

## CONEXIUNI ALE ACCEPȚIUNILOR FILOSOFICE, PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ASUPRA NOȚIUNII DE PROBLEMĂ

**Ludmila URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article summarizes the contemporary acceptations field of philosophy, psychology and pedagogy of the concept of problem, setting out various issues and relationships. In conclusion, it was possible revealing new pedagogical facets of the concept of problem, which correlates with the philosophical and psychological related fill them.

Etimologia cuvântului *problemă* derivă din limba greacă veche, de la verbul *ballein* (a arunca) precedat de prefixul *pro* (înainte, în față). Astfel, sub aspect etimologic, cuvântul *problemă* capătă semnificația de *obstacol aruncat în calea rezolvatorului, provocare către înlăturarea obiectului pentru a continua calea* [1, p.13]. Acest aspect etimologic își găsește reflectări în abordările filosofice din timpurile străvechi până în zilele noastre, când, la hotarele filosofiei și metodologiei științei, psihologiei, pedagogiei și ciberneticii, se constituie un domeniu științific nou – problemologia, având ca obiect de studiu problemele și procesele de rezolvare a lor [2, p.11].

### Accepțiuni filosofice

Sinteza accepțiunilor filozofice contemporane asupra noțiunii de problemă conduce spre discriminarea a două sensuri (semnificații) ale noțiunii de problemă [3]:

- *sensul larg*: o întrebare dificilă de ordin teoretic sau practic, care necesită soluționare în condiții de insuficiență a mijloacelor;

- *sensul îngust*: un scop acțional dat într-o anumită situație (a unei probleme, înțelese în sens larg), care trebuie atins prin modificarea acelei situații conform unor proceduri determinate; problema, în sens îngust, include cerința (scopul), condiția (ceea ce se cunoaște) și întrebarea (precizează ceea ce nu se cunoaște) – elemente structurale legate prin anumite dependențe, ce determină soluționarea (căutarea și determinarea elementelor necunoscute prin cele cunoscute, în bază de acțiuni și operații succesive și corelate cu reducerea indeterminării în cunoștințele și activitatea rezolvatorului);

- scopul problemei în sens larg este atins atunci, când se elaborează o idee ce poate îndeplini funcția de mijloc necesar și suficient pentru realizarea soluționării problemei; astfel, problema în sens larg se transformă în problemă în sens îngust.

În cadrul evoluției accepțiunilor filosofice asupra noțiunii de *problemă* se evidențiază legăturile acesteia cu alte două noțiuni: *întrebare* și *situație de problemă*. În literatura filozofică contemporană găsim opinii diferite referitor la corelația acestor trei noțiuni,

- В.П. Копнин [4, p.92] consideră *întrebările* drept categorii de *probleme*, fără să discrimineze noțiunea *situație de problemă*: „Întrebarea este o problemă ce trebuie rezolvată, o propoziție care exprimă insuficiența informației despre un careva obiect și care posedă o formă și o intonație specifică...”.

- В.Ф. Берков [5, p.55-56] susține că *întrebarea* este o noțiune generală, care, în funcție de specificul metodelor de rezolvare, se concretizează ca:

- *situație de problemă* – o întrebare ce se pune în fața întregii societăți umane în procesul evoluției, când apare necesitatea de găsire a noii căi, metode, procedee, acțiuni pentru satisfacerea trebuințelor de diversă natură teoretică sau practică;

- *problemă* – o întrebare, răspunsul la care poate fi dedus din cunoștințele comportate în condiție;

- *întrebare informațională* – forma cea mai frecventă și elementară a întrebării, folosită în comunicarea interpersonală.

Constatăm că Берков conferă statut de situație de problemă doar celor cu caracter social. Însă, situațiile de problemă cu caracter personal, cu care se confruntă fiecare în cadrul vieții, de asemenea pot fi considerate drept categorii de întrebări, răspunsul la care este căutat pentru satisfacerea trebuințelor de diversă natură.

- Ф.С. Лимантов [6, p.15-16] consideră *problema* o noțiune mai generală decât *situația de problemă* și *întrebarea*:

- *problema* – o cerință de a îndeplini anumite acțiuni;
- *situația de problemă* – un caz particular al unei probleme, când căutarea informației se efectuează printr-o activitate de cercetare, în care necunoscută nu este doar rezolvarea, dar și procesul găsirii rezolvării;
- *întrebarea* – o formă logică, ce constituie elementul oricărei situații de problemă, dar nu al fiecărei probleme.

• Л.М. Фридман [2, p.20-26] consideră noțiunea *situație de problemă* drept gen pentru noțiunea *problemă*:

- *situația de problemă* se descrie prin schema:  
C (subiectul acțiunii) → П (obstacolele / dificultățile în realizarea acțiunii) → O (obiectul acțiunii);
- *problema* reprezintă un model al situației de problemă formalizat în limbaj natural sau / și limbaj artificial;
- *întrebarea* constituie un element structural al problemei și indică scopul rezolvării; ea poate fi formulată la modul interogativ sau la modul imperativ.

Considerăm că această abordare a noțiunii de întrebare are un sens îngust și nu reflectă sensul larg – sub aspectul logicii erotetice (logica întrebărilor și răspunsurilor). Abordarea, însă, a relației dintre situația de problemă și problemă o considerăm oportună pentru cercetarea noastră, deoarece este concepută prin prisma analizei activității umane. Pentru a preciza această abordare, este necesar a elucidă geneza situațiilor de problemă, a problemelor și a întrebărilor. Analizând ideile epistemologice contemporane, interpretăm accepțiunile pe care le-am considerat cele mai semnificative:

- „Situația de problemă apare de fiecare dată când apare un moment de dezechilibru în relația om–mediu înconjurător, adică o situație indeterminată”: o situație confuză (cu o evoluție imprevizibilă); o situație contradictorie (care provoacă reacții discordante); o situație necunoscută (încă neexplorată) [7, p.106-107]. Deci, *situația de problemă apare ca o necesitate de decizie*.

- „Problemele se datorează dorinței omului de a stăpâni și a exploata lumea. Prin rezolvarea problemelor omul caută mijloacele cele mai raționale și mai eficiente de a atinge acest obiectiv” [8, p.52]. Deci, *problema apare ca o necesitate de acțiune*.

- „Întrebările nu se pun de la sine, dar apar în urma manifestării spiritului de cunoaștere” [9, p.14]. Așadar, *întrebarea apare ca o necesitate de cunoaștere*.

Interpretările ne-au permis să observăm că geneza acestor trei noțiuni converge spre noțiunea de necesitate. Continuând interpretarea sub aspectul analizei activității umane, conturăm o accepțiune integratoare asupra noțiunilor *situație de problemă, problemă, întrebare*.

Relația *situație de problemă* → *problemă*

*Conștientizarea*: doar conștientizarea de către individ, ca subiect concret (fizic), a unei necesități poate determina scopul de a satisface această necesitate. Atingerea scopului poate fi periclitată de obstacole / dificultăți de diversă natură (teoretică, practică, metodologică), care postează subiectul într-o situație de problemă. Conștientizarea de către individ a faptului că se află într-o situație de problemă poate sfârși cu refuzul sau cu acceptarea scopului acesteia.

*Acceptarea*: doar acceptarea scopului declanșează motivația pentru realizarea lui. Individul motivat decide să se implice într-o activitate de căutare a mijloacelor și metodelor de realizare a scopului.

*Înțelegerea*: în această activitate, individul acționează ca subiect intelectual, procesând înțelegerea situației de problemă din planul intern, mental, spre planul extern, verbal. El își formează o reprezentare personală, subiectivă, asupra situației de problemă, pe care o exteriorizează în limbaje accesibile (verbal-uzual, formal, științific, specific domeniului respectiv).

*Modelizarea*: doar dacă procesul de exteriorizare se desfășoară în sensul creșterii gradului de rigurozitate a formulării, el poate finaliza prin construirea unui model al situației de problemă, cu forma și conținutul determinate, adecvate domeniului respectiv – o problemă. **Caracterul subiectiv al situației de problemă, centrat pe subiect, condiționează varietatea problemelor proiectate în plan obiectiv prin focarul intelectual al diferiților subiecți. Problema nu mai este centrată pe subiect, ea are caracter obiectiv și poate fi propusă altui subiect, admite modificări de formă sau / și conținut.**

Relația *problemă* → *situație de problemă*

Atunci când individul se află în fața unei probleme (formulată personal sau primită din exterior), rezolvarea problemei devine scopul unei situații de problemă cu obstacolele / dificultățile determinate de lipsa / insuficiența mijloacelor sau / și metodelor de rezolvare sau, în cazul prezenței acestora, de noutatea condițiilor de aplicare a lor. **Astfel, noțiunile *situație de problemă* și *problemă* se conexează într-un circuit în lanț, care poate să se închidă odată cu găsirea soluției problemei, dar poate să continue în baza integrării soluției găsite în condiția unei noi situații de problemă** (de exemplu, modificarea problemei, găsirea altei metode de rezolvare).

Relațiile *situație de problemă* ← *întrebare* → *problemă*

În sens larg, se poate afirma că fiecare dintre relațiile detalizate anterior are un substrat erotetic (întrebare-răspuns). Atât etapele de transformare a situațiilor de problemă în probleme, cât și cele de transformare ale problemelor în situații de problemă, fiind proiectate în plan logic, îmbracă forma de întrebare-răspuns, deoarece solicită interpelări direcționate spre elucidarea unor aspecte incerte și nu admit valorizare (adevărat / fals) [10].

În sens îngust, întrebarea constituie un element structural al problemei și indică scopul rezolvării; ea poate fi formulată la modul interogativ sau la modul imperativ [2, p.26].

O abordare originală a relației vizate se reflectă în cadrul modelului problematologic de analiză a discursivității [11], prin care știința postmodernă s-a îmbogățit cu „o nouă manieră de a gândi” [12, p.142] – problematologia. Problematologia s-a constituit ca teorie și artă a chestionării, centrându-se asupra studierii modului în care se pun întrebările. Conceptul de problemă, în abordarea problematologică, derivă din noțiunea de întrebare și admite mai mult sensul larg de situație de problemă, dar și sensul îngust (de exemplu, în cazul rezolvării problemelor de matematică prin strategii preponderant euristice). Demersul argumentativ (rezolutiv) se constituie ca un șir de întrebări-răspunsuri, conexe de către rezolvator într-un circuit în lanț. Calitatea demersului argumentativ (rezolutiv) depinde de calitatea răspunsului: „răspunsul justificator suprimă problema, în timp ce răspunsul problematologic o permanentizează, o amplifică, o diversifică” [13, p.63]. Astfel, răspunsul problematologic „crează un spațiu de relație și sens” și aruncă puntea de legătură între o întrebare și următoarea în cadrul procesului de rezolvare a problemei. Întrebările și răspunsurile problematologice se formulează de către subiect, deci, se poate afirma că acestea se împerechează definind situațiile de problemă cu care se confruntă subiectul în procesul argumentativ (rezolutiv). Astfel, ideea despre **substratul erotetic al noțiunilor de problemă și situație de problemă, precum și al relațiilor dintre acestea** se confirmă și sub aspect problematologic.

Accepțiunea filosofică asupra noțiunii de problemă, pe care am sintetizat-o mai sus, converge spre noțiuni ca necesitate, scop, motivație, înțelegere – noțiuni specifice psihicului uman și obiecte de studiu ale psihologiei. Dacă filosofia abordează problemele la modul cel mai global, ca produse ale activității cognitive umane, direcționându-se din lumea interioară spre cea exterioară, apoi psihologia abordează problemele ca procese de apariție și obținere a acestor produse, direcționându-se din lumea exterioară spre cea interioară.

Pentru a arunca o punte de legătură între accepțiunile filosofice și cele psihologice asupra noțiunii de problemă, constatăm că, în fața complicatei întrebări referitoare la raportul gândirii și problemelor, știința psihologică, desprinsă din filosofie, s-a bazat pe diverse doctrine filosofice: asociaționismul – pe filosofia senzualist-empiristă, gestaltismul – pe fenomenologie și apriorismul kantian, behaviorismul – pe materialismul vulgar și pragmatism, iar freudismul s-a dezinteresat total de studiul gândirii ca atare, considerând-o o modalitate secundară (în ordine genetică) de satisfacere a motivației biologice.

### Accepțiuni psihologice

Studiul rezolvării de probleme în psihologie a cunoscut o evoluție vertiginosă în multiple orientări și direcții, ajungând actualmente să ocupe locul central în psihologia gândirii. În ciuda multiplelor diferențe și incompatibilități ale diferitelor orientări psihologice, ele toate abordează:

- **problema ca obiect al gândirii**, determinat:
  - în plan subiectiv: ca o stare de dezechilibrare, provocată în mediul intern al subiectului în urma unor interacțiuni cu mediul extern;
  - în plan obiectiv: ca un model (formulare într-un limbaj adecvat) al mediului extern ce interacționează cu cel intern;
  - în cadrul conexiunii planului subiectiv cu cel obiectiv: ca totalitate a scopului subiectului și a condițiilor în care acest scop trebuie atins;
- **rezolvarea problemei ca proces de interacțiune a subiectului cu obiectul gândirii** (problema), manifestat:
  - în plan subiectiv: ca modificări ale mediului intern al subiectului în vederea refacerii echilibrului prin mecanisme diferite, dar relativ asemănătoare (restructurare, reorganizare, integrare, prelucrare) [14, p.315];
  - în plan obiectiv: ca exteriorizarea modificărilor interne prin modificări concrete ale obiectului – problemei.

Analizând diferențele semnificațiilor acordate în psihologie noțiunii de problemă, Г.А. Балл [15] evidențiază în volumul acestei noțiuni trei categorii de obiecte:

- 1) categoria scopurilor acțiunilor subiectului – cerințele puse în fața subiectului;
- 2) categoria situațiilor care, de rând cu scopul, includ condițiile în care scopul vizat trebuie atins – situații de problemă;
- 3) categoria formulărilor verbale ale situațiilor de problemă.

Astfel, noțiunea de problemă (semnificația 3) derivă din noțiunea de situație de problemă (semnificația 2), geneza căreia, din perspectiva sferei motivaționale, se actualizează prin scopul problemei (semnificația 1).

Aceleași opinii, referitoare la relația noțiunilor *situație de problemă* → *problemă*, le găsim în multe cercetări psihologice contemporane, cum ar fi de exemplu:

- А.В. Брушлинский argumentează că „apariția situației de problemă precede problema și prezintă primul simptom al faptului că în cadrul activității sale subiectul se confruntă cu o dificultate serioasă și insuficient înțeleasă – practică sau teoretică”, iar „din situația de problemă apare problema, formulată mai mult sau mai puțin clar” [16].

- О.К. Тихомиров susține: „Întâi apare situația de problemă, apoi, în baza ei, se formulează problema, de aceea problema formulată verbal este un obiect particular chiar și pentru gândirea umană. Mai generală este situația de problemă” [17, p.30].

Generarea problemei dintr-o situație de problemă se desfășoară prin acte succesive de conștientizare, acceptare, înțelegere, modelizare, care, în raport cu dimensiunea filosofică relevată în paragraful precedent, capătă noi caracteristici psihologice.

**Conștientizarea.** Corelarea sine-lui subiectiv cu situația de problemă obiectivă. (Actul de obiectivare: „Conștientizarea realității obiective și conștientizarea de sine ca subiect în interacțiune cu realitatea obiectivă”) [18, p.284].

**Acceptarea.** Corelarea situației de problemă cu structurile motivaționale ale subiectului existente și actualizate în contextul situației sau create în mod obiectivat [17, p.28].

**Înțelegerea.** Corelarea situației de problemă cu structurile cognitive ale subiectului existente și actualizate în contextul situației [idem, p.33].

**Modelizarea.** Corelarea situației de problemă cu structurile perceptive ale subiectului și concretizarea esenței contextuale a situației percepute prin mijloace specifice adecvate (verbale, iconice, simbolice) [ibidem, p.154].

Pentru a expune relația noțiunilor *problemă* → *situație de problemă*, vom porni de la ideea că procesul de rezolvare a unei probleme gata formulate presupune o amplificare a scopului inițial prin actualizarea unor noi scopuri apărute pe parcurs: „A început omul să rezolve o problemă, s-a confruntat cu un obstacol – îi apare necesitatea de a clarifica ce prezintă obstacolul și cum să-l depășească. Deci, trebuie să efectueze o analiză suplimentară a problemei, ceea ce, de asemenea, prezintă necesități, motive, actualizate pe parcursul rezolvării problemei date” [17, p.29]. Iar „momentul actualizării unei noi necesități cognitive pe parcursul rezolvării problemei este legat în psihologie de apariția unei situații de problemă” [idem, p.30]. De exemplu, într-un studiu amplu asupra situațiilor de problemă, А.М. Матюшкин [19] evidențiază „necesitatea cognitivă ce motivează omul pentru activitate intelectuală” ca geneză a situației de problemă. Din argumentele aduse concluzionăm că **rezolvarea unei probleme gata formulate generează un lanț de situații de problemă.**

Corelarea, de loc simplistă, dintre noțiunile *problemă* și *situație de problemă* poate fi explicată și în baza specificului sarcinii subiectului, cu ajutorul noțiunilor *problem solving* (rezolvarea problemelor date) și *problem finding* (descoperirea problemelor) (N. Mackwort, 1969). Comparând aceste două noțiuni, F.L. Vidal [20] remarcă asemănarea lor relativă în planul procesualității și evidențiază principala deosebire în planul structurilor cognitive implicate în proces: rezolvarea problemelor ține de o specializare strictă, de structuri cognitive constante, pe când descoperirea problemelor ține de diversificarea specializării, implicând structuri cognitive flexibile în vederea declanșării unor noi probleme. Din acestea, concluzionăm că *o situație de problemă declanșează procesul de problem finding care finalizează prin generarea de probleme; aceste probleme declanșează procesul de problem solving care, la rândul său, generează procese de problem finding, caracterizate printr-o specializare mai strictă.*

Astfel, constatăm că semnificațiile psihologice ale relațiilor dintre noțiunile *situație de problemă* și *problemă* corelează fidel cu semnificațiile filosofice corespunzătoare, relevate anterior.

### Accepțiuni pedagogice

- „Conceptul pedagogic de problemă presupune o sarcină didactică rezolvabilă prin aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior pe cale de investigație liniară, care angajează un procent de reușită școlară cu probabilitate maximă” [21, p.300]. În această accepțiune, **noțiunea de problemă obține o conotație specifică pedagogică – de sarcină didactică:** „Un anumit cuantum de cunoștințe și capacități care urmează a fi dobândit de elev conform anumitelor obiective pedagogice în diferite contexte de instruire” [idem, p.333]. Urmează să detalizăm semnificațiile noțiunii de problemă ca sarcină didactică din cele două perspective implicate: a elevului și a profesorului.

✓ Din perspectiva elevului, „sarcina didactică este relevantă în măsura raportului încărcăturii sale informativ-formative cu posibilitățile sale de învățare” [22, p.339]. În funcție de experiența de care dispune și pe care o poate utiliza, un subiect poate considera o sarcină didactică drept exercițiu, alt subiect o poate considera drept problemă, altul – drept situație de problemă [23, p.196]. **Deci, abordarea problemei ca sarcină didactică din perspectiva elevului este o abordare în plan subiectiv.**

Deseori, deosebirea dintre problemă și exercițiu se face în funcție de prezența sau absența enunțului textual. Însă, nu forma de prezentare este aici esențială, ci natura procesului de rezolvare. Rezolvarea de exerciții „implică operații de cunoaștere, extrapolare, transfer specific, simplă aplicare a unor proprietăți”, pe când rezolvarea de probleme „implică operații de analiză, sinteză și evaluare” [1, p.14], în cadrul cărora „elevul trebuie să fie în stare să-și actualizeze acele reguli învățate anterior, cu ajutorul combinării cărora ajunge independent la o nouă idee, o regulă de ordin superior” [24].

Pentru a evidenția deosebirea semnificațiilor pedagogice ale noțiunilor de problemă și situație de problemă, contrapunem următoarele idei științifice:

- „Problema, în sens îngust, se caracterizează prin lipsa stării de necesitate și disponibilitatea metodei de rezolvare” [19].

- „Drept problemă trebuie să considerăm orice dificultate teoretică, a cărei soluționare reprezintă rezultatul unei activități proprii de cercetare a elevului, prin care, conducându-se de anumite reguli, tinde să învingă dificultatea respectivă și prin aceasta dobândește noi cunoștințe și experiență” [25, p.83].

- În cazul rezolvării unei probleme are loc aplicarea productivă a cunoștințelor dobândite [21, p. 300].

- „Situația de problemă se caracterizează prin prezența stării de necesitate și indisponibilitatea metodei de rezolvare” [19].

- În fața unei situații-problemă, subiectul „trăiește simultan două realități: una de ordin cognitiv, referitoare la experiența trecută pe care și-o reactualizează, și alta – de ordin motivațional, ce rezultă din elementul de surpriză, noutate și necunoscut, cu care se confruntă” [26, p.133].

- „În cazul rezolvării unei situații de problemă, se solicită reconsiderarea experienței cognitive dobândite în sensul altor criterii”, „pe o cale de investigație caracterizată funciar”, „prin valorificarea deplină a resurselor de creativitate” [21, p.300, 301].

Vom analiza, în continuare, reprezentarea de către F. Cîrjan [1, p.14] a relațiilor dintre probleme și situații de problemă cu ajutorul diagramelor Euler-Venn (fig.1).

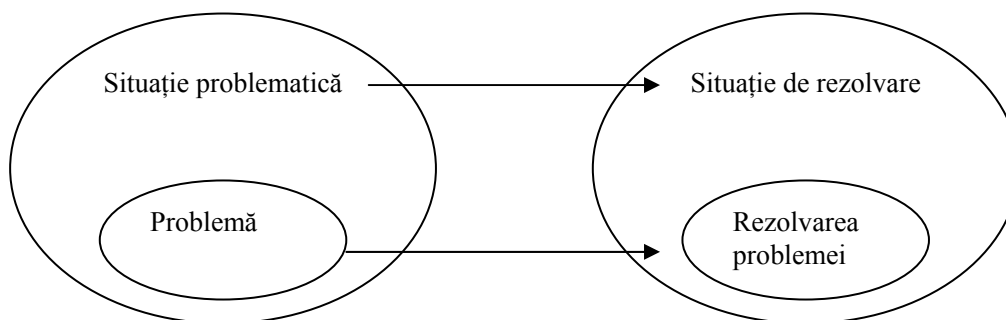


Fig.1. Relația situație problematică–problemă (după F. Cîrjan).

Într-adevăr, „situația de problemă reprezintă o structură generativă de probleme” (Chomsky). Mai mult decât atât, o situație problematică presupune posibilitatea egală a minimum două probleme alternative (numărul de alternative este numit în cibernetică indice de problematizare) (M. Golu) [28, p.250]. Aceste argumente sunt favorabile incluziunii problemei în situația de problemă. Însă, relația vizată nu este deloc atât de simplistă, precum pare, și necesită considerarea interacțiunilor obiectului (situație de problemă, problemă) cu subiectul. W.Okon demonstrează că ceea ce unii subiecți percep drept problemă, alții pot percepe drept situație de problemă. Aceasta în cazul în care „problema prezintă o dificultate practică sau teoretică, ce solicită o activitate de cercetare, care să conducă spre rezolvare” [25, p.38-39].

În diagramele analizate, rezolvarea problemei este disjunctă situației problematice. Însă rezolvarea problemei pune în fața subiectului un șir de situații de problemă. De exemplu:

- în cazul unei strategii rezolutive preponderent euristice: descoperirea și succesiunea pașilor rezolvării, raționalizarea-optimizarea mersului rezolvării, verificarea soluției;
- în cazul unei strategii rezolutive preponderent algoritmice: identificarea algoritmului pasibil aplicării în contextul problemei; aplicarea algoritmului în condițiile concrete ale problemei; verificarea soluției.

Fiecare dintre acestea sunt situații de problemă, deoarece „au structura unei acțiuni complexe implicând o bază anticipativ-orientativă și un ansamblu de modalități executorii ce trebuie elaborate sau perfecționate și puse în aplicare” [27, p.249].

Argumentele aduse ne permit să conchidem că diagramele Euler-Venn nu constituie un mijloc adecvat pentru a reflecta integral complexitatea relațiilor dintre noțiunile de problemă și situație de problemă și confirmă ideea înaintată în paragrafele precedente despre conexarea noțiunilor vizate într-un circuit în lanț.

✓ Din perspectiva profesorului, relevanța sarcinii didactice este determinată de un quantum de obligații de predare, constituite în funcție de managementul resurselor pedagogice implicate.

Dintre resursele pedagogice informaționale evidențiem curriculumul în care categorii de probleme se stipulează drept conținuturi curriculare. În aceeași ordine de idei se înscriu numeroase cercetări ale activității de învățare (Л.С. Выготский, Т.В. Габай, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин ș.a.) care confirmă că „principalul conținut al instruirii trebuie să rezide în însușirea activităților referitoare la rezolvarea unor clase largi de probleme” [28, p.50]. Astfel, **problema mai capătă încă o conotație specifică pedagogică – conținut de învățare, care are un caracter obiectiv, prestabilit curricular.**

Managementul resurselor umane reflectă și aspectul individual al activității profesionale a profesorului, ceea ce conferă un caracter subiectiv relevanței sarcinii didactice din perspectiva profesorului. Alegerea formelor în care se prezintă elevilor sarcinile didactice, construirea de situații didactice în care acestea vor fi abordate la clasă, se realizează în cadrul obiectiv, stipulat curricular, dar într-un mod subiectiv, influențat de potențialul profesional al fiecărui profesor. **Deci, abordarea problemei ca sarcină didactică din perspectiva individualității profesorului – este o abordare în plan subiectiv.**

În aceeași ordine de idei, А.М. Матюшкин indică oportunitatea discriminării sarcinilor didactice care generează la elevi situații de problemă (sarcini didactice problematice) și situațiilor de problemă ca atare, ca stări ale procesului de gândire în cadrul învățării (situații didactice problematice) [19, p.100]. Sarcinile didactice problematice sunt denumite în literatura științifică psihopedagogică în mod diferit:

- *problemă problematico-cognitivă* (проблемно-познавательная задача) (А.И. Назарец, А.А. Сайлибаев);

- *problemă explorativ-cognitivă* (поисковая познавательная задача) (М.А. Беляев, В.И. Загвязинский, Э.Г. Мингазов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);
- *problemă cognitivă* (познавательная задача) (С.И. Высоцкая, Т.В. Напольнова, Н.М. Плескацевич, Л.Е. Стрельцова, С.З. Якупов);
- *problemă problematizatoare* (проблемная задача) sau *problemă cognitivă* (познавательная задача), fiind echivalată cu problema de cercetare (проблема) (А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, К.А. Славская);
- *întrebare problematică* sau *sarcină problematică*, sau *exercițiu problematic*, fiind echivalată cu *problemă cognitivă* (А.И. Назарец, Г. Цумме).

Considerăm că această diversitate terminologică este determinată de complexitatea noțiunii și fiecare termen propus reflectă unul dintre aspectele esențiale:

- termenul *problemă cognitivă* indică scopul didactic;
- termenul *problemă explorativ-cognitivă* indică caracterul creativ al activității didactice;
- termenul *problemă de cercetare* indică aspectul conținutal al procesului de studiu;
- termenii *întrebare problematică*, *sarcină problematică*, *exercițiu problematic* indică formele posibile de prezentare.

Indiferent de termenul folosit, toți cercetătorii consideră că în procesul rezolvării problemei (întrebării, sarcinii, exercițiului) cognitive (problematico-cognitive, explorativ-cognitive), elevii ajung în mod independent la cunoștințe noi sau la metode noi de obținere a cunoștințelor. În cele ce urmează vom accepta pentru noțiunea vizată termenul de *problemă situațională* (*problemă* – deoarece astfel se numește forma sarcinii didactice ce conține condiție și cerință; *situațională* – deoarece corelează cu situațiile didactice problematice).

Diverse aspecte ale noțiunii de *problemă situațională* sunt relevate în cercetările unor specialiști cum ar fi:

- psihologilor – Г.А. Балл, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.И. Кругляк, А.М. Матюшкин, Д.Б. Эльконин ș.a.;
- didacților – Д.В. Вилькеев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин ș.a.;
- metodiștilor – М.А. Беляев, Н.Г. Дайри, Е.В. Ковалевская, Колягин, Н.И. Кудряшев, Т.В. Напольнова, Л.Е. Стрельцова ș.a.;
- metodiștilor în domeniul învățământului primar – В.В. Лялин, Н.А. Погорелова, А.А. Сайлибаев, П.М. и Б.П. Эрдниев, С.З. Якупов ș.a.

Problema situațională se definește astfel:

- „model simbolic al situației problematice” [29];
- „mijloc de creare a situației problematice, care îmbracă o haină materializată printr-o formulare orală sau scrisă, orientată în direcția necesităților și posibilităților subiectului” (Е.В. Kovalevskaia);
- „o problemă specială, prin rezolvarea căreia subiectul descoperă metoda generală de rezolvare a unei clase de probleme concret-practice” [30, p.315];
- „unitatea de bază (celula) activității de învățare”, rezolvarea căreia „are ca obiectiv general însușirea și dobândirea metodelor de activitate – a acțiunilor concrete de dezmembrare a conținutului care determină toate procedeele ulterioare și dinamica aplicării lor” (Д.Б. Эльконин, 1989) [31, pp.159, 216];
- „unitate a procesului instructiv”;
- „forma generalizată a scopului activității de învățare, propusă elevilor ca sarcină didactică, efectuarea căreia conduce la însușirea cunoștințelor și priceperilor corespunzătoare, de rând cu dezvoltarea calităților personale de a învăța să învețe” [32, p.32].

Astfel, sintetizăm următoarele caracteristici:

1. Problema situațională reprezintă un construct didactic special, format din condiție și întrebare (îndemn către acțiune, sarcină etc.).
2. Particularitatea problemei situaționale constă în esența problematică obiectivă, exprimată prin caracterul contradictoriu al informației conținute în formularea problemei. Conștientizarea de către elevi a acestei particularități conduce la o stare psihică subiectivă, numită situație problematică.
3. Necesitatea de a ieși din situația problematică îndeamnă elevii să rezolve problema situațională. Rezolvarea se poate realiza la grad diferit de independență cognitivă.
4. Finalități ale rezolvării unei probleme situaționale pot fi sau noi cunoștințe, sau noi metode de activitate, sau și una, și alta.

Diferențe de opinii se constată referitor la raportul problemelor situaționale și situațiilor didactice problematice. De exemplu, A.B. Брушлинский [33] argumentează că situația problematică generează problema situațională, iar Г.А. Балл [15] argumentează invers – problema situațională generează situația didactică problematică. Pentru a înlătura această contradicție, propunem a discrimina noțiunile de situație problematică obiectivă și situație problematică subiectivă. Situația problematică obiectivă corelează cu problema situațională, obiectiv existentă printr-o formulare concretă, în baza căreia apare situația problematică subiectivă, cu care confruntându-se se declanșează procesele gândirii.

Analizând raportul sarcinilor didactice problematice și situațiilor didactice problematice, susținem că **sarcinile didactice problematice și situațiile didactice problematice constituie realități psihopedagogice, deci, raportul lor se constituie sub influența atât a procesului didactic, cât și a procesului psihologic.** Argumentăm că **aceste procese se desfășoară paralel:**

- În momentul, în care elevilor li se prezintă, sub forma unei sarcini didactice problematice, o problemă obiectivă, specifică disciplinei de studiu, are loc declanșarea situației de problemă și procesele didactice și psihologice se suprapun.

- La etapa următoare, procesul de rezolvare a sarcinii didactice problematice (proces didactic) se suprapune procesului de căutare a necunoscutului în situația de problemă (proces psihologic). Rezolvarea sarcinii didactice problematice se poate realiza în cadrul unei strategii de expunere problematică, convorbire euristică sau descoperire. În urma rezolvării situației problematice trebuie găsit răspunsul problemei situaționale sau a întrebării problematice corespunzătoare (proces didactic), având loc suprimarea situației problematice (proces psihologic).

Conchidem că **problema situațională reprezintă o formă superioară pe care o poate îmbrăca problema ca sarcină didactică.**

Interpretarea relației dintre cele două forme (elementară și superioară) ale problemei ca sarcină didactică o găsim la A.A. Сайлибаев:

- orice noțiune sau generalizare, corelată cu o noțiune anterioară printr-o conexiune inter- sau intraconținutală, poate fi studiată atât prin probleme reproductivă (adică, în formă elementară), cât și prin probleme situaționale;

- problemele reproductivă se construiesc în baza unor conexiuni simple lineare, iar problemele situaționale – în baza unor conexiuni complexe;

- utilizarea problemelor situaționale la studierea unui nou conținut nu este posibilă, dacă: a) conținutul este absolut nou și nu are conexiuni cu cel învățat anterior; b) conținutul nu poate fi prezentat ca succesiune de probleme intercorelate, care să conducă la noi cunoștințe; c) conținutul nu conține contradicții.

Situațiile didactice problematice sunt create în procesul didactic de către profesor prin prezentarea unor sarcini problematice pentru a activa elevii în vederea atingerii unor obiective prestabilite. М.И. Махмутов [34, p.97-101] relevă zece modalități diferite de a crea situații didactice problematice în baza stimulării elevilor spre următoarele:

- 1) explicația teoretică a fenomenelor, evenimentelor etc.;
- 2) efectuarea independentă a unei sarcini practice;
- 3) căutarea căilor de aplicare a unui fenomen, legitate, regulă etc.;
- 4) analiza evenimentelor și fenomenelor realității ce generează contradicții între reprezentările uzuale și noțiunile științifice asupra acestora;
- 5) înaintarea unor ipoteze, formularea de concluzii și verificarea lor experimentală;
- 6) compararea evenimentelor, fenomenelor, regulilor, acțiunilor etc.;
- 7) generalizarea unor fapte noi;
- 8) familiarizarea cu unele fapte, aparent inexplicabile, dar care au generat formularea unei probleme științifice;
- 9) organizarea legăturilor interdisciplinare;
- 10) varierea, reformularea, transformarea de probleme și întrebări.

Crearea situațiilor didactice problematice, formularea și rezolvarea problemelor generate constituie structura unei strategii didactice activ-participative – *problematizarea*. Problematizarea se realizează printr-o „suiță de procedee prin care se urmărește crearea unor situații de problemă care antrenează și oferă elevilor posibilitatea să surprindă diferite relații între obiectele și fenomenele realității, între cunoștințele anterioare și noile cunoștințe prin soluțiile pe care ei înșiși, sub îndrumarea învățătorului, le elaborează” [35, p.377].



În baza distincției dintre gândirea divergentă și cea convergentă (P. I. Guilford), se deosebesc:

- problematizarea divergentă - urmărește crearea unor situații problematice ce presupun formularea independentă a răspunsului sau alegerea sa din mai multe soluții posibile;
- problematizarea convergentă - urmărește crearea unor situații problematice care solicită un răspuns unic [35, p.378].

Deseori se consideră că aplicarea problematizării rezidă în orice propunere de întrebare problematică sau problemă ce creează o dificultate și implică elevii într-o situație de problemă. Această opinie este falsă. Mai ales în studiul matematicii, rezolvarea de probleme și răspunsul la întrebări problematice se folosesc în cadrul majorității strategiilor didactice. „Esența problematizării constă în faptul că profesorul nu doar comunică concluzii finale ale științei, despre care nu se știe cum au fost dobândite, ci dezvăluie elevilor săi «embriologia adevărilor» (А.И. Герцен), adică dezvăluie, într-o oarecare măsură, calea descoperirii acestora” [36, p.182], pune elevii „într-o situație de căutare a informațiilor necesare pentru a ieși din această situație problematică, dramatică, conducându-i spre descoperire prin reflecție, spre construcția unor noi «structuri ale realului»” [26, p.134].

Un cadru problematizat presupune și metoda descoperirii, care prevede dinamica:

- o situație-problemă, o întrebare sau o problemă cu care sunt confrunțați elevii;
- selectarea din sistemul cunoștințelor însușite a informațiilor privind orientarea demersurilor investigative și rezolutive;
- activitatea intelectuală, realizată independent, în grupuri mici sau sub îndrumarea profesorului, în vederea descoperirii principiului, procedului sau algoritmului de rezolvare;
- verbalizarea generalizărilor descoperite și integrarea lor în sistemul achizițiilor anterioare;
- controlul și aprecierea de către profesor a adevărilor descoperite de elevi [37, p.191].

Problematizarea și descoperirea se intercalează în plan funcțional, deoarece „ceea ce urmează a fi descoperit presupune ca, în prealabil, să fi fost provocat printr-o problemă” [idem, p.379], iar „prin definiție, rezolvarea de probleme implică o descoperire” [38, p.128]. Strategiile în baza problematizării și descoperirii prezintă „un model optim de predare și învățare” [idem, p.141], construiesc „un proces superior de învățare” cu efecte formative importante, generând capacități „deosebit de eficiente, care se păstrează bine pe mari perioade de timp” [24, p.197]. Problematizarea și descoperirea au fost studiate în numeroase cercetări științifice pedagogice, relevând diverse aspecte specifice și subliniind efectul formativ pronunțat, fapt care justifică folosirea lor în predarea-învățarea tuturor disciplinelor de învățământ și la toate treptele sistemului de învățământ.

Învățarea centrată pe probleme este o direcție relativ nouă în educație, care vizează o contextualizare a învățării, incitând elevii la considerarea și rezolvarea de probleme ale lumii reale. Conform surselor UNESCO [39], învățarea centrată pe probleme reprezintă un tip de învățare, în cadrul căreia elevii sunt stimulați prin crearea de situații provocatoare ce necesită soluționare, profesorul acționând ca un ghid pentru elevi și abținându-se să ofere un răspuns gata fabricat. După Finkle și Thorp [40], învățarea centrată pe probleme reprezintă un sistem de dezvoltare a curriculumului și tip de instruire care formează simultan atât strategiile de rezolvare a problemelor, cât și bazele cunoașterii disciplinare.

***Astfel, în pedagogie rezolvarea de probleme capătă statut de strategie didactică – problematizare și descoperire, determinantă pentru un nou tip de învățare – centrat pe probleme, care profilează o importantă direcție pentru dezvoltarea curriculară.***

Printre scopurile educației intelectuale se enumeră dezvoltarea capacității de rezolvare a problemelor [41], [35]. Într-o asemenea accepțiune, ***problema se abordează în sens teleologic.***

Aceeași accepțiune o argumentează E. Joița într-o abordare constructivistă a instruirii: problema reprezintă „un ghid-scop care dirijează atenția elevului în construirea cunoașterii” [42, p.145]. Putem afirma o dată cu L.J. Cronbach [43] că „educarea competenței de rezolvare a problemelor constituie o funcție majoră a școlii contemporane”.

În baza analizei literaturii de specialitate, am definit [44] competența de rezolvare a problemelor drept „un sistem de cunoștințe, priceperi, deprinderi și atitudini cu caracter operant, care vizează capacitățile subiectului de a mobiliza și a integra un ansamblu de resurse cognitive, afective și psihomotorii, necesare realizării procesului rezolutiv”. Astfel, competența de rezolvare a problemelor reunește toate dimensiunile de personalitate dobândite în cadrul unui proces de formare prin stimulări adecvate ale proceselor intelectuale, motivaționale și volitive.

Formarea competențelor de rezolvare a problemelor vizează necesitățile integrării adecvate a elevului în viață și găsește o reflectare corespunzătoare în sistemul de obiective ale curriculumului național la toate treptele și la toate disciplinele de învățământ [45].

**Abordarea problemei în sens teleologic conferă rezolvării de probleme o nouă semnificație specifică pedagogică cu caracter obiectiv – de finalitate a educației.**

- „Evoluția educației înspre problematologic marchează un imperativ al calității în aria educației post-moderne” [46, p.39]. În această accepțiune, **problema se abordează la intersecția a două fenomene științifice postmoderne: problematologia ca teorie filosofică și artă a discursului și calitatea ca un concept propriu educației precum oricărei activități umane specializate.**

Conceptul de calitate a educației este determinat de interacțiunea multiplelor grupuri de factori, iar „ceea ce îl definește cel mai bine este funcționalitatea feedbackului” [47, p.209].

O latură a feedbackului este cea externă, care urmărește generalizarea proceselor de învățare a elevilor și întărirea (pozitivă sau negativă) performanțelor lor din partea profesorului [27, p.442]. Una dintre acuzele aduse profesorilor sub aspectul feedbackului extern se referă la faptul că, prin adresarea de întrebări fragmentare, elevul este împiedicat să surprindă în ansamblu problema, să ajungă la o perspectivă globală a problemei [48]. Deci, pentru a asigura funcționalitatea acestuia, este necesară reconsiderarea problematologică a capacităților comunicativ-pedagogice ale profesorilor, formarea profesională continuă în vederea însușirii culturii problematologice a discursului pedagogic.

O altă latură a feedbackului este cea internă, care urmărește conștientizarea de către elev a rezultatelor dobândite în urma unui act educațional [35, p.442]. În perioada actuală, „granițele problematizării încep să se lărgească prin problematologizare, specialiștii fiind din ce în ce mai tentați să accepte ideea că problematizarea liniștește, iar problematologia deranjează, în sensul pozitiv al cuvântului” [46, p.35]. S-a stabilit că „în predarea problematizantă poate fi atins un nivel superior de performanță, dacă elevii sunt capabili ei înșiși să problematizeze în mod corect și productiv teme încă neabordate” [38, p.144]. Cu alte cuvinte, se impune direcționarea demersului educativ pe un fâgaș problematologic, spre formarea unui spirit critic, motivând elevul spre căutare și descoperire permanentă, spre optimizarea proceselor rezolutive, educând necesitatea și capacitatea elevului de a fi „nemulțumit” de soluțiile găsite, căutând și descoperind în permanență probleme noi, procedee noi de rezolvare și punere de probleme, modalități noi de căutare și aplicare a soluțiilor și procedeele rezolutive. Astfel, în demersul educativ problematologic, „cunoașterea pornește de la o problemă și ajunge la altă problemă, constituind punctul „arhimedic” al dezvoltării cognitiv-pragmatică a elevului” [12].

Argumentele aduse ne dau temeiul să considerăm că **noțiunea de problemă evoluează dialectic din perspectiva filosofică (ca variabilă a discursului problematologic) spre perspectiva educațională (ca variabilă a discursurilor interne și externe ale actorilor actului educațional), aducând noi semnificații superioare conceptului de calitate a educației.**

În concluzie, plasarea noțiunii de problemă în arealul pedagogic permite dezvăluirea a noi fațete, ce corelează cu cele filosofice și psihologice aferente, completându-le. Astfel, sub aspect pedagogic:

- **problema** are semnificații de:
  - *sarcină didactică* ce admite forme diverse – de la elementară (rezolvabilă prin aplicarea cunoștințelor pe cale de investigație liniară) până la superioară (rezolvabilă prin reconsiderarea cunoștințelor pe o cale de investigație funciară);
  - *conținut de învățare* propriu tuturor disciplinelor de studiu la toate treptele de învățământ;
  - *variabilă definitorie a calității educației* din perspectiva problematologică a discursurilor interne și externe ale actorilor actului educațional;
- **rezolvarea de probleme** capătă statut de:
  - *strategie didactică* - problematizare și descoperire, eficientă în cadrul tuturor disciplinelor de studiu la toate treptele de învățământ;
  - *finalitate a educației* ce admite forme specifice – competențe de rezolvare și de formulare a problemelor;
  - *variabilă definitorie a dezvoltării curriculare* din perspectiva unui tip superior de învățare – centrat pe probleme.

## Referințe:

1. Cîrjan F. Strategii euristice în didactica matematicii. - Pitești: Paralela 45, 1999.
2. Фрийдман Л.М. Основы проблемологии. - Москва: Синтег, 2001.
3. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Москва: РАН, 1998.
4. Копнин В.П. Диалектика. Логика. - Москва: Наука, 1973.
5. Берков В.Ф. Вопрос как форма мысли. - Минск, 1973.
6. Лимантов Ф.С. О природе вопроса // Вопрос. Мнение. Человек. - Ленинград, 1971.
7. Dewey J. Logic. The study of inquiry. - New York: Holt, 1938.
8. Langevin P. La pensée et l'action. - Paris: Union Française Universitaire, 1955.
9. Bachelard G.. La formation de l'esprit scientifique. - Paris: Vrin, 1938.
10. Белнап Н., Стил Л. Логика вопросов и ответов. - Москва: Наука, 1981.
11. Meye M. De la problematologie. Philosophie, science et langage. - Bruxelles: Ed. Pierre Mardaga, 1986.
12. Meyer M. Problematologie et argumentation ou la philosophie a la rencontre du langage // Hermes. - 1995. - No15.
13. Sălăvăstru C. Critica raționalității discursive. - Iași: Polirom, 2001.
14. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. - București: Polirom, 1999.
15. Балл Г.А. Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект) / дисс. доктора наук. Москва, 1990.
16. Брушлинский А.В. Психология мышления и педагогическая практика // Вопросы психологии. - 1969. - №.3.
17. Тихомиров О.К. Психология мышления. - Москва: Изд-во Московского Университета, 1984.
18. Элиава Н.Л. Об одном факторе влияющем на разрешение проблемной ситуации // Вопросы психологии. - 1972. - №.5.
19. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - Москва, 1972.
20. Vidal F.L. Problem solving – méthodologie générale de la créativité. - Paris: Dunod, 1971.
21. Cristea S. Dicționar de pedagogie. - Chișinău-București: Litera Internațional, 2000.
22. Dicționar de pedagogie. - București: EDP, 1979.
23. Neacșu I. (coord.) Metodica predării matematicii la clasele I-IV. - Chișinău: Lumina, 1994.
24. Gagné R.M. Condițiile învățării. - București: EDP, 1975.
25. Okon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. - București: EDP, 1978.
26. Cerghit I. Metode de învățământ. - București: EDP, 1997.
27. Neveanu P.P. Curs de psihologie generală. Vol.II. - București: EDP, 1977.
28. Вопросы совершенствования учебно-воспитательной работы в школе и вузе (Сб. науч. статей). - Славянск: Изд-во УИЦ «БИТ», 1994.
29. Лернер И.Я. Поискные задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / Под ред. С.Р. Микулинского и М.Г. Ярошевского. - Москва: Наука, 1969.
30. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - Москва: Педагогика, 1986. - 240 с.
31. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - Москва: Педагогика, 1989. - 560 с.
32. Епишева О.Б. Методическая система обучения математике на основе формирования приемов учебной деятельности учащихся. - Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 1999.
33. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - Москва, 1983.
34. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. - Москва, 1977.
35. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. - București: Aramis, 2000.
36. Данилов И.Я., Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. - Москва, 1975.
37. Postelnicu C. Fundamente ale didacticii școlare. - București: Aramis, 2002. - 368 p.
38. Albușescu I., Albușescu M. Predarea și învățarea disciplinelor socioumane. - București: Polirom, 2000.
39. Glossary of Educational Technology Terms. UNESCO, 1987.
40. Finkle & Thorp. Problem-based Learning. 1995.
41. Călin C.M. Teoria educației. - București: ALL, 1996.
42. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. - București: Editura Aramis, 2006.
43. Cronbach L.J. Educational psychology, 1963.
44. Ursu L., Rusuleac T. Formarea diferențiată a competențelor de rezolvare a problemelor la elevii claselor primare. - Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2008.
45. Curriculum școlar. Clasele I-IV. - Chișinău: Lumina, 2003.
46. Callo T. Abordarea problematologică ca semn al calității în educație // Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele conferinței științifice internaționale. Vol. II. - Chișinău: IȘE, 2008.
47. Neacșu I. Instruire și învățare. - București: EDP, 1999.
48. Gostini G. Instruirea euristică prin unități didactice. - București: EDP, 1975.

Prezentat la 27.02.2010