

Alois Gherguț,
Luciana Frumos, Gabriela Raus

Educația specială

Ghid metodologic

POLIROM
2016

Cuprins

<i>Lista cadrelor didactice care au colaborat la elaborarea de proiecte didactice</i>	7
<i>Cuvânt-înainte</i>	9
Capitolul I. Educația specială – noi abordări, delimitări și reconsiderări terminologice	11
Capitolul II. Particularități psihologice ale principalelor categorii de copii cu dizabilități	17
Capitolul III. Principii generale și specifice în educația specială.....	35
Capitolul IV. Finalități și obiective în învățământul special	39
Relația dintre obiectivele generale și obiectivele recuperatorii	39
Repere în operaționalizarea obiectivelor	40
Operaționalizarea obiectivelor pedagogice	42
Capitolul V. Metode de învățământ.....	45
Capitolul VI. Mijloace de învățământ și materiale didactice.....	51
Capitolul VII. Evaluarea școlară a elevilor cu dizabilități	53
Capitolul VIII. Strategii didactice. Diferențiere și individualizare	55
Diferențiere și individualizare.....	58
Capitolul IX. <i>Co-teaching</i> sau predarea în echipă	61
Tipuri de <i>co-teaching</i>	62
Capitolul X. Proiectarea activității didactice.....	67
Structură-model pentru proiectarea lecției	72
Desfășurarea activității (demersul instructiv-educativ).....	74
Capitolul XI. Evaluarea activităților didactice în diferite contexte.....	77
Capitolul XII. Modele de proiecte didactice	79
Proiecte pentru elevii cu deficiențe de intelect.....	80
Proiecte pentru elevii cu deficiențe de auz.....	197
Proiecte pentru elevii cu deficiențe de vedere.....	342
<i>Bibliografie</i>	459

Capitolul I

Educația specială – noi abordări, delimitări și reconsiderări terminologice

Problematika educației copiilor cu cerințe speciale determinate de prezența unei dizabilități a devenit în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiștilor, mai ales odată cu apariția conceptelor de *educație integrată*, *incluziune școlară* și *școală incluzivă*, care au determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ și au generat o serie de întrebări importante :

- Care sunt finalitățile actului educativ în raport cu cerințele specifice ale copiilor cu dizabilități ?
- Cum definim scopurile și obiectivele instruirii în condițiile unei clase de elevi în care se realizează educația copiilor cu dizabilități ?
- Care sunt criteriile de elaborare și aplicare a unui curriculum diferențiat/individualizat ?
- Cum trebuie aplicată și înțeleasă evaluarea școlară a elevilor cu diferite tipuri de dizabilități, în special a celor cu deficiențe de intelect ?

Analizând particularitățile specifice ale procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de dizabilitate se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculumului școlar presupune un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să fie diferențiate. Argumentele care stau la baza elaborării unui curriculum flexibil și ușor de adaptat cerințelor educaționale ale fiecărui elev sunt :

- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale ;
- formarea unui registru comportamental care să permită pe termen lung adaptarea și integrarea lui socială ;
- asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber ;
- dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă (în limitele permise de tipul și gradul dizabilității) a problemelor de viață, de autocontrol în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptarea și integrarea școlară și socială.

În mod tradițional, învățământul special era înțeles ca fiind acea componentă a sistemului public unde se desfășura educația școlară a copiilor cu deficiențe, prin intermediul unor instituții școlare speciale, separate de celelalte unități din învățământul românesc; astfel a apărut tendința – obiectivă și necesară – de a se înlocui sintagma *învățământ special* cu aceea de *educație specială*, după cum devine necesar să înlocuim sintagma *copil/elev deficient* cu aceea de *copil/elev cu dificultăți de dezvoltare/învățare* sau *elev cu cerințe educative speciale*.

Conceptul de *educație specială* poate fi definit în cel puțin două sensuri:

- în sens restrâns se suprapune, într-o anumită măsură, cu conceptul de *învățământ special*, organizat în instituții speciale, și este o formă de educație specializată pentru persoanele/copiii cu diferite tipuri și grade de dizabilitate;
- în sens larg, extinzându-se la o categorie mai mare de elevi, a celor cu dificultăți de învățare și/sau dezvoltare, are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată persoanelor care nu reușesc în mod independent (fără ajutor) să atingă un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor comunității în care trăiesc; astfel, dacă inițial era doar atributul și responsabilitatea școlii speciale, educația specială devine în ultimul timp și o responsabilitate a școlilor de masă, prin integrarea unor copii cu dizabilitate în programul acestora.

Modalitățile de adaptare a strategiilor didactice și a conținuturilor educației speciale în contextul modernizării și reformării serviciilor educaționale destinate copiilor cu cerințe speciale determinate de dizabilități presupun o analiză atentă a următoarelor aspecte:

- tipul și gravitatea deficienței/tulburărilor diagnosticate – rolul și importanța diagnosticului diferențial în susținerea unui program recuperator și educațional eficient;
- vârsta copilului – decalajul dintre vârsta cronologică și vârsta mentală;
- experiența de viață a copilului în familia din care provine – gradul de implicare a familiei în dezvoltarea și evoluția sa normală, susținerea afectivă și materială, educația oferită și atitudinea membrilor familiei față de problemele speciale ale copilului;
- ruta școlară a copilului – dacă a urmat sau nu programul învățământului preșcolar sau programul unei școli, rezultatele școlare obținute, problemele privind modul și potențialul de învățare al copilului etc.;
- atitudinea și modalitățile de implicare a familiei și resurselor comunitare în activitățile educative ale copiilor cu cerințe educative speciale – interesul pentru educarea și integrarea copiilor cu dizabilități în viața socială normală;
- pregătirea psihopedagogică a educatorilor – cunoașterea metodelor de lucru cu această categorie de copii, a limitelor și posibilităților lor de învățare, a modalităților și formelor de evaluare;
- strategia și modalitățile de organizare a activităților de predare-învățare la clasă – stilul și maniera de lucru ale fiecărui educator în parte, capacitatea cadrelor didactice de a accesibiliza conținutul învățării la nivelul de înțelegere al fiecărui elev din clasă, disponibilitatea educatorilor de a desfășura activități diferențiate și individualizate etc.;
- politica educațională adoptată de instituția școlară în ceea ce privește organizarea și structurarea activităților educative extrașcolare din perspectiva cerințelor educaționale speciale ale copiilor cu dizabilități.

Pornind de la rezultatele acestei analize, se pot stabili obiectivele și activitățile concrete prin care unitățile de conținut de la fiecare disciplină pot fi modificate, adaptate sau accesibilizate în funcție de nivelul cerințelor și de posibilitățile de învățare ale elevilor din clasa

sau școala respectivă. Experiența practică a demonstrat că, în condițiile actuale ale sistemului românesc de învățământ, elevii cu dizabilități ușoare pot fi incluși, în anumite condiții, în programul școlilor obișnuite; în schimb, pentru elevii cu deficiențe severe sau cu deficiențe asociate este mai indicată școlarizarea în centre/instituții speciale, după un curriculum individualizat, beneficiind de strategii didactice adaptate nivelului lor de receptare și înțelegere a conținuturilor.

În cazul elevilor cu dizabilități senzoriale sau fizice, considerați a fi dezvoltăți normal din punct de vedere intelectual, adaptarea curriculară se realizează prin extensiune, adică în curriculumul comun tuturor categoriilor de elevi sunt introduse o serie de activități suplimentare specifice care vizează cu precădere aspecte legate de demutizare, însușirea unor limbaje (dactileme, alfabetul Braille, limbajul semnelor etc.), comunicarea, orientarea spațială, activități de socializare și integrare în comunitate, activități practice focalizate pe o pregătire profesională adecvată tipului de deficiență.

În scopul eficientizării procesului de învățare pentru elevii cu cerințe speciale/dizabilități sunt invocate, mai ales în ultimul timp, câteva repere fundamentale:

- a) *Învățarea interactivă* presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre educatori/cadre didactice și elevi sau dintre cadre didactice (eficiența învățării presupune activitatea în echipă a cadrelor didactice și a specialiștilor) ca o modalitate permanentă de lucru.
- b) *Elaborarea în comun a obiectivelor învățării* se referă la valorificarea resurselor oricărui elev, deoarece fiecare participant la actul învățării are experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice.
- c) *Demonstrația, aplicația și feedbackul* se referă la faptul că orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu cerințe speciale) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate la situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces.
- d) *Modalitățile de sprijin în actul învățării*. Elevii cu cerințe speciale au nevoie, în anumite momente, de un sprijin activ în învățare, atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și al celor din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor sau cu anumite instituții din comunitate; în general, cele mai utile metode și tehnici de sprijinire a învățării elevilor cu cerințe speciale sunt asigurarea unui confort socioafectiv favorabil învățării, învățarea de la copil la copil, colaborarea între elevi la activitățile de predare-învățare, parteneriatul cu părinții în învățare, comunicarea cu alți specialiști din afara școlii, implicarea unor structuri sau instituții din cadrul comunității care au tangențe cu problematica educației, dezvoltarea continuă a școlii, a practicii educatorilor și a formelor de învățare, cunoașterea și analiza conduitelor de învățare specifice fiecărui elev.
- e) *Evaluarea continuă a învățării* – fiecare educator trebuie să demonstreze o atitudine și o conduită flexibile în timpul activităților de predare-învățare favorabile unei evaluări permanente. Disponibilitatea de a asculta toate răspunsurile și de a aprecia fiecare intervenție a elevilor, prezentarea concluziilor pentru fiecare pas al activității, colaborarea cu alți educatori și specialiști în cadrul parteneriatului de predare-învățare sunt câteva aspecte ce asigură caracterul formativ al învățării.

Pentru materializarea celor prezentate până acum este nevoie, în primul rând, de o îmbunătățire substanțială a practicii profesionale prin implicarea tuturor persoanelor responsabile de creșterea și educarea copiilor cu dizabilități. În acest sens este necesară o colaborare activă între cadrele didactice din școală și părinți/tutori pentru îmbunătățirea procesului

didactic, a conținutului educației și evaluării procesului instructiv-educativ, ținându-se cont în permanență de realități și cerințele elevilor.

Experiența practică în domeniul educației speciale sugerează și posibilitatea desfășurării activităților didactice pe niveluri multiple de învățare (*multilevel learning*) – grupe de nivel – pentru a putea răspunde eficient tuturor cerințelor și particularităților în învățare ale elevilor din cadrul unei școli. Această formă de organizare nu trebuie percepută și realizată din perspectiva modelului „clase/grupe de elevi slabi” și „clase/grupe de elevi buni”, iar educatorul, prin atitudinea și conduita sa, nu trebuie să-i favorizeze pe unii elevi și să neglijeze activitatea cu cei care au performanțe școlare mai reduse. Astfel, organizarea activității școlare pe niveluri multiple de învățare, dacă este corect înțeleasă, nu va avea un caracter segregacionist (după cum ar putea să pară la prima vedere), deoarece oferă șansa și respectă dreptul fiecărui copil să se manifeste în activitatea școlară în conformitate cu posibilitățile, interesele și cerințele sale educaționale, permițând totodată diferențierea și individualizarea procesului instructiv-educativ. Argumentele care susțin această poziție pot fi sintetizate astfel :

- nu toți elevii de aceeași vârstă au același potențial de învățare ;
- nu toți elevii unei clase au aceleași interese și aceeași motivație pentru învățare ;
- așteptările privind participarea elevilor la lecții trebuie corelate cu interesele și cerințele individuale în materie de educație ale fiecărui elev în parte.

Aceste forme de activitate didactică diferențiată presupun în mod obligatoriu un grad ridicat de flexibilitate între elementele de structură ale sistemului, astfel încât orice elev să poată trece de la un nivel la altul sau de la o grupă la alta atunci când rezultatele obținute impun această trecere.

Pornind de la constatarea că într-o clasă de elevi, cu structură eterogenă, există diferențe sensibile între copii în ceea ce privește ritmul asimilării cunoștințelor și capacitatea de lucru, unii specialiști recomandă împărțirea pe grupe temporare, care să lucreze diferențiat, în funcție de interesul și aptitudinile pentru diverse discipline, evitându-se astfel omogenizarea conținuturilor și sarcinilor adresate elevilor după un criteriu care ține de nivelul mediu al clasei. Activitățile didactice pe grupe mici în cadrul lecțiilor constituie una dintre modalitățile menite să trateze adecvat fiecare elev în parte, prin aplicarea unor metode de lucru specifice învățământului individualizat și, în general, prin adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile elevilor.

Punerea în practică a acestei strategii de lucru presupune o analiză atentă a următoarelor categorii de probleme :

- *constituirea grupelor, componența și organizarea lor* – atunci când activitățile nu necesită constituirea grupelor după criterii deja stabilite, se recomandă aplicarea principiului libertății elevilor de a se grupa în funcție de afinitățile și similitudinile resimțite, intervenția educatorului având un caracter discret și fiind îndreptată spre ajutorarea elevilor în rezolvarea unor dificultăți ivite în organizarea grupelor ; această manieră de lucru favorizează constituirea unor grupe în care fiecare membru resimte acel minim confort psihic necesar, fiind mai deschis către colaborare, comunicare și acceptarea celorlalți ;
- *coordonarea activității în funcție de obiectivele și conținuturile specifice unei anumite discipline* – fiecare elev are posibilitatea să-și valorifice cât mai bine aptitudinile, cunoștințele și experiența personală, iar intervenția profesorului trebuie să favorizeze sau să creeze o atmosferă stimulativă în rândul elevilor și să ofere în permanență feedback ;
- *caracteristicile relației educator-elev* – în condițiile învățământului diferențiat, rolul și sarcinile educatorului devin mai complexe și solicită un efort mai mare din partea acestuia ;

el trebuie să respecte starea și trăirile tuturor elevilor, mai mult să-i stimuleze decât să-i critice, să sugereze, nu să corijeze, să propună, nu să impună și, nu în ultimul rând, să se adapteze capacităților elevilor, posibilităților lor, și nu să aibă față de toți, în mod egal, aceleași cerințe ;

- *particularitățile metodologiei didactice* – acestea vor fi corelate cu nivelul elevilor și caracteristicile fiecărui grup în parte ; spre exemplu, în cazul elevilor mai buni se pot folosi metode și mijloace mai avansate (depinde foarte mult de vârsta și nivelul de școlarizare al elevilor), comparativ cu elevii care prezintă unele deficiențe în plan intelectual sau senzorial, în cazul cărora metodele și mijloacele folosite vor avea un caracter intuitiv, concret mai accentuat, necesar asimilării operațiilor și înțelegerii sensului cunoștințelor comunicate în timpul lecțiilor.

Învățarea ca fenomen dinamic și complex are la bază, din perspectiva strategiilor învățării interactive, o serie de elemente definitorii care pot completa lista strategiilor devenite deja clasice, valabile și în cazul educației speciale :

- valorificarea experiențelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situații/scenarii-tip – fiecare elev poate avea o experiență diferită cu privire la unul și același eveniment sau fenomen, aceasta putând fi împărtășită și celorlalți colegi ;
- valorificarea cunoștințelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi și rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici ;
- utilizarea situațiilor de joc în învățare (jocuri de rol, dramatizarea, jocul didactic etc.) ;
- folosirea problematizării pe secvențe didactice și aplicarea rezultatelor prin metode și procedee de expresie ca desenul, povestirea, lucrul manual, modelajul etc. ;
- rezolvarea creativă a conflictelor în clasă, colaborarea cu familia și valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării ;
- implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme ; pot învăța să asculte, să negocieze și să accepte opinia sau părerea celuilalt, indiferent de statutul sau rolul pe care îl dețin în grupul respectiv.

Menționăm și faptul că învățarea interactivă și activitatea diferențiată favorizează lucrul în echipă al profesorilor (*co-teaching*), fiind incluși și educatorii specializați în diferite forme de terapie educațională sau chiar profesorii de sprijin, specializați în activitățile cu elevii integrați în învățământul obișnuit.

Capitolul II

Particularități psihologice ale principalelor categorii de copii cu dizabilități¹

Dezvoltarea psihică a persoanei reprezintă un proces dinamic de formare și reconstrucție continuă, prin învățare și interacțiunea cu factorii de mediu, a structurilor cognitiv-operaționale, psihomotrice, dinamico-energetice, afectiv-motivaționale și atitudinale, manifestate în comportament. Dacă privim din perspectivă genetică, dezvoltarea psihoindividuală este un proces intern care evoluează odată cu vârsta printr-o construcție progresivă (programată genetic), în scopul unei adaptări optime la condițiile de existență. Dacă analizăm dezvoltarea din perspectivă ontogenetică, atunci ea este înțeleasă ca un proces dinamic și constructiv, de la simplu la complex, de la acțiune la gândire, de la prelogic la logic, de la empiric la științific, care se realizează prin învățare sub influența mediului sociocultural, în scopul adaptării la condițiile bio-psiho-sociale în care trăiește persoana respectivă (Golu, 1985). Prin urmare, dezvoltarea psihică poate fi privită ca un proces care tinde spre armonizarea și echilibrul cu mediul ambiant și social și cu propriile aspirații, dorințe și posibilități.

Din analiza reperelor psihogenetice și psihodinamice ale dezvoltării individuale pot fi desprinse următoarele caracteristici (Șchiopu, Verza, 1997):

- reperatele psihogenetice se exprimă în compoziții foarte complexe care pun în evidență normalitatea sau abaterea de la aceasta (întârzierea sau avansul în dezvoltarea psihică);
- prin intermediul ierarhizării modului de a se exprima, al reperelor psihogenetice, se pot pune în evidență caracteristicile de maxim activism, latura dinamică mai pregnantă, forța investițiilor psihice active la un moment dat; pe baza cunoașterii acestui aspect se pot elabora strategiile educative de maximă oportunitate (zona dezvoltării proximale);
- întârzierile prelungeite ale apariției caracteristicilor psihice, considerate repere psihogenetice, constituie indici de retard sau dizabilitate psihică în majoritatea cazurilor în anii copilăriei;
- întârzierile de dezvoltare, după apariția normală a caracteristicilor implicate, prin reperatele psihogenetice, evidențiază condiții defectuoase de educație și mediu sau condiții de existență stresantă;
- reperatele psihogenetice sunt mult mai evidente decât mecanismele care stau la baza lor; aceste mecanisme sunt încă prea puțin descifrate și evocate în literatura de specialitate.

1. Extrase prelucrate din volumul *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, de Alois Gherguț, ed. a III-a revăzută și adăugită, apărută la Editura Polirom, Iași, în 2013.

În determinarea dezvoltării psihofizice a copilului, rolul principal aparține interacțiunii dintre ereditate, factorii de mediu și educație. Aceștia direcționează și condiționează sub aspect cantitativ și calitativ dezvoltarea oricărei persoane, inclusiv a celor care prezintă anumite deficiențe de natură organică, funcțională sau de evoluție.

Copilăria reprezintă perioada cea mai sensibilă din viața omului, când, prin educație, putem modela și dezvolta predispozițiile latente (moștenite genetic), astfel încât să formăm o sumă de trăsături pozitive în atitudinea și comportamentul copiilor. Primele influențe educative apar în familie, apoi intervine colectivitatea preșcolară (programul de grădiniță), care sprijină și completează munca de educație a părinților, pentru ca, mai apoi, școala, printr-un sistem educativ structurat și sistematizat pe principii pedagogice, să modeleze și să consolideze ceea ce copilul a acumulat înainte și să adauge noi elemente care să desăvârșească efortul de formare și dezvoltare a caracterului uman și a personalității în ansamblu.

Evoluția și dezvoltarea copilului se desfășoară pe etape, perioade, cicluri de dezvoltare, foarte diferite sub aspect biologic, fiziologic, psihologic și educațional. Acest proces nu se poate realiza decât trecând din etapă în etapă; nu se poate sări peste ele, fiecare în parte prezentând oportunități care favorizează apariția și dezvoltarea în condiții optime a unor seturi de deprinderi și achiziții cognitive.

Activitatea de învățare la vârsta școlară este determinată de o serie de factori cu acțiune directă sau care au influență asupra condițiilor învățării. Dintre factorii primari, un loc special îl ocupă cei *personali*. I. Neacșu (1990) este de părere că, indiferent de natura variabilelor care interacționează cu personalitatea subiectului educat, acestea se manifestă în funcție de o lege dinamică a subiectului, numită rata dezvoltării individuale (RDI), care include următorii parametri: înălțimea, greutatea, forța de strângere, vârsta mentală, vârsta lecturii, vârsta educațională, vârsta pentru matematică, nivelul maturității sociale, nivelul maturității emoționale. Disfuncțiile la nivelul echilibrului somatofiziologic se pot manifesta prin perturbarea participării normale a școlarului la activități, slăbirea proceselor de mobilizare, distoniiile mintale de origine fiziologică, fragilitate fiziologică cu efecte asupra comportamentului general de învățare, sindrom de oboseală la elevii hipotensivi, inadaptări la regimul școlar, stări de astenie psihobiologică, tulburări senzoriale și endocrine, deficiență fizică. M. Călin (1995) include în categoria factorilor personali și ambianța neconfortabilă de studiu, nivelul acumulărilor realizate în etapele școlare anterioare, timpul afectat pregătirii individuale și altor preocupări în familie, relațiile conflictuale cu colegii, renunțarea la studiu. În aceeași categorie mai putem cuprinde cantitatea și calitatea somnului, ca mecanism fiziologic de neînlocuit în refacerea forțelor, ce contribuie substanțial la randamentul activității fizice și intelectuale, alimentația nerațională, aportul excesiv de substanțe nutritive obținute prin sinteze chimice sau în condiții artificiale sau alimentația lipsită de ritmicitate, care scade capacitatea de efort și creează stări de neliniște, indispoziție, toate având efecte negative majore asupra calității și eficienței învățării.

Pe lângă factorii personali, învățarea este influențată și de alte categorii de factori (Ieniștea, 1982). Sunt evocați adesea *factorii de ordin psihologic*, care cuprind:

- aptitudinile intelectuale generale;
- aptitudinile specifice (sub forma unor capacități evidente de a achiziționa cunoștințe);
- vocația (exprimată prin dorința de a activa într-o anumită profesie);
- modelele de studiu individual;
- nivelul de aspirație condiționat de imaginea de sine, de propriile posibilități pentru atingerea idealului propus, de experiența acumulată și de modelele adoptate.

În categoria *factorilor școlari* sunt incluse :

Respect pentru oameni și cărți

- calitatea materialului predat ;
- volumul sarcinilor școlare (dimensionarea/subdimensionarea lor accentuată) ;
- lipsa de obiectivitate în apreciere ;
- timpul afectat altor preocupări obligatorii ;
- sprijinul insuficient acordat pentru îmbunătățirea studiului individual (planificarea și organizarea învățării) ;
- obiectivitatea calificativelor ;
- rigiditatea ritmurilor de învățare (copiii cu ritmuri lente întâmpinând dificultăți în învățare) ;
- diferențele semnificative existente între profesori și chiar între școli în ceea ce privește nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi ;
- abordările educative de tip exclusiv frontal (se acordă importanță clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu și particularităților psihologice ale elevilor, care individualizează actul perceperii și predării informațiilor) ;
- numărul elevilor din clasă (supradimensionarea claselor afectează calitatea predării și învățării) ;
- eterogenitatea clasei din punctul de vedere al vârstei (elevi cu vârste diferite înseamnă elevi cu aptitudini sau ritmuri intelectuale diferite, cu consecințe asupra dezvoltării lor intelectuale) ;
- diferențele privind resursele școlare și managementul general al învățământului.

În ceea ce privește *factorii familiali*, putem spune că favorizează/defavorizează copilul prin climatul din familie, relațiile dintre părinți sau ale copilului cu ceilalți membri ai familiei, atitudinea acestora față de activitatea și problemele lui personale, stilul de educație, precum și situațiile și evenimentele care apar în familie. La acești factori se adaugă starea de alertă și hiperprotecție din partea unuia dintre părinți, precum și situații cu potențial traumatizant (îmbolnăviri sau decese care produc dezechilibre de durată în familia copilului).

Nu în ultimul rând, *factorii sociali* atrag atenția asupra rolului contextului social în care se face educația, respectiv asupra importanței pe care statul și diferite alte instituții o acordă învățământului în ceea ce privește integrarea, succesul profesional și social al elevilor, indiferent de statutul acestora și de particularitățile individuale care ar putea crea diferențe și atitudini discriminatorii.

Dintr-o altă perspectivă, orice activitate de învățare, inclusiv cea școlară, se realizează prin interrelația funcțiilor și proceselor psihice cu accent predominant pe procesele psihice cognitive ; astfel, în cunoașterea elementară se distinge îndeosebi rolul senzațiilor, percepției, atenției și memoriei. Aprofundarea cunoașterii accentuează rolul reprezentărilor, imaginației și gândirii, iar motivația și comunicarea elev-profesor acționează în permanență ca motor al activității psihice. Activitatea de reflectare a realității în structurile superioare ale sistemului nervos are un caracter selectiv, iar dezvoltarea intelectuală, ca latură a dezvoltării psihice generale, este condiționată de felul cum a decurs și decurge însușirea anumitor cunoștințe și priceperi.

Arhitectura cognitivă a psihicului uman (totalitatea mecanismelor cognitive necesare și suficiente pentru realizarea unui comportament inteligent) îi permite persoanei să învețe din raporturile sale cu factorii de mediu sau din propria experiență (învățarea depinde și de modul de organizare a bazei de cunoștințe prealabile). Această bază de cunoștințe are un rol esențial atât în procesarea secundară a informației senzoriale, cât și în toate prelucrările care au loc prin intermediul memoriei (modul de organizare a cunoștințelor în memorie facilitează

reactualizarea lor) sau atenției (ca funcție psihică, deși nu are un conținut informațional propriu, atenția facilitează performanțele celorlalte procese psihice, reprezentând, în fapt, orientarea activității intelectuale în raport cu scopurile implicite sau explicite ale învățării).

În cadrul sistemului psihic uman, interacțiunea tuturor elementelor sale componente este o condiție obligatorie fără de care activitatea umană, adaptarea la mediu, crearea de valori etc. nu ar fi posibile. Îngemănarea celor trei fenomene (gândire, limbaj, memorie) reiese mai întâi din apartenența lor la ceea ce numim *intelect*, acel ansamblu de elemente ale psihismului care permite cunoașterea prin detașarea de experiența nemijlocită și care se constituie treptat, în ontogeneză, prin interacțiunea cu mediul sociocultural. Atenția apare ca o condiție primară, de fond, pentru desfășurarea proceselor de cunoaștere, autoanaliză și autoevaluare, precum și a comportamentelor motorii. Ea asigură declanșarea, menținerea și optimizarea proceselor psihice cognitive, de aceea se poate spune că atenția este un nod-relev al vieții și activității psihice.

Mecanismele fiziologice ale gândirii și limbajului, legăturile dintre aceste procese psihice au fost scoase și mai mult în evidență de I.P. Pavlov prin elaborarea teoriei sale privind cele două sisteme de semnalizare. Astfel, dacă senzațiile și reprezentările noastre, care se referă la lumea înconjurătoare, reprezintă pentru noi semnale concrete (primele semne ale realității), atunci vorbirea și, în special, excitațiile kinestezice, ce ajung la scoarța cerebrală de la organele de vorbire, reprezintă semnale de ordinul al doilea, adică semnale ale semnalelor, o abstractizare a realității care permite generalizări, fapt ce constituie gândirea noastră superioară specific umană. Al doilea sistem de semnalizare participă în mod nemijlocit în acțiunile voluntare și este reglatorul conduitei umane. În urma instrucțiunii verbale primite la nivelul scoarței cerebrale, instanța celui de-al doilea sistem de semnalizare, se actualizează legăturile corticale corespunzătoare și, prin mijlocirea lor, sunt schițate latent diferitele acțiuni pe baza unei „comenzi” din instanța celui de-al doilea sistem de semnalizare. Întrucât aceste acțiuni sunt efectuate numai la nivelul gândirii, forma exterioară a mișcării este inhibată. În schimb, prezența procesului latent din organul efector este dovedită de apariția unor curenți de acțiune specifici. Majoritatea operațiilor logice se sprijină pe codarea lingvistică a informației asupra căreia operează. Performanțele intelectuale (memorarea, înțelegerea, raționamentul, rezolvarea de probleme) sporesc semnificativ prin dobândirea limbajului. Cu toate că limbajul are o funcție importantă în cunoaștere, aceasta din urmă nu se realizează numai prin structurile lingvistice. Gândirea și limbajul sunt indisolubil legate și se presupun reciproc; funcția esențială a limbajului este de a servi drept mijloc de comunicare, iar cea a gândirii – de a cunoaște existența.

Dacă în condiții normale de dezvoltare și funcționare a analizatorilor dependența de senzații a celorlalte procese cognitive poate trece neobservată, în situații speciale de blocare, diminuare sau suprimare a canalelor senzoriale, mai ales a celor auditive și vizuale, calitatea proceselor cognitive este dependentă în mare măsură de calitatea și aportul aferențelor senzoriale. Analizând specificul proceselor psihice la elevii cu diferite tipuri de dizabilitate, vom descoperi câteva particularități ce au implicații majore în activitatea didactică:

1. Sensibilitatea este dependentă de integritatea și maturizarea căilor nervoase; prin urmare, la un copil cu deficiență mintală de etiologie patologică sau exogenă există o mare probabilitate de diminuare a sensibilității, fapt confirmat în realitate de prezența unor praguri ridicate în cazul sensibilității absolute, dar mai ales al sensibilității diferențiale. Afectarea sensibilității normale reprezintă una dintre trăsăturile care pot fi constatate de timpuriu la copilul cu deficiență mintală și va exercita o influență negativă asupra activității senzorial-perceptive și a formării în continuare a capacităților cognitive ale acestuia.