

**Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective**

**DEZVOLTAREA ASINCRONICĂ A PERSONALITĂȚII – PROBLEMA  
A COPIILOR SUPRADOȚĂȚI**

*Silvia BRICEAG, Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți, Republica Moldova*

**Rezumat:** Dezvoltarea competențelor umane se face pe mai multe componente: intelectuală, exprimată prin diverse forme de gândire, afectivă și emoțională, spirituală, socială, interpersonală, intrapersonală, artistică, kinestetică, senzitivă, de empatizare cu mediul natural și altele. Pe fiecare componentă de dezvoltare a competențelor există însă etape de dezvoltare ce corespund complexității gândirii la un moment dat. În acest articol se pune în discuție problema asincroniei dezvoltării copiilor supradoțați, îndeosebi, a dezvoltării competențelor lor.

**Cuvinte-cheie:** *aptitudini, competențe, asincronie, supradotat, diferențiere, dezvoltare asincronică, instruire diferențiată.*

**Summary:** This article dwells on the problem of individualized training aiming at forming competences at gifted pupils. Gifted children manifest unusual abilities if compared with children of the same age, though they don't manifest stability at all levels of development. They can be fragile in some directions corresponding to their chronological age and they can appear unusually gifted in other directions where they are brighter than their chronological age shows.

**Keywords:** *abilities, competences, asincronie, gifted, differentiated training, differentiation, asincronic development.*

Aptitudinile deseori determină și dezvoltarea personalității omului, condiționând formarea individualității lui [Лейтес 1971; Чудновский 1986; 1967].

Dezvoltarea aptitudinilor și a personalității sînt două procese intercondiționate [Ильин 1987; Чудновский 1986].

Succesul dezvoltării și aplicării aptitudinilor depinde de înclinațiile individuale ale fiecărui om. În literatura psihologică, înclinațiile (vocația) sînt definite ca orientare spre un anumit tip de activitate, ca necesitate de a se ocupa de această activitate [Allport; Gordon 1991; Dubrovina 1992; Рубинштейн 1989; Талызина 1990]. Înclinațiile și aptitudinile coincid des. Aceasta se datorește activismului individual și autoreglării, acestea două fiind premisele psihologice de bază ale dezvoltării înclinațiilor și aptitudinilor [Ковалев; Мясичев 1960]. Dezvoltarea aptitudinilor nu se produce rectiliniu. Forța motrică a dezvoltării aptitudinilor, ca și a oricărei dezvoltări, este lupta contradicțiilor; iată de ce la anumite etape ale dezvoltării sînt posibile discordanțe între înclinații și aptitudini.

Însă admiterea posibilității unor discordanțe între aptitudini și înclinații nu poate servi drept argument că înclinațiile pot apărea și se pot dezvolta independent de aptitudini, iar aptitudinile – independent de înclinații [Губанов; Царегородцев 1988; Ковалев 1981; Мясичев 1962; Петровский 1972; Соловейчик 1968].

Un factor esențial al dezvoltării aptitudinilor îl constituie interesul specific stabil. Interesele specifice stabile se transformă mai apoi în tendința de a exercita o anumită activitate [Лейтес 1971].

Un component esențial în exercitarea unei anumite activități este interesul cognitiv, care stimulează însușirea eficientă a metodelor și procedeele activității date. Apariția interesului corelează, evident, cu apariția aptitudinilor. J. W. Goethe menționa: „Dorințele noastre sînt o presimțire a aptitudinilor tănuite, prevestitoare, a ceea ce vom fi în stare să înfăptuim. Interesele corelează cu vârsta, îndeplinind un rol important în evidențierea aptitudinilor, manifestîndu-se drept condiții ale dezvoltării lor”. Savantul I. V. Dubrovina demonstrează experimental că la 86% din subiecții experimentați există corelația între interesul spre un anumit obiect de studiu și aptitudini [Голубкова 1989].

Problema aptitudinilor nu poate fi abordată fără incursiuni în problema motivației, fiindcă ambele se află în raport de implicație reciprocă parțială. Aptitudinile nu se dezvoltă fără motivație, fără preocupări într-un anumit domeniu aptitudinile generale, specializate sau cristalizate nu se pot dezvolta, iar preocupările fără motivație și imbold nu dau rezultate bune [Лейтес 1971; Соловейчик 1968].

Multe potențialități latente ale individului rămîn în starea latentă din lipsa de motivație.

Rolul atitudinii față de anumite categorii de activitate în dezvoltarea aptitudinilor a fost cercetat de H. G. Hofmann, I. Lompaher, H. W. Weck, B. M. Teplov. Ei demonstrează că produsele în cadrul dezvoltării aptitudinilor sînt cu atît mai mari cu cît atitudinea este mai pozitivă și are o semnificație personală mai mare pentru individ.

Motivația are o importanță primordială nu numai în formarea aptitudinilor, ci și în manifestarea lor concretă, în implicarea lor în cadrul unei sarcini concrete. După cum am menționat anterior, aptitudinile, fiind un produs al activității, determinîndu-se în activitate, tot în activitate și se dezvoltă [Рубинштейн 1989].

Este incontestabilă și influența inversă, adică a aptitudinilor asupra motivației, motivația fiind sporită în urma succesului manifestării aptitudinilor în activitate.

O condiție nu mai puțin importantă este învățarea. În ultimul timp, s-au realizat mari progrese în ceea ce privește cunoașterea personalității, datorită abordării sale globale, interacționări sistemice, din perspectiva inter și multidiscplinară.

Promovarea unei metodologii de investigație de pe poziții dinamice, dialectice au permis evidențierea procesului de organizare și funcționare, de dezvoltare și modelare a sistemului personalității. Personalitatea apare ca un proces continuu de organizare și reorganizare, de structurare și restructurare a subsistemelor sale, avînd ca obiectiv permanent conturarea unor noi modalități de adaptare la noile condiții solicitante.

Momentele de stabilitate, de echilibru a subcomponentelor personalității îi asigură acesteia un anumit nivel de coerență de specificitate, de unicitate irepetabile.

„În cazul unei analize longitudinale, procesul devenirii personalității apare ca un proces stadial, etapizat, cu treceri succesive de la momente de echilibru la cele de dezechilibru, de la momente de organizare la cele de reorganizare. La baza procesului de formare și dezvoltare a tuturor componentelor personalității umane stă învățarea. Fără învățare ar fi imposibilă conceperea formării omului, continuitatea experienței specifice umanității. Anume grație învățării devine posibilă transmiterea și însușirea de către indivizi a realizărilor dezvoltării societății umane și prin aceasta dezvoltarea psihică a individului, a componentelor și însușirilor personalității sale”.

Or, caracterul sistematic, bine organizat al procesului de învățare, trebuie să asigure în cel mai înalt grad formarea și dezvoltarea aptitudinilor individului. În acest sens, este absolut necesară organizarea procesului de învățare, stabilind ca obiective dezvoltarea anumitor capacități și funcții psihice, plecînd de la sistemul de cunoștințe al obiectelor de studiu.

În cadrul acestor cunoștințe sînt încorporate, modelate anumite aptitudini umane, care trebuie să fie însușite, ca să devină o înzestrare interioară a celor ce asimilează aceste cunoștințe. Pentru aceasta este necesară organizarea riguroasă a activității de decodificare a aptitudinilor reprezentate într-o formă exterioară (informativ-științifică).

Pe drept, putem spune că anume procesul instructiv-educativ reprezintă cel mai important factor de formare și dezvoltare a aptitudinilor.

Pentru formarea aptitudinilor o importanță deosebită o are însușirea metodelor raționale de realizare a sarcinilor. Aceste metode fiind generalizate și sistematizate, devin verigi ale aptitudinilor.

Reieșind din diferențierea celor 2 tipuri de cunoștințe, urmează să distingem nivelul de instruire și nivelul capacității de a fi instruit.

Corelația prin corespundere a acestor 2 niveluri devine cea mai favorabilă pistă de dezvoltare a personalității.

Aptitudinile se dezvoltă treptat, însă neuniform. În dezvoltarea aptitudinilor factorul primar îl constituie structurarea treptată a calităților naturale cu referință la cerințele activității. Altfel spus, are lor organizarea senzomotorie unică, specială a individului, care constituie însușirea-reper a aptitudinii. La rîndul său, organizarea senzomotorie corelează cu alte însușiri ale personalității: cu tipurile specifice de memorie, cu particularitățile sensibilității emoționale etc.

Dezvoltarea aptitudinilor se produce în cîteva etape:

La prima etapă ele au un caracter reproductiv și imitativ.

Pentru etapa a doua sînt caracteristice elementele creatoare în activitate, independență în punerea și rezolvarea problemelor.

La etapa a treia se creează premise pentru autodezvoltarea și autoeducarea aptitudinilor.

După cum menționasem anterior, aptitudinile se dezvoltă destul de neuniform: unele mai devreme, altele mai tîrziu, pe măsura acumulării cunoștințelor și experienței. Unele și aceleași aptitudini pot să se dezvolte cu ritmuri diferite, în funcție de condițiile de activitate și de educație.

Este foarte important ca cei care dirijează procesul instructiv-educativ să cunoască condițiile optime de dezvoltare a aptitudinilor.

*Prima condiție* – cunoașterea copilului, fapt care va face posibilă întocmirea planului de formare a aptitudinilor individului.

*Condiția a doua* – constă în asigurarea corelației prin corespundere a nivelului de instruire cu nivelul capacității de a fi instruit.

Respectarea acestei condiții va influența direct procesul de formare a aptitudinilor generale ale individului.

*Condiția a treia* – procesul de instruire trebuie să fie creator. Această condiție va influența formarea idealului moral al individului care importă pentru stabilizarea particularităților calitative ale unui om dotat.

*Condiția a patra* – constă în corelarea instruirii cu practica, munca. Respectarea acestei condiții face posibilă crearea relațiilor universale, fapt care influențează realizarea obiectivelor teoretice și practice.

*Condiția a cincea* – rezidă în organizarea sistematică a muncii de orientare profesională.

*A șasea* condiție este de a forma trăsături active ale personalității cum ar fi independența, spiritul de organizare, care la rîndul lor, vor face posibilă realizarea forțelor și aptitudinilor potențiale ale individului.

Și, în sfârșit, ultima, *condiția a șaptea* rezidă în îmbinarea justă a cerințelor generale cu atitudinea individuală față de potențialul purtător al unei sau altei aptitudini, altfel spus, realizarea efectivă a individualizării [Briceag 2008].

Dezvoltarea competențelor umane se face pe mai multe componente: intelectuală exprimată prin diverse forme de gândire, afectivă și emoțională, spirituală, socială, interpersonală, intrapersonală, artistică, kinestetică, senzitivă, de empatizare cu mediul natural și altele. Pe fiecare componentă de dezvoltare a competențelor există însă etape de dezvoltare ce corespund complexității gândirii la un moment dat.

Aceste etape se exprimă prin modele de univers pe care le au copiii la diferite etape, pe modelele lor de percepție a realității, pe tipul de informații pe care le vehiculează între ei și pe orizonturile lor de cunoaștere. În dezvoltarea capacităților, copiii trec de la etapa de percepție acumulativă către cea topologică, mergând către etapa analitică critică, continuând cu etapa de gândire sintetică-structurală și ajungând, eventual, la gândirea complexă și dinamică.

Da, în așa mod se derulează dezvoltarea aptitudinilor la majoritatea copiilor, aceste etape de gândire putând fi percepute pe toate direcțiile lor de dezvoltare a capacităților personale, însă la *copiii supradotați* are loc un fenomen suplimentar. Acest fenomen este „*dezvoltarea asincronă a personalității*”, ce se manifestă prin trecerea mult mai rapidă prin unele etape de dezvoltare a abilităților pe anumite direcții de dezvoltare. Din acest motiv, copiii supradotați prezintă abilități neobișnuite în raport cu copiii din generația lor, deși nu prezintă și stabilitate pe toate componentele dezvoltării”. Ei pot fi fragili pe unele direcții, unde sînt la nivelul vârstei cronologice și performanți, pe alte direcții, unde sînt mult mai dezvoltați decît arată vârsta lor cronologică.

Această caracteristică a dezvoltării copiilor supradotați și talentați face, de asemenea, ca nevoia de educație într-un sistem să fie diferențiată printr-o ofertă deosebită față de cea de masă. Păstrați împreună cu generația lor, majoritatea copiilor supradotați suferă traume majore din cauza inter-relaționării cu mediul lor social, deoarece au modele de univers diferite de cei din generația lor, cîmpuri de interes ce nu corespund cu ale generației lor și nevoi de informare pe care nu le acoperă sistemul școlar de masă.

De asemenea, ei interacționează bine cu cei din generații mai mari ce au cîmpuri de interes și direcții de dezvoltare a abilităților similare cu ale lor, uneori cu adulți (putem descoperi copii cu intelect măsurat prin teste psihometrice foarte înalt, care interacționează cu adulți ce au capacități intelectuale similare), iar în relația cu colegii de generație sînt hărțuiți de aceștia.

Asincronia dezvoltării copiilor supradotați și talentați este un fenomen aparent paradoxal și creează nevoile speciale ce-i caracterizează. Multe din caracteristicile psihologice ale copiilor supradotați și talentați se datorează acestei asincronii a dezvoltării. Curiozitatea deosebită, întrebările penetrante și observațiile mature îl fac pe copilul supradotat să aibă deseori caracteristici greu compatibile cu propriul mediu social înconjurător și să găsească cu dificultate alte persoane cu care să comunice. În mod paradoxal copiii supradotați sînt deseori caracterizați de către familie sau școală ca obraznici, impertinenți, ciudați, tocilarii sau cu alte apelative ce arată gradul redus de comunicare cu mediul lor social. Deși au capacități intelectuale deosebite nu totdeauna au rezultate școlare pe măsură, deoarece cîmpul lor de interes este diferit de cel promovat de școală și la școală ei se plictisesc, programa școlară nerăspunzînd cu nimic la ce-l interesează.

Pentru un copil supradotat, care a învățat să citească la doi sau trei ani, întrebînd adulții ce reprezintă semnul unei litere, scrierea și citirea din școala primară devin neinteresante, el deseori va scrie cu greșeli de redactare, deoarece cîmpul lui de interes este deplasat față de cel al colegilor de generație. Dacă copilul supradotat, ce a învățat să citească la doi sau trei ani, ar fi fost introdus în ortografie și gramatică în perioada cînd avea un cîmp de interes dezvoltat pe acea direcție, atunci copilul ar fi înșușit scrierea în mod corect. Exemplul dificultăților la scriere-citire pentru copiii supradotați este destul de frecvent și pentru corectarea acestor caracteristici se dezvoltă metodologii care să apropie scrierea și citirea de cîmpul de interes al copiilor. În acest caz, ei învață să scrie și să citească corect într-un timp record.

Aceeași dezvoltare asincronică face ca la copiii supradotați să existe cîmpuri de interes în care ei dezvoltă abilități surprinzătoare și hobby-uri, materii școlare în care excelează depășindu-i, deseori, pe profesorii lor și materii școlare în care cu greu promovează. Pe de altă parte, copiii supradotați au o anumită candoare în opinia lor despre oameni, ce arată că dezvoltarea lor nu este făcută pe toate direcțiile, dublată de orizonturi de preocupare proiectate în viitor, ce arată că tendința lor de asincronie este permanentă.

La copiii obișnuiți dezvoltarea inteligenței se face într-o curbă asimptotică. Astfel la 10 ani ei au aproximativ 95-98% din inteligența lor măsurabilă prin teste IQ deja formată. Restul de procente se dezvoltă mai tîrziu, iar acumularea de experiență și dezvoltarea la un nivel mai înalt a aceluiași abilități vizibile la 10 ani, formează partea cea mai importantă a dezvoltării lor ulterioare.

Prin contrast, copiii supradotați, care datorită asincroniei sînt perfecționiști, continuă să-și îmbunătățească inteligența de-a lungul întregii vieți, mai ales acei ale căror caracteristici intelectuale și emoționale

#### Secțiunea *Aspectele metodologice ale formării competențelor profesionale ale specialiștilor din domeniul științelor educației*

sînt foarte înalte. Aceasta dă naștere, deseori, la forme de inadaptare la un mediu social aplatizat și la căutarea unui mediu social în care să-și poată continua dezvoltarea capacităților (știință, tehnologie de vîrf etc.). Din acest motiv, deși copiii supradotați se găsesc distribuiți aleatoriu în toate mediile sociale sau culturale, adulții supradotați ce au reușit să fie integrați social se găsesc cu preponderență în anumite activități.

Această caracteristică a asimetriei reprezentării persoanelor cu abilități deosebite face ca anumite programe educative să fie ținute către zonele sociale în care copiii supradotați nu ar intra în mod obișnuit și unde există nevoia unor abilități cognitive și de analiză contextuală deosebite.

În faza actuală a evoluției științelor psihologice și antropologice, a dezvoltării gîndirii și a concepțiilor filozofice, cînd există un consens privind unitatea integrativă a personalității, particularitățile individual-tipologice ale ei sînt investigate și estimate. În complexitatea problemelor pe care le studiază psihologia, una din cele mai importante la etapa actuală este problema individualității, a aptitudinilor, a competențelor formate în baza acestora.

Psihologia instruirii diferențiate cunoaște actualmente o reevaluare impusă de excesiva orientare specifică în investigația particularităților individual-tipologice ale personalității. Condițiile contemporane cer atitudine individuală față de fiecare subiect. Această tratare individuală, diferențiată se prezintă ca un proces foarte complicat, care nu poate fi realizat fără cunoașterea particularităților individual-tipologice ale personalității.

#### **Bibliografie:**

1. Allport, G., Gordon, W., *Structura și dezvoltarea personalității*, București, E.D.P., 1991.
2. Dubrovina, T. N., Bichir N. V., *Determinarea nivelului de pregătire a copiilor pentru școală*, Chișinău, 1992.
3. Briceag, Silvia, *Fundamente psihologice de dezvoltare a aptitudinilor speciale*, Bălți, Univers Pedagogic, 2008.
4. Губанов, Н. И., Царегордцев, Г. И., *Биологическая и социальная детерминация способностей: Метод. Аспекты*, în *Философ. Науки*, 1988, № 2, с. 23-35.
5. Ильин, В. П., *Проблемы способностей: два подхода к её решению*, în *Психол. журн.*, 1987, Т. 8, № 2, с. 37-47.
6. Ковалев, А. Г., Мясичев В. Н., *Психические особенности человека*. Т. 2. Способности, Москва, Изд-во МГУ, 1960.
7. Ковалев, А. Г., *Способности* în *Общая психология*, Москва, 1981, с. 361-380.
8. Лейтес, Н. С., *Умственные способности и возраст*, Москва, Педагогика, 1971.
9. Мясичев, В. Н., *О связи склонностей и способностей* în *Склонности и способности*, Ленинград, 1962, с. 73-75.
10. Петровский, А. В., *Психология индивидуальных различий*. Тексты, Москва, 1972.
11. Рубинштейн, С.Л., *Основы общей психологии*, Москва, Педагогика, 1989.
12. *Склонности и способности*: Сб. ст. Под ред. В. Н. Мясичева, Ленинград, Изд-во ЛГУ, 1962.
13. Соловейчик, С. Л., *От интересов к способностям*, Москва, Знание, 1968.
14. *Способности и склонности: коллективные исследования*. Под ред. Э. А. Голубковой. Москва, Педагогика, 1989.
15. Талызина, Н., *Способности и обучение*, în *Семья и школа*, 1990, № 8, 34-36 с.
16. Теплов, В. М., *Способности и одаренность*, în *Теплов В. М., Избр.* Тр. В 2-х т, Москва, 1985. Т. 1, с. 15-41.
17. *Тестирование при изучении иностранных языков в неязыковом вузе*, Воронеж, 1971.
18. Чудновский, В. Э., *Воспитание способностей и формирование личности*, Москва, Знание, 1986.
19. Чудновский, В. Э., *Выявление и развитие способностей у школьников*, în *Сов. Педагогика*, 1986, № 4, с. 59-67.
20. Чудновский, В. Э., *О специфике психологических особенности высшей нервной деятельности человека*, Москва, 1967, с. 83-86.