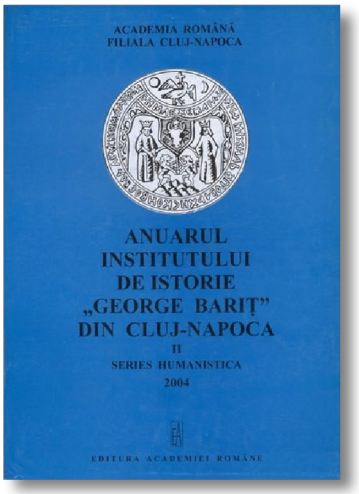

ISSN 1584-4404

Yearbook of the George Barițiu
History Institute of Cluj-Napoca
Series *Humanistica*

humanistica.ro

Asistența psihopedagogică a copiilor superior dotați

Ioan Berar

How to cite this article:
Berar, Ioan (2004) *Asistența psihopedagogică a copiilor superior dotați*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 2, pp. 7–18. DOI: 10.5281/zenodo.22965506

© 2004: The Publishing House of the Romanian Academy.
Humanistica Yearbook is published online since 2003.
Submit your article to Humanistica Yearbook: secretariat.dcsu@acad-cj.ro

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A COPIILOR SUPERIOR DOTAȚI

Ioan Berar
Institutul de Istorie „George Barițˮ din Cluj-Napoca

În psihologie, la fel ca în oricare alt domeniu al cunoaşterii ştiinţifice, o problemă importantă o reprezintă preocuparea pentru precizarea sensului termenilor utilizaţi în cercetarea şi explicarea fenomenelor de care se ocupă. Precizarea sferei şi conţinutului noţiunilor cu care se operează constituie fundamentul logic şi metodologic al emiterii şi verificării diverselor sale ipoteze de lucru.

În literatura de specialitate, expresia ***copii superior dotaţi*** – ca de altfel şi noţiunea corelativă ***dotare superioară sau supradotare*** – nu are un sens univoc. Aceasta se referă uneori doar la şcolari şi preşcolari, alteori vizează întreaga categorie de copii şi tineri care se remarcă prin prestaţii superioare, eventual şi precocitate, în unul sau mai multe domenii de activitate. După aprecierea noastră, apelativul de superior dotat se poate utiliza cu referire la o pluritate de cazuri. „Copiii şi adolescenţii superior dotaţi şi talentaţi reprezintă o mare varietate de copii, elevi şi studenţi, de la cei cu o înzestrare intelectuală generală la cei cu înzestrare specifică sau cu indicii deosebite de aptitudini speciale”[1].

În context şcolar, termenul de ***asistenţă psihopedagogică*** semnifică ansamblul de acţiuni şi proceduri organizate şi aplicate de întregul personal didactic, nu numai de către profesorul diriginte, aşa cum greşit se apreciază uneori. Dintre obiectivele majore ale acestei activităţi menţionăm: a) prevenirea sau, după caz, eliminarea factorilor cu influenţă nocivă asupra stării de sănătate a elevilor; b) cultivarea motivaţiei pentru activitatea de învăţare; c) dezvoltarea aptitudinilor generale şi speciale ale elevilor; d) formarea unor atitudini pozitive, corecte faţă de sine şi semeni; e) prevenirea şi combaterea devierilor comportamentale; f) valorificarea conţinutului materiei predate, pentru realizarea unor obiective specifice ale educaţiei morale, estetice, fizice şi sanitare ş.a.[2] În cazul copiilor superior dotaţi,

[1] Al. Roşca, *Noi direcţii în studiul şi formarea copiilor şi adolescenţilor supradotaţi şi talentaţi*, „Revista de psihologie”, 1990, 2, p. 119.

[2] I. Berar, *Asistenţa psihopedagogică în şcoală*, „Anale”, seria psihologie, Universitatea „Tibiscus” Timişoara, vol. IX, 2001, p. 22–23.

An. Inst. de Ist. „G. Barițˮ din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. II, 2004, p. 7–18

deosebit de necesare sunt obiectivele referitoare la identificarea acestora, proiectarea şi aplicarea unor programe diferenţiate de instruire, prevenirea şi controlul surmenajului, formarea unei imagini corecte despre sine, implicarea în activităţi extra-curriculare, orientarea carierei, colaborarea cu familia elevului şi relaţionarea acestuia cu grupurile de prieteni şi colegi.

În pofida tuturor eforturilor făcute până în prezent, atât la nivel naţional, cât şi internaţional, problema cunoaşterii şi sprijinirii copiilor şi tinerilor superior dotaţi continuă să rămână un teren cu multe necunoscute, un domeniu în care confruntarea de idei şi ipoteze de lucru, adesea contradictorii, continuă să reţină atenţia specialiştilor. Întrebările care revin cu asiduitate sunt de genul: este o persoană dotată în general sau numai pentru un anumit tip de activitate; reprezintă sau nu coeficientul de inteligenţă un semn cert al supradotării; ce anume constituie dotare superioară şi, respectiv, talent la o anumită persoană; cât de relevantă este relaţia dintre supradotare şi creativitate; ce raporturi există între dotarea superioară şi precocitate; care sunt strategiile şi metodele adecvate/eficiente pentru identificarea şi sprijinirea copiilor superior dotaţi etc.? Răspunsurile oferite de specialişti, fie aceştia cercetători sau practicieni, au adesea un caracter discutabil, puţin sau deloc convingător.

Frecvent, în trecut, supradotarea a fost definită ca scor ridicat la unul sau mai multe teste de inteligenţă şi, în consecinţă, identificată cu un C.I. foarte înalt. Aşa a procedat, de exemplu, Terman (1981), care a desfăşurat cea mai amplă cercetare asupra dotării superioare, reţinând în eşantionul său aproximativ o mie de subiecţi cu un I.Q. mai mare de 140. În 1975, J. M. Dunlap a operat, pe baza scorurilor la un test de inteligenţă, următoarele diferenţieri în interiorul unui eşantion cu nivel supramediu de dotare: a) dotaţi, cu un I.Q. de 116–124 şi peste; b) superior dotaţi, cu I.Q. de 132–140 şi peste şi c) supradotaţi, cu I.Q. 172–180 şi mai mare[3].

Cu timpul, mai ales după ce s-a demonstrat că inteligenţa nu este un fenomen unidimensional, ci o structură multifactorială[4], s-a impus ideea necesităţii de a căuta criterii complementare pentru identificarea copiilor superior dotaţi. Totodată, şi-a făcut loc şi s-a impus concepţia conform căreia dotarea/supradotarea nu trebuie privită doar ca o dimensiune generală a personalităţii, ci şi ca una specială. Treptat, au început să fie diferenţiate conceptele de supradotare generală sau specială şi creativitate, astfel că azi se poate vorbi despre o adevărată triadă: supradotare-talent-creativitate.

Coroborând rezultatele cercetărilor întreprinse de diverşi autori cu datele obţinute în investigaţii proprii[5], apreciem ca îndreptăţite următoarele idei cu privire la conceptul de supradotare:

---

[3] Cf. C. Creţu, *Aria semantica a conceptului de „dotare superioară”*, „Revista de pedagogie”, 1999, 4–7, p. 5–13.

[4] J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGrow-Hill, 1972.

[5] I. Berar, *Aptitudinea matematică la şcolari*, Bucureşti, Edit. Academiei Române, 1991; idem, *Conceptul de supradotare*, în: *Cercetări şi aplicaţii în psihologie*, M. Albu, Z. Anghel şi C. Ţăran (coord.), Timişoara, Edit. Augusta, 2003, p. 17–27.

1. Supradotarea poate fi *generală*, caz în care se suprapune sau chiar se identifică cu inteligența superioară, şi, respectiv, *specifică*, manifestată într-un anumit domeniu al vieții sociale, artei, ştiinței, sportului etc. şi, deci, legată de prezența unor aptitudini speciale.

2. Admițând că principala caracteristică a supradotării o reprezintă capacitatea intelectuală a persoanei, gândirea sa abstractă în primul rând, nu putem face abstracție de sursa sau suportul său neurofiziologic. În acest caz, legătura cea mai frecventă se face cu potențialul cognitiv al individului, adică cu acea însuşire sau proprietate a persoanei care există latent, fără a se manifesta momentan în acțiune, dar care în anumite condiții îşi face simțită prezența, asigurând succesul în activitate.

3. O altă caracteristică a supradotării o reprezintă diversitatea de interese, informații şi preocupări. Toți autorii care au urmărit pe perioade îndelungate evoluția copiilor şi tinerilor superior dotați remarcă multilateralitatea direcțiilor de orientare şi acțiune (Terman, Leites, Krutețki, Roşca ş.a.).

4. Alte caracteristici observate la persoanele supradotate ar fi: abilitatea de a se concentra asupra problemei, sarcinii sau activității pentru perioade îndelungate (calitate corelată şi cu interesul sau chiar pasiunea pentru obiectul activității); abilitatea timpurie pentru lectură, fără a fi stimulați sau susținuți de adulți în învățarea cititului; vocabular bogat, cu mult superior față de convârstnici; însuşirea rapidă a unor priceperi de bază (*basic skills*) etc.

Conceptul de dotare specială sau talent, respectiv copii talentați, îşi găseşte fundamentarea teoretică în cercetările întreprinse de S. C. Burt, P. E. Vernon, L. L. Thurstone, J. P. Guilford ş.a., care, în opoziție cu C. Spearman, J. Piaget, Köhler etc., propun şi dezvoltă modele multifactoriale ale intelectului. Deoarece între aptitudinile generale şi cele speciale, respectiv între dotarea (supradotarea) generală şi specială nu există delimitări nete sau granițe de netrecut, problema care se pune este aceea a criteriilor de departajare, de diferențiere.

În practica curentă, se afirmă despre cineva că este superior dotat dacă performanțele pe care le obține în activități predominant intelectuale (sau academice) ating nivele superioare din punct de vedere cantitativ şi calitativ, comparativ cu majoritatea semenilor de aceeaşi vârstă şi grad de instruire. Asemenea persoane se descurcă bine în aproape toate tipurile de activități cu conținut predominant intelectual (învățare şcolară; rezolvare de probleme; analize stilistice şi gramaticale; jocuri de perspicacitate; critică literară; comparare, clasificare şi sistematizare; emitere de ipoteze etc.), îndeplinesc cu uşurință şi eficiență ridicată sarcini ce necesită un grad înalt de generalizare şi abstractizare sau de imaginație creatoare. Tot pe bază de observare directă, sunt remarcate persoanele care obțin performanțe deosebite doar în unul sau câteva, în general puține la număr, domenii de activitate (de exemplu, în muzică, desen, sport, activități tehnice, matematică etc.) şi care obțin rezultate modeste sau chiar slabe în multe alte domenii de interes social.

Cazuri asemănătoare pot fi observate şi în şcoală, mai ales în ultimele clase ale gimnaziului şi în liceu. Pe măsură ce experienţa de viaţă şi cunoştinţele dobândite de elevi cresc, se diversifică interesele şi aptitudinile lor. Procesul nu este însă deloc simplu şi nici lipsit de contradicţii interne. La unii elevi, preferinţele pentru un obiect de studiu sau altul se menţin şi se accentuează, la alţii – poate la cei mai mulţi – oscilează sau se schimbă radical.

Criteriul frecvent folosit de specialişti pentru a decide asupra existenţei unei aptitudini speciale, distincte de inteligenţa generală, este de ordin statistic. În acest scop se aplică un număr mare de teste diferite şi se calculează corelaţiile dintre ele. Se formează mai multe grupe pe baza valorii coeficienţilor de corelaţie şi se caută aptitudinea (-ile) corespunzătoare. De exemplu, dacă rezultatele la testele cu conţinut matematic intercorelează într-o măsură mai mare decât corelează fiecare cu un test de aptitudine mintală generală, atunci se poate considera că acestea sunt expresia unei aptitudini specifice, adică a aptitudinii matematice.

Asemenea aptitudini speciale care satisfac criteriul statistic al factorilor separaţi ai inteligenţei apar încă în perioada preşcolarităţii, dar asupra valorii lor nu există date concludente. Cert este fenomenul diferenţierii lor crescânde ca urmare a unor cauze de genul: experienţa eşecului sau succesului, prezenţa interesului, cadrul cultural etc. Un anumit rol pare să-l joace sexul, mai mare în aptitudinile speciale, mai redus în cele generale. Diferenţele devin apreciabile în primii ani ai adolescenţei. Fetele se remarcă în rezolvarea itemilor verbali (vocabular, utilizarea limbii, memoria de cuvinte), în activităţi funcţionăreşti şi în cele care solicită meticulozitate. Băieţii excelează în activităţi tehnice, matematice, relaţii spaţiale etc.

Raportând datele de mai sus la modelul supradotării propus de J. S. Renzulli[6], se poate constata că diferenţele dintre cele două tipuri de înzestrare nu sunt de esenţă, ci de pondere/nuanţă, fiecare incluzând în structura lor aceleaşi „elemente": abilităţi superioare mediei, angajare profundă şi statornică în sarcină şi creativitate. Astfel, în cazul dotării generale, abilitatea generală (identificată cu capacitatea de procesare a informaţiei) are o pondere mult mai mare comparativ cu abilităţile speciale de genul: verbale, numerice, spaţiale, manuale, mnezice etc. În cazul supradotării speciale, tocmai aceste din urmă „componente" se impun în prim-planul structurilor aptitudinale, determinând performanţa, eficienţa şi calitatea activităţii.

În al doilea rând, supradotarea generală şi, respectiv, specială pot fi diferenţiate prin orientarea motivaţională a persoanei, prin cursul pe care îl urmează trăsăturile ce definesc „angajarea în sarcină". Avem în vedere particularităţi ca: tipul şi nivelul intereselor, natura problemei în care se implică subiectul, perseverenţa şi tenacitatea manifestate în procesul rezolvării sarcinii, optimismul şi încrederea în forţele proprii, receptivitatea la critică etc.

[6] Cf. M. Jigău, *Copiii supradotaţi*, Bucureşti, Edit. Societatea Ştiinţifică şi Tehnnică, 1994.

Trebuie avute în vedere, în al treilea rând, prezența şi domeniul de referință/raportare la obiect a unor însuşiri definitorii pentru creativitatea persoanei: fluența, flexibilitatea şi originalitatea gândirii, receptivitatea la nou, curiozitatea epistemică, spiritul de aventură, senzitivitatea estetică etc.

Problemele care se pun în continuare şi care rămân în actualitate se referă la identificarea şi asistența psihopedagogică a copiilor şi tinerilor superior dotați, pregătirile educatorilor (părinți, profesori, consilieri, manageri) în vederea gestionării optime a fenomenului dotării superioare şi la elaborarea şi implementarea unor programe de evaluare a eficacității acțiunilor întreprinse.

Identificarea reprezintă prima şi, fără îndoială, una din componentele structurale de bază ale activității de gestionare a fenomenului dotării superioare la vârsta copilăriei şi adolescenței. Identificarea nu este un scop în sine, ci o cale pentru înfăptuirea deziderateloor practice legate de crearea unor stări motivaționale propice şi a unui mediu suportiv optimal în vederea valorificării superioare a potențialului specific ființelor umane aflate în plin proces de creştere şi dezvoltare. Totodată, este unul din mijloacele prin care se înfăptuiesc politicile educaționale centrate pe astfel de obiective[7].

„Identificarea potențialelor aptitudinale înalte reprezintă *o parte integrantă* a procesului complex de asistență instructiv-educațională şi socială a copiilor, adolescenților şi tinerilor capabili de performanță”[8]. Împărtăşind un asemenea punct de vedere, considerăm identificarea ca o acțiune primară şi importantă în ansamblul activităților de asistență psihopedagogică şi socială a copiilor şi tinerilor superior dotați.

Scopul urmărit în acțiunea de identificare este de a reliefa în cadrul grupurilor şcolare, pe bază de criterii ştiințifice, categoria/categoriile de elevi care în limbaj uzual sunt etichetați ca superior dotați, talentați, creativi, excepționali, performanți, supradotați, isteți etc. În practica curentă, identificarea copiilor capabili de performanțe superioare fie că nu se urmăreşte ca obiectiv instructiv semnificativ, fie că se realizează cvasi-empiric, pe bază de observare spontană, de analiză a notelor şcolare sau a rezultatelor obținute la diverse concursuri. Evident, ambele ipostaze sunt inacceptabile din perspectiva unui învățământ modern, care trebuie să ducă la „dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității umane, la formarea unor personalități autonome şi creative”[9].

---

[7] L. M. Terman, *Descoperirea şi stimularea talentului excepțional*, în: *Copiii capabili de performanțe superioare*, T. Bogdan (coord.), Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 142–159; R. J. Sternberg, *Procedur for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative „Metaphors of Mind”*, în: *International Handbook of Reserch and Development of Gigtedness and Talent*, K. A. Heller, F. J. Mönks et A. H. Passow (eds.), Oxford, N. Y., Seoul, Tokyo, Pergamon Press Ltd., 1993, p.185–206; D. Stratilescu, *Încercare de cunoaştere a elevului supradotat*, „Psihologie”, 1994, 1, p. 22–23.

[8] C. Crețu, *Curriculum diferențiat şi personalizat*, Iaşi, Edit. Polirom, 1998, p.23.

[9] *Legea* (nr. 84 din 24 iulie 1995) *învățământului*, „M.Of. al României”, Partea I, nr. 167 din 31 iulie 1995, art. 3, al. 2.

Identificarea, la fel ca acțiunea înrudită denumită evaluare, se poate face atât prin recurgerea la metode cantitative, cât şi calitative. Deşi nu există delimitări precise între aceste două grupe, se consideră a fi cantitative acele metode, procedee şi instrumente de lucru cu ajutorul cărora se obțin date care relevă o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere, expresii) şi un set de caracteristici/proprietăți pe care persoana, grupul sau fenomenul investigat le posedă. Este aşa-numita operație de măsurare, urmată de emiterea unor aprecieri sau judecăți pe baza recurgerii la seturi de criterii sau scări de valori. Metodele calitative prezintă câteva limitări în privința obiectivității datelor, a repetabilității investigațiilor, a relevării raportului cauză-efect etc., dar prezintă şi avantaje incontestabile, cum sunt: reliefarea naturii plurale şi fluide a realității, abordarea constructivistă şi interpretativă, luarea în considerare a contextului, reflexivitatea, abordări diverse şi creative ş.a.[10]

Eficiența ambelor categorii de metode rămâne dependentă atât de calitățile intrinseci ale instrumentelor de lucru utilizate, cât şi de competența examinatorului.

În concluzie:

a) Acțiunea de identificare reprezintă una din componentele de bază ale activității de gestionare a fenomenului supradotării la şcolari.

b) Premisele care susțin o asemenea acțiune se referă la necesitatea operării unor delimitări conceptuale (supradotare generală şi specială), a adoptării unui sau unor modele teoretice şi a luării în considerare a particularităților de vârstă şi individuale ale subiecților.

c) Ca strategii posibile de urmat menționăm: investigarea întregii populații şcolare de către persoane competente, coroborarea mai multor categorii de date referitoare la subiecții cuprinşi în cercetare, selecția primară a grupelor de supradotați şi aprofundarea cunoaşterii subiecților prin examinări individuale şi/sau programe de dezvoltare.

d) Fiind o acțiune complexă, cu profunde implicații etice şi morale, identificarea presupune implicarea unui grup larg de realizatori: specialişti psihologi şi psihopedagogi, asistenți sociali, învățători şi profesori, părinți şi alte persoane competente.

e) Eficiența identificării, credibilitatea şi valoarea rezultatelor obținute rămân în mare măsură dependente de calitatea şi validitatea metodelor de cunoaştere adoptate. Orientările actuale converg spre ideea recurgerii la o gamă largă de metode, procedee şi instrumente de lucru, atât cantitative cât şi calitative, fără a pierde din vedere necesitatea unui raport optim între ceea ce se face şi ceea ce se obține, între efort şi rezultat.

Primele încercări de asistare a copiilor superior dotați au apărut în S.U.A. (1868–1873), sub îndrumarea lui W. T. Harris, şi aveau la bază ideea promovării accelerate a studiilor. La începutul secolului trecut au fost organizate şcoli şi clase

[10] A. Băban, *Tendințe noi în cercetarea psihologică: metodologia calitativă*, „Cogniție, creier, comportament", 2000, vol. 4, 2–3, p. 223–244.

pentru instruirea diferențiată a supradotaților în țări ca: Germania, Franță, Belgia, U.R.S.S. ş.a.[11]. În țara noastră, preocupările au fost mai mult de ordin teoretic şi ele îşi găsesc expresia în lucrările elaborate de Fl. Ştefănescu-Goangă, L. Rusu, Al. Roşca, T. Bogdan ş.a.

Astăzi, după cât se pare, de o răspândire mai largă printre specialişti se bucură orientarea conform căreia instruirea şi educarea copiilor superior dotați şi talentați au şanse sporite de realizare în cadrele obişnuite ale şcolii de masă, cu condiția elaborării şi aplicării unor programe speciale, suplimentare, care să le ofere posibilitatea de a se dezvolta în ritm propriu şi în direcții preferate. Pe această cale se asigură şi condițiile necesare pentru înfăptuirea dreptului individual la „unicitate şi specificitate". Asemenea idei au fost exprimate în lucrările multor autori români[12] şi străini[13], publicate în ultimii 10–12 ani.

Forma obişnuită, frecventă de sprijinire a copiilor superior dotați şi talentați o reprezintă ***conlucrarea directă, informală dintre „magister" şi discipoli săi***. Sunt numeroşi dascălii care, sesizând „harul" unor elevi, caută să-i antreneze în activități suplimentare, corespunzătoare dotării, voinței şi preocupărilor lor „de suflet". În cadrul programului obişnuit de lucru, dar mai ales al activităților din afara clasei, al cercurilor ştiințifice, artistice etc., aceştia sunt îndemnați, sprijiniți, îndrumați pentru a da curs liber dotării lor naturale, pentru a-şi dezvolta potențialul de care dispun la un moment dat. Numeroşi oameni de ştiință, artă, cultură etc. evocă în amintirile lor ajutorul, deseori apreciat ca hotărâtor, primit din partea dascălilor lor.

Dar dreptul la realizarea plenară, la valorificarea optimă a zestrei native nu poate fi lăsat pe seama unor inițiative particulare. Şcoala, familia, statul, în general, au obligația, cel puțin morală, de a asigura oportunități educative diferențiate, corespunzătoare înclinațiilor şi intereselor fiecărui copil sau tânăr. Soluțiile propuse pentru tratarea copiilor superior dotați şi talentați variază de la o țară la alta sau chiar de la o localitate la alta. Dintre acestea menționăm: şcoli şi clase speciale, grupe de dotați în cadrul claselor obişnuite, activități şcolare suplimentare, programe suplimentare etc.

Proiectele şi programele pentru supradotați variază în funcție de scopul şi obiectivele urmărite, dar şi de concepția şi experiența autorilor lor. Mai frecvent întâlnite şi mai bine cunoscute sunt cele denumite „de accelerare a pregătirii", „de îmbogățire a cunoştințelor" şi „de dezvoltare a creativității" .

---

[11] L. Bandura, *Elevii dotați şi dirijarea instruirii lor*, Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 1978; D. V. Uşakov, *Odarionnâe deti v sisteme vseobşcego obrazovaniia*, în: *Psihologhiia odarionnosti*, D. V. Uşakov (red.), Moscova, Perse, 2000, p. 5–10.

[12] M. Jigău, *Copiii supradotați şi problemele actuale ale învățământului*, „Revista de pedagogie", 1991, 3, p. 9–12; C. Crețu, *op. cit*., nota 11, p. 59–114, 143–160; M. L. Stănescu, *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*, Iaşi, Edit. Polirom, 2002, p. 69–116.

[13] Y. Benito, *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională şi adaptare socială*, Iaşi Edit. Polirom, 2003, p. 119–133; D. R. George, *Instructional Strategies and Models for Gifted Education*, în *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (eds.), Oxford, Pergamon Press Inc., 1993.

La baza elaborării şi implementării *programelor de accelerare* se află ideea posibilităţii dezvoltării plenare şi armonioase a personalităţii prin asigurarea unui ritm de lucru convenabil pentru fiecare subiect (copil sau tânăr), ritm care să-i stimuleze disponibilităţile actuale, fără a le suprasolicita. Cu alte cuvinte, problema care se pune, şi a cărei soluţia se caută în cadrele obişnuite ale şcolii, este de a oferi elevului superior dotat sau talentat posibilitatea de a parcurge etapele instruirii nu atât prin „alinierea" la programele şcolare standard, cât prin asimilarea acestora pe baza grilei proprii de înţelegere. Scopul urmează a fi atins în principal pe seama modului judicios de organizare a activităţii, fără nici un efort psihic suplimentar. Desigur, o asemenea armonizare între „ceea ce se cere" şi „ceea ce poate şi cât poate" elevul are şanse reale de înfăptuire doar în condiţiile respectării cerinţelor didactice şi psihopedagogice referitoare la învăţarea optimă, deplină (*mastery learning*)[14].

Accelerarea studiilor nu reprezintă o noutate în practica şcolară. Sub o formă sau alta şi în proporţii variabile, ea este prezentă în majoritatea sistemelor instructive moderne. Cu toate acestea, problema continuă să rămână departe de o soluţie acceptabilă. Programele existente au un caracter general, sunt concepute pentru grupuri şi situaţii tipice şi mai puţin pentru cazuri restrânse sau individuale. Or, fiecare copil superior dotat sau talentat este un „caz", el trebuie sprijinit cu un program specific, individualizat, adecvat năzuinţelor şi posibilităţilor sale actuale şi virtuale. Pentru a da curs unui asemenea deziderat e nevoie, în primul rând, de o pregătire corespunzătoare a educatorilor, de familiarizare a acestora cu aspectele majore ale învăţării optime. Accelerarea nu înseamnă o pregătire superioară, aprofundată faţa de standardele acceptate, pentru o anumită etapă de şcolarizare, ci doar o „escaladare" a lor într-un ritm propriu, mai lent sau mai alert, în condiţii normale de efort şi eficienţă. Elevul dotat nu dobândeşte o cultură superioară faţă de cel obişnuit, ci doar un avans în timp, el putând accede mai devreme la o pregătire de specialitate, ceea ce este atât în interesul lui, cât şi al societăţii.

Dintre programele de instruire accelerată amintim pe cel elaborat de S. C. Stanley, de la Universitatea Johns Hopkins, U.S.A., cu elevi de 12–13 ani, pe o durată de cinci ani, cu titlul *Study of mathematically precocius youth* (SMPY). Rezultatele obţinute au fost – după aprecierea autorului – cât se poate de bune; programul i-a ajutat pe numeroşi tineri excepţionali să treacă cu mult dincolo de ceea ce ar fi putut face fără instruirea accelerată la care au fost supuşi[15].

Există, desigur, şi unele riscuri legate de promovarea accelerată: lacune în conţinutul învăţării (mai ales în cazul disciplinelor „neinteresante"), neadaptarea socială şi emoţională ca urmare a schimbării colectivului (clasei) de elevi, deficienţe caracteristice provocate de o imagine despre sine deformată ş.a.

Dintre modalităţile uzuale de accelerare menţionam: admiterea înainte de vârsta obişnuită în prima clasă elementară, parcurgerea a două clase într-un singur an şcolar, absolvirea unui ciclu şcolar într-un interval redus de timp, parcurgerea

[14] N. L. Gage, D. C. Berliner, *Educational Psychology*, Houghton, Mifflin Company, 1991.

[15] *The gifted and the creative: A fifty – year perspective*, I. C. Stanley, W. D. George, C. H. Solano (eds.), Baltimore and London, The Johns Hopkins Univ. Press, 1978, p. 75–107.

unor programe şi module de învățare în ordinea preferințelor, admiterea devansată în învățământul secundar şi universitar, progres continuu şi evaluări periodice pentru atestare etc.[16]

Admiterea în clasa I, cu 1–2 ani mai devreme decât vârsta oficială de începere a şcolarizării, se justifică doar în cazul copiilor bine dezvoltați din punct de vedere fizic şi psihosocial, a celor care demonstrează o precocitate reală în privința capacităților lor intelectuale, emoționale şi motivaționale. În nici un caz, decizia de devansare a şcolarizării pentru copiii superior dotați nu se va limita la stabilirea coeficientului de inteligență şi a bagajului de cunoştințe, priceperi şi deprinderi dobândite de subiect. E nevoie de cunoaşterea multor altor factori de ordin intelectual, emoțional şi motivațional, inclusiv a condițiilor de mediu socio-cultural şi educațional cu impact major asupra precocității[17].

Condensarea anilor de instruire sau „saltul" peste o clasă se justifică în cazul copiilor superior dotați care au obținut rezultate remarcabile în anii anteriori de studii şi care se află în etapele mijloci ale unui ciclu şcolar (clasele II–III sau clasele VI–VII), când problemele de adaptare şi integrare şcolară se rezolvă cu relativă uşurință.

Alte modalități de accelerare a studiilor ar fi: frecventarea simultană a altor şcoli, clase sau cursuri speciale (mai ales pentru elevii din clasele superioare ale învățământului preuniversitar), înscrierea la niveluri avansate de studiu (de exemplu, înscrierea şi participarea elevilor de liceu la unele cursuri sau seminarii universitare), frecventarea unor cursuri şi cercuri speciale pentru persoanele cu aptitudini şi interese specifice (de exemplu, pentru arte plastice, fizică, literatură etc.).

Programele de îmbogățire oferă elevilor superior dotați şi talentați posibilitatea de a aprofunda, de a obține informații suplimentare şi de a-şi forma deprinderi şi priceperi temeinice în domenii şi direcții de acțiune preferate. Pentru a realiza astfel de deziderate, profesorul fie că oferă elevilor superior dotați informații mai ample, mai aprofundate despre temele şi problemele prevăzute în programa disciplinei predate, fie că le sugerează teme şi experimente noi, suplimentare. O altă cale de îmbogățire a cunoştințelor o reprezintă activitățile extraşcolare. În funcție de gradul şi tipul de dotare, precum şi în raport cu interesele personale, elevii sunt sprijiniți material şi moral în vederea frecventării cluburilor şi cercurilor ştiințifice, participării la excursii documentare, campusuri de vacanță, concursuri locale sau naționale etc. Totodată, ei sunt îndrumați spre studiu individual, activități de cercetare-investigare, documentare, cursuri facultative etc.

Problema care se pune în cazul folosirii programelor de îmbogățire se referă la asigurarea echilibrului normal între solicitări şi posibilități, la prevenirea supraîncărcării şi surmenajului. Evident, soluțiile dobândesc de fiecare dată un caracter individual. Elevul trebuie ajutat să înțeleagă semnificația legii optimumului

[16] M. Jigău, *op. cit*., nota 7, p. 210–220.

[17] P. Planche, *Le Fonctionnement et le développement cognitifs de l'enfant intellectuellement précoce*, „L'Année psychologique", 2000, 100, p. 503–525.

motivațional, să „intuiască” de fiecare dată punctul sau zona până la care efortul şi performanțele sale se susțin reciproc. Cu alte cuvinte, asistența psihopedagogică a copiilor superior dotați şi talentați va însemna îndemn, sprijin şi încurajare, dar şi reținere, limitare şi ponderare în activitățile de învățare şcolară şi extraşcolară.

Programul MEPS (Model de îmbogățire psihopedagogică şi socială), de exemplu, propus şi aplicat de Alonso şi Benito[18], cuprinde două elemente de bază: *unul* organizatoric, care presupune planificarea, consilierea fiecărui elev, dezvoltarea intereselor şi precizarea metodologiei şi a modalităților de evaluare a programelor, şi *altul*, implementațional, care vizează dezvoltarea abilităților sociale şi raționale, domeniul afectiv, dezvoltarea creativității şi abilității de studiu independent, analiza modului de procesare a informației ş.a. În cadrul MEPS se realizează diverse programe, unele pentru profesori şi altele pentru elevi. Din ultima categorie menționam: programe individuale şi de grup, aplicate în afara programului şcolar, programe pe timpul verii, programe pentru părinți şi programe privind schimburi de experiență şi întâlnirile internaționale multilaterale.

S-a discutat mult în ultimele decenii – şi, se pare, nu fără folos – despre *creație, creativitate şi comportament creativ*. Sunt tot mai mulți elevi şi tineri care în contextul obişnuit al şcolii sau cu ocazia participării la manifestări ştiințifice, culturale, artistice, etc. demonstrează calități inventive deosebite: găsesc soluții inedite la problemele mai mult sau mai puțin dificile, concep şi realizează modele, schițe, obiecte, lucrări artistice şi literare cu caracter de noutate relativă sau absolută, imaginează întâmplări extraordinare, elaborează scenarii şi „intuiesc” evenimente adesea greu de anticipat. Toate acestea sunt, fără îndoială, rezultate ale amplificării dimensiunii creative a personalității, fenomen la care educația a contribuit din plin.

Ocupându-se de problemele dezvoltării personalității elevilor şi tinerilor, de formarea atitudinilor şi aptitudinilor creative, pedagogia actuală aşează la temelia acestora gândirea productivă, imaginația creatoare şi motivația intrinsecă. Ca surse şi mijloace adecvate se folosesc: jocul (mama imaginației – cum îl numea Vâgotski), muzica, desenul, manifestările artistice de amatori, activitățile şcolare, sportive, sociale etc. Principalii factori implicați în educarea creativității sunt profesorii, familia, instituțiile socio-culturale şi mijloacele mass-media.

Majoritatea programelor pentru stimularea potențialului creativ vizează un domeniu sau altul al activității sociale: rezolvarea de probleme, inovații şi invenții tehnice, creațiile artistice, managementul economic ş.a.

Un program interesant pentru stimularea inteligenței generale la copiii mai mari şi adolescenți, 10–18 ani, este propus şi experimentat de către R. Feuerstein şi echipa sa de colaboratori. Considerând că multe din scorurile scăzute la testele de

[18] Y. Benito, *op.cit*., p. 127–131.

inteligență sunt cauzate de neglijența, ignoranța sau indiferența educatorilor, a părinților în primul rând, autorul elaborează programe pentru stimularea potențialului de învățare cu ajutorul cărora sunt exersate anumite abilități implicate în probleme diverse de clasificare, relaționare spațială şi deducție logică etc.[19]

Studiile întreprinse şi experimentele efectuate de diverse grupuri de cercetare şi oameni de ştiință din țara noastră[20] au demonstrat cu prisosință faptul că există largi posibilități de creştere a eficienței activităților desfăşurate prin stimularea şi dezvoltarea potențialului creativ la nivel de familie, şcoală sau unități socio-economice. Prin organizarea adecvată a procesului instructo-educativ, prin recurgerea la strategii, programe şi metode moderne de lucru şi prin valorificarea corespunzătoare a condițiilor existente în unitățile productive şi de cercetare, se pot obține sporuri semnificative în privința creşterii potențialului creativ al tinerei generații.

Referindu-se la calitățile comune ale performerilor, V. Belous[21] notează că acestea pot fi împărțite în două mari categorii: *calități naturale* (înnăscute) şi *calități dobândite*, prin instruire şi educație. Din prima categorie fac parte: inteligența, creativitatea şi memoria, iar din a doua: calități moral-volitive, tenacitatea, nivelul înalt de aspirație, sensibilitatea la nou, flexibilitatea, frecvența, motivația, imaginația ş.a. (p. 93). Potențialul creativ poate fi valorificat doar prin măsuri de armonizare a subiectului cu contextul în care îşi desfăşoară activitatea şi cu produsele realizate (p. 79). Acestea formează împreună un veritabil sistem creativ (performer – grupe – întreprindere – ambianță), cu un înalt grad de compatibilitate, complementaritate şi consonanță (p. 126).

Stimularea, dezinhibarea, creşterea şi manifestarea potențialului creativ – ca obiective instructiv educative – pot fi înfăptuite cu succes în cadrul şi prin intermediul grupurilor creative de formare[22]. Alcătuite din 6–12 persoane, organizate după principii şi norme specifice, acestea îşi propun ca obiective: a) stimularea, dezvoltarea şi manifestarea potențialului creativ al participanților; b) cultivarea motivației pentru creație în general şi stimularea motivației pentru realizarea de sine prin creație, în special; c) stimularea şi dezvoltarea capacității empatice, manifestarea comportamentului empatic; d) însuşirea de către toți membrii grupului a tehnicilor şi metodelor de creativitate şi formarea capacității de utilizare şi transfer a acestora în cât mai multe domenii; e) identificarea blocajelor subiective ale creativității la nivel individual şi reducerea lor; f) formarea şi

[19] Cf. C. Crețu, *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Edit. Polirom, 1997, p. 170–171.

[20] A. Munteanu, *Incursiuni în creatologie*, Timişoara, Edit. Augusta, 1994, p. 219–306; M. Roco, *Creativitate şi inteligență emoțională*, Iaşi, Edit. Polirom, 2001, p. 204–143.

[21] V. Belous, *Bazele performanței. Ingineria performanței umane*, Iaşi, Edit. Performantica, 1995, p. 38–44; 66–90; 126–137.

[22] M. Caluschi, *Grupul creativ de formare. Experimente. Programe. Proiecte*, Iaşi, Edit. Cantes, 2001, p. 31–50; 197–252.

exersarea membrilor ca lideri de grup creativ. Antrenamentul creativ este proiectat ca o înlănțuire dinamică de strategii, tehnici şi metode de creativitate/ inventivitate (p. 44). Comunicarea în cadrul grupului creativ de formare este: nonagresivă şi nonviolentă, incitantă, nonevaluativă, empatică şi de suport (p. 43).

În cadrul unor cercetări proprii[23] pentru dezvoltarea flexibilității gândirii – componentă de bază a creativității – am recurs la probe de genul: a) exerciții pentru dezvoltarea capacității de restructurare a câmpului perceptiv (de exemplu, numărarea triunghiurilor şi patrulaterelor în câteva figuri date); b) probleme de estimare şi apreciere globală („Care număr este mai mare: 0,3 sau $0,3^2$?"); c) probleme – capcană („Câte degete are un om la o mână? Dar la două? Dar la 10 mâini?"); d) determinarea modificărilor poziționale ale unor figuri (de exemplu, rotire cuburi sau litere); e) exerciții de percepere a obiectelor în spațiu („vederea" elementelor ascunse).

Încheiem considerațiile de mai sus prin a sublinia că asistența psihopedagogică a copiilor şi tinerilor superior dotați şi talentați nu este un moft şi nici un act de bravură sau de caritate, ci o necesitate socială, un imperativ al momentului, impus de competiția pentru stimularea, crearea şi valorificarea competențelor umane la nivel național şi internațional.

[23] I. Berar, *Cunoaşterea şi cultivarea aptitudinilor matematice la elevii de vârstă şcolară mică şi mijlocie*, în: *Studii de psihologie şcolară*, B. Zörgö, I. Radu (coord.), Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 1979, p. 208–244.