

orice, nu mai există loc pentru *om și omenie*. Schimbarea atitudinii omului devine imperativul major al timpurilor noastre, devine condiția supraviețuirii omenirii.

A spune că lumea se află într-o criză înseamnă că ea a ajuns într-un punct critic, sau, cu alte cuvinte, că este inevitabilă o transformare, o schimbare de orientare, de voie sau cu forța, mai mult ori mai puțin brusc, cu sau fără catastrofe [3, p. 23].

#### BIBLIOGRAFIE

1. BĂLCESCU, N. *Reforma socială la români. Opere alese*. Volumul I. Buc.: E.S.P.L.A., 1960.
2. FRANKL, V. E. *Teoria și terapia nevrozelor*. (Introducere în logoterapie și analiza existențială). Buc.: Editura Trei, 2008.
3. GUÉNON, R. *Criza lumii moderne*. Trad.: Anca Manolescu; Pref.: Florin Mihăescu, Anca Manolescu. Buc.: Humanitas, Ed. a 2-a, 2008.
4. GUSTI, D. Științele sociale, sociologie, politică și etică în interdependența lor unitară. În: *Arhiva pentru știința și reforma socială*. Buc.: 1929.
5. MAXIM, S.T. *Responsabilitatea morală*. Suceava: Editura Mușatinii, 2000.
6. PLEȘU, A. *Obscenitatea publică*. Buc.: Editura Humanitas, 2005.
7. *Антология кинизма: Фрагменты сочинений кинических мыслителей*. М.: Наука, 1984.
8. ДОРСТ, Ж. *До того как умрет природа*. Москва: Прогресс, 1968 г.
10. Бороноева Н.А. Антропологический кризис: факторы обострения. С:\Users\USER\s032-016 антропологический кризис факторы обострения. pdf file:///C:/Users/USER/Downloads/s032-016%20(3).pdf) (vizitat: 11. 03. 2020).
11. Выступление проф. М. Лайтмана на Форуме в Ароце. <https://kabbalahmedia.info/ru/events/c/X0hF0uBB?language=ru> (vizitat: 11. 04. 2020).
12. Лайтман М. Кризис и его решение. <http://www.kabbalah.info/rus/content/view/frame/50221?rus/content/view/full/50221&main> (vizitat: 17. 04. 2020).
13. СУСЛОВА Р. А. Культура и антропологический кризис: современное понимание. Журнальный клуб Интелрос "Credo New" №3, 2011) [http://www.intelros.ru/readroom/credo\\_new/credo-new-3-2011/11056-kultura-i-antropologicheskij-krizis-sovremennoe-ponimanie.html](http://www.intelros.ru/readroom/credo_new/credo-new-3-2011/11056-kultura-i-antropologicheskij-krizis-sovremennoe-ponimanie.html) (vizitat: 7 . 04. 2020).

#### CERCETEREA ISTORICĂ CA INSTRUMENT AXIOLOGIC ȘI METACOGNITIV LA LECȚIA DE ISTORIE

*Bodareu Galina, lector univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*„Adevărata valoare umană este valoarea pe care o dăm vieții altora” (autor anonim).*

**CZU: 37.016:94:930.2**

#### Abstract

History is a school discipline that forms values. It creates the collective and moral memory of society. The world's education systems emphasize the role of learning through research. A good form of learning at the history lesson is project-based learning. The teacher helps students to research historical sources and argue the information.

**Key-words:** historical research, project, cognition, metacognition.

Realitatea social-politică, economică și culturală contemporană evidențiază în mod accentuat valoarea majoră a școlii ca instituție ce organizează procesul de formare a personalității prin educația istorică. Istoria oferă identitate națională, statală, memorie colectivă, un sens moral pentru generații și exemple educative. Istoria înseamnă memorie, dar recunoaștem că aceasta deseori este selectivă. În aceste condiții cunoașterea istoriei permite cercetătorilor să descopere și să explice legități în originea și evoluția proceselor social-economice, etnice și politice.

Sistemele educaționale din lume pun accentul supra gândirii critice și rezolvării problemelor într-o lume globalizată a informației și tehnologiei, aflată în continuă schimbare. Dorința de a descoperi adevărul istoric valorizează istoria ca disciplină școlară.

Actualizarea standardelor în educație pornesc de la centrarea pe elev și crearea unui mediu școlar prietenos copilului. Curriculumul dezvoltat la Istoria românilor și universală din 2019 [3, p. 2], prin demersurile sale de formare a competențelor, prin cunoștințe, abilități și valori, amplifică rolul disciplinei școlare Istoria românilor și universală în formarea personalității elevului și insistă la o deschidere mai mare din partea tuturor participanților: a cadrelor didactice, elevilor, părinților și ai altor factori, pentru a crea un climat motivațional pozitiv în studierea istoriei.

Prin dezvoltarea gândirii analitico-critice asupra evenimentelor, faptelor, fenomenelor, proceselor, formăm nu doar cunoștințe și abilități, dar și caractere, la tânăra generație. Pe baza exemplurilor studiate formăm experiențe de viață. Ele caracterizează aspectele rațional-afective ale istoriei, ca disciplină de studiu, în care cel ce studiază devine parte a realității trecutului pe care îl cercetează. Valorizarea demnității umane și a drepturilor omului, a diversității culturale, democrației, dreptății, echității, egalității și a statului de drept; empatia, percepția de sine, în contextul circumstanțelor istorice descoperite, sunt elemente esențiale ale procesului instructiv-educativ la lecția de istorie. În acest context se încadrează aprecierea celebră făcută de filosoful și istoricul francez Etienne Gilson, care a fost preocupat de marile întrebări și provocări ale modernității: „Istoria este singurul laborator pe care îl avem pentru a testa consecințele gândirii”.

La baza cunoașterii istorice se află sursele istorice. Cercetarea lor motivează interesul cercetătorilor de a descoperi conținuturi justificate și argumentate, prin dezbateri, și apreciate obiectiv. Elevii sunt incluși în muncă intelectuală, care presupune aplicarea a mai multor tehnici: de citire, descriere, analiză, sinteză, sistematizare și interpretare a informației într-un anumit format: scheme, grafice, explicații orale sau textuale prin concluzii argumentate etc. Sursele istorice asigură din punct de vedere factologic fundamentele informaționale și cognitive.

Profesorul de istorie, prin activitățile de învățare propuse și prin conținuturile abordate în cadrul lor, realizează competențe specifice înscrise în Curriculumul școlar; proiectează activități pentru descoperirea conținuturilor din sursele istorice prin descoperirea faptelor și a circumstanțelor istorice, care le-au generat; încadrează elevii într-un sistem de operații, prin care elevii deprind tehnici și însușesc principii de lucru cu sursele la nivel de cercetare externă a sursei și la nivel de cercetare internă, unde elevii formează deprinderi de interpretare a textelor, imaginilor, vestigiilor, prin operații analitico-sintetice, comparații, conexiuni logice, formulând în final concluzii proprii, argumentate de sursele cercetate. Gradul de obiectivitate al informațiilor parvenite din ele este analizat în funcție de caracterul primar sau secundar al sursei istorice.

Caracterul integrativ al disciplinelor istorice explică relațiile inter- și transdisciplinare în procesul activităților școlare și extrașcolare prin aplicarea informației aferente din conținuturile altor domenii ale vieții. Acest proces are loc prin interacțiunea ascendentă dintre conținuturile a două sau mai multe discipline din aceeași arie curriculară, cât și între cele din arii diferite. Transdisciplinaritatea reprezintă cel mai înalt grad de integrare a cunoștințelor. Realizarea acestor principii de activitate didactică asigură un caracter complex al învățării, „...constituind un tot întreg în procesul de formare a competențelor și de atingere a finalităților” [3, p. 4].

Caracterul cognitiv și axiologic al istoriei asigură succesul școlar aflat în legătură directă și într-o unitate absolută cu cel metacognitiv, care constituie cel de-al treilea element important

în cunoașterea istoriei. Conștientizarea propriului proces de învățare facilitează acel „proces continuu, de actualizare și racordare sistemică a paradigmei educaționale – **centrarea pe elev și școala prietenoasă copilului**”, stipulat în Curriculumul la istorie din 2019 [3, p. 3]. Rolul metacogniției în procesul învățării este absolut, deoarece ea dezvoltă autoconștiința și formează deschidere comportamentală conștientizată a elevului spre învățarea ulterioară. Metacogniția caracterizează latura emoțional-volitivă a procesului de cunoaștere. „Metacogniția presupune un conținut (cunoștințe metacognitive pe care o persoană le are despre propria gândire sau a altor persoane, despre o sarcină de învățare, despre strategii) și un aspect procedural, care implică abilități metacognitive de control, planificare, monitorizare, evaluare” [2, p. 148].

Cogniția și metacogniția sunt elementele ce caracterizează cunoașterea. „Cogniția se referă la rezolvarea de probleme, iar metacogniția – la felul cum are loc aceasta, drept autorefecție asupra cogniției și ca instrument pentru a atinge performanțele” [1; 5, p. 239].

După I. Radu, metacogniția este a ști să înveți, adică cunoștințele elevilor despre funcționarea propriului sistem cognitiv [7, p. 213]. J. Piaget constată metacogniția ca o „*cunoaștere despre propria cunoaștere, gândirea despre propria gândire, conștiința propriilor gânduri, cunoștințe despre funcționarea propriului sistem cognitiv*”, „*posibila luare de cunoștință a ceea ce știe*” [6, p. 47].

Cogniția creează perspectiva realizării sarcinilor de către elev, iar metacogniția realizează autorefecții asupra condițiilor de realizare a lor. Cercetătorii W. Doolittle și W. Camp (1999) au constatat că „și metacogniția se construiește, pentru că ea constă în cunoașterea cogniției proprii: ce știu, de ce sunt capabil să fac, ce mai am de făcut, ce-mi trebuie să știu etc. și în reglarea cogniției sale: cum să fac, cum să mă monitorizez și să mă evaluez” [5, p. 236].

Sunt cunoscute trei componentele structurale ale metacogniției: cunoștințele metacognitive; experiențele metacognitive și controlul și reglarea metacognitivă [1]. Cel de-al treilea element constitutiv exprimă controlul activ, motivațional și comportamental asupra propriei învățări, când elevul își autoanalizează motivația învățării pe care o realizează, și gradul de implicare reală a lui în activitatea de cunoaștere în raport cu posibilitățile intelectuale, pe care le are formate până la moment.

Arta de a învăța are un caracter constructiv, treptat și complex. Realizarea ei aparține elevilor, ghidați de măiestria cadrelor didactice, care în mod sistematic îi încurajează să descopere istoria, să-i învețe ca aceștia să devină autorii propriei învățări și să-și monitorizeze și să-și autoevalueze propriul progres al cunoașterii și aprecierii trecutului în raport cu prezentul.

Diversificarea strategiilor didactice este o soluție pentru ca activitatea didactică să fie mai eficientă și mai atractivă pentru elevi. Pe această cale se stimulează performanța elevilor și le oferă o stare de bine în baza succeselor proprii. Învățarea pe bază de proiect stimulează elevii să participe direct la propria lor formare. Eficiența acestei metode constă în îmbinarea activităților de învățare independentă cu cele de grup, formând abilități de comunicare și negociere, de proiectare a etapelor de lucru, de luare a deciziilor, de prezentare colectivă a finalităților. Instruirea la distanță susține realizarea acestei metode, fiind facilitată de o implicare mai mare a tehnologiilor informaționale.

Din punct de vedere cognitiv, proiectul realizat la unitatea de învățare „Țările Europei și Americii de Nord de la mijlocul secolului al XVII-lea până la sfârșitul secolului al XVIII-lea” implică elevii, în primul rând, să descopere statele care au înscris o permanentă influență și ascensiune în Europa și America în intervalul cronologic stabilit, adică realizează conceptul de spațiu și timp. Elevii sunt orientați să cerceteze istoria acestui spațiu geografic în câteva etape:

ascensiunea Angliei și a Franței, prin descoperirea particularităților absolutismului în aceste țări, a schimbărilor social-politice și a celor cu caracter economic, condiționate de revoluția industrială; apariția noilor centre politice în sec. al XVIII: Imperiul Habsburgic, Prusia și Imperiul Rus; extinderea maximă a influenței Imperiului Otoman și consecințele războaielor din Balcani; Formarea SUA. În contextul acestor importante subiecte, elevii sunt încadrați în cercetarea surselor: textul de bază al temelor, hărțile tematice, tabelele cronologice la fiecare temă, studii de caz, imagini, documente și sarcini de lucru: meditează, analizează, comentează. La fiecare lecție caracterul cercetării se aprofundează prin implicarea treptată a elevilor în realizarea unor produse noi, prin aplicarea cunoștințelor descoperite: tabel conceptual, schemă, diagramă, comentariu. Pentru extindere, după cercetarea fiecărei teme, elevii fac notițe personale în **Jurnalul reflexiv**:

- 1) Denumirea activității și subiectul temei
- 2) Am aflat despre...
- 3) M-a impresionat...
- 4) Am reținut...
- 5) Aș dori...

Legătura între latura cognitivă și cea metacognitivă a cunoașterii o menținem pe tot parcursul cercetării problemei fundamentale: „Țările Europei și Americii de Nord de la mijlocul secolului al XVII-lea până la sfârșitul secolului al XVIII-lea” și creăm „...un mediu de învățare în care se face o legătură directă între **Ce se învață?** și **De ce se învață?**, pentru a deplasa accentul de pe transmiterea, acumularea, reproducerea informațiilor, pe comportamente, valori și atitudine” [Ghid, p. 4].

Activitatea de acest tip decurge prin *planificarea* lucrului (este necesar să fie făcută **împreună cu elevul**). Ea presupune stabilirea **scopului** (cu referire la rezultatul proiectului și a **obiectivelor** pentru fiecare **etapă** de lucru), precum și a **strategiilor de lucru** (cine și pe ce cale / metode, prin ce mijloace realizează sarcini). Regulile de lucru, elevii le stabilesc la prima lecție a proiectului, iar pe parcursul fiecărei lecții profesorul actualizează condițiile de lucru prin contexte noi. Situația obișnuită de lucru facilitează comunicarea relaționară directă între elevi. În condițiile de lucru la distanță, ca produs final, poate fi planificat nu doar un portofoliu, dar un filmuleț, în care fiecare copil postează o scurtă prezentare despre cele descoperite.

*Monitorizarea* activității de investigație vizează conștientizarea înțelegerii sarcinilor curente planificate și corectarea acțiunilor de lucru, însoțită de autorefecții pe tot parcursul proiectului: ce am aflat la această etapă? ce urmează să clarific? Pentru aceasta, la finele fiecărei etape realizate (în cazul dat avem temele din unitatea de învățare) se fac notițe în **Jurnalul de reflecții**. La această etapă de lucru se realizează evaluări formative ale unităților de competență. Este foarte important rolul profesorului, care formulează întrebări și îi provoacă pe elevi să analizeze cu atenție argumentele (care deseori sunt contradictorii) și să extragă concluzii și să sprijine concluzii din aceleași date.

*Evaluarea* finală constă în estimarea produsului final, prin care trebuie să se demonstreze competențele planificate formate, adică performanțele. Se propun două componente în cadrul evaluării: **cognitivă** (Mi-am atins scopul? Ce am reușit să realizez? Ce nu am reușit să realizez?) și **rațional-afectivă** (Ce m-a impresionat? Ce aș fi simțit eu dacă trăiam în acea epocă? Cum aș fi procedat dacă trăiam atunci?).

Profesorul poate să aprecieze rezultatele proiectului după următoarele criterii: adecvarea metodelor de lucru, a materialelor și a mijloacelor didactice folosite în scopurile propuse;

acuratețea produsului; rezultatele obținute; raportul final și modul de prezentare a acestuia; gradul de implicare a participanților în rezolvarea sarcinii de lucru [4].

Învățarea bazată pe investigație, la această unitate de învățare, îl ajută pe elev să-și dezvolte abilitatea de a analiza critic și în complex informațiile pe care le-a descoperit din diferite surse incluse în manual, dar și din mediul online. Acumulând asemenea experiențe, elevul devine capabil să abordeze orice problemă, să se documenteze și să aibă încredere în capacitatea de a susține o opinie. Pe această cale se creează starea de bine a copilului, care îl motivează spre noi scopuri de investigație. Astfel, se formează ca persoană, care tinde, din imbolduri proprii, spre învățare pe tot parcursul vieții și spre perfecțiune.

Succesul activității de predare – învățare – evaluare și a procesului de cunoaștere la lecțiile de istorie poate fi realizat printr-o unitate complexă a trei elemente fundamentale: cognitiv, rațional-afectiv și emoțional-volitiv. Caracterul constructivist al învățării prin descoperire asigură succesul și motivează perceperea acestui proces ca o condiție de formare a unei personalități libere, creative, ce aspiră spre cunoaștere conștientizată, metacogniția este o componentă constructivă a competenței de cunoaștere științifică, iar starea de bine motivează menținerea interesului spre cunoaștere prin investigare.

J. J. Rousseau spunea: „Apropie-l pe copil de probleme și lasă-l să le rezolve singur. Să-și întemeieze ceea ce știe nu pe ceea ce i-ai spus tu, ci pe ceea ce a înțeles el; să nu învețe știința, ci s-o descopere”.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BOTGROS I., FRANȚUZAN L. Metacogniția – componentă constructivă a competenței de cunoaștere științifică. În: Univers pedagogic (accesat la 05. 07. 2020, ora 17. 45). Disponibil pe: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Metacognitia\\_componenta%20constructiva%20a%20competentei%20de%20cunoastere%20stiintifica.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Metacognitia_componenta%20constructiva%20a%20competentei%20de%20cunoastere%20stiintifica.pdf).
2. DUBINEANSCHI T. Dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor claselor primare în procesul activității de rezolvare a problemelor de matematică (accesat la 05. 07. 2020, ora 17. 47). Disponibil pe: <file:///C:/Users/User/Desktop/articol%20metacogni%C8%9Bia/dezv.%20compet.%20metacognitive%20la%20elevi.pdf>.
3. *Ghid de implementare a Curriculumului Istoria Românilor și Universală pentru ciclul gimnazial (clasele V-IX)*. Chișinău, 2019.
4. IAȚIMIRSCHI S. Proiectul - o metodă alternativă de învățare/evaluare (accesat la 05. 07. 2020, ora 18. 10). Disponibil pe: <file:///C:/Users/User/Desktop/articol%20metacogni%C8%9Bia/proiectul-metod%C4%83%20alternativ%C4%83%20de%20C3%AE%20C4%83%C8%9Bare.pdf>
5. JOITA, E. W. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis, 2006.
6. OPREA, C-L. *Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A. 2008.
7. SALAVASTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.