE.

Exercițiul 2. ”Găsește două figuri identice!”: dezvoltarea percepției vizuale, a spiritului de observație.

Timpul: 5 minute.

Elevii trebuie să privească un desen și să depisteze în el două figuri identice.

Instrucțiuni: Privește imaginea și ajută-l pe Mihai s-o găsească în mulțimea de fetițe pe surioara lui (vezi Desen 11).

Modulul II. DEZVOLTAREA ATENȚIEI ȘI A REGLAJULUI VOLUNTAR.

Exercițiul 3. ” Căutați cuvintele!”: dezvoltarea atenției vizuale, a capacității de analiză și sinteză, a gândirii logice.

Timpul: 15 minute.

Instrucțiuni: Citiți textul de mai jos! Despărțiți cuvintele prin linii verticale! Puneți punctul și litera mare acolo unde trebuie. Ca exemplu servește prima propoziție care este corectată:

O /pasăre/ a /poposit/ la /streășina/ casei /noastre.

corpulei este acoperit cu pene negre în fațapenele sunt albe aripile alungite și ascuțite asemenea cu niște săgeți coada este despicață în două ca o furculiță această vestitoare a primăverii este cea mai îndrăgită de noi.

Modulul III. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI GÂNDIRII.

Exercițiul 4. Jocul ”Găsește deosebiri!”: dezvoltarea capacității de a stabili însușirile obiectelor și fenomenelor, de a compara.

Timpul: 15 minute.

Este numit un obiect sau fenomen precum: casă, pădure, ciocan, pantofi etc. Pentru fiecare cuvânt timpul este limitat – 5 minute. Elevul trebuie să scrie denumirea cât mai multor obiecte care au careva însușiri opuse, contrarii obiectului denumit inițial de psiholog. Numind un obiect sau altul, copilul trebuie să indice însușirile sau proprietățile prin care acesta se face diferit de primul. Dacă elevul omite unele deosebiri evidente și importante este ajutat de psiholog să le găsească. Grupul de copii care a găsit cele mai multe deosebiri este învingătoare.

Exemplu: cuvântul ”casă”; Însușiri importante: mărimea (obiect opus ca mărime poate fi stupul, cușca unui câine); gradul de confort (depozit); locul unde este amplasat (în câmp); gradul de mobilitate (cușca și stupul pot fi ușor transferate, iar casa oamenilor nu); gradul de siguranță (cea umană este cu geamuri, cu uși) etc.

Instrucțiuni: Trebuie să scrieți denumirea cât mai multor obiecte care se deosebesc de cel pe care-l voi numi eu și să puteți numi acele deosebiri. La dispoziție aveți 5 minute.

Modulul IV. DEZVOLTAREA MEMORIEI.

Exercițiul 5. ”Antrenamentul memoriei”: dezvoltarea memoriei vizuale.

Timpul: 10 minute.

Elevilor le este expusă vizual o planșă cu figuri geometrice și semne pe care ei le privesc 30 secunde apoi, trebuie să le reproducă (în absența modelului) într-o altă planșă curată.

Instrucțiuni: Timp de 30 de secunde veți privi o planșă în care sunt reprezentate câteva figuri și semne. Când veți auzi comanda "Desenați!" va trebui timp de 45 secunde să desenați în planșă curată ceea ce ați reținut (memorat).

Tema pentru acasă.

Exercițiul 6. Dezvoltarea analizei și sintezei.

Timpul pentru explicarea sarcinii: 2-3 minute.

Înlocuiți spațiile libere din cuvinte cu "ghe" sau "ghi" și citiți propoziția.

1) ...orghe băiețel ...duș se dă șuia pe ...țuș.

(*Gheorghe băiețel ghiduș se dă șuia pe ghețuș*).

2) ...tușele Gheor...nei au șireturi galbene.

(*Ghetușele Gheorghinei au șireturi galbene*).

Încheierea ședinței

Timpul: 2 minute.

La sfârșitul activității copiilor li se mulțumește pentru prezență activă, pentru implicare și li se citește două ghicitori:

Uriaș cu nasul mare
Poartă oameni pe spinare. (Elefantul)

Am aici în bățatură
O uzină de untură,
Care umblă prin ogradă
C-un șurub în loc de coadă. (Porcul)

Ritualul "La revedere" – elevii se iau de mâini, își zâmbesc, își mulțumesc reciproc și-și urează o zi bună.

Anexa 4.2. Materialele ilustrative utilizate în activitățile din cadrul programului de intervenție psihologică

Desen 1



Desen 2

Anexa 6b



Desen 3

Anexa 7a

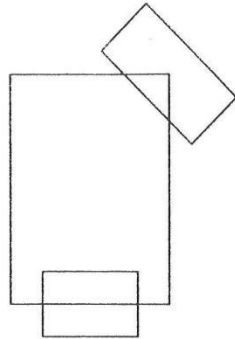


Anexa 7b

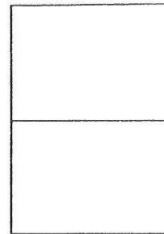


Desen 5

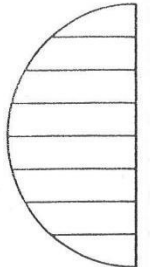
Anexa 8



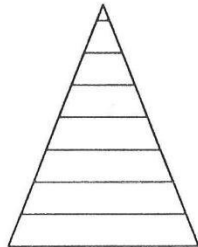
A



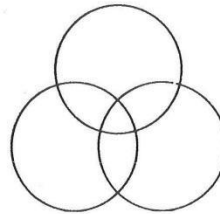
B



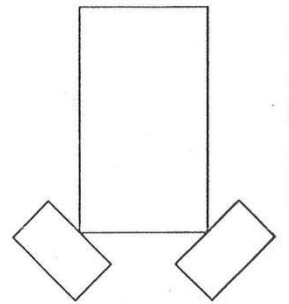
C



D



E



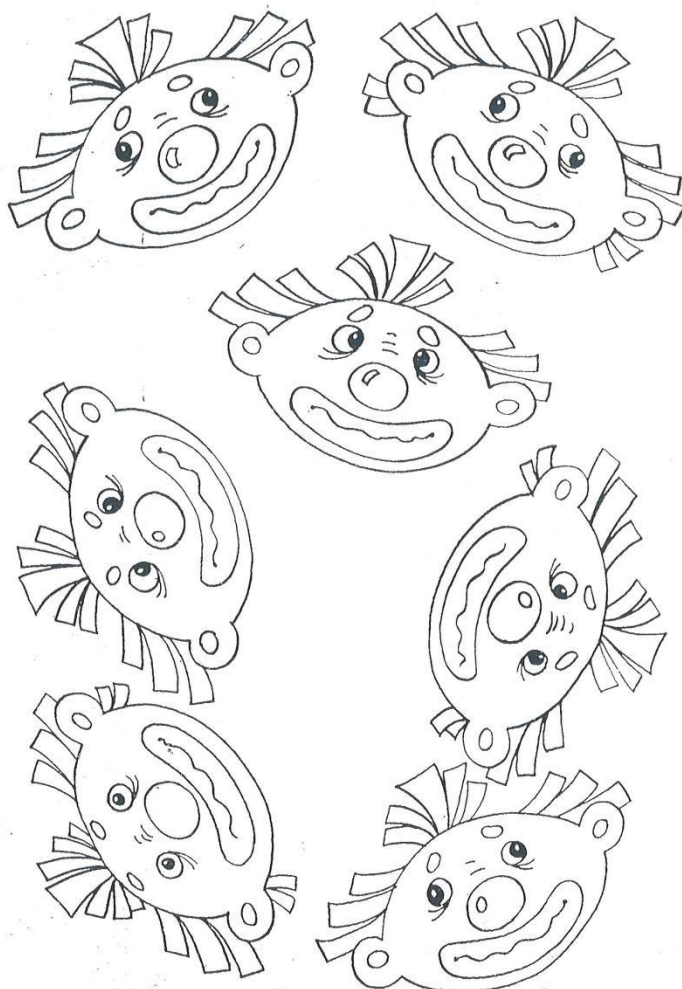
F

Desen 6.

Anexa 9

/		:	\	+	/	—		=	=
—	×	•	•		/	\	+	\	:
+		\	+	—		—	=		
=		=	•	×	+	/	/	•	
×			—	:	×	×		=	/
:	—		+	•	—	\	\	+	•
=	:	/	+	—			/	•	—
•	=	\	•	—	×	\	—	•	—
	:	+		+	+	+	•	+	
:	×	•	×	\	=		/		:

Anexa 10



Anexa 11a

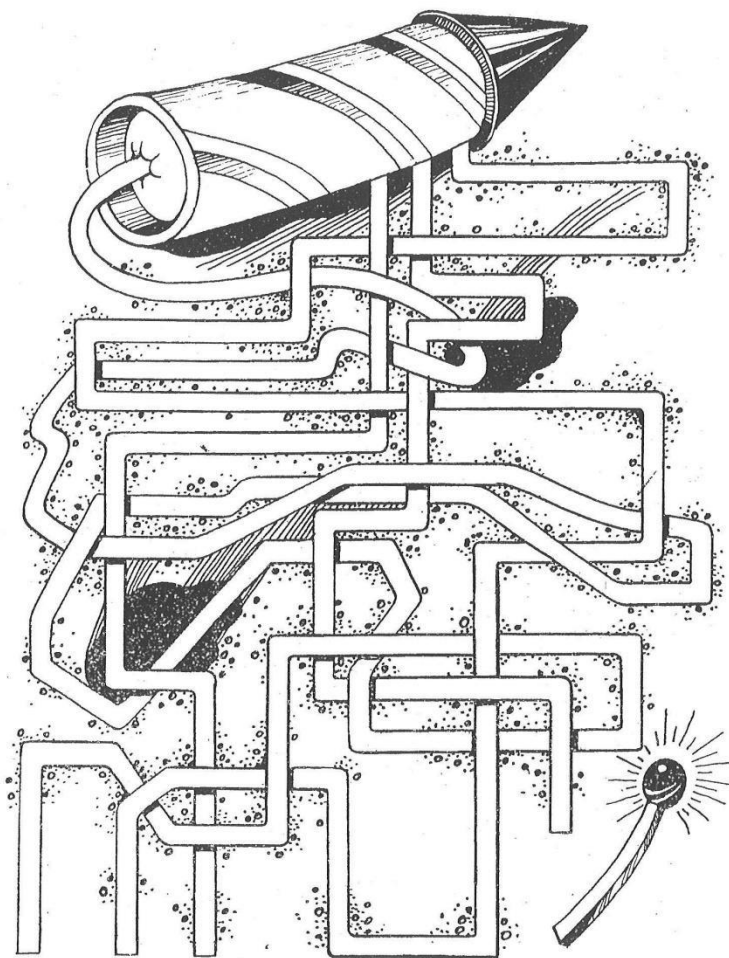


Desen 9

Anexa 11b

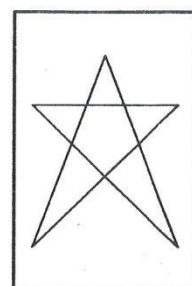
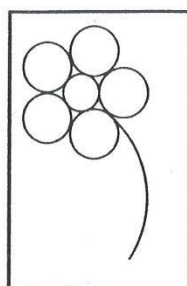
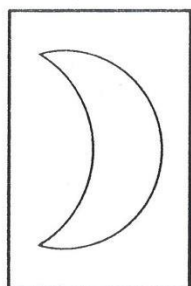
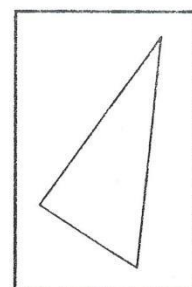
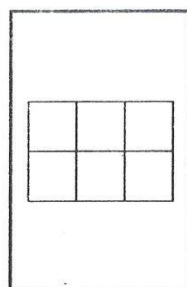
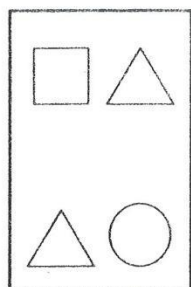


Anexa 12



Desen 11

Anexa 13



Desen 12.

Anexa 14



DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctor se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Chitoroga Lucia _____

Data _____

CURRICULUM VITAE



Numele și prenumele: Chitoroga Lucia

Data, anul nașterii: 08.11.1973

Locul nașterii: s. Sipoteni, r-n Călărași, Republica Moldova

Studii:

●2007 - 2015 Studii de doctorat (competitor) la UPS "Ion Creangă", Specialitatea: 511.02. Psihologia dezvoltării și psihologia educațională.

●2001 - 2003: Studii academice postuniversitare la Școala Națională de Studii Politice și Administrative, Secția Comunicare socială și relații publice. București, România.

Diplomă: Seria H nr.0003234 din 15.11.2004.

●1996 - 2000: Studii de doctorat în domeniul "Științe sociale și politice - Psihologie", Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România.

●1990 - 1995: Facultatea de Psihologie și Sociologie, Universitatea de Vest din Timișoara, România. Licențiată în psihologie.

Diploma: Seria N nr.019888 din 14.06.1996.

●1980-1990: Școala medie din s.Sipoteni, r-ul Călărași.

Activitatea profesională:

●2011 – prezent: lector superior la catedra Psihologie, UPS "I. Creangă" (*Psihologia generală, Psihologia dezvoltării, Psihologia educațională, Psihologia personalității și a însușirilor de personalitate, Istoria psihologiei, Psihologia limbajului, Psihologia preadolescentului, Psihologia proceselor cognitive*).

●2005 – 2009: lector superior la catedra Psihologie și psihopedagogie specială UPS "I. Creangă". (*Psihologia personalității și a însușirilor de personalitate, Istoria psihologiei, Psihologia generală, Psihologia vârstelor, Psihologia educațională, Psihologia personalității și a însușirilor de personalitate, Psihologia atenției*).

●2000 – 2005: lector la catedra Psihologie generală, UPS "I. Creangă" (*Psihologia generală, Psihologia vârstelor, Psihologia însușirilor de personalitate, Psihologia atenției*).

●1995 – 1997: lector asistent la catedra Psihologie generală, UPS "I.Creangă"
(*Psihologia generală, Psihologia atenției, Psihologia memoriei, gândirii și imaginației*).

Educație și formare:

- 2018, 25 iunie, Worksopul-ul "Redaction d'une demande de financement de la recherche. L'Experience canadienne et les possibilities de collaboration", organizat de L.Negură, profesor de la Universitatea Ottawa, Canada, cu suportul Biroului de Relații cu Diaspora și a UPS "I.Creangă".
- 2018, 26 iunie, Worksopul-ul "Publication dans les revues scientifiques de reputation international". organizat de L.Negură, profesor de la Universitatea Ottawa, Canada, cu suportul Biroului de Relații cu Diaspora și a UPS "I.Creangă".
- 2018, 17-18 martie, Stagiul de formare "Evaluarea Personalității – de la normalitate la patologie", organizat de Ticu Constantin, prof.dr., la Universitatea "A.I.Cuza" din Iași, România.; UPS "I.Creangă".
- 2016, 26-27 mai, Worksopul-ul "Elemente cognitiv-structurale în avizarea psihologică pentru portul și uzul armamentului din dotare", organizat sub egida Colegiului psihologilor din România, și în colaborare cu Administrația Penitenciarelor din România; Bacău.
- 2016, 5 - 6 octombrie. Seminar de instruire "Prevenirea tuturor formelor de dependență", ținut de Smoleagovici Vladimir din Ucraina, Chișinău, UPS "Ion Creangă" (certificat de participare).
- 2015, 29 iulie - 2 august Școala de vară "Cercetarea psihologică fără frontiere" Univ."A.I.Cuza" și Asociația E-Team Psychology, Iași, România.
- 2004, Școala de vară "Dezvoltarea profesională a tinerilor universitari", organizată de Centrul de Resurse Curriculare din Moldova pentru învățământul superior, în perioada 12-21 iulie 2004. Certificat nr.138.
- 2004, Cursurile de perfecționare "Elaborarea programelor analitice ", oferite de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, septembrie- – octombrie 2004. Certificat nr.6843 din 18.01.2005;
- 2004, Cursurile de perfecționare "Strategii L.S.D.G.C." oferite de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, septembrie-octombrie 2004. Certificat nr.6896 din 19.01.2005;
- 2005, Cursurile de perfecționare "Strategii de evaluare în învățământul superior", oferite de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 21 – 24.06.2004. Certificat nr.6875 din 19.01.2005;

Participări la conferințe/simpozioane naționale și internaționale:

1. 2018, septembrie, Conferința practico-științifică cu participare internațională: *Practica psihologică modernă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”.
2. Simpozionul Internațional ”*Fereastra către stele*”, Ed.II, 26-27 mai 2018, Secțiunea: Evoluția științei și tehnicii. Iași, România.
3. 2017, Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor, pentru anul 2016: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Vol. 1, Chișinău: UPS ”I.Creangă”.
4. 2017, 9-10 iunie, Simpozionul cu participare internațională, Ed. A III-a: *Școala – principala modalitate de păstrare a libertății sufletului în mediul penitenciar*. Bacău, România.
5. 2017, 15 decembrie, Conferința științifică cu participare internațională: *Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare*. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo”.
6. 2017, 8 decembrie, Conferința practico-științifică cu participare internațională: *Practica psihologică modernă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”.
7. 2016, 24-25 martie, Conferința șt. anuală de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2015. *Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare*: Vol. 1, Chișinău: Tip. UPS ”Ion Creangă”.
8. 2016, 14 aprilie A 2-a Conferință națională în prevenirea suicidului. UPS ”I.Creangă”, Chișinău.
9. 2016, 10 mai Conferința ”*Statutul profesional al psihologului în spațiul european*”. Chișinău.
10. 2015, 25-27 septembrie, Conferința practico-științifică cu participare internațională: *Practica psihologică modernă*, UPS „Ion Creangă”, Chișinău.
11. 2015, 16 octombrie Conferința științifică națională cu participare internațională: ”*Diminuarea comportamentelor agresive la copii: idei-experiențe-bune practici*”. UPS ”I.Creangă”, Chișinău.
12. 2013, 13-14 februarie, Conferința științifică cu participare internațională ”*Relația sărăcie-persoane în dificultate: aspecte psihosociale*”, UPS ”I.Creangă”, Chișinău.
13. 2013, 21-22 martie, Conferința de totalizare a muncii științifice a corpului profesoral pentru anul 2012: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. UPS ”I.Creangă”, Chișinău.

14. 2012, Conferința științifică internațională: „Diminuarea violenței în sistemul educațional: probleme și perspective de soluționare”. UPS „I. Creangă”, Chișinău.

15. 2004, Conferința de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2003. *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Vol. 1, Chișinău: UPS ”Ion Creangă”.

16. 2004, 8 octombrie, Conferința științifică anuală: ”Simpozia profesorilor”, Chișinău: ULIM.

17. 2002, Conferința de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2001. *Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului*. Vol. 1, Chișinău: UPS ”Ion Creangă”.

Lucrări științifice publicate:

1. 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.

2. 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. Vol.51, Chișinău, Tipogr. UPS ”Ion.Creangă”, 2018, pg. 63-73.

3. 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: Tip. UPS „Ion Creangă”, p. 48-53.

4. Chitoroga L. *Componenta intelectuală la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris*. În: Mediul social contemporan între reprezentare, interpretare și schimbare. Conf. șt. cu participare internațională, 15 decembrie 2017, Bălți: Univ. de Stat „Alec Russo”, p.84-88.

5. Chitoroga L. *Particularitățile dezvoltării perceptive la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris*. În: Revista științifico-practică de psihologie, Chișinău: 2017, p.34-44. ISSN 1857-2502.

6. 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. ISSN 2457-7197.

7. 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: Tip. UPS "Ion Creangă", 2017 p. 139-150. ISBN 978-9975-46-333-1.

8. Chitoroga L. *Particularitățile dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii din ciclul primar*. În: Revista de Științe Socioumane, Nr.3, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016, p.30-37. ISSN 1857-0119.

9. Chitoroga L., Martîniuc N. *Relația dintre sentimentul de singurătate și autoapreciere la vârsta crizei de mijloc*. În: Practica psihologică modernă. Mater. Conf. practico-șt. cu participare internațională, 23-25 septembrie, 2016. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, p. 50-57. ISBN 978-9975-46-311-9.

10. Chitoroga L. *Relația dintre agresivitate și toleranța la frustrare la adolescenți*. În: "Diminuarea comportamentelor agresive la copii: idei - experiențe-bune practici". Conferința științifică națională cu participare internațională. Chișinău, UPS "Ion Creangă", 16 octombrie, 2015. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2015, p.267-274. ISBN 978-9975-46-253-2.

11. Chitoroga L. *Geneza scrisului*. În: Practica psihologică modernă. Materialele conferinței practico-științifică cu participare internațională, 25-27 septembrie, 2015. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”, p.105-109. ISBN 978-9975-46-265-5.

12. Chitoroga L. *Specificul dificultăților de învățare*. În: Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului: 75 de ani de la fondare. Materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor pentru de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic. Vol. 1, Chișinău: Tip. UPS "Ion Creangă", 2015, p.90 -96. ISBN 978-9975-46-238-9.

13. Chitoroga L. *Tulburările de motricitate - factor al disgrafiei*. În: Relația sărăcie-persoane în dificultate: aspecte psiho-sociale. Materialele conferinței științifice cu paricipare internațională, 13-14 februarie, 2013, p. 128-132. Chișinău: Tip. UPS „Ion Creangă”. ISBN 978-9975-46-114-6.

14. Chitoroga L. *Tiparele de atașament ale copilului mic*. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conf. de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012. Chișinău: Tip. UPS "Ion Creangă", 2013, p.93-99. ISBN 978-9975-46-144-3.

15. Chitoroga L. *Sistemul de valori deficitar – factor determinant al agresivității la adolescenți*. În: Diminuarea violenței în sistemul educațional: probleme și perspective de soluționare. Materialele conf. șt. Internaționale. Chișinău: Garomont-Studio, 2012, p.384 -392. ISBN 978-9975-4442-0-0.

16. Chitoroga L. *Recomandări pentru profilaxia disgrafiei*. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Materialele conf. de totalizare a muncii șt. și șt.-

didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2003. Vol. 1, Chișinău: Tip. UPS "Ion Creangă", 2004, p. 120-124. ISBN 9975-921-66-3.

17. Chitoroga L. *Rolul chinesteziei verbale în însușirea scrierii*. În: Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului. Materialele conf. de totalizare a muncii șt. și șt.-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2001. Vol. 1, Chișinău: Tip. UPS "Ion Creangă", 2002, p.420-423.

18. Chitoroga L. *Disgrafia – etiologie și consecințe*. În: Investigații pedagogice și psihologice, Ed. a IV-a, Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1999, p. 126-130.

19. Chitoroga L. *Dislalia – puncte de referință în literatura de specialitate*. În: Investigații pedagogice și psihologice (*Culegere de articole ale tinerilor savanți*), Ed. a III-a, Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1998, p. 186-190.