

PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ

PARTICULARITĂȚILE DEZVOLTĂRII PERCEPTIVE A ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI SCRIS

THE PECULIARITIES OF THE PERCEPTUAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES IN WRITTEN LANGUAGE

Lucia CHITOROGA

Termeni-cheie: dificultăți de învățare a limbajului scris (DÎLS), percepția relațiilor spațiale, orientarea spațio-temporală, discriminarea identicului de simetric.

Rezumat

Articolul reprezintă un studiu comparativ care își propune să investigheze particularitățile dezvoltării perceptive ale elevilor mici cu dificultăți de învățare a limbajului scris (DÎLS) în raport cu cei fără dificultăți de învățare a acestui limbaj. Studiul a evidențiat diferențe statistice semnificative între cele două loturi la nivelul percepției configurațiilor spațiale, al fuzionării și integrării factorului spațial cu cel motric (funcția perceptiv-motorie), de asemenea, la nivelul maturității schemei corporale și al orientării spațio-temporale (discriminarea identicului de simetric în structurile grafice).

Keywords: written language learning predicaments, perception of spatial relations, spatial and temporal orientation, discrimination of identic symmetry.

Abstract

This article represents a comparative study, which aims to investigate the development of perceptual peculiarities of primary level children with written language learning predicaments (WLLP), compared to those without predicaments in learning the written language. The experimental research showed statistically significant differences between these two groups, at the level of spatial configurations of perception, of fusion and integration of space factor with the mobile one (perceptive-mobile function), as well as, at the dimension of body scheme maturity and in spatial-temporal orientation (discrimination of identic symmetry in the graphic structures).

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, elaborarea strategiilor rezolu-

tive și renunțarea la tentațiile externe. Există posibilitatea apariției unor sincope, obstacole, oscilații în organizarea activității de învățare, cu efecte negative asupra calității acesteia [4].

J. Bruner [1] le numește ”blocaje

ale învățării”, considerând că acestea duc la diminuarea gradului de asimilare al informației școlare, la evitarea angrenării în sarcinile școlare, la ineficiența învățării. Aceste blocaje pot fi determinate de factori anatomo-fiziologici sau psihologici.

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.[6]. Ele se dezvoltă în mediul școlar, care este pentru copil unul riguros, solicitant și anxiogen. ”Școala și contactul cu ea ... generează dificultățile de învățare ... le deconspiră rând pe rând...infaibil și exhaustiv. Dificultățile de învățare se conturează în timpul și pe parcursul învățării...” [4, p.13].

M. M. Bezrukih afirmă că 90% dintre elevii care merg în clasa întâi au un nivel înalt al motivației de învățare, și-au dorit să învețe la școală. În primele luni de școlarizare, proaspeții elevi se străduiesc, sunt gata să-și facă temele ore în șir, vibrează cu toată ființa la orice reușită, totuși în luna decembrie 60% dintre acești elevi manifestă o aversiune accentuată pentru învățare, iar 40 % dintre ei, deja, dau primele semne ale dificultăților de învățare.

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 poartă numele de dificultăți de învățare. [7, p.13]

Încadrarea în sistemul organizat al educației școlare reprezintă, pentru copil, doar prima treaptă din lungul urcuș al dezvoltării capacităților intelectuale.

Formarea abilităților și a deprinderilor intelectuale de bază devine imposibilă în lipsa achiziției instrumentelor de bază, fără de care nici instruirea școlară nu poate fi concepută – limbajul scris-citit.[3, 5]

Cuvântul scris devine purtător de sens și semnificație, iar învățarea limbajului scris îi permite copilului trecerea la o treaptă superioară în dezvoltarea limbajului și a tuturor proceselor psihice.

Scrisul este unul dintre cele mai complexe tipuri ale activității umane, se datorează conlucrării diferitor zone ale creierului, are o structură psihofiziologică complexă, iar procesul de învățare și consolidare a acestuia durează toată perioada școlarității mici. [9]

Abordarea complexă a limbajului scris, a caracteristicilor psihologice și psiholingvistice, a conținutului și structurii acestuia o găsim în lucrările lui Vâgotskii L. S., Luria A. R., Țvetkova L. S., Leontiev A. A., Lalaeva R. I., Babina G. V., Gorbunova S. Iu. ș. a.

A. S. Țvetkova consideră că structura scrierii, ierarhia proceselor psihice care condiționează și asigură învățarea scrisului poate fi sintetizată pe 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 - fonemul în grafem). Dezvoltarea percepțiilor auditive, vizuale, a motricității, precum 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 al instrumentarului psihologic pentru învățarea voluntară a limbajului scris. Pregătirea psihologică include nivelul de dezvoltare al proceselor psihice: percepția, atenția, memoria, gândirea (și operațiile ce o asigură: analiza, sinteza, comparația, generalizarea, abstractizarea etc.). În acest nivel sunt integrate și procesele indispensabile organizării oricărei activități: motivația, autoreglajul voluntar și emoțional, precum și însușirile personalității.

Conservarea și dezvoltarea optimă a acestor verigi este definitorie pentru învățarea eficientă a limbajului scris. Nedezvoltarea proceselor psihice cognitive ale elevului mic poate fi cauza determinantă a dificultăților de învățare a limbajului scris (Luria A. R., Levina R. E., Boskis R. M., Nazarova L. K., Kadocikin M. N., Soloviova A. N., Bein E. S. ș. a.).

Dificultățile de învățare a limbajului scris (DÎLS) sunt perturbări ale procesului de învățare școlară exprimate prin sincope semnificative în achiziția și utilizarea limbajului scris, care nu sunt cauzate de deficiențe neurologice, mentale, senzoriale, motorii sau deprivare educativă, social-culturală și economică.

Alterări ale randamentului școlar, dificultățile de învățare ale limbajului scris se concretizează în erori la nivelul literelor, erori sintactice, erori de punctuație până la organizarea scriptului în pagină.

Problema dificultăților de învățare a limbajului scris la elevii mici a fost abordată de un șir important de cercetători (Kirk S., Bateman B., Critchley M., Critchley E., Debray-Ritzen P., Debray F. J., Lafon R., Toncescu N., Străchina-

ru I., Verza E., Ungureanu D., Țvetkova L. S., Pravdina O. V., Lalaeva R. I., Mikadze Iu., Bezrukih M. M., Ahutina T. V., Farber D. A. ș. a.), cu toate acestea, actualitatea și necesitatea studierii ei nu scade, ba dimpotrivă, sporește.

Actualitatea problemei luate în dezbatere se explică prin faptul că scrisul și citirea se transformă treptat, din scopuri ale învățării, în mijloace de achiziție a cunoștințelor. În caz că mijloacele de achiziție a cunoștințelor sunt precar dezvoltate, în plus sunt neglijate de învățători și părinți sau puse pe seama lenei și dezinteresului elevului, rezultatul inevitabil este eșecul școlar. Mai mult decât atât, dificultățile care persistă, erodează treptat încrederea elevului în sine, iar eșecurile repetate, îl determină la renunțări, teama de a se implica, o slabă motivație școlară.

Majoritatea autorilor susțin ideea conform căreia DÎLS nu sunt nici monocauzale, nici monosimptomatice. Ei consideră (Bezrukih M. M., Ahutina T. V., Semago N. I.) că elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris se remarcă frecvent prin inegalitate și dezechilibru al dezvoltării proceselor psihice cognitive: percepția, atenția, memoria, gândirea.

Scrisul, ca proces psihic complex, este tributar transformării informației vizuale și acustico-articulatorii în scheme motorii (grafeme). Prin urmare, prima verigă funcțională solicitată în învățarea scrisului este percepția. Analizatorii noștri sunt în permanență bombardați de stimuli externi, iar registrul perceptiv este capabil să selecteze informațiile, favorizând procesarea mai laborioasă doar a celor necesare. La nivel perceptiv, se face integrarea caracteristicilor unui stimul într-o imagine mentală semnificantă.

Nedezvoltarea percepției spațiale și tempoul mai lent al activității unui elev mic, cumulate cu anticiparea anxioasă a eșecului, totdeauna are influențe nefaste asupra scrisului unui elev [8].

Inexactitatea percepțiilor elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris transpare în situații elementare de transcriere a unui text sau de reproducere a unor modele expuse vizual. Lentoarea și nedezvoltarea operațiilor perceptiv-motorii reduc viteza de procesare a informației. Încetinirea prelucrării informației este determinată de tulburări de orientare, de lentoarea decurgerii operațiilor perceptiv-motorii, de labilitatea reprezentărilor, de slaba diferențiere auditivă și vizuală.

J. Williams (apud. G. Burlea [2]) susține că funcția perceptiv-motorie cu cele două subcomponente ale ei (senzorială și motorie) are un rol determinant în învățarea limbajului scris. Componenta senzorială este responsabilă de recepția și prelucrarea senzorială a stimulului perceput. Cea de-a doua componentă este responsabilă de declanșarea activității motorii [2].

Prin urmare, identificarea nivelului de dezvoltare perceptivă al elevilor cu DÎLS devine obiectivul prim în cercetarea diagnostică a acestora. Acești elevi vor fi numiți în continuare abreviat elevi cu **DÎLS**

Prezentul articol reprezintă o secvență dintr-o cercetare experimentală mai amplă, care a avut ca obiectiv principal dezvoltarea specificului de dezvoltare a percepției la elevii cu DÎLS, comparativ cu elevii fără dificultăți de învățare a limbajului scris.

În contextul ideilor abordate anterior am formulat două ipoteze de cercetare.

I. presupunem că *ar exista diferențe în dezvoltarea funcției perceptiv-motorii la elevii cu DÎLS și la elevii grafici.*

II. *elevii cu DÎLS s-ar caracteriza prin imaturitatea schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară, spiritul de observație slab dezvoltat și dificultăți ale memoriei de lucru.*

Cercetarea a fost realizată pe un **eșantion de 253 elevi** din clasa a doua din orașul Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 8-9 ani. În baza aplicării unor probe de cercetare a limbajului scris, au fost depistați 51 de elevi cu dificultăți de învățare a limbajului scris, care au constituit lotul experimental.

Analiza lotului de elevi cu **DÎLS**, sub aspectul apartenenței de gen, a relevat că **7,11% (18) sunt fete, iar 13,04 % (33) sunt băieți.** Astfel, am constatat că, frecvența fetelor ce se confruntă cu dificultăți de învățare a limbajului scris este mai mică decât cea a băieților. Băieții sunt mai afectați de dificultățile de învățare a limbajului scris decât fetele. Drept repere de comparație pentru datele elevilor cu dificultăți de învățare a limbajului scris ne-au servit rezultatele a 38 de elevi fără dificultăți de învățare a limbajului scris, selectați aleator, numiți în articolul de față elevi grafici. **Lotul de elevi grafici** a fost alcătuit din **19 fete și 19 băieți.**

Probarea justetei și validității primei ipoteze potrivit căreia ar exista diferențe în dezvoltarea funcției perceptiv-motorii la elevii cu DÎLS și la elevii grafici am realizat-o prin aplicarea testului Bender-Santucci. Proba reprezintă 5 figuri geometrice îmbinate în diferite modele prin intermediul cărora se măsoară nivelul de dezvoltare al funcției perceptiv-motorii, adică abilitatea

de a percepe cu exactitate relații și configurații spațiale, gradul de fuzionare și integrare a factorului spațial cu cel motric.

Distribuția datelor la testul Bender-Santucci (fig. 1) atestă că 1,96% dintre elevii cu DÎLS și 13,51% dintre elevii grafici manifestă un nivel înalt de dezvoltare al funcției perceptiv-motrice;

11,76% din elevii cu DÎLS și 43,24% dintre elevii grafici prezintă performanțe peste nivelul mediu; 45,09% din elevii cu DÎLS și 37,83% din elevii grafici se încadrează nivelului mediu; 31,37% din elevii cu DÎLS și 2,70% din elevii grafici dau dovadă de un nivel slab, iar la nivelul foarte slab se plasează 10% din elevii cu DÎLS și nici unul dintre elevii grafici.

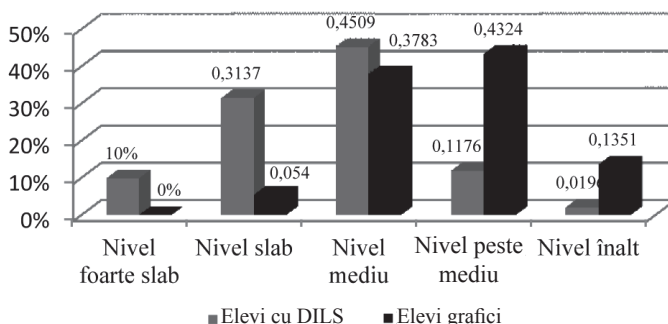


Fig. 1. Distribuția rezultatelor la testul Bender-Santucci

Cumularea frecvențelor de nivel slab (31,37%) și foarte slab (10%) ale elevilor cu DÎLS ne arată că 41,37% dintre aceștia (și doar 5,40% din elevii grafici) 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.

Rezultatele elevilor cu DÎLS (fig.1) au tendința să graviteze preponderent (76,46%) în jurul nivelului mediu și slab al dezvoltării percepțiilor spațiale, și doar o parte mică din ele ating nivelul peste mediu și înalt (13,72%); rezultatele elevilor grafici de nivel mediu și peste mediu sunt în proporție de 81,07%, iar cele înregistrate la nivelul slab și foarte slab - 5,40 %.

Analiza comparativă a rezultatelor elevilor cu DÎLS (Me=22,00) și a elevilor grafici (Me=31,00) la testul Bender-Santucci prin intermediul metodei neparametrice Mann-Whitney U a atestat o diferență statistic semnificativă la scorul total (U=239,50, p=0,001, la o mărime mare a efectului, r=0.64). Diferențe semnificative dintre cele două loturi de elevi s-au observat și la compararea rezultatelor obținute pentru fiecare din cele 5 figuri ale testului luate separat. (tab. 1)

Compararea celor două loturi cercetate a atestat de asemenea diferențe statistic semnificative (tab. 2) între băieții cu DÎLS (Me=21,97) și băieții grafici (Me=32,26), atât la scorul general al testului, cât și la fiecare figură în parte (U=92,00, p=0,001, la o mărime a efectului r=0.58).

Tabelul 1.

**Diferențele statistic semnificative la testul Bender-Santucci
între elevii cu DÎLS vs elevii grafici**

Figuri	Mann-Whitney U	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (r)
Scor total	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

Tabelul 2.

**Diferențele semnificative statistic la Testul Bender-Santucci
între băieții cu DÎLS vs băieții grafici**

Variabile	Mann-Whitney U	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (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

Tabelul 3.

**Diferențe semnificative statistic între fetele cu DÎLS vs fetele grafice
(Testul Bender-Santucci)**

Variabile	Mann-Whitney U	Prag de semnificație (p)	Mărimea efectului (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

Diferențe semnificative statistic s-au atestat de asemenea între fetele cu DÎLS (Me=20,37) și cele grafice (Me=32,58) atât la scorul general al testului (U=32,50, p=<0,001 la o mărime a efectului r=0,70), cât și la fiecare figură în parte (tab. 3).

Atât băieții, cât și fetele cu DÎLS întâmpină mai multe dificultăți în percepția relațiilor și configurațiilor spațiale, în a și le reaminti cu exactitate, decât colegii lor grafici.

Diferențele statistic semnificative obținute între cele două loturi cercetate la testul Bender-Santucci vin să sprijine ideea avansată în ipoteza noastră că ar exista diferențe în dezvoltarea funcției perceptiv-motorii la elevii cu DÎLS și la elevii grafici.

Elevii cu DÎLS prezintă pronunțate relații deficitare între percepție și motricitate. Funcția perceptiv-motorie a acestor copii este semnificativ carentă, ei întâmpină dificultăți importante

în procesul de percepție a relațiilor și configurațiilor spațiale, le este afectată capacitatea de a surprinde spațiul și forma, de a și le reaminti cu exactitate.

În baza diferențelor statistice semnificative obținute la compararea celor două loturi, putem concluziona că elevii cu DÎLS întâmpină dificultăți serioase în recepția și procesarea unui stimul, care la rândul lor determină perturbări ale redării grafice. Elevii cu DÎLS au tendința de a procesa stimulii grafici doar la nivel fizic, superficial, fără o suficientă decodificare semantică, 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, 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 denotă o funcție perceptiv-motorie armonios dezvoltată. Scrisul ilizibil, inegal, tremurat se atestă în caz de coordonare perceptiv-motorie defectuoasă.

Carențierea procesului perceptiv devine mai evidentă când imaginile

sunt inversate sau răsturnate, fapt care mărește considerabil perioada latentă a recunoașterii obiectelor. Elevii cu DÎLS manifestă deseori o anume imaturitate perceptivă, dificultăți în discriminarea poziției spațiale.

Viabilitatea celei de-a doua ipoteze, care afirmă că elevii cu DÎLS s-ar caracteriza prin imaturitatea schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară, spiritul de observație slab dezvoltat și dificultăți ale memoriei de lucru a fost verificată prin testul Reversal.

Testul Reversal 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. Sarcina subiecților a fost de a bifa itemii cu figurile care nu sunt identice (rămânând cele identice).

Distribuția discriminării corecte a figurilor nonidentice (Figura 2), la elevii grafici relevă tendința acestora de a se plasa la nivelul înalt (34,21%) și peste mediu (36,84%); în timp ce la elevii cu DÎLS aceste tendințe gravitează predominant în jurul nivelului mediu (25,49%) și peste mediu (21,56%). Rata

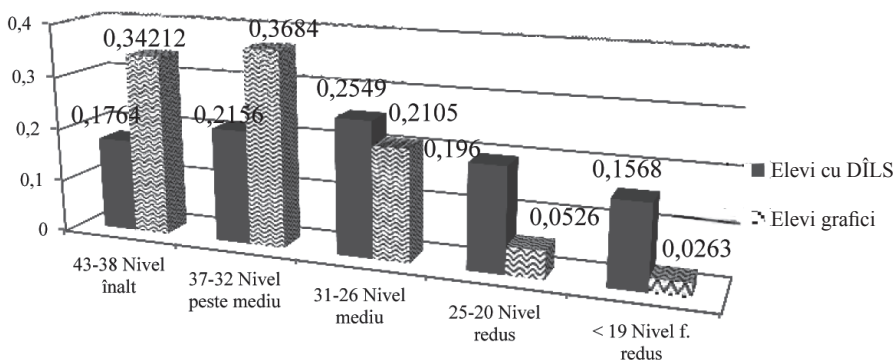


Fig. 2. Distribuția discriminărilor corecte a identicului de simetric (Test Reversal)

considerabilă a subiecților cu DÎLS, plasați la nivelul redus (19,60%) și cel foarte redus (15,68%), denotă dificultatea sporită și severă pe care o încearcă elevii cu DÎLS față de elevii grafici (7,89%) în discriminarea figurilor identice de cele simetrice.

Rata totală de identificare corectă a figurilor nonidentice reprezintă 68,90 % pentru elevii cu DÎLS și 81% - la elevii grafici (tab. 5). Prin urmare, capacitatea

de a discrimina corect figurile identice de cele simetrice este mai înaltă la elevii grafici, decât la elevii cu DÎLS.

Analiza erorilor în discriminarea identicalui de simetric la cele două loturi a evidențiat o rată totală a erorilor comise de 31,09 % pentru elevii cu DILS și de 19% pentru elevii grafici, rezultând că elevii cu DÎLS prezintă o mai mare dificultate în a discrimina identical de simetric, față de elevii grafici (tab. 4).

Tabelul 4.

Rata răspunsurilor corecte vs eronate (Testul Reversal)

Răspunsuri Eșantion	Elevi cu DÎLS (51 elevi)	%	Elevi grafici (38 elevi)	%
Nr. subiecți	51		38	
Total răsp.date	2116		1589	
Total răsp.corecte	1458	68,90%	1287	81,00%
Total erori	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 (tab. 5).

Tabelul 5.

Ponderea categoriilor de erori (Testul Reversal)

	Tipurile de erori	Elevi cu DILS		Elevi grafici	
			%		%
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%

Observăm că cea mai mare frecvență la elevii cu DÎLS – 21,12%, și la elevii grafici – 13,46%, o înregistrează erorile la figurile de tip simetrie dreapta-stânga (tab. 5).

A doua categorie de erori, cu o frecvența mai mare, se referă la perechile de figuri identice: elevii cu DÎLS - 5,29%, iar elevii grafici - 2,95%. A treia catego-

rie de greșeli vizează perechile de figuri total diferite: elevii cu DÎLS atestând 2%, iar elevii grafici - 1%. Erorile, dintr-a patra categorie, prezintă perechile de figuri cu simetrie sus-jos: elevii cu DÎLS -1,60%, iar elevii grafici - 0,69%. Cea de-a cincea categorie de erori este produsă la figurile cu simetrie dreapta - stânga/sus-jos: elevii cu DÎLS - 1,18%, iar elevii grafici - 0,75%.

Prima constatare care se impune din analiza ponderii erorilor la testul Reversal se referă la faptul că toate cele cinci categorii de erori se regăsesc atât în răspunsurile elevilor cu DÎLS cât și în ale celor grafici. A doua constatare: toate tipurile de erori prezintă frecvențe mai înalte la elevii cu DÎLS, decât la elevii grafici.

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 DÎLS și o eroare la elevii grafici, fiind cel mai puțin expuse erorilor de discriminare.

A patra constatare: perechile de figuri total diferite, care nu ar trebui să ridice dificultăți, reprezintă, totuși, 1% din totalitatea erorilor la elevii grafici și 2% la elevii cu DÎLS. În lotul elevilor cu DÎLS aceste erori se datorează preponderent itemului 8, iar în lotul elevilor grafici - exclusiv itemului 8. Cele două figuri ale itemului opt diferă prin faptul că prezintă o linie de 5 mm la prima figura și de 10 mm la cea de-a doua figură. Autorul testului – Edfeldt A.W. – menționează că erorile care apar la itemii cu figuri total diferite semnaleză 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 semnificative dificultăți pentru ambele loturi le produc itemii cu figuri simetrice, și anume cele care vizează simetria de tip dreapta-stânga, atestând o tendiță mai accentuată la elevii cu DÎLS, 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% dintre elevii cu DÎLS.

A șasea constatare: dificultăți nesemnificative pentru elevii cu DÎLS, precum și pentru cei grafici le-au provocat figurile ce prezintă simetrie simultană dreapta-stânga/sus-jos și figurile ce prezintă simetrie sus-jos, doar că valoarea frecvențelor înregistrate este în dezavantajul elevilor cu DÎLS.

Pentru a verifica semnificația statistică a diferențelor constatate din analiza vizuală a frecvențelor am utilizat testul Mann-Whitney U, care a scos în evidență o diferență semnificativă statistic ($U=590,00$, $p=0,002$, cu o valoare medie a efectului $r=0,33$), între elevii cu DÎLS ($Me_1=28,28$) și elevii grafici ($Me_2=34,87$) la scorul figurilor corect marcate.

O diferență semnificativă statistic ($U=442,50$, $p=0,001$, cu o valoare medie a efectului $r=0,46$) am atestat și între elevii cu DÎLS ($Me=16,14$) și cei grafici ($Me=7,95$) la rata erorilor produse.

Putem conchide astfel că există diferențe statistic semnificative privind capacitatea de discriminare a identicului de simetric între elevii cu DÎLS și elevii grafici, fapt confirmat de valorile lui U la figurile corect identificate, precum și la rata erorilor comise.

Comparând rezultatele fetelor cu DÎLS ($Me=26,95$) și ale fetelor grafice ($Me=34,53$), am constatat o diferență semnificativă statistic ($U=93,00$, $p=0,011$ cu o valoare medie a efectului $r=0,41$) la figurile corect marcate, precum și la erorile comise în identificarea identicului de simetric ($U=108,50$, $p=0,031$, cu o valoare medie a efectului $r=0,34$), ($Me=13,47/Me=8,46$).

Compararea datelor obținute de băieții cu DÎLS și cei grafici la testul Reversal a atestat o diferență statistic semnificativă ($U=106,00$; $p<0,001$, cu o valoare mare a efectului $r=0,54$) doar la categoria erori produse în discriminarea identicului de simetric. Prin urmare, băieții cu DÎLS sunt mai derutați de figurile cu simetrie dreapta-stânga, sus-jos, de unde și decurge rata mai mare a erorilor în discriminarea identicului de simetric.

Între fetele și băieții cu DÎLS, la proba Reversal, diferențe nu s-au atestat, fapt care denotă că și unii și alții se confruntă în aceeași măsură cu probleme în discriminarea identicului de simetric.

Cel mai înalt grad de dificultate în procesul discriminării îl prezintă grupurile de figuri cu simetrie stânga-dreapta, ceea ce denotă, conform autorilor testului, stabilizare 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.

Analiza datelor la testul Reversal ne-a permis formularea concluziilor ce urmează.

Elevii cu DÎLS prezintă într-o măsură mai accentuată, decât elevii grafici, tendința de a percepe ca identice figuri-

le care prezintă simetrie în general, capacitatea de a discrimina între identic și simetric fiind puternic influențată de simetria stânga-dreapta.

La elevii cu DÎLS examinați, confuzia între identic și simetric este mai pronunțată decât la cei grafici. 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 perceptivă a lor. Drept exemplu poate servi itemul 55, care poate fi considerat o reprezentare simbolică a două scaune întoarse, producând erori la 43,13% din elevii cu DÎLS.

Un alt exemplu este itemul 82, care reprezintă cifra trei și imaginea reflectată a acesteia (ca în oglindă). Deși simetricul lui trei nu mai reprezintă cifra trei, totuși 49% dintre subiecții cu DÎLS au atribuit o semnificație identică celor două simboluri. Identitatea celor două obiecte a fost judecată ignorându-se amplasarea spațială, fără a se face uz de repere spațiale.

Datele obținute la testul Reversal constituie un argument solid în favoarea ipotezei a doua care afirmă că elevii cu DÎLS se caracterizează prin imaturitatea schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară, spiritul de observație slab dezvoltat și dificultăți ale memoriei de lucru. Aceasta ne îndreptățește să considerăm că și ipoteza a doua a studiului nostru a fost confirmată.

Elevii cu DÎLS denotă o capacitate mai redusă de recunoaștere a figurilor identice în raport cu cele inversate sau simetrice, dificultăți în distingerea iden-

ticului de simetric în structurile grafice, trădează imaturitatea psihofiziologică a acestor copii, care la rândul-i determină inconsistența schemei corporale, orientarea spațio-temporală deficitară și dificultăți ale memoriei de lucru.

Rata mare a erorilor de discriminare a identicului de simetric în structurile grafice atestă imaturitatea perceptivă a copilului. Capacitatea de a distinge simetricul de identic nu este deloc neglijabilă, ea poate fi considerată un indicator sigur al stadiului de dezvoltare și maturizare pe care copilul l-a atins sau nu.

Concluzii. Rezultatele analizei datelor experimentale prezentate ne permit să conchidem că există diferențe semnificative între elevii cu DÎLS și cei grafici, sub aspectul dezvoltării funcției perceptiv-motorii. La elevii cu DÎLS este mai slab dezvoltată abilitatea de a percepe cu exactitate relații și configurații spațiale, gradul de fuzionare și integrare al factorului spațial cu cel motoric se realizează cu dificultăți. Elevii cu DÎLS prezintă capacități mai reduse de discriminare a identicului de simetric, fapt care denotă imaturitatea schemei corporale a acestora, orientarea spațio-temporală deficitară și dificultăți ale memoriei de lucru.

Bibliografie

1. Bruner, J. *Procesul educației intelectuale*. București: Editura Științifică, 1970. - 217 p.
2. Burlea, G. *Tulburările limbajului scris-citit*. Iași: Polirom, 2007. - 264 p.
3. Păunescu C. *Tulburările limbajului scris*. București: E.D.P., 1967. - 232 p
4. Ungureanu D. *Copiii cu dificultăți de învățare*. București: E.D.P., 1998. - 290 p.
5. Абсатова К. А., Мачинская Р. И. *Коррекция трудностей письма, связанных с невнимательностью у младших школьников*. Москва: Просвещение, 2012. - 61с.
6. Ахутина Т. В. *Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика*. В: *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция*. Москва: МПСИ, 2001, с. 7-20.
7. Безруких М. М., Фарбер Д. А. *Методологические подходы к проблеме возрастного развития*. В: *Физиология роста и развития детей и подростков*: Институт педиатрии, 2005, с. 56 -71.
8. Безруких М. М. *Обучение письму*. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2009. - 608 с.
9. Лурия А. Р. *Письмо и речь: Нейролингвистические исследования*. Москва: Академия, 2002. - 352 с.

Primit la redacție 08.02.2017

Lucia CHITOROGA,

PhD student,
senior lecturer at Psychology Department,
Pedagogical University "I. Creangă" of
Chisinau, Moldova
Email: lucia.chitoroga@gmail.com