

Aplicații ale teoriilor psihopedagogice validate științific pentru activizarea potențialului cognitiv al elevilor

Oana PREDA, Vasile Radu PREDA¹

Abstract

The present study, in the first part offers one synthesis of psycho-pedagogical theory – scientific validates - elaborated by Vygotski, Feuerstein, Bruner and Audy. In experimental part, the study offers an analysis of the psychological, pedagogical and didactics approaches and methods utilizing for development of authentic cognitive potential of the pupils.

From a scientific point of view, at the root of the theoretical and pragmatic approach to educational processes meant to foster integration lies the undeniable truth that instructional systems and practices must activate the genuine psychological potential of each and every child.

Educational reforms in inclusive education, when based on teamwork, require the employment of a social-constructivist and psycho-pedagogical theory and framework combined with the presence of highly-specialised practitioners.

Keywords: psycho-pedagogical theory, cognitive potential, instructional systems, educational processes, didactics approaches, inclusive schools.

Teorii ale dezvoltării cognitive validate științific

Teoria învățării mediate și a zonei proximei dezvoltări (L.S. Vîgotski, R. Feuerstein)

Dezvoltarea copilului este fundamentată pe instruire și colaborare cu adultul implicat în învățarea mediată (Vîgotski, 1972). Pentru optimizarea capacității de învățare, Feuerstein și colaboratorii (1994) au utilizat Experiența de Învățare Mediată (Mediated Learning Experience - MLE), ca modalitate de a corecta funcționarea cognitivă defectuoasă a copiilor cu cerințe educative speciale. Funcțiile cognitive deficitare sunt generate de absența sau insuficiența experienței învățării mediate. Experiența de Învățare Mediată determină diferențele de dezvoltare cognitivă dintre elevi, chiar dacă aceștia trăiesc în aceleași condiții de stimulare, deoarece mediarea psihopedagogică influențează

buna funcționare cognitivă. Mediarea psihopedagogică utilizează tehnici și metode de stimulare și dezvoltare cognitivă validate științific (Debray, 1989; Perraudeau, 1996).

Criteriile care direcționează mediatorul în interacțiunile lui cu elevul sunt: intenționalitatea și reciprocitatea; transcendența - care presupune depășirea nevoilor imediate ale sarcinii posibilitatea de a atinge, astfel, scopuri mai îndepărtate; mediarea semnificației; mediarea sentimentului de competență; mediarea reglării și controlului comportamentului (Debray, 1989, p. 21).

În cursul experienței învățării mediate se produc continuu interacțiuni între profesorul mediator și elev:

Mediere	Mediere
Sarcina de învățare ↔ Elev ↔ Răspuns	

Elevul devine din ce în ce mai capabil să facă față diferitelor sarcini școlare, îmbogățindu-și repertoriul de comportamente cognitive eficiente.

Interacțiunile psihopedagogice mediate depășesc nevoile imediate ale sarcinii didactice, urmărindu-se achiziționarea de noi concepte, principii și strategii care vor fi folosite dincolo de cadrul restrâns al problemei prezente. Prin generalizare, principiile și strategiile dobândite prin *Experiența de Învățare Mediată* sunt transferate în alte domenii de activitate școlară și extrașcolară.

Prin medierea psihopedagogică stimulii, respectiv cerințele implicite și explicite din mediu sunt înțelese și au efect pozitiv asupra procesului rezolutiv realizat de elev. Astfel, elevul devine din ce în ce mai apt să facă față diferitelor sarcini și probleme, rezolvându-le în mod eficient. Totodată, își îmbogățește repertoriul de comportamente cognitive autonome. Este satisfăcătoare doar acea învățare care prin mediere atinge zona proximei dezvoltări, ceea ce este posibil numai în interrelația nemijlocită a copilului cu adulții care au rol de mediator (L. S. Vîgotski, 1972, p. 318). Zona proximei dezvoltări se definește ca distanța dintre nivelul actual și nivelul potențial de dezvoltare. Dacă nivelul prezent de dezvoltare indică funcțiile cognitive care sunt deja funcționale, zona proximei dezvoltări indică acele funcții care sunt în proces de dezvoltare, respectiv potențialul real al copilului. Cu cât această zonă este mai largă, cu atât capacitățile și potențialul respectivului copil sunt mai dezvoltate.

Teoria și practica „îmbogățirii instrumentale” (R. Feuerstein și colaboratorii (1980)

Programul de îmbogățire instrumentală, cuprinde instrumente psihopedagogice și sarcini ce vizează o funcție cognitivă specifică, dar se adresează și altor funcții cu care aceasta se relaționează. Printr-o expunere sistematică la anumite experiențe proiectate pentru dezvoltarea funcțiilor cognitive deficitare și dezvoltarea operațiilor gândirii se poate activa autenticul potențial intelectual al copiilor (Feuerstein și colaboratorii, 1980,1996, Bûchel, 1990)

Corectarea funcțiilor cognitive deficitare este unul dintre obiectivele importante ale Programului de îmbogățire instrumentală. Programul își propune obiective ce țin de modificarea structurii cognitive a individului cu performanțe de nivel scăzut prin expunere la o anumită experiență specifică, aplicată sistematic, prin remedieri și reluări ale activităților formative destinate dezvoltării funcțiilor cognitive deficitare și achiziționării de noi structuri și operații mintale.

În procesul de evaluare dinamică formativă este nevoie să se înțeleagă relația dintre caracteristicile sarcinii și capacitatea de rezolvare a acesteia de către elev

Obiectivele programului Instrumental Enrichment sunt de a corecta deficiențele cognitive și de a oferi elevilor instrumentele, conceptele, strategiile și tehnicile necesare funcționării învățării independente, creșterii motivației pentru învățare și dezvoltării metacogniției. Pe scurt, îi

ajută pe elevi să învețe cum trebuie să învețe (Feuerstein și colaboratorii, 1980; Debray, 1989).

Pe baza psihodiagnosticului dinamic formativ, a informațiilor referitoare la coeficientul de educabilitate al elevilor, programul de îmbogățire instrumentală, urmărește atingerea unor obiective care contribuie la dezvoltarea funcțională a structurii cognitive a elevilor cu performanțe de nivel scăzut (Feuerstein și colaboratorii, 1996).

Teoria actualizării potențialului intelectual (API) - Pierre Audy, 1993.

Actualizarea potențialului intelectual (API) este un program bazat pe o tehnică de remediere cognitivă, elaborat în Canada de Pierre Audy, fiind o sinteză a principalelor idei și bune practici psihopedagogice din lucrările lui Feuerstein și ale colaboratorilor (1980, 1994, 1996) referitoare la modificabilitatea cognitivă, mediere pedagogică și “îmbogățirea instrumentală” și ale lui Sternberg (1985) referitoare teoria triarhică a inteligenței și la rolul strategiilor metacognitive în rezolvarea problemelor. Sternberg propune un model integrat de tratare a informațiilor, depășind abordarea relativ dispartă a funcțiilor cognitive din teoriile anterioare referitoare la funcționarea inteligenței. Astfel, Sternberg (1985) distinge metacomponentele (gestionarea strategiilor disponibile), componentele de performanță (tratarea eficientă a informațiilor) și componentele de achiziție a cunoștințelor. Aceste trei tipuri de componente sunt în interacțiune constantă și influențează dezvoltarea cognitivă și performanțele

intelectuale, formând un sistem de dezvoltare a inteligenței, numit “inteligență triarhică”. Dacă apar disfuncții în una dintre aceste trei tipuri de componente, ritmul de dezvoltare a inteligenței este mai lent și nivelul performanței nu atinge nivelul care ar trebui să fie în raport cu potențialul individului. Reglarea funcțiilor cognitive se realizează prin metacomponente, respectiv prin metastrategii. Sternberg insistă asupra rolului central al metacomponentelor, care organizează și dirijează funcționarea de ansamblu a componentelor de tratare a informației.

Programul “Actualizarea potențialului intelectual” (API) dorește să compenseze privarea de stimulare cognitivă și absența medierii în cazul unor copii la care din aceste cauze se poate produce o întârziere în dezvoltarea unor funcții intelectuale.

Sunt două maniere de abordare a API: fie se apelează la o lecție (activitate) de mediere care permite învățarea de către elevi a unei strategii de rezolvare a problemei sau a unui principiu de viață, fie se urmărește învățarea a 24 de abilități comportamentale în contextul medierii care constituie pentru profesor un instrument de intervenție psihopedagogică. Principalele abilități formate prin mediere sunt: intenționalitatea; reciprocitatea; semnificația; armonia; transpoziția și transferul. Prin învățarea de către elevi a unor strategii activizante pentru actualizarea potențialului lor intelectual se urmărește atenuarea sau eliminarea unor dezechilbre de ordin social și/sau școlar.

Programul “Actualizarea potențialului intelectual” – prin denumirea sa – poate da impresia că această tehnică se referă doar la dimensiunea intelectuală. Dar, pentru ameliorarea strategiilor cognitive, programul ia în seamă și dimensiunea afectivă și psiho-socială. În contextul acestei tehnici psihopedagogice, conceptul “potențial intelectual” trebuie analizat și ca “potențial inter-individual”. Astfel, alături de strategiile de rezolvare a problemelor, programul include și asimilarea unor principii de viață bazate pe controlul emoțiilor. Audy (1993) menționează importanța suportului afectiv, precum și al resurselor psihopedagogice care influențează memorarea/învățarea și creativitatea.

Teoria genetic-cognitivă și structurală (J. S. Bruner, 1970)

Jerome Bruner (1970 a, 1970 b) fost interesat de identificarea manierei optime de învățare a elevilor și de remodelarea practicilor educaționale menite să promoveze această modalitate de învățare. Interesul lui Bruner pentru dezvoltarea cognitivă a copiilor derivă din preocuparea sa pentru modul de funcționare al unor procese cognitive, referindu-se în special la formarea și dezvoltarea conceptelor și la capacitatea de rezolvare a problemelor.

La fel ca în teoria lui Vîgotski referitoare la importanța medierii psihopedagogice, în lucrările lui Bruner (1970 a, 1970 b) se accentuează rolul de mediator pe care îl are adultul în sprijinirea copilului care învață să rezolve o problemă sau să-și organizeze conduitele. Psihologul american este de părere că în procesul de instruire nu trebuie neapărat să se

aștepte apariția unui stadiu de dezvoltare cognitivă, deoarece instruirea poate grăbi apariția acestuia dacă se folosesc metode și tehnici adecvate. Astfel, se îmbunătățește capacitatea elevului de a învăța prin expunere directă la stimuli, iar modificarea cognitivă structurală este facilitată. Copilul și tânărul care învață selectează și transformă informația, construiește ipoteze și adoptă decizii sprijinindu-se pe structurile sale cognitive. Astfel structurile cognitive (scheme, modele mentale) oferă organizare și semnificație experiențelor și permit elevului să meargă dincolo de informația dată.

Bruner (1970 b, p.21-28) a formulat câteva principii necesare pentru înțelegerea dezvoltării intelectuale:

1. Dezvoltarea se caracterizează prin creșterea treptată, prin instruire și autoinstruire a independenței răspunsului față de natura imediată a stimulului.
2. Dezvoltarea depinde de interiorizarea semnificației evenimentelor într-un sistem de depozitare care să permită achiziții ulterioare.
3. Dezvoltarea intelectuală implică o capacitate crescută a individului de a-și exprima sieși și altora, cu ajutorul cuvintelor și al simbolurilor, ceea ce a făcut sau va face.
4. Dezvoltarea intelectuală se bazează pe o interacțiune sistematică și contingentă între un îndrumător și cel care învață.
5. Predarea este facilitată de limbaj, care intervine ca instrument cu ajutorul căruia individul ordonează realitatea înconjurătoare.

6. Dezvoltarea intelectuală se caracterizează prin creșterea capacității individului de a opera simultan cu mai multe alternative, de a tinde către urmărirea mai multor succesiuni de fapte în aceeași perioadă de timp și de a aloca timp și atenția corespunzătoare acestor solicitări multiple.

Bruner (Bruner, 1970 b) subliniază faptul că în fiecare stadiu de dezvoltare copilul are un mod propriu de a privi lumea înconjurătoare și de a și-o explica. Tocmai de aceea, învățarea trebuie să se bazeze pe principiul conform căruia orice noțiune poate fi prezentată corect și folositor copiilor, dacă ținem seama de modul lor de gândire corespunzător stadiului dezvoltării inteligenței în care se află.

După opinia lui Bruner învățarea și cunoașterea se poate desfășura prin trei modalități distincte:

1. Modalitatea activă bazată pe acțiune, realizată prin manipularea liberă a obiectelor și prin exersare. Astfel de acțiuni sunt indispensabile pentru formarea priceperilor și a deprinderilor, dar și pentru achiziționarea primelor cunoștințe.
2. Modalitatea iconică se bazează pe imagini în special vizuale, această modalitate fiind guvernată de principiile organizării perceptive, fără manipularea efectivă a obiectelor.
3. Modalitatea simbolică reprezintă un important salt în dezvoltarea cognitivă și constă în înlocuirea imaginilor cu simboluri ale lucrurilor (cuvinte sau alte semne

convenționale) care, prin semnificațiile lor abstracte, sunt superioare acțiunii și imaginii permițând apariția conceptelor. Prin modalitatea simbolică, procesul de cunoaștere surprinde esențialul din obiectele și fenomenele prezentate (Bruner, 1970 b, p. 21-28).

Aceste trei niveluri ale cunoașterii nu sunt separate în mod strict. Dimpotrivă, ele se află într-o înlănțuire logică și cronologică, fiecare servind drept sprijin celorlalte, elevul urmând fie un demers inductiv (de la concret la abstract), fie unul deductiv (de la abstract la concret).

Bruner recunoaște aspectul social al învățării și evidențiază rolul limbajului în dezvoltare, limbaj care nu numai că reflectă experiența, dar o și transformă. El avansează conceptul de „reciprocitate” definit ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unui obiectiv” (Bruner, 1970 a, p. 69). Astfel, reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului ” (Bruner, 1970 a, p. 70). Aceste idei susținute de Bruner sunt, de fapt, o pledoarie pentru învățarea prin cooperare.

Bruner (1970 b, p. 41) sugerează că procesul de instruire trebuie să asigure participarea reală, activizarea elevului: „A instrui pe cineva nu este o chestiune

de înmagazinare de rezultate (memorare de informații), ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe; nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici biblioteci vii în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuși matematic, să privească fenomenele asemenea unui istoric, să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor. Cunoașterea este un proces, nu un produs imuabil.“

O altă consecință ce rezultă din teoria lui Bruner se referă la faptul că eșecul școlar al unor elevi poate să aibă și alte explicații plauzibile, obiective, pe lângă lipsa de pregătire și interes al acestora. În opinia lui Bruner există cel puțin alte două explicații:

4. Disciplinele pe care trebuie să le parcurgă elevii nu sunt predate într-o manieră care să satisfacă modalitatea de cunoaștere specifică fiecărui elev (acțională, iconică, simbolică). Se desprinde de aici ideea cu privire la structurarea curriculum-ului în spirală: tratarea și apoi reluarea unor concepte la vârste diferite, dar cu o mai mare complexitate.
5. În proiectarea și implementarea procesului de instruire se ignoră dimensiunea culturală a învățării. Prin urmare, recomandarea lui Bruner este ca predarea unei discipline să se facă astfel încât să se pornească de la modalitatea de gândire modelată socio-cultural, cu care operează elevul în asimilarea cunoștințelor specifice unor discipline din aria curriculară.

Investigarea modalităților de aplicare de către profesori a principiilor și strategiilor de activizare a potențialului cognitiv al elevilor

1. Obiectivul investigației: Evidențierea gradului de aplicare de către profesori în procesul de predare-învățare a principiilor și strategiilor de activizare a potențialului cognitiv al elevilor, bazate pe teoriile și practicile psihopedagogice propuse de Vîgotski (1972), Brunner (1970) Feuerstein și colaboratorii (1980, 1994, 1996), Bûchel (1990), Audy (1993).
2. Participanți – profesori din județele Cluj și Sibiu: 90 profesori care predau în școli speciale; 60 profesori care predau în clase integratoare; 100 profesori din învățământul de masă non-incluziv. Menționăm că profesorii investigați au urmat un modul psihopedagogic în cadrul căruia li s-a predat esența teoriilor și strategiilor de activizare a potențialului cognitiv al elevilor.
3. cMetoda: Ancheta pe bază de chestionar. Chestionarele au fost distruse în mod direct sau on-line.
4. Ipoteza: Principiile psihopedagogice și strategiile de activizare a potențialului cognitiv al elevilor, bazate pe teoriile lui Vîgotski, Feuerstein, Audy, Brunner sunt aplicate mai mult în învățământul special și în școlile integratoare decât în învățământul de masă.

Analiza și discutarea datelor

Pentru a verifica ipoteza, am procedat la analize statistice încrucișate. Analiza datelor cuprinse în tabelul 1 ne arată că profesorii din învățământul de masă reușesc mai frecvent să proiecteze și să realizeze predarea-învățarea ca un proces interactiv, competențele elevilor permițând această abordare didactică, față de cadrele didactice din învățământul special și din clasele

integratoare care predau unor elevi cu deficite cognitive sau cu dificultăți de învățare. În schimb, cadrele didactice din învățământul special și din clasele integratoare care predau unor elevi cu deficite cognitive sau cu dificultăți de învățare utilizează mult mai frecvent metodologia „îmbogățirii instrumentale” elaborată de Feuerstein și ghidarea învățării (tabelul 2 și tabelul 3).

Tabelul 1. Proiectarea predării - învățării ca un proces interactiv * Forma de învățământ

Proiectarea predării - învățării ca un proces interactiv * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total N
		de masă N	special N	Integrat N	
Concepți predarea- învățarea ca un proces interactiv?	uneori	30	30	10	70
	adesea	40	40	30	110
	întotdeauna	30	20	20	70
Total profesori		100	90	60	250

Tabelul 2. Aplicarea metodologiei „îmbogățirii instrumentale” * Forma de învățământ

Aplicarea metodologiei „îmbogățirii instrumentale” * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total N
		de masă N	special N	integrat/ N	
Aplicați metodologia „îmbogățirii instrumentale”?	uneori	40	10	10	60
	adesea	40	20	20	80
	întotdeauna	20	60	30	110
Total profesori		100	90	60	250

Având în vedere caracteristicile proceselor cognitive deficitare ale elevilor din învățământul special și din clasele integratoare, respectiv dificultățile de învățare ale acestor elevi, profesorii ghidează învățarea, reiau mai

des explicațiile, oferind totodată mai frecvent un feedback adecvat la întrebările sau răspunsurile elevilor (tabelele 3, 4 și 5)

Tabelul 3. Ghidarea învățării * Forma de învățământ

Puneți accent pe ghidarea învățării * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total N
		de masă N	special N	integrat N	
Puneți accent pe ghidarea învățării ?	uneori	40	10	10	60
	adesea	40	20	10	70
	întotdeauna	20	60	40	120
Total profesori		100	90	60	250

*Tabelul 4. Reluarea explicațiilor * Forma de învățământ*

Explicați din nou dacă elevii nu au înțeles * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total
		de masă N	Special N	integrat N	N
Explicați din nou dacă elevii nu au înțeles ?	adesea	65	30	15	110
	întotdeauna	35	60	45	140
Total profesori		100	90	60	250

*Tabelul 5. Feedback adecvat la întrebările sau răspunsurile elevilor * Forma de învățământ*

Oferiți feedback adecvat la întrebările sau răspunsurile elevilor * Forma de învățământ în care profesiați în prezent		Forma de învățământ			Total
		de masă N	Special N	integrat N	N
Oferiți feedback adecvat la întrebările sau răspunsurile elevilor ?	adesea	44	25	15	84
	întotdeauna	56	65	45	166
Total profesori		100	90	60	250

Profesorii din învățământul special și din clasele integrate utilizează mai frecvent decât profesorii din învățământul de masă experiența de învățare mediată, care este o modalitate

de a corecta funcționarea cognitivă defectuoasă a copiilor cu dizabilități cognitive sau cu dificultăți de învățare (tabelul 6).

*Tabelul 6. Aplicarea metodologiei învățării mediate * Forma de învățământ*

Aplicarea metodologiei învățării mediate * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total
		de masă N	Special N	Integrat N	N
Aplicați metodologia învățării mediate ?	uneori	40	10	5	55
	adesea	40	20	25	85
	întotdeauna	20	60	30	110
Total profesori		100	90	60	250

Deoarece Programele personalizate de stimulare și dezvoltare cognitivă produc o ameliorare semnificativă a performanțelor elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare, profesorii

din învățământul special și din clasele integrate le utilizează foarte frecvent (tabelul 7)

*Tabelul 7. Aplicarea Programelor personalizate de dezvoltare cognitivă * Forma de învățământ*

Aplicarea Programelor personalizate de dezvoltare cognitivă * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total
		de masă N	special N	integratN	N
Aplicați Programe personalizate de dezvoltare cognitivă?	uneori	50	5	5	50
	adesea	40	25	20	85
	întotdeauna	10	70	35	115
Total profesori		100	90	60	250

*Tabelul 8. Utilizarea unor activități de transfer a cunoștințelor * Forma de învățământ*

Utilizarea unor activități de transfer * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total
		de masă N	special N	integratN	N
Utilizați unele activități de transfer a cunoștințelor ?	uneori	20	40	10	60
	adesea	30	40	20	80
	întotdeauna	50	20	30	110
Total profesori		100	90	60	250

Nivelul capacităților cognitive ale elevilor din învățământul de masă permite profesorilor să utilizeze mai frecvent decât celor din învățământul special și din clasele integrate unele

activități de transfer, astfel încât elevii să fie capabili să utilizeze cunoștințele declarative și procedurale în contexte noi.

*Tabelul 9. Crearea unui climat pozitiv în clasă * Forma de învățământ*

Crearea unui climat pozitiv în clasă * Forma de învățământ în care profesiați în prezent		Forma de învățământ			Total
		de masă N	special N	integratN	N
Reușiți să creați un climat pozitiv în clasă ?	adesea	35	55	25	115
	întotdeauna	65	35	35	135
Total profesori		100	90	60	250

Profesorii din învățământul de masă reușesc într-o mai mare măsură să creeze un climat pozitiv în clasă, conlucrând mai bine cu elevii, față de cadrele didactice din învățământul

special și din clasele integratoare, unde elevii au mai multe probleme disciplinare (tabelul 9)

Tabelul 10. Forma de învățământ * Creșterea interesului și a motivației elevilor

Creșterea interesului și a motivației elevilor * Forma de învățământ		Forma de învățământ			Total
		de masă N	special N	integrat N	N
În ce măsură reușiți să determinați creșterea interesului și a motivației elevilor ?	rareori adesea întotdeauna	10 40 50	25 40 25	16 24 20	51 104 95
Total profesori		100	90	60	250

Analiza datelor din tabelul 10 ne arată că profesorii din învățământul de masă reușesc într-o mai mare măsură să determine creșterea interesului și a motivației elevilor pentru învățarea școlară, față de cadrele didactice din învățământul special și din clasele integratoare. Explicația dificultăților întâmpinate de profesori pentru stimularea interesului și motivației elevilor din învățământul special și din clasele integratoare rezidă în faptul că există o relație puternică între funcțiile cognitive deficitare și motivația scăzută pentru învățare, fapt subliniat de Feuerstein și colaboratorii (1980) și de Büchel (1990).

Concluzii

Din investigarea modalităților de aplicare în procesul de predare-învățare a principiilor și strategiilor de activizare a potențialului cognitiv al elevilor, rezultă că profesorii din învățământul special și din clasele integrate se bazează în mai mare măsură decât profesorii din școlile de masă pe teoriile și practicile psihopedagogice validate științific.

Datorită specificului funcționării cognitive a elevilor cu care lucrează, profesorii din învățământul special și din clasele integrate sunt conștienți de faptul că strategiile activizante de învățare, aplicate în contextul adaptării curriculare și a procesului pedagogic de

evaluare dinamică formativă, pot fi folosite cu succes dacă sunt adaptate în funcție de nivelul dezvoltării fiecărui elev, fiind vizată «zona proximei dezvoltări».

Profesorii din învățământul de masă reușesc într-o mai mare măsură să determine creșterea interesului și a motivației elevilor pentru învățarea școlară, față de cadrele didactice din învățământul special și din clasele integratoare.

Dificultățile întâmpinate de profesori pentru stimularea interesului și motivației elevilor din învățământul special și din clasele integratoare se explică prin faptul că există o relație puternică între funcțiile cognitive deficitare și motivația scăzută pentru învățare.

Programele personalizate de stimulare și dezvoltare cognitivă produc o ameliorare semnificativă a performanțelor elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare.

Optimizarea capacității de învățare, se poate realiza prin utilizarea experienței de învățare mediată, care este o modalitate de a corecta funcționarea cognitivă defectuoasă a copiilor cu dizabilități cognitive sau cu dificultăți de învățare.

Bibliografie

- Audy, P. (1993). La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API). *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, nr. 1: 12-25.
- Bruner, J. (1970 a). *Procesul educației intelectuale*. București: Editura Științifică.
- Bruner, J. (1970 b). *Pentru o teorie a instruirii*. București: E.D.P.
- Büchel, F.P. (1990). Analyse des processus d'apprentissage médiatisé auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage, *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 40, nr. 4: 407-424.
- Debray, R. (1989). Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein: une issue à l'échec scolaire. Paris: Georg Eshel.
- Feuerstein, R., Rand, Y, Hoffman, M., Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Klein, P.S., Tannenbaum, A.J.. (1994). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychological and Learning implications*. England: Freund Publishing House Ltd.
- Feuerstein, R. (1996). Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental). În: J. Martin, G. Parravy (sous la direction), *Pédagogies de la médiation*. Autour du P.E.I. Lyon. Chronique Sociale: 119-166.
- Perraud, M. (1996). *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: The Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vîgotski, L.S. (1972). *Opere psihologice alese*. București: E.D.P.
-
1. Drd. Școala doctorală „Educație, Reflecție, Dezvoltare”, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.
 Profesor psihopedagog, Școala Gimnazială CRDEII, Cluj-Napoca.
 E-mail: oana_preda2004@yahoo.com
2. Profesor logoped, Școala Gimnazială CRDEII, Cluj-Napoca,
 Lector dr. asociat Departamentul de Psihopedagogie specială, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.