

ASISTENȚA PSIHOPEDAGOGICĂ A COPIILOR SUPERIOR DOTAȚI

Ioan Berar

Institutul de Istorie „George Bariț” din Cluj-Napoca

În psihologie, la fel ca în oricare alt domeniu al cunoașterii științifice, o problemă importantă o reprezintă preocuparea pentru precizarea sensului termenilor utilizați în cercetarea și explicarea fenomenelor de care se ocupă. Precizarea sferei și conținutului noțiunilor cu care se operează constituie fundamentul logic și metodologic al emiterii și verificării diverselor sale ipoteze de lucru.

În literatura de specialitate, expresia *copii superior dotați* – ca de altfel și noțiunea corelativă *dotare superioară sau supradotare* – nu are un sens univoc. Aceasta se referă uneori doar la școlari și preșcolari, alteori vizează întreaga categorie de copii și tineri care se remarcă prin prestații superioare, eventual și precocitate, în unul sau mai multe domenii de activitate. După aprecierea noastră, apelativul de superior dotat se poate utiliza cu referire la o pluralitate de cazuri. „Copiii și adolescenții superior dotați și talentați reprezintă o mare varietate de copii, elevi și studenți, de la cei cu o înzestrare intelectuală generală la cei cu înzestrare specifică sau cu indicii deosebite de aptitudini speciale”¹.

În context școlar, termenul de *asistență psihopedagogică* semnifică ansamblul de acțiuni și proceduri organizate și aplicate de întregul personal didactic, nu numai de către profesorul diriginte, așa cum greșit se apreciază uneori. Dintre obiectivele majore ale acestei activități menționăm: a) prevenirea sau, după caz, eliminarea factorilor cu influență nocivă asupra stării de sănătate a elevilor; b) cultivarea motivației pentru activitatea de învățare; c) dezvoltarea aptitudinilor generale și speciale ale elevilor; d) formarea unor atitudini pozitive, corecte față de sine și semenii; e) prevenirea și combaterea devierilor comportamentale; f) valorificarea conținutului materiei predate, pentru realizarea unor obiective specifice ale educației morale, estetice, fizice și sanitare ș.a.² În cazul copiilor superior dotați,

¹ Al. Roșca, *Noi direcții în studiul și formarea copiilor și adolescenților supradotați și talentați*, „Revista de psihologie”, 1990, 2, p. 119.

² I. Berar, *Asistența psihopedagogică în școală*, „Anale”, seria psihologie, Universitatea „Tibiscus” Timișoara, vol. IX, 2001, p. 22–23.

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.

În pofida tuturor eforturilor făcute până în prezent, atât la nivel național, cât și internațional, problema cunoașterii și sprijinirii copiilor și tinerilor superior dotați continuă să rămână un teren cu multe necunoscute, un domeniu în care confruntarea de idei și ipoteze de lucru, adesea contradictorii, continuă să rețină atenția specialiștilor. Întrebările care revin cu asiduitate sunt de genul: este o persoană dotată în general sau numai pentru un anumit tip de activitate; reprezintă sau nu coeficientul de inteligență un semn cert al supradotării; ce anume constituie dotare superioară și, respectiv, talent la o anumită persoană; cât de relevantă este relația dintre supradotare și creativitate; ce raporturi există între dotarea superioară și precocitate; care sunt strategiile și metodele adecvate/eficiente pentru identificarea și sprijinirea copiilor superior dotați etc.? Răspunsurile oferite de specialiști, fie aceștia cercetători sau practicieni, au adesea un caracter discutabil, puțin sau deloc convingător.

Frecvent, în trecut, supradotarea a fost definită ca scor ridicat la unul sau mai multe teste de inteligență și, în consecință, identificată cu un C.I. foarte înalt. Așa a procedat, de exemplu, Terman (1981), care a desfășurat cea mai amplă cercetare asupra dotării superioare, reținând în eșantionul său aproximativ o mie de subiecți cu un I.Q. mai mare de 140. În 1975, J. M. Dunlap a operat, pe baza scorurilor la un test de inteligență, următoarele diferențieri în interiorul unui eșantion cu nivel supramediu de dotare: a) dotați, cu un I.Q. de 116–124 și peste; b) superior dotați, cu I.Q. de 132–140 și peste și c) supradotați, cu I.Q. 172–180 și mai mare³.

Cu timpul, mai ales după ce s-a demonstrat că inteligența nu este un fenomen unidimensional, ci o structură multifactorială⁴, s-a impus ideea necesității de a căuta criterii complementare pentru identificarea copiilor superior dotați. Totodată, și-a făcut loc și s-a impus concepția conform căreia dotarea/supradotarea nu trebuie privită doar ca o dimensiune generală a personalității, ci și ca una specială. Treptat, au început să fie diferențiate conceptele de supradotare generală sau specială și creativitate, astfel că azi se poate vorbi despre o adevărată triadă: supradotare-talent-creativitate.

Coroborând rezultatele cercetărilor întreprinse de diverși autori cu datele obținute în investigații proprii⁵, apreciem ca îndreptățite următoarele idei cu privire la conceptul de supradotare:

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

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

⁵ I. Berar, *Aptitudinea matematică la școlari*, București, Edit. Academiei Române, 1991; idem, *Conceptul de supradotare*, în: *Cercetări și aplicații în psihologie*, M. Albu, Z. Anghel și C. Țăran (coord.), Timișoara, Edit. Augusta, 2003, p. 17–27.

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

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

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

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

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

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

Cazuri asemănătoare pot fi observate și în școală, mai ales în ultimele clase ale gimnaziului și în liceu. Pe măsură ce experiența de viață și cunoștințele dobândite de elevi cresc, se diversifică interesele și aptitudinile lor. Procesul nu este însă deloc simplu și nici lipsit de contradicții interne. La unii elevi, preferințele pentru un obiect de studiu sau altul se mențin și se accentuează, la alții – poate la cei mai mulți – oscilează sau se schimbă radical.

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

Asemenea aptitudini speciale care satisfac criteriul statistic al factorilor separați ai inteligenței apar încă în perioada preșcolarității, dar asupra valorii lor nu există date concludente. Cert este fenomenul diferențierii lor crescând ca urmare a unor cauze de genul: experiența eșecului sau succesului, prezența interesului, cadrul cultural etc. Un anumit rol pare să-l joace sexul, mai mare în aptitudinile speciale, mai redus în cele generale. Diferențele devin apreciable în primii ani ai adolescenței. Fetele se remarcă în rezolvarea itemilor verbali (vocabular, utilizarea limbii, memoria de cuvinte), în activități funcționărești și în cele care solicită meticulozitate. Băieții excelează în activități tehnice, matematice, relații spațiale etc.

Raportând datele de mai sus la modelul supradotării propus de J. S. Renzulli⁶, se poate constata că diferențele dintre cele două tipuri de înzestrare nu sunt de esență, ci de pondere/nuanță, fiecare incluzând în structura lor aceleași „elemente”: abilități superioare mediei, angajare profundă și statornică în sarcină și creativitate. Astfel, în cazul dotării generale, abilitatea generală (identificată cu capacitatea de procesare a informației) are o pondere mult mai mare comparativ cu abilitățile speciale de genul: verbale, numerice, spațiale, manuale, mnezice etc. În cazul supradotării speciale, tocmai aceste din urmă „componente” se impun în prim-planul structurilor aptitudinale, determinând performanța, eficiența și calitatea activității.

În al doilea rând, supradotarea generală și, respectiv, specială pot fi diferențiate prin orientarea motivațională a persoanei, prin cursul pe care îl urmează trăsăturile ce definesc „angajarea în sarcină”. Avem în vedere particularități ca: tipul și nivelul intereselor, natura problemei în care se implică subiectul, perseverența și tenacitatea manifestate în procesul rezolvării sarcinii, optimismul și încrederea în forțele proprii, receptivitatea la critică etc.

⁶ Cf. M. Jigău, *Copiii supradotați*, București, Edit. Societatea Științifică și Tehnică, 1994.

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

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

Identificarea reprezintă prima și, fără îndoială, una din componentele structurale de bază ale activității de gestionare a fenomenului dotării superioare la vârsta copilăriei și adolescenței. Identificarea nu este un scop în sine, ci o cale pentru înfăptuirea dezideratelor practice legate de crearea unor stări motivaționale propice și a unui mediu suportiv optimal în vederea valorificării superioare a potențialului specific ființelor umane aflate în plin proces de creștere și dezvoltare. Totodată, este unul din mijloacele prin care se înfăptuiesc politicile educaționale centrate pe astfel de obiective⁷.

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

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

⁷ 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; R. J. Sternberg, *Procedur for Identifying Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative „Metaphors of Mind”*, în: *International Handbook of Reserch and Development of Gigtedness and Talent*, K. A. Heller, F. J. Mönks et A. H. Passow (eds.), Oxford, N. Y., Seoul, Tokyo, Pergamon Press Ltd., 1993, p.185–206; D. Stratilescu, *Încercare de cunoaștere a elevului supradotat*, „Psihologie”, 1994, 1, p. 22–23.

⁸ C. Crețu, *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași, Edit. Polirom, 1998, p.23.

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

Identificarea, la fel ca acțiunea înrudită denumită evaluare, se poate face atât prin recurgerea la metode cantitative, cât 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/proprietăți 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 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.¹⁰

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

În concluzie:

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

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

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

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

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

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

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

pentru instruirea diferențiată a supradotaților în țări ca: Germania, Franța, Belgia, U.R.S.S. ș.a.¹¹. 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.

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 români¹² și străini¹³, 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 discipoli 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.

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

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”.

¹¹ L. Bandura, *Elevii dotați și dirijarea instruirii lor*, București, Edit. Didactică și Pedagogică, 1978; D. V. Ușakov, *Odarionnâe deti v sisteme vseobșcego obrazovaniia*, în: *Psihologhiia odarionnosti*, D. V. Ușakov (red.), Moscova, Perse, 2000, p. 5–10.

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

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

La baza elaborării și implementării *programelor de accelerare* se află ideea posibilității dezvoltării plenare 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 soluția 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 „alinieră” 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. Desigur, o asemenea armonizare între „ceea ce se cere” și „ceea ce poate și cât poate” elevul are șanse reale de înfăptuire doar în condițiile respectării cerințelor didactice și psihopedagogice referitoare la învățarea optimă, deplină (*mastery learning*)¹⁴.

Accelerarea studiilor nu reprezintă o noutate în practica școlară. Sub o formă sau alta și în proporții variabile, ea este prezentă în majoritatea sistemelor instructive moderne. Cu toate acestea, problema continuă să rămână departe de o soluție acceptabilă. Programele existente au un caracter general, sunt concepute pentru grupuri și situații tipice și mai puțin pentru cazuri restrânse sau individuale. Or, fiecare copil superior dotat sau talentat este un „caz”, el trebuie sprijinit cu un program specific, individualizat, adecvat năzuințelor și posibilităților sale actuale și virtuale. Pentru a da curs unui asemenea deziderat e nevoie, în primul rând, de o pregătire corespunzătoare a educatorilor, de familiarizare a acestora cu aspectele majore ale învățării optime. 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.

Dintre programele de instruire accelerată amintim pe cel elaborat de S. C. Stanley, de la Universitatea Johns Hopkins, U.S.A., cu elevi de 12–13 ani, pe o durată de cinci ani, cu titlul *Study of mathematically precocious youth* (SMPY). Rezultatele obținute au fost – după aprecierea autorului – cât se poate de bune; programul i-a ajutat pe numeroși tineri excepționali să treacă cu mult dincolo de ceea ce ar fi putut face fără instruirea accelerată la care au fost supuși¹⁵.

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 caracteristice 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

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

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

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

Admiterea în clasa I, cu 1–2 ani mai devreme decât vârsta oficială de începere a școlarizării, se justifică doar în cazul copiilor bine dezvoltati din punct de vedere fizic și psihosocial, a celor care demonstrează o precocitate reală în privința capacităților lor intelectuale, emoționale și motivaționale. În nici un caz, decizia de devansare a școlarizării pentru copiii superior dotați nu se va limita la stabilirea coeficientului de inteligență și a bagajului de cunoștințe, priceperi și deprinderi dobândite de subiect. E nevoie de cunoașterea multor factori de ordin intelectual, emoțional și motivațional, inclusiv a condițiilor de mediu socio-cultural și educațional cu impact major asupra precocității¹⁷.

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

Alte modalități de accelerare a studiilor ar fi: frecventarea simultană a altor școli, clase sau cursuri speciale (mai ales pentru elevii din clasele superioare ale învățământului preuniversitar), înscrierea la niveluri avansate de studiu (de exemplu, înscrierea și participarea elevilor de liceu la unele cursuri sau seminarii universitare), frecventarea unor cursuri și cercuri speciale pentru persoanele cu aptitudini și interese specifice (de exemplu, pentru arte plastice, fizică, literatură 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. În funcție de gradul și tipul de dotare, precum și în raport cu interesele personale, elevii sunt sprijiniți material și moral în vederea frecventării cluburilor și cercurilor științifice, participării la excursii documentare, campusuri de vacanță, concursuri locale sau naționale etc. Totodată, ei sunt îndrumați spre studiu individual, activități de cercetare-investigare, documentare, cursuri facultative etc.

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

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

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

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

Programul MEPS (Model de îmbogățire psihopedagogică și socială), de exemplu, propus și aplicat de Alonso și Benito¹⁸, cuprinde două elemente de bază: *unul* organizatoric, care presupune planificarea, consilierea fiecărui elev, dezvoltarea intereselor și precizarea metodologiei și a modalităților de evaluare a programelor, și *altul*, implementațional, care vizează dezvoltarea abilităților sociale și raționale, domeniul afectiv, dezvoltarea creativității și abilității de studiu independent, analiza modului de procesare a informației ș.a. În cadrul MEPS se realizează diverse programe, unele pentru profesori și altele pentru elevi. Din ultima categorie menționam: programe individuale și de grup, aplicate în afara programului școlar, programe pe timpul verii, programe pentru părinți și programe privind schimburi de experiență și întâlnirile internaționale multilaterale.

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

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

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.

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

¹⁸ Y. Benito, *op.cit.*, p. 127–131.

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

Studiile întreprinse și experimentele efectuate de diverse grupuri de cercetare și oameni de știință din țara noastră²⁰ 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 instructo-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.

Referindu-se la calitățile comune ale performerilor, V. Belous²¹ notează că acestea pot fi împărțite în două mari categorii: *calități naturale* (înnăscute) și *calități dobândite*, prin instruire și educație. Din prima categorie fac parte: inteligența, creativitatea și memoria, iar din a doua: calități moral-volitive, tenacitatea, nivelul înalt de aspirație, sensibilitatea la nou, flexibilitatea, frecvența, motivația, imaginația ș.a. (p. 93). Potențialul creativ poate fi valorificat doar prin măsuri de armonizare a subiectului cu contextul în care își desfășoară activitatea și cu produsele realizate (p. 79). Acestea formează împreună un veritabil sistem creativ (performer – grupe – întreprindere – ambianță), cu un înalt grad de compatibilitate, complementaritate și consonanță (p. 126).

Stimularea, dezinhibarea, creșterea și manifestarea potențialului creativ – ca obiective instructiv educative – pot fi înfăptuite cu succes în cadrul și prin intermediul grupurilor creative de formare²². Alcătuite din 6–12 persoane, organizate după principii și norme specifice, acestea își propun ca obiective: a) stimularea, dezvoltarea și manifestarea potențialului creativ al participanților; b) cultivarea motivației pentru creație în general și stimularea motivației pentru realizarea de sine prin creație, în special; c) stimularea și dezvoltarea capacității empatică, manifestarea comportamentului empatic; d) însușirea de către toți membrii grupului a tehnicilor și metodelor de creativitate și formarea capacității de utilizare și transfer a acestora în cât mai multe domenii; e) identificarea blocajelor subiective ale creativității la nivel individual și reducerea lor; f) formarea și

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

²⁰ A. Munteanu, *Incursiuni în creatologie*, Timișoara, Edit. Augusta, 1994, p. 219–306; M. Roco, *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Edit. Polirom, 2001, p. 204–143.

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

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

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

În cadrul unor cercetări proprii²³ pentru dezvoltarea flexibilității gândirii – componentă de bază a creativității – am recurs la probe de genul: a) exerciții pentru dezvoltarea capacității de restructurare a câmpului perceptiv (de exemplu, numărarea triunghiurilor și patrulaterelor în câteva figuri date); b) probleme de estimare și apreciere globală („Care număr este mai mare: 0,3 sau 0,3²?”); c) probleme – capcană („Câte degete are un om la o mână? Dar la două? Dar la 10 mâini?”); d) determinarea modificărilor poziționale ale unor figuri (de exemplu, rotire cuburi sau litere); e) exerciții de percepere a obiectelor în spațiu („vederea” elementelor ascunse).

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

²³ I. Berar, *Cunoașterea și cultivarea aptitudinilor matematice la elevii de vârstă școlară mică și mijlocie*, în: *Studii de psihologie școlară*, B. Zörgö, I. Radu (coord.), București, Edit. Didactică și Pedagogică, 1979, p. 208–244.