

FACULTATEA PEDAGOGIE

RETROSPECTIVĂ ASUPRA COMPETENȚELOR INTELECTUALE ÎN STRUCTURA PREGĂTIRII PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE

COJOCARI Lidia, dr., conf. univ.

Summary

Teachers' professional components are determined by intellectual skills too, both in the general intellectual development and the verbal intellect, which increase with the passage from one stage to another of higher education. The level of intellectual skills development along with the professional ones form the teachers stereotype. So externalization intellectual skills in training structure, necessary qualities of a teacher, certifies that the teaching profession asks professional and personality training for a long period of time.

Competențele cadrului didactic necesare pentru îndeplinirea eficientă a rolului său social au constituit dintotdeauna o problemă. Noile standarde impuse de comunitatea educațională europeană și ancorarea cadrului didactic în realitățile mileniului III, reclamă noi competențe profesionale referitoare la o gamă variată de relații interumane, semnificative fiind cele socioeducaționale, care să sprijine legăturile multifuncționale ale școlii cu mediul comunitar și social.

Vorbind despre competențe, M. Constantinescu menționa, competența include un set de disponibilități, capacități, abilități și alte elemente care antrenează, de fapt, întreaga personalitate în realizarea unei sarcini, în rezolvarea unei probleme, în îndeplinirea atribuțiilor asociate unui statut [2]. V. Guțu definește competența ca un „set” de capacități necesare pentru a acționa/activa în situații nedeterminate sau ca „integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor” [5, p. 2].

Deci, competența profesională a cadrului didactic din învățământul preșcolar derivă din rolurile pe care acesta le îndeplinește în cadrul instituției preșcolare. Practica evidențiază diversitatea rolurilor unui cadru didactic: expert al actului predare-învățare, agent motivațional, lider, consilier, model, manager. Cadrul didactic își asumă o multitudine de roluri a căror exercitare este dependentă de personalitatea lui. Pe lângă activitatea didactică, acesta desfășoară și o activitate cultural-educativă. Dintotdeauna, profesiunea de dascăl a avut o dimensiune profund socială; din această perspectivă, profesorul este și un pedagog social preocupat de ridicarea gradului de cultură și civilizație. Din aceste roluri decurg dimensiunile competenței profesionale a cadrului didactic - de specialitate, psihopedagogică, psihosocială și managerială.

În sistemul tradițional, cadrul didactic juca rolul de transmițător al informației către copii, care doar o recepționau și o reproduceau cu prilejul verificărilor. La etapa actuală, cadrul didactic devine conducătorul unui proces simultan informativ și formativ, orientând și sprijinind copiii să ajungă prin efort propriu la descoperirea cunoștințelor pe care urmează să le prelucreze și să le integreze în structura lor cognitivă. Potrivit raportului către UNESCO al Consiliului Internațional pentru Educație, actualmente, educația se sprijină pe patru piloni importanți: a învăța să știi; a învăța să faci; a învăța să trăiești împreună cu alții; a învăța să fii. Astfel, cadrul didactic se implică în activitatea didactică pe deplin, cu întreaga personalitate, ținând seama de motivațiile intrinseci, de aptitudini, de nivelul de competență, de experiența personală. Arta de a preda nu se reduce la transmiterea cunoștințelor, ci presupune și o anumită atitudine față de copii, ca expresie a concepției pedagogice asumate și a propriilor trăsături de personalitate. În cadrul activităților didactice se creează multiple raporturi interpersonale între participanți, antrenați cu toții într-un proces constant de influențare reciprocă. De aceea, cadrul didactic trebuie să adopte un

stil democratic, caracterizat prin relații deschise bazate pe încredere reciprocă și acceptare, reușind astfel să colaboreze cu copiii într-o atmosferă armonioasă, lipsită de încordare. Calitatea procesului instructiv-educativ este dependentă și de relația afectivă dintre cadrul didactic și copii. De aceea, echilibrul intelectual și psihic, luciditatea, intuiția, bunul-simț, tactul pedagogic sunt calități indispensabile cadrului didactic.

De rând cu competențele profesionale a viitorilor pedagogi prezintă interes și competențele intelectuale, abordarea cărora a eliminat contradicția dintre dezvoltarea intelectuală generală și orientarea spre realizările practice într-un anumit domeniu profesional.

Conceptul de „competență intelectuală” își are originea în postulatele despre natura capacităților intelectuale a lui R. Cattell, care a vizat trei niveluri de abilități mentale: capacități generale, capacități specifice și operaționale. Capacitățile generale sunt determinate de particularitățile structural-funcționale ale creierului și determină performanțele proceselor cognitive, care stau la baza inteligenței fluide, ce are la bază abilitatea de a înțelege și rezolva probleme noi independent de cunoștințele acumulate anterior și este în stransă legătură cu succesul profesional și educațional. Capacitățile specifice se asociază cu structuri congenitale și dobândite ce determină succesul proceselor cognitive, care, în mare măsură, depind de specificul procesului instructiv-educativ al individului. Capacitățile operaționale se bazează pe experiența culturală a individului. Astfel de abilități determină succesul operațiunilor cognitive particulare asociate cu o anumită activitate profesională. Abilitățile specifice ocupă un loc intermediar între cele generale și cele operaționale. Ele se formează datorită eredității și mediului și au un rol decisiv asupra formării și dezvoltării operațiunilor particulare [3, p. 166; 4]. Abilitățile de operare prin conținutul și mecanismul lor de formare sunt analogice cu

competențele intelectuale, care determină eficiența unui individ într-o anumită activitate.

T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham definesc competență intelectuală ca o capacitate individuală de a dobândi și a se integra pe tot parcursul vieții [1, p. 252], iar M.A. Holodnaia percepe competența intelectuală ca un complex de resurse intelectuale, care asigură un nivel înalt de performanțe în condiții reale, inclusiv și activitatea profesională. Toate teoriile moderne ale competenței intelectuale ea le-a integrat în patru grupe: organizarea bazelor teoretice ale cunoștințelor, teoriile bazate pe procesele metacognitive; teoria practicilor conștiente și teorii care implică integrarea metodei cognitive, și calitățile non-inteligente [8 – 9].

E.Iu. Savin, în baza analizei cercetărilor empirice teoretice ale naturii competenței intelectuale, a estimat mai multe probleme: interpretarea extinsă a competenței intelectuale prin atragerea factorilor non-cognitivi și pericolul dispersării componentelor intelectuale în componente motivaționale și valoroase ale ei; o anumită dispersare a conceptului de competență ca urmare a extinderii numărului de caracteristici ale ei; incertitudinea statusului „îngustă” (în limitele unei activități profesionale concrete) și „largi” (indiferent de tipul activității) a competenței, în contextul problemelor de transfer a competențelor [7, p. 50]. Evident, în acest context putem vorbi despre competențe intelectuale și metacompetențe.

Astfel, reieșind din cele relatate, ne-am propus ca scop să cuantificăm rolul competențelor intelectuale în formarea profesională a studenților cu profil pedagogic (cadre didactice pentru instituțiile preșcolare de învățământ).

În investigații au fost implicați 62 de studenți, dintre care 48 – la ciclul I de studiu (27 – anul I de studiu; 21 – anul III de studiu) și 14 – la ciclul II de studiu.

Pentru evaluarea competențelor intelectuale am aplicat scalele de evaluare a intelectului după D. Wechsler, metodica cuantificării mentalității după A. Lobanov și reușita academică în baza rezultatelor medii ale studenților la disciplinele de specialitate și generale.

Pentru a viza rolul competenței intelectuale în formarea profesională a studenților cu profil pedagogic am determinat gradul de corelare a indicilor de performanță intelectuală cu cei academici. Analiza statistică a rezultatelor a vizat o corelație veridică între inteligență verbală și performanțele studenților la disciplinele cu profil pedagogic ($r = 0,39$; $p < 0,05$) și inteligența abstractă, percepută ca un complex de abilități cognitive ($r = 0,28$; $p < 0,05$), precum și disciplinele cu caracter general și tipurile pertinente ale intelectului ($r = 0,32$; $p < 0,05$). Între performanța academică a studenților și inteligența non-verbală s-a estimat o corelație nesemnificativă negativă. Corelația dintre performanța academică a studenților la disciplinele cu profil pedagogic (0,22) și disciplinele generale (0,19) și indicele general al inteligenței după D. Wexler s-a vizat o corelație veridic nesemnificativă. Gradul de corelație între inteligență specifică/concretă, percepută ca un complex de abilități asociative și performanțele studenților s-a determinat, respectiv de 0,14 și 0,07. Rezultatele obținute nu sunt în contradicție cu datele teoretice și empirice care vizează importanța inteligenței verbale în obținerea competențelor intelectuale descrise în literatura de specialitate [6].

Analizând rezultatele exteriorizării inteligenței abstracte și concrete studenții implicați în studiu au fost clasterizați conform categoriilor tipologice după A. Lobanov (fig. 1), care vizează dezvoltarea proceselor cognitive.

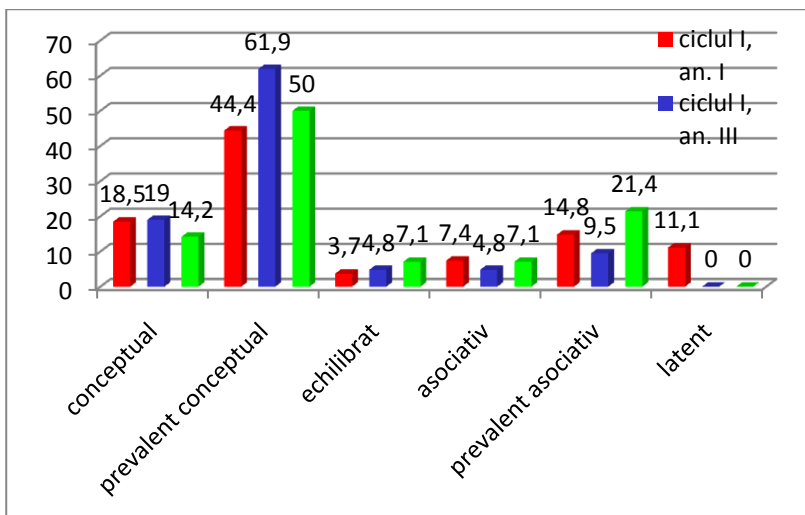


Figura 1. Clusterizarea studenților conform categoriilor tipologice.

Valorile medii ale inteligenței abstracte axate pe tipologia clusterului conceptual s-au estimat mai diminuate la studenții anului I (6,44) și, semnificativ mai mari, la studenții anului trei de studiu (17,96) și studenții ciclului II de studiu (16,96). După cum se poate observa din figura 1, toți subiecții investigați exteriorizează la ciclului II o inteligență abstractă mai dezvoltată comparativ cu cea concretă.

Subiecții ce au exteriorizat inteligență abstractă sau cu gândirea formal-logică constituie, respectiv, la anul I de studiu 62,9% (conceptual 18,5% și, preponderent, conceptual 44,4%) și 80,9% (19,0% și 61,9%) la anul III de studiu.

În general, profesia de cadru didactic presupune un nivel destul de ridicat al inteligenței verbale (98,77; 109,89 și 116,33), non-verbale (106,23; 111,23 și 119,02) și, în general (102,5; 110,56 și 117,67), indiferent de nivelul de studiu.

Analizând rezultatele chestionarului 16 factorial Cattell, care vizează profilul personal al studenților ciclului I de studiu, conturat de un complex de factori, s-a determinat: $0,28 A + 0,75 B + 0,44 N$; profilul de personalitate la studenții ciclului II de studiu: $0,69 A + 0,26 B + 0,26 H + 0,26 N$. Asemănări în portretele lor profesionale s-au estimat după trei factori: A - „disponibilitatea pentru contacte”, B - „inteligenta generală” și N - „abilitatea de a păstra legătura”. Diferența dintre studenții ciclului I și II de studiu este desemnată de prezența factorului „H – insuficiență în contacte cu alte persoane”.

Aplicarea chestionarului R. Cattell permite gruparea elementelor profilului personal în trei grupuri: particularități intelectuale (factorii B, M și Q1); particularități emoțional-volitivă (factorii C, G, I, O, Q3 și Q4) și particularități de comunicare (factorii A, H, F, E, Q2, N și L). Astfel, la studenții ciclului I s-au estimat indici mai înalți după toate particularitățile intelectuale. Ei posedă un intelect înalt după percepție și gândire abstarctă (B); imaginație bogată și un potențial creativ înalt (M). Studenții ciclului II îi depășesc pe cei de la treapta I de studiu după particularitățile emoțional-volitivă (4 din 6 factori) și proprietățile de comunicare (4 din 7 factori).

Prin urmare, componentele profesionale ale cadrelor didactice sunt determinate și de competențele intelectuale, atât nivelul general al dezvoltării intelectului, precum și nivelul intelectului verbal, care sporesc odată cu trecerea de la o treaptă la alta a învățământului superior. Nivelul de dezvoltare a competențelor intelectuale, de rând cu cele profesionale, conturează stereotipul cadrelor didactice. Deci, exteriorizarea competențelor intelectuale în structura pregătirii profesionale, calități necesare unui profesor, atestă faptul că profesia didactică solicită o îndelungată perioadă de formare profesională și ca personalitate.

Bibliografie

1. Chamorro-Premuzic, T., Intellectual competence and the intelligent personality A third way in differential psychology / T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham // Review of General Psychology, 2006, v. 10, № 3, p. 251–267.
2. Constantinescu, M., Competența socială și competența profesională, Economica, București, 2004.
3. Găleanu, S.M., Competența parentală. Modele de conceptualizare și diagnostică, Ed. Universitară, București, 2012.
4. Психодиагностика детей. / Сост. Галанов, А.С., ТЦ Сфе-ра, Москва, 2002.
5. Gutu, Vl., Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. // Didactica Pro, 2011, nr.1 (65), p. 2.
6. Лобанов, А.П., Интеллект и когнитивные стили, Диаль, Орша, 2006.
7. Савин, Е.Ю., Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности.// Психологический журнал, 2004, № 5, с. 50-60.
8. Холодная, М.А., Психология интеллекта. Парадоксы исследования. /– 2-е изд. СПб., Питер, 2002.
9. Холодная, М.А., Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности. // Психо-логический журнал, 2005, № 1, с. 29-37.

CONSEMNAREA REZULTATELOR OBSERVĂRII – ETAPĂ IMPORTANTĂ ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR DE EXPLORARE A MEDIULUI DE CĂTRE PREȘCOLARI

GÎNJU Stela, dr., conf. univ.

Summary

This article is about the problem of organizing and correct using of the observation method, which leads to developing the