

3. RACU A., POPOVICI D.V., DANII A., RACU S. Psihopedagogia Integrării. Ed. Tipografia Centrală” Chișinău, 2014, p. 416.
4. RACU A. Ș.A. Incluziunea educațională și socială a tinerilor cu dizabilități în învățământul superior (Ghid științifico-metodologic). Chișinău: Pontos, 2016. 248 p.
5. RACU A. Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive. Chișinău: Î.S.F.E.-P. „Tipografia Centrală”, 2016.
6. RACU A. (editor, coord. științific) Accesibilitatea tinerilor cu dizabilități în universități (orientări teoretice și practice), Chișinău, 2017.
7. SZEKELY M. Discriminarea în plan socioprofesional al persoanelor cu dizabilități din România, Cluj-Napoca, 2014.
8. WALKER, D. Postmodernity, Inclusion and Partnership; MILTON KEYNES OPEN UNIVERSITY, 1995.

## DIFICULTĂȚI DIAGNOSTICE ÎN IDENTIFICAREA ELEVILOR SUPRADOTAȚI CU TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE

**Buică-Belciu Cristian**

Conf. univ. dr. la Universitatea din București  
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,  
Departamentul de Psihopedagogie Specială

### **Rezumat**

*Deși relativ nouă în plan conceptual, excepționalitatea dublă a început să fie studiată și abordată ca entitate distinctă nu numai de specialiști, dar și la nivel școlar, educațional. O serie de omisiuni, inconsecvențe și dificultăți îngreunează abordarea timpurie și diferențiată a acestei categorii distincte de cerințe educaționale speciale, îndeosebi în cazul elevilor supradotați cu tulburări de învățare. Trei tipuri de indici diagnostici ar putea fi utili în identificarea corectă a necesităților educaționale și planificarea adecvată a sarcinilor instructiv-educative.*

### **Summary**

*While still new as a concept, dual exceptionality has begun being studied and approached as a distinct entity not just by specialists, but at educational, school level. A series of omissions, inconsistencies, and difficulties burden the early differentiated approach of this distinct category of special educational needs, mostly for gifted students with learning disabilities. Three types of diagnosis criteria might be proven useful to the proper identification of educational needs and for the adequate planning of instructional-educational tasks.*

**Keywords:** *dual exceptionality; 2E children; special educational needs; gifted education; learning disabilities*

Sintagma „excepționalitate dublă” (*twice exceptional*)/„excepționalitate duală” (*dual exceptionality*) îi aparține lui James J. Gallagher care a intenționat astfel să distingă o categorie aparte de copii și tineri cu cerințe educaționale speciale, și anume aceia care prezintă în același timp abilități înalte și talente deosebite, pe de o parte, și dizabilități, pe de alta (Coleman, Harradine și King, 2005). Preocupările sistematice privind identificarea și recuperarea copiilor cu „excepționalitate dublă” au debutat o dată cu colocviul dedicat acestora, organizat în 1981 la Universitatea Johns Hopkins, unde au fost invitați experți din ambele domenii (Fox, Brody și Tobin, 1983). Deși existența dublei excepționalități a fost admisă de către comunitatea științifică (Kaufman, 2018), la nivelul școlii există încă probleme în identificarea elevilor supradotați cu dizabilități din următoarele motive: 1. *Inexistența unei definiții corespunzătoare acestei categorii de*

*subiecți*. Definițiile supradotării și cele referitoare la dizabilități tind să se excludă reciproc (Maddocks, 2018); 2. *Absența criteriilor diagnostice în D.S.M.* În fapt, există doar două mențiuni referitoare la supradotați, la secțiunea dedicată deficitului de atenție (ADD), unde este precizată necesitatea adaptării copilului cu abilități înalte într-o clasă de elevi submotivantă. Astfel, copiii care au probleme de atenție doar într-un singur mediu școlar ori în prezența unui singur profesor au o dificultate de adaptare, nu ADD (Webb și Dietrich, 2005); 3. *Dificultăți de identificare*. Instrumentele diagnostice curente (inclusiv testele de inteligență comune) nu sunt ajustate astfel încât să depisteze cu acuratețe copiii cu dublă excepționalitate (Morrison și Rizza, 2007); 4. *Retard aparent în dezvoltare*. Deficiențele senzoriale și anumite forme ale tulburărilor de învățare pot încetini ritmul dezvoltării intelectuale la vârstele mici, cu efect de diminuare a scorurilor la testele de inteligență (așa numitele *depressed IQ*) (Davis, Rimm și Siegle, 2014); 5. *Prezența fenomenului compensării*. Elevii supradotați cu dizabilități dezvoltă în timp strategii proprii de mascare a dizabilității, mizând pe propriile atuuiri, în special de natură intelectuală (Buică și Popovici, 2014); 6. *Prezența tulburărilor asociate*. Consecințele afective și sociale ale dublei excepționalități au caracter pervaziv în timp, tinzând să modifice comportamentul copiilor supradotați cu dizabilități în așa măsură încât să declanșeze un cerc vicios al abaterilor și consecințelor corespunzătoare, cu efect de mascare a abilităților și talentelor deosebite (Eisenberg și Epstein, 1981); 7. *Fenomenul neajutorării învățate*. Atitudinea hiperprotectivă a părinților combinată cu insatisfacțiile recurente ale activității școlare specifice fenomenului de subrealizare (*underachievement*) generează în timp o conduită de dependență, evitare a efortului, lipsă de încredere în sine, lipsă de inițiativă (Beckmann, 2018); 8. *Programe de intervenție inadecvate*. Cu excepția literaturii de specialitate și a unor inițiative experimentale locale, nu există instituționalizate până în prezent programe de intervenție proiectate pentru copiii cu dublă excepționalitate (Josephson, Brawand și Owiny, 2017); 9. *Costuri*. În general, nu pot fi decontate două tipuri diferite de servicii pentru unul și același copil (Davis, Rimm și Siegle, 2014).

### **Categorii de copii supradotați cu dificultăți de învățare**

Toate aceste observații sunt pertinente și în cazul elevilor supradotați cu tulburări de învățare, cu mențiunea că situația lor este mult mai confuză decât în cazul celor cu abilități înalte și dizabilități fizice ori a celor supradotați și cu handicap senzorial, de exemplu. Convingerea conform căreia copiii supradotați obțin scoruri ridicate la testele de inteligență și rezultate școlare deosebite este contrazisă flagrant în cazul elevilor cu abilități înalte și talente deosebite care prezintă tulburări de învățare (Montgomery, 2003).

Există trei categorii de copii supradotați cu tulburări de învățare ale căror cerințe educative speciale rămân în mod repetat neremarcate (L. E. Brody și C. J. Mills, 1997).

1. *elevi care au fost identificați ca supradotați*, dar care manifestă unele dificultăți în școală. Aree cognitive supradotate întâlnite la mulți copii cu tulburări de învățare sunt deprinderi de rezolvare a situațiilor-problemă, abilități de gândire abstractă și deprinderi excelente de comunicare orală. Sunt adeseori considerați drept „subrealizați” (*underachievers*), iar eșecul lor de a-și valorifica potențialul este atribuit de către cei din jur unei imagini de sine precare, lipsei de motivație pentru învățarea școlară, indolenței. Cu cât cerințele școlare devin mai mari, cu atât dificultățile lor de învățare în sfera disciplinelor academice se amplifică, până în punctul în care dizabilitatea devine evidentă și limitantă.
2. *elevi ale căror tulburări de învățare sunt suficient de severe* pentru a fi identificați ca având dizabilități de învățare, dar ale căror aptitudini speciale nu au fost vreodată recunoscute ori stimulate. Evaluări inadecvate sau scoruri mai scăzute obținute la testele de inteligență, din cauza unor erori de administrare sau limitelor tehnice ale probelor folosite, conduc adesea la subestimarea abilităților intelectuale și a aptitudinilor artistice ale acestora. Datorită subestimării sau rigidității procedurilor de depistare a supradotaților, acești elevi ajung rareori să fie recomandați pentru programe destinate strict supradotaților.
3. *elevi ale căror abilități superioare și tulburări de învățare se anulează reciproc*. Genul acesta de elevi rămân în clasele obișnuite și sunt considerați ca având abilități medii, fără a fi recomandați pentru servicii destinate celor cu dizabilități de învățare, respectiv celor supradotați. Deoarece acești elevi ating standardele medii de absolvire a clasei în care sunt înscriși, nu sunt identificați ca având probleme de învățare, deși ei funcționează mult sub nivelul lor real. Pe măsură ce solicitările școlare cresc o dată cu trecerea anilor, dificultățile lor la disciplinele academice se amplifică, atingând acel nivel la care dizabilitatea de învățare devine evidentă, nu însă și potențialul real (King, 2005).

La fel ca în cazul general al copiilor cu dublă excepționalitate, incompatibilitatea definițiilor supradotării și talentului, pe de o parte, și a tulburărilor de învățare, pe de alta, îngreunează demersurile de formulare a unei definiții specifice, pe baza căreia să se poată stabili o metodologie de depistare, respectiv să se poată elabora instrumente specifice de identificare a supradotaților cu dizabilități de învățare. Actualmente, definițiile operaționale folosite pentru a plasa elevii în programe destinate celor supradotați ori cu dizabilități de învățare exclud mulți elevi talentați dar cu probleme de învățare care rareori îndeplinesc criteriile procedurilor de identificare. De regulă, puținii elevi care sunt astfel admiși primesc doar un tip de servicii, de obicei cele disponibile pentru elevii cu tulburări de învățare obișnuite (Silverman, 1989).

### **Caracteristici ale elevilor supradotați cu tulburări de învățare**

Înțelegem prin elev supradotat cu tulburări de învățare acel copil sau tânăr cu abilități academice înalte care manifestă o discrepanță semnificativă între nivelul de performanță măsurat la

o disciplină școlară (matematică, gramatică, logică, științe exacte) și potențialul expectat, bazat pe abilitățile sale intelectuale native. Principalele caracteristici ale copiilor supradotați cu tulburări de învățare (evidențiate și în formularea itemilor aparținând unor chestionare de identificare diverse) pot fi enumerate după cum urmează: superioritate a limbajului verbal oral (vocabulary, fluență, structură); discrepanță între calitatea rezolvării sarcinilor orale și cea a sarcinilor scrise; discrepanță între nivelul performanțelor școlare și al celor din afara școlii; volum mare al memoriei factuale (memorează informații diverse – științifice, culturale sau pur și simplu legate de evenimente trăite sau relatate); nivel excepțional al înțelegerii; abilități analitice și creative deosebite de rezolvare a situațiilor-problemă; competență în rezolvarea sarcinilor ce necesită folosirea conceptelor abstracte; preferință pentru activități independente, cât mai puțin ghidate de profesor; perseverență în activitățile preferate, dar submotivare pentru cele impuse; spirit acut de observație; nevoie de recluziune, mergând până la introvertire; creativitate debordantă; anxietate crescută; nivel înalt al frustrării; tendință de a reacționa impulsiv și/sau agresiv la critici, ironii, eșecuri etc.; stări depresive; organizare defectuoasă; simț al umorului (King, 2005).

#### **Indici diagnostici utili în identificarea elevilor supradotați cu tulburări de învățare**

În prezent, procedurile de selectare a elevilor pentru programele destinate supradotaților, respectiv pentru servicii educaționale speciale destinate celor cu dizabilități de învățare tind să se excludă reciproc (Boodoo et al., 1989). Foarte mulți elevi cu tulburări de învățare care sunt supradotați eșuează în îndeplinirea cerințelor de eligibilitate atât pentru un program, cât și pentru celălalt din cauză că protocoalele de identificare nu reușesc să ia în considerare trăsăturile aparte ale acestui tip de populație școlară. În același timp, deoarece elevii supradotați cu tulburări de învățare rareori fac dovada unor realizări deosebite în mod constant, ei nu sunt recunoscuți ca fiind supradotați. Se întâmplă ca doar câțiva să se califice pentru servicii de educație specială datorită severității dizabilității, pe când numai alți câțiva să fie acceptați în programe destinate supradotaților datorită tipului sau nivelului talentului manifestat (Baum et al., 1995). Faptul că există un grup foarte eterogen de elevi care prezintă toate tipurile de dotare intelectuală posibile și talente academice combinate cu forme variate de dizabilități de învățare complică extrem de mult încercările de a pune la punct o procedură de identificare fezabilă.

În practică, este recunoscută valoarea a trei tipuri de *indicatori diagnostici*: A) evidența unei supradotări intelectuale ori a unui talent remarcabil; B) evidența unei discrepanțe între nivelul actual de realizare și cel expectat; C) evidența unui deficit de procesare. Să le analizăm pe rând:

##### *A) evidența unei supradotări intelectuale ori a unui talent remarcabil:*

Talentul sau supradotarea pot fi o abilitate generală sau o aptitudine specifică într-unul sau mai multe domenii. Totuși, o tulburare de învățare poate diminua semnificativ performanța la testare a elevilor care sunt supradotați intelectual, în special datorită dificultăților de înțelegere a

literelor și simbolurilor matematice și de operare cu acestea. Una dintre problemele recurente la această categorie de elevi este *compensarea* (Silverman, 2000), fenomen ce reduce acuratețea probelor folosite la identificare. Nivelul de inteligență al copilului poate influența reacțiile sale emoționale și comportamentale la eșecurile persistente, așteptările părinților și ale profesorilor, precum și la intervențiile recuperatorii (Lyon, 1989). Eisenberg și Epstein (1981) au notat că nominalizările colegilor de clasă sunt mai valoroase decât cele ale profesorilor în depistarea elevilor supradotați cu dizabilități, deoarece aceștia au un acut simț al ierarhiei valorilor și aptitudinilor în colectivul școlar.

*B) evidența unei discrepanțe între nivelul actual de realizare și cel expectat:*

Cercetările întreprinse asupra scorurilor obținute la *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised* (WISC-R) nu au relevat încă patternuri distincte pentru subiecții supradotați cu dizabilități de învățare, deși se pare că ar exista un decalaj mai mare între scorul la probele verbale (V) și cel la probele de performanță nonverbală (P) decât este cazul la elevii cu dizabilități de învățare tipici (Schiff, Kaufman și Kaufman, 1981). O discrepanță semnificativă între scorurile V-P nu ar fi totuși cel mai bun indicator al elevilor supradotați cu dizabilități de învățare după alți autori (Waldron și Sapphire, 1990). Eforturile de a perfecționa testul *W.I.S.C.* au impus și includerea unor grupuri speciale, între acestea fiind elevii supradotați și cei cu tulburări de învățare, dar nu și combinații ale acestora (Krochak și Ryan, 2007). Copiii supradotați cu tulburări de învățare pot funcționa la sau sub nivelul celor de aceeași vârstă și pot manifesta dificultăți în ceea ce privește abilitățile cognitive, incluzând probleme ale memoriei de lungă și de scurtă durată, deficiențe ale procesării auditive și vizuale, probleme de integrare vizual-motorie (Suter și Wolf, 1987).

*C) evidența unui deficit de procesare:*

Evidența unui deficit de procesare (rezultat la examinarea scorurilor la subtestele unei baterii de testare a inteligenței ca WISC-R sau a celor obținute la teste de procesare specifică) poate diferenția între discrepanțele naturale apărute în dezvoltarea abilităților cognitive specifice (cum ar fi niveluri diferite ale abilității verbale față de cea cantitativă) și co-prezența supradotării și dizabilității (tulburării) de învățare (Brody și Mills, 1997). Totuși, s-a constatat empiric faptul că subiecții supradotați prezintă profile psihologice mai dispersate și mai atipice decât cei cu inteligență medie, ceea ce complică și mai mult problema (McCoach et al., 2001).

## **Concluzii**

Sintetizând cele expuse mai sus, se poate afirma că: a) există suficiente argumente pentru a considera copiii supradotați cu tulburări de învățare drept contingent separat al categoriei celor cu dublă excepționalitate; b) elevii supradotați cu tulburări de învățare sunt un grup eterogen cu multe aptitudini diferite, dar și dizabilități diferite; c) discrepanța între performanță actuală și potențial rămâne factorul cheie pentru identificarea elevilor supradotați cu tulburări de învățare, chiar dacă în

viitor un alt indicator se va dovedi mai util; d) pentru a implementa o intervenție psihopedagogică adecvată trebuie identificați factorii cauzatori ai tulburării de învățare per se sau măcar excluși aceia care ar conduce la alt tip de abordare; e) o baterie de evaluare completă este obligatorie pentru identificarea precisă atât a ariilor de deficit, cât și a celor de excelență, pentru a permite planificarea personalizată a intervențiilor psihopedagogice.

Identificarea precoce și intervenția adecvată sunt obligatorii pentru a preveni dezvoltarea problemelor sociale și comportamentale ce conduc frecvent la ignorarea punctelor forte ale copiilor supradotați cu tulburări de învățare (Whitemore, 1980). În plus, identificarea talentelor și a tulburărilor de învățare trebuie să aibă caracter procesual, continuu, pe tot parcursul anilor de școală. Aptitudinile copiilor și necesitățile acestora evoluează în timp, la fel cum se întâmplă și cu serviciile disponibile, ceea ce impune evaluarea continuă ca fiind necesară.

### Bibliografie:

1. BAUM, S. M., RENZULLI, J. S., HEBERT, T. P. Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention. In: *Gifted Child Quarterly*, 1995 39, 4, pp. 224-235
2. BECKMANN, E., MINNAERT, A. Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. In: *Frontiers in Psychology*, 2018, 9, 504, pp. 1-20.
3. BOODOO, G. M., BRADLEY, C. L., FRONTERA, R. L. et al. A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. In: *Gifted Child Quarterly*, 1989, 33, 3, pp. 110-114.
4. BRODY, L. E., MILLS, C. J. Gifted children with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*, 1997, 30, 2, pp. 282-297.
5. BUICĂ, C. B., POPOVICI, D. V. Being twice exceptional: Gifted students with learning disabilities. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 127, pp. 519-523.
6. COLEMAN, M. R., HARRADINE, C., KING, E. W. Meeting the needs of students who are twice exceptional. In: *Teaching Exceptional Children*, 2005, 38, 1, pp. 5-6.
7. DAVIS, G. A., RIMM, S. B., SIEGLE, D. *Education of the gifted and talented* (ed. a șasea). Harlow: Pearson.
8. EISENBERG, D, EPSTEIN, E. *The discovery and development of giftedness in handicapped children*. Orlando: CEC-TAG National Topical Conference on the Gifted and Talented Child, 1981.
9. FOX, L. H., BRODY, L., TOBIN, D. *Learning disabled/gifted children: Identification and programming*. Austin: PRO-ED, 1983.
10. JOSEPHSON, J., BRAWAND, A., OWINY, R. L. Addressing the „invisible disability”: Supporting students with learning disabilities. In: W. W. MURAWSKI și K. L. SCOTT (coord.). *What really works with exceptional learners*. Thousand Oaks: Corwin, 2017, pp. 188-206.
11. KAUFMAN, S. B. *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
12. KING, E. W. Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. In: *Council for Exceptional Children*, 2005, 28, 1, pp. 16-20.
13. KROCHAK, L. A. RYAN, T. G. The challenge of identifying gifted/learning disabled students. In: *International Journal of Special Education*, 2007, 22, 3, pp. 44-53.
14. LYON, G. R. IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: A position in search of logic and data. In: *Journal of Learning Disabilities*, 1989, 22, pp. 504-506 și 512.
15. MADDOCKS, D. L. S. The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. In: *Gifted Child Quarterly*, 2018, 62, 2, pp. 175-192.
16. MCCOACH, D. B., KEHLE, T. J., BRAY, M. A., SIEGLE, D. Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. In: *Psychology in the Schools*, 2001, 38, 5, pp. 403–411.
17. MONTGOMERY, D. *Gifted & talented children with special educational needs: Double exceptionality*. Londra: David Fulton, 2007.

18. MORRISON, W., RIZZA, M. G. Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students. In: *Journal for the Education of the Gifted*, 2007, 31, 1, pp. 57-76.
19. SCHIFF, M. M., KAUFMAN, A. S., KAUFMAN, N. L. Scatter analysis of WISC-R profiles for learning disabled children with superior intelligence. In: *Journal of Learning Disabilities*, 1981, 14, pp. 400-404.
20. SILVERMAN, L. K. Invisible gifts, invisible handicaps. In: *Roeper Review*, 1989, 12, pp. 37-42.
21. SILVERMAN, L. K. The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. In: K. KAY (coord.). *Uniquely gifted: Identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student*. Gilsum: Avocus, 2000, pp. 153-159.
22. SUTTER, D. P., WOLF, J. S. Issues in the identification and programming of the gifted/learning disabled child. In: *Journal for the Education of the Gifted*, 1987, 10, 3, pp. 227-237.
23. WALDRON, K. A., SAPHIRE, D. G. An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities*, 1990, 23, pp. 491-498.
24. WEBB, N., DIETRICH, A. Gifted and learning disabled: A neuropsychologist's perspective. In: *Gifted Education Communicator*, 2005, 36, pp. 3-4.
25. WHITMORE, J. *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon, 1980.

## ATITUDINEA CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA INTEGRAREA ELEVILOR CU ADHD ÎN ȘCOALA DE MASĂ

**Linca Florentina Ionela**<sup>1,4</sup>,  
**Budisteanu Magdalena**<sup>1,2,3</sup>

<sup>1</sup>Spital Clinic de Psihiatrie "Prof. Dr. Alexandru Obregia" București, România

<sup>2</sup>Institutul Național „Victor Babes” București, România

<sup>3</sup>Universitatea „Titu Maiorescu”, Facultatea de Medicină, București, România

<sup>4</sup>Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Psihopedagogie Specială

### Abstract

*Acest studiu își propune analiza răspunsurilor cadrelor didactice la interviul și la itemii chestionarului ce vizează integrarea școlarului mic cu ADHD în învățământul de masă. Pentru atingerea acestui obiectiv a fost realizat un chestionar și un interviu la care au răspuns 60 de cadre didactice din mediul urban. Rezultatele au relevat faptul că atitudinea cadrelor didactice față de integrarea copiilor cu ADHD în învățământul primar de masă este, de cele mai multe ori, neutră.*

**Cuvinte cheie:** ADHD, integrare, școlar mic, școală de masă, atitudinea cadrelor didactice

### Summary

*This study aims to analyze teachers' responses to the interview and the items of the questionnaire about integration of schoolchildren with ADHD in mainstream education. The results revealed that teachers' attitudes towards the integration of children with ADHD in regular school are often neutral.*

În ultimele decenii, specialiștii în domeniul psihopedagogiei au acordat o atenție deosebită incluziunii copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în școlile de masă. O problemă decisivă este măsura în care ei sunt ajutați să se adapteze, să atingă obiectivele educaționale stabilite și să participe la viața școlară (Pachigar *et al.*, 2011). Cu alte cuvinte, se discută despre modul în care elevilor le poate fi asigurată o educație optimă în concordanță cu capacitățile și nevoile lor, mai ales, datorită faptului că a existat mult timp o concepție greșită conform căreia includerea persoanelor cu nevoi de sprijin în învățământul de masă este doar plasarea lor în clasele de învățământ general (Ince 2012).