

DEMERSURI GEOGRAFICE COERENTE ȘI STRUCTURATE

Raluca MICU, profesor de geografie,

Școala Gimnazială Nr. 13, Brașov, România

Rezumat. *În geografie, a învăța să înveți nu înseamnă numai a reuși să stăpânești anumite mijloace și tehnici, ci a învăța să folosești anumite concepte pentru a realiza un raționament geografic. Această situație implică ridicarea unor probleme referitoare la relațiile, la legăturile logice dintr-un teritoriu într-o optică dinamică, căutând în trecut explicarea structurilor din prezent și anticipând potențiale scenarii pentru viitor. Ca urmare, se impune recurgerea la demersuri științifice prin integrarea reprezentărilor anterioare ale elevilor.*

Abstract. *In geography, learning to learn does not only imply mastering certain means and techniques needed to achieve a goal, but also learning how to use certain concepts in order to develop one's rational thinking from a geographical standpoint. This situation entails understanding the relationships and logical connections of a territory from a dynamic perspective by looking in the past in order to explain the structures of the present and anticipate potential scenarios for the future. Consequently, resorting to a scientific approach by integrating the previous knowledge of the students is imperative.*

Cuvinte-cheie: *raționament geografic, teritoriu, comunicare, concept, înțelegere, metodă*

Keywords: *geographical reasoning, territory, communication, concept, understanding, method*

Învățarea geografiei nu înseamnă doar stăpânirea unor concepte, folosirea unor mijloace și tehnici, ci înseamnă și însușirea raționamentului geografic, adică „facultatea de a gândi corect și de a stabili relații riguroase, de a descoperi raporturi logice în distribuția spațială a fenomenelor” [1, p. 375]. Însușirea acestui raționament are o dublă finalitate: inițiază într-o geografie științifică și contribuie la formarea intelectuală a elevilor, la dezvoltarea gândirii lor logice. Este foarte importantă integrarea oricărei teme de studiu în mediul său specific, la diferite scări spațio-temporale.

Înainte de a alege o metodă, trebuie cunoscută modalitatea de învățare a elevilor, pentru a identifica condițiile optime de instruire. În general, se estimează că doar 10% dintre elevi învață indiferent de modelele pedagogice aplicate, pentru restul de 90%, strategiile didactice utilizate jucând un rol preponderent. Actul învățării implică o serie de mecanisme complexe, dintre care pot fi menționate următoarele idei de bază:

- dobândirea unor cunoștințe presupune ca acestea să fi fost experimentate în situații reale și complexe;

- noile cunoștințe transformă cunoștințele și reprezentările preexistente fără să se substituie neapărat erorilor;

- cazurile de semi-înțelegere sunt normale rareori se poate stăpâni totul de la prima explicație;

- primele nivele de cunoaștere pot cuprinde ”cutii negre”, al căror sens nu se va clarifica decât mai târziu;

- conceptul este mai mult un instrument de investigare a activității intelectuale decât un produs final al instruirii școlare [3, p. 132].

„A învăța elevii să învețe” înseamnă altceva decât transmiterea unor cunoștințe complete, complexe și bine organizate. Este necesară crearea unor condiții necesare achizițiilor personale, atât de cunoștințe utile ariei epistemologice geografice, cât și de deprinderi aplicabile în situații complexe. Crește interesul pentru activitățile interdisciplinare pe o temă comună și/sau într-un cadru precis (activități pe grupe, excursii), cu condiția unei pregătiri prealabile riguroase (distribuirea activităților, timp comun de confruntare și de sinteză etc.). Totodată, elevii au nevoie de autonomie în gestionarea muncii lor, precum și în utilizarea inteligenței proprii: învățată să se organizeze, să găsească metodele cele mai eficiente de pregătire a lecțiilor, să-și evalueze rezultatele etc.

Cunoștințele nu se dobândesc într-un mod statistic, prin simpla adunare și depozitare a informațiilor, ci reprezintă instrumente intelectuale, care funcționează în situații reale, indiferent de complexitatea acestora. Cunoștințele dobândite nu vin să umple spațiul neștiinței, nici să substituie erorile, ci transformă progresiv ideile și reprezentările preexistente. Erorile sunt structurate și adesea sunt revelatoare pentru modurile de gândire subiacente. Se dorește ca orice explicație să fie completă, posibilă și, mai ales, exactă. Aproximările sunt privite cu oarecare neîncredere, deoarece pot fi considerate obstacole în învățarea ulterioară. S-a demonstrat însă că funcționarea intelectuală conduce adesea la situații de semi-înțelegere care nu sunt evitabile, chiar dacă sunt nesatisfăcătoare pentru cel care stăpânește bine domeniul cunoștințelor respective. Se consideră valabilă premisa conform căreia sunt necesare cunoștințe preexistente, care trebuie bine stăpânite, pentru ca o noțiune geografică nouă să poată fi însușită. Însă, pentru fiecare tip de cunoștințe se pot identifica nivele variabile, în funcție de vârstele elevilor, de interesele și posibilitățile lor intelectuale. Primele nivele pot să conțină „cutii negre”, al căror sens nu se va lămurii decât mai târziu. Formularea unei noțiuni constituie deseori punctul de sosire al unui demers didactic geografic. Ceea ce este memorat riscă să nu fie aplicabil decât în cadrul câtorva exemple alese/probleme asemănătoare cu situația de instruire. Însă, prin contrast, un concept geografic poate fi mai mult un punct de plecare pentru activitatea intelectuală, un factor care determină o forță explicativă nouă. Determinând funcționarea unei noțiuni în situații noi, elevii trebuie obișnuiți să disocieze caracterul abstract al exemplului care a servit la prezentarea ei [4, p. 83].

Pe de altă parte, pentru „a învăța elevii să învețe” nu este suficientă doar definirea obiectivelor. Trebuie stabilite operațiile mentale care vor fi solicitate, construindu-se, în paralel, dispozitivele de punere în aplicare a acestora. Pentru P. Meirieu [2, pp. 110-117, pp. 123-124], cele patru tipuri de operații mentale sunt: deducția, inducția, dialectica și divergența. Deducția este raționamentul intelectual prin care subiectul este condus să deducă o consecință a unui fapt, principiu sau lege. Mai puțin valorificată, inducția constă, prin combinările succesive de atribute, în emiterea de ipoteze asupra punctelor lor comune și, printr-o alternanță de reduceri și extensii, în recurgerea la ipoteze, căutând similitudini și specificități. Dialectica (punerea în relație a conceptelor) permite să se ajungă

la noțiunea de sistem și să se construiască modele. Divergența constă în punerea în relație a elementelor considerate de obicei disparate, aparținând unor câmpuri și registre diferite, a căror abordare produce o noutate, permițând dezvoltarea creativității.

Deducția presupune abordarea problemei din punct de vedere al consecințelor unui act sau principiu, probarea soluției prin efectele sale și menținerea/modificarea propunerii inițiale (decentrare, logică ipotetico-deductivă). Profesorul trebuie să organizeze experimentarea consecințelor, cu condiția ca acestea să nu reprezinte un pericol pentru subiect, fie printr-o experiență sondată, urmată de o activitate, fie prin interacțiunea socială, cu asigurarea că fiecare a efectuat bine aceeași activitate și că există rotația sarcinilor.

Inducția implică confruntarea elementelor (exemple, fapte, observații) pentru a determina punctul comun (noțiune, lege, concept), precum și alternarea fazelor de reducere și de extensie, pentru a verifica validitatea demersului (operații senzorio-motorii și concrete). Profesorul trebuie să organizeze confruntarea materialelor, alegându-le într-o manieră în care punctul comun să fie destul de evident, determinând similitudinile. Totodată, pot fi introduși mai mulți intruși/distractori pentru a descoperi originalitatea punctului comun. Se poate cere elevilor să descopere un nou element/material, pentru a ajunge la specificitatea punctului comun (verificare prin deducție).

Dialectica presupune punerea în interacțiune a legilor, noțiunilor, conceptelor, precum și determinarea evoluției variabilelor în sensuri diferite. Apogeul demersului didactic ar putea consta în înțelegerea unui sistem (operații formale, abstractizări). Profesorul trebuie să organizeze interacțiunea dintre elemente utilizând forme de „joc” adaptate, având grijă ca „regula jocului” să reprezinte chiar mișcarea noțiunilor/variabilelor. De asemenea, trebuie să impună rotația sistematică a rolurilor și să solicite identificarea unor noi concepte, pornind de la înțelegerea sistemului (verificare prin deducție).

Divergența implică punerea în relație a elementelor ce aparțin unor domenii diferite, urmată de analizarea noilor asocieri, a noilor raporturi dintre lucruri, cuvinte, noțiuni, registre de explicație (gândire sincretică). Profesorul trebuie să organizeze întâlnirea cu neprevăzutul, impunând stabilirea de raporturi neobișnuite, apoi permițând evaluarea pertinentei acestora (verificare prin deducție).

O pedagogie a învățării presupune punerea în aplicare, la fiecare nivel, a unor situații specifice, care să permită elevilor să-și administreze propriile cunoștințe. Nu există instruire decât dacă elevul este capabil să utilizeze rezultatele acesteia în diferite contexte.. Din acest punct de vedere, simpla memorare nu constituie prin ea însăși învățare, chiar dacă este una dintre condiții. Discontinuitatea instruirii școlare, structurată în mai multe materii, reprezintă o mare dificultate. Spre exemplu, elevii care reușesc să facă calcule matematice de complexitate medie se dovedesc incapabili să le utilizeze pentru a calcula un indicator demografic, o amplitudine termică, o cotă, un preț etc. Această capacitate de transfer, de realizare a competențelor transversale, trebuie să fie verificată prin exerciții de evaluare ce propun situații-problemă care sunt, în același timp, asemănătoare și diferite de cele care au fost

tratate în cadrul secvenței didactice în sala de clasă. Consolidarea competențelor geografice se poate realiza în orizontul local apropiat (spre exemplu, în cartierul școlii), cu resurse materiale și temporale minime, prin activități de învățare ca: măsurarea unor distanțe, măsurarea/estimarea unor suprafețe, indicarea unor direcții, notarea unor deteriorări ale clădirilor/terenurilor, determinarea naturii materialelor clădirilor, măsurarea traficului automobilelor/pietonilor, desenarea traseului și a stațiilor mijloacelor de transport în comun etc.

Demersurile didactice trebuie să fie centrate pe elevi, ceea ce implică o instruire diversificată și diferențiată. Performanța unui profesor nu se bazează numai pe capacitățile sale didactice sau pe competențele sale științifice, ci și pe capacitatea sa de a intra în relație cu elevii, de a găsi cele mai eficiente modalități de comunicare cu aceștia, de a le suscita interesul pentru diverse subiecte cu tematică geografică. „Predai ceea ce știi, cu ajutorul a ceea ce ești.” Predarea geografiei este stimulativă și formativă deoarece reprezintă o fereastră spre lume, spre teritorii apropiate/îndepărtate și, în plus, este o pregătire pentru „a gândi spațial”. Geografia oferă un anumit grad de înțelepciune în acțiunea omului asupra mediului înconjurător, în gestionarea amprentei ecologice etc. Ea conduce la înțelegerea diferențelor dintre mediul propriu și alte medii, la capacitatea de a organiza spațiul de viață și a-l respecta pe al altora, la lupta împotriva ideii de renunțare, la evitarea prejudecății că „natura nu moare” etc. Educația/autoeducația este un proces continuu. Într-o lume în care informația circulă extrem de rapid și se diversifică neîncetat, niciun individ nu poate să stăpânească toate cunoștințele. În consecință, esențial nu mai este ca elevii să știe cât mai mult, ci să aibă capacitatea să învețe lucruri de care vor avea nevoie, să-și formeze competențe transversale necesare înțelegerii sistemului/întregului, să-și dezvolte capacitățile aplicative de analiză și sinteză geografică.

Bibliografie

1. Brunet, R., Ferras, R., Theriy, H. Les Mots de la géographie. Dictionnaire critique. Montpellier-Paris: Reclus/La documentation française, 1993. 518 p.
2. Meirieu, P. Apprendre... oui, mais comment? Paris: ESF, 1993. 193 p.
3. Mérenne-Schoumaker, B. Didactica geografiei. Vol 1. București: Editura ALL EDUCATIONAL, 1998. 261 p.
4. Pelpel, P. Se former pour enseigner. Paris: Edition Dunod, 1993. 164 p.