

UNIVERSITATEA "ALEXANDRU IOAN CUZA" DIN IAȘI
FACULTATEA DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
ȘCOALA DOCTORALĂ DE PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Rezumatul tezei de doctorat

**PROIECTAREA DIFERENȚIATĂ A
CURRICULUM-ULUI ÎN DOMENIUL
PSIHOPELAGOGIEI PENTRU PROMOVAREA
TALENTELOR**

Coordonator științific:

Prof. Univ. Dr. Carmen Mihaela Crețu

Doctorand:

Turiceanu (căs. Vrabie) Tina

I. Motivația tezei

Educația reprezintă un drept fundamental al tuturor oamenilor. Pe baza acestui considerent, la nivelul fiecărui stat se dezvoltă o serie de politici educaționale care vizează respectarea nevoilor de învățare și dezvoltare ale tuturor categoriilor de elevi, cu scopul de a se promova echitatea în egalitatea de șanse și de a li se oferi, totodată, tuturor tinerilor un context potrivit pentru a-și valorifica la maximum potențialul.

Elevii cu potențial aptitudinal înalt/talentați reprezintă o categorie specială de educabili, care prezintă o serie de trăsături caracteristice și nevoi specifice ce necesită intervenții educaționale specializate (Dai & Chen, 2013). Decalajul dintre dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea afectivă a elevilor talentați determină anumite dificultăți cu care această categorie de educabili se confruntă, după cum urmează: situații de subrealizare școlară și de izolare, precum și anumite blocaje pe care le manifestă în procesul de comunicare cu cei din jurul lor (Free, 2017; Beckmann & Minnaert, 2018); inhibiții intelectuale și stări depresive (Papadopoulos, 2020). Potrivit autorilor Peterson și Moon, în cadrul unei lucrări realizate de Mendaglio și Peterson în anul 2007 este prezentată o listă de probleme cu care se confruntă în societatea contemporană elevii talentați/cu abilități înalte, prin prisma trăsăturilor lor specifice de personalitate, elaborată de opt clinicieni, pe baza experiențelor profesionale avute în activitatea cu această categorie de populație școlară; care conține o serie de elemente de noutate, cum ar fi: dependența de droguri, Sindromul Asperger, probleme privind identitatea sexuală (Peterson, 2000; Peterson & Moon, 2008).

Din cauza trăsăturilor lor definitorii, precum și a faptului că nu beneficiază de sprijin specializat din partea societății, a profesorilor sau a părinților, aceste dificultăți cu care se confruntă elevii talentați se pot transforma într-o serie de riscuri specifice, cum ar fi: dizarmoniile dezvoltării psihice (discrepanța dintre inteligența elevilor talentați și maturitatea lor emoțională, care poate provoca stări de anxietate) (Tsui & Mazzocco, 2006), dificultățile dezvoltării socio-emoționale (dificultăți de socializare, predispoziția spre izolare determinată de ostilitatea manifestată de cei din jur față de preferințele diferite ale elevilor talentați), inhibiția intelectuală, ”depresia succesului” (uneori chiar și sinuciderile, care pot apărea în cazul elevilor talentați fie din lipsa abilității de a gestiona un eșec după ce au experimentat doar succesul continuu, fie din pricina celorlalte dificultăți precizate anterior), subrealizarea școlară și riscul neidentificării (Reis & McCoach, 2000; Neihart et al., 2002; Reis & Renzulli, 2004; Rubenstein, Siegle, Reis, McCoach, & Burton 2012; Siegle, 2018; Papadopoulos, 2020).

De aceea, intervențiile educaționale ce li se adresează reclamă o specializare a educatorilor și a consilierilor școlari în domeniul psihopedagogiei talentelor. Acest fapt este cu atât mai necesar cu cât, pentru ca elevii talentați să-și valorifice la maximum potențialul de care dispun, au nevoie de intervenții educaționale personalizate și diferențiate, care să-i ajute să se dezvolte într-o manieră eficientă, pentru propriul lor beneficiu și beneficiul societății ca întreg. Indiferent de spațiul geografic și cultural la care ne raportăm, irosirea talentelor nu reprezintă o opțiune, identificarea și dezvoltarea necorespunzătoare a abilităților intelectuale superioare mediei în rândul populației reprezentând o mare pierdere de resurse (Consiliul Europei, 1994).

Una dintre cele mai potrivite modalități de intervenție educațională care poate fi implementată în acest sens, pentru a veni în sprijinul nevoilor specifice de învățare și dezvoltare manifestate de către elevii talentați în cadrul procesului de formare a propriei personalități, precum și de valorificare la maxim a potențialului de care aceștia dispun, este *proiectarea diferențiată a curriculum-ului*.

Totodată, ritmul alert în care evoluează societatea în zilele noastre, precum și exigențele din ce în ce mai crescute pe care le presupune adaptarea la un context socio-cultural aflat într-o continuă schimbare conduc, în mod inevitabil, la noi dimensionări ale actului educațional în ansamblul său; în vederea abilitării individului pentru integrarea într-o lume dinamică și din ce în ce mai complexă. La nivelul sistemului de învățământ, specialiștii în materie de politici educaționale urmăresc, pornind de la aceste considerente, individualizarea permanentă a curriculum-ului de către cadrele didactice, pentru a veni în sprijinul nevoilor specifice ale educabililor. Acest fapt atrage după sine multiple schimbări curriculare, care se reflectă în practica educațională într-o multitudine de direcții, una dintre acestea fiind reprezentată de *proiectarea curriculară diferențiată*, drept principală soluție pentru a le oferi, în context didactic, diferitelor categorii de elevi, formarea și instruirea de care au cu adevărat nevoie.

Printre consecințele necesității proiectării curriculare diferențiate, îndeosebi în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, se numără, însă, și plasarea cadrului didactic în ipostaza de a gestiona o varietate de aspecte noi; care țin de adaptarea, în cadrul învățământului de masă, a activităților instructiv-educative, pentru a răspunde nevoilor reale de instruire ale elevilor talentați. Aceste aspecte se referă la: o foarte bună cunoaștere a domeniului psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, competențe de managementul clasei, o gestionare eficientă a resurselor de timp necesare proiectării diferențiate, etc. (Keating, 1991; Tomlinson & Imbeau, 2010). Având în vedere aceste considerente, pledăm

prin intermediul lucrării de față pentru necesitatea unei strategii coerente în ceea ce privește formarea profesională a cadrelor didactice în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, în vederea abilitării acestora pentru a proiecta diferențiat curriculum-ul pentru elevii talentați cu care lucrează; în așa fel încât să-i sprijine pe aceștia într-o manieră corespunzătoare în procesul de valorificare la maximum a potențialului pe care îl posedă.

II. Organizarea tezei: capitole principale

Prezenta teză este structurată pe baza a *șase capitole principale*. *În cadrul primului capitol este prezentat stadiul actual al cercetării științifice în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor*. Mai întâi, se conturează o imagine de ansamblu asupra conceptului de *talent* în accepțiune contemporană. De-a lungul timpului, domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor a operat cu numeroase conceptualizări și definiții ale termenilor specifici obiectului său de studiu. În acest sens, în literatura de specialitate din România se vehiculează o terminologie bogată, și destul de diversă, ce desemnează *talentul* sau *excelența aptitudinală*, și anume: ”capabil de performanță”, ”precoce”, ”dotat”, ”superior dotat”, ”supradotat”, ”dotare aptitudinală înaltă”. Utilizarea acestor termeni, din punct de vedere cronologic, în cadrul lucrărilor de specialitate corespunde, într-o oarecare măsură, cu etapele constituirii psihopedagogiei talentelor și a criteriilor de includere a indivizilor în această categorie populațională specială. Astfel că, în prezent, deși în limbajul comun încă se mai utilizează conceptul de *supradotare*, în limbajul de specialitate acesta a fost înlocuit cu conceptele de *excelență*, *talent*, *aptitudini supramedii*, *aptitudini înalte*.

Primii cercetători care s-au preocupat de studierea excelenței aptitudinale au pus bazele fundamentării teoretice a domeniului, întrebându-se ce este dotarea înaltă și introducând testele de inteligență pentru a o măsura. Cei care i-au urmat au dezvoltat teoriile referitoare la inteligență, ca principală formă de manifestare a dotării înalte, evidențiind multiplele forme de manifestare a acesteia, domeniile specifice în care individul poate fi talentat. Un al treilea val de cercetători a recunoscut atât importanța abilităților intelectuale generale, cât și a celor specifice în manifestarea dotării înalte/ a talentului de către individ, dar a demonstrat și importanța unor variabile de ordin psihologic în acest sens (motivația, angajarea în sarcină, creativitatea). Conceptorii modelelor teoretice contemporane ale talentului au o viziune și mai largă asupra fenomenului excelenței aptitudinale – aceștia preiau multe dintre ideile anterioare din domeniu, plasând, totodată, talentul în contextul dezvoltării ontogenetice a individului, ce include și o serie de variabile externe, cum ar fi mediul. Astfel că, talentul nu mai este privit ca fiind ceva static, inert, ci ca fiind potențialul pe care individul, sub influența factorilor de mediu, și nu numai, îl poate transforma din competență în expertiză, și în anumite cazuri excepționale în eminență; aspecte ce se concretizează în obținerea de rezultate/performance/inovații în diverse domenii ale activității umane.

În cadrul lucrării de față ne concentrăm asupra *talentului (academic)* manifestat de către individ/elev în context școlar. Înțelegem prin sintagma ”elev talentat” orice copil capabil de performanță în mediul școlar, în orice domeniu al cunoașterii umane, care posedă abilități creative și persistență în sarcină. Avem în vedere, în acest sens, și influența factorilor din mediul extern asupra dezvoltării potențialului său, îndeosebi factorii care țin de mediul școlar.

Întrucât considerăm că profesorul reprezintă unul dintre factorii centrali în asigurarea calității demersurilor educative desfășurate în școală și poate contribui, prin activitățile realizate în acest sens, la valorificarea corespunzătoare a potențialului elevilor talentați cu care lucrează; am analizat în continuare, în primul capitol al prezentei lucrări, profilul profesorului elevului talentat, din punct de vedere al cunoștințelor, abilităților și competențelor pe care este necesar să le dețină acesta pentru a veni în sprijinul nevoilor specifice ale acestei categorii speciale de populație școlară.

Deși este foarte greu de delimitat caracteristicile unice ale profesorilor care lucrează cu această categorie specială de educabili de cele ale profesorilor buni, în general, deoarece acestea se suprapun într-o foarte mare măsură (Croft, 2003, Hong, Greene, & Hartzell, 2011); majoritatea profesorilor de succes care lucrează cu elevii talentați își dezvoltă expertiza în arii și domenii specifice ce nu sunt solicitate în învățământul de masă. Profesorii buni din învățământul de masă, din cauza faptului că nu cunosc și nu înțeleg nevoile specifice ale elevilor talentați, de cele mai multe ori nu reușesc să atingă succesul în lucrul cu aceștia (Ferrell, Kress & Croft, 1988; Gallagher, 2000).

Profesorii elevilor talentați diferă semnificativ față de profesorii din învățământul de masă și în ceea ce privește standardele ridicate pe care le stabilesc pentru elevii lor, precum și privind modalitățile utilizate pentru încurajarea elevilor talentați de a atinge performanțe înalte. Aceștia afirmă, totodată, că experimentează cu plăcere noi abordări în cadrul procesului de predare-învățare și că valorizează manifestările creative ale educabililor pe care îi formează; considerând că demersurile educative sunt cele care trebuie să le asigure elevilor baza pentru a crește și a se dezvolta în viață, dar și pentru a realiza contribuții productive în societate. În mod semnificativ, mult mai adesea decât profesorii din învățământul de masă, profesorii elevilor talentați își exprimă angajamentul de a construi relații pozitive de lucru și colaborare cu cei copiii cu care lucrează (Ferrell, Kress & Croft, 1988; Hansen & Feldhusen, 1994). Profesorii de mare succes ai elevilor talentați înțeleg și vin în întâmpinarea nevoilor specifice ale acestei categorii de educabili într-o varietate de moduri. Printr-o atentă și acurată diferențiere a experiențelor de învățare oferite în cadrul orelor de curs elevilor talentați,

aceștia demonstrează conștientizarea ramificațiilor pozitive, și uneori negative, ale caracteristicilor unice ale acestora.

Considerăm că este important să menționăm faptul că rezultatele cercetărilor care au analizat în manieră comparativă trăsăturile cognitive și motivaționale ale profesorilor din învățământul de masă față de cele ale profesorilor care lucrează în cadrul programelor de formare special destinată elevilor talentați indică faptul că există diferențe în acest sens și la nivel global; precum și faptul că este mai probabil ca elevii talentați care beneficiază de programe speciale de formare să lucreze cu profesori ce posedă anumite trăsături favorabile abordării diferențiate a demersurilor educative, care să vină în sprijinul nevoilor lor specifice de învățare (Hong, Greene, & Hartzell, 2011). Realitatea este, însă, că majoritatea elevilor talentați beneficiază în cea mai mare parte a timpului de serviciile educaționale din învățământul de masă. Tocmai de aceea, este foarte important ca profesorii care urmează să lucreze sau care lucrează deja în învățământul de masă să beneficieze de programe de formare similare celor destinate profesorilor din cadrul programelor speciale; care să-i determine să conștientizeze importanța trăsăturilor, abilităților și competențelor specifice pe care este necesar să și le dezvolte pentru a răspunde în mod real nevoilor elevilor talentați. Dincolo de competențele și cunoștințele de specialitate pe care este necesar să le dețină un profesor, trăsăturile și credințele acestuia referitoare la activitatea de învățare, în special în ceea ce-i privește pe elevii talentați, s-au dovedit a fi aspecte foarte importante de abordat în formarea profesorilor în domeniul proiectării diferențiate a curriculum-ului (Hong, Greene, & Hartzell, 2011). În acest sens, ar fi de dorit ca formarea inițială, dar și formarea continuă a profesorilor, să le ofere acestora oportunitatea de a învăța și de a reflecta asupra trăsăturilor cognitive și motivaționale pe care ar fi de dorit să și le dezvolte pentru a deveni eficace în lucrul cu elevii talentați, în cadrul învățământului de masă. Una dintre abilitățile absolut necesare pentru acest fapt este aceea de a fi capabili să proiecteze curriculum diferențiat pentru elevii talentați cu care lucrează, aspect pe care l-am abordat în finalul celui dintâi capitol al lucrării noastre.

În literatura de specialitate din România, Carmen Crețu abordează tematica referitoare la diferențierea curriculară definind *organizarea diferențiată sau personalizată a conținuturilor drept adaptarea procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale, la nivelul intereselor cognitive, la ritmul și la stilul de învățare al elevului* (Crețu, 1998, p. 66). În acest sens, există numeroase aspecte ale diferențierii curriculum-ului pe care este necesar să ne concentrăm, în acord cu trebuințele de dezvoltare și de afirmare ale predispozițiilor aptitudinale generale și specifice ale elevilor. Astfel, *direcțiile diferențierii experiențelor de învățare oferite în context școlar de către profesor* vizează o serie de aspecte precum:

conținuturile abordate, metodele de predare-învățare-evaluare utilizate, mediul psihologic creat, standardele de performanță stabilite. Din perspectiva elevului, aspectele diferențierii experienței de învățare vizează: expansiunea cunoștințelor, profunzimea înțelegerii, ritmul, stilul de învățare (creativ, reproductiv, investigativ, etc.) (Crețu, 1998).

Totodată, diferențierea curriculum-ului îi oferă profesorului posibilitatea de a *răspunde nevoilor specifice și, totodată, diverse de învățare ale elevilor, datorate diferențelor dintre nivelul lor de pregătire, capacității lor de învățare/stilului propriu de învățare, precum și multitudinii de interese ale acestora. În acest sens, profesorul poate opta pentru ajustarea conținuturilor abordate în cadrul procesului instructiv-educativ, pentru modificarea anumitor aspecte care țin de procesul de învățare, de produsele ce se doresc a fi obținute în urma acestuia sau chiar de mediul de învățare creat în clasă; pentru orice variantă s-ar opta fiind nevoie de o justificare rațională, bazată pe o cercetare/observare și o bună cunoaștere a grupului de elevi cu care se lucrează* (Tomlinson & Imbeau, 2010; Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014).

În concluzie, profesorii care optează pentru *proiectarea curriculară diferențiată* pot veni în sprijinul nevoilor specifice de învățare ale elevilor cu care lucrează prin *cinci modalități*, respectiv: prin *stabilirea unor obiective educaționale diferențiate*, în acord cu nivelul aptitudinal al elevilor (*dimensiunea diferențierii obiectivelor*), prin *maniera de prezentare a conținuturilor* ce se doresc a fi asimilate de către elevi (*dimensiunea diferențierii conținuturilor*), prin *strategiile de învățare propuse elevilor pentru asimilarea acestor conținuturi și procesele psihice ce se urmăresc a fi antrenate în acest sens* (*dimensiunea diferențierii procesului*), prin *atmosfera de lucru (fizică, psihologică, socială) creată în clasă* (*dimensiunea diferențierii mediului*) și, nu în ultimul rând, *prin modul în care elevii răspund la procesul de asimilare a conținuturilor prezentate și finalizează parcurgerea curriculum-ului prin exprimarea în diverse proiecte și produse* (*dimensiunea diferențierii produsului*). Toate aceste cinci modalități de diferențiere trebuie gândite în vederea satisfacerii caracteristicilor și nevoilor individuale de învățare pe care le posedă diverse categorii de elevi, pentru optimizarea procesului instructiv-educativ. Este important să menționăm și faptul că ele fac parte dintr-un proces complex, în cadrul căruia un rol important îl joacă profesorul; care poate contribui la succesul concretizării lor în practica educațională numai dacă deține abilități de înțelegere a diversității nevoilor și dificultăților de învățare cu care se confruntă elevii cu care lucrează, și se folosește de acestea pentru a adapta/modifica/diferenția demersurile didactice pe care le realizează la clasă. Îndeosebi în lucrul cu elevii talentați este foarte important ca profesorul să posede cunoștințe privind

profilul psihocomportamental, precum și privind dificultățile întâmpinate de către aceștia, în vederea proiectării unor activități de învățare care să-i stimuleze și să răspundă nevoilor lor educaționale reale.

În cadrul celui de-al doilea capitol al lucrării noastre ne-am îndreptat atenția asupra implicațiilor proiectării curriculare diferențiate în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor. Mai întâi, am prezentat o serie de elemente privind specificitatea proiectării diferențiate a curriculum-ului în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor.

Diferențierea curriculum-ului este esențială pentru instruirea corespunzătoare și valorificarea potențialului elevilor talentați; iar cadrul didactic poate realiza acest aspect în mai multe moduri, în funcție de interesele și nevoile elevilor talentați/cu abilități înalte cu care lucrează, după cum urmează: prin predarea accelerată a conținuturilor; prin trasarea unor sarcini de lucru complexe; prin introducerea unor elemente ce vizează dezvoltarea abilităților creative în cadrul sarcinilor de lucru date; prin analizarea amănunțită a conceptelor de bază din cadrul anumitor discipline; prin studierea unor texte cu un grad mare de dificultate; prin abordarea unor subiecte complexe, cu aplicabilitate în viața reală, în cadrul lecțiilor; prin predarea conținuturilor cu ajutorul/prin intermediul unor organizatori grafici avansați; prin abordarea diferitelor tehnici creative de rezolvare a problemelor în cadrul lecțiilor; prin trasarea unor sarcini elevilor care solicită capacitatea acestora de analiză și sinteză a informației (VanTassel-Baska & Little, 2003).

Cele mai cunoscute teorii despre diferențiere, în general, au fost elaborate de Renzulli (Renzulli, 1976; Renzulli & Reis, 1997) și Tomlinson (2014); teorii ce au fost explicate și aplicate, ulterior, în contextul particular al lucrului cu elevii talentați (Renzulli, 2002; Renzulli, 2005; Renzulli, 2012). Toate aceste teorii au în vedere o serie de dimensiuni pe care ar fi indicat să se bazeze diferențierea actului didactic de către profesor, și anume: a) conținutul/ curriculum-ul; b) procesul/ instruirea, c) produsul/ evaluarea, d) mediul (managementul clasei) și e) asumarea de către profesor a practicilor/strategiilor de diferențiere curriculară.

În cadrul literaturii de specialitate din România, Carmen Crețu (1998) descrie maniera în care se poate realiza diferențierea curriculum-ului pentru elevii talentați/cu abilități înalte de către personalul didactic la nivelul dimensiunilor anterior menționate. Toate principiile diferențierii și individualizării curriculare pot fi abordate de către profesorii elevilor talentați la nivelul formelor de organizare administrativă a curriculum-ului diferențiat în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor. Din punct de vedere al *organizării*

administrative, în literatura de specialitate sunt prezentate *trei forme de diferențiere a activităților educaționale destinate elevilor talentați*, și anume: *gruparea elevilor, îmbogățirea și accelerarea*, prin intermediul cărora se poate răspunde nevoilor specifice de învățare ale acestora, în acord cu nivelul lor aptitudinal. Ele urmăresc dezvoltarea abilităților creative și de gândire critică ale elevilor talentați, fiind gândite, totodată, și cu scopul de a le diminua acestora plictiseala și stările de frustrare, dar și comportamentele de subrealizare școlară, pe care există riscul să le manifeste în cadrul orelor de curs din învățământul de masă.

Deoarece profesorul joacă, așa cum am mai precizat, un rol foarte important în proiectarea diferențiată eficientă a curriculum-ului pentru toate categoriile de elevi, în general, și pentru elevii talentați, în special, ne-am concentrat în cadrul celui de-al doilea capitol al lucrării noastre și asupra acestui aspect, precum și asupra formării profesionale a cadrelor didactice în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor și a unor exemple de bună practică identificate în acest sens.

În ceea ce privește rolul profesorului în proiectarea diferențiată eficientă a curriculum-ului pentru elevii talentați, Tomlinson (2014) subliniază faptul că personalul didactic care își asumă și utilizează diferențierea drept practică curriculară curentă la clasă le oferă elevilor talentați cu care lucrează o serie întreagă de trasee alternative de formare (ce le permit acestora să învețe într-un ritm mai accelerat sau să studieze în detaliu un anumit subiect), fără a presupune că parcursul de învățare al unui elev este identic cu al altuia, al oricui altcuiva.

De asemenea, rolul profesorului în proiectarea curriculară diferențiată pentru elevii talentați este și acela de a contribui la dezvoltarea unor aspecte specifice profilului psiho-comportamental al acestei categorii de educabili, cum ar fi: autoeficacitatea, capacitatea de autodozare a programului de lucru și a eforului investit în învățare, spiritul de independență și autonomie. Este foarte important în acest sens ca dascălii să țină cont în proiectarea curriculum-ului diferențiat și personalizat pentru elevii talentați de diferențele dintre aceștia, inclusiv diferențele referitoare la modul în care ei învață (profilul de învățare), precum și la diferențele culturale și de gen dintre ei. Indiferent de aceste aspecte, însă, elevii talentați au nevoie ca în cadrul activității zilnice de la clasă să participe și la o serie de activități cu caracter rutinier, organizate de către personalul didactic cu scopul de a li se oferi acestora un echilibru între nevoia lor de îndrumare și cea de libertate (Tomlinson & Imbeau, 2010). În domeniul educațional, cercetătorii și practicienii, deopotrivă, sunt interesați de influența simțului auto-eficacității profesorilor, în general, asupra procesului de predare-învățare. Cercetările realizate în acest sens indică faptul că simțul auto-eficacității profesorului poate

avea efecte asupra motivației, performanțelor și propriului simț al auto-eficacității elevilor (Anderson et al., 1988; Mohamadi, & Asadzadeh, 2012; Multon et al., 1991; Ozder, 2011; Pedota, 2015; Ross, 1992; Thoonen et al., 2011), precum și asupra unor aspecte care țin de el însuși, cum ar fi: devotamentul profesorului, efortul pe care acesta îl investește în predare și atingerea unor nivele mai ridicate de satisfacție la locul de muncă (Caprara et al., 2006; Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998). Pentru a deveni eficace în lucrul cu elevii talentați, ar fi de dorit ca profesorilor să le fie formate și dezvoltate, în cadrul formării inițiale sau continue, o serie de trăsături profesionale/pedagogice specifice. Cercetările demonstrează faptul că formarea profesorilor în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor conduce la manifestarea de către aceștia a unor atitudini pozitive, precum și la aplicarea unor strategii eficiente în practica didactică în ceea ce-i privește pe elevii talentați (Gross, 1994; Wellisch, 1997; Whitton, 1997). Pe de altă parte, pentru a răspunde nevoilor specifice ale tuturor tipurilor de elevi cu care lucrează, mai ales în cadrul învățământului de masă, profesorul trebuie să fie foarte bine pregătit și să aibă un puternic simț al auto-eficacității (Dixon et al., 2014). În cadrul programelor de formare profesională destinate profesorilor care lucrează cu elevii talentați, simțul auto-eficacității le poate fi îmbunătățit acestora prin antrenarea abilităților lor de proiectare curriculară diferențiată a curriculum-ului. Cu cât aceștia se vor simți mai bine pregătiți să răspundă nevoilor reale de formare ale elevilor talentați, prin intermediul unor demersuri didactice diferențiate, cu atât vor avea și un sentiment mai puternic al auto-eficacității în lucrul cu aceștia.

În ciuda faptului că în literatura de specialitate există numeroase studii care demonstrează importanța profesorilor în procesul de sprijinire a elevilor talentați, pentru ca ei să-și valorifice la maximum potențialul, în sensul satisfacerii nevoilor specifice ale acestora (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018); cercetările din domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor indică, totodată, că în foarte multe dintre cazuri profesorii nu dispun de cunoștințele de bază, abilitățile și chiar încrederea în propria competență (Hudson et al., 2010; Taylor & Milton, 2006; Troxclair, 2013; Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018), absolut necesare acestora pentru a identifica într-o manieră corespunzătoare trebuințele specifice ale elevilor talentați cu care lucrează și a veni în întâmpinarea lor. Acest fapt se datorează, într-o foarte mare măsură, lipsei unei strategii coerente în domeniul formării profesionale a cadrelor didactice în ceea ce privește lucrul cu elevii talentați, formarea de competențe în acest sens fiind mai degrabă opțională, la latitudinea profesorului, decât obligatorie; deși acești elevi sunt integrați, în majoritatea cazurilor, în învățământul de masă, și nu în școli speciale (Braggett & Moltzen, 2000; Taylor & Milton, 2006). Având în vedere acest considerent,

putem afirma că toți profesorii (și nu doar cei care realizează și sunt implicați în cadrul programelor special destinate elevilor talentați) ar trebui să cunoască și să înțeleagă modalitățile de proiectare și realizare a curriculum-ului diferențiat, în vederea oferirii de experiențe educaționale adecvate elevilor talentați cu care lucrează; cu atât mai mult cu cât elevii talentați prezintă o serie de nevoi cognitive, sociale și afective unice și diferite față de elevii care nu posedă astfel de aptitudini (cf. Silverman, 1991, VannTassel-Baska, 1991 apud Casey, 1997, p. 27).

Studii de dată mai recentă (Reid & Horváthová, 2016; Sahin, 2021), ce s-au concentrat pe formarea profesională a personalului didactic în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor indică, totuși, faptul că, în continuare, acest subiect este unul neglijat, căruia nu i se oferă suficientă atenție, la nivel global. O strategie coerentă în această privință, asumată la nivelul sistemului educațional din România de către decidenții în materie de politici educaționale, ar putea să producă o schimbare în bine în ceea ce privește instruirea elevilor talentați de către profesorii care lucrează cu această categorie specială de educabili. Deși există câteva excepții notabile (de obicei în cadrul programelor de formare care sunt de lungă durată), în general, principiile de bază ale educației speciale, și implicit ale psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, sunt omise din cadrul programelor de formare inițială a profesorilor. Foarte puțini dintre profesori beneficiază de oportunități potrivite pentru a dobândi expertiză în lucrul cu elevii talentați/cu abilități înalte, fie că vorbim despre formarea inițială sau cea continuă (Moon & Rosselli, 2000 apud Matthews & Foster, 2005, p. 223).

În concluzie, ne putem exprima convingerea că numai gândind intervenții educaționale coerente și aplicând strategii teoretice și practic-aplicative eficiente, în vederea realizării *educației diferențiate a elevilor talentați*, îi putem sprijini pe aceștia în procesul de valorificare a potențialului pe care-l dețin; datorită unei conștientizări autentice a nevoilor lor reale de învățare și a unei preocupări constante de a răspunde într-o manieră eficace acestora, în context didactic, în modalități care să se potrivească cu particularitățile profilului psiho-comportamental al acestei categorii speciale de educabili. Deoarece demersul diferențierii curriculare nu este unul facil ci, dimpotrivă, este un demers care solicită din partea celui care-l realizează o foarte bună pregătire, efort, timp și preocupare continuă pentru evoluție, pentru calitate, profesorii au nevoie de sprijin pentru a aplica principiile diferențierii în cadrul activității didactice de la clasă. Îndeosebi în contextul în care nu au beneficiat de formare în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, aceștia nu se simt, deseori, pregătiți pentru a face față provocărilor pe care le presupune lucrul cu elevii talentați

în învățământul de masă (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018). Întrucât sentimentul propriei eficacități în lucrul cu elevii talentați, precum și a abilității lor de a proiecta curriculum diferențiat și personalizat pentru această categorie specială de educabili pot avea o foarte mare influență asupra modului în care profesorii lucrează talentații la clasă și a performanțelor obținute cu ei în context școlar (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran, & Hoy, 2001; Dixon et al., 2014); am analizat în partea aplicativă a lucrării noastre în ce măsură percepția profesorilor români asupra acestor două caracteristici ale lor este influențată de formarea de care au beneficiat în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, pentru a formula, în final, o serie de argumente și recomandări privind necesitatea și utilitatea introducerii în cadrul formării inițiale și continue a profesorilor a elementelor de ordin teoretic și practic ce vizează diferențierea curriculum-ului pentru elevii talentați.

Astfel că, *capitolele trei, patru, cinci și șase ale prezentei lucrări prezintă rezultatele obținute în cadrul celor patru studii empirice intercorelate realizate de către noi, prin intermediul cărora am urmărit să explorăm o serie de aspecte problematice din domeniul educațional, cu scopul de a propune posibile soluții pentru acestea, în acord cu rezultatele obținute în urma analizei datelor colectate, dar și a informațiilor identificate în literatura de specialitate.*

În cadrul demersului nostru am plecat de la premisa că ar fi util ca profesorii care lucrează în învățământul de masă și sunt, deseori, plasați în ipostaza de a diferenția demersurile curriculare pe care le desfășoară la clasă, pentru diferitele categorii de elevi cu care lucrează, să aibă la dispoziție o serie de instrumente care să-i sprijine în acest sens; în așa fel încât să poată răspunde cu adevărat nevoilor de învățare specifice ale elevilor talentați pe care îi formează.

Având în vedere acest fapt, *primul studiu* a avut drept scop investigarea validității de construct a *Chestionarului privind eficacitatea auto-percepută a profesorilor (The Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* prin metoda analizei factoriale confirmatorii, precum și a altor calități psihometrice ale acestui instrument, precum fidelitatea (consistența internă). Obiectivele urmărite în acest sens sunt: O₁. Adaptarea chestionarului privind eficacitatea auto-percepută a profesorilor - *The Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* - pentru lucrul cu elevii talentați, pe populația românească - *Scala privind eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați (The Teachers' Sense of Efficacy Scale in their work with Talented Students (TSES - TS)*; O₂. Confirmarea dimensiunilor/ factorilor definitorii pentru conceptul de eficacitate auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați;

O₃. Confirmarea indicatorilor specifici – fidelitatea (consistența internă) *Scalei privind eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați (The Teachers' Sense of Efficacy Scale in their work with Talented Students (TSES - TS).*

Cel de-al doilea studiu a avut drept scop investigarea efectului mediator al eficacității auto-percepute a profesorilor în lucrul cu elevii talentați asupra relației dintre experiența lor profesională și performanța obținută cu aceștia și a relației dintre eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați și mediu, formarea în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, gradul didactic, performanțele obținute în lucrul cu elevii talentați. Ipotezele de la care am pornit în elaborarea lui fiind că: I₁. *Există o asociere semnificativă, pozitivă, între eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați și performanța obținută cu aceștia;* I₂. *Există o asociere semnificativă, pozitivă, între eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați și experiența profesională a acestora;* I₃. *Eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați mediază relația dintre experiența profesională a acestora și performanța obținută cu aceștia;* I₄. *Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați în funcție de mediul de proveniență al instituției de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea, în sensul că profesorii care își desfășoară activitatea în mediul urban au o eficacitate auto-percepută în lucrul cu elevii talentați mai ridicată decât profesorii care își desfășoară activitatea în mediul rural;* I_{4.1}. *Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați în funcție de mediul de proveniență al instituției de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea, în sensul că profesorii care își desfășoară activitatea în mediul urban au o eficacitate auto-percepută în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați mai ridicată decât profesorii care își desfășoară activitatea în mediul rural;* I_{4.2}. *Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în managementul clasei în funcție de mediul de proveniență al instituției de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea, în sensul că profesorii care își desfășoară activitatea în mediul urban au o eficacitate auto-percepută în managementul clasei mai ridicată decât profesorii care își desfășoară activitatea în mediul rural;* I_{4.3}. *Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în promovarea implicării elevilor talentați în funcție de mediul de proveniență al instituției de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea, în sensul că profesorii care își desfășoară activitatea în mediul urban au o eficacitate auto-percepută în promovarea implicării elevilor talentați mai ridicată decât profesorii care își desfășoară activitatea în*

mediul rural; I₅. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați în funcție de formarea profesională a acestora în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, în sensul că profesorii care au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor au o eficacitate auto-percepută în lucrul cu elevii talentați mai ridicată decât profesorii care nu au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor; I_{5.1}. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați în funcție de formarea profesională a acestora în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, în sensul că profesorii care au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor au o eficacitate auto-percepută în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați mai ridicată decât profesorii care nu au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor; I_{5.2}. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în managementul clasei în funcție de formarea profesională a acestora în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, în sensul că profesorii care au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor au o eficacitate auto-percepută în managementul clasei mai ridicată decât profesorii care nu au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor; I_{5.3}. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în promovarea implicării elevilor talentați în funcție de formarea profesională a acestora în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, în sensul că profesorii care au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor au o eficacitate auto-percepută în promovarea implicării elevilor talentați mai ridicată decât profesorii care nu au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor; I₆. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați în funcție de gradul didactic, în sensul că profesorii cu gradul didactic I au o eficacitate auto-percepută în lucrul cu elevii talentați mai ridicată decât profesorii debutanți; I_{6.1}. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați în funcție de gradul didactic, în sensul că profesorii cu gradul didactic I au o eficacitate auto-percepută în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați mai ridicată decât profesorii debutanți; I_{6.2}. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a

profesorilor în managementul clasei în funcție de gradul didactic, în sensul că profesorii cu gradul didactic I au o eficacitate auto-percepută în managementul clasei mai ridicată decât profesorii debutanți; I_{6.3}. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în promovarea implicării elevilor talentați în funcție de gradul didactic, în sensul că profesorii cu gradul didactic I au o eficacitate auto-percepută în promovarea implicării elevilor talentați mai ridicată decât profesorii debutanți; I₇. Există diferențe semnificative în ceea ce privește performanța obținută de către profesori în lucrul cu elevii talentați în funcție de mediul de proveniență al instituției de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea, în sensul că profesorii care își desfășoară activitatea în mediul urban autoraportează o performanță mai ridicată în lucrul cu elevii talentați decât profesorii care își desfășoară activitatea în mediul rural; I₈. Există diferențe semnificative în ceea ce privește performanța obținută de către profesori în lucrul cu elevii talentați în funcție de formarea profesională a acestora în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, în sensul că profesorii care au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor autoraportează o performanță mai ridicată în lucrul cu elevii talentați decât profesorii care nu au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor; I₉. Există diferențe semnificative în ceea ce privește eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați în funcție de performanța obținută de către aceștia în lucrul cu talentații, în sensul că profesorii care autoraportează o performanță ridicată în lucrul cu elevii talentați au o eficacitate auto-percepută mai ridicată în lucrul cu ei decât profesorii care autoraportează o performanță scăzută în lucrul cu elevii talentați.

Cel de-al treilea studiu a avut drept scop construcția Scalei privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați în acord cu modelele teoretice din domeniu. Obiectivele urmărite în acest sens sunt: O₁. Construcția Scalei privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați; O₂. Explorarea dimensiunilor/ factorilor definatorii pentru conceptul de abilitate auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați; O₃. Explorarea indicatorilor specifici – de consistență internă și fidelitate ai Scalei privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați.

Cel din urmă studiu, studiul patru, a avut drept scop investigarea validității de construct a Chestionarului/ Scalei privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați prin metoda analizei factoriale

confirmatorii, precum și a altor calități psihometrice ale acestui instrument precum fidelitatea (consistența internă) și validitatea convergentă. Obiectivele urmărite în acest sens sunt: O₁. Confirmarea dimensiunilor/ factorilor definatorii pentru conceptul de *proiectare diferențiată a curriculum-ului pentru elevii talentați*; O₂. Confirmarea indicatorilor specifici – de consistență internă, validitate convergentă și fidelitate ai *Chestionarului/ Scalei privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați*.

Totodată, **în cadrul celui de-al patrulea studiu** al prezentei teze ne-am propus și să investigăm efectul mediator al eficacității auto-percepute a profesorilor în lucrul cu elevii talentați asupra relației dintre mediu, conținut, proces, dificultăți și strategii educaționale diferențiate pentru elevii talentați scor total. Ipotezele de la care am pornit în acest sens fiind că: I₁. *Există un efect de mediere al variabilei eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați scor total asupra relației dintre mediu și strategiile educaționale diferențiate pentru elevii talentați scor total*; I₂. *Există un efect de mediere al variabilei eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați scor total asupra relației dintre conținut și strategiile educaționale diferențiate pentru elevii talentați scor total*; I₃. *Există un efect de mediere al variabilei eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați scor total asupra relației dintre proces și strategiile educaționale diferențiate pentru elevii talentați scor total*; I₄. *Există un efect de mediere al variabilei eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați scor total asupra relației dintre dificultăți și strategiile educaționale diferențiate pentru elevii talentați scor total*.

Lotul de cercetare implicat în realizarea celor patru studii empirice a fost unul de conveniență, format dintr-un total de 673 de profesori români din învățământul primar, gimnazial și liceal, provenind din instituții de învățământ din zona Moldovei.

Interpretarea rezultatelor obținute de către noi în cadrul demersurilor investigative realizate (a celor patru studii) demonstrează următoarele:

1. Instrumentul preluat și adaptat pentru lucrul cu elevii talentați - *Scala privind eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați (The Teachers' Sense of Efficacy Scale in their work with Talented Students (TSES - TS)* - îndeplinește criteriile/ atinge valorile acceptabile din punct de vedere statistic pentru a putea fi utilizat în domeniul educațional. Dat fiind că dimensiunile scalei, din varianta originală a acesteia ce viza activitatea profesorului de la clasă în general, prin raportare la procesul instructiv-educativ realizat de către cadrul didactic cu elevii din învățământul de masă, se confirmă și în ceea ce

privește lucrul cu elevii talentați; un scor ridicat obținut de către profesori privind eficacitatea lor auto-percepută în instruirea acestei categorii speciale de educabili semnifică faptul că: a) profesorii au încredere în propria lor capacitate de a proiecta și implementa activități și sarcini de învățare și evaluare care să conducă la facilitarea asimilării cunoștințelor de către elevii talentați cu care lucrează; b) profesorii au încredere în propria lor capacitate de a menține o atmosferă de ordine și disciplină în spațiul clasei, lipsită de factori care să-i distragă pe elevii talentați de la învățare; și c) profesorii au încredere în propria lor capacitate de a-i ajuta pe elevii talentați să devină și să rămână implicați, motivați și angajați în procesul de învățare.

2. Profesorii care au o anumită experiență profesională, dar și un sentiment al eficacității auto-percepute în lucrul cu elevii talentați ridicat obțin, în context didactic, performanțe mai bune în lucrul cu această categorie de educabili. Acest fapt, demonstrat de noi în urma investigării efectului mediator al eficacității auto-percepute a profesorilor în lucrul cu elevii talentați asupra relației dintre experiența lor profesională și performanța obținută cu aceștia, este susținut și de rezultatele studiilor identificate în cadrul literaturii de specialitate. Conform acestora, simțul auto-eficacității profesorului poate avea efecte asupra motivației, performanțelor și propriului simț al auto-eficacității elevilor (Anderson et al., 1988; Mohamadi, & Asadzadeh, 2012; Multon et al., 1991; Ozder, 2011; Pedota, 2015; Ross, 1992; Thoonen et al., 2011), precum și asupra unor aspecte care țin de el însuși, cum ar fi: devotamentul profesorului, efortul pe care acesta îl investește în predare și atingerea unor nivele mai ridicate de satisfacție la locul de muncă (Caprara et al., 2006; Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998).

3. Profesorii din mediul urban au un sentiment mai ridicat al eficacității auto-percepute în lucrul cu elevii talentați, precum și în implementarea strategiilor de instruire a acestora și în promovarea implicării lor în actul didactic, decât profesorii din mediul rural.

4. Profesorii care au beneficiat de formare profesională în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor au un sentiment mai ridicat al eficacității auto-percepute în lucrul cu elevii talentați decât cei care nu au beneficiat de o astfel de formare numai în ceea ce privește strategiile de instruire utilizate la clasă.

5. Profesorii care au gradul didactic I au un sentiment al eficacității auto-percepute în lucrul cu elevii talentați mai ridicat decât cel al debutanților, pe scor total și dimensiunea strategii de instruire, iar profesorii care au gradul didactic II au un sentiment al eficacității auto-percepute în lucrul cu elevii talentați mai ridicat decât cel al debutanților, pe dimensiunile strategii de instruire și promovarea implicării elevilor talentați.

6. Profesorii care își desfășoară activitatea în instituții de învățământ din mediul urban autoraportează o performanță semnificativ mai ridicată în lucrul cu elevii talentați în comparație cu profesorii care își desfășoară activitatea în instituții de învățământ din mediul rural.

7. Profesorii care au beneficiat de o formare în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor autoraportează o performanță semnificativ mai ridicată în lucrul cu elevii talentați în comparație cu profesorii care nu au beneficiat de o astfel de formare.

8. Profesorii care autoraportează o performanță mai ridicată în lucrul cu elevii talentați au o eficacitate auto-percepută mai ridicată în lucrul cu ei decât profesorii care autoraportează o performanță scăzută în lucrul cu elevii talentați.

Așadar, ar fi indicat ca profesorii care își desfășoară activitatea în mediul rural să beneficieze de o serie de cursuri de formare în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor pentru a-și îmbunătăți sentimentul de eficacitate auto-percepută în utilizarea strategiilor de instruire a elevilor talentați și, implicit, performanța în lucrul cu aceștia. Astfel că, includerea în formarea profesională a cadrelor didactice (în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor sau în general) a unor elemente care să conducă la îmbunătățirea sentimentului lor de eficacitate auto-percepută în lucrul cu elevii talentați poate să conducă la o creștere a performanțelor obținute de către ei în lucrul cu această categorie specială de educabili.

9. Instrumentul construit și validat de noi - *Chestionarul/ Scala privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați* (variantea finală, după analiza confirmatorie, cu 20 de itemi) - îndeplinește criteriile/ atinge valorile acceptabile din punct de vedere statistic pentru a putea fi utilizat în domeniul educațional. În cadrul variantei finale a scalei am redenumit factorii/dimensiunile avute în vedere în acord cu modul în care s-au grupat itemii, conform analizelor exploratorii și confirmatorii, precum și în acord cu aspectele teoretice privind diferențierea identificate în cadrul literaturii de specialitate. Întrucât cei mai mulți dintre itemii inverși (de control) s-au grupat în factorul 1, l-am (re)denumit pe acesta *dificultăți întâmpinate în abordarea diferențiată a activității cu elevii talentați* deoarece maniera de formulare a itemilor/ textul itemilor exprimă diverse dificultăți cu care profesorii se pot confrunta în proiectarea curriculum-ului diferențiat și personalizat pentru elevii talentați. Factorii 2, 3 și 4 vizează trei dintre dimensiunile identificate în cadrul modelelor teoretice din literatura de specialitate – *diferențierea privind mediul, diferențierea privind conținutul și diferențierea privind procesul* (Brevik, Gunnulfsen & Renzulli, 2018; Tomlinson, 2014; Van Tassel-Baska, Quek & Xuemei

Feng, 2006; Crețu, 1998; Renzulli, 1976). Spre deosebire de chestionarul construit inițial, în cadrul căruia am avut în vedere dimensiuni și am formulat itemi care vizau aspecte ale diferențierii atât din perspectiva profesorului, cât și din perspectiva elevului; în cadrul variantei finale a acestuia, care a rezultat în urma analizei exploratorii, aspectele diferențierii avute în vedere sunt cele specifice activității cadrului didactic.

10. Relația dintre trei din cele patru dimensiuni ale abilității auto-percepute a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați – mediu, conținut, și proces - și strategiile educaționale diferențiate pentru elevii talentați scor total este mediată de sentimentul de eficacitate auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați. Acest fapt înseamnă că, cu cât profesorii au o abilitate auto-percepută de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați mai bună, prin raportare la trei dintre dimensiunile sale – mediu, conținut, și proces (adică se simt mai bine pregătiți în a diferenția mediul de învățare, conținurile și procesul de învățare pentru elevii talentați), cu atât se vor considera mai abilitați/ bine pregătiți în a aplica în practica didactică strategii de instruire diferențiate; întrucât vor experimenta un sentiment mai ridicat al eficacității auto-percepute în lucrul cu elevii talentați iar acest fapt va conduce, la rândul său, la îmbunătățirea strategiilor de instruire diferențiate aplicate la clasă.

Pentru a deveni eficace în lucrul cu elevii talentați, ar fi de dorit ca profesorilor să le fie formate și dezvoltate, în cadrul formării inițiale sau continue, o serie de trăsături profesionale/pedagogice specifice. Cercetările demonstrează faptul că formarea profesorilor în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor conduce la manifestarea de către aceștia a unor atitudini pozitive față de această categorie specială de educabili; precum și la aplicarea de către ei, la clasă, a unor strategii eficace în practica didactică, printre care se numără și diferențierea curriculum-ului pentru elevii talentați (Gross, 1994; Wellisch, 1997; Whitton, 1997). Pe de altă parte, pentru a răspunde nevoilor specifice ale tuturor tipurilor de elevi cu care lucrează, mai ales în cadrul învățământului de masă, profesorul trebuie să fie foarte bine pregătit și să aibă un puternic simț al auto-eficacității (Dixon et al., 2014). În cadrul programelor de formare profesională destinate profesorilor care lucrează cu elevii talentați, simțul auto-eficacității le poate fi îmbunătățit acestora prin antrenarea abilităților lor de proiectare curriculară diferențiată a curriculum-ului. Cu cât aceștia se vor simți mai bine pregătiți să răspundă nevoilor reale de formare ale elevilor talentați, prin intermediul unor demersuri didactice diferențiate, cu atât vor avea și un sentiment mai puternic al auto-eficacității în lucrul cu aceștia. Totodată, cu cât profesorii elevilor talentați vor avea un sentiment mai puternic al autoeficacității lor în lucrul cu această categorie specială de

educabili, cu atât se vor preocupa și mai mult pentru a răspunde nevoilor reale de învățare ale acestora prin aplicarea la clasă a strategiilor de instruire diferențiată, care să-i ajute pe elevii talentați în valorificarea la maximum a potențialului pe care îl dețin.

Suntem conștienți, totodată, de limitele demersurilor investigative prezentate. Principala limită a studiilor realizate de noi este cea referitoare la lotul de participanți. Fără îndoială, pentru ca rezultatele studiilor noastre să poată fi generalizate este recomandat ca acesta să fie extins, o idee în acest sens putând fi ca studiile să fie replicate la nivel național, pe un lot mai mare de participanți provenind din toate zonele țării sau, de ce nu, în context internațional. Totodată, din punct de vedere metodologic, demersurile noastre investigative s-au axat doar pe metode cantitative de interpretare a datelor, pe baza auto-raportărilor participanților la cercetare. Ar fi interesant ca eficacitatea și abilitatea de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați a profesorilor să fie observate, și cuantificate, și ca urmare a unei observări directe a activității profesorilor în context didactic, pe baza unor instrumente de cercetare special elaborate în acest sens.

III. Concluzii generale ale lucrării și implicații educaționale

În ultimii ani, foarte multe dintre studiile de specialitate din domeniu au explorat sentimentul de auto-eficacitate al studenților care se pregătesc să devină profesori în ceea ce privește implementarea strategiilor de educație incluzivă la clasă; concentrându-se, îndeosebi, pe modalitățile în care le poate fi dezvoltat sau îmbunătățit acestora, în cadrul programelor de formare inițială, sentimentul de auto-eficacitate, în așa fel încât să fie mai bine pregătiți pentru a face față solicitantei profesii de cadru didactic, încă din primul an de carieră (Wolters & Daugherty, 2007). Cercetările anterioare au indicat, totodată, faptul că există o mai mare probabilitate ca studenții care se pregătesc să devină profesori și au un sentiment ridicat al auto-eficacității să implementeze la nivelul clasei, cu o mai mare eficiență, practicile de educație incluzivă (Sharma et al., 2012). Rezultatele obținute în cadrul unui studiu recent demonstrează, de asemenea, faptul că sentimentul de auto-eficacitate în ceea ce privește aplicarea strategiilor de educație incluzivă la clasă al studenților care se pregătesc să devină profesori s-a îmbunătățit după ce aceștia au urmat un program de formare privind aceste practici (Sharma & Nuttal, 2016).

Întrucât elevii cu abilități înalte sunt cei care ne ”condimentează” activitatea profesională, care ne provoacă constant și care ne determină să reconsiderăm în permanență strategiile educaționale adoptate la clasă; solicitându-ne atenția și interesul și având nevoie de tot sprijinul nostru pentru a-și valorifica la maximum potențialul, oare ... îi putem ignora? Știind că lucrul cu astfel de elevi ne aduce nenumărate satisfacții profesionale, că ei reprezintă o oportunitate de a contribui la schimbarea în bine a lumii în care trăim, că impactul lor pozitiv asupra societății contează și face diferența?

Este esențial ca elevii talentați să beneficieze de un curriculum diferențiat, de un mediu de învățare optim și de atenția unor profesori foarte bine pregătiți, care să se simtă încrezători în competența lor de a răspunde în mod corespunzător nevoilor reale de instruire ale acestei categorii speciale de elevi. Diferențierea curriculum-ului îi oferă profesorului posibilitatea de *a răspunde nevoilor specifice și, totodată, diverse de învățare ale elevilor; datorate diferențelor dintre nivelul lor de pregătire, precum și capacității lor de învățare/stilului propriu de învățare și a multitudinii de interese ale acestora.* În acest sens, diferențierea și personalizarea curriculară contribuie la dezvoltarea unui învățământ centrat pe elev, permite o mai bună cunoaștere a acestuia și conduce la dezvoltarea competenței de a învăța. În practică, diferențierea este transpusă la nivelul tehnologiei didactice, precum și a

sarcinilor de muncă independentă și a modalităților de prezentare a conținuturilor educaționale.

Tocmai de aceea, contribuția adusă de prezenta teză constă în oferirea unei posibile soluții pentru a răspunde nevoii profesorilor din învățământul de masă de a avea o serie de instrumente care să-i sprijine în abordarea diferențiată a activităților didactice pe care le proiectează și le realizează zi de zi la clasă, cu scopul de a răspunde cu adevărat trebuințelor de învățare specifice ale elevilor talentați pe care îi formează. În acest sens, am validat pe populația românească *Scala privind eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați (The Teachers' Sense of Efficacy Scale in their work with Talented Students (TSES - TS)*, respectiv am construit și validat *Chestionarul/ Scala privind abilitatea auto-percepută a profesorilor de a proiecta curriculum diferențiat pentru elevii talentați*. Cu ajutorul acestora cadrele didactice se pot (auto) evalua, în vederea identificării nivelului lor de eficacitate auto-percepută în lucrul cu elevii talentați, precum și a abilității lor auto-percepute de a proiecta curriculum diferențiat pentru această categorie specială de educabili, dar și a dimensiunilor/domeniilor în care ar avea nevoie de formare, pentru a răspunde mai bine nevoilor specifice de învățare ale elevilor talentați. Totodată, am evidențiat faptul că atât eficacitatea auto-percepută a profesorilor în lucrul cu elevii talentați, cât și abilitatea acestora de a proiecta curriculum diferențiat pentru acești elevi joacă un rol important în îmbunătățirea performanțelor obținute de către profesori cu elevii talentați pe care-i formează, respectiv în ceea ce privește strategiile de instruire diferențiate pe care aceștia le aplică la clasă. Deoarece percepția profesorilor în ceea ce privește nivelul la care se află în acest sens poate fi îmbunătățită, așa cum indică rezultatele obținute de noi, cel puțin pe dimensiunea strategii de instruire, prin intermediul formării lor profesionale în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, considerăm că accentuarea acestui aspect devine extrem de importantă. Strategiile de formare a cadrelor didactice, de la nivel național, ar putea să aibă în vedere aceste evidențe, în special pentru a integra în cadrul cursurilor de perfecționare continuă a profesorilor aspecte care țin de eficacitatea cadrelor didactice în lucrul cu elevii talentați, ori de proiectarea diferențiată a curriculum-ului pentru aceștia. Beneficiile în acest sens s-ar răsfrânge, îndeosebi, asupra categoriilor de profesori ce s-au dovedit a fi deficitari în acest sens, respectiv cei care predau în mediul rural și debutanții. Performanțele obținute de aceștia cu elevii talentații, în urma formării lor în domeniul psihopedagogiei pentru promovarea talentelor, s-ar putea îmbunătăți, ceea ce nu ar conduce decât la o mai bună valorificare a potențialului pe care elevii români îl dețin, fapt ce suntem convinși că ne-ar bucura și avantajă pe fiecare dintre noi.

IV. Referințe bibliografice (selecție)

1. Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. În *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
2. Braggett, E. J., & Moltzen, R. I. (2000). Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. În *International handbook of giftedness and talent*, 779-798.
3. Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. În *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
4. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. În *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
5. Casey, K. (1997). *The particular value of mentorships for gifted students - dissertation*.
6. Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. În *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
7. Council of Europe - Committee on Culture and Education (1994), *Recommandation 1248 on education for gifted children*.
8. Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Iași: Editura Polirom.
9. Crețu, C. (2019). *Psihopedagogia creativității și a talentelor. Curs pe suport electronic*. Iași: Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza" Iași.
10. Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development and Teacher Efficacy. În *Journal for the Education of the Gifted*. 1(17), 1-17.
11. Gross, M. U. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through inservice training. În *Gifted and Talented International*, 9(1), 15-21.
12. Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. În *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121.

13. Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. În *Gifted child quarterly*, 55(4), 250-264.
14. Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. În *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
15. Hudson, P., Hudson, S., Lewis, K., & Watters, J. J. (2010). Embedding gifted education in preservice teacher education: A collaborative school-university approach. În *Australasian Journal of Gifted Education*, 19(2), 5-15.
16. Keating, D. P. (1991). Curriculum options for the developmentally advanced. În *Exceptionality Education Canada*. 1, 53–83.
17. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129.
18. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Baskı). New York, NY: Guilford.
19. Labăr, A. V. (2008). *SPSS pentru științele educației*. Iași: Editura Polirom.
20. Labăr, A. V. (2017). Analiza statistică a datelor. În Enea, V., Dafinoiu, I. (coord.). *Evaluarea psihologică. Manualul psihologului clinician*, pp. 121-133. Iași: Editura Polirom.
21. Matthews, D. J., & Foster, J. F. (2005). A Dynamic Scaffolding Model of Teacher Development: The Gifted Education Consultant as Catalyst for Change. În *Gifted Child Quarterly*, 49(3), pp. 222-230.
22. Mohamadi, F. S., & Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. În *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.
23. Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. În *Journal of counseling psychology*, 38(1), 30-38.
24. Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. În *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
25. Pedota, P. J. (2015). How Can Student Success Support Teacher Self-Efficacy and Retention?. În *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(2), 54-61.

26. Pereira, N., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2019). Differentiation as measured by the Classroom Practices Survey: a validity study updating the original instrument. *Learning Environments Research*, 22(3), 443-460.
27. Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher Training Programs for Gifted Education with Focus on Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74.
28. Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20(3), 303-306.
29. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1991). The Three Ring Conception of Giftedness: A Change in Direction from Being Gifted to the Development of Gifted Behaviors. In RJ Sternberg, D. Ambrose. *Conceptions of Giftedness and Talent* (pp. 335-355). Palgrave Macmillan, Cham.
30. Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.
31. Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.
32. Renzulli, J. S. (2005). Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into practice*, 44(2), 80-89.
33. Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
34. Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 51-65.
35. Sahin, Ç. Ç. (2021). A Meta-Synthesis of Teacher Training Studies in the Focus of Gifted Education. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 97-110.
36. Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
37. Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 44(2), 142-155.
38. Sternberg, R. J., & Ambrose, D. (2021). Uniform points of agreement in diverse viewpoints on giftedness and talent. *Conceptions of Giftedness and Talent*, (pp. 513-525). Palgrave Macmillan, Cham.

39. Taylor, T., & Milton, M. (2006). Preparation for teaching gifted students: an investigation into university courses in Australia. *În Australasian Journal of Gifted Education, 15(1)*, 25-31.
40. Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Peetsma, T. T., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *În Educational studies, 37(3)*, 345-360.
41. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
42. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD, Alexandria, Virginia, USA.
43. Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *În Roeper Review, 35(1)*, 58-64.
44. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research, 68(2)*, 202-248.
45. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17(7)*, 783-805.
46. VanTassel-Baska, J., & Little, C. A. (2003). (Eds.). *Content-based curriculum for high-ability learners*. Waco, TX: Prufrock Press.
47. Van Tassel-Baska, J., Quek, C., & Feng, A. X. (2006). The development and use of a structured teacher observation scale to assess differentiated best practice. *În Roeper Review, 29(2)*, 84-92.
48. Wellisch, M. (1997). A pilot study: Teacher views on the concept of giftedness in the early childhood setting. *În Australasian Journal of Early Childhood, 22(2)*, 22-28.
49. Whitton, D. (1997). Regular classroom practices with gifted students in grades 3 and 4 in New South Wales, Australia. *În Gifted Education International, 12(1)*, 34-38.
50. Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *În Journal of educational psychology, 99(1)*, 181.