

# III. DIDACTICĂ, METODICĂ ȘI MANAGEMENT EDUCAȚIONAL

## PUNCTE DE VEDERE PRIVIND ELABORAREA ȘI UTILIZAREA SCHEMEI LECȚIEI LA TABLĂ ÎN PROCESUL PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII-EVALUĂRII LA ISTORIE

Neculai DUMITRU\*

**Abstract: Points of view regarding the development and usage  
of the lesson plan on the blackboard during  
the teaching-learning-evaluation process in the history class**

*The Romanian-Soviet differences regarding the history of Bessarabia (the Russian annexation in 1812, the union with Romania in 1918, the second Russian annexation in 1940) and the existence of a so-called Moldavian nation and language different from the Romanian nation and language, point of view encouraged by the Soviet propaganda, are being followed in a historiographical perspective. The available sources show that the positions of Romanian historians, clearly controlled by the Romanian Communist Party, were perceived by Moscow as Romania's territorial demands against the Soviet Union. In June 1976, Nicolae Ceaușescu made an official statement, according to which Romania did not have any territorial claims against the Eastern neighbor, but still, the "historiographical war" continued.*

**Keywords:** *learning throughout one's life, intellectual abilities, methods, procedures, modeling the lesson, modernizing aspects.*

**1. Premisele abordării problemei.** Direcțiile actuale pe care le urmează reforma curriculară și utilizarea pe scară tot mai largă a tehnologiilor informatice și comunicaționale ar putea sugera ideea că re/aducerea în discuție a schemei lecției la tablă în activitatea profesorului de istorie este o problemă desuetă. Totuși, mai

---

\* Profesor de istorie, Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Călărași.

există încă motive care să susțină faptul că acest subiect reprezintă o coordonată metodică importantă pe cale de a nu fi contestată<sup>1</sup>.

Re/aducerea în discuție a utilizării tablei și elaborării schemei lecției la tablă (sau pe tablă) este o necesitate întrucât la multe cadre didactice începătoare, indiferent de specialitate, „există o anumită reținere (chiar teamă) în ceea ce privește folosirea tablei în acest scop”<sup>2</sup>. În opinia noastră explicația acestei vechi realități din practica școlii se află în lipsa preocupărilor pentru formarea unor competențe didactice în acest sens, dimensiune a valorii didactico-metodice a profesorului de istorie<sup>3</sup> care scapă deseori preocupărilor specialiștilor în formarea inițială și continuă a personalului didactic. Chiar și astăzi pentru mulți studenți din unele facultăți de istorie în care aceștia optează pentru o viitoare carieră didactică, problema realizării schemei la tablă nu pare a fi foarte importantă, practica pedagogică rezumând, se pare, formarea competențelor în folosirea tablei ca mijloc didactic doar la „scrierea noțiunilor mai dificil de înțeles pe tablă”<sup>4</sup>.

**2. Delimitarea conceptelor.** Majoritatea definițiilor date schemei lecției la tablă se referă la aspectul grafic și încadrarea ei în categoria mijloacele de învățământ scrise.

Astfel, Ioan Cerghit – clasificând mijloacele de învățământ – considera că în categoria *celor logico-raționale (simboluri și concepte de simboluri)* „prin extensiune, *conceptul de mijloace de învățământ include și reprezentări simbolice, de tipul [...] schemelor pe tablă, al simbolurilor verbale (comunicări verbale: cuvinte scrise și orale); [...] Cele mai multe dintre aceste semne exprimă date reale, raporturi, propoziții, cantități, caracteristici, tendințe etc. și contribuie la realizarea a ceea ce se cheamă învățarea mediată prin simboluri*”<sup>5</sup>. În această accepțiune, la care fac trimitere și alți autori<sup>6</sup>, schema lecției la tablă ar reprezenta „o formă concentrată, esențializată a unei mari cantități de informații”, „un adevărat complex de simboluri vizuale, de cuvinte scrise, formule, scheme, grafice etc.”, așa cum sunt manualele școlare și cărțile, în general<sup>7</sup>. Diferită, totuși, de manuale și cărți, schema lecției la tablă reprezintă, după părerea noastră, un „*plan de idei*”, încadrat de către Ioan Neacșu în categoria „*metode, tehnici, scheme și produse logice rezultate din prelucrarea, condensarea și organizarea*

---

<sup>1</sup> v. Constanțiu Dinulescu, *Didactica istoriei*, Craiova, Editura Universitaria, 2007, p. 104, 124; Aurel Iordănescu, *Planul de lecție*, în „Studii și articole de istorie”, LX-LXI (Serie nouă), 1993, p. 130-136.

<sup>2</sup> Petru Bărgăoanu, Octavian Mândruț, *Metodica predării geografiei la clasele V-VIII*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 35.

<sup>3</sup> Gheorghe Smarandache, *Profesorul și dimensiunea valorii sale didactico-metodice*, în „Studii și articole de istorie”, LXII (Serie nouă), 1995, p. 90-93.

<sup>4</sup> Constanțiu Dinulescu, Florian Olteanu, *Practica pedagogică la istorie – premisă a formării viitoarelor cadre didactice*, în „Studii și articole de istorie”, LXXIII, 2008, p. 207 și urm.

<sup>5</sup> Ioan Cerghit, *Mijloacele de învățământ și strategiile didactice*, în „Curs de pedagogie” (coord. Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu), Universitatea din București, 1988, p. 205.

<sup>6</sup> V. Sorin Cristea, *Pedagogie, Vol. II*, Pitești, Editura HARDISCOM, 1997, p. 115.

<sup>7</sup> Ioan Cerghit, *loc. cit.*

informațiilor”<sup>8</sup>. Simplificând lucrurile, unii autori includ schema lecției la tablă în categoria mijloacelor de învățământ folosite pentru comunicarea informației istorice pe cale vizuală<sup>9</sup>, în vreme ce Gheorghe Tanasă afirma că „unul dintre modelele logice utilizate în predarea-învățarea istoriei este schema logică a unei lecții de istorie”<sup>10</sup>.

În teoria și practica predării-învățării-evaluării la istorie merită a fi menționate și încercările de a asocia și/sau a delimita schema lecției la tablă între metode, procedee și mijloace/instrumente didactice. În acest sens, „schema la tablă – alături de alte metode și procedee specifice istoriei – a fost considerată și ca „un procedeu important care facilitează reținerea, înțelegerea și organizarea cunoștințelor de istorie în structuri complexe, contribuind în felul acesta la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor”<sup>11</sup>. Diversitatea posibilităților de abordare ale schemei lecției la tablă derivă din acele „raporturi de convertire potențială între metodă și procedee – existente în diferite variante la nivelul sistemului de metode didactice” evidențiate în literatura pedagogică<sup>12</sup>, situație care nu exclude și concluzia că „între metodele și procedeele folosite” alcătuirea schemei lecției la tablă reprezintă „un instrument important în procesul de predare-învățare-evaluare la istorie”<sup>13</sup>, definiție echivalentă opțiunilor de a încadra schema la tablă în categoria didactică de mijloace didactice de învățământ.

Având în vedere cele prezentate până aici, propunem ca punct de plecare în delimitările conceptuale legate de schema la tablă principiul abordării problemei din dubla perspectivă: a profesorului, respectiv a elevului, ca principali factori implicați în procesul didactic.

### **a) Schema lecției la tablă din perspectiva profesorului.**

Deoarece în desfășurarea managementului predării-învățării-evaluării istoriei ca disciplină de învățământ apar și alte aspecte grafice, încă de la început este necesară o delimitare a schemei lecției la tablă în raport cu alte concepte legate de planificarea/proiectarea didactică<sup>14</sup>. Astfel, *planul de lecție*, cu caracter schematic și grafic, nu trebuie confundat cu schema lecției la tablă. Planul lecției de istorie reprezintă expresia grafică, anticipată a activității metodice de organizare și sistematizare a faptelor și datelor istorice care alcătuiesc conținutul tematic al unei lecții, potrivit cu logica lor istorică (proiectul schemei lecției la tablă – n.n.), precum și precizarea strategiilor didactice (metode, procedee, mijloace didactice)

<sup>8</sup> Ioan Neacșu, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990, p. 177 și urm.

<sup>9</sup> Constanțiu Dinulescu, *loc. cit.*

<sup>10</sup> Gheorghe Tanasă, *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Iași, Editura „Spiru Haret”, 1996, p. 106.

<sup>11</sup> Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *Formarea sistemului de noțiuni la istorie. Clasele V-VIII. Cercetări experimentale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, p. 100-101.

<sup>12</sup> Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 113-115.

<sup>13</sup> Rea Silvia Bărbulescu, Victoria Radu, *Metodica predării istoriei patriei. Manual pentru clasa a XI-a, licee pedagogice-învățători*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1988, p. 63.

<sup>14</sup> Aurel Iordănescu, *op. cit.*, p. 132-133.

necesare atingerii obiectivelor specifice (și operaționale) lecției. Altfel spus, în cadrul unui „*proiect de activitate didactică/lecție*” „proiectul schemei lecției la tablă” nu se confundă cu *scenariul didactic*<sup>15</sup>.

Definiția dată planului de lecție<sup>16</sup>, denumit și *proiect de lecție*<sup>17</sup> reprezintă un concept dat din perspectiva activității profesorului. Conceptul de plan/proiect de lecție își subsumează conceptul de schemă a lecției „deoarece schema lecției pe care profesorul o scrie pe tablă are în vedere utilitatea pentru elevi”<sup>18</sup>. Așadar, *schema de conținut a lecției* și *scenariul didactic* reprezintă concepte distincte ale *planului de lecție* anticipat/proiectat de către profesor în activitatea de pregătire a lecției. Delimitând între planul/proiectul de lecție și schema lecției la tablă, perspectiva necesității precizării în formă schematică a strategiilor didactice în planul/proiectul de lecție explică de ce, deseori, planul/proiectul de lecție a fost denumit și „*proiect de tehnologie didactică*”, concept care încerca să surprindă importanța metodelor, procedeele și mai ales a mijloacelor tehnice utilizate în atingerea obiectivelor lecției, din perspectiva activității profesorului la clasă<sup>19</sup>.

Indiferent de denumirea dată planului/proiectului de lecție<sup>20</sup>, evident rămâne faptul că în etapa pregătitoare unei lecții, de obicei a unei ore de curs, schema lecției la tablă are și ea un caracter anticipativ („*proiectul schemei lecției la tablă*” – *n.n.*). Acest punct de vedere determină, după cum au arătat și alte cadre didactice, care au abordat problema schemei la tablă, o serie de discuții cu privire la utilizarea, respectiv realizarea schemei lecției la tablă de către profesor. Astfel, în opinia unora, scrierea anticipată a schemei lecției la tablă (a nu se înțelege planul/proiectul lecției) ar putea „să-l ajute pe profesor în desfășurarea lecției, reamintindu-i etapele ei succesive”, situație contraindicată deoarece concentrează „atenția elevilor asupra ei” și „le distrage atenția” de la sarcinile de învățare<sup>21</sup>. Majoritatea părerilor, însă, delimitează între utilizarea schemei lecției la tablă ca model anticipat pentru elevi în luarea notițelor în caiet și realizarea/scrierea schemei lecției la tablă „concomitent cu desfășurarea lecției”. În primul caz, *schema lecției la tablă, scrisă anticipat, joacă rolul de instrument/model/mijloc de învățământ, aceasta îndeplinind un rol demonstrativ, căci „folosirea unui model*

---

<sup>15</sup> Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 200.

<sup>16</sup> Aurel Iordănescu, *op. cit.*, p. 131.

<sup>17</sup> Gheorghe Iușiș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaic, *Elemente de didactica istoriei*, Iași, Editura „Graphys”, 2008, p. 115.

<sup>18</sup> Aurel Iordănescu, *op. cit.*, p. 132.

<sup>19</sup> Gheorghe Iușiș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaic, *op. cit.*, p. 216; v. și Minodora Petrovici, *Cucerirea independenței de stat a României (Proiect de tehnologie didactică)*, în „Învățământul liceal și tehnic profesional”, nr. 10, 1980, p. 37, *apud.* Gheorghe Smarandache, Petru Demetru Popescu, Louis Roman, *Planul lecției. Importanța și actualitatea sa*, în „Studii și articole de istorie”, LI-LII, 1985, p. 129.

<sup>20</sup> Planul de lecție, respectiv proiectul de lecție a fost denumit și „*proiect pedagogic al lecției*”: v. Lazăr Vlăsceanu, *Proiectarea pedagogică*, în „Curs de pedagogie”, Universitatea din București, 1988, p. 264.

<sup>21</sup> Aurel Iordănescu, *op. cit.*, p. 133.

deja realizat" conduce la predare-învățare prin metoda demonstrației<sup>22</sup>. În cel de-al doilea caz, din perspectiva profesorului, realizarea/scrierea schemei lecției la tablă „concomitent cu desfășurarea lecției” înseamnă „realizarea mijloacelor de învățământ în procesul de predare-învățare”, situație echivalentă cu predarea-învățarea prin metoda modelării prin analogie<sup>23</sup>; Practic, prin alcătuirea schemei lecției la tablă de către profesor, întocmită în colaborare cu elevii sau numai de către elevi, s-a utilizat metoda modelării prin analogie, schema lecției la tablă ca rezultat al modelării fiind un model ideal (abstract), figurativ (conține reprezentări simbolice verbale și concepte de simboluri verbale: cuvinte scrise)<sup>24</sup>. În baza acestor realități, având în vedere observațiile noastre de-a lungul experienței la catedră am putea conchide că, dat fiind faptul că orice lecție se finalizează cu schema lecției la tablă, în esența ei orice lecție (sau aproape orice lecție) se bazează pe metoda modelării schemei lecției la tablă. Dacă în sistemul de învățământ tradițional acest lucru a fost deja demonstrat<sup>25</sup>, este de remarcat faptul că modernizarea procesului de predare-învățare-evaluare la istorie nu poate contesta acest fapt. Dar, așa cum au constatat și alții, deși „folosirea metodei modelării în predarea-învățarea istoriei are o valoare deosebită ... întrucât modelul oferă explicații simplificate, incomplete asupra realității istorice” se impune ca „metoda modelării să fie folosită împreună cu alte metode didactice ale căror valențe sa-i limiteze unele neajunsuri”<sup>26</sup>.

În condițiile actuale de trecere de la sistemul tradițional de predare-învățare-evaluare pe lecții la actualul sistem de predare-învățare-evaluare în unități de învățare o problemă deosebită ar fi aceea dacă elaborarea schemei lecției la tablă este sau nu mai este necesară. Prefigurată încă din deceniul 9 al secolului trecut, când modernizarea procesului de predare-învățare aducea în discuție „predarea pe teme în unități de timp variabile”<sup>27</sup>, actualul sistem de proiectare și predare-învățare-evaluare în „proiecte secvențiale (unități de învățare)”<sup>28</sup> nu exclude planul/proiectul de lecție/proiectul didactic sau proiectul de tehnologie didactică<sup>29</sup> și, prin urmare, în opinia noastră, nici structurarea conținutului lecției, pe parcursul desfășurării ei în schema lecției la tablă (schema analitică de conținut) nu poate fi

---

<sup>22</sup> Gheorghe Lutiș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 67; v. și Teodor Mucică, Minodora Petrovici, *Metode active și mijloace de învățământ moderne utilizate în predarea istoriei*, în “Studii și articole de istorie”, XXV, 1974, p. 61.

<sup>23</sup> Florea Stănculescu, *Op. cit.*, p. 85; Elena Ene, Georgeta Smeu, Rea Silvia Bărbulescu, Gloria Ceacalopol, *Metodica predării istoriei României*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 108.

<sup>24</sup> Gheorghe Lutiș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 66-67; Florea Stănculescu, *op. cit.*, p. 85;

<sup>25</sup> Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *Formarea sistemului de noțiuni la istorie. Clasele V-VIII. Cercetări experimentale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979, 204 p. și Planșa 1.

<sup>26</sup> Gheorghe Alexandru, Vasile Voinescu, Ion R. Popa, Maria Napruiu, Claudia Gheorghe-Cârțum *Metodica predării istoriei în învățământul preuniversitar*, Craiova, Editura „Gheorghe Alexandru”, 1999, p. 175.

<sup>27</sup> Dumitru Stoica, Marin Stoica, *Psihologie școlară*, București, Editura „Scrisul românesc”, p. 148-151.

<sup>28</sup> Gheorghe Luteș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 197-198, 215-224.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

negată în necesitatea și rolul ei didactic. În principiu, nu este vorba de renunțarea la experiența didactică clasică ci la reconsiderarea metodelor și mijloacelor didactice clasice în direcția eficientizării/optimizării lor prin antrenarea elevilor la lecție. Elaborarea schemei lecției la tablă pe parcursul desfășurării lecției răspunde principiului modern al învățării active, interactiv-creative centrate pe elev. Dacă, „acest tip de învățare nu se opune învățării școlare clasice, ci este o nouă calitate a acesteia prin obiectivele pe care le urmărește privind formarea personalității umane”<sup>30</sup>, elaborarea lecției la tablă prin cooperarea profesor-elev implică activizarea gândirii și imaginației creatoare a elevului. Mai mult decât atât, elaborarea schemei lecției la tablă prin cooperarea profesor-elev răspunde și sarcinii studiului istoriei în școală – alături de alte discipline – de a-l învăța pe elev cum să învețe, respectiv de a-i crea elevului competențele intelectuale satisfacerii nevoii de a învăța pe tot parcursul vieții. În acest sens, elaborarea schemei lecției la tablă, reflectată în caietul de notițe al elevului, reprezintă o premisă a formării priceperilor și deprinderilor elevului, cetățeanul de mâine al societății informaționale în devenire, de a folosi și alte „metode, tehnici, scheme și produse logice rezultate din prelucrarea, condensarea și organizarea informațiilor” pe tot parcursul vieții<sup>31</sup>.

Dar, așa cum subliniază și lucrările de specialitate<sup>32</sup>, spre deosebire de sistemul de predare-învățare tradițional pe lecții și sisteme de lecții, care se întemeiază pe o programă analitică în care conținuturile științifice aveau rol central, sistemul de predare-învățare-evaluare în unități de învățare se întemeiază pe programe școlare centrate primordial pe formarea de competențe fără a pierde din vedere rolul strategiilor didactice și importanța conținuturilor științifice. Sistemul de predare-învățare tradițional pe lecții și sisteme de lecții impunea ca înainte de a trece la stabilirea corespondențelor dintre obiective și conținuturile informaționale să se procedeze la analiza pedagogică a conținutului integral al disciplinei de învățământ. Această analiză consta în identificarea structurii logice a disciplinei, adică a unităților informaționale reprezentative și a relațiilor logice dintre acestea<sup>33</sup>. Încadrată de I. T. Radu termenului de „algoritmul procesului didactic”, analiza structurii logice a conținutului integral al disciplinei de învățământ, denumită de către același autor și „analiza logico-funcțională a conținutului dat”, consta în:

„a) sistematizarea materiei din programă prin delimitarea unităților informaționale (capitole, subiecte etc.);

---

<sup>30</sup> Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007, p. 152 și urm.

<sup>31</sup> „Dintre cele mai uzuale metode, tehnici, scheme și produse logice rezultate din prelucrarea, condensarea și organizarea informațiilor” pe tot parcursul vieții, „aplicabile și în educație”, Ioan Neacșu descrie: *titlul, fișa de lectură, planul de idei, teza, rezumatul, conspectul, fișa de studiu, notele de lectură, recenzia, referatul și sinteza*;

v. Ioan Neacșu, *op. cit.*, p. 177 și urm.

<sup>32</sup> Gheorghe Iuteș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaică, *op. cit.*, p. 197-198.

<sup>33</sup> Lazăr Vlăsceanu, *Proiectarea pedagogică*, în „Curs de pedagogie” (coord. Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu), Universitatea din București, 1988, p. 205.

b) Stabilirea ritmului de parcurgere a materiei în concordanță cu structura anului școlar și cu capacitatea de învățare a elevilor;

c) Organizarea conținuturilor pe sisteme de lecții;

d) Ordonarea logică a conținutului conceptual, stabilirea succesiunii și «pașilor învățării»<sup>34</sup>. În concordanță cu analiza structurii logice a conținutului integral al disciplinei de învățământ, *tratarea pedagogică a cunoștințelor* era operația care cuprindea „esențializarea cunoștințelor și însemna «stabilirea cunoștințelor fundamentale, a noțiunilor cheie, a căror însușire oferă (oferea – *n.n.*) elevilor posibilitatea înțelegerii problemelor mai complexe ale domeniului»<sup>35</sup>; în cazul istoriei a noțiunilor fundamentale precum: viață economică, viață politică, revoluție, regim politic etc. Astfel, cu ajutorul noțiunilor corect asimilate elevii puteau să dobândească un model-rațional pentru înțelegerea dezvoltării istoriei în ansamblul ei<sup>36</sup>. Sistemul tradițional, prin analiza structurii logice a conținutului integral al disciplinei de învățământ, impunea cu necesitate modelarea conținuturilor științifice la nivelul întregii discipline, pe sisteme de lecții și lecții, modelarea schemei lecției la tablă impunându-se ca o necesitate aproape inevitabilă așa cum s-a reflectat în lucrări de referință legate de problema formării noțiunilor fundamentale de istorie<sup>37</sup>.

Adoptarea modelului curricular, care impune o proiectare și o desfășurare a lecțiilor în unități de învățare centrate pe competențe și nu pe conținuturi, nu exclude posibilitatea finalizării lecțiilor cu elaborarea/modelarea schemei lecției la tablă. Proiectarea unităților de învățare nu exclude viziunea sistemică a conținuturilor disciplinei, a analizei logico-funcționale a conținuturilor la diferite nivele: disciplină, domenii de referință, unități de învățare, lecție<sup>38</sup>. Proiectarea unităților de învățare contrazice profesorului, însă, să aibă o viziune mai largă asupra unor conținuturi legate logic între ele, competența profesorului constând în gruparea conținuturilor pe tema unității de învățare și apoi a lecției, ca oră de curs. Altfel, lipsa unei legături logice între fiecare lecție și tema unității de învățare este vizibilă. Dar, dacă profesorul reușește să grupeze conținuturi subsumate logic fiecărei teme/probleme, alcătuind un tot unitar<sup>39</sup>, nu se poate susține ideea că actualul sistem de predare-învățare-evaluare pe unități de învățare ar fi inferior sistemului tradițional în atingerea scopului privind formarea noțiunilor fundamentale de istorie la elevi și dobândirii unui model-rațional pentru înțelegerea dezvoltării istoriei în ansamblul ei. Deoarece afirmația trebuie și demonstrată, așa cum în anii

---

<sup>34</sup> Ion T. Radu, *Profesorul în fața programelor școlare*, în „Tribuna școlii”, februarie-martie 1986, apud. Eugen Bliedeanu, Nicolae Opreșcu, *Conținutul procesului de învățământ*, în „Curs de pedagogie” (coord. Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu), Universitatea din București, 1988, p. 175-176.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> v. și *Capitolul III. Noțiuni fundamentale de istoria României și procesul formării lor*, în Elena Ene, Georgeta Simeu, Rea Silvia Bărbulescu, Gloria Ceacalopol, *Metodica predării istoriei României*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 31-44.

<sup>37</sup> Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *op. cit.*, 202 p. și Planșa I.

<sup>38</sup> Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 176-180.

<sup>39</sup> Gheorghe Iuteș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 197-198.

trecuți au existat lucrări de referință legate de problema formării noțiunilor fundamentale de istorie, în contextul sistemului predării-învățării-evaluării în unități de învățare la istorie se simte nevoia unei noi abordări metodico-științifice referitoare la procesul formării noțiunilor fundamentale la lecțiile de istorie, cadrul normativ-legislativ subsecvent Legii Educației Naționale nr. 1/2011 stimulând cercetarea și inovația în învățământ<sup>40</sup>.

Revenind asupra modelării schemei la tablă și considerației că *în esența ei orice lecție (sau aproape orice lecție) se bazează pe metoda modelării schemei lecției la tablă*, se impune ca „metoda modelării să fie folosită împreună cu alte metode didactice ale căror valențe să-i limiteze unele neajunsuri”<sup>41</sup>. Având în vedere și acele „raporturi de convertire potențială între metodă și procedee – existente în diferite variante la nivelul sistemului de metode didactice”, subliniate de autori precum Sorin Cristea<sup>42</sup>, practic modelarea schemei lecției la tablă își subordonează toate metodele și procedeele didactice utilizate pe parcursul derulării scenariului didactic ca succesiune de activități de predare-învățare-evaluare. Important este de a delimita între *schema analitică a lecției, rezultat al modelării schemei lecției la tablă și alte scheme din categoria modelelor didactice* valorificate în timpul implementării diferitelor metode didactice din timpul desfășurării lecției.

În pofida direcției centrării activității de învățare pe elev, *expunerea sistematică* a cunoștințelor (sau evocarea faptelor istorice de către profesor), rămâne una dintre metodele specifice istoriei deoarece conversația euristică „nu poate scoate din creierul copilului ceea ce nu este”<sup>43</sup>. Neajunsurile ei, ca metodă expozitivă, pot fi depășite prin construcția logică a expunerii, argumentarea ideilor cu diferite materiale audio-vizuale intuitive, concomitent cu modelarea informațiilor expuse în schema lecției la tablă. Astfel, modelarea schemei lecției la tablă este o cale de optimizare a predării, în vreme ce elevul învață să ia notițe în caiet. În acest caz schema lecției la tablă „constituie un procedeu important care facilitează reținerea, înțelegerea (expunerea sistematică a cunoștințelor îmbracă forma explicației<sup>44</sup>) și organizarea cunoștințelor de istorie în structuri complexe, contribuind în felul acesta la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor”<sup>45</sup>. Prin ascultare atentă și luarea notițelor de pe tablă gândirea elevului intră într-o formă de activizare complexă.

---

<sup>40</sup> *Foaia de parcurs pentru anul școlar 2011-2012*, emisă de către M.E.C.T.S. cu nr. 213/130/05.09.2011 și proiectul Metodologiei acordării gradăției de merit în învățământul preuniversitar se referă la acest lucru: realizarea proiectelor specifice de cercetare și inovație în învățământ.

<sup>41</sup> Gheorghe Alexandru, Vasile Voinescu, Ion R. Popa, Maria Napruiu, Claudia Gheorghe-Cârțu, *op. cit.*, p. 175.

<sup>42</sup> Sorin Cristea, *op. cit.*, p. 113-115.

<sup>43</sup> Elena Ene, Georgeta Smeu, Rea Silvia Bărbulescu, Gloria Ceacalopol, *Op. cit.*, p. 64.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 65.

<sup>45</sup> Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *op. cit.*, p. 101.



*Lucrul/munca cu manualul de istorie* este acceptată ca metodă de predare-învățare încă din clasele mici, context în care manualul reprezintă instrumentul de învățare iar tehnicile de lectură sunt procedee didactice specifice atingerii unor obiective precum: inițierea elevilor în folosirea unor tehnici de lectură, formarea deprinderilor de folosire a manualului, dobândirea de către elevi a unor cunoștințe de istorie. În paralel cu utilizarea lecturii, elevul este obișnuit și cu notarea ideilor principale în caiete. Altfel spus, analiza lecției de istorie pe fragmente se va finaliza prin întocmirea schemei grafice-analitice a lecției, redactată concomitent pe tablă și în caietele de notițe ale elevilor<sup>46</sup>. La elevii mai mari și studenții *lucrul/munca cu manualul de istorie* poate îmbrăca forme mai complexe datorită surselor informaționale care înlocuiesc manualul școlar<sup>47</sup>. Alcătuirea fișei de lectură, a planului de idei, a tezei, rezumatului, conspectului, fișei de studiu, a referatului, extrasului, recenziei, sintezei, proiectului (mijloace tehnico-metodologice<sup>48</sup> care înlocuiesc schema lecției la tablă din școală) au la bază formarea din timpul anilor de școală a competențelor de lectură și de a lua notițe, începutul pornind de la metoda lucrului cu manualul și metoda modelării lecției la tablă.

În predarea-învățarea-evaluarea istoriei *demonstrația* este metoda cu ajutorul căreia profesorul prezintă elevului, în mod nemijlocit sau mijlocit diferite realități istorice cu scopul de a asigura activității de învățare baza perceptivă (concret-senzorială) a cunoașterii. În vederea accentuării funcției formative a metodei demonstrației este necesar ca profesorul să depășească simpla ilustrare a faptelor și proceselor istorice și să conducă pe elevi de la perceperea realităților istorice la efectuarea operațiilor de analiză, comparare, sinteză, respectiv la înțelegerea esențelor și trecerea de la reprezentare la idee, noțiune, concept.

*Demonstrația cu ajutorul schemelor*, altele decât schema lecției la tablă, este o formă specifică a demonstrației. Dacă specificul oricărei demonstrații este acela de a asigura o bază perceptivă și de a face posibilă conlucrarea celor două sisteme de semnalizare (imagini și cuvinte), utilizarea schemelor în demonstrație particularizează prin faptul că ordonează și ierarhizează categorii de date, fapte, evenimente și procese esențializate, evidențiază cadrul cronologiei, legătura logică dintre ele și demonstrează cauzalitatea desfășurării fenomenelor istorice. Demonstrația cu ajutorul schemei contribuie la fixarea cunoștințelor în memoria elevilor, cât și la folosirea lor în sisteme noi<sup>49</sup>. Mai mult, ne aliniem ideii că schemele eliberează gândirea de eforturile inutile ale memorării mecanice și că schemele contribuie la formarea reprezentărilor și noțiunilor istorice<sup>50</sup>.

Literatura de specialitate identifică o diversitate de scheme ca părți subsecvente modelării schemei analitice a lecției la tablă. Acestea pot fi scheme

<sup>46</sup> Reasilvia Bărbulescu, Victoria Radu, *op. cit.*, p. 49-51.

<sup>47</sup> Petru Demetru Popescu, *Metodologia folosirii textului în lecțiile de istorie*, în „Revista de pedagogie”, Anul XXXIII, Nr. 3, 1984, p. 48-51.

<sup>48</sup> Ioan Neacșu, *Metode și tehnici de învățare eficientă ...*, p. 177-191.

<sup>49</sup> Constanțiu Dinulescu, *op. cit.*, p. 104.

<sup>50</sup> *Ibidem.*, p. 63.

cronologice (analitice, comparative), scheme comparative (concomitentă<sup>51</sup> sau sincronică<sup>52</sup>, succesivă<sup>53</sup>), complexe (pe verticală, pe orizontală)<sup>54</sup>, sinoptice (tabele, grafice, hărți), grafice (diagrama, organigrama, schițele grafice, planul)<sup>55</sup>, algoritmice.

În general, folosită în contextul utilizării metodelor expunerii, conversației sau demonstrației, folosirea schemelor comparative cunoaște două tipuri importante: comparația concomitentă sau sincronică și comparația succesivă sau cronologică (diacronică)<sup>56</sup>. Schemele de acest fel au rolul să formeze memoria și gândirea elevilor iar cele comparative – mai ales – „permit realizarea unor multiple corelații interdisciplinare”<sup>57</sup>.

Schemele pot reprezenta suport important și în realizarea metodei descoperirii (inductive, deductive, prin analogie) sau a problematizării la istorie. Descoperirea prin analogie și modelarea prin analogie joacă rolul cel mai important în formarea la nivel mental a unor scheme/modele logice precum sunt noțiunile, conceptele, categoriile, cu care operează în mod specific istoria. Literatura de specialitate evidențiază, însă, ca un model logic specific predării-învățării-evaluării la istorie și algoritmul<sup>58</sup>. C. Cucuș, descriind mai multe forme de realizare a metodei algoritmizării, o definea ca „un grupaj de scheme procedurale, o suită de operații standard prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare”<sup>59</sup>. Practic, algoritmul înseamnă prezentarea/abordarea unor evenimente, procese istorice într-o succesiune de etape logico-analitice, utilizarea sa contribuind în mod hotărâtor la formarea/înțelegerea unor noțiuni specifice fundamentale pentru înțelegerea istoriei (viața economică, viața politică, revoluție, răscoală ș.a.), precum și la operarea corectă cu acestea.

Utilizarea strategiilor didactice interactive (de predare-învățare-evaluare), cu un pronunțat caracter activ-participativ din partea elevilor și largi posibilități de cooperare și comunicare eficiente, oferind beneficii de organizare pentru o învățare temeinică, ușoară și plăcută au creat premisa marginalizării metodelor tradiționale. Chiar dacă le sunt recunoscute aproape în unanimitate valoarea formativ-educativă, strategiile didactice interactive sunt folosite ocazional din diferite motive<sup>60</sup>, unul fiind acela că „nu toate conținuturile se pot preda folosind strategiile didactice

---

<sup>51</sup> Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *op. cit.*, p. 99-100.

<sup>52</sup> *Ibidem.*, p. 117, Florea Stănculescu, *op. cit.*, p. 85-86.

<sup>53</sup> Constantin Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *op. cit.*, Planșa I.

<sup>54</sup> Florea Stănculescu, *op. cit.*, p. 86-88.

<sup>55</sup> *Ibidem.*

<sup>56</sup> Elena Ene, Georgeta Smeu, Rea Silvia Bărbulescu, Gloria Ceacalopol, *op. cit.*, p. 77.

<sup>57</sup> *Ibidem.*, p. 187. Florea Stănculescu, *op. cit.*, p. 86-88.

<sup>58</sup> *Ibidem.*, p. 85 și Elena Ene, Georgeta Smeu, Rea Silvia Bărbulescu, Gloria Ceacalopol, *op. cit.*, p. 103.

<sup>59</sup> Constantin Cucuș, *Pedagogie pentru examenul de definitivat și gradele didactice*, Iași, Editura „Polirom”, 1998, p. 157, apud. Gheorghe Iuteș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 68-69.

<sup>60</sup> Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*, p. 14.

interactive”<sup>61</sup>. Dacă așa stau lucrurile și dacă lecția rămâne și în viitor „formă principală de organizare a procesului de învățământ [...], cadrul predilect în care pot fi valorificate una sau mai multe strategii”<sup>62</sup>, sigur este că modelarea schemei lecției la tablă reprezintă o problemă didactică de actualitate. Integrate modelării schemei lecției la tablă, o serie de metode și tehnici interactive al căror aspect grafic și caracteristici le-ar situa în aceste categorii și indiferent de scop (învățarea, fixarea și sistematizarea, rezolvarea de probleme sau evaluarea) ar putea asigura, optimizarea procesului didactic la istorie. Avem în vedere doar câteva argumente care susțin implementarea metodelor și tehnicilor de învățare activă:

– contribuie la dezvoltarea gândirii critice, „un proces complex, care începe cu asimilarea de cunoștințe, cu dobândirea de operații și procedee mintale de procesare a informațiilor, continuă cu formarea unor credințe și convingeri care fundamentează adoptarea unor decizii și se finalizează prin manifestarea unor comportamente adaptative adecvate și eficiente”<sup>63</sup>;

– pot fi utilizate în sprijinul organizării activităților bazate pe stimularea inteligențelor multiple a căror teorie a fost propusă de Howard Gardner<sup>64</sup>;

– contribuie la dezvoltarea metacogniției (gândirii reflexive sau inteligenței reflexive) ca nivel superior cogniției (învățarea în sine: înțelegere, organizare, abilități de învățare) cât și a dimensiunii afective (motivația). Altfel spus, metodele și tehnicile de învățare activă contribuie la dezvoltarea metacogniției ca „proces de gândire asupra gândirii”, respectiv dezvoltarea capacității de conștientizare a propriului proces de gândire<sup>65</sup>.

Dintre metodele și tehnicile învățării active/interactive al căror aspect grafic și caracteristici le-ar situa în categoria schemelor și care ar putea fi integrate modelării schemei lecției la tablă prin delimitarea esenței lor, amintim: diagrama Venn, tabelul conceptelor, metoda hărților conceptuale, metoda ciorchinelui, metoda cubului ș.a. *Ca și în cazurile tradiționale menționate mai sus și în cazul acestor exemplificări ne vom opri numai asupra esențelor și semnificațiilor, aspectele didactice propriu-zise, exemple ale utilizării putând fi regăsite la trimerile bibliografice aferente.*

Diagrama Venn reprezintă un silogism vizual, o metodă grafică pentru a compara procese, evenimente, personalități. *Diagrama Venn* a fost așezată alături de schemele comparative clasice de subliniere a similarităților și diferențelor în

---

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> Dan Potolea, *Profesorul și strategiile conducerii învățării*, în *Structuri, strategii și performanțe*, București, Editura Academiei Române, 1989, p. 144, apud. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*, p. 35.

<sup>63</sup> Ion Al. Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Timișoara, Editura de vest, 2000, p. 37, apud. Cristina-Iulia Gilă, *Metode și tehnici modern de învățare. Organizarea informației prin diagrama Venn și tabelul conceptelor*, în „Studii și articole de istorie”, LXXIV, 2009, p. 116.

<sup>64</sup> Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*, p. 14.

<sup>65</sup> *Ibidem.*, p. 60-63.

studierea istoriei<sup>66</sup>. Elevii pot lucra individual, în perechi, în echipă (învățarea prin colaborare), chiar și în activitate frontală, folosirea diagramelor Venn fiind „grozavă pentru notițele elevilor”<sup>67</sup> (în cazul nostru: realizarea schemei lecției la tablă).

*Tabelul conceptelor* este o altă metodă grafică utilă operațiilor prin care se compară mai multe procese sau evenimente istorice și își găsește asemănarea în vechile scheme grafice sinoptice. Această metodă contribuie la exersarea competențelor de selectare a informației, analiză, comparați, sinteză, concluzionare<sup>68</sup>. Metoda grafică numită „tabelul conceptelor” nu poate fi confundată cu „harta conceptuală”.

*Harta conceptuală* este o altă schemă grafică care include concepte centrale sau secundare, ierarhizări și conexiuni stabile între concepte și interpretări ce relevă relațiile dintre ele. Deși a fost recunoscută ca metodă de evaluare a sistemului conceptual al elevului, harta conceptuală este utilizată și ca procedeu de instruire/învățare. Literatura de specialitate le clasifică după forma schemelor grafice (hărți conceptuale sub formă *pânzei de păianjen*) sau după scopul și poziționarea figurilor grafice (harta conceptuală *ierarhică*, harta conceptuală *liniară*), evidențiind avantaje, dezavantaje și modalități de completare/întocmire a lor<sup>69</sup>. Hărțile conceptuale, de obicei, ajută la clasificarea faptelor și proceselor istorice. Asemănătoare hărților conceptuale, prin forma grafică cât și scop, mai pot fi utilizate și *metoda ciorchinului*, *diagrama cauzelor și efectului*<sup>70</sup> (comparabilă, după părerea noastră, cu *metoda osului de pește* (Diagrama Ishikava), *Tehnica Lotus* (sau Floarea de nufăr)<sup>71</sup>.

*Metoda cubului* reprezintă o metodă oarecum diferită de cele prezentate, ca formă și ca mod de utilizare, dar asemănătoare ca scop (sistematizarea și evaluarea cunoștințelor) și finalitate: forma finală a activității elevilor „este notată de toți elevii în caiete”<sup>72</sup>.

### **b) Schema lecției la tablă din perspectiva elevului.**

Din perspectiva elevului schema lecției pe tablă reprezintă desfășurarea lecției, oglindită în caietul său de notițe. În opinia unora, *caietul de notițe* reprezintă „un mijloc didactic mai puțin discutat” în practica școlară<sup>73</sup>, și unde „lecția reprezintă o succesiune de informații oferite de profesor prin diferite metode, cu informații dobândite de elev, prin efort propriu, în cadrul unor momente

---

<sup>66</sup> Ion Negreț-Dobridor, Ion Ovidiu Pânișoară, *Știința învățării. De la teorie la practică*, Iași, Editura „Poliroim”, 2005, p. 197, apud. Cristina-Iulia Gilă, *op. cit.*, p. 118.

<sup>67</sup> Cristina-Iulia Gilă, *op. cit.*, p. 119.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 119-121.

<sup>69</sup> Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*, p. 255-266.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p.193-194.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p.195-202.

<sup>72</sup> Gheorghe Iuteș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 83-84.

<sup>73</sup> Elena Szappanyos, *Eficiența lecției – în viziunea unui mijloc didactic mai puțin discutat: caietul de notițe*, în „Revista de pedagogie”, Anul XXXI, Nr. 7, 1982, p. 31.

de activitate independentă”<sup>74</sup>, chiar și activitate comună profesor-elev sau grupuri de elevi. Din definițiile date aici rezultă că modelarea schemei lecției pe tablă reprezintă un prim pas în formarea competențelor elevului de a-și lua singur notițe în caiet. Tehnica luării notițelor de către elev în mod independent reprezintă o deprindere de muncă intelectuală, categorie de automatisme în care sunt implicate activități intelectuale de la cele mai elementare (scrisul, cititul, calculul) până la cele de înalt nivel (operații și funcții ale intelectului sub forma unor algoritmi mintali). Procesele de formare a deprinderilor de muncă intelectuală, în cazul nostru a deprinderii de a lua notițe, urmează drumul de formare a deprinderilor în general: de la familiarizarea elevului cu modelul extern (*schema lecției de pe tablă*, cu explicația și demonstrația profesorului), la executarea independentă în vederea formării la nivelul scoarței a stereotipului dinamic interior<sup>75</sup>.

În baza celor spuse, nevoia reconsiderării în școala românească a rolului caietului de notițe în formarea priceperilor și deprinderilor de „a învăța de a lua notițe”, ca o necesitate pentru autoinstruire și educație permanentă”, a fost deja semnalată încă din anii 1980<sup>76</sup>. De atunci și până astăzi motivația pentru această activitate a rămas aceeași: formarea competențelor pentru „învățarea permanentă” sau „învățarea pe tot parcursul vieții” (există și motivul compensativ al caietului de notițe în perspectiva examenelor școlare, în contextul transmisibilității manualelor școlare la clasele I-X și renunțării la principiul gratuității manualelor pentru clasele XI-XII, nivel de studiu exclus principiului obligativității învățământului). A învăța să înveți este una din competențele cheie în societatea de astăzi.

Modelul tradițional al educației, bazat pe transmiterea cunoștințelor de la vechea generație la cea nouă nu mai este actual, dar schema lecției pe tablă și caietul de notițe al elevului pot fi reactualizate. Astfel, într-un *Ghid al activităților pentru a învăța să înveți în școli, Versiunea Prepilot*, editat de Institutul de Științe ale Educației în ianuarie 2009, apar frecvent expresii precum: „luarea notițelor”, „modalități de luare a notițelor”, „un model de luare a notițelor”, „modul în care sunt luate notițele are un efect important asupra eficienței învățării”<sup>77</sup>.

În 2006, Consiliul și Parlamentul Europei (Education Council, 2006) a adoptat un set de recomandări privind competențele cheie pentru învățarea de-a lungul întregii vieți. Între cele opt competențe cheie, a cincea competență din cadrul de referință este „A învăța să înveți”. Definiția oferită pentru „a învăța să înveți” este: „A învăța să înveți este abilitatea de a persevera, de a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes. Această competență înseamnă

<sup>74</sup> *Ibidem*.

<sup>75</sup> Ion Drăgan, Partenie Ancuța, *Aspecte psihopedagogice și praxiologice ale formării la elevi a deprinderilor de muncă intelectuală*, în „Revista de pedagogie”, Anul XXIX, Nr. 7, 1980, p. 26.

<sup>76</sup> Elena Szappanyos, *op. cit.*, p. 31.

<sup>77</sup> v. <http://prestoproiect.eu/mat/doc/Learning> și/sau [http://www.prestoproiect.eu/content\\_r.php](http://www.prestoproiect.eu/content_r.php).

acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării. A învăța să înveți îi implică pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, pentru ca astfel să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru această competență<sup>78</sup>.

Așadar, schema lecției pe tablă, caietul de notițe al elevului și „a învăța să luăm notițe”, sunt într-o relație de determinare în cadrul tipului de învățare pentru tot parcursul vieții. Important este ca elevul să fie obișnuit a-și completa singur caietul de notițe. Dar, valențele formative și eficiența schemei lecției pe tablă și a schemei lecției în caietele de notițe ale elevului, ar fi diminuate în condițiile lipsei evaluării unei asemenea activități. „*Foaia de parcurs pentru anul școlar 2011-2012*”, urmărind printre alte direcții de acțiune și îmbunătățirea competențelor de lectură are în vedere monitorizarea momentului dezvoltării acestora pe parcursul lecției „în baza schiței secvenței din lecție și a caietelor elevilor”<sup>79</sup>.

Corectarea și evaluarea caietului elevului reprezintă o acțiune de prestanță didactică, de valorificare a acestui mijloc de învățământ în favoarea actului învățării. Dacă în anii trecuți au apărut idei pro și contra sa<sup>80</sup>, astăzi am putea accepta evaluarea și notarea caietelor de notițe ale elevilor ca metodă de evaluare alternativă/complementară, asemănător portofoliului. Din această perspectivă, important este ca aprecierea pe criterii clare, holistice de evaluare să fie comunicată din timp elevilor<sup>81</sup>. Un alt punct de vedere ar fi acela că în efortul de formare a deprinderilor de învățare, de a lua notițe, este necesară conjugarea eforturilor tuturor cadrelor didactice.

**3. Alte aspecte importante ale modernizării schemei pe tablă.** Schema lecției la tablă revine în actualitate în forme noi datorită *mijloacelor tehnice moderne care înlocuiesc tabla și creta: flip-chart-ul și tabla magnetică* (asociate cu utilizarea de *markere* de diferite culori fluorescente), *tabla electronică interactivă*<sup>82</sup>, *epiproiectorul, retroproiectorul* (care folosește folii transparente), calculatorul (*Personal computer – PC*).

Cu ajutorul acestor mijloace tehnice moderne *schema lecției la tablă capătă noi configurații și caracteristici, esența ei de mijloc informațional grafic logico-rațional rămânând aceeași.*

„Acum câteva decenii, retroproiectorul era un aparat modern, care permitea afișarea pe un ecran a unor scheme, unor informații necesare pentru buna desfășurare

---

<sup>78</sup> *Ibidem*.

<sup>79</sup> v. *Foaia de parcurs pentru anul școlar 2011-2012*, emisă de către MECTS cu nr. 213/130/05.09.2011.

<sup>80</sup> v. „*Revista de pedagogie*”, Anul XXIX, Nr. 5, 1980, p. 487, apud. Elena Szappanyos, *op. cit.*, p. 31.

<sup>81</sup> cf. Nicoleta Lițoiu, *Capitolul al III-lea: Metode complementare de evaluare. Portofoliul*, în Adrian Stoica (coord.), *op. cit.*, p. 63-66.

<sup>82</sup> v. [http://www.nextclass.ro/\\_images/sections/top\\_menu/Servicii/Tabla%20interactiva.pdf](http://www.nextclass.ro/_images/sections/top_menu/Servicii/Tabla%20interactiva.pdf)

a lecțiilor. Retroproiectorul este foarte util și astăzi”<sup>83</sup>. Cu ajutorul retroproiectorului, însă, schema logico-analitică a lecției joacă numai rolul de model didactic utilizat în metoda demonstrației. Cu ajutorul său nu se poate elabora schema logico-analitică a lecției concomitent cu predarea-învățarea.

Programul *Power Point*, inclus pachetului Microsoft Office, permite prezentarea unor informații structurate în forme diferite, cu ajutorul unor așa numite „slides” („diapozitive”) realizate pe calculator și care sunt proiectate pe un ecran cu ajutorul unui videoproiector sau pe ecranul unui televizor conectat la placa video a calculatorului. În marile companii cu ajutorul programului *PowerPoint* sunt prezentate strategii, planuri de afaceri etc.<sup>84</sup>. Prezentările *PowerPoint*, prin oportunitățile pe care le oferă, pot înlocui complet schema lecției la tablă, acestea fiind clasificate mai degrabă în categoria mijloacelor didactice audiovizuale<sup>85</sup>. Prezentările *PowerPoint* nu cantonează schema lecției la tablă în categoria modelelor utilizate în metoda demonstrației, și nu scoate schema lecției la tablă din contextul specific metodei modelării, deoarece permite utilizarea de efecte de animație, de culoare, de sunet etc., precum și comenzi de pornire și derulare a animațiilor care „mimează” realizarea schemei lecției, elaborarea ei în timpul procesului de învățare și de luare a notițelor în caiete de către elevi. Astfel, conceptul de „lecție electronică” („*electronic lecture*”) <sup>86</sup> nu transformă nici lecția, nici schema lecției la tablă, într-o problemă desuetă.

În realizarea schemei lecției la tablă sau pe alte suporturi moderne se recomandă a avea în vedere și folosirea efectului psihologic al *culorilor*: roșul stimulează, apropie și mobilizează; verdele produce concentrare, albastrul calmează. Copiii și tinerii preferă culorile mai vii (roșu, galben, portocaliu). S-a mai constatat că materialul didactic colorat în mod armonios sporește receptivitatea elevilor și randamentul intelectual, diminuând oboseala<sup>87</sup>.

**4. Calitatea schemei lecției la tablă, problemă comună pentru profesor și elev.** Considerăm că modelarea schemei lecției la tablă sau pe alte suporturi moderne trebuie să îndeplinească anumite condiții esențiale pentru a fi de calitate:

– Conținutul să fie prezentat succint, într-o succesiune logico-științifică/algorithmică, care să permită ulterior dezvoltarea schemei pe probleme coerente și atotcuprinzătoare într-o lectură sau comunicare orală/scrisă. Ioan Neacșu, vorbind despre „lizibilitatea” schemelor (notițelor schematice), rezumă această calitate la expresia: „să poată fi citite dintr-o singură privire”<sup>88</sup>.

---

<sup>83</sup> Valentin Băluțoiu, *Un exemplu de utilizare a calculatorului la orele de istorie*, în „Studii și articole de istorie, LXVI, București, Editura „Curtea veche”, 2001, p. 68.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> Gheorghe Luteș, Elena Cozma, Iuliana Asăvoaie, *op. cit.*, p. 250.

<sup>86</sup> Valentin Băluțoiu, *op. cit.*, p. 67.

<sup>87</sup> Marin Stoica, *Pedagogie școlară pentru cadrele didactice înscrise la definitivat, gradul al II-lea, gradul I și la perfecționare*, Craiova, Editura „Gheorghe Cârțu-Alexandru”, 1995, p. 110.

<sup>88</sup> Ioan Neacșu, *op. cit.*, p. 191, 193 și 222.

- Stilul limbajului să fie sobru, fără digresiuni;
  - Densitatea informațiilor/problemelor să respecte „regula de aur”: o idee pentru fiecare paragraf;
  - Înscrierea paragrafelor (informații/probleme) în schemă să fie realizată în pași mai mari sau mai mici, liniari sau ramificați, care să asigure retenția și accesibilitatea. Succesiunea pașilor să respecte algoritmi/modele de cronologie, de ierarhie etc.
  - Să respecte regula că „orice problemă trebuie dovedită” prin asigurarea unei corespondențe între problemele/reperete principale (trecute în partea stângă a schemei) și argumente, caracteristici, tipologii (trecute în partea dreaptă a schemei). În raport cu cele prezentate, dacă unii specialiști sunt de părere că „cele mai eficiente sunt *notițele schematice*, cuprinzând ideile de bază însoțite de reflecții personale”<sup>89</sup>, atunci o altă condiție a calității schemei lecției la tablă ar fi așezarea notițelor în pagină în condiții eficiente învățării: împărțirea tablei/paginii în caietul elevului în trei părți: în stânga, pe un spațiu mai mic, se scriu: titlul, subtitlurile și alte subdiviziuni; la mijloc, pe un spațiu mai mare sunt notate ideile de bază (adică ceea ce am numit mai sus argumente, caracteristici, tipologii); în dreapta, în cel de-al treilea spațiu rămas, mai mic ca mărime, vor putea fi trecute observații și explicații<sup>90</sup>.
  - Să utilizeze un sistem propriu, dar constant, de prescurtări, cu recomandarea lui Ioan Neacșu de a utiliza frecvent prescurtările standardizate pentru expresii curențe utilizate practic la toate disciplinele, cum ar fi: mai mare decât (>), mai mic decât (<); la fel, egal cu (=); inegal, diferit de (#); reține ca important (N.B.) ș.a.<sup>91</sup>.
- În opinia noastră schema lecției la tablă, reflectată în caietul de notițe al elevului joacă un rol important din perspectiva a ceea ce unii numesc învățarea/reținerea cu ajutorul memoriei vizuale. Respectarea „regulei de aur” că orice idee reprezintă un reper/paragraf, precum și a regulii că ”orice problemă trebuie dovedită” sunt fundamentale în asigurarea citirii schemei dintr-o privire. Dar, important este și cum „dovedim reperate/problemele” din punct de vedere al prescurtărilor grafice. Astfel, dacă de la problemele/reper vom redacta schema cu săgeți divergente, atunci în memoria vizuală a elevului va fi reținută mai ușor ideea că este vorba de o clasificare, de tipologii care urmează a fi memorate prin repetare; dacă de la o problemă/reper vom redacta schema cu acoladă mare ({}), atunci în memoria elevului urmează a fi reținute conținuturi, caracteristici, descrieri ale faptelor și/sau proceselor istorice. În mod specific istoriei mai pot fi utilizare și alte tipuri de săgeți în ideea de a marca relații/realități istorice de tipul cauză-efect (→), sau de determinare reciprocă (↔)<sup>92</sup>.

<sup>89</sup> Marin Stoica, *op. cit.*, p. 107-108.

<sup>90</sup> *Ibidem.*, p. 108.

<sup>91</sup> Ioan Neacșu, *op. cit.*, p. 194 și urm.

<sup>92</sup> *Ibidem.*



Deseori, manualele școlare cu caracter unic din anii trecuți au venit în sprijinul real al profesorilor și elevilor prin scheme grafice („notițe schematice”<sup>93</sup>) de genul schemei lecției la tablă<sup>94</sup>. Manualele alternative apărute în anii din urmă (1996-2007) au preluat parțial această tradiție, nu în sensul de a oferi scheme de lecții („notițe schematice”) ca „rețete ideale”, ci ca surse utile profesorului creativ căruia să-i faciliteze accesul spre optimizarea activității la clasă. Astfel, „lecția este și va rămâne un unicat, o activitate de fiecare dată inedită”<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> Ioan Neacșu, *op. cit.*, p. 192.

<sup>94</sup> V. Ștefan Pascu (coord.), *Probleme fundamentale ale istoriei lumii antice și medievale. Manual pentru clasa a XI-a, licee de filologie-istorie*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979; Georgian Lucia, Neagu Vasilica, Nuțu Constantin, *Istoria Evului mediu. Manual pentru clasa a VI-a*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1990; Bichman Eliza, Neagu Vasilica, Georgian Lucia, Nuțu Constantin, *Istoria Universală Antică și Medievală. Manual pentru clasa a V-a*, București, Editura didactică și pedagogică, 1991; Ștefan Pascu, András Bodor, Victoriana Bocșăneanu, *Istoria Universală Antică și Medievală. Manual pentru clasa a IX-a*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991; ultimele trei cu versiuni revizuite după 1989.

<sup>95</sup> I. Cerghit (coord.), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 53, apud. Laura Căpiță, Monica Pleșciuc, *Pregătirea lecției de istorie*, în „Studii și articole de istorie”, LX-LXI (Serie nouă), București, Imprimeria „Coresi”, 1993, p. 138.