

ASPECTE ALE PROBLEMEI COPIILOR SUPERIOR DOTAȚI

Ioan Berar

Institutul de Istorie „George Bariț” din Cluj-Napoca

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

Curios sau nu, problema copiilor și tinerilor superior dotați s-a impus în mod vădit atenției specialiștilor și 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 științific 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 greșite care circulau până atunci, conform cărora oamenii superiori ar constitui o specie aparte, că dotația lor ar fi de origine supranaturală și susține teza că înzestrarea omului de geniu este de natură ereditară, că între acesta și omul de rând (normal, obișnuit) deosebirea nu este de natură, ci doar de grad. Omul de geniu posedă în grad superlativ însușiri și calități pe care le întâlnim și 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 și a unor însușiri fizice.

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

Astfel, J. McCattell (1860–1944) se ocupă de oamenii de știință americani din perioada 1900–1915; Odin studiază geneza oamenilor de litere francezi; De Condole are în obiectivul atenției sale 100 de savanți, membri străini ai Academiei de Științe din Paris, iar Castel întreprinde un studiu statistic al femeilor eminente¹.

Din toate aceste studii și cercetări nu se întrezărește încă problema copilului superior dotat. Abia în anul 1915, C. L. Burt (1883–1971) a început, la Londra, cercetări asupra aptitudinilor, mai exact, asupra variațiilor capacităților mentale la copiii de 3–14 ani. Printre școlari el a găsit ca fiind foarte dotați circa 3%. Aproximativ în același timp crește interesul pentru copiii superior dotați în S.U.A. și Europa (Germania, Franța, Belgia, Elveția, Austria, Polonia etc.). La noi, problema a fost abordată în 1929 de către Fl. Ștefănescu-Goangă în lucrarea *Selecția capacităților și orientarea profesională*. O cercetare amplă asupra dotării superioare au realizat psihologul american L.M. Terman (1887–1956) și colaboratorii săi, în California. Beneficiind de o sponsorizare substanțială din partea unei fundații – „The Commonwealth Fund” – și a Universității Stanford, acesta și-a asumat sarcina, în anul 1921, de a identifica 1000 de copii cu un I.Q. de 140 și mai mare și de a-i urmări atât timp cât va fi cu putință, pentru a constata ce fel de adulți vor deveni.

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

Rezultatele obținute au fost publicate în mai multe lucrări, de referință fiind *Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*, tom 1. Dintre concluziile sale, menționăm: a) copiii cu I.Q. de 140 și mai mare sunt în mod evident superiori celor neselectați, în privința fizicului, sănătății și sociabilității, pregnant superior în ce privește atitudinea morală, izbitor superiori în privința randamentului școlar; b) este total contrazisă părerea tradițională după care copiii înzestrați ar fi, de obicei, unilaterali și c) urmărirea atentă a subiecților selectați a demonstrat în mod evident că testele de „inteligență generală”, aplicate încă de la 6–8 sau 10 ani, sunt edificatoare în privința capacităților care urmează a fi dobândite imediat sau chiar după 30 de ani².

Interesul pentru cunoașterea și pregătirea copiilor superior dotați se amplifică în partea a doua a secolului al XX-lea. Revoluția tehnico-științifică, dezvoltarea economică, concurența militară, schimburile comerciale etc. impun tot mai accentuat ideea necesității valorificării optime a potențialului uman. Alături de inteligență, o atenție sporită se acordă acum creativității, aptitudinilor speciale, programelor de stimulare a talentelor etc. Acestea devin „monede convertibile” pe piața mondială a valorilor.

¹ Cf. Alexandru Roșca, *Copiii superior înzestrați*, Sibiu, Edit. Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1941, p. 4–5.

² L. M. Terman, *Descoperirea și stimularea talentului excepțional*, în: *Copiii capabili de performanțe superioare*, T. Bogdan (coord.), București, Edit. Didactică și Pedagogică, 1981, p. 142–159.

O abordare alternativă a relației dotare superioară – inteligență apare la H. Gardner, care dezvoltă așa-numita teorie modulară sau teoria inteligențelor multiple, conform căreia există nu una ci mai multe tipuri sau forme ale acestei aptitudini: lingvistică (cu componentele semantică și deprinderi de exprimare orală și scrisă), logico-matematică (cu componentele raționament deductiv, raționament inductiv și calcul), spațială, chinestezică (mișcări corporale generale și parțiale), muzicală, interpersonală și intrapersonală. Gardner face, totodată, distincție între inteligențele individual specifice, inteligențele specifice domeniilor de expresie a excelenței și inteligențele specifice câmpurilor de manifestare socială a excelenței. Fiecare formă de inteligență utilizează un sistem propriu de simboluri ca unități fundamentale pentru procesarea informației. În consecință, supradotarea, talentul și creativitatea ar însemna niveluri înalte de funcționare a structurilor psihice corespunzătoare aceluși domeniu³.

Un alt model bine cunoscut și mult discutat de către specialiști este cel oferit de R. Gagné, autor care face o distincție netă între termenii de supradotare și talent. Primul ar fi o competență distinctă, superioară mediei, în una sau mai multe arii aptitudinale (intelectuale, creative, socio-afective, senzorio-motorii și altele) iar al doilea – talentul – o performanță superioară mediei, care își face simțită prezența în una sau mai multe arii ale activității umane (artele vizuale, scenice, sport, muzică, meserii și profesii etc.). Ambele fenomene, atât dotarea superioară, cât și talentul, sunt influențate, deși nu în aceeași măsură, de așa numiții „catalizatori”, unii intrapersonali (interese, inițiativă, perseverență, autonomie, stimă de sine etc.) iar alții, de natură externă (familia, școala, prietenii, locuri, întâmplări, șansa etc.⁴

Diferențierea operată de R. Gagné poate fi considerată ca justificată și necesară, mai ales din perspectiva sarcinilor de identificare a copiilor superior dotați. Discutabilă rămâne concepția sa cu privire la originea și dezvoltarea aptitudinilor, pe care le consideră ca abilități naturale, cu o evoluție spontană și generatoare de diferențe interpersonale.

Depășind cadrul îngust al raportării dotării superioare la factorii intelectivi, J. S. Renzulli propune un model cuprinzător în care abilitățile cognitive se conjugă cu cele motivaționale și cu anumite însușiri creative ale personalității. Ca structură, dotarea superioară se constituie dintr-o grupare (*cluster*) de trei seturi de trăsături psihice: abilități generale și speciale superioare mediei, o componentă motivațională și creativitate. Pentru a sugera relațiile dintre categoriile de însușiri menționate, autorul le prezintă sub forma a trei cercuri intersectate, de unde și 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 „abilități generale și speciale superioare mediei” cuprinde însușiri asemănătoare factorilor identificați de Spearman, Thurstone, Vernon sau Guilford (factorul „g”, factorii primari: numeric, spațial, verbal, de raționament deductiv și inductiv, practic etc.), dar se deosebesc de aceștia prin faptul că „fuzionează” și determină în final o capacitate înaltă de procesare a informației, de adecvare a răspunsurilor la situații noi, generale sau particulare: învățare, rezolvare de probleme, dobândirea de abilități pentru domenii specifice de activitate: matematică, tehnică, sculptură, muzică, balet etc.

„Angajarea în sarcină” vizează sfera afectiv-motivațională a persoanei și cuprinde, la cote înalte de manifestare, componente de genul: trebuințele de afecțiune, cunoaștere și performanță, interese, entuziasm, perseverență, încredere în sine, standarde înalte pentru sine și pentru alții, optimism, receptivitate la critică și spirit autocritic ș.a.

Al treilea inel – creativitatea – implică o gamă largă de însușiri ale personalității, unele de ordin aptitudinal (fluența, flexibilitatea și originalitatea gândirii; aptitudini specifice pentru artă, literatură, știință etc.) și altele ce țin de atitudinile persoanei față de societate, de semenii și față de sine.

Meritul lui Renzulli constă nu numai în faptul de a fi elaborat un model cuprinzător și plauzibil al dotării superioare, ci și de a fi indicat sau sugerat posibilitățile de implementare a acestuia în activitățile instructiv-educative⁵.

F.J. Mönks valorifică parțial teoria lui Renzulli, în sensul păstrării în modelul propriu a celor trei componente (motivație, abilități, intelectuale și creativitate), dar o și critică, reproșându-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 și trei factori sociali: familia, școala și colegii. Problema principală care se pune în cazul investigării fenomenului supradotării nu constă în explicitarea raportului natură-cultură/educație, ci mai degrabă în reliefarea tipului de interacțiuni dintre acestea⁶.

R.J. Sternberg, pe baza teoriei triarhice a inteligenței, consideră excepționalitatea intelectuală ca fiind un construct complex, care poate fi abordat din mai multe puncte de vedere. Astfel, sub raport componential, adică al mecanismelor de procesare a informației, dotarea superioară nu diferă substanțial de la o cultură la alta. Ceea ce diferă poate să fie ponderea și combinația mecanismelor, eventual metacomponentele care determină alegerea, combinarea și articularea componentelor simple. Autorul subliniază importanța contextului sociocultural, dar atrage, totodată, atenția asupra faptului că există și elemente

⁵ Carmen Crețiu, *Aria semantică a conceptului de „dotare superioară*, „Revista de Pedagogie”, 4–7, 1993, p. 5–13; Mihai Jigău, *Copiii supradotați*, București, Societatea Știință și 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 transcend 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 succesuală⁷.

Totodată, Sternberg propune un sistem pentagonal de criterii pentru identificarea și 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 și care depinde de particularitățile culturale ale mediului. Al treilea este criteriul productivității și înseamnă potențial pentru munca productivă. Urmează criteriul demonstrabilității (prin unul sau mai multe teste valide) și, în fine, criteriul valoric, evaluat prin opiniile exprimate de specialiști, experți etc.⁸

Sternberg are meritul de a fi atras atenția asupra diferențelor culturale în privința înțelegerii fenomenului supradotării și de a fi propus un set rezonabil de criterii pentru recunoașterea însușirilor 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 și socio-cultural, intervențiile, rezultatele și 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) și apoi le comunică sau păstrează pentru o folosire ulterioară. Semnificațiile acordate informațiilor sunt puternic legate de experiența persoanei. Stocarea și regăsirea informației se prezintă ca funcții directe ale memoriei, iar stările afectiv-motivaționale furnizează energia pentru imaginație și gândire. Intervențiile se referă la modul de organizare a informației și se realizează prin curricula școlară și cultura mediului. Rezultatele interacțiunilor pot fi pozitive sau negative, conducând la nivele înalte de realizare, respectiv la subrealizări sau eșecuri⁹.

În literatura de specialitate sunt cunoscute numeroase alte teorii și modele referitoare la fenomenul discutat. Unele pun accentul pe zestrea nativă, consideră supradotarea intelectuală și 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 și personalizat*, Iași, Edit. Polirom, 1998, p. 18.

⁸ R. J. Sternberg, *Procedures for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative “Metaphors 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*, Iași, Edit. Polirom, 2002, p. 42–43.

modificate de influențele contextului social, de modelele și tehnicile de învățare. O a treia categorie de teorii – și acestea par a fi majoritare ca număr și sferă de influență – admit ca necesare și importante ambele variabile, atât ereditatea, cât și mediul. Totodată, scot în evidență rolul interacțiunilor, modul în care subiectul se implică efectiv în relațiile sale cu factorii ambientali. Pornind de la o stare relativ nediferențiată, trăsăturile caracteristice persoanelor superior dotate apar treptat, urmează traiectorii distincte, uneori contradictorii (cu ascensiuni și căderi), au evoluții asincrone.

Având în vedere datele de mai sus, precum și rezultatele unor investigații personale, apreciem ca oportună următoarea definiție: ***dotarea superioară reprezintă o dimensiune/calitate a personalității, formată/structurată din componente cognitive, afectiv-motivaționale și volitiv-acționale, elaborată în ontogeneză prin asimilări și acomodări succesive ale subiectului la modelele, solicitările și condițiile oferite de societate și care, pe măsura constituirii, facilitează obținerea de performanțe superioare în unul sau mai multe domenii de activitate.*** Punctele tari ale unei asemenea definiții ar fi:

a) Include în cuprinsul său inteligența, înțeleasă ca principală componentă cognitivă, dar nu unică, nu singulară, ci în relație cu alte procese cognitive, cum sunt reprezentările, memoria și limbajul. Facem precizarea că inteligența, 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 configurația supradotării unele componente, precum: trebuințele de cunoaștere, afiliere și performanță, emoțiile și sentimentele superioare (intelectuale, estetice și morale), interesele și pasiunile, aspirațiile și expectanțele subiectului etc.

c) Depășește aparenta contradicție ereditate-mediu sau natură-cultură sau potențialitate-actualitate prin valorificarea ideilor piagetiene cu privire la dezvoltarea intelectuală și morală a copilului.

d) Pe măsura dezvoltării psihice se accentuează și se diversifică modalitățile de implicare a persoanei în „gestiunea” celor două variabile, adică a predispozițiilor ereditare și, respectiv, a influențelor socio-culturale. Evident, măsura implicării în propria devenire depinde, la rândul său, de mai mulți factori, dintre care mai frecvent menționați sunt: gradul de maturizare neuro-fiziologică și psihologică, modelele parentale, vecinătatea, calitatea programelor instructiv-educative ș.a.

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

f) Face trimitere la performanță ca la unul din criteriile de identificare a persoanelor superior dotate, performanța urmând a fi evaluată în funcție de vârstă, nivel de instruire, valoare socială (uneori și personală), raritate, demonstrabilitate etc.¹⁰

¹⁰ Ioan Berar, *Orientări actuale în problematica supradotării*, „Studii și cercetări din domeniul științelor 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 combinație originală de dispoziții funcționale ereditare și sisteme operaționale dobândite. Unii autori, de exemplu, Gage și Berliner, consideră că cei doi termeni se află în relație de sinonimie. Semnele dotării și talentului ar fi: abilitatea de angajare și concentrare asupra problemei, construirea de relații între date și idei, diversitatea de interese și informații, curiozitatea epistemică, idei creative, vocabular bogat etc.¹¹

Orientările actuale merg în direcția asocierii termenului de dotare cu cel de performanță în activități complexe, cu caracter interdisciplinar (de exemplu: învățarea școlară, munca de cercetare, conducere, evaluare etc.), iar a celui de talent, cu rezultate inedite, originale, valoroase obținute 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 abilităților umane, iar talentul, cu abilitățile sau deprinderile sistematic dezvoltate, care constituie (compun) experiența într-un domeniu specific al activității omului. Emergența unui talent particular rezultă din aplicarea uneia sau mai multor aptitudini până la stăpânirea cunoștințelor și deprinderilor în acel domeniu, mediată fiind de catalizatori intrapersonali (motivație, încredere în sine etc.) și de mediu (familie, școală, comunitate etc.), precum și de o învățare sistematică și de o practică extensivă¹².

D.K. Simonton propune un model emergenic și epigenetic al talentului, care cuprinde două părți: una care descrie diferențele individuale și o a doua – examinează modul în care aceste diferențe se dezvoltă în cursul perioadei formative a vieții. Modelul începe cu presupunerea că înzestrarea/talentul constă din componente multiple (trăsături fizice, fiziologice, cognitive și dispoziționale), unele specifice domeniului, altele generice (de exemplu, inteligența). Nivelul potențial al talentului e o funcție integrativă a celor „k” componente. Plecând de aici, pot fi elaborate modele liniare, neliniare și multiplicative, acestea din urmă fiind mai potrivite pentru complexitatea reală a fenomenului talentului în multe domenii. Modelul emergentist are câteva mari implicații pentru înțelegerea diferențelor individuale legate de talent¹³.

Deși frecvent investigate, mai ales în perioada ultimelor 3–4 decenii, relațiile dintre supradotare și creativitate continuă să genereze multe semne de întrebare. Ambiguitățile izvorăsc atât din imposibilitatea delimitării clare a factorilor implicați în obținerea produsului la care se raportează, cât și din stabilirea caracteristicilor acestuia: noutate, utilitate, eficiență etc. Termenii de creație, creativitate, comportament creativ se bucură azi de o largă circulație în limbajul

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

¹² F. Gagné, *op.cit.*, p. 72.

¹³ D.K. Simonton, *Talent and Its Development: An Emergent and Epigenetic Model*, „Psychological Review”, 100, p. 435-457.

științific și chiar și în cel cotidian. Sunt tot mai mulți copii, elevi și tineri care, în contextul școlii, familiei sau grupului de prieteni, demonstrează originalitate și calități inventive deosebite. Sunt aceștia cu adevărat creativi? Sunt creativi și, totodată, supradotați sau talentați? Răspunsurile oferite de diverși 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: fluentă, flexibilitate și originalitate. Sunt importanți pentru creativitate și alți doi factori: sensibilitatea la problemă și capacitatea „de definire” sau restructurare¹⁴.

În opinia lui Al. Roșca, „principala componentă cognitivă a creativității este *flexibilitatea gândirii*, prin care înțelegem restructurarea promptă și adecvată a informației, a sistemului de cunoștințe, în conformitate cu cerințele noii situații, modificarea modului de abordare când cel anterior nu se dovedește eficient”¹⁵.

De o largă audiență se bucură azi ideea că în structurarea și manifestarea creativității sunt implicați, cu ponderi diferite, atât factorii intelectuali (aptitudini generale și speciale, calități ale memoriei, atenției, voinței etc.), cât și cei nonintelectuali (trebuințe, interese, atitudini, convingeri etc.). În general, persoanele creative prezintă un C.I. ridicat sau cel puțin mediu. Se apreciază că în cazul creativității științifice minimum de inteligență este de 110 C.I.–120 C.I., iar în cel al artei este de 95 C.I.–100 C.I. Desigur, există și multe excepții, mai ales în cazurile de supradotare specială: arte plastice, muzică, sport etc.

Important este, apoi, nu numai C.I. în sine, ci și experiența cu care o persoană utilizează inteligența sa. După M. Bejat, subiecții cu inteligență submedie nu sunt creativi; cei cu inteligență medie și peste medie pot fi creativi sau nu¹⁶.

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 populația școlară a unei țări, considerat a reprezenta excepționalitatea pozitivă (fig. 1).

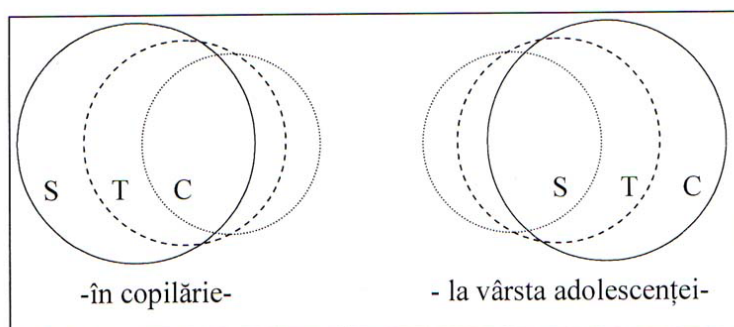


Fig. 1. Triada supradotare, talent și creativitate.

¹⁴ J.P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw Hill, 1967.

¹⁵ Alexandru Roșca, *Creativitatea generală și specifică*, București, Edit. Academiei, 1981, p. 52.

¹⁶ Cf. Alexandru Roșca, *op. cit.*

Fetele figurii pot fi inegale ca mărime, formă, culoare etc., dar au în comun caracterul dinamic, evolutiv și structura unitară indivizibilă. În funcție de zestrea nativă, oferta educațională și dezirabilitatea socială, pe prim plan pot să apară când una când alta din fațete sau, și mai frecvent, combinații ale acestora și atunci suntem înclinați 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 și graduală. Emergența și ascendența lor depind de prezența și interacțiunea mai multor factori: particularități neuro-fiziologice și endocrine, senzorialitate și motricitate, aptitudini generale și speciale, cultura și experiența grupului social, programe instructive și valori asimilate etc. Interacțiunile acestor factori pot fi de tip total sau parțial, oportune sau inoportune, produse la momentul potrivit sau cu decalaje de timp¹⁷.

2. STRATEGII ȘI METODE DE IDENTIFICARE A COPIILOR SUPERIOR DOTAȚI

În lucrarea de față, utilizăm termenul de identificare în sensul de cunoaștere sau reliefare a însușirilor sau calităților persoanelor, în particular ale elevilor, care demonstrează performanțe în unul sau mai multe domenii de activitate.

Scopul urmărit în acțiunea de identificare este de a evidenția în cadrul grupurilor școlare, pe bază de criterii și metode științifice, elevii care în limbaj uzual sunt etichetați ca superior dotați, talentați, isteți, creativi, performanți etc. Trebuie observat că în practica școlară curentă un asemenea scop fie că nu se urmărește, fie că se realizează cvasiempiric, pe baza de observare spontană, de analiză a notelor școlare sau a rezultatelor obținute la diverse competiții locale sau naționale.

Adevărul este că strategiile și metodele de identificare a copiilor superior dotați se stabilesc și se utilizează în funcție de scopul concret urmărit: îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor, dezvoltarea unor aptitudini speciale (desen, muzică, sport etc.), accelerarea pregătirii școlare, selecție școlară/profesională etc. Trebuie avute în vedere, de asemenea, vârsta și preferințele elevilor, contextul în care se realizează cunoașterea, experiența examinatorilor, tradiția școlii ș.a. În general, identificarea se poate face atât prin recurgerea la metode cantitative, cât și calitative. Deși nu există delimitări precise între aceste două grupe, se consideră a fi cantitative acele metode, procedee și instrumente de lucru cu ajutorul cărora se obțin date care relevă o relație funcțională între un ansamblu de simboluri (cifre, litere, expresii) și un set de caracteristici/proprrietăți pe care persoana, grupul sau fenomenul investigat le posedă. Este așa-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

¹⁷ Ioan Berar, *Triada supradotare, talent și creativitate*, în: „Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane”, Cluj-Napoca, Editura Argonaut, 1997, p. 172–178.

prezintă și avantaje incontestabile, cum sunt: reliefaarea naturii plurale și fluide a realității, abordarea constructivistă și interpretativă, luarea în considerare a contextului, reflexivitatea, abordări diverse și creative ș.a.¹⁸

În cercetarea proprie, ne-am fixat atenția asupra a două categorii de probe:

a) testele psihologice și pedagogice, aplicate colectiv, și b) probele diagnostice formative, aplicate individual.

a) Fiind un instrument de măsurare obiectivă și standardizată, *testul* reușește să reliefeze diferențele interindividuale, să ofere informații tocmai despre funcția care interesează cel mai mult în procesul de cunoaștere a copiilor superior dotați. Pentru a realiza un asemenea obiectiv, testul trebuie să corespundă numeroaselor exigențe legate de construirea și validarea sa. Dintre acestea menționăm: adecvanța conținutului la scopul urmărit, condiții unitare de administrare, tehnici cât mai obiective de evaluare a răspunsurilor, modalități relativ unitare de evaluare a rezultatelor obținute etc. Testul, ca mijloc de evaluare a prestației 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 prestațiile individuale¹⁹.

În cercetarea proprie²⁰, am elaborat și utilizat mai multe tipuri de teste, dintre care menționăm:

(1) *Serii de numere*, pentru cunoașterea capacității de înțelegere și 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 esențiale ale gândirii matematice în condițiile operării cu numere, imagini și relații spațiale; a rezolvării unor probleme cu date suficiente, superflue și lacunare; a introducerii unor solicitări neuzuale pentru elevi și a limitării duratei de rezolvare a setului dat.

(3) *Figuri plane*, probe utilizate pentru cunoașterea capacității de percepere a figurilor geometrice, sub aspect dinamic, într-un spațiu bidimensional.

(4) *Rotire cuburi*, utilizată pentru evidențierea capacității de reprezentare a figurilor geometrice, sub aspect dinamic, într-un spațiu tridimensional.

(5) *Test de cunoștințe matematice*, pentru reliefaarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor matematice ale elevilor.

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

¹⁸ Adriana Băban, *Tendențe noi în cercetarea psihologică: metodologia calitativă* (1), *Cogniție, creier, comportament*, v. 4, nr. 2-3, p. 223-244.

¹⁹ Monica Albu, *Construire și utilizarea testelor psihologice*, Cluj-Napoca, Edit. Clusium, 1998, p. 13-25.

²⁰ Ioan Berar, *Aptitudinea matematică la școlari*, București, Edit. Academiei Române, 1991, p. 38-44.

²¹ L. S. Vâgotski, *Opere psihologice alese*, vol. I-II, București, Edit. Didactică și 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 influențe instructiv-educative, iar diferențele dintre subiecți pot fi puse pe seama receptivității acestora la influențele menționate. O probă diagnostică formativă nu este altceva decât o problemă a cărei rezolvare nu depinde direct de setul de cunoștințe, priceperi și deprinderi stocate în memoria subiectului, ci de experiența pe care acesta o câștigă în și prin procesul rezolvării ei. Elaborate în mod științific și eșalonate pe eșantioane reprezentative, probele diagnostice formative dobândesc toate calitățile unui test psihologic clasic (operativitate, obiectivitate, sensibilitate etc.) și au, în plus, calitatea de a permite reliefarea nu atât a ceea ce știe subiectul la un moment dat, cât mai ales capacitatea acestuia de a beneficia de experiența dobândită pas cu pas și receptivitatea sa la ajutorul primit²².

În cercetarea proprie, am recurs la câteva probe formative, unele adaptate după principii și modele existente în literatura de specialitate, altele având caracterul de elaborări proprii. Aceste probe satisfac, după aprecierea noastră, atât cerința analizei structurilor psihice vizate în cadrul unor activități specifice, cât și dezideratul cunoașterii însușirilor psihice în chiar procesul de formare și structurare a acestora. Totodată, ele satisfac, în condiții acceptabile de exactitate și rigurozitate științifică, anumite cerințe, cum sunt cele relative la diversitate, varietate (ca material folosit, ca plan al reprezentării și grad de dificultate), complexitate și adecvanță. Cu o anumită aproximație, 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 relațiile proprii sistemului.

Pentru exemplificare, prezentăm structura, programul, și rezultatele obținute de subiecții grupelor A și B la proba „Turnul din Hanoi”.

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

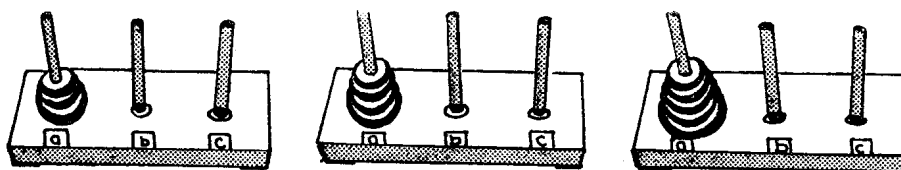


Fig. 2. Turnul din Hanoi.

²² Ioan Berar și Ioana Surdeanu, *Diagnosticul formativ*, „Anale” – seria psihologie, Timișoara, Edit. Augusta, 1996, p. 22.

Sarcina rezolvitorului constă în a muta turnul de pe prima tijă pe ultima, folosindu-se de tija intermediară și respectând două condiții sau limitări: de fiecare dată se mută o singură piesă (disc) și întotdeauna o piesă mică să fie așezată peste una mare. Proba a fost utilizată de către F. Klix și 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 reliefaarea unor aspecte aptitudinale de genul: modul de orientare în sarcină, eficiența învățării prin tatonare și eroare, flexibilitatea gândirii, receptivitatea la ajutorul extern primit din partea examinatorului, capacitatea de a generaliza ș.a. Proba a fost aplicată individual, după următorul program: (1) Turnul cu două discuri, pentru demonstrarea manierei de lucru și înțelegerea regulilor „jocului”. (2) Turnul cu trei discuri, pentru învățarea independentă și însușirea practică a regulilor de „joc”. (3) Turnul cu patru discuri, secvențele A1–A5, ca primă parte, relativ simplă, a probei. (4) Turnul cu cinci discuri, secvențele B1–B5, a doua parte, relativ complexă și dificilă, a probei.

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

Un prim indiciu asupra capacității omului de a rezolva o anumită problemă îl constituie tipul de orientare în sarcini: global sau parțial, sintetic sau analitic, complet sau incomplet etc. În cercetarea noastră, modul de orientare în rezolvarea problemei TH a fost evaluat în funcție de amplitudinea schemelor de rezolvare²³, unele ample, bogate, constituite din patru și mai multe mutări, altele înguste, limitate la 1–3 mutări. Asemenea scheme pot fi observate în prima fază a rezolvării fiecărei secvențe, dar și pe parcurs, mai ales în situații de împas, când se constată că „jocul” nu mai poate continua pe calea aleasă și că sunt necesare anumite restructurări de forme („turnuri”) și poziții. *Figura 4* ilustrează modul de grupare a subiecților în funcție de numărul schemelor reduse de rezolvare, în cadrul secvențelor A1 și 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 secvențelor A sunt cu precădere următoarele patru: începutul „jocului”, continuarea după primele patru mutări, formarea turnului cu trei discuri pe bara din dreapta și, în fine, turnul cu trei discuri pe bara mijlocie. După numărul total de decizii eronate adoptate în rezolvarea secvențelor A1 și A2, subiecții se grupează ca în *figura 5*.

²³ O schemă de rezolvare se referă la grupul de mutări efectuate între două momente-cheie ale „jocului”, momenteacompaniate deseori și de pauzele făcute de subiect.

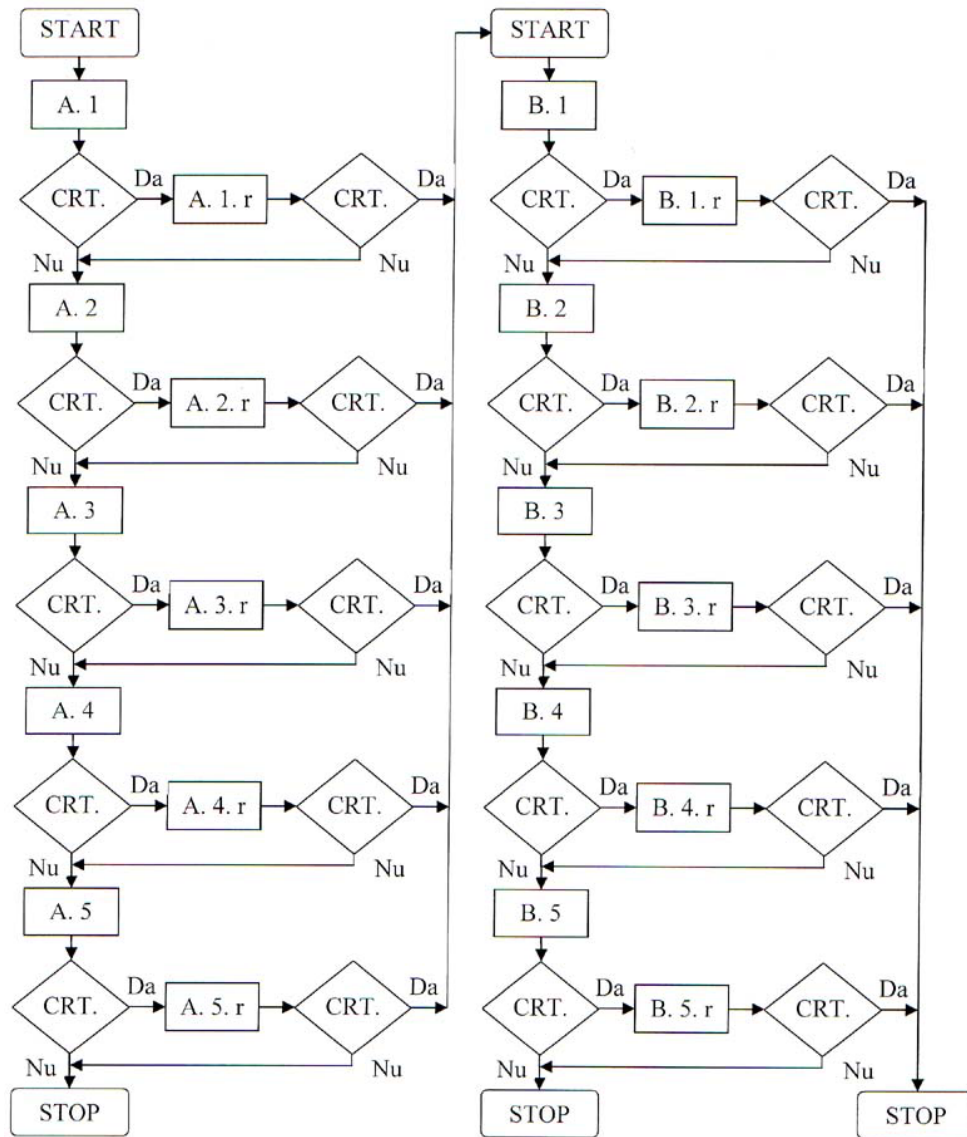


Fig. 3. Schema logică de rezolvare a probei „Turnul din Hanoi”.

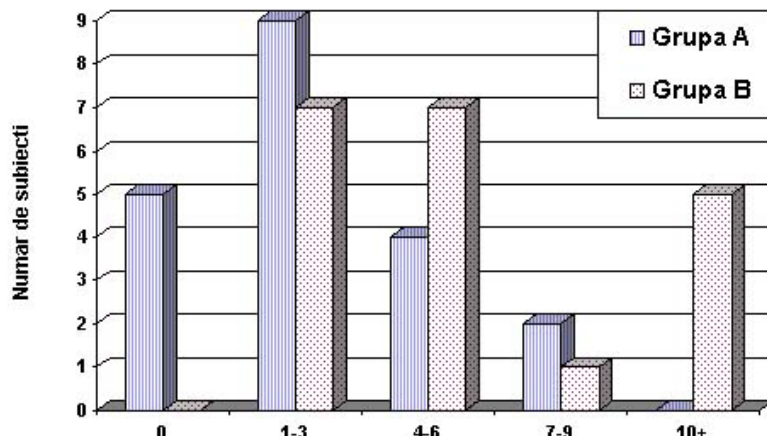


Fig. 4. Numărul schemelor reduse de rezolvare.

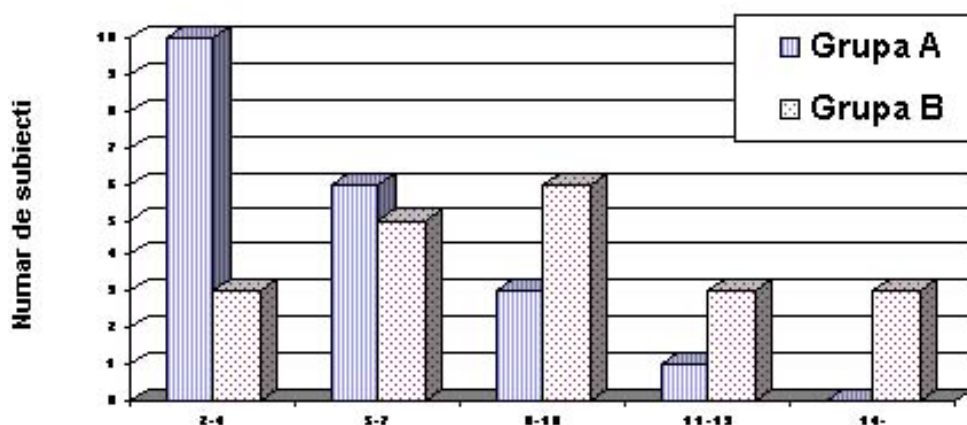


Fig. 5. Numărul deciziilor eronate.

Orientându-ne după un al doilea criteriu, și anume, durata perseverării în eroare, apreciată ca interval de timp delimitat de începutul „jocului” și momentul observării cursului greșit al rezolvării, subiecții pot fi repartizați pe patru grupe, după cum urmează: (1) elevi care au sesizat greșeala imediat după începerea rezolvării și evită poziția greșită cu discul 3 pe ultima bară; (2) elevi care conștientizează greșeala doar după așezarea discului 3 în poziția menționată; (3) elevi care persistă în greșeală, ajungând și la cea de-a doua poziție critică (discul 4 pe bara mijlocie) și, în fine, (4) elevi cu un început cronat, dar care comit și alte greșeli în rezolvarea secvenței A.

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

mutări efectuate în plus sau în minus față de cota inițială. De exemplu, dacă subiectul M.P. rezolvă secvența 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 și 50 pentru A2, este apreciat la parametrul „evoluție” cu -2 , adică un regres de gradul 2.

În funcție de progresul sau regresul înregistrat, subiecți se grupează astfel: (1) elevi care progresează continuu, la toate secvențele „jucate”, fără a înregistra vreun caz de regres; (2) elevi la care tendința spre progres este întreruptă o singură dată; (3) elevi care înregistrează două cazuri de regres și (4) elevi cu trei sau mai multe cazuri de regres. Mărima acestor grupe apare ilustrată în *figura 6*.

Primele două încercări de rezolvare a probei TH, adică secvențele A1 și A2, s-au dovedit a fi insuficiente pentru însușirea deplină a algoritmului „jocului”. Ca atare, au fost introduse secvențele de ajutor gradual A3–A4. Fenomenul cel mai evident apărut în această etapă a experimentului îl constituie saltul calitativ realizat de elevii grupei A: toți cei 20 de subiecți rezolvă secvența A3 în condiții optime: fără mutări în plus, fără greșeli sau șovăieli, fără scheme reduse de rezolvare și într-un timp acceptabil. În cazul subiecților din grupa opusă (adică B) situația se prezintă astfel: (1) 4 elevi rezolvă secvența A3 în mod cursiv, fără greșeli, doar cu 1–2 ezitări și reveniri; (2) 2 elevi nu „profită” imediat de ajutorul primit, dar după câteva mutări greșite revin la scheme corecte de rezolvare; (3) 14 elevi, nesusizând avantajul oferit de începerea corectă a „jocului”, procedează (greșit) la restructurarea lui și la obținerea unor poziții dezavantajoase. Aceștia din urmă – grupa 3 – ajung să rezolve corect proba TH abia după ultimele două secvențe de ajutor (A4 și A5).

Așezarea unui nou disc la baza turnului – secvența B1 – amplifică gradul de dificultate și produce modificări în structura algoritmului de rezolvare a problemei. De unde înainte – secvența B1 – prima mutare corectă era discul 1 pe bara mijlocie, acum aceasta reprezintă o greșeală. De asemenea, dacă înainte discul 3 pe bara din dreapta constituia o soluție intermediară greșită, acum reprezintă o poziție corectă.

Comparând modul de rezolvare a secvențelor B1–B5 cu cel întâlnit în secvențele mai simple A1–A5, se observă multe asemănări. Și acum procesul de rezolvare a primei secvențe (B1) debutează cu un procent ridicat de decizii eronate (68%); diferențele dintre cele două grupe contrastante A și B, devin evidente nu de la început, ci după o anumită perioadă de tatonare; în funcție de anumite criterii, pot fi evidențiate mai multe subgrupe de elevi; există în ambele grupe elevi care regresează prin trecerea de la secvența B1 la B2 etc.

Singura deosebire evidentă constă în faptul că la secvențele de ajutor – B3, B4 și B5 – performanțele subiecților din grupa A, deși mai bune decât ale celor din grupa B, nu mai au valori atât de categorice ca înainte. Din totalul de 18, doar 4 elevi reușesc acum să rezolve în condiții optime secvența de ajutor B3, restul având

nevoie de ajutor mediu sau chiar maxim. Cu alte cuvinte, se poate afirma că deși 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 reliefașia și reșinerea unor aspecte inedite, interesante ale modului de abordare și solușionare a unor sarcini cu conșinut mixt, practic și mental, de cãtre elevi cu nivele diferite de dezvoltare aptitudinalã. Asemenea aspecte sunt:

a) O primã constatare, oarecum neașteptatã, se referã la absența unor diferenșieri nete între grupele A și B în privința modului de orientare în problemã. Constatarea surprinde deoarece capacitatea de orientare adecvatã în problemã, denumitã de alșii autori ca simș sau sensibilitate matematicã, reprezintã una dintre componentele esenșiale ale aptitudinilor matematice²⁴. Or, în cazul de fațã, majoritatea subiecșilor, inclusiv cei cu aptitudini matematice superior dezvoltate, au adoptat o cale empiricã, de cele mai multe ori greșitã, de rezolvare. Cauza ar putea fi tendința, într-o primã fazã fireascã, de transfer a experienșei anterioare.

În legãturã cu acest din urmã aspect, trebuie arãtat cã prima mutare și prima schemã opșionalã pot fi efectuate: (1) la întãmplare (probabilitatea de a greși sau nu fiind aceeași, și anume 50%); (2) ca urmare a constitușirii unor ipoteze de lucru, a reprezentãrii unui lanș de mutãri și pozișii de „joc” și (3) prin transfer de experienșã anterioarã a subiectului. Din discușiiile avute cu elevii noștri și din compararea decizișilor luate la începutul fiecãrei secvenșe a rezultat cã modul cel mai frecvent de a proceda a fost tocmai aceasta din urmã. Așa se explicã, de altfel, și numãrul ridicat de astfel de greșeli care au apãrut la rezolvarea primei secvenșe a fiecãrei variante: 77.5% în secvenșã A1 și 70% în secvenșã B1.

b) Dupã prima pozișie criticã sau altfel spus, dupã primul impas, echilibrul dintre cele douã grupe de subiecșii se clatinã. Elevii grupei A încep treptat sã câștigue teren. Ei sesizeazã mai repede greșelile comise și încearcã cu mai mult succes sã le depãșeascã. Elevii grupei B, dimpotrivã, revin mai frecvent la aceeași pozișie eronatã, repetã de mai multe ori aceeași greșealã și ajung la un numãr mai mare de pozișii critice dupã faza de debut.

Fenomenul poate fi explicat prin capacitatea de a „conștrui” scheme mentale de acșiune. Din punct de vedere psihologic, este cãt se poate de evident faptul cã direcșia și amploarea oricãrei serii de mutãri au rãmas mereu funcșii dependente, deși nu exclusive, de pozișiiile anticipatã ale celor 5 discuri sau, altfel spus, de imaginile turnurilor conștruite mintal pe cele trei bare de joc. Cu cãt aceste pozișii erau mai clar și corect conștruite și cu cãt traseul de urmat în vederea atingerii lor mai exact reprezentat în intelectul fiecãrui rezolvitor, cu atãt schemele de acșiune practicã deveneau mai ample, mai adecvate scopului de moment si mai pușin

²⁴ Ioan Berar, *Aptitudinea matematicã la școlari, ...*, p. 106–108.

rigide. Interesant de notat este și faptul că elevii grupei A construiesc asemenea scheme destul de rapid, de regulă după 1–2 eșecuri repetate, în timp ce elevii grupei B, în cazurile când reușesc o asemenea performanță, au „nevoie” de 4 sau mai multe eșecuri repetate. Factorul care determină aceste deosebiri este, foarte probabil, nivelul diferit de dezvoltare a capacității subiecților de a efectua mental pozițiile intermediare, care servesc drept platforme de lucru pentru poziția finală și, de asemenea, drumul optim de urmat.

c) Între componentele structurale ale talentului matematic la școlari, capacitatea de percepere, reprezentare și gândire spațială ocupă o poziție de prim ordin. Analiza datelor privitoare la rezolvarea probei TH ne-a prilejuit constatarea că aspectul cel mai pregnant sub care diferă grupele de subiecți comparate îl constituie caracterul schemelor de acțiune folosite în procesul de rezolvare a fiecărui secvențe, scheme care nu sunt altceva decât expresii exterioare ale unor operații mentale (interioare), având ca origine tocmai capacitatea de reprezentare iconică, adică acel tip de reflectare care este „gubernată mai ales de principiile organizării perceptuale și de transformările iconice ale organizării perceptuale”²⁵.

d) Diagrama din *figura 6* pune imediat în evidență tendința de grupare a subiecților noștri în raport cu un indicator important al oricărui tip de învățare: progresul sau regresul înregistrat în rezolvarea unor secvențe succesive ale probei date.

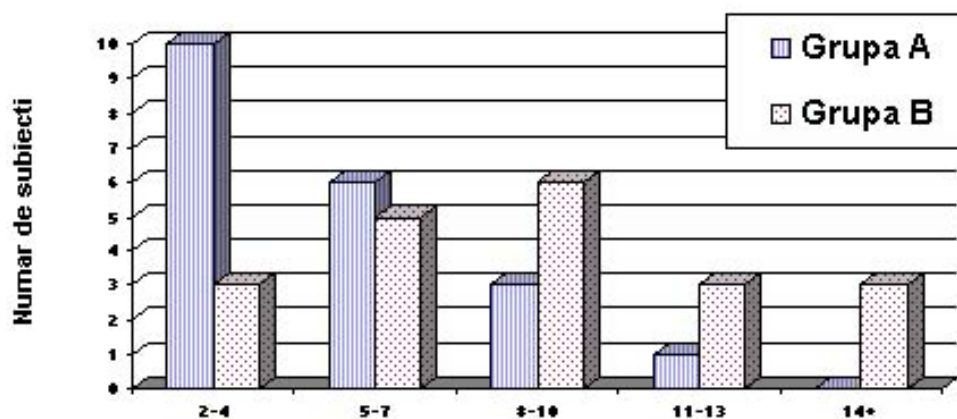


Fig. 6. Regres vs. Progres (în rezolvarea probei TH)

Se constată, astfel, că majoritatea elevilor grupei A se situează în primele două clase valorice adică ale subiecților care reușesc să valorifice, în mod optim experiența câștigată, să-și îmbunătățească performanțele prin reluarea independentă

²⁵ J. S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, București, Edit. Didactică și Pedagogică, 1970, p. 21–22

sau asistată de experimentator a uneia și aceleiași variante de „joc”. În schimb, la lotul B cazurile de regres sunt mai numeroase și amploarea eșecului mai mare. Chiar și atunci când înregistrează un anumit progres, acesta este relativ modest, numărul greșelilor și 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 aceluși 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 și numărul de repetări necesare pentru a avea convingerea că algoritmul de rezolvare a fiecărei variante a fost perfect însușit. În medie, în cazul grupei A numărul acestora a fost de două în secvențele A și de trei în B, iar în cazul grupei B, de patru și, respectiv, cinci repetări. Diferențele acestea își au cauza, foarte probabil, în particularitățile mnezice ale subiecților noștri, îndeosebi volumul și stabilitatea achizițiilor, cât și 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 și utilă. Interesantă, prin valențele sale psihometrice: relevanță, echilibru, obiectivitate, specificitate, putere de discriminare, siguranță și validitate. Utilă, prin faptul că permite reliefaarea unui număr apreciabil de componente structurale ale capacității de învățare: orientarea în sarcină, însușirea de reguli și scheme operaționale de lucru, valorificarea experienței acumulate, respectiv transferul și interferența, capacitatea de reprezentare, perseverarea în eroare, depășirea momentelor critice ș.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 reliefaarea unor particularități cognitive, afectiv-emoționale și aptitudinale, nu atât în privința a ceea ce știe și poate subiectul la un moment dat, pe baza valorificării achizițiilor anterioare, cât mai ales a capacității acestuia de a beneficia de experiența dobândită pas cu pas chiar în timpul examinării; (b) oferă examinatorului posibilitatea de a cunoaște căile, strategiile și 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 și, respectiv, mediate; (d) ocazional observății pertinente relative la fire și temperament și, în fine, (e) datele obținute se pretează la analize atât cantitative, cât și calitative.

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

perseverării în eroare, amplexarea progresului sau regresului realizat ș.a.; (c) devine inutilizabilă după învățare și (d) solicită în grad ridicat atenția și răbdarea examinatorului.

Asemănătoare ca idee de bază și valoare diagnostică cu TH, dar diferite ca formă și set de solicitări, sunt probele „Ghici numărul”, „Numărarea figurii geometrice” și „Balanța fructelor în depozit”²⁶.

3. ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A COPILOR SUPERIOR DOTAȚI²⁷

Asistența psihopedagogică a elevilor trebuie privită ca una din sarcinile importante ale școlii, ca o componentă a sistemului instructiv-educativ. Aceasta se constituie dintr-un ansamblu de acțiuni și proceduri, organizate și aplicate de întregul personal didactic, cu scopul de a păstra și, după caz, de a îmbunătăți capacitatea de muncă și starea de motivare a elevilor pentru activitățile la care participă. Se acordă tuturor școlărilor, indiferent de vârstă, mediu social-cultural sau formă de învățământ și se aplică colectiv și individual.

Dintre obiectivele majore ale acestei activități menționăm: prevenirea sau, după caz, eliminarea factorilor cu influență nocivă asupra stării de sănătate a elevilor; cultivarea motivației pentru activitatea de învățare; dezvoltarea aptitudinilor generale și speciale ale elevilor; formarea unor atitudini pozitive, corecte față de sine și semenii; prevenirea și combaterea devierilor comportamentale; valorificarea conținutului materiei predate în vederea realizării unor obiective specifice ale educației morale, estetice, fizice și sanitare.

În cazul copiilor superior dotați, deosebit de necesare sunt obiectivele referitoare la identificarea acestora, proiectarea și aplicarea unor programe diferențiate de instruire, prevenirea și controlul surmenajului, formarea unei imagini corecte despre sine, implicarea în activități extra-curriculare, orientarea carierei, colaborarea cu familia elevului și relaționarea acestuia cu grupurile de prieteni și colegi.

Primele încercări de asistare a copiilor superior dotați au apărut în S.U.A. (1868–1873), sub îndrumarea lui W.T. Harris, și aveau la bază ideea promovării accelerate a studiilor. La începutul secolului trecut, au fost organizate școli și clase pentru instruirea diferențiată în țări ca: Germania, Franța, Belgia, U.R.S.S. ș.a. În țara noastră, preocupările au fost mai mult de ordin teoretic și ele își găsesc expresia în lucrările elaborate de Fl. Ștefănescu-Goangă, L. Rusu, Al. Roșca, T. Bogdan ș.a.

²⁶ Ioan Berar, *Aptitudinea matematică la școlari, ...*, p. 42–44 și anexele 11, 12 și 13.

²⁷ Idei extrase din: Ioan Berar, *Asistență psihopedagogică a copiilor superior dotați*, „Anuarul Institutului de Istorie «George Bariț» din Cluj-Napoca”, Series Humanistica, tom. II, 2004, p. 7–18.

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

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

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

• La baza elaborării și implementării *programelor de accelerare* se află ideea posibilității dezvoltării plene și armonioase a personalității prin asigurarea unui ritm de lucru convenabil pentru fiecare subiect (copil sau tânăr), ritm care să-i stimuleze disponibilitățile actuale, fără a le suprasolicita. Cu alte cuvinte, problema care se pune, și a cărei soluție se caută în cadrele obișnuite ale școlii, este de a oferi elevului superior dotat sau talentat posibilitatea de a parcurge etapele instruirii nu atât prin „alinarea” la programele școlare standard, cât prin asimilarea acestora pe baza grilei proprii de înțelegere. Scopul urmează a fi atins în principal pe seama modului judicios de organizare a activității, fără nici un efort psihic suplimentar. Accelerarea nu înseamnă o pregătire superioară, aprofundată față de standardele acceptate, pentru o anumită etapă de școlarizare, ci doar o „escaladare” a lor într-un ritm propriu, mai lent sau mai alert, în condiții normale de efort și eficiență. Elevul dotat nu dobândește o cultură superioară față de cel obișnuit, ci doar un avans în timp, el putând accede mai devreme la o pregătire de specialitate, ceea ce este atât în interesul lui, cât și al societății.

Există, desigur, și unele riscuri legate de promovarea accelerată: lacune în conținutul învățării (mai ales în cazul disciplinelor „neinteresante”), neadaptarea socială și emoțională ca urmare a schimbării colectivului (clasei) de elevi, deficiențe caracteriale provocate de o imagine despre sine deformată ș.a.

Dintre modalitățile uzuale de accelerare, menționăm: admiterea înainte de vârsta obișnuită în prima clasă elementară, parcurgerea a două clase într-un singur an școlar, absolvirea unui ciclu școlar într-un interval redus de timp, parcurgerea unor programe și module de învățare în ordinea preferințelor, admiterea devansată în învățământul secundar și universitar, progres continuu și evaluări periodice pentru atestare etc.

• *Programele de îmbogățire* oferă elevilor superior dotați și talentați posibilitatea de a aprofunda, de a obține informații suplimentare și de a-și forma deprinderi și priceperi temeinice în domenii și direcții de acțiune preferate. Pentru a realiza astfel de deziderate, profesorul fie că oferă elevilor superior dotați informații mai ample, mai aprofundate despre temele și problemele prevăzute în programa disciplinei predate, fie că le sugerează teme și experimente noi, suplimentare. O altă cale de îmbogățire a cunoștințelor o reprezintă activitățile extrașcolare.

Problema care se pune în cazul folosirii programelor de îmbogățire se referă la asigurarea echilibrului normal între solicitări și posibilități, la prevenirea supraîncărcării și surmenajului. Evident, soluțiile dobândesc de fiecare dată un caracter individual. Elevul trebuie ajutat să înțeleagă semnificația legii optimului motivațional, să „intuiască” de fiecare dată punctul sau zona până la care efortul și performanțele sale se susțin reciproc.

• Majoritatea programelor pentru stimularea potențialului creativ vizează un domeniu sau altul al activității sociale: rezolvarea de probleme, inovații și invenții tehnice, creațiile artistice, managementul economic ș.a. Studiile întreprinse și experimentele efectuate de diverse grupuri de cercetare și oameni de știință din țara noastră au demonstrat cu prisosință faptul că există largi posibilități de creștere a eficienței activităților desfășurate, prin stimularea și dezvoltarea potențialului creativ la nivel de familie, școală sau unități socio-economice. Prin organizarea adecvată a procesului instructiv-educativ, prin recurgerea la strategii, programe și metode moderne de lucru și prin valorificarea corespunzătoare a condițiilor existente în unitățile productive și de cercetare, se pot obține sporuri semnificative în privința creșterii potențialului creativ al tinerei generații.

Eficiența acțiunilor de asistare psihopedagogică a copiilor superior dotați este funcție directă de măsura în care educatorii stăpânesc și aplică metode, strategii și proceduri de lucru specifice, adecvate fiecărui tip de înzestrare și fiecărui caz în parte. În literatura de specialitate sunt descrise diferite tipuri de dotare superioară (senzorială, chinetetică, intelectuală, emoțională, muzicală, artistică, managerială etc.), dar și numeroase cazuri de nerealizare, ca urmare a prezenței unor factori perturbatori de natură externă sau internă²⁸. De aici și necesitatea de a

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

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