



PRACTICI ȘI DEZVOLTĂRI CURRICULARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR (PRIMAR, GIMNAZIAL, LICEAL)

CZU: 37.013.3

ASPECTE METODICE ALE ÎNVĂȚĂRII PRAGMATICE

*Nina PETROVSCHI, dr. hab. în pedagogie,
conf. univ., Institutul de Științe ale Educației, RM*

Summary: *The idea that the student must do, not just know, was decisive in reorienting the learning process, his model undergoing significant transformations. In support of this concept is promoted learning that cultivates the integrity of the student's personality, involves training through real action, active and conscious participation of students in the acquisition of knowledge. It is natural, therefore, for a participatory education to seek and choose its own technologies for pragmatic learning.*

Keywords: *pragmatic learning, education for participation, action learning technologies, creativity, discovery, problematization, cooperation, situational nature of learning.*

Tendințele noi în educație configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii, în care aceasta este creată în contexte mai largi, de natură transdisciplinară. Datorită nevoilor cognitive și sociale, organizarea cunoașterii se raportează la un alt tip de criterii. Se trece de la criteriile legate de structura logică, epistemologică a disciplinei la articulările momentane, orientate pe rezolvarea de probleme. Cunoașterea renunță parțial la vocația sa de adevăr universal, global, în favoarea acțiunii la nivel local [6, p.40].

Noul mod de producere a cunoașterii se bazează nu atât pe evoluții stricte din domeniul epistemologic, cât pe transformările și problemele majore cu care se confruntă societatea contemporană. Acest nou mod de producere a cunoașterii se revendică din faptul că se produce un nou tip de cunoaștere: una *pragmatică*, centrată pe rezolvarea de probleme, puternic angajată social. Astăzi sunt importante efectele cunoașterii și nu conformitatea cu normele și regulile științei.

Astfel, noul mod de producere a cunoașterii nu pornește de la conținutul academic al disciplinelor, dar „din afară” spre interiorul disciplinelor. Contextul în care poate fi utilizată cunoașterea (economic, politic, social, cultural) este determinant [Ibidem, p.38].

Din aceste considerente putem afirma că cunoașterea, în noile condiții de învățare, se bazează preponderent pe transformările și problemele cu care se confruntă societatea contemporană. Mai importante devin efectele cunoașterii raportate la rezolvarea de probleme centrată pe aplicație, având scop practic, devenind consensuală și contextuală.

Aceste noi orientări în educație reclamă promovarea unei paradigme constructiviste a *învățării pragmatice*, în cadrul căreia aptitudinile creative sunt solicitate ca niciodată. Acestea țin de modul în care se învață, se gândește și se rezolvă problemele.

Creativitatea corespunde demersului mental pe care îl abordăm pentru a descoperi noi raporturi între lucruri, evenimente, generând idei utile și originale în raport cu o situație dată [3, p.13]. Creația, deși asemănătoare relativ cu rezolvarea de probleme, o depășește pe aceasta. Orice face sau spune un elev poate fi considerat creativ, dacă acestea sunt în mod esențial diferite de tot ce a făcut el înainte și de tot ce a văzut sau a auzit. Și nu numai atât, acestea trebuie să fie corecte sau utile pentru atingerea unui scop sau să aibă un sens oarecare pentru elev. În primul caz este vorba de originalitate, care poate fi apreciată doar știind câte ceva despre cunoștințele și experiența anterioară ale elevului. În al doilea caz este vorba despre oportunitate și *învățare pragmatică*. Dacă un comportament original al unui elev are o latură plăcută sau are un sens, atunci putem spune că este oportun [1, p.59]. Rezultă că creativitatea constituie un comportament original, oportun și util al elevului.

Constatăm deci că creativitatea este un complex de factori care presupune atitudini, evaluări, scopuri și motivații, capacități speciale de gândire, cunoștințe corespunzătoare, talent și posibilități [8, p.36]. Ea reliefează un mod de a fi, o modalitate de gândire, este, mai întâi de toate, o aptitudine individuală de care fiecare dispune în egală măsură, prezentă în fiecare dintre noi și diferită de „inteligența” evaluată prin coeficientul intelectual. Este necesar să fie antrenată și cultivată cu ajutorul unor tehnici pentru ca ea să devină o stare de spirit, este necesară promovarea unei învățări creative.

Învățarea creativă este un proces evolutiv, care are la bază receptivitatea față de experiențele noi. Aceste experiențe sunt căutate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, punând accentul pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicitând o profundă implicare intelectuală, afectivă și volițională. În cadrul învățării creative elevul descoperă, imaginează, construiește și redefiniște sensurile, acestea fiind filtrate prin prisma propriei personalități, solicitând procesele psihice superioare de gândire și creație. Ea apare ca rezultat al eforturilor individuale și colective, al interacțiunii elevului cu ceilalți, bazându-se pe schimburile sociale în dobândirea noului. Învățarea creativă este un proces de creare de semnificații vizavi de noua informare și de cunoștințele anterioare, de transformare a structurilor cognitive ale elevului, consecință a încorporării noilor achiziții (cunoștințe, competențe), prin angajarea eforturilor intelectuale și psihomotorii de construire a cunoașterii. Prin acest tip de învățare elevii devin capabili să elaboreze *proiecte personalizate de învățare*, își asumă responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [2, p.63].

Creativitatea favorizează flexibilitatea și productivitatea gândirii, a motivației complexe. Învățarea este creativă, dacă elevul își dobândește o experiență nouă prin propriile puteri, descoperind-o și exersând-o în situații problematice divergente. *Învățarea este pragmatică dacă elevul „vede” locul aplicării acestei experiențe în activitatea sa cotidiană.* Prin urmare, învățarea creativă are la bază procedee de construcție a cunoașterii, de restructurare a ideilor, *de regândire a gândirii*, metacogniție. Ea solicită procedee de combinare, de conversie, de imaginare și restructurare continuă a datelor prin situarea celui care învață în situații problematice care necesită rezolvare.

Orice elev poate fi creativ într-un anumit domeniu, la un moment dat și orice elev trebuie să fie pragmatic. Aceasta depinde de anumiți factori: deprinderile specifice domeniului respectiv, deprinderile de lucru și de gândire și motivația intrinsecă. Deprinderile specifice domeniului alcătuiesc „materia primă” pentru talentul, educația și experiența într-o anumită sferă a cunoașterii. Elevii au nevoie de anumite competențe într-un domeniu înainte de a putea fi creativi în acel domeniu (de exemplu, în domeniul istoriei: a ști unde să caute informația, cum s-o înregistreze, cum să organizeze informația).

Modalitatea cea mai semnificativă prin care profesorii pot încuraja creativitatea este sprijinirea motivației intrinseci. Toți elevii capătă deprinderi specifice anumitor domenii în școală, majoritatea elevilor își pot forma competențe creative prin expunerea la modele creative de gândire, dar foarte puțini elevi ajung la sfârșitul studiilor cu motivația intrinsecă intactă. De aici rezultă și elementele de filosofie a învățării pragmatice care încurajează creativitatea elevilor:

- învățarea să fie importantă, plăcută, utilă;
- elevii să fie respectați ca ființe umane unice;
- elevii să învețe activ și pragmatic; ei trebuie să fie încurajați, să vină în clasă cu propriile lor interese, experiențe, idei și materiale;
- elevilor să li se permită să negocieze cu profesorul obiectivele muncii lor zilnice și să li se dea libertatea de a decide cum să le realizeze;
- elevii trebuie să se simtă relaxați și stimulați; nu trebuie să existe tensiuni și presiuni;
- elevii trebuie să se simtă liberi, să-și discute problemele atât cu profesorii cât și cu colegii lor;
- experiențele educative trebuie să fie cât mai apropiate de experiențele cotidiene ale elevilor [1, p.169].

Reieșind din această abordare a învățării creative, este necesar ca în procesul de învățare să se găsească și cele mai eficiente modalități prin care să fie stimulată creativitatea elevilor în procesul didactic. Activitățile propuse elevilor în scopul sporirii gradului de implicare creativă trebuie să asigure:

- stimularea gândirii critice, divergente, pragmatice;
- libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a dorințelor;
- utilizarea talentelor și a capacităților specifice;
- incitarea interesului către nou, necunoscut și oferirea satisfacției găsirii soluției după depunerea unui efort de căutare de către elev;
- antrenarea capacităților de cercetare, de căutare, posibilității de transfer de sensuri;

- dezvoltarea capacității de organizare de materiale, de idei prin întocmirea de portofolii, colecții;
- educarea capacității de a privi altfel lucrurile.

Sintetizând aceste reflecții, trebuie să spunem că în învățarea creativă important este să le oferim elevilor nu numai condițiile de a-și dezvolta capacitățile și aptitudinile necesare pentru a fi creativi, ci și valorile pentru a-și îndrepta creativitatea în sens pozitiv și a utiliza plener produsele propriei creativități.

Învățarea pragmatică pune accent, după cum am constatat anterior, pe caracterul *situativ al învățării*, pentru că învățarea are loc în contexte sociale, în situații de viață, în medii specifice învățării, fiind orientată spre utilitatea ei în practică. Fără o astfel de „situație”, o informație învățată rămâne superficială și ineficientă în acțiunea practică.

Valoarea învățării contextuale constă în formarea abilităților de rezolvare a situațiilor reale, practice, problematice, punerea în evidență a contextului cunoașterii prin interacțiunea cu ceilalți, prin încurajarea interpretărilor personale și dezvoltarea motivației intrinseci. Elevul își construiește reprezentări adevărate, nu contrafăcute sau prin viziunea profesorului. Și totuși, chiar dacă este utilizată învățarea contextuală, nu trebuie să așteptăm interpretări de nivel înalt din partea elevilor. De aceea uneori situațiile de învățare pot fi simulate, completate cu experiențe proprii din mediul nonformal sau informal. În astfel de situații elevii vor găsi oportunități de organizare, proiectare, revizuire a modului propriu de căutare a soluțiilor la problemele puse. Aici ei își afirmă creativitatea, flexibilitatea cognitivă prin colaborări externe, selectează, identifică sarcini și mijloace pentru rezolvarea problemelor, formulează noi ipoteze, argumente [10, p.105].

Situația de învățare organizată în context real oferă elevilor condițiile necesare învățării: scopurile, conținutul, resursele, organizarea, metodele și mijloacele, îndrumarea, colaborarea, timpul, relațiile de comunicare și afective, relațiile externe nonformale și informale [9, p.170].

Ea este justificată prin aceea că elevii verifică rezultatele învățării, le aplică în situații reale și constată gradul de autenticitate a formării lor pentru confruntarea cu viața, cu valoarea ipotezelor formulate. Astfel de situații pot fi aduse în clasă, de exemplu, prin *metoda studiului de caz*. Spre deosebire de metodele tradiționale care oferă „cazuri fictive”, imaginate de profesor, sugerate în manuale, studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă cu o situație din viața reală, autentică. Utilizarea studiului de caz în sens constructivist înseamnă implicarea directă a elevilor nu numai în dezbaterile și găsirea soluției de rezolvare, ci în toate fazele sale, pentru a pătrunde în esență, a găsi soluții potrivit acesteia.

Există două alternative în folosirea studiului de caz și anume:

- ca sursă de cunoaștere, în scopul realizării unor sarcini de descoperire;
- ca modalitate practică de realizare a unor sarcini de aplicare [5, p.232].

Ca sursă de cunoaștere, „cazul” ales dintr-o realitate proprie unui sector al cunoașterii, concentrează în sine esențialul și, astfel, înțelegerea lui ajută la înțelegerea mai profundă a acelei realități. Tot așa, după cum înțelegerea unui caz este facilitată de înțelegerea mai multor cazuri.

Studiul de caz lărgeste câmpul cunoașterii, deoarece un caz invocat poate servi ca un suport al cunoașterii inductive, care trece de la premise particulare la formarea unor concluzii generalizatoare, dar și invers, ca bază a unei cunoașteri deductive, de trecere de la general la particular.

Studiul de caz prezintă marele avantaj prin faptul că îi apropie pe elevi de problemele complexe ale vieții practice, de situații asemănătoare cu acelea cu care ei se vor confrunta în realitatea cotidiană. În acest sens, analiza din mai multe perspective a unor asemenea situații conduce la luarea unor învățăminte utile și prețioase. În situația analizei unor cazuri, cu caracter de situație-problemă, elevul trebuie să caute mai multe variante de soluționare a acestei probleme. Astfel ei se obișnuiesc cum să întreprindă o analiză, cum să găsească alternative de soluționare, cum să adopte decizii și să le argumenteze. În această ipostază, studiul de caz se folosește nu pentru completarea cunoștințelor cu noi achiziții, dar pentru valorificarea creatoare a unei experiențe însușite deja la noi condiții și în combinații noi, impuse de noua situație-problemă [5, p.235].

Studiul de caz familiarizează elevii cu o strategie de abordare a faptului real, cu anumite structuri mentale care pot fi transferate în analiza și înțelegerea altor cazuri, în rezolvarea independentă a altor situații-problemă. Însușind o astfel de experiență, ei vor putea să întreprindă analogii și paralele între situații relativ apropiate. Privită din această perspectivă, putem conchide că metoda studiului de caz are un pronunțat caracter activ, pentru că solicită o intensă activitate de valorificare a informațiilor, elaborare a deciziilor, de evaluare critică a alternativelor, de exprimare a opiniilor etc.

În concluzie, ceea ce rezultă de aici este faptul că contextualizarea asigură apropierea celui ce învață de viața reală și de eventualele probleme cu care se pot confrunta; favorizează dezvoltarea, capacităților psihice de analiză critică, de a lua decizii și de soluționare promptă a cazului; oferă oportunități în realizarea legăturii între teorie și practică; cultivă spiritul de responsabilitate și accelerează maturizarea socio-morală.

În condițiile în care școala apropie tineretul tot mai mult de profesiunile noi, cu elemente practice evidente, este firesc să sporească importanța și diversitatea *tehnologiilor de învățare prin acțiune* care facilitează transferul de cunoștințe din planul teoretic în cel practic, care conferă disponibilitate și operaționalitate cunoștințelor.

Trebuie de remarcat că promovarea acestor tehnologii este strâns legată și de o nouă concepție cu privire la caracterul activității practice. Și anume, în locul concepției învechite, care reducea activitatea practică la executarea unor acțiuni după modele, se impune o nouă orientare, după care *practica este privită ca o activitate concretă*, călăuzită de un scop, ale cărei succese depind de structurarea creatoare a cunoștințelor, de dezvoltarea aptitudinilor constructive ale elevilor.

În contextul noii concepții a învățării pragmatice, *metodei proiectelor* îi revine un loc important, fiind, de asemenea, una din coordonatele învățării pragmatice. La baza metodei se află învățarea prin acțiune, cu o finalitate reală, aplicativă, formarea deprinderilor de cunoaștere, a priceperilor de a construi de sine stătător cunoștințele sale și de orientare în spațiul informațional, dezvoltarea gândirii critice.

În pedagogia proiectivă modernă, proiectul este înțeles ca o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine precizat, care urmează a fi realizată prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică. În acest sens, elevii își aleg sau primesc o temă de cercetare, relativ cuprinzătoare, pe care o realizează în variate forme de studiu, de investigație și de activitate practică [5, p.253]. Metoda proiectelor este o tehnologie complexă, care asigură individualizarea procesului de învățare, permite elevului să-și manifeste independența în

planificare, organizarea și evaluarea activității sale. Proiectul stimulează interesul față de anumite probleme ce presupun însușirea unui volum de cunoștințe și prin activitatea de proiectare să demonstreze aplicabilitatea cunoștințelor obținute. Metoda se sprijină pe ideea ce reiese din noțiunea “proiect”, orientarea lui pragmatică spre un rezultat care se obține în cadrul rezolvării unei probleme practice sau teoretice [12, p.342]. Proiectele activității școlare sunt considerate activități cu un mare grad de interactivitate, care promovează creativitatea, capacitatea decizională și spiritul de cooperare și oferă ocazia asumării unor responsabilități.

Proiectul pune elevul concomitent într-o situație autentică de cercetare și de acțiune practică, în care acesta este confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei sarcini concrete, care are o finalitate reală. În acest caz, realizarea proiectului necesită documentare, emiteră de ipoteze, găsire de soluții și verificarea lor, stabilire de concluzii. Confruntarea elevului cu situații veridice îl îndeamnă la căutare. Executarea proiectului educă spiritul responsabilității, îl apropie de lumea complexă cu care se întâlnește în viață, iar utilitatea produsului creat de el devine sursă puternică de motivație. Angajarea în proiecte oferă elevilor încrederea în capacitatea lor de a lucra independent, de a-și pune în valoare capacitățile creative, dezvoltă **gândirea proiectivă** (anticiparea mentală a unei acțiuni și executarea ei) și acțiunea bazată pe prevedere și calcul.

Prin intermediul proiectului elevul se deprinde să învețe și din cercetare, și din activitatea practică. El învață să creeze o situație problematică, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigare, să facă pronosticuri asupra rezultatelor posibile, să formuleze idei și să exprime diferite puncte de vedere, să verifice ipotezele și pronosticurile făcute, să planifice succesiunea acțiunilor, a sarcinilor de muncă, să fixeze perioade de timp rezonabile, să găsească mijloacele potrivite de prezentare a rezultatelor. De aici rezultă că proiectul se distinge ca o *metoda globală și cu caracter de interdisciplinaritate*, deoarece poate îmbina informațiile din mai multe domenii, cu scop și obiective comune.

Așadar, proiectele, atât ca modalitate de învățare cât și ca modalitate de evaluare, oferă posibilitatea de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele în atingerea finalităților propuse, pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice. Ele oferă elevilor ocazii de comunicare cu un public mai larg (profesori, colegi, cu ei înșiși), dezvoltă capacitatea de a se distanța de propria lucrare, de a avea în vedere obiectivele propuse, de a evalua progresul făcut și de a face rectificările necesare [4, p.106]. Toate acestea, corelate cu gradul de complexitate a sarcinii de lucru fac din metoda proiectelor un instrument de analiză și apreciere a cunoștințelor, capacităților și personalității elevului.

Tehnologia *învățării prin descoperire* constituie o coordonată relevantă a învățării pragmatice. Învățarea prin descoperire se bazează pe investigarea proprie a elevului cu scopul de a dobândi, prin activitate independentă dirijată, cunoștințe noi din diverse surse de informații. Învățarea prin descoperire se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală celui ce învață, ci el urmează să fie descoperit, ca urmare a unei activități mintale și apoi inclus în structura cognitivă a elevului. Această strategie este subordonată unor obiective care implică formarea conceptului, formularea generalizărilor, rezolvarea problemelor și creativitate. Ea pune accent pe experiența directă a elvului, a intereselor sale spontane. Prioritar, prin intermediul ei, elevul trebuie învățat cum să învețe [7, p.113].

Spre deosebire de alte tehnologii, în învățarea prin descoperire nu se prezintă doar produsul cunoașterii, ci, mai ales, căile prin care se ajunge la acest produs. Atunci când elevul învață prin descoperire și este îndrumat de profesor, el trebuie să analizeze documente, de exemplu, să formuleze unele concluzii despre fapte, evenimente și procese necunoscute de el. O astfel de modalitate de învățare, pe lângă faptul că suplimentează informațiile elevilor, îl obligă să le clasifice, să le ordoneze și să le introducă în sistemul de cunoștințe anterior asimilat.

Valoarea formativă a învățării prin descoperire este excepțională, căci elevul, cunoscând documente istorice despre fapte și procese, care pentru el reprezintă noutăți, acumulează informații, le esențializează sensurile și, treptat, deprinde căile care-l conduc spre cercetare. În felul acesta, învățarea prin descoperire contribuie la dezvoltarea capacității de cunoaștere a elevilor, a interesului pentru istorie, a imaginației, a unei motivații superioare a învățării și le dezvoltă importante trăsături morale: spiritul de ordine, perseverență, curajul de a se confrunta și rezolva diferite situații.

Aparent independentă, învățarea prin descoperire este dirijată, conștientă și planificată. În cadrul învățării prin descoperire dirijată, eforturile elevilor sunt coordonate de profesor prin sugestiile, îndrumările oferite și chiar prin unele soluții parțiale.

Învățarea prin descoperire are ca punct de plecare o situație de problemă, o întrebare sau o problemă cu care elevul este confruntat. Este evident că o întrebare sau o problemă se constituie ca un proiect de acțiune sau ca un program de operație, pe care elevul se pregătește să le aplice pentru a găsi soluția. Deci, întrebarea sau problema conține o schemă anticipativă, care sugerează operațiile de aplicat, care angajează elevul într-un act de investigare.

Prin urmare, între învățarea prin problematizare și învățarea prin descoperire există o strânsă corelație, deoarece găsirea soluțiilor unei probleme de către elevi constituie un act de descoperire, iar orice învățare prin descoperire are ca punct de plecare o problema, o întrebare-problemă. Însă, totodată, aceste două metode pot fi folosite și independent.

Din punct de vedere teoretic, învățarea prin descoperire constituie un generator al motivației și încrederii în sine. Acceptul pus pe descoperire în cadrul învățării are drept efect călăuzirea elevului pe o cale constructivă. Condiția necesară este că situația de învățare să fie bine structurată și adaptată particularităților de vârstă ale celui care învață, cât și conținutului disciplinei științifice. Prin urmare, descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diferitor surse de informație constituie un mod de învățare care este în același timp și cunoaștere, și acțiune. Deci, este rațional să punem la dispoziția elevului materialul factual de învățat și tehnici de lucru cu ajutorul cărora ei să găsească cauzele apariției, factorii dezvoltării și explicația dispoziției faptelor, fenomenelor și proceselor istorice.

Construind o nouă cunoaștere, elevii „se apropie” treptat de noua experiență de învățare cu achizițiile pe care le-au dobândit și, astfel, modifică acea reflectare pe care o vor construi pe baza noilor circumstanțe de învățare. Deci, noua cunoaștere nu se naște pe un teren gol. Elevii confruntă cunoștințele lor cu ceea ce le oferă situațiile nou create și dacă conținutul nou nu se potrivește cu ceea ce cunosc și pot deja, atunci ei caută modalități de adaptare a înțelegerii la situația dată. Aceasta presupune reflecție, valorificarea achizițiilor inițiale, analiza cunoașterii anterioare și a celei emergente, în felul acesta, modificându-și cunoașterea. De aici rezultă că elevii rămân activi în timpul acestui proces, că învățarea este un proces interactiv și nu o simplă recepționare a informațiilor. Elevul are rolul central în învățarea constructivistă, pentru că el

produce experiențele cognitive, se confruntă cu conflictele cognitive, reinterpretează, formulează ipoteze, reflectă asupra problemelor. De aceea comportamentul său vădește curiozitate, autonomie, inițiativă, angajare în căutare, în comunicare, pragmatism.

Paradigma constructivistă promovează o metodologie diversificată, bazată pe îmbinarea activităților de învățare, de muncă independentă cu activitățile de cooperare, de învățare în grup. *Învățarea prin cooperare* se consideră mai eficientă în raport cu cele competitive, ea este o tehnologie pedagogică ce încurajează elevii să lucreze împreună pentru a realiza un scop comun. Asumează acest tip de activitate poate fi considerată ca următoarea coordonată formativă a învățării pragmatice. Termenul de *învățare prin cooperare* este deseori folosit ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Învățarea prin colaborare implică elevii să învețe în grup sau echipe, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței în cadrul căreia ei descoperă și se învață reciproc. Astfel, sfera de cuprindere este mult mai largă și învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare. Dar și una și alta accentuează importanța implicării elevilor în propriul proces de învățare. Și totuși, dacă colaborarea este o „formă de relații” între elevi, pentru soluționarea unor probleme de interes comun, unde fiecare contribuie activ și efectiv, atunci cooperarea este „formă de învățare”, de acțiune reciprocă, interpersonală / intergrupală.

Rezultă că colaborarea se axează pe relațiile implicate de sarcini, iar cooperarea pe procesul de realizare a sarcinii. Spre deosebire de învățarea prin competiție, în învățarea prin cooperare elevii cunosc că performanța este reciprocă, percep că își vor putea realiza obiectivele propuse, dacă fiecare va participa la aceasta. Observăm că învățarea prin cooperare îndeplinește funcția de dezvoltare a abilităților de lucru în echipă, focalizând interesul pe ajutor reciproc, pe contribuția fiecăruia în activitate.

Trebuie să constatăm că învățarea prin cooperare solicită efort intelectual și practic atât din partea elevilor cât și din partea profesorului. Un profesor care coordonează această activitate trebuie să aibă capacitatea de a-i face pe elevi să dorească să se implice în activitate și să se transpună în situațiile pe care le parcurg elevii. El trebuie să dețină competența interrelațională, ce presupune disponibilități de comunicare cu elevii și competențe științifice, la care se referă calitatea, structurarea conținuturilor.

Din cele expuse anterior, deducem că, în contrast cu teoria dezvoltării, constructivismul pune accent pe *înțelegere*, pe cum să se rezolve o situație, esențial fiind faptul cum să se efectueze operațiile de logică pe care le include problema sau situația, cum să fie stimulată producerea de idei pentru interpretare și rezolvare. Practic, paradigma constructivistă urmărește realizarea unei învățări interactive, ce are la bază receptivitatea față de experiențele noi, depistate și rezolvate prin explorare, deducție, analiză, sinteză, generalizare, abstractizare. În învățarea interactivă accentul este pus pe realizarea conexiunilor între sensuri și solicită implicarea intelectuală, afectivă, volițională. În consecință, învățarea interactivă este necesară pentru a modela elevul *pragmo-creativ*. Acest tip de învățare pune accentul pe învățarea prin cercetare-descoperire, pe învățare prin efort propriu, pune accent pe gândire și imaginație creatoare. Ea are o valoare formativă destul de mare, favorizând dezvoltarea atitudinilor și spiritului investigativ, productivitatea gândirii, a motivației și a creativității. Specificul procesului activ de învățare este nu rezolvarea ca atare de probleme, ci descoperirea lor.

Asumându-și rolul de actor în învățare, elevul „realizează demersuri critice și creative, depune eforturi proprii în scopul accederii la noua cunoaștere” [11, p.66]. Profilul elevului activ

este diferit de al celui pasiv. Elevii activi au încredere în forțele proprii, sunt capabili de o autoevaluare corectă, manifestă curiozitate, ieșind din tipare și se implică în activități complexe, care au un caracter de continuitate în perspectivă.

În acest context, paradigma constructivistă promovează tehnologiile didactice active, care au menirea de a stimula o cunoaștere activă, prin participări și asocieri la situații practice și o cunoaștere situativă, deoarece învățarea activă este un proces activ și constructiv, care întotdeauna are loc într-un context, situativ, multidimensional și sistematic.

Constatăm că specificul tehnologiilor active rezidă în faptul că ele promovează *interacțiunea elevului cu însăși situația de învățare*, în care este antrenat și că îl transformă pe acesta în „stăpânul” propriilor formări și dezvoltări.

Așadar, putem afirma că *centrarea pe învățarea celui ce învață* poate fi considerată cea mai importantă contribuție a paradigmei constructivismului, care are drept obiectiv formarea competenței pragmatice a elevului. Astfel, acesta devine un „pragmatician” al proprietății sale cognitive.

BIBLIOGRAFIE

1. AMABILE, T. M. Creativitatea ca mod de viață. București: Editura Știință și Tehnică, 1997. 252 p.
2. BOCOȘ, M. Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și rațiune. Cluj: Editura Presa Universitară Clujeană, 2002.
3. BOUILLERCE, B.; CARRE, E. Cum să ne dezvoltăm creativitatea. Iași: Polirom, 2002. 195 p.
4. CĂPIȚĂ, L.; CĂPIȚĂ, C. Tendințe în didactica istoriei. Pitești: Editura Paralela 45, 2005. 194 p.
5. CERGHIT, I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006. 315 p.
6. CLITAN, Gh. Pragmatică și postmodernism. Timișoara: Editura SOLNESS, 2002. 251 p.
7. CRISTEA, S. Studii de pedagogie generală. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2009. 308 p.
8. FRYER, M. Predarea și învățarea creativă. Traducere de N. Negru. Chișinău: Editura Uniunea Scriitorilor, 2004. 148 p.
9. JOIȚA, E. Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 398 p.
10. JOIȚA, E. Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006. 318p.
11. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. Teoria generala a curriculumului educațional. Iași: Editura Polirom, 2008. 436 p.
12. PATRAȘCU, D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Î. S. F. E. P. “Tipografia centrală”, 2005. 704 p.