

II. DIDACTICĂ

DIDACTICA ISTORIEI – METODEDE ȘI TEHNICI INTERACTIVE

CONSTANTIN VITANOS*

În numărul trecut al revistei noastre, pe baza unei bogate bibliografii, prezentăm caracteristicile noii didactici și evidențiam că mesajul esențial al orientărilor postmoderniste în educație este acela că profesorul lucrează cu elevii și pentru aceștia¹. Elevul se află într-un permanent proces de devenire, de construire a statutului și rolurilor sale, de asimilare a competențelor necesare „meseriei de elev”².

De asemenea, menționăm direcțiile de bază ale modernizării și perfecționării metodologiei didactice, în care, de altfel, s-au făcut pași importanți: accentuarea caracterului euristic, de activism și de creativitate al metodelor de instruire și de educare; amplificarea caracterului formativ al metodelor didactice; accentuarea caracterului practic – aplicativ al metodelor didactice ș.a.³

Specialiștii apreciază că liniile de forță ale școlii secolului XXI se pot concretiza în două tendințe:

- * „centrarea pe „client”, pe nevoile celui care este beneficiarul și, în același timp, partenerul nostru în propria formare;
- * folosirea unor tehnici moderne și a unei palete de metode foarte variate, care să acopere cât mai bine întreaga sferă de interes a persoanei educate, persoană care va reprezenta resursa și creatorul de resurse pentru anii viitori”⁴.

În context, reiterăm că didactica modernă se pronunță în favoarea abordării pluraliste, a coexistenței mai multor modele de instruire, deoarece „nu există

* Profesor la Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu”, Constanța.

1. Constantin VITANOS – *Didactica Istoriei. Orientări metodologice contemporane*, în „*Studii și articole de istorie*”, LXVIII/2003, p. 79 - 86.

2. Vezi, pe larg: „Emil PĂUN – *O „lectură” a educației prin grila postmodernității*, în Emil PĂUN, Dan POTOLEA (coordonatori) - *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Polirom, 2002, p. 13 -24.

3. Cf. Miron IONESCU, Ioan RADU (coordonatori) - *Didactica modernă*, Ediția a II-a, revizuită, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001, p. 129 -131. La Ioan CERGHIT – *Metode de învățământ*, Ediția a III-a, revăzută și adăugată, București, Editura Didactică și Pedagogică, p. 78 - 81, identificăm 18 caracteristici și principale direcții de înnoire a metodologiilor pe care le încearcă învățământul contemporan.

4. Ion – Ovidiu PĂNIȘOARĂ – *Metode moderne de interacțiune educațională*, în Ioan CERGHIT, Ioan NEACȘU, Ion NEGREȚ – DOBRIDOR, Ion – Ovidiu PĂNIȘOARĂ – *Prelegeri pedagogice*, Iași Polirom, 2001, p.144.

un singur mod în care elevii învață și cu atât mai puțin nu există un singur mod în care aceștia să fie învățați”⁵. Dar, se menționează că – atenție! – nu creșterea cantitativă a metodelor influențează esențial calitatea metodologică, ci oportunitatea, dozajul, combinarea metodelor.

În partea finală a unui riguros studiu referitor la predarea – învățarea istoriei în școala românească – „Concluzii, propuneri, recomandări” -, se subliniază: „Elevii trebuie neîntârziat scutiți de efortul inutil de memorizare a datelor, faptelor, numelor, proceselor, fenomenelor, iar accentul să se deplaseze către dezvoltarea deprinderilor lor de observație și investigație, de a deosebi între esențial și neesențial. Elevii tind tot mai mult să își depășească statutul inițial, acela de consumatori de programe educaționale și devin, mai ales, creatori de exigențe programatice („Elevii ar vrea ...”; „s-ar aștepta ca la orele de istorie să ...”).

Dezvoltarea unui nou discurs didactic în învățământul de istorie ar face ca această disciplină să devină ceva atractiv pentru elevi. De aceea, se impune abordarea cu mai mult curaj a învățării active, a problematizării, a jocurilor de rol”⁶.

Concluziile se integrează noii concepții care se promovează în Europa, în domeniul predării – învățării istoriei⁷.

În Europa nouă, de după anul 1989, predarea – învățarea istoriei urmărește, printre altele: formarea unei viziuni noi în care să se îmbine componentele istoriei locale, naționale, europene, universale; dezvoltarea unei dimensiuni europene asupra predării istoriei; trecerea de la învățământul informativ la cel formativ și la o abordare inter și multidisciplinară; o nouă abordare a disciplinei istoria, din perspectiva multiculturalității și multiperspectivității; formarea/dezvoltarea gândirii critice și a abilităților elevilor de a analiza și interpreta sursele istorice; combaterea stereotipiilor și a prejudecăților, evitarea manipulărilor prin istorie; promovarea valorilor democrației, toleranței, înțelegerii între popoare, a drepturilor fundamentale ale oamenilor; formarea de cetățeni responsabili ai noii Europe, implicați activ în viața social – politică etc.

Literatura de specialitate evidențiază că „Un mediu propice pentru învățarea activă îl constituie învățarea prin cooperare, care reprezintă un set de strategii instructionale ce angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacțiunea colegială și colaborarea în abordarea unor subiecte de studiu. Învățarea prin colaborare are loc atunci când elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alte-

5. Ion CERGHIT – *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București, Editura Aramis, 2002, p. 8.

6. Mihai MANEA - *Analiza programelor școlare și a manualelor alternative pe discipline. Istorie*, în Lazăr VLĂSCĂANU (coordonator) – *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, volumul I, Iași, Polirom, 2002, p. 396.

7. Vezi, pe larg: Ann LAW-BEER – *Consiliul Europei și istoria în școală, în Predarea istoriei secolului 20*, traducere și adaptare a textelor de Mihai MANEA, Tipogrup press Buzău, 2002, p. 25 - 86; Robert STRADLING – *Să înțelegem istoria secolului XX*, București, Editura Sigma, 2002 ș.a.

ori în grupuri mici, pentru a rezolva o problema, pentru a explora o temă nouă sau pentru a crea idei noi, deci pentru a atinge un obiectiv comun”⁸.

De asemenea, cercetările arată că elevii care realizează sarcini de învățare prin cooperare în grup au „performanțe școlare mai bune, un număr mai mare de competențe sociale pozitive, mai puține stereotipuri față de indivizi aparținând altor rase sau grupuri etnice și o mai bună înțelegere a conținuturilor și deprinderilor pe care și le formează.”⁹

Activizarea predării – învățării „necesită folosirea unor metode, tehnici și procedee care să-l implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru învățare, în sensul formării lui ca participant activ la procesul de educare. Astfel, elevul este ajutat să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice în diferite situații de viață ceea ce a învățat”¹⁰. Contextual, în activitatea curentă a profesorului de istorie - profesor cu demers didactic centrat pe activități de învățare -, se pot identifica rolurile de: creator de curriculum, consilier, moderator, partener, evaluator și model.¹¹

Metode și tehnici precum simularea și jocul de rol, problematizarea, studiul de caz, proiectul/tema de cercetare în grup, brainstorming - ul și ciorchinele, linia valorilor, rețeaua de discuții, turul galeriei mozaicul etc. intră din ce în ce mai mult în practica educațională, de multe ori în combinație cu metodele clasice, reevaluate, modernizate. Prezentăm, în coordonate esențiale, câteva metode și tehnici cu caracter activ - participativ - interactiv.

„**Simularea**” și „**jocul de rol**”¹². La istorie, simulările tind să fie niște modele simplificate ale realității, din realitate extragându-se elementele și factorii care sunt esențiali în vederea atingerii obiectivelor curriculum-ului disciplinar. Jocul de rol se bazează pe simularea unor funcții, relații, activități, fenomene,

8. Daniela CREȚU - *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*, Sibiu, Editura Imago, 1999, p. 117.

9. Cătălina ULRICH - *Învățare prin cooperare*, în Otilia PĂCURARI, Anca TÂRCĂ, Ligia SARI-VAN (coordonatori) – *Strategii didactice inovative. Suport de curs*, București, 2003, p. 42. Vezi și: Idem – *Managementul clasei – învățare prin cooperare. Ghid pentru profesori*, București, Corint, 2000.

10. Lucia GLIGA, Jodi SPIRO (coordonatori) – *Învățarea activă. Ghid pentru formatori și cadre didactice*, București, 2001, p. 24. Vezi, pe larg, și: Ion Al. DUMITRU - *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara, Editura de Vest, 2000; Jeannie L. STEELE, Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE – *Proiectul „Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice”*, ghidurile I-III, 1998.

11. Vezi, pe larg: * *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de istorie, clasele a IV-a – a VIII-a*, București, 2001, p. 26. Identic și în: * *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară Om și societate, învățământul liceal*, București, 2001, p. 31.

12. Vezi, pe larg: Miron IONESCU, Ioan RADU (coordonatori) – *Op. cit.*, p. 153 -157; Constantin CUCOȘ – *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugată, Iași, Polirom, 2002, p. 299 ; Lucia GLIGA, Jodi SPIRO (coordonatori) – *Op. cit.*, p. 26 -27; Daniela CREȚU – *Op. cit.*, p.114; Robert STRADLING – *Op. cit.*, p. 107 -116 etc.

sisteme etc; elevii devin actori ai vieții sociale pentru care se pregătesc . Se apreciază că se poate învăța nu numai din experiența directă, ci și din cea simulată.

Valorificarea eficientă a metodei presupune stăpânirea unor concepte, precum: rol, statut, contrapozitie, poziție focală, actori, parteneri de rol, obligații de rol ș.a.

Etape metodice și condiții:

1. Identificarea situației interumane care se pretează la simulare prin jocul de rol.
2. Modelarea situației și proiectarea scenariului. Jocul de rol se poate desfășura în mai multe moduri: ca o povestire – naratorul povestește desfășurarea acțiunii și diferite personaje o interpretează; ca o scenetă - personajele interacționează, inventând dialogul odată cu derularea acțiunii; ca un proces – se respectă, în mare măsură, procedura oficială.
3. Alegerea partenerilor și instruirea lor.
4. Învățarea individuală a rolului și amenajarea spațiului.
5. Interpretarea rolurilor – atenție la timpul acordat.
6. Dezbaterea - analiza și evaluarea - jocului de rol, la care participă și observatorii (spectatorii).

La disciplina noastră, istoria, se pot utiliza mai multe tipuri de jocuri de rol, cum ar fi:

- a. Jocul de reprezentare a structurilor - joc cu caracter general -, care ajută elevii să înțeleagă modul de funcționare a unor structuri organizatorice integrate într-un sistem socio – economic, socio-politic, socio-cultural etc;
- b. Jocul de decizie, care constă în simularea unor contexte situaționale, în care „actorii” trebuie să ia o decizie importantă;
- c. Jocul de competiție, constă în simularea obținerii unor performanțe de învingere a unui adversar;
- d. Jocul de-a ghidul și vizitatorii – joc cu caracter specific –, proiecție a vizitei unui obiectiv social-cultural, a unei firme reprezentative dintr-un domeniu economic etc* .

Dintre valențele instructiv-educative (avantajele) simulării și jocului de rol, menționăm:

- * elevii, relaționând între ei, sunt activați din punct de vedere cognitiv, afectiv și motric - acțional;
- * prin dramatizare, se generează situații problematice, se sprijină înțelegerea complexă a situației și dezvoltarea gândirii critice și se determină o participare activă a elevilor;
- * se dezvoltă și se utilizează mai mult abilitățile de comunicare și capacitatea empatică;

* * Evidențiem valoarea exemplelor și a opiniilor lui Robert STRADLING, cuprinse într-un întreg capitol -9 - din partea a II-a a volumului său, numită „Metode și modalități de abordare a istoriei ” – *Op.cit.*, p. 107 -116.

- * se exersează toleranța față de unele idei și puncte de vedere diferite de cele proprii;
- * cadru propice pentru folosirea cunoștințelor pe care le-au dobândit din alte izvoare istorice primare și secundare, pentru a reconstrui un eveniment sau o situație etc.

Dintre dezavantajele/dificultățile legate de utilizarea metodei, se menționează:

- * solicită, pe lângă aptitudini pedagogice speciale, aptitudini regizorale și actoricești;
- * solicită efort deosebit și mult timp – se recomandă, pentru majoritatea situațiilor, cuplarea orelor de curs; limitele de timp pentru fiecare pas/etapă metodică trebuie riguros calculate;
- * pot apărea, la unii elevi, blocaje emoționale în interpretarea rolurilor;
- * riscul de a moderniza trecutul;
- * riscul ca elevii să interpreteze și să reacționeze de pe poziții etnocentrice;
- * riscul devalorizării, dacă elevii ajung să îl considere o activitate facilă/puerilă etc.

„Metoda învățării în grupuri mici” (STAD = Student Teams Achievement Divisions) se poate aplica elevilor de la vârsta de 7-8 ani până la adulți, aproape la toate disciplinele școlare.¹³ Ea nu reprezintă o noutate pentru profesori - ca și simularea și jocul de rol -, dar nu este, încă, o alternativă de instruire care să fie utilizată în mod regulat la clasă.

Metoda presupune respectarea următoarelor etape metodice și condiții:

1. Prezentarea: profesorul predă o temă; de exemplu: „Europa romanică și Europa gotică. Spații sacre în Europa medievală” – clasa a IX-a.
2. Munca în grup: elevii, organizați în grupuri de 3-4 membri, grupuri eterogene din punct de vedere al performanței și al abilităților de învățare (unii autori recomandă grupe omogene: „de nivel înalt”, „mediu” și „slab”), studiază materialele care le sunt puse la dispoziție, discută și se ascultă reciproc, compară răspunsurile, până când toți își însușesc problematica temei, informațiile puse la dispoziția lor .
3. Evaluarea: elevii sunt evaluați individual, prin examinări orale sau teste; scorul grupului se obține prin aprecierea progresului fiecărui membru, în raport cu performanțele anterioare. Întregul ciclu al demersului didactic se poate desfășura pe parcursul a 3 -5 lecții.

Metoda învățării în grupuri mici – STAD – se aplică bine atunci când elevii sunt implicați în discuții/activități cu întreaga clasă și profesorul urmărește să consolideze și să aprofundeze anumite concepte sau deprinderi prin activități cu

13. Vezi, pe larg: Ion Al. DUMITRU - *Op. cit.*, p. 107 -108; Cătălina ULRICH - *Op.cit*, p. 117. Mircea IONESCU, Ioan RADU (coordonatori) – *Op.cit.*, p. 148 – 149 (Munca în grup).

grupuri mici. Responsabilitățile profesorului variază de la cea de participant la cea de consultant și facilitator.

Utilizarea muncii în grup, prin care se obține o productivitate mai mare, impune profesorului să cunoască metodologia muncii în echipă – modul în care pot fi alcătuite grupurile, date despre mărimea și stabilitatea lor, despre conducerea și evaluarea lor etc. De asemenea, o atenție specială trebuie acordată aprecierii rezultatelor muncii fiecărui elev și a grupurilor, precum și îmbinării forme competitive cu cea de colaborare, de cooperare.

„Turul galeriei” este o metodă de învățare prin colaborare, prin care elevii sunt îndemnați și susținuți să-și exprime opiniile referitoare la soluțiile date unei probleme – sarcini didactice de către colegii lor.¹⁴

Etape metodice și condiții:

1. Elevii, în grup de 3-4, rezolvă o problemă, o sarcină de învățare, care se poate materializa într-un produs - diagramă, schemă, inventar de idei etc. - , pe cât posibil pretându-se la abordări variate, mai multe perspective de abordare. De exemplu, studiul temei „Franța în epoca revoluției”, clasa a X-a, poate începe cu sarcina reprezentării ideatice și grafice, pe poster, a problemei „Criza Vechiului Regim” (îndeosebi caracteristicile societății celor trei ordine – Stările Generale).
2. Produsele – posterele – sunt expuse pe pereții clasei/cabinetului de istorie, transformați într-o adevărată galerie de expunere.
3. Grupurile, la semnalul profesorului, trec, pe rând, pe la fiecare poster pentru a examina și a discuta fiecare produs. „Vizitatorii” pot înscrie unele comentarii, observații pe posterul supus analizei concomitent cu cele consemnate în propriile caiete.
4. După „turul galeriei”, fiecare grupă își reexaminează produsul propriu, prin comparație cu celelalte, și citesc comentariile notate de colegi pe propriul lor poster.

După cum se observă cu ușurință, sala de clasă/cabinetul de istorie devine un mediu favorabil gândirii și învățării, iar învățarea prin cooperare „maximizează” capacitățile intelectuale ale elevilor - gândirea, înțelegerea, comunicarea eficientă, creativitatea etc. Este și o schimbare de accent - de pe conținutul învățării pe forma/modalitatea în care elevii învață pentru a rezolva probleme.

„Linia valorilor” – tehnică de învățare prin colaborare, la care participă toată clasa de elevi.¹⁵

Etape metodice și condiții:

1. Profesorul lansează o problemă sau o întrebare care admite mai multe perspective de abordare, mai multe soluții posibile.

14. Vezi, pe larg: Otilia PĂCURARI, Anca TĂRCĂ, Ligia SARIVAN - *Op.cit.*, p. 47; Ion Al. DUMITRU - *Op. cit.*, p. 102 -103 etc.

15. Vezi: Daniela CREȚU – *Op.cit.*, p. 118; Ion Al. DUMITRU – *Op. cit.*, p. 103 -104 etc.

2. Elevii, independent, își conturează un anumit răspuns, o poziție la întrebarea binară/problema controversată lansată.
3. La solicitarea profesorului, elevii se așează pe o axă imaginară, în funcție de răspunsul conturat, de poziția adoptată. La un capăt al „liniei” se situează cei care au opinii favorabile, iar la celălalt capăt, elevii care au opinii nefavorabile.
4. Elevii, în această dispunere – pro, contra, indeciși (la mijloc) -, discută cu vecinii lor răspunsurile la întrebarea pusă. Indecișii - chiar opozanții! - pot fi convinși de o „tabără” sau alta, cu argumente, să li se alăture (Evident, pot fi și alte poziționări spațiale a „liniei valorice”).
5. În final, se dezbate părerile divergente.

Pentru aplicații putem lansa întrebări/probleme de genul: „Era necesară, pentru victoria în războiul mondial, lansarea de către americani a bombelor nucleare la Hiroșima și Nagasaki, în 6 și, respectiv, 9 august 1945?”, la clasele a VII-a și a XI-a; „A fost spre binele Țării faptul că, în anul 1883, România a încheiat un tratat secret de alianță cu Austro-Ungaria și Germania, în condițiile în care milioane de români se aflau sub dominația Ungariei – în Transilvania – și a Austriei - în Bucovina?”, la clasele a VII-a, a VIII-a, a XI-a, a XII-a.

În practica didactică, la istorie, se utilizează mai multe metode și tehnici bazate pe activitatea în grup, activitate ghidată de una sau mai multe întrebări formulate de profesor și care admit răspunsuri diferite, răspunsuri – opțiuni, bazate pe argumente, cum ar fi „**Rețeaua de discuții**”¹⁶ (– variantă „Rețeaua de discuții cu dezbateri”).

Rețeaua de discuții presupune următoarele etape metodice și condiții:

1. Stabilirea temei puse în discuție - profesorul adresează o întrebare binară prin care se solicită un răspuns pozitiv/negativ, răspuns susținut cu argumente; de exemplu, „Dreptul de veto al membrilor permanenți ai Consiliului de Securitate asigură buna funcționare, democratică, a Organizației Națiunilor Unite?”.
2. Elevii, în perechi, în cadrul grupei de 4, răspund, la întrebarea binară; se trec în două coloane – „Da”/”Nu” – câteva argumente care susțin opțiunea.
3. Perechile se despart temporar și formează perechi noi cu colegii care susțin același punct de vedere, experimentându-și argumentele de pe lista făcută în perechea inițială; listele sunt completate cu mai multe argumente pro/contra.
4. Elevii se întorc la partenerii inițiali și își formulează poziția pe baza listei îmbogățită de argumente; fiecare pereche ascultă și ia notițe.
5. Elaborarea unei concluzii comune - a celor două perechi - privind argumentele pro și contra, care sunt ierarhizate. Tot timpul, se pot aduce în susținere texte istorice (citate), hărți, ilustrații etc.

16. Vezi, pe larg: Otilia PĂCURARI, Anca TÂRCĂ, Ligia SARIVAN - *Op. cit.*, p. 64 – 66; Ion Al. DUMITRU – *Op. cit.*, p.95-97; Lucia GLIGA, Jodi SPIRO – *Op.cit.*, p.30 -31; Daniela CREȚU – *Op. cit.*, p.118; Jeannie L. STEELE, Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE – *Op.cit.*, ghidul II, p. 15.

6. Dezbateră - la început, prin reprezentanți, apoi, participă toți, cu argumente - între susținătorii celor două poziții, la nivelul întregii clase; grupurile „Da”, „Nu” și „Nedecizii” ocupă spații diferite în sala de clasă/cabinetul de istorie. După ascultarea argumentelor, unii elevi pot să-și schimbe opiniile și să treacă de partea altui grup.

În procesul dezbaterii, trebuie respectate câteva reguli, cum ar fi: fiecare luare de poziție i se acordă un timp, prestabilit; fiecare elev participă la dezbateri; fiecare elev trebuie lăsat să termine ce are de spus, în timpul acordat, înainte de a i se răspunde; toți trebuie să vorbească politicos etc.

7. Reprezentantul fiecărui grup formulează concluzia grupului, cu argumente cât mai convingătoare, care este comunicată clasei de elevi oral/scris - poster.

8. Opțional, profesorul poate relua argumentele oferite de ambele părți, pentru a atrage atenția asupra ideilor principale, cu argumentele lor.

Rețeaua de discuții, ca și metodele/tehnicele apropiate - „Linia valorilor” etc. -, contribuie la dezvoltarea gândirii critice, la dobândirea de către elevi a unor abilități și deprinderi referitoare la:

- receptivitatea la argumentele oferite în sprijinul propriilor convingeri și credințe;
- posibilitatea de a face aprecieri în legătură cu convingerile și credințele altora;
- capacitatea fiecăruia de a-și exprima deschis și liber dezacordul într-o problemă, când nu este argumentată etc.

Metoda poate fi folosită în ori ce moment al lecției, independent sau în combinație cu alte metode și tehnici utilizate pentru dezvoltarea gândirii critice.

„**Metoda mozaicului**” – metoda grupurilor interdependente, care promovează învățarea prin colaborare și cooperare între elevi.¹⁷

Etape metodice și condiții:

- Constituirea grupurilor - eterogene - inițiale („grupuri mamă”) de câte 3/4/5 elevi.
- Prezentarea temei și împărțirea acesteia, a materialului în 3/4/5 sub-teme/probleme. De exemplu, tema „Democrația ateniă”, clasa a IX-a, împărțită în: „1” – Primii pași ai democrației ateniene; „2” – Desăvârșirea democrației; „3” – Pericle despre democrația ateniă; „4” – Xenofon despre statele spartan și ateniene.; „5” – Democrația, în perspectivă istorică.
- Formarea grupurilor de „experți”, prezentarea instrucțiunilor și clarificarea sarcinilor. Elevii cu numărul „1” formează un grup, cei cu numărul „2” al doilea grup, cei cu numărul „3” al treilea grup ș.a.m.d.

17. Vezi, pe larg: Cătălina ULRICH – *Op.cit.*, p. 68 -70; Ion Al. DUMITRU – *Op.cit.*, p. 77-79; Lucia GLICA, Jodi SPIRO – *Op. cit.*, p. 33-34; Otilia PĂCURARI, Anca TĂRCĂ, Ligia SARIVAN - *Op.cit.*, p. 46 - 47; Daniela CREȚU – *Op.cit.*, p. 118 ș.a.

4. Studiarea materialelor – izvoare istorice, texte din manual etc. - în grupurile de experți și pregătirea răspunsurilor pentru colegii din „grupul mamă”, grupul inițial. Experții trebuie să fie capabili să „predea” conținutul de idei din textul care le revine, idei principale și informații rezultate în urma dezbaterii împreună și, totodată, hotărâsc cum vor proceda pentru a le preda colegilor cât mai bine și eficient.
5. Revenirea „experților” în grupurile inițiale (grupurile „mamă”) și predarea/prezentarea răspunsurilor lor pentru întregul grup. La rândul lor, asimilează cunoștințele pe care le transmit colegii lor, „experți” în alte subteme/probleme. În esență, este o predare reciprocă prin care se realizează o foarte bună învățare a unui conținut ideatic – informațional. „Predarea” pe care o oferă experții și eventualele corectări ale informațiilor prezentate de fiecare stimulează interdependența.
6. Testarea individuală, fiecare membru al grupului este examinat, în varii forme, din întregul material. Tema va fi trecută „în revistă” în unitatea ei logică.
7. Evaluarea și aprecierea rezultatelor grupurilor.

Se precizează că există și o variantă „Mozaic II”, care este o metodă foarte răspândită de învățare prin cooperare, a carei particularitate constă în faptul că este mai îndeaproape dirijată.

Avantaje ale folosirii metodei mozaic – metodă interactivă:

- a. are caracter formativ;
- b. stimulează încrederea în sine a participanților;
- c. dezvoltă abilități de comunicare argumentativă și de relaționare în cadrul grupului;
- d. dezvoltă gândirea logică, critică și independentă;
- e. dezvoltă răspunderea individuală și de grup etc.

Limite/dezavantaje/dificultăți legate de utilizarea metodei:

- a. necesită mult, foarte mult timp (în general, spre două ore de curs);
- b. elevii lucrează puțin în condiții de cooperare în clasă, fapt pentru care trebuie îmbinate metodele care promovează învățarea individuală cu cele care solicită munca în echipă;
- c. motivația elevilor pentru învățare este scăzută, dacă nu se combină relațiile de cooperare cu cele competitive;
- d. necesită mobilier modular mobil etc.

În ultimele decenii, a crescut mult interesul pentru metodele activ – participative.¹⁸ În esență, ele se disting prin caracterul lor solicitant; pun în acțiune, sub multiple aspecte, forțele intelectuale ale elevului, ceea ce face din procesul de învățământ un amplu și veritabil exercițiu al capacităților intelectuale și fizice. Activ – participative sunt și metodele de interacțiune colectivă, de interacțiune

18. Vezi, pe larg: I.CERGHIT, I.T. RADU, E. POPESCU, L. VLĂSCLEANU – *Didactica*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 1998, p. 80.

între cei care învață și care pun accentul pe procesele de cunoaștere (învățare) și nu pe produsele cunoașterii – „Participarea poate fi leagănul creativității, al afirmării, al realizării de sine”.

Aproape fiecare temă de la disciplina istoria poate fi abordată prin intermediul metodelor activ – participative, interactive și se pretează la învățarea prin cooperare - mai greu de aplicat, dar mai eficient sub aspect formativ.

Schimbarea la nivelul strategiilor didactice – dublată de schimbarea la nivelul programelor și al manualelor - este complexă, cere timp și implicarea personală. Învățământul modern și eficient solicită profesorului de istorie ample competențe academice și didactice.

Operaționalizarea strategiilor didactice este realizabilă în diferite contexte organizatorice: frontale, individuale și de grup, îmbinate printr-o alternanță judicioasă și echilibrată. Reiterăm că învățământul modern acreditează ideea că eforturile în grup conduc la o realizare mai bună a sarcinilor și contribuie substanțial la formarea personalității elevilor, sub aspectul însușirii aptitudinilor sociale. În același timp, se evidențiază că activitatea comună nu este posibilă decât dacă fiecare participant este capabil să înțeleagă și să accepte punctele de vedere ale celorlalți.

Aplicarea metodelor activ-participative de către profesor „presupune experimentarea lor continuă pentru a descoperi el singur variantele celei mai bune combinații, aplicând cunoștințele de psihologie și reflectând asupra rezultatelor obținute”.¹⁹ Iată de ce ne-am ferit să prezentăm un model/modele sau să facem precizări limitative de timp, pentru fiecare etapă/pas metodic și altele care ar „incorseta”.

De asemenea, se reliefează că „Drama pedagogiei, ca, de altfel, și a medicinei și a multor altor științe, care țin, în același timp, de artă și de știință, constă, într-adevăr, în faptul că metodele cele mai bune sunt și cele mai dificile”.²⁰ În plus, profesorul de istorie nu poate să se rezume la o singură metodă sau la un grup restrâns de metode, tehnici, procedee de predare

Suntem total de acord cu autorii Raportului către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, care precizează: „Educația ca proces continuu se sprijină pe patru piloni : a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți și a învăța să fii (...). O asemenea viziune ar trebui să inspire și să guverneze viitoarele reforme și politici educaționale, atât în ceea ce privește conținutul, cât și metodele”.²¹

19. Ioan NICOLA - *Tratat de pedagogie școlară*, Ediția a doua, revizuită, București, Aramis, 2000, p. 409.

20. Jean PIAGET –*Psihologie și Pedagogie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972, p.63.

21. Jacques DELORS (coordonator) – *Comoara Lăuntrică*, Iași, Polirom, 2000, p.78.