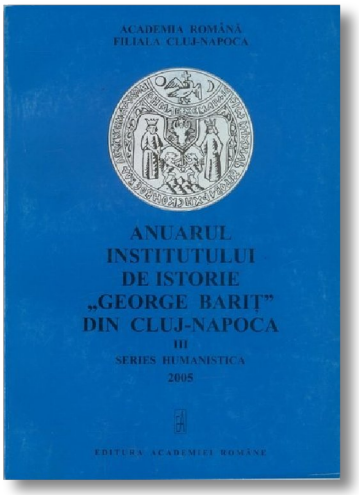

ISSN 1584-4404

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

humanistica.ro

Aspecte ale problemei copiilor superior dotați

Ioan Berar

How to cite this article:
Berar, Ioan (2005) *Aspecte ale problemei copiilor superior dotați*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 3, pp. 7–28. DOI: 10.5281/zenodo.22965574

© 2005: 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

PSIHOLOGIE

ASPECTE ALE PROBLEMEI COPIILOR SUPERIOR DOTAȚI

Ioan Berar

Institutul de Istorie „George Barițˮ din Cluj-Napoca

1. IDEI DIN TRECUT ŞI ORIENTĂRI ACTUALE ÎN PROBLEMATICA DOTĂRII SUPERIOARE

Curios sau nu, problema copiilor şi tinerilor superior dotaţi s-a impus în mod vădit atenției specialiştilor şi practicienilor mult mai târziu decât a fost cazul persoanelor cu handicap mental, senzorial sau motor. Fenomenul ar putea fi explicat prin reactivitatea diferită a societății față de situația celor două categorii de excepționali, reactivitate mult mărită față de situația dificilă sau, uneori, chiar periculoasă a acestei din urmă categorii de subiecți.

Primul care a abordat în mod ştiinţific problema excepționalității pozitive a fost Fr. Galton (1822–1911). Studiind un număr mare de personalități, aproximativ o mie, aparținând unor categorii socio-profesionale diverse, acesta ajunge la câteva concluzii remarcabile pentru epoca sa. El combate ideile greşite care circulau până atunci, conform cărora oamenii superiori ar constitui o specie aparte, că dotația lor ar fi de origine supranaturală şi susține teza că înzestrarea omului de geniu este de natură ereditară, că între acesta şi omul de rând (normal, obişnuit) deosebirea nu este de natură, ci doar de grad. Omul de geniu posedă în grad superlativ însuşiri şi calități pe care le întâlnim şi la ceilalți oameni, dar în grade mai modeste. Cu cât înzestrarea este mai proeminentă, cu atât numărul persoanelor care reprezintă aceste grade de înzestrare este mai mic. Mai mult chiar, autorul consideră că oamenii de geniu sunt superiori persoanelor normale nu numai în privința inteligenței, ci şi a unor însuşiri fizice.

Deşi remarcabile – excepție făcând, probabil, doar metoda de adunare a datelor – lucrarea şi ideile lui Galton nu au avut un ecou amplu şi imediat în rândul contemporanilor. Abia spre sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul celui următor, ca urmare a dezvoltării rapide a economiei, ştiinței şi culturii, a crescut şi interesul pentru persoanele cu înaltă calificare şi aptitudini mai deosebite.

An. Inst. de Ist. „G. Barițˮ din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. III, 2005, p. 7–28

Astfel, J. McCattell (1860–1944) se ocupă de oamenii de ştiinţă americani din perioada 1900–1915; Odin studiază geneza oamenilor de litere francezi; De Condole are în obiectivul atenţiei sale 100 de savanţi, membri străini ai Academiei de Ştiinţe din Paris, iar Castel întreprinde un studiu statistic al femeilor eminente[1].

Din toate aceste studii şi cercetări nu se întrezăreşte încă problema copilului superior dotat. Abia în anul 1915, C. L. Burt (1883–1971) a început, la Londra, cercetări asupra aptitudinilor, mai exact, asupra variaţiilor capacităţilor mentale la copiii de 3–14 ani. Printre şcolari el a găsit ca fiind foarte dotaţi circa 3%. Aproximativ în acelaşi timp creşte interesul pentru copiii superior dotaţi în S.U.A. şi Europa (Germania, Franţa, Belgia, Elveţia, Austria, Polonia etc.). La noi, problema a fost abordată în 1929 de către Fl. Ştefănescu-Goangă în lucrarea *Selecţia capacităţilor şi orientarea profesională*. O cercetare amplă asupra dotării superioare au realizat psihologul american L.M. Terman (1887–1956) şi colaboratorii săi, în California. Beneficiind de o sponsorizare substanţială din partea unei fundaţii – „The Commonwealht Fund" – şi a Universităţii Stanford, acesta şi-a asumat sarcina, în anul 1921, de a identifica 1000 de copii cu un I.Q. de 140 şi mai mare şi de a-i urmări atât timp cât va fi cu putinţă, pentru a constata ce fel de adulţi vor deveni.

Concepţia generală de la care pleacă este asemănătoare cu a lui Galton: inteligenţa este determinată genetic, aceasta poate fi măsurată cu ajutorul unor probe speciale (scala Binet-Simon, testele Alfa şi Beta etc.). Vârsta şi educaţia nu modifică semnificativ I.Q.

Rezultatele obţinute au fost publicate în mai multe lucrări, de referinţă fiind *Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*, tom 1. Dintre concluziile sale, menţionăm: a) copiii cu I.Q. de 140 şi mai mare sunt în mod evident superiori celor neselectaţi, în privinţa fizicului, sănătăţii şi sociabilităţii, pregnant superior în ce priveşte atitudinea morală, izbitor superiori în privinţa randamentului şcolar; b) este total contrazisă părerea tradiţională după care copiii înzestraţi ar fi, de obicei, unilaterali şi c) urmărirea atentă a subiecţilor selectaţi a demonstrat în mod evident că testele de „inteligenţă generală", aplicate încă de la 6–8 sau 10 ani, sunt edificatoare în privinţa capacităţilor care urmează a fi dobândite imediat sau chiar după 30 de ani[2].

Interesul pentru cunoaşterea şi pregătirea copiilor superior dotaţi se amplifică în partea a doua a secolului al XX-lea. Revoluţia tehnico-ştiinţifică, dezvoltarea economică, concurenţa militară, schimburile comerciale etc. impun tot mai accentuat ideea necesităţii valorificării optime a potenţialului uman. Alături de inteligenţă, o atenţie sporită se acordă acum creativităţii, aptitudinilor speciale, programelor de stimulare a talentelor etc. Acestea devin „monede convertibile" pe piaţa mondială a valorilor.

---

[1] Cf. Alexandru Roşca. *Copiii superior înzestraţi*, Sibiu, Edit. Institutului de Psihologie al Universităţii din Cluj, 1941, p. 4–5.

[2] L. M. Terman, *Descoperirea şi stimularea talentului excepţional*, în: *Copiii capabili de performanţe superioare*, T. Bogdan (coord.), Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 1981, p. 142–159.

O abordare alternativă a relaţiei dotare superioară – inteligenţă apare la H. Gardner, care dezvoltă aşa-numita teorie modulară sau teoria inteligenţelor multiple, conform căreia există nu una ci mai multe tipuri sau forme ale acestei aptitudini: lingvistică (cu componentele semantică şi deprinderi de exprimare orală şi scrisă), logico-matematică (cu componentele raţionament deductiv, raţionament inductiv şi calcul), spaţială, chinestezică (mişcări corporale generale şi parţiale), muzicală, interpersonală şi intrapersonală. Gardner face, totodată, distincţie între inteligenţele individual specifice, inteligenţele specifice domeniilor de expresie a excelenţei şi inteligenţele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenţei. Fiecare formă de inteligenţă utilizează un sistem propriu de simboluri ca unităţi fundamentale pentru procesarea informaţiei. În consecinţă, supradotarea, talentul şi creativitatea ar însemna niveluri înalte de funcţionare a structurilor psihice corespunzătoare acelui domeniu[3].

Un alt model bine cunoscut şi mult discutat de către specialişti este cel oferit de R, Gagné, autor care face o distincţie netă între termenii de supradotare şi talent. Primul ar fi o competenţă distinctă, superioară mediei, în una sau mai multe arii aptitudinale (intelectuale, creative, socio-afective, senzorio-motorii şi altele) iar al doilea – talentul – o performanţă superioară mediei, care îşi face simţită prezenţa în una sau mai multe arii ale activităţii umane (artele vizuale, scenice, sport, muzică, meserii şi profesii etc.). Ambele fenomene, atât dotarea superioară, cât şi talentul, sunt influenţate, deşi nu în aceeaşi măsură, de aşa numiţii „catalizatori", unii intrapersonali (interese, iniţiativă, perseverenţă, autonomie, stimă de sine etc.) iar alţii, de natură externă (familia, şcoala, prietenii, locuri, întâmplări, şansa etc.[4]

Diferenţierea operată de R. Gagné poate fi considerată ca justificată şi necesară, mai ales din perspectiva sarcinilor de identificare a copiilor superior dotaţi. Discutabilă rămâne concepţia sa cu privire la originea şi dezvoltarea aptitudinilor, pe care le consideră ca abilităţi naturale, cu o evoluţie spontană şi generatoare de diferenţe interpersonale.

Depăşind cadrul îngust al raportării dotării superioare la factorii intelectivi, J. S. Renzulli propune un model cuprinzător în care abilităţile cognitive se conjugă cu cele motivaţionale şi cu anumite însuşiri creative ale personalităţii. Ca structură, dotarea superioară se constituie dintr-o grupare (*cluster*) de trei seturi de trăsături psihice: abilităţi generale şi speciale superioare mediei, o componentă motivaţională şi creativitate. Pentru a sugera relaţiile dintre categoriile de însuşiri menţionate, autorul le prezintă sub forma a trei cercuri intersectate, de unde şi denumirea de „teoria celor trei inele ale dotării superioare" („the three ring conception of giftedness").

---

[3] H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New-York, Basic Book, 1983.

[4] F. Gagne, *Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities*, în: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, K.A. Heller, F.J. Mönks, A. H. Passlow (eds.), Oxford, Pergamon Press Inc, 1993, p. 69–88.

Inelul denumit „abilităţi generale şi speciale superioare mediei” cuprinde însuşiri asemănătoare factorilor identificaţi de Spearman, Thurstone, Vernon sau Guilford (factorul „g”, factorii primari: numeric, spaţial, verbal, de raţionament deductiv şi inductiv, practic etc.), dar se deosebesc de aceştia prin faptul că „fuzionează” şi determină în final o capacitate înaltă de procesare a informaţiei, de adecvare a răspunsurilor la situaţii noi, generale sau particulare: învăţare, rezolvare de probleme, dobândirea de abilităţi pentru domenii specifice de activitate: matematică, tehnică, sculptură, muzică, balet etc.

„Angajarea în sarcină” vizează sfera afectiv-motivaţională a persoanei şi cuprinde, la cote înalte de manifestare, componente de genul: trebuinţele de afecţiune, cunoaştere şi performanţă, interese, entuziasm, perseverenţă, încredere în sine, standarde înalte pentru sine şi pentru alţii, optimism, receptivitate la critică şi spirit autocritic ş.a.

Al treilea inel – creativitatea – implică o gamă largă de însuşiri ale personalităţii, unele de ordin aptitudinal (fluenţa, flexibilitatea şi originalitatea gândirii; aptitudini specifice pentru artă, literatură, ştiinţă etc.) şi altele ce ţin de atitudinile persoanei faţă de societate, de semeni şi faţă de sine.

Meritul lui Renzulli constă nu numai în faptul de a fi elaborat un model cuprinzător şi plauzibil al dotării superioare, ci şi de a fi indicat sau sugerat posibilităţile de implementare a acestuia în activităţile instructiv-educative[5].

F.J. Mönks valorifică parţial teoria lui Renzulli, în sensul păstrării în modelul propriu a celor trei componente (motivaţie, abilităţi, intelectuale şi creativitate), dar o şi critică, reproşându-i psihologului american faptul că ignoră caracterul interactiv al dezvoltării umane. Mönks preferă o abordare multidimensională a supradotării în care, alături de factorii de personalitate (componentele celor trei inele), include şi trei factori sociali: familia, şcoala şi colegii. Problema principală care se pune în cazul investigării fenomenului supradotării nu constă în explicitarea raportului natură-cultură/educaţie, ci mai degrabă în reliefarea tipului de interacţiuni dintre acestea[6].

R.J. Sternberg, pe baza teoriei triarhice a inteligenţei, consideră excepţionalitatea intelectuală ca fiind un construct complex, care poate fi abordat din mai multe puncte de vedere. Astfel, sub raport componenţial, adică al mecanismelor de procesare a informaţiei, dotarea superioară nu diferă substanţial de la o cultură la alta. Ceea ce diferă poate să fie ponderea şi combinaţia mecanismelor, eventual metacomponentele care determină alegerea, combinarea şi articularea componentelor simple. Autorul subliniază importanţa contextului sociocultural, dar atrage, totodată, atenţia asupra faptului că există şi elemente

[5] Carmen Creţiu, *Aria semantică a conceptului de „dotare superioară*, „Revista de Pedagogie”, 4–7, 1993, p. 5–13; Mihai Jigău, *Copiii supradotaţi*, Bucureşti, Societatea Ştiinţă şi Tehnică, 1994.

[6] F. J. Mönks, E. J.. Mason, *Developmental Theories and Giftedness*, în: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, ..., p. 89–102.

comune, laturi ale inteligenței care transced granițele culturale. Dotarea superioară își face simțită prezența mai ales în sarcinile inedite, neobișnuite, în recurgerea la strategii care țin de nivelul metacomponențial.

Pentru analiza complexității fenomenului excepționalității intelectuale, autorul consideră că e nevoie de un concept mai larg decât cel de inteligență. Propune conceptul de inteligență succesuală[7].

Totodată, Sternberg propune un sistem pentagonal de criterii pentru identificarea şi calificarea ca atare a copiilor superior dotați. Primul dintre acestea ar fi excelența sau superioritatea în unul sau câteva domenii de activitate. Urmează raritatea, care suplimentează criteriul excelenței şi care depinde de particularitățile culturale ale mediului. Al treilea este criteriul productivități şi înseamnă potențial pentru munca productivă. Urmează criteriul demonstrabilității (prin unul sau mai multe teste valide) şi, în fine, criteriul valoric, evaluat prin opiniile exprimate de specialişti, experți etc.[8]

Sternberg are meritul de a fi atras atenția asupra diferențelor culturale în privința înțelegerii fenomenului supradotării şi de a fi propus un set rezonabil de criterii pentru recunoaşterea însuşirilor specifice subiecților superior dotați.

Un model holistic al supradotării este cel elaborat de J. Khatena. În concepția autorului, supradotarea este rezultatul interacțiunii mai multor variabile: individul, mediul fizic şi socio-cultural, intervențiile, rezultatele şi comunicarea. Ideile care stau la baza modelului ar fi următoarele: un mecanism numit „set mintal" acționează ca un filtru, acceptă sau respinge informațiile din mediu, le codifică (verbal, numeric, muzical) şi apoi le comunică sau păstrează pentru o folosire ulterioară. Semnificațiile acordate informațiilor sunt puternic legate de experiența persoanei. Stocarea şi regăsirea informației se prezintă ca funcții directe ale memoriei, iar stările afectiv-motivaționale furnizează energia pentru imaginație şi gândire. Intervențiile se referă la modul de organizare a informației şi se realizează prin curricula şcolară şi cultura mediului. Rezultatele interacțiunilor pot fi pozitive sau negative, conducând la nivele înalte de realizare, respectiv la subrealizări sau eşecuri[9].

În literatura de specialitate sunt cunoscute numeroase alte teorii şi modele referitoare la fenomenul discutat. Unele pun accentul pe zestrea nativă, consideră supradotarea intelectuală şi talentul ca rezultante ale evoluției predispozițiilor ereditare, mediul având doar rolul de cadru necesar pentru maturizarea acestora. Altele, dimpotrivă, reliefează rolul factorilor de mediu, îndeosebi al învățării sociale; predispozițiile individuale sau potențialul conceptual sunt în permanență

[7] Carmen Crețiu, *Curriculum diferențiat şi personalizat,* Iaşi, Edit. Polirom, 1998, p. 18.

[8] R. J. Sternberg, *Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative "Methaphors of Mind"*, în: *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*,..., p. 189–208.

[9] Cf. Maria-Liana Stănescu, *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*, Iaşi, Edit. Polirom, 2002, p. 42–43.

modificate de influenţele contextului social, de modelele şi tehnicile de învăţare. O a treia categorie de teorii – şi acestea par a fi majoritare ca număr şi sferă de influenţă – admit ca necesare şi importante ambele variabile, atât ereditatea, cât şi mediul. Totodată, scot în evidenţă rolul interacţiunilor, modul în care subiectul se implică efectiv în relaţiile sale cu factorii ambientali. Pornind de la o stare relativ nediferenţiată, trăsăturile caracteristice persoanelor superior dotate apar treptat, urmează traiectorii distincte, uneori contradictorii (cu ascensiuni şi căderi), au evoluţii asincrone.

Având în vedere datele de mai sus, precum şi rezultatelor unor investigaţii personale, apreciem ca oportună următoarea definiţie: ***dotarea superioară reprezintă o dimensiune/calitate a personalităţii, formată/structurată din componente cognitive, afectiv-motivaţionale şi volitiv-acţionale, elaborată în ontogeneză prin asimilări şi acomodări succesive ale subiectului la modelele, solicitările şi condiţiile oferite de societate şi care, pe măsura constituirii, facilitează obţinerea de performanţe superioare în unul sau mai multe domenii de activitate***. Punctele tari ale unei asemenea definiţii ar fi:

a) Include în cuprinsul său inteligenţa, înţeleasă ca principală componentă cognitivă, dar nu unică, nu singulară, ci în relaţie cu alte procese cognitive, cum sunt reprezentările, memoria şi limbajul. Facem precizarea că inteligenţa, chiar dacă cu ponderi diferite, apare ca o componentă importantă în toate modelele privitoare la dotarea generală sau specială.

b) Sunt considerate ca indispensabile în configuraţia supradotării unele componente, precum: trebuinţele de cunoaştere, afiliere şi performanţă, emoţiile şi sentimentele superioare (intelectuale, estetice şi morale), interesele şi pasiunile, aspiraţiile şi expectanţele subiectului etc.

c) Depăşeşte aparenta contradicţie ereditate-mediu sau natură-cultură sau potenţialitate-actualitate prin valorificarea ideilor piagetiene cu privire la dezvoltarea intelectuală şi morală a copilului.

d) Pe măsura dezvoltării psihice se accentuează şi se diversifică modalităţile de implicare a persoanei în „gestiunea" celor două variabile, adică a predispoziţiilor ereditare şi, respectiv, a influenţelor socio-culturale. Evident, măsura implicării în propria devenire depinde, la rândul său, de mai mulţi factori, dintre care mai frecvent menţionaţi sunt: gradul de maturizare neuro-fiziologică şi psihologică, modelele parentale, vecinătatea, calitatea programelor instructiv-educative ş.a.

e) Afirmă posibilitatea manifestării fenomenului (a supradotării) în unul sau, concomitent, mai multe domenii de activitate: muzică, arte plastice, activităţi tehnice, ştiinţifice, sportive etc.

f) Face trimitere la performanţă ca la unul din criteriile de identificare a persoanelor superior dotate, performanţa urmând a fi evaluată în funcţie de vârstă, nivel de instruire, valoare socială (uneori şi personală), raritate, demonstrabilitate etc.[10]

[10] Ioan Berar, *Orientări actuale în problematica supradotării*, „Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor socio-umane", Cluj-Napoca, Editura Argonaut, vol. 10, 2002, p. 31.

Înrudit cu termenul de supradotare este cel de ***talent***. În literatura de specialitate, talentul este frecvent interpretat ca o formă superiară de manifestare a aptitudinilor, ca o combinare originală de dispoziţii funcţionale ereditare şi sisteme operaţionale dobândite. Unii autori, de exemplu, Gage şi Berliner, consideră că cei doi termeni se află în relaţie de sinonimie. Semnele dotării şi talentului ar fi: abilitatea de angajare şi concentrare asupra problemei, construirea de relaţii între date şi idei, diversitatea de interese şi informaţii, curiozitatea epistemică, idei creative, vocabular bogat etc.[11]

Orientările actuale merg în direcţia asocierii termenului de dotare cu cel de performanţă în activităţi complexe, cu caracter interdisciplinar (de exemplu: învăţarea şcolară, munca de cercetare, conducere, evaluare etc.), iar a celui de talent, cu rezultate inedite, originale, valoroase obţinute într-un anumit domeniu (de exemplu: muzică, sport, literatură, matematică etc.).

În modelul elaborat de F. Gagné, supradotarea este asociată cu dezvoltarea naturală sau nesistematică a abilităţilor umane, iar talentul, cu abilităţile sau deprinderile sistematic dezvoltate, care constituie (compun) experienţa într-un domeniu specific al activităţii omului. Emergenţa unui talent particular rezultă din aplicarea uneia sau mai multor aptitudini până la stăpânirea cunoştinţelor şi deprinderilor în acel domeniu, mediată fiind de catalizatori intrapersonali (motivaţie, încredere în sine etc.) şi de mediu (familie, şcoală, comunitate etc.), precum şi de o învăţare sistematică şi de o practică extensivă[12].

D.K. Simonton propune un model emergenic şi epigenetic al talentului, care cuprinde două părţi: una care descrie diferenţele individuale şi o a doua – examinează modul în care aceste diferenţe se dezvoltă în cursul perioadei formative a vieţii. Modelul începe cu presupunerea că înzestrarea/talentul constă din componente multiple (trăsături fizice, fiziologice, cognitive şi dispoziţionale), unele specifice domeniului, altele generice (de exemplu, inteligenţa). Nivelul potenţial al talentului e o funcţie integrativă a celor „k" componente. Plecând de aici, pot fi elaborate modele liniare, neliniare şi multiplicative, acestea din urmă fiind mai potrivite pentru complexitatea reală a fenomenului talentului în multe domenii. Modelul emergentist are câteva mari implicaţii pentru înţelegerea diferenţelor individuale legate de talent[13].

Deşi frecvent investigate, mai ales în perioada ultimelor 3–4 decenii, relaţiile dintre supradotare şi creativitate continuă să genereze multe semne de întrebare. Ambiguităţile izvorăsc atât din imposibilitatea delimitării clare a factorilor implicaţi în obţinerea produsului la care se raportează, cât şi din stabilirea caracteristicilor acestuia: noutate, utilitate, eficienţă etc. Termenii de creaţie, creativitate, comportament creativ se bucură azi de o largă circulaţie în limbajul

---

[11] N.L. Gage, D.C. Berliner, *Educational Psychology*, Boston, Toronto, Houghton Miffin Company, 1992.

[12] F. Gagné, *op.cit.*. p. 72.

[13] D.K. Simonton, *Talent and Its Development: An Emergenic and Epigenetic Model*, „Psychological Review", 100, p. 435-457.

ştiinţific şi chiar şi în cel cotidian. Sunt tot mai mulţi copii, elevi şi tineri care, în contextul şcolii, familiei sau grupului de prieteni, demonstrează originalitate şi calităţi inventive deosebite. Sunt aceştia cu adevărat creativi? Sunt creativi şi, totodată, supradotaţi sau talentaţi? Răspunsurile oferite de diverşi autori rămân, în general, aproximative, dacă nu chiar diametral opuse.

J.P. Guilford asociază creativitatea în mod deosebit cu gândirea divergentă, aceasta din urmă fiind exprimată prin trăsături ca: fluenţă, flexibilitate şi originalitate. Sunt importanţi pentru creativitate şi alţi doi factori: sensibilitatea la problemă şi capacitatea „de definire" sau restructurare[14].

În opinia lui Al. Roşca, „principala componentă cognitivă a creativităţii este *flexibilitatea gândirii*, prin care înţelegem restructurarea promptă şi adecvată a informaţiei, a sistemului de cunoştinţe, în conformitate cu cerinţele noii situaţii, modificarea modului de abordare când cel anterior nu se dovedeşte eficient"[15].

De o largă audienţă se bucură azi ideea că în structurarea şi manifestarea creativităţii sunt implicaţi, cu ponderi diferite, atât factorii intelectuali (aptitudini generale şi speciale, calităţi ale memoriei, atenţiei, voinţei etc.), cât şi cei nonintelectuali (trebuinţe, interese, atitudini, convingeri etc.). În general, persoanele creative prezintă un C.I. ridicat sau cel puţin mediu. Se apreciază că în cazul creativităţii ştiinţifice minimum de inteligenţă este de 110 C.I.–120 C.I., iar în cel al artei este de 95 C.I.–100 C.I. Desigur, există şi multe excepţii, mai ales în cazurile de supradotare specială: arte plastice, muzică, sport etc.

Important este, apoi, nu numai C.I. în sine, ci şi experienţa cu care o persoană utilizează inteligenţa sa. După M. Bejat, subiecţii cu inteligenţă submedie nu sunt creativi; cei cu inteligenţă medie şi peste medie pot fi creativi sau nu[16].

După aprecierea noastră, triada supradotare-talent-creativitate (STC) poate fi gândită ca o figură cu *n* dimensiuni, ca o imagine mentală reprezentativă pentru segmentul de aproximativ 4% din populaţia şcolară a unei ţări, considerat a reprezenta excepţionalitatea pozitivă (*fig. 1*).

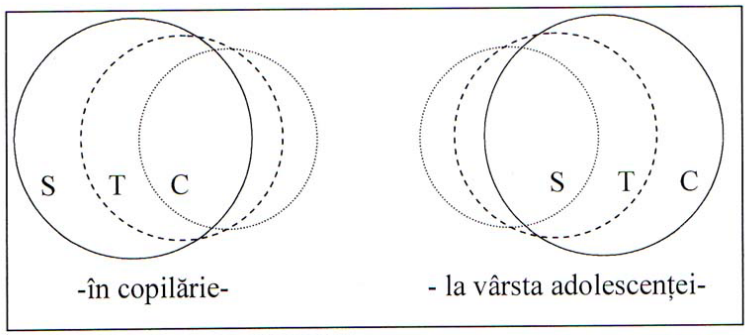

Fig. 1. Triada supradotare, talent şi creativitate.

[14] J.P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw Hill, 1967.
[15] Alexandru Roşca, *Creativitatea generală şi specifică*, Bucureşti, Edit. Academiei, 1981, p. 52.
[16] Cf. Alexandru Roşca, *op. cit.*

Feţele figurii pot fi inegale ca mărime, formă, culoare etc., dar au în comun caracterul dinamic, evolutiv şi structura unitară indivizibilă. În funcţie de zestrea nativă, oferta educaţională şi dezirabilitatea socială, pe prim plan pot să apară când una când alta din faţete sau, şi mai frecvent, combinaţii ale acestora şi atunci suntem înclinaţi să caracterizăm persoana „din imagine" ca fiind supradotată, talentată sau creativă. Altfel spus, raporturile între componentele triadei STC nu sunt exclusive, ci mai degrabă de includere reciprocă şi graduală. Emergenţa şi ascendenţa lor depind de prezenţa şi interacţiunea mai multor factori: particularităţi neuro-fiziologice şi endocrine, senzorialitate şi motricitate, aptitudini generale şi speciale, cultura şi experienţa grupului social, programe instructive şi valori asimilate etc. Interacţiunile acestor factori pot fi de tip total sau parţial, oportune sau inoportune, produse la momentul potrivit sau cu decalaje de timp[17].

2. STRATEGII ŞI METODE DE IDENTIFICARE A COPIILOR SUPERIOR DOTAŢI

În lucrarea de faţă, utilizăm termenul de identificare în sensul de cunoaştere sau reliefare a însuşirilor sau calităţilor persoanelor, în particular ale elevilor, care demonstrează performanţe în unul sau mai multe domenii de activitate.

Scopul urmărit în acţiunea de identificare este de a evidenţia în cadrul grupurilor şcolare, pe bază de criterii şi metode ştiinţifice, elevii care în limbaj uzual sunt etichetaţi ca superior dotaţi, talentaţi, isteţi, creativi, performanţi etc. Trebuie observat că în practica şcolară curentă un asemenea scop fie că nu se urmăreşte, fie că se realizează cvasiempiric, pe baza de observare spontană, de analiză a notelor şcolare sau a rezultatelor obţinute la diverse competiţii locale sau naţionale.

Adevărul este că strategiile şi metodele de identificare a copiilor superior dotaţi se stabilesc şi se utilizează în funcţie de scopul concret urmărit: îmbogăţirea şi aprofundarea cunoştiinţelor, dezvoltarea unor aptitudini speciale (desen, muzică, sport etc.), accelerarea pregătirii şcolare, selecţie şcolară/profesională etc. Trebuie avute în vedere, de asemenea, vârsta şi preferinţele elevilor, contextul în care se realizează cunoaşterea, experienţa examinatorilor, tradiţia şcolii ş.a. În general, identificarea 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 obţin date care relevă o relaţie funcţională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere, expresii) şi un set de caracteristici/proprietăţi pe care persoana, grupul sau fenomenul investigat le posedă. Este aşa-numita operaţie de măsurare, urmată de emiterea unor aprecieri sau judecăţi pe baza recurgerii la seturi de criterii sau scări de valori. Metodele calitative prezintă câteva limitări în privinţa obiectivităţi datelor, a repetabilităţi investigaţiilor, a relevării raportului cauză-efect etc., dar

[17] Ioan Berar, *Triada supradotare, talent şi creativitate*, în: „Studii şi cercetări din domeniul ştiinţelor socio-umane", Cluj-Napoca, Editura Argonaut, 1997, p. 172–178.

prezintă şi avantaje incontestabile, cum sunt: reliefarea naturii plurale şi fluide a realităţii, abordarea constructivistă şi interpretativă, luarea în considerare a contextului, reflexivitatea, abordări diverse şi creative ş.a.[18]

În cercetarea proprie, ne-am fixat atenţia asupra a două categorii de probe: a) testele psihologice şi pedagogice, aplicate colectiv, şi b) probele diagnostice formative, aplicate individual.

a) Fiind un instrument de măsurare obiectivă şi standardizată, *testul* reuşeşte să reliefeze diferenţele interindividuale, să ofere informaţii tocmai despre funcţia care interesează cel mai mult în procesul de cunoaştere a copiilor superior dotaţi. Pentru a realiza un asemenea obiectiv, testul trebuie să corespundă numeroaselor exigenţe legate de construirea şi validarea sa. Dintre acestea menţionăm: adecvanţa conţinutului la scopul urmărit, condiţii unitare de administrare, tehnici cât mai obiective de evaluare a răspunsurilor, modalităţi relativ unitare de evaluare a rezultatelor obţinute etc. Testul, ca mijloc de evaluare a prestaţiei sau conduitei umane, se elaborează pe bază statistică, presupune aplicarea lui prealabilă la un grup semnificativ de persoane, în vederea stabilirii unui tabel de norme, a unui etalon la care să fie raportate prestaţiile individuale[19].

În cercetarea proprie[20], am elaborat şi utilizat mai multe tipuri de teste, dintre care menţionăm:

(1) *Serii de numere*, pentru cunoaşterea capacităţii de înţelegere şi generalizare a unor reguli, de fapt a algoritmului de rezolvare a mai multor serii de numere.

(2) *Probleme*, test elaborat cu scopul de a reliefa aspectele esenţiale ale gândirii matematice în condiţiile operării cu numere, imagini şi relaţii spaţiale; a rezolvării unor probleme cu date suficiente, superflue şi lacunare; a introducerii unor solicitări neuzuale pentru elevi şi a limitării duratei de rezolvare a setului dat.

(3) *Figuri plane*, probe utilizate pentru cunoaşterea capacităţii de percepere a figurilor geometrice, sub aspect dinamic, într-un spaţiu bidimensional.

(4) *Rotire cuburi*, utilizată pentru evidenţierea capacităţi de reprezentare a figurilor geometrice, sub aspect dinamic, într-un spaţiu tridimensional.

(5) *Test de cunoştinţe matematice*, pentru reliefarea cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor matematice ale elevilor.

b) Spre deosebire de diagnosticul şi respectiv, probele constatative, *diagnosticul formativ* caută să deplaseze accentul cunoaşterii de la prezent spre viitor, de la ceea ce reuşeşte să facă elevul în momentul testării spre ceea ce va putea el să înfăptuiască în aşa numita „zonă a proximei dezvoltări”[21].

---

[18] Adriana Băban, *Tendinţe noi în cercetarea psihologică: metodologia calitativă* (1), Cogniţie, creier, comportament”, v. 4, nr. 2–3, p. 223–244.

[19] Monica Albu, *Construire şi utilizarea testelor psihologice*, Cluj-Napoca, Edit. Clusium, 1998, p. 13–25.

[20] Ioan Berar, *Aptitudinea matematică la şcolari*, Bucureşti, Edit. Academiei Române, 1991, p. 38–44.

[21] L. S. Vâgotski, *Opere psihologice alese*, vol. I-II, Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 1971.

Ideea de la care se pleacă, de regulă, în elaborarea *probelor formative* este aceea că un anumit nivel de dezvoltare poate fi explicitat ca efect al unui ansamblu controlabil de influenţe instructiv-educative, iar diferenţele dintre subiecţi pot fi puse pe seama receptivităţii acestora la influenţele menţionate. O probă diagnostică formativă nu este altceva decât o problemă a cărei rezolvare nu depinde direct de setul de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi stocate în memoria subiectului, ci de experienţa pe care acesta o câştigă în şi prin procesul rezolvării ei. Elaborate în mod ştiinţific şi eşalonate pe eşantioane reprezentative, probele diagnostice formative dobândesc toate calităţile unui test psihologic clasic (operativitate, obiectivitate, sensibilitate etc.) şi au, în plus, calitatea de a permite reliefarea nu atât a ceea ce ştie subiectul la un moment dat, cât mai ales capacitatea acestuia de a beneficia de experienţa dobândită pas cu pas şi receptivitatea sa la ajutorul primit[22].

În cercetarea proprie, am recurs la câteva probe formative, unele adaptate după principii şi modele existente în literatura de specialitate, altele având caracterul de elaborări proprii. Aceste probe satisfac, după aprecierea noastră, atât cerinţa analizei structurilor psihice vizate în cadrul unor activităţi specifice, cât şi dezideratul cunoaşterii însuşirilor psihice în chiar procesul de formare şi structurare a acestora. Totodată, ele satisfac, în condiţii acceptabile de exactitate şi rigurozitate ştiinţifică, anumite cerinţe, cum sunt cele relative la diversitate, varietate (ca material folosit, ca plan al reprezentării şi grad de dificultate), complexitate şi adecvanţă. Cu o anumită aproximaţie, probele noastre pot fi incluse în categoria denumită a problemelor de indentificare, adică a problemelor în care necunoscuta apare ca o componentă a sistemului de obiecte date, iar valoarea ei se determină prin relaţiile proprii sistemului.

Pentru exemplificare, prezentăm structura, programul, şi rezultatele obţinute de subiecţii grupelor A şi B la proba „Turnul din Hanoi".

Proba „Turnul din Hanoi", pe scurt TH, nu este altceva decât jocul cu acelaşi nume născocit de matematicianul francez E. Lucas la sfârşitul secolului al XIX-lea şi care se constituie din 3 tije pe care se aşează un număr de 2–7 discuri (*fig. 2*) de mărimi diferite, în funcţie de gradul de dificultate anticipat.

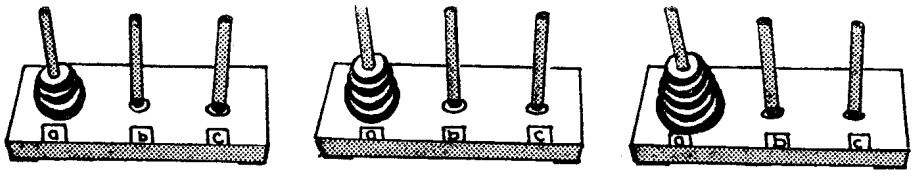

Fig. 2. Turnul din Hanoi.

[22] Ioan Berar şi Ioana Surdeanu, *Diagnosticul formativ*, „Anale" – seria psihologie, Timişoara, Edit. Augusta, 1996, p. 22.

Sarcina rezolvitorului constă în a muta turnul de pe prima tijă pe ultima, folosindu-se de tija intermediară şi respectând două condiţii sau limitări: de fiecare dată se mută o singură piesă (disc) şi întotdeauna o piesă mică să fie aşezată peste una mare. Proba a fost utilizată de către F. Klix şi colaboratorii săi pentru investigarea unor aspecte ale gândirii în procesul de rezolvare a problemelor, mai ales a celor care au la bază structuri algoritmice.

În cercetarea proprie, TH a jucat rolul de probă diagnostică formativă menită să ducă la reliefarea unor aspecte aptitudinale de genul: modul de orientare în sarcină, eficienţa învăţării prin tatonare şi eroare, flexibilitatea gândirii, receptivitatea la ajutorul extern primit din partea examinatorului, capacitatea de a generaliza ş.a. Proba a fost aplicată individual, după următorul program: (1) Turnul cu două discuri, pentru demonstrarea manierei de lucru şi înţelegerea regulilor „jocului". (2) Turnul cu trei discuri, pentru învăţarea independentă şi însuşirea practică a regulilor de „joc". (3) Turnul cu patru discuri, secvenţele A1–A5, ca primă parte, relativ simplă, a probei. (4) Turnul cu cinci discuri, secvenţele B1–B5, a doua parte, relativ complexă şi dificilă, a probei.

În figura de mai jos (*fig. 3*) prezentăm schema logică de rezolvare a probei „Turnul din Hanoi".

Un prim indiciu asupra capacităţii omului de a rezolva o anumită problemă îl constituie tipul de orientare în sarcini: global sau parţial, sintetic sau analitic, complet sau incomplet etc. În cercetarea noastră, modul de orientare în rezolvarea problemei TH a fost evaluat în funcţie de amplitudinea schemelor de rezolvare[23], unele ample, bogate, constituite din patru şi mai multe mutări, altele înguste, limitate la 1–3 mutări. Asemenea scheme pot fi observate în prima fază a rezolvării fiecărei secvenţă, dar şi pe parcurs, mai ales în situaţii de impas, când se constată că „jocul" nu mai poate continua pe calea aleasă şi că sunt necesare anumite restructurări de forme („turnuri") şi poziţii. *Figura 4* ilustrează modul de grupare a subiecţilor în funcţie de numărul schemelor reduse de rezolvare, în cadrul secvenţelor A1 şi A2.

Un al doilea parametru important pentru caracterizarea modului de rezolvare a probei TH îl reprezintă calitatea deciziilor adoptate în diferite momente-cheie ale „jocului". Asemenea momente în cazul secvenţelor A sunt cu precădere următoarele patru: începutul „jocului", continuarea după primele patru mutări, formarea turnului cu trei discuri pe bara din dreapta şi, în fine, turnul cu trei discuri pe bara mijlocie. După numărul total de decizii eronate adoptate în rezolvarea secvenţelor A1 şi A2, subiecţii se grupează ca în *figura 5*.

[23] O schemă de rezolvare se referă la grupul de mutări efectuate între două momente-cheie ale „jocului", momente acompaniate deseori şi de pauzele făcute de subiect.

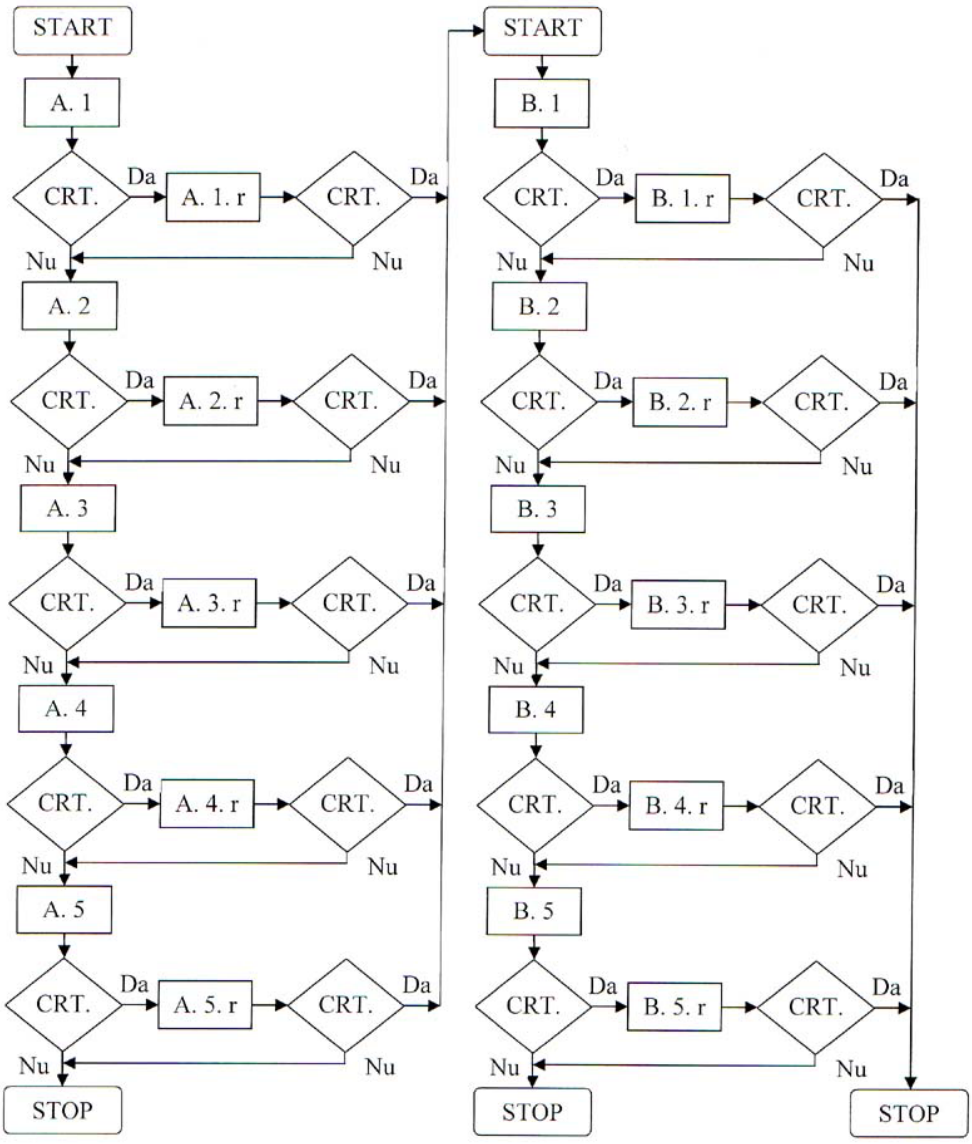

Fig. 3. Schema logică de rezolvare a probei „Turnul din Hanoi”.

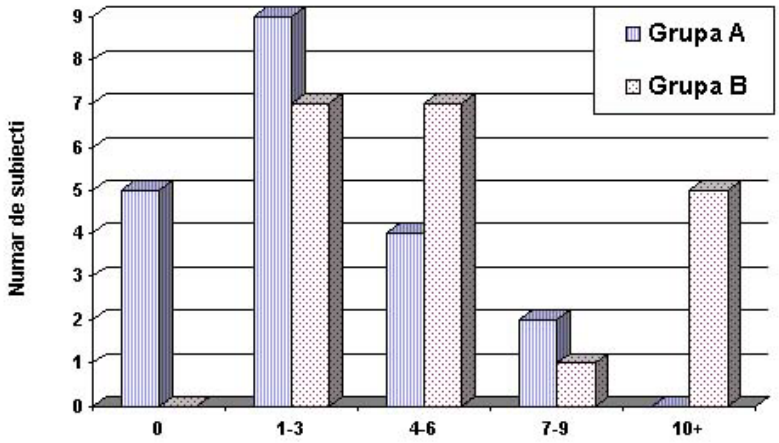

Fig. 4. Numărul schemelor reduse de rezolvare.

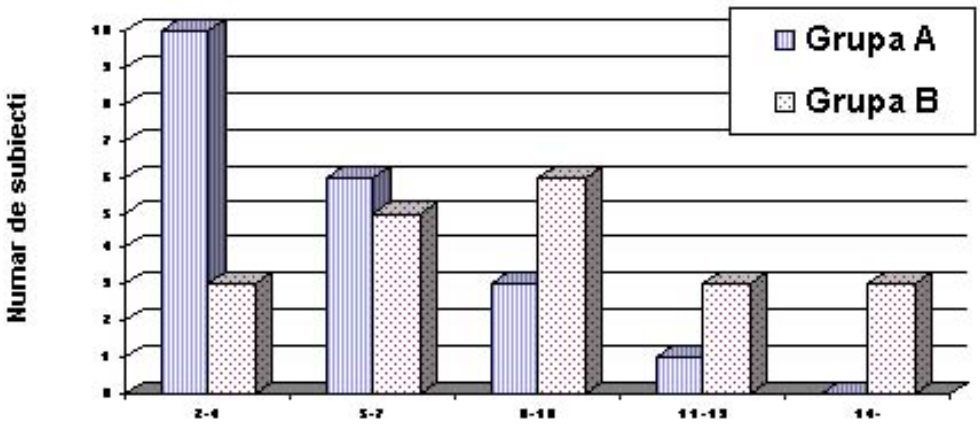

Fig. 5. Numărul deciziilor eronate.

Orientându-ne după un al doilea criteriu, şi anume, durata perseverării în eroare, apreciată ca interval de timp delimitat de începutul „jocului" şi momentul observării cursului greşit al rezolvării, subiecţii pot fi repartizaţi pe patru grupe, după cum urmează: (1) elevi care au sesizat greşeala imediat după începerea rezolvării şi evită poziţia greşită cu discul 3 pe ultima bară; (2) elevi care conştientizează greşeala doar după aşezarea discului 3 în poziţia menţionată; (3) elevi care persistă în greşeală, ajungând şi la cea de-a doua poziţie critică (discul 4 pe bara mijlocie) şi, în fine, (4) elevi cu un început cronat, dar care comit şi alte greşeli în rezolvarea secvenţei A.

Un al patrulea indicator semnificativ îl reprezintă evoluţia în timp, mai exact, progresul sau regresul înregistrat de elevi prin trecerea de la o secvenţă la alta a probei. Precizăm că mărimea acestuia a fost stabilită în funcţie de numărul de

mutări efectuate în plus sau în minus faţă de cota iniţială. De exemplu, dacă subiectul M.P. rezolvă secvenţa A1 în 40 de mutări, iar A2 în 30, atunci el realizează un progres notat cu 1. Un alt subiect, care efectuează 35 de mutări pentru A1 şi 50 pentru A2, este apreciat la parametrul „evoluţie" cu –2, adică un regres de gradul 2.

În funcţie de progresul sau regresul înregistrat, subiecţi se grupează astfel: (1) elevi care progresează continuu, la toate secvenţele „jucate", fără a înregistra vreun caz de regres; (2) elevi la care tendinţa spre progres este întreruptă o singură dată; (3) elevi care înregistrează două cazuri de regres şi (4) elevi cu trei sau mai multe cazuri de regres. Mărimea acestor grupe apare ilustrată în *figura 6*.

Primele două încercări de rezolvare a probei TH, adică secvenţele A1 şi A2, s-au dovedit a fi insuficiente pentru însuşirea deplină a algoritmului „jocului". Ca atare, au fost introduse secvenţele de ajutor gradual A3–A4. Fenomenul cel mai evident apărut în această etapă a experimentului îl constituie saltul calitativ realizat de elevii grupei A: toţi cei 20 de subiecţi rezolvă secvenţa A3 în condiţii optime: fără mutări în plus, fără greşeli sau şovăieli, fără scheme reduse de rezolvare şi într-un timp acceptabil. În cazul subiecţilor din grupa opusă (adică B) situaţia se prezintă astfel: (1) 4 elevi rezolvă secvenţa A3 în mod cursiv, fără greşeli, doar cu 1–2 ezitări şi reveniri; (2) 2 elevi nu „profită" imediat de ajutorul primit, dar după câteva mutări greşite revin la scheme corecte de rezolvare; (3) 14 elevi, nesesizând avantajul oferit de începerea corectă a „jocului", procedează (greşit) la restructurarea lui şi la obţinerea unor poziţii dezavantajoase. Aceştia din urmă – grupa 3 – ajung să rezolve corect proba TH abia după ultimele două secvenţe de ajutor (A4 şi A5).

Aşezarea unui nou disc la baza turnului – secvenţa B1 – amplifică gradul de dificultate şi produce modificări în structura algoritmului de rezolvare a problemei. De unde înainte – secvenţa B1 – prima mutare corectă era discul 1 pe bara mijlocie, acum aceasta reprezintă o greşeală. De asemenea, dacă înainte discul 3 pe bara din dreapta constituia o soluţie intermediară greşită, acum reprezintă o poziţie corectă.

Comparând modul de rezolvare a secvenţelor B1–B5 cu cel întâlnit în secvenţele mai simple A1–A5, se observă multe asemănări. Şi acum procesul de rezolvare a primei secvenţe (B1) debutează cu un procent ridicat de decizii eronate (68%); diferenţele dintre cele două grupe contrastante A şi B, devin evidente nu de la început, ci după o anumită perioadă de tatonare; în funcţie de anumite criterii, pot fi evidenţiate mai multe subgrupe de elevi; există în ambele grupe elevi care regresează prin trecerea de la secvenţa B1 la B2 etc.

Singura deosebire evidentă constă în faptul că la secvenţele de ajutor – B3, B4 şi B5 – performanţele subiecţilor din grupa A, deşi mai bune decât ale celor din grupa B, nu mai au valori atât de categorice ca înainte. Din totalul de 18, doar 4 elevi reuşesc acum să rezolve în condiţii optime secvenţa de ajutor B3, restul având

nevoie de ajutor mediu sau chiar maxim. Cu alte cuvinte, se poate afirma că deşi nota de superioritate a elevilor cu aptitudini matematice bine dezvoltate se menține, ea nu mai apare atât de clar conturată.

Datele privitoare la rezolvarea diferitelor secvențe ale probei formative TH permit reliefarea şi reținerea unor aspecte inedite, interesante ale modului de abordare şi soluționare a unor sarcini cu conținut mixt, practic şi mental, de către elevi cu nivele diferite de dezvoltare aptitudinală. Asemenea aspecte sunt:

a) O primă constatare, oarecum neaşteptată, se referă la absența unor diferențieri nete între grupele A şi B în privința modului de orientare în problemă. Constatarea surprinde deoarece capacitatea de orientare adecvată în problemă, denumită de alți autori ca simț sau sensibilitate matematică, reprezintă una dintre componentele esențiale ale aptitudinilor matematice[24]. Or, în cazul de față, majoritatea subiecților, inclusiv cei cu aptitudini matematice superior dezvoltate, au adoptat o cale empirică, de cele mai multe ori greşită, de rezolvare. Cauza ar putea fi tendința, într-o primă fază firească, de transfer a experienței anterioare.

În legătură cu acest din urmă aspect, trebuie arătat că prima mutare şi prima schemă opțională pot fi efectuate: (1) la întâmplare (probabilitatea de a greşi sau nu fiind aceeaşi, şi anume 50%); (2) ca urmare a constituirii unor ipoteze de lucru, a reprezentării unui lanț de mutări şi poziții de „joc" şi (3) prin transfer de experiență anterioară a subiectului. Din discuțiile avute cu elevii noştri şi din compararea deciziilor luate la începutul fiecărei secvențe a rezultat că modul cel mai frecvent de a proceda a fost tocmai aceasta din urmă. Aşa se explică, de altfel, şi numărul ridicat de astfel de greşeli care au apărut la rezolvarea primei secvențe a fiecărei variante: 77.5% în secvența A1 şi 70% în secvența B1.

b) După prima poziție critică sau altfel spus, după primul impas, echilibrul dintre cele două grupe de subiecți se clatină. Elevii grupei A încep treptat să câştige teren. Ei sesizează mai repede greşelile comise şi încearcă cu mai mult succes să le depăşească. Elevii grupei B, dimpotrivă, revin mai frecvent la aceeaşi poziție eronată, repetă de mai multe ori aceeaşi greşeală şi ajung la un număr mai mare de poziții critice după faza de debut.

Fenomenul poate fi explicat prin capacitatea de a „construi" scheme mentale de acțiune. Din punct de vedere psihologic, este cât se poate de evident faptul că direcția şi amploarea oricărei serii de mutări au rămas mereu funcții dependente, deşi nu exclusive, de pozițiile anticipate ale celor 5 discuri sau, altfel spus, de imaginile turnurilor construite mintal pe cele trei bare de joc. Cu cât aceste poziții erau mai clar şi corect construite şi cu cât traseul de urmat în vederea atingerii lor mai exact reprezentat în intelectul fiecărui rezolvitor, cu atât schemele de acțiune practică deveneau mai ample, mai adecvate scopului de moment si mai puțin

[24] Ioan Berar, *Aptitudinea matematică la şcolari*, ..., p. 106–108.

rigide. Interesant de notat este şi faptul că elevi grupei A construiesc asemenea scheme destul de rapid, de regulă după 1–2 eşecuri repetate, în timp ce elevii grupei B, în cazurile când reuşesc o asemenea performanţă, au „nevoie" de 4 sau mai multe eşecuri repetate. Factorul care determină aceste deosebiri este, foarte probabil, nivelul diferit de dezvoltare a capacităţii subiecţilor de a efectua mintal poziţiile intermediare, care servesc drept platforme de lucru pentru poziţia finală şi, de asemenea, drumul optim de urmat.

c) Între componentele structurale ale talentului matematic la şcolari, capacitatea de percepere, reprezentare şi gândire spaţială ocupă o poziţie de prim ordin. Analiza datelor privitoare la rezolvarea probei TH ne-a prilejuit constatarea că aspectul cel mai pregnant sub care diferă grupele de subiecţi comparate îl constituie caracterul schemelor de acţiune folosite în procesul de rezolvare a fiecărui secvenţe, scheme care nu sunt altceva decât expresii exterioare ale unor operaţii mentale (interioare), având ca origine tocmai capacitatea de reprezentare iconică, adică acel tip de reflectare care este „guvernată mai ales de principiile organizării perceptuale şi de transformările iconice ale organizării perceptuale"[25].

d) Diagrama din *figura 6* pune imediat în evidenţă tendinţa de grupare a subiecţilor noştri în raport cu un indicator important al oricărui tip de învăţare: progresul sau regresul înregistrat în rezolvarea unor secvenţe succesive ale probei date.

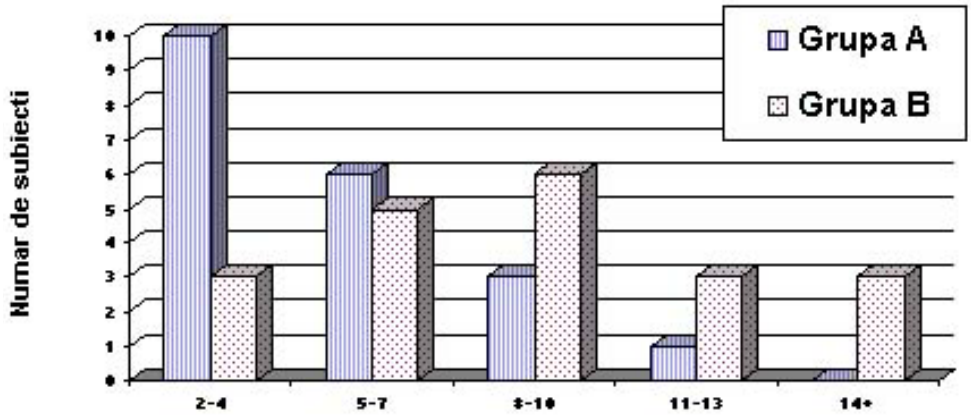

Fig. 6. Regres vs. Progres (în rezolvarea probei TH)

Se constată, astfel, că majoritatea elevilor grupei A se situează în primele două clase valorice adică ale subiecţilor care reuşesc să valorifice, în mod optim experienţa câştigată, să-şi îmbunătăţească performanţele prin reluarea independentă

[25] J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii,* Bucureşti, Edit. Didactică şi Pedagogică, 1970, p. 21–22

sau asistată de experimentator a uneia şi aceleiaşi variante de „joc”. În schimb, la lotul B cazurile de regres sunt mai numeroase şi amploarea eşecului mai mare. Chiar şi atunci când înregistrează un anumit progres, acesta este relativ modest, numărul greşelilor şi al mutărilor superflue continuând să rămână destul de ridicat.

Faptele de mai sus prezintă un real interes pentru educator, progresul sau regresul elevului la o probă formativă având valoare de indicator pentru caracterizarea „zonei proximei sale dezvoltări”, adică a acelui spațiu psihologic în limitele căruia învățarea poate dobândi o eficiență maximă.

e) Un element de diferențiere netă între cele două grupe de subiecți comparate îl constituie şi numărul de repetări necesare pentru a avea convingerea că algoritmul de rezolvare a fiecărui variante a fost perfect însuşit. În medie, în cazul grupei A numărul acestora a fost de două în secvențele A şi de trei în B, iar în cazul grupei B, de patru şi, respectiv, cinci repetări. Diferențele acestea îşi au cauza, foarte probabil, în particularitățile mnezice ale subiecților noştri, îndeosebi volumul şi stabilitatea achizițiilor, cât şi în capacitatea de anticipare, mai exact de construire a unor scheme largi de acțiune mentală. Se pare că tocmai sub acest din urmă aspect s-au dovedit a fi deficitari subiecții grupei B.

În concluzie, proba TH s-a dovedit a fi deosebit de interesantă şi utilă. Interesantă, prin valențele sale psihometrice: relevanță, echilibru, obiectivitate, specificitate, putere de discriminare, siguranță şi validitate. Utilă, prin faptul că permite reliefarea unui număr apreciabil de componente structurale ale capacități de învățare: orientarea în sarcină, însuşirea de reguli şi scheme operaționale de lucru, valorificarea experienței acumulate, respectiv transferul şi interferența, capacitatea de reprezentare, perseverarea în eroare, depăşirea momentelor critice ş.a.

Varianta aplicată de noi poate fi socotită ca un prim pas pe calea elaborării unui instrument de lucru superior față de testele psihodiagnostice clasice. Principalele atuuri pe care le prezintă sunt: (a) permite reliefarea unor particularități cognitive, afectiv-emoționale şi aptitudinale, nu atât în privința a ceea ce ştie şi poate subiectul la un moment dat, pe baza valorificării achizițiilor anterioare, cât mai ales a capacități acestuia de a beneficia de experiența dobândită pas cu pas chiar în timpul examinării; (b) oferă examinatorului posibilitatea de a cunoaşte căile, strategiile şi procedeele folosite de subiect, inclusiv progresul pe care acesta îl realizează prin trecerea de la o secvență simplă la una complexă; (c) contribuie la formarea unei imagini acceptabile cu privire la stilul de lucru al subiectului în condițiile învățării autonome şi, respectiv, mediate; (d) ocazionează observații pertinente relative la fire şi temperament şi, în fine, (e) datele obținute se pretează la analize atât cantitative, cât şi calitative.

Ca limite ale probei TH menționăm: (a) solicită un timp relativ îndelungat pentru aplicare şi interpretare, aproximativ 2–3 ore; (b) nu pot fi operate delimitări nete între indicatori ca: scheme reduse şi, respectiv, ample de rezolvare, durata

perseverării în eroare, amploarea progresului sau regresului realizat ş.a.; (c) devine inutilizabilă după învăţare şi (d) solicită în grad ridicat atenţia şi răbdarea examinatorului.

Asemănătoare ca idee de bază şi valoare diagnostică cu TH, dar diferite ca formă şi set de solicitări, sunt probele „Ghici numărul", „Numărarea figurii geometrice" şi „Balanţa fructelor în depozit"[26].

3. ASISTENŢA PSIHOPEDAGOCICĂ A COPIILOR SUPERIOR DOTAŢI[27]

Asistenţa psihopedagogică a elevilor trebuie privită ca una din sarcinile importante ale şcolii, ca o componentă a sistemului instructiv-educativ. Aceasta se constituie dintr-un ansamblu de acţiuni şi proceduri, organizate şi aplicate de întregul personal didactic, cu scopul de a păstra şi, după caz, de a îmbunătăţi capacitatea de muncă şi starea de motivare a elevilor pentru activităţile la care participă. Se acordă tuturor şcolarilor, indiferent de vârstă, mediu social-cultural sau formă de învăţământ şi se aplică colectiv şi individual.

Dintre obiectivele majore ale acestei activităţi menţionăm: prevenirea sau, după caz, eliminarea factorilor cu influenţă nocivă asupra stării de sănătate a elevilor; cultivarea motivaţiei pentru activitatea de învăţare; dezvoltarea aptitudinilor generale şi speciale ale elevilor; formarea unor atitudini pozitive, corecte faţă de sine şi semeni; prevenirea şi combaterea devierilor comportamentale; valorificarea conţinutului materiei predate în vederea realizării unor obiective specifice ale educaţiei morale, estetice, fizice şi sanitare.

În cazul copiilor superior dotaţi, 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.

Primele încercări de asistare a copiilor superior dotaţi 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 pentru instruirea diferenţiată în ţări ca: Germania, Franţa, Belgia, U.R.S.S. ş.a. În ţara 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.

---

[26] Ioan Berar, *Aptitudinea matematică la şcolari*, ..., p. 42–44 şi anexele 11, 12 şi 13.

[27] Idei extrase din: Ioan Berar, *Asistenţă psihopedagogică a copiilor superior dotaţi*, „Anuarul Institutului de Istorie «George Barit» din Cluj-Napoca", Series Humanistica, tom. II, 2004, p. 7–18.

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

Forma obişnuită, frecventă de sprijinire a copiilor superior dotaţi şi talentaţi o reprezintă ***conlucrarea directă, informală dintre „magister" şi discipolii săi.*** Sunt numeroşi dascălii care, sesizând „harul" unor elevi, caută să-i antreneze în activităţi suplimentare, corespunzătoare dotării, voinţei şi preocupărilor lor „de suflet". În cadrul programului obişnuit de lucru, dar mai ales al activităţilor din afara clasei, al cercurilor ştiinţifice, artistice etc., aceştia sunt îndemnaţi, sprijiniţi, îndrumaţi pentru a da curs liber dotării lor naturale, pentru a-şi dezvolta potenţialul de care dispun la un moment dat. Numeroşi oameni de ştiinţă, artă, cultură etc. evocă în amintirile lor ajutorul, deseori apreciat ca hotărâtor, primit din partea dascălilor lor.

Proiectele şi programele pentru supradotaţi variază în funcţie de scopul şi obiectivele urmărite, dar şi de concepţia şi experienţa autorilor lor. Mai frecvent întâlnite şi mai bine cunoscute sunt cele denumite „de accelerare a pregătirii", „de îmbogăţire a cunoştinţelor" şi „de dezvoltare a creativităţii".

• 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 soluţie 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. Accelerarea nu înseamnă o pregătire superioară, aprofundată faţă 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.

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 caracteriale provocate de o imagine despre sine deformată ş.a.

Dintre modalităţile uzuale de accelerare, menţionăm: 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 unor programe şi module de învăţare în ordinea preferinţelor, admiterea devansată în învăţământul secundar şi universitar, progres continuu şi evaluări periodice pentru atestare etc.

• *Programele de îmbogăţire* oferă elevilor superior dotaţi şi talentaţi posibilitatea de a aprofunda, de a obţine informaţii suplimentare şi de a-şi forma deprinderi şi priceperi temeinice în domenii şi direcţii de acţiune preferate. Pentru a realiza astfel de deziderate, profesorul fie că oferă elevilor superior dotaţi informaţii 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 îmbogăţire a cunoştinţelor o reprezintă activităţile extraşcolare.

Problema care se pune în cazul folosirii programelor de îmbogăţire se referă la asigurarea echilibrului normal între solicitări şi posibilităţi, la prevenirea supraîncărcării şi surmenajului. Evident, soluţiile dobândesc de fiecare dată un caracter individual. Elevul trebuie ajutat să înţeleagă semnificaţia legii optimului motivaţional, să „intuiască" de fiecare dată punctul sau zona până la care efortul şi performanţele sale se susţin reciproc.

• Majoritatea programelor pentru stimularea potenţialului creativ vizează un domeniu sau altul al activităţii sociale: rezolvarea de probleme, inovaţii şi invenţii tehnice, creaţiile artistice, managementul economic ş.a. Studiile întreprinse şi experimentele efectuate de diverse grupuri de cercetare şi oameni de ştiinţă din ţara noastră au demonstrat cu prisosinţă faptul că există largi posibilităţi de creştere a eficienţei activităţilor desfăşurate, prin stimularea şi dezvoltarea potenţialului creativ la nivel de familie, şcoală sau unităţi socio-economice. Prin organizarea adecvată a procesului instructiv-educativ, prin recurgerea la strategii, programe şi metode moderne de lucru şi prin valorificarea corespunzătoare a condiţiilor existente în unităţile productive şi de cercetare, se pot obţine sporuri semnificative în privinţa creşterii potenţialului creativ al tinerei generaţii.

Eficienţa acţiunilor de asistare psihopedagogică a copiilor superior dotaţi este funcţie directă de măsura în care educatorii stăpânesc şi aplică metode, strategii şi proceduri de lucru specifice, adecvate fiecărui tip de înzestrare şi fiecărui caz în parte. În literatura de specialitate sunt descrise diferite tipuri de dotare superioară (senzorială, chinestetică, intelectuală, emoţională, muzicală, artistică, managerială etc.), dar şi numeroase cazuri de nerealizare, ca urmare a prezenţei unor factori perturbatori de natură externă sau internă[28]. De aici şi necesitatea de a

[28] Mihai Jigău, *op. cit*., p. 24–30; Carmen Creţu, *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Edit. Polirom, 1997, p. 69–93; Maria-Liana Stănescu, *op. cit*., p. 46–54.

completa/corobora strategiile şi programele de asistență psihopedagogică cu cele de consiliere educațională, aceasta din urmă însemnând o relație interumană de sprijinire continuă şi sistematizată a copilului superior dotat de către educator (profesor, psiholog, pedagog, părinte etc.).