

2. Jișa E. Pedagogie preșcolară. Cluj-Napoca: Ed. Napoca Star, 2001.
3. Roșca A., Chircev A. Psihologia copilului preșcolar. București: EDP, 1965, p. 169.
4. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. București: EDP, 1995.

## VALORIFICAREA INSTRUIRII PROBLEMATIZATE ÎN FORMAREA CAPACITĂȚILOR INTELECTUALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Valentina Fluierar, asist. univ.

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar, UST

**Rezumat.** Problema abordată reflectă aspectele esențiale ale formării capacităților intelectuale sugerând că, în ansamblu, condiția de realizare a educației intelectuale se înscrie pe o traiectorie extrem de complexă în contextul întâmpinării diferitor obstacole generate de schimbările permanente ale societății. Disponibilitatea bogăției instrumentale și experiența pedagogică avansată demonstrează necesitatea implementării tehnologiilor didactice în direcția dezvoltării capacităților intelectuale la elevii de vârstă școlară mică, a căror bază didactico-metodică este capabilă instruirea problematizată.

**Abstract.** The problem addressed reflects the essential aspects of intellectual capacity formation, suggesting that the condition for achieving intellectual education as a whole is on a very complex path in the context of meeting various obstacles created by the permanent changes of society. The availability of instrumental wealth and the advanced pedagogical experience demonstrate the need to implement didactic technologies in the direction of developing intellectual capacities in pupils of low school age, whose didactic-methodological base is capable of problem-solving.

În contextul schimbărilor permanente ale societății la care se adaptează personalitatea, o valoare educațională deosebită îi revine dobândirii și valorificării unor capacități necesare pentru realizarea activităților de referință eficiente. Prin apelul la însușirile psihice superioare ale personalității la nivel de capacități, ce vizează fondul aptitudinal general propriu fiecărui elev, este necesară identificarea, angajarea și perfecționarea acestor însușiri în activitatea de învățare ca resursă a eficientizării acesteia.

Sub incidență explicativă a atribuirii unui rol primordial educației intelectuale în raport cu celelalte dimensiuni ale educației se situează considerarea că „ea constituie principala cale de valorificare a capacităților intelectuale, talentelor, inițiativei și creativității individuale” [7, p. 47].

Formarea capacităților intelectuale, ca element structural al educației intelectuale, este o prerogativă a școlii prin faptul că asigură fundamentele psihologice ale învățământului prin valorificarea aptitudinilor generale, precum sunt inteligența generală dobândită prin perfecționarea unor procese, activități, caracteristici psihice ale personalității, la care se referă inteligența verbală, logico-matematică, spațială, muzicală, kinestezică, interpersonală, intrapersonală.

În evoluția sa, capacitatea se diferențiază în procesul activității individuale, asigurând reușita într-un domeniu practic sau teoretic, astfel integrând în structura sa de acțiune resursele aptitudinilor virtuale, care constituie substratul potențial al oricărei capacități.

Aspectul formei de manifestare a capacității este surprins excelent de profesorul S. Cristea ca fiind „o însușire individuală funcțională, care permite realizarea unor acțiuni eficiente” [2, p. 291]; „un sistem de însușiri funcționale și operaționale în uniune cu deprinderile, cunoștințele și experiența necesară, care permite realizarea unor activități eficiente, inclusiv la nivelul educației, instruirii, formării profesionale” [2, p. 289].

În justificarea demersurilor didactice orientate spre formarea capacităților de ordin intelectual, elementul distinctiv îl constituie specificitatea înaltei abilități în ceea ce privește valorificarea practică a potențialului existent al elevului mic la nivel de aptitudini. P. Popescu-Neveanu atribuie capacităților un rol de intermediar, care fac ca „însușirile potențate pe care le reprezintă aptitudinea sunt valorificate sau „urmează să fie puse în valoare” [6, p. 98].

În aria pedagogică, capacitatea este abordată la nivelul raporturilor sale cu aptitudinea. În această perspectivă, aptitudinea reprezintă o capacitate potențială. Rezultă că capacitatea reprezintă o aptitudine valorificată, realizată într-un context determinat. Relația capacitate-aptitudine se traduce printr-un act de interacțiune cu toate resursele psihice cognitive și noncognitive ale personalității. Deci, aptitudinea constituie premisă și suportul psihologic al capacității, iar capacitatea reprezintă conținutul psihologic obiectivat al aptitudinii și valorifică potențialul genetic al lor. În categoria aptitudinilor pot fi incluse toate componentele psihicului uman cu calități psihice superioare care, fiind valorificate la nivelul unor activități, contribuie la eficientizarea acestora. La rândul său, aptitudinile concentrează „însușirile psihice relativ stabile ale personalității, care asigură și susțin realizarea unei activități la nivel calitativ superior, în termeni de produs, dar și de proces (viteză, procedee noi, durată, deschidere, căi de realizare)” [2, p. 138]. În literatura psihologică se identifică două categorii de aptitudini: „*generale*, definite ca trăsături generale ale personalității umane angajate în orice activitate, care alcătuiesc repertoriul instrumental-adaptativ fundamental al oricărui individ și *speciale*, definite ca însușiri psihice ale personalității umane dezvoltate ca structuri instrumentale care asigură obținerea unor performanțe deasupra mediei în anumite sfere particulare de activitate profesională” [2, p. 137].

În abordarea capacităților intelectuale ne referim în mod deosebit la acea categorie a însușirilor psihice superioare, care aparțin proceselor afective, la care se raportează sentimentele intelectuale superioare, printre care se numără curiozitatea, îndoiala epistemică, dragostea pentru demonstrarea adevărului științific și obiectiv, stabilitatea în raport cu anumite valori etc. Exprimând considerările psihologului și pedagogului elvețian E. Claparède privitor la curiozitate ca componentă a sentimentului intelectual, care premerge și însoțește actul de cunoaștere a adevărului, aceasta este identificată ca „factor esențial al dezvoltării intelectual-rațională” [3, p. 144]. Specifică pentru elevii de vârstă școlară mică este curiozitatea orientată spre ceea ce e misterios, tainic și are aspect individual. Din aceste considerente, situațiile problematizate create în cadrul activității didactice trebuie să fie axate pe valorile epistemice de stimulare a curiozității elevilor.

Fiind definită ca ansamblu al resurselor psihologice de ordin cognitiv ale personalității integrate sistemic, capacitatea intelectuală oferă posibilitatea reușitei într-o sarcină angajată în cadrul activității de învățare. Nivelul dezvoltării acestor capacități depinde de calitatea aptitudinilor, stadiul de maturitate atins, deprinderile dobândite și perfecționate prin exerciții, cunoștințele acumulate continuu integrate în structura unor strategii cognitive necesare pentru sesizarea și rezolvarea de probleme și de situații-problemă.

Pentru formarea capacităților intelectuale la elevi se solicită din partea cadrului didactic crearea unor condiții favorabile activității de învățare. Printre condițiile indispensabile valorificării acestor capacități se numără „aptitudinea existentă la nivel potențial, maturizarea dobândită într-un context psihologic și social determinat, exercițiile realizate pentru formarea unor deprinderi, perfecționate și integrate în structura unei activități care probează prezența și eficiența capacității respective” [2, p. 289].

Condiții eficiente de formare a capacităților intelectuale la elevii de vârstă școlară mică oferă instruirea problematizată ca direcție științifică de mare importanță și de perspectivă. O însușire importantă a aspectului de conținut al instruirii problematizate, identificată în teoriile savanților psihologi С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев etc. o reprezintă reflectarea contradicțiilor obiective, care apar în procesul cunoașterii științifice, raportat la activitatea de instruire sau la alte activități, care constituie izvorul dezvoltării în orice sferă.

Instruirea problematizată este abordată în literatura de specialitate din diverse perspective, la general exprimând o modalitate activă de organizare de către învățător a unor situații de interrelaționare a elevului cu conținutul de învățare problematizat, în cadrul căruia subiectul se atașează contradicțiilor obiective a cunoașterii științifice și modurilor de rezolvare a acestora, învață să gândească, să asimileze creativ cunoștințele.

Studiul legităților fundamentale ale procesului instructiv i-au permis savantului polonez W. Okon să introducă în didactica generală teoria instruirii problematizate ca sistem de instruire bazat pe studierea conținutului informației instructive dintr-un anumit domeniu, prin provocarea în conștiința celui supus învățării a unor sarcini și probleme cognitive, care au la bază căutarea științifică. Ca proces creativ, acest tip de instruire presupune rezolvarea sarcinilor științifice nestandarde.

În concepția lui И.Я. Лернер, instruirea problematizată este „un tip de instruire, în contextul căreia elevii se încadrează sistematic în procesul de rezolvare a problemelor și sarcinilor-problemă, în baza conținutului programului. El afirmă că „în procesul rezolvării de către elevi a unui sistem de probleme și sarcini-probleme special elaborate, se achiziționează experiența de activitate creativă, asimilarea creativă a cunoștințelor și modurilor de activitate, formarea unei personalități active, conștiente, cu o atitudine creativă față de activitate” [9, p. 101]. Situația-problemă este privită de autor ca „o dificultate conștientizată, având o claritate de intensitate diversă, depășirea căreia necesită căutarea

creativă a noilor cunoștințe, moduri și acțiuni, în condițiile disponibilității de date pentru căutarea căilor de depășire a dificultății” [9, p. 102].

Abordarea problematizată a instruirii de către В.Т. Кудрявцев vizează „un sistem pedagogic specific, bazat pe înțelegerea determinată a legităților logico-psihologice de dezvoltare a gândirii și capacităților creative în general” [8, p. 4]; „un tip specific de instruire, caracteristica de bază a căruia o deține funcția lui dezvoltativă cu referire la capacitățile creative” [8, p. 6]; „un sistem didactic integrat, bazat pe legitățile logico-psihologice de asimilare creativă a cunoștințelor în activitatea instructivă” [8, p. 6].

Mai mulți cercetători ai instruirii problematizate – М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Ю.К. Бабанский ș.a. – au constatat că elementul central al tipului dat de instruire este situația-problemă. În viziunea acestora, situația-problemă reprezintă dificultatea de ordin intelectual a omului, când acesta nu găsește explicația unui fapt, fenomen sau proces, dat fiind faptul că modurile cunoscute de acțiune nu îi permit atingerea scopului și atunci el începe să caute altele. Așadar, situația-problemă este situația conflictului dintre cunoștințele din experiența anterioară și incapacitatea de a explica noile fenomene. Această dificultate reprezintă condiția de apariție a necesității de cunoaștere. Situația-problemă conține componentele de bază: cunoștințe necunoscute; contradicția care apare atunci când experiența anterioară nu este suficientă pentru a ieși din dificultate; necesitatea de a cunoaște ca condiție internă de stimulare a activității de gândire; posibilitățile intelectuale ale elevului de a „descoperi” noul.

În accepțiune generalizată, instruirea problematizată se sprijină pe formularea și expunerea unor situații-problemă ca dificultăți intelectuale ce vizează starea psihică a elevului în procesul îndeplinirii sarcinii, care îi ajută să conștientizeze contradicția între necesitatea de a îndeplini sarcina și imposibilitatea de a o realiza în baza cunoștințelor achiziționate. Conștientizarea contradicției îi trezește elevului necesitatea de a descoperi noi cunoștințe despre obiect, modul sau condițiile de realizare a acțiunii. Savantul V. Panico consideră contradicția ca „element esențial al situației-problemă, care provoacă elevilor nevoia de a găsi căile de rezolvare a dificultăților intelectuale” [5, p. 33]. Constatările profesorului I. Cerghit la fel argumentează necesitatea prezenței contradicției în cadrul situației-problemă ca fiind „neșteptată, surprinzătoare, rezultând din trăirea simultană a două realități, de ordin cognitiv și motivațional, incompatibile între ele: experiența trecută, pe de o parte și, elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul, cu care este confruntat subiect, pe de altă parte, care pot apărea între cunoștințele deja însușite și noile cunoștințe care nu se încadrează în limitele celor vechi; între cunoștințele vechi și noile fapte și fenomene pentru a căror înțelegere și explicare cunoștințele anterioare nu mai sunt suficiente; între tratarea teoretică și rezolvarea practică; între realitatea practică și teorie; între sesizarea particularului și nevoia de generalizare; între două sau mai multe teorii, concepții, idei sau ipoteze; între cunoștințele teoretice și propriile observații asupra realității;

între un mod de a ține și altul; între „comportamentul” diferit al unor obiecte sau fenomene în contexte situaționale diferite” [1, p. 157].

Consemnarea fixată la nivel teoretic și praxiologic privitor la formarea capacităților intelectuale angajează implicarea elevilor de vârstă școlară mică în cadrul instruirii pentru antrenarea acestora într-un context problematizat determinat, în care accentul se plasează pe valorificarea resurselor intelectuale ale personalității prin modalități nestandarde de abordare a realității. Considerările adeptului noilor educații J. Dewey vin să sprijine necesitatea caracterului problematizat al sarcinilor instructive: „tendința copilului spre cunoaștere apare numai în cazul, când el se confruntă cu o anumită dificultate, pe care nu o poate rezolva prin modurile deja cunoscute. Confruntându-se cu o multitudine de dificultăți pe care, de obicei, le rezolvă singur, el se învață” [4, p. 34]. Evident că formularea acestor dificultăți se bazează pe experiența cognitivă și operațională trecută a subiectului dar, în fine, ea provoacă o zdruncinare a vechiului sistem de reprezentări al elevului mic. Raportarea gradului de dificultate a sarcinii-problemă la nivelul aptitudinal general al elevului creează în perspectivă restructurarea profundă a achizițiilor anterioare și construirea unor structuri noi, corespunzătoare unui nivel net superior de explicare științifică a realității. Această restructurare favorizează formării capacităților intelectuale prin dezvoltarea modalităților noi de investigație și de cunoaștere a realității. Participarea activă la rezolvarea situațiilor-problemă valorifică gândirea elevilor, îndeamnă la observații și reflecții profunde, asigură extinderea și transferul cunoștințelor în găsirea răspunsurilor, creează și întrețin o necesitate de cunoaștere și autodepășire.

## **Bibliografie**

1. Cerghit I. Metode de învățământ, Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
2. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015.
3. Jude I. Psihologia școlară și optim educațional. București: E.D.P., 2002.
4. Dewey J. Trei scrieri despre educație. București: E.D.P., 1977.
5. Panico V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. Chișinău: UST, 1993.
6. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Editura Albatros, 1978.
7. Salade D. Dimensiuni ale educației. București: E.D.P., 1998.
8. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: Истоки, сущность, перспективы. Москва: Издательство Знание, 1991.
9. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981.