

RELEVANȚA ACTIVITĂȚII DE CERCETARE A CADRULUI DIDACTIC VIS-A-VIS DE PERFEȚIONAREA PROFESIONALĂ

THE RELEVANCE OF THE RESEARCH ACTIVITY OF THE TEACHER VIS-A-VIS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*PASCARI Valentina, dr. conf. univ.,
Centrul de Formare Continuă și Leadership*

*PASCARI Valentina, PhD, associate professor,
Center for Continuous Education and Leadership*

ORCID: 0000-0003-4802-5568

CZU: 37.011.33:001.89

DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p104-111

Rezumat: Materialul „Relevanța activității de cercetare a cadrului didactic vis-a-vis de perfecționarea profesională” expune o viziune asupra problematicii activității de cercetare a cadrului didactic în vederea perfecționării profesionale. Sunt analizate diverse abordări cu referire la definirea conceptelor de activitate, cercetare științifică, cercetare pedagogică, activitate de cercetare pedagogică, cercetare creativă. De asemenea sunt examinate unele funcții ale activității de cercetare a cadrului didactic, niveluri de creativitate pedagogică, abilități de cercetare, competența de cercetare. Este dezvăluit specificul activității de cercetare a cadrelor didactice și avantajele ei în vederea perfecționării profesionale.

Cuvinte-cheie: activitate, cercetare științifică, cercetare pedagogică, activitate de cercetare pedagogică, cercetare creativă, competență de cercetare.

Abstract: The article "The relevance of the teaching staff's research activity vis-à-vis of the professional development" presents a vision of the issue of the teaching staff's research activity in view of professional development. Various approaches are analyzed with reference to defining the concepts of activity, scientific research, pedagogical research, pedagogical research activity, creative research. Some functions of the teaching staff's research activity, levels of pedagogical creativity, research skills, research competence are also examined. There is revealed the specifics of the research activity of teaching staff and its advantages for professional development.

Keywords: activity, scientific research, pedagogical research, pedagogical research activity, creative research, research competence.

La ora actuală cadrul didactic din învățământul preuniversitar nu mai ocupă poziție de „transmițător de învățare”, ci este un consilier, un agent motivator, un analist atent al procesului educațional în care este antrenat, și evident, un cercetător [2, p. 8]. Pe de altă parte, problematica dezvoltării personalității cadrului didactic ține de ridicarea nivelului de activism în profesie, de formare a tendinței de dezvoltare personală, inclusiv și de dezvoltare a potențialului științifico-didactic. În acest sens, activitatea de cercetare reprezintă una dintre formele de autoformare și autorealizare profesională a cadrului didactic. Deci, școala contemporană are nevoie de un pedagog cu *viziuni noi* asupra procesului educațional, care *reflectă* asupra activității sale ca un profesionist în domeniul educației, are nevoie de un cadru didactic-cercetător, care ar opera cu metode de realizare a activității investigaționale. Totodată, studiile arată că *educația și știința* nu pot supraviețui separat, iar integrarea științei și educației rămâne a fi un obiectiv major [1, p. 146].

Cercetarea științifică, ca activitate riguroasă și specifică a intelectului cunoscător, este o parte inseparabilă de cunoaștere științifică. Știința și cercetarea se condiționează reciproc, întemeindu-se una pe cealaltă. Cu alte cuvinte, nu poate exista știință fără cercetare, căci cercetarea reprezintă „zona activă” a științelor. Știința și cercetarea sunt un „model de gândire”, gândirea științifică „pune întrebări” și dă „răspunsuri” după anumite reguli metodice [7, p.19-20].

Preocupat de problematica cercetării a cadrului didactic N. Sandford afirma că dacă vrei să cunoști, trebuie să participi în practică la schimbarea realității. („dacă vrei să știi gustul unei pere, trebuie să schimbi para mâncând-o tu însuți“) [Apud 4, p. 150]. Prin urmare, nu putem simți și schimba eficient o realitate din grădiniță/școală, în grupa de copii/clasă dacă „nu-i simțim gustul”; nu suntem pedagogi buni doar dacă implementăm corect documentele de politici educaționale, mai trebuie să și cercetăm.

Dacă ne referim la *cercetarea pedagogică*, atunci observăm că reprezintă un *tip special de cercetare științifică, un proces creativ, critic, dinamic și continuu de cunoaștere*, ce are drept scop explicarea, înțelegerea, optimizarea, inovarea, reformarea și prospectarea activității de instruire și educare. În *perspectivă postmodernă*, ea constituie o activitate de conducere managerială a sistemului și a procesului de învățământ proiectată și realizată în mod special pentru *reglarea – autoreglarea* acțiunii educaționale, respectiv a actului didactic. Ea permite sesizarea unor relații pedagogice noi, relevante în cadrul acțiunii educaționale/didactice, constituind *baza soluțiilor optime de rezolvare a problemelor* care apar la nivelul sistemului și al procesului de învățământ [5, p. 38]. Totodată, cercetarea pedagogică poate fi realizată nu doar *de cercetători științifici, ci și de cadre didactice de la toate nivelele învățământului* [2, p.11]. În acest sens, cercetarea pedagogică se distinge prin demersurile sale rafinate și complexe, este cercetată *educația ca educație*, acest proces antropologic complex fiind abordat de multiple discipline teoretice și aplicative [9, p.15-16].

Tot în această ordine de idei, M. Bocoș oferă sugestii relevante care constituie un impuls însemnat în abordarea problemei cercetării pedagogice. În acest sens, susține autoarea, *cercetarea pedagogică* reprezintă o *strategie de acțiune firească, aflată la îndemână oricărui cadru didactic* și deci ca factor de progres în educație, ca *cea mai operațională componentă a triadei* teorie-cercetare-practică educațională, deoarece are rol de *element strategic*, de liant între celelalte componente ale acesteia, de reglare/autoreglare a sistemului de învățământ și a activității educaționale [2, p. 250]. Ca urmare, cercetătoarea consideră necesare, în acest context, următoarele imperative educaționale:

➤ „asigurarea expansiunii cercetării educaționale, prin transformarea instituțiilor educaționale în autentice laboratoare ale cercetării, ca să se asigure premisele unei relații de complementaritate între teorie, cercetare și practică. Învățământul și cercetarea reclamă aceleași calități și competențe, iar îmbinarea predării cu elemente de investigație personală asigură premisele practicării unei *pedagogii practice mai flexibile și mai creative*; în discutarea profilului profesorului competent, se vorbește tot mai des despre competențele de cercetare și inovare a realității educaționale, care sunt tot mai des solicitate;

➤ promovarea ideii că cercetarea poate fi organizată de către orice cadru didactic, ca aceasta să constituie o componentă firească a practicilor educative. E clar că se elimină astfel ruptura dintre practicienii și cercetătorii din domeniu, iar cercetarea să constituie o dimensiune firească a practicilor educative;

➤ stimularea cooperării dintre toate cadrele didactice, alcătuirea de echipe de cercetători cu profile de pregătire diferite, de obicei de tip interdisciplinar, care să îi ajute „să își clarifice și extindă ideile prin dialog“ [ibidem, p. 254-255].

Prin urmare, încurajarea activității de cercetare a cadrelor didactice reprezintă o prioritate pentru decidenții din domeniul învățământului preuniversitar, deoarece doar astfel, cadrele didactice ar putea identifica căi coerente de rezolvare a situațiilor-problemă cu care se confruntă. Reconfigurarea însăși a modului în care sunt abordate nevoile educaționale ale copiilor/elevilor poate fi de asemenea definitivă pentru o linie de cercetare științifică aplicativă.

Pentru a determina locul și rolul activității de cercetare ca componentă în structura activității cadrului didactic, este necesar să ne referim la conceptul de *activitate pedagogică* și să luăm în considerare esența și structura acestuia. Prin, *activitate pedagogică* se presupune activitatea care crează condiții de *autodezvoltare* și *autoînvățare* a subiecților procesului de învățământ. Ca urmare, activitatea pedagogică reprezintă un sistem complex, compusă din mai multe activități, fiecare dintre ele, conform *teoriei activității* lui A. H. Леонтьев, este compusă din scop, motive, acțiuni și finalități [15, p. 89]. Prin urmare, una dintre caracteristicile activității pedagogice este polifuncționalitatea acesteia.

În această sferă de preocupări, trebuie să menționăm că unii autori identifică mai multe *funcții* ale *activității didactice*. Printre acestea, distingem [16, p. 123]:

- de diagnosticare;
- constructivă de proiectare;
- organizatorică;
- de orientare prognostică;
- de comunicare-stimulare;
- analitică de apreciere;
- de cercetare creativă.

Referindu-se la funcția de *cercetare creativă*, autorii constată că aceasta presupune abordarea științifică în raport cu diverse fenomene pedagogice, capacitatea de a realiza investigații științifice, prin valorificarea diverselor metode, inclusiv, analiza și generalizarea propriei experiențe și experiența colegilor. Mai mult decât atât, autorii examinează activitatea creativă a cadrului didactic ca bază a activității de cercetare și ca una dintre calitățile personale ale acestuia, imperios necesară activității de cercetare.

Prin urmare, dacă activitatea de cercetare a cadrului didactic vizează înțelegerea și rezolvarea problemelor care apar constant în procesul pedagogic, precum și care implică crearea elementelor noi, diferit de cel deja existente, inclusiv în lumea interioară a subiectului activității, atunci această activitate poate fi clasificată drept *creativă*. Tot aici putem concluziona, că activitatea de cercetare ca componentă a activității pedagogice este parte a activității de *cercetare creativă* a cadrului

didactic, care finalizează cu producerea de noi materiale și valori spirituale, având semnificație socială. Cu alte cuvinte, în cadrul activității de creație a cadrului didactic, există întotdeauna componenta de cercetare.

Totodată, nu numai un om de știință, ci și fiecare cadru didactic-practician ar trebui să poată oferi o descriere științifică a acțiunilor sale pedagogice și o argumentare la nivel de fenomen. Diferența dintre un cadru didactic (practician) și un om de știință (teoretician) constă în faptul că profesorul nu studiază doar un proces sau altul, un fenomen, dar îl implementează și în practică, este creatorul ideii sale. Însă, pentru a include un cadru didactic în activitatea de cercetare este necesară *pregătirea sa specială* [14, p. 59].

În funcție de structura activității pedagogice creative, unii autori disting patru niveluri de creativitate pedagogică [13, p. 76]:

- nivelul reproductiv - reproducerea recomandărilor gata făcute, însușirea a ceea ce a fost creat de alții;
- nivelul de optimizare, caracterizat printr-o alegere pricepută și o combinație adecvată de metode și forme de învățare cunoscute;
- nivelul euristic a noului, îmbogățirea informației pe care o deține cu propriile constatări;
- nivel de cercetare, când pedagogul el însuși produce idei și structurează procesul pedagogic, creează noi modalități de activitate pedagogică, corespunzătoare personalității sale creatoare.

Dacă pătrundem în esența activității de cercetare, trebuie să menționăm că se manifestă ca o formă de organizare a procesului de învățământ, ca o activitate care vizează obținerea de noi cunoștințe și o bază structurală pentru formarea experienței de cercetare. În consecință, scopul activității de cercetare nu este doar rezultatul final, ci și procesul în sine, în cadrul căruia se formează experiența de cercetare, ca achiziție personală.

Cu referire la *activitatea de cercetare*, unii autori o definesc ca pe o activitate *intelectual-creativă*, care apare ca urmare a funcționalității mecanismului de căutare și edificată în baza comportamentului de investigare. Deci, *activitatea de cercetare* presupune realizarea unor sarcini creative și de cercetare [11, p. 126].

La acest nivel analitic, trebuie să menționăm, că pentru a desfășura o activitate de cercetare, cadrul didactic are nevoie de *abilități* adecvate. Prin abilități de cercetare unii autori înțeleg anumite caracteristici individuale ale personalității, care reprezintă condiții subiective pentru realizarea cu succes a activității de cercetare. În acest sens, este propusă o structură a abilităților de cercetare, un complex din trei componente relativ autonome [17, p. 158]:

1. activismul cognitiv, care se caracterizează prin componenta motivațională a abilităților de cercetare;
2. gândire divergentă, caracterizată prin productivitate, flexibilitatea gândirii, originalitate, capacitatea de a dezvolta ideea ca răspuns la o situație problemă;
3. gândirea convergentă, care este strâns legată de capacitatea de a rezolva o problemă bazată pe analiză și sinteză, care reprezintă esența algoritmilor logici.

În această sferă de preocupări remarcăm, de asemenea, că o cercetare presupune *autonomie* în activitatea cadrului didactic, care implică libertatea alegerii modului de desfășurare a acțiunii, bazat pe propria cunoaștere și experiență [10, p. 82]. Deschiderea cadrului didactic către activitatea de cercetare angajează capacitatea acestuia de a *autoconștientiza* potențialul intelectual și profesional, a creșterii pe plan cognitiv, a acțiunilor ce l-au determinat să progreseze și a celor ce l-au împiedicat să o facă reprezintă competențe metacognitive necesare cadrului didactic pentru reușita personală, fiind, totodată, și caracteristicile unui *cercetător științific* [3, pp. 2-4]. Prin urmare, conștientizarea propriei dezvoltări determină cadrul didactic să creeze și să investigheze; să își verifice în permanență convingerile, atitudinile și comportamentul, motivele dificultăților cu care se confruntă. Doar *reflecția profesională și personală*, poate asigura condiții pentru succesul în *cariera didactică*.

Cu toate acestea, nu orice cadru didactic poate realiza o activitate de cercetare. Un pedagog eficient este un practicant reflexiv și un cercetător care este dispus să accepte și să producă schimbarea, el este capabil să promoveze o pedagogie de tip reflexiv – interactiv. Ca urmare, gândirea sa reflexivă contribuie la îmbunătățirea performanțelor obținute în procesul instruirii și la creșterea eficienței acestuia. Utilizarea strategiilor reflexive și metacognitive asupra practicilor educative „*înseamnă mai mult decât o predare reflexivă, înseamnă cercetare pedagogică*; profesorul reflexiv este curios, își pune întrebări, iar cercetarea pedagogică începe tocmai de la punerea de întrebări, căci profesorul cercetător *intervine conștient* în derularea proceselor educaționale” [2, p. 256].

De cele mai dese ori conceptul *reflecție* este utilizat în mod activ pentru a justifica și rezolva multe probleme din domeniul științelor educației, cum ar fi: metodologice; organizarea cercetărilor interdisciplinare; elaborarea instrumentelor de studiu etc. Pe lângă funcția retrospectivă tradițională a reflecției (analiza critică, argumentarea logică, sistematizarea generalizată a cunoștințelor acumulate de știință etc), se realizează și funcția sa constructivă, creatoare, care se caracterizează prin dezvoltarea pozitivă a valorilor, obiectivelor, programelor și mijloacelor activității științifice în sine, în care sunt dobândite aceste cunoștințe. Cunoașterea este rezultatul profesionalismului cadrului didactic în activitatea sa reflexivă și implică diferite aspecte, inclusiv cea de cercetare.

Potrivit lui J. Dewey, *pedagogul reflexiv* trebuie să cunoască aspectele științifico-profesionale ale activității pedagogice; să analizeze experiența activității sale practice; să prognozeze consecințele acțiunilor profesionale și să analizeze situația pedagogică ca parte integrantă a unui context social larg [6, p. 145]. Așadar, a reflecta înseamnă a depăși rutina zilnică și succesiunile obișnuite de acțiuni. Aceasta implică flexibilitate, autoevaluare, creativitate și conștientizare.

Din cele expuse mai sus, este evident faptul că un cadru didactic reflexiv examinează și încearcă să rezolve problemele din clasă; este implicat în eforturile de schimbare școlară; construiește un program de intervenție pentru planificarea și monitorizarea activităților elevilor; își asumă responsabilitatea pentru *dezvoltare profesională*.

Preocupați de problematica standardelor de formare inițială un grup de cercetători (VI. Guțu, E. Muraru, O. Dandara) pledează pentru șase competențe, pe care trebuie să le posedă un absolvent universitar, una dintre care este *competența de cercetare* [8].

În acest context de referință este important să menționăm că activitatea de cercetare reprezintă una dintre competențele profesionale ale cadrului didactic. Cele mai importante competențe de cercetare pot fi structurate astfel [12, p. 68]:

- capacitatea de a observa procesul pedagogic, de a „vedea” problemele care necesită un studiu profund și soluționarea acestora;
- capacitatea de a înainta și formula supoziții în caz de apariție a unei situații-problemă;
- capacitatea de a lucra cu resursele bibliografice științifice, examinarea în mod critic, de a-și exprima punctul de vedere personal;
- capacitatea de a-și fundamenta în mod semnificativ punctul de vedere;
- capacitatea de a valorifica bunele practici ale colegilor, de a le aborda în mod creativ și a le fructifica în experiența personală.

Toate componentele de mai sus sunt strâns legate între ele în structura integrală a personalității cadrului didactic, formând baza activismului creativ a pedagogului-cercetător.

Pe coordonate similare se înscriu și opiniile altor autori, care susțin că *competența de investigare* este una dintre competențele profesionale ale cadrului didactic, care urmărește, prioritar, optimizarea procesului educațional. Activitatea profesorului poate fi considerată o microcercetare pedagogică, deoarece realizarea unui proiect didactic al lecției parcurge toate etapele unei cercetări pedagogice: 1. *Etapa organizare* – elaborarea proiectului didactic al lecției: determinarea temei, precizarea problemei, definirea obiectivelor; 2. *Etapa desfășurare* – reprezintă scenariul lecției, care cuprinde realizarea obiectivelor stabilite prin activități de formare a elevilor, utilizând metode, procedee, materiale didactice adecvate; 3. *Etapa finalizare* – include evaluarea activităților desfășurate în cadrul lecției în vederea determinării eficienței acestora în formarea personalității elevului [3, pp. 2-4].

Prin urmare, competența de cercetare a cadrului didactic necesită organizare riguroasă a activității de cercetare, având la bază principiile cunoașterii științifice, principiile pedagogice și psihologice ale cunoașterii. Mai mult decât atât, competența de cercetare condiționează elaborarea de soluții la problemele din cadrul procesului educațional, ținând cont de exigențele personale ale cadrului didactic și ale elevului. În acest sens, rezultatele cercetărilor științifice, pe de o parte și transformările ce se produc în școală, pe de altă parte, determină cadrul didactic de a-și reorienta activitățile către noi valori pedagogice adecvate specificului cercetării, de a se adapta la inovațiile pedagogice.

Pe această bază, putem concluziona că la ora actuală, școala are tot mai multă nevoie de cercetare pedagogică. Este imperios nevoie de un tip de cercetare care să trateze în mod inovator problemele din școală. Eficacitatea activității de cercetare a cadrului didactic este posibilă doar în rezultatul creșterii nivelului de pregătire teoretică, a abilităților de cunoaștere, capacitatea de a face unele prognoze, de a implementa unele rezultate.

Sintetizând reflecțiile expuse în prezentul demers putem extrage următoarele **concluzii**:

- abordarea problematicii *activității de cercetare a cadrului didactic* în termeni predictivi în contextul cercetării științifice, reprezintă o provocare cu multiple implicații atât sub aspect teoretic, metodologic, cât și practic-acțional;
- activitatea de cercetare este parte integrantă a activității pedagogice a cadrului didactic, asigurând organizarea tuturor celorlalte tipuri de activități;
- activitatea de cercetare influențează dezvoltarea competenței profesionale a cadrului didactic și exercită funcția de intermediar al acestei dezvoltări;
- activitatea de cercetare contribuie la formarea profesională a cadrului didactic ca subiect activ al propriei dezvoltări;

BIBLIOGRAFIE

1. Alexeeva S., Cujbă R. Integrarea științei și educației – baza dezvoltării societății cunoașterii. În: Probleme actuale ale organizării și autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova. Ch.: Tipografia Reclama, 2011. ISBN 978-9975-105-52-1.
2. Bocoș M. Teoria și practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003
3. Botgros I. Cadrul didactic – un cercetător științific al activității educaționale personale. In: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională, 2014, Nr. 2 (84), pp. 2-4. ISSN 1810-6455.
4. Chelcea S. Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative" și calitativze. București: Editura Economic, 2001. ISBN 973-590—451-9.
5. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Litera, 2000. ISBN 973-30-5130-6.
6. Dewey, John. Fundamente pentru o știință a educației/ Selecția textelor, trad. V. Nicolescu, București: EDP, 1992. 366 p. ISBN 973-30-1125-5.
7. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării științifice. Iași: Polirom, 2007. ISBN 9789734604104.
8. Guțu Vl. et al. Integrarea științei și a învățământului superior. Concepții. Orientări. Strategii. Chișinău: CEP USM, 2007.
9. Popa N., Antonesei L., Labăr A. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom, 2009. ISBN 978-973-46-1279-6.
10. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura „Polirom”, 2002, 248. ISBN: 973-681-106-9.
11. Robinson V. Problem – based methodology research for the improvement of practice. Pergamon: PRESSS, Oxford, 1993, 276 p. ISBN 0080419259.
12. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издат. центр «Академия», 2010, 176 с. ISBN 078-5-7695-7053-7.
13. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика. Учеб. пособие/ В.В. Краевский, В.М. Полонский. Под ред. П.И. Пидкасистого. -М.; Волгоград: Перемена, 2001. -323 с.: табл. - ISBN 5-88234-522-7.
14. Кан-Калик, В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика, 1990.- 144 с. ISBN 5-7155-0293-4.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность (Классическая учебная книга). / А. Н. Леонтьев. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с. ISBN 5-89357-153-3.
16. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. — М.: Педагогическое общество России, 2002. 268 с. ISBN 5-93134-149-8.

17. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с. ISBN 5-9853428-0-8.

REPERE TEORETICO-METODOLOGICE DE VALORIFICARE A INTELIGENȚEI SPAȚIALE ÎN CADRUL STUDIERII ELEMENTELOR INTUITIVE DE GEOMETRIE ÎN CLASLE PRIMARE

THEORETICAL-METHODOLOGICAL MARKERS FOR VALUATION OF SPATIAL INTELLIGENCE IN THE FRAMEWORK OF STUDYING THE INTUITIVE ELEMENTS OF GEOMETRY IN PRIMARY CLASSES

*SAVIN Elena, învățătoare,
IP Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, mun. Chișinău*

*SAVIN Elena, teacher,
IP Theoretical High School "Onisifor Ghibu", Chisinau*

ORCID ID: 0000-0002-1212-9413

CZU: 373.3.016:514

DOI: 10.46727/c.09-12-2022.p111-120

Rezumat: Prin predarea-învățarea elementelor intuitive de geometrie în clasele primare contribuim la formarea la elevi a unor reprezentări spațiale, la dezvoltarea gândirii logice, a raționamentului. În acest articol sunt elucidate reperele teoretico-metodologice de valorificare a inteligenței spațiale la elevi și este evidențiat aspectul metodologic de predare-învățare a elementelor intuitive de geometrie în clasele primare.

Cuvinte cheie: intelegență, intelegență spațială, elemente intuitive, probleme de geometrie, repere metodologice, clase primare.

Abstract: By teaching-learning the intuitive elements of geometry in the primary classes, we contribute to the formation of spatial representations in students, to the development of logical thinking and reasoning. In this article, the theoretical-methodological benchmarks for capitalizing on students' spatial intelligence are elucidated and the methodological aspect of teaching-learning the intuitive elements of geometry in primary classes is highlighted.

Keywords: intelligence, spatial intelligence, intuitive elements, geometry problems, methodological benchmarks, primary classes.

Studiul inteligenței este unul dintre cele mai largi și mai importante domenii din cadrul psihologiei. Datorită complexității fenomenului există multe teorii în acest sens, care variază atât prin natura lor, modul în care poate fi dezvoltat, fie zonele pe care le afectează. De-a lungul istoriei psihologiei, diferiți autori s-au concentrat pe diferite domenii pentru a încerca să determine ce este exact inteligența [9].

De obicei, în plus, persoanele cu inteligență mai mare decât media tind să fie mai puțin influențate de opiniile altora. Acest lucru îi determină să fie destul de individualiști și să aibă propriile lor credințe, puncte de vedere și moduri de a vedea lucrurile.