

Laura-Elena CĂPIȚĂ

Department For Teacher Training, University of Bucharest

# HOW DO HISTORY STUDENTS COPE WITH DIFFERENT KINDS OF KNOWLEDGE

Case Study

---

## Keywords

Student teachers  
Categories of knowledge  
Pedagogical content knowledge  
Textbooks  
Learning outcomes  
Curriculum alignment

---

## Abstract

*The paper explores the ways in which a student teacher's product, developed as an assigned task, can be used to appreciate categories of knowledge achieved during the Didactic of History course. The target group represented History students at the University of Bucharest, Faculty of History, that are enrolled in the Initial Teacher Training program. The research hypothesis is that students, when confronted with the task of developing and presenting a product of their own learning, mobilize a range of categories of knowledge that were fostered in their initial training program, and are able to elaborate arguments concerning the use of their learning products. The research aims at relating several ideas concerning the process of learning in which student teachers must be involved, such as authentic learning, memorable learning experiences, visible learning and categories of knowledge they have to use.*

### 1. Contextul mai larg al cercetării

În paralel cu programul de licență, care durează 3 ani, studenții universităților din România pot opta să se înscrie într-un program gratuit de formare pentru a deveni profesori. Ei învață să devină profesori în același timp cu pregătirea din programul de licență. Acest tip de formare pentru profesia didactică este cunoscut ca model de formare concomitentă (engl. *concurrent model*), se regăsește în câteva țări europene, printre care și România, și a rămas în vigoare după ce sistemul de învățământ superior din România a aderat la procesul Bologna. Cel de-al doilea model de formare profesională inițială se desfășoară după obținerea licenței și poartă numele de formare consecutivă. Pentru domeniul istoriei, un proiect european care s-a derulat în mai multe etape (Căpiță, L., Căpiță, C., 2013) a realizat o analiză comparativă a modelelor de formare inițială și a identificat tendințele actuale ale momentului și posibilele parcursuri de dezvoltare.

Formarea inițială pentru certificarea în profesia didactică se face conform unui plan de învățământ unic, aprobat prin Ordin MECTS (OMECTS nr. 5745/2012) în cadrul universităților. Cea mai mare provocare pentru studenți este includerea practicii pedagogice în anul al treilea, un moment dificil pentru că ei trebuie să facă față și presiunii examenului de licență. Pe de altă parte, provocarea profesorilor care susțin activitățile de curs și seminar este de a concepe cele mai autentice activități de învățare, astfel ca studenții să poată dobândi cunoștințe, abilități și atitudini necesare finalizării programului de formare și înscrierii la examenele pentru ocuparea posturilor didactice.

În contextul prezentului articol, considerăm că disciplinele studiate în cadrul programului de formare, propun o ofertă de cunoaștere care corespunde categoriilor identificate de L. Shulman (1987)<sup>1</sup>, după cum urmează:

Psihologia educației, pentru cunoașterea elevilor, Pedagogia, pentru cunoașterea pedagogică generală, cunoașterea contextelor educaționale, cunoașterea curriculumului, cunoașterea finalităților educației, Didactica specialității, pentru cunoașterea de specialitate organizată pedagogic, dar și pentru toate celelalte tipuri de cunoaștere menționate, aplicabile unei discipline de studiu. Practica pedagogică, disciplinele opționale și TIC extind, contextualizează sau aprofundează cunoașterile menționate. La rândul său, cunoașterea de specialitate (engl., *content knowledge*), se dobândește prin activitățile incluse în programul de licență. Cadrul curricular descris mai sus, bine organizat, ar putea oferi studenților un context de formare valoros, care să le faciliteze parcursuri diferite de analiză a cunoașterii pedagogice și de

specialitate, ocazii de a reflecta asupra acestora și de a opera transferuri de la un domeniu la altul.

### 2. Categoriile de cunoaștere deținute de către profesor

Dintre toate categoriile de cunoaștere identificate de către L. Shulman, cunoașterea de specialitate organizată pedagogic (engl. *pedagogical content knowledge*) s-a bucurat de cel mai mare interes, situație explicabilă dacă avem în vedere că el o consideră o cunoaștere profund personalizată, dependentă de modul în care fiecare profesor combină cunoașterea de specialitate și cunoașterea pedagogică. Definiția pe care o propune este, de aceea, foarte relevantă: *Pedagogical content knowledge* reprezintă combinarea dintre conținut și pedagogie într-o înțelegere a temelor, problemelor și punctelor controversate care sunt organizate, înfățișate și adaptate în raport cu diferitele interese și abilități ale celor care învață și oferite spre instruire (Shulman, L. 1987).

Definiția asumă implicit experiența practică a celor care ajung să dețină acest tip de cunoaștere, dar se pot căuta evidențe ale unui stadiu incipient de dezvoltare încă de la nivelul formării inițiale?

Prezentul studiu de caz explorează un posibil răspuns, căutând evidențe în aplicațiile realizate de către studenți ca parte a activității de seminar. Prin construirea unor situații de învățare semnificative, studenții pot antrena achizițiile dobândite prin cursurile generale de pedagogie, de psihologia educației și de istorie, pentru a le organiza într-un conținut care să răspundă unei situații de instruire.

Atractivitatea, dar și utilitatea conceptului este susținută de cercetări desfășurate în spații culturale diverse. Ozden (2008) a analizat relația dintre *content knowledge* și *pedagogical content knowledge* așa cum este pusă în valoare în pregătirea lecțiilor de către studenți de la chimie, accentuând rolul determinant al primei categorii iar Rowan, et al., (2001), au încercat să elaboreze un instrument care să măsoare acest tip de cunoaștere având ca grup țintă profesorii de arte și de matematică din Statele Unite. La rândul lor, van Driel și Berry (2010) au parcurs articole apărute în ultimele decenii, pentru a identifica dilemele pe care le induce conceptul în contextul cercetării demersului didactic, printre acestea fiind și măsura în care *pedagogical content knowledge* vizează domeniul predat de către profesor sau este vorba despre o cunoaștere generală.

### 3. Prezentarea și interpretarea datelor

Datele incluse în acest studiu de caz provin din analiza a cinci pagini duble de manual realizate de către studenți ca parte a sarcinilor de lucru sub suma temei referitoare la relația dintre curriculumul intenționat și curriculumul aplicat. Lucrând în perechi, ei au avut realizat o pagină dublă de

manual având ca punct de plecare o tema, la alegere, din programa școlară. Pagina de manual s-a dezvoltat în două etape: un prim draft, prezentat la seminar pentru a obține feedback din partea colegilor și a profesorului, urmat de definitivarea produsului și includerea în portofoliul de evaluare.

De ce o sarcină de lucru centrată pe manualele școlare? Pentru că în România, manualele sunt considerate moduri de organizare a cunoașterii destinate elevului, o cunoaștere de încredere, transpusă într-un mod specific, la care profesorul se poate raporta în orice moment pentru a-și atinge obiectivele de predare. Introducerea manualelor școlare a fost considerată o poveste de succes în demersul de schimbare educațională, ele fiind incluse în categoria produselor curriculare subsumate curriculumului intenționat. Deși inițial, studenții le consideră mai puțin relevante față de alte resurse didactice, pe parcursul programului de formare le redescoperă și le revalorizează tocmai pentru calitatea lor de resursă de încredere, dar și pentru categoriile diferite de informații pe care le oferă.

Analiza paginilor de manual<sup>ii</sup> a fost realizată pe două paliere: unul cantitativ și celălalt calitativ. Primul dintre ele evidențiază preferințele studenților pentru teme din programele școlare și numărul de pași pe care i-au parcurs pentru a realiza produsul:

- toți studenții au optat pentru teme studiate în clasele de liceu și, cu o singură excepție, la teme de istorie modernă și contemporană a României ;
- referindu-se la pașii pe care i-au urmat în elaborarea paginilor de manual, media acestora este de 7-8 pași.

Pentru a aprofunda analiza comparativă, am grupat pașii menționați în parcursuri sau rute de abordare care au elemente comune. Astfel, am identificat două alternative:

R1 Ruta centrată pe cerințele programei (programa școlară este invocată de către doi dintre studenți), care propune următoarea succesiune a activităților realizate de către studenți: 1. *găsirea partenerului*, 2. *punerea de acord în legătură cu lecția, după verificarea programei*, 3. *elaborarea conținutului și verificarea conformității cu programa*, 4. *alegerea imaginilor*, 5. *alegerea surselor*, 6. *elaborarea activităților care să pună în valoare textul și sursele*, 7. *elaborarea glosarului*, 8. *realizarea designului paginii (diferențierea componentelor textului – text, surse, imagini, activități)*

R2. Ruta centrată pe specificul temei (accentul pe cunoașterea domeniului academic (engl. *content knowledge*), în care prevalează logica internă a domeniului, programa nefiind invocată: 1. *alegerea temei*, 2. *integrarea temei într-un capitol*, 3. *căutarea informației despre temă (de exemplu,*

*studierea unor lucrări de referință în legătură cu tema)*, 4. *alegerea a două citate ca surse primare*, 5. *alegerea unor imagini reprezentative*, 6. *realizarea unei cronologii și a unui dicționar*, 7. *formularea unor exerciții relevante*.

Comentariile pe care le fac studenții când descriu pașii de elaborare sunt, de asemenea, relevante pentru modul în care studenții încep să-și dezvolte cunoașterea de specialitate organizată pedagogic.

*Evaluarea are rolul de a da profesorului răspunsul adecvat despre cât de reușită și înțeleasă a fost lecția predată de el și cum elevii au perceput fenomenele istorice (Elaborarea exercițiilor/Evaluare)*

*Accesibilizarea textului prin limbaj și prin structurarea propozițiilor, flexibilitatea textului pentru a putea fi folosit la diferite clase de elevi (Adaptarea textului scris la nivelul elevului)*

Activitățile să pună în valoare textul și sursele, opțiunea pentru diferite activități – ușoare (răspuns scurt), complicate (comparație argumentare, utilizarea sursei pentru a prezenta un aspect istoric - *să descopere ceva nou cu privire la lecție; formularea unor exerciții relevante (care să-i pună mintea în funcțiune și să-l facă să conștientizeze importanța lecției* (Elaborarea activităților de învățare)

Motivarea alegerii a două citate, (Kogălniceanu și Bonaparte). Kogălniceanu – *importanța unirii, gândirea și profunzimea cuvintelor folosite*. Bonaparte – *dimensiunea europeană (Selectia surselor primare)*

*Pentru că avem acces la multă informație, este foarte importantă selectarea informației veridice, venită de la profesioniști (Selectarea, organizarea informației și ordonarea cronologică)*

Una dintre paginile de manuale, care abordează tema Holocaustului, include ca resursă codul QR, un instrument informatic frecvent utilizat. Codul, care poate fi scanat, trimite la filmul Schinder s list. Deși recunoaște că o asemenea informație ar răspunde curiozității elevilor, apropiindu-i de viața de zi cu zi, autoarea extinde reflecția despre propria lucrare, comentând *Deși toți ar ști despre acest cod și cum se folosește, e foarte posibil ca unii dintre ei să nu dețină un smartphone și să nu-și poată satisface curiozitatea.*

#### 4. Concluzii

Rezultatele analizei constituie un bun punct de plecare în reflecția asupra categoriilor de cunoaștere pe care reușesc să le gestioneze studenții înscriși în programul de formare. Într-o primă instanță, cele două rute de abordare a elaborării paginii de manual indică moduri relativ diferite de construire a cunoașterii școlare. În același timp, elementele comune în ambele demersuri indică interesul acordat activităților de învățare (acestea vizează diferențierea în învățare, testarea imaginației, dozarea efortului), dar și preocuparea pentru calitatea informației incluse: a surselor primare, a modurilor de organizare, dar și accesibilizării ei prin intermediul limbajului. O concluzie preliminară pe care o putem formula este că, în contextul sarcinii de lucru pe care au avut-o de realizat, studenții se află în proces de acomodare a diferitelor categorii de cunoaștere, situație care le poate facilita implicarea mai rapidă în activitățile de practică pedagogică din anul următor. Astfel, lor le va fi mai ușor să recunoască transformările prin care trece cunoașterea științifică pentru a deveni cunoaștere școlară, atât în demersurile realizate de către profesorul mentor la clasă, dar și când vor fi în situația de a susține o lecție. Aspecte precum selectarea conținuturilor relevante, utilizarea critică a informației sau adecvarea acesteia la nivelul de înțelegere al elevilor pot fi mai ușor gestionate dacă studenții sunt antrenați în producerea de cunoaștere școlară.

#### Bibliografie

- [1] Özden, M. (2008). The Effect of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters, *Educational Sciences: Theory & Practice* 8 (2), 633-645. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831172.pdf>.
- [2] Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1). Retrieved from [http://gse.buffalo.edu/fas/yerrick/ubscience/UB\\_Science\\_Education\\_Goes\\_to\\_School/21C\\_Literature\\_files/shulman,%201987.pdf](http://gse.buffalo.edu/fas/yerrick/ubscience/UB_Science_Education_Goes_to_School/21C_Literature_files/shulman,%201987.pdf).

[3] Capita, C., Capita L.E. (2013). European projects and national developments. The case of initial history teacher training in Romania, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 162 – 168. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813006356>.

[4] Driel, J. H., Berry, A. (2010). Pedagogical Content Knowledge. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., pp. 656-661), Amsterdam, Elsevier.

[5] Rowan, B., Schilling, S. G., Bell, D. L., Miller, L. et alii (2001). Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: An Exploratory Study\*. *CPRE*. Retrieved from <http://sii.soe.umich.edu/documents/pck%20final%20report%20revised%20BR100901.pdf>.

#### Note

<sup>i</sup>În articolul Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reform (1987), L. Shulman identifică următoarele categorii de cunoaștere pe care ar trebui să le dețină profesorul pentru a face față activității profesionale: cunoașterea domeniului de predare (engl. *content knowledge*), domeniul de cunoaștere organizat pedagogic (engl. *pedagogical content knowledge*), cunoaștere despre cei care învață (engl. *knowledge of learners*), cunoaștere pedagogică generală, mai ales cu accent pe principii și strategii ale managementului (engl. *general pedagogical knowledge*), cunoașterea contextelor educaționale (de la clasă la comunitățile mai largi) (engl. *knowledge of educational context*), cunoașterea curriculară (engl. *curriculum knowledge*), cunoașterea scopurilor educaționale (engl. *knowledge of educational ends, purpose*)

<sup>ii</sup>Subiectele alese de către studenți au fost: Revoluția română din 1821, Revoluția română din 1848, Holocaustul, Lumea comunistă, Modele de educație în lumea greacă