

# EDUCAȚIA INTELECTUALĂ A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ – COORDONATĂ DEFINITORIE A PROCESULUI EDUCAȚIONAL

**Valentina FLUIERAR**, asistent universitar

Catedra Pedagogie și Metodica Învățământului Primar

Universitatea de Stat din Tiraspol

**Rezumat.** Exigențele educaționale noi de pondere înaltă înaintate față de tineri necesită axarea pe efortul intelectual. Prioritară în acest sens devine la prima treaptă de școlarizare necesitatea formării personalității raționale, capabile de a gestiona optim varietatea fluxurilor informaționale, de a exersa și consolida capacitățile intelectuale cu valoare de instrumente și tehnici necesare învățării continue. Studiul educației intelectuale are o relevanță deosebită pentru învățătorii claselor primare în sensul facilitării accesului elevilor mici la autoeducație nu doar prin simpla dezvoltare a capacității de cunoaștere și înțelegere, ci prin dotarea acestora cu priceperile și deprinderile specifice muncii intelectuale manifestate prin flexibilitatea gândirii, optimizarea stilului propriu de procesare a informației, gestionarea contextelor și mediilor de învățare, menținerea efortului intelectual coordonat, conferirea libertății intelectuale în luarea deciziilor etc.

**Cuvinte-cheie:** educație intelectuală, dezvoltare intelectuală, proces educațional.

## INTELLECTUAL EDUCATION OF EARLY AGE CHILDREN – DEFINITORY COORDINATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

**Abstract.** The new educational needs of high weight towards young people require focusing on intellectual effort. At the first stage priority, in this respect, becomes the need for the formation of a rational personality capable of optimally managing the variety of information flows, of exercising and strengthening the intellectual capacities with the value of the tools and techniques necessary for the continuous learning. The study of intellectual education is of particular relevance to primary school teachers in facilitating the early age pupil's access to self-education not only by simply developing pupils' ability to learn and comprehend, but by endowing them with the skills and abilities specific to intellectual work manifested through the flexibility of thinking, improving their own style of information processing, managing contexts and learning environments, maintaining coordinated intellectual effort, giving intellectual freedom to decision-making, etc.

**Key words:** intellectual education, intellectual development, educational process.

### Introducere

În condițiile evoluției accelerate a societății contemporane determinate de explozia informațională, revoluționarea mijloacelor de informare în masă, implicarea unui număr sporit de oameni în procesul creației materiale și spirituale, se resimte accentuarea caracterului intelectual al majorității activităților umane. În acest context devine pregnantă necesitatea formării personalității raționale, capabile de a gestiona optim varietatea fluxurilor informaționale, de a exersa și consolida capacitățile intelectuale cu valoare de instrumente și tehnici necesare învățării continue. Configurarea unor asemenea exigențe corelează cu o fezabilitate dezirabilă prin punerea în valoare a posibilităților școlii moderne, care are ca puncte de reper dezvoltarea potențialului cognitiv al elevului de vârstă școlară mică, manifestat prin gândire, limbaj, memorie, inteligență, imaginație

etc. și a transferului produselor psihice dobândite în conduite specifice, valorificabile în câmpuri operatorii noi.

La nivelul procesului educațional are loc dirijarea unei riguroase activități științifice și creative, în care elevii concep diverse modalități de abordare a predării, învățării și evaluării – fapt ce îi angajează efectiv în procesul învățării. Disciplinele școlare cuprind domenii și structuri ale acestora de mari dimensiuni, cu finalități care solicită efortul intelectual al elevilor în direcția promovării și exersării unor capacități cognitive și cu reale perspective spre integrarea lor socială. Este vorba de folosirea unor strategii ale educației intelectuale care, chiar dacă se mențin în limitele unei clasificări general acceptate, să plaseze accentul pe efortul elevilor în moment ce întâmpină dificultăți de ordin cognitiv.

### **Obiectivele și strategiile educației intelectuale**

Studiul educației intelectuale are o relevanță deosebită pentru învățătorii claselor primare în sensul facilitării accesului elevilor mici la autoeducație nu doar prin simpla dezvoltare a capacității de cunoaștere și înțelegere, ci prin dotarea acestora cu priceperile și deprinderile specifice muncii intelectuale manifestate prin flexibilitatea gândirii, optimizarea stilului propriu de procesare a informației, gestionarea contextelor și mediilor de învățare, menținerea efortului intelectual coordonat, conferirea libertății intelectuale în luarea deciziilor etc.

Aspectul intelectual al educației este vizat, în plan intern, prin prisma psihologiei genetice și, în plan extern, prin prisma pedagogiei și psihologiei culturale a dezvoltării intelectuale, care „reclamă metode și mijloace adecvate procesului cunoașterii și trăirii valorilor culturii și civilizației umane” [1, p.46].

Fiind o dimensiune a pedagogiei moderne, educația intelectuală este axată, pe de o parte, pe dezvoltarea mintală care include cunoștințe despre mijloacele de activitate intelectuală, priceperi și deprinderi de învățare, capacități logice și creative și, pe de altă parte, pe atitudinile de învățare divizate în socio-morale, cognitive, de autorealizare și valorificare a propriului potențial, estetice, de colaborare etc.

Temeiuri conceptuale privind necesitatea valorizării potențialului intelectual al elevului mic aparțin diverselor modalități de abordare a educației intelectuale.

Renumitul savant J. Piaget a reușit să valorifice conceptele definitorii ale educației intelectuale, prin includerea în structura acesteia a două momente distincte dar intercorelate: asimilarea informațiilor și acomodarea, înțeleasă ca fiind procesul prin care individul își restructurează și reorganizează vechile informații în lumina noilor informații achiziționate. Astfel educația intelectuală urmărește să asigure suporturi procedurale capabile să permită elevului reorganizarea optimală a cunoștințelor, ideilor și experienței sale cognitive lipsite de validitate științifică. Dat fiind faptul că procesul de transmitere a informațiilor este eficient și util prin intermediul restructurărilor și reorganizărilor cognitive pe care le întreține, condiționarea acestora realizându-se prin educația

intelectuală, în ansamblu favorizează restructurării cunoștințelor pe baza celor noi, astfel modificând conceptele vechi și structurile cognitive deținute de către elev. Această idee este surprinsă exclusiv de către C. Stan, care propune „dotarea elevului cu procedee și strategii de acțiune menite să conducă la posibilitatea organizării, structurării și procesării optime a informației” [5, p.113]. Acest demers este completat de autor prin oferirea educației intelectuale a unei conotații de ordin cognitiv raportat la „punerea bazelor formării cognitive a elevului și oferirea acestuia atât rețeaua conceptuală de bază, utilă dobândirii unor noi cunoștințe din diverse domenii, cât și instrumentarul intelectual necesar procesării optime a informației și realizării unor inferențe logice valide” [5, p.113].

Profesorul S. Cristea abordează educația intelectuală din perspectiva paradigmei curriculumului, evidențiind nucleul funcțional al acesteia „fixat epistemologic la nivelul obiectivului general al educației intelectuale, construit pedagogic pe baza valorii adevărului care exprimă unitatea unei cerințe general-umane fundamentale, permanente, determinată în mod obiectiv, social și psihologic” [2, p.60].

Problematica circumscrisă anterior vizează diverse aspecte ale realizării educației intelectuale a elevilor de vârstă școlară mică raportată la educația de tip școlar, „singura care este aptă să ofere un suport teoretic, metodologic și praxiologic capabil să ghideze și să orienteze optim dezvoltarea intelectuală” [5, p.112]. Ea exprimă necesitatea valorificării personale a informațiilor și cunoștințelor transmise în școală. Altfel spus, finalitățile educației intelectuale sunt situate dincolo de asimilarea pasivă de către elev a informațiilor transmise și sunt comune majorității disciplinelor de învățământ. Astfel, sistemul principal de referință în realizarea educației intelectuale trebuie să fie reprezentat cu precădere de structurile și schemele cognitive ale celui care se educă. Acestea urmează a fi permanent restructurate și modificate prin activități educaționale la nivelul dezvoltării intelectuale a elevului, în raport cu creșterea în complexitate a informației vehiculate în contextul procesului educațional.

Educația intelectuală are ca obiectiv fundamental dezvoltarea potențialului intelectual și a diverselor comportamente cognitive ale individului. Alături de acesta distingem existența unui set de obiective specifice: cultivarea și exersarea capacităților cognitive generale; cunoașterea, înțelegerea și utilizarea adecvată a terminologiei științifice; dezvoltarea capacității de înțelegere și rezolvare a problemelor; formarea și dezvoltarea diverselor abilități specifice activității intelectuale (abilitatea de a face un rezumat, de a analiza un material, de a realiza o sinteză); cultivarea și dezvoltarea unui stil de muncă intelectuală adecvat fiecărui elev; dezvoltarea motivației pentru învățare, a curiozității și a dorinței de cunoaștere. Importanța atingerii obiectivelor anterior precizate este relevată de faptul că, în ultima instanță, „reușita celorlalte activități instructiv-formative este în mare măsură dependentă de modul în care educația intelectuală este realizată” [5, p.113].

În contextul obiectivelor educației intelectuale, e necesară corelarea eficienței învățământului cu schimbările care au loc în experiența mentală a elevilor mici sub influența procesului educațional. Raportarea consecventă a educației intelectuale la anumite criterii de eficiență necesită o adaptare la specificul sarcinilor școlare concrete realizate în cadrul disciplinelor de învățământ. Tradițional, procesul educațional se fundamentează pe zona dezvoltării actuale, sub forma unor sarcini cu referire la conținuturile stăpânite, posedate de către elevi. Sub incidență explicativă se atestă unul dintre criteriile de bază a eficienței procesului educațional: „atingerea de către fiecare elev a unui asemenea nivel al reușitei, care corespunde posibilităților lui reale de învățare în zona dezvoltării proxime” [6, p.74]. Și în concepția lui C. Stan realizarea educației intelectuale presupune „întreprinderea la nivelul școlii a unor demersuri instructiv-formative specifice, care să fie adecvate atât la nivelul intelectual al elevului, vizând zona proximei sale dezvoltări, cât și la particularitățile materiei predate” [5, p.114].

În abordările pedagogului Șt. Bârsănescu educația intelectuală este în strânsă legătura cu sentimentul intelectual, care cunoaște mai multe forme: curiozitatea sau setea de cunoaștere a adevărului, convingerea, îndoiala, neliniștea intelectuală, probitatea intelectuală.

Curiozitatea sau setea de cunoaștere a adevărului este componenta sentimentului intelectual care premerge și însoțește actul de cunoaștere a adevărului. În acest context, psihologul elvețian E. Claparède percepe curiozitatea ca fiind „factorul esențial al dezvoltării intelectual-rațională” [apud.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 create în cadrul activității didactice trebuie să fie axate pe valorile epistemice de stimulare a curiozității elevilor.

Sentimentul de surpriză se manifestă prin bucuria de a descoperi ceea ce prezintă interes pentru elevii mici, fiind însoțită de manifestări zgomotoase, inconștiente. Sentimentul de surpriză emerge, în primul rând, unor descoperiri și surprize legate de curiozitate și descoperirea adevărului.

Convingerea, ca componentă motivațională, este rezultanta înțelegerii și atitudinilor pozitive față de anumite opinii și chiar față de un anumit adevăr. Dacă curiozitatea este forma dinamică a sentimentului adevărului, convingerea este forma ei statică, dar care din perspectiva motivațională contribuie la menținerea sentimentelor intelectuale.

Îndoiala apare când lipsește convingerea. „În cazul acestei stări intelectuale la elevii mici este necesar de a fi promovate în activitatea didactică mai mult strategiile euristice decât cele algoritmice” [3, p.145].

Caracterul progresiv al realizării educației intelectuale impune „adecvarea acestui proces la specificul sarcinilor școlare concrete în sensul conceperii și proiectării unor strategii didactice în măsură să conducă la valorificarea potențialului intelectual

individual al elevilor” [5, p.112]. Realizarea educației intelectuale vizează o diversitate de strategii pe care aceasta și le asumă.

O primă categorie a strategiilor de realizare a educației intelectuale vizează formarea și dezvoltarea modalităților concrete de operare a gândirii, care se referă la familiarizarea progresivă a elevului cu operații ca analiza (descompunerea mentală a unui întreg în părțile sale componente), sinteza (recompunerea părților într-un întreg), comparația (dezvoltarea capacității de a evidenția caracteristicile comune și necomune la două serii de obiecte sau fenomene), abstractizarea (decelarea acelor componente care sunt definitorii și reprezentative pentru structura unei anumite categorii de obiecte sau fenomene) și generalizarea (capacitatea de a construi pe baza reunirii elementelor comune caracteristice unei clase de obiecte sau fenomene, un model informațional definitoriu pentru clasa respectivă). În acest sens, activitatea profesorului se va concentra atât pe formarea și exersarea de către elev a fiecărei modalități de operare a gândirii în parte, cât și asupra dezvoltării capacității acestuia de a utiliza aceste operații de o manieră combinată atunci când situația o cere.

A doua categorie a strategiilor menite să conducă la dezvoltarea intelectuală a elevilor este reprezentată de implicarea regulată a elevilor în activități de tipul rezolvării de probleme. Subliniem faptul că în acest context „termenul problemă depășește cadrul strict al problemelor de tip matematic. Acest concept trebuie înțeles ca obstacol cognitiv interpus între elev și scopurile reclamate de sarcina pe care o desfășoară, respectiv în sensul piagetian de situație problematică” [5, p.114]. Pornind de la premisa teoretică a definirii inteligenței ca capacitate a individului de adaptare la situații problematice, devine evident faptul că implicarea elevului în sarcini de tipul rezolvării de probleme reprezintă o importantă modalitate de realizare a educației intelectuale.

Activitatea intelectuală este potențată de confruntarea cu dificultăți cognitive care implică una sau mai multe necunoscute și în raport cu care experiența cognitivă anterioară a elevului se dovedește a fi insuficientă. „Simpla situație deliberată a elevilor în situații școlare de tip problematic nu este suficientă pentru dezvoltarea potențialului intelectual al acestora, fiind necesare explicații și indicații sistematice din partea profesorului cu privire la diversele etape implicate în procesul rezolutiv” [5, p.115].

Rezolvarea unei probleme necesită parcurgerea mai multor faze: punerea problemei (identificarea datelor cunoscute utile și conturarea în linii generale a rezultatului solicitat), formularea ipotezelor (creionarea diverselor posibilități de abordare efectivă a problemei respective), elaborarea modelului rezolutiv (ulterior opțiunii în favoarea unei ipoteze are loc anticiparea mentală a succesiunii secvențelor implicate în rezolvare) și etapa executivă (transpunerea în fapt a modelului rezolutiv elaborat). În funcție de caracteristicile situației problematice propuse spre rezolvare și de particularitățile cognitive ale elevului angajat în rezolvarea problemei, efortul intelectual solicitat de parcurgerea acestor etape este variabil, profesorul acordând asistență individuală

fiecărui dintre elevi. Succesul utilizării acestei strategii acționale este dependent de măsura în care profesorul este capabil să ofere elevilor situații problematice relevante și să gestioneze adecvat efortul cognitiv depus de către aceștia în aflarea soluțiilor. Ne referim în acest sens la faptul că „elevul trebuie să cunoască structura generală și etapele ce intervin în orice proces de rezolvare a problemelor și să desfășoare exerciții specifice în vederea realizării cu fiecare dintre acestea” [5, p.115].

A treia strategie de realizare a educației intelectuale este antrenarea deliberată a elevilor în utilizarea diverselor strategii de rezolvare a problemelor. Confruntarea cu situații problematice presupune recursul la două tipuri principale de strategii de rezolvare a problemelor: strategiile de factură algoritmică și strategiile de tip euristic. Algoritmul este definit în literatură ca fiind o serie strict ordonată de etape care, parcurse într-o ordine anterior stabilită, conduc invariabil la un anumit rezultat. Utilizarea strategiilor algoritmice de rezolvare a problemelor se bazează pe utilizarea gândirii convergente, care pornind de la niște date inițiale în general familiare individului, permite un parcurs analitic, de tip secvențial, spre aflarea rezultatului propus. Drept caracteristici definitorii ale unei strategii algoritmice de lucru sunt: parcursul precis determinat al unei suite de operații, valabilitatea procedurii pentru o întreagă categorie de probleme și certitudinea obținerii rezultatului. În calitatea sa de matrice procedurală ce poate fi dobândită prin învățare și exercițiu de către elevi, algoritmul servește soluționării cu succes și în timp rapid a unei mari varietăți de situații problematice. La nivelul educației intelectuale profesorului îi revin astfel două categorii de sarcini distincte: identificarea și comunicarea pentru elevi a tipologiei problemelor care pot fi soluționate pe cale algoritmică și familiarizarea acestora cu utilizarea diverselor strategii algoritmice de rezolvare a problemelor.

Strategiile de tip euristic, bazate pe gândirea divergentă, își dovedesc utilitatea în situația confruntării cu situații problematice inedite, puțin familiare subiectului în cauză. „În această situație rezolvitorul nu mai poate recurge la utilizarea unei modalități de rezolvare algoritmice, el aflându-se în fața unei mari varietăți de alternative și proceduri posibile de urmat în vederea rezolvării problemei. Aceste alternative posibile trebuie succesiv testate în funcție de probabilitatea lor de succes, probabilitate estimată cu o oarecare aproximație de către subiect” [5, p.116]. Aflat în situația de a opta pentru una sau alta dintre căile posibile de rezolvare a problemei și neputând epuiza în totalitate varietatea acestor modalități rezolutive, individul în cauză recurge la trierea acestora urmând modelul încercare-eșec. Această triere presupune stabilirea prealabilă a ordinii în care vor fi testate diverse căi rezolutive, succesiune dependentă de aprecierea probabilității lor de reușită și implicit de recursul la strategii rezolutive de factură euristică.

Strategiile euristice de rezolvare a problemelor înglobează proceduri secvențiale de căutare a soluției în aflarea rezultatului problemei. În aceste condiții succesul în

rezolvarea problemei depinde atât de abilitatea subiectului de a identifica căile de rezolvare cu cea mai mare probabilitate de succes, cât și de capacitatea acestuia de a găsi, pe baza datelor furnizate de etapele rezolutive deja parcurse, traseul optim de urmat în continuare.

M. Miclea evidențiază două tipuri de strategii euristice utilizate în rezolvarea de probleme: analiza scop-mijloace și analiza prin sinteză [apud.5, p. 117].

*Analiza scop-mijloace*, propusă de H.A. Simon și A. Newell are ca punct de plecare compararea stării inițiale a problemei cu starea sa finală. Rezolvarea problemei, în acest caz, se suprapune cu identificarea specificului fiecăruia dintre cele două stări și cu efortul de eliminare a diferențelor existente între starea inițială și starea finală a problemei respective.

*Analiza prin sinteză*, avansată de S.L. Rubinstein, vizează strategiile euristice de rezolvare a problemelor ca o succesiune de formulări și reformulări periodice ale problemei, datorită cărora rezolvitorul avansează progresiv, prin eliminarea treptată a stărilor de incertitudine, înspre obținerea rezultatului final. Autorul afirmă că procesul gândirii își are originea în *situația-problemă* – situație în care se conține ceva implicit, presupus, dar nedeterminat, necunoscut, fiind propus prin relația cu unele date [8]; situație de dificultate cognitivă, care încadrează elevul în achiziția independentă a elementelor temei noi [7]; modalitate de structurare a dificultăților unei probleme, a căror soluționare nu poate fi obținută prin simpla asociere a datelor, condițiile fiind ascunse și neputând fi sesizate imediat [4].

Uneori elevii de vârstă școlară mică nu se isprăvesc cu situația-problemă din motiv că nu pot analiza condițiile ei. Un astfel de neajuns, de obicei, se depășește prin exerciții speciale, orientate spre compararea condițiilor a două sarcini asemănătoare. Astfel de exerciții sunt de folos când copiilor pentru comparare li se propun sarcini cu condiții complicate, între care există deosebiri abia vizibile și de care depinde direcția căutării răspunsului corect. Este important ca elevii să se învețe nu doar să vadă, dar și să formuleze verbal aceste deosebiri. Alteori elevii pot înțelege situația-problemă înaintată, dar rezolvarea ei practică să fie posibilă doar cu sprijinul pe un model intuitiv. Elevii claselor a III-a deja singuri sunt în stare să alcătuiască planul de lucru asupra unei sarcini cu caracter problematizat și să-l realizeze de sine stătător, fără a se orienta după un model propus.

Evidențierea activității cognitive oferite de situațiile-problemă este argumentată prin faptul că elevii se încadrează în sistemul activităților de învățare, însușesc anumite procedee ale acțiunilor de învățare și acest activism influențează dezvoltarea atitudinilor de învățare. Din altă parte, implicarea atitudinală/afectivă pozitivă influențează modalitatea perceperii stimulilor externi, rapiditatea și calitatea codificărilor, a stocărilor de informații. Pentru aceasta se cere ca așteptările elevilor după eforturile depus în activitățile de asimilare, exersare, rezolvare să corespundă obținerii unor produse vizibile

pentru ei în planul cunoașterii și realizării unor lucruri noi utile de importanță personală, dar și socială.

Educația intelectuală trebuie să conducă la formarea inițiativei intelectuale, marcată prin proprietatea unei personalități integre, care reprezintă unitatea organică a factorilor cognitivi și motivaționali și constă în tendința elevilor de a ieși din limitele sarcinilor și de a se include în activități lipsite de stimuli. Inițiativa intelectuală manifestată în cadrul rezolvării sarcinii denotă comutarea spontană, la o anumită etapă de rezolvare, de la căutarea răspunsului corect la analiza naturii sarcinii, astfel înregistrându-se o trecere de la nivelul productiv al stimulilor la nivelul creativ al activității intelectuale.

**În urma celor analizate se poate rezuma** că educația intelectuală reprezintă o coordonată definitorie a procesului educațional, axată pe un complex de strategii de educație orientate spre stabilirea raporturilor continue dintre elementele dezvoltării intelectuale și atitudinilor de învățare – raporturi ce se stabilesc pe măsură ce elevii reinventează noul prin generalizarea după schemele operatorii disponibile, astfel depășind cadrul conceptual actual. Ea are rezultate vaste în domeniul asimilării bazelor științelor și mijloacelor de activitate intelectuală, achiziției priceperilor și deprinderilor de învățare, dezvoltării funcțiilor și proceselor psihice, formării unui sistem de atitudini privitor la mediul înconjurător, în baza cărora elevul mic se apreciază pe sine și pe cei din jur și își creează propria activitate. Gradul de reușită al aspectului procesual al educației intelectuale corelează cu cadrul teoretic oferit de condiționarea instrumentală, influența sistematică executată de învățător și orientată productiv asupra însușirii de către elev a strategiilor încorporate în dinamica fenomenelor abordate, cu asigurarea interrelaționării acestora, în fine marcându-se trecerea la un nivel net superior al educației intelectuale a elevilor de vârstă școlară mică.

## **Bibliografie**

1. Călin M.C. Teoria și metateoria acțiunii educative: Reconsiderare, adăugiri și demersuri aplicative. București: Aramis, 2003.
2. Cristea S. Conținuturile și formele generale ale educației: Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 4. București: Didactica Publishing House, 2017.
3. Jude I. Psihologia școlară și optim educațional. București: E.D.P., 2002.
4. Panico V. Educația intelectuală a elevilor în procesul de instruire. Ch: UST, 1993.
5. Stan C. Teoria educației: Actualitate și perspective. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
6. Бабанский Ю.К. Педагогика. Москва, 1988.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2001.