

4. Cum pregătim lecția de istorie?

Proiectarea activității didactice

Faptul că profesorul de istorie nu poate intra în clasă fără a gândi în prealabil activitățile de învățare pe care dorește să le organizeze nu mai reprezintă o noutate de mulți ani. De aceea, nu ne vom propune să reluăm teoria referitoare la:

4.1 *definierea obiectivelor lecției,*

4.2 *stabilirea metodelor și a mijloacelor de învățare,*

4.3 *evaluarea eficienței (succesului) activității de învățare organizate.*

Ceea ce vom încerca să subliniem în acest capitol este specificul activității de proiectare a activității didactice în contextul schimbărilor educaționale ale ultimilor ani.

4.1 Obiectivele lecției de istorie

În modelul tradițional de învățare, obiectivele unei lecții de istorie încercau să descrie, în principal, conținuturile învățării ce trebuiau transmise elevilor, iar programele analitice îi spuneau profesorului cu exactitate cât timp are la dispoziție pentru a face acest lucru. Astfel, poziția în care se afla acesta era una destul de confortabilă, posibilitatea sa de a inova, de a se plia pe specificul unei clase concrete de elevi, libertatea de a diferenția activitatea de predare/învățare în funcție de nivelul individual de motivație fiind foarte limitate. Și aceasta, în ciuda faptului că toate aceste principii de organizare a predării-învățării erau recomandate de toți teoreticienii domeniului.

Programa școlară constituie punctul de pornire al demersului de proiectare didactică și în noul context educațional. Diferența fundamentală este aceea că noile programe de istorie (i) nu se mai centrează pe conținuturi, ci pe competențele pe care elevii trebuie să le dobândească ca urmare a activității de învățare și (ii) nu mai au caracter analitic, limitându-se la a face sugestii de conținuturi și transferându-i profesorului decizia asupra numărului de ore în care trebuie să le parcurgă.

Însuficient explicată și nedublată de programe consistente de formare continuă, această schimbare de fond a indus o mare neliniște în rândul profesorilor de istorie. „Trebuie să ignorăm oare complet faptul istoric, putem renunța la șarmul povestirii istorice, la timpul istoric care dădea specificitate acestei discipline, sau la caracterul său atotcuprinzător?”. „Oare va trebui să ne concentrăm numai pe consolidarea deprinderilor de gândire critică sau de comunicare?”. De la bun început trebuie să afirmăm cu claritate că istoria privită atât ca știință, cât și ca disciplină de învățământ are un specific care nu ne permite ignorarea cunoșterii conceptelor, evenimentelor și fenomenelor istorice. Elevul trebuie să aibă acces la un minimum de astfel de informații care să dea substanță capacităților sale de a gândi critic, de a formula și argumenta opinii, de a avea un comportament social consonant cu valorile democrației.

Cu alte cuvinte, prin activitățile de învățare pe care le proiectează, profesorul de istorie trebuie să contribuie de formarea și dezvoltarea competențelor generale și specifice precizate în programele școlare, prin mijloace specifice. Așadar, în exercițiul de proiectare a lecției de istorie, chiar atunci când are în vedere dezvoltarea unor competențe transdisciplinare, profesorul de istorie trebuie să acorde atenția cuvenită înțelegerii de către elevi a modului în care societatea umană a evoluat de-a lungul timpului. De asemenea, proiectarea unei lecții de istorie trebuie să pună în evidență importanța și

relevanța cunoașterii diferitelor concepte, fapte și procese istorice pentru înțelegerea lumii contemporane.

Recomandări pentru construirea obiectivelor unei lecții de istorie

DA	NU
<ul style="list-style-type: none">• Un obiectiv trebuie să descrie schimbarea care se va produce ca urmare a activității de învățare!• Corelați numărul de obiective propuse cu timpul pe care îl aveți la dispoziție! Nu uitați că ora didactică are (cel mult) 50 de minute.• Întotdeauna obiectivele trebuie să fie simple, observabile și măsurabile! Pentru aceasta, în formularea obiectivelor utilizați „verbele active”• Adecvați obiectivele la nivelul de vârstă al elevilor!• Propuneți-vă obiective care să implice și nivelurile de învățare superioară (analiza, sinteză, evaluare)!• Urmăriți în mod constant dezvoltarea capacității elevilor de a opera cu conceptele însușite în alte contexte!	<ul style="list-style-type: none">• Nu descrieți activitatea profesorului sau aceea a elevilor!• Nu vă propuneți un număr mare de obiective, doar pentru a impresiona evaluatorul proiectului didactic! Nu le veți putea realiza și astfel, se vor întoarce împotriva dumneavoastră.• Nu formulați obiective vagi, sau care au un grad foarte mare de generalitate (ex. dezvoltarea gândirii critice la elevii¹⁷); o astfel de competență complexă poate fi dezvoltată pe parcursul mai multor ani școlari și prin contribuția mai multor discipline de învățământ.• Nu încercați să obțineți de la elevii dumneavoastră mai mult decât pot asimila, în acest caz efectul fiind demotivant.• Nu centrați obiectivele lecției exclusiv pe transmiterea de informații.• Nu vă propuneți să obțineți performanța numai în contextele convenționale (artificiale) în care se produce, de obicei, învățarea.

Exemplu

Pentru o mai exactă înțelegere a mesajului transmis, vom da exemple de posibile obiective pentru una dintre lecțiile din clasa a VII-a¹⁷.

Tema: Democrație și totalitarism

Lecția: Comunismul în Europa (I)

Obiective (posibile):

La sfârșitul activității elevii vor fi capabili:

- să utilizeze corect termeni și noțiunilor istorice precum soviete, bolșevic, colhoz, antisemitism.
- să analizeze și să interpreteze imaginile și documentele istorice oferite de profesor.
- să identifice caracteristicilor regimului comunist în URSS.
- să-și exprime opinia față de caracterul regimului comunist.

De asemenea, elevii își vor consolida abilitățile de lucru în grup, de comunicare și de colaborare.

¹⁷ Obiectivele fac parte dintr-un proiect didactic elaborat de profesoara Liliana Kedves de la Școala Generală „Geo Bogza” din orașul Bălan, județul Harghita

4.2 Stabilirea metodelor și a mijloacelor de învățare

Decizia asupra metodelor de învățare utilizate pentru atingerea obiectivelor propuse este influențată, în egală măsură, de tipul de abordare didactică pe care fundamentăm proiectarea lecției. În mod obișnuit, ora de istorie se desfășura după o schemă tradițională: debuta prin secvența în care elevii încercau să răspundă clasicei întrebări „ce ați pregătit pentru astăzi?”, reproducând cunoștințele învățate, de cele mai multe ori, acasă. Într-un al doilea pas, profesorul încerca să transmită elevilor săi noi cunoștințe, metoda utilizată, de regulă, fiind prelegerea. Profesorul era pus în acest fel într-o poziție dominantă, având singur decizia asupra cunoștințelor care urmau să fie însușite, sugerând cauzele și efectele evenimentelor istorice și stabilind ce a fost bine, adevărat, frumos, sau corect în istorie și ce nu. Tot acesta oferea elevilor săi repere morale și modele comportamentale de urmat. Elevului nu-i revenea alt rol decât acela de a recepta mesajul profesorului și de a încerca să reproducă cât mai fidel cunoștințele memorate. Desigur, această descriere nu era valabilă pentru totalitatea profesorilor de istorie; elemente ale învățării centrate pe elev au pătruns în învățământul românesc încă de la începutul anilor '80,¹⁸ fără să se constituie însă într-o caracteristică a realității educaționale a acelor timpuri.

Noua paradigmă curriculară impune o reevaluare a rolului profesorului de istorie în clasă și reșezarea raporturilor profesor-elev. Ce semnificații practice au aceste afirmații? Avem de a face cu o diminuare a rolului profesorului?

În termeni practici, sarcina profesorului de istorie este aceea de a imagina o succesiune de activități de învățare care să permită elevului:

- să-și poată valorifica cunoștințele și deprinderile anterior dobândite;
- să ajungă să descoperă și să înțeleagă fapte și evenimente istorice independent de profesor;
- să-și poată forma în mod independent un punct de vedere asupra evoluției societății, pe care să-l poată exprima argumentat;
- să-și dezvolte capacitatea de a lucra în grup, de a-și asuma riscuri și responsabilități, de a comunica, pe de o parte în interiorul grupului, pe de altă parte cu profesorul.

Întreaga strategie didactică este pusă sub semnul conceptului de *învățare interactivă*, centrată pe elev. Acesta are șansa de a se implica nemijlocit în activitatea de dobândire de noi cunoștințe și deprinderi, de a gândi liber, independent. Așadar, profesorul nu are doar responsabilitatea transmiterii de cunoștințe, ci și organizarea unei succesiuni de situații de învățare prin intermediul cărora elevul să ajungă la cunoștințe de unul singur, sau, de preferat, împreună cu colegii săi. Pentru aceasta, profesorul are la dispoziție o largă paletă de metode de învățare activă, o parte dintre acestea urmând să fie trecute în revistă în capitolul următor. Selecția metodei de învățare potrivite se face de către profesor, în funcție de specificul obiectivelor lecției, dar și de caracteristicile clasei de elevi cu care se lucrează. Însă, nu este deloc neobișnuită practica de a „negocia” cu elevii metodele de învățare ce urmează să fie utilizate.

¹⁸ Jinga, Ioan, Negreț, Ion, *Predarea și învățarea eficientă*, în „Revista de Pedagogie”, nr. 1-6, 1982

Exemplu

Să ne imaginăm că subiectul lecției este personalitatea lui Napoleon Bonaparte. Ce soluții are la îndemână profesorul de istorie? Acesta poate:

- (i) să țină o prelegere prin intermediul căreia să comunice elevilor săi propriile puncte de vedere;
- (ii) să țină o prelegere prin care să comunice elevilor părerea unor experți (istorici);
- (iii) să ofere elevilor săi unul sau mai multe documente referitoare la personalitatea lui Napoleon, în urma studierii cărora aceștia să-și formeze un punct de vedere propriu, lucrând individual sau în grup;
- (iv) să dea elevilor săi prilejul de a organiza un joc de rol prin care să pună în evidență personalitatea lui Napoleon;
- (v) să pună elevii în situația de a organiza un proces istoric (sau o dezbatere), care să pună în discuție personalitatea lui Napoleon Bonaparte.

Din perspectiva considerațiilor de mai sus, pentru a răspunde exigențelor noilor abordări privind învățarea, profesorul ar trebui să se orienteze către unul dintre ultimele trei activități propuse.

Reflectați

1. Alegeți o altă temă (alte teme) la care cele de mai sus sunt adecvate, justificând alegerea făcută în raport cu profilul clasei de elev,

2. Pe baza informațiilor oferite de capitolul următor, imaginați alte metode de învățare pe care le considerați adecvate pentru tema de mai sus. Discutați soluțiile propuse cu alți colegi de catedră.

Între mutațiile produse în ultimii ani în atât în predarea istoriei cât și a celorlalte discipline de învățământ se numără și *învățarea prin cooperare*¹⁹. Aceasta reprezintă o alternativă la învățarea bazată pe competiție, caracteristică a învățământului de tip tradițional. Această abordare didactică presupune organizarea învățării în grupuri mici, compuse din nu mai mult de cinci elevi. Învățarea prin cooperare conduce la creșterea responsabilității fiecărui elev în parte, la creșterea motivației pentru învățare, precum și la dezvoltarea deprinderilor de lucru în grup (organizarea activității, asumarea de roluri, respectarea sarcinilor de lucru, solidaritatea de grup etc.), a capacității elevilor de a comunica eficient atât în interiorul grupului și în afara acestuia. În cadrul grupului fiecare elev are șansa de a-și pune în valoare calitățile personale, diminuându-se astfel categoria elevilor „slabi”. De asemenea, dezvoltarea spiritului de grup are efecte benefice asupra calității relațiilor interpersonale, inclusiv în planul valorizării diversității multietnice, acolo unde aceasta există.

Acest tip de învățare este prin excelență unul democratic, orientat spre maximizarea succesului grupului și nu al membrilor săi. Învățarea prin cooperare are astfel o mare valoare din perspectiva pregătirii viitorilor absolvenți pentru viața socială, pentru activitatea pe care o vor desfășura la viitorul loc de muncă.

Din perspectiva implicațiilor metodice, exigențele învățării prin cooperare fac efortul de proiectare a activității didactice mai complicat. În acest context, profesorul trebuie să ia mai multe tipuri de decizii, asupra²⁰:

- ✓ obiectivelor cognitive ale învățării și a competențelor sociale ale elevilor;
- ✓ componenței și a dimensiunii grupurilor;

¹⁹ vezi Ulrich, C., *Managementul clasei – învățarea prin cooperare*, Centrul Educația 2000+, Editura Corint, București, 2000

²⁰ Ulrich C., *Învățarea prin cooperare*, în *Strategii didactice inovative*, suport de curs, Centrul Educația 2000+, București, 2003, p. 43

- ✓ rolurilor în interiorul grupului;
- ✓ materialelor care vor facilita învățarea;
- ✓ modalităților de evaluare a rezultatelor învățării.

Cinci sugestii simple pentru stabilirea unei metode didactice adecvate

1. Integrați metodele utilizate într-o *strategie didactică* bine precizată.
2. Stabiliți metodele utilizate în strictă corelare cu *obiectivele* urmărite.
3. Evitați utilizarea unor metode numai pentru că par să fie *la modă*; orice metodă este bună dacă conduce spre atingerea obiectivului propus.
4. Utilizați acele metode care pun elevii în situația de a rezolva sarcina de lucru cu minimum de efort și cu maximum de satisfacție a învățării.
5. Diferențiați metodele în funcție de trăsăturile individuale ale elevilor.

4.3 Evaluarea succesului activității de învățare

„Scoateți o foaie de hârtie!” Mai țineți minte această faimoasă solicitare adresată decenii la rând elevilor noștri? Dar strategiile pe care le puneam la cale pe vremea când eram elevi pentru a prevedea momentul în care urma să fiți ascultați „la oral”?

Evaluarea este o componentă esențială a procesului de învățare, trebuind să se integreze într-o manieră coerentă în demersul de proiectare a activității didactice. Din această perspectivă, activitatea de evaluare curentă²¹ organizată de profesorul de istorie trebuie să pună în evidență măsura în care au fost atinse obiectivele lecției, sau ale unei unități de învățare. Între obiectivele învățării, situațiile de învățare folosite și metodele de evaluare utilizate trebuie să existe o perfectă concordanță.

Are la îndemână profesorul de istorie mijloacele necesare pentru a realiza acest deziderat? Putem face trecerea de la măsurarea volumului de cunoștințe acumulate de elev, la evidențierea măsurii în care elevul poate utiliza conceptele istorice în contexte socio-politice și culturale diferite, poate utiliza cunoștințele și conceptele dobândite pentru mai buna înțelegere a lumii contemporane, pentru înțelegerea și acceptarea diversității, a multiculturalității ș.a.m.d.? Vom anticipa afirmând că răspunsul la toate aceste întrebări este unul pozitiv și reușita demersului de evaluare depinde exclusiv de abilitatea profesorului de a utiliza metode și tehnici adecvate. O trecere în revistă a acestora o vom face în capitolul destinat evaluării. În cele ce urmează ne vom rezuma la a prezenta posibile criterii de alegere a celor mai potrivite metode de evaluare curentă a succesului activității didactice²².

Ca și în cazul metodelor didactice utilizate și în cazul evaluării curente au apărut și s-au perpetuat diferite „mode”. Aproape că nu există activitate de învățare reală sau demonstrativă, sau manual școlar care să nu conțină o „grilă”, adică un set de itemi cu răspuns închis. Justificare lansării acestei mode o reprezintă nevoia de obiectivare a demersului evaluativ. La nivelul sistemului de învățământ și în contextul în care se făcea evaluarea rezultatelor școlare în mod „tradițional”, desigur că o astfel de măsură se impunea. De aici și până la a o transforma în fetiș este o cale lungă, care nu ar trebui să

²¹ În această lucrare nu ne vom referi la una dintre componentele principale ale evaluării și anume examenele.

²² Succesul activității de învățare este important deopotrivă pentru elev și pentru profesor. În nici o circumstanță, nu putem declara că un profesor este bun, dacă elevii săi nu obțin rezultatele scontate, adică dacă obiectivele învățării au fost atinse.

fie parcursă de profesorul de istorie pentru că o astfel de manieră de evaluare nu măsoară altceva decât capacitatea elevului de a înmagazina informații, desigur într-o manieră mai elevată și mai sistematică decât în trecut. Or, așa cum am arătat deja, nu acesta trebuie să fie principalul scop al predării istoriei în școală! Și atunci care ar fi acele metode care ne permit o evaluare coerentă și consecventă cu noile abordări în domeniul educației?

Fără a renunța cu totul la utilizarea itemilor cu caracter obiectiv, profesorul de istorie trebuie să-și diversifice gama metodelor de evaluare utilizate, acordând o mai mare atenție așa numitelor metode complementare (observarea sistematică, investigația, proiectul, portofoliul).²³ Deși mai puțin obiective, acestea sunt cele care ne pot permite să decidem dacă elevii au reușit sau nu să-și dezvolte competențele impuse prin programele școlare. Utilizarea constantă a metodelor complementare de evaluare are efecte benefice și asupra notării. Astfel, calificativul sau nota primite de elev nu vor mai reflecta nivelul cunoștințelor și al competențelor la un anumit moment, ci vor îngloba evoluția acestora pe o perioadă mai lungă de timp.

În același timp, profesorul de istorie nu trebuie să uite că evaluarea curentă are un rol preponderent formativ. De aceea, actul de evaluare nu trebuie nici să sancționeze și nici să rămână propriul său apanaj. Elevul însuși trebuie și poate să fie implicat în măsurarea progresului școlar. În acest sens, specialiștii au demonstrat că elevii învață eficient în măsura în care „aceștia sunt supuși unei evaluări constante, ale cărei rațiuni o înțeleg, o acceptă și o consideră benefică pentru pregătirea lor”.²⁴ Din această perspectivă, autoevaluarea și interevaluarea devin momente importante nu numai ale evaluării propriu-zise, dar și al procesului de învățare.

Exemplu

Dacă luăm în discuție activitățile de învățare propuse în cadrul subcapitolului anterior, putem sugera utilizarea următoarelor metode/tehnici de evaluare:

Activitate de învățare	Ce evaluăm?	Cum evaluăm?
Profesorul ține o prelegere prin intermediul căreia comunică elevilor puncte de vedere proprii	Capacitatea elevului de: <ul style="list-style-type: none"> • a reține ideile principale • a memora 	<ul style="list-style-type: none"> • „xtemporal” • „scultare” orală • itemi cu răspuns închis • evaluare nestructurată
Profesorul ține o prelegere prin intermediul căreia comunică elevilor puncte de vedere ale unor experți (istorici)	Capacitatea elevului de: <ul style="list-style-type: none"> • a reține ideile principale • a memora 	<ul style="list-style-type: none"> • „xtemporal” • „scultare” orală • itemi cu răspuns închis • evaluare nestructurată
Profesorul oferă elevilor săi unul sau mai multe documente referitoare la personalitatea lui Napoleon, în urma studierii cărora aceștia își formează un punct de vedere propriu, lucrând individual sau în grup	Capacitatea elevului de: <ul style="list-style-type: none"> • a analiza veridicitatea unei surse istorice • a analiza conținutul acestora (idei principale, concepte și conținutul acestora într-un context istoric dat etc.) • a confrunța mai multe puncte de vedere diferite 	<ul style="list-style-type: none"> • observarea activității elevilor • interevaluarea • autoevaluarea • portofoliul (materialele pregătitoare precum și produsul final pot deveni parte a portofoliilor)

²³ Pentru detalii vezi capitolul 11.

²⁴ Guilbert, J., *Ghid pedagogic pentru personalul sanitar*, în Stoica, A., *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Sigma, București, 2000, p. 39

Profesorul oferă elevilor săi prilejul de a organiza un joc de rol prin care să pună în evidență personalitatea lui Napoleon Bonaparte

Profesorul oferă elevilor șansa de a organiza un proces istoric (sau o dezbatere), care să pună în discuție personalitatea lui Napoleon Bonaparte

- vedere diferite (ale elevilor)
- a-și formula un punct de vedere propriu, argumentat
- a comunica punctul său de vedere
- a lucra în grup (organizare, comunicare, asumarea și respectarea sarcinilor de lucru, atribuțiile etc.)
- a adopta o atitudine față de personajul istoric respectiv
- a compara personajul istoric în cauză cu personaje reale din lumea de astăzi
- a evalua valoarea celor însușite pentru o mai bună înțelegere a lumii în care trăim.

În cazul în care activitatea de învățare se produce în grup, se vor evalua atât procesul de învățare, cât și produsul. Profesorul va lua în considerație atât contribuția fiecărui elev (membru al grupului) la realizarea sarcinii, cât și calitatea și relevanța produsului final din perspectiva obiectivelor de învățare propuse.

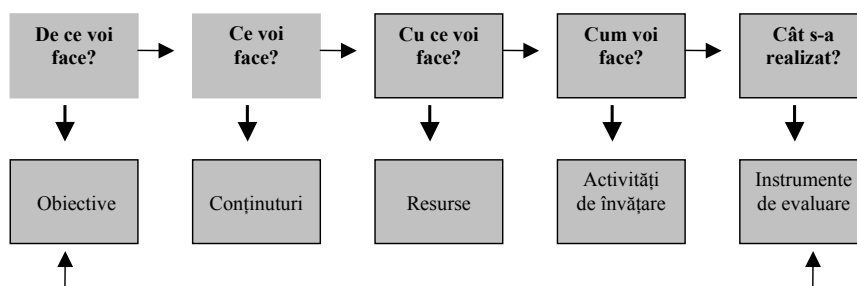
Reflectați! Pe baza informațiilor oferite de capitolul următor, imaginați alte metode pe care le considerați adecvate pentru evaluarea activităților de mai sus. Discutați soluțiile propuse cu alți colegi de catedră.

Cinci principii pentru stabilirea unor metode/instrumente de evaluare adecvate

1. Integrați metodele/instrumentele de evaluare utilizate într-o *strategie didactică* bine precizată!
2. Stabiliți metodele/instrumentele de evaluare în strictă corelare cu *obiectivele urmărite!*
3. Evitați utilizarea unor instrumente de evaluare pentru că sunt *la modă!*
4. Utilizați metode/instrumente de evaluare cât mai variate, pentru a acoperi categorii de obiective cât mai largi!
5. Nu construiți instrumente de evaluare diferențiat!

În concluzie, în procesul de pregătire (proiectare) a lecției, profesorul de istorie trebuie să fie capabil să răspundă următoarelor întrebări²⁵:

²⁵ Sarivan, L. (și alții), Predarea interactivă centrată pe elev, Ministerul Educației și Cercetării, Unitatea de Management a Proiectului Pentru Învățământul Rural, 2005, p. 23



4.4 Managementul clasei

Așa cum a fost descris, rolul profesorului de istorie devine unul tot mai complex. Acesta este mai puțin „vizibil” în clasă, unde activitatea sa este centrată în principal pe motivarea elevilor pentru învățare, distribuirea sarcinilor de lucru, monitorizarea și evaluarea activității de învățare. În schimb, profesorului îi revine o mult mai dificilă și pretențioasă activitate de pregătire a celui mai potrivit scenariu didactic care să conducă la succesul învățării. Astfel, profesorului de istorie i se asociază tot mai frecvent funcția de *manager al clasei de elevi* și al activității de învățare.

Conceptul de *management al clasei* este unul deosebit de complex, presupunând solide cunoștințe în domeniile psihologiei învățării, constituirii și evoluției grupurilor sociale, comunicării. Profesorul încetează să fie un „simplu” cunoscător al propriei discipline; el trebuie să exercite mai toate rolurile proprii managerului din orice alt domeniu de activitate: planificare, organizare, control și îndrumare, evaluare și decizie. Trebuie să asigure dezvoltarea unor competențe specifice disciplinei istorie, dar să contribuie și la crearea și dezvoltarea culturii organizaționale a clasei, la stimularea motivației elevilor pentru învățare, la asigurarea unui cadru favorabil învățării, la stabilirea și consolidarea unor relații constructive, de colaborare cu părinții și comunitatea locală în ansamblul său.

Din multitudinea de aspecte ale managementului clasei, ne vom opri în cele ce urmează doar la utilizarea mobilierului școlar în activitatea de învățare. Reprezintă mobilierul școlar un accesoriu cu rol funcțional doar, sau parte integrantă a procesului de învățare?

În pofida eforturilor făcute în ultimii ani pentru înnoirea mobilierului școlar, foarte multe dintre școlile românești continuă să fie dotate cu bănci masive, cu structură metalică, distribuite pe rânduri, una în spatele alteia și, adeseori, fixate în podea. Pot fi întâlnite și situații în care, deși mobilierul școlar este nou și are o structură modulară, acesta este așezat în sala de clasă în aceeași manieră tradițională.

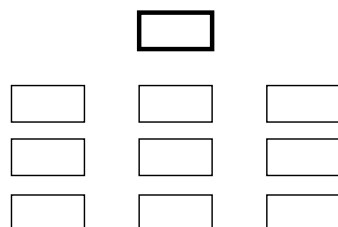


Fig. 1 Modelul tradițional de aranjare a mobilierului școlar

Întrebarea legitimă în acest caz este „se poate desfășura o activitate de învățare modernă în aceste condiții?” Desigur, nu! Așezarea în bănci în manieră tradițională face ca toată atenția elevilor să fie îndreptată asupra profesorului și activității desfășurate de acesta, face imposibilă comunicare pe orizontală între elevi, activitatea de lucru în grup. Elevul este mai curând pasiv, organizarea învățării într-o altă manieră decât cea expositivă fiind extrem de dificilă, dacă nu imposibilă. În același timp, modelul tradițional de dispunere a băncilor încurajează individualismul în învățare, centrarea pe sine a elevului. În mod evident, acest model de dispunere a mobilierului școlar aparține unor abordări pedagogice vechi, cu finalități adeseori opuse învățământului contemporan.

Soluția alternativă este aceea a generalizării *mobilierului de tip modular*, de formă trapezoidală, destinat unei singure persoane, care să poată fi aranjat și rearanjat într-o mare varietate de modalități, în funcție de specificul fiecărei situații de învățare în parte. Iată câteva asemenea posibile modele, prezentate în corelare cu diferite metode de învățare. Fiecare tip de aranjare prezintă avantaje și dezavantaje, de aceea e necesar să avem în vedere tipul de activitate de învățare proiectat. Numai după aceea vom stabili modul de aranjare a mobilierului.

Așezarea în formă de “U” – Fig. 2

Avantaje	Dezavantaje	Tipuri de activități de învățare
<ul style="list-style-type: none"> - practic - profesorul poate merge în interiorul U-ului - oferă o bună vizibilitate atât elevilor cât și profesorului - elevii se văd bine unii pe alții, având posibilitatea de a comunica atât între ei, cât și cu profesorul 	<ul style="list-style-type: none"> - este destul de formală; - participanții din spatele sălii pot fi prea departe de tablă/ecran/flipchart (în funcție de dimensiunea sălii de clasă) 	<ul style="list-style-type: none"> - demonstrația - experimentul - dezbateră - brainstorming - activitate individuală sau în perechi

Așezarea “BISTRO” – Fig. 3

Avantaje	Dezavantaje	Tipuri de activități de învățare
<ul style="list-style-type: none"> - așezare informală: încurajează maxima participare a elevilor - încurajează creativitatea elevilor - profesorul poate circula ușor în sala de clasă pentru a acorda sprijin eficient elevilor în timpul desfășurării activității - facilitează comunicarea între elevi, în interiorul grupului 	<ul style="list-style-type: none"> - vizibilitatea elevilor aflați în unghi față de tablă/ecran/flipchart poate să fie afectată în raport activitățile desfășurate frontal - dacă componența grupurilor se menține pe termen lung, poate afecta coerența clasei ca întreg - poate determina lipsa de atenție și încuraja discuții colaterale 	<ul style="list-style-type: none"> - așezare ideală pentru desfășurarea oricărei activități desfășurate în grup mic (până la șase elevi)

Așezarea în cerc – Fig. 4

Avantaje	Dezavantaje	Tipuri de activități de învățare
<ul style="list-style-type: none">- încurajează maxima implicare a participanților- se realizează o excelentă comunicare între profesor și elevi- nu încurajează implicarea elevilor în activități colaterale;- nu facilitează formarea grupurilor informale	<ul style="list-style-type: none">- necesită spațiu extins- unii participanți pot să nu aibă o vizibilitate bună- inproprie pentru orice fel de activitate frontală	<ul style="list-style-type: none">- discuția- dezbateră- demonstrația

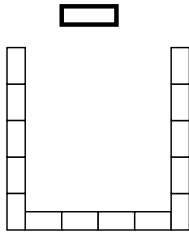


Fig. 2 "U"

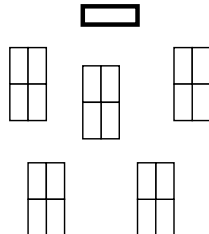


Fig. 3 "Bistro"

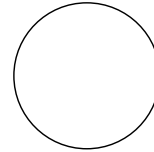


Fig. 4 "Cerc"