

CZU: 37.015.3+159.922.7

DOI: 10.36120/2587-3636.v23i1.26-35

PROBLEMA RELAȚIEI: INTELECT - DOTARE INTELECTUALĂ - PREDISPOZIȚII NATURALE - APTITUDINI PERSONALE

Marcel TELEUCĂ, conf. univ. dr., UST, prof. LT „Orizont”, Chișinău

<https://orcid.org/0000-0003-1730-5284>

Petru JELESCU, prof. univ. dr. hab., UPS „Ion Creangă”, Chișinău

<https://orcid.org/0000-0002-3535-0524>

Rezumat. Paradoxal, dar cu cât inteligența artificială pătrunde tot mai mult în tainele inteligenței naturale, umane, în viața și activitatea noastră, imitând-o și etalând-o, cu atât mai necunoscut și enigmatic rămâne a fi intelectul uman, dotarea noastră intelectuală, aptitudinile, predispozițiile etc. Cum relaționează toate acestea între ele în mod real, ontic, dar și categorial, științific? Aceasta e marea problemă la care se încearcă, cât de cât, a răspunde în acest scund articol.

Cuvinte-cheie: intelect, dotare intelectuală, predispoziții naturale, aptitudini, corelare.

THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP: INTELLECT - INTELLECTUAL ENDOWMENT – NATURAL PREDISPOSITIONS - PERSONAL SKILLS

Summary. Paradoxically, but the more artificial intelligence penetrates the mysteries of natural, human intelligence, in our life and activity, imitating and displaying it, the more unknown and enigmatic remains the human intellect, our intellectual endowment, our skills, predispositions etc. How does all this relate to each other in a real, ontic, but also categorical, scientific way? This is the big question that we try to answer in this short article.

Key-words: intellect, intellectual endowment, natural predispositions, skills, correlation.

În limba română, dar nu numai, noțiunea de intelect este polisemantică. Într-un sens, „*intelect*” înseamnă gândire, judecată, minte, rațiune, spirit [1]. În alt sens, „*intelect*” semnifică înțelegere [ibidem]. În al treilea sens, „*intelect*” are înțelesul de deșteptăciune, inteligență, pricepere [ibidem].

În dicționarul de psihologie, Paul Popescu-Neveanu scrie că acest concept este de ordin „generic cu semnificații variate utilizat pentru a desemna totalitatea funcțiilor mentale centrate în jurul gândirii abstracte și logice, capacitatea de a gândi, de a opera cu noțiuni” [5, p. 361]. Prin „*intelect*”, se arată în „Психология: словарь”, se subînțelege „structura relativ stabilă a capacităților mintale a individului” [28, c. 142]. Tot aici se menționează că „Într-un șir de concepții psihologice intelectul este identificat cu un sistem de *operații* mentale, cu stilul și strategia de rezolvare a *problemelor*, cu eficacitatea tratării individuale a *situației* ce necesită un activism cognitiv, cu *stilul cognitiv* ș. a.” [ibidem].

Așadar, pe parcursul istoriei, *intelectul* ca noțiune a fost și este tratat diferit, lucru deloc ușor de aplicat în cercetările științifice și de găsit un numitor comun. Faptul în cauză se referă și la *dotarea* intelectuală.

Vorbind despre importanța dotării intelectuale, despre copiii dotați și supradotați, la timpul său Л.С. Выготский scria: „...Nici într-un caz nu avem dreptul să subestimăm

„natura” copilului care se manifestă în particularitățile activității nervoase superioare, temperament, aptitudini, etc. ... Numai ținând cont de aceste însușiri individuale vom reuși să organizăm corect procesul de educație a copilului care ar asigura pe deplin dezvoltarea acestuia, dezvoltarea predispozițiilor, premiselor și aptitudinilor pe care anume el le posedă” [13, c. 345-349].

В.А. Крутецкий, unul dintre cercetătorii consacrați în domeniul studierii psihologiei aptitudinilor matematice ale elevilor, menționa că s-a ciocnit cu mari dificultăți în investigarea aptitudinilor, în general, a celor matematice, în particular, dar și a intelectului, a dotării intelectuale, a dotării intelectuale la matematică etc. și că asemenea studii sunt încă puține la număr [19, c. 4]. Autorul considera că, concomitent cu lucrul sistematic în vederea dezvoltării interesului și înclinațiilor spre matematică la toți elevii, trebuie acordată o atenție deosebită elevilor care manifestă capacități superioare la matematică și de organizat cu ei o activitate specială, orientată spre dezvoltarea în continuare a acestor capacități [ibidem, p. 9].

Făcând referință la multiple cercetări ale psihologilor americani asupra copiilor dotați, В.А. Крутецкий arată că acestea prezintă un material interesant, dar care necesită o interpretare corectă [ibidem, p. 14]. Pentru ilustrație, el face referință la investigația lui Т.Е. Newland „*A critique of research on the gifted*”, care a făcut o trecere critică în revistă a cercetării copiilor dotați din SUA, arătând, drept urmare, lipsa de unitate, lipsa unei opinii univoce în studiile efectuate, lipsa caracterului unitar și stricteții terminologice, banalitate în metodele și procedeele de cercetare aplicate, date neautentice, lipsa într-un șir de cazuri a unei baze psihologice serioase, lipsa descrierii exacte [44], [19, c. 14].

În psihologia sovietică, scrie В.А. Крутецкий, rămâne complexă și nesoluționată până la sfârșit întrebarea despre raportul dintre dotarea generală și specială [19, c. 8]. El arată că Б. М. Теплов, bunăoară, era tentat să nege însăși noțiunea de dotare generală, fără referire la o activitate concretă, presupunând că în această noțiune este ceva înrudit cu noțiunea de inteligență generală, despre care se vorbește în occident [37]. С. Л. Рубинштейн, continuă В.А. Крутецкий, menționa just, că dotarea generală și cea specială nu trebuie opuse una alteia, deoarece prezența dotării speciale lasă o amprentă anumită asupra dotării generale, iar prezența dotării generale influențează asupra caracterului dotării speciale [31, c. 537-538]. Б. Г. Афаньев a indicat la faptul că trebuie de deosebit dezvoltare generală și dezvoltare specială, corespunzător, *capacități generale* și *capacități speciale* [9], [8]. Fiecare din aceste noțiuni este legitimă, ambele categorii corespunzătoare sunt într-o legătură reciprocă [ibidem]. Б. Г. Афаньев subliniază rolul dezvoltării generale în devenirea aptitudinilor speciale [ibidem].

В.А. Крутецкий, la rândul său, menționează că trecerea detaliată în revistă a acestei probleme nu face parte din obiectivele trasate de el în lucrarea dată [19, c. 82]. Autorul, totuși, se dă periodic cu părerea. Astfel, aptitudinile matematice, în viziunea lui, reprezintă

o formațiune psihică complexă, constituită din multiple componente, care „sunt strâns legate între ele, influențează unele asupra altora și formează, în totalitatea lor, un sistem unic, manifestarea căruia noi o numim convențional *sindromul dotării matematice* (un șir de indicatori interconectați ce caracterizează fenomenul psihic corespunzător)” [19, c. 93. 432]. В.А. Крутецкий comentează că în anii 40-50 ai secolului XX termenul „dotare” avea un circuit larg în psihologia sovietică. În particular, făcând referință la Б. М. Теплов, В.А. Крутецкий scrie că în lucrările sale acesta arăta convingător că pentru realizarea oricărei activități cât de cât complexe e necesară nu doar o singură capacitate, ci un șir întreg de capacități [34], [35], [37], [36]. Б. М. Теплов numea dotare către activitate o combinație calitativă deosebită a capacităților, de care depinde posibilitatea executării cu succes a activității [ibidem]. Ulterior însă, arată В.А. Крутецкий, Б. М. Теплов prin termenul „dotare” a început să însemne o cu totul altă noțiune: un ansamblu de predispoziții naturale către activitatea dată [ibidem]. După cum arăta el însuși, scrie В.А. Крутецкий, unica considerație în favoarea însemnării prin termenul „dotare” a unui ansamblu de predispoziții naturale este semnificația directă a cuvântului rusesc „одарённость” („înzestrare - „dar”, adică ceea ce este dat de la naștere) [ibidem]. Apoi, după Теплов, constată В.А. Крутецкий, și alți autori de manuale, materiale didactice au acceptat terminologia nouă. De exemplu, П.А. Рудик prin termenul „dotare” însemna „particularitățile înnăscute, care sunt predispozițiile dezvoltării aptitudinilor” [32, c. 397]. П.И. Иванов prin „dotare” înțelegea „particularități date de la naștere care, dezvoltându-se, se manifestă prin aptitudini” [16, c. 423]. Н.Д.Левитов susținea că „dotarea” constituie „fondul natural al aptitudinilor, care reprezintă niște predispoziții anatomo-fiziologice” [21, c. 82].

În viziunea lui В.А. Крутецкий, la etapa dată de dezvoltare a psihologiei, după cum consideră el, termenul „dotare” cu ultima lui semnificație în majoritatea cazurilor, deocamdată încă este lipsit de un conținut real [19, c. 93]. Noi încă nu știm, scria В.А. Крутецкий la timpul respectiv, ce particularități anatomo-fiziologice concrete sunt predispoziții ale aptitudinilor matematice și de aceea termenul „dotare” (în sens de predispoziții) este deocamdată fără de conținut [ibidem]. Din această cauză, opinează autorul, unii psihologi leningrădeni de frunte, în general, au o atitudine negativă față de noțiunea *predispoziții* în sensul ei anatomo-fiziologic, afirmând că această noțiune este „doar o presupunere logică...o camuflare verbală a unor cauze necunoscute” [18]. De aceea, ca autor, В.А. Крутецкий consideră rațional întoarcerea la semnificația anterioară a termenului „dotare” [19, c. 94]. În felul acesta, autorul, adică В.А. Крутецкий, numește *dotare matematică* „o combinație calitativă specifică a aptitudinilor matematice, care deschide posibilitatea executării cu succes a activității matematice (sau, având în vedere elevii, posibilitatea însușirii creative a disciplinei respective)” [ibidem]. Deci, pentru a studia *aptitudinile* matematice, В.А. Крутецкий consideră că mai întâi trebuie de cercetat structura *dotării* matematice a elevilor ca însușire integrală a inteligenței, care apoi trebuie

descompusă în părțile ei componente și de stabilit, care sunt particularitățile prin care se caracterizează activitatea mintală a elevilor capabili la matematică în procesul rezolvării de către ei a diferitor probleme matematice [ibidem, p. 95]. Aceasta a fost logica și calea pe care a urmat-o В.А. Крутецкий în studierea psihologică a aptitudinilor matematice ale elevilor.

În psihologia sovietică, în favoarea necesității condițiilor interne și externe care contribuie la apariția aptitudinilor au pledat academicienii А. Н. Леонтьев și А.Р. Лурия [23, c. 13 – 21], [24, c. 4 – 33]. Ei menționau că aptitudinile nu se conțin în predispoziții și că în ontogeneză ele nu se manifestă, ci se formează [ibidem]. Predispoziția nu e o aptitudine potențială, iar aptitudinea nu e o predispoziție în dezvoltare, deoarece particularitatea anatomo-fiziologică nu poate să se dezvolte în particularitate psihică nici într-un fel de condiții, susțin autorii [ibidem].

Л. А. Венгер considera că aptitudinile, suficiente pentru însușirea tuturor disciplinelor din programa școlară, a muncii productive creative în diverse domenii (dacă și nu în toate) ale producerii, științei, artei, pot fi formate la fiecare copil sănătos [11]. Iată de ce putem afirma, conchide autorul, că un anumit nivel al aptitudinilor matematice este caracteristic fiecărui elev [ibidem].

O anumită abordare a noțiunii de aptitudini au propus la finele sec. XX Е. П. Ильин, В. Д. Шадриков ș. a., pe care au numit-o abordare *functional-genetică* și prin care recunosc condiționarea genetică, înnăscută a aptitudinilor [17], [38]. Bunăoară, В. Д. Шадриков definește aptitudinile ca însușiri ale sistemelor funcționale ce realizează unele funcții psihice separate care au o măsură individuală de expresie și care se manifestă în asimilarea și realizarea cu succes și calitativă specifică a unor funcții psihice separate [38].

La etapa actuală, una dintre programele instruirii copiilor dotați este cea elaborată de J. S. Renzulli [45, p. 53 – 92], [30, c. 214 – 243]. Dotarea, potrivit modelului Renzulli, reprezintă o combinație a trei componente de bază, care, fiind reprezentate prin cercuri, se intersectează între ele: a capacităților intelectuale, a creativității și a motivației (inclusiv în problemă).

Acest model a fost desăvârșit de către J. F. Feldhusen, care a adăugat la modelul J. S. Renzulli Eu-concepția pozitivă [41, p. 15 – 21]. Concepția cognitivă a lui J. F. Feldhusen subliniază rolul activ al elevului ca cercetător al lumii înconjurătoare și al său în ea, în această lume.

E de menționat că pentru prima dată dotarea intelectuală a fost diferențiată de către psihologul american Howard Gardner. În conformitate cu teoria despre inteligențele multiple (MI), oamenii au mai multe moduri de prelucrare a informațiilor, iar aceste moduri sunt relativ independente unele de altele [42], [43], [14]. Teoria a apărut ca rezultat al criticii adusă teoriei inteligenței standard (SI), care subliniază corelația dintre abilități, precum și măsurări tradiționale, cum ar fi testele de IQ, care, de obicei, sunt doar pentru

abilități lingvistice, logice și spațiale [ibidem]. Din 1999, Gardner a identificat opt inteligențe: lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, corporală/kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă [8]. Gardner și colegii au avut în vedere și alte două inteligențe, existențiale și pedagogice [9] [10]. Mulți profesori, administratori școlari și educatori speciali s-au inspirat din teoria lui Gardner despre inteligențele multiple, deoarece a permis ideea că există mai mult de o modalitate de a defini intelectul unei persoane [11]. Definiția lui Gardner de inteligență a fost întâmpinată și de anumite critici în cercurile de educație [12], precum și în domeniul psihologiei. Poate cea mai puternică și mai durabilă critică a teoriei sale despre inteligențele multiple se concentrează asupra lipsei ei de dovezi empirice, o mare parte din care indică un singur construct de inteligență numit „g” [13]. Gardner răspunde că teoria sa se bazează în totalitate pe dovezi aplicate, spre deosebire de dovezi experimentale, deoarece nu crede că probele experimentale sunt adecvate pentru o sinteză teoretică [14], [15]. Teoria lui Gardner asupra inteligențelor multiple poate fi concepută atât ca o plecare cât și ca o continuare a lucrării secolului trecut pe tema inteligenței umane [ibidem]. Tipurile de inteligență evidențiate de Gardner sunt analoage tipurilor de dotare intelectuală, recunoscute astăzi în psihologie.

Robert J. Sternberg, psiholog american, a elaborat teoria triarhică a inteligenței, constituită din inteligența analitică (capacitatea de a finaliza sarcini academice, de rezolvare a problemelor bine definite, care au doar un singur răspuns corect, cum ar fi cele utilizate în testele tradiționale de inteligență), inteligența creativă/sintetică (capacitatea de a face față cu succes situațiilor noi și neobișnuite, bazându-se pe cunoștințele și abilitățile existente) și inteligența practică (capacitatea de adaptare la viața de zi cu zi, bazându-se pe cunoștințele și abilitățile existente, care permit unei persoane să înțeleagă ce trebuie de făcut într-un cadru specific și apoi să facă [47], [33, c. 54 – 61], [48]. Sternberg presupunea că dotarea intelectuală nu este monolitică, ci poate să se manifeste în mod diferit pe contul diferitor combinații a subsistemelor evidențiate.

În afara capacităților generale și speciale, a motivației ca factor non-intelectual, A. J. Tannenbaum a inclus în modelul structurii dotării și factorul de mediu [49], [50, p. 21-52].

C. W. Taylor, B. Clark, J. C. Stanley și alți cercetători americani au încercat să elucideze particularitățile dotării academice, evidențiind-o ca pe o înclinație deosebită spre un domeniu al cunoașterii științifice [51, p. 187 – 198], [40], [46, p. 119 – 138]. B. Clark a întocmit lista caracteristicilor distinctive ale copiilor dotați, a trebuințelor și posibilelor probleme ale acestora, care pot apărea ca rezultat al manifestării dotării. Cercetările au arătat că receptivitatea copiilor dotați intelectual față de neobișnuit, interesul pentru rezolvarea de probleme, pentru stabilirea de conexiuni cauză-efect, măiestria lor analitică pot să existe deopotrivă cu unele caracteristici negative [40].

În lucrările cercetătorilor de peste hotare, deci, idea principală care se desprinde constă în faptul că sunt necesare elaborarea și realizarea unor programe speciale de instruire

a copiilor și elevilor dotați. Faptul în cauză condiționează necesitatea adoptării unei abordări de dezvoltare pe termen lung față de comportamentul dotat, în special față de cel creativ. După cum menționează H.X. Агаханов, studierea proceselor de instruire și gândire ce decurg la un nivel înalt vor putea pune la dispoziție datele necesare pentru recunoașterea, susținerea și actualizarea aptitudinilor [7, c. 24].

În Federația Rusă, generalizând tratările și cercetările *dotării* ca noțiune în baza tezelor teoretice ale psihologiei din țară, a fost exprimată o poziție unificată a specialiștilor cu privire la psihologia dotării, care și-a găsit reflectia în „Рабочая концепция одарённости”/„Conceptia de lucru a dotării”, la care au colaborat Д.Б. Богоявленская (red. resp.), В.Д. Шадриков (red. șt.), Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, И.И. Ильясов, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, В.И. Панов, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич. [29]. Scopul acestei concepții este de a „elucida noțiunea de dotare în baza tezelor teoretice ale psihologiei *naționale* (subl. noastră – M.T., P.J.) cât și definirea principiilor de bază în vederea soluționării sarcinilor evidențierii, *instruirii* (subl. ne aparține – M.T., P.J.) și dezvoltării copiilor dotați”. În această concepție unificată „dotarea este tratată ca o calitate de sistem ce caracterizează psihicul copilului în ansamblu”. În concepția dată se accentuează că „Anume personalitatea, orientarea ei, sistemul de valori duc după sine dezvoltarea aptitudinilor și determină cum va fi realizat potențialul ei”. „O asemenea abordare stabilește ca prioritară sarcina de a educa, dar nu pur și simplu de a instrui copilul dotat. În aceasta și constă orientarea umanistă a „Conceptiei”, în care o atenție sporită este acordată atitudinii grijului față de copilul dotat ce presupune înțelegerea nu numai a priorităților, dar și a dificultăților pe care le conține în sine dotarea lui” [ibidem].

Dacă e să analizăm această concepție în linii mari și în ansamblul ei, dar, totodată, și din punctul de vedere al esenței, atunci trebuie să observăm că dezvoltarea aptitudinilor și realizarea potențialului copilului sunt condiționate, după cum e scris, de personalitatea lui, de orientarea și sistemul lui de valori. În viziunea noastră, aceasta e corect, dar numai parțial, deoarece în concepția dată este marcat doar copilul, persoana lui, nu însă și adultul, semenii etc. cu care el interacționează. Cu alte cuvinte, este respectată condiția necesară, dar nu și cea suficientă, întrucât dezvoltarea aptitudinilor și realizarea potențialului copilului depind nu numai de el însuși, personal, dar și de cei cu care el interacționează, colaborează. Or, procesul educațional este unul bilateral și nu unilateral.

Tot în această concepție putem constata unele contradicții. În ea, de exemplu, e scris că prioritară „este sarcina de a educa, dar nu pur și simplu de a instrui copilul dotat”. În *scopul* concepției însă este stipulată doar sarcina de a instrui copii dotați, nu și de a-i educa.

La începutul acestei concepții este menționat că scopul ei este de a elucida noțiunea de dotare, de a defini principiile de bază în vederea soluționării sarcinilor evidențierii,

instruirii și dezvoltării copiilor dotați „în baza tezelor teoretice ale psihologiei naționale”. Vom constata însă că aceste idei au fost formulate anterior în psihologia occidentală.

Faptul în cauză se vede și din cercetarea lui H. X. Агаханов, cunoscut specialist în domeniul *organizării* lucrului cu copiii dotați la matematică în sistemul de multe niveluri al olimpiadelor și concursurilor pe discipline în Federația Rusă [7]. După trecerea în revistă a diferitor cercetări și abordări din străinătate și Federația Rusă, H. X. Агаханов însă arată că în cercetarea sa în calitate de reprezentări conceptuale de bază au fost folosite următoarele concepții contemporane despre dotare: concepția abordării pe vârste (H. C. Лейтес) [22], dotarea ca manifestare a potențialului creativ (A. M. Матюшкин) [25], abordarea intelectual-personală a dezvoltării inteligenței generale (B. C. Юркевич) [39], teoria dinamică a dotării (Ю. Д. Бабаева) [10, c. 275 – 294.], tratarea ecopsihologică (B. И. Панов) [27], tratarea psihopedagogică (B. П. Лебедева, B. А. Орлова, B. И. Панов) [20, c. 275 – 280], [26]. Astfel, nu e complicat de stabilit că H. X. Агаханов nu a indicat printre aceste concepții nici un autor străin privind ideile actuale despre dotare. Mai mult decât atât, după ce expune concepțiile contemporane despre dotare pe care s-a sprijinit, autorul vorbește despre „Crearea condițiilor de evidențiere, *instruire* (subl. ne aparține – M. T., P.J.) și susținere a copiilor și adolescenților dotați...”, ceea ce este în contradictoriu cu cele prevăzute în *scopul* „Concepției de lucru a dotării” din Federația Rusă, și anume de a „stabili ca prioritară sarcina de a educa, dar nu pur și simplu de a instrui copilul dotat”.

Revenind la *concepția rezultantei*, expusă mai înainte, considerăm că dezvoltarea psihică generală, dezvoltarea și dotarea intelectuală, dezvoltarea oricăror facultăți psihice individuale, de personalitate, inclusiv a aptitudinilor matematice, etc., este *efectul îmbinat al unor cauze multiple ca necesare și suficiente, rezultatul inter-acțiunii active multifactoriale omogene și eterogene flexibile permanente a individului/elevului și grupului pe tot parcursul vieții și/sau la acea sau altă etapă de vârstă a dezvoltării ontogenetice în cadrul activității, comunicării și comportamentului/conduitei sociale umane* [2], [15], [3 p.7-18], [4], [6].

Bibliografie

1. Dexonline. [citată 04.03.2021]. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/intelect>.
2. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală. Studiu teoretico-experimental. Chișinău: Editura Museum, 1999. 248 p.
3. Jelescu P. Negația: abordare, geneză, dezvoltare, mecanisme, formare. În: Prolegomene din istoria psihologiei în Republica Moldova. Iași: Pan Europe, 2018, p.7-18. ISBN 978-973-8483-84-2.
4. Jelescu P., Teleucă M. Problema factorilor dezvoltării inteligenței matematice. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială, 2020, nr. 3(60), p. 28-39.
5. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978. p. 361. 784 p.

6. Teleucă M., Jelescu P. Concepția privind elevii dotați la matematică și pregătirea lor pentru concursuri și olimpiade. În: Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 4(22), 2020, p. 32-38. ISSN 1857-0623. E-ISSN 2587-3636 https://revista.ust.md/index.php/acta_educatie/article/view/604/590.
7. Агаханов Н. Х. Научно-методическое обеспечение работы с математически одарёнными детьми в многоуровневой системе предметных олимпиад и конкурсов. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика): дис. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. Елец, 2017, с. 24. 291 с.
8. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности. Сб. «Склонности и способности». Л.: Изд-во ЛГУ, 1962.
9. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности. Сб. «Проблемы способностей». М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
10. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одарённости. În: Ю. Д. Бабаева. Основные современные концепции творчества и одарённости. под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. с. 275 – 294 с.
11. Венгер Л. А. Педагогика способностей. М.: Знание, 1973. 117 с.
12. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. с. 4 – 33.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. с. 345-349. 480 с. ISBN 5-7155-0358-2.
14. Гарднер Г. Структура разума: Теория множественного интеллекта. М.: И. Д. Вильяме, 2007. 512 с.
15. Желеско П.С., Роговин М.С. Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности. Кишинёв: Штиинца, 1985. 135 с.
16. Иванов П. И. Общая психология, гл. XV. Способности. Госиздат, «Средняя и высшая школа», Ташкент, УзССР, 1964. с. 423.
17. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий СПб.: Питер, 2004. 701 с.
18. Ковалёв А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека. Характер, Способности. Т. 1-2. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1957. 568 с.
19. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. с. 4. 432 с.
20. Лебедева В. П. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды (Из опыта работы школ ЦКФЛ РАО в пос. Черноголовка). În: В. П. Лебедева, В. А. Орлова, В. И. Панов. Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: сб. научн. тр. под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. М., 1999. с. 275 – 280.
21. Левитов Н. Д. Психология труда. Раздел «Способности к труду». М.: Учпедгиз, 1963, с. 82.

22. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика, 1971. 279 с.
23. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. În: А. Н. Леонтьев. Вопросы психологии, 1960. № 1. с. 13 – 21.
24. Леонтьев А.Н. Психологические воззрения Л.С.Выготского. În: А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. с. 4 – 33.
25. Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости. În: Вопросы психологии, 1989. № 6. с. 29 – 33.
26. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
27. Панов В. И. Экопсихологические аспекты детства. În: Мир психологии, 1997. № 1. с. 55 – 68.
28. Психология. Словарь. Под общ. Ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990, с. 142. 494 с. ISBN 5-250-00364-8.
29. Рабочая концепция одарённости. Издание второе, расширенное и переработанное. отв. ред. Д. Б. Богоявленская; научн. ред. В. Д. Шадриков. М.: Магистр, 2003. 95 с. ISBN 5-88521-095-5" [online]. [citat 12.03.2021]. Disponibil: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm#p1>.
30. Рензулли Дж. С. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одарённых детей. În: Дж. С. Рензулли, С. М. Рис. Современные концепции одарённости и творчества. под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. с. 214 – 243.
31. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940, с. 537-538.
32. Рудик П.А. Психология. Гл. XVIII „Способности”. М.: Физкультура и спорт, 1964, с. 397.
33. Стернберг Р. Дж. Триархическая теория интеллекта. În: Р. Д. Стернберг. Иностранная психология. 1996. № 6. с. 54 – 61.
34. Теплов Б. М. Проблема одаренности. «Советская педагогика», 1940, № 4-5.
35. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. В сб. «Проблемы индивидуальных различий». М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
36. Теплов Б. М. Способности и одаренность. Глава учебника «Психология» (под ред. Корнилова К. Н., Смирнова А. А. и Теплова Б. М.), изд. 3. М.: Учпедгиз, 1948.
37. Теплов Б. М. Способности и одаренность. «Ученые записки ГНИИП», т. 2. М., 1941.
38. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 315 с.
39. Юркевич В. С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996. 136 с.

40. Clark B. Growing up gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School. B. Clark. N.V., 1992. 120 p.
41. Feldhusen J. F. Super Saturday: design and implementation of Purdue's special program for gifted children. În: J. F. Feldhusen, A. R. Wyman. Gifted Children, Quarterly, 1980. 24(1). p. 15 – 21.
42. Gardner H. Inteligență multiple- Noi orizonturi. București: Sigma, 2006, 318 p. ISBN 973-320-2.
43. Gardner H. Wikipedia [online]. [citat 08.03.2021]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner#cite_note-8.
44. Newland T. E. A critique of research on the gifted. Exceptional children, vol. 29, 1963, no. 8.
45. Renzulli J. S. The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. În: J. S. Renzulli, Sternberg R. J., Davidson J. E. Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53 – 92.
46. Stanley J. C. Boys and girls who reason well mathematically. În: J. C. Stanley. The origin and development of high ability. ed. by G.R. Bock, K. Ackrill. Chichester: John Wiley and sons, 1993. p. 119 – 138.
47. Sternberg R. J. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence. New York City: Cambridge University Press, 1985. 411 p.
48. Sternberg R. Wikipedia [online]. [citat 09.03.2021]. Disponibil: https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Sternberg.
49. Tannenbaum A. J. Gifted children: Psychological and Educational perspectives. New York: MacMillan, 1983.
50. Tannenbaum A. J. Giftedness: a psychosocial approach. În: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds). Conceptions of Giftedness. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 21 – 52.
51. Taylor C. W. Cultivating multiple creative talents in students. Journal for the Education of the Gifted, 1985. vol. 8. p. 187 – 198.