

Valențe formative ale strategiilor de predare / învățare în ciclul primar

Odată intrat în școală, elevul se angajează într-un complicat proces de studiu/învățare. De ce trebuie să învețe? Pentru că altfel nu se va putea adapta și integra în viața socială. Acest fapt conferă de altfel școlii rolul de instrument de acțiune constructivă și modelatoare asupra personalității elevului. Societatea zilelor noastre ne solicită o varietate de răspunsuri, un repertoriu bogat de abilități, modalități de acțiune și reguli de conduită a căror ucenicie este realizată în mediul școlar. Nu este vorba doar de învățarea lor pur și simplu ci și de eficiența acestei învățări. În acest sens, alături de cel care învață se află cel care predă. În matricea instruirii, ca ”set de evenimente destinate a iniția, activa și sprijini învățarea la o ființă umană” (Gagne, 1975, p. 2), cel care instruieste deține sarcini ce se distribuie pe zone foarte largi: formularea clară și explicită a competențelor educaționale, cunoașterea teoriilor învățării ca premisă a organizării predării, stăpânirea și controlul condițiilor în care are loc învățarea, proiectarea situațiilor educaționale și a mediului interacțional favorabil schimbului și asimilării ideilor, identificarea elementelor persistente și cu efect formativ la nivelul evaluării.

Variabila didactică care tinde să sintetizeze toate aceste elemente enumerate anterior este strategia didactică, care se relevă astfel ca un ”portret rezumativ” al tuturor componentelor procesului de învățământ; ea le implică pe toate fără a putea în același timp să fie redusă la vreuna din ele. Având un puternic caracter integrator, strategia didactică obligă la abordarea sistemică a instruirii și implicit la o bună cunoaștere și stăpânire a ”câmpului” conceptual pe care această noțiune se bazează.

Strategia didactică deține o poziție privilegiată în contextul celorlalte variabile ale procesului de învățământ, fiind un loc de intersecție a numeroase aspecte psihologice și pedagogice. De aici complexitatea și dificultatea surprinderii multiplelor configurații pe care ea le poate adopta în raport cu ”realitatea educativă” mereu mișcătoare și în continuă schimbare.

Important este faptul că strategia de instruire implică elevul în situații specifice de învățare, raționalizează și adecvează conținutul instruirii la particularitățile elevilor (motivație, nivel de pregătire, stil cognitiv și stil de învățare), creează premise pentru manifestarea optimală a interacțiunii dintre celelalte componente ale procesului de instruire, dependente la rândul lor de personalitatea profesorului, în special de capacitatea lui de a realiza proiectarea și implementarea instruirii.

Cadrele didactice sunt permanent în căutarea și experimentarea unor moduri personale de lucru care să le reprezinte; sunt realmente preocupate să-și etaleze, odată cu trecerea timpului maniera personală de activitate didactică ce îi caracterizează, respectiv faptul că dispun de un stil didactic inconfundabil.



Strategia didactică - variabilă acțională a procesului de învățământ

Procesul de învățământ poate fi explicat prin termenul de sistem - ansamblu de elemente între care se stabilesc interacțiuni ordonate. Într-un sistem surprindem trei niveluri obligatorii:

- Cel al sistemului propriu-zis
- Cel al sistemului ca parte a unui suprasistem
- Cel în care componentele sistemului propriu-zis devin la rândul lor sisteme.

Prin elementele sale constitutive - competențe, conținuturi, metode, mijloace de învățământ, strategii didactice, profesorii și elevii, predarea, învățarea, evaluarea, timpul școlar, forme organizatorice, spațiul fizic, etc., - procesul instructiv este un sistem pedagogic acțional care interacționează cu alte elemente - sistem din componența societății: cel economic, cultural, demografic. Importanța acestor elemente care compun procesul instructiv - educativ este dată de gradul lor de organizare internă și de orientarea lor activă spre crearea și menținerea condițiilor necesare bunei sale funcționări.

Între componentele acestui proces se stabilesc interdependențe, legături simultane. Această simultaneitate face dificilă aprecierea realistă a tipului de condiționare care se manifestă între elementele constituente ale procesului. De asemenea, legăturile contextuale de funcționare și de subordonare (de ierarhie) generează dificultăți în aprecierea globală a efectelor, rezultatelor procesului instructiv-educativ. Prin aceste legături/relații, procesul este dinamic, evolutiv, cunoaște schimbări, ajustări, ameliorări, dintr-o dublă perspectivă: internă și externă.

Orice metodă și strategie de instruire postulează existența unor strategii de învățare văzute ca fiind cea mai bună cale posibilă de care subiectul care învață trebuie să țină seama. Strategiile de învățare sunt totdeauna căutate pentru crearea strategiilor de instruire. P. Meirieu (apud Gayet, 1995) definea strategia de învățare ca un "mod de reprezentare a activității cognitive a subiecților, plecând de la descrierea comportamentelor intelectuale eficiente în situații didactice precise" (p. 188). Strategia unui subiect se articulează pe stilul cognitiv personal, relativ stabil, dar depinde de asemenea și de ceea ce se învață, de specificul obiectului de studiu. Meirieu distinge cinci tipuri de variabile într-o strategie: instrumentele (care pot fi mai mult vizuale sau mai mult auditive), demersul (mai mult global sau mai mult analitic), gradul de dirijare (raportul dintre control și independența permisă elevilor), inserția socio-afectivă (utilizarea într-o măsură mai mare sau mai mică a interacțiunii sociale), gestionarea timpului.

A propune o metodă prin care elevii vor învăța înseamnă a te imagina în locul celor care învață. Cunoașterea stilurilor cognitive posibile ne ajută să modelăm strategiile noastre de instruire. Gayet (1995) ne propune o schemă operațională de abordare a stilurilor cognitive pe care o folosim în conceperea instruirii. Cele două axe în jurul cărora se organizează stilurile cognitive



”autonomie-heteronomie” ce reflectă o atitudine de independență sau respectiv, dependență de câmpul perceptiv și social (orientare ”centripetă-centrifugă”) și axa ”sintetic-analitic” reflectată în ”asimilare rapidă, sinteza cunoștințelor” versus ”asimilare lentă, verificarea sistematică prin analiză și memorizare”.

Gradul de autonomie a elevilor depinde de vârsta lor, de maniera în care au fost educați, de ceea ce ei știu și sunt capabili să acționeze; tot așa, unii dintre ei se vor orienta predilect către mediul social, spre exterior, pentru a structura o situație ambiguă, în timp ce alții se vor baza mai mult pe informațiile care le sunt direct accesibile. Stilul cognitiv nu este decât o dominantă și nu o construcție sistematică. Astfel, un subiect care în general se manifestă autonom în situația abordării unor conținuturi particulare, ar putea fi mai dependent de schimburile cu ceilalți, de sugestiile lor. Capacitatea analitică, exersarea capacității de a destructura și restructura un întreg ajută la conturarea independenței față de câmp, după cum progresul sistematic al reflecțiilor reclamă o abordare sintetică. Aceasta pledează asupra necesității cunoașterii și cultivării acestor caracteristici ale stilului cognitiv, introducându-le și exersându-le în mod sistematic în strategiile instruirii. Conferind complexitate și suplețe stilului, prevenim o anumită rigidizare a sa, care tinde să se manifeste odată cu înaintarea în vârstă și pe care o găsim exprimată în dificultatea abordării unei noi învățări, dar și într-o mai mare autonomie în realizarea învățării.

Practic, se poate spune că nu există propriu-zis metode de învățare ”ci doar metode de rezolvare de probleme diferite ca grad de eficacitate”. În termeni piagetieni, strategiile de rezolvare sunt asimilatorii, ele subsumând o situație dată la scheme sau operații achiziționate deja. Învățarea apare mai întâi ca o asimilare și nu ca o acomodare, care implică ceea ce Piaget numește o echilibrare majorantă. Este adevărat însă că această asimilare ajunge să ne transforme. Din punct de vedere al profesorului, strategia de instruire funcționează ca o strategie de rezolvare de probleme și problema pe care el și-o pune este cum anume să procedeze pentru ca un număr mare de elevi să accedă la cunoștințe clare, devenindu-le familiar ceea ce le era străin.

Elaborarea unei strategii de instruire presupune o reorganizare, o reconstrucție a posteriori a unui proces de învățare care s-a derulat în mod efectiv. Dacă strategia de instruire se elaborează pe baza identificării strategiilor posibile de învățare, atunci, în spatele oricărei strategii de învățare se află o strategie de instruire implicită sau explicită care ar putea fi definită ca o căutare a complicității celui care învață. În același timp, majoritatea strategiilor de învățare sunt induse, întrucât strategiile de învățare par să existe mai întâi ”in nuce” în cadrul strategiilor de instruire, unde se manifestă, mai degrabă, ca strategii de achiziție, fapt care l-a determinat pe D. Gayet să susțină că ”strategiile de învățare sunt create de structuri de instruire”. Strategia încorporează scheme explicative ce provin din teoriile învățării sau din alte modele teoretice ce pun în joc comportamente intenționate, trăsături



independente de context, așteptări provenite din cunoașterea altuia și estimări ale situației, statute, contextul general în care au loc interacțiunile, etc.

Construirea strategiilor de instruire presupune din partea profesorului angajarea unui dublu joc: de introiecție și proiecție; introiecție, întrucât strategia de instruire ”încorporează” presupuse strategii de învățare și proiecție, întrucât strategia de instruire își propune să atribuie, ”să localizeze” la nivelul elevului noțiuni, sentimente, dorințe, etc., pe care acesta nu le cunoaște sau nu le are încă. Mult timp ele au fost înțelese limitativ, ca fiind doar o reflectare simetrică, în oglindă, a strategiilor de învățare.

Prof. Alina Șavlovschi
Școala Gimnazială Chilia Veche