

Redactori: Daniel Focșa, Sorin Teodorescu

Tehnoredactare computerizată: Cristina Bucuroiu, Corina

Roncea

Coperta: Walter Riess

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a
României PĂUN, ȘTEFAN**

**Didactica istoriei / Ștefan Păun. - București:
Corint, 2007**

ISBN: 978-973-135-050-9

371.3:93:373.3+373.5

Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate Editurii
CORINT, parte componentă a GRUPULUI EDITORIAL CORINT.

ISBN: 978-973-135-050-9

Editura CORINT

Redacția și administrația:

Str. Mihai Eminescu nr. 54 A, sector 1, București

Tel/fax: 319.47.97; 319.47.99; 319.48.15; 319.48.20

Difuzare:

Splaiul Independenței nr. 202 A, sector 6, București

Tel: 319.88.22; 319.88.33; 319.88.77. Fax: 319.88.66

E-mail: vanzari@edituracorint.ro

Magazin virtual: www.edituracorint.ro

Format: 16/70x100

Coli tipo: 11

Tipărit la S.C. DON-STAR S.R.L.
Galați, Str. 1 Decembrie 23 Tel./Fax: 0236-
492587

Ștefan PĂUN

D I D A C T I C A

CORINT

București, 2007

CUPRINS

I. Didactica generală și didactica istoriei / 7

1. Considerații generale / 7
2. Caracterul științific al istoriei / 14
3. Istoria în școala românească / 16
4. Preocupări pentru predarea-învățarea istoriei / 18
- Note / 21

II. Abordarea obiectivelor pedagogice în predarea-învățarea istoriei / 24

1. Obiectivele generale ale educației / 24
 11. Achiziționarea cunoștințelor / 24
 12. Formarea gândirii istorice / 25
 13. Formarea capacităților practice / 26
 14. Formarea capacităților și a trăsăturilor psihice complexe / 26
2. Obiectivele operaționale / 28
 21. Considerații generale / 28
 22. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice la obiectul istorie / 29
 23. Criterii de operaționalizare a obiectivelor / 30
 24. Tehnici de operaționalizare a obiectivelor / 32
 25. Taxonomia lui B.S. Bloom și operaționalizarea obiectivelor la istorie / 40
 26. Funcțiile obiectivelor operaționale / 48
 - Note / 50

III. Conținutul învățământului istoric / 51

1. Considerații generale / 51
2. Factorii care determină structurarea, stabilirea, înțelegerea și ierarhizarea învățământului istoric în școala românească / 53
 21. Scopul general al educației / 54
 22. Explozia informațională / 54
 23. Evoluția științei istorice (schimbări și metode) / 55
 24. Relația dintre istorie ca știință și istorie ca obiect de învățământ / 56
 25. Raportul dintre cultura generală și cultura de specialitate / 58
 26. Nivelul de abordare a conținuturilor / 59
 27. Conținutul manualelor de istorie și strategiile procesului didactic / 60
3. Conținutul învățământului istoric — transpunerea lui în planul de învățământ, programe și manuale școlare / 62
 31. Surse și criterii de selecție ale conținuturilor pentru manualele de istorie / 62
 32. Istoria și planul de învățământ / 62
 33. Programele școlare de istorie / 62
 34. Manualele alternative / 64
 - Note / 67

IV. Aplicarea principiilor didactice și a principiilor istorice

în predarea-învățarea istoriei / 68

1. Principiile didactice — importanța lor în predarea-învățarea istoriei / 68

- 11.Principiul psiho-genetic. Stimularea și accelerarea stadială a inteligenței / 69
- 12.Principiul învățăm prin acțiune / 70
- 13.Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare / 74
- 14.Principiul învățării temeinice / 76
- 15.Principiul cunoașterii sistemice / 77
- 16.Principiul legării teoriei de practică / 80
- 2. Activitatea didactică și principiile istoriei / 80
- 21.Principiul încadrării în timp / 80
- 22.Principiul repartiției spațiale / 81
- 23.Principiul cauzalității / 82
- 24.Principiul structuralismului / 84
- 25.Principiul integrării funcționale / 84
- 26.Principiul diversității / 85
- Note / 86

V. Binomul educațional: profesorul și elevul / 87

- 1.Profesorul de istorie / 87
- 2.Elevul/95
- Note / 98

VI. Mijloace de învățământ utilizate în predarea-învățarea istoriei / 99

- 1.Considerații generale / 99
- 2.Funcțiile mijloacelor de învățământ / 99
- 3.Clasificarea mijloacelor de învățământ / 101
- 4.Integrarea mijloacelor de învățământ în lecțiile de istorie / 102
- 5 Prezentarea unor mijloace de învățământ /103
- Note/104

VII. Forme de organizare și desfășurare a activităților didactice /105

- 1. Activități didactice din școală /105
 - 11.Lecția de istorie — tipuri și categorii / 105
 - 12.Proiectul activității anuale la obiectul istorie /107
 - 13.Proiectul activităților semestriale /107
 - 14.Proiectarea conținuturilor pentru evaluare / 108
 - 15.Proiectarea lecției de istorie /108
 - 16.Consultațiile didactice/109
 - 17.Cercul de istorie/110
 - 18.Calculatorul electronic și istoria / 110
 - 19.Sala de clasă și cabinetul de istorie, spații necesare activității didactice / 111
- 2. Activitățile didactice extrașcolare / 113
- Note/114

VIII. Metode de instruire și autoinstruire utilizate în activitățile didactice la obiectul istorie /115

- 1.Considerații generale / 115
- 2.Diversificarea metodologiei didactice la obiectul istorie /118
- 3.Amplificarea caracterului formativ al metodelor de predare /119
- 4.Clasificarea (taxonomiile) metodelor de instruire și autoinstruire utilizate în predarea-învățarea istoriei /119

5. Modernizarea metodelor de instruire cu rol pasiv al elevului / 123
 51. Expunerea sistematică a cunoștințelor/ 124
 52. Povestirea/ 128
 53. Descrierea /129
 54. Explicația/ 130
 55. Prelegerea/132
 56. Limitele metodelor expozitive /135
 57. Optimizarea metodelor expozitive în predarea istoriei /135
 58. Condiții pentru eficientizarea metodelor expozitive /135
 - Note/136

IX. Metode cu rol semiactiv și activ în procesul de predare-învățare / 138

1. Conversația/138
 11. Conversația catehetică /140
 12. Conversația euristică / 141
2. Discuția /142
3. Dezbaterea/142
4. Demonstrația /143
 41. Demonstrațiile logice /144
 42. Demonstrațiile figurative / 145
 43. Demonstrația prin hărți istorice și geografice /147
 44. Demonstrațiile cu ajutorul diagramelor/ 148
 45. Demonstrațiile cu ajutorul mijloacelor moderne audio-vizuale /148
5. Observarea /150
6. Problematizarea / 151
7. Comparația /154
8. Învățarea prin descoperire / 154
9. Instruirea programată /156
10. Modelarea/157
11. Evocarea prin brainstorming / 158
12. Exercițiul/159
13. Procedee și instrumente cu rol complementar, utilizate în predarea-învățarea istoriei / 162
14. Folosirea tablei și a caietului de notițe / 162
- Note/163

X. Evaluarea și autoevaluarea cunoștințelor dobândite prin activitatea de predare-învățare a istoriei /164

1. Considerații generale / 164
2. Evaluarea performanțelor școlare la obiectul istorie. Cerințe psihopedagogice /168
3. Utilizarea testelor /171
4. Notarea/174
5. Metode alternative de evaluare / 175
- Note/176

I. DIDACTICA GENERALĂ ȘI DIDACTICA ISTORIEI

1. CONSIDERAȚII GENERALE

2. CARACTERUL ȘTIINȚIFIC AL ISTORIEI

3. ISTORIA ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

4. PREOCUPĂRI PENTRU PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

1. CONSIDERAȚII GENERALE

Termenul „didactică” provine din cuvântul grecesc *didaskein* care înseamnă „a învăța pe alții”. Este cunoscut din antichitate și constituie principalul element al acțiunii de instruire a tinerilor.

Dezvoltarea pedagogiei a dus la introducerea noțiunii de didactică în sistemul conceptelor care țin de acest domeniu. Primul pas în acest sens s-a datorat lui Comenius¹ care, în lucrarea *Didactica magna*², considera didactica „arta universală de a învăța pe toți totul”. Conceptul se referea în același timp atât la educație, cât și la învățământ și avea drept scop formarea omului în general, educarea lui în spiritul unor cunoștințe multiple. Didactica, în concepția lui Comenius, era strâns legată de pedagogie. Delimitarea acestui concept de pedagogie o realizează I.F. Herbart³ (1776-1841). În lucrarea *Didactica în școală* enunța câteva idei de bază: educația nu este posibilă fără instrucție; învățarea sau asimilarea cunoștințelor este posibilă numai prin parcurgerea anumitor trepte; învățarea depinde de predare și de condițiile în care se realizează aceasta. Din aceste puncte de vedere, Herbart este considerat un pionier al acestei discipline, deoarece procesul de învățământ constituie, în concepția sa, obiectul didacticii, în evoluția conceptului, didactica își afirmă tot mai mult specificul față de pedagogie ca și față de metodologie, aceasta din urmă având ca obiect studiul metodelor, tehnicilor și procedeele de predare-învățare. Didactica, prin acumulările teoretice și experimentale în abordarea obiectivelor de învățământ, a căpătat tot mai mult înțelesul de știință sau teorie a procesului de învățământ. Prin sintetizarea datelor proprii, a noțiunilor și conținuturilor cu semnificație pedagogică preluate din sociologie, psihologie, teoria cunoașterii și comunicării, prezintă imagini de ansamblu asupra procesului de învățământ din punctul de vedere al principiilor și conținutului, al obiectivelor, al formelor de organizare și de evaluare.

Didactica este o disciplină științifică ce urmărește optimizarea procesului de predare-învățare⁴. Ea este orientată, în primul rând, asupra naturii cunoștințelor școlare și a modalităților de transmitere a acestora, fiind strâns legată de diferitele discipline de învățământ⁵. Didactica generală este o teorie care elaborează bazele teoretice necesare organizării și conducerii procesului de învățământ. Este o știință care alternează teoria cu practica, întrucât vizează achiziția de cunoștințe, formarea de deprinderi, modelele de realizare

și de organizare a predării în mod diferențiat, de formare a personalității elevului prin procesul de instruire. Didactica istoriei este orientată spre natura cunoștințelor școlare și spre modalitățile de transmitere a acestora, având drept scop inițierea profesorilor în practica procesului de predare-învățare-evaluare. Ea este, de asemenea, disciplina pedagogică ce abordează, în plan științific, concepții izvorâte din practica pedagogică privind multiplele probleme ale perfecționării predării-învățării istoriei în școală⁶, în același timp, reprezintă și acțiunea întreprinsă de profesor pentru a asigura o predare-învățare eficiente. Din aceste considerente, didactica, în general, și didactica istoriei în special se ocupă de trei componente esențiale:

- organizarea învățământului istoric în școala românească;
- principiile predării istoriei în școală;
- metodele folosite de profesor în procesul de predare-învățare a acestei discipline.

Didactica aplică și perfecționează domeniile urmărite de activitatea didactică, obiectivele acestei activități, modalitățile de realizare în procesul de învățare proiectat de profesor. Organizarea și conținutul învățământului istoric în școala românească constituie un obiectiv al didacticii istorice, avându-se în vedere realizarea:

- obiectivelor generale ale studiului istoriei;
- obiectivele de referință și activitățile de învățare;
- conținutul învățării.

Aceasta se realizează prin conținutul istoric al învățământului transpus în planul de învățământ, programe și manuale școlare. Principiile predării istoriei în școală au în vedere interferența dintre principiile didactice și principiile istorice. Teze fundamentale sau norme generale, principiile didactice stau la baza proiectării, organizării și desfășurării procesului de predare-învățare⁷. Realizarea obiectivelor educaționale prin aplicarea principiilor didacticii generale la specificul didacticii istorice diferențiază, într-un fel sau altul, didactica istoriei de metodică predării istoriei.

Metodica predării-învățării istoriei este știință explicativă, formativă, dar, totodată, știință normativă. Explicațiile date evenimentelor istorice, învățămintele și atitudinile pozitive care se formează prin conținuturile și noțiunile istorice, principiile și mijloacele învățării acesteia pun în evidență aceste caracteristici.

Înainte de a trece la al doilea element al didacticii istoriei -- metodele folosite de profesor în procesul de predare-învățare —, este necesar să punctăm orientările din pedagogia contemporană în ceea ce privește conceptul de „didactică”, în prezent o nouă didactică și-a creat drum și s-a dezvoltat - didactica metodelor active și participative — „în care elevul nu mai este simplu receptor de informație, ci subiect al cunoașterii și acțiunii”⁸. Pornindu-se de la această concepție, didactica poate fi împărțită în didactica tradițională și didactica modernă.

Didactica tradițională considera:

- percepția drept sursa cunoștințelor;
- elevul drept obiect al educației și receptor de informații;
- transmiterea de cunoștințe structurate drept obiectiv prioritar;
- cunoașterea drept un act de copiere a realității.

Cercetările pedagogice, experiența la clasă a profesorilor au impus și impun tot mai mult didactica modernă, bazată pe implicarea elevului în procesul predare-învățare.

Activitatea de instruire din școală este o activitate procesuală, datorită succesiunii de faze ale procesului de învățământ. Această succesiune de faze sau etape sunt determinate de:

- conținutul ce se învață;
- particularitățile clasei;
- conceptele noi aduse în discuție.

Fazele procesului instructiv-educativ au în vedere⁹:

- condensarea informației în noțiuni și principii;
- receptarea materialului de către elev;
- fixarea în memorie;
- integrarea mijloacelor de învățământ;
- evaluarea și consolidarea cunoștințelor.

Finalizarea învățării presupune dobândirea de deprinderi și abilități care permit cunoașterea realității (a adevărului istoric) prin:

- activarea în mod corelat a imaginației proprii și a operațiilor gândirii;
- utilizarea metodelor de analiză și descoperire a informațiilor, a instrumentelor de muncă intelectuală.

Acțiunea didactică trebuie să pornească de la metodele activ-participative care implică elevul în procesul de predare-învățare, un proces care presupune acțiuni ale elevilor pentru însușirea de deprinderi și cunoștințe, sub îndrumarea profesorului.

Didactica modernă pune accent pe latura formativă și educativă a învățării, pe cultivarea creativității, pune în centrul atenției îmbinarea învățării cu cercetarea și cunoașterea¹⁰. Școala tradițională limita procesul instructiv doar la transmiterea de informații. Didactica modernă consideră:

- acțiunea externă sau mintală drept sursa cunoștințelor, percepția specifică didacticii tradiționale fiind un moment al acțiunii;
- elevul drept subiect al educației, pe primul plan fiind cunoașterea realității prin efort propriu.

Conceptul predare-învățare este rezultatul interacțiunii dintre didactica tradițională și didactica modernă. Din aceste considerente, în pedagogia contemporană se vorbește de pluralismul metodelor de învățământ, care

presupune o gamă largă de metode de învățare și de demersuri pedagogice sau de abordări didactice¹¹.

Adaptarea obiectivului educațional la cerințele sociale presupune cunoașterea diferitelor perioade (modele, epoci, societăți etc.) pe care le-a parcurs omenirea.

În stabilirea obiectivelor generale ale istoriei trebuie să se țină seama de cele două tipuri de societăți cunoscute în evoluția istoriei: societatea închisă și societatea deschisă. Societatea deschisă permite nu numai autoevaluarea, dar și depășirea stării colectiviste care exclude competiția. Reticentă la nou, la schimbarea mentalităților, societatea închisă constituie un model care prin tiparul rigid impus în învățământ și în cultură este incompatibil cu societatea democratică. Modelul psihologic este determinat de proiectul social pe termen lung elaborat din aceste perspective pentru formarea convingerilor și sentimentelor politico-morale hotărâtoare pentru conduita în comunitate.

Didactica istoriei contribuie la stabilirea raporturilor dintre cultura generală și cultura istorică. Din aceste considerente, cultura generală nu se poate realiza fără o cultură istorică, în sensul acumulării unor cunoștințe despre trecut, societate, evenimente istorice.

Obiectivele istoriei ca știință sunt valabile, într-o anumită măsură, și pentru obiectul de învățământ istorie, studiat în școală.

Aceste obiective sunt:

- achiziția unui sistem de cunoștințe istorice;
- formarea unei gândiri istorice;
- formarea capacităților intelectuale;
- formarea capacităților practice;
- formarea capacităților și trăsăturilor psihice complexe.

Obiectivele generale de mai sus realizează trei obiective majore: — reconstituirea trecutului;

- explicarea evenimentelor istorice;
- formarea atitudinilor pozitive.

Interdependența dintre didactica istoriei, pedagogie și alte științe este evidențiată de figura din pagina următoare.

Centrarea metodelor de învățământ pe cel ce învață presupune cooperarea cu elevul pentru a defini anumite obiective, pentru a alege anumite conținuturi, pentru a adopta anumite tehnici¹². Manualele alternative de istorie oferă această posibilitate prin conținuturi, prin tehnicile diferite de abordare a conținuturilor prevăzute de programa școlară. Aprecierea critică a proceselor și situațiilor de învățare determină diferențieri și acțiuni necesare între știința istorică și didactica istoriei. Conceptul predare-învățare presupune tehnologii, operații și realități care vor genera cultura și cunoștințele. Interferența dintre practică și tehnici de învățare poate dezvolta o pedagogie constructivă după o formulă celebră: „Școală pentru viață și prin viață”¹:

Filosofie
socială

Filosofia istoriei

Pedagogie

Ș
t
i
i
n
ț
a

i
s
t
o
r
i
e
i

Teoria
comunic
ării

Didactic

Metodolog
ie

Psihologi
e

a
istoriei

Sociologie

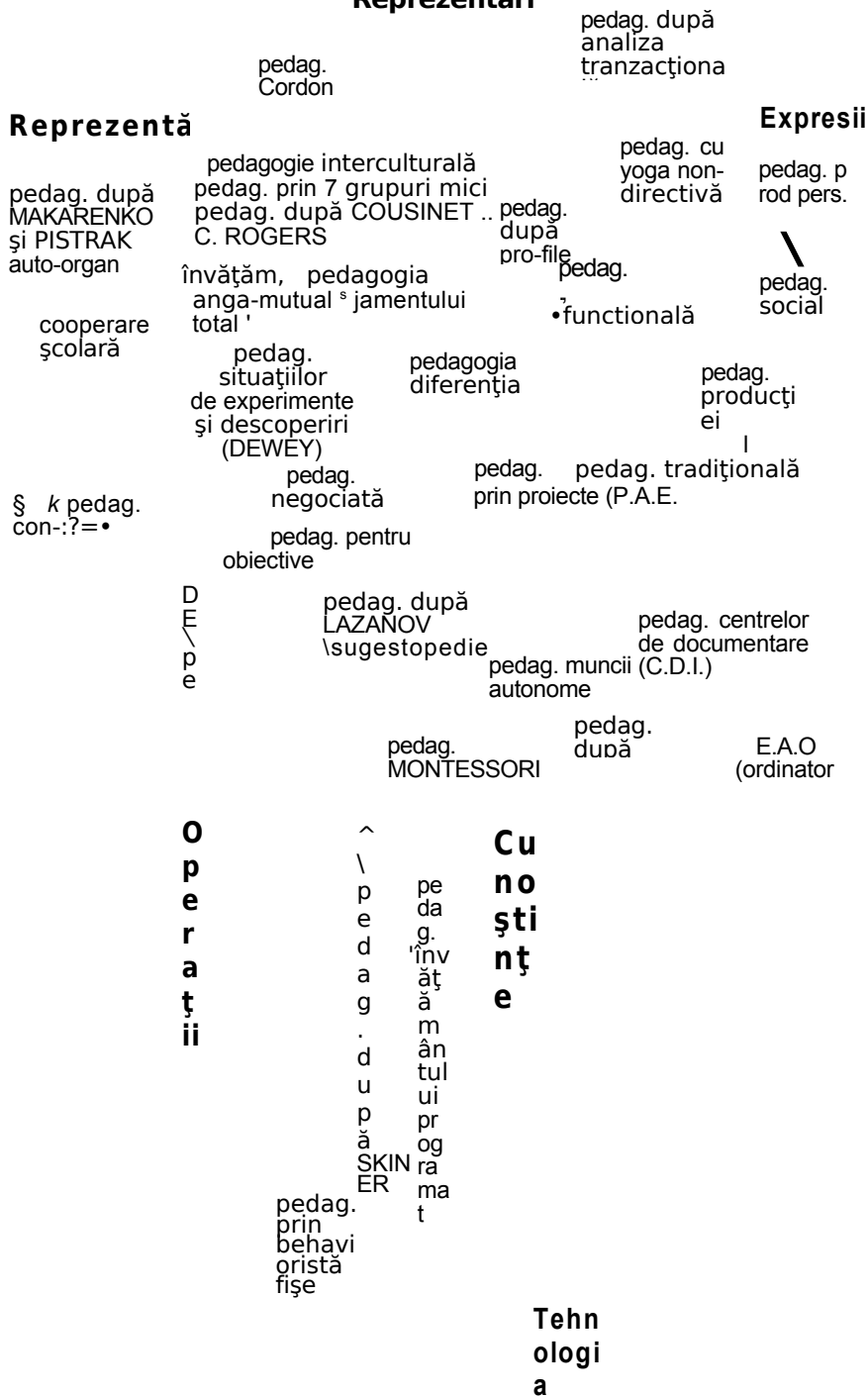
Episte
molog
ie

Integrarea didacticii istoriei și
legăturile acesteia cu alte științe

În sistemul de învățământ, istoria a avut și are un loc aparte. Politica școlară actuală și de perspectivă pornește de la scopurile generale ale educației în care idealul pedagogic reprezintă o sinteză între idealul social și idealul psihologic¹⁴. Din perspectiva

idealului social urmărit, scopurile generale ale educației vizează dezvoltarea unei societăți deschise, bazate pe valorile democrației. Aceste valori sunt propagate de istorie prin conținuturile programelor școlare, prin valențele educative ale obiectului istorie cuprins în planurile de învățământ. Practica pedagogică a generat clase de metode de învățământ și învățare, diferențiate în 8 paradigme, fiecare paradigmă cu dominante, care au elemente definitorii și interacțiuni în funcție de acțiuni și operații practice¹⁵.

Reprezentări



Gruparea metodelor în pedagogie în jurul a opt diagrame (după Andre de Peretti)

Această prezentare este necesară spre a pune în evidență multitudinea metodelor și demersurilor pe care le are la dispoziție profesorul pentru realizarea obiectivelor educaționale prin

predarea istoriei. De altfel, gruparea metodelor în pedagogie în jurul a opt paradigme demonstrează necesitatea unei libertăți în alegerea metodelor pedagogice.

Didactica istoriei are obligația de a prelua experiențele tradiționale, de a cunoaște metodele pedagogice și interferențele lor.

Didactica istoriei, prin optimizarea procesului de predare-învățare a conținuturilor specifice, este o disciplină științifică, am putea spune, o știință aparte, deoarece îi sunt specifice elemente importante care sunt rezultatul interacțiunilor dintre componentele triunghiului didactic: profesor, elev, cunoștințe. De asemenea, această disciplină sintetizează toate datele proprii, dar și datele cu semnificație pedagogică ale altor științe (sociologie, știința comunicării, geografie etc.).

Didactica istoriei este o *teorie* care elaborează bazele organizării procesului de învățământ la disciplina istorie. Este în același timp o *știință descriptivă și explicativă* a procesului instructiv, deoarece are în vedere conținuturile istorice. Didactica istoriei este o *știință prescriptivă* prin regulile emise pentru eficientizarea procesului de predare-învățare, prin elaborarea de standarde și condiții necesare atingerii unui anumit nivel de cunoștințe și deprinderi. Ea pornește de la o anumită concepție psihologică, științifică a învățării, care îi conferă caracterul de *știință cu precădere formativă*.

Didactica istoriei este teorie a acțiunii transformatoare, teorie a construirii de cunoștințe, de formare de noi condiții, de modelare a personalității elevului prin intermediul instruirii; de asemenea, oferă mijloace de acțiune asupra elevului, mijloace de a prevedea și modela procesul de instruire, concepe strategii proprii de exploatare și valorificare a resurselor școlii în concordanță cu obiectivele istoriei, care rezidă din planul de învățământ și din programele școlare. Didactica istoriei prezintă experiențele cele mai eficiente de organizare a procesului de predare-învățare, arată cum trebuie structurate cunoștințele prevăzute de programele de istorie pentru a fi ușor reținute de elevi, determină succesiunea optimă de predare a conținuturilor istorice, ritmul învățării, sugerează combinații de materiale didactice și metode de învățământ pentru realizarea obiectivelor procesului de instruire.

Didactica istoriei se adresează profesorilor, învățătorilor care urmează să-și asume, sau și-au asumat sarcina de a înlesni și îndruma predarea istoriei în școala românească. Mai exact, urmărește inițierea profesorilor de istorie și a învățătorilor în aspectele fundamentale ale teoriei și practicii procesului de predare-învățare-evaluare la această disciplină de învățământ. Datorită metodelor prezentate și testelor de evaluare, contribuie la formarea și perfecționarea procesului didactic prin:

- influența pozitivă și modelatoare asupra componentelor elevilor în activitatea de predare-învățare a istoriei;
- stimularea învățării și creației pedagogice;
- dezvoltarea capacității profesorului de istorie de a conceptualiza procesul de învățământ;
- oferirea a numeroase sugestii pentru efortul de autoinstruire, ca parte integrantă a activității profesorului, de autoperfecționare profesională continuă.

Din cele prezentate se poate concluziona că această disciplină se ocupă cu studiul sistematic al diferitelor aspecte proprii procesului de predare-învățare-evaluare a istoriei.

2. CARACTERUL ȘTIINȚIFIC AL ISTORIEI

Considerată o înfricoșătoare „Judecată de Apoi” de către Fr. Schiller, sau o măreață școală a experienței de A. Samaran¹⁶, istoria a fost contestată ca știință în secolul al XIX-lea¹⁷ dar și în secolul XX¹⁸. Obiecții împotriva caracterului științific al istoriei a formulat, în secolul al XIX-lea, printre alții, și Schopenhauer, deoarece istoriei îi lipsește -- spunea acesta -- „caracterul fundamental al oricărei științe, căci în istorie există întotdeauna mai multă minciună decât adevăr, și anume subordonarea faptelor cunoscute, în locul cărora nu se poate da decât coordonarea lor”¹⁹.

A.D. Xenopol²⁰ împarte știința universală în două ramuri (grupe):

- științe teoretice, care studiază fenomene asupra cărora timpul nu exercită nici o influență (fenomene de repetiție);
- științe istorice, care au ca obiect fenomene supuse influenței transformărilor anumitor forțe ce acționează în timp (fenomene succesive).

Combinăția dintre cele două diviziuni determină patru grupe de științe, două cu caracter teoretic și două cu caracter istoric:

- științe teoretice ale materiei: fizica, chimia, astronomia, biologia;
- științe teoretice ale spiritului: matematica, psihologia, logica, economia, dreptul, sociologia;
- științe istorice ale materiei: geologia, paleontologia;
- științe istorice ale spiritului: istoria cu toate ramificațiile ei.

Istoricul român consideră că „lipsa unei concepții veritabile asupra istoriei a făcut să nu fie pe deplin cunoscut rolul pe care a chemat-o să-l joace în sistemul cunoștințelor umane”. Istoria explică evenimente istorice, teorii, concepții, modul cum s-au introdus acestea în lumea faptelor și a ideilor. „În timp ce în lege faptele singulare sunt niște exemplare din care e izoată noțiunea generală”, spunea Xenopol, „în istorie fenomenul general (noi spunem seria) este întregul, iar faptele componente sunt părțile sale”²¹, în concepția istoricului, seria determină caracterul științific al istoriei, deoarece are ca obiect fapte succesive, individuale, ireductibile prin cele trei elemente specifice — perioada de început, o perioadă de ascendent și una de regres, care îi conferă o dependență față de timp și față de specificul fenomenelor pe care le cuprinde.

Seria este un element structurat al istoriei care cuprinde:

- noțiunea de cauzalitate;
- adevăruri clasificabile;
- timp și spațiu istoric și geografic;
- elementul intelectual.

Prin aceasta, istoria stabilește adevăratul obiectiv care devine elementul organizator al științei, deoarece în înlănțuirea succesivă de concepte, noțiuni și evenimente regăsim sistemul adevărilor clasificabile care constituie știința. Din aceste considerente, istoria nu este o știință aparte, o știință ca toate celelalte, ci știința prin care lumea este concepută ca o sumă a unor serii istorice ce determină sisteme caracteristice formate din aceste serii.

Științe ale
faptelor de
succesiune
(știința seriilor)

istorice f
reale

dezvoltarea *Un/versului*
dezvoltarea *Pământului*
dezvoltarea
organismelor

istoria politică și
socială
religiilor artei
limbajului
moravurilor
moralei
dreptului
literaturii
filosofiei

dezvoltarea *Omului*
(sociologie dinamică,
istorie propriu-zisă)

istoria matematicii
astronomiei "
fizicii chimiei
zoologiei, botanicii și
mineralogiei biologiei
sociologiei

istoria
cunoștințelor
asupra fenomenelor
imuabile

istorice
ideale

istoria doctrinelor
geologice
doctrinelor
transformiste
concepțiilor
istorice

istoria cunoștințelor
asupra fenomenelor
care se schimbă
(Istoria științelor
seriilor)

Interesantă este clasificarea pe care o dă Xenopol științei seriilor (istoriei): faptele istorice sunt înlănțuite unele de altele, pot da naștere unor serii (evenimente specifice), care pot fi paralele, subordonate, supraordonate și coordonate.

Sunt serii de fapte succesive, în dezvoltarea materiei, vieții, spiritului care în esență înseamnă istorie, în contextul în care faptele sunt adevăruri obiective.

Aceste concluzii argumentează concepția potrivit căreia istoria este știință și combat atât manifestările din secolele XIX și XX, cât și pe cele din prezent care formulează obiecții împotriva caracterului științific al istoriei.

Abordarea istoriei se poate face și din punct de vedere social cu adevăruri incontestabile, seriile fiind argumentate științific, prin sistemul de adevăruri specifice, dovedite. Istoriei nu i se poate contesta caracterul de știință decât numai în situația în care adevărurile nu sunt dovedite²².

A.D. Xenopol concluziona:

1. Orice judecată care intervine în expunerea istorică trebuie să se bazeze pe fapte sau, în orice caz, să reiasă din ele, astfel ca de fiecare dată să poată fi susținută de împrejurări reale.

2. Istoricul trebuie să evite cu orice preț o apreciere care nu s-ar baza pe convingeri absolut comune tuturor.

3. În cazul în care împrejurările reale sau convingerile unanime lipsesc, istoricul trebuie să se abțină de a judeca și aprecia evenimentele, indiferent din ce punct de vedere²³.

Adevărul istoric este esențial pentru prezentarea evenimentelor, conferind caracter de știință istoriei.

Istoria este știință prin adevărurile prezentate, prin învățămintele enunțate, prin lupta împotriva elementelor subiective și antiștiințifice. Ea este știință atât timp cât nu riscă să ridice o construcție artificială despre evenimentele istorice²⁴, când are ca țel să stabilească adevăruri incontestabile, prin dovada existenței lor²⁵.

Pentru F. Braudel istoria este suma istoriilor posibile, o colecție de puncte de vedere de ieri, de azi și de mâine²⁶.

Statutul de știință îi este asigurat istoriei de un ansamblu coerent de cunoștințe, priceperi, cauze referitoare la evenimente istorice, dovedite ca adevăruri incontestabile și unanim acceptate. Din prezentarea trecutului din cauzele și învățămintele trase, este însăși inima științei, cum o denumea A. Beer. Istoria valorifică milenii de experiență pentru a le pune în serviciul omenirii, progresului și demnității umane.

3. ISTORIA ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

Sunt greu de prezentat începuturile învățământului istoric românesc și primele lucrări care să răspundă acestei cerințe. Prima istorie a tuturor românilor în sens modern a fost scrisă de Stolnicul Constantin Cantacuzino²⁷ (cea 1640-1716) care, în 1700, publica la Veneția prima hartă a Țării Românești. Titlul manuscrisului este *Istoria Țării Românești întru care să cuprindă numele și cel întâi și care au fost locuitorii ei atunci și apoi cine au mai descălecat și au stăpânit până în vremurile de acum și cum s-a tras și stă*²⁸

Conținutul pune în evidență erudiția autorului, stilul științific. Descoperită de A.D. Crețescu, este publicată în 1872 de M. Kogălniceanu în ediția a II-a a *Cronicilor României*, voi. I²⁹ Istoria lui Constantin Cantacuzino cuprinde expunerea cea mai clară a originii latine și a continuității românilor³⁰.

Preocupări pentru predarea istoriei în școală apar după 1700, când Dimitrie Cantemir (1673-1723) publică *Descriptio Moldaviae* în limba latină, în 1716, la cererea Academiei din Berlin, apoi în limba română sub titlul *Geografia Moldovei și Hronicul vechimii româno-moldo-vlahilor*[^]. Acestea, împreună cu *Incrementa atque decrementa aulae othomanicae* (1715), au servit ca manuale de istorie în școlile românești. *Istoria creșterii și descreșterii Imperiului otoman* a apărut în limba engleză în 1735-1737, în limba franceză în 1743, și în limba germană în 1745³².

Samuil Micu-Klein (1745-1806), unul dintre corifeii Școlii Ardelene, a scris în limba română, între 1792-1796, *Scurtă cunoștință a istoriei românilor*, un rezumat al unei alte opere ce îi aparține, scrisă în limba latină și afiată în manuscris: *Brevis historica notiția originis et progressu nationis Daco-Romanae*. Mihai Bordeianu și Petru Vladovcovski, autorii lucrării *Învățământul românesc în date*, o consideră primul manual didactic pentru educația istorică și politică a românilor³⁴.

După 1800, numărul lucrărilor de istorie cu caracter didactic crește considerabil față de perioada anterioară.

Nr.crt.	Anul	Titlul lucrării	Localitatea	Autorul
1	1800	<i>Istoria lucrurilor și începuturilor românilor</i>	Rășinari	Sava Popovici învățător
2	1806	<i>Istoria Țării Românești</i>	Viena	Fratu Turruski M. Cantacuzino
3	1813	<i>Istoria pentru începutul românilor în Dachia</i>	Viena	Petru Maior
4	1816	<i>Istoria României și geografia României</i>	Viena	D. Philipide
5	1818	<i>Istoria vechii Dacii cea numită acum Transilvania și Valahia și</i>	Viena	Dionisie Fotino
6	1833	<i>Tablouri istorice din viața Moldovei și Europei</i>	Iași	Gh Asachi
7	1835-1839	<i>O idee repede de istoria principatului Țării Românești</i>	București	Aron Flonan
8	1837	<i>Histoire de la Valachie et des Valaques Transdanubiens</i>	Berlin	M. Kogălniceanu
9	1842	<i>Tablou sinoptic al istoriei Moldovei, Istoria Greciei cu un adaos de vocabular geografic</i>	Iași	Gh. Asachi Ecaterina Asachi
10	1845	<i>Manual de istoria principatului Moldovei</i>	Iași	I Albinetș
11	1845	<i>Elemente de istoria lumii pentru trebuința tinerimii studioase din așezămintele de</i>	București	Aron Flonan
12	1853	<i>Istoria Transilvaniei din cele mai îndepărtate timpuri până la 1571</i>	Blaj	Gavnl Pop
13	1853	<i>Istoria Românilor</i>	Iași	A T Laurian
14	1855	<i>Istoria Daciei antice</i>	Cluj	Gavnl Pop
15	1856	<i>Istoria politică și socială a principatelor dunărene</i>	Iași	Elias Regnault
16	1857	<i>Istoria romanilor din Dacia superioară</i>	Viena	A.P. Ilarian
17	1857	<i>Istoria Moldovei pe timp de 500 de ani</i>	Iași	Manolache
18	1859	<i>Elemente de istoria românilor pentru clasele primare</i>	Iași	A.T. Laurian
19	1860	<i>Istoria Românilor</i>	Iași	D. Guști
20	1861	<i>Manual de istorie universală</i>	București	I P. Cernătescu
21	1861	<i>Istoria românilor din cele mai vechi timpuri până în zilele noastre</i>	București	A.T. Laurian
22	1862	<i>Despre istoria republicii romane</i>	Iași (curs)	T. Maiorescu
23	1862	<i>Istoria românilor. Bibliografia pentru clasa a II-a primară în Principatele Unite</i>	Iași	VA. Urechia
24	1865	<i>Compendiu de istorie generală cu geografia respectivă (pentru învățământul secundar)</i>	București	I P. Cernătescu
25	1873-1875	<i>Istoria critică a Români/or (2 voi)</i>	București	B P Hasdeu
26	1888	<i>Istoria românilor din Dacia Traiană (2 voi)</i>	Iași	A.D. Xenopol

4. PREOCUPĂRI PENTRU PREDAREA- ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

Primele referiri despre predarea istoriei și geografiei apar în manualul de metodică *Despre metod* al lui Gh. Asachi și Samuil Botezatu în 1832³⁵. În 1835, sub îndrumarea lui Gh. Asachi, este tipărit *Tablou generație a materiilor de învățământ care se paradocsesc în Academia Mihăileană și școlile publice din Moldova*³⁶. Istoria, ca obiect de învățământ, este prevăzută pentru: „anul I -cursuri generale: istoria publică; anul II -- din istoria hronolog de la urzirea lumii până la căderea Imperiul Roman; Istoria sfântă; anul III — Arheologia egipteană, grecilor și germanilor; Din istoria hronolog de la căderea Imperiului Romei până în timpul nostru. La facultatea de Filosofie: anul I — istoria pragmatică universală; Anul II — încheierea istoriei universale”.

În 1863, Ministerul Instrucțiunii Publice recomandă *Metodica și pedagogia* de N. Velni³⁷. În 1870, Simion Bărnuțiu publică o *Pedagogie* în care consideră istoria „trebuincioasă luminării tinerimii”³⁸. Petru Pîpos publică la Arad *Metodica școlii paralele care cuprindea și didactica pentru școlile normale*³⁹.

Capitolul „Didactica” al acestei lucrări face referiri la predarea istoriei ca element patriotic-civic. O serie de personalități din secolul al XIX-lea considerau istoria deosebit de importantă în modelarea tineretului, în concepția lui Kogălniceanu, expusă cu prilejul deschiderii cursului de Istorie națională la Academia Mihăileană în 1843, „nimic nu este mai interesant, mai măreț, mai vrednic de luare a noastră aminte decât istoria”⁴⁰. B.P. Hasdeu consideră istoricul un „uvrier” și un artist, totodată. „Istoricul, el singur strânge, singur scoate pietre, țese pânza, taie scânduri, fierbe culori, și apoi tot el singur edifică [...] De aceea sunt destui sculptori, destui arhitecți, destui pictori, de aceea sunt prea puțini istorici.”⁴¹ Spiru Haret îndemna educatorii să folosească istoria pentru a propaga iubirea de țară așa cum au avut-o eroii neamului, în 1904, Marin Dumitrescu publică *Nevoile învățământului istoric în școlile secundare*, în care insistă asupra necesității tipăririi de manuale și material didactic, ca și asupra importanței acestui obiect de studiu în școala secundară⁴². Prima metodică a predării istoriei este realizată de profesorul Gh.N. Costescu în 1905: *Metodica predării istoriei și geografiei*. Istoria, scria Costescu, aprinde prin lecțiile predate de învățător, flacăra conștiinței naționale de care avea nevoie poporul român la începutul de veac⁴³. Dintre ideile metodice recomandate profesorilor de N. Iorga⁴⁴ amintim:

- importanța planurilor de lecții;
- descoperirea legăturilor interioare dintre faptele istorice;
- expunerea profesorului cu o lecție adecvată, cu un stil colorat și expresiv;
- folosirea hărților.

Preocupări pentru predarea istoriei și metodologia didactică pentru metodă în cercetarea istoriei întâlnim la A.D. Xenopol⁴⁵, N. Iorga⁴⁶, Ioan Lupaș⁴⁷, Gh. Biber și I. Biber⁴⁸.

Acumulările din primul deceniu interbelic privind predarea istoriei în școlile românești vor permite profesorului D. Gusețoiu elaborarea *Metodicii istoriei în școala secundară*, publicată în 1937 la Râmnicu-Vâlcea, un centru cultural vrednic de amintit.

După reforma învățământului din 1948, predarea istoriei este adaptată noilor realități impuse de regimul comunist instaurat de Moscova, în această perioadă, istoria și cultura U.R.S.S. reprezentau totul, din această cauză au fost impuse ca model în școala românească, în ceea ce privește experiența predării istoriei, distingem pentru perioada anilor 1947-1953 două elemente specifice:

1. în școli se predau istoria U.R.S.S. și istoria Partidului Comunist al U.R.S.S.

2. Istoria națională era predată pe aceleași principii ca istoria U.R.S.S.

Modelul sovietic instaurat în școala românească s-a impus și în ceea ce privește lucrările cu caracter metodic. Din limba rusă au fost traduse două metodici: *Metodica istoriei U.R.S.S. pentru școala elementară*⁴⁹, publicată în trei ediții: 1947, 1949 și 1953, și *Metodica predării istoriei moderne (1642-1870)* pentru clasa a VIII-a⁵⁰.

Manualele de istorie sovietice și metodicile traduse din limba rusă minimalizau istoria României precum și experiența didactică românească în domeniul predării istoriei. Dezghețul ideologic produs după moartea lui Stalin în 1953 a permis o reorganizare a învățământului românesc cu școala de 11 ani, începând cu anul școlar 1958-1959.

Profesorii și cercetătorii români sub conducerea lui C. Dinu elaborează *Metodica predării istoriei patriei noastre la clasa a VII-a*⁵¹ în contextul în care istoria românilor câștigă teren în defavoarea istoriei U.R.S.S. Publicată în 1959, această metodică prelua experiența românească în domeniu și folosea ca surse bibliografice lucrări de specialitate din țară și U.R.S.S. și îndeosebi din reviste ca „Predarea istoriei în școală”.

În 1962, A. Petric și A. Bratu elaborează primul curs de metodică pentru studenții facultăților de istorie. La Institutul de Științe Pedagogice, sub îndrumarea unui colectiv condus de Cornelia Marinescu, a fost elaborată *Metodica predării istoriei în școala de 8 ani*, cu referire la cunoștințele de istorie a patriei la clasele I-IV⁵².

Perioada 1964-1989, aflată sub impulsul declarației din aprilie 1964 și a „comunismului național” dirijat de N. Ceaușescu, a impus concepții noi de abordare a istoriei în concordanță cu principiile promovate de Partidul Comunist, când, alături de lupta de clasă, au apărut și principii ca: independență, egalitate, neamestecul în treburile interne. Istoria și metodică predării istoriei, aflate în continuare sub impulsul materialismului istoric și dialectic, capătă noi abordări.

Autorii români au furnizat sugestii, explicații, modalități de structurare a lecțiilor, variante de planuri de lecție în concordanță cu metodele pedagogice. Studiile metodice au avut în vedere modernizarea predării istoriei. Tatiana Gafar publică în 1968 o importantă lucrare metodică de peste 200 de pagini⁵³.

Revista „Predarea istoriei” abordează probleme importante de metodică și activitate didactică la obiectul istorie. Au apărut lucrări interesante despre cabinetul de istorie⁵⁴, mijloacele de învățământ⁵⁵, despre formarea sistemului de noțiuni la obiectul istorie⁵⁶, modernizarea predării istoriei⁵⁷.

Prezentăm la pagina 23 cele mai semnificative lucrări publicate după 1970, care abordează probleme de metodică a predării istoriei⁵⁸.

După 1989, prin reforma promovată în domeniul abordării istoriei, cu experiențe pozitive⁵⁹, dar și negative⁶⁰ în ceea ce privește manualele de istorie, începe o etapă nouă.

Distingem două perioade:

— 1990-1996, când asistăm la un proces de căutări și ajustări în ceea ce privește programele, manualele și metodele de predare-învățare a istoriei, cu experiențe care, considerăm, nu constituie subiectul prezentei lucrări;

- 1996-2000, perioada în care istoria este redusă ca număr de ore în planul de învățământ, demitizată și globalizată.

Cu toate aceste abordări, cercetătorii români au preluat experiențele pozitive trecute, dar și prezente, au conturat politicile în domeniul istoriei naționale și au realizat lucrări de valoare.

Dintre acestea amintim lucrările lui Gh. Tănasă⁶¹, Gh. Ioniță⁶², Călin Felezeu⁶³ și colectivul de cadre didactice doljene coordonat de Ion R. Popa⁶⁴.

Autorii citați de noi au prilejuit publicarea unor puncte de vedere de către Dan Prodan în „Studii și Articole de Istorie”, LX VI, 2001, privind metodică și metodicile predării istoriei în învățământul preuniversitar de stat românesc, care pun în evidență importanța lucrărilor autorilor amintiți pentru formarea și pregătirea cadrelor didactice.

— NOTE —

1. Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670). Pedagog ceh, unul dintre cei mai mari pedagogi ai tuturor timpurilor. A avut intenția de a realiza o operă filosofico-politico-educativă pentru salvarea lumii și a individului prin educație. Lucrarea *De Rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Consfătuire universală asupra îmbunătățirii lucrurilor omenești)* trebuia să cuprindă șapte cărți, din care însă au fost realizate doar patru. A devenit celebru prin *Didactica Magna* (1632) sau *Arta de a învăța pe toți totul*, în care formulează idei care sunt și astăzi de actualitate: *teoria educației în familie*. Organizarea școlii sub aspectul actului de conducere este tratată în *Legile școlii organizate* (1667).
2. *Didactica Magna (Arta de a învăța pe toți totul)* este publicată în 1632. Aceasta cuprinde: descrierea principiilor fundamentale ale didacticii, organizarea sistemului de învățământ pe bază de clase și lecții, sistem răspândit astăzi în întreaga lume.
3. I.F. Herbart (1776-1841); după Immanuel Kant, este primul profesor universitar de pedagogie. La universitățile Jena și Königsberg, impune cursuri de pedagogie cu caracter permanent.
4. Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera, 2000, *passim*.
5. Bernadette Merenne-Schoumacher, *Didactica geografiei*, Editura All, f.a., p. 9.
6. Gheorghe Tănasă, *Metodica predării învățării istoriei în școală*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996, p. 9.
7. M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 57.
8. I. Radu, M. Ionescu, *Experiența didactică și creativitatea*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987, p. 36.
9. *Ibidem*, p. 63.
10. *Ibidem*, p. 37.
11. Andre de Peretti, *Educația în schimbare*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996, p. 39.
12. *Ibidem*.
13. *Ibidem*, p. 45.
14. Legea învățământului, nr. 84/1995.
15. Andre de Peretti, *op. cit.*, p. 44.
16. *Apud Gh. Tănasă, op. cit.*, p. 24.
17. Vezi, în acest sens, A.D. Xenopol, *Teoria istoriei*, Editura Fundației Culturale Române, București, 1997, pp. 71-74.
18. Vezi pentru amănunte A.D. Xenopol, *op.cit.*, pp.71-110.
19. A.D. Xenopol, *op. cit.*, p. 71.
20. *Ibidem*, p. 25.
21. *Ibidem*, p. 27.
22. Henri H. Stahl, *Probleme controversate în istoria socială a României*, Editura Academiei Române, București, 1992, *passim*.
23. A.D. Xenopol, *op. cit.*, p. 125.
24. *În amintirea lui Nicolae Iorga*, Ședința de deschidere a Institutului „N.

- Iorga" din
decembrie 1941, București, 1942, p.14.
- 25.A.D. Xenopol, *op.cit.*, p. 80.
- 26.F. Braudel, *Ectris sur l'histoire*, Flammarion, Paris, 1969, p. 55.

27. Stolnicul Constantin Cantacuzino este fratele mai mic al domnitorului Șerban Cantacuzino. După studii la Padova, între 1666 și 1668, călătorește prin Europa Centrală unde cunoaște studiile umaniștilor, care îi asigură o cultură vastă.
28. Biblioteca Academiei mss. 1267, f. 207.
29. *Cronicarii munteni*, Ed. M. Gregorian, București, f.a.
30. *Ibidem*, pp. 54-55.
31. Vezi pentru amănunte M. Popescu-Spineni, *Români în izvoarele geografice și cartografice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978, p. 174.
32. Mihai Bordeianu, Petru Vladcovschi, *Învățământul românesc în date*, Junimea, Iași, 1979, p.31.
33. *Apud* M. Popescu-Spineni, *op. cit.*, pp. 214-215.
34. Mihai Bordeianu, Petru Vladcovschi, *op. cit.*, p. 64.
35. *Ibidem*.
36. *Ibidem*, pp. 114-115.
37. *Ibidem*, *passim*.
38. Simion Bărnuțiu, *Pedagogia*, Iași, 1870.
39. Petru Pipos, *Metodica școlii paralele*, Iași, 1887.
40. Gh. Tănasă, St. Arsene, *Istoria românilor, antică și medievală*, Culegere tematică școlară, Chișinău, 1993, p. 6.
41. *Apud* Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 25.
42. Marin Dumitrescu, *Nevoile învățământului istoric în școlile secundare*, București, 1904, *passim*.
43. Gh. N. Costescu, *Metodica predării istoriei și geografiei*, Ed. H. Steinberg, București, 1905; pp. 6-7.
44. N. Iorga, *Cum se predă istoria în școlile noastre cu ocazia unui nou manual*, București, 1899, *passim*.
45. A. D. Xenopol, *Despre învățământul școlar în genere și în deosebi al istoriei*, Iași, f.a.; idem, *Teoria istoriei (în limba franceză)*, Ernest Leroux, Paris, 1908; ediția românească tradusă de Fundația Culturală Română, București, 1997.
46. N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice*, București, 1944.
47. I. Lupaș, *Lecturi din izvoarele istoriei României*, București, 1928.
48. Gh. Biber, I. Biber, *Îndrumări metodice și planuri de lecții practice pentru învățământul secundar*, București, 1935.
49. V. G. Karțov, *Metodica istoriei U.R.S.S. pentru școala elementară*, traducere din limba rusă, publicată de Ed. Cartea Rusă, în 1947 și 1949, și de Editura de Stat Didactică și Pedagogică, în 1953.
50. A. P. Averionov, A. V. Efimov, V. A. Orlov, E. S. Sanin, *Metodica predării istoriei moderne (1642-1870) pentru clasa a VIII-a*, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1953.
51. C. Dinu (coordonator), *Metodica predării istoriei patriei noastre în clasa a VII-a*, Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, București, 1959.
52. Cornelia Marinescu (coordonator), *Metodica predării istoriei în școala de 8 ani*, *Predarea cunoștințelor de istoria patriei la clasele I-IV*, Editura

Didactică și
Pedagogică, București, 1968.
53. Tatiana Gafar, *Metodica predării istoriei*, Ed. Didactică și Pedagogică,
București,
1968.

- 54.T. Mucica, M. Perovici, *Cabinetul de istorie*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1976.
- 55.T. Mucica, M. Perovici, I. Cerghit, *Mijloace audio-vizuale în studiul istoriei*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1979.
- 56.C. Dinu, Rea Silvia Bărbulescu, *Formarea sistemului de noțiuni în predarea istoriei c/s. V-VII, cercetări experimentale*, Ed. Didactică și Pedagogică, București 1979.
- 57.Florea Stănculescu, *Modernizarea predării istoriei*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1978.
- 58.V. Popeangă, N. Rosuț, Gr. Ștefan, *Metodica istoriei patriei, manual pentru liceele pedagogice, I-IV*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- 59.Marina Samoilescu, *Educație în spiritul democrației prin lecțiile de istorie*, în „Tribuna învățământului”, nr. 12, 1990, Adrian Pascu, *Etnogeneza românească*, în „Studii și articole de istorie”, LIX, București, 1991, Laura Căpiță, M. Plesciuc, *O încercare de diagnoză asupra predării istoriei*, în „Revista de pedagogie”, nr. 10, 1991, Laura Căpiță, M. Plesciuc, *Pregătirea lecției de istorie*, în „Studii și articole de istorie”, LX-LXI, pp.137-142, Laura Căpiță, M. Plesciuc, *Obiective și conținuturi pentru istorie - Gimnaziu*, București, 1993, Bogdan Teodorescu, *Prezent și viitor în învățământul nostru*, în „Studii și articole de istorie”, LX-LXI, pp.142-148, Gh. Tănasă, Ștefan Arsene, *Istoria românilor. Epoca antică și medievală*, culegere de tematică școlară, Chișinău, 1993, Gh. Tănasă, *Caiet de practică pedagogică*, Universitatea Al.I. Cuza, Iași, 1996, pp. 41, idem *Istoria în școală: probleme actuale*, în „Xenopoliana”, 11114, 1995, pp. 72-84, idem *Folosirea izvoarelor istorice în lecții și în activitățile extrașcolare*, în *Analele Universității Al.I. Cuza din Iași*, serie nouă, *Istorie*, tomul XXXIX, 1993.
- 60.Ion Aurel Pop, *Programa și manualele de istoria românilor. Câteva considerații*, Dinu C. Giurescu, *Despre planul de învățământ, programe și manuale*, în *Studii și articole de istorie*, București, 2000, pp.167-180.
- 61.Gh. Tănasă, op.cit.
- 62.Gh. Ioniță, *Metodica predării istoriei*, Editura Universității București, 1997.
- 63.Călin Felezeu, *Metodica predării istoriei*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1998.
- 64.Ion R. Popa (coordonator), *Metodica predării istoriei în învățământul preuniversitar*, Editura Gh. Alexandru, Craiova, 1999.

II. ABORDAREA OBIECTIVELOR PEDAGOGICE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

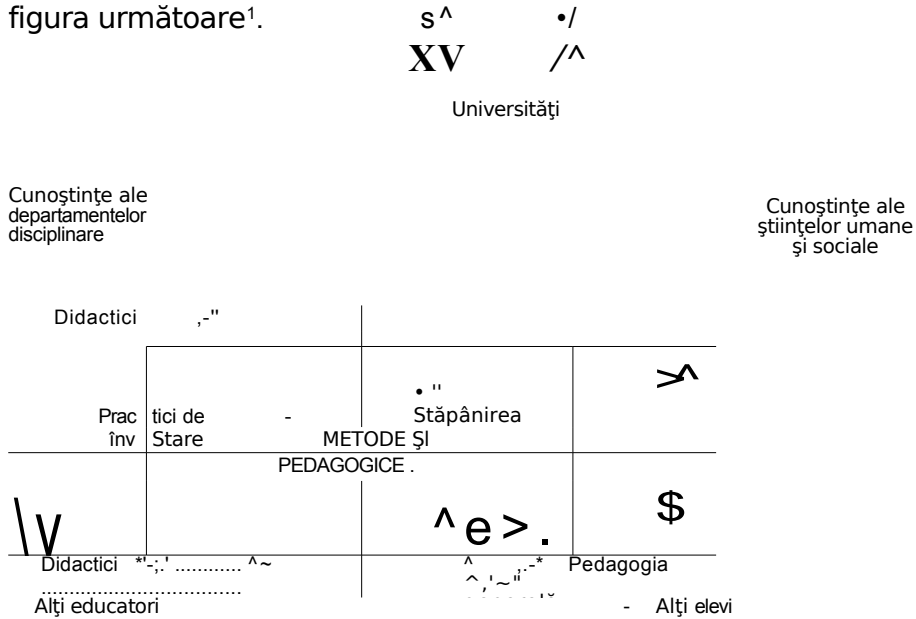
1. OBIECTIVELE GENERALE ALE EDUCAȚIEI
2. OBIECTIVELE OPERAȚIONALE

1. OBIECTIVELE GENERALE ALE EDUCAȚIEI

11. Achiziționarea cunoștințelor
12. Formarea gândirii istorice
13. Formarea capacităților practice
14. Formarea capacităților și a trăsăturilor psihice complexe

1.1. Achiziționarea cunoștințelor

Achiziționarea cunoștințelor este un proces complex care depinde de mijloacele și modurile de lucru cu colectivele de elevi, de perimetrul unei metodologii de învățământ și de o inginerie de învățare, așa cum reiese din figura următoare¹.



Achiziționarea cunoștințelor în domeniul istoriei depinde, așadar, de mai mulți factori:

- calitatea, accesibilitatea conținuturilor noțiunilor, datelor, faptelor și evenimentelor istorice;
- sistemul ierarhizat de reguli după care sunt prezentate evenimentele istorice;
- capacitatea profesorului de a implica elevul în procesul de cunoaștere în domeniul istoriei, pe baza metodelor activ-participative;
- experiența didactică în domeniul care permite achiziționarea de cunoștințe în slujba valorificării acestora, în scopul pregătirii elevului pentru integrarea în societate, pe baza principiilor promovate în istorie: toleranță, respect față de civilizații și culturi, atitudine pozitivă în ceea ce privește evoluția societății.

Cunoașterea, proces de reflectare a realității, pornește de la necunoaștere spre cunoaștere. Asocierea elevului la demersul de învățare și de progres presupune, pentru programa școlară de istorie și îndeosebi pentru manualele de istorie, conținuturi clar determinate și acceptate, în contextul în care, datorită valențelor sale educative și formative, istoria este un bun public.

Disciplina istorie permite achiziționarea unui sistem integrat de cunoștințe despre spațiu, timp istoric și cultură, despre evenimente istorice și cauzalitatea acestora, noțiuni și concepte specifice unui sistem, ierarhizare de reguli (convenții, simboluri, reprezentări), principii, termeni, clasificări (epoci istorice, evenimente cu implicații în evoluția societății).

Achiziționarea cunoștințelor trebuie pusă în legătură cu expresia lui Curt Lewin: „nimic nu este mai practic decât o bună teorie, deoarece practica este alimentată de surse teoretice”². Obiectivele generale ale istoriei cuprind achiziționarea unor cunoștințe legate de trecutul istoric al comunităților umane, dezvoltarea unor capacități intelectuale afective, motivaționale și atitudinale.

1.2. Formarea gândirii istorice

Acest obiectiv este într-o permanentă interdependență cu cunoașterea istorică sau cu achiziționarea de cunoștințe în domeniul istoriei. Gândirea istorică implică realizarea a două obiective majore: reconstituirea trecutului și explorarea lui din punct de vedere genetic, funcțional și axiologic. A gândi istoric înseamnă a cunoaște și a analiza cauzele care au generat un eveniment istoric, a determina rolul pe care l-a jucat acesta în evoluția societății, ierarhizându-l, totodată. Prin metodologii specifice, cunoașterea istorică asigură formarea unor noțiuni și concepte subordonate unor scopuri precise și operaționale. Dintre scopuri amintim funcția cunoașterii și funcția practică sau formativ-educativă.

1.3. Formarea capacităților practice

Predarea istoriei în școală permite formarea și dezvoltarea unor capacități practice, prin care elevii pot:

— să utilizeze o metodologie de cercetare a realității istorice prin documente de epocă;

— să explice fenomene istorice, fapte, noțiuni, procese istorice, pornindu-se de la documentele istorice;

— să utilizeze conștient sursele de informare (documente, hărți istorice,

manuale, dicționare, planșe, imagini, monede etc.);

— să întocmească rezumate, referate, concluzii, în urma studierii unor materiale, cărți, documente istorice, după vizite la muzeu, vizionarea unor filme documentare, diapozitive etc.;

— să devină conștienți de necesitatea conservării patrimoniului istoric al țării și a patrimoniului național;

— să devină conștienți de necesitatea unei atitudini civice pozitive în ceea ce privește unele evenimente și evoluții social-politice la care participă (atitudine pozitivă în societate).

— să devină conștienți de necesitatea unei atitudini civice pozitive în ceea ce privește unele evenimente și evoluții social-politice la care participă (atitudine pozitivă în societate).

— să devină conștienți de necesitatea unei atitudini civice pozitive în ceea ce privește unele evenimente și evoluții social-politice la care participă (atitudine pozitivă în societate).

— să devină conștienți de necesitatea unei atitudini civice pozitive în ceea ce privește unele evenimente și evoluții social-politice la care participă (atitudine pozitivă în societate).

— să devină conștienți de necesitatea unei atitudini civice pozitive în ceea ce privește unele evenimente și evoluții social-politice la care participă (atitudine pozitivă în societate).

— să devină conștienți de necesitatea unei atitudini civice pozitive în ceea ce privește unele evenimente și evoluții social-politice la care participă (atitudine pozitivă în societate).

1.4. Formarea capacităților și a trăsăturilor psihice complexe

Capacitățile și trăsăturile psihice complexe ocupă un loc aparte în predarea-învățarea istoriei în școală. Sunt vizate în primul rând trăsăturile atitudinale, motivaționale și afective, în acest sens, Arnold Toynbee, într-un interviu acordat revistei „Magazin istoric”, subliniază utilizarea istoriei, implicarea ei în formarea capacităților practice și psihice: „Niciodată nu poți înțelege un eveniment de care te ocupi fără să privești în urmă de-a lungul istoriei. Așa încât istoria este foarte importantă pentru scopuri prezente, iar știința istoriei este, de asemenea, foarte importantă ca disciplină de studiu și cercetare cât și ca posibilitate de modelare a caracterelor noii generații”³.

Studierea istoriei permite formarea atitudinilor pozitive față de trecutul istoric, față de istoria națională a românilor (în sensul cunoașterii evenimentelor și faptelor istorice cu implicații deosebite în evoluția națiunii române), față de problemele globale ale omenirii, față de drepturile omului.

Formarea trăsăturilor motivaționale se realizează prin stimularea motivelor cognitive (a ști, a cerceta, a descoperi). O trăsătură motivațională este patriotismul local și național. Cunoașterea apartenenței la o comunitate determină patriotismul local. Apartenența la o națiune, cunoașterea trecutului istoric prin studiarea istoriei românilor în școală determină patriotismul național. Formarea trăsăturilor afective vizează posibilitatea descoperirii adevărului istoric, atracția pentru istorie, curiozitatea, plăcerea de a cunoaște mai multe fapte, evenimente din istoria universală și națională. Mai mult ca oricare altă știință, istoria cultivă, cu o

eficacitate deosebită, ideile de patrie și patriotism, de dăruire și

spirit de sacrificiu, pentru îndeplinirea celor mai nobile idealuri pe care le-a nutrit națiunea română: independență, democrație, pace. În lupta continuă de formare a omului necesar unei societăți democratice și pluraliste, imaginea eforturilor prin care s-a realizat progresul este un imbold în acțiunea de emancipare a individului pentru crearea unei societăți progresiste, pluraliste, în comparație cu epocile anterioare.

Cunoașterea adevărului istoric despre un eveniment, epocă istorică, societate permite formarea trăsăturilor afective, încrederea în capacitățile cognitive. La rândul lor, toate acestea determină curiozitatea de a învăța, atracția pentru trecutul istoric, stări emoționale de simpatie, atașament, sau dimpotrivă, de respingere. Capacitățile și trăsăturile psihice se realizează în perioade de timp diferite, care pot cuprinde durata unui ciclu de învățământ sau mai mult.

Obiectivele generale și cele specifice istoriei sunt precizate de programele școlare pe ani de studiu, în prezent, istoria, ca obiect de studiu, dar și ca știință traversează o perioadă de restructurare, de abordare a conținuturilor pe principii globaliste, culturale. Restructurarea și abordarea conținuturilor perioadei contemporane pe baza adevărului istoric au eliminat interpretările în spiritul ideologiei marxiste. Denaturat, în scopuri ideologice, propagandistice, adevărul istoric a lipsit din cărțile de istorie până în 1989, îndeosebi în ceea ce privește epoca contemporană. Se adevărea ceea ce spunea Paul Valery, în 1931: „Istoria este produsul cel mai primejdios al intelectului nostru, ea justifică orice și nu ne învață absolut nimic”⁴.

Din aceste considerente, problema adevărului istoric este controversată. Considerăm că adevărul istoric este o convenție stabilită de istorici și de cercetători, în societățile închise, totalitare, interesele și nevoile prezentului determină ideologizarea istoriei, în sensul că nu sunt altceva decât proiectarea acestora asupra trecutului. Rescrisă permanent, se obțin imagini istorice diferite, conform scopurilor urmărite. Este o istorie mitizată, fără aprecieri de valoare, sau o istorie globalizată cu o exaltare a anumitor valori culturale. „Adevărul istoric”, scria Xenopol, „nu rezidă decât în reproducerea realității faptelor petrecute, precum și a cauzelor acestora și nu în opinia personală pe care o putem avea asupra acestei realități”⁵, în cazul în care convingerile și împrejurările reale lipsesc, profesorul, ca de altfel și istoricul, trebuie să se abțină de a judeca și a aprecia evenimentele istorice.

2. OBIECTIVELE OPERAȚIONALE

21. Considerații generale

22. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice la obiectul istorie

23. Criterii de operaționalizare a obiectivelor

24. Tehnici de operaționalizare a obiectivelor

25. Taxonomia lui B.S. Bloom și operaționalizarea obiectivelor la istorie

26. Funcțiile obiectivelor operaționale

2.1. Considerații generale

Pentru abordarea obiectivelor pedagogice în predarea-învățarea istoriei sunt necesare câteva precizări privind conceptul de obiectiv. O definiție a obiectivului pedagogic trebuie să pornească de la intenționalitatea procesului instructiv-educativ, de la tipul de schimbări care se pot realiza în procesul de învățământ în ceea ce privește personalitatea elevului⁶. Obiectivul pedagogic constituie o problemă cardinală⁷, deoarece exprimă un rezultat al instruirii, materializat în termeni de comportament al elevului⁸. Specialiștii în domeniul pedagogiei⁹, didacticii¹⁰ și metodicii predării istoriei sau al altor discipline de învățământ¹¹, disting trei categorii de obiective:

- obiective generale la nivelul sistemului educativ (scopuri ale educației);
- obiective cu generalitate medie sau obiective specifice (intermediare, de referință);
- obiective operaționale (concrete, comportamentale, informaționale, formative).

Numite scopuri ale educației¹², ținte sau finalități ale educației¹³, obiectivele

generale sunt sistematice și au un grad mare de abstractizare¹⁴, învățământul tradițional, predominant informativ, transmite cunoștințe, neglijează achizițiile în domeniul formării personalității, care vizează însușirea unor atitudini comportamentale: morale, intelectuale, afective. Obiectivele generale sunt raportate la întregul sistem educativ¹⁵ și vizează competențe largi, cunoștințe, deprinderi, atitudini realizabile pe ani sau cicluri de învățământ¹⁶. Ele pot avea un aspect formal sau informai. Aspectul formal presupune dezvoltarea capacităților native intelectuale, dar și unele capacități moral-estetice. Aspectul informai are în vedere asimilarea valorilor culturale esențiale, acumulate de

Nivele, forme, structuri etc. ale sistemului educativ	a	Finalitățile sau scopurile educației
Lecții și secvențe didactice	b	Obiective specifice (intermediare)
	c	Obiective operaționale: - informaționale - formative

Ierarhia obiectivelor educaționale (după Gh. Tânasă)

omenire. Istoria — ca știință sau obiect de învățământ — vizează cele două aspecte, formal și informai, în interdependența lor.

UNESCO¹⁷ propune un model al obiectivelor pedagogice, care vizează:

-atitudini și valori cu caracter formativ: respectul de sine și respectul față de altul, deschidere spirituală, atașament față de dreptate și pace, obiective

realizabile în procesul de predare-învățare a istoriei;

-cunoștințe, informații, concluzii care cultivă idealuri de egalitate, liber

tate, cunoștințe furnizate de istorie și care au un caracter formativ prioritar.

Conținuturile programelor și manualelor, prin lecțiile de civilizație, de organi

zare politică sau de interferențe religioase și culturale, dezvoltă atașamentul

față de aceste idealuri;

-competența, care determină gândirea critică, cooperarea, toleranța,

participarea, imaginația și afirmarea de sine. Istoria, prin conținuturi, docu

mente istorice etc., dezvoltă gândirea critică, abordează evenimentele istorice

cu spirit critic, deschis sau flexibil. Permite prin lecțiile de cultură, prin conținu

turile referitoare la evoluția economică, socială și politică, acceptarea diver

sității sub toate aspectele menționate, dar în același timp, capacitatea de a

concepe imaginea unei lumi mai bune;

-abordarea sistemică a planului de învățământ;

-abordarea curriculară a planului de învățământ. Acest model presupune

voință politică, dar și o abordare interdisciplinară, fără a se renunța la expe

riența românească.

Obiectivele cu generalitate medie reflectă „conținuturi plasate intermediar între obiectivele generale care nu sunt altceva decât criteriile și direcțiile ale evoluției învățământului la nivel de politică a educației și cerințele determinate de procesul de predare-învățare-evaluare”. Sorin Cristea¹⁸ menționează trei coordonate principale pentru proiectarea procesului de învățământ:

- o coordonată transversală, cu obiective pedagogice specifice educației

intelectuale, morale, tehnologice, estetice, fizice;

- o coordonată orizontală, cu obiective specifice disciplinelor de învățământ;

— o coordonată verticală, care vizează învățământul preșcolar, primar,

gimnazial, liceal, profesional.

Realizarea acestor obiective depinde de atitudinea tuturor educatorilor¹⁹, în urma căreia se realizează comportamentele propuse până la sfârșitul instruirii.

Ca o concluzie: obiectivele specifice intermediare se referă la

obiectivele urmărite prin procesul de învățământ specific unei etape (învățământul general obligatoriu), fiecărei trepte de învățământ sau pe discipline de învățământ.

2.2. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice la obiectul istorie

Definite de unii cercetători ca obiective pedagogice concrete²⁰, de alții, obiective comportamentale, de performanță sau performative²¹, obiectivele operaționale presupun două sensuri²²:

- un sens general care se referă la transpunerea unui obiectiv în termeni de operații, manifestări observabile;
— un sens tehnic „care reclamă enunțarea obiectivului sub forma comportamentelor observabile și măsurabile”.

I. Cerghit și Viorica Lupu, în *Perfecționarea lecției în școala modernă*, prezentau în acest sens o definiție a obiectivelor operaționale: „Marea majoritate a acestora se exprimă prin modificări cantitative, procese concrete, imediate, pe termen scurt și ușor verificabile, în comportamentul sau în conduita elevului”²³. Din aceste considerente sunt numite *ținte concrete ale activității didactice*²⁴. Sarcinile particulare, analitice, întreprinse de elev în procesul de predare-învățare sunt enunțuri care descriu performanța elevului și permit *analiza* progresului realizat de acesta în comparație cu obiectivele din tema anterioară²⁵.

Operaționalizarea obiectivelor presupune:

- deducerea unor obiective concrete din obiectivele generale;
- transformarea acestor obiective în sarcini, acțiuni, pe care trebuie să le realizeze elevul în procesul de predare-învățare.

Obiectivele operaționale sunt segmente ale lecțiilor²⁶ și se referă la ceea ce face elevul și nu la ceea ce face profesorul²⁷. Au un caracter formativ prin implicarea elevului în procesul de predare-învățare. Ele permit profesorului observarea acestor performanțe²⁸ după fiecare secvență a lecției. Obiectivele operaționale pot fi precizate, enunțate²⁹:

- în funcție de elev;
- în termeni de comportamente;
- în termenii performanței;
- prin precizarea condițiilor specifice de manifestare a comportamentelor.

2.3. Criterii de operaționalizare a obiectivelor

Operaționalizarea obiectivelor diferă de la autor la autor, neajungându-se la un model unic. Strategia de operaționalizare a obiectivelor pedagogice este o activitate realizată de profesor prin proiectul de lecție³⁰ și se referă la ansamblul operațiilor de trecere, în procesul de predare-învățare, de la abstract la concret, vizând comportamentul țintă într-o situație de învățare³¹. Sunt cunoscute trei criterii de operaționalizare a obiectivelor:

- acțiuni ale elevilor care să determine achiziții, capacități, într-un cuvânt, progres în ceea ce privește nivelul capacităților intelectuale;
- cunoașterea de către elev a condițiilor în care performanța va fi formulată și evaluată;
- stabilirea criteriului folosit pentru evaluare.

Operaționalizarea presupune și impune ca obiectivul să fie enunțat în funcție de elev și să se refere la activitatea elevului. La obiectul istorie,

operaționalizarea obiectivelor se referă la conținuturi cu caracter prioritar informativ, dar și la obiectivele concrete de ordin cognitiv, afectiv și psihomotor. Operaționalizarea obiectivelor de conținut impune folosirea verbelor de acțiune, cum sunt: *enumerați, identificați, definiți, descrieți, clasificați, rezolvați, enunțați, comparați situația x cu situația y, executați o hartă a Egiptului antic, alegeți din aceste vase de lut pe cele specifice culturii x etc.* Operaționalizarea presupune condiții didactice care includ:

- informații și instrucțiuni;
- instrumente oferite elevilor;
- restricție în procesul instructiv-educativ.

Formulările profesorului sunt importante, deoarece direcționează activitatea elevilor. *Exemplu:* profesorul propune spre lectură un document istoric. Clasa, împărțită în două grupe, lecturează documentul istoric. Profesorul acordă un timp de lectură, interzicând citirea manualului sau a concluziilor din manual referitoare la evenimentul istoric cuprins în document. S-au stabilit astfel condițiile în care are loc situația de învățare.

Formulările menționate de literatura de specialitate pentru precizarea condițiilor de învățare sunt:

- după citirea documentului istoric;
- utilizând acest text;
- cu ajutorul textului.

În ceea ce privește criteriul de verificare, de evaluare, de stabilire a progresului la nivelul fiecărei secvențe de predare-învățare, obiectivul trebuie să precizeze:

— nivelul cunoștințelor: cunoașterea timpului istoric, a noțiunilor, a cauzei evenimentelor istorice etc.;

- proporția reușitei: 60% cauzele, 100% anii de domnie etc.;
- criteriul modelului de evaluare: itemi de evaluare, întocmire de eseu etc.

Proiectarea obiectivelor operaționale trebuie să țină seama de

particularitățile de vârstă (ani de studiu), de nivelul de performanță diferit de la o clasă la alta. Performanța poate fi minimală sau maximală. Stabilirea timpului necesar acțiunii elevului este o condiție care vizează nivelul reușitei sub aspect formativ-instructiv. (*Exemplu: Diferențiați două etape ale revoluției din Anglia.*)

Stabilirea criteriilor de verificare, evaluare, însușire a cunoștințelor are în vedere: analiza, sinteza și achiziția de cunoștințe. *Exemplu: Urmăriți pe hartă deplasarea armatelor lui Alexandru Macedon. Observați aceste două vase de ceramică. Analizați fiecare vas în parte. Identificați caracteristicile fiecăruia.*

2.4. Tehnici de operaționalizare a obiectivelor

La obiectul istorie, operaționalizarea este strâns legată de măiestria pedagogică a profesorului, de pregătirea metodică și de specialitate, de experiența pedagogică, de nivelul de performanță al elevilor (medie sau maximă).

Operaționalizarea are două sensuri:

a) trecerea progresivă de la nivelul finalităților, scopurilor, obiectivelor generale, la formularea obiectivelor operaționale. Această trecere se realizează prin derivare, după următoarea schemă³²:

Concepția
despre
dezvoltarea
societății

Concepția despre om

Concepția
despre
cunoaștere

Idealul educațional

Finalități, orientări, strategii ale
funcționării sistemului de
învățământ

Scopuri
Rezultatele ce se așteaptă să
se realizeze în diferite niveluri
sau tipuri de școlarizare

Obiective generale, cognitive,
afective, psihomotorii

Obiective specifice
diferitelor obiecte de
învățământ

Obiective operaționale

Schemă ce indică etape progresive în derivarea obiectivelor
operaționale

b) prezentarea obiectivelor concrete ca sarcini didactice care descriu comportamentul și performanța pe care le va dovedi elevul în timpul unei activități (lecție).

Această prezentare de ansamblu este necesară pentru a reliefa interdependența dintre obiective și importanța cunoașterii lor de profesor.

Obiectivele concrete de conținut³³ concentrează sarcini didactice prin: deprinderi intelectuale, strategii cognitive, informații logice, deprinderi motorii, atitudini față de cunoaștere. Pentru conținuturile stabilite de programe la obiectul istorie, această modalitate presupune corelarea sarcinilor concrete cu acțiunile elevului, exprimate în verbe de acțiune. Prezentăm mai jos un model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice de conținut.

Sunt necesare câteva precizări privind activitatea în clasă la obiectul istorie, în care sarcinile și situațiile de învățare sunt derivate din obiectivele operaționale. Sarcinile de învățare sunt enunțuri formulate de profesor pe baza verbelor de acțiune, adresate elevilor, unice prin natura lor, dar diferențiate prin raportul performanței³⁴. Este necesară o exemplificare:

Obiectivul operațional

Sarcina de învățare

Ex.: On = La sfârșitul sau în timpul activității didactice elevii vor fi capabili să identifice, să distingă dintr-un document istoric un număr de cauze ale unui eveniment istoric.

S On identificate în text, document istoric etc. G1 cauzele generale ale unui eveniment istoric G2 cauzele specifice și factorii care le condiționează G3 cauzele generale ale percepției

Ex : On = în timpul activității didactice elevii vor fi capabili să identifice, să exprime elementele de asemănare și deosebire dintre evenimente istorice asemănătoare

S On exprimate, precizate, din textul, documentul istoric, harta etc. G1 elementele de asemănare G2 elementele de deosebire G3 elementele de asemănare și deosebire

Aceste exemple pot fi un model pentru elaborarea sarcinilor și situațiilor de învățare a conținuturilor lecțiilor de istorie, derivate din obiectivele operaționale elaborate de profesor în concordanță cu programa școlară.

În exemplul nostru, On este un obiectiv operațional oarecare; S On este sarcina și situația de învățare derivată din obiectivul operațional, iar G1... Gn sunt grupe de elevi cu ritmuri diferite de învățare. Diferențierea grupelor de lucru în clasă este rezultatul testelor predictive și al testelor de progres, al procesului evaluator din activitatea de predare-învățare. În funcție de acestea,

grupurile sunt mobile, profesorul de istorie realizând modificările ad-hoc, pe baza performanțelor din sarcinile de învățare diferențiate, în această activitate intervin experiența, arta profesorului de a implica elevii în activitățile de cunoaștere specifice istoriei. Sarcinile de învățare desprinse din obiectivele operaționale permit realizarea progresului în acțiunea de cunoaștere și însușire a noțiunilor, conceptelor, evenimentelor istorice³⁵.

Obiectivul pedagogic concret capacitatea vizată – în termeni de conținut	Acțiunea elevului – exprimată printr-un verb care confirmă realizarea obiectivului pedagogic concret
<p>1. Deprindere intelectuală</p> <ul style="list-style-type: none"> •primul instrument al instruirii •solicită diferite niveluri de performanță-competență <p>vezi obiectivele concrete: a - e</p>	<p>a)discriminează (sesizează stimuli care diferă prin una sau mai multe dimensiuni)</p> <p>b)identifică (o clasă de proprietăți a unui obiect...)</p> <p>c)clasifică (ordonează ierarhic, demonstrează conceptual, exemplifică — noțiuni, categorii)</p> <p>d)demonstrează (prin reguli constante în situații variate)</p> <p>e)generează (utilizează reguli complexe care permit rezolvarea unor probleme noi)</p>
<p>2. Strategie cognitivă</p> <ul style="list-style-type: none"> •un ansamblu de deprinderi intelectuale deplin integrate în activitatea de învățare •„o deprindere intelectuală superioară”, specializată la nivel de aptitudine/capacitate în elaborarea și rezolvarea problemelor și a situațiilor-problemă 	<p>a)elaborează probleme și situații-problemă</p> <p>b)rezolvă probleme și situații-problemă</p> <p>c)inventează probleme și situații-problemă</p>
<p>3. Informație verbală</p> <ul style="list-style-type: none"> •învățarea noțiunilor •învățarea judecăților (raporturi între noțiuni) •învățarea raționamentelor (raporturi între judecăți) 	<p>a)enunță — denumiri, fapte, cunoștințe</p> <p>b)definește — exprimând verbal relația din tre două sau mai multe evenimente sau generalizări (noțiuni, judecăți)</p> <p>c)raportează — stabilește relații între evenimente</p>
<p>4. Deprindere motorie</p> <ul style="list-style-type: none"> • capacitate exprimată prin: rapiditate de a sesiza, de a localiza, de a identifica 	<p>execută (acțiune-mișcare corporală care implică activitate musculară în anumite standarde — vezi calitățile deprinderii motrice)</p>

5. Atitudine cognitivă

• stare internă care influențează elevul/ studentul în alegerea acțiunii/operațiilor didactice pe criterii valorice

alege (optează pentru o clasă de acțiuni/ operații personale care exprimă tendințe pozitive-negative față de anumite „obiecte, evenimente sau persoane” -- de exemplu: gândire, convergență-divergență etc.)

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice de conținut

Operaționalizarea obiectivelor pedagogice concrete, la obiectul istorie, solicită profesorului o proiectare complexă, centrată asupra comportamentelor observabile, pe comportamentul final al elevului.

Competențe vizate	Performante posibile / acțiunea elevului/ studentului
1. CUNOAȘTERE (date, termeni, clasificări, metode, teorii, categorii)	a defini... a recunoaște... a distinge... a identifica... a aminti...
2. ÎNȚELEGERE / capacitatea de raportare a noilor cunoștințe la cunoștințele anterioare prin: a)transpunere b)interpretare c)extrapolare	a „traduce”, a transforma, a ilustra, a redefini a interpreta, a reorganiza, a explica, a demonstra a extinde, a extrapola, a estima, a determina
3. APLICARE (a noilor cunoștințe)	a aplica, a generaliza a utiliza, a se servi de... a alege, a clasifica a restructura
4. ANALIZĂ pentru: a)căutarea elementelor b)căutarea relațiilor c)căutarea principiilor de organizare	a distinge, a identifica, a recunoaște a analiza, a compara, a deduce a distinge, a analiza, a detecta
5. SINTEZĂ pentru: a)crearea unei opere personale b)elaborarea unui plan de acțiune c)derivarea unor relații abstracte dintr-un ansamblu	a scrie, a relata, a produce a proiecta, a planifica, a propune a deriva, a formula, a sintetiza
6. EVALUAREA prin: a)critica internă b)critica externă	a judeca, a argumenta, a evalua, a valida, a decide a compara, a contrasta, a standardiza, a judeca, a argumenta, a evalua

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete de ordin cognitiv, aplicabil la orice nivel (formă)

Competențe
viza

**Performante posibile /
acțiunea
elevului/studentului**

1. RECEPTAREA prin:
a) conștientizarea
mesajului
b) voința de a recepta
c) atenție dirijată sau
preferențială

a diferenția, a separa, a
izola, a diviza a accepta, a
acumula, a combina a alege,
a răspunde corporal, a
asculta, a controla

2. REACȚIA/
RĂSPUNSUL prin:
a) asentiment
b) voința de a
răspunde
c) satisfacția de a
răspunde

a se conforma, a urma, a aproba
a oferi spontan, a discuta, a
practica,
a (se) juca;
a aplauda, a aclama, a-și
petrece timpul liber
într-o activitate

3. VALORIZAREA prin:
a) acceptarea unei valori
b) preferința pentru o
valoare

a-și spori competența
prin..., a renunța, a specifica
a ajuta, a încuraja, a acorda
asistență, a subvenționa a
argumenta, a dezbate, a protesta,
a nega

c) angajare _____
4. ORGANIZAREA prin:
a) conceptualizarea unei
valori

a discuta, a abstrage, a compara,
a teoretiza o temă
a organiza, a defini, a formula, a
armoniza,
a omogeniza

b) organizarea unui sistem
de valori

5. CARACTERIZAREA
(valorică) prin: a)
ordonarea generalizată

a revizui, a schimba, a completa, a
fi apreciat,
a face aprecieri valorice legate de
o activitate,
o acțiune
a dirija, a rezolva, a evita,
a-și asuma o
sarcină, o acțiune, o
activitate
a colabora conform unor norme
manageriale
(ierarhie pe verticală și pe
orizontală),
a rezista la condiții de
schimbare

b)
caracterizare
a globală
autocaracteri
zare globală

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice
concrete de ordin afectiv, aplicabil
la orice nivel (formă)

Competente vizate

1. PERCEPȚIA prin: a)
stimularea senzorială

Performanțe posibile / acțiunea elevului / studentului

a auzi, a vedea, a pipăi

2.
DISPOZIȚIA:
a) mentală
b) fizică
c) emoțională

ex: a cunoaște instrumentele necesare
unei lucrări în cabinetul de istorie ex:
a lua poziția necesară pentru a arăta
la hartă
ex: a fi dispus să execuți o operație
tehnologică, vizând modele ale unor
evenimente istorice (poziționarea
trupelor într-o bătălie, pe calculator
sau pe o hartă mută)

3. REACȚIA DIRIJATĂ
prin:
a) imitație
b) încercări și erori

ex: a descoperi procedeul cel mai eficient
pentru a executa o operație practică
care vizează localizarea pe hartă a
unei localități istorice, eveniment
istoric, poziționarea trupelor care se
confruntă într-o bătălie etc.

4.
AUTOMATISM
— deprinderi

deprinderea de a arăta la hartă,
deprinderea de a realiza o hartă
istorică etc.

6.
ADAPTAREA

a modifica voluntar mișcările în
condiții dificile, fără a pierde eficiența

7. CREAȚIA

a realiza sinteze, eseuri

Model de operaționalizare a obiectivelor pedagogice concrete de
ordin psihomotor, aplicabil la orice nivel (formă)

Literatura de specialitate prezintă multiple variante de
tehnică de operaționalizare a obiectivelor (taxonomii). Conceptul
de taxonomie desemnează descrierea, clasificarea și explicarea
obiectivelor prin trei mari domenii de încadrare a obiectivelor³⁶:

- domeniul cognitiv: asimilarea de cunoștințe, formarea de
deprinderi
intelectuale;
- domeniul afectiv: formarea de sentimente, atitudini, convingeri;
- domeniul psihomotor: condiții
motrice.

Taxonomiile care s-au impus, au avut în
vedere:

- domeniul cognitiv (B.S. Bloom);
- domeniul afectiv (Laudsneere);

- domeniul psihomotor (Simpson).

Sistemele de clasificare pe aceste trei dimensiuni ridică probleme de cunoaștere a acestor clasificări și, în al doilea rând, în ceea ce privește ierarhizarea modelelor. Acestea trebuie privite ca scheme elastice care trebuie acomodate cu structurile particulare ale istoriei. Pentru cunoașterea acestor taxonomii, prezentăm elementele cele mai importante privind ierarhizarea obiectivelor.

Taxonomia la B.S. Bloom a fost elaborată în 1951 și cuprinde două secțiuni: cunoaștere, deprinderi și capacități.

Cunoașterea se referă la obiectivele de factură informativă. Deprinderile și capacitățile se referă la obiectivele formative.

Taxonomia lui B.S. Bloom ierarhizează obiectivele informative și formative, după cum urmează:

Nr. ca:	Denumirea	Scopul pe care îl exprimă:
1.	Achiziționarea de cunoștințe	cunoașterea redarea reproducerea
2.	Comprehensiunea sau înțelegerea neformalului	reformularea în termeni proprii a unei disfuncții interpretarea unui document, hârtii istorice etc. comentarea unui experiment de viață evidențierea consecințelor și implicațiilor unor fenomene istorice
Aplicarea		presupune utilizarea de către elev a noțiunilor și regulilor asimilate anterior pentru a explica concepte, noțiuni, situații noi
Analiza		semnifică capacitățile de gândire analitică, logică, deductivă, pe baza analizei de relații (raporturi logice, cauzale) <i>analiza</i> principiilor de organizare

ACHIZIȚIONAREA cunoștințelor presupune:

- cunoașterea faptelor istorice;
- cunoașterea secvențială;
- cunoașterea regulilor;
- cunoașterea clasificărilor;
- cunoașterea criteriilor;
- cunoașterea modelelor;
- cunoașterea principiilor și legilor.

COMPREHENSIUNEA (înțelegerea informațiilor) presupune:

- transformarea;
- interpretarea evenimentelor istorice, documentelor istorice;
- transferul informațiilor de la un conținut istoric la altul.

ANALIZA presupune:

- analiza relațiilor dintre evenimentele istorice;
- analiza elementelor componente ale unui fapt istoric;
- analiza principiilor de organizare.

SINTEZA presupune:

- definirea unui concept istoric;
- elaborarea unui plan al unei acțiuni de cunoaștere istorică;
- producerea unei lucrări personale, cu conținut istoric;
- elaborarea unui plan de acțiune sau cunoaștere a unui eveniment istoric.

EVALUAREA presupune:

- evaluarea pe criterii interne;
- evaluarea pe criterii externe;
- formarea de judecăți de valoare, consecințe privind un eveniment istoric.

Cunoașterea terminologiei presupune formarea sistemului de noțiuni specifice istoriei:

- noțiuni cu privire la timpul istoric și spațiul istoric;
- noțiuni cu privire la viața economică;
- noțiuni cu privire la viața socială;
- noțiuni cu privire la organizarea statală și politică;
- noțiuni cu privire la viața culturală și religioasă.




Toate acestea trebuie structurate pe epoci istorice (preistoria, protoistoria, antichitatea, evul mediu, epoca modernă, epoca contemporană). Pentru fiecare temă în parte se pot formula întrebări, pe care elevii le pot defini pe parcursul procesului de predare-învățare, din citirea unui document, din expunerea profesorului, din vizualizarea unui diapozitiv sau obiect arheologic, fotografii, hărți etc.

Cunoașterea faptelor particulare presupune cunoașterea spațiului istoric, a unor elemente particulare care pot individualiza noțiuni, concepte etc. și se referă la mediu geografic, populație, locuri, fapte, evenimente. Elevii, pe baza activităților de învățare, identifică informațiile din mai multe documente istorice, recunosc și indică elemente caracteristice vieții economice, descriu monumente, viața economică, războaiele, pe baza unor documente, fotografii etc.

Taxonomia lui Bloom presupune tipuri de învățare fără de care obiectivele nu pot fi realizate, în acest sens este necesară o armonizare a taxonomiei de obiective cu ierarhia tipurilor de învățare. Ierarhizarea este realizată de Gagne:

Categoria de obiective
(Bloom)

Tipurile de învățare cu care
se
realizează eficient
obiectivele
(ierarhia lui Gagne)

Domeniul	FVAI IARF SINTETĂ		învățare prin descoperire
			Rezolvare de probleme
Obiective din			
			
			înlănțuiri motorii

Armonizarea taxonomiei de obiective cu
ierarhia tipurilor de
învățare (după Ioan Jinga,
I. Negreț)

2.5. Taxonomia lui B.S. Bloom și operationalizarea obiectivelor la istorie

Taxonomia lui B.S. Bloom presupune obiective informative și obiective formative. Obiectivele informative implică cunoașterea de către elevi a terminologiei specifice a datelor particulare referitoare la evenimente istorice. Obiectivele formative, urmărite prin lecțiile de istorie, vizează formarea deprinderilor și capacităților intelectuale.

Taxonomia lui B.S. Bloom aplicabilă la obiectul istorie presupune:

A. Achiziționarea cunoștințelor specifice disciplinei istorie:

a. cunoașterea datelor particulare (terminologie specifică disciplinei istorie), cunoașterea faptelor particulare (cauze, principii, trăsături etc.);

b. cunoașterea căilor care permit prelucrarea secvențelor lecției, clasificarea evenimentelor, criteriile după care se realizează această clasificare, cunoașterea metodelor;

c. cunoașterea elementelor generale ce aparțin unui domeniu de activitate, cunoașterea principiilor și teoriilor istorice.

B. Înțelegerea: interpretarea, transformarea și transferul de cunoștințe în domeniul istoriei.

C. Aplicarea.

D. Analiza: analiza cauzelor, relațiilor, principiilor de organizare, evoluție, dezvoltare ale evenimentelor istorice.

E. Sinteza: definirea unui concept istoric, elaborarea unui plan de acțiune.

F. Evaluarea: pe baza de criterii interne sau prin criterii externe. Operaționalizarea obiectivelor la obiectul istorie presupune pentru fiecare

categorie de obiective, informative sau formative, trepte pentru achiziționarea cunoștințelor și pentru formarea capacităților și deprinderilor intelectuale. Fiecare treaptă specifică unei anume categorii de obiective cuprinde verbe care indică acțiuni necesare cunoașterii conținuturilor, cunoașterii cauzalității evenimentelor istorice. Probele de evaluare, care implică însușirea noțiunilor, datelor istorice, cauzelor, evenimentelor, cunoașterii spațiului istoric și geografic, a evoluției, a desfășurării, sunt situate pe aceeași treaptă cu obiectivele concrete.

Treapta I. Cunoașterea terminologiei.

Noțiunile sunt foarte bine formulate în programele de clasa a V-a și a VI-a (publicate în „Studii și articole de istorie”), specificându-se domeniile de activitate didactică urmărite, precum și activitățile de învățare specifice fiecărui an de studiu.

Obiectivele operaționale (de referință) au în vedere:

— timpul istoric: eră, veac, secol, deceniu, an, epocă istorică;

- înțelegerea și reprezentarea spațiului istoric: spațiu mediteranean, antic,

daco-get;

—cunoașterea și utilizarea izvoarelor istorice: hrisov, tratat, edict, convenție;

- însușirea și folosirea limbajului specific: națiune, revoluție, cultură;

—înțelegerea cauzalității și schimbării în istorie;

—descrierea și interpretarea unei situații istorice;

—însușirea deprinderii de muncă intelectuală.

Câteva exemple sunt necesare:

Obiectivul I (O₁) - - Să definească: conceptele de răscoală, revoluție, război, cultură.

Proba de evaluare (PE). *Ce este? Definiți.....*

Obiectivul II (O₂) — Să recunoască scrierea... personalitatea... cetatea ... din imaginile sau modelele grafice prezentate. PE: *Recunoașteți, identificați...*

Obiectivul III (O₃). PE: Să *distingă caracteristicile, factorii etc.*

în activitatea de învățare, elevii:

•precizează așezarea geografică a unui imperiu, stat, oraș etc.;

•indică, pe baza citirii unui document istoric, a unei hărți, pe baza vizionării

unui diapozitiv, observării unui obiect arheologic, caracteristicile fenomenului

istoric, ale obiectului arheologic dintr-o epocă etc.;

- identifică, în texte și documente istorice, relația cauză-efect-acțiune, formulează exprimări legate de cronologie, elemente de asemănare și deosebire, natura documentului istoric, informațiile identice din mai multe documente, informațiile referitoare la un subiect dat, schimbările dintr-un spațiu istoric;
- recunosc diferitele tipuri de hărți, existența mai multor versiuni asupra aceluiași fapt istoric.

În activitatea de predare-învățare, elevii, sub îndrumarea profesorului, descriu:

- relația dintre om și spațiu istoric;
- tipurile de schimbări intervenite într-o comunitate, stat, teritoriu, prin acțiunea unui eveniment istoric;
- un eveniment istoric, liber, folosind date, locuri și personaje;
- documente istorice, clasificând și informațiile desprinse din lecturarea lor.

Acestea sunt fapte particulare sau particularități pe care elevii, pe baza

activităților de învățare organizate de profesor, le precizează, le indică, le identifică, le descriu, le specifică.

O₄ — Să menționeze importanța Nilului pentru Egiptul antic.

PE — *Descrieți importanța Nilului pentru locuitorii Egiptului antic.*

O₅ - - Să precizeze ce ocupații au fost determinate de revărsarea Nilului.

PE — *Precizați, pe baza citirii hărții și a documentelor prezentate pe grupe, ocupația, importanța determinată de revărsarea Nilului.*

O₆ — Să specifice ce a însemnat practicarea agriculturii.

PE — *Care este consecința practicării agriculturii?*

O₇ — Să indice așezările umane de pe valea Nilului. PE — *Indicați câteva așezări înfloritoare, determinate de practicarea agriculturii.*

O₈ — Să descrie Egiptul din punct de vedere economic.

PE — *Care este consecința dezvoltării agriculturii și a celorlalte ocupații?*

O₉ — Să identifice zona creării statului egiptean.

PE — *Identificați zona în care s-a creat statul*

egiptean. Treapta 2— presupune cunoașterea:

- regulilor (a cauzelor unui eveniment istoric, a convențiilor, acceptate de istorie, referitoare la un fapt istoric);
- simbolurilor: semne, obiecte, imagini care reprezintă evenimente istorice, noțiuni istorice etc.;
- formelor: modul de organizare a unei societăți etc.;
- reprezentărilor de fenomene istorice reale, evocate mintal, pe care elevii

să le identifice, să le reprezinte grafic, să le recunoască;
•noțiunilor istorice diferite de la o epocă istorică la alta.

O₁₀ — Să identifice semnele convenționale pe harta istorică, statele, construcțiile, porturile, capitalele, orașele, fluviile etc.

PE — *Identificați pe hartă construcțiile megalitice; statele Orientului antic; orașele Greciei antice.*

O[^] — Să reprezinte prin semne convenționale pe o hartă mută: o cetate, un oraș, drumul parcurs de o armată etc.

PE — *Desenați o hartă pe caietul de istorie, reprezentați capitala Egiptului.*

O₁₂ — Să recunoască, din diapozitivele prezentate, stilul doric.

PE — *Recunoașteți din aceste fotografii stilul doric.*

Treapta 3 - - cuprinde cunoașterea secvențelor, acțiunilor, cauzelor, faptelor, proceselor istorice, a relațiilor, influențelor și interferențelor dintre evenimentele istorice, epoci istorice, culturi și civilizații.

O₁₃ — Să descrie mediul geografic al Egiptului Antic.

PE — *Descrieți mediul geografic egiptean de acum trei mii de ani.*

O₁₄ — Să descrie influența mediului geografic asupra ocupațiilor;

PE — *Care sunt ocupațiile egiptenilor? Cum s-a ajuns la aceste ocupații?*

O₁₅ — Să enumere, să prezinte cauzele formării statului egiptean.

PE — *Enumerați, precizați cauzele formării statului egiptean.*

O₁₆ — Să recunoască importanța Nilului pentru economia Egiptului.

PE — *Ce relație este între Nil și economia Egiptului?*

Treapta 4 - - presupune cunoașterea de către elev a conceptelor și noțiunilor, a categoriilor de evenimente istorice, a consecințelor, a diviziunilor rezultate în urma unui proces istoric.

O₁₇ — Să recunoască tipul de război într-o epocă istorică.

PE — *Recunoașteți din documentul... tipul sau caracterul războiului dintre daci și romani.*

O₁₈ — Să identifice din imagini consecințele bombardamentelor...

PE — *Identificați din imagine consecințele bombardamentelor.*

Treapta 5— cuprinde cunoașterea criteriilor după care se face o apreciere sau o definiție a unui eveniment istoric, a elementelor specifice pe care elevii le recunosc și le identifică în acțiuni de predare-învățare.

O₁₉ — Să enumere principiile Constituției americane.

PE — *Enumerați, definiți principiile Constituției americane.*

O₂₀ — Să clasifice configurația politică și ideologică a bătrânului continent

între cele două războaie mondiale.

PE — *Clasificați regimurile politice din Europa în perioada interbelică.*

Treapta 6— presupune cunoașterea metodelor, procedeelelor, tehnicilor și practicilor pentru identificarea adevărului istoric.

O — Să utilizeze metoda observației și comparației pentru cunoașterea cauzalității, evoluției evenimentelor, caracteristicile și consecințele unui eveniment istoric.

PE — *Observați, comparați...*

O₂₂ — Să utilizeze metoda modelării pentru a cunoaște așezarea în teren, a armatelor române și inamice la Plevna, la Mărășești etc.

PE — *Dispuneți pe hartă pe baza semnelor convenționale* (profesorul menționează semnele convenționale pentru fiecare armată) *armata română și cea germană la Mărășești.* **

Treapta 7-- presupune cunoașterea principiilor evoluției unui eveniment istoric: cauze, desfășurare, consecințe. Elevii, prin metode, procedee și tehnici indicate de profesor, trebuie să definească, să enumere, să identifice cauze, evoluții, consecințe, relații ale evenimentelor istorice.

O₂₃ — Să enumere cauzele războaielor greco-persane.

PE — *Enumerați cauzele războaielor greco-persane.*

O₂₄ — Să identifice elementele componente stilului baroc.

PE — *Identificați elementele componente ale stilului baroc.*

Treapta 8— presupune cunoașterea teoriilor, a conceptelor și concepțiilor privitoare la cauze, evenimente istorice, evoluții, caracteristici.

O₂₅ — Să precizeze teoriile despre stat, teoriile despre revoluție, teoriile despre comunism.

PE — *Precizați teoria, teoriile ...*

Cunoașterea teoriilor despre un eveniment istoric, stat, revoluție, regim totalitar etc. determină formarea atitudinilor pozitive, accentuarea proceselor de analiză pentru cunoașterea adevărului istoric.

Treapta 9— presupune transpoziția din partea elevilor, dintr-un limbaj în altul, pe baza acțiunilor întreprinse în procesul de predare-învățare, a unor noțiuni, concepte, evoluții, cauze etc. Elevii transpun:

- Din limbaj cartografic în limbaj verbal conținuturi istorice.

Ex. 1: elevul observă harta drumurilor comerciale în Evul Mediu, pe baza semnelor convenționale, cartografice, transpune limbajul cartografic și istoric în limbaj verbal (citirea hărții istorice).

- Din limbajul grafic în limbaj verbal (citirea modelelor grafice).

Ex.2: semnele convenționale pentru dispunerea a două armate într-o bătălie sunt transpuse în limbaj verbal.

- Din „limbajul” fotografic în limbaj verbal.

Ex.3: o fotografie care prezintă o cetate permite elevului formularea prin limbaj verbal a caracteristicilor cetății respective.

- Din limbajul documentelor de epocă în limbajul istoric specific perioadei actuale.

Ex.4: Citiți documentul istoric... Prezentați consecințele evenimentului menționat de acest document.

O₂₆ — Să observe...

PE a — *Descrieți caracteristicile cetății...*

PE b — *Definiți cetatea medievală. Ce este o cetate medievală?*

Treapta 10— cuprinde interpretarea unui document istoric, a unui eveniment istoric prin:

- semnificații atribuite unor evenimente, prezentarea unor teorii despre evenimente;
- extragerea datelor și a faptelor esențiale dintr-un document istoric, izvor istoric, text etc.;
- stabilirea cauzelor evenimentelor istorice;
- demonstrarea, pe bază de argumente sau exemple concrete, a adevărului istoric, procesul de mitizare sau demitizare a unui eveniment istoric, personaj;
- capacitatea de a reorganiza, a sesiza desfășurarea evenimentelor într-o ordine logică: cauză, efect, evoluții, consecințe;
- formularea de concluzii despre noțiuni, concepte, evoluții, procese istorice.

O₂₇ — Să demonstreze dacă este fals sau adevărat...

PE — *Demonstrați pe baza documentelor istorice caracterul fals al teoriei imigraționiste.*

O₂₈ — Să demonstreze dacă este fals sau adevărat...

PE — *Demonstrați dacă este adevărat sau fals că poporul român s-a format din sinteza daco-romană.*

O₂₉ — Să extragă ideile principale din textul...

PE — *Extrageți ideile principale din textul...*

O₃₀ — Să stabilească legătura dintre existența sclavajului și războaiele

sclavilor din Imperiul roman.

PE — *Stabiliți legăturile dintre...*

O₃₁ — Să ordoneze logic un text referitor la un eveniment istoric.

PE - - *Ordoneți logic evoluția evenimentelor din textul...*

Profesorul distribuie textul elevilor. Aceștia citesc textul și reorganizează desfășurarea evenimentelor din text pe baza propriei logici.

Treapta 11 — presupune extrapolarea, adică extinderea unor noțiuni, concepte, teorii, explicații de la un eveniment istoric la altul, de la un element component la altul. Extrapolarea se realizează prin:

- determinarea însușirilor unui fenomen, concept, element de cultură și civilizație pentru repartizarea în categorii;
- introducerea de elemente specifice într-un ansamblu de valori cunoscute, pentru a le completa și explica;

- diferențierea unor evenimente pe baza unor caracteristici;
 - sesizarea, prevederea evoluției unor evenimente istorice;
 - esențializarea prin concluzii și prin acțiunea întreprinsă de cercetare, în interpretare etc. a unui document istoric, în urma unei observări, interpretări etc.;
 - estimarea consecințelor unui eveniment istoric, a valorii unei culturi și civilizații, mărimea cuceririlor unor imperii.
- În funcție de aceste coordonate, sunt formulate anumite obiective:

0₃₂ — Să interpreteze dintr-un text noțiuni cunoscute.

PE — *Interpretați, din text, noțiunile: cultură, Umanism, Renaștere.*

Ex.: Renașterea reprezintă o nouă cultură în care rolul hotărâtor în definirea ei îl are concepția despre om, numită Umanism etc.

0₃₃ — Să prevadă consecințele evoluției cursei înarmărilor.

PE — *Care sunt consecințele cursei înarmărilor?*

0₃₄ — Să evalueze mărimea Imperiului persan.

PE — *Evaluați mărimea Imperiului persan.*

Treapta 12— cuprinde aplicarea cunoștințelor dobândite la istorie pentru:

- utilizarea reprezentărilor abstracte: teorii despre evenimente, procese și fenomene istorice;
- interpretarea hărții istorice și geografice;
- utilizarea surselor de informare: atlase, manuale, cărți, imagini etc., în scopul cunoașterii adevărului istoric.
- efectuarea de modele grafice, materiale logice, rezumate, referate, lotițe.

Utilizarea, în vederea cunoașterii istorice, a materialelor didactice.

0₃₅ — Să utilizeze: dicționarul, documentul pentru a cunoaște noțiuni și

apte istorice.

PE — *Utilizând dicționarul personalităților politice din perioada interbelică, enumerați trei personalități de marcă ale PNL.*

Treapta 13 — cuprinde analiza elementelor prin care se diferențiază un eveniment istoric de altul, o cultură de altă cultură, un stil arhitectonic de alt stil arhitectonic, prin observare, comparare, prin analiza trăsăturilor.

0₃₆ — Să identifice pe baza imaginilor prezentate elementele caracteristi-

ce stilului doric.

PE — *Identificați pe baza imaginilor prezentate elementele caracteristice >tilului doric.*

0₃₇ — Să stabilească deosebiriile dintre două noțiuni istorice.

PE — *Stabiliți deosebiriile dintre evenimente, culturi, elemente specifice •ulturii materiale și spirituale. (Prin deducții, analiză, sinteză, comparare, elevii stabilesc relațiile dintre elementele*

enumerate mai sus.)

O₃₈ — Să stabilească relațiile dintre cultura antică și cultura Renașterii. PE — *Stabiliți relațiile dintre cele două culturi.*

Treapta 14 -- presupune, prin sinteză, analiză, observare, interpretare, comparare a unei opere personale (răspunsuri orale sau scrise):

- realizarea unei observații asupra unui element de cultură materială și spirituală;
- povestirea unei bătlui;
- elaborarea unui proiect sau a unei comunicări pe teme istorice;
- elaborarea unor modele istorice.

O₃₉ — Să descrie... să elaboreze un eseu.

PE — *Descrieți castelul Bran. Elaborați un eseu despre Vlad Țepeș.*

Treapta 15 - • presupune elaborarea unui plan de acțiune pentru cunoașterea unui eveniment istoric prin scheme, proiecții, planificări care să favorizeze procesul de cunoaștere.

Treptele următoare cuprind evaluarea pentru stabilirea performanței și competenței prevăzute de obiectivele operaționale. Evaluarea se poate realiza prin criterii interne și externe. Textele docimologice sunt cele mai indicate, prin obiectivitatea mare în notare, prin dezvoltarea capacităților de autoevaluare a elevilor.

Operaționalizarea este un proces complex, presupune experiență, pregătire metodică și de specialitate, competență, strategii optime de predare-învățare-evaluare. Din multitudinea de obiective operaționale, profesorul de istorie va alege pe cele esențiale care asigură o evaluare precisă, formativă, continuă.

Taxonomia lui Laudsneere definește obiectivul operațional în funcție de cinci precizări:

- cine produce comportamentul dorit;
- ce comportament observabil va dovedi că obiectivul a fost atins;
- care este produsul acestui comportament;
- în ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul;
- în temeiul căror criterii se ajunge la concluzia că produsul (comportamentul obținut) este satisfăcător.

Subiectul (elevul) trebuie, în procesul de predare-învățare, să interpreteze, să precizeze, să exprime, să facă distincție, să argumenteze, să demonstreze, să formuleze, să definească concepte legate de timp istoric, spațiu istoric, izvoare istorice, să însușească limbajul de specialitate, să înțeleagă cauzalitatea și schimbările în istorie, să însușească deprinderi de muncă intelectuală.

2.6. Funcțiile obiectivelor operaționale

Obiectivele operaționale asigură cunoașterea noțiunilor, evenimentelor istorice, precum și cauzalitatea acestora, și eficientizează acest proces, prin funcții cum sunt:

- funcția de organizare a procesului de predare-învățare; presupune proiectarea și activitatea de predare-învățare — evaluare didactică pe baza obiectivelor operaționale care astfel au un rol orientativ și stimulatив pentru elevi;
- funcția de anticipare a rezultatelor predării-învățării; permite anticiparea rezultatelor la care se așteaptă profesorul în activitatea didactică;
- funcția de evaluare, care stabilește progresul școlar și nivelul de pregătire impus de programele școlare;
- funcția de reglare, care permite diagnosticarea dificultăților pe care le manifestă elevii în procesul didactic. Această funcție facilitează învățământul diferențiat.

Organizarea procesului de predare-învățare pornește în primul rând de la precizarea obiectivelor operaționale. Prin verbele de acțiune folosite, se asigură esențializarea și accesibilitatea conținuturilor. Precizarea obiectivelor este prima etapă necesară realizării unui proiect pedagogic.

Întrebarea „Ce voi face?”, pe care și-o pune profesorul, se referă la obiectivele operaționale specifice, performante; realizează organizarea procesului de predare-învățare centrat pe un proiect de lecție în care conținuturile de predat și acțiunile de învățare ale elevilor pornesc printr-un demers comun profesor-elev, elev-profesor; reprezintă condiția reușitei activității de predare-învățare.

Obiectivele operaționale permit elaborarea proiectului de lecție, cele mai importante sunt folosite pentru sistematizarea temei, favorizând capacitatea elevilor de a diferenția esențialul de neesențial (capacitate de sinteză).

Este necesar un exemplu:

Istorie— manual pentru clasa a V-a, Editura Teora; tema — *Regatul Egiptean*, conținuturile specifice disciplinei istorie.

Elevii au obligația:

- 0₁ — Să identifice așezarea geografică a Egiptului Antic.
- 0₂ — Să precizeze consecințele așezării geografice, ale formei de relief și ale trecerii Nilului prin acest spațiu.
- 0₃ — Să precizeze ocupațiile locuitorilor.
- 0₄ — Să descrie relația dintre om și spațiul istoric și geografic.
- 0₅ — Să releve rolul comunității în procesul de schimbare a societății.
- 0₆ — Să înțeleagă și să argumenteze evoluția societății egiptene.
- 0₇ — Să explice noțiunile de regat, faraon, să desprindă cauzele

care au
determinat formarea regatului egiptean.

0₈ — Să cunoască împărțirea administrativă a Egiptului.

Elementele esențiale ale operaționalizării sunt expuse obligatoriu pe tablă, într-o schemă care permite elevilor cunoașterea acțiunii învățării, pe parcursul procesului didactic.

/așezarea

run dar al Nilului

agricultura

4

Egiptul antic

locuitorilor < V_{animalelor} / creșterea . ocupațiile
 \ ^ comerțul
 ^ societatea dezvoltată ^ . hărnicie
 datorită \ oamenilor
 ^ spațiului geografic
 *stat egiptean , regat 'imperiu

Aceste idei-ancoră sunt susținute cu conținuturi, concepții, etape în evoluția statului egiptean, care, analizate și sintetizate de profesor, elevi, sau împreună de profesor și elevi, contribuie la dezvoltarea schemei lecției pe tablă. Modul de elaborare a schemei pe tablă va fi expus într-un capitol viitor.

Obiectivele prezentate prin această schemă esențializează conținuturile, permit însușirea de către elevi a unor cunoștințe minimale referitoare la tema respectivă din clasă, graduarea acestora de la elemente simple la conținuturi complexe.

Funcția de anticipare a rezultatelor activității didactice (predare-învățare) este în strânsă legătură cu funcția de evaluare. Evaluarea este rezultatul aplicării obiectivelor operaționale în procesul de predare-învățare. Anticiparea presupune un sistem de cunoștințe, deprinderi însușite de elevi în procesul de predare-învățare. Profesorul, prin stabilirea obiectivelor, realizează o învățare pas cu pas, cu posibilități de sesizare a progreselor elevilor în ceea ce privește cunoștințele istorice dobândite în etapele parcurse, de observare a implicării elevilor în formarea anumitor deprinderi: de muncă independentă, de informare prin studierea documentelor istorice, individual sau pe grupe, în ceea ce privește interpretarea hărților istorice etc.

— NOTE —

1. Andre de Peretii, *op. cit.*, p. 48.
2. *Ibidem*, p. 49
3. Magazin istoric, nr.1, ianuarie, 1976, p. 37.
4. *Apudh.D. Xenopol*, *op. cit.*, p. 86.
5. A.D. Xenopol, *op. cit.*, p. 125
6. *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, 1988, p. 139.
7. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 28.
8. Ioan Jinga, Ion Negreț, *Învățarea eficientă*, Editura Editis, București, 1994, p. 82.
9. Romiță B. Iucu, Marin Manolescu, *Pedagogie*, Ed. Fundației Culturale D. Bolin-tineanu; Ioan Jinga, Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, Ed. All Educațional, f.a.
10. Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, Clusium, 2000, pp. 14-15.
11. Vezi în acest sens Gh. Tănasă, *op. cit.*, pp. 28-29; Gh. Ioniță, *op. cit.*, 1997, pp. 30-35.
Curs de pedagogie, Universitatea din București, 1988.
Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, p. 83.
Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 29.
Sorin Cristea, *Pedagogie II*, Editura Hardiscom, Pitești, 1997, pp. 54-56.
Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 14.
George Văideanu, *UNESCO-50. Educație*, E.D.P., 1996, pp. 78-79; vezi în acest sens și Sorin Cristea, *Pedagogie I*, Editura Hardiscom, Pitești, 1996, p. 142.
18. Sorin Cristea, *op. cit.*, voi. II, p. 62.
19. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 29.
20. Sorin Cristea, *op. cit.*, voi. II, p. 63.
21. Vezi *Perfecționarea lecției în școala modernă* (coordonator Ion Cerghit), p. 74.
22. *Curs de pedagogie*, p. 151.
23. *Perfecționarea lecției în școala modernă*, p. 74.
24. Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, p. 83.
25. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 19.
26. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 58.
27. *Perfecționarea lecției în școala modernă*, p. 77.
28. *Ibidem*, p. 75.
29. *Ibidem*, pp. 76-79.
30. Sorin Cristea, *op. cit.*, voi. II, p. 68.
31. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 20.
32. I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *Didactica. Manual pentru școlii nor male*, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, pp. 40-43.
33. Sorin Cristea, *op. cit.*, voi. II, p. 68.
34. Ioan Jinga, I. Negreț, *op. cit.*, p. 79.
35. „Studii și articole de istorie” LXIII (serie nouă), București, 1997, pp. 7-35.
36. Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.* p. 94.

III. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ISTORIC

1. CONSIDERAȚII GENERALE

2. FACTORII CARE DETERMINĂ STRUCTURAREA, STABILIREA, ÎNȚELEGEREA ȘI IERARHIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ISTORIC ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

3. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ISTORIC — TRANSPUNEREA LUI ÎN PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, PROGRAME ȘI MANUALE ȘCOLARE

1. CONSIDERAȚII GENERALE

Conținutul învățământului istoric în școală a constituit subiectul unor controverse din partea pedagogilor și istoricilor. Problema rescrierii manualelor de istorie și a istoriei, în genere, revine frecvent datorită faptului că în știința istorică sunt mai multe concepții privind abordarea acesteia, în esență, conținuturile și modelele sunt de domeniul filosofiei istoriei. Totuși, considerăm necesar să menționăm principalele tendințe contemporane în abordarea istoriei¹:

- teoria sintezei;
- structuralismul;
- noua istorie economică*;
- prezenteismul.

O scurtă prezentare a acestor concepte permite profesorului care predă istoria să-și formuleze o viziune de ansamblu asupra istoriei și studiului acesteia în contemporaneitate.

Teoria sintezei în istorie și îndeosebi în manualele de istorie este sesizabilă în opera lui Voltaire², continuând să se manifeste și în prezent, în definirea teoriei sintezei în istorie, un rol hotărâtor l-a avut școala franceză prin H. Berr, care a întemeiat, în 1900, Centrul Internațional de Sinteză de la Paris și revista de sinteză istorică „Revue de synthese historique”. Revista, pe lângă propagarea sintezei în istorie, a inițiat și o serie de modele privind predarea istoriei, îndeosebi în învățământul superior³. Sinteza în istorie reprezintă, în concepția adepților săi, abordarea faptelor trecutului în toate elementele specifice vieții umane: viața economică, socială, politică, religioasă etc. Potrivit acestei concepții, elaborarea istoriei pornea de la îmbinarea armonioasă a analizei și sintezei unui eveniment istoric. „Sinteza este himerică fără analiză, analiza, sterilă fără sinteză, ele se cheamă și trebuie să se regleze una pe alta pentru că numai prin aceasta pot răspunde dorinței de a atinge, de a explica și a înțelege.” Această concepție de prezentare a istoriei a fost îmbrățișată de *Școala Analelor*⁴, de „Noua revistă istorică”⁵ în Italia, de unii istorici americani din mișcarea *New Historf*, dar și de istoricii din alte țări, cu anumite particularități și imprecizii.

În activitatea de predare-învățare se pune accentul pe procedeele de cercetare istorică la un nivel elementar, pe descoperirea individuală, în esență pe exerciții-detectiv și jocuri didactice.

După 1960, istoria a început să fie abordată structuralist. Structuralismul urmărește depășirea modalității de a înțelege istoria drept o simplă succesiune exterioară unor evenimente nelegate lăuntric. El pune accentul pe fundamentarea conceptelor⁷.

Curentul *Noua istorie economică* a apărut în S.U.A. și viza⁸:

- surprinderea interdependenței dintre diverse elemente ale realității economice;
- observarea și cuantificarea liniilor de evoluție ale unui element;
- stabilirea relațiilor de interdependență care pot influența elementele respective sau alte elemente.

Istoricii⁹ adepți ai curentului mai sus-amintit defineau istoria și diferitele probleme ale acesteia prin loturi cantitative, operaționale, refuzând analiza calitativă, raporturile din societate și dintre oameni¹⁰.

Învățământul istoric în școală impune selectarea unor conținuturi istorice adecvate obiectivelor pedagogice și educaționale¹¹. Conținutul manualelor de istorie trebuie dezideologizat în lumina adevărului istoric. Problema centrală a confruntărilor actuale în istorie — adevărul istoric — a constituit subiectul multor istorici și filosofi ai istoriei. Realitatea istorică în infinitatea dezvoltării ei este deosebită. Adevărul istoric este un proces al acumulărilor științei istorice, rezultatul concluziilor studierii unui document istoric, cercetării unei necropole etc. În cele mai multe situații este reprezentat de noțiuni și evenimente istorice cu implicații în cunoașterea evoluției societății umane. Acestea sunt convenții între istorici sau cercetători ai istoriei.

În sprijinul acestei teorii amintim câteva situații în care adevărul istoric poate fi pus la îndoială. Cercetătorul sau elevul citește un document. Documentul prezintă un eveniment, o concluzie din punctul de vedere al celui care l-a comandat sau scris. Faptele prezentate sunt un adevăr istoric? În acest context, adevărul istoric este relativ. Adevărul istoric obiectiv implică o cunoaștere cumulativă în timp, el nu trebuie confundat cu o judecată unică, înfățișând faze și aspecte diferite din societate, trebuie privit ca un proces de cunoaștere istorică. Adevărul istoric obiectiv depinde de câteva elemente esențiale:

- autenticitatea științifică a documentelor istorice studiate;
- contextul în care au fost elaborate;
- aspecte ale evoluției societății din vremea elaborării

documentului sau

timpului istoric la care se referă.

Pentru a atinge valențele educative necesare obiectivelor predării istoriei, manualele de istorie trebuie:

- să aibă un conținut științific;
- să cuprindă noțiuni și evenimente istorice unanim acceptate;

- să fie elaborate într-un stil concis;
- să fie structurate pe probleme majore.

În ceea ce privește conținutul învățământului, în pedagogia contemporană sunt trei orientări manifestate și în domeniul istoriei:

- curentul material;
- curentul formal;
- curentul pragmatic.

Curentul material a apărut la începutul secolului XX și pune accentul pe:

- acumularea de informații;
- memorare;
- cuprinderea în manualele școlare a unui volum mare de informații.

Practica școlară a demonstrat că acest curent în domeniul istoriei nu realizează decât într-o mică măsură obiectivele educației sau învățământului datorită:

- suprasolicitării elevilor;
- neglijării elevilor cu o gândire înceată;
- neglijării capacității formative a elevilor;
- uitării volumului mare de informații cerute, neesențiale, fără valențe educative deosebite.

Curentul formal a apărut ca o reacție la curentul material, combătând excesul de cunoștințe în conținutul manualelor școlare și, în cazul nostru, al manualelor de istorie. Acesta pune accentul pe formarea capacităților intelectuale, pe dezvoltarea gândirii.

Curentul pragmatic pornește de la faptul că majoritatea indivizilor au capacități intelectuale medii sau submedii. O abordare a istoriei din acest punct de vedere presupune introducerea în manualele școlare doar a unor cunoștințe necesare formării culturii generale. Acest curent nu ține seama de relația dintre conținut și procesul de formare a personalității; cultura generală este mediocră sau, în cel mai bun caz, medie.

2. FACTORII CARE DETERMINĂ STRUCTURAREA, STABILIREA, ÎNȚELEGEREA ȘI IERARHIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ISTORIC ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

Structurarea, stabilirea, ierarhizarea și înțelegerea conținutului învățământului istoric în școală depind de mai mulți factori pe care îi vom prezenta în continuare.

- 21.Scopul general al educației
- 22.Explozia informațională
- 23.Evoluția științei istorice (schimbări și metode)
- 24.Relația dintre istorie ca știință și istorie ca obiect de învățământ
- 25.Raportul dintre cultura generală și cultura de specialitate

- 26. Nivelul de abordare a conținuturilor
- 27. Conținutul manualelor de istorie și strategiile procesului didactic

2.1. Scopul general al educației

Dezvoltarea personalității umane, conduita civică depind de interdependența axiologică a funcțiilor educative. Conținuturile și temele cuprinse în manualele de istorie trebuie să aibă în vedere cele trei funcții specifice educației din cele trei domenii de referință ale vieții sociale amintite mai înainte:

- funcția politică;
- funcția economică;
- funcția culturală.

Elaborarea, selectarea și folosirea acelor concepte pedagogice necesare realizării obiectivului educațional constituie o condiție esențială pentru elaborarea manualelor de istorie. Conținuturile învățământului istoric trebuie să îndeplinească unele condiții cum sunt:

- accesibilitatea;
- formularea unor concepții și noțiuni care să stimuleze dezvoltarea me

moriei și nu tendințele de saturare cu informații inutile care, în timp, se uită și

nu contribuie la dezvoltarea integrală a personalității.

Conținutul învățământului este structurat în:

- planuri de învățământ;
- programe școlare de istorie pe ani de studiu și cicluri de învățământ;
- manuale școlare alternative.

Toate acestea permit realizarea obiectivelor educației, obiectivelor operaționale specifice disciplinei istorie, fără de care elevul nu poate dobândi cunoștințe, deprinderi, trăsături psihice ale formării culturii generale, integrării individului în societate, atitudini pozitive în societate, față de evenimentele istorice.

2.2. Explozia informațională

Această expresie a apărut ca urmare a creșterii permanente a conținutului informațional al științei istorice și al științelor în general. Cercetările în domeniu, interdisciplinaritatea, explozia informațională determină conținuturi vaste, interpretări noi, abordarea istoriei după principii și teorii diferite (teoria sintezei, structuralismul, noua istorie economică, principii marxiste etc.). În selectarea informațiilor pentru elaborarea conținuturilor învățământului istoric, este necesară urmărirea unor principii:

- respectarea adevărului istoric;
- neideologizarea sau politizarea conținuturilor;
- structurarea conținuturilor pe epoci istorice (perioade istorice).

Conținutul istoric trebuie selectat pe baza informațiilor de la nivelele superioare ale istoriei. Selectarea informației este opera unei echipe interdisciplinare care trebuie să cunoască conținuturile esențiale din domeniul istoriei, pe baza cărora nominalizează legitățile și principiile generale ale științei istorice necesare formării culturii generale. După selectarea conceptelor și faptelor necesare descoperirii adevărului istoric, sunt elaborate noțiuni, reguli, care asigură formarea unei concepții istorice moderne. Selectarea informației necesare se realizează prin programe școlare, pe ani de studiu și îndeosebi prin manuale. Conținuturile programelor nu pot fi realizate decât de o echipă interdisciplinară cu o viziune modernă asupra științei, fără influențe politice sau ideologice. Aceasta trebuie să nominalizeze, în programele de istorie, pe ani de studiu, teme, noțiuni, date, evenimente care să permită formarea unei concepții științifice pragmatice și educative în rândul elevilor.

2.3. Evoluția științei istorice (schimbări și metode)

Conținuturile învățământului istoric trebuie să țină seama de modalitățile de interpretare și cercetare specifice teoriei științei:

- multidisciplinaritatea;
- pluridisciplinaritatea;
- interdisciplinaritatea;
- transdisciplinaritatea.

Abordarea *multidisciplinară* a conținuturilor istoriei în școală presupune susținerea unor elemente ale altor discipline pentru explicarea unor noțiuni istorice, evenimente, acțiuni etc. Exemplele sunt multiple: evoluția omului este studiată de istorie, biologie, religie, geografie.

Pluridisciplinaritatea implică preluarea unor informații din alte științe și integrarea lor în conținuturile istorice. Conținuturi și noțiuni din geografie, biologie, fizică sunt preluate de istorie și folosite cu succes pentru realizarea obiectivelor operaționale.

Interdisciplinaritatea. Istoria, ca disciplină școlară, devine eficientă în demersul educațional în măsura în care se integrează în sistemul disciplinelor școlare prevăzute prin planul de învățământ. Interdisciplinaritatea în conținutul și predarea istoriei în școală este determinată de:

- factorii economico-sociali;
- dezvoltarea celorlalte științe;
- noile acumulări în pedagogie.

Interdisciplinaritatea permite cunoașterea conexiunilor și interacțiunilor existente în natură, societate și gândire, permițând o abordare sistematică a conținuturilor istorice care duc la reflectarea unei realități istorice obiective și asigurând transferul de informații între diferite discipline de învățământ.

Interdisciplinaritatea în conținuturi constă în faptul că, la obiecte de studiu diferite prevăzute de planul de învățământ, întâlnim aceleași noțiuni, concepte,

teorii. Amintim economia, cultura civică, geografia, biologia. La clasele V-XII prin corelare interdisciplinară, profesorul de istorie poate integra în procesul de predare-învățare noțiuni și concepte explicate cu ajutorul elevilor, noțiuni și concepte cunoscute de aceștia de la alte discipline de învățământ. Exemplu: proprietăți, formule, cadru geografic, antropogeneză. Relația interdisciplinară cu geografia, economia, filosofia, biologia este evidentă. Tratatul interdisciplinar în procesul de predare-învățare a unei lecții de istorie constituie subiectul unui alt capitol.

Transdisciplinaritatea presupune întrepătrunderea mai multor discipline pentru a facilita cercetarea istorică, în vederea cunoașterii adevărului istoric, a cauzelor unor evenimente etc. Abordarea transdisciplinară este foarte importantă astăzi. Genetica, microbiologia, medicina și fizica nucleară contribuie la elaborarea unor noi metodologii de investigare a relicvelor arheologice, pentru cunoașterea unor evoluții ale unor personalități, a unor evenimente dramatice din viața unor comunități umane din antichitate până în prezent.

Ex. 1: datarea cu C14 a unor materiale arheologice etc., pentru încadrarea într-un timp istoric a acestora.

Ex.2: examinarea mumiilor cu ajutorul razelor x sau a tomografului pentru a cunoaște evoluții ale corpurilor mumificate, ale „stării de sănătate” a acestora.

Ex.3: prelucrarea de elemente de ADN pentru a concluziona referitor la starea de sănătate a unui personaj istoric, pentru a stabili apartenența la un grup etnic etc.

2.4. Relația dintre istorie ca știință și istorie ca obiect de învățământ

Știința constituie ansamblul informațiilor acumulate de omenire de-a lungul istoriei, exprimate prin legi, concepte, realizări materiale și spirituale, noțiuni. La acestea se adaugă ipoteze în curs de cercetare, din domeniul istoriei.

În sistemul deschis și vast de informații din care este constituită știința sunt integrate, de asemenea, și ipotezele în curs de cercetare, din alte domenii sau din pedagogie.

Termenul *istorie* presupune trei sensuri¹²:

- istoria ca totalitate a faptelor întâmplare;
- istoria scrisă, rezultată în urma cercetării (istoriografia);
- istoria activităților de cercetare.

Istoria ca știință este reconstrucția selectivă a ceea ce a avut loc în trecut, prin prelucrarea datelor, a faptelor desprinse în urma cunoașterii unei realități istorice, în urma cercetării documentelor istorice. Asamblarea faptelor realizate de știința istorică se concretizează prin:

- esențializarea imaginii trecutului;
- condensarea imaginii prin stocarea informațiilor;
- folosirea adevărurilor incontestabile.

Știința istorică cercetează geneza fenomenelor, desfășurarea lor, consecințele acestora, fenomenele ulterioare pe care le-a generat. Nu se poate vorbi de o altă știință fără a se recurge la istorie sau la istoria ca știință.

Obiectivele studierii istoriei au în vedere trei direcții:

- analiza;
- diagnoza;
- prognoza.

Aceste obiective sunt desprinse din întrebările puse referitor la acțiunile umane sub diferitele forme de manifestare, de la activitatea economică la cea politică, de la activitatea culturală la cea religioasă, încrederea în rolul activ al istoriei este întâlnită în opera multor învățați, de la Machiavelli la Nicolae Iorga. Mihail Kogălniceanu considera istoria „cartea de căpetenie a naționalității noastre, într' însă vom învăța ce am făcut și ce avem să mai facem, printr' însă vom prevedea viitorul, printr' însă vom fi români căci istoria este necesară «căci prin ea» se poate ști dacă un popor propășește sau dacă se împovărează, întrebați, dar, istoria și veți ști ce suntem, de unde venim și unde mergem”¹³. Istoria, în genere, poartă amprenta epocii în care a fost scrisă, întrebările la adresa trecutului exprimă prezentul, deoarece exprimă ceea ce gândesc oamenii aceluia prezent despre trecut. Din această cauză sunt divergențe de interpretare pe marginea evenimentelor istorice, a evoluției unor societăți și epoci istorice, în aceeași optică, este considerată de Arnold Toynbee: „disciplina de studii și cercetare” pentru înțelegerea unui eveniment politic, social, cultural contemporan¹⁴.

Știința istorică asigură informarea despre evoluția societății omenești, implicațiile războaielor, revoluțiilor asupra evoluției popoarelor și națiunilor, permite cunoașterea diferitelor concepții economice, ideologice, politice, religioase. De asemenea, formulează concluzii pe bază de comparații și diagnoză privind practica politică, economică, socială. (Care concepții economice sunt viabile pentru evoluția unui popor? Care sunt implicațiile unor ideologii în evoluția popoarelor, consecințele unor acțiuni, fapte istorice? Dar semnificația unor concepții, noțiuni, lupta antiotomană, război rece, totalitarism etc.?)

Nu se poate pune un semn de egalitate între istorie ca știință și istoria ca obiect de învățământ. Istoria ca obiect de învățământ se elaborează în funcție de logica didactică, de conținutul programelor școlare bazate pe logica și conținutul istoriei ca știință, în acest sens realizează și prezintă:

- o structurare a conținuturilor în funcție de obiectivele specifice fiecărui

an de studiu sau ciclu de învățământ;

— un ansamblu de date și fapte, sarcini, acțiuni prin care elevii pot opera

pentru esențializarea informației, pentru elaborarea unor concluzii asupra unor

evenimente istorice;

- integrarea evenimentelor în contextul în care au avut loc;

- selectarea informațiilor în funcție de scopul și obiectivele fundamentale ale educației și studierii istoriei în școală;
- informațiile, noțiunile și conceptele, modalitățile de operare în procesul de predare-învățare adoptate cunoștințelor asimilate de elevi anterior și capacitatea cităților lor intelectuale și psihice;
- folosirea izvoarelor istorice ca bază a cunoașterii trecutului;
- prelucrarea conținutului istoric al manualelor după metodologia didactică care să asigure asimilarea cunoștințelor din clasă, pe baza unor metode active ale pedagogiei moderne și a unor mijloace de învățământ adecvate;
- eșalonarea conținuturilor în concordanță cu cerințele psihopedagogiei cognitive;
- redactarea conținuturilor într-un limbaj științific, adecvat anului de studiu;
- informațiile care să permită extragerea învățămintelor, concluziilor necesare trăirii interioare, cultivării ideilor de patrie și patriotism;
- integrarea istoriei românilor în istoria universală;
- conținuturile care să contribuie la formarea sistemului de noțiuni

Drepturile de programă.

Istoria românilor și istoria universală sunt mijloace de informare și formare¹⁵ a elevilor, îndeplinind două tipuri de funcții¹⁶:

- funcții de cunoaștere;
- funcții practice.

Funcțiile de cunoaștere se realizează:

- prin analiza evenimentelor istorice, a cauzalității evoluției lor și tendințelor viitoare;
- prin înțelegerea propagată în urma concluziilor desprinse, esențială în formarea culturii generale și pentru integrarea individului în societate.

Funcțiile practice permit:

- formarea conștiinței de sine a unei comunități;
- identificarea individului cu comunitatea;
- cultivarea simțului răspunderii față de viitor.

Istoria poate îndeplini și o funcție ideologică. Ideologizarea elevilor prin istorie este periculoasă și potrivnică progresului. Să amintim în acest sens istoria scrisă din timpul totalitarismului comunist.

Toate acestea nu se pot realiza decât prin prezentarea faptelor pe baza adevărului istoric, a cercetării în domeniu, a selectării conținutului istoric din informațiile pe deplin clarificate de știința istorică¹⁷.

2.5. Raportul dintre cultura generală și cultura de specialitate

Între cultura generală și cultura dobândită prin predarea istoriei există o strânsă interdependență, care este rezultatul acumulărilor

în diferite domenii, fiind realizabilă prin obiectele de învățământ, dintre care istoria ocupă un loc important, prin însușirea de cunoștințe teoretice și practice necesare formării

personalității individului și integrării acestuia în societate. Aportul culturii istorice, realizate prin predarea istoriei în școală, la formarea culturii generale este evidențiat prin ansamblul de cunoștințe teoretice și practice care permit formarea unei personalități umane cu capacități valoroase sub raport intelectual, moral, civic.

2.6. Nivelul de abordare a conținuturilor

Manualele școlare, în evoluția lor, au cunoscut două moduri de prezentare a noțiunilor și conținuturilor:

- descrierea empirică a datelor și abordarea noțională a faptelor istorice prin care istoria devenea o disciplină a memoriei;
- prezentarea conținuturilor prin date și fapte cu un limbaj adecvat vârstei, cu implicarea documentelor istorice, a hărților și a materialului didactic, în scopul dezvoltării gândirii elevilor și transferului de informație în timpul procesului de predare-învățare. Nivelul inferior de abordare, fără folosirea documentelor istorice, a hărților, face din conținuturi descrieri empirice, implică memorarea pentru asimilarea lor, fără posibilitatea de interpretare.

Manualele alternative de istorie oferă date și fapte, o abordare a evenimentelor istorice pe baza documentelor și hărților istorice, permit dezvoltarea gândirii și transferul de informație pe baza unor activități de învățare care implică selectarea și integrarea informației, sesizarea cauzalității evenimentelor, descoperirea adevărului istoric.

Majoritatea manualelor de istorie descriu faptele istorice, le abordează noțional, pornindu-se de la cauze și evoluții economice, culturale, politice, sociale, religioase, care în general sunt învățate prin memorare. Abordarea conținuturilor și noțiunilor istorice, pe baza principiilor specifice didacticii moderne, transformă istoria într-o disciplină a gândirii prin structurarea noțiunilor, prin interpretarea logică a evenimentelor istorice. Istoria este, în același timp, o disciplină a memoriei, dar și a gândirii. Aceste două caracteristici fac din istorie un element important pentru realizarea culturii generale, pentru formarea unei conduite civice pozitive. Multitudinea de informații, noțiuni și concepte, evenimente și date istorice, a determinat abstractizarea și generalizarea conținuturilor și unele diferențieri ale formei de abordare a informației istorice. Istoria este o știință concretă, prin izvoare istorice, prin documente, dar și abstractă prin teoriile elaborate privind evoluția unei epoci istorice pentru definirea unor noțiuni. Datele și faptele, procesele istorice sunt cunoscute prin observare, cercetare, analiză și sinteză. Aceste metode sunt aplicabile conținuturilor istorice, documentelor, izvoarelor istorice.

Abstractizarea vizează noțiuni, reguli, principii, dar și informații prin diferitele nivele de abordare a acestora: noțional, empiric, logic, filosofic. Abstractizarea favorizează memorarea, gândirea și transferul de informații prin procesul de predare-învățare. Generalizarea și abstractizarea sunt realizate de

t"nta istorică, sarcina selecției pentru obiectul istorie revenind comisiilor care Elaborează programele școlare și autorilor de manuale.

2.7. Conținutul manualelor de istorie și strategiile procesului didactic

Manualele școlare standardizate nu permit un învățământ diferențiat care să determine folosirea unei didactici moderne. Conținutul linear al manualelor nu facilitează *realizarea* unui învățământ diferențiat bazat pe organizarea activităților de învățare pe grupe, pe forme și metode individualizate. Informațiile sunt transmise de profesor, iar activitatea este organizată frontal.

Strategiile moderne implică cunoașterea diferențelor dintre didactica tradițională și didactica modernă, paralelă prezentată de I. Cerghit¹⁸.

Didactica tradițională

- Consideră percepția drept sursa cunoașterii.
- Pune accent pe transmiterea de cunoștințe gata făcute.
- Elevul este privit ca obiect al educației, ca receptor al informației.
- Predomină orientarea intelectuală.
- Cunoașterea este un act de copiere a realității.

Didactica modernă

- Consideră acțiunea externă sau mintală drept sursă a cunoștințelor.
- Percepția este un moment al acțiunii. Pune accent pe latura formativă și educativă a învățării, pe cultivarea creativității. Elevul devine subiect al educației. Cunoașterea prin efort propriu este pe primul plan.
- Pune accentul pe îmbinarea învățării prin cercetare, deoarece cunoașterea este reflectarea activă a realității.

Conținuturile manualelor alternative trebuie să fie unice prin programă, trebuie să cuprindă o structurare și o integrare a mijloacelor de învățământ (documente, hărți, fotografii, grafice) care să permită un proces de predare-învățare pe baza didacticii moderne, o logică a învățării.

Fără stabilirea unor relații cauzale între obiectul de învățământ și strategiile didactice în conținutul manualelor, improvizația își spune cuvântul, obiectivele generale și operaționale prevăzute de programele cadru nu pot fi realizate. Integrarea în conținutul lecțiilor a unor mijloace de învățământ permite folosirea strategiilor moderne, activizante. Restructurarea informației conform logicii învățării active oferă elevilor posibilitatea învățării conținuturilor din clasă. Materialele didactice (hărți, planșe, schițe, fotografii) integrate în conținuturi au o valoare predictivă. Ele permit¹⁹:

- exersarea elevilor în activități cu elemente de creativitate;
- folosirea și organizarea muncii independente;
- angajarea elevilor în rezolvarea momentelor de vârf special create de profesor;

-crearea situațiilor problematice și exersarea gândirii divergente și a celei convergente;

-realizarea unui dialog care să stimuleze elevii și să activeze întreaga clasă;

- exersarea limbajului verbal și utilizarea sa în disciplinarea unor reacții ale elevilor.

Programele cadru, manualele alternative permit elaborarea unor strategii didactice eficiente, în funcție de nivelul de cunoștințe generale al clasei, de interesul elevilor pentru anumite teme, de materialul didactic existent în școală. Profesorul are astfel posibilitatea stabilirii obiectivelor diferențiate și libertate în elaborarea strategiilor eficiente, în funcție de condițiile concrete determinate de elementele menționate mai sus.

Conținutul învățământului istoric în școală presupune: cantitate, calitate, stabilitate, mobilitate, diversificare și specificitate.

Cantitatea reprezintă volumul de informații în domeniul istoriei și al mijloacelor practice pentru însușirea și înțelegerea noțiunilor și evenimentelor din conținuturi. Volumul și numărul de noțiuni trebuie adaptate, pe baza experienței didactice și a cercetării pedagogice, pe cicluri de învățământ și ani de studii.

Calitatea conținutului manualelor școlare este verificată de procesul de predare-învățare, fiind relevată prin profunzimea, nivelul, funcționalitatea, performanța, valabilitatea, eficiența formativă a cunoștințelor în dezvoltarea culturii generale, a capacităților intelectuale ale elevilor.

Stabilitatea implică conținuturi adecvate idealului educațional, modalități de instruire modernă care pot fi utilizate de mai multe generații. Conținuturile neadecvate, abordările subiectiviste, influențele politice duc la dese schimbări ale programelor și manualelor, fapt ce determină instabilitate în sistemul educațional și eforturi financiare deosebite. Este o concluzie bazată pe ultimele evoluții în procesul de elaborare a programelor și manualelor școlare care a avut drept consecință schimbarea acestora în intervale foarte scurte de timp.

Mobilitatea este o caracteristică a conținutului manualelor de istorie, prin care acestea se pot adapta la progresul științei, înlăturând informațiile istorice depășite despre un eveniment istoric. Aceasta presupune o structură nouă a conținuturilor, cunoștințelor și deprinderilor.

Diversificarea conținutului nu trebuie să depășească cerințele programei cadru decât din perspectiva utilității unei metodologii didactice moderne.

Specificitatea conținuturilor presupune un sistem de noțiuni, concepte, informații caracteristice științei istorice și determină calitatea acestora.

3. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ISTORIC – TRANSPUNEREA LUI ÎN PLANUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT, PROGRAME ȘI MANUALE ȘCOLARE

3.1. Surse și criterii de selecție ale conținuturilor pentru ma nualele de istorie

Sursa fundamentală de formare a conținutului învățământului istoric este constituită de experiența istorică, de realizările în domeniul științei istorice, de cultură în general. Cultura artistică și cultura relațiilor socio-umane în diferite etape istorice reprezintă surse distincte pentru conținuturile istorice și vizează educația școlară necesară formării unei personalități integrale.

Conținuturile din domeniul istoriei necesită criterii de selecție și de repartizare pe trepte și tipuri de școlarizare. Criteriile de selecție și sursele conținuturilor variază de la o epocă istorică la alta, determinând schimbări în conținuturile referitoare la istorie, conferindu-i acesteia un caracter specific. Mesajele sale formative sunt coordonate de sistemul dominant de valori, interese și opțiuni din societate. Schimbările în conținut sunt influențate de abordarea interdisciplinară a istoriei. Conținutul învățământului istoric este dependent de dinamica dezvoltării sale globale și de perspectiva organizării pedagogice și didactice prin care se asigură cele mai bune performanțe în învățare.

3.2. Istoria și planul de învățământ

Planul de învățământ este un document de stat elaborat de M.E.C., cu caracter obligatoriu; acesta include obiecte de învățământ, ordinea studierii lor, numărul de ore anual și săptămânal, organizarea anului școlar.

Fiecărui nivel sau ciclu îi corespunde un plan specific de învățământ. Planurile de învățământ ierarhizează conținuturile, stabilesc dispunerea pe cicluri, clase și obiecte de învățământ. Sunt elaborate pe baza unor criterii orientate la nivelul unei paradigme didactice de tip curricular. Acestea presupun asigurarea conținuturilor între treptele și nivelurile școlare, aplicarea principiului educației permanente și interdisciplinarității²⁰.

Planul de învățământ, în cadrul general, cuprinde scopurile pedagogice, obiectivele pedagogice generale specifice nivelului și treptelor de învățământ.

Numărul de ore acordat istoriei, prin planul de învățământ, a fost variabil în funcție de etapă și sub influența unor factori obiectivi și subiectivi. Aceasta explică abordarea diferită a istoriei ca element specific al conținutului global al învățământului.

3.3. Programele școlare de istorie

Programele școlare de istorie sunt documente operaționale pentru profesor, cuprinzând obiectivele și conținuturile propriu-zise ale învățării la această

disciplină. Sunt elaborate de M.E.C., cu conținuturi unitare și obligatorii. Conținuturile sunt eșalonate în capitole, teme și lecții și sunt obligatorii, pentru aceleași tipuri de școli, asigurând caracterul unitar al învățământului. Programele sunt documente operaționale deoarece asigură:

- sintetizarea conținutului obiectului de învățământ istorie;
- eșalonarea pe teme, lecții, capitole, ore de recapitulare (consolidare),
ore la dispoziția profesorului, lucrări scrise, număr de ore acordate obiectului de studiu săptămânal, semestrial, anual.

Programa școlară, numită în etapa actuală *curriculum școlar*, cuprinde:

- principii de elaborare;
- structura programei;
- elementele de noutate;
- conținuturile învățării.

Principiile de elaborare au vizat:

- asigurarea caracterului dinamic și deschis al studiului istoriei;
- constituirea curriculum-ului în jurul unor competențe și atitudini esențiale în formarea personalității elevului.

Programa sau modelul curricular elaborat pe ani de studiu constituie elementul prin care profesorul își realizează proiectarea activităților de predare-învățare. Acest document oferă profesorilor și elevilor repere de învățare, flexibilitatea conținuturilor, structurarea acestora și constituirea unei rețele de obiective generale ale predării-învățării istoriei pe cicluri de învățământ și obiective specifice fiecărui an de studiu, cu scopul orientării demersului didactic pentru reechilibrarea raportului informativ-formativ în studiul istoriei. Programele permit elaborarea unor criterii de evaluare și instrumente metodice necesare procesului de predare-învățare. Obiectivele cadru ale disciplinei istorie se referă la formarea unor capacități și atitudini în procesul didactic, pe parcursul unui ciclu de învățământ. Această categorie de obiective indică schimbările de comportament la care ar trebui să ducă studiul istoriei. Obiectivele cadru vizează capacități și atitudini în domeniul cunoașterii, în domeniul deprinderilor și în sistemul de atitudini și valori²¹, în domeniul cunoașterii istoriei, obiectivelor generale au în vedere:

- utilizarea corectă a terminologiei istorice;
- utilizarea corectă a sistemelor de referință specifice

istoriei: spațiu

istoric, timp istoric, fenomen istoric;

— utilizarea unui număr semnificativ de noțiuni, denumiri, date de informare folosite de știința istorică: război, revoluție, cultură, epocă etc.

La finele fiecărui ciclu de învățământ în domeniul deprinderilor și capacităților de muncă intelectuală, obiectivele generale vizează:

— utilizarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală pentru ca elevul să dobândească abilități și deprinderi de cunoaștere a realității istorice; utilizarea surselor istorice, documente, hărți, izvoare etc., selectarea

informațiilor

_____, Mtaji, epoci istorice, societate și activități umane cu conexiunile lor sociale, economice, politice, culturale, religioase;

- formarea unor abilități experimentale care să permită elevului să identifice

ideile, motivele, interesele indivizilor și comunităților umane în acțiune, să

sesizeze posibilitatea și limitele acestora.

În domeniul sistemului de atitudini și valori, programa de istorie cuprinde:

-formarea interesului constructiv pentru mediul de viață propriu prin

posibilitatea pe care o oferă elevilor de a cunoaște posibilitățile, limitele trecutului și prezentului;

-constituirea unui demers științific pe baza terminologiei istorice, un discurs

argumentat în care să fie prezentate cauzele, evoluțiile și consecințele

unui eveniment istoric, capabil să identifice deosebirile dintre interpretările date

unui eveniment istoric la nivelul unei epoci sau în epoci diferite.

Obiectivele de referință definesc rezultatele așteptate în procesul didactic²². Acestea sunt urmărite pe parcursul unui an școlar. Sunt concretizate în obiective operaționale și descriptori de performanță.

Obiectivele de referință și activitățile de învățare sunt specifice fiecărui an de studiu (fiecărei clase) și au în vedere;

-cunoștințe și capacități vizând procesul înțelegerii referitoare la timpul

istoric, la înțelegerea și reprezentarea spațiului istoric, cunoașterea și utilizarea

izvoarelor istorice, însușirea și utilizarea limbajului istoric, înțelegerea cauzalității

și schimbării în istorie, descrierea și interpretarea unei situații istorice, însușirea

deprinderilor de muncă intelectuală și dezvoltarea capacităților de investigație;

-motivații și atitudini privind spațiul istoric, timpul istoric, evenimente

istorice, epoci istorice, activitatea intelectuală și personală a unui grup sau a

unei colectivități.

3.4. Manualele alternative

Manualul de istorie prezintă conținuturile din programa școlară și este un document operațional pentru elev, un suport de prezentare a cunoștințelor științifice. Este primul și principalul factor și izvor de informare pentru elev.

Calitatea manualului este reliefată de;

- modul de transpunere a ideilor din știința istorică în idei adecvate activității

de predare-învățare, în scopul formării culturii generale;

-instrumentele folosite ca suport didactic al învățării și predării;

-modul de prezentare a cunoștințelor, în care logica și ordonarea internă

constituie principiul progresiei sistemice.

Manualul alternativ trebuie să aibă aceleași conținuturi, să respecte denumirile părților, capitolelor, temelor din programa școlară și volumul de informații prevăzute de aceasta, *în* contextul în care sistemul de învățământ, istoria și îndeosebi istoria națională sunt valori publice, conținuturile din manualele

alternative trebuie să fie unice. Deosebirile constau numai în ofertele didactice și metodele abordate în procesul de predare-învățare.

Manualul școlar de istorie are funcții de informare, de formare a cunoștințelor, de evaluare a acestora în concordanță cu standardele curriculare naționale de performanță.

Conținuturile manualelor trebuie structurate pe baza unei axe logice, cu scopul realizării unei progresii sistemice. Manualul de istorie trebuie să prezinte conținuturile și evenimentele explicit, esențializat, clar, precis, cuprinzător, fără detalii istorice nesemnificative, cu o terminologie recunoscută de știința istorică, să constituie un model de exprimare pentru elevi.

Design-ul manualului școlar determină acceptarea, într-o mare măsură, a conținuturilor și temelor de către elevi. Importantă este prezentarea elementelor secvențiale ale lecțiilor, frecvența noțiunilor și conceptelor în funcție de cauze, desfășurare și consecințe ale evenimentelor istorice.

Noțiunile și conținuturile din manualul de istorie trebuie raportate la particularitățile de vârstă ale elevilor, cu scopul de a spori interesul și motivația pentru cunoașterea conținuturilor prezentate de programă. Motivația și interesul elevilor pentru conținuturile istorice sunt favorizate de trei elemente esențiale, necesare unui manual alternativ: accesibilitatea conținuturilor, eficiența instrucțională și consecvența științifică.

La aceste exigențe se adaugă dozarea corespunzătoare a conținuturilor cu activitățile de învățare preconizate prin partea lucrativ-aplicativă. Manualele alternative prezintă partea lucrativă în mod diferit prin documente istorice, informații în scheme, imagini, grafice și hărți. Acestea trebuie să aibă un aspect atractiv prin titluri și idei principale, definiții scrise cu caractere distincte, ilustrații colorate, toate pentru a atrage atenția elevului și a-i stimula curiozitatea și dorința de a cunoaște evenimentele istorice. Documentele și hărțile integrate textului permit acțiuni cognitive de sesizare a importanței unui eveniment istoric.

Reforma în domeniul manualelor de istorie implică:

- raportarea noilor manuale la situația învățământului istoric dinaintea de 1989;
 - preluarea, în funcție de condițiile concrete și specificul românesc, a unor elemente din manualele moderne de istorie din țările democratice;
- raportarea la reforma socială globală;
 - depolitizarea lor în spiritul adevărului istoric și al conceptelor democratice;
- raportarea la tradiția învățământului românesc interbelic.

Manualele de istorie elaborate înainte de 1989 sunt structurate, dozate informativ, în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor; prin metodă, însă, nu rezolvă obiectivele formative corespunzătoare vârstei elevilor. Unele manuale, cum sunt cele de istorie pentru ciclul gimnazial, prezintă conținuturi și noțiuni accesibile pentru nivelul minim și mediu de instruire, dar cu o abordare

metodică tradițională. Elementele activ-participative din procesul didactic erau suplinite de materialele didactice și bibliografice recomandate în procesul de predă re-învățare.

Manualele alternative cuprind aceste elemente și sunt instrumente ale învățării și predării, un suport de prezentare a cunoașterii științifice, în al doilea rând, depolitizarea lor și abordarea științifică a evenimentelor istorice pe baza adevărului istoric constituie cerințe de care trebuie să țină seama autorii de manuale. Prezentarea echilibrată a temelor, în sensul conținutului, constituie un alt element definitoriu al manualelor școlare. Acordarea unei atenții exagerate unor teme, minimalizarea altora, cu implicații pentru istoria românească, pun multe semne de întrebare asupra principiilor de elaborare a manualelor alternative. Raportarea manualelor de istorie la reforma socială globală presupune receptarea valorilor societății românești actuale: economia de piață, regim politic democratic. Reforma învățământului istoric românesc trebuie să țină cont de achizițiile țărilor democratice occidentale, fără a imita totuși aceste manuale. Imitațiile nu corespund cerințelor și stării de fapt a învățământului românesc și nici tradițiilor școlii istorice naționale.

Manualele de istorie franceze au câteva caracteristici care le individualizează. Conținuturile și noțiunile au la bază concepția franco-centristă prin care este minimalizată istoria altor țări europene sau din fostele colonii. Capitolele cuprind trei tipuri de lecții²³:

- lecția tradițională prin care sunt expuse evenimente și perioade istorice;
- lecția-dosar prin care elevul poate folosi izvoare, hărți, imagini în procesul cunoașterii;
- lecția de formare de priceperi și deprinderi prin care sunt interpretate izvoare istorice, sunt analizate stiluri arhitecturale.

Avantajul acestei abordări a conținuturilor istorice este evident deoarece deplasează activitatea în procesul de predare-învățare pe latura formativă. Interesante sunt titlurile temelor, valența lor educativă. Ex: Revoluția franceză de la 1789 sub titlul „Libertate, egalitate, fraternitate”.

Manualele germane oferă puține teme prelucrate, lecțiile cuprind izvoare, texte, imagini, hărți care trebuie interpretate de elevi. Ele au la bază concepția pan-germanistă cu implicațiile ei pentru educarea elevilor germani²⁴.

Valorificarea tradiției românești în ceea ce privește elaborarea manualelor de istorie presupune cunoașterea autorilor, a conținuturilor din manuale specifice diferitelor perioade istorice. Manualele de istorie ale înaintașilor noștri au câteva trăsături definitorii:

- accentul pe istoria descriptivă;
- folosesc un stil concis, adaptat ciclului școlar pentru care au fost elaborate;
- informațiile sunt certe, unanim acceptate de știința istorică la vremea respectivă;

- sunt structurate pe probleme, fără a accentua istoria socială;
- sunt manuale de autor;
- sunt elaborate potrivit unei concepții patriotice.

— NOTE —

1. Marin Badea, Pamfil Nichițelea, *Filozofia istoriei. Orientări și tendințe contempo*
rane, Editura Politică, București, 1982, passim.
2. *Ibidem*, p. 50.
3. *Ibidem*, pp. 64-65.
4. Școala Analelor a editat revista „Annales” și și-a axat cercetările în
domeniul isto
riei pe fenomene economico-sociale, evidențiind faptele de cultură
materială și
spirituală. „Istoria reală este istoria civilizațiilor”, spunea Rene
Grausset, un expo
nent de marcă al acestei școli.
5. „Noua revistă istorică”. Apare în Italia, cu intermitențe, între 1917 și
1920.
6. *New History* promova o istorie dinamică și sintetică, o istorie culturală.
Cel mai
important exponent a fost H.E. Bornes. Pentru amănunte, vezi M.
Badea,
P. Nichițelea, *op. cit.*, p. 112. De asemenea, vezi *Predarea istoriei (7)*,
Biblioteca
centrală pedagogică, București, 1982, pp. 82-87.
7. M. Badea, P. Nichițelea, *op. cit.*, p. 135.
8. *Ibidem*, p. 213.
9. Dintre istoricii reprezentativi ai acestui curent amintim pe Gawin Wright
(Universitatea Michigan).
10. M. Badea, P. Nichițelea, *op. cit.*, p. 215.
11. Gheorghe Tănasă, *Metodica predării învățării istoriei în școală*, 1996, p.
9.
12. *Ibidem*, p. 19.
13. Alexandru Zub, *Mihail Kogălniceanu - istoric*, Editura Junimea, Iași, 1974,
p. 259.
14. „Magazin istoric”, nr. 1, ianuarie 1976, p. 37.
15. Gheorghe Tănasă, *op. cit.*, p. 22.
16. Cătălin Zamfir, *Filozofia istoriei*, Editura Științifică și Enciclopedică,
București,
1981, passim.
17. Gheorghe Tănasă, *op. cit.*, p. 22.
18. I. Cerghit, I. T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, *op. cit.*, pp. 40-43.
19. I. Radu, M. Ionescu, *Experiența didactică și creativitatea*, p. 107.
20. Sorin Cristea, *Metodologia reformei educației*, Ed. Hardiscom, Pitești, 1996,
p. 126.
21. Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, pp. 9-10.
22. Vezi, în acest sens, „Studii și articole de istorie”, LXIII (serie nouă),
București,
1997, *Curriculum școlar*, istorie, clasele a V-a și a VI-a, pp. 6-26.
23. *Apud* Gheorghe Tănasă, *op. cit.*, passim.
24. Este situația manualelor franceze și engleze.

IV. APLICAREA PRINCIPIILOR DIDACTICE ȘI A PRINCIPIILOR ISTORICE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

1. PRINCIPIILE DIDACTICE - IMPORTANȚA LOR ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

2. ACTIVITATEA DIDACTICĂ ȘI PRINCIPIILE ISTORIEI

1. PRINCIPIILE DIDACTICE — IMPORTANȚA LOR ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

Principiile generale ale educației sunt structurate de cercetători în două categorii¹:

- principiile didactice;
- principiile activității educative.

Principiile didactice sunt criterii și teze de bază, fundamentale, unitare și generale, cerințe cu caracter logic care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților procesului de predare-învățare².

Obiectul istorie nu poate realiza obiectivele educaționale, fără cunoașterea principiilor didactice. Principiile didactice exprimă cerințe generale legate de procesul de învățământ, derivate dintr-un sistem de activități necesare realizării obiectivelor educative. Acestea au în vedere formarea și dezvoltarea psihică a personalității în procesul comunicării și intercomunicării. Din aceste considerente, principiile didacticii au caracter „general, normativ, dinamic, sistemic și deschis”³.

Caracterul general rezultă din fundamentele și legăturile pe care le exprimă și din faptul că vizează procesul de învățământ în componentele sale importante.

Caracterul normativ presupune o funcție orientativă și reglatoare prin relațiile stabilite între cunoaștere și acțiune, elemente esențiale în stabilirea obiectivelor și a conținuturilor procesului de predare-învățare.

Caracterul dinamic constă în faptul că acestea au o evoluție istorică determinată de cunoștințele acumulate în domeniul pedagogiei, în diferite perioade de timp. Principiile didactice sunt flexibile, nu rigide. Evoluția societății, cerințele acestei evoluții au determinat și determină noi formulări și interpretări ale principiilor didactice⁴.

Caracterul sistemic rezultă din faptul că principiile didactice sunt un sistem de norme, necesar realizării activității de predare-învățare.

Caracterul deschis. Principiile didactice, prin caracteristicile enunțate, prin faptul că permit noi formulări și interpretări, asigură manifestarea creativității în activitatea de proiectare a procesului instructiv-educativ⁵.

1.1. Principiul psiho -genetic. Stimularea și accelerarea stadială a inteligenței

Inteligența, elementul cel mai important din evoluția omului, se formează și se dezvoltă în etape, sub influența mediului social-cultural, în cadrul unui proces de asimilare dependent de procesul instructiv-educativ. Este un rezultat al învățării, fiind o premiză esențială a mediului social, în procesul de predare-învățare a istoriei în școală, profesorul trebuie să stăpânească trăsăturile esențiale ale structurii și funcționalității inteligente pentru stadiile psiho-genetice. Cunoștințele de psiho-pedagogie permit abordarea unor strategii adecvate pentru stimularea trecerii dintr-un stadiu psiho-genetic în altul. Literatura de specialitate prezintă trei stadii psiho-genetice⁶:

- stadiul operațiilor concrete 6 - 11/12 ani;
- stadiul operațiilor formale 12-14 ani;
- stadiul operațiilor logico-matematice.

Specific operațiilor concrete este învățarea prin acțiuni concrete, prin operații mentale sprijinite de reprezentări, acțiuni obiectivale și procedee imagistice.

Stadiul operațiilor formale răspunde eficient cunoașterii prin problematizare, prin conversație euristică, analiză și sinteză, abstractizare și generalizare. Aceste două stadii, care, în esență, sunt particularități psiho-fizice ale copilului, au determinat apariția în pedagogie a principiului particularităților de vârstă și individuale ale elevilor. Cunoașterea particularităților de vârstă presupune „utilizarea cât mai completă a capacităților de învățare ale elevilor pe fondul posibilităților pe care le referă categoria respectivă de vârstă”⁷. Procesul de predare-învățare a istoriei trebuie să activeze aceste particularități prin metode didactice și conduită specifică, pentru ca fiecare elev să se dezvolte în ritmul propriu. Elevul (copilul) este o individualitate cu o structură, trăsături psiho-fizice și însușiri personale unice⁸. O învățare forțată este dăunătoare, cu efecte imprevizibile, din această cauză respectarea acestor stadii impune principiul unității dintre senzorial și rațional. Din aceste considerente, formele de învățare trebuie să fie în concordanță cu structurile intelectuale specifice fiecărui stadiu psiho-genetic. Respectarea principiului particularităților de vârstă și individuale ale elevilor presupune tratarea diferențiată a acestora. Individualizarea învățământului e un mijloc de învățare eficientă, organizată, dirijată prin:

- strategii diferențiate pe grupe de nivel și individualizate;
- selectarea și gradarea informației;
- accesibilizarea conținuturilor;
- acordarea atenției curente schemelor logice.

Într-un fel sunt explicațiile, noțiunile și conținutul lecțiilor de istorie de clasa a IV-a, într-un alt fel la clasele V-VIII și cu totul diferit la clasele de liceu. Cunoștințele istorice trebuie să fie accesibile, formulate astfel încât să se țină

seama de principiul psihogenetic al stimulării în funcție de stadii. Grăbirea dezvoltării intelectuale, prin sarcini și conținuturi care nu țin seama de curba de efort, este dăunătoare. O învățare prematură, forțată are efecte imprevizibile, din această cauză „dopajul” elevilor cu tot mai multe informații nu are nimic comun cu procesul formativ pe care istoria trebuie să-l realizeze în sistemul de învățământ. Un rol important trebuie acordat de profesor diagnosticării stării inițiale a instruirii, pentru realizarea unei instruirii eficiente⁹. Cunoașterea capacităților de învățare, dar și motivarea învățării se pot face prin teste predictive prin care se obțin informații privind nivelul de performanță și lacunele în pregătirea fiecărui elev în parte. Volumul de cunoștințe trebuie să țină seama de starea inițială a instruirii și motivația învățării.

Din aceste considerente, programele școlare (curriculum-ul școlar), ca și manualele sunt elaborate în funcție de aceste stadii psiho-genetice. Utilizarea fără discernământ în manuale a unor noțiuni și conținuturi, care nu țin seama de particularitățile de vârstă și de timpul acordat de programe și plan de învățământ pentru conținuturile și noțiunile respective, îndepărtează pe elev de obiectul istorie, învățarea devine sterilă, dăunătoare igienei mintale, și poate duce la efecte imprevizibile¹⁰.

Conținuturile științifice, de care abundă lecțiile de istorie, sunt accesibile când cunoștințele acumulate prin învățare sunt proporționale cu efortul depus. Stadiile intelectuale impun profesorului de istorie să dispună de programe de îmbogățire a conținuturilor pentru elevi dotați și de alternative mai accesibile, cu segmentarea materiei în pași mai mici și sprijinirea pe elemente concrete spre a relua explicația în caz de eșec, pentru o parte din elevi sau pentru întreaga clasă. Respectarea particularităților de vârstă este o cerință a predării la nivelele intelectuale atinse de elevi, dar procesul de instruire trebuie proiectat în funcție de zona proximei dezvoltări a elevului prin cerințe noi, treptat mai complexe, și oferte de mijloace active de învățare.

1.2. Principiul învățării prin acțiune

Istoria, prin conținut și noțiuni structurate și concepute pe epoci istorice, are rol formativ deosebit. Conținuturile, noțiunile istorice, în esență evenimentele istorice determină solicitarea intensă a gândirii, „participarea conștientă și activă a elevilor la procesul de cunoaștere”. Studiarea evenimentelor istorice sub toate aspectele permite exersarea intelectului și dezvoltarea motivației învățării.

Acțiunea solicită participarea conștientă și activă a elevilor la procesul cunoașterii prin activitate, în procesul de predare-învățare, activitate care permite explorarea directă sau mijlocită a adevărului istoric sau a unei realități social-economice-culturale.

„învățarea”, remarca Andre de Peretti în *Educația în schimbare*, „se sprijină pe dezvoltarea relațiilor între elevi, sau între ei și profesor, sau pe relația

cu lumea exterioară ce a permis apariția istorică a diferitelor metodologii didactice"¹¹. Principiul învățării prin acțiune trebuie să aibă în vedere mijloace și moduri de lucru centrate pe elev prin activități didactice de explorare directă a realității istorice din documente istorice, cărți istorice, inventare arheologice etc. Diversitatea mijloacelor și a modurilor de lucru este reflectată de figura următoare:

MIJLOACE

Conținuturi exterioare
de învățat



Resoartă



Conținuturi personalizate
pentru cel care învață

lecții pe de rost șparcoeur)	Vizite ghidate, conferințe	întrebări Didactica	Activități	Sectiuni Schimburi	Studii de	Anchete	Experimente
Producții expozeun atelier dictări	Cercetări (cu luare dovezi de notițe)	exerciții cunoștințelor	docu- mentare	perso- nale	în grupuri caz și simulări	investigații	în laboratoare în stagii

M.T.P₁

M.T.P₂

M.T.P₃

Tip transmisiv cu scop normativ prin impunere de cunoștințe, profesorul fiind a	Tip incitativ cu intenții de personalizare prin cerce- socială, tarea datelor, profesorul	Tip apropiativ cu scop centrat pe inserția prin apropierea cognitivă realului, după un raport dialectiv între profesor-elev.
în poziție dominantă, fiind elevul în situația de obiect.	animator, elevul în situația de subiect.	

Moduri de lucru pedagogice (după M. Lesne)

Stimularea stadială a inteligenței presupune:

- proiectarea judicioasă a lecțiilor prin gradarea informațiilor științifice, utili
- zarea unor strategii diferențiate pe grupe de nivel, a unor strategii individualizate;
- introducerea în proiect și în procesul de instruire a situației
- motivaționale prin perceperea utilității, a scopului;
- realizarea unei comunicări afective cu elevii, un contact psihologic cu
- clasa de elevi;
- punctarea momentelor lecției prin aprecieri concluzive și indicații de
- lucru prin diferențierea sarcinilor cognitive;
- capacitatea de a te transpune în psihologia elevului (empatie);
- detașarea de propria logică și acceptarea stadiilor inteligenței elevilor;
- confruntarea predicției profesorului cu autoevaluarea elevului;

a și familiarism pentru asigurarea obiectivității procesului de instruire;

— *crearea* de condiții pentru ca *fiecare* elev să se dezvolte în ritmul său

propriu (principiul accesibilității).

L_{ec}ția *Orașul și lumea sa* din capitolul „Lumea rurală și urbană”, clasa a VIII-a, *utilizează* noțiuni complexe. Proiectarea judicioasă a lecției implică crearea unei situații de învățare adecvate pentru elevi, prin obiective operaționale care fac conținuturile deplin inteligibile.

O₁ — elevii să înțeleagă elementele caracteristice ale orașelor și târgurilor;

O₂ — elevii să sintetizeze conținuturile, noțiunile prin situații de învățare cre-

ate de profesor, referitoare la economia și structurile sociale specifice orașelor.

Situația de învățare presupune: observarea, analiza, compararea, interpretarea. Elevii observă imaginile referitoare la două orașe medievale, Brașov și Sighișoara, imagini existente în manual. Comparativ este prezentată o imagine din satul medieval. *Ce concluzie desprindeți din observarea acestor imagini? Care sunt caracteristicile așezărilor de tip urban? Priviți harta centrelor și drumurilor comerciale (sec. XVIII). Menționați unde s-au format centrele urbane.*

Demonstrația. P. — Priviți harta centrelor și drumurilor comerciale. Observând așezarea principalelor orașe și târguri în spațiul românesc, poziția lor pe drumurile comerciale, ce concluzie trageți? E. — Orașele și târgurile sunt așezate la întretăierea drumurilor comerciale. P. — Arătați pe hartă aceste drumuri comerciale și orașele principale aflate la intersecția lor. E. — Concluziile realizate prin demonstrație cu ajutorul hărții sunt scrise pe tablă și devin astfel idei ancoră ale schemei lecției; Târgurile și orașele sunt înființate la intersecția drumurilor comerciale. P. — Ce concluzie formulăm dacă observăm repartiția orașelor în spațiul românesc? E. — Viața urbană este mai dezvoltată în Transilvania. Ideea este scrisă pe schema lecției ca idee-ancoră.

Printr-un exercițiu de sinteză, analiză și comparare, folosind graficul din manual, se pot trage concluzii privind populația orașelor. P. — Care orașe au o populație mai numeroasă? E. — În secolul XV, Chilia, Cetatea Albă, Brașov, peste 10.000 de locuitori. Ideea răspunde cerinței de structuralizare a conținuturilor, în sensul menționării celor mai importante orașe. Este trecută, de asemenea, pe schema lecției pe tablă.

Comparația este folosită cu succes la această temă, prin folosirea tabelului referitor la numărul locuitorilor. Comparând numărul locuitorilor pe orașe în secolele XIV și XVII, elevii constată o creștere semnificativă a populației unor orașe în secolul al XVII-lea.

Analogia este ideea de bază de la care pornește comparația. Concluzia lesprinsă de elevi; populația unor orașe este în creștere, dacă privim harta eografică și căile de comunicație.

Ideile-ancoră desprinse prin intuiție sunt rezultatul unei învățări eficiente care stimulează stadial memoria, prin sesizarea esențialului și a caracterelor obiectelor, învățarea prin orientarea gândirii și interpretării depinde de acțiunea în care este implicat elevul, necesară descoperirii de relații și principii. Stimularea activităților psihice, prin care însuși elevul descoperă anumite caracteristici ale noțiunilor istorice, accentuează procesul de cunoaștere.

Istoria ca obiect de studiu în școală oferă o multitudine de posibilități pentru o învățare activă. Procesul acționai începe cu acțiunea obiectuală, trece la limbajul extern, ca să ajungă în final la limbajul interior, prin structura operatorie a gândirii care include analiza, sinteza, compararea și generalizarea, abstractizarea și clasificarea.

Învățarea activă are în vedere metode și procedee prin care elevul este conștientizat de scopul urmărit¹², prin care este stimulată motivația internă¹³.

Participarea conștientă și activă a elevilor la procesul de predare-învățare presupune: acțiuni obiectuale, concrete, acțiuni mintale, reflexive, învățarea prin acțiune necesită operaționalizarea învățării, care nu trebuie identificată cu activizarea elevilor prin întrebări și integrarea elevului în acest proces în mod conștient, de scopul urmărit. Conținuturile istorice se pretează foarte bine la acțiuni mintale care vizează analiza, sinteza, compararea și clasificarea. Pașii parcurși de elevi în învățare sunt foarte importanți, pentru realizarea lor profesorul trebuie să elaboreze un plan în funcție de obiectivele urmărite.

Clasa a X-a — *Lumea la sfârșitul sec. al XIX-lea:*

0₁ — elevii să stabilească ierarhia principalelor țări ale lumii la începutul

sec. al XIX-lea;

0₂ — elevii să cunoască factorii pe care se bazează dominația Europei

asupra lumii.

Activizarea o realizăm cu ajutorul conversației euristice și observarea hărții. *Care sunt cele mai importante state din lume? Dar de pe continentul european? În Asia ce state sunt cele mai dezvoltate? De ce?*

Acțiunile mintale sunt reflexive, cu interacțiuni între elemente. Ele favorizează dezvoltarea psihică a elevilor. Implicarea elevilor este evidentă, se realizează pe bază de situații de învățare, determinate de interacțiunile dintre datele senzoriale și acțiunile fizice.

Conversația finală vizează evaluarea realizării obiectivelor stabilite. Observarea, analiza, compararea, interpretarea, realizate de elevi în procesul acționai, permit:

-ierarhizarea principalelor țări ale lumii după cerințele stabilite de profesor;

-cunoașterea factorilor pe care se bazează dominația Europei asupra lumii.

Învățarea prin acțiune se deosebește de activizare, care în esență este o dirijare a învățării prin întrebări. Conștientizarea elevilor spre scopul urmărit presupune acțiuni care să-i implice în activitatea de a descoperi adevărul

istoric, cauzele unui eveniment istoric, trăsăturile unei personalități. Acțiunile presupun observarea unor obiecte sau obiective istorice, compararea unor date și fapte istorice, interpretarea unor imagini, elaborarea de concluzii, ierarhizarea unor evenimente, în esență, în procesul de predare-învățare a istoriei dominante sunt acțiunile mintale reflexive. Esențial este ca în procesul didactic să creăm situațiile de muncă independentă. Graficele, documentele istorice din manualele alternative oferă aceste posibilități.

Exemplu, clasa este împărțită în mai multe grupe.

G1 *analizează* harta lumii și, pe baza tabelului privind evoluția agriculturii, industriei și serviciilor, stabilește o ierarhie a celor mai dezvoltate țări: Germania, SUA, Marea Britanie, Franța.

G2, pe baza graficului privind flota comercială a lumii în 1914, ierarhizează țările lumii din punct de vedere al tonajului pe care îl reprezentau din tonajul mondial.

1.3. Principiul stimulării și dezvoltării motivației pe ntru învățare

Învățarea este o formă fundamentală de activitate umană, care are loc într-un câmp motivațional influențat de starea interioară a individului și de condițiile în care se desfășoară. Motivația învățării poate fi o motivație euristică sau intrinsecă. Motivația euristică, de a cunoaște și de a învăța conținuturile și noțiunile istorice, este determinată de elemente și trebuințe independente de procesul de cunoaștere. Este o obligație impusă de note, laude, aprecieri, premii, teamă de părinți, pedepse etc.

Motivația intrinsecă este determinată de curiozitate (stare interioară -tendințe și aspirații pentru cunoașterea istoriei naționale și universale). Istoria, ca știință și obiect de învățământ, determină, prin conținuturi, prin documente și vestigii arhitectonice sau arheologice, o trăire interioară intensă care stimulează o motivație intrinsecă a învățării.

Exemplu: Cred că nu există elev care să nu manifeste curiozitatea de a cunoaște cât mai mult despre piramide sau despre elemente de cultură și civilizație, în urma unor vizite la obiectivele respective.

Optimul motivațional este important, deoarece diferă de la elev la elev, este esențial în stabilirea de către profesor a obiectivelor operaționale care pot fi atinse. Particularitățile sistemului nervos, echilibrul temperamental, capacitatea de autocunoaștere au influențe majore în integrarea elevului în procesul de predare-învățare. Stimularea motivului pentru învățare la obiectul istorie se poate realiza prin întrebări adecvate, activități independente pe grupe, prezentarea de imagini, documente istorice, dar și prin activități extrașcolare: vizite la muzeu, la obiective istorice, pe șantiere arheologice etc., activități care ar determina un impuls al curiozității. Impulsul cognitiv este dat de profesor și

accentuat de activele mentale. Vizita la muzeu, la obiectivele istorice stimulează explorarea, dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor cognitive: curiozitate, mirare, bucurie, obiceiuri, descoperirea adevărului. Pentru captarea atenției în procesul de predare-învățare a istoriei, profesorul trebuie să recurgă la prezentarea unor elemente-surpriză, de efect și contrast. Prezentăm câteva exemple:

-pentru clasa a V-a: *Care este țara piramidelor? sau: Prin ce este cunoscut Egiptul antic?*

-la clasa a VI-a, la tema *Marea Schismă a Bisericii creștine*, stimularea curiozității se poate realiza prin întrebări cum sunt: *Care au fost cauzele Schismei Bisericii creștine din 1054? Ce a însemnat Bizanțul și Roma pentru lumea creștină?*

—la clasa a VII-a, la tema *Revoluția industrială și expansiunea societății*

industriale: hărțile, diagramele, fotografiile referitoare la începutul revoluției

industriale stimulează interesul și atracția pentru elementele de conținut.

Clarificarea noțiunii de revoluție industrială se va face prin imagini din carte,

documente istorice prezentate.

—la clasa a VIII-a, tema *Țările Române și statele vecine între diplomație*

și confruntare: citirea de către elevi a documentelor despre vitejia lui Vlad

Țepeș, în *Istoria turco-bizantină a lui Ducas*¹⁵, dezvoltă sentimentele cognitive,

curiozitatea de a cunoaște mai mult despre domnitorul român, îndoiala și bucu

ria descoperirii adevărului, în contextul cunoașterii mitului despre Drăculea

Voievod*.

-clasa a IX-a. Este prezentată fotografia Teatrului Sanctuarului de la

Epidaur¹⁶ (p. 19). *Ce puteți spune sau crede despre civilizația greacă?*

-clasa a X-a — *Ați citit romanul Shogun sau ați vizionat filmul Shogun?*

La ce țară se referă? Japonia — răspund elevii.

Curiozitatea stimulată prin aceste întrebări determină curiozitatea epistemică, adică nevoia de a cunoaște mai mult despre problemele enumerate, de a descoperi noul și informații esențiale prin procesul de predare-învățare. Măiestria pedagogică trebuie să-și spună cuvântul pentru integrarea elevilor în procesul didactic, cu elemente surpriză și mijloace de învățământ existente în cabinetul de istorie.

Elementele surpriză nu trebuie să domine; ele pot clădi motivația învățării istoriei din clasă. Stimularea și dezvoltarea motivației prin lecțiile de istorie se pot realiza prin competiții între clase și elevi, prin olimpiade școlare. Există o interdependență între astfel de stimulări și trebuințele în afara conținutului (note, recompense, burse etc.).

Motivația învățării prin muncă independentă stimulează personalitatea, dar această activitate trebuie integrată în alte activități, deoarece aplicarea ei exagerată sau axată într-o proporție foarte mare pe această direcție poate

Note:

* Trecut, prin intermediul cronicilor săsești, în mentalul colectiv occidental sub numele de *Dracula*. (n.n.)

uuce ia nonconformism, individualism și indisciplină. Sunt recomandabile activitățile care permit cooperarea. Grupe de elevi care desprind concluziile sau cauzele unui eveniment istoric dintr-un document istoric reprezintă un exemplu de urmat. Predarea-învățarea istoriei *în* absența motivației ridică problema realizării obiectivelor operaționale¹⁷. Stimularea motivației presupune crearea unor situații de învățare formativă prin:

- acțiune;
- cercetare;
- descoperire;
- proiecte;
- experiment;
- studiul de caz;
- jocul de rol;
- brainstorming*;
- problematizare;
- stimulare;
- inventică.

Stimularea și dezvoltarea motivației pentru istorie fac parte din măiestria pedagogică a profesorului de istorie și nu se pot realiza decât prin metode diversificate de predare-învățare¹⁸.

Profesorul de istorie trebuie să selecteze conținuturile și activitățile elevilor pentru a le capta atenția și interesul pentru problemele dezbătute. Motivația pentru învățare presupune abordarea lecțiilor, ținându-se cont de câteva reguli prezentate de literatura de specialitate¹⁹ și constatate de noi în procesul de predare-învățare a istoriei:

- 1.Începeți lecția cu elemente care determină curiozitatea elevilor, care sunt în consens cu tema avută în dezbateri.
- 2.Lecția să se bazeze pe cunoștințe expuse de profesor, dar și pe cunoștințe pe care elevii le dobândesc din activitatea individuală sau pe grupe.
- 3.Sintetizarea lecției printr-o schemă la tablă care să permită accesibilitatea și învățarea logică din clasă a conținuturilor și noțiunilor este obligatorie.
- 4.Elevii să realizeze sarcinile date pe grupe, sau individual, cu ajutorul profesorului.
- 5.Prezentarea unor situații ale învățării de care depind integrarea și succesul elevului în societate.

1.4. Principiul învățării temeinice

Este o cerință care presupune o activitate didactică la istorie, prin care se esențializează conținuturi, pentru a fi reținute în timp și a permite mobilitate în acțiunile de reproducere. Istoria, ca obiect de învățământ și ca știință, este tributară unui volum mare de informații. Sintetizarea cunoștințelor asigură o

învățare temeinică, naturală, conștientizată, învățarea temeinică se poate realiza prin:

- situarea elevilor în centrul activității didactice;
- organizarea de către profesor a unor situații de învățare cu caracter ritmic, repetarea conștientă și ritmică a unor noțiuni, date istorice etc;
- însușirea cunoștințelor prin efort propriu, prin activități individuale;
- stimularea interesului elevului de a însuși noțiunile, cunoștințele

istorice.

Fixarea informațiilor esențiale prin schema lecției la tablă, prin concluzii, dacă este posibil, pentru fiecare etapă a lecției sau la sfârșitul lecției, determină o învățare eficientă. Un rol important îl au situațiile de învățare axate pe exerciții, probleme, scheme etc.

1.5. Principiul cunoașterii sistemice

Istoria abundă în informații, noțiuni, care nu pot fi cunoscute decât într-o succesiune logică, în segmente informaționale, împărțirea pe teme generale, capitole etc. permite accesibilitatea. Sistematizarea conținuturilor trebuie să aibă la bază „idei-ancoră”, idei principale. Acestea permit o ordonare mentală și o viziune de ansamblu asupra lecției. Schema lecției, scrisă simultan în timpul procesului de predare-învățare, răspunde acestei cerințe. Se impune elaborarea ei pe baza unei logici a evoluției evenimentelor istorice și obiectivelor operaționale. Schema trebuie să cuprindă esența, logica, evoluția evenimentului istoric, într-un cuvânt, „idei-ancoră”.

„Însușirea unei științe — în cazul nostru, istoria — a sistemului ei rațional se realizează cu atât mai ușor și mai sigur cu cât conținuturile care se învață dispun de o ordonare logică, progresivă, care să conducă la o desfășurare graduală a operațiilor mentale”²⁰.
Exemplu: Sistematizarea permite reținerea esențialului, obișnuiește elevul să-l integreze în sisteme de cunoștințe superioare. Sistematizarea presupune programe școlare cu organizare pe capitole, lecții, sisteme de lecții. Pentru lecții, sistematizarea trebuie realizată pe baza schemei logice, cu elemente specifice diferitelor tipuri de lecții. Pentru lecțiile privind evenimente istorice (războaie, revoluții, răscoale), sistematizarea presupune: cauze, evoluție, consecințe. Pentru lecțiile de cultură: cauze, trăsături, caracteristici, evoluții, consecințe, interferențe, influențe etc. Pentru lecțiile de formare a statelor: cauze, etape, evoluții.

Toate aceste etape ale lecției presupun raporturi logice și concluzia finală.

Exemplu: Egiptul Antic:

-*Priviți cu atenție harta din manual. Unde este așezat Egiptul?*

-*În Africa, de o parte și de alta a Nilului — vor răspunde elevii.*

Primul element-ancoră care face parte din schema lecției la tablă este așezarea geografică.

1. Așezare geografică

în nord-estul Africii • pe malul Nilului „*Un dar al Nilului*” (Herodot)

Egiptul antic

Regatului de Sus din unirea:
Regatului de Jos

2. Statul egiptean format «* în anul 3100 î.Hr. (Menes)

> regat condus de faraon

3. Perioade

if Regatul Vechi
.X—j»- Regatul de Mijloc ^ ^ f c ^
Regatul Nou

4. împărțit în

nome — conduse de nomarhi
38 unități administrative

- *Priviți atent graficul. Ce concluzie trageți?* Notăm elevii care au formulat răspunsurile:

1) *în mileniul IV s-a format statul egiptean din unirea Egiptului de Sus cu Egiptul de Jos. Notăm informația descoperită de elevi pe schema lecției la tablă.*

2) *în anul 3100 î.Hr. faraonul Menes unește cele două regate formând regatul Egiptean.*

- *Priviți atent pe grafic. Identificați perioadele importante din istoria Egiptului.*

3) Elevii sesizează aceste 3 perioade: regatul vechi, mijlociu, nou. Este

• realizat astfel un obiectiv operațional important. Se menționează pe tablă și

3ste una din ideile-ancoră ale schemei la tablă.

Din aproape în aproape, se conturează următoarele obiective opera-;ionale:

0₁ —să identifice spațiul istoric și geografic al Egiptului antic;

0₂ --să expună informațiile dobândite din citirea hărților istorice și a

Diagramelor;

0₃ —să descrie relația dintre om și spațiul istoric și geografic;

0₄ —să selecționeze ideile principale din scheme, tabele, texte;

0₅ —să selecționeze ideile din diagrame.

Profesorul elaborează, prin noțiunile și cunoștințele prezentate, prin activitățile de învățare propuse, o schemă logică a lecției, pe baza căreia elevii rețin esențialul din clasă. Implicarea elevilor în procesul de predare-învățare este evidentă. Cercetarea diagramei din manual dezvoltă curiozitatea, motivația intrinsecă, iar schema realizată cu ajutorul elevilor permite esențializarea conținuturilor, învățarea temeinică prin crearea situațiilor de învățare cu ajutorul manualului. Conținuturile sunt aprofundate cu noțiuni și informații prin aplicarea învățării prin acțiune, în acest sens, cunoașterea figurativă ocupă un loc important în procesul didactic. Elevii sunt împărțiți în 2 grupe:

- Prima grupă scrie pe caiet capitolele fiecărei perioade istorice.
- A doua grupă scrie capitalele Egiptului după harta din manual.

Fiecare grupă enumera capitalele Egiptului scrise pe caiet.

Tuturor elevilor

li se cere să privească atent diagrama care numește capitalele Egiptului. Astfel se realizează atingerea obiectivului propus.

Profesorul acordă un timp de lucru. Menționează că cei care au scris corect primesc 9 puncte, cei care au greșit o localizare, 7 puncte, 2 localizări, 5 puncte. Acest procedeu asociază reprezentările grafice cu operații, iar operațiile, cu reprezentări. Este un mod de implicare a reflexiei într-un efort de cunoaștere. Exemplele pot continua, în manual sunt conținuturi și noțiuni care nu pot fi cunoscute de elevi decât prin expunerea profesorului. Din această cauză, lecția presupune o îmbinare a metodelor moderne active cu cele clasice. Conținutul expunerii la această temă (lecție) are în vedere:

- împărțirea administrativă;
- numele câtorva înalți funcționari;
- ocupațiile egiptenilor.

Pe schema lecției la tablă se adaugă Egiptul: împărțit în 38 de provincii numite *nome* conduse de *nomarhi*.

Se poate continua prin studierea statuii care-l înfățișează pe zeul Amon-Ra. Un elev citește ce scrie sub aceasta: *Amon (Amon-Ra). În perioada Regatului Mijlociu cultul acestui zeu a devenit cult oficial. Ce putem spune privind această fotografie ?* Elevii concluzionează că Amon-Ra era zeul cel mai important al egiptenilor. Prin verbele de acțiune folosite, sunt realizate obiectivele operaționale care vizează însușirea de cunoștințe prin folosirea manualului în activitatea de predare-învățare.

Tema nu se poate încheia fără o concluzie: *Statul egiptean era un stat important în lumea antică.* Pe baza abordării acestei activități de predare-învățare, principiul învățării sistematice presupune:

- pași de învățare a conținuturilor;
- analizarea conținuturilor;
- activități independente cu elevii;
- folosirea hărților, a documentelor istorice etc.;

- folosirea expunerii de către profesor pentru cunoașterea conținuturilor

care nu se pretează la învățarea prin acțiune.

_____ ^jt,,iu icgani teoriei de practică

Istoria nu poate fi înțeleasă sau predată numai prin activități de memorare și expunere. Activitățile de învățare bazate pe priceperi și deprinderi esențializează și fixează cunoștințele cu care intră în contact elevii la obiectul istorie. Cunoștințele dobândite prin școală la istorie pregătesc elevul pentru viață, pentru societate, deoarece dezvoltă capacitatea de gândire, esențială pentru viitorul cetățean. Prin cunoștințele dobândite, prin activitățile practice, elevul va ajunge la cunoașterea adevărului istoric, la formularea unor judecăți de valoare asupra unor aspecte sociale, economice, politice, culturale și religioase.

Primatul practicii denotă că toate nivelurile existenței sociale sunt legate de practici distincte: practici economice, practici politice, practici ideologice și practica științifică². Separarea teoriei de practică nu este posibilă, acestea aflându-se într-o interdependență permanentă. Teoria este un element abstract al cunoașterii, un sistem de informații. Practica oferă posibilitatea autentificării și verificării informației. Prin studiu de caz, prin investigații în arhive, pe teren, prin teme de cercetare, vizite la monumente istorice, va fi aplicat în activitatea didactică principiul legării teoriei de practică.

2. ACTIVITATEA DIDACTICĂ ȘI PRINCIPIILE ISTORIEI

Activitatea didactică nu poate fi ruptă de activitatea științifică. Istoria presupune reguli, norme fără de care nu se pot realiza cunoașterea, cercetarea, interpretarea evenimentelor istorice. Ele permit delimitarea unui eveniment istoric de altul, prin elementele esențiale care îl individualizează, care îl fac cunoscut și acceptat de știința istorică.

Principiile istorice exprimă cerințe ale unei realități istorice, norme, reguli, noțiuni și concepte care permit individualizarea unui eveniment istoric, integrarea lui în istoria umanității, într-o categorie de evenimente istorice.

Un eveniment istoric se caracterizează prin:

- încadrarea în timp și spațiu;
 - cauzele care l-au generat;
- evoluție;
 - integrarea sau neintegrarea într-o epocă, spațiu istoric;
- diversitatea formelor de manifestare.

2.1. Principiul încadrării în timp

Timpul istoric contribuie la individualizarea evenimentelor istorice aparținând unor epoci și culturi. Evenimentele istorice sunt analizate în privința apariției și evoluției din punct de vedere al timpului în care au apărut, al duratei de manifestare. Acest principiu este aplicat în activitatea didactică, prin obiectivele generale ale istoriei ca disciplină de învățământ, obiective ce au în

vedere orientarea în timp și formarea de reprezentări corecte despre timpul istoric. Principiul repartiției în timp presupune cunoștințe și componente de percepere a timpului istoric. Evenimentele, evoluțiile economice, politice, sociale, culturale și religioase sunt strâns legate de anumite perioade de timp. Aplicat în didactica istoriei, acest principiu permite elevilor cunoașterea epocilor istorice în succesiunea lor cronologică. Acest principiu răspunde la întrebarea „când?”.

Cronologia, ca subiect și conținuturi, constituie primul capitol pentru istoria de clasa a V-a. Cunoașterea diferitelor modele de cronologie permite încadrarea în timp, pe baza unor repere enunțate, direcționale de profesor, a evenimentelor istorice.

Formarea noțiunii de timp istoric depinde de numeroși factori ai predării, de capacitățile elevilor. Perceperea timpului la obiectul istorie se realizează prin noțiuni specifice (ani, epoci etc.).

Principiul încadrării în timp se poate realiza prin obiectivele urmărite în predarea cronologiei la diferite clase:

Clasa a V-a

-recunoașterea intervalelor de timp pe baza cunoștințelor elevilor;

-însușirea cunoștințelor de bază pentru calcularea timpului (ani, decenii, secole, milenii, încadrarea în era creștină etc.).

Clasa a VI-a

— corelarea dintre date și eveniment.

Clasa a VII-a

- corelarea aspectelor calitative și cantitative ale timpului;

— urmărirea în paralel a unor evenimente.

Clasa a VIII-a

- siguranța în operații cu elemente calitative și cantitative;

— utilizarea corectă a datelor (mileniu, secol etc.).

2.2. Principiul repartiției spațiale

Acest principiu presupune încadrarea într-un spațiu teritorial concret, reprezentat geografic de un eveniment istoric sau de evoluția unui popor, a unei culturi etc. Spațiul istoric reflectă raporturi de coexistență între comunitățile umane și spațiul geografic și istoric. Principiul repartiției spațiale răspunde la întrebarea: „unde?”.

Ex. 1: Unde este teritoriul de formare a poporului român și a limbii române?

Ex.2: Unde putem localiza pe această hartă (este prezentată harta) Mesopotamia?

Spațiul istoric reprezintă întinderea, poziția în funcție de anumite repere: orașe, râuri, mări, munți etc.

exemplu: Mesopotamia este țara dintre râurile Tigru și Eufrat, Egiptul este un dar al Nilului.

În gimnaziu, istoria statelor antice, moderne etc. implică, așadar, cunoașterea spațiului istoric, dar și a spațiului actual geografic al acestora. Localizarea se face în funcție de anumite repere istorice sau geografice actuale. Analiza hărților istorice de către elevi permite localizarea unor regate și state din antichitate sau evul mediu, popoare și state în intervale de timp stabilite de știința istorică. Exercițiile de localizare a teritoriilor de constituire a unor popoare și state, a unor culturi arheologice pot accentua gândirea elevilor care percep astfel evoluții și consecințe ale unor conținuturi istorice. Pe harta României, elevii localizează, pe baza cunoștințelor dobândite la tema *Statul dac* teritoriul de formare a statului dac. Interdisciplinaritatea (geografie-istorie) își spune cuvântul. Realizarea de hărți istorice, folosirea hărților din manual dar și a celor existente în cabinetul de istorie în activitatea didactică favorizează munca independentă, permit o învățare temeinică. Elevii trebuie situați permanent în centrul activității didactice la obiectul istorie, prin intermediul mijloacelor de învățământ, prin activitățile propuse de profesor.

Localizarea, în diferite perioade istorice, a unor evenimente implică prezentarea poziției geografice față de repere stabilite de situația istorică. Notițele din manual, hărțile istorice din cabinetul de istorie, hărțile confecționate de elevi permit efectuarea de către aceștia a unor exerciții pentru a analiza întinderea unor state, imperii, civilizații, pentru a localiza evenimentele istorice, pentru a *analiza și sistematiza* diverse categorii de state etc.

2.3. Principiul cauzalității

Cauzalitatea este o relație între cauză și efect și surprinde originea fenomenelor și evenimentelor istorice. Principiul este cunoscut din antichitate. Toate evenimentele istorice au o cauză sau determinări cauzale. Principiul răspunde la întrebarea: „*De ce? Din ce cauză?*” *Cauzele și relațiile cauzate de evenimentele istorice se desprind din documente istorice, acțiuni de cunoaștere a evenimentului istoric (săpături arheologice), din interpretarea hărților istorice, izvoarelor istorice, hărților geografice etc. Relația cauză-efect este foarte importantă pentru cunoașterea evoluțiilor istorice. Orice eveniment istoric are o cauză sau mai multe cauze. Evoluția omului are cauze și consecințe (manualul de ci. a IX-a); apariția, dezvoltarea și decăderea unor civilizații au, de asemenea, cauze, ca de altfel și revoluțiile, războaiele, în genere toate evenimentele din istoria umanității. Evenimentele, evoluțiile culturale sau religioase care preced și provoacă alte evenimente, evoluții, structuri statale etc., sau fenomene istorice (revoluție, deportări etc.) sunt numite *cauze*. Evenimentul sau fenomenul istoric care se succede și care a fost consecința cauzei se numește efect sau consecință. Aceleași *cauze*, sau cauze asemănătoare provoacă același eveniment.*

Ex. 1: Starea de nemulțumire a țăranilor sau sclavilor — provoacă răscoale.

Ex.2: Dezvoltarea economică accentuează evoluții culturale și politice.

Ex.3: Dezvoltarea Romei și Bizanțului ca puternice centre religioase a generat Schisma din 1054.

Ex.4: Răscoalele, revoluțiile, anumite războaie, care au loc în perioade diferite de timp și în spații istorice distincte, au îndeobște aceleași cauze generale, individualizate de specificul local, de perioada istorică, de evoluția societății și modificările survenite din punct de vedere economic, social, politic, cultural, religios. Cauzele și efectele (consecințele) sunt într-o permanentă interdependență, cu influențe reciproce favorabile sau nefavorabile.

Ex.5: Revoluțiile de la 1848 din Țările Române au aceleași cauze naționale și sociale, în acest sens prezentăm cauzele-efect la tema *Dezmembrarea Imperiului Roman și formarea regatelor barbare*, cu subpunctul: criza statului roman, migrațiile²². Pentru a sesiza legăturile, cauzele dintre economie, societate, evoluția politico-statală și atacurile popoarelor migratoare, în esență, noțiuni care desemnează atât cauze, cât și efecte ale unor evoluții istorice, activitatea didactică trebuie centrată pe cunoașterea sau sesizarea interdependenței dintre ele. Aceste cauze-efect (consecințe) au determinat destrămarea Imperiului roman. Interdependența și consecințele în plan general sunt prezente în următoarea schemă:

sclavi A. Cauzele decăderii economiei sclavagiste: <scăderea producției realizată de
comerțuy decăderea orașelor^{^^}

Cauzele crizei monetare: «r— munca nerentabilă a sclavilor
^^ tehnica înapoiată V^
răspândirea colonatului
\diminuarea cantității de metal prețios
din monedă, devalorizarea acesteia,
amplarea din ce în ce mai mare a trocului

.răscoale ale^~ sclavilor

B. Cauze sociale:4-mișcări religioase

\fuga de pe latifundii

lupta pentru putere

C. Criza politică: cauze/

^anarhia militară

migratoare. E.

Lipsa de unitate în Imperiul roman.

Toate aceste evenimente istorice sunt un rezultat al binomului cauză-efect. Cauzele au rol determinant în geneza evenimentelor istorice. Descoperirea cauzelor unui eveniment istoric se realizează prin izvoare istorice, hărți istorice, documente, prin expunerea profesorului. O consecință determinată de anumite cauze poate fi cauza unui alt eveniment istoric. *Exemplu:* Regatele barbare sunt o consecință a migrațiilor, dar și a crizei societății romane — vezi tema *Dezmembrarea Imperiului roman și formarea regatelor barbare*.

Un eveniment istoric poate da efecte imediate sau după o perioadă de timp. Consecințele sunt sesizate de elevi din succesiunea temelor studiate. Destrămarea unui tip de societate are drept consecință formarea altor structuri economice, sociale, politice, culturale și chiar religioase. Efectele sunt imediate sau îndepărtate.

Ex. 1: Cucerirea Daciei de către romani a avut ca efect imediat transformarea provinciei Dacia în provincie romană. Efectul pe o perioadă mai lungă a fost romanizarea, formarea poporului român și a limbii române.

Ex.2: Descoperirile geografice au determinat cunoașterea Americii, dar și formarea imperiilor coloniale și exterminarea băștinașilor.

2.4. Principiul structuralismului

Cunoașterea istorică se realizează prin aplicarea principiilor ei în activitatea didactică. Conceptul de structură și metodă structuralistă are în vedere noțiuni, concepte și conținuturi istorice. Răspunde la întrebarea „ce?” sau „despre ce eveniment este vorba?”. Procesul evoluției unui popor, a unei culturi se înfățișează ca o mișcare în care apar sisteme și structuri istorice determinate. Compararea unui fapt istoric cu altul permite clasificarea acestuia și integrarea lui într-un sistem de noțiuni și evenimente istorice. Clasificarea evenimentelor istorice (ex.: război, revoluție, răscoală, expansiune, cultură) presupune comparația cu alte evenimente istorice și anumite criterii de clasificare. Epocile istorice, formele de organizare statală, evenimentele precum răscoalele, revoluțiile, loviturile de stat, războaiele etc. nu sunt altceva decât un anumit tip de structurare a evenimentelor istorice. Clasificarea impune cunoașterea noțiunilor și a evenimentelor de clasificat, după reguli ale științei istorice. Criteriul clasificării trebuie să fie unic, dar, cu toate acestea, criteriile sunt uneori impuse de evoluții politice sau de necunoaștere.

2.5. Principiul integrării funcționale

Acest principiu permite raportarea unui eveniment istoric la evenimentele istorice dintr-o zonă geografică sau la nivel global. Integrarea istoriei românilor în istoria universală, dar și sesizarea legăturilor dintre evenimentele din istoria

universală și cele din istoria românilor duc la stabilirea rolului evenimentului studiat în sistemul istoric continental, global sau național. Când studiem un proces istoric, un eveniment sau o civilizație, este necesar să cunoaștem ce acțiuni și influențe suportă, ce acțiuni și influențe exercită.

Principiul enunțat se poate integra în activitatea didactică prin câteva întrebări:

—*Cum se manifestă evenimentul istoric?*

—*Cum este influențat de alte fenomene istorice?*

Întrebările se pot exemplifica la concepte cum sunt: război, lupta pentru independență, revoluție, cum influențează unele evenimente istorice alte evenimente etc.

Exemplu: Cum influențează ocupația străină lupta de emancipare națională? Cum influențează stăpânirea arabă civilizația din Peninsula Iberică?

Principiul integrării permite cunoașterea conexiunilor între evenimente și procese istorice, ordinea, succesiunea în timp și spațiu istoric.

De exemplu, la clasa a VII-a, elevii nu vor înțelege conceptele de revoluție și contrarevoluție, care au constituit evenimentele cele mai importante ale secolului XX, dacă nu sunt prezentate evoluțiile internaționale după război sub aspect politic, economic, social. Formarea națiunilor și statelor naționale nu va fi înțeleasă fără prezentarea rolului centralizării statale, al revoluțiilor liberale burgheze, al luptelor de eliberare națională. Prin procedee didactice active, profesorul determină elevii să cunoască legăturile dintre ele, sincronismul lor.

Exemplu: Revoluțiile de la 1848 sunt rezultatul unor cauze și efecte generale, accentuate la nivel european de evoluții locale naționale.

2.6. Principiul diversității

În știința istorică, diversitatea este dată de multitudinea de evenimente istorice, evoluții culturale, politice etc. Acestea sunt concepte, noțiuni care, în esență, sunt denumiri ale unui eveniment istoric, sau ale unei componente a acestuia, evidențiate prin caracteristici individuale, singulare, particulare. Diversitatea este prezentă în istoria omenirii chiar atunci când se constată sincronizări ale evenimentelor istorice, la nivel global sau în anumite spații istorico-geografice. În istorie există o diversitate structurală, compozițională, selecțională, o diversitate a cauzelor generale și particulare, a evoluțiilor aceluiași evenimente istorice.

Ex. 1: Istoria structurată pe epoci, pe perioade istorice, culturale.

Ex.2: Revoluțiile din secolul al XIX-lea și revoluțiile din secolul al XX-lea.

Ex.3: Revoluțiile politice și revoluțiile științifice, culturale.

— NOTE —

1. *Curs de pedagogie ...*, 1988, p. 124.
2. *Ibidem*, p. 121.
3. Mfe/77, p. 122.
4. to/cfem, p. 123.
5. |. Radu, M. Ionescu, *Didactica Modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 58.
6. *Curs de pedagogie...*, p. 128.
7. *Ibidem*.
8. *Ibidem*.
9. Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, p. 135.
10. Ioan Aurel Pop, *Programa și manualele de istoria românilor. Considerații generale*
în „Studii și articole de istorie”, LXV, București, 2000, pp. 167-177.
11. Andre de Peretti, *op. cit.*, p. 135.
12. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.* 2000, passim.
13. *Curs de pedagogie...*, p. 135.
14. *Istorie*, manual pentru clasa a VII-a, Editura Humanitas (autor Sorin Oane, Măria Ochescu), p. 17.
15. *Ibidem*, p. 78.
16. *Istorie*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Corint, p. 19.
17. Gh. Tânasă, *op. cit.*, p. 63.
18. *Ibidem*, p. 71.
19. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, passim.
20. *Curs de pedagogie...*, p. 130.
21. *apud* Andre de Peretti, *op. cit.*, p. 49.
22. *Istorie*, manual pentru clasa a IX-a, Editura Corint, pp. 56-57.

V. BINOMUL EDUCAȚIONAL: PROFESORUL ȘI ELEVUL

1. PROFESORUL DE ISTORIE

2. ELEVUL

1. PROFESORUL DE ISTORIE

Instruirea, care implică în primul rând formarea culturii generale, a capacităților și deprinderilor necesare integrării în societate, nu poate fi concepută fără educație, fără profesor. Oricine știe că se poate învăța de oriunde, privind la televizor, citind reviste și lucrări de popularizare a științei sau a istoriei, dar esențialul nu constă în a ști mai mult, ci în capacitatea de a învăța lucruri de care ai nevoie. Această concluzie se bazează pe faptul că nu toți indivizii dispun de capacitatea și posibilitatea de autoinstruire.

Instruirea prin școală este o cerință a societății, necesară integrării elevului — viitorul cetățean — în viața comunitară. „Omul neavizat nu știe și adesea nu are cum să știe că munca profesorului de istorie este zbatere, este neliniște, este căutare, este mult efort fizic și intelectual”¹. Instruirea este rezultatul unei practici pedagogice, ierarhizate în conformitate cu un sistem de valori necesar evoluției individului și societății.

Profesorul organizează procesul didactic de predare-învățare-evaluare a specialității pentru care a fost pregătit prin facultate, proiectează conținutul lecțiilor, îndrumă pe elevi în activitățile la nivelul clasei sau individual, pentru a realiza scopul instruirii cu mijloace specifice specialității.

În formarea profesorului distingem două etape²:

- formarea inițială prin facultate;
- formarea continuă.

Formarea inițială presupune cursuri de specialitate care depășesc conținutul disciplinelor școlare, la care se adaugă, pe parcursul urmării facultății, cursurile de pedagogie, psihologie, metodică și practica pedagogică.

Prin gradele didactice, formarea este continuă, înlăturându-se stereotipi-zarea în munca la catedră. Lecțiile demonstrative, lucrările practice, seminari-ile, sesiunile de comunicări științifice sunt mijloace de perfecționare. La acestea se adaugă cicluri de perfecționare după terminarea pregătirii inițiale. Ele asigură formarea continuă, permițându-i să-și lărgască paleta de metode și mijloace de învățământ. Procesul de predare-învățare asigură o perfecționare observațională, permite autoperfecționarea prin observarea directă a modului de lucru la lecție, prin activități la nivelul școlii și cercului pedagogic³. Capacitatea de a evalua și de a se autoevalua implică punerea în aplicare a unei pedagogii variate⁴, care diferențiază structurile de învățământ și de învățare. Am insistat asupra acestor câteva precizări pentru a evidenția că formarea

continuă a profesorului presupune multiple activități la nivelul școlii, Casei corpului didactic, inspectoratelor școlare, Societății de Științe Istorice, perfecționarea prin grade didactice. Neglijarea unei laturi sau a alteia determină curențe în activitatea la clasă a profesorului. Profesorul de istorie este, în procesul de predare-învățare a istoriei, o sursă de informare, organizator al activității didactice.

Un profesor cu capacități manageriale deosebite este acela care dorește și reușește să realizeze o instruire eficientă⁵, pentru formarea și dezvoltarea deprinderilor complexe la elevi de a însuși conținuturi și noțiuni specifice istoriei. Eficiența instruirii constă în diagnosticarea stării inițiale a instruirii, în a proiecta și realiza activități la clasă în funcție de nivelul de pregătire al elevilor, conținuturi și obiective.

Pentru a asigura eficiența activității didactice, profesorul trebuie să deprindă multiple competențe în specialitate, metodică, psihopedagogie. Pedagogia a prezentat sintetic calitățile pe care trebuie să le aibă un profesor: vocație pedagogică, pregătire științifică și metodică, aptitudini în domeniul psihopedagogiei⁶. Vocația, după pedagogul francez R. Hubert, constă în dragostea de pedagogie (de a învăța pe cineva — n.n.), credința în valorile educației, conștiința față de educația copilului, față de patrie și comunitate. Pregătirea științifică, metodică trebuie privită de profesor ca o pregătire continuă care să depășească pe cea inițială. Profesorul de istorie trebuie să posede calități in-electorale, spirit de observație, gândire sistematică, imaginație, memorie bună, calități afective și morale, calități manageriale pentru un învățământ formativ-structurativ⁷. Aptitudinea pedagogică este un ansamblu de însușiri ale profesorului, care generează în activitatea de predare-învățare maximul de rezultate cerute de programele școlare. Cercetătorii mai noi⁸ și mai vechi⁹ au evidențiat aptul că aptitudinea pedagogică presupune din partea profesorului:

- capacitatea de a cunoaște elevul;
- capacitatea de a stabili relația necesară cu clasa sau pe grupe de elevi;
- capacitatea de a crea condițiile optime și eficiente de comunicare-
învățare, observare a noțiunilor și cunoștințelor;
- aptitudinea organizatorică pentru realizarea demersului didactic;
- atenția distributivă, pentru a menține activi pe toți elevii angrenați în
procesul de predare-învățare;
- tact pedagogic, în rezolvarea situațiilor ostile învățării sau
situațiilor de
riză ale activității didactice;

— creativitate pedagogică, în contextul constatării în procesul didactic a

ineficienței unor metode și acțiuni;

- aptitudinea de a realiza forme variate de evaluare a cunoștințelor.

Competența în specialitate a profesorului de istorie presupune pregătirea

inițială din facultate și pregătirea continuă ulterioară, prin exersare la clasă și în activități metodice. Pregătirea continuă cuprinde etapele pe care le parcurge după terminarea facultății, în domeniul pregătirii profesionale:

- pregătirea prin studii aprofundate sau prin masterat*;
- pregătirea prin definitivat și grade didactice;
- doctorat;
- activități în cadrul Societății de Științe Istorice sau al altor societăți aca-
- demice cu profil de istorie;
- sesiuni de comunicări științifice și simpozioane pe teme metodice și de istorie;
- publicarea de studii și articole în reviste de specialitate;
- publicarea de lucrări științifice pe teme de istorie sau metodică.

Competența profesorului de istorie este relevantă de stăpânirea procesului

de predare-învățare, de cunoștințele istorice, dar și din domeniul disciplinelor cu care aceasta interacționează. Permanenta informare asupra evoluției științei istorice, a didacticii istoriei permite înțelegerea fenomenelor și proceselor istorice, cunoașterea modalităților de abordare a acestora în activitatea la clasă. Calitatea conținuturilor istorice din timpul lecțiilor determină competența în specialitate. Competența în domeniul istoriei se reflectă în: raportul dintre conținuturile programelor de istorie și cele realizate în lecțiile de istorie.

Neglijarea unor noțiuni și conținuturi importante ale obiectului istorie, o abordare neștiințifică a acestora demonstrează incompetența profesorului.

Rolul obiectivelor în alegerea strategiilor didactice este cunoscut, depinde de conținuturi și noțiuni, de evenimente istorice, consecințe și cauze. Cu ajutorul acestora, realizarea obiectivelor stabilite prin lecțiile de istorie depinde de situația de cunoaștere creată prin concordanța dintre conținut și obiective. Cunoașterea se realizează prin:

— sursele de informare folosite în procesul de predare-învățare (atlase istorice, dicționare, studii sau cărți, multimedia, diapozitive) care fundamentează competența în specialitate. Experiența și studiile referitoare la acest aspect recomandă mult discernământ în folosirea diferitelor surse de informare.

Sunt eficiente, recomandabile acele surse de informare care respectă adevărul istoric și sunt în concordanță cu obiectivele și conținuturile programelor școlare și cu idealul educațional;

- gradul de sistematizare, înlănțuirea logică a conținuturilor. În sistematizare trebuie să se pornească de la obiectivele operaționale, etape, noțiuni și evoluții istorice ale evenimentelor, înlănțuirea logică a conținuturilor depinde de capacitatea de a sintetiza, de experiența didactică, de pregătirea profesională a profesorului de istorie;
- definirea termenilor istorici, a noțiunilor și conceptelor. Aceasta presupune propoziții și fraze concise, cu mesaje și explicații în

concordanță cu
știința istorică;

Note:

* Forme de învățământ postuniversitar având, în principiu, o funcție de specializare în vederea înscrierii la doctorat. Studiile aprofundate durează între unu și două semestre, iar masteratul, între trei și cinci semestre, (n.n.)

qq

— corelarea interdisciplinară. Interdisciplinaritatea presupune legături cauzale cu geografia, religia și alte obiecte de învățământ, în funcție de lecție.

Competența metodică a profesorului de istorie este rezultatul acțiunii de formare inițială în facultățile de istorie și al exercitării profesiei într-o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp. Este dobândită treptat și dovedită prin:

- proiectarea activității didactice la obiectul istorie, pe ani de studii, trimestre, lecții etc.;

-formularea obiectivelor operaționale în funcție de conținuturi;

-adaptarea strategiilor didactice în funcție de obiective;

-raportul dintre strategiile didactice centrate pe profesorul de istorie și

cele activ-participative centrate pe elev;

-adaptarea obiectivelor conținuturilor și a strategiilor la particularitățile de

vârstă și individuale;

— diferențierea și individualizarea proceselor de predare-învățare a istoriei

pe grupe de elevi sau individual;

-gradul de solicitare și angajare a elevilor în lecțiile de istorie;

-utilizarea manualelor, mijloacelor de învățământ eficient în funcție de

obiectivele conținuturilor istorice și de modul de integrare în procesul de

predare-învățare;

-evaluarea elevilor, criteriile și modalitățile de evaluare, motivarea

acesteia;

-autoevaluarea efectuată de elevi pe baza criteriilor menționate de

profesor;

-alcătuirea, utilizarea și interpretarea testelor de evaluare;

— realizarea obiectivelor operaționale;
- utilizarea judicioasă a timpului acordat activității de predare-învățare

pentru parcurgerea activităților de învățare prevăzute prin proiectul de lecție,

obligatoriu pentru fiecare temă de istorie;

—adaptarea conținuturilor la capacitățile de învățare ale elevilor; într-un

fel sunt prezentate conținuturile la clasa a V-a, concis, sistematic, cu fraze

scurte și expresii cunoscute, în alt fel sunt prezentate la clasele de liceu;

—respectarea adevărului istoric. Abaterile de la conținuturile, noțiunile și

explicațiile din programă sunt considerate contrare adevărului istoric și caracterele

formativ al istoriei;

- corelarea intra și interdisciplinară prin procesul de predare-învățare.

Cunoștințele dobândite de elevi, oferite prin diferite obiecte de

învățământ, cul
tură civică, geografie, religie permit folosirea lor în contexte noi, în
orele de
istorie. Acestea oferă elevilor *ocazia* să sesizeze legăturile logice,
cauzale
dintre evenimente istorice, evoluția lor, consecințe și ritmicitate.
Corelațiile
interdisciplinare dezvoltă creativitatea, spiritul critic, capacitatea de
analiză și
sinteză. Profesorul de istorie poate realiza corelarea
interdisciplinară, în plan
orizontal, cu referiri la disciplinele studiate în același an de
învățământ, sau pe

plan vertical, cu referiri la cunoștințele dobândite în diferite clase. Corelația interdisciplinară asigură consolidarea cunoștințelor de cultură generală, învățarea conținuturilor temelor din clasă.

Exemplu: Cunoștințele de geografie pot determina rolul mediului în apariția și evoluția unor comunități umane, specificul unor civilizații, în lecția *Formarea SUA* pot fi evidențiați, cu ajutorul elevilor, factorii geografici care au generat unitatea și diversitatea acestei țări.

Cunoașterea psihopedagogică presupune, pentru profesorul de istorie, cunoașterea didacticii tradiționale și moderne, a teoriilor științifice despre dezvoltarea psihică a elevilor. Conținuturile lecțiilor de istorie, reflectate de programe și manuale școlare, sunt cunoscute de elevi în procesul de predare-învățare prin activități de învățare diferite, axate pe tehnici tradiționale și moderne. Pentru anumite conținuturi, în lipsa documentelor, diagramelor etc., profesorul de istorie folosește metode tradiționale (ex.: expunerea), pentru altele (unde sunt prezente diagrame, hărți, documente istorice sau materiale auxiliare), metode activ-participative care permit munca individuală, pe grupe sau activități frontale.

Competența psihopedagogică în activitatea didactică la obiectul istorie este concretizată prin:

- captarea atenției, stimularea interesului și motivației prin documente istorice, hărți istorice, diapozitive, filme didactice etc.;
- adecvarea stilului didactic la particularitățile de vârstă, la situațiile de învățare, la particularitățile individuale și ale clasei. Un elev are o reacție și un spirit de observație puternice, altul este mai încet în gândire, reacționează greu. Profesorul, pe baza observațiilor anterioare dar și imediate, organizează activități specifice cu grad mai mare sau mai mic de dificultate, în funcție de capacitățile elevilor, sau grupelor de elevi. Elevii cu capacități reduse vor observa și vor interpreta harta istorică pentru a prezenta așezarea geografică, granițele teritoriale pe care le cuprind un regat, imperiu sau un popor. Elevii cu un intelect mai bine dezvoltat vor sintetiza, din documente sau diagrame, diverse caracteristici și evoluții ale evenimentelor. Din observarea atentă a construcțiilor Greciei antice vor formula concluzii despre arhitectura Greciei antice; vor deprinde și cunoaște grandezza stilului baroc în artă, din observațiile asupra diapozitivelor cu palatele monumentale din timpul lui Napoleon;
- abordarea unui stil didactic adecvat în funcție de condiții.

Cooperarea, încurajarea participării elevilor la acțiuni de cunoaștere, interpretare, observare, concluzionare fac parte dintr-un stil didactic atractiv pentru elevi, care stimulează motivarea învățării. Stilul autoritar restrictiv, bazat pe ironii în evaluarea frontală sau sumativă și reproducerea verbală sau scrisă a celor spuse de profesor îndepărtează pe elevi de obiectul istorie. Profesorul de

istorie nu trebuie să fie distant sau inaccesibil. Cooperarea și dialogul dezvoltă munca intelectuală, datorită solicitării elevului pentru cunoașterea adevărului, a cauzalității și consecințelor evenimentelor istorice.

^w.,vx.iai<sci exagerata a unor *elevi*, *gradul* diferit de complexitate al activităților de învățare impuse acestora îndepărtează pe elevi de profesor și de obiectul de învățământ, îi determină pe aceștia să nu accepte stilul didactic practicat. Literatura de specialitate română și străină constată o mare diversitate de caracteristici ale problematicii competenței educatorilor din învățământ.

Optimismul pedagogic, încrederea în elev, promovarea stilului bazat pe cooperare și încurajarea participării elevilor la soluționarea cauzelor unui eveniment istoric, la sistematizarea unor cunoștințe despre o anumită cultură și civilizație determină reușita acțiunilor didactice în predarea-învățarea istoriei în școală. Măria Eliza Dulamă propune următoarele caracteristici personale:

- ținuta generală și vestimentară ireproșabilă;
- sănătatea, calmul, echilibrul și stăpânirea de sine;
- perseverența și conștiințozitatea în îndeplinirea sarcinilor pedagogice și didactice;
- tactul și măiestria pedagogică;
- exigența față de sine și față de elevi;
- capacitatea de a coopera cu elevii, cu colegii, cu părinții;
- punctualitatea și disciplina în muncă;
- corectitudinea în evaluare;
- capacitatea de conducere și organizare a procesului didactic

(manage rială).

În activitatea la clasă profesorul trebuie să aibă o ținută vestimentară decentă, fără extravagante și neglijențe, trebuie să fie calm, ferm, să nu apeleze la ironii sau aluzii care lezează personalitatea unor elevi, sau să le tolereze greșelile. Personalitatea complexă a profesorului trebuie să impună o disciplină democratică, bazată pe activități didactice formative, pe propria disciplină și seriozitate. Dragostea față de elevi presupune încurajarea succesului acestora, severitate, exigență principială, acțiuni prin care se influențează profund personalitatea elevului. Personalitatea profesorului de istorie, exemplul lui influențează în mod spontan elevii printr-o forță de convingere emanată de caracteristicile personale. Prin acțiunile conexe cu elevii: vizite la muzeu, drumeții, activități de cercetare și concursuri școlare, pentru pregătirea examenelor, profesorul este de neînlocuit. Rezultatele la examene, olimpiade, la învățatură în general sunt o consecință a activității didactice a profesorului de istorie. Concepută ca o suită de situații-problemă, lecția de istorie presupune din partea profesorului un proces decizional continuu. Lecțiile, conținuturile lor reprezintă pentru profesor activități de căutare, de extragere, de prelucrare a datelor istorice. Factorii primari ai deciziei de conducere a procesului didactic sunt: decidentul (profesorul), executantul (elevul) și mediul ambiant (spațiul educațional).

Decidentul este în general profesorul, dar și elevul. Profesorul creează condițiile necesare realizării, prin procesul de predare-învățare, a obiectivelor lecției, dar în același timp anticipează activitatea elevilor, răspunsurile acestora,

interacțiunile profesor-elev, elev-profesor, în actul decizional. Efortul de a face deciziile sale să apară ca decizii de grup, luate împreună cu elevii, demonstrează că sfera noțiunii — profesorul ca factor de decizie — se lărgeste, cu toate că elevii participă la procesul decizional numai în anumite etape. După Steliana Toma, etapele procesului decizional sunt reflectate de următoarea schemă:

ideal
educativ

conducerea
generală a
învățământului

Nivelul I	Nivelul II	Nivelul III
Conducerea generală a sistemului de învățământ	Conducerea intermediară în plan teritorial	Conducerea procesului de învățământ la clasă

... „Activitatea didactică, profesorul și elevii sunt actori și executanți care influențează acest proces, în general, în proiectarea și desfășurarea activității didactice, profesorul de istorie se poate afla în situații decizionale de certitudine, dar și de incertitudine și risc. Situațiile de incertitudine în actul decizional al procesului de predare-învățare pot fi determinate de:

- inactivitatea elevilor;
- lipsa materialului didactic;
- lipsa flexibilității în gândire din partea profesorului în fața schimbărilor;
- înscrierea deciziei în intervalul optim.

Responsabilitatea profesorului în luarea deciziilor la diferite niveluri de conducere este reflectată de schema următoare:

Literatura de specialitate prezintă diferite modele decizionale privind activitatea didactică. Dintre acestea, două sunt reprezentative:

- modelul lui Jean Donnay;
- modelul lui R.I. Yinger.

Modelul Donnay este centrat pe interacțiunea profesor-elev, ține cont de starea inițială a profesorului, dar și de cea a elevului, și de experiența celor doi parteneri. Profesorul este într-o interacțiune permanentă cu elevii pe tot parcursul lecției, evaluează cerințele proiectului didactic cu activitatea de predare-învățare. În lecție, dacă cerințele profesorului sunt respectate, activitatea didactică se desfășoară conform celor decise, proiectate, dacă nu, se recurge la procedeul de rutină sau se creează ad-hoc noi procedee.

Modelul R.I. Yinger stabilește următoarele etape în procesul decizional al profesorului:

- definirea problemei;
- formarea inițială a problemei;
- selectarea soluției (deciziei).

În concepția lui R.I. Yinger, soluția este influențată de trei dimensiuni: adaptare, investigare și elaborare. Acestea presupun alternative care se pot modifica în timp în actul decizional, învățarea are două coordonate: o coordonată informațională și alta operațională, în funcție de actul decizional, strategii didactice, elev, mijloace de învățământ etc., aceste două laturi ale învățării se pot dezvolta inegal, învățarea de tip receptiv-reproductiv presupune redarea datelor istorice, conținuturilor, noțiunilor, așa cum au fost expuse și cum au fost însușite de elev. Elevul este informat, îndopat cu conținuturi, date și fapte istorice, în cazul în care, prin acțiuni la care participă elevul, procesele psihice de cunoaștere sunt solicitate la nivel operațional (al gândirii), se formează deprinderi practice, operații intelectuale, strategii cognitive, atitudini, sentimente, structuri de personalitate.

Ex. 1 — deprinderi practice din interpretarea unei hărți;

Ex. 2 — capacitatea de a sesiza cauzele evenimentelor istorice;

Ex. 3 — atitudini, sentimente, conduită civică determinate de evenimente.

2. ELEVUL

Elevul constituie elementul cel mai important al procesului de predare-învățare a istoriei.

Profesorul trebuie să cunoască etapele învățării, particularitățile psihologice de vârstă și individuale ale elevilor, teoriile privind motivația învățării.

În procesul de predare-învățare, profesorul trebuie să țină seama de câteva elemente:

- elevul nu trebuie să obosească învățând;
- efortul să fie dozat în funcție de particularitățile de vârstă individuale;

și de calitate se dobândesc prin activități didactice, tradiționale, dar și moderne;

— obiectivele instruirii sunt atinse dacă se găsesc mijloacele corespunzătoare, eficiente realizării lor.

Elevul este o personalitate unică, cu capacitate și viteză de învățare diferite. Trăsăturile esențiale ale elevilor trebuie sesizate de profesor, înmagazinate, eventual fixate pentru a modela procesul de predare-învățare, în funcție de cerințele elevilor sub aspectul însușirii. Conținuturile programelor de istorie, ale manualelor trebuie să fie elaborate conform vocabularului și formelor de gândire specifice anilor de studiu, care reflectă vârsta diferită a elevilor. Conținuturile trebuie segmentate pas cu pas, cu revenire la aspectele dificile.

Stadiul gândirii concrete (6-7 și 11 ani) ne interesează pentru a prezenta aspecte legate de activitățile pentru parcurgerea și însușirea conținuturilor manualului de istorie de clasa a IV-a. Conținuturile istoriei de clasa a IV-a trebuie structurate, prezentate concis, cu fraze scurte, educative. Activitățile didactice au în vedere operațiuni concrete, prin care percepția este gradată.

Stadiul gândirii formale, după 10-11 ani, permite raționamente directe și inverse, *realizarea* clasificării după criterii prezentate de profesor, transferă informații în sisteme de referință diferite.

Elevii de gimnaziu, prin evoluțiile fizice și intelectuale, sunt într-un stadiu preformal, deoarece s-au constatat diferențieri între ei. Acțiunile unor elevi sunt dominate de operații concrete, alții fac raționamente directe. Unii se mențin la nivelul operațiilor concrete, alții sunt capabili de acțiuni și operații mintale. Pot sesiza cauzalitatea unor evenimente istorice, acțiuni și consecințele acestora, în predarea-învățarea istoriei naționale, cunoștințele noi nu pot fi deprinse și formate fără suporturi concrete obiectuale sau figurale.

La clasa a V-a, pentru formarea noțiunilor de cultură, profesorul prezintă imagini care înfățișează elemente de cultură materială, dar și spirituală. *Ce reprezintă imaginile prezentate?* Elevii le percep, le descriu și, cu ajutorul profesorului, însușesc noțiunea de cultură: totalitatea valorilor realizate de o comunitate umană.

Elevul, în timpul activității didactice, prin situațiile de cunoaștere activă create de profesor, trebuie să devină capabil să efectueze singur comparații, analize, generalizări, raționamente. Cunoașterea cauzelor evenimentelor istorice și a legăturilor dintre acestea dezvoltă gândirea și imaginația, permite ordonarea logică a noțiunilor și în ceea ce privește desfășurarea evenimentului istoric.

Explicarea evenimentelor fără implicarea elevilor face din lecție o activitate monotona, nu *activează* gândirea, are valențe educative inferioare în comparație cu activitățile în care sunt implicați elevii. Folosirea unor metode activ-participative (lucrul cu harta istorică, cu documentele istorice etc.) concentrează atenția asupra unor observații (la hartă), concluzii (din documentele istorice), sporește capacitatea de receptare a conținuturilor și noțiunilor istorice.

Profesorul trebuie să creeze un climat de muncă în clasă, prin trasarea de sarcini concrete fiecărui elev, prin alternarea acestora cu perioade de expunere și explicație care să concentreze elevul spre obiectivele lecției. Ritmul rapid de derulare a predării-învățării distrage atenția, ca de altfel și ritmul lent care nu permite concentrarea atenției. Acțiunile profesorului trebuie să fie echilibrate, orientate atât asupra propriei sale comportări la clasă, cât și asupra comportamentului elevului. Dialogul elev-profesor și profesor-elev trebuie axat pe subiectul lecției, cu conținuturi și obiective legate de instruirea prezentată de programa de istorie.

Activitatea de predare-învățare a istoriei nu trebuie să se bazeze pe dictatul lecției sau pe schemele pe tablă cu conținuturi ne semnificative. Memorarea mecanică nu facilitează învățarea, blochează gândirea și imaginația.

Prin procesul didactic, prin metodele activ-participative, conținuturile istorice sunt însușite de elevi, prin comparații, analiză, raționalizare, interpretări de hărți istorice și documente. Prezentăm două variante de abordare a unor lecții; prima, când profesorul explică, prezintă conținuturi și noțiuni fără antrenarea elevilor în activitatea de predare, iar a doua variantă, când profesorul îmbină procedeele clasice cu cele moderne. Tema: *Marile descoperiri geografice. Contactele Europei cu lumea nouă.*

Profesorul prezintă evenimente legate de marile descoperiri geografice: precursori, cauze, principalele descoperiri. El arată la hartă, activitatea desfășurându-se după procedeul dictării. Acest procedeu impune memorarea mecanică, înlocuiește manualul cu caietul de notițe, blochează activitățile independente de însușire a cunoștințelor și dezvoltarea gândirii.

Varianta a II-a se bazează pe îmbinarea metodelor moderne de predare-învățare cu metodele tradiționale, în activitatea didactică sunt folosite manualul, diagrama referitoare la descoperirile geografice, fotografiile care prezintă navigatorii, caravanele, călătorii în Orient, sau diferite documente istorice: extrase din jurnalul lui Magelan, scrisoarea lui Amerigo Vespucci, scrisoarea trimisă de Columb, regelui Spaniei, extrase din introducerea la *Cosmografia* din 1507.

— *Deschideți manualele la p. 84, priviți harta, deschideți atlasele la pag.....*

Ce puteți spune de orizontul cunoașterii până în sec. al XV-lea? Cunoașterea se rezumă la Europa și nordul Africii. Din cunoștințele dobândite anterior ce puteți spune despre avântul economic și mentalitatea oamenilor?

— *Pe baza cunoștințelor generale și a diagramei de la p. 84, menționați*

precursorii marilor descoperiri geografice. Elevii menționează, pe baza diagraamei, pe Beniamin din Tudela (1170), Ibn Battuta (1325), Henric Navigatorul (1415), Nicola de Conți (1444), Bartolomeo Diaz (1487). Profesorul prezintă lucrarea *Cartea minunilor lumii* a lui Marco Polo, pe care o recomandă elevilor, pentru a cunoaște călătoria acestuia în China.

Activitățile de învățare activ-participative se realizează cu localizarea pe hartă a teritoriilor explorate de Marco Polo.

_____ ^,,u,.uci ou expunerea profesorului privind cauzele marilor

descoperiri geografice: avântul economic al Europei apusene, progresele în navigație, prozelitismul religios. Folosindu-se harta și cunoștințele elevilor, este sesizat pericolul otoman pentru comerțul cu Orientul.

Majoritatea profesorilor consideră că rolul lor este de a-i învăța pe elevi. În realitate, elevul își construiește propria cunoaștere atunci când, prin situații, anume concepute, intră în relație cu conținuturile și resursele materiale folosite de profesor în activitatea didactică. Succesul elevului în învățare depinde atât de strategiile adoptate de profesor în activitatea de predare și notare, cât și de strategia sa personală, care în esență este o deprindere realizată pe parcursul instruirii, însușirea tehnicilor muncii intelectuale presupune inițierea elevilor în metode specifice de învățare la dezvoltarea istoriei.

Ex. 1: interpretarea unei hărți istorice.

Ex.2: explicarea unor conținuturi, evoluții istorice, evenimente etc., prin observare, interpretare, comparare. Aceasta presupune exersarea lor până devin deprinderi.

Ex.3: evaluarea prin itemi.

Ex.4: studii de caz:

- deprinderi de folosire a normelor de lucru, de întocmire a notelor de lectură pentru efectuarea temelor pentru acasă;

— dezvoltarea capacității de organizare a situațiilor de autoinstruire.

— NOTE —

1. Ștefan Păun, Gheorghe Dumitrescu, *Învățământul în orașul Giurgiu. Pagini de istorie*, Editura Pressco, 1996, p. 43.
2. I. Radu, Miron Ionescu, *Experiența didactică și creativitatea*, Editura Dacia Cluj-Napoca, 1987, p. 15.
3. *Metoda predării istoriei în învățământul preuniversitar*, Gheorghe Alexandru ..., f.a., pp.14-15.
4. Andre de Peretti, *op.cit.*, p. 52.
5. Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, 1994, p. 134.
6. N. Mitrofan, *Aptitudinea pedagogică*, Ed. Academiei, București, 1988, p. 40.
7. *Ibidem*, pp. 40-41.
8. Vezi, în acest sens, Andre de Peretti, *op.cit.*, *passim*.
9. N. Mitrofan, *op.cit.*, p. 50, și psihograma, pp. 166-169.

VI. MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

1. CONSIDERAȚII GENERALE

2. FUNCȚIILE MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

3. CLASIFICAREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

4. INTEGRAREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN LECȚIILE DE ISTORIE

5. PREZENTAREA UNOR MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

1. CONSIDERAȚII GENERALE

Termenul de mijloc de învățământ desemnează resursele materiale concepute și realizate pentru activitatea de predare-învățare-evaluare, pe care profesorul le utilizează pentru a facilita perceperea, înțelegerea, fixarea și consolidarea cunoștințelor și abilităților practice¹. Mijloacele de învățământ pentru studiul istoriei reprezintă un ansamblu de resurse și instrumente materiale și tehnice folosite de profesori în predare și de elev în învățare, pentru realizarea obiectivelor stabilite de programele școlare la acest obiect de învățământ. Mijloacele de învățământ, prin potențialul pedagogic, presupun principii care le asigură funcții speciale în raport cu rolul dominant în activitatea didactică. Principiile au în vedere activizarea procesului de cunoaștere, prin solicitarea memoriei și a interesului pentru problemele prezentate.

2. FUNCȚIILE MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

A. Funcția de comunicare a informațiilor istorice. Mijloacele de învățământ folosite în predarea-învățarea conținuturilor istorice transmit informații despre fapte, fenomene istorice, evenimente, evoluții, concepte, noțiuni etc. Cu ajutorul lor, elevii asimilează mai ușor cunoștințele istorice și își consolidează sistemul de noțiuni, concepte, judecăți despre cauzele evenimentelor istorice, evoluția lor, consecințe. Dintre mijloacele de comunicare a informației istorice, menționăm mijloacele audio-vizuale care asigură, în proporție de 30-60%, reținerea mesajului vizual, cu o diferențiere cuprinsă între 20% pentru mesajele vizuale și 30% pentru mesajele auditive. Pentru unele mijloace de învățământ, cum sunt documentele istorice, fotografiile, atlasele, manualul, tabla, creta, schema la tablă, nu există studii în ceea ce privește calitatea receptării mesajului. Experiența didactică consemnează importanța acestora, cu avantaje și dezavantaje.

Pentru comunicarea informației istorice pot fi folosite diapozitive, diafilme, foi transparente, benzi magnetice, discuri, montaje audio-vizuale, casete video, filme didactice, emisiuni TV.

_____ și urnitelor pentru fiecare mijloc de învățământ informativ o face Gheorghe Tănăsă², clasificare pe care o prezentăm în această lucrare. Prin intermediul mijloacelor de comunicare a informației, elevii obțin informații corecte, deoarece cu ajutorul acestora profesorul prezintă situații problemă, studii de caz etc. care pot fi analizate în clasă.

B. *Funcția de substituie* constă în faptul că mijloacele de învățământ substituie realitatea istorică într-o manieră proprie. Prin imagini, modele etc., asigură observarea în grup, oferă posibilitatea elevului de a explora realitatea substituită, de a investiga spațiul istoric, cauzele unor evenimente. Mijloacele de comunicare audio-vizuale măresc curiozitatea reconstituirii unor evenimente istorice din trecut.

Exemplu: filmele pe teme istorice, filmele de arhivă, diapozitivele cu monumente istorice etc.

C. *Funcția de motivare a învățării (stimulatoare)* constă în capacitatea mijloacelor de învățământ dirijate de profesor de a provoca, dezvolta și stimula la motivația învățării. Cu ajutorul lor, profesorul de istorie reușește să prezinte în mod atrăgător, captivant, tema avută în dezbateri în procesul de predare-învățare (lecții). Motivația învățării temei *Arta Renașterii* este stimulată prin diapozitive, albume despre arta din această epocă. Prezentarea unei casete video despre piramide, construcțiile megalitice etc. dezvoltă curiozitatea, motivația învățării, îndeamnă la cercetare și studiu individual, despre lumea antică.

D. *Funcția formativă* se valorifică în predarea-învățarea istoriei prin capacitatea mijloacelor audio-vizuale de a stimula *analiza*, sinteza, comparația. Un film didactic prezintă un eveniment istoric, *activează* atenția, curiozitatea, interesul de cunoaștere, formează convingeri despre *războaie*, evenimente istorice, evoluții statale etc.

E. *Funcția estetică* constă în faptul că, prin mijloace de învățământ specifice, se dezvoltă capacitatea elevilor de a aprecia, înțelege și evalua esteticul realității obiective.

Exemplu: evaluarea realității despre monumente istorice.

F. *Funcția ergonomică* (funcția de realizare a efortului în activitatea de predare-învățare) este capacitatea mijloacelor de învățământ de a transmite un volum mare de informații într-un timp scurt. Folosirea unor mijloace de

învățământ cât mai diversificate în activitatea la clasă oferă profesorului de istorie cadrul necesar unor activități eficiente, cu valențe educative deosebite.

G. *Funcția de evaluare a randamentului școlar* oferă posibilitatea profesorului de istorie de a obține informații referitoare la rezultatele instruirii, cunoștințe stocate (ex.: pe calculator), capacități și deprinderi dobândite de elevi.

Diapozitive cu imagini, mijloacele audio-vizuale pot crea în lecții, sub îndrumarea profesorului de istorie, situații-problemă, în care elevii sunt puși să identifice și să compare diferite evenimente istorice.

3. CLASIFICAREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Există mai multe clasificări ale mijloacelor de învățământ, după rolul pe care îl au în activitatea didactică sau după natura lor.

După rolul pe care îl au în activitatea didactică se împart în³:

- mijloace de învățământ pentru comunicare;
- mijloace de învățământ pentru investigație;
- mijloace de învățământ pentru exersare și formare a deprinderilor profesionale;
- mijloace de învățământ pentru raționalizarea timpului orei de istorie;
- mijloace de învățământ pentru evaluare.

În esență, acestea au în vedere interdependențele pe care le creează în actul didactic, prin funcțiile didactice îndeplinite.

După natura lor, există mijloace de învățământ obiectuale, scrise și audiovizuale; de asemenea, machete, mulaje, tablă magnetică⁴:

- mijloacele scrise sunt elaborate de profesori, de elevi, de instituții specializate, dezvoltând activitatea individuală sau de grup prin: texte, cărți, manuale, planșe, tablouri, albume, dicționare etc.;

— mijloacele audio-vizuale cuprind un ansamblu de materiale, care stochează o informație (în cazul nostru o informație istorică), și de echipamente

tehnice care redau imagini și sunete pentru o recepționare individuală sau

colectivă, pe cale vizuală, auditivă, sau pe ambele căi concomitent⁵.

Este foarte important ca profesorul de istorie să cunoască potențialul didactic al mijloacelor de învățământ și tehnicile de acționare a mijloacelor audio-vizuale. Valoarea pedagogică este dată de eficiența lor în realizarea obiectivelor pedagogice⁶. Mijloacele audio-vizuale au o forță de comunicare și demonstrare deosebită, operaționează procesele gândirii, realizează în esență un învățământ formativ.

Mijloacele audio-vizuale se împart în:

• *mijloace tehnice vizuale*: epiproiectorul pentru suporturi opace, fotografiile, scheme, desene, epidiascopul pentru diapozitive și diafilme, aspectomatul și

diastorul pentru proiecția diapozitivelor, aparatul de filmat, retroproiectorul pe

trou folii transparente, video-documentarul pentru citit microfilme (în cazul

datelor istorice microfilmate), videocasetofonul, compact-discul.

• *mijloace tehnice auditive*: casetofonul, magnetofonul, radioul, pickup-ul pentru discuri, hard-discul pentru calculatorul electronic.

MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT ÎN LECȚIILE DE ISTORIE

Eficiența mijloacelor de învățământ în procesul de predare-învățare depinde de calitatea lor, de modul cum sunt integrate în lecțiile de istorie, în activitatea didactică.

Eficiența presupune:

- o selecționare rațională a mijloacelor de învățământ în obiectivele pedagogice;
- adaptarea riguroasă la sarcinile de învățare;
- interdependențele lor, condiționarea reciprocă;
- stabilirea obiectivelor urmărite prin folosirea mijloacelor de învățământ;
- folosirea mijloacelor de învățământ pentru *crearea* unor idei-ancoră ale activității educative;
- alegerea momentului folosirii mijlocului de învățământ în succesiunea lecției pentru a forma la elevi deprinderi practice, a crea motivația învățării, pentru dobândirea de noi cunoștințe;
- folosirea lor pentru evaluarea unor cunoștințe, deprinderi;
- o pregătire activă, complexă a profesorului de istorie, care începe înaintea de activitatea didactică și continuă cu procesul de predare-învățare și se încheie cu stabilirea concluziilor desprinse din evaluarea realizărilor obiectivelor stabilite pentru mijloacele audio-vizuale;
- direcționarea activităților de instruire de către profesor, în unele cazuri chiar de elevi;
- folosirea judicioasă, echilibrată, în funcție de obiectivele lecției, a mijloacelor audio-vizuale.

Metodologia integrării depinde de competența profesorului de istorie și de particularitățile de vârstă ale elevilor, de mijloacele didactice existente în școală.

Mijloacele de învățământ asigură învățarea la nivelul gândirii logice și a reflecției, oferă posibilitatea de a descoperi cauzele și consecințele, conexiunile și interferențele dintre date și procesul istoric⁷.

Folosirea mijloacelor de învățământ lărgeste câmpul de cunoștințe al elevilor, de la experimentele directe la cele abstracte.

5. PREZENTAREA UNOR MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT

5.1. Mijloace obiectuale

Obiectele arheologice (unelte de muncă, arme, monede și medalii, podoabe, ceramică), colecționate de profesori sau elevi, sunt mijloace pentru obținerea unor informații referitoare la epoci, perioade, culturi arheologice. De asemenea, diferite obiecte istorice, arme, hărți de epocă, trebuie inventariate și stocate în cabinetul de istorie. Ele reprezintă realități istorice autentice și intensifică motivația pentru cunoaștere.

5.2. Mijloace grafice

Istoria conține evenimente care trebuie încadrate în timp și spațiu. Mijloacele grafice concretizează spațiul istoric și geografic, timpul istoric, detaliază și generalizează fenomene și evenimente istorice. Reprezentările cartografice cu conținuturi istorice sunt expresii grafice ale analizelor istorice asupra unei țări, culturi, localități, evenimente istorice, așezări umane.

Hărțile, care prezintă spații istorice, evenimente localizate geografic etc., sunt diferite, realizate de edituri sau confecționate de profesori și elevi. Simbolurile istorice dar și geografice permit interpretarea hărților istorice, cunoașterea unor evoluții și procese istorice.

Atlasele sunt culegeri de hărți, elaborate pe epoci, culturi, evenimente, țări, tematici istorice. Știința istorică a creat atlase care prezintă hărți istorice și geografice, dar și imagini reprezentative ale unor culturi, civilizații, cu comentarii și imagini adecvate etc. (Exemplu: Atlasul biblic, Atlasul lumii antice.)

5.3. Mijloace audio-vizuale

Epiproiectorul este utilizat pentru epiproiecte în condiții de camuflaj. Acesta proiectează prin reflexie (fotografii, modele, diagrame, scheme etc. ce prezintă evenimente istorice, personaje, documente istorice, monumente istorice etc.). Adaptarea distanței de proiecție este esențială pentru claritatea imaginii. Imaginile sunt stabilite în ordine, în funcție de conținuturile lecțiilor, fiind urmate de comentarii ale elevilor sau profesorului. Imaginile expuse permit dialogul elev-elev, profesor-elev, dezvoltând un spirit de cooperare în activitatea didactică. Proiecția se face pe un ecran ferit de lumină naturală în timpul derulării. Va fi plasat frontal, cu o înclinație de 20-30 grade spre interiorul sălii de clasă.

Epiproiectorul este folosit pentru dioproiecție, adică proiecție prin transparență a documentelor și imaginilor istorice. Dioproiecția se realizează cu o gamă largă de operații. Diostarul și aspectomatul sunt alte aparate care necesită o pregătire a profesorului în ceea ce privește funcționarea și folosirea lor.

ncKup-ul, casetofonul și magnetofonul redau sunete înregistrate. Profesorul folosește înregistrările pentru a aprofunda și explica evenimentele istorice. Elevii sunt învățați cum să noteze ideile semnificative din conținutul audiat.

Radioul poate fi utilizat pentru audierea de reportaje cu subiect istoric sau de evenimente contemporane care devin istorice.

Videocasetofonul, filmele didactice, artistice, istorice, televiziunea au valențe educative deosebite, dezvoltă capacitatea de sinteză, permit sesizarea cauzelor unui eveniment istoric, elementele caracteristice ale unei culturi sau civilizații.

Colecțiile de diapozitive cuprind imagini despre istoria națională și universală.

Structura mijloacelor de învățământ (după Gh.

Tănasă) Diapozitive

Filme
didactice

Mape cu
documente
istorice

Atlase

Folii transparente

Casete video

Diafilme

Benzi magnetice

Modele

Portrete

Hărți murale
și de
contur

— NOTE —

Apud Ioan Jinga, Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, p. 297.

Gh. Tănasă, *op. cit.*, pp. 115-117.

Apud Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 298.

Ibidem, p. 305.

Teodor Mucica, Minodora Perovici, Ioan Cerghit, *Mijloace audio-vizuale în studiul istoriei*, p. 14.

Ibidem, *passim*.

Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 122.

VII. FORME DE ORGANIZARE ȘI DESFĂȘURARE A ACTIVITĂȚILOR DIDACTICE

1.ACTIVITĂȚI DIDACTICE DIN ȘCOALĂ

2.ACTIVITĂȚI DIDACTICE EXTRAȘCOLARE

1. ACTIVITĂȚI DIDACTICE DIN

ȘCOALĂ 1.1. Lecția de istorie –

tipuri și categorii

Lecția face parte din cel mai utilizat mod de organizare a procesului de învățământ instituționalizat și este forma principală în care se desfășoară activitatea de predare-învățare-evaluare.

Tipul de lecție „este un anumit mod de constituire și însușire a lecției”, determinat de obiectivul fundamental urmărit. Lecția nu este o activitate didactică rigidă, ci complexă, un model flexibil proiectat, pornindu-se de la obiectivul fundamental, în funcție de care este numită fiecare categorie de lecție. Variabilele ce intervin în alegerea variantei de lecție sunt¹:

- conținutul instruirii;
 - gama obiectivelor operaționale;
 - analiza diagnostică preliminară a resurselor umane și materiale;
- strategiile și metodologiile proiectate;
- locul de desfășurare;
 - stilul de predare.

Secvențele lecției sunt²:

- captarea atenției;
 - enunțarea obiectivelor operatorii;
- reactualizarea cunoștințelor anterioare;
- transmiterea noului conținut;
- dirijarea învățăturii;
 - obținerea performanțelor;
- realizarea conexiunilor inverse (*feedback*);
 - evaluarea performanței;
 - utilizarea conceptelor însușite în contexte variate;
 - transferul cunoștințelor: aplicații, legături inter/intra trandisciplinare.

După sarcina didactică³, tipuri de lecții cum sunt:

- lecții de comunicare-dobândire de cunoștințe;
- lecții de formare a principiilor și deprinderilor;
- lecții de consolidare-sistematizare a cunoștințelor și deprinderilor formate;
- lecții de recapitulare;
- lecții de evaluare;
 - lecții mixte.

pedagogică prezintă tipuri și variante de lecții⁴, care sunt necesare activității de predare-învățare-evaluare a conținuturilor istoriei⁵.

Lecția de comunicare a noi cunoștințe la istorie cunoaște variante cum sunt:

- lecție introductivă;
- lecție prin activități practice;
- lecție de analiză a observațiilor în urma vizitelor la muzeu, sau la diverse obiective istorice;
- lecție *bazată* pe material demonstrativ: document istoric, hartă, diapozi-tive etc.;
- lecție-experiment;
- lecție pe grupe de elevi, care abordează diferențiat activitatea de predare-învățare, evaluări;
- lecție *bazată* pe munca independentă.

Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor cunoaște următoarele variante:

- lecția în cabinetul de istorie;
- lecția prin analiza de caz;
- lecția dezbateri;
- lecția bazată pe munca independentă

Lecția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor și deprinderilor formate cunoaște variante cum sunt:

- lecții *bazate* pe exerciții individuale și de grup;
- lecții de fixare prin activități practice;
- lecții de confecționare de materiale didactice.

Lecția de evaluare a performanțelor școlare poate cunoaște variante cum sunt:

- lecție de evaluare orală;
- lucrări scrise;
- lecție de îmbinare a verificării orale cu verificări scrise;
- verificarea prin teste;
- lecția de analiză a lucrărilor practice și a lucrărilor scrise.

Istoria, ca obiect de învățământ, prin conținuturi, materiale didactice, documente istorice, bibliografie, oferă o multitudine de variante pentru *realizarea* lecției. *Lecția mixtă sau combinată* realizează mai multe sarcini didactice:

- organizarea clasei pentru lecție și captarea atenției;
- actualizarea elementelor de conținut;
- pregătirea elevilor pentru asimilarea noilor cunoștințe;
- asimilarea cunoștințelor prin activități activ-participative;
- sistematizarea cunoștințelor;
- fixarea cunoștințelor;
- conexiunea inversă, prin evaluarea continuă.

Proiectarea activității didactice este un proces de anticipare sistemică, rațională, a ceea ce dorește profesorul să realizeze cu elevii într-o perioadă de timp⁶. Proiectarea didactică presupune proiectarea activității didactice anuale

(proiectul, planificarea anuală). Aceasta oferă o viziune de ansamblu, o perspectivă asupra predării disciplinei de învățământ, în cazul nostru, asupra istoriei.

1.2. Proiectul activității anuale la obiectul istorie

Proiectul didactic anual vizează:

- obiectivele specifice, dacă nu sunt prevăzute de programa de istorie;
- succesiunea capitolelor și conținuturilor;
- stabilirea numărului de ore atribuite fiecărei unități de conținut și repartizarea timpului necesar fiecărei activități didactice: predare, evaluare, recapitulare, sinteză, activități practice.

Nr. crt.	Semestrul	Capitolul	Nr. de ore	Perioada	Observații

La baza proiectului (planificării) anuale stă programa școlară (curriculum). Simplificarea proiectării anuale asigură operaționalitatea conținuturilor stabilite pentru fiecare lecție.

1.3. Proiectul activităților semestriale

Proiectarea semestrială vizează obiective pedagogice: capitolul, tema, numărul de ore atribuit fiecărei lecții, mijloace de învățământ, bibliografie, modalități de evaluare, în următoarea ordine:

Nr, crt.	Capitol	Tema	Nr. ore	Perioada	Mate didac bibliog
----------	---------	------	---------	----------	-----------------------

Operaționalizarea obiectivelor la istorie presupune, pentru o lecție, patru-cinci obiective concrete derivate din obiectivul general (scopul lecției), realizabile pentru o oră de curs (secvențe de timp)⁷. Stabilirea obiectivelor operaționale în proiectul semestrial simplifică proiectarea sistemului de lecții, permite, cu ocazia elaborării proiectului lecției, să se înmagazineze noi situații de învățare.

Sunt profesori care elimină această rubrică, pornind de la faptul că stabilirea obiectivelor operaționale este o activitate care se efectuează pentru fiecare lecție în parte, pe baza constatării evaluării situațiilor de învățare din lecțiile anterioare.

Proiectarea sistemului de lecții de istorie presupune:

- stabilirea obiectivelor pedagogice în funcție de obiective specifice, conținuturi istorice;
- precizarea elementelor esențiale de conținut pentru a asigura îndeplinirea obiectivelor sub raport conceptual și experimental practic;
- precizarea metodelor și mijloacelor de învățământ, a probelor de evaluare;
- indicarea exercițiilor (temei pentru acasă), a bibliografiei.

1.4. Proiectarea conținuturilor pentru evaluare

Proiectarea conținuturilor pentru perioada de recapitulare, consolidare, evaluare presupune următoarea rubricăție:

Nr. crt.	Tema sinteza	Obiective operaționale	Nr. ore	Perioada Data	Tipul de activitate	Modalitate și forme de evaluare	Obs.

Obiectivele operaționale, tipul de activitate, modalitățile și formele de evaluare sunt orientative; în funcție de situațiile concrete, de nivelul de pregătire la care au ajuns elevii, profesorul poate face modificările necesare, pentru eficientizarea activităților didactice de recapitulare, consolidare, evaluare.

1.5. Proiectarea lecției de istorie

Proiectarea lecției asigură rigoare activității didactice, eficiență activității de predare-învățare. Alcătuirea proiectului didactic presupune pregătirea metodică și științifică, o anticipare amănunțită a ceea ce va trebui să realizeze profesorul în clasă. Proiectarea materializată prin proiectul de lecție (proiect de tehnologie didactică) previne și elimină erorile în activitatea didactică, asigură eficiența lecției, încadrarea activității didactice în timpul stabilit de programa școlară. Pentru o proiectare corectă a unei lecții de istorie, profesorul trebuie să cunoască elementele de bază ale proiectării didactice, ale principiilor procesului de învățământ și tehnologiei didactice, trebuie să cunoască clasa de elevi, să dispună de capacitatea de a anticipa acțiunile didactice. Proiectul didactic stabilește în detaliu desfășurarea lecției, spre deosebire de planul lecției, care este schematic și sumar⁸.

Operațiile proiectării didactice la obiectul istorie sunt⁹: - precizarea obiectivelor operaționale informative (ce va ști elevul la sfârșitul lecției) și formative (ce va ști să facă elevul la sfârșitul lecției), în general, din multitudinea de obiective operaționale sunt recomandabile 5-6 obiective;

- analiza resurselor vizează conținuturile stabilite de programele de istorie, condițiile materiale necesare învățării (manuale, material didactic și bibliografic), psihologia elevului.

Analiza psihologiei celui ce învață presupune cunoașterea de către profesorul de istorie a trăsăturilor psihocomportamentale ale elevilor, teoriile învățării și teoriile motivației învățării.

Particularitățile de vârstă și individuale, teoriile învățării și motivației presupun cunoștințe de psihopedagogie școlară¹⁰. Elaborarea strategiilor didactice presupune cunoașterea acestor noțiuni de către profesorul de istorie. Strategiile sunt echivalate cu demersul de proiectare, organizare și realizare a unei situații de predare-învățare-evaluare pe baza unui obiectiv. Strategiile didactice favorizează dezvoltarea memoriei și învățarea, realizează scenariul activității cu implicarea celor două elemente ale binomului educațional: profesorul și elevul.

1.6. Consultațiile didactice

Consultațiile didactice sunt activități prin care profesorul de istorie și elevii interesați urmăresc anumite obiective: aprofundarea unor conținuturi pentru examene, olimpiade, concursuri școlare, recuperarea unor conținuturi. Acestea sunt organizate în afara orelor de curs printr-o consultare profesor-elev, elev-profesor. Tematica este stabilită de profesor și elevi, de asemenea, durata și modul de desfășurare. Consultațiile au în vedere atât elevi cu probleme la învățatură, cât și elevii excelenți.

Consultațiile vizează aprofundarea unor conținuturi legate de bibliografia pentru olimpiada de istorie, privind aprofundarea unor concepții și noțiuni, privind recuperarea unor conținuturi, în urma unor situații prin care anumiți elevi nu au putut participa la activitatea de instruire. Este necesară o evaluare a activităților de acest gen, dar elevii nu primesc note sau avertismente.

Conținuturile învățării stabilite de programe, prezentate de manuale, trebuie structurate după principiile logicii didactice. Din conținuturile istoriei selectăm un conținut formativ esențial, care să asigure formarea capacităților și deprinderilor stabilite de obiectivul formativ și conținuturi informative esențiale (informații, fapte, evenimente, cauze, consecințe etc.) prin care sunt realizate obiectivele operaționale.

Analiza condițiilor presupune cunoașterea mijloacelor de învățământ necesare activității didactice, stabilirea timpului necesar folosirii lor în unitatea de timp, stabilită la 50 de minute pentru o lecție (temă).

Meditațiile la obiectul istorie sunt activități programate în afara orarului și vizează instruirea suplimentară pentru examen, pentru recuperarea curențelor provenite din activitatea programată în orar. Conceptul semnifică o activitate de grup cu mai mulți elevi, sau cu un singur elev pentru pregătirea, aprofundarea

— _____ „jurnale, pentru formarea unor deprinderi și capacități de a opera cu conținuturi, date istorice, noțiuni și concepte.

1.7. Cercul de istorie

Este o activitate în afara orarului școlii, cu grupuri de elevi interesați de evenimente istorice, de cercetare în domeniul istoriei naționale sau locale. Se desfășoară pe parcursul unui semestru sau al unui an școlar. Cercul de istorie, sau arheologie este organizat de profesorul de istorie, trebuie integrat în proiectul de activitate al școlii. Tematica este propusă de profesori sau de elevi. Interesul acestora pentru anumite teme și activități este cel mai important în stabilirea tematicii cercului. Elevii, împreună cu profesorul, stabilesc denumirea cercului, elaborează statutul cercului; stabilesc programul și locul de desfășurare. Statutul prevede activitățile, obligațiile și calitatea de participant, organele de conducere (președinte, secretar). Activitatea cercului este organizată pe baza unui program de activitate și este consemnată în jurnalul cercului. Activitatea este îndrumată de profesorul de istorie și presupune cooperarea cu elevii, activități cu caracter educativ și informativ.

Acțiunile organizate în cadrul cercului de istorie:

- organizarea de sesiuni, simpozioane cu comunicări și referate pe teme de istorie;
- elaborarea unor materiale didactice, planuri, hărți istorice, colecții de documente, materiale arheologice etc.;
- organizarea de expoziții pe teme de istorie, arheologie;
- organizarea de vizite la muzeu, obiective istorice;
- elaborarea de reviste de specialitate;
- organizarea de întâlniri cu istorici;
- întocmirea de monografii ale școlii, localității, ale unor personalități istorice.

Activitățile de cerc dezvoltă curiozitatea, cercetarea, activitățile creative, toate cu rol formativ deosebit.

1.8. Calculatorul electronic și istoria

Accesarea rapidă a informației prin calculator oferă elevilor preocupați de istorie, dar în primul rând profesorilor, o cunoaștere a evoluțiilor în domeniu la nivel global. Posibilitățile de comunicare, de analiză și sinteză sunt multiple cu ajutorul calculatorului conectat la Internet, sau prin intermediul discurilor optice compacte, cu problematici restrânse".

Internetul permite accesul în peste 30 de arhive din Europa prin proiectul Eurhistar-Automation History, iar prin proiectul Gabriel, în unele biblioteci naționale din Europa. Există în acest moment peste 1.100 de centre, instituții, departamente, universități care dețin pagini Web (300 în SUA). Există 200 de

grupuri de istorici sau interesați de istorie care cuprind 80.000 de persoane din toată lumea, cu pagină Web.

În situația de creator de situații de învățare, profesorul trebuie să fie un mediator între elev, informație, tehnici, metode și calculator. Folosirea calculatorului ca mijloc de învățământ duce în final la instruirea asistată de calculator, prin folosirea acestuia în:

- predarea unor lecții de istorie;
- verificarea unei lecții sau secvențe din lecție;
- folosirea ca sursă de documentare.

1.9. Sala de clasă și cabinetul de istorie, spații necesare activității didactice

Sala de clasă presupune condiții optime pentru activitatea didactică la obiectul istorie: bănci ergonomice, luminozitate adecvată, tablă, spațiu pentru așezarea materialului didactic necesar procesului de predare învățare-evaluare.

*Cabinetul de istorie*¹² este un loc optim pentru desfășurarea eficientă a predării-învățării-evaluării conținuturilor de istorie. Cabinetul este o sală de clasă, dotată cu materialul didactic necesar predării istoriei: diagrame, hărți, exponate, bibliotecă pe teme de istorie. Cabinetul de istorie permite utilizarea imediată a mijloacelor de învățământ, în actul didactic al predării-învățării-evaluării conținuturilor de istorie. Acesta oferă posibilitatea profesională de a diversifica metodele de predare-învățare-evaluare prin ambientul practic, comod și ilustrativ, care amplifică motivația cunoașterii istoriei de către elevi. Diversificarea acțiunilor activ-participative ale elevilor se realizează ușor prin elementele de funcționalitate din cabinet: mijloace audio-vizuale, modul de expunere a hărților istorice, atlase etc.

Cabinetul de istorie, prin elementele componente, caracteristici și ambient îndeplinește funcții importante, necesare activității didactice. Funcția didactică presupune condiții optime activității de predare-învățare-evaluare a istoriei prin dotarea necesară de specialitate, prin care elevii își însușesc noțiuni și deprinderi. Eficiența constă în faptul că materialele didactice necesare activităților didactice sunt asigurate prin schițe, planuri, diagrame, mecanisme tehnice care facilitează apariția imaginilor și reprezentărilor ce vor fi transpuse în planul mental al elevilor, dezvoltându-le capacitatea de analiză și sinteză.

Funcția științifică. Prin biblioteca pe teme de istorie, hărți, diagrame etc., cabinetul de istorie formează la elevi deprinderi de cercetare a istoriei, de cunoaștere a unor realități istorice locale, prin elaborare de mape cu teme istorice, cu itemi de evaluare. Prin spațiul adecvat, oferă profesorului de istorie posibilitatea elaborării de portofolii didactice. Prin mijloacele de învățământ ce se găsesc în cabinet, este stimulată investigația științifică atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului.

...[^]aic. Instrumentul de istorie constituie o sursă de informare utilizată de elev în toate activitățile didactice din timpul orelor de curs sau din afara lor. Hărțile istorice, geografice, colecțiile de manuale, biblioteca pentru cărți de istorie, filmele didactice, casetele video și, mai nou, calculatorul, prin Internet, diversifică posibilitățile de informare, de esențializare și structurare a conținuturilor specifice istoriei. Internetul oferă posibilitatea cunoașterii unor surse de informare din alte domenii referitoare la unele probleme majore ale istoriei europene și mondiale.

Funcția aplicativă-lucrative. În acest spațiu adecvat îmbogățirii cunoștințelor istorice, elevii pot participa la aplicații, experiențe, pot elabora analize despre unele evenimente istorice, pot însuși deprinderea de a folosi calculatorul și mijloacele audio-vizuale pentru informare și aprofundarea unor noțiuni și concepte istorice.

Funcția ambientală este dată de spațiul plăcut, comod, cu materialul didactic ordonat pe ani de studiu, capitole și lecții pe teme istorice.

Structura cabinetului de istorie

Un cabinet funcțional presupune o structură adecvată care cuprinde:

- partea expozitivă;
- partea lucrativă;
- depozitul de materiale;
- biblioteca de istorie.

Partea expozitivă cuprinde hărți istorice, geografice, planșe și diagrame cu conținut istoric esențial: epocile istorice, elemente de cronologie etc. care vizează conținutul mai multor lecții de istorie. Nu trebuie să lipsească din acest spațiu fotografii ale unor personaje istorice, românești sau europene, în vitrine se expun materiale arheologice semnificative. Televizorul, calculatorul, retro-proiectoarele etc. trebuie așezate în spații care să permită funcționalitatea lor, mânăuirea ușoară, observarea lor de către elevi. Biblioteca pentru cărți de istorie, atlase etc. trebuie să ocupe un spațiu adecvat care să permită accesibilitatea elevilor la aceste surse de informare din domeniul istoriei.

Este preferabil ca depozitul de materiale să fie organizat într-o sală care comunică cu cabinetul de istorie.

Depozitul cabinetului de istorie cuprinde:

- mijloace obiectuale: suporturi pentru hărți, materiale grafice, obiecte arheologice etc. catalogate în funcție de modul de folosire în activitatea didactică: pe ani de studiu, capitole și lecții. *Exemplu:* materiale didactice pentru clasa a V-a; materiale didactice pentru temă.
- mijloace grafice: hărți pentru diferite epoci istorice și lecții, tablouri, albume, folii pentru retroproiector, planșe etc.;
- mijloace audio-vizuale, care au un statut al lor și un loc important în procesul de învățământ. Ele nu pot lipsi din tehnologia didactică a lecțiilor de isto

rie, deoarece diversifică sursele de informare în contextul în care posibilitățile

de percepere sau observare nemijlocită a unor obiecte, fenomene, acțiuni, evenimente istorice sunt limitate, datorită situării lor în timp și spațiu. Resursele proprii ale fiecărui mijloc facilitează însușirea cunoștințelor istorice, cu avantaje în domeniul calitativ și emoțional-motivațional. Practic, prin mijloacele audiovizuale, elevul este apropiat de realitatea istorică inaccesibilă sau greu accesibilă. Integrarea mijloacelor audio-vizuale în lecție este o necesitate cu implicații în activitatea de învățare.

Rolul profesorului în procesul de folosire a mijloacelor audio-vizuale este important, dar poate fi și dăunător în contextul în care este simplu spectator, fără a participa la valorificarea mesajului audio-vizual, fără dirijarea activității elevilor.

Mijloacele sunt concepute pe baza unor criterii psiho-pedagogice:

— criteriul ilustrării unor evenimente, fenomene etc.;

-criteriul reprezentării cu convingere și expresivitate a realității istorice;

-criteriul polifuncționalității mesajului audio-vizual, care susține activi

tatea de predare-învățare;

— criteriul potențialului activizator al mesajelor audio-vizuale, care

prin

selectarea conținuturilor contribuie la antrenarea activităților

mentale necesare

cunoașterii.

În selectarea mijloacelor audio-vizuale pentru lecții și alte activități, profesorul trebuie să țină seama de obiectivele pedagogice. Mijloacele audiovizuale integrate în lecții presupun concordanța cu conținuturile programei și manualului, asigură realizarea obiectivelor lecției, integrarea lor în economia lecției, stimulează anumite secvențe participative, dezvoltă capacitățile cognitive ale elevilor.

Utilizarea pe scară largă a mijloacelor audio-vizuale nu trebuie să impună renunțarea la mijloacele tradiționale. Mijloacele moderne și clasice, folosite echilibrat, trebuie să coexiste, să se completeze reciproc.

2. ACTIVITĂȚILE DIDACTICE EXTRAȘCOLARE

Activitățile turistice sunt activitățile organizate de profesori, îndeosebi de profesorul de istorie, cu caracter polivalent, cu o durată limitată. Elevul, pe parcursul activității, îndeplinește rolul de turist, iar profesorul de istorie, de ghid. Pluridisciplinaritatea acestei acțiuni este reflectată de modul direct, activ și conștient prin care elevii dobândesc cunoștințe. Turismul școlar dezvoltă gândirea creativă, respectul față de obiectivele vizitate, patriotismul, formarea spiritului de echipă. După scopul turismului, există turism de recreere, turism cultural, pentru vizitarea unui obiectiv sau grupuri de obiective istorice etc., turism de circumstanță în timpul olimpiadelor de istorie, sesiunilor de comunicări pe teme de istorie, turism de informare, pentru documentarea în vederea elaborării unei lucrări de istorie, pentru completarea unor informații, turism mixt,

_____ «G uianizare, există categorii distincte: vizita (cel mult o zi),
drumeția (cu caracter de recreere), excursia (o zi sau mai multe) în afara localităților.

Cu scopul de documentare, recreere: expediția școlară cu o durată de 10-14 zile sau mai puțin, organizată cu elevii preocupați de domeniul istoric, tabăra școlară de istorie cu instruirea elevilor pe teme de istorie etc.

— NOTE —

1. *Metodica predării istoriei în învățământul preuniversitar*, pp. 61-80; Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, pp. 242-243.
2. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 243.
3. I. Neacșu, *Pedagogie*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1990; *passim*.
4. I. Cerghit, *Metode de învățământ*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1980.
5. *Metodica predării istoriei în învățământul preuniversitar*, p. 64.
6. Nicolae Ilinca, *Didactica geografiei*, Corint, 2000, pp. 110-122; Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, pp. 20-26.
7. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 21.
8. *Ibidem*, *passim*.
9. Gh. Tănasă, *op. cit.*, *passim*; Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, *passim*.
10. Filimon Turcu, Aurelia Turcu, *Fundamente ale psihologiei școlare*, Ed. All, f.a., *passim*.
11. Mihai Stătescu, *Predarea-învățarea istoriei și noile tehnologii de informare și documentare*, în „Studii și articole de istorie”, LXV, București, 2000, pp. 53-60;
Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, pp. 317-318.
12. T. Mucica, M. Perovici, *Cabinetul de istorie*, *passim*.

VIII. METODE DE INSTRUIRE ȘI AUTOINSTRUIRE UTILIZATE ÎN ACTIVITĂȚILE DIDACTICE LA OBIECTUL ISTORIE

- 1. CONSIDERAȚII GENERALE**
- 2. DIVERSIFICAREA METODOLOGIEI DIDACTICE LA OBIECTUL ISTORIE**
- 3. AMPLIFICAREA CARACTERULUI FORMATIV AL METODELOR DE PREDARE**
- 4. CLASIFICAREA (TAXONOMIE) METODELOR DE INSTRUIRE ȘI AUTOINSTRUIRE UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI**
- 5. MODERNIZAREA METODELOR DE INSTRUIRE CU ROL PASIV AL ELEVULUI**

1. CONSIDERAȚII GENERALE

Termenul de metodă derivă din cuvântul grecesc *methodos*, cu înțelesul de drum, cale, în vederea atingerii unui scop¹, un ansamblu necesar de procedee adecvate realizării învățării. Metoda este „o cale de optimizare a acțiunii de instruire”², care implică o anumită modalitate de lucru în procesul de predare-învățare, permițând elevilor să găsească drumul de urmat pentru a însuși noțiuni, cunoștințe, deprinderi, capacități. Metoda de învățământ este un plan de acțiune, un anumit mod de a proceda pentru a plasa elevul într-o situație de învățare³. Metoda este un instrument prin care elevii, sub îndrumarea profesorului, își însușesc noțiuni și concepte istorice, își formează capacități, aptitudini și atitudini legate de conținuturi istorice. Aptitudinile au în vedere capacitatea de a înțelege fenomenele istorice, cauzalitatea lor, în urma unei activități proiectate mental, în cadrul procesului de predare-învățare.

Noțiunea de metodă de învățământ are o evoluție istorică; pedagogii au elaborat mai multe definiții⁴, sintetizate de George Văideanu în expresia: „cale de urmat pentru atingerea obiectivelor educaționale”⁵. Metodele de învățământ reprezintă o modalitate de lucru selecționată de profesor în funcție de anumite condiții și aplicată în lecții și activități extrașcolare cu ajutorul elevilor, în beneficiul lor, conform cu anumite obiective care presupun cooperarea profesor-elev, elev-elev, pentru realizarea învățării. Metodele implică procedee selecționate pentru asimilarea cunoștințelor de către elevi și pentru stimularea creativității, în același timp se permite profesorului transpunerea intențiilor în sarcini de efectuat cu ajutorul strategiilor, metodelor și tehnicilor de predare-învățare.

— remarcă Andre de Peretti — se sprijină pe dezvoltarea relațiilor dintre elevi și profesorii lor sau pe relația cu lumea exterioară ce a permis apariția istorică a diverselor metodologii educative⁶. Metodologia activităților didactice presupune natura, funcțiile, locul și clasificarea metodelor pedagogice, principiile necesare aplicării lor în procesul didactic. Acestea sunt legate de experiența pedagogică, de cercetarea în domeniu. O metodă pedagogică se caracterizează prin⁷:

- caracter polifuncțional;
- funcție specifică.

Caracterul polifuncțional constă în condițiile în care se desfășoară învățarea, succesiv sau simultan, în funcție de care se realizează un număr mai mare sau mai mic de obiective de instruire.

Conceptul de metodă a generat conceptul de metodologie didactică și conceptul de metodică. Metodologia didactică cuprinde teoria și ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul de învățământ⁸, presupune natura, funcțiile, locul și clasificarea metodelor pedagogice, principiile aplicării lor în procesul didactic⁹. Este, de asemenea, parte integrantă a tehnologiei educaționale din școală. Procedeele didactice sunt o secvență a metodei, detalii care particularizează metode și furnizează acțiunea proprie de învățare a elevilor¹⁰. Lecțiile în general și lecțiile de istorie în special prezintă realități diferite, încât crearea situațiilor optime de învățare ridică din partea profesorului problema alegerii metodelor eficiente de realizare a obiectivelor stabilite prin programa școlară referitoare la conținuturi și noțiuni. Calitatea, congruența procedeelelor didactice asigură echilibru, suplețe în actul didactic, creează o stare de bună dispoziție.

Există o clasificare a procedeelelor didactice, realizată de I. Cerghit¹¹, care are la bază funcțiile pedagogice în raport de care este definit procedeul didactic.

Acestea sunt procedee:

- de comunicare;
- de descoperire sau euristice;
- de esențializare a conținuturilor;
- de exersare (formare a priceperilor și deprinderilor);
- de dirijare și sprijinire a învățării;
- de demonstrație;
- de stimulare a învățării;
- de valorificare educativă;
- de expresie personală;
- de întărire a învățării;
- de evaluare și autoevaluare;
- de întrebuințare a metodelor didactice.

Există situații în care metoda devine procedeu, iar procedeul, metodă didactică. La obiectul istorie astfel de situații sunt des întâlnite.

Expunerea devine procedeu în contextul metodelor activ-participative. În timpul lecției dominate de expunere — o metodă activ-participativă —, demonstrația cu ajutorul hărții devine procedeu didactic.

Metodologia didactică, atunci când este folosită explicația, este variată, complexă și constituie un sistem al metodelor și procedurilor utilizate în procesul instruirii. Conținuturile, formele de organizare a activităților de predare-învățare și metodele didactice sunt într-o permanentă interdependență. Ele presupun un mod științific de proiectare, de realizare și evoluție a lecției (sistemului) numit tehnologie didactică. Conceptul de tehnologie didactică are două accepțiuni¹²: - ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă;

— ansamblul de forme, metode, mijloace tehnice și soluții cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturi pentru atingerea obiectivelor.

Utilizarea excesivă a mijloacelor audio-vizuale în predarea-învățarea istoriei reduce activitățile de învățare bazate pe aplicații.

Metodica este o disciplină științifică, ce aplică didactica în predare, la un obiect de învățământ. Aceasta studiază organizarea și desfășurarea procesului de învățământ¹³.

Metodica predării-învățării istoriei precizează scopul și obiectivele istoriei, locul și rolul în formarea personalității elevului, conținutul, metodele, formele de angajare a elevilor, principiile și mijloacele învățării istoriei, presupune totalitatea componentelor actului predării-învățării istoriei¹⁴.

Metodele se diferențiază prin funcții specifice¹⁵:

-*funcția cognitivă de dirijare și organizare a cunoașterii ca funcție*

operațională (instrumentală), care asigură legătura între elev și conținuturi,

între obiective și rezultate, antrenând elevul într-o tehnică de execuție;

-*funcția normativă de optimizare*, de a arăta cum să procedeze profe

sorul pentru a se obține rezultatele cele mai bune;

-*funcția motivațională*, prin care este stimulată curiozitatea elevilor și,

treptat, interesul pentru a cunoaște noțiuni, concepte, conținuturi, modalități de

rezolvare a acestora;

-*funcția formativ-educativă*, prin care sunt exersate și dezvoltate proce

sele psihice și căile de formare și exersare a capacităților intelectuale, motrice,

afective.

Fiecare metodă deține o funcție specifică prin care se individualizează și care îi conferă o anumită identitate¹⁶. Metodologia predării istoriei trebuie să țină seama de aceste funcții, fără de care obiectivele predării-învățării nu pot fi realizate. Andre de Peretti, într-un interesant capitol intitulat „Pentru sau contra pedagogiei”¹⁷, remarcă:

„Problema conținuturilor învățământului și cea a metodelor de natură a le asigura transmiterea către elevi diferiți ca temperament și ca mediu (de proveniență — n.tr.) face obiectul întrebărilor anterioare, al disputelor fără sfârșit și al conflictelor legate de confuzia noastră obișnuită. Conservatorism crispat sau progresism exaltat, declarații absolutiste sau temporizări relativiste, elitism sau democratism, pesimism vizavi de elevi sau de studenți, apărări ale științelor și tehnicii, uniformitatea autoritară și iacobină sau pluralism girondin, clasicism sau baroc, între altele, nu încetează să inspire în mod contradictoriu educatorii și cercetătorii ca și pe responsabili

ierarhici".

pluralismul metodelor de învățământ este remarcat de lucrările de spete; în 1980, existau peste 80 de clasificări ale acestor metode și tot atâtea "ordâ" didactice.

pentru profesorul de istorie, crearea situațiilor de învățare optime ridică problema metodelor didactice sub raportul principalelor direcții de modernizare. Din această cauză, metodologia predării-învățării istoriei are un caracter dinamic, flexibil, deschis spre înnoire și inovație. Prin multitudinea conținuturilor și noțiunilor, istoria permite manifestarea creativității în ceea ce privește metodele de predare-învățare. Metodele unanim acceptate nu pot fi separate de metoda pedagogică personală, o artă care individualizează profesorul și metodele folosite în procesul didactic. Cerințele actuale ale predării-învățării istoriei sunt o consecință a evoluției conceptelor, noțiunilor, a științei istorice în general, dar și a evoluției metodelor de predare-învățare. Adaptarea la „cerințele actuale” presupune o didactică ce trebuie să răspundă obiectivelor stabilite de programele școlare. Există dispute între profesorii de istorie, unii sunt fascinați de metodele activ-participative, alții, tributari metodelor clasice. Conținuturile pot fi însușite atât prin metode moderne, cât și tradiționale. Folosirea numai a metodelor moderne nu este posibilă, deoarece multe conținuturi nu se pretează decât la metode tradiționale, neexistând posibilitatea de implicare a elevului în procesul de predare-învățare (lipsa diagramelor, documentelor etc.). Din aceste considerente, lecția de istorie este realizată întotdeauna, sau aproape întotdeauna, printr-o îmbinare a metodelor clasice cu cele moderne, ceea ce este cunoscut sub numele de *clasic și modern în predarea istorie*TM. Elevul, pentru a deveni un subiect al cunoașterii prin acțiune, trebuie confruntat cu metode active, care dirijează procesul de acumulare a cunoștințelor, stimulează creativitatea, determină motivația învățării.

2. DIVERSIFICAREA METODOLOGIEI DIDACTICE LA OBIECTUL ISTORIE

Metodologia didactică este stabilită de profesorul de istorie în funcție de:

- natura activității;
- conținutul temelor;
- formele de organizare;
- mijloacele utilizate.

Folosirea unor metode în predarea-învățarea istoriei presupune acțiuni obiectuale, folosirea mijloacelor verbale sau acțiuni bazate pe imagini. Opțiunea centru metode și procedee în funcție de conținuturi și noțiuni determină diversificarea metodologiei didactice în predarea-învățarea istoriei. Diversificarea este :u atât mai necesară, cu cât lecția este compusă din mai multe etape: etapa •redării și asimilării cunoștințelor, fazele consolidării și fixării etc.

Proiectarea lecției de istorie trebuie să țină seama de operațiile logice de are sunt capabili elevii la diferite vârste. Diversificarea este o consecință a articularităților de vârstă ale elevilor.

3. AMPLIFICAREA CARACTERULUI FORMATIV AL METODELOR DE PREDARE

Caracterul formativ presupune metode centrate pe elev, care solicită gândirea și imaginația. Pentru amplificarea caracterului formativ, profesorul diversifică metodele, folosește mijloacele moderne în predare-învățare și arta predării care îl individualizează și îi formează un stil de predare. Revoluția informațională obligă profesorul de istorie să schimbe modul în care manipulează informația, prin strategii și mijloace adecvate. Caracterul formativ este amplificat atunci când elevul este pus să interpreteze documentul istoric, să descrie o imagine sau să constate legăturile cauzale dintre evenimentele istorice, cauzele și consecințele unor evenimente. Printre activitățile care răspund acestei cerințe, lecția în cabinetul de istorie, vizita la muzeu, excursiile ocupă un rol important.

4. CLASIFICAREA (TAXONOMIILE) METODELOR DE INSTRUIRE ȘI AUTOINSTRUIRE UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

Lucrările de specialitate prezintă criterii diferite de clasificare a metodelor de învățământ, în funcție de¹⁹:

- experiența social-istorică și moștenirea culturală;
- experiența individuală a elevului în urma contactului cu

obiecte și
realități;

- experiența dobândită prin acțiuni care duc la transformarea
realității.

Măria Eliza Dulamă, în *Strategii didactice*, sugerează 7 clasificări,
conform

unor criterii adecvate²⁰.

După un criteriu
istoric:

- metode tradiționale sau clasice;
- metode moderne sau recente.

După gradul de participare a elevilor la propria instruire:

- metode pasive sau expositive centrate pe ascultarea pasivă

și memo

rarea reproductivă;

- metode active centrate pe explorarea personală a realității.

După mijlocul de prezentare a conținutului:

- metode verbale bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode intuitive, bazate pe observarea realității sau substituirea
acesteia.

După demersul cunoașterii:

- metode algoritmice bazate pe segmente instrucționale stabile,
construite

anterior;

- metode euristice, bazate pe demersuri de cunoaștere și de
rezolvare de

probleme.

procesul psihic antrenat și stimulat:

- metode de memorare (percepere, memorare, reproducere, recunoaștere);
- metode bazate pe gândire și imaginație;
- metode bazate pe aplicare.

După forma de organizare a activității:

- metode individuale;
- metode de predare-învățare pe grupe;
- metode frontale cu întreaga clasă.

După funcția didactică principală:

- metode de predare;
- metode de învățare;
- metode de fixare și finisare a cunoștințelor;
- metode de sistematizare a cunoștințelor;
- metode de evaluare a procesului de predare-învățare.

Ioan Jinga și Ion Negreț²¹ consideră că metodele trebuie clasificate după natura obiectivelor pedagogice folosite de profesor într-un moment al instruirii. Autorii unor metodici ale istoriei au demonstrat că profesorul are nevoie de un inventar al metodelor și procedurilor didactice din care, în funcție de conținuturi și particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, poate să aleagă pe cele optime pentru realizarea obiectivelor pedagogice. Această clasificare pragmatică este rezultată din existența unor mari diversități a metodelor, în jurul a 8 paradigme generate de pluralismul activității de construire²².

Clasificarea metodelor după registrul în care se operează și după rolul elevului în activitatea de predare-învățare este, în concepția noastră, o clasificare ușor de reținut, pentru că permite profesorului de istorie proiectarea metodelor optime de învățare în funcție de aceste criterii. Gheorghe Tănasă²³ recomandă pentru obiectul istoriei două criterii de clasificare a metodelor de învățământ necesare predării-învățării:

-în funcție de obiectivele operaționale și conținutul învățării:

metode
informaționale și metode formative.

-în funcție de psihologia elevului: metode participative (active) și
metode
neparticipative (pasive).

Prin experiența dobândită prin acțiune (practică) transformatoare a realității, metodele, ca modele de instruire și autoinstruire, pot fi²⁴:

A. Metode de transmitere și însușire a
cunoștințelor:

Metode de comunicare orală:

- expositive: povestire, descriere, explicare, instructaj;
- conversative (dialogante): conversație, problematizare, conversație euristică.

Metode de comunicare scrisă: lucru cu manualul, lectura explicativă, lectura independentă.

B. Metode de explorare și descoperire (de învățare prin descoperire dirijată de profesor sau nederijată):

-metode de explorare directă (nemijlocită) a obiectelor și fenomenelor
istorice: observarea sistemică și independentă, efectuarea de experiențe și
experimente, examinarea documentelor istorice, studiu de caz;
-metode de explorare prin intermediul substitutelor
realității: demon
strația cu ajutorul imaginilor istorice, graficelor,
proiectelor, modelelor,
machtetelor, înregistrărilor audio-vizuale.
C. Metode bazate pe acțiune reală, exerciții, lucrări practice și
acțiune fictivă, simulată (jocuri didactice).

După criteriul registrului m care se operează, modelele (metodele) sunt:

<i>• în registrul simbolic:</i>	<i>• în registrul figurai:</i>	<i>• în registrul acționai:</i>	<i>• în registrul verbal:</i>
- instruirea asistată de calculator - algoritmizarea - exercițiul - analiza - statistica	- descrierea - demonstrația - învățarea prin film - observarea	- experimentarea - lecturarea - lucrul cu manualul - înregistrarea documentelor - invenția - informarea - proiectarea - modelarea -jocul didactic -jocul de rol - lucrările în spațiul arheologic - experimentul - ancheta - investigarea - rezolvarea de probleme - rezumarea - referatul - studiul comparativ, - monografierea - comunicarea țifică - analiza de text	- prelegerea - prelegerea- magistrală - prelegerea -dezbateri - prelegerea cu oponenti - prelegerea în culpă - prelegerea cu demonstrații - conversația euristică - dezbateri Philips 66 - discuția - povestirea - descrierea - explicația - informarea - interviuarea - asaltul de idei - problematizarea - descoperirea - reflexia

^upa roiul elevului în activitatea de predare-învățare, distingem²⁵
 -metode cu rol pasiv: povestirea, descrierea, explicația,
 prelegerea,
 învățarea cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, lecturarea;
 -metode cu rol semi-activ: conversația, observarea, dezbateră,
 prele-
 gerea-dezbateră, problematizarea, discuția dirijată;
 — metode cu rol activ: asaltul de idei, proiectarea, studiul de caz,
 lucrările
 în șantierul arheologic, exercițiul, *rezolvarea* de probleme, jocul de rol,
 jocul
 didactic, modelarea, experimentarea, lucrul cu manualul, algoritmizarea,
 instruirea asistată de calculator, *analiza* structurală, dezbateră
 Philips 66,
 dezbateră în grup, studierea comparativă, documentarea,
 investigarea,
 ancheta, monografia, rezumarea, informarea, comunicarea științifică,
 referatul,
analiza testelor, descoperirea, proiectarea, interviuarea.

Demersul de proiectare a activității didactice, necesar atingerii
 unui obiectiv, implică un cuplu dintre sarcina de învățare dată elevilor
 pentru a *realiza prin* acțiune un obiectiv operațional și acțiunea pe
 care trebuie să o întreprindă elevul pas cu pas pentru a rezolva
 sarcina propusă²⁶.

Strategiile didactice echivalează cu demersul de proiectare,
 organizare, evaluare a mai multor situații de predare-învățare-
 evaluare pentru realizarea unui obiectiv²⁷.

Literatura de specialitate menționează²⁸:

- strategii de învățare a cunoștințelor;
- strategii de organizare a percepțiilor, metode și procedee bazate
pe dialog;
- strategii de învățare prin mijloace intuitive;
- strategii de procesare a informațiilor scrise;
- strategii de sistematizare a informațiilor;
- strategii de consolidare a cunoștințelor;
- strategii de evaluare.

Strategia didactică presupune o situație de predare-învățare-
 evaluare bazată pe metode-procedee și mijloace de învățământ.
 Dialogul profesor-elev, elev-profesor, elev-elev este esențial pentru
 reușita școlară. Comunicarea este unul dintre elementele de care
 depinde rezolvarea obiectivelor didactice. Scopul comunicării în școală
 presupune reușita școlară într-o primă etapă și reușita umană²⁹, în
 sensul de integrare a individului în societate.

Educația, ca act de comunicare, implică schimburi de informații
 între profesori și elevi pentru prezentarea unui eveniment istoric, a
 cauzelor și fenomenelor istorice. Comunicarea este esența
 procesului de predare-învățare. Interacțiunea dintre profesor și
 elevi sau dintre elevi și elevi, în activitățile didactice la istorie este
 rezultatul folosirii metodelor activ-participative. Din studierea unui
 document istoric, din interpretarea unei hărți, din vizualizarea unui
 diapozitiv, fotografii etc., profesorul declanșează motivația
 comunicării elevilor. Elevul este ajutat să vorbească, să înțeleagă
 evenimentele istorice, să-și manifeste propria personalitate prin
 intermediul dialogului (comunicării)

care permite trecerea de la starea de absență la starea de prezență în clasă, de activitate. Pedagogia comunicării este esențială pentru profesorul de istorie și presupune cunoașterea câtorva elemente³⁰:

- știința și arta vorbirii;
- forța tăcerii,
- promovarea întrebărilor.

Știința și arta vorbirii implică efort, curaj, stăpânire de sine, cunoașterea în profunzime a activității didactice prin proiectul de tehnologie didactică, cunoașterea fiecărui elev în parte, posibilitățile sale intelectuale și de comunicare. Strategiile didactice adecvate cunoașterii istoriei stimulează comunicarea. Conținuturile, noțiunile și faptele istorice impun întrebări profunde, provocatoare, care impulsionează comunicarea profesor-elev, elev-profesor. Prezența profesorului între elevi accentuează comunicarea. Prezența în clasă presupune o distanță optimă față de anumite elemente — tablă, hartă istorică, material didactic -- pentru vizualizarea elementelor necesare procesului de predare-învățare. Distanța și arta vorbirii sunt importante, implică controlul vocii, vitezei vorbirii, gesticii și stilului. Vocea profesorului are o importanță deosebită, deoarece facilitează comunicarea, mărește atenția elevilor, determină o stare de disciplină în clasă, bazată pe activități activ-participative.

Pentru elevi, vocea puternică este obositoare, iar vocea slabă, plictisitoare. Din aceste considerente, vocea profesorului trebuie să fie moderată, impunătoare prin tonalitate adecvată.

Viteza vorbirii este, de asemenea, importantă în realizarea comunicării dintre profesor și elev în predarea istoriei. Psihopedagogia recomandă un debit moderat, studiile demonstrând că debitul lent și debitul rapid al vorbirii sunt enervante, supărătoare și împiedică receptarea conținuturilor. Pauzele între expresii și fraze trebuie să fie cu distribuție echilibrată. Pauzele lungi provoacă incertitudine, efecte retorice. Mimica profesorului, gestul și tonul nu trebuie să provoace ilaritate, stereotipii hazlii sau caraghioase ce pot constitui motive și momente de amuzament.

Stilul profesorului trebuie să fie concis, bazat pe armonia elementelor predării lecției. Propozițiile și frazele trebuie să se evidențieze prin simplitate, claritate și rigoare științifică.

5. MODERNIZAREA METODELOR DE INSTRUIRE CU ROL PASIV AL ELEVULUI

Cum reiese din titlu, aceste metode sunt centrate pe activitatea profesorului, în procesul de predare-învățare elevii fiind receptori pasivi. Lecțiile de istorie, prin conținuturi și noțiuni, sunt legate de metodele de instruire cu rol pasiv (prelegerea, explicația, povestirea). Aceste metode nu exersează capacitatea gândirii, din această cauză determinând fenomene de plictiseală, oboseală, neatenție, memorare mecanică. Modernizarea metodelor pasive presupune

folosirea, în procesul de predare-învățare, a unor mijloace de învățământ moderne care stimulează și concentrează atenția prin favorizarea comunicării, prin problematizarea metodelor și stimularea motivației intrinseci.

5.1. Expunerea sistematică a cunoștințelor

Expunerea este o metodă prin care profesorul de istorie prezintă oral o temă cu un conținut informativ ordonat, dar accesibil elevilor. Este o metodă prin care se ordonează dialectic probleme complexe, idei sau legi necunoscute, care pot fi cunoscute pe baza experienței intelectuale a elevilor și studenților³¹. Comunicarea este indirectă — de la profesor la elev, datorită rolului principal pe care îl are exponentul care prezintă informațiile orale și neindividuale ale predării-învățării. Feedback-ul este slab, elevii necunoscând eficiența activității³². Expunerea cunoaște mai multe variante: povestirea, explicația, descrierea, prelegerea³³; alte surse menționează că beneficiază de procedee didactice cum sunt: explicația, descrierea, povestirea, demonstrația³⁴. Toate aceste variante și procedee sunt integrate de Măria Eliza Dulamă în strategii, metode și procedee expozitive³⁵.

Profesorul de istorie, în condițiile actuale ale orientărilor metodologice centrate pe elev, acordă expunerii noi sensuri, pe baza sintagmei „clasic și modern în predarea-învățarea istoriei”, care presupune:

- alternarea secvențelor scurte bazate pe expunere cu strategii active, creându-se astfel situații variate de învățare și de prezentare a volumului relativ mare de informații al conținuturilor istorice;
- transformarea elevului în exponent sau în situații de exponent al învățării, alături de formarea deprinderii de a asculta, a lua notițe;
- introducerea unor elemente euristice în procedeele utilizate: întrebări adresate elevilor, întrebări ale elevilor, studiu de caz cu situații-problemă;
- utilizarea unor mijloace de învățământ în procedeele expozitive pentru transmiterea de informații, sau pentru receptarea unor conținuturi și noțiuni istorice.

Metodologia expunerii în lecțiile de istorie cuprinde pregătirea expunerii, expunerea propriu-zisă, procedee de receptare și valorificare a expunerii. Pregătirea expunerii cuprinde:

- stabilirea obiectivelor în funcție de particularitățile elevilor;
- alegerea subiectului;
- stabilirea bibliografiei;
- stabilirea planului expunerii;
- alegerea strategiei de prezentare. Când se pornește de la

exemple con-

:rete la abstract, strategia este inductivă. Exemplu: prezentarea gulagului

:omunist. Prin exemple concrete se ajunge la abstractizarea conceptelor de

ideologie totalitară", „stat totalitar" etc. Când se pornește de la ipoteze, strategia
'Ste deductivă, deoarece se demonstrează prin exemple din realitate;

- alegerea procedeele utilizate depinde de capacitățile profesorului, limbaj, intonație, dicție, viteza vorbirii. Dintre procedeele cel mai des utilizate în

predarea istoriei, amintim:

- *explicația*, când sunt explicate cauzele evenimentului istoric, evoluția, consecințele etc.;

- *dialogul retoric*, când profesorul întreabă (ex.: *Care sunt cauzele evenimentului, care sunt evoluțiile culturale, care este drumul urmat de armatele...* etc.);

- *analogia*, când sunt prezentate elemente specifice unor evenimente istorice asemănătoare. Analogia poate viza cauze, evoluții, consecințe, noțiuni

și concepte;

- *sinteza* (ex.: sinteza cauzelor apariției Renașterii);

- *demonstrația*, când profesorul demonstrează consecințele descoperirilor

geografice, implicațiile cursei înarmărilor etc.;

- *studiul de caz*, prin care elevii sunt antrenați să expună un conținut

coerent, expresiv, logic;

- *folosirea mijloacelor de învățământ*: retroproiector, casete video, diapo

zitive etc.;

- *elaborarea conținutului expunerii* prin selectarea și prezentarea unei

scheme logice a expunerii, alegerea de exemple pentru argumentare a cauzelor,

evoluțiilor și consecințelor evenimentelor istorice;

- *memorarea de către profesor a conținutului expunerii și exersarea metodei*

de expunere.

Expunerea propriu-zisă a unor conținuturi istorice cuprinde:

— comunicarea subiectului:

Ex. 1: Revoluția americană;

Ex.2: Formarea imperiilor coloniale;

Ex.3: Evoluția ideii imperiale în Imperiul roman etc.;

-distribuirea de copii cu planul sau cu textul expunerii elevilor sau studenților, de asemenea, distribuirea de desene, hărți etc.

referitoare la subiectul expunerii;

-prezentarea planului de pe folia de retroproiector pe ecran, scrierea planului pe tablă sau prezentarea lui de profesor;

— comunicarea conținuturilor, motivația alegerii conținuturilor din lecție

pentru folosirea expunerii;

-solicitarea unor întrebări din partea elevilor sau studenților;

-formularea de întrebări de către audiență, despre subiect, cauze, con

ținuturi, etape ale proceselor istorice, caracteristici etc.

Profesorul formulează răspunsurile la întrebările audienței, sistematic, clar, precis, logic. Receptarea și valorificarea expunerii se face prin audiere, prin transmiterea mecanică a conținuturilor, prin transcriere, selectare și prelucrare simultană a conținuturilor sau

printr-o prelucrare ulterioară a ceea ce s-a transcris prin selecție și prelucrare simultană (în timpul luării notițelor). Prelucrarea ulterioară a conținuturilor în urma transcrierii este necesară,

_____a memorare la prelucrare prin intermediul gândirii, se ordonează logic și se sintetizează conținuturile istorice.

Celelalte expuneri presupun conținuturi care să respecte subiectul abordat. *Exemplu:* dominația otomană, bazată pe o idee centrală în cazul nostru, reprezintă chiar subiectul expunerii. Din ideea principală, exponentul prezintă câteva idei cu caracter logic, sau argumentează și exemplifică. *Exemplu:* cauzele dominației otomane, formele de manifestare (dominația politică, dominația economică, consecințe etc.).

Informațiile care sunt prezentate pe baza acestor idei trebuie adecvate vârstei, nivelului de cunoștințe al elevilor. Profesorul prezintă conținuturile într-un limbaj expresiv, logic, clar, concis, fără stereotipii, arhaisme, regionalisme, termeni și noțiuni noi. Intonația este diferită în funcție de ideile expuse, de propozițiile cheie. Noțiunile și conceptele istorice sunt rostite accentuat de profesor. Intonația trebuie să fie adecvată conținuturilor și particularităților de vârstă ale elevilor. Intensitatea vocii este în funcție de auditoriu, mai puternică, atunci când elevii au alte preocupări, determinând concentrarea atenției. Intensitatea trebuie să fie medie, lineară, cu o linie melodică adecvată. Dicția și viteza vorbirii permit realizarea feedback-ului, prin concentrarea atenției auditoriului, prin reacțiile asupra modului de expunere.

Tipurile de expunere în lecțiile de istorie după mijloacele de învățământ utilizate în predarea-învățarea conținuturilor istorice:

- pe baza unui text citit;
- pe baza schemei prezentate cu retroproiectorul, a imaginilor proiectate cu mijloacele audio-vizuale și cu ajutorul calculatorului;
- pe baza desenelor schematice, hărți, diagrame;
- pe baza demonstrațiilor simbolice.

După interacțiunea cu auditoriul (elevul), există următoarea clasificare:

- expunere;
- expunere cu oponent/oponenți prin care un oponent simulează un dialog cu profesorul, după ce a studiat conținutul expunerii;
- expunere cu dezbateri: în care audienții (elevi) pun întrebări, răspund la unele întrebări referitoare la *cauze*, evoluții, consecințe istorice etc.;

- expunere interactivă, prin care audienții (elevi, studenți) sunt determinați să se implice, individual sau în perechi, în activitatea de predare-învățare. Procedul *brainstorming-ului* este cel mai indicat. Contribuția conferențiarului este esențială realizării obiectivelor prin metoda expunerii.

Printre exemplele de situație de învățare prin expunere la obiectul istorie se numără și citirea cu voce tare a unui text istoric de către elev în fața clasei, care reprezintă auditoriul. Unele manuale alternative abundă în antologii de texte care pot fi citite de elevi.

Ex. 1: capitolul III — *Etnogeneza* din manualul de clasa a VIII-a; „*Torna, torna, fratre*” este citit de elevi, după indicațiile profesorului: cu expresivitate, tonalitate, viteza vorbirii adecvată;

Ex.2: expunerea liberă a unui conținut de către elevi: examen oral, prezentarea rezultatelor unei cercetări, susținerea unui proiect, răspunsurile la interviu, răspunsurile la întrebările frontale (evaluarea frontală); expunerea efectuată de elevi sau studenți pe baza unui mijloc de învățământ (fotografii, diapozitive, hărți etc.)-

Expunerea nu este descriere, ci presupune prezentarea unui proces, eveniment, a unei fapte istorice, sub toate aspectele evoluției.

Expunerea cu oponent la tema *De la domnul pământean, la prințul străin*.

Profesorul: *Problema prințului străin a fost dezbătută în societatea românească în timpul adunărilor ad-hoc din 1857. Mihail Kogălniceanu propunea în Adunarea ad-hoc a Moldovei „prinț străin, dintr-o familie domnitoare a Europei”. Elita românească socotea că aducerea pe tron a unui domn dintr-o casă domnitoare a Europei va rezolva problemele majore ale națiunii române: independența și stabilitatea politică. Prințul străin era neutru, echidistant față de grupările politice, conservatoare sau liberale, din această cauză avea rolul de mediator între aceste părți, fiind astfel garantul stabilității politice. Speranțele pe care românii le puneau în prințul străin s-au accentuat după abdicarea lui Al. I. Cuza.*

Oponentul: *Care sunt preliminariile aducerii prințului străin?*

Profesorul: *Înlăturarea lui Al.I. Cuza, la 11 februarie 1866, ridică un număr de probleme statului modern român creat la 1859:*

- *punea în pericol Unirea, recunoscută pe durata domniei lui Cuza-*

— *readucea problema românească în dezbaterile Marilor Puteri;*

-*conducerea statului (locotenenta domnească) avea caracter provizoriu;*

-*Turcia, putere suzerană, amenința Unirea;*

— *înlăturarea brutală a lui Cuza a determinat mișcări ale țărăminii.*

Oponentul: *Ce puteți să ne spuneți despre poziția Marilor Puteri în probleme*

ma românească după abdicarea lui Cuza?

Profesorul: *Detronarea lui Cuza neliniștea Puterile garante. Austria, Turcia, Rusia au avut o reacție vehementă pentru revocarea Unirii. Puterile garante organizează la Paris o conferință, în martie-aprilie 1866, în care Turcia a protestat vehement împotriva aducerii prințului străin.*

Oponentul: *Care au fost acțiunile întreprinse de români pentru aducerea prințului străin?*

Profesorul: *Reprezentanții românilor încearcă să obțină acordul tacit al Franței (Napoleon al III-lea). Diplomatul I. Bălăceanu și omul politic Ion C. Brătianu reușesc să obțină sprijinul Franței. La 25 martie 1866, prin telegraf, este comunicat numele noului candidat la tronul României: Carol de Hohenzollern-Sigmaringen. La 16 aprilie 1866, Carol comunica tatălui său că acceptă tronul României, între 14-20 aprilie 1866, are loc plebiscitul pentru alegerea lui Carol ca domnitor. La 8 mai 1866, I. Bălăceanu și I. Brătianu la Dusseldorf primesc acceptarea lui Carol în fruntea statului român din partea Adunării Constituante: 109 voturi în favoarea lui Carol și 6 abțineri, în drum*

r..., „ui aci oficial în calitate de domnitor,
s „.viuiupontului Moldovei, Calinic Miclescu.

Oponentul: Al.I. Cuza se bucura de popularitate în rândul supușilor. Care a fost atitudinea acestora față de actul de la 10 mai 1866?

Profesorul: Reacțiile au fost diferite atât în țară, cât și în străinătate:

- în țară s-a manifestat un entuziasm reținut, îndeosebi din partea elitelor politice liberale;

- au avut loc răscoale ale grănicerilor de la Dunăre, în majoritate țărani.

Expunerea în lecțiile de istorie determină interacțiuni profesor-elev,

elev-profesor, devenind dezbateri, când elevii întreabă, expunere interactivă, când elevii, studenții sunt îndemnați de conferențiar sau profesor să se implice în procesul de predare-învățare. Expunerea-monolog are o eficiență minimă, din această cauză sunt necesare strategii necesare realizării feedback-ului.

5.2. Povestirea

Povestirea este o metodă expozitivă, care constă în nararea unor fapte sau întâmplări³⁶, respectând ordinea în timp și spațiu a obiectelor, a faptelor, evenimentelor autentice sau imaginare³⁷. Pe lângă caracterul narativ, caracterul descriptiv este esențial pentru dinamica, frumusețea, dramatismul unor evenimente istorice³⁸. Profesorul prezintă fapte, evenimente istorice, folosind un limbaj expresiv, în care figurile de stil, intonația ocupă un loc central, cu scopul de a crea sentimente, atitudini. Povestirea implică cuvinte „meșteșugite”, ton adecvat, accentuarea unor cuvinte sau expresii pentru stimularea imaginației elevilor, încât să-și reprezinte mental aspectele prezentate. Există o artă a povestirii care cere exercițiu, talent, cunoștințe despre metodologia povestirii³⁹. Profesorul trebuie să fie un excelent povestitor prin folosirea unui limbaj expresiv, cu intonație și gestică adecvată, care să evidențieze aprobarea și admirația pentru un eveniment istoric, dezaprobarea și disprețul pentru fapte istorice reprobabile.

Povestirea poate fi însoțită de imagini, documente istorice, hărți, tablouri, care o fac să fie urmărită de elevi cu emoție, încordare, participare intensă la evenimentul istoric. Profesorul de istorie alege tema povestirii în funcție de conținutul lecției, de eveniment sau fapt istoric, pe baza unui obiectiv operațional stabilit în proiectul didactic.

Exemplu: Obiectivul operațional urmărit prin povestirea unor bătălii; Războieni, Călugăreni, Plevna etc. este de a distinge caracterul drept și curajos al luptei românilor⁴⁰.

Modernizarea acestei metode presupune implicarea elevului în actul povestirii prin solicitarea acestuia în urma citirii unui text istoric, în urma unei excursii sau din vizionarea unui film istoric, diapozitiv, tablou, de a povesti cele văzute și înțelese.

Ex. 1: Povestiți, pe baza textului din manual, bătălia de la Călugăreni, Războieni etc.

Ex.2: în propoziții scurte, povestiți cel mai spectaculos aspect din războiul antiotoman condus de Vlad Țepeș împotriva turcilor.

Ex.3: Povestiți modul de construire a cetăților daco-gete. (O povestire în urma unei excursii în Munții Orăștiei.)

Ex.4: Povestiți faptele de arme ale ostașilor români în bătălia de la Smârdan, pe baza vizionării tabloului lui N. Grigorescu „Atacul de la Smârdan”.

Ex.5: Povestiți pe o pagină, expresiv, impresiile în urma vizitării monumentului de la Curtea de Argeș, impresiile date de vizită etc.

Povestirea unui eveniment istoric, aparent banal, sădește în sufletul elevului trăiri interioare, respect față de înaintași, dragoste de patrie. Momentul introducerii povestirii în lecția de istorie, durata și calitatea depind de competența profesorului. Povestirea creează situații de învățare care permit elevilor să redacteze o povestire, să dispună de capacitatea de a povesti.

5.3. Descrierea

Descrierea este o formă de expunere, prin care prezentăm trăsături, detalii, caracteristici ale unui obiect sau eveniment istoric, consemnând rezultatele observațiilor vizuale sub formă de reprezentări ale obiectelor, proceselor, fenomenelor istorice. Metodologia descrierii cuprinde: pregătirea descrierii ca un moment important din lecția de istorie, prin formularea obiectivului urmărit, alegerea textului, selectarea secvențelor din text, exersarea prezentării descrierii, alegerea mijloacelor de învățământ pentru susținerea descrierii istorice. Descrierea presupune proiectarea unei situații de învățare (întrebări, sarcini de lucru pentru elevi/studenti). Descrierea propriu-zisă cuprinde: sarcini de lucru, pregătirea afectivă a elevilor, citirea textului științific sau literar de către profesor, descrierea imaginilor (fotografii, diapozitive etc.), formularea unor întrebări referitoare la descriere, evaluarea rezultatelor elevilor.

Foarte utilă în cadrul descrierii este nu numai observația, dar și comparația prin care sunt subliniate asemănări și deosebiri între evenimente istorice, monumente, obiecte de ceramică etc.

Ex. 1: Descrieți cu ajutorul hărții elementele specifice Egiptului antic, Mesopotamiei.

Ex.2: Descrieți în cuvintele voastre o cetate dacică.

Ex.3: Descrieți vasul din imagine.

Ex.4: Descrieți monumentul din fotografie.

Prezentarea descrierilor istoricilor antici, a unor călători din diferite epoci istorice accentuează interesul pentru istorie, dezvoltă imaginația, capacitățile de gândire și sinteză. Putem realiza o clasificare (taxonomie) a descrierilor istorice:

—descrieri istorice științifice: orașul-stat este un oraș organizat după prin

cipiile statului, cu o organizare politică, economică, religioasă etc.;

—descrierea literară a unor evenimente istorice;

—descrierea realizată prin mijloace audio-vizuale.

— — — „„„„„, cci iurtei ae la Posada din 1330 din cronica pictată de la Viena, descrierile din războiul de independență din operele unor scriitori contemporani. Nota de subiectivitate este evidentă datorită interpretării autorului, cu elemente fascinante care nu au nimic comun cu știința istorică. Descrierea unui eveniment istoric (luptă, bătălie, monument, personalitate etc.) are în general scopul de a impresiona, a forma la elevi sentimente, atitudini.

Descrierile în lecțiile de istorie vizează atingerea unor obiective afective, dar și operaționale. Momentul alegerii descrierii este atunci când profesorul *abordează* subiectul descris: personaj, eveniment istoric, caracteristici ale unei epoci, ocupații, preocupări culturale, artistice etc. Profesorul poate introduce descrierea în toate momentele lecției în etapa dobândirii cunoștințelor, în etapa fixării și în procesul de evaluare. Durata descrierii trebuie adecvată obiectivului operațional de realizat.

Situațiile de învățare bazate pe metoda descrierii unor evenimente, momente, personalități istorice etc. sunt complexe, presupun suporturi literare, obiectuale, cartografice, fotografice. Situațiile de învățare prin descriere au în vedere:

- audierea unor descrieri științifice sau literare, citite de profesor, cu sau fără luarea de notițe de către elevi;
- audierea unor descrieri pe bază de suporturi literare, obiectuale, cartografice, fotografice;
- descrierea științifică sau literară prezentată de elevi;
- descrierea realizată prin mijloace audio-vizuale.

Ex. 1: Descrieți pe baza hărții războaiele napoleoniene, științific, cronologic, și drumul urmat de armatele franceze pentru a ajunge în Rusia.

Ex.2: Descrieți vasul dacic cu înscrisul „Decebalus per Scorilo”.

Ex.3: Descrieți, după tabloul lui N. Grigorescu, lupta de la Smârdan.

Ex.4: Descrieți asemănările dintre răscoală și revoluție.

Ex. 5: Descrieți cetatea, castelul din imagine, diaporitiv după următoarele întrebări: Despre care cetate este vorba? Cine a construit această cetate? Ce spuneți despre importanța ei? Care sunt consecințele cuceririi ei de către ... ?

Ex.6: Descrieți elementele caracteristice ale stilului baroc.

Ex. 7: Descrieți cu ajutorul hărții din manual drumul urmat de armatele lui Alexandru Macedon.

Ex.8: Descrieți după imagine Marele Zid Chinezesc.

Ex.9: Descrieți ceramica prezentată.

5.4. Explicația

Explicația presupune o argumentare rațională a adevărului istoric. În procesul de predare-învățare, profesorul pornește de la definirea unui concept sau a unei noțiuni istorice, după care se *analizează* și se argumentează cauzele, premisele, consecințele, desfășurarea evenimentului istoric. Explicația se

bazează pe conținutul științific al lecțiilor, care trebuie prezentat într-o succesiune logică, pe baza unei scheme la tablă, care în esență cuprinde ideile principale ale lecției. În procesul de predare-învățare a conținuturilor istorice distingem:

— *Explicații cauzale* care relevă cauze, apariția, existența, manifestarea, desfășurarea unui eveniment, fenomen, fapt istoric (întrebarea de ce?).

Ex. 1: De ce Egiptul a fost un dar al Nilului? Ex.2: De ce romanii au reușit să cucerească Dacia? Ex.3: De ce s-au implicat românii în cruciadele antiotomane? Ex.4: De ce a participat România la Primul Război Mondial? — Explicația tehnologică (pentru ce?) justifică acțiunile în evenimente istorice: Ex. 1: Pentru ce au participat românii în războiul ruso-turc din 1877-1878? Ex.2: Pentru ce s-au construit ziguratele? Ex.3: Pentru ce s-au răsculat sclavii în Imperiul roman? Ex.4: Pentru ce Alexandru cel Bun a încheiat alianță cu Polonia?

Explicația este folosită și pentru formarea noțiunilor istorice: război de eliberare, de coterpire, interes național etc.

Pentru eficiența explicației, alegem un conținut accesibil elevilor și care se pretează la descriere. Demersul explicativ presupune dialog cu elevii, întrebări pentru a evalua dacă și-au însușit conținuturile explicate anterior. Explicația, alături de metodele euristice, favorizează raționamentul istoric, capacitatea de a sesiza cauzele, evoluțiile și consecințele evenimentelor istorice. Relaționarea dintre evenimente, noțiuni, personalități istorice, obiecte arheologice, monumente, se realizează prin întrebări cum sunt: de ce? unde? cum? din ce cauză?; întrebări ipotetice: ce s-ar întâmpla?

Explicația conținuturilor istorice pornește de la cazuri particulare la cazuri generale, de la cauze la evoluții și efecte, dar și de la cazuri generale la cazuri particulare.

Demersul inductiv în predarea conținuturilor și noțiunilor istorice cuprinde prezentarea și analizarea elementelor, fenomenelor, proceselor istorice:

Ex. 1: Cum s-a format statul daco-get?

Ex.2: Cum s-au format republicile italiene?

Ex.3: Din ce cauză au izbucnit războaiele sclavilor?

Ex.4: Din ce cauză s-a impus umanismul față de scolastica medievală?

Explicația este într-o interdependență permanentă cu alte metode de învățământ, în general, cu demonstrația și cu conversația, cu rolul de a verifica dacă ideile expuse au fost înțelese și însușite de elevi. Explicația poate fi inductivă, deductivă, analogică, pe baza realității istorice.

5.5. Prelegerea

Prelegerea (de la latinescul *lego*, - *ere* = a citi) este o expunere complexă, sistematică, neîntreruptă, prin care profesorul de istorie comunică informații istorice, noțiuni și concepte care fac obiectul unei teme din programa școlară. Prelegerea la obiectul istorie începe prin prezentarea titlului temei, a importanței cunoașterii ei, după care urmează planul prelegerii elaborat de profesor înaintea activității propuse. Prelegerea, ca metodologie, cuprinde două etape:

- în prima etapă, profesorul proiectează obiectivele operaționale, elaborează conținutul, stabilește planul, alege strategia de prezentare (prelegere magistrală de la catedră, prelegere-dezbatere, prelegere cu aplicații, prelegere cu oponent);
- în etapa a doua, este prezentat conținutul prelegerii pe baza unui plan structurat scris pe tablă, prezentat de profesor oral sau scris pe folie de retro-proiector și reprezentat pe ecran.

Expunerea sistematică neîntreruptă se realizează în jurul unei scheme logice, al ideilor-ancoră ale acesteia. Secvențele prelegerii sunt urmate de concluzii cu referire la evenimente istorice, la cauzele care le-au generat. Eficiența prelegerii depinde de pregătirea profesorului, de personalitatea sa, de capacitatea de a folosi un limbaj expresiv, elegant, echilibrat, concis și clar.

Formă specială de dialog între profesor și elevi⁴¹, cum o numește profesorul Gh. Tănăsă, prelegerea presupune din partea profesorului cunoașterea exemplară a subiectului — „să aibă textul în cap, nu capul în text” — și arta de a vorbi⁴². Din aceste considerente, prelegerea impune un ritm viu, dinamic, energic, în care contrastul intonației ocupă un loc central. Lecțiile de istorie își ating scopul prin folosirea expunerii numai atunci când captează atenția, stimulează interesul prin problemele inedite, avute în dezbatere. Formularea situațiilor și întrebărilor-problemă captează interesul elevilor, formează convingeri în spiritul adevărului istoric, oferă explicații ale fenomenului sau evenimentului istoric arin prisma cauzalității și consecințelor evenimentelor istorice.

Eficiența unei prelegeri presupune⁴³:

- esențializarea informației;
- ierarhizarea ideilor;
- folosirea surselor suplimentare de informație;
- arta de a vorbi (limbajul folosit de profesor);
- structurarea conținutului pe baza unui plan de idei;
- esențializarea conținuturilor pe baza unei scheme scrise pe tablă în timpul prelegerii;
- stăpânirea de către elevi a tehnicii luării notițelor;
- explicarea noțiunilor și termenilor istorici.

Esențializarea informației și ierarhizarea ideilor pornesc de la prevederile 'ogramelor școlare, de la conținuturile și obiectivele stabilite pentru fiecare

temă. Structurarea conținutului pe baza unui plan de idei și esențializarea lor pe baza unei scheme scrise pe tablă în timpul procesului de predare-învățare trebuie să fie rezultatul prelucrării creatoare, de către profesorul de istorie, a informațiilor oferite de manual. Explicarea noțiunilor istorice se face imediat după momentul folosirii schemei, cu ajutorul unor procedee didactice adecvate, care impun formularea unor întrebări-problemă, întrebări pentru dialogul retoric, analiza unor documente istorice, în planul de idei, esențializat pe tablă printr-o schemă logică, noțiunile istorice ocupă un loc dominant, alături de cauzalitatea evenimentului istoric, de evoluția și consecințele desfășurării lui.

Utilitatea luării notițelor în timpul audierii unei prelegeri este controversată, menționează Ioan Cerghit, sintetizând cercetările pedagogilor străini⁴⁴. Experiența noastră în predarea-învățarea istoriei pune în evidență utilitatea luării notițelor, în general, profesorii nu acordă atenția cuvenită luării notițelor de către elevi. La început de ciclu, clasa a V-a, clasa a IX-a, sau la începutul activității didactice la o clasă, profesorul are obligația să dea indicații pertinente, să facă observațiile cuvenite în ceea ce privește „tehnica luării notițelor”, în primele ore, sau atunci când constată din cercetarea caietelor de istorie incapacitatea unor elevi de a lua notițe, profesorul indică elevilor modul în care acest lucru trebuie făcut.

Notițele solicită memoria logică, necesară desprinderii esențialului din expunerea profesorului. Tehnica luării notițelor presupune⁴⁵:

- capacitatea profesorului de a esențializa conținuturile, folosind o schemă adecvată scrisă pe tablă;
- capacitatea elevilor de a sintetiza, pe baza schemei de pe tablă, conținuturile expuse de profesor;
- redarea noțiunilor istorice notate pe caiet, prin expresii concise, punctate;
- evitarea prescurtărilor;
- evitarea ideii de a scrie cuvânt cu cuvânt prelegerea (lecția expusă de profesor);
- formularea de concluzii parțiale pentru fiecare noțiune istorică sau secvență a lecției;
- formularea de concluzii generale în partea finală a lecției.

O logică a notițelor pornește de la scrierea corectă a titlului temei și a diferitelor secvențe ale lecției, a cauzei fenomenelor istorice, a desfășurării și deznodământului acestora, a consecințelor pentru evoluția istorică a unui popor, comunitate umană, zonă geografică etc. Notițele elevului reflectă capacitatea profesorului de a sintetiza conținuturile, de a explica noțiunile și desfășurarea unor evenimente istorice, și în general eficiența procesului de predare-învățare.

Notițele dezordonate, cu prescurtări, fără o logică a secvențelor lecției, pun în evidență stilul dezordonat de predare al profesorului, incapacitatea de a realiza obiectivele stabilite de programă prin predarea istoriei în școală.

Există mai multe tipuri de prelegere:

- prelegerea sub formă de monolog;

- prelegerea-dezbatere;
- prelegerea cu oponent.

Prelegerea sub formă de monolog este o metodă didactică în care profesorul prezintă informații, elevul fiind un simplu receptor. După părerea noastră, prelegerea-monolog nu captează atenția și nu stimulează motivația învățării, îndeosebi în contextul în care profesorul nu intervine în procesul luării notițelor, printr-o schemă adecvată pe tablă sau precizări de felul „notați”, pentru reținerea unor conținuturi, ani, noțiuni, cauze, consecințe și elemente specifice ale unui eveniment istoric.

În *prelegerea aplicată* profesorul expune pe scurt etapele, tezele, noțiunile temei prevăzute de programă, după care urmează aplicații practice la muzeu, excursie la un monument istoric etc., elaborarea unor comunicări pe baza unei bibliografii date, cercetarea istoriei locale. Prin aceste aplicații practice, elevului i se dezvoltă interesul pentru istorie, capacitatea de a sintetiza conținuturile și observațiile, deprinderea de muncă independentă sau în grup.

Prelegerea-dezbatere (numită și *discuție*) presupune o raportare a profesorului la materialul indicat a fi studiat de elevi cu anticipație, sau la cunoștințele dobândite de elevi în clasele anterioare. Este o metodă care se pretează îndeosebi la clasele de liceu. La începutul prelegerii se prezintă etapele temei, tezele, punctele de vedere necesare unei dezbateri în rezolvarea ipotezelor formulate, cu intervenții și concluzii ale profesorului, dar și ale elevilor.

Prelegerea cu oponent presupune o regizare a procesului de predare-învățare, prin prezența unui elev instruit sau a unui alt cadru didactic (oponent), care prin întrebări, observații etc. antrenează clasa în discuții privind cauzalitatea fenomenelor, desfășurarea, consecințele, implicațiile în evenimentele istorice. Oponentul, elev sau profesor, cunoaște planul prelegerii, procedeele didactice și mijloacele de învățământ folosite de profesor. Profesorul formulează în așa fel întrebările, încât elevul oponent joacă roluri, prin întrebări și dialoguri menite a capta atenția și interesul pentru istorie. Considerate metode de instruire cu rol pasiv al elevului, acestea oferă elevilor:

- o cale suplă de acces la valorile culturii enunțate în evoluția ei istorică⁴⁶;
- un volum de informații, structurat la nivelul noțiunilor și evenimentelor cu implicații deosebite în evoluția societății umane și în formarea personalității elevului;
- motivația învățării prin crearea cadrului conceptual pentru studiu individual⁴⁷;
- exemple de analiză și sinteză ale unor teme istorice, pornindu-se de la cauzalitatea fenomenelor, evoluția și consecințele acestora.

5.6. Limitele metodelor expozitive

Metodele expozitive sunt criticate pentru că în procesul de predare-învățare transmit cunoștințe pe calea transferului de la profesor la elev⁴³ și sunt axate pe activitatea profesorului, elevul neparticipând direct la elaborarea cunoștințelor, fiind simplu spectator⁴⁹. Profesorul nu are posibilitatea de a constata realizarea obiectivelor stabilite, din cauza lipsei comunicării dintre el și elevi⁵⁰.

5.7. Optimizarea metodelor expozitive în predarea istoriei

Optimizarea metodelor expozitive în predarea istoriei presupune⁵¹:

- participarea elevilor la dobândirea cunoștințelor;
- adecvarea conținutului și comunicării (limbajului) la capacitățile de înțelegere ale clasei;

- anunțarea unui plan al expunerii, anunțarea obiectivelor operaționale ale lecției, la începutul orei, pentru a capta atenția elevilor, curiozitatea, imaginația și motivația învățării;
- transformarea monologului în dialog prin problematizare;
- folosirea surselor suplimentare de informații;
- folosirea în timpul expunerii a mijloacelor de învățământ;
- îmbinarea expunerii cu celelalte metode de învățământ.

Solicitarea elevilor de a formula planul expunerii, de a distinge problemele de bază ale temei se poate realiza la clasele terminale de liceu, pornindu-se de la bibliografia indicată pentru anumite teme. Aceasta nu este suficientă, cunoașterea de către elev a etapelor realizării unui discurs argumentat despre o problemă istorică realizându-se în timp, pe parcursul mai multor ani de studiu.

5.8. Condiții pentru eficientizarea metodelor expozitive

Eficientizarea metodelor expozitive se face prin stimularea motivației intrinseci, problematizarea expunerii, stimularea concentrării atenției și implicarea elevului în procesul de predare-învățare⁵².

Realizarea unei expuneri eficiente presupune anumite condiții:

- o bună pregătire metodică și de specialitate;
- cunoașterea capacităților intelectuale ale elevilor și a cunoștințelor dobândite în anii anteriori;
- o tehnică a vorbirii, cu fraze echilibrate în funcție de cunoștințele dobândite de elevi și de posibilitățile lor intelectuale;
- stăpânirea subiectului lecției;
- pregătirea expunerii în funcție de conținut, mijloace didactice și obiective;
- trecerea de la o idee la alta prin cuvinte de legătură adecvate.

— NOTE —

- j. *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, p. 178; Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 10.
2. *Curs de pedagogie*, p. 179.
3. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 10.
4. *Ibidem*, passim.
5. Ioan Jinga, Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, p. 258.
6. Andre de Peretti, *Educația în schimbare*, p. 45.
7. *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., București, 1979, p. 290.
8. *Curs de pedagogie*, p. 180.
9. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 260.
10. C. Cocoș, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 82.
11. „Revista de pedagogie”, nr. 4 /1984.
12. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 259.
13. *Ibidem*, p. 260.
14. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 9.
15. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 261.
16. *Curs de pedagogie*, pp. 180-181.
17. Andre de Peretti, *op. cit.*, p. 36.
18. *Ibidem*, p. 37.
19. Miron Ionescu, *Clasic și modern în organizarea lecției*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1972, Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, pp. 261-262.
Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, p. 29.
Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, passim.
Vezi Andre de Peretti, *op. cit.*, passim.
Gh. Tănasă, *op. cit.*, pp. 62-63.
Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, p. 262.
Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 69.
Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit.*, pp. 94-95.
Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 26.
Ibidem, passim
Laurențiu Sartim și colaboratorii, *Comunicarea și educația*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996, p. 15.
Ibidem, p. 19.
Dicționar de pedagogie, p. 276.
Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 59.
Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 67.
Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 269.
Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, pp. 54-69. ').
Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 264. '.
Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 59. i. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 67.
- l. Metodologia povestirii cuprinde: pregătirea povestirii (obiectivul povestirii, subiectul povestirii, surse de povestire, mijloace de învățământ utilizate, selectarea și redactarea textului, exersarea povestirii); povestirea propriu-zisă (momentul istoric pe care îl reprezintă).

40. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 264.
41. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 69.
42. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 81.
43. Curs *de pedagogie*, p. 185.
44. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 82.
45. *Ibidem*, pp. 83-84.
46. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 69.
47. Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, p. 74.
48. *Ibidem*, p. 75.
49. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 70.
50. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 76.
51. Gh. Tănasă, *op. cit.*, pp. 70-71.
52. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 78.

IX. METODE CU ROL SEMIACTIV ȘI ACTIV ÎN PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

- 1.CONVERSAȚIA**
- 2.DISCUȚIA**
- 3.DEZBATEREA**
- 4.DEMONSTRAȚIA**
- 5.OBSERVAREA**
- 6.PROBLEMATIZAREA**
- 7.COMPARAȚIA**
- 8.ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE**
- 9.INSTRUIREA PROGRAMATA**
- 10.MODELAREA**
- 11.EVOCAREA PRIN BRAINSTORMING**
- 12.EXERCIȚIUL**
- 13.PROCEDEE SI INSTRUMENTE CU ROL COMPLEMENTAR, UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI**
- 14.FOLOSIREA TABLEI ȘI A CAIETULUI DE NOTIȚE**

1. CONVERSAȚIA

Conversația este o metodă interogativă, care constă în dialogul dintre profesor și elevi, pe baza întrebărilor și răspunsurilor celor doi factori ai binomului educațional. Este întâlnită în unele lucrări sub denumirea de discuție sau dialog didactic¹, întrebarea este începutul cunoașterii², iar interacțiunile verbale profesor-elev, elev-profesor, elev-elev *realizează* progresul, asimilarea de cunoștințe „pas cu pas”³.

Cunoașterea este stimulată de o multitudine de întrebări asupra subiectelor dezbătute, stimulează curiozitatea, determină cadrul afectiv și organizatoric în vederea descoperirii adevărului istoric⁴. Conversația este un dialog, o dezbateră pe o temă dată, care asigură comunicarea didactică. Presupune o interacțiune de tip feedback, printr-un proces bilateral, întrebările trebuie să fie concise, să nu cuprindă răspunsul, să nu cuprindă termeni necunoscuți de elevi, conținuturile lor să presupună un singur răspuns. Profesorul menționează unde vor fi găsite răspunsurile și va lăsa timp de gândire și reflexie elevilor pentru a formula răspunsul, întrebările sunt adresate întregii clase și numai după aceea profesorul nominalizează elevul care răspunde, întrebările stimulează gândirea, reflexia atunci când sunt accesibile. La întrebările elevilor răspundem printr-o altă întrebare. *Ex.: Tu ce părere ai despre...? Care sunt concluziile tale?* Problemele esențiale ale lecțiilor determină succesiunea întrebărilor. Ordonarea trebuie să fie logică și gradată; în primul rând, formulăm întrebări esențiale, referitoare la idei din lecția de istorie, apoi întrebări de detaliu. Sunt receptate de elevi întrebările corecte științific și

gramatical, întrebările determină răspunsuri, dialogul profesor-elev activează memoria, favorizează însușirea noțiunilor istorice⁵. Sunt o multitudine de reguli pentru formularea răspunsurilor și pentru un dialog eficient, în concordanță cu obiectivele operaționale, urmărind:

- să satisfacă cerințele formulate de întrebare;
- să dovedească elaborări personale, conștiente pentru înțelegerea faptelor bazate pe legături cauzale;
- să fie rostite cu voce tare și date individual;
- să nu fie formulate eronat sau inacceptabil;
- profesorul să nu pretindă elevilor propria formulare;
- pentru răspunsurile incomplete să se ceară detalii;
- să nu admită trecerea peste întrebări fără a primi obligatoriu un răspuns;
- conținuturile răspunsurilor să fie analizate cu răbdare, tact, înțelegere, fiind confirmate prin stimuli verbali sau nonverbali;
- profesorul nu trebuie să domine lecția prin monolog pentru a etala cunoștințele în domeniul istoriei;
- să se ofere elevilor posibilitatea să creeze idei, iar profesorul să nu impună ideile proprii;
- să nu se devieze de la subiect, deoarece apare posibilitatea nerealizării obiectivelor propuse.

Întrebările sunt clasificate de literatura de specialitate în funcție de procesul psihic:

- *întrebări reproductive, care solicită memoria și așteaptă un singur răspuns.*

Ex. 1: Care sunt tipurile de state din Mesopotamia?

Ex.2: Ce este un oraș-stat?

Ex.3: Cine a descoperit America?

Ex.4: Unde este situată colonia Cartagina față de Fenicia?

- *întrebări productive, care solicită gândirea și permit mai multe răspun*

suri, în procesul de predare-învățare a istoriei aceste întrebări sunt întrebări

cauzale sau ipotetice, întrebările cauzale se adresează factorilor care au deter

minat apariția unui eveniment istoric.

Ex. 1: Din ce cauză au izbucnit răscoalele

sclavilor? Ex.2: Din ce cauze s-au format imperiile?

în funcție de numărul de răspunsuri cunoscute despre noțiuni, evoluții istorice, evenimente, întrebările sunt:

- *întrebări închise convergente. Acestea necesită memorarea informa*

țiilor exacte din text, de pe hartă, din alte surse istorice și presupun un singur

răspuns exact, implicând activarea memoriei prin apelarea la cunoștințe me

morate anterior.

Ex. 1: Ce este un regat? Ex.2:

Când s-a întemeiat Roma? Ex.3:

Cine a descoperit hârtia? Ex.4:
Cine a descoperit telefonul?

.....^,,<,c uivargeme, care permit elevilor mai multe
răspunsuri

corecte, pe baza informațiilor memorate sau din alte surse (ex.: surse bibliografice recomandate de profesor). Aceste întrebări solicită gândirea și imaginația elevilor și determină legături *cauzale* între componentele răspunsurilor.

Ex. 1: Din ce cauză au izbucnit războaiele napoleoniene?

Ex.2: De ce Renașterea s-a bazat pe cu/tura antică?

Ex.3: Ce efecte au avut descoperirile geografice?

Ex.4: Cum credeți că s-a format Imperiul colonial spaniol?

Ex.5: Ce efecte a avut revoluția industrială?

fn funcție de operațiile pe care trebuie să le efectueze elevii, se împart în:

— *întrebări de clasificare.*

Ex. 1: Care sunt etapele războiului civil din Anglia? Ex.2:

Care sunt principiile liberalismului? Ex.3: Care sunt etapele

formării statelor feudale românești? Ex.4: Care sunt

stilurile arhitectonice în lumea antică?

— *întrebări de comparare.*

Ex. 1: Care sunt asemănările și deosebiriile dintre orașele-state și imperii?

Ex.2: Care sunt elementele care au impus superioritatea civilizației romane față de civilizația dacică?

- *întrebări de ordonare cronologică.*

Ex. 1: Care este ordinea războaielor dintre daci și romani? Care sunt anii de domnie ai domnitorului...?

— *întrebări cauzale.*

Ex. 1: Care sunt cauzele.....?

Ex.2: De ce a izbucnit Primul Război Mondial?

fn funcție de adresabilitate, sunt *întrebări frontale*, adresate întregii clase, *întrebări individuale*, adresate unui elev, *întrebări adresate de elev profesorului* (inversate), *întrebări returnate*, când la o întrebare a elevului profesorul răspunde printr-o altă întrebare, sau *de releu de comunicare*, când la întrebarea unui elev profesorul o returnează clasei.

1.1. Conversația catehetică

Conversația catehetică, numită și toceală mecanică⁶, se bazează pe întrebări închise și răspunsuri formulate anterior de profesor în procesul didactic. *Ex. 1: Care sunt cele mai importante cetăți dacice? Ex.2: Care sunt coloniile grecești din Italia?*

Sunt întrebări care pot fi explicate prin date istorice, cifre, denumiri proprii. *Ex. 1: Care sunt orașele-state din Grecia antică? Ex.2: între ce ani au avut loc războaiele daco-romane? Ex.3: Unde se află muzeul Luvru?*

Ex.4: Care sunt cele mai importante descoperiri științifice din sec. al XIX-lea? Ex.5: Care sunt cetățile dacice din munții Orăștiei?

1.2. Conversația euristică

Conversația euristică este o activitate comună a profesorului și elevilor, de gândire și căutare, de aflare a adevărului istoric, de formare a unor noțiuni și concepte, întrebările formulate de profesor referitoare la conținuturi, spații istorice, date și fapte etc. implică elevii în procesul de cunoaștere. Cu ajutorul lor sunt cunoscute relațiile cauzale ale evenimentelor istorice, interacțiunile dintre culturi și civilizații. Conversația euristică este o secvență a lecției de istorie, bazată pe cunoștințele dobândite de elevi în lecțiile anterioare. Este în același timp o conversație examinatoare, de consolidare și sistematizare a cunoștințelor. De pildă, la clasa a V-a. Cap. „Orientul antic”, lecția *Egiptul antic*.

Ex. 1: Indicați pe harta istorică Egiptul antic pe baza cunoștințelor anterioare.

Ex.2: Caracterizați Egiptul antic folosind cunoștințele voastre.

Ex.3: Ce individualizează Egiptul antic?

Ex.4: Priviți harta Egiptului antic și menționați ocupațiile locuitorilor, având repere formele de relief și fluviul Nil.

Ex.5: Cum explicați puterea militară a Egiptului antic?

Ex.6: Care este cauza construirii piramidelor?

Schimburile de idei profesor-elev, elev-elev, elev-profesor sunt condiționate de structura și profunzimea întrebărilor, de integrarea lor în contextul conținuturilor lecțiilor de istorie⁷ și de tipul întrebării⁸.

Ca o concluzie, prezentăm, paralel, caracteristicile conversației catehetice și euristice (după M. Eliza Dulamă):

Conversația cate		
Tip de întrebări	Reproductive / mnemotehnice închise / convergente	Productive, divergente Variate, ample
Tip de răspunsuri	Unice, scurte Memorate anterior	Informații memorate anterior + informații inedite
Tip de informații vehiculate	Transpuse din limbaj grafic, fotografic în limbaj verbal (cifre, denumiri)	
Procese psihice antrenate și dezvoltate	Percepția, reprezentarea, memorarea	Gândire (analiză, comparație, abstractizare, generalizare, sinteză), imaginația, raționamentul
Tip de situații de învățare	în analiza documentelor (fotografii, hărți, diagrame, tabele); în actualizarea informațiilor stocate anterior; în fixarea cunoștințelor în MLD;	Explicarea cauzelor și condițiilor fenomenelor și proceselor; deducerea consecințelor fenomenelor și proceselor; identificarea relațiilor spațiale, temporale și

în recapitularea unui volum mare de informații; în verificarea existenței unor cunoștințe; în formarea capacității de a răspunde rapid și corect la întrebări;

A v a nt aj e	cauzale dintre componentele unui sistem sau între sisteme, explicarea desfășurării unui fenomen sau proces
	Asigurarea unui ritm rapid de succesiune a întrebărilor și răspunsurilor; antrenarea unui număr mare de elevi; vehicularea unui volum mare de informații
	Facilitează descoperirea și creația cunoștințelor; lasă libertatea de căutare, de cercetare, de formulare a mai multor răspunsuri posibile, de manifestare a spontaneității, a inițiativei; stimulează curiozitatea, interesul; dezvoltă capacitatea de a formula întrebări, de a explora, de a examina cu atenție.

Conversația catehetică dezvoltă memoria, consolidează temeinic informațiile din conținuturile istorice, reconstituie drumul sau descoperă elemente pentru a ajunge la adevărul istoric. Conversația euristică dezvoltă gândirea în situațiile când se cere elevilor explicația unor realități istorice.

2. DISCUȚIA

Discuția este un schimb reciproc de idei și informații dintre profesor și elevi, pe o temă, cu scopul de a examina, aprofunda, a se informa despre date, concepte, noțiuni, evenimente istorice. Discuția poate fi folosită în activități școlare și extrașcolare, în scopul informării reciproce, elucidării unui aspect legat de o activitate de învățare, de organizare a unei activități cu o temă istorică. Se poate discuta cu elevii despre un test, texte, activități la cercul de istorie, despre pregătirea olimpiadelor, despre organizarea unei excursii etc. Schimbul de informații este reciproc, vizează interesele elevilor, procesul de învățământ, domenii de

activitate diferite.

3. DEZBATEREA

Dezbaterea este o metodă prin care, printr-un dialog profesor-elev și invers, se examinează o problemă științifică și practică, cu argumente pro și contra pentru elucidarea ei. Dezbaterea are caracter formativ prin faptul că elevii expun, explică, *analizează*, comentează, propun, acceptă idei, formează ipoteze, concluzii, adoptă atitudini în ceea ce privește un conținut, o temă, o noțiune istorică.

Este o dezbatere în care sunt implicați toți elevii, împărțiți pe grupe, fiecare cu liderul ei. Elevii fiecărei grupe realizează concluzii și soluții referitoare la o problemă teoretică sau practică și sunt implicați astfel în rezolvarea situației-problemă, într-un proces de învățare activă. Profesorul nu participă la discuție, soluțiile sunt prezentate în fața clasei de liderul grupei. Concluziile și aprecierile sunt prezentate de profesor la sfârșitul activității.

4. DEMONSTRAȚIA

Demonstrația este o metodă de explorare indirectă, prin care profesorul dovedește o realitate, un fenomen sau proces pe baza unui material concret, intuitiv, sau în urma unor exemple, argumente logice și acțiuni practice care favorizează cunoașterea. A demonstra presupune⁹:

- a arăta elevilor obiecte și fenomene reale sau substitutele lor, pentru cunoașterea realității istorice și explicarea ei;
- a provoca o percepție activă, senzorială, intuitivă;
- a oferi experiențe și argumente pentru cunoașterea unor evenimente, noțiuni, concepte istorice.

Mesajul este transmis elevilor, prin această metodă, cu ajutorul unui obiect (un vas de lut, o armă, un obiect de mobilier, un tablou) sau substitutele lor: fotografii, hărți, imagini video. Suportul material (natural, obiectual, figurativ, simbolic) este esențial în demonstrație, având caracter ilustrativ¹⁰. Gh. Tănăsă menționează trei componente ale demonstrației¹¹:

- ideea sau teza de demonstrat;
 - fundamentul demonstrației (fapte și argumente istorice);
- procesul prin care demonstrăm.

Prin materialul concret folosit, demonstrația formează reprezentări și noțiuni istorice și dovedește realitatea unui fapt sau a unei afirmații. După materialul intuitiv, există¹²:

- demonstrații pe viu, cu obiecte și fenomene autentice din societate (exponate de muzeu, materiale arheologice etc.);
- demonstrații prin acțiuni;
- demonstrații cu ajutorul reprezentărilor grafice (figurative, de exemplu: graficul descoperirilor geografice; graficul etapelor evoluției engleze);
- demonstrația cu ajutorul documentelor istorice;
- demonstrația pe baza unor desene sau scheme pentru evidențierea unor etape istorice, unor noțiuni și conținuturi;
- demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale;
 - demonstrația prin exemple;
- demonstrații cu ajutorul simbolurilor.

Obiectele folosite pentru realizarea demonstrației sunt reale sau substitute ale acestora. Formele demonstrației se pot separa după tipul de modele

obiectuală, demonstrații figurale, demonstrații simbolice, demonstrații logice.

După raționamentul utilizat: demonstrații inductive (obiectuale, figurale), demonstrații deductive (simbolice, logice).

Metodologia demonstrației¹³ este variată și cuprinde: pregătirea demonstrației, demonstrația propriu-zisă a profesorului, participarea elevilor la demonstrație. Pregătirea vizează formularea obiectivului operațional, alegerea conținutului (idee, teză, noțiune etc.), demonstrarea teoretică sau practică, alegerea mijloacelor necesare (mijloace de învățământ), alegerea procedeeilor și tehnicilor, executarea demonstrației. Demonstrația propriu-zisă realizată de profesor în lecție presupune:

- stimularea demonstrației prin acțiuni și materiale didactice;
- comunicarea obiectivului vizat (idee, teză de demonstrat, noțiune, concept, eveniment istoric);
- enunțarea adevărului istoric dovedit prin ilustrație;
- acțiuni simultane determinate de observație și raționamente;
- sintetizarea și fixarea cunoștințelor.

Demonstrația permite din partea elevilor formularea de întrebări, de observații asupra temei sau ideii demonstrate. Profesorul trebuie să respecte câteva reguli pentru eficiența demonstrației:

- este făcută în așa fel încât fiecare elev să observe, să constate;
- este eficientă în momentul în care abordează subiectul de demonstrat, interacțiunile acestuia cu alte elemente;
- ideea, teza, obiectul de demonstrat sunt prezentate în momentul activității didactice care vizează acest procedeu, pentru a nu distra atenția elevilor de la activitățile de predare-învățare;
- prezentarea ideii tezei, subiectului este urmată de comunicarea obiectivului demonstrației;
- organizarea logică a percepției subiectului presupune prezentarea de fapte și argumente, enunțuri din care derivă adevărul tezei demonstrate;
- demonstrația pornește întotdeauna de la o teorie, cauză, efect.

Demonstrațiile obiectuale sunt susținute prin obiecte și modele, expuse

de muzeu, documente istorice. Demonstrația cu obiecte autentice din realitatea istorică se realizează cu: materiale arheologice, arme, unelte, vase, monede; materiale din diferite epoci istorice aflate în colecția cabinetului de istorie, în muzeu etc.; documente istorice originale sau reproduceri.

4.1. Demonstrațiile logice

Demonstrațiile logice se bazează pe raționamente, argumente, izvoare istorice (documente istorice), pe elemente specifice de cultură și civilizație. Demonstrația în funcție de aceste elemente poate fi directă sau indirectă, influențată de rezultatul unor inducții sau de interferențe deductive. Metodologia

demonstrației cu scopul argumentării unei idei, noțiuni sau acțiuni presupune un obiect al demonstrației sau teza demonstrației, fundamentul și procedeul acesteia. Aceste componente ale metodei sunt într-o permanentă interacțiune, prin participarea profesorului și elevilor la actul cunoașterii. Teza de demonstrat, în contextul abordării istoriei de pe diferite principii, cuprinde în concepția unora un adevăr îndoielnic, contestabil. Adevărul istoric privind evenimente, evoluții, concepte și teze este influențat de diferiți factori, de anumite interese. Teza de demonstrat este certificată prin fundamentul demonstrației. Argumentele, faptele, mijloacele obiectuale, documentele istorice fundamentează adevărul sau neadevărul tezei de demonstrat. Adevărul tezei sau neadevărul este o concluzie realizată de elevi în activitatea de predare-învățare a istoriei prin judecăți și raționamente, fapte și axiome sau prin adevărurile demonstrate anterior. Procesul demonstrației constă în îmbinarea proceselor și metodelor de învățământ în funcție de teza de demonstrat (de subiectul demonstrației), de formele activ-participative folosite de profesor pentru realizarea demonstrației, de anumite reguli care trebuie respectate în timpul demonstrației, de modalitățile de participare a elevilor la această activitate didactică. Demonstrația devine un proces de cunoaștere a realității istorice, a adevărului istoric, prin argumente și raționamente care mijlocesc legătura între definiții, evenimente, axiome, teze de demonstrat, concluzii și idei.

Demonstrațiile obiectuale se realizează cu obiecte autentice. *Exemplu:* Pentru a se demonstra evoluțiile din spațiul românesc în neolitic este prezentată ceramica neolitică. Elevii observă forma vaselor de lut, calitatea etc., pe care le compară cu un alt vas din epoca pietrei. Se demonstrează astfel progresul în domeniul olăritului în această epocă în care au avut loc transformări importante sub aspect economic, social, cultural, cunoscute sub numele de „revoluția neolitică”.

Demonstrațiile figurative vizează desenul, hărțile istorice, schema lecției la tablă, planșele, demonstrațiile cu ajutorul filmelor didactice, demonstrațiile cu ajutorul diapozitivelor, diafilmelor, cu ajutorul montajului audio-vizual, cu ajutorul retroproiecției.

4.2. Demonstrațiile figurative

Demonstrația prin desene cu conținut istoric reprezintă materializarea grafică sau cartografică a unor noțiuni, concepte și conținuturi istorice. Desenele, graficele sunt efectuate de elev numai dacă sunt absolut necesare însușirii cunoștințelor, înțelegerii fenomenelor și proceselor istorice; nu trebuie să înlocuiască desenele din manual sau alte materiale didactice existente sau asemănătoare. Practica de a neglija desenele și reprezentările grafice din manual, prin efectuarea unor hărți istorice, scheme etc., îndepărtează pe elevi de la obiectivele demonstrației. Desenele la obiectul istoric trebuie să cuprindă conținuturile din programă, să prezinte esențialul, să redea succesiunea logică

proceselor. Estetica și cerințele metodice nu trebuie neglijate când sunt realizate astfel de desene. Cerințele metodice presupun o succesiune logică a fenomenelor și proceselor care cuprinde titluri și elemente componente, în general, pentru fiecare lecție, astfel de desene se găsesc în manualele alternative. În situația când profesorul execută un desen pe tablă, sunt necesare câteva precizări:

- să fie executat simultan cu explicația fenomenului istoric;
 - timpul afectat desenului: maxim zece minute;
 - nu se admit mai mult de două desene pe tablă;
- desenul să fie integrat în schema lecției pe tablă;
 - să fie indicate titlul și elementele componente.

Dintre tipurile de desene cu conținut istoric efectuate pe tablă și pe caiete, desenul schematic și harta schematică sunt cel mai des folosite în procesul de predare-învățare. Desenul schematic este o formă simplă a desenului istoric efectuat pe tablă: piramida ierarhiei feudale, poziționarea unor armate pentru explicarea unei bătălii, forma unor zigurate, schema reprezentând structuri sociale, politice etc.

Tip de desen	Avantaje	Dezavantaje
Desene pe tablă	<ul style="list-style-type: none"> • oferă posibilitatea prezentării evoluției unui fenomen prin desene consecutive 	<ul style="list-style-type: none"> • nu toți profesorii desenează corect și rapid • profesorul stă cu spatele la clasă și nu observă ceea ce fac elevii
Desene pe folie	<ul style="list-style-type: none"> • oferă posibilitatea prezentării evoluției unui fenomen prin desene consecutive sau folii suprapuse • calitate bună • economie de timp în lecție 	<ul style="list-style-type: none"> • se consumă mult timp din lecție pentru realizare • necesită retroproiector pentru proiecție
Desene pe planșe	<ul style="list-style-type: none"> • calitate bună • ieftine • vizibile la distanță mare • fără proiectare cu aparate • conțin un singur desen • le prezentăm când sunt necesare 	<ul style="list-style-type: none"> • necesită suport și spațiu de depozitare • necesită timp de realizare • necesită calități de desenator
Desene din manual	<ul style="list-style-type: none"> • economie de timp în lecție • permit studierea lor în afara lecției • au calitate bună 	<ul style="list-style-type: none"> • desenele sunt uneori prea mici • profesorul nu poate indica precis locul din desen la care se referă

Harta schematică a unui spațiu istoric, regiune, stat, oraș etc. impune menținerea proporțiilor și a formelor. Aceasta indică elemente de conținut și caracteristici geografice, culturale, politice etc. ale unui spațiu istoric; este în esență o cartoschemă prin care elevii își fac deprinderi de a localiza spații istorice, orașe, evenimente istorice, monumente etc. Harta schematică trebuie comparată cu hărțile din atlase sau hărțile tipizate care reprezintă și prezintă teme istorice structurate conform programelor școlare. Este un procedeu care facilitează activitatea în clasă, stimulează curiozitatea, realizează cunoașterea unor realități istorice, deoarece, concomitent cu harta desenată de profesor pe tablă, elevii capătă deprinderi de muncă individuală prin desenarea hărții pe caiet, asimilând astfel cunoștințe teoretice, informații, noțiuni, conținuturi. Desenele schematice se găsesc în manuale sau pot fi efectuate pe folii de retroproiector.

4.3. Demonstrația prin hărți istorice și geografice

Harta este o reprezentare a unei suprafețe terestre micșorată conform unei scări și unei proiecții cartografice și din această cauză este convențională, generalizată. Harta istorică redă elemente concrete de pe suprafața terestră, cu o localizare precisă sau imaginară, cu ajutorul semnelor convenționale. Tipuri de hărți folosite în predarea istoriei:

- după scară: la scară mică, mare sau mijlocie;
- după destinație: didactice, de informații științifice;
 - după modul de utilizare: în carte, reviste, atlase, pentru sala de clasă;
- după conținut: tematice sau generale;
- după spațiul istoric pe care îl prezintă: harta istorică a unei țări, harta istorică a unei regiuni, harta istorică a unor culturi;
 - după evenimente, noțiuni, concepte: harta Revoluției

franceze de la

1789, harta răscoalelor sclavilor în Roma antică.

Hărțile istorice generale cuprind conținuturi istorice ale unei culturi sau epoci generale, ale unor spații istorice. Titlul cuprinde denumirea teritoriului prezentat sau epocii istorice.

Ex. 1: Harta Greciei antice.

Ex.2: Harta Americii precolumbiene.

Ex.3: Harta civilizației dacice.

Hărțile tematice sau speciale prezintă un element istoric, grupuri de elemente, noțiuni și concepte.

Exemplu: Harta revoluțiilor de la 1848 în Europa; harta răscoalelor sclavilor în Imperiul roman; harta civilizației cretane.

Titlul hărții cuprinde tema, dar și spațiul istorico-geografic. Demonstrațiile cu hărți cuprind: orientări pe hartă, identificarea unor elemente specifice conținuturilor predate, deducerea unor ocupații în funcție de elementele geografice. Harta istorică este folosită de elev sub îndrumarea profesorului,

elementelor acesteia. Citirea hărții istorice este o acțiune prin care sunt identificate elementele reprezentative, titlul, spațiul istoric și geografic, elementele specifice, tipul de hartă. Identificarea elementelor reprezentate pe harta istorică dezvoltă curiozitatea, acțiunea pentru a cunoaște semnificația unor conținuturi istorice reprezentative (orașe, state, monumente, bătălii), intuirea relațiilor dintre elemente și fenomene istorice (legătura dintre așezarea geografică, ocupații, evenimente, evoluții culturale).

4.4. Demonstrațiile cu ajutorul diagramelor

Diagramele sunt reprezentări grafice, sistematice, cu rol de a prezenta evoluția în timp a unor evenimente istorice, fenomene care sunt individualizate prin elemente de conținut, trăsături esențiale, cronologii, statistici. Diagramele folosite în predarea-învățarea istoriei și în știința istorică se împart în funcție de scară, de sistemul de reprezentare grafică, de valoarea metodică și științifică¹⁵. După scară, sunt diagrame în progresie aritmetică și diagrame în progresie geometrică. Astfel de diagrame sunt lineare, denumite în funcție de numărul de scări care reprezintă evenimente, statistici, fenomene, particularități ale unor conținuturi istorice.

Prin reprezentare grafică se elaborează patru categorii de diagrame:

- diagrame lineare, din unirea unor puncte care reprezintă date, evenimente, producții, numărul populației etc., într-un interval de timp, cu ajutorul unor linii întrerupte, continue, cercuri etc. înscrise pe o scară marginală;
- diagrame areale, figuri geometrice care reprezintă evoluția unui popor, a unui stat în diferite perioade de timp, rezultatele alegerilor dintr-o țară etc.;
- diagrame tridimensionale, cu reprezentări în spațiu pentru a evidenția evoluții, structuri sociale și economice;
- diagrame reprezentate prin figuri artistice; sunt desene picturale care redau evoluția unor evenimente istorice, caracteristici ale unor civilizații etc.

După valoarea metodică și științifică, distingem diagrame de comparație, diagrame care prezintă interdependența dintre fenomene istorice, noțiuni și concepte (de corelație), diagrame de calcul grafic.

4.5. Demonstrațiile cu ajutorul mijloacelor moderne audio vizuale

Demonstrațiile cu ajutorul mijloacelor moderne audio-vizuale¹⁶ vizează demonstrația cu ajutorul diafilmelor, diapozitivelor și ilustrațiilor, demonstrația cu ajutorul filmului, demonstrația cu ajutorul retroproiectorului, demonstrația cu ajutorul montajului audio-vizual.

Demonstrația cu ajutorul diafilmelor și ilustrațiilor. Diapozitivele,

ilustrațiile, liafilmele substituie realitatea istorică prin imagini ce reprezintă evenimente,

personalități, elemente de cultură și civilizație, desfășurarea unor evenimente istorice. Imaginile sunt vizibile prin proiecție pe ecran, ilustrațiile pot fi vizibile prin observare individuală sau în grup, în funcție de mărimea ilustrației. Elevii își polarizează atenția asupra unor elemente de detaliu, asupra unor imagini care reprezintă aspecte ale evoluției unor evenimente, detalii ale unor construcții, elemente de expresivitate în artă. Sunt folosite în toate lecțiile de istorie. Proiectarea imaginilor de pe diapozitive și diafilme necesită aparatură specială, o pregătire în ceea ce privește mânăuirea acestora, camuflaj, ecran pentru proiecție.

Demonstrația cu diapozitive și fotografiile presupune pregătirea profesorului: formarea obiectivelor operaționale, alegerea diapozitivelor, diafilmelor, imaginilor, vizionarea de către profesor a acestora pentru cunoașterea calității și mesajelor istorice, aranjarea imaginilor în ordinea prezentării, pregătirea explicației adecvate, verificarea aparatului de proiecție. Proiectarea activității depinde de conținuturi, de etapele procesului de predare-învățare, de măiestria profesorului. Momentul integrării vizează:

— verificarea cunoștințelor anterioare, nominalizarea, caracterizarea și descrierea elementului predominant. *Exemplu:* se prezintă un diapozitiv, o construcție în stil doric. Desenele, elementele specifice ale acestui stil sunt observate de elevi, de asemenea, și caracteristicile monumentului în stil doric;

-momentul legăturii între lecția veche și lecția nouă.

Exemplu: se

prezintă o imagine cu descoperirile științifice importante în epoca modernă. Ce

relații sunt între acestea și evoluția societății? Elevii deduc importanța lor, con

secințele — revoluția industrială;

-pe parcursul derulării procesului de predare-învățare, prin imagini

(diapozitive, diafilme etc.) sunt prezentate aspecte cu caracter istoric, profe

sorul stimulează curiozitatea, interesul pentru un eveniment, dirijează obser

vația pentru descrierea unor elemente predominante din imagine, pentru a

explica semnificația unor noțiuni, concepte, evenimente istorice.

în strânsă corelare cu conținutul programei, mijloacele audio-vizuale oferă reproduceri fidele ale celor mai diferite izvoare istorice și arheologice, epi-grafice, etnografice etc.

Demonstrația cu ajutorul montajului audio-vizual este demonstrația cu ajutorul casetei video, al dispozitivelor proiectate, simultan cu redarea unui comentariu de pe caseta video, sau al unui magnetofon.

Mesajele cu structura inclusă sau semiinclusă se produc atunci când elevii, pe baza mesajului audio-vizual, sesizează elementele de conținut, cauze caracteristice. Mesajele cu structură deschisă stimulează gândirea și pot ajuta elevii la descoperirea unor cauze, determină evoluții mentale care duc la formarea de atitudini, de concepte. Mesajul este conceput în funcție de particularitățile de vârstă, de capacitatea de observație, de gradul de inteligență. Pentru a crea eficiența în realizarea obiectivului operațional propus,

montajul

in anumite momente ale lecției, cu o durată de circa 5-15 minute.

Demonstrația cu ajutorul retroproiecției. Retroproiecția realizează o proiecție pe un ecran de pe un suport transparent (folie-retroproiector). Imaginile sunt mai mari, în condiții de lumină naturală, permițând elevilor să ia notițe, să deseneze etc. Retroproiecția permite prezentarea schemei lecției, a unor texte istorice, diapozitive, imagini. Profesorul poate desena schema, elabora diagrame etc. pe folia de retroproiector, înaintea lecției sau în timpul lecției. Scrisul pe foliile de retroproiector trebuie să fie lizibil.

Demonstrația directă are în vedere scrierea, în timpul lecției, pe tablă sau pe folia de retroproiector, cu ajutorul creioanelor dermatografice. *Exemplu:* profesorul desenează o hieroglifă pentru a-i determina pe elevi să înțeleagă sensul hieroglifelor.

În demonstrația cu folie singulară, atunci când elementele sunt pe aceeași folie de retroproiector, va fi prezentat numai elementul care interesează demonstrația, restul vor fi acoperite cu o coală de hârtie. Profesorul indică elementele cu un indicator pe folie, nu pe ecran, deoarece există posibilitatea nevizualizării imaginii de către toți elevii.

Demonstrația cu ajutorul foliilor cumulative permite elevilor să analizeze diferite probleme, comparații etc. Demonstrația astfel prezentată este o modalitate de investigare a realității istorice prin care elevii interpretează, clarifică și compară evenimente istorice, culturi, stiluri, noțiuni etc.

Demonstrația cu ajutorul calculatorului este folosită în contextul existenței enciclopediilor pe hard-disk, a Internetului. Profesorul de istorie trebuie să cunoască tehnica folosirii calculatorului și metodologia demonstrației cu acest mijloc modern:

- selectarea informațiilor, imaginilor, diagramelor etc.;
- stabilirea ordinii proiectării;
- conceperea comentariului în cazul în care acesta nu există în hard-disk.

Integrarea montajului în lecție cuprinde:

- stimularea motivației;
- organizarea de activități independente când există mai multe calculatoare legate la rețea;
- analiza și interpretarea mesajelor.

Demonstrațiile cu imaginile istorice de pe Internet permit prezentarea unor fapte, evenimente istorice, concepte din alte spații culturale.

5. OBSERVAREA

Observarea implică privirea unui obiect, fenomen sau proces, distribuția atenției asupra acestuia pentru a sesiza aspecte relevante ale obiectului privit, cu scopul de a clasifica, de a încadra informațiile în categorii distincte sau

concepte, în conceptul de predare-învățare a conținuturilor istorice, observarea este o metodă de cercetare, explorare a realității istorice obiectuale și a realității substituite prin mijloace de învățământ, în lecțiile de istorie, observarea poate fi spontană, neorganizată de profesori, și observare sistematică, organizată. *Observarea sistematică* presupune: o etapă de pregătire prin care profesorii precizează obiectivele operaționale, stabilesc aspectul supus observării, formulează procesul de observare pe baza întrebării. Activitatea didactică pe baza metodei observării presupune:

- comunicarea subiectului;
- comunicarea obiectivelor operaționale;
- comunicarea duratei observării;
- precizarea materialelor didactice folosite.

Observarea poate fi individuală sau pe grupe și presupune activități din partea elevilor, care au ca rezultate desene, schițe, scheme, sinteze ale observațiilor expuse în descrieri verbale. Activitățile independente sau de grup care vizează observarea unor obiecte, documente, imagini istorice, presupun interpretarea, analizarea, producerea informațiilor în grup, sau la nivelul întregii clase.

Exerciții de observare:

Ex.1: Observați un chip dacic. Formulați câteva elemente caracteristice.

Ex.2: Observați importanța Nilului în evoluția Egiptului antic.

Ex.3: Observați în graficul X, evoluția populației.

Ex.4: Observați diagrama Y și precizați importanța industriei după Marea Unire.

6. PROBLEMATIZAREA

Problematizarea este o metodă didactică interogativă¹⁷, o metodă activă, deoarece prin situațiile-problemă create de profesor accentuează dialogul, trezește curiozitatea elevilor¹⁸ pentru conținuturi, noțiuni, concepte. Situația-problemă este o situație de învățare necesară de a da un răspuns la o soluție, în contextul unei neconcordanțe între cunoștințele anterioare și problema aceasta. Soluția-problemă este un obstacol în cadrul gândirii¹⁹, o situație contradictorie care stimulează activitatea elevilor în procesul de predare-învățare pentru rezolvarea dilemei referitoare la o anumită problemă legată de conținuturile lecției²⁰. Situația-problemă dovedește lacune în procesul cunoașterii și impune un demers care implică în activitatea elevilor acțiuni diferite: de identificare, de comparare, de explicare, de anticipare. Activitățile presupun operații ale gândirii divergente și sarcini de memorie și gândire reproductivă²¹. Prin predarea problematizată și învățarea problematizată²², elevii soluționează o sarcină cu caracter de noutate, prin efortul propriu sau al profesorului.

Schema generală în aplicarea problematizării în procesul didactic²³ se referă la activitatea profesorului și la activitatea elevului²⁴.

Activitatea elevului

Comunicarea situației problemă	<p>a) prin informațiile referitoare la un eveniment istoric pentru care sunt contradicții aparente ex. 1 - Etnogeneza românească ex.2 - Vlad Țepeș - Dracula voievod;</p> <p>b) se dă elevilor o situație problemă cu soluții în mai multe variante,</p> <p>c) se cere elevilor să găsească contradicțiile o situație-problemă dintr-un document istoric (ex.: documente referitoare la Dracula voievod).</p>
2 îndrumarea elevilor	<p>a. cunoașterea datelor, documentelor istorice despre cele două teze;</p> <p>b. compararea, exemplificarea, clasificarea informațiilor, alegerea datelor care sunt necesare rezolvării problemei - adevărul istoric - pe bază de documente, dovezi în sprijinul tezei continuității,</p> <p>c. constatarea dezacordului, veridicității sau ne-veridicității pentru fiecare teză în parte.</p>
3 Rezolvarea situației problemă	concluzia privind adevărul istoric, prin demonstrarea continuității și a netemeinicii teoriei imigraționiste.

Activitatea profesorului este de a crea situația-problemă, de a conduce activitatea de predare-învățare pentru ca elevii să clarifice esențialul (problemă, teză), cum sunt trase concluziile, contradicțiile create din formularea întrebării-problemă.

Situația problematică are trei componente:

— condițiile, în genere, ansamblul datelor existente;

— cerințele prin care indică ce trebuie căutat, explicat, clarificat în condițiile date²⁵;

— adevărul istoric este dependent de interacțiunile dintre cunoscut și necunoscut și constituie esența problemei.

Dintre procedeele de problematizare în lecțiile de istorie, cele mai utilizate sunt:

- profesorul dă informații între care există o contradicție aparentă și se

cere elevilor soluția pentru a înlătura această contradicție;

- se creează o situație-problemă care are ca rezolvare mai multe variante

; au teze și se cere să se ajungă prin argumente la cele mai juste,

- se cere elevilor să găsească o contradicție, o situație problematică într-un locușor istoric care aparent este lipsit de aceasta.

Conținuturile, noțiunile, evenimentele istorice oferă o diversitate largă de situații-problemă în esența stării conflictuale, contradicții referitoare la evenimente, teze despre evoluții istorice etc.

Pentru rezolvarea problemei este necesar să punem la dispoziția elevului material documentar, să creăm o situație care să permită:

- să aplice cunoștințele;
- să aleagă dintr-un ansamblu de date pe acelea care sunt necesare rezolvării problemei;
- să rezolve dezacordul între cunoștințe insuficiente și inaplicabilitatea practică a acestora;

- să sesizeze dinamica unor procese cu caracter relativ static.

Conștientizarea însăși a problemei de către elev este punctul de plecare și

rezolvarea unei situații-problemă.

Întrebarea-problemă este cea mai importantă și trebuie să includă în conținutul ei elemente necesare dialogului, suport de cunoștințe, situația conflictuală, raționamente logice.

Valențele activizatoare:

- educă formele de creativitate la elevi;
- solicită elevilor un susținut și complex efort intelectual pentru a ajunge

singuri la noi adevăruri, a găsi soluții, a le explica și aplica;

- pe baza cunoștințelor însușite anterior, declanșează

procesele ale

gândirii în jurul unei întrebări pentru a ajunge la cunoștințe noi.

Formele:

- se dau două informații între care există o contradicție aparentă și se

cere elevilor să găsească soluția care înlătură această contradicție;

- se dă elevilor o situație problematică ce ar avea o soluție în mai multe

variante și li se cere să argumenteze pentru una sau alta, ajungând la cea

adevărată;

- se cere elevilor o situație problematică, o contradicție, într-un material

care, aparent, este lipsit de aceasta.

Cerințele pedagogice:

- stabilirea cu grijă a situațiilor în care este aplicată, iar aplicarea să aibă sens;

-adaptarea metodică prin raportare judicioasă la etapele și conținutul

lecției, la experiența elevilor, etapele folosirii;

- reactualizarea cunoștințelor;

—crearea situațiilor-problemă;

- formularea ipotezelor;

- formarea, explicarea și verificarea soluției;

- conducerea discretă de către profesor.

Comparația este o cale prin care profesorul de istorie și elevii reușesc, cu ajutorul unor mijloace de învățământ, să reconstituie trecutul pe baza asemănarilor și deosebirilor dintre evenimentele istorice.

Prin conținuturi, noțiuni, evenimente, lecțiile de istorie pot avea obiective operaționale care să solicite metoda comparației. Faptele, fenomenele istorice asemănătoare pot fi comparate după criterii științifice, după cauze, efecte, programe politice. Comparația poate fi concomitentă sau succesivă. *Comparația concomitentă* constă în compararea unor evenimente istorice din aceeași *perioadă* cu condiții diferite.

Ex.1: Comparația dintre revoluțiile de la 1848 din diferite state europene.

Ex.2: Compararea hărții României din 1877 cu cea din 1918.

Ex.3: Comparația între documentele referitoare la dezvoltarea instituțională a statului român în perioade istorice diferite.

Comparația succesivă constă în compararea etapelor unui proces, eveniment istoric sau a unor noțiuni istorice.

Ex. 1: Compararea formelor de organizare statală în Europa în diferite etape.

Ex.2: Compararea procesului de formare a popoarelor și limbilor neolatine.

Ex.3: Compararea regimurilor totalitare de stânga și de dreapta.

Ex.4: Compararea Războiului de Independență american cu Revoluția Franceză de la 1789.

8. ÎNVĂȚAREA PRIN DESCOPERIRE

Învățarea prin descoperire este metoda care se bazează pe investigația proprie a elevului, cu scopul de a dobândi cunoștințe noi, a descoperi adeseori adevărul istoric, cauzele, evoluțiile și consecințele evenimentelor istorice²⁶. Această metodă oferă posibilitatea de a achiziționa abilități, deprinderi, priceperi, prin efort propriu.

Învățarea bazată pe efort propriu presupune:

- precizarea surselor de învățare de către profesor;
- organizarea cadrului de cercetare;
- stabilirea materialului didactic necesar activității.

Învățarea prin descoperire se bazează pe teste din carte, izvoare istorice sau alte surse, fotografii, hărți istorice. Sarcinile didactice stabilite de profesor trebuie să pună elevul în fața unei activități de cunoaștere.

Munca elevilor, în aparență independentă, este dirijată de profesor profund, pas cu pas, în clasele gimnaziale, până la independența totală, în clasele de liceu. Metodologia învățării prin descoperire supune atenției operații cum sunt²⁷:

- selectarea noțiunilor, evenimentelor istorice care urmează să fie descoperite de elev, în concordanță cu conținuturi și obiective;
- formarea în clasă a normelor și a planurilor de învățare;
- stabilirea timpului pentru fiecare sarcină în parte;
- distribuirea surselor de investigație: documente istorice, texte, diagraame, hărți;
- precizări privind activitatea elevilor pe grupe sau individual;
- îndrumarea elevilor de către profesori;
- confruntarea și evaluarea cunoștințelor descoperite;
- valorificarea rezultatelor prin culegerea informațiilor descoperite de elev în conținuturile specifice lecției.

Cadrul didactic:

- organizează situația de învățare;
- îndrumă, dirijează activitatea elevilor.

Elevii:

- investighează, rezolvă, desfășoară acțiuni în urma cărora rezultă:
 - cunoștințe
 - deprinderi
 - priceperi
 - capacități
 - însușirea de roluri sociale

Ex. 1: Elevilor clasei a VIII-a li se pune la dispoziție textul proclamației de la Islaz și li se cere să descopere cauzele Revoluției de la 1821.

Ex.2: Sunt prezentate programele Revoluției de la 1848 în Țările Române. Se cere elevilor să descopere ideile dominante ale acestor documente.

Ex.3: Din mai multe documente istorice referitoare la conflictul dintre Decebal și romani (Dio Cassius) elevii trebuie să descopere cauzele războiului daco-roman.

Cercetarea documentelor istorice oferă posibilitatea cunoașterii trecutului istoric prin activitatea directă a elevilor de cercetare, de sistematizare, de sesizare a unor cauze ale evenimentelor istorice.

Învățarea prin descoperire este inductivă când raționamentul elevilor cunoaște etape succesive, de la date, fapte istorice, cauze, la formularea unor noțiuni istorice, definiții, evenimente. Pe baza acestor etape, elevii ajung la concluzii generale, învățarea deductivă presupune etape, de la adevăruri generale la adevăruri particulare. Elevii sunt solicitați să descopere judecăți particulare din definiții, reguli, concepte generale. Ei trebuie să facă analogia între noțiuni, evenimente, anumite concluzii referitoare la asemănarea parțială a evenimentelor. Investigațiile directe din sursele de informare sunt esențiale pentru realizarea învățării, dezvoltă activitatea independentă, sunt în același timp cunoaștere și acțiune.

În concluzie, pentru *realizarea* descoperirii, elevii și studenții trebuie să parcurgă următoarele etape:

- confruntarea cu problema;
- declanșarea procesului de explorare-experimentare;
- sesizarea realităților cauzale sau a legăturilor cu cunoștințele anterioare;
- formularea rezultatelor.

9. INSTRUIREA PROGRAMATĂ

*Instruirea programată*²⁸, apărută în 1954, pornește de la premisa că predarea-învățarea este un flux continuu de informații, controlat prin intermediul unei conexiuni inverse care reglează permanent învățarea și o îmbunătățește calitativ. Fluxul continuu al activității de predare-învățare presupune teste după principiul pașilor mici și al progresului învățării din conținuturi elementare sau secvențe simple, accesibile logic.

Fiecare secvență presupune o aplicație (răspuns la întrebare, [un] exercițiu) care obligă elevul să lucreze cu informația dată (programarea lineară).

Pașii învățării în instruirea programată lineară

Compararea cu răspunsul bun permite elevilor verificarea imediată a soluțiilor și răspunsurilor găsite, permite corectarea operativă a erorilor comise, este o autoreglare a învățăturii. Profesorul trece la sarcina următoare, programată numai după efectuarea corectă a sarcinii date.

Fiecare elev are ritmul lui specific. Elevii cu gândire rapidă parcurg sarcinile mai repede, cei cu gândire lentă parcurg mai încet. Sunt programe lineare cu teste în care elevul completează răspunsul, și programe ramificate, cu răspunsuri la alegere. Programarea lineară sau cea ramificată presupun teste pentru fiecare lecție în parte.

Răspunsurile formulate se compară cu răspunsurile din manual, iar dacă nu coincid, se recitește întrebarea și se încearcă să se formuleze răspunsul corect.

Acestea formează imagini globale asupra materiei studiate, facilitează deprinderile de muncă independentă.

Pașii învățării în programarea ramificată

10. MODELAREA

Modelarea este o metodă de cercetare, o metodă de dobândire de cunoștințe, în urma căreia sunt simplificate, micșorate, esențializate unele realități istorice după proprietățile originalului. Modelarea permite reflectarea unei realități istorice, este o metodă prin care se investighează în profunzime domeniul unor procese, structura obiectelor cu caracter istoric.

Modelul unui fapt istoric²⁹ nu este o copie a originalului, ci o analogie cu realitatea istorică pe care o reproduce în linii simplificate și caracteristice. Modelele sunt înlocuitori ai sistemului obiectual și au drept scop oferirea unor date esențiale sau particulare, în mod accesibil, despre obiecte, fenomene, procese istorice. Modul de reproducere a originalului (obiecte istorice, cetăți de apărare etc.) determină caracteristicile modelelor și denumirea lor:

- modele prin similaritate (de identitate), când originalul este reprodus la scară redusă: machete de cetăți din diferite epoci, mulaje, hărți în relief, obiecte arheologice;
- modelele analoge, care se bazează pe asemănarea dintre original și model, evidențiindu-se corespondențele dintre elementele esențiale.

Tipurile de modele folosite în predarea-învățarea istoriei

După natura lor, modelele cu aspecte istorice sunt:

- modele obiectuale: machete, mulaje, așezări, necropole, unelte, arme
- modelele grafice (configurale, figurale, convenționale) prezintă informații despre elemente, fenomene și procese istorice. Modelele grafice reprezentate prin desen (linii, puncte, figuri) sunt stilizări, abstractizări, generalizări ale obiectelor istorice, forme, procese, organizări în spațiul geografic; acestea și prezintă relațiile dintre obiectele istorice. *Exemplu:* desenul de pe hartă al dispunerii trupelor române și germane la Mărășești;
- modelele simbolice (matematice) reprezintă realitatea istorică convențional sau prin analogie, prin semne, obiecte sau imagini. Semnele convenționale sunt o transcripție a unor evenimente, noțiuni, concepte sau procese istorice³⁰;
- modelele fotografice sunt imagini ale unor monumente istorice, evenimente fixate pe fotografii, pelicule de film, diapozitive;
- modelele-simulacre sunt modele care dau o falsă impresie a realității istorice, prin copierea sau imitația unor fenomene, procese, evenimente istorice;
- modelele verbale prepoziționale sunt reprezentări logice care cuprind noțiuni, teorii, concepte, tabele sintactice în cuvinte și propoziții.

Ex. 1: tabel cu cuvinte scolastice;

Ex.2: tabelul consiliului principelui în Roma imperială;

Ex.3: planul unei biserici grecești în cruce și planul unei moschei;

Ex.4: planul unei moschei și elementele componente;

sunt elaborate pe analogii funcționale cu scheme, ecuații, modele logice.

Modelele prin abstractizări facilitează cunoașterea istorica.

Ex. 1: planul unei bătălii este un model;

Ex.2: planul unei moschei, de asemenea.

Modelul logic cel mai folosit în predarea-cunoașterea lecției este schema lecției la tablă, care constituie pentru elevi un model de organizare a notițelor și a percepției uzuale a ideilor-ancoră ale lecției³¹.

Elementele scrise pe tablă, în evoluție logică, determină formarea la elevi a unui model vizual, ajutându-i să rețină esențialul din clasă.

11. EVOCAREA PRIN BRAINSTORMING

Între metodele interogative folosite în predarea-învățarea istoriei, *brainstorming*-[^] implică întrebări productive, cauzale, ipotetice, de formulare a unor definiții sau idei, judecări de valoare, observații și anchete prin care sunt extrase informații dintr-un grup sau mai multe grupuri de elevi³².

Această strategie permite o evaluare a cunoștințelor despre un conținut istoric, revoluție, cultură medievală etc. Aflăm ce idei și ce soluții au elevii despre o situație-problemă, despre o experiență comună. Elevii învață să asculte, să emită păreri despre un eveniment istoric, să compare, să argumenteze. Astfel, se stimulează motivația învățării.

Un moment de brainstorming se poate crea în orice lecție de istorie, și aproape toate lecțiile de istorie pot începe cu un brainstorming.

Brainstorming-ul implică mai multe etape:

- cunoașterea regulilor;
- acoperirea unui subiect;
- emisă, înregistrarea și emiterea ideilor;
- evaluarea ideilor.

Regulile se referă la procedură și sarcini pentru fiecare elev, la imaginația care trebuie să producă cât mai multe idei. Scopul acestei strategii didactice este reliefat și de faptul că:

- fiecare idee este scrisă în forma emisă de elev (emițător);
- nu se fac evaluări negative asupra ideilor emise;
- fiecare are dreptul la opinie personală;
- emisă de idei nu implică discuție;
- ideile sunt scrise de profesor sau elev;
- ideile sunt ordonate după anumite criterii;
- după emisă de idei, fiecare are dreptul să comenteze;
- se optează pentru ideile cele mai bune.

Conținuturile istorice oferă subiecte diferite pentru brainstorming, sub forma unor întrebări, a unei cerințe imperative sau a unei propoziții neterminată. Cele mai întâlnite procedee de formare a unui subiect referitor la

conținuturile istorice sunt întrebările productive: *Care sunt consecințele ocupației otomane? Care sunt cauzele răscoalei lui Horia, ale luptei de emancipare etc.? Care sunt cauzele revoluției industriale? Din ce cauză s-a produs marea Schismă din 1054? Din ce cauză a izbucnit războiul ruso-turc din 1877-1878? De ce a apărut stilul baroc în timpul monarhiilor absolutiste? Se pot formula și întrebări productive ipotetice: Ce s-ar întâmpla dacă s-ar reforma statul totalitar?*

Subiectul brainstorming-ului se poate formula:

— prin diferite noțiuni, concepte: *Ce este revoluția? Ce este umanismul?*

Ce sunt răscoalele? Ce sunt cruciadele? Ce este un zигurat?

-prin asociere spontană de idei: *Spuneți tot ce credeți, ce vă trece prin*

minte despre revoluția americană;

-prin asocierea de idei: totalitarism, pace, cooperare etc.;

-prin căutarea judecăților de valoare: *Argumentați că democrația este un*

element pozitiv;

-prin observații: *Ce ați observat din prezentarea imaginii..., obiectului*

arheologic..., mulajului... ?

De asemenea, subiectul brainstorming-ului poate reieși din:

-activitatea individuală: ideile sunt scrise de fiecare elev, sunt prezentate

colegului sau clasei, ori unor grupuri de elevi;

-activitatea cu perechi: fiecare pereche (bancă) prezintă clasei ideile

după consultări;

-activitatea pe grupe: formarea pe grupe de 4, 6 elevi care lucrează inde

pendent. Fiecare grupă emite idei care sunt scrise de elev. Un reprezentant al

fiecărei grupe prezintă ideile inedite clasei, profesorului;

— activitatea frontală: profesorul adresează o întrebare

întregii clase.

Fiecare formulează răspunsuri scrise pe caiet sau prelucrate mental.

După tim

pul acordat, repetă întrebarea și scrie pe tablă toate ideile, una sub cealaltă.

Evaluarea:

Profesorul solicită pe elevi să aleagă răspunsul, ideile cele mai valoroase. Se optează pentru o idee sau mai multe idei, în funcție de selectarea realizată de profesorului de istorie.

Elevii participanți la brainstorming se manifestă liber, dacă au convingerea că aici ideea este bună. Această activitate canalizează încrederea în sine a fiecărui elev, încurajează emisia de opinii, judecăți etc. Intervenția profesorului este importantă în evitarea blocajelor intelectuale, prin întrebări și încurajarea formulării altei idei.

12. EXERCITIUL

Exercițiul este o acțiune, o metodă didactică bazată pe acțiunea autentică, prin care elevii efectuează conștient și repetat acțiuni

mentale, dar și motrice pentru însușirea unor conținuturi, noțiuni, evenimente istorice. Metodă didactică

unei îndemnări, presupune acte intelectuale interiorizate --cu caracter reversibil asociativ care pot fi regândite, structurate, combinate în structuri complexe. Finalitatea exercițiilor constă în formarea deprinderilor, dar și în acte interioare, operații de gândire cu caracter reversibil³³. Exersarea este o condiție esențială în realizarea obiectivelor metodei prin exerciții, dar exersarea impune activarea elementelor complexe ale memoriei. Eficiența este asigurată când operațiile prevăzute de exerciții creează condițiile necesare pentru elevi spre a le utiliza în condiții noi, complexe, stimulând inteligența. Diversificarea exercițiilor în funcție de conținuturi, noțiuni și concepte istorice, particularități de vârstă și individuale, favorizează flexibilitatea gândirii, cunoașterea realităților istorice și dezvoltă capacitatea de a sesiza cauzalitatea evenimentelor.

Exercițiul nu trebuie să se reducă la repetarea mecanică a noțiunilor, conceptelor, acțiunilor specifice conținuturilor istorice. Exercițiul trebuie să stimuleze imaginația, capacitățile intelectuale cu caracter reversibil, asociativ, pentru ca operațiile exersate să fie utilizare în situații de învățare noi.

Tipuri de exerciții folosite m procesul de predare-învățare

Conținuturile istorice, istoria în general oferă variate posibilități de aplicare a exercițiului în procesul de predare-învățare. Tipurile de exerciții folosite sunt:

- după forma de organizare: exerciții individuale, frontale, de echipă;
- după gradul de intervenție a profesorului de istorie: exerciții dirijate, semidirijate și exerciții libere;
- după funcțiile îndeplinite: exerciții de inițiere, corective, repetitive, aplicative, recapitulative, de evaluare, de verificare, de observare, de asociere, de analiză, de exprimare corectă, de creație.

Exercițiile trebuie gradate progresiv, și în acest scop profesorul de istorie trebuie să compună exerciții cu gradare progresivă în funcție de conținuturi, noțiuni, concepte, de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Gradarea progresivă a exercițiilor permite elevilor să exerseze conștient operațiile componente, asigurându-se deprinderi de învățare în situații noi.

Jocul are un rol important în evocarea noțiunilor, conceptelor, conținuturilor istorice. Activitatea se desfășoară după reguli acceptate de cei doi factori -profesor, elevi —, cu scopul fixării și reactualizării unor cunoștințe. Obiectivele operaționale ale jocurilor trebuie să fie în concordanță cu conținutul lecției. Activitatea prin joc, pe lângă capacitatea de a consolida noțiuni, cronologii istorice etc., este și o activitate relaxantă, situația de învățare este convertită într-o activitate distractivă.

Jocurile didactice sunt pregătite de profesorul de istorie înainte de lecție, în funcție de conținuturi, de interesul manifestat de elevi pentru această activitate didactică, cunoscându-se faptul că instinctul de activitate prin joc este puternic la anumite vârste.

Elevii sunt organizați de profesor în funcție de joc, regulile de organizare fiind diferite de la o activitate la alta. În activitatea de predare-învățare a istoriei sunt cunoscute mai multe tipuri de jocuri: jocul denumirilor istorice, noțiunilor și conceptelor, concursul cu întrebări pe teme istorice, concursul tip Robingo, jocuri cu harta mută pentru localizarea unor așezări istorice, state, imperii etc.

Jocul noțiunilor istorice. Profesorul scrie pe bilețele noțiunile istorice, evenimente etc. pe care dorește ca elevii să și le amintească. Elevii sunt solicitați să tragă bilețele și să explice, să definească pe scurt noțiunile, evenimentele istorice înscrise. Fiecare elev ales, care a tras biletul, citește cu voce tare răspunsul. Profesorul apreciază răspunsul corect, iar ceilalți elevi, după ce au definit noțiunea, compară definiția lor cu a colegilor care au tras bilețele.

Jocul tip Robingo este în esență un concurs pe baza unor întrebări care necesită ca răspuns un singur cuvânt, un timp istoric, o sintagmă. Enunțurile sunt adresate întregii clase, elevii cu un grad mare de inteligență ridică primii mâna și sunt puși să răspundă. Dacă unii nu răspund corect, este indicat să răspundă un alt elev.

Evocarea prin joc a unor itinerarii istorice este, de asemenea, un procedeu prin care elevii conștientizează lacunele din cunoștințele lor. În timpul activității, elevii, prin tragere la sorți sau la indicațiile profesorului, primesc un traseu. Fiecare elev prezintă localitățile istorice sau alte elemente cu conținut istoric de pe traseul respectiv. Elementele cu conținut istoric sunt indicate pe hartă.

Jocul noțiunilor istorice este un joc pe echipe. Prima echipă formulează definițiile noțiunilor istorice, iar a doua trebuie să indice denumirea noțiunilor istorice. A doua echipă primește un număr de puncte, pentru fiecare noțiune câte un punct etc. În cazul în care echipa a doua greșește denumirea unor noțiuni, punctele respective sunt primite de către prima echipă. Echipa cu cel mai mare punctaj este câștigătoare.

Există o multitudine de jocuri pe care profesorul de istorie le poate folosi pentru activizarea procesului de predare-învățare. Imaginația profesorului și măiestria pedagogică își spun cuvântul în procesul de organizare a activităților de acest gen.

Studiul de caz este des întâlnit în activitățile didactice la istorie. Este o situație de învățare care analizează un caz. Activitatea prin studiu de caz constă în analiza individuală sau colectivă a unui eveniment istoric cu relevanță deosebită. Analiza poate fi orală sau scrisă. Este o activitate de muncă independentă, sub îndrumarea profesorului. Elevii examinează, adună, selectează, valorifică informații, își formează capacități de examinare critică, de a sesiza cauzalitatea, evoluția, implicațiile și semnificația unor evenimente istorice.

Analiza evenimentului istoric prin studiu de caz vizează cauze, evoluții, consecințe, caracteristici, idei-ancoră etc. Conținuturile istorice permit un repertoriu bogat de studiu de caz întâlnit în manualele alternative. Studiul de caz dezvoltă imaginația, activitatea independentă, stimulează memoria și conexiunile acesteia, este o metodă de instruire și învățare activă.

13. PROCEDEE ȘI INSTRUMENTE CU ROL COMPLEMENTAR, UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA ISTORIEI

Lucrul cu cartea pe teme de istorie sau cu manualul de istorie este o activitate independentă de studiu și investigare, de documentare pentru a înțelege evoluția unor evenimente istorice, cauzele lor, consecințele determinate de cauze și evoluții. Lecturarea este absolut necesară, nu trebuie făcută „pe sărite”, presupune obiective precise:

— de a selecta cele mai importante informații istorice și de a le prelucra

sub forma unor planuri de idei, a rezumatului, conspectului, referatului, recenziei, sintezei, analizei;

— de formare a deprinderii de a studia, prin etape de lucru, și de relaxare.

Este contraindicat studiul în asalt. Intercalarea studiului cu plimbări și activi

tăți fizice creează posibilități optime de lecturare cu randament intelectual maxim.

14. FOLOSIREA TABLEI ȘI A CAIETULUI DE NOTIȚE

Tabla, prin schema lecției și prin desene, este un model de organizare a caietului de notițe, permițând elevilor o vizualizare de ansamblu a schemei logice pe care profesorul o elaborează pe baza ideilor-ancoră, în funcție de conținuturi, cauze etc. Profesorul scrie pe tablă, pe parcursul procesului de predare-învățare, titlul și planul lecției, în funcție de obiectivele operaționale, într-o anumită ordine, ținând cont de conținuturi și volumul de cunoștințe. Grafia (scrisul pe tablă) trebuie să fie cursivă, lizibilă, corectă, fără prescurtări.

Sunt necesare câteva recomandări în ceea ce privește comportamentul profesorului în elaborarea schiței lecției pe tablă:

-rostește cu voce tare tot ceea ce scrie pe tablă;

-nu șterge tabla, schița trebuie folosită pentru fixarea cunoștințelor;

— nu acoperă scrisul;

-nu dictează schița fără să fie scrisă pe tablă;

-titlul este subliniat, scris cu altă culoare a cretei, de asemenea, și termenii cheie;

-se asigură că elevii scriu schița lecției de pe tablă în caiete;

-reprezentările grafice trebuie executate corect, sugestiv și expresiv;

-nu se trec pe tablă schițele și desenele din manual.

Întreținerea tablei se face de către elevi înainte de începerea orei de istorie, de către profesor în timpul activității didactice, deoarece folosirea elevilor pentru întreținerea tablei pe parcursul procesului de predare-învățare exclude pe elevul respectiv în acel moment de la acțiunile de cunoaștere a noțiunilor, conținuturilor istorice etc. și distrage atenția de la activitățile de învățare.

— NOTE —

1. Ioan Jinga, Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, p. 266.
2. Gh. Tănasă, *Metodica predării învățării istoriei în școală*. Editura Spiru Haret, Iași 1996, p. 72.
3. Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, p. 86.
4. Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, Clusium, Cluj-Napoca, 2000, p. 71.
5. Vezi în acest sens Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, pp. 74-76.
6. Ioan Cerghit, *op. cit.*, pp. 87-88.
7. Gh. I. Ioniță, *Metodica predării istoriei*, p.16.
8. Gh. Tănasă, pp. 74-75.
9. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 270.
10. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 95.
11. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 77.
12. *Ibidem*, p. 76.
13. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, pp. 95-96.
14. *Ibidem*, p. 109.
15. Nu există un studiu privind diagramele în procesul de predare-învățare a istoriei, interesante sunt prezentările realizate de N. Ilinca în *Didactica geografiei*, Ed. Corint, București, 2000, și Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*
16. Vezi, în acest sens, Teodor Mucica, Minodora Perovici, *op. cit.*, Ioan Cerghit, C. Cocoș, *Psihopedagogia*, Editura Spiru Haret, Iași, 1994.
17. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 81.
18. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 280.
19. „Revista de pedagogie”, nr. 2 / 1991, p. 45.
20. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 280.
21. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 82.
22. Gh. Tănasă, *op. cit.*, pp. 84-85.
23. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 280.
24. *Apud* Ion R. Popa (coordonator), *Metodica predării istoriei în învățământul preuniversitar*, p. 159.
25. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 97.
26. C. Cocoș, *op. cit.*, p. 191.
27. Vezi, în acest sens, Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 97.
28. *Didactica generală*, Manual pentru clasa a X-a, școli normale; E.D.P., 1991, p. 91.
29. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 103.
30. Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 274.
31. Gh. Tănasă, *op. cit.*, p. 106.
32. Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 174.
33. *Ibidem*, pp. 174-180.

X. EVALUAREA ȘI AUTOEVALUAREA CUNOȘTIINȚELOR DOBÂNDITE PRIN ACTIVITATEA DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI

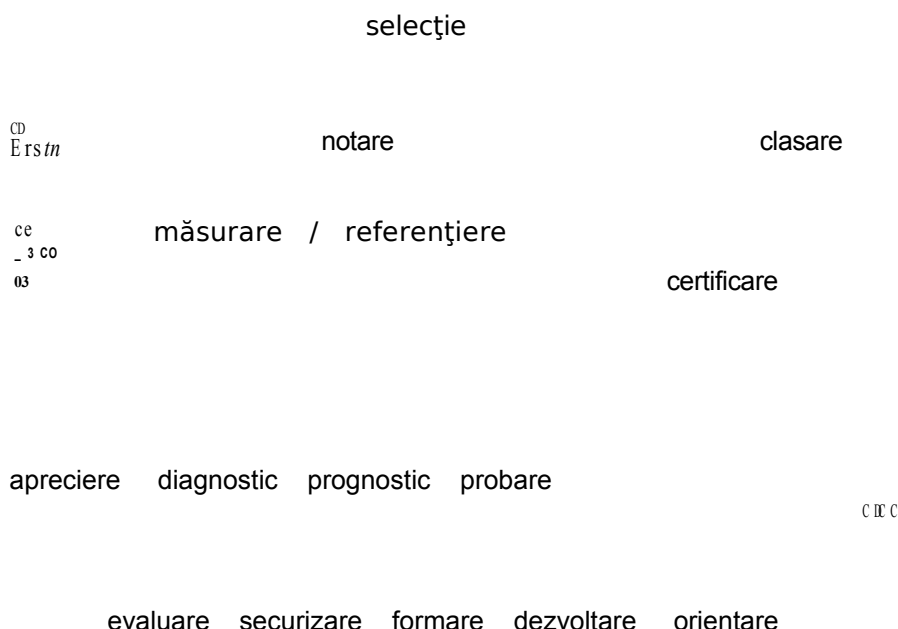
1. CONSIDERAȚII GENERALE
2. EVALUAREA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE LA OBIECTUL ISTORIE. CERINȚE PSIHOPEDAGOGICE
3. UTILIZAREA TESTELOR
4. NOTAREA
5. METODE ALTERNATIVE DE EVALUARE

1. CONSIDERAȚII GENERALE

În învățământ, evaluarea a determinat evoluții istorice, controversate, leterminate de inadecvare și imprecizie¹. Evaluarea este definită printr-un pro-es de măsurare și apreciere a rezultatelor sistemului de educație și învățământ, a eficienței resurselor pentru compararea rezultatelor cu obiec-vele propuse, pentru a lua decizii de îmbunătățire și perfecționare, Ioan Jinga onsideră evaluarea un proces de comparare a rezultatelor instructiv-educa-ve cu obiectivele planificate, cu resursele utilizate, sau evaluarea resurselor nterioare².

G. Berger remarca: „Ceea ce ne îndeamnă pe toți să ne evaluăm este fap-il că nu mai suntem foarte siguri de ceea ce facem”³.

Piramida evaluării îndemnă la flexibilitate în procesul evaluării:



Evaluarea presupune raportarea rezultatelor obținute la un ansamblu de criterii specifice domeniului, pentru luarea unei decizii optime⁴.

Această prezentare a conceptelor despre evaluare determină câteva concluzii⁵:

- evaluarea este o activitate desfășurată pe etape și în timp;
- evaluarea cuprinde domenii și probleme complexe;
- evaluarea presupune un șir de măsuri pentru optimizarea activităților și domeniilor supuse testării.

Evaluarea la istorie poate fi orientată pe următoarele direcții: — evaluarea programelor și a manualelor de istorie;

- evaluarea mijloacelor de învățământ;
- evaluarea elevilor.

Actul didactic complex se referă la răspunsurile elevilor, apreciate prin judecăți de valoare (răspunsul este foarte bun, excelent, greșit etc.) sau cuantificate prin simboluri, indicatori calitativi și cantitativi (notă, calificativ)⁶.

Operațiile evaluării sunt: examinarea (verificarea), aprecierea și notarea. Verificarea constată volumul și calitatea cunoștințelor și abilităților elevilor, aprecierea este valoarea pe care o reprezintă nivelul, performanțele, cunoștințele și capacitățile elevilor la o temă de istorie. Notarea validează rezultatele elevilor obținute prin verificare și apreciere (note, calificative).

Baza întregii strategii de examinare, apreciere și notare a rezultatelor procesului instructiv-educativ la istorie o reprezintă obiectivele operaționale⁷, prin care se formulează standarde sau nivelele cognitive afective și comportamentale ce trebuie atinse de elevi prin lecțiile de istorie.

Nr. ori	Obiectivul operațional	Itemi	Standarde	Performanța	
				P. minim	P. maxim

Profesorul de istorie consultă programa școlară pe baza obiectivelor de referință și a activităților de învățare din domeniile urmărite în activitatea didactică, transformă obiectivele operaționale în itemi (întrebări), precizând, cu ajutorul testului, performanțele și standardul de atins: minimal sau maximal. Formularea standardelor diferențiate (minimal sau maximal) se poate realiza pentru fiecare lecție. Alegerea itemilor, numărul și tipul lor depind de profesor, în acesta privință sunt necesare câteva recomandări:

- itemii trebuie să fie variați ca tip și grad de dificultate;
- itemii trebuie să solicite gândirea, imaginația și creativitatea;
- numărul lor trebuie stabilit pe baza unei matrici de specificații pentru o lecție, un capitol sau pentru examene.

iviarncea de specificații, presupune:

- selectarea informațiilor;
- formularea subiectelor din conținutul de evaluat;
- constituirea matricei de specificație în funcție de tipurile de performanță urmăriți.

Deși există abordări diferite în ceea ce privește tabla de specificații sau matricea de specificații, considerăm că simplificarea acesteia trebuie să pornească de la trei elemente necesare alcătuirii ei, la care trebuie adăugată specificația privind numărul de itemi care pot fi elaborați pentru fiecare informație sau conținut. Din numărul de itemi elaborați, se alege o proporție care trebuie să țină în vedere capacitățile de nivel necesare evaluării. Ponderea acestor capacități de nivel (inferior, mediu, superior) implică o gândire a similor în funcție de acestea.

Performanțele minime admise echivalează cu realizarea unor sarcini de învățare într-o proporție de 45-60%. Cunoștințele ce trebuie testate la lecția *Unirea Principatelor Române - 1859*, la clasa a XII-a au în vedere ideile-ancoră:

- situația Principatelor după revoluția de la 1848;
- lupta românilor pentru Unire;
- problema românească, problemă europeană;
- războiul Crimeei;
- Congresul de la Paris - 1856, adunările *ad-hoc*;
- Conferința și Convenția de la Paris - 1858;
- dubla alegere a lui Al.I. Cuza în 1859.

Pe baza acestor idei-ancoră, a conținuturilor, noțiunilor și datelor specifice, elaborează itemi variați ca tip și grad de dificultate. Profesorul trebuie să aibă în vedere itemi care pun în evidență memorarea, care solicită gândirea și activitatea.

TEST

A. Citiți afirmațiile de mai jos și încercuiți litera corespunzătoare răspunsului corect:

1. După 1848, o atitudine tolerantă față de participanții la revoluție a avut-o dom-

Moldovei:

- a. Mihail Sturza b. Barbu Știrbey c. Dimitrie Ghica d. Grigorie Ghica

2. În perioada 1849-1853, centrul de activitate al emigrației române devine orașul:

- a. Paris b. Londra c. Pesta d. Viena

3. În 1856, are loc Congresul de Pace de la:

- a. Londra b. București c. Paris d. Viena

4. Una dintre Puterile favorabile Unirii a fost și:

- a. Turcia b. Prusia c. Austria d. Bulgaria

5. În 1856, ministru al Franței era:

- s. Walewski b. Palmerston c. Napoleon al III-lea d. E. Quinet

6. Caimacam m Țara Românească, în vederea alegerilor pentru adunările ad-hoc, a fost numit:

a. Grigore Ghica b. Th. Ba/ș c. Nicolae Vogoride d. Alexandru Chica

B. Completați spațiile libere din propozițiile de mai jos cu informația corectă:

1. În Moldova, alegerile pentru adunările ad-hoc au fost falsificate de caimacamul

2. Comitetul Central Democratic European avea sediul la ...

3. În 1857, funcția de pârcălab de Galați era deținută de ...

4. În vara anului 1857, are loc întâlnirea dintre Napoleon al III-lea și regina Victoria la...

C. Enumerați trei prevederi ale programului „partidei naționale” din Moldova:

a b c.....

D. Precizați trei organe de presă din Moldova și Țara Românească care au susținut

ideea Unirii Principatelor:

a..... b..... c.....

E. Menționați două motive care au determinat Franța și Rusia să susțină Unirea:

a..... b.....

F. Răspundeți la cerințele următoare pe baza textelor de mai jos:

1. „Scopul nostru și simțământul datoriei ne face a lua pana în mână. Soldați

necunoscuți, dar entuziasmați de amorul patriei, ne propunem a propaga cu tot zelul

unor inimi înfocate ideea unirii naționale.”

a. Cui aparține această publicație?

b. Care este principalul obiectiv formulat în text?

c. Precizați ce eveniment internațional a creat un cadru favorabil luptei pentru Unire.

d. Menționați poziția Rusiei (Imperiului țarist) față de unire și explicați-o.

2. „Ideea principală, ideea care predomină într-una și care ne însuflețește pe toți,

este aceea a unirii cu frații noștri de peste Milcov; căci este timpul să ne întindem mâna

unul altuia și să conlucrăm împreună cu toate puterile noastre unite pentru regenerația

patriei noastre comune.”

a. Când au fost create Comitetele Centrale ale Unirii din Principate?

b. Precizați cum s-au desfășurat alegerile pentru Adunarea ad-hoc a Moldovei.

c. Menționați ce s-a discutat în Adunarea ad-hoc de la Iași.

3. Realizați un eseu cu tema „Marile puteri europene și problema Unirii

Principatelor (1856-1859)” pe baza următorului plan de idei:

a. contextul internațional;

b. Congresul de Pace de la Paris;

c. Conferința de la Paris și Convenția adoptată.

Evaluarea presupune indici care privesc:

—volumul cunoștințelor de istorie;

—nivelul dezvoltării intelectuale, rezultat al procesului educativ;

—capacitatea de aplicare a cunoștințelor istorice în practică;

—aptitudini;
—interese;
—atitudini.

să se măsoare nivelul, valoarea și cunoștințele, elementele de conduită și personalitate în ansamblu. Folosirea itemilor de verificare (răspunsuri închise sau răspunsuri deschise) permite precizarea standardelor și performanțelor atinse sau care trebuie atinse de elevi sub aspectul performanțelor minimale. Performanțele maximale presupun metode de evaluare complexe.

Evaluarea elevilor este influențată de factori psihologici. Psihologia comlexă a școlarului poate genera erori de apreciere, determinate de exigența evaluării⁸, și poate permite profesorului crearea unor factori favorizanți, necesari învățării atât în sens restrâns, cât și în sens larg.⁹

Scopul evaluării este de a perfecționa procesul educativ¹⁰ prin funcțiile evaluării¹¹, care reprezintă obiectivele, sarcinile, rolul și destinația evaluării.

Funcțiile evaluării au o semnificație în plan social, dar și individual:

—*Funcția de constatare*, de control, apreciere a activităților și rezultatelor pro-

mului de învățământ, depistează factorii negativi sau pozitivi, cu rol de feedback¹².

—*Funcția de diagnoză* se referă la rezultate verificate și interpretate în erite intervale de timp.

-*Funcția de prognoză* permite, prin evaluare, stabilirea nivelului de înțelegere și performanțele în sistem.

-*Funcția de reglare* a sistemului are scopul autoevaluării rezultatelor,

organizării acestora prin demersuri comune ale profesorului și elevilor.

-*Funcția motivațională* are menirea să conștientizeze și să motiveze

învățarea. Examinarea periodică stimulează procesul cunoașterii, învățarea.

2. EVALUAREA PERFORMANTELOR ȘCOLARE LA OBIECTUL 'ISTORIE. CERINȚE PSIHOPEDAGOGICE

Performanțele la obiectul istorie sunt determinate de calitatea instruirii, calitatea învățării, calitatea evaluării, natura relațiilor dintre predare, învățare și evaluare.

Învățarea trebuie integrată în procesul de predare-învățare, ea determinând ambele componente ale acestui proces.

O primă cerință este compararea obiectivelor specifice

cu obiectivele operaționale ale fiecărei lecții. Trebuie să fie o unitate între

obiectivele și cerințele probelor de evaluare. A doua cerință este eliminarea

hazardului în evaluarea conținuturilor la istorie. Acest lucru se face prin fișe de

evaluare, teste, itemi A treia cerință se referă la caracterul stimulativ al evaluării,

înțelegându-se ca o sarcină comună, firească, fără a deveni o sperietoare. Anunțarea

lor și formelor de evaluare este o cerință care determină succesul școlar.

Evaluarea se diferențiază după tipuri și forme, în funcție de momentul

(arii, după modelul de efectuare și după scopul acestuia.

1.1. Tipuri de evaluare după momentul când se efectuează

valuarea inițială a cunoștințelor de istorie se face la începutul unei etape de ire, an școlar, ciclu de învățământ¹³, la începutul unui capitol, al unei teme

sau lecții ce urmează a fi predată¹⁴. Este absolut necesară, pentru a cunoaște dacă elevii au cunoștințele necesare învățării, pentru a stabili capacitățile de învățare ale elevilor la disciplina istorie și motivația pentru conținuturile predate.

Testele de evaluare inițiale la obiectul istorie cuprind itemi formați din noțiuni, concepte și conținuturi din materia parcursă la acea dată. Sunt recomandate răspunsurile de tip eseu și rezolvări de probleme (de exemplu: elementele caracteristice ale unei culturi, civilizații, cauzele unor evenimente; etape în desfășurare etc.). Itemii cu răspunsuri de tipul da sau nu, cu alegere multiplă, nu sunt relevanți.

Evaluarea pe parcursul predării-învățării istoriei este formativă, de progres, fiind numită și evaluare continuă sau curentă. Aceasta reprezintă un barometru pentru profesor și pentru elevi. Ea indică, pe tot parcursul instruirii, unde se situează rezultatele zilnice la obiectul istorie, progresul în procesul cunoașterii evenimentelor și noțiunilor istorice. Profesorul constată cantitatea de noțiuni însușite în actul predării-învățării, calitatea lor, și observă dacă elevii cunosc cauzele, noțiunile istorice specifice, etapele, evoluțiile evenimentului istoric, datele semnificative și elementele de referință¹⁵.

Evaluarea periodică se face după un capitol și se referă la structurarea informațiilor și la nivelul de cunoștințe la care s-a ajuns după predarea-învățarea lecțiilor respectivului capitol.

Evaluarea finală sau sumativă este complexă, deoarece reflectă cantitatea și calitatea cunoștințelor și deprinderilor la sfârșitul unei etape, semestru, an școlar, ciclu de învățământ, curs. Se referă la noțiuni și concepte specifice acestor etape.

Evaluarea sumativă se realizează în timpul orelor de recapitulare-consolidare-evaluare, prevăzute pentru fiecare semestru, sau la sfârșitul anului școlar, prin teze (lucrări scrise), prin examenul de capacitate după clasa a VIII-a. Fiecare evaluare finală are un specific determinat de perioada evaluată, semestru, an, ciclu de învățământ. Modalitățile de evaluare sunt încă controversate, existând evaluări cu obiectivitate scăzută și evaluări cu grad mare de obiectivitate.

Obiectivitatea scăzută este determinată, în procesul evaluării, de factori perturbatori: subaprecierea sau supraaprecierea (efect halo), efectul blând (indulgența), eroarea de generozitate (note mari în comparație cu nivelul de cunoștințe, pregătire), efectul Pygmalion (bazat pe convingerea profesorului că elevul nu poate face față cerințelor de studiu ale istoriei), efectul de contaminare (note asemănătoare cu notele de la alte obiecte), efectul de contrast (diferențe mari între note după evaluarea continuă, tendința de a acorda note mari sau foarte mici). La acestea se adaugă eroarea unor profesori care nu țin cont de obiectivele didactice, dorința profesorului de istorie de a realiza o distribuie a notelor cât mai aproape de curba lui Gauss. Factorii de personalitate, situația socială a profesorului au un rol în evaluare, pozitiv sau negativ. Profesorii extremiști, severi sau indulgenți, capricioși (în funcție de dispoziție) au o obiectivitate scăzută în evaluarea didactică și în acțiunea de atragere a elevului către studiul istoriei¹⁶.

Variabilitatea în sistemul de notare reprezintă și rezultatul unor factori determinați de obiectul de învățământ la care se face evaluarea (aprecierile la matematică sunt mai exacte decât la istorie etc.). Se adaugă și circumstanțele sociale ale evaluării, determinate de influențe, relații. Verificarea ritmică a conținuturilor istorice, informarea operativă asupra progreselor realizate în activitatea de predare-învățare a istoriei determină motivația învățării.

Itemii de evaluare a noțiunilor și conținuturilor de istorie sunt de diferite tipuri, dar nu sunt singurele modalități de evaluare.

După proveniența evaluatorului, pot fi:

- evaluare internă: de către profesorul clasei;
- autoevaluarea efectuată de fiecare elev;
- evaluarea externă efectuată de profesori din afara școlii.

După ritmul evaluării, distingem:

- evaluare punctuală într-un moment al activității didactice;
- evaluarea continuă pe parcursul activității de predare-învățare.

După obiectivul evaluării:

- evaluarea predicativă inițială: la începutul programului de învățare;
- evaluarea formativă după fiecare situație de învățare pentru realizarea de feedback. Evaluarea formativă este continuă, criterială, corectivă și nivelatoare;
- evaluarea sumativă: profesorul de istorie o realizează după un capitol, semestru, an școlar, ciclu de învățământ. Ea este terminală și externă procesului de învățământ, diferențiată și selectivă, deoarece clasează elevii în raport cu altă evaluare, normativă, prin situarea elevului în colectivitate.

Evaluarea sumativă a cunoștințelor de istorie se realizează prin teste terminale, care clasează elevii în funcție de punctaj, și teste normative, variabile în ceea ce privește rezultatele și capacitățile elevilor.

2.2. Tipuri de evaluare după modul de efectuare

După modul de efectuare a evaluării, distingem:

- metode de evaluare orală;
- metode de evaluare scrisă;
- metode de evaluare practică.

Evaluarea orală este o formă particulară a conversației¹⁷, prin chestionare, îxaminare, ascultare. Profesorul verifică, cantitativ și calitativ, gradul de însușire a conținuturilor, noțiunilor, datelor istorice. Evaluarea orală este limitată după inii cercetători, deoarece vizează secvențe din lecție și numai o parte din elevi, •ormularea întrebărilor, problemelor presupune delimitarea conținuturilor, timp le gândire. Sunt formulate întrebări privind memoria, date și fapte istorice, auze, etape, desfășurări, dar și întrebări care solicită aport de gândire, prin are elevii sunt solicitați să facă comparație între evenimente istorice, analize, inteze ale unei evoluții istorice,

explicații ale cauzelor acestor evoluții etc. Artă xaminării orale
depinde de calitățile didactice ale profesorului de istorie.

Evaluarea orală prezintă subiectivitate, deoarece nu există haremuri controlabile. După numărul elevilor evaluați, există evaluare individuală, frontală, cu implicarea majorității elevilor, sau evaluarea unui grup de elevi. Există trei moduri de desfășurare a evaluării orale la istorie: prin chestionarea (întrebări adresate) elevilor, prin ascultarea, expunerea unui subiect istoric numit de profesor, prin ascultarea explicației unui proces istoric sau fenomen istoric (cauze, consecințe etc.). Ex.: *Din ce cauză a izbucnit războiul? Care sunt cauzele? Care sunt etapele? etc.* Ascultarea demonstrației de către profesorul de istorie presupune o demonstrație cu ajutorul hărții, al documentelor istorice etc.

Examinarea situațiilor-problemă și a cazurilor create de profesor referitoare la evenimente istorice se poate face și prin răspunsurile grupelor de elevi participante la un concurs pe teme de istorie.

Evaluarea scrisă vizează extemporalele, lucrările scrise (tezele), examenele de la sfârșit de ciclu care presupun nivelul de cunoștințe abilitate la obiectul istorie.

Extemporalul este o lucrare scrisă care verifică conținuturile, noțiunile din lecția de zi, conștiinciozitatea elevilor. Cu ajutorul extemporalelor, profesorul de istorie constată capacitățile de sinteză ale elevilor, greșelile fiecărui elev în parte privind unele conținuturi și noțiuni istorice, date etc.

Lucrarea de control este un procedeu de evaluare a unui capitol. Subiectele au în vedere capacitatea de analiză și sinteză, comparații, interpretări, utilizarea cunoștințelor într-un context nou. Lucrarea de control poate cuprinde un eseu, itemi etc.

Teza este o lucrare semestrială, la istorie numai la anumite clase, cu o valoare diferită, în media semestrială, în funcție de etapele parcurse de învățământul românesc. Pune în evidență capacitatea de sinteză dintr-un volum mare de cunoștințe istorice. La clasele terminale, teza presupune itemi asemănători celor de la examenele de capacitate sau bacalaureat, sinteze, eseuri structurate, interpretarea unor documente istorice la prima vedere, diferite tipuri de itemi.

Extemporalul se discută în clasă pentru ca elevii să cunoască criteriul de notare, greșelile făcute, pentru a avea posibilitatea să le compare cu ale colegilor de clasă. Teza este analizată în clasă într-o oră de curs pentru a putea discuta cu elevii performanțele la acest tip de examinare. Tezele și lucrările de control trebuie văzute de părinți, semnătura acestora pe teză fiind o modalitate de urmărire a situației elevului.

Examenul este o evaluare în domeniul cunoștințelor și capacităților achiziționate din activitatea didactică la obiectul istorie, conform unei programe specifice.

3. UTILIZAREA TESTELOR

Testele de cunoștințe la obiectul istorie sunt diferențiate după obiectivul prioritar și scopul testării. Acestea cuprind modalități de măsurare a progresului realizat în ceea ce privește obiectivele studierii istoriei printr-o evaluare scrisă

frontală, obiectivă, și se materializează prin itemi (proba în engleză) care stabilesc cantitatea și calitatea cunoștințelor dobândite la istorie.

- După obiectivul aplicat prioritar, distingem:
 - teste de sondaj inițial la începutul trimestrului, anului, ciclului școlar. Cu ajutorul lor, profesorul de istorie evaluează însușirea materiei din perioada respectivă;
 - teste de progres: evaluează anumite teme și capitole, stabilesc modificările realizate prin învățare, permit concluzii asupra accesibilității conținuturilor, identifică erori, lacune. Notele (punctajul) nu se trec în catalog;
 - teste de sinteză, se aplică la sfârșitul semestrului sau anului școlar. Sunt teste de constatare care reflectă eficiența procesului de predare asupra învățării.
- După scopul testării, distingem:
 - teste de diagnoză, care evaluează comportamente și

cunoștințe la un moment dat;

- teste de prognoză, pentru orientarea elevilor spre anumite domenii școlare și profesionale;
- teste de ierarhizare (docimologice), pentru ierarhizarea elevilor la examene, olimpiade;
- teste pentru acordarea de note și calificative (cuantificare);
- teste de plasament pentru repartizarea elevilor în grupe omogene sau relativ omogene.

Itemul este format dintr-un element independent al lucrării scrise, dintr-o unitate de conținut care trebuie evidențiată pe baza unei întrebări, printr-o problemă sau sarcină de efectuat. Baremul este o grilă de evaluare, care cuprinde punctaje pentru fiecare element esențial din conținutul evaluat. Testul cuprinde itemi variați ca mod de formulare. Testele sunt numite și teste-grilă, deoarece cuprind o grilă de evaluare și un barem, cu punctajul pentru fiecare item. Itemul ca unitate de conținut este format dintr-o întrebare, problemă sau sarcină de efectuat.

Tipuri de itemi folosiți în evaluare la obiectul istorie, după criteriul obiectivității:

- itemi obiectivi*. Ex.: *Capitala Egiptului este ...*;
- itemi subiectivi* care pun în evidență capacitatea de analiză și sinteză a elevului, dar depind de judecățile evaluatorului.

După modul de construire a răspunsurilor, itemii (întrebările de evaluare) se împart în:

- 1.*Itemi cu răspunsuri închise*, cuprinzând întrebări sau propoziții cu două sau mai multe variante de răspuns, cerând asocierea unor elemente, două câte două, care prezintă între ele o relație oarecare, și *itemi de așezare* în ordine logică a unor elemente de conținut.
- 2.*Itemi de discriminare binară* cu două variante de răspuns, din

care elevul
alege răspunsul corect, după formula adevărat/fals, da/nu,
corect/greșit, sublini
ază sau încercuiește varianta aleasă. Ex: Pentru clasa a VIII-a.
încercuiți răspun
sul corect. *Bătălia de la Posada a avut loc în: a) 1330; b) 1331; c)*
1329. Bătălia
dintre Ștefan cel mare și Matei Corvin a avut loc la: a) Baia; b)
Podul înalt;

Completați spațiile libere cu informațiile istorice corespunzătoare.

Principiul

Constituției din 1923 prin care se asigură accesul cetățenilor români la acti

vitățile și funcțiile publice este ...

11.*Itemi de explorare: Ex.: Din ce cauză a avut loc revoluția de la 1848?*

12.*Itemi de analiză de caz: Ex.: Sunt întrebări care facilitează analiza de caz.*

13.*Itemi de descriere. Ex.: Descrieți după diapozitiv Marele zid chinezesc.*

14.*Itemi de interpretare a unui document grafic. Ex.: Interpretați docu*

mentul, harta...

Lucrările scrise (teza) sunt precedate de lecții recapitulative. Lecțiile recapitulative cuprind sinteze despre evenimente și noțiuni. Elevii sunt informați despre subiecte, mod de rezolvare, sistemul de apreciere și notare. Data tezei se stabilește de comun acord de profesor și elevi. Subiectele sunt comunicate oral sau scrise pe tablă. Dacă aplicăm un test, copiile xerox sunt distribuite elevilor. Corectarea lucrărilor se face după baremul de corectare. Greșelile tipice și observațiile vor fi discutate cu clasa în ora de analiză a tezei. Se poate folosi și metoda autoevaluării de către elevi, folosindu-se baremul. Autocorectarea are efecte formative, scade posibilitatea de a greși la o nouă lucrare a elevilor, stimulează motivația învățării.

Aprecierea nivelului învățării se face prin aspecte pozitive și negative, Drintr-o ierarhizare a notelor și a categoriilor de note.

4. NOTAREA

Notarea este o etichetă sau un simbol¹⁸, un produs al învățării după o jude-;ată de valoare, în urma unui proces de evaluare. Funcțiile notării sunt:

- de informare a elevilor și părinților asupra nivelului de pregătire școlară;
- de măsurare a progresului învățării;
- de ierarhizare a elevilor;
- de control, deoarece validează activitatea desfășurată de profesor și elevi;
- de orientare școlară și profesională;
- de reglare a procesului de predare-învățare;
- de recompensare, de afirmare;
- de stresare a elevului.

O notare este obiectivă, atunci când sunt îndeplinite următoarele condiții:

- evaluarea cantității cunoștințelor dobândite este realizată în concor-
mță cu cantitatea de cunoștințe prevăzută de programe:
noțiuni, concepte,
obleme de atins, conținuturi, obiectivele operaționale, în
funcție de biblio-
afia recomandată și activitatea de predare-învățare;
- evaluarea calității cunoștințelor în funcție de interpretarea fenomenelor
orice, de sintetizarea conținuturilor, de capacitatea de a face raționamente și
mparații între evenimente și conținuturi, însușirea logică,
temeinică pre-
pune din partea elevului o expunere sistematică, precisă, clară,
la întrebările
resate de profesorul de istorie;
- evaluarea performanțelor intelectuale, printr-o notare obiectivă. Creați-
îtea, imaginația, spiritul de observație și spiritul critic sunt sesizate de pro-
or în activitatea de evaluare, atunci când elevii răspund la întrebările orale,
lizează hărți istorice, interpretează documente, grafice,

realizează studii de

-evaluarea deprinderilor practice de a utiliza materialele cartografice, terialele istorice, de a face eseuri pe o temă dată de profesor;

-evaluarea greșelilor de conținut, noțiuni și timp istoric în lucrările scrise,
și în modul de exprimare;
-evaluarea originalității: prin eseuri, studiu de caz, interpretarea de docu
mente istorice; poate fi observată originalitatea răspunsului,
gradul de partici
pare (spontan sau lent).

Notarea poate fi subiectivă, fiind determinată de efecte perturbatorii, cum sunt:

-efectul halo: notare sub impresia notelor de la alte discipline, a simpatiei

și antipatiei, determinate de faptul că elevul este cunoscut, provine din clasa la care profesorul este diriginte etc.;

-efectul de contrast, determinat de tendința profesorului de a compara

rezultatele elevilor. Un elev slab este stimulat cu o notă mai mare, sau i se

acordă o notă mai mică, pornindu-se de la comparația cu răspunsurile unor

elevi foarte buni;

-efectul Pygmalion sau oedipian, când profesorul prezice nota sau se află sub o anumită impresie despre elev, bună sau rea;

-efectul de nivel, când notarea este influențată în primul rând de nivelul

clasei, al școlii și nu se iau ca punct de referință standardele de performanță;

-efectul tipului de evaluator (profesor). Notarea este influențată de tipul

de evaluator/examinator. Notele sunt determinate de gradul de exigență sau

comportamentul docimologic al profesorului de istorie. Gradul de exigență

influențează notarea. Profesorii exigenți utilizează întreaga scară de notare.

Profesorii indulgenți dau note mari și favorizează inactivitatea la clasă.

Profesorii indiferenți față de note demonstrează neimplicarea lor în procesul de predare-învățare, sub aspect afectiv. Profesorii autoritari îndepărtează pe elevi de disciplina istorie. Examinatorii optimiști sunt aceia care nu au uitat faptul că au fost și ei elevi, înțeleg manifestările lor, îi ajută să depășescă momentele dificile din activitatea de predare-învățare-evalure.

O multitudine de fenomene alterează constanta notelor în unele din situații, chiar pentru același profesor în momente diferite. Experiențele efectuate în Franța au demonstrat inconsecvența celor care au examinat, notat, dar și pe cea a notelor. Cercetarea realizată pe 15 lucrări scrise la compunerile de istorie a evidențiat acest fapt: lucrările aveau aceleași note (medie). Lucrările au fost corectate succesiv de două rânduri de examinatori. „Au fost de fiecare dată note diferite”, remarca Andre de Peretti. Aceste aspecte ne îndeamnă spre o diversificare rezonabilă a practicilor de evaluare, fără absolutizarea unora sau neglijarea altora.

5. METODE ALTERNATIVE DE EVALUARE

Proiectul este un plan sau o lucrare cu caracter aplicativ, întocmit pe baza

unei teme sugerate de profesor sau elev; cuprinde analiza cauzală, cronologică a unui eveniment istoric, noțiuni specifice; implică o cercetare a unor materiale bibliografice și de arhivă, o cercetare pe teren, într-un interval de timp scurt dacă este cazul.

Etapele realizării unui proiect cu conținuturi istorice:

- alegerea subiectului sau a temei: ziare studențești în județul...;
- constituirea grupelor de lucru din 3-5 membri, fiecare cu obiectivele sale-
- programarea etapelor de lucru;
- identificarea surselor istorice;
- prelucrarea datelor;
- proiectarea unei variante sau a mai multor variante de rezolvare a obiectivelor propuse;
- alegerea variantei soluției optime;
- cercetarea propriu-zisă;
- realizarea materialelor și a proiectului;
- evaluarea rezultatelor (mod de lucru, mod de prezentare, cercetarea în ansamblu, originalitatea).

Proiectele pe teme istorice vizează: culturi arheologice zonale, evenimente din istoria locală, prezentarea unor monumente istorice etc.

Portofoliul cuprinde materiale elaborate de elev pe teme de istorie, într-un an școlar, pe parcursul unui ciclu de învățământ. Portofoliul cuprinde:

- texte de cunoștințe istorice;
- referate pe teme de istorie;
- eseuri, rezumate, recenzii ale unor cărți istorice, poster, hărți, diagrame. Portofoliile permit evaluarea de către profesor a capacităților de documentare și informare, capacitatea de a duce la bun sfârșit studiul unei probleme indicate de profesor.

— NOTE —

- 1.Andre de Peretti, *op. cit*, p. 126.
- 2.Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit*, passim.
- 3.Andre de Peretti, *op. cit*, p. 115.
- 4.Ioan Jinga, Ion Negreț, *op. cit*, p. 322.
- 5.Măria Eliza Dulamă, *Strategii didactice*, p. 195.
- 6.*Ibidem*, p. 322.
- 7.Gh. Tănasă, *op. cit*, p. 194.
- 8.*Ibidem*, *op. cit*, p. 198.
- 9.Filimon Turcu, Aurelia Turcu, *Fundamente ale psihologiei școlare*, Editura ALL, București, f.a., pp. 53-54.
- 10.Măria Eliza Dulamă, *op. cit*, p. 199.
- 11.Ioan Jinga, Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, p. 322.
- 12.*Ibidem*, p. 322.
- 13.Măria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 196.
- 14.Gh. Tănasă, *op. cit*, p. 198.
- 15.Ioan Jinga, Elena Istrate, *op. cit.*, p. 345.
- 16.Măria Eliza Dulamă, *op. cit*, p. 197.
- 17.*Ibidem*, p. 199.
- 18.*Ibidem*, p. 209.

