

ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ DIN PERSPECTIVA CALITĂȚII. IMPLICAȚII PENTRU DISCIPLINA ISTORIE

Prof. Ana PREDA-TUDOR*

LEARNING SEEN FROM A QUALITATIVE PERSPECTIVE. IMPLICATIONS IN HISTORY TEACHING (Abstract)

The education process involves the organic integration of teaching, learning and assessment.

School learning as part of general human learning is a systematic activity directed, conducted in an organized, gradual and differentiated cycle and profile with precise finality both informative and formative.

Within learning, the orientation has shifted to student activity and emphasized the concept of interactive learning. Thus, the student has the opportunity to directly engage in acquiring new knowledge and skills, to think freely, independently.

The study of history contributes to the development of high-level cognitive skills such as critical thinking and independent, inter-and transdisciplinary transfers, problem solving, communication, and the formation of the active and conscious citizens.

Keywords: *learning, school learning, learning theory, basic concepts, interactive methods*

Reforma structurală din învățământ, centrată pe îmbunătățirea calității serviciilor educaționale, concepe procesul de învățământ, în mod special, ca activitate de predare-învățare-evaluare. Procesul de învățământ constă în producerea intenționată a unor schimbări progresive, constante și pe termen lung în planul cunoașterii, afectivității și acțiunii, ca urmare a trăirii active a unor experiențe pedagogice organizate. Aceste schimbări se manifestă ca modificări ale unor comportamente specifice: psihomotorii, afective, cognitive. Modificările au semnificația unei dezvoltări generale a potențialului intelectual și fizic al elevului. Analiza mecanismelor învățării și a condițiilor în care se produce învățarea sunt repere de maximă importanță, care trebuie să poată descrie, explica și prevedea anumite conduite de învățare ale elevului, dar și în ce condiții apar dificultățile de învățare

* Profesor, Colegiul Național «Bogdan Petriceicu Hașdeu» Buzău.

și cum pot fi ele depășite. Realitatea complexă a situațiilor de învățare face imposibilă găsirea «unor rețete universale valabile care să poată fi aplicate de profesori cu șanse garantate de succes»¹. În același timp, dincolo de variabilitatea concretă a situațiilor de învățare, putem identifica o serie de elemente, de condiții în care învățarea se derulează și care pot servi drept cadru de analiză pentru situațiile cu care ne confruntăm.

De aceea, organizarea procesului de învățământ reprezintă un demers instructiv-educativ, creator, constructiv, generator de noi comportamente, ce conferă instituției școlare semnificația unui laborator viu, un loc unde asistăm la schimbări individuale și de grup.

Ideea de schimbare implică existența cu necesitate a unor forțe ce declanșează și impun schimbarea, dar și acțiunea asupra a doi actori: a unui subiect al transformării – profesorul – pe de o parte și existența unei ființe în dezvoltare care suportă schimbarea, devine obiect al transformării – elevul – pe de altă parte. Elevul se implică activ în actul transformării, devenind și subiect al transformării; este obiect și subiect în același timp. Procesul de învățământ apare ca o situație de parteneriat pentru învățare, o situație grevată pe interacțiunea subiect-obiect: profesor-elev, a căror activitate se derulează într-o succesiune de alternanțe sau operații simultane; adică alternanța constantă și dinamică dintre acțiunea de predare (intervenția profesorului) și reacția elevului (acțiunea de învățare). Aceste alternanțe sunt orientate spre atingerea unui scop comun: producerea învățării dorite. Prin acțiunile sale, unul dintre parteneri poate stimula sau frâna acțiunile celuilalt partener. Cu cât acțiunile celor doi parteneri se vor afla cât mai mult în concordanță, cu atât aceste acțiuni se vor contopi într-un efort comun de realizare a unui proces unitar de predare-învățare.

Noțiunea prin care dezvăluim influența educativă exercitată de profesor este aceea de “predare”, iar aceea care oglindește activitatea elevilor este “învățarea”. Procesul de învățământ este eficient numai atunci când aceste două laturi – predarea și învățarea – constituie o unitate organică. Acest proces ni se înfățișează astfel ca un complex de interacțiuni a celor două subsisteme amintite, dintre care unul comunică, emite informația și celălalt selectează și asimilează informația. Legăturile complexe, care apar între cele două subsisteme sunt cele care dau identitate procesului de învățământ.

Putem afirma astfel că problema fundamentală a învățământului este aceea a învățării. În sens larg, prin învățare se înțelege o achiziție sau o modificare de comportament în vederea unei adaptări mai adecvate la mediu, cu precizarea că modificarea de comportament sau noutatea acestuia trebuie să fie de durată². Învățarea este modalitatea de asimilare a cunoștințelor și de formare intelectuală, emoțională și volițională, de elaborare a deprinderilor, a conștiinței și comporta-

¹ Emilia Calotă, *Învățarea motivată la elevii de 10-15 ani: Explorări și strategii formative*, teză de doctorat, 2011, p.11.

² Victor Oprescu, *Curs de psihologie școlară*, p. 45.

mentului. Problematika învățării este abordată de mai multe discipline: pe de o parte, biologia și biochimia, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofizio-logice ale învățării, iar pe de altă parte, psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală și socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării școlare³. De aceea, definițiile date conceptului de învățare sunt numeroase, cu sensuri mai largi sau mai restrânse.

Învățarea școlară

În contextul procesului de instruire, învățarea este definită drept o «activitate sistematică, dirijată, desfășurată într-un cadru organizat, reprezentat de instituții specializate de instruire și educație, orientată în direcția asimilării de cunoștințe și a formării structurilor psihice și de personalitate»⁴. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada școlarității obligatorii, dar și a celei de profesionalizare și rămâne activitatea dominantă până la vârste mai înaintate. Organizată gradual și diferențiat pe cicluri și profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, învățarea școlară are un rezultat ce trebuie privit sub două aspecte: unul informativ, care constă în acumularea unui conținut informațional util și altul formativ, care se exprimă în formarea și dezvoltarea personalității.

Învățarea școlară implică activitatea riguros organizată de asimilare a informațiilor teoretice și a abilităților practice acumulate de omenire de-a lungul evoluției sale social-istorice și prezentate selectiv și rezumativ în obiectele de învățământ, precum și de formare a unor capacități și deprinderi care permit elevilor adaptarea nuanțată la condițiile vieții sociale în care se vor integra în viitor. Învățarea școlară se diferențiază de învățarea general umană printr-o serie de particularități specifice :

a) se realizează în condiții speciale în cadrul școlii și respectă exigențele acesteia, ce țin de raportarea conținuturilor la nivelul de vârstă al elevilor, stimularea interesului acestora menit să susțină efortul de învățare și diferențierea abilităților practice de cele teoretice.

b) este o necesitate socială evidențiată prin faptul că elevul acumulează informații și dezvoltă abilități de care societatea are nevoie și care contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității sale.

c) semnifică descoperirea și redescoperirea adevărului prin raportarea elevului la evoluția științei cu ajutorul cadrului didactic.

d) este o activitate conștientă de vreme ce elevul conștientizează că acumularea de cunoștințe și deprinderi îi servesc atât lui, cât și societății.

e) este o activitate planificată pe secvențe de studii, pe cicluri de studii, clase, profile, specializări, obiecte de învățământ.

f) este un proces gradual, desfășurându-se de la simplu la complex.

³ Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Iași, Ed. Polirom, 2004, p.14.

⁴ *Ibidem*, p. 17.

g) este o activitate controlată, dirijată prin diferite forme de evaluare, cu scopul funcționării permanente a feedback-ului.

h) are un caracter individual și unul grupal, realizându-se atât individual, cât și în situații de grup menite să producă fenomene de influențare reciprocă, relații de intercomunicare, intercunoaștere și afectivsimpatetice⁵.

Teorii ale învățării

Ca și în cazul definițiilor, teoriile dezvoltate în jurul învățării sunt diverse, împiedicând realizarea unui sistem ideatic unitar și coerent asupra cunoașterii și învățării.

Teoriile de tip asociaționist-behaviorist se bazează pe existența unor relații între cel puțin două evenimente, cum sunt, de exemplu, acelea dintre un stimul și un răspuns. Acest model a dominat psihologia educațională până în anii 1950 avându-i ca promotori pe psihologii americani E.Thorndike, E. Tolman, dar și pe B.F. Skinner și Hull. Această teorie susținea că învățarea este schimbarea forței de asociere între stimulii din mediu și răspunsurile individului, că profesorul este un distribuitor de recompense și pedepse, iar elevul este un receptor al acestora; metoda predilectă a practicii pe baza acestei teorii este exercițiul.

Teoria învățării ca procesare de informație a fost dezvoltată de psihologul W. Köhler și a dominat psihologia educațională a anilor '60-'70. Învățarea se produce prin realizarea legăturilor dintre cunoștințe (informații) care sunt stabilite prin intuiție (insight) și prin înțelegerea regulii de asociere a informațiilor. Profesorul este sursă de informații pentru elev, iar elevul este procesor de informații. Metoda predilectă folosită este lectura⁶. Raportarea la învățare ca la o complexă activitate de procesare a informației a dus la focalizarea interesului asupra a patru procese care guvernează această activitate: atenția, retenția, producția și motivația. Cercetările asupra învățării școlare au accentuat rolul motivației în desfășurarea acesteia și în obținerea de performanțe înalte.

Teoriile constructiviste, inițiate de psihologul elvețian J.Piaget, se dezvoltă începând cu anii 1980-1990. Profesorul este coordonator, "ghid" pentru elev, iar acesta apare ca un constructor de sensuri și semnificații. Metodele specifice sunt discuțiile, descoperirea dirijată, participarea cu supervizare la rezolvarea de probleme cât mai multe și mai variate⁷. Piaget abordează problema învățării subliniind influența „modificatoare” a mediului asupra dezvoltării intelectuale a copilului, dar dezvoltă și problema centrală a învățământului – „nivelul dezvoltării individului”; aceasta stă la baza oricărui proces de instruire și educare și constituie temelia științifică solidă a elaborării planurilor și programelor de învățământ pentru toate ciclurile⁸.

⁵ V. Oprescu, *op.cit.*, p. 49.

⁶ *Ibidem*, p. 89.

⁷ *Ibidem*.

⁸ J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică și enciclopedică, 1965, p. 199.

Teoria învățării ca negociere socială este în plină dezvoltare, se bazează pe constructivismul social, privește actorii învățării ca pe “negociatori în plan social”⁹ și ia în considerație faptele de natură afectivă, socială și culturală implicate în învățare. Învățarea este abordată în contextul mai larg al schimbării sociale, ca proces de analiză critică și deliberare în contexte sociale concrete.

Concepte fundamentale ale învățării școlare

Explicarea învățării școlare a fost realizată cu ajutorul unor concepte fundamentale precum:

a) legile învățării ca asociere a unui răspuns la un stimul; postulate de L.Thorndike, acestea presupun starea de pregătire, exercițiul și efectul;

b) etapele formării acțiunilor mintale; formulate de P.I. Galperin, ele cuprind familiarizarea cu sarcina învățării, execuția sau realizarea acțiunii; transferul acțiunii în planul vorbirii sau al limbajului extern cu voce tare, fără sprijinul pe materialul cu care s-a operat în executarea acțiunii; acțiunea în planul limbajului intern pentru sine și etapa interiorizării acțiunii materiale în acțiune mentală sau a desfășurării acțiunii în limbaj interior¹⁰.

c) principiile învățării; au fost enunțate de J.Bruner și constau în motivarea elevului, structurarea materialului de învățat, secvențierea materialului și a sarcinii de învățare și întărirea rezultatului obținut¹¹.

d) condițiile învățării, interne și externe; au fost stabilite de R. Gagné. Cele interne sunt determinate de factori biologici și psihici, iar cele externe de pregătirea profesorului, de factori socio-organizaționali, de factori temporali, psihoergonomici, de evitarea factorilor stresanți¹².

e) variabilele învățării în școală; țin de mediul educațional (independente) și de actele de comportament (dependente).

Implicații metodice

Aceasta introspecție în structura învățării, departe de a fi una completă, este menită să reflecte importanța deosebită a învățării, atât în plan individual, cât și ca factor de mobilitate socială a noii reforme derulate în sistem. Spre deosebire de didactica tradițională care separă acțiunea de predare și învățare de actul evaluării, didactica modernă optează pentru integrarea în procesul de învățământ și a evaluării. Și aceasta pentru a ajuta la luarea deciziilor legate de buna organizare și desfășurare a procesului, pentru a facilita introducerea îmbunătățirilor, ameliorărilor și ajustărilor cerute pe întregul proces al desfășurării predării și învățării. În consecință, procesul de învățământ se definește ca integrare organică a celor trei aspecte fundamentale predare-învățare-evaluare, accentul punându-se pe organizarea optimă a interacțiunilor dintre acestea.

⁹ V. Negovan, *Psihologia învățării*, București, Editura Universitară, 2007, p. 90.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ J.S. Bruner, *Pentru o teorie a instruirii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970.

¹² R. Gagné, *Condițiile învățării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.

Concomitent, didactica actuală încearcă o reconsiderare a raportului dintre predare și învățare. Astfel, dacă didactica tradițională era călăuzită de postulatul potrivit căruia rolul hotărâtor în obținerea rezultatelor școlare revine predării, accentul punându-l, deci, pe predare, didactica nouă proclamă primatul învățării elevului în raport cu predarea profesorului. Ea pornește de la ideea că rezultatele învățării reflectă mai întâi munca de învățare depusă de elevi, că învățarea are un rol hotărâtor în explicarea eficienței activității școlare. Aceasta deplasare de accent echivalează cu o trecere în mai mare măsură a răspunderii învățării asupra elevului însuși. Faptul că profesorul va fi mai interesat de studiul elevului, de îmbunătățirea muncii acestuia, îi va conferi mult mai multe șanse să ridice nivelul calitativ al întregului proces de învățământ decât atunci când se abordau problemele mai mult din unghiul său de vedere, adică al predării.

Întrucât “problema principală a învățământului este problema învățării”¹³, acesteia trebuie să i se acorde prioritate, fapt ce atrage după sine numeroase schimbări în modul de a concepe și organiza practic procesul predării și învățării. Întrebărilor tradiționale ale didacticii, „*ce învățăm*” și „*cum învățăm*”, li se adaugă în ultimii ani cu tot mai multă insistență și cele precum „*de ce*”, „*pentru ce*”, „*pentru cât timp*”, „*cum*”, completând astfel abordarea fenomenului învățării ca fenomen specific didactic. Ca tip special de învățare, învățarea școlară se evidențiază ca activitate riguroasă care trebuie să conducă nu la simple acumulări de informații, ci la formarea unor capacități de orientare, de gândire și creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive și atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide cu care ne confruntăm¹⁴.

Reforma structurală din învățământ, centrată pe îmbunătățirea calității serviciilor educaționale, a urmărit orientarea activității didactice pe elev și nevoile sale educaționale, pe dezvoltarea așa numitelor competențe transversale și pe formarea unor atitudini bazate pe valori, care să permită o cât mai facilă inserție socială a viitorilor absolvenți. În acest sens, în activitatea la clasă, accentul a fost deplasat de la aspectele teoretice (“să știe că”) la aspectele practice (“să știe să facă”), adică de la cunoștințele academice la cele funcționale; de la cantitate (“cât”) la calitate (“cum”), adică de la un volum mare de informații la informații structurate, care să permită legături de sens; de la predare la învățare: profesorul nu mai ține un discurs, ci intermediază și facilitează învățarea; de la evaluarea cantității de informație acumulată la evaluarea capacității de aplicare a acesteia, prin schimbarea accentului de la metodele clasice de evaluare la cele alternative și prin creșterea obiectivității evaluării ca urmare a elaborării descriptorilor de performanță – criterii de notare formulate de echipe alcătuite din specialiști în curriculum și evaluare.

Întreaga sarcină didactică este pusă sub semnul conceptului de învățare interactivă, centrată pe elev. Acesta are șansa de a se implica nemijlocit în

¹³ *Elemente de teoria și metodologia instruirii*, prelegeri universitare, p. 28.

¹⁴ D. Sălăvăstru, *op.cit.*, p.15.

activitatea de dobândire de noi cunoștințe și deprinderi, de a gândi liber, independent. Profesorul nu are doar responsabilitatea transmiterii de cunoștințe, ci și organizarea unei succesiuni de situații de învățare prin intermediul cărora elevul să ajungă la cunoștințe de unul singur, sau, de preferat, împreună cu colegii săi. Profesorul trebuie să facă o legătură directă între «ce» se învață și «de ce» se învață.

O cercetare¹⁵ realizată asupra conduitei elevilor în activitatea de învățare evidențiază faptul că aceștia își recunosc gradul slab de orientare a atenției în ore și susțin că mobilizarea atenției se poate realiza prin sarcini speciale, adresate direct de către profesori, iar învățarea în prezența unor excitanți ritmici moderați nu ar conduce la distragerea atenției, ci dimpotrivă, la menținerea ei. Elevii menționează că prezentarea celor predate sub aspecte variate le trezește un viu interes și le determină nemijlocit orientarea spre obiectul sau fenomenul în cauză. Structurarea materialului are o influență relativ mare asupra memoriei. Repetarea are un rol de întărire în formarea noilor legături temporare, iar modul în care se repetă materialul influențează direct trăinicia cunoștințelor dobândite. Elevii preferă profesorii care predau cu competență și entuziasm, care le creează o dispoziție vie, le sporesc capacitatea de muncă intelectuală, aceștia fiind apreciați și iubiți.

Totodată, se subliniază că o lecție monotonă, banală produce inhibiția de protecție și însușirea defectuoasă a materialului predat în procent de 70%. Educarea motivelor învățării reprezintă pentru elevi o condiție importantă pentru creșterea capacității lor de muncă. Cadrele didactice și părinții trebuie să-i ajute pe elevi în activitatea de învățare în sensul schimbării percepției față de învățare (deformată datorită particularităților de vârstă, demotivării cadrelor didactice, dezorientării părinților, factorilor socio-economici ș.a.) în sensul dorit de un real management al calității învățării motivate.

Învățarea activă a Istoriei

Abordarea constructivistă a învățării a condus spre un nou model de învățare activ, presupunând implicarea directă a elevului în procesul de dezvoltare a capacităților de învățare, în asimilarea cunoștințelor, în atribuirea de sensuri și semnificații. Constructivismul fundamentează un nou tip de relaționare multidirecțional la nivelul activității în clasă: profesor-elev, elev-elev, elev-profesor, aflată în opoziție cu relația de tip unidirecțional profesor-elev, proprie modelului tradițional.

Învățarea activă și noile roluri ale profesorului nu se fundamentează exclusiv pe teoria constructivistă a învățării. Pentru studiul istoriei este foarte importantă teoria privind dezvoltarea gândirii critice¹⁶. Profesorul de istorie trebuie să dezvolte competențe cognitive de înalt nivel precum gândirea independentă și critică, rezolvarea de probleme, comunicarea. În același timp, profesorul de istorie trebuie să aibă capacitatea de a răspunde convingător la întrebări de felul “de ce învățăm

¹⁵ Emilia Calotă, *op.cit.*, p. 57.

¹⁶ Al. Ion Dumitru, *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Centrul Educația 2000+, Timișoara, Editura de Vest, 2000.

istorie?”, “cum ne ajută istoria să înțelegem mai bine lumea în care trăim?”, “ne poate ajuta istoria să devenim cetățeni implicați în mod activ și conștient în viața comunității în care trăim?”¹⁷

Consecința directă asupra predării-învățării istoriei în școală este abandonarea interesului pentru memorarea datelor și a faptelor istorice în favoarea dezvoltării de competențe și a promovării unor valori și atitudini, care să faciliteze educația pentru cetățenie și valori democratice. Educația pentru cetățenie democratică, înțeleasă ca “un set de practici și activități al căror scop este de a pregăti cât mai bine tinerii și adulții pentru a participa la viața democratică prin asumarea și exercitarea drepturilor și responsabilităților lor în societate”¹⁸ devine unul dintre obiectivele centrale ale școlii. Pentru însușirea unui stil de viață caracterizat prin participarea activă și conștientă la viața publică, profesorul de istorie trebuie să ofere elevilor săi șansa de a cerceta și discuta probleme economice, sociale, politice relevante pentru lumea contemporană, să înțeleagă, să accepte și să se raporteze la diversitate ca la una dintre sursele valorilor democratice. În termeni practici, în spiritul educației pentru cetățenie democratică, profesorul de istorie trebuie să contribuie la cunoașterea și înțelegerea de către elevi a cadrului instituțional în care funcționează democrația, la înțelegerea și formarea opiniilor referitoare la lumea contemporană (locală, națională, globală) și la implicarea conștientă în viața socială. Cunoștințele dobândite la ora de istorie trebuie completate de competențe precum gândirea critică și argumentată, exprimarea și justificarea propriei opinii, rezolvarea de probleme, adoptarea de decizii, precum și evaluarea activității individuale sau colective.

Studiul istoriei este orientat “spre învățarea metodelor și a căilor de a stăpâni, a utiliza și a evalua informația”¹⁹. Centrarea învățării pe formarea de competențe, atitudini și valori este completată de nevoia de a depăși granițele propriei discipline și de a pătrunde în “teritoriile necunoscute” reprezentate de alte discipline decât cea în care se simte atât de confortabil. Profesorul de istorie nu poate să se mai limiteze la transmiterea de date și fapte, la descifrarea unor “legiți istorice”, ci trebuie să faciliteze dezvoltarea competențelor transdisciplinare. “Compartimentarea instruirii, produsă de modelul pe discipline, se transferă în plan cognitiv prin operarea cu structuri foarte clar delimitate, situate în interiorul “teritoriilor disciplinare”²⁰.

Profesorul are și alternativa recurgerii la instruirea asistată de calculator, oferind noi puncte de vedere asupra unei anumite probleme sau direcții de studiu. Pentru anticiparea naturii și nivelului modificărilor ce trebuie introduse în comportamentul elevilor pe plan cognitiv (a ști), afectiv (a simți) și psihomotor (a face),

¹⁷ Mihai Manea et alii, *Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratic: demersuri didactice inovative*, București, Centrul Educația 2000+, 2000, p.18.

¹⁸ Cezar Bîrzea et alii, *Manual pentru asigurarea calității educației pentru cetățenie democratică*, UNESCO, Consiliul Europei, CEPS, 2005, p.24.

¹⁹ Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Tendențe în didactica istoriei*, Pitești, Editura Paralela 45, 2005, p.32.

²⁰ Lucian Ciolan, *Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrată/crosscurriculară*, Centrul Educația 2000+, București, Editura Humanitas Educațional, 2003, p.19.

profesorul are la dispoziție atât un sistem integrat de predare-învățare și gestiune a conținuturilor, bazat pe principii educaționale moderne, precum platforma de e-learning AEL, dar și o paletă largă de metode de învățare active. Dacă metodele activ-participative descriu un tip de “experiență de învățare” care urmează a fi parcursă pentru a ajunge la competențele stabilite, AEL oferă diferite tipuri de conținuturi educaționale, precum materialele interactive tip multimedia, ghiduri interactive, exerciții, simulări, jocuri educaționale. Sistemul este optimizat pentru “învățarea sincronă”²¹, profesorul controlând în întregime lecția, creând, coordonând și monitorizând mediul educațional, dar și pentru “învățământul asincron”²², ce presupune studiul în ritmul personal al elevului sau pentru învățarea la distanță.

Dacă în modelul tradițional de învățare obiectivele unei lecții de istorie încercau să descrie cu precădere conținuturile învățării ce trebuiau transmise elevilor, iar programele analitice precizau exact timpul de care era nevoie pentru a face acest lucru. Noul context educațional centrează programele nu pe conținuturi, ci pe competențe, pe care elevii trebuie să le dobândească ca urmare a activității de învățare. Programele nu mai au caracter analitic, limitându-se la a face sugestii de conținuturi și transferându-i profesorului decizia asupra numărului de ore în care trebuie să le parcurgă. Prin activitățile de învățare pe care le proiectează, profesorul de istorie trebuie să contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor generale și specifice precizate în programele școlare, prin mijloace specifice.

Așadar, în exercițiul de proiectare a lecției de istorie, chiar atunci când are în vedere dezvoltarea unor competențe transdisciplinare, profesorul de istorie trebuie să acorde atenția cuvenită înțelegerii de către elevi a modului în care societatea umană a evoluat de-a lungul timpului. De asemenea, proiectarea unei lecții trebuie să pună în evidență importanța și relevanța cunoașterii diferitelor concepte, fapte și procese istorice pentru înțelegerea lumii contemporane.

Așa cum menționam mai sus, întreaga strategie didactică este pusă sub semnul conceptului de învățare interactivă, centrată pe elev, care presupune organizarea unei succesiuni de situații de învățare prin intermediul cărora elevul să poată ajunge la cunoștințe de unul singur sau împreună cu colegii. Selecția metodei de învățare potrivite se face de către profesor, în funcție de specificul obiectivelor lecției, dar și de caracteristicile clasei de elevi cu care lucrează. Nu e deloc neobișnuită practica de a negocia cu elevii metodele de învățare ce urmează a fi utilizate.

Între mutațiile produse în ultimii ani atât în predarea istoriei, cât și a celorlalte discipline de învățământ se numără și învățarea prin cooperare²³. Aceasta reprezintă o alternativă la învățarea bazată pe competiție, caracteristica învățământului de tip tradițional. Aceasta abordare didactică presupune organizarea învățării în grupuri mici, compuse din nu mai mult de 5 elevi. Învățarea prin cooperare conduce la creșterea responsabilității fiecărui elev în parte, la creșterea motivației pentru

²¹ <http://www.siveco.ro/products>

²² Idem.

²³ C. Ulrich, *Managementul clasei de elevi – învățarea prin cooperare*, Centrul Educația 2000+, București, Editura Corint, 2000.

învățare, precum și la dezvoltarea deprinderilor de lucru în grup; acestea presupun organizarea activității, asumarea de roluri, respectarea sarcinilor de lucru, solidaritatea de grup. Metoda presupune și dezvoltarea unei comunicări eficiente atât în interiorul grupului, cât și în afara acestuia. Punându-i la treabă pe toți, incitându-i să-și etaleze calitățile personale, se acționează în direcția diminuării procentului de elevi “slabi”. Totodată, dezvoltarea spiritului de grup are efecte benefice asupra calității relațiilor interpersonale, inclusiv în planul relațiilor interetnice, acolo unde acestea există.

Acest tip de învățare este prin excelență unul democratic, orientat spre maximizarea succesului grupului și nu al membrilor săi. Învățarea prin cooperare are astfel o mare valoare din perspectiva pregătirii pentru viața socială a elevilor, dezvoltându-și astfel aptitudinile sociale pentru activitatea pe care o vor desfășura la viitorul loc de muncă, pentru munca de echipă și promovarea de oportunități egale²⁴.

Învățarea cooperantă este legată de o bună dobândire de aptitudini de raționalizare, de gândire creatoare și un excelent transfer de învățare a unor teme fără legătură între ele.

Din perspectiva implicațiilor metodice, exigențele învățării prin cooperare fac efortul de proiectare a activității didactice mai complicat. În această situație, profesorul trebuie să ia mai multe tipuri de decizii²⁵ vizând atât obiectivele cognitive ale învățării și a competențelor sociale ale elevilor, cât și cele legate de componența și dimensiunile grupurilor de lucru, rolul fiecărui elev în cadrul grupului, materialele care vor facilita învățarea, dar și cele privind evaluarea rezultatelor învățării.

Noile modele interactive presupun, așa cum am arătat mai sus, deplasarea centrului de greutate de la profesor către elev; acesta trebuie determinat să formuleze opinii argumentate, să-și formeze deprinderi durabile de muncă intelectuală, să înțeleagă logica evenimentelor, să deprindă tehnicile de lucru în echipă. Metodele interactive sunt consumatoare de timp, dar, în final, achizițiile elevilor contează.

Metodele și tehnicile active și interactive au avantaje și dezavantaje. Dezvoltarea gândirii critice, caracterul formativ și informativ, valorificarea experienței proprii a elevilor, determinarea elevilor de a căuta și dezvolta soluții la diverse probleme, evidențierea modului propriu de înțelegere, climatul antrenant, relaxat, bazat pe colaborarea, încrederea și respectul dintre profesor-elev/ elevi, elev-elev/ elevi sunt câteva dintre avantajele metodelor și tehnicilor active care fac din lecție o aventură a cunoașterii în care copilul participă activ, după propriile puteri. Dintre dezavantaje putem menționa pe cele de ordin evaluativ, pe cele de ordin temporal, material, de proiectare, se creează agitație în rândul elevilor, necesită introducerea de elemente de creativitate pentru a evita monotonia, repetiția.²⁶

²⁴ Geoff Petty, *Teaching Today A Practical Guide* (<http://www.clcrc.com/pages/academic.htm#what>; <http://nscdux.sccd.ctc.edu/~eceprog/bstprac.html#thoughtful>).

²⁵ C. Ulrich, *op. cit.*, p.43.

²⁶ G.Gibbs, *Improving the quality of student learning*, Technical and Educational Services Ltd., 1992.

Sintetizând informațiile prezentate despre metodele interactive putem alcătui un tipar al aplicării acestora la clasă:

- a) Fixarea sarcinii de lucru – Sarcina de lucru trebuie să fie clară și în scris. Elevii primesc roluri individuale.
- b) Elevii lucrează individual sau pe grupe.
- c) Feedback-ul elevului – Profesorul primește feedback din partea elevilor referitor la descoperirile acestora.
- d) Recapitulare – Se pune accent pe punctele-cheie și se pot folosi și notițele.
- e) Verificare și corectare – Profesorul verifică atenția elevilor și desfășurarea activității²⁷.

În concluzie, scopul acestui demers a fost acela de a analiza mecanismele învățării, văzută ca problemă fundamentală a învățământului. Structura învățării cuprinde definiții și teorii diverse, condiții, forme de realizare și finalități. Ca tip special de învățare, învățarea școlară se diferențiază de învățarea general umană prin particularități specifice, presupune concepte fundamentale de explicare și organizare graduală și diferențiată. Ea implică nu doar simple acumulări de informații, ci și formarea capacităților de orientare, gândire, creativitate, precum și flexibilizarea structurilor cognitive și atitudinale, cu scopul unei adaptări optime la schimbările din societate.

Implicațiile pentru disciplina pe care o predăm sunt strâns legate de presiunile exercitate asupra sistemului de învățământ pentru îmbunătățirea calității serviciilor educaționale. Urmărindu-se orientarea activității didactice pe elev și spre nevoile sale educaționale, învățarea devine interactivă. Aceasta presupune modificări la nivelul programelor analitice, care se centrează pe competențe, la nivelul proiectării prin selecția metodelor potrivite în funcție de obiective, dar și de caracteristicile clasei, la nivelul desfășurării lecției, în cadrul căreia elevul își formează deprinderi durabile de muncă intelectuală, își dezvoltă gândirea critică, învață să formuleze opinii argumentate, se obișnuiește cu tehnicile de lucru în echipă și cu exersarea autoevaluării.

²⁷ <http://nscex.sccd.ctc.edu/~eceprog/bstprac.html#thoughtful>