Octavian Mândruţ Steluța Dan

GEOGRAFIE

CURRICULUM ŞCOLAR

Ghid metodologic pentru învățământul preuniversitar

Octavian Mândruţ Steluța Dan

GEOGRAFIA ÎN
CURRICULUM NAȚIONAL

GEOGRAFIE
CURRICULUM ŞCOLAR

Ghid metodologic pentru învățământul preuniversitar

CORINT
EDUCAŢIONAL

Date despre autori:

Prof. dr. **Octavian Mândruț**, cercetător științific principal I și cadru didactic la Universitatea de Vest „Vasile Goldiș" din Arad, organizator al Centrului de Didactică și Educație Permanentă și cercetător științific la Institutul de Științe ale Educației din București.

Prof. dr. **Steluța Dan**, Colegiul Național „Gh. Munteanu–Murgoci" din Brăila, inspector general, Ministerul Educației Naționale, și cadru didactic la Facultatea de Geografie a Universității din București.

Tehnoredactare computerizată: Nicoleta Ionescu
Coperta: Ștefan Mihai

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
MÂNDRUȚ, OCTAVIAN
Geografie : curriculum școlar : ghid metodologic pentru învățământul preuniversitar / Octavian Mândruț, Steluța Dan. - București : Corint Educațional, 2015
Bibliogr.
ISBN 978-606-782-012-6

I. Dan, Steluța

371.3:91:373.3

Toate drepturile acestei lucrări sunt rezervate Editurii CORINT EDUCAȚIONAL, parte componentă a GRUPULUI EDITORIAL CORINT.

ISBN 978-606-782-012-6

CUPRINS

Argumentum 7
I. Curriculum – istoric şi terminologie 9
II. Geografia în curriculum 20
III. Revizuirea curriculumului şi geografia şcolară 31
IV. Resurse educaționale pentru aplicarea
curriculumului şcolar de geografie 47
V. Competențele şi geografia şcolară 64
VI. Modelul curricular al geografiei şcolare 74
VII. Competențe specifice – activități de învățare – resurse educaționale . . . 80
VIII. Proiectarea instruirii în contextul instruirii pe competențe 99
IX. Evaluarea rezultatelor învățării 111
X. Transdisciplinaritatea şi curriculumul de geografie 116
XI. Standardele şi curriculumul şcolar de geografie 122
Bibliografie 125
Anexe: Geografia din învățământul preuniversitar în contextul
socio-educațional actual 140
Dicționar de termeni 149

ARGUMENTUM

În prezent (2015), Curriculumul Național – prin documentele reglatoare, dar şi cele metodologice – a ajuns la o anumită stabilitate, coerență şi continuitate pe întregul parcurs al învățământului preuniversitar. Acest moment reprezintă finalizarea unui proiect dezvoltat pe parcursul a mai mult de două decenii (1993–2015), cu modificările conjuncturale interioare succesive.

Acest „proiect" (în sens metaforic) reprezintă, într-o formulare simplă şi intuitivă, „introducerea paradigmei curriculare în învățământul preuniversitar". El este finalizat în prezent (2015 şi 2016) prin introducerea succesivă a competențelor ca finalități ale învățământului primar (clasele I–III; 2013–2015) şi clasa a IV-a (în anul 2016), după momente anterioare, în care competențele au fost introduse în învățământul liceal (2001–2004) şi gimnazial (2009).

Competențele (generale şi specifice), prin prezența lor în Curriculum Național şi în Legea Educației Naționale (sub forma celor opt domenii de competențe-cheie) asigură o anumită stabilitate formală curriculumului şcolar, în ansamblul său.

Geografia şcolară s-a dovedit nu numai receptivă ci, din multe puncte de vedere, proactivă în evoluția paradigmei curriculare şi în ceea ce se numeşte „dezvoltare curriculară".

Contrar aparenței conform căreia introducerea elementelor referitoare la curriculum s-a realizat în perioada 1991–1992, explorări şi dezvoltări teoretice au existat cu mult timp înainte în cadrul Institutului de Ştiințe Pedagogice (1968–1975).

Apariția primului ghid metodologic consacrat curriculumului şcolar de geografie (1998), sincron cadrului de referință din acel moment, dar anterior altor ghiduri disciplinare (2001, 2002), reprezintă un exemplu constructiv oferit de geografie.

În prezent există inițiative referitoare la renovarea curriculumului. Acestea îşi au originea în inadecvarea crescândă a modelului actual față de noile exigențe sociale şi educaționale. Există critici repetate (în parte justificate) pe diferite domenii ale învățământului în general, dar şi ale curriculumului. În principal este evocată supraîncărcarea Curriculumului Național (plan, programe), caracterul învechit al unor suporturi de instruire (manualele de gimnaziu fiind aceleaşi din perioada construirii lor inițiale: 1996–2000), explozia auxiliarelor (inclusiv îndepărtarea lor de curriculum), realizarea instruirii după modele învechite (lecții), evaluarea empirică etc.

La acestea se adaugă absența unei „formări" sistematice, pe o problematică modernă a curriculumului (îndeosebi pe instruirea presupusă de competențe), în contextul proliferării unor teme, stagii şi cursuri de formare cu o utilitate marginală.

Menționăm că şi în domeniul formării continue geografia şcolară are anumite inițiative şi realizări. Astfel, s-a desfăşurat un prim curs on-line intitulat „*Instruirea pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar*" şi un curs centrat pe „*Competențele în învățarea geografiei*" (la Brăila, iar apoi în alte 11 județe).

Rezumarea activităților legate de implementarea curriculumului şcolar de geografie consemnează existența unui *ghid general* (1998) şi a altor *ghiduri, pe niveluri şi clase* (1998–2007), a *primului ghid metodologic pe competențe* (2010), a unor *stagii de formare* şi *lucrări desinate competențelor–cheie, competențelor din curriculum şcolar şi instruirii centrate pe competențe*, dar şi a unei *didactici disciplinare moderne şi actuale* („*Didactica geografiei*", 2014).

Renovarea curriculumului trebuie să situeze geografia şcolară într-o poziție constructivă. Totuşi, deşi a fost construit un document integrator actualizat (redat în anexă) şi acesta a fost ofertat discuțiilor, rezultatul a fost mediocru.

În prezent există lucrări teoretice noi în domeniul curriculumului, care oferă o bază ştiințifică procesului de renovare. Dintre aceste lucrări menționate (în text şi la bibliografie), semnalăm îndeosebi „*Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare şi metodologice*" (2015).

Aceste abordări teoretice deschid elemente noi în procesul de raportare a geografiei la proiectarea şi ameliorarea curriculumului.

Lucrarea de față are caracteristicile unui *ghid metodologic general pentru curriculum de geografie*, cuprinzând capitole presupuse ale unui astfel de document, precum şi o bibliografie de referință. El are atât o dimensiune actuală, cât şi anticipativă. Poate reprezenta o sursă pentru activități de dezvoltare profesională, formare continuă şi inovare în domeniul conturat de ceea ce poate fi definit prin „curriculum disciplinar de geografie".

Ghidul metodologic de aplicare a curriculumului de geografie aduce de asemenea în discuție şi anumite *opțiuni de dezvoltare şi inovare curriculară*, din perspectiva unei ştiințe – geografia – capabilă să aspire la statutul de „ideologie" a secolului al XXI-lea.

Acestea sunt, pe termen scurt:

- construirea documentelor normative pe o bază rațională, rezultată din experiența nor domenii legitimate, care să ofere o *dimensiune ştiințifică* mai pregnantă a sistemului educațional;
- înlocuirea aşa-ziselor „arii curriculare" (parțial ilegitime) cu sintagma „***domenii de studii şi discipline***" (din LEN) şi construirea unui domeniu denumit provizoriu „***Geografie – mediu înconjurător***";
- înțelegerea caracterului „dual" al geografiei, ca principal domeniu ştiințific de interacțiune, sinteză şi integrare dintre om şi mediul său de viață, precum şi între ştiințele despre natură şi ştiințele despre societate;
- construirea şi ofertarea unui *nou model de proiectare a instruirii* în condițiile competențelor.

I. CURRICULUM – ISTORIC ŞI TERMINOLOGIE

(1) Curriculum – elemente de natură istorică

Termenul de „curriculum” reprezintă o paradigmă centrală a procesului educațional actual sau chiar o ideologie (Marsh, C. I., 2004). Sensul termenului de „curriculum” a fost inițial cel de „deplasare rotundă” sau „deplasare în cerc”, adică de circularitate, cu un început şi o finalitate (Crețu, Carmen, 1995; Negreț – Dobridor, I., 2001, p. 13).

Reperele istorice minimale prezentate în continuare au la bază elemente prezentate într-o lucrare anterioară („*Curriculum şi didactică*”, 2012).

Mai mulți autori consideră că evoluția istorică a curriculumului porneşte de la John Dewey (1902), care arată că acesta (curriculum) reprezintă o „*sinteză între materia de studiu şi experiențele de învățare*” (Dewey, J., 1977, p. 71).

Ulterior (1918), Bobitt, F. (citat de Negreț – Dobridor, 2008) extinde sfera curriculumului la ansamblul experiențelor de învățare ale elevilor, şcolare şi extraşcolare, formale şi nonformale, dirijate şi spontane.

R.W. Tyler, într-o lucrare clasică (1949), realizează o sistematizare a accepțiunilor referitoare la curriculum, stabilind componentele principale ale acestuia: *obiective educaționale*, *conținuturi*, *organizarea învățării* (instruirii) şi *evaluarea rezultatelor*; acestea sunt elementele ce caracterizează şi în prezent conceptul de curriculum. Curriculumul îşi are originile, astfel, în spațiul anglo – american (Dewey, J., 1902; Bobitt, F., 1918; Tyler, R.W., 1949), unde au fost dezvoltate apoi şi diferitele sale componente.

Politicile educaționale dintr-un număr semnificativ de țări se află în ultimele decenii în „reforme curriculare” (Pinar, W., 1975; Holmes, B., McLean, M., 1989; Skilbeck, M., 1990; Lewy, A., ed., 1991; Bîrzea, C., 1992; Pinar, W., ed., 2003; Marsh, C. I., 2004).

În prezent, conceptul de „curriculum” şi ideologia asociată reprezintă un vector de mondializare sub raportul dimensiunilor actuale ale sistemelor şi proceselor educaționale. Există un interes crescând pentru experiențele reformelor curriculare ale altor sisteme educaționale (Japonia, China, India, Noua Zeelandă, Republica Coreea, Brazilia), precum şi din Europa (Bârzea, C., 1992). Dezbaterile de idei din țări cu experiențe semnificative (S.U.A., Regatul Unit, Israel) au fost consemnate în adevărate enciclopedii (Lewy, A., ed. 1991), „compendii” („tratate”) ale domeniului (Pinar, W., 2003; Marsh, C.I., 2004), remarcabile prin diversitatea deosebită a abordărilor, acuratețea lor metodologică şi deschiderea largă spre progresele actuale din alte domenii (IT, psihologia învățării, psiholingvistică, teorii ale comunicării, managementul educațional etc.).

Există în prezent un număr mare de accepțiuni referitoare la curriculum şi la componentele sale interioare (Marsh, C.I., 2004; Negreț – Dobridor, I, 2008; Potolea, D., Negreț – Dobridor, I., 2008).

L. D'Hainaut (1981, p. 84) consideră că "un curriculum este un proiect educativ şi care defineşte: a) ţelurile, scopurile şi obiectivele unei acţiuni educative; b) căile, mijloacele şi activităţile folosite pentru atingerea acestor scopuri; c) metodele şi instrumentele de evaluare a rezultatelor.

Într-un recent dicţionar de ştiinţe ale educaţiei („Ştiinţele educaţiei – dicţionar enciclopedic", coord. E. Noveanu, D. Potolea, 2007, pag. 252) curriculum este definit ca "ansamblul finalităţilor, specificaţiilor de conţinut, jaloanele procedurale şi resursele pentru a desfăşura un proces educaţional".

Teoria curriculumului face apel la idei (mai noi sau clasicizate) rezultate din principalele demersuri inovatoare din psihologie şi ştiinţele educaţiei, cum ar fi, printre altele:

– psihologia şi epistemologia genetică, prin precizarea etapelor stadiale de formare a personalităţii (Jean Piaget);
– raportul dintre psihologic şi logic în învăţare (K. F. Kneller);
– teoria formării acţiunilor mentale (L. S. Vîgotski);
– raportul dintre prezentarea conţinuturilor şi învăţarea acestora (J.S. Brunner);
– operaţionalizarea instruirii (S. Skinner);
– utilizarea şi operaţionalizarea obiectivelor (R. F. Mager, V şi G. de Landsheere);
– teoria ierarhizării tipurilor de învăţare (Gagné, R. M.);
– teoria demersurilor (competenţelor) transdisciplinare (D'Hainaut, L.);
– taxonomia obiectivelor educaţionale – domeniul cognitiv (B.S. Bloom);
– teoriile noi ale învăţării (sintetizate de Cristea, S., 2005 ş.a.);
– teoria inteligenţelor multiple (Gardner, H.);
– instruirea centrată pe competenţe (Potolea, D., coord., 2012);
– învăţarea deplină (Negreţ – Dobridor, I., 2005, 2007);
– abordările supradisciplinare (Ciolan, L., 2008).

(2) Terminologie şi concepte

În prezent există o terminologie diversificată referitoare la elementele ce formează curriculumul; ea are la bază câţiva termeni centrali. Terminologia vehiculată în literatura pedagogică şi în limbajul cadrelor didactice s-a îndepărtat sensibil de cadrul terminologic originar, definit la noi în „Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu – cadru de referinţă" (1998).

Prin *curriculum* se înţeleg două grupe de probleme (după Al. Crişan, 1995):

a) **Curriculum formal** (oficial, scris), care este format în principal din documentele reglatoare; acesta cuprinde *ansamblul documentelor şcolare de tip reglator, în cadrul cărora se consemnează datele esenţiale privind procesele educative şi experienţele de învăţare pe care şcoala le oferă elevului*. Acesta reprezintă curriculum formal, sau oficial şi, deoarece este concretizat într-o formă scrisă, poartă denumirea de curriculum scris. Are un caracter normativ.

b) **Curriculum procesual**, care se referă la modul de organizare a procesului educațional, vizează *ansamblul proceselor educative şi experiențelor de învățare prin care trece elevul pe parcursul său şcolar*.

Aparent, prima accepțiune este mai apropiată de sensul inițial al cuvântului curriculum, iar a doua de metodologia procesului educațional (suprapusă uneori cu metodicile sau cu didactica).

Principalele concepte şi termeni asociați cu care se operează sunt: finalitățile învățământului, ciclurile, domeniile de studii, curriculum nucleu, curriculum la decizia şcolii (CDŞ) etc.

Finalitățile învățământului descriu *aşteptările enunțate față de sistemul de învățământ în ansamblul său*, aşa cum este definit în Legea Educației Naționale (LEN) şi în documentele de politică educațională.

Ciclurile curriculare reprezintă o încercare de periodizare a şcolarității şi cuprind: *perioada achizițiilor fundamentale* (până la clasa a II-a), *perioada de dezvoltare* (III – VI) şi *perioada de observare şi orientare* (după clasa a VII-a). Acestea nu sunt acceptate în mod unanim şi nu au o anumită aplicabilitate evidentă. Nu sunt menționate în Legea Educației Naționale.

Ariile curriculare reprezintă *grupări de discipline şcolare care au comun anumite elemente de coerență*. În Legea Educației Naționale (1, 2011), termenul de arie curriculară este înlocuit cu domenii de studii şi discipline.

Curriculum - nucleu reprezintă acele *elemente formale (competențe şi conținuturi) obligatorii pentru întreaga generație de elevi care parcurg un proces de instruire*. El se suprapune pe resursele de timp ale **trunchiului comun** (TC).

Curriculum diferențiat (CD) reprezintă oferta specifică pentru anumite profiluri de formare, care asigură o pregătire diferențiată.

Curriculum la decizia şcolii (CDŞ) reprezintă elementul specific prin care se realizează *anumite parcursuri de instruire şi cuprinde aspectele formale şi experiențele de învățare sugerate unor anumite colectivități şcolare*; CDŞ are resurse disjuncte de timp diferite de TC. Curriculum la decizia şcolii cuprinde sisteme de instruire ofertate de comunitate sau de unitatea de învățământ.

A fost introdus şi un concept nou, denumit **curriculum de dezvoltare locală**, care acoperă *elemente ale profesionalizării* realizate prin filiera tehnologică, cu semnificație şi legătură în comunitatea locală.

În afara acestor termeni – cheie există alți termeni asociați, care se regăsesc în diferite documente şcolare (*plajă orară, schemă orară, disciplină opțională, curriculum extins, curriculum aprofundat, schemă de derivare, competențe specifice, activități de învățare, proiectare curriculară* etc.). De asemenea, sunt utilizați termeni clasici din ştiințele educației şi practica limbajului pedagogic.

D. Potolea şi M. Manolescu (2006, pag. 15) menționează mai multe forme sau tipuri de curriculum, cum ar fi: curriculum formal, comun, specializat, ascuns, nonformal, informal, local, precum şi curriculum individualizat şi personalizat.

(3) Evoluția conceptului de curriculum în România

Elemente ale evoluției curriculumului au fost prezentate, într-o primă formă, într-o lucrare numită „*Curriculum şi didactică*” (2012), din care am preluat elemente ale acestei evoluții, cu anumite completări ulterioare.

Termenul de curriculum a început să fie utilizat în țara noastră în contextul primului Colocviu Național de Pedagogie, intitulat „*Cercetarea interdisciplinară a învățământului*”, organizat de Ministerul Învățământului şi Institutul de Ştiințe Pedagogice, în 1970 (ministrul învățământului era Mircea Malița, iar directorul institutului, George Văideanu).

În alocuțiunile principale şi în documentele acelui colocviului, termenul de *curriculum* avea un sens corect, complex, deşi aparent se referea îndeosebi la discipline şcolare şi conținuturi.

Modificarea politicii educaționale după 1975 a atenuat acest cuvânt din limbajul pedagogiei. Există în perioada 1975–1980 utilizări ocazionale ale diferiților autori pentru acest termen. Menționăm, în acest context, îndeosebi colectivul de cercetători de la Institutul de Ştiințe Pedagogice, care au avut abordări semnificative pe tematica referitoare la curriculum şcolar.

Din anul 1991, termenul de curriculum reintră în limbajul şi concepția liderilor de opinie din domeniul ştiințelor educației şi îşi reia locul în structura generală a teoriilor educaționale. Anterior demarării proiectului de reformă a învățământului a existat un “**calendar al reformei**” conținuturilor (Crişan, Al., Mândruț, O., Singer, M., 1991), care prefigura într-o anumită măsură complexitatea problemelor rezultate dintr-o abordare inovatoare a conținuturilor instruirii, ca parte a curriculumului şcolar.

Prima abordare semnificativă (după 1991) a curriculumului şi dezvoltării curriculare a fost realizată într-un număr special al Revistei de Pedagogie (1994), coordonat de Al. Crişan, care dezvoltă şi o importantă construcție metodologică şi teoretică (Crişan, Al., 1994), preluată într-un ghid metodologic (Crişan. Al., 1995), iar apoi în cadrul de referință (1998). În acel număr al Revistei de Pedagogie au existat mai multe dezvoltări teoretice (Carmen Crețu, Şerban Iosifescu, Petru Lisievici, Sorin Cristea etc.).

În această perioadă (1994–2015) au existat şi există două categorii de abordare a problematicii curriculumului şcolar, astfel:

a) în cadrul diferitelor documente, lucrări, ghiduri, stagii de formare şi seminarii, realizate în jurul componentei Curriculum a proiectului de reformă (sau derivate din acest proiect); în acest context, au fost realizate *documentele reglatoare care formează Curriculum Național*, au fost elaborate programele şcolare pe obiective cadru şi de referință şi apoi a celor pe competențe (generalizate pentru clasele V – XII în anul 2009);
b) în cadrul diferitelor *cursuri universitare* sau *module de pregătire psihopedagogică*, unde problematica curriculumului şcolar are o dimensiune predominant teoretică şi o ancorare semnificativă în domeniul pedagogiei (Crețu, Carmen, 2000;

Cristea, S., 2004; Voiculescu, F., 2002; Negreț – Dobridor, I., 2001, 2008, 2009; Ionescu, M, 2007; Nicola, I., 1996; Păun, E., Potolea, D., 2002; Cucoş, C., 2002; Bocoş, Muşata, 2002; Potolea, D., Manolescu, M., 2006; Noveanu, E., Potolea, D., 2007; Diaconu, M, 2007 etc.).

Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar cofinanțat de Guvernul României şi Banca Mondială (1994–2001) a avut în interiorul său, de la început, o componentă disjunctă axată pe curriculum; pe baza acesteia s-a înființat în anul 1998 un organism ştiințific şi consultativ, denumit *Consiliul Național pentru Curriculum* (CNC), organizat în cadrul Institutului de Ştiințe ale Educației (cu o largă participare a cadrelor didactice din sistemul de învățământ şi a unor specialişti din perioada respectivă).

Prin elaborarea cadrului de referință al Curriculumului Național (1998), a fost asumată accepțiunea conform căreia prin curriculum se înțelege, în sens larg, atât sistemul documentelor reglatoare, care consemnează datele esențiale referitoare la învățare, cât şi ansamblul proceselor educative şi al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar („*Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință”*, 1998, pag. 9).

După încheierea proiectului menționat mai sus şi după implementarea principalelor structuri ale Curriculumului Național, a fost realizat un studiu de impact (Vlăsceanu, L., 2002, coord.), de o deosebită complexitate, care pune în evidență principalele categorii de modificări realizate şi sugerează căi de dezvoltare ulterioară (care nu s-au mai produs în sensul vectorilor aşteptați).

Relativ recent (2008), o lucrare de o deosebită dimensiune teoretică şi metodologică referitoare la curriculum, datorată profesorului Ion Negreț – Dobridor (intitulată „*Teoria generală a curriculumului educațional*”) înglobează în această paradigmă generală experiențele semnificative relevante din domeniul ştiințelor educației, construind o viziune evolutivă asupra curriculumului şi aproape exhaustivă prin bibliografie.

Pentru învățământul superior pedagogic există o lucrare colectivă (coordonator Sorin Cristea), denumită „*Curriculum Pedagogic*” (2008), a cărei aspirație este de a construi o paradigmă care să reunească principalele domenii ale pedagogiei. Într-un context anterior (Cristea, S., 2004), curriculum reprezenta mai mult o teorie („Teoria curriculumului”), parte a ansamblului conceptual al pedagogiei generale.

O altă lucrare teoretică recentă, deosebită prin organizarea conceptuală şi informațională, datorată unor reputați specialişti în curriculum (Potolea D., Negreț – Dobridor, I), publicată într-un volum colectiv (coord. Potolea D., Neacşu, I., Iucu, R.B., Pânişoară, I.O., 2008), oferă dimensiunea epistemologică recentă a conceptului şi dezvoltările actuale.

Menționăm, de asemenea, un suport de formare deosebit de modern, expresiv şi sintetic, datorat universitarilor Dan Potolea şi Marin Manolescu (Potolea, D., Manolescu, M., 2006), destinat Proiectului pentru Învățământul Rural (PIR).

După anul 2008, Consiliul Național pentru Curriculum a fost inclus într-o structură nouă, denumită „Centrul Național pentru Curriculum şi Evaluare în Învățământul Preuniversitar” (CNCEÎP, director Silviu Cristian Mirescu).

În aceşti ani (2008–2009), Ministerul Educației a întreprins şi a concretizat două acțiuni succesive referitoare la programele şcolare din Curriculum Național:

a) în 2008 s-a realizat o anumită „descongestionare" a programelor şcolare care, în această formă nouă, au fost aplicate doar în anul şcolar 2008–2009 (descongestionarea s-a produs prin sintetizarea opiniilor unui număr mare de cadre didactice, care au făcut în exclusivitate sugestii referitoare la conținuturi şi foarte puțin în zona obiectivelor de referință);

b) în anul 2009, la inițiativa conducerii şi a colectivului de curriculum din CNCEÎP, s-a trecut la înlocuirea obiectivelor (generale şi de referință) din ciclul gimnazial, cu un sistem de finalități axat pe competențe (generale şi competențe specifice);

Ministerul Educației a preluat această inițiativă şi a aprobat noile programe, care au intrat în uz cu începere din anul şcolar 2009–2010 (O.M. 5097 din 9.09.2009).

De asemenea, Centrul de Didactică şi Educație Permanentă al Universității de Vest „Vasile Goldiş" din Arad a realizat trei lucrări „generaliste" pe o tematică legată de curriculum şi o lucrare destinată geografiei.

O serie de dezvoltări recente au fost realizate în cadrul unor proiecte POSDRU (2010–2013), care au avut ca beneficiar şi coordonator Centrul Național de Evaluare şi Examinare (CNEE), astfel:

- „*Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*" (coordonatori de activitate Carmen Crețu şi Romiță Iucu, CNEE – EDP, 2012);
- „*Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare şi rezultate şcolare*" (coordonator de activitate Ioan Neacşu, CNEE – EDP, 2012);
- „*Analiza programelor şi manualelor şcolare alternative*" (coordonator de activitate Laura Căpiță, CNEE – EDP, 2012);
- „*Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*" (coordonatori de activitate: Dan Potolea, Steliana Toma, Anca Borzea, CNEE – EDP, 2012);
- „*Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare*" (coordonator de activitate Şerban Iosifescu, CNEE – EDP, 2012).

(4) Evoluții recente conexe curriculumului şcolar

Există elemente noi ale unui referențial situat „deasupra" curriculumului, influențând caracteristicile acestuia.

Legea Educației Naționale (LEN 1, 2011) descrie, într-un mod destul de detaliat şi pertinent, idealul educațional, care se constituie ca un sistem de finalități generale ale curriculumului.

Există evocate în LEN (art. 3) principiile care guvernează învățământul preuniversitar şi superior, precum şi învățarea pe tot parcursul vieții; aproape jumătate dintre aceste principii sunt utile construcției Curriculumului Național. Elementul cel mai important al LEN îl reprezintă evocarea disciplinelor şi domeniilor de studii sau numai a domeniilor

de studii, în locul ariilor curriculare (art. 65). Sunt evocate (art. 68) cele opt domenii de competențe–cheie, care reprezintă finalități ale învățământului obligatoriu.

Ne vom opri pe scurt, în continuare, la identificarea unor elemente de interes în abordarea curriculumului cuprinse în aceste lucrări, precum şi în acțiuni şi inițiative din perioada 2009–2015.

Aceste lucrări au un caracter fundamental pentru curriculum disciplinar de geografie, fiind un referențial exterior acestuia.

O lucrare asupra evoluțiilor politicilor referitoare la curriculum a fost realizată în cadrul unui proiect dezvoltat de CNEE. Lucrarea, intitulată „***Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului***" (CNEE, EDP, 2012), a fost realizată sub coordonarea universitarilor Carmen Crețu şi Romiță Iucu. Analiza cuprinde o abordare aproape exhaustivă asupra evoluției politicilor în domeniul curriculumului pe un interval de timp extins (peste două decenii).

O altă lucrare foarte importantă din punctul de vedere al consecințelor curriculare o reprezintă „***Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare"*** (CNEE, EDP, 2012). Această lucrare este interesantă prin abordarea mediului şcolar într-un sens foarte larg, interconectat şi supus unei analize aprofundate.

Trebuie să subliniem că există referiri substanțiale la principalele elemente care formează mediul şcolar şi influențează aplicarea curriculumului: dotări, caracteristici ale unităților de învățământ, structura cadrelor didactice, rezultatele elevilor (inclusiv la testările internaționale), relevanța disciplinelor şcolare, rolul structurii familiale, nivelul de informatizare al şcolilor, utilizarea manualelor ca resursă de informare, diferențierile regionale şi între rural şi urban, arealele cu dificultăți de învățare, motivații ale învățării elevilor etc.

Din analiza acestor componente se desprind o serie de oportunități, limitări şi constrângeri ale modului în care este implementat curriculum.

Concluziile şi recomandările (capitolul 4, pag. 184–187) se referă la principalele domenii de interferență dintre mediul şcolar şi curriculum: materiale didactice şi echipamente, resurse digitale, manualul, pregătirea cadrelor didactice etc.

Subliniem doar una dintre constatări, care subliniază că „noul cadru curricular de referință trebuie să cuprindă instrumente pentru a-i determina pe profesori să facă ceea ce ştiu deja că trebuie să facă" (pag. 187).

Menționăm în continuare „***Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare şi rezultate şcolare***" (CNEE, EDP, 2012). După cum sugerează şi titlul acesteia, curriculum este văzut în corelație cu motivația învățării, performanțe şi competențe.

Studiul are la bază date din perioada 2006–2010. Principalele constatări vizează evoluția finalităților care a favorizat trecerea de la modelul centrat pe obiective, la *modelul centrat pe competențe* (redat şi într-o sugestivă formă grafică, pag. 43). Menționăm acest aspect deoarece modelul respectiv compatibilizează instruirea centrată pe competențe cu cea realizată pe obiective.

Există aprecieri semnificative referitoare la Legea Educației Naționale, planul de învățământ, componentele programelor, resursele curriculare şi manualele şcolare (pag. 45–71). Este analizat, de asemenea, raportul dintre curriculum şi învățare (pag. 94), motivație (pag. 102), performanțe (pag. 107), facilitarea instruirii (pag. 111).

Din perspectiva acestui studiu, în procesul de implementare a unui curriculum este necesară *plasarea pe poziții corespunzătoare a componentelor caracteristicii învățării şi motivației*, cu reflectare în rezultate şi performanțe.

„***Analiza programelor şi manualelor şcolare alternative***" (CNEE, EDP, 2012) realizează o investigație aprofundată, pe un eşantion semnificativ de programe şi manuale, pe baza unor criterii şi indicatori care evidențiază multiple elemente interioare componente.

Programele şcolare sunt analizate în raport de anumite caracteristici, descrise printr-o grilă care permite o apreciere comparativă. Informația este foarte bogată şi diversificată. Programele analizate sunt urmate de *constatări şi sugestii de ameliorare a acestora* sub diferite aspecte.

Analiza manualelor şcolare, realizată de asemenea după o grilă cu mai multe criterii, indicatori şi descriptori, evidențiază, pentru fiecare manual analizat, elemente rezultate din referire interioară şi contextuală. Sugestiile sunt, de asemenea, aprofundate şi au totodată un caracter punctual.

Analiza manualelor şi a programelor de geografie (realizată de Steluța Dan şi Marius Puțanu) evidențiază, printre altele, calitatea acestora (prin raportare comparativă) şi relația *manual – programă*.

Investigația menționată rămâne o sursă metodologică importantă (care poate facilita oricând analiza altor programe şi a altor manuale), precum şi o bază informațională care poate fi luată în considerare în proiectarea unor noi generații de programe şi manuale.

Lucrările menționate anterior au fost elaborate în perspectiva oferirii unor puncte de reper pentru construirea unui document proiectiv, denumit „***Coordonate ale unui nou cadru de referință al Curriculumului Național***" (CNEE, EDP, 2012).

Această încercare (coordonatori Dan Potolea, Steliana Toma, Anca Borzea) constituie un punct de vedere complex asupra modului în care poate fi proiectat un nou curriculum. După cum sugerează şi numele, este un adevărat nou cadru de referință, după cel anterior cu această titulatură (1998).

Dintre elementele de noutate, menționăm:

- construirea unui referențial generator al Curriculumului Național;
- concretizarea caracteristicilor noului cadru normativ (LEN, 2011);
- intenția completării cadrului de referință cu ghiduri metodologice de aplicare;
- elaborarea unor documente derivate, în spiritul cadrului de referință.

Trebuie să precizăm opinia autorilor, conform căreia „*cadrul de referință este un document reglator care anticipează construirea Curriculumului Național*".

O noutate a acestui cadru de referință o constituie asumarea şi *introducerea a şapte competențe generice, care ar reprezenta, în opinia autorilor, o variantă autohtonă a competențelor–cheie europene*. Această opțiune (competențele generice în număr de şapte) este foarte interesantă sub aspectul posibilității ei teoretice de a fi echivalentă competențelor–cheie rezultate în urma altui proces de construcție.

Coordonatele cadrului de referință utilizează trei concepte nodale (pag. 8, 75): *competențe*, *centrare pe elev* şi *asigurarea calității*. Este imaginată, totodată, o nouă arie denumită „studii cross-curriculare".

Un element de noutate îl constituie reprezintă introducerea, în fiecare disciplină, a cel puțin un modul cu un caracter de diferențiere şi de recuperare sau dezvoltare. De altfel, opțiunea autorilor este organizarea modulară a programelor şcolare (pag. 43).

Se apreciază că *reforma curriculară este cheia oricărei reforme în educație, iar reformele educaționale tind să devină continue*.

Sunt discutate componentele Curriculumului Național (pag. 43), organizarea modulară a programelor, auxiliarele, curriculum integrat (pag. 45), competențele transversale (pag. 47) şi caracterul autohton al competențelor generice (pag. 47), care au ca element suplimentar față de competențele–cheie elemente transversale complementare.

Competențele sunt considerate ca organizator al curriculumului (pag. 50 şi următoarele). Axa metodologică a sistemelor curriculare o reprezintă *centrarea pe elev* (pag. 59).

Există, pe parcursul lucrării, anumite aprecieri critice referitoare la competențele-cheie. Una dintre ele o reprezintă o întrebare foarte simplă: de ce sunt şapte sau opt şi nu cinci sau douăsprezece? Un alt element îl constituie supradimensionarea competențelor de tip social. Totodată, ignorarea competențelor ştiințifice (până la bagatelizarea domeniului Ştiințe) este o limită evidentă a competențelor–cheie. Se consideră, de asemenea, că existența unei competențe de tip antreprenorial este exagerată.

Sunt evocate în lucrare profilurile de formare şi nivelurile de studii (pag. 82–87). Diviziunile principale, deşi sunt considerate arii curriculare (pag. 105), sunt legate semantic de termenul „domenii experiențiale".

Introducerea unei arii de tipul studiilor crosscurriculare este foarte interesantă, cu menționarea că acest termen (crosscurricular), care în esență nu poate fi tradus corespunzător, poate să fie înlocuit cu o accepție similară, de tip „domenii integrate" (domenii – sau studii – integrate).

Este interesant de subliniat că autorii fac o distincție pertinentă între diferitele tipuri de integrare (intra, multi, pluri, inter şi trans).

Principiile construcției curriculare (în număr de 13, pag. 183) şi modelul curricular (pag. 196) sunt contribuții teoretice importante la teoria şi practica elaborării Curriculumului Național.

Este interesant de precizat că autorii subliniază în câteva ocazii următoarea aserțiune: *criteriile de evaluare devin criterii de construcție* (pag. 190).

Trebuie să subliniem concepția de elaborare a programei şcolare, ca document reglator şi normativ (pag. 196), cu un sistem interior de module (modul inițial, de parcurs, module integrate şi module deschise – remediale).

Lucrarea de față este o construcție teoretică deosebit de complexă, care ar necesita o aprofundare şi negociere constructivă, deoarece reprezintă, în ansamblul său, o premisă pentru elaborarea unui cadru de referință al unui nou curriculum.

Lucrări recente (2012–2014) elaborate în cadrul **Centrului de Didactică şi Educație Permanentă** al Universității de Vest „Vasile Goldiş" din Arad redau elemente utile proiectării curriculumului. Dintre domeniile abordate, menționăm:

- *prezentarea competențelor–cheie*, raportul acestora cu *competențele generale*, analiza *competențelor specifice* din programele actuale etc.;
- construirea unui domeniu de concretizare a competențelor, denumit *didactica formării competențelor*, abordarea inovativă a *transdisciplinarității*, precum şi modul de construire a principalului document derivat din programele şcolare: *proiectarea instruirii*.

(5) Constatări şi concluzii

Având la bază elementele prezentate anterior, redăm dintr-o lucrare recentă („*Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare şi metodologice*", 2015, pg. 33–34), anumite constatări şi concluzii pentru constructorii de curriculum.

Dintre constatările semnificative, menționăm:

(a) deşi competențele–cheie par, deocamdată, că au invadat integral plaja finalităților, *construirea unui sistem nuanțat* (eventual cu elemente de specificitate rezultate din experiențialul învățământului românesc) *reprezintă o necesitate uşor de identificat*;

(b) este necesară imaginarea unui sistem de *taxonomizare a competențelor şi de derivare a acestora*, de la nivelul de generalitate maximă, până la dimensiunea acțională elementară; aici discuțiile specialiştilor din domeniul ştiințelor educației, deşi nu au dus, până în prezent, la o soluție construită şi acceptată, se situează, în prezent, la un nivel care permite realizarea acestui deziderat;

(c) este utilă *discutarea şi asumarea terminologiei – nucleu referitoare la curriculum*, astfel încât să fie utilizate aceleaşi accepțiuni;

(d) restructurarea Curriculumului Național trebuie să aibă în vedere toate *componentele principale şi cele conexe acestora* (formarea inițială, formarea continuă, resursele educaționale, suporturi de instruire etc.);

(e) înlocuirea ariilor curriculare prin formulări mai potrivite (domenii de studii şi discipline) apare ca o posibilitate şi necesitate imanentă (conform LEN 2011);

(f) elementele de transversalitate trebuie să se reflecte în toate componentele curriculumului, dar şi în procesul de instruire derivat din aplicarea acestuia.

(g) pe termen scurt, este necesară o anumită corelare între exigențele legislative referitoare la *transdisciplinaritate* (îndeosebi în testări şi examene naționale) şi poziția acestui

concept în CN (plan de învățământ, programe) şi procesul de instruire; menționăm că simpla enunțare a „testărilor transdisciplinare” nu rezolvă problema construirii lor.

Sunt evidente pentru geografia şcolară, curriculumul de geografie şi chiar pentru geografia ca ştiință şi domeniu de studiu semnificativ, implicațiile elementelor menționate mai sus pentru evoluțiile viitoare.

Constatarea conform căreia geografia este un domeniu ştiințific modern, foarte amplu şi deosebit de relevant pentru înțelegerea lumii contemporane, având toate caracteristicile unei ştiințe evoluate (obiect, metode, axiome, legi, paradigme, concepte, terminologie etc.), nu este suficientă „în sine”.

Comunitatea socială, educațională şi ştiințifică trebuie să fie receptivă la această „nouă” geografie şi să o considere ca o ştiință importantă şi relevantă. Adăugăm noi, cu posibilitatea de a deveni o „ideologie” a secolului al XXI-lea.

II. GEOGRAFIA ÎN CURRICULUM

(1) Sistemul de documente reglatoare (Curriculum Național)

Ansamblul documentelor care formează Curriculumul Național cuprinde o grupă de documente normative şi o grupă care poate fi reunită sub denumirea de documente orientative.

Documentele normative sunt planul de învățământ şi programele şcolare (obligatorii), care formează, conform LEN, Curriculumul Național.

Documentele orientative cuprind ghidurile metodologice, manualele alternative, suporturile de instruire, auxiliarele şcolare; acestea au un caracter orientativ deoarece, deşi îşi au originea în documentele normative, se îndepărtează frecvent de acestea.

(1.1.) Planul de învățământ

Acesta reprezintă principalul document reglator.

Elaborarea planurilor de învățământ a fost realizată, pe parcursul evoluției acestora, pe o bază teoretică minimală, luând într-o măsură considerabilă ca punct de pornire planurile anterioare.

În anul 1992, planul de învățământ a conservat această prezență continuă a geografiei de la clasa a IV-a până la clasa a XII-a (cu disciplinele corespunzătoare din perioada respectivă).

Primul plan de învățământ al proiectului de reformă, publicat în anul 1994, cuprindea o poziție foarte marginalizată a geografiei ca disciplină şcolară (Revista de Pedagogie, nr. 3–4, 1994).

În anul 1999, proiectul de plan de învățământ excludea geografia de la majoritatea profilurilor în clasa a XII-a şi de la o mare parte, din clasa a XI-a, dar schimbarea de politică educațională (la începutul anului 2001) a dus la revenirea situației anterioare.

În mod asemănător, în anul 2005 a existat din nou ideea de a scoate geografia dintr-un număr important de profiluri şi tipuri de licee (îndeosebi la clasele XI – XII), dar existența unui proiect nou şi înțelegerea de către factorii responsabili a tipului de inovare propus în domeniul geografiei şcolare a facilitat stabilizarea resurselor de timp obligatorii pentru toate profilurile de licee, până la clasa a XII-a şi la aplicarea conținuturilor actuale din ciclul liceal superior.

Pentru învățământul primar şi gimnazial, documentul reglator de bază l-a reprezentat planul – cadru pentru clasele I – VIII (O.M. 3638 din 11.04.2001).

Acest plan de învățământ cuprinde două componente principale TC şi CDŞ. Pentru a realiza un anumit echilibru între discipline şi arii curriculare, se utilizează **plaja orară** (cu număr diferit de ore ofertabile pentru aceeaşi disciplină sau arie curriculară). Geografia ca obiect individualizat în planul de învățământ are, pentru clasele IV–VII,

o plajă orară de 1 -2 ore în TC şi resurse fixe de timp pentru clasa a VIII-a (2 ore). Din diferite motive, există tendința cantonării resurselor de TC într-un număr minim de ore.

Planul de învățământ pentru clasele IX – X (OM 3410 din 16.03.2009) cuprinde ore disjuncte pentru fiecare clasă, fără a mai exista plajă orară, dar având posibilitatea ca la anumite specializări, pe lângă TC (de o oră), să existe şi CD (cu o oră disjunctă), precum şi CDŞ. La majoritatea profilurilor şi specializărilor, geografia este prezentă cu câte o oră săptămânal, iar la profilul umanist (specializarea ştiințe sociale), un total de două ore. Elementul deosebit de interesant al acestui plan de învățământ îl reprezintă *descrierea celor opt domenii de competențe–cheie* care, chiar dacă sunt prezentate sumar, reprezintă cadrul conceptual cel mai larg, propus să organizeze instruirea în ciclul liceal.

Planul cadru pentru ciclul liceal superior (clasele XI – XII) a făcut obiectul unui ordin (OM 5718 din 22.12.2005), reconfirmat în anul 2009. Elementul principal al acestui plan de învățământ îl reprezintă existența geografiei la toate profilurile şi filierele. Segmentele principale sunt, în continuare, TC, CD şi CDŞ. Ariile curriculare se păstrează dar, în interiorul lor există o ofertă foarte diferențiată.

În ciclul liceal superior geografia este prevăzută cu câte o oră săptămânal în TC la majoritatea filierelor. La filiera ştiințe sociale sunt prevăzute 2 ore săptămânal (în fiecare clasă), pentru a reflecta specificul instruirii prin geografie ca parte a pregătirii de specialitate, adăugându-se o oră la CD. De asemenea, în clasa a XII-a a liceului tehnologic există o rută de calificare profesională cu specific economic (turism, poştă etc.) cu câte 2 ore în TC.

Aplicarea acestui plan de învățământ s-a realizat începând din anul şcolar 2006–2007.

Cel puțin formal, România are, în prezent, o prezență succesivă a geografiei în învățământ, de la clasa a IV-a la clasa a XII-a. Această situație (până la o nouă inițiativă de modificare a planului de învățământ) *oferă o şansă deosebită geografiei, de a cărei concretizare depinde viitorul acesteia*.

(1.2.) Programele şcolare

Deşi programele şcolare reprezintă documente aparent familiare cadrelor didactice, ele cuprind anumite elemente componente care nu sunt nici cunoscute, nici aplicate în mod corespunzător. Deşi organizarea instruirii trebuie să aibă la bază programa şcolară (şi nu manualul sau altceva), în practică ea este ignorată.

(1.2.1.) Programele de geografie pentru învățământul gimnazial

(a) Evoluție recentă (1995–2009)

Aceste programe au fost aprobate cu OM nr. 5097 din 09.09.2009.

Programa pentru clasa a V-a a fost elaborată inițial şi aprobată în anul 1995, pe baza ei realizându-se primul concurs de manuale alternative din care, comisia de atunci, a selecționat cele trei aflate şi în prezent în uz.

Totodată, titlul geografiei la clasa a V-a a fost sensibil nuanțat în anul 1999 prin noua sa formulă: "Geografie generală – elemente introductive".

Prin această revizuire (1999) s-a ajuns la o altă programă care introduce o mai mare flexibilitate în construirea unor structuri de instruire diferențiate (prin partea obligatorie şi cea extinsă).

În anul 2008 s-a realizat o formă nouă, revizuită, a acestei programe, rezultată dintr-o consultare foarte largă cu un număr semnificativ de colegi (profesori, metodişti, inspectori).

Programele pentru clasele VI – VII au fost construite (1997) pornindu-se de la o abordare nouă: parcurgerea geografiei continentelor începând de la continentul natal (Europa), care se studiază pe parcursul unui an şcolar (clasa a VI-a), iar apoi continentele extraeuropene (în clasa a VII-a).

Programa pentru clasa a VIII-a a necesitat o anumită atenție pentru a se reuşi o îmbinare între caracterul "tradițional" al succesiunii conținuturilor (de la „Poziția geografică" la „Turism") cu anumite elemente de noutate, absolut necesare. În acest context, pe fondul "clasic" al geografiei României au fost articulate o serie de elemente noi.

Aprobarea programei de geografie pentru clasa a VIII-a şi a formelor îmbunătățite pentru clasele V – VII prin Ordin al Ministrului (nr. 4237 din 23. VIII.1999), iar apoi publicarea lor (împreună) într-un volum cu toate programele pentru învățământul obligatoriu (clasele V – VIII) **a încheiat acest proces de reaşezare a geografiei şcolare în învățământul general obligatoriu de atunci**.

În anul 2009 şi programa pentru clasa a VIII-a a fost revizuită prin construirea unui sistem de competențe care înlocuiesc obiectivele.

(b) Elemente ale programelor de geografie pentru clasele V–VIII

În structura programelor de geografie au intervenit, de-a lungul timpului, mai multe modificări semnificative, cum ar fi:

- înainte de 1977, finalitățile programei erau **scopurile instructiv – educative**, iar conținuturile, foarte detaliate, prescriptive (de unde caracterul lor analitic);
- între 1977 şi 1995, finalitățile erau definite prin **obiective instructiv – educative**;
- între 1995 şi 2009, finalitățile cuprindeau pentru clasele de gimnaziu **obiective generale şi obiective de referință**; în această perioadă a început să se facă distincția între conținuturile obligatorii şi cele complementare;
- după 2009 (prin O.M. 5097/09.09.2009), au fost generalizate *competențele (generale şi specifice)*, ca finalități educaționale incluse în structura programelor.

Forma actuală (2009) a programelor pentru gimnaziu a rezultat în urma unui demers mai complex, început ca inițiativă a direcției de curriculum din Centrul Național pentru

Curriculum şi Evaluare în Învăţământul Preuniversitar, preluată, aprobată şi generalizată de Ministerul Educaţiei.

Principalele elemente (sau componente) ale programelor sunt redate mai jos.

– **Nota de prezentare** cuprinde o scurtă menţionare a paradigmei generatoare (*trecerea de la geografia de tip descriptivist spre un demers de învăţare care încurajează înţelegerea relevanţei geografiei pentru viaţa cotidiană a copilului*) şi succesiunea disciplinelor pe clase.

Este evidenţiat, în noile programe pentru gimnaziu, rolul profesorului de geografie, astfel: „Sarcina principală a profesorului de geografie este aplicarea curriculumului şcolar".

- **Competenţele generale** cuprind principalele finalităţi educaţionale ale geografiei la acest nivel. Ele sunt urmărite pe parcursul întregului ciclu gimnazial (clasele V – VIII) şi pot fi realizate prin atingerea competenţelor specifice din fiecare clasă.
- Sistemul de **competenţe specifice şi conţinuturi** creează un cadru corelat între competenţele urmărite şi modalităţile lor de realizare prin conţinuturi. Acest sistem (competenţe - conţinuturi) are elemente de specificitate pentru fiecare clasă, elemente care rezultă din nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor, caracterul gradat al competenţelor şi structura conţinuturilor ofertate.

Sugestiile metodologice au un caracter exemplificativ (sunt, deci, exemple); ele nu epuizează varietatea activităţilor care pot fi imaginate şi realizate în procesul de instruire pentru realizarea competenţelor specifice asumate.

În forma lor din programe, **conţinuturile** au formulări foarte simple. Sub acest aspect, conţinuturile programelor **nu sunt încărcate**, lucru ce este observabil la orice lectură onestă şi obiectivă a acestora.

(1.2.2.) Programele şcolare pentru ciclul liceal

Între 1995 şi 2001, programele de liceu au fost construite pe obiective (generale şi de referinţă), iar din anul 2001 până în anul 2004, în mod succesiv, în ani diferiţi pentru fiecare clasă, pe competenţe (generale şi specifice). Ultimele programe au fost introduse în forma revizuită în anii 2006–2007.

În momentul de faţă (2015) există în mod formal un sistem unitar de prezentare a programelor şcolare de liceu, cu anumite componente interioare, care presupun şi permit organizarea unui proces educaţional modern.

(a) Ciclul liceal inferior (IX–X)

Programa de clasa a IX-a (O.M. nr. 3371/02.03.1999) a fost realizată în contextul în care exista o anumită viziune asupra generalizării învăţământului obligatoriu. Această programă este centrată pe „***Geografie fizică***", subliniindu-se însă legătura ei cu societatea omenească prin subtitlul ei („*Pământul – planeta oamenilor*"). Ea a fost revizuită în anul 2004 în condiţiile în care generalizarea învăţământului s-a extins la

zece ani şi elementul principal al modificării l-a reprezentat **trecerea de la obiective la competenţe**.

Programa iniţială pentru clasa a X-a a fost aprobată în anul 2000, iar forma revizuită în anul 2004 (O.M. nr. 4598/31.08.2004), în contextul generalizării învăţământului obligatoriu de zece ani. Programa este centrată pe „***Geografie umană***".

(b) Ciclul liceal superior (XI-XIII)

Curriculumul pentru clasa a XI-a şi a XII-a se aplică din anul şcolar 2006–2007 (O.M. nr. 3252/13.02.2006).

Forma finală a programei pentru clasa a XI-a este axată pe ***Problemele fundamentale ale lumii contemporane.*** În acest fel nu mai apare în mod explicit în titlu Geografia mediului înconjurător (introdusă ca disciplină şcolară în 1977), dar aceasta se păstrează sub forma unui capitol esenţial al problemelor fundamentale.

Noul curriculum cuprinde o notă introductivă, competenţele generale (comune pentru clasele XI – XII), sistemul de competenţe specifice şi conţinuturi, precum şi elemente metodologice substanţiale.

Dintre elementele de noutate (detaliate în această programă) menţionăm îndeosebi paradigma ei de bază, care reprezintă orientarea geografiei, la acest nivel, spre **problematica fundamentală a lumii contemporane**, în măsura în care ea are tangenţă cu teritoriul şi spaţiul geografic (fiind, astfel, geografică). Această semnalare este foarte importantă, deoarece geografia a avut până în prezent o puternică orientare tradiţională şi spre trecut. Geografia este, prin această programă, o ştiinţă a viitorului.

La clasa a XII-a, începând din anul şcolar 2007–2008 există un nou curriculum şcolar de geografie, intitulat „***Europa – România – Uniunea Europeană. Probleme fundamentale***". Noul curriculum a fost aprobat prin OM nr. 5959 din 22.12.2006.

Anterior acestui moment, între 2001 şi 2007 a existat o programă de „*Geografia României – probleme fundamentale*", care a înlocuit, la rândul ei (în anul 2001), programa de geografie a României, în structura sa clasică.

Învăţământul preuniversitar se încheie, din perspectiva geografiei, cu o privire generală asupra problemelor geografice fundamentale ale României în contextul Uniunii Europene şi al Europei.

Se realizează astfel trecerea de la problemele geografice fundamentale ale lumii contemporane (clasa a XI-a), în care accentul este pus pe **sistemul mondial actual**, cu exemple din spaţiul extraeuropean, la o structură care are în centrul ei **geografia Europei, a României şi a Uniunii Europene** (clasa a XII-a).

Prezenta programă şcolară este centrată pe atingerea unui sistem de competenţe generale şi specifice corelate cu sistemul de competenţe-cheie propus de Comisia Europeană. Disciplina este denumită simplu şi intuitiv: ***Geografie. Europa, România, Uniunea Europeană - probleme fundamentale***.

Programele pentru ciclul liceal superior nu fac precizări de natură informațională. Se observă însă foarte clar că, în cadrul acesteia, accentul se pune pe problematica majoră care este menționată ca atare în titlul programei (**probleme fundamentale**).

(c) Elemente ale programelor şcolare pentru liceu

Aceste programe cuprind: o notă de prezentare, sistemul de competențe generale, valori şi atitudini, sistemul de competențe specifice şi conținuturi (structurate în câmpuri tematice), sugestiile metodologice.

Nota de prezentare oferă anumite informații legate de sistemul contextual al programei, domeniile educaționale ale geografiei şcolare, sursa asumări unor anumite grupuri de competențe, aspectele metodologice generale, elementele terminologice (curriculum nucleu şi curriculum diferențiat).

Menționăm în mod deosebit (după exemplul celor două programe pentru ciclul liceal superior) aspectele sugerate de programă care au o anumită dimensiune paradigmatică:

a) derivarea competențelor generale (şi a celor specifice), dintr-un sistem supraordonat aparținând competențelor asumate prin geografie pentru întregul învățământ preuniversitar (obligatoriu şi postobligatoriu);

b) accentuarea semnificației educaționale dată de necesitatea creşterii inserției sociale a geografiei şi relevanța ei pentru existența cotidiană a elevilor;

c) organizarea proiectării instruirii pornind de la competențe (şi nu de la conținuturi);

d) ofertarea unui sistem de conținuturi care să vizeze, în acelaşi timp, Terra ca întreg, Europa, România şi să aibă elemente de concretizare în orizontul local şi în activități practice.

Sistemul de competențe generale, valori şi atitudini

Acest sistem defineşte finalitățile procesului educațional.

Competențele generale sunt redate sub forma unor formulări cu un anumit grad de abstractizare şi au un pronunțat caracter transdisciplinar; din aceste competențe generale derivă competențele specifice care au o importantă componentă disciplinară.

Competențe specifice şi conținuturi

Această parte componentă a programelor şcolare realizează o anumită corespondență între grupe de competențe specifice şi succesiunea tematică a conținuturilor (predominant „academică”).

Lecturând această secvență a programei (competențe specifice şi conținuturi) se poate spune că în interiorul unei structuri legătura competențe - conținuturi poate fi interpretată în două sensuri:

(a) în atingerea competențelor asumate (în coloana din stânga) se va urmări ofertarea unor conținuturi sugerate în coloana din dreapta, sau:

(b) conținuturile propuse (în coloana din dreapta) vor trebui să ducă în mod prevalent la atingerea competențelor din coloana din stânga.

Sugestiile metodologice reprezintă o componentă a programei şcolare care arată „cum" pot fi formate competențele asumate prin conținuturile ofertate.

O sugestie metodologică importantă a fost subliniată în mod special: „În realizarea unor **suporturi de instruire** (lucrări metodologice, hărți, atlase, culegeri de teste, suporturi cartografice, manuale, lucrări complementare, ghiduri) **autorii acestora trebuie să aibă în vedere curriculumul şcolar de geografie în ansamblul său** (competențe generale, valori şi atitudini, competențe specifice, conținuturi ofertate, specificul metodologic).

(2) Documente orientative (metodologice şi auxiliare)

(2.1.) Ghidurile metodologice

Ghidurile metodologice, deşi fac parte din curriculum (dar nu din Curriculum Național, conform LEN), nu par a avea o influență corespunzătoare în organizarea procesului de învățământ. Elementul de normativitate dat de plan şi programă şcolară este sensibil atenuat în aceste ghiduri. Ele descriu însă suficient de precis modul în care programele şcolare pot fi transformate în acțiuni educaționale.

Cel mai larg cadru metodologic îl reprezintă documentul sintetic intitulat „Curriculum național - cadru de referință" (1998). El este foarte important atât prin elementele generale, cât şi prin modul în care este evidențiat specificul geografiei în cadrul ariei curriculare şi în cadrul disciplinelor şcolare.

În acest context, ghidul subliniază că mutația esențială presupusă de noul curriculum o reprezintă „*trecerea de la geografia de tip descriptivist spre un demers de învățare, care încurajează înțelegerea relevanței geografiei pentru viața cotidiană a elevului*".

Geografia a avut primul ghid disciplinar de curriculum şcolar („Curriculum şcolar – geografie – clasele IV – IX", ghid metodologic, autori Octavian Mândruț, Gabriela Apostol, Editura Corint, 1998), cu trei ani înaintea celor realizate într-un mod sistematic pentru alte discipline şcolare sau arii curriculare sub egida Consiliului Național pentru Curriculum. El a fost distribuit participanților la Conferința Națională de Geografie de la Ploieşti (1998). Acest ghid rămâne în esența sa valabil şi astăzi, chiar dacă

documentele de tip curricular au evoluat şi s-au multiplicat. Definiția asumată pentru curriculum este aceea că, în sens larg, curriculum cuprinde „*ansamblul proceselor educative şi al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar*”, iar în sens restrâns „*documentele şcolare de tip reglator, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative şi experiențele de învățare pe care şcoala le oferă elevului*” (Mândruț, O. Apostol, Gabriela, 1998, pg. 7 şi urm.). Ghidul menționat de curriculum abordează principalele elemente conceptuale, componentele curriculumului şcolar, tipurile şi formele de curriculum, sistemul de obiective şi conținuturi, dezvoltarea curriculară, suporturile de instruire, lectura programelor etc.

Ghidul metodologic general a fost completat, aproape în acelaşi timp, cu un ghid de curriculum pentru clasa a VI-a (Mândruț, O., 1998), unde se realizează o focalizare a tematicii generale pe organizarea instruirii la un nivel şcolar (clasa a VI-a) la care s-a produs o modificare a programei şcolare.

Un alt ghid metodologic pentru aplicarea programei şcolare pentru clasa a VIII-a (Mândruț, O., 2000), realizat cu ocazia construirii sistemului curricular derivat din aceasta, a cuprins, printre altele, explicitarea demersului de proiectare a instruirii, de la macroproiectarea pe un an şcolar, la proiectarea unităților majore, apoi a unităților elementare, elemente ale evaluării rezultatelor instruirii.

Există, de asemenea, două ghiduri metodologice editate în anul 2001 sub egida CNC, pentru clasele IV–VIII şi pentru clasele IX–XII. Aceste ghiduri metodologice cuprind elemente legate de proiectarea instruirii, dimensiunile metodologice actuale ale programelor şi posibilitățile de concretizare ale curriculumului şcolar. Cu toate acestea, aceste ghiduri sunt foarte puțin cunoscute şi sunt aplicate într-o măsură şi mai redusă. Ele au făcut şi obiectul unor stagii de formare corespunzătoare (Buşteni şi Botoşani).

Pentru a atenua acest impact redus al acestor două ghiduri metodologice, a fost luată inițiativa realizării unui sistem de ghiduri metodologice de curriculum şcolar, ofertate cadrelor didactice interesate. Ele au fost realizate în cadru Editurii Corint, sub egida Institutului de Ştiințe ale Educației şi au fost destinate claselor de gimnaziu şi claselor de liceu: cele două ghiduri pentru segmentele principale ale învățământului preuniversitar (gimnaziu - Mândruț, O., Apostol, Gabriela, 2003; liceu - Mândruț, O., 2004, 2006) au fost editate în câte două ediții succesive. De asemenea, au fost construite alte ghiduri metodologice pentru fiecare clasă la care s-a aplicat un curriculum nou sau revizuit; această succesiune a continuat în anul 2004, cu un ghid pentru întregul ciclu liceal (*Curriculum şcolar. Geografie - Ghidul profesorului*), cu problematica din acel moment. Acest ghid, deşi a avut o formă multiplicată, a tratat pentru prima oară într-un mod detaliat, problema competențelor generale şi a competențelor specifice.

Există, de asemenea, două ghiduri metodologice de o factură aparte, dar deosebit de ingenioase sub raportul rezolvărilor didactice, prin oferirea, pentru fiecare lecție, a elementelor componente într-un mod detaliat şi lucrativ. Aceste ghiduri aparțin colectivului N. Ilinca, A. Nedelcu, N. Lazăr şi au fost editate pentru fiecare moment al

aplicării curriculumului şcolar destinat claselor a XI-a (2007) şi a XII-a (2008). Menţionăm aceste ghiduri metodologice deoarece ele reprezintă adevărate „metodici" de concretizare a fiecărei secvenţe semnificative din programele respective.

În anul 2010 a fost construit şi tipărit un ghid metodologic general pentru învăţământul preuniversitar („*Competenţele în învăţarea geografiei*", Editura Corint), ca efect al generalizării competenţelor în programele şcolare (2009).

(2.2.) Manualele alternative

Poziţia manualului alternativ este discutabilă în cadrul unui anumit sistem curricular. Este frecvent împărtăşită ideea că manualul are o existenţă în sine şi, în acest context, nu ar face parte din curriculum şcolar. În anul 1993 a fost construit un manual „alternativ" (faţă de manualele de până acum) centrat pe geografia României (Editura Coresi).

Programele şcolare de geografie (pentru învăţământul preuniversitar) consemnează foarte clar cerinţa ca diferite suporturi de instruire şi, în mod deosebit manualele şcolare, *să reflecte curriculumul şcolar în ansamblul său*.

Manualul şcolar reprezintă însă, oricum am privi lucrurile, o componentă a sistemului care formează Curriculumul Naţional. Cel puţin la origine, manualul se bazează pe programa şcolară, deşi în mod frecvent reflectă îndeosebi doar o listă de conţinuturi. Atât timp însă cât programa se reflectă mai mult sau mai puţin în manualul şcolar, acesta devine, neîndoielnic, o parte a curriculumului.

Pentru clasele V, VI, VII, VIII există câte trei manuale alternative (realizate succesiv în anii 1997, 1998, 1999 şi 2000).

Pentru clasele IX, X,XI, XII există între 5 şi 9 manuale.

Pentru învăţământul obligatoriu manualele se distribuie elevilor gratuit, iar la clasele XI şi XII sunt ofertate pe piaţa liberă.

(2.3.) Suporturile şi sistemele curriculare de instruire

În vederea atingerii competenţelor programelor şcolare, pot fi derivate din curriculum şcolar anumite suporturi de instruire. Dacă derivarea este pertinentă, ea concretizează curriculum şcolar şi reprezintă un sistem de instruire pus în slujba acestuia. Principalele tipuri de suporturi sunt: caietele de activitate independentă, fişele de activitate, suporturile cartografice şi, uneori, elemente care vizualizează informaţia.

În mod deosebit menţionăm existenţa unor **atlase**, care au un pronunţat caracter curricular, acoperind elementele programelor şcolare în succesiunea acestora. Atlasele de acest tip reprezintă, în acest fel, concretizări ale Curriculumului Naţional.

În mod deosebit poate fi remarcată existenţa unor **caiete de activitate independentă**, care îşi au originea în curriculum şcolar şi care, la gimnaziu, acoperă toate clasele.

Sistemele de instruire formate din manual, caiet şi ghidul profesorului reprezintă asocierea minimală care poate fi considerată un **sistem curricular**. Caracteristicile principale ale acestui sistem le reprezintă unitatea limbajului, concepția educațională de ansamblu, elemente de metodologie şi succesiunea paralelă a secvențelor principale; acestea rezultă din aplicarea consecventă a componentelor programei şcolare.

(3) Concretizarea curriculumului şcolar

Sarcina principală a profesorului de geografie (dar şi a oricărui alt profesor) o reprezintă ***aplicarea curriculumului şcolar în ansamblul său***. Indiferent dacă acest curriculum este discutabil sau nu, el trebuie aplicat în toate componentele sale. Celelalte elemente ale activității didactice sunt exterioare acestei activități centrale, chiar dacă în practica şcolară sunt supralicitate.

Pentru concretizarea acestuia este necesară, înainte de orice, ***lectura atentă şi aprofundată a documentelor reglatoare principale*** (plan, programe, ghiduri). În mod deosebit, lectura atentă şi onestă a programei permite identificarea principalelor intenții pe care le-au avut cei care au elaborat programa în privința rolului acesteia de element reglator principal.

Elementele concretizării programei se referă la:

– posibilitatea realizării unor ***instrumente de proiectare*** (proiectarea anuală şi a unităților de învățare), pornind de la un referențial foarte precis;

– posibilitatea instrumentelor de proiectare de a asigura prin structura şi coerența lor bazele unui proces educațional cu elemente de ***compatibilitate*** între diferitele situații concrete de învățare;

– construirea unor ***manuale şcolare*** care să satisfacă sistemul de conținuturi şi competențe, aşa cum sunt formulate în programa şcolară;

– construirea unor ***suporturi de instruire*** care să permită introducerea unor elemente concrete şi personalizate în instruire;

– oportunitățile oferite de noile programe permit realizarea unei ***instruiri inovatoare***, instruire care ar trebui să devină un model asimilabil în următoarea perioadă de timp.

Curriculumul şcolar de geografie, ca parte a Curriculumului Național, oferă o fizionomie nouă a geografiei şcolare, cu numeroase elemente inovative, care permit realizarea unui proces educațional eficient. **Multe dintre aspectele negative, criticabile, ale geografiei şcolare** (*supraîncărcarea informațională, caracterul învechit al datelor, supradimensionarea tematică, succesiunea tradițională a unor capitole, enciclopedismul şi descriptivismul aparent*) **nu au nici o legătură cu acest curriculum**. Faptul că acesta există în practica educațională (şi fac obiectul unor suporturi de instruire) arată că acest curriculum şcolar de geografie nu este aplicat decât într-o formă aparentă.

Indicațiile metodologice, activitățile de învățare și sistemul de competențe – conținuturi oferă premisele desprinderii de practica tradițională și de aspectele percepute ca dimensiuni negative ale geografiei școlare.

În prezent (2015), o necesitate a modului în care este concretizat curriculumul de geografie o reprezintă construirea unui nou model de proiectare a instruirii în contextul competențelor.

III. REVIZUIREA CURRICULUMULUI ŞI GEOGRAFIA ŞCOLARĂ

Acest capitol poate fi echivalat cu sintagma de „dezvoltare curriculară”. Aria acestei sintagme are un caracter însă mai difuz, deoarece cuprinde toate experiențele inovative posibile (inclusiv procesuale) din domeniul curriculumului. Elementele următoare se referă mai mult la componentele Curriculumului Național.

În prezent (anul şcolar 2015–2016) există intenția ameliorării şi renovării unor componente ale curriculumului, îndeosebi o anumită modificare a documentelor reglatoare (printre care reactualizarea programelor).

În acest context, elementele cadru generale trebuie să fie avute în vedere în modificarea şi ameliorarea curriculumului de geografie. Existența unei viziuni de ansamblu („*Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare şi metodologice*”) modifică sensibil vectorul de renovare a curriculumului de geografie.

O lectură a principalelor domenii de referință şi construcție a curriculumului (redate mai jos) implică o reflecție aprofundată asupra felului în care curriculumul de geografie poate să răspundă exigențelor menționate.

Există câteva domenii care rezultă într-un mod foarte direct, cum ar fi:

– conturarea unui domeniu de studiu (care să includă şi geografia);
– reorganizarea sistemelor de conținuturi;
– extinderea substanțială a geografiei şcolare spre domenii noi;
– subdimensionarea laturii informative, descriptive şi enciclopediste a geografiei;
– legarea disciplinei noastre şcolare de experiențialul cotidian;
– construirea unui nou model de proiectare a instruirii.

(1) Elemente de construcție a curriculumului

În cele ce urmează prezentăm un referențial suficient de complex pentru a asigura o coerență aparentă (şi, eventual, reală) a proiectării curriculumului. Aceste elemente menționate mai jos pot fi denumite repere (în sensul că asigură un caracter referențial), criterii (deoarece se constituie sub forma unui referențial optativ), dimensiuni, coordonate, iar unele pot fi considerate, într-un sens restrâns, principii de proiectare curriculară (după „*Contribuții la teoria curriculumului*”, 2015).

(a) ***Experiențialul autohton anterior*** reprezintă un element care trebuie să fie avut în vedere. Ar fi necesară, desigur, o analiză constructivă (nu neapărat exagerat critică) a contribuțiilor semnificative pe care diferite personalități, persoane, curente, şcoli din domeniul ştiințelor educației le-au avut în ceea ce priveşte elemente ale învățământului românesc.

(b) ***Finalitățile învățământului*** reprezintă, aşa cum este de aşteptat, un reper major pentru curriculum. Finalitățile sunt subordonate, într-un anume fel, idealului educațional.

Finalităţile propriu-zise, asumate prin LEN şi documentele ulterioare de politică şi opinie educaţională, reiau ideea conform căreia Curriculum Naţional este centrat pe formarea şi diversificarea competenţelor–cheie, care reprezintă totodată profilul de formare al elevului. Cele opt domenii de competenţe–cheie recomandate de Consiliul Europei sunt preluate aproape ca atare şi sunt considerate ca finalităţi ale învăţământului preuniversitar. Preluarea acestor competenţe–cheie şi introducerea lor în LEN şi diferite alte documente s-a făcut fără o încercare de nuanţare a acestora (aşa cum au procedat alte ţări).

Preluarea ca atare, fără o analiză constructivă şi o asumare corespunzătoare, a competenţelor–cheie, ne duce în prezent în situaţia de a avea un referenţial discutabil şi, oricum, depăşit (aceasta datează din perioada 2002–2006).

Sistemul de competenţe–cheie europene are, cel puţin la o analiză sumară, următoarele limitări:

– nu acoperă decât într-o mică măsură realitatea lumii contemporane şi a procesului de învăţare;

– sunt supradimensionate anumite componente (educaţia antreprenorială, civică şi socială), în raport cu educaţia ştiinţifică, în prezent probabil cel mai important domeniu al societăţii contemporane;

– formulările au un caracter minimal, fiind excedate vizibil de nivelul mult mai ridicat al învăţământului românesc;

– poziţia posibilă a geografiei în acest sistem este, în cel mai bun caz, discutabilă.

Într-un volum colectiv anterior („*Curriculum şi didactică*”, 2012) există o descriere a modului în care au evoluat finalităţile învăţământului în ultimii 50 de ani.

(c) ***Egalizarea şanselor la educaţie*** reprezintă o componentă prezentă în toate documentele curriculare recente. Ea este evident o dimensiune fundamentală a învăţării (dar şi a curriculumului), subliniind pe plan educaţional dimensiunea socială egalitară. Prin curriculum, egalizarea şanselor se realizează (şi trebuie urmărită ca atare) în principalele componente, astfel:

– un TC comun pentru întreaga generaţie de elevi, până la nivelul trecerii spre o profesionalizare ulterioară învăţământului obligatoriu (cu geografia ca disciplină obligatorie în TC);

– aplicarea elementelor principale ale curriculumului şcolar, peste tot unde acesta acţionează (inclusiv în cele mai îndepărtate şcoli);

– valorificarea oportunităţii prevăzute în LEN de alocare a 25% din timp la dispoziţia profesorului, pentru activităţi remediale, de fixare, de dezvoltare sau de excelenţă;

– asigurarea unor resurse educaţionale moderne întregii generaţii de elevi (inclusiv prin cele mai bune manuale sub raport calitativ).

(d) ***Analiza experienţelor internaţionale*** reprezintă o componentă foarte des evocată, poate chiar în exces, pentru a asigura „compatibilizarea” sistemului de învăţământ românesc cu cel din alte ţări. Această compatibilizare este văzută în toate situaţiile ca o

paralelizare între sistemul românesc şi sistemele internaționale şi este percepută îndeosebi sub raportul modalităților prin care experiențe din alte țări pot să fie preluate ca modele de bune practici în învățământul românesc.

Cu titlu provizoriu, menționăm că ar fi posibilă o anumită „compatibilizare" între învățământul românesc şi *învățământul din țări cu un spectru cultural, lingvistic şi identitar aproximativ asemănător* (îndeosebi Portugalia şi Franța).

Exemplul Regatului Unit, cu un curriculum (inclusiv de geografie) considerat performant, este pus în prezent serios sub semnul îndoielii. Există în acest curriculum elemente de referință corespunzătoare: organizarea pe discipline, proiectarea instruirii, sistemul de evaluare.

Un exemplu interesant îl reprezintă cazul Turciei, care a reuşit performanța de a restructura, într-o viziune aproape transdisciplinară, segmentul final al învățământului preuniversitar, într-un interval de timp foarte scurt şi într-o formă radicală.

Testările internaționale oferă, de asemenea, un câmp foarte larg de experiențe şi sugestii referitoare atât la curriculum, cât şi la procesul de instruire. Sperăm că programele de „ştiințe ale naturii" din învățământul primar (care cuprind o parte de „Ştiințele Pământului") să fie un exemplu pozitiv.

Există posibilitatea identificării unor idei inovative în construcția curriculumului şcolar şi în alte țări cu învățământ performant (Israel şi Federația Rusă etc.).

(e) ***Dimensiunea ştiințifică a ofertei curriculare***, prin planul de învățământ şi programe, considerăm că trebuie să fie nucleul oricărui curriculum, deoarece *dimensiunea ştiințifică a lumii contemporane, care reprezintă motorul vizibil al progresului umanității*.

Într-o lucrare de un larg interes ştiințific (Sagan, C., 2015), autorul preia un citat din Albert Einstein, care evidențiază foarte clar rolul proeminent al ştiinței în societatea modernă; acesta este: „*toată ştiința noastră, comparativ cu realitatea, este primitivă şi copilărească – şi totuşi, este cel mai de preț lucru pe care îl avem*".

Dimensiunea ştiințifică va trebui să fie concretizată prin stabilizarea şi dezvoltarea calitativă a câmpului educațional presupus de prezența ştiințelor (inclusiv a geografiei) în curriculum, cu toate elementele acestora (dimensiunea observațională, experimentală, sistemele de inferență logică, demersurile de investigație, interesul pentru ştiințe, dimensiunea pragmatică, inserția tehnologică).

Ştiințele (incluzând matematica, dar şi geografia, astrofizica etc.) reprezintă, în momentul de față, principala sursă de cunoaştere obiectivă capabilă să faciliteze crearea, într-un viitor apropiat, a unor soluții şi dezvoltări în domeniul cunoaşterii şi al tehnologiei.

Oricât ar părea de paradoxal, ştiințele trebuie să răspundă, împreună, unei preocupări deosebite a lumii contemporane, „stricarea" progresivă a planetei. Problema degradării mediului este principala problemă actuală a lumii contemporane, care nu poate fi rezolvată printr-o dimensiune predominant civică şi socială (deşi şi aceasta este importantă) ci îndeosebi prin speranța ca ştiințele (şi tehnologiile derivate) să „inventeze", într-un interval scurt de timp, soluții depoluante eficiente.

Aşa cum am menționat, rezolvarea prezenței consistente a științelor în câmpul curriculumului şcolar se poate face îndeosebi printr-o dimensiune calitativă a renovării acestora, dar şi prin câteva elemente punctuale, reparatorii.

(f) ***Descentralizarea rațională a curriculumului şcolar***, ridicată la nivel de principiu, a fost practic redimensionată în ultimii ani. Ea reprezintă o intenție generoasă în toate documentele de politică educațională, în care este de altfel şi prezentată suficient de larg, prin principalele ei dimensiuni (25%, CDŞ, CD etc.).

S-a avut foarte puțin în vedere că descentralizarea curriculumului reprezintă o parte a descentralizării educaționale într-un sens foarte larg, care constituie o parte a *descentralizării teritoriale*.

Considerăm însă că una dintre soluțiile realizării unei legături strânse între problematica generală şi cea locală o reprezintă posibilitatea pe care o are curriculumul şcolar de a utiliza sisteme, structuri şi elemente din orizontul existențial al elevului, pe fondul celor care au o anumită generalitate. După câte ştim, la anumite discipline şcolare (printre care istorie şi geografie) acest lucru a fost realizat într-o formă constructivă.

Reversul procesului de „descentralizare" curriculară, înțeles ca apropierea ofertei curriculare de realitatea locală, îl reprezintă modul de inserție al curriculumului (general sau local) în procesul de mondializare (globalizare).

(g) ***Relevanța caracteristicilor observabile ale lumii contemporane*** constituie un element care ar trebui să fie mai mult în atenție în procesul de restructurare a curriculumului. Se poate observa foarte uşor că vizibilitatea țărilor este foarte mult legată de felul în care înțeleg să folosească în scop propriu avantajele evidente ale mondializării.

Există lucrări semnificative referitoare la dimensiunea şi caracteristicile procesului de mondializare (Balaresque, N., Oster, D., coord., 2013). Acestea pot fi cel puțin percepute şi, după o analiză constructivă, să fie ofertate în curriculum în forme eficiente (structuri interdisciplinare, module, teme). Este foarte important de subliniat că *panorama lumii contemporane oferă un „model curricular" sistemului educațional*, care diferă substanțial de modelul actual.

Imaginea actuală a lumii contemporane oferă un model modificat pentru structura curriculumului şcolar. Pentru simplificare, menționăm că acest model este corelabil cu dimensiunea transdisciplinară a curriculumului, instruirii şi evaluării.

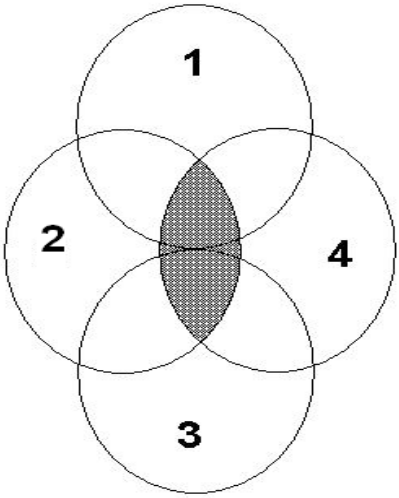
O simplă enumerare a caracteristicilor „noi" ale societății şi lumii contemporane ar cuprinde (printre altele): mondializarea accelerată (sub toate aspectele), informatizarea vieții cotidiene (sociale, individuale şi profesionale), „ciocnirea civilizațiilor", migrațiile, noua ordine economică mondială, evoluțiile geopolitice, deteriorarea mediului, erodarea resurselor neregenerabile, hazarde naturale şi antropice, evoluția fenomenelor de tip terorist, corupția transfrontalieră, cunoaşterea spațiului cosmic etc.

(h) ***Cultura funcțională*** poate deveni un concept central care să înlocuiască parțial conceptul anterior, de „cultură generală". Există o anumită reținere generalizată față

de încercarea de menținere a culturii generale ca obiectiv semnificativ al sistemelor de învățământ. Cultura generală este percepută ca un ansamblu extins de cunoştințe (eventual predominant umaniste). Lărgirea ariei cunoştințelor face imposibilă transformarea acestora în timp real în „cunoştințe generale" (formând împreună „cultura generală").

Nucleul culturii funcționale îl reprezintă, în opinia noastră, *pregătirea ştiințifică de bază*, capabilă să asigure atât o diversitate de elemente teoretice fundamentale, cât şi o metodologie de accesare a acestora, adică ceea ce am putea numi „cultură generală funcțională", cu un pronunțat caracter exploratoriu şi anticipativ. Pregătirea „umanistă" este complementară, selectivă şi predominant metodologică.

Imaginea simplificată şi intuitivă a „culturii funcționale" este redată grafic mai jos.



1 – Activități intelectuale (activități ale gândirii)
2 – Metodologie (accesarea informațiilor relevante)
3 – Atitudini şi valori
4 – Cunoştințe (teoretice)

Din intersecția acestor câmpuri, rezultă o parte comună, care poate fi considerată „cultura generală de tip funcțional", care îmbină principalele domenii de activități intelectuale (1–30), metodologia de accesare a informațiilor din câmpul în evoluție al cunoştințelor teoretice, pe baza unui sistem axiologic interiorizat

Există câteva oportunități recente, care facilitează vectorizarea unor elemente care pot constitui împreună *un sistem funcțional al culturii relevante* pe care o deține omenirea în prezent:

– rapidizarea producerii unor elemente semnificative de „cultură" (muzică, literatură etc.);

– universalizarea purtătorilor de informație;

– mărirea sensibilă a experiențialului individual şi colectiv pe care omenirea îl creează din mers, adăugându-l continuu la cel existent anterior.

Este evident că elementele de memorie colectivă ale omenirii nu pot fi adiționate la nesfârşit pe structurile anterioare, oricât de certificate valoric ar fi acestea. *Paradigma adausului continuu trebuie înlocuită cu un mecanism de identificare, selecție şi ierarhizare*, bazat pe o înțelegere funcțională a mecanismelor de construire a universului individual relevant pentru fiecare persoană.

Considerăm că această *cultură funcțională* poate să reprezinte o componentă esențială a curriculumului şcolar şi educației permanente, în contextul în care se modifică accentul din depozitarea informațiilor ofertate, pe procesul de identificare şi selecție a acestora. Şi în acest caz, o paradigmă transdisciplinară poate să rezolve problema funcționalității culturii omului modern.

Consecințele acestei idei sunt evidente pentru vectorul de evoluție a curriculumului de geografie.

(i) Conceptul de „***domenii de studii***" ar trebui să îl înlocuiască pe cel utilizat anterior („arii curriculare"). LEN nu foloseşte conceptul de arie, ci sintagma „discipline şi domenii de studii" (LEN, cap. IV). De asemenea noul proiect de Lege. Cantonarea intențiilor de organizare a curriculumului pe arii curriculare poate să ducă la accentuarea limitelor acestora.

Ariile curriculare au fost, încă de la început (1998), un construct cu elemente atât de obiectivitate, cât şi cu anumite componente discutabile. Nu reluăm aici evocarea caracteristicilor şi a oportunităților presupuse de împărțirea pe „arii", deoarece ele au fost vehiculate în mod continuu până în prezent. Limitele sunt însă evidente, pornind de la extensiunea orară foarte variabilă (de la 8 ore la o oră), până la cunoscutele incompatibilități interioare ale ariilor sau la numărul acestora.

Construirea unor *domenii de studii* cu o structură mai nuanțată ar permite o regrupare a acestora pe resurse de timp comparabile între ele într-o măsură mai mare decât ariile curriculare şi ar ilustra o coerență interioară mult mai evidentă. În principiu, ar putea să existe următoarele domenii de studii: *limba şi literatura română*, *limba şi literatura maternă*, *limbi străine*, *matematică*, *ştiințe*, *geografie – mediu înconjurător*, *istorie – ştiințe sociale*, *arte*, *religie* (cu elementele de specificitate introduse de deciziile recente), *educație fizică*, *tehnologie* (inclusiv TIC), *studii integrate*, *consiliere şi orientare*. Un număr de 12–13 domenii de studii nu este nici prea mare (fiind obiectiv), nici prea mic.

În mod deosebit evidențiem existența unui domeniu legitim, denumit provizoriu ***Studii integrate***, precum şi separarea ştiințelor, ca domeniu de asemenea cu o legitimitate care nu poate fi pusă la îndoială. Studiile integrate răspund în acest fel la cerințe exprese de interdisciplinaritate şi chiar transdisciplinaritate în proiectarea curriculumului.

Pentru construirea planului de învățământ, *domeniile de studii* pot să aibă, în acest moment, calități vizibile în raport cu ariile curriculare (abandonate de LEN), *epuizate moral şi parțial ilegitime*.

O problemă importantă pentru construirea unui curriculum o reprezintă *ponderarea* diferitelor domenii de studii în contribuția pe care o au (fiecare) la satisfacerea unei dimensiuni educaționale recunoscute. Poate rezulta, în final, o randomizare „sumativă".

Modelul analitic (desigur, negociabil şi perfectibil) este redat mai jos.

Dimensiunile educaționale ale disciplinei noastre şcolare pot fi:

Domeniul educațional (dimensiune predominantă)	**Potențialul educațional (al unei discipline sau domeniu de studii)**					
	0	1	2	3	4	5
Educație ştiințifică					x	
Educație intelectuală				x		
Educație europeană şi internațională						x
Educație națională şi locală					x	
Educație pentru mediul înconjurător					x	
Educație moral – civică		x				
Educație antreprenorială		x				
Educație culturală				x		
Educație estetică şi artistică			x			
Dimensiunea educațională a TSI				x		
Educație tehnologică		x				
Educație metadisciplinară (teoretică)					x	
Dimensiuni educaționale transdisciplinare					x	
Educație fizică		x				
Educație personală (autodezvoltare)			x			
Educație vocațională		x				
Educație profesională		x				

Fiecare disciplină semnificativă sau fiecare domeniu de studii poate să fie analizat din punctul de vedere al contribuției (de la 0 la 5) pe care o poate aduce la dimensiunile educaționale de mai sus. Exemplul de mai sus se referă la potențialul educațional al geografiei.

(j) ***Modul în care se produce învățarea***, departe de a fi în prezent elucidat într-o formă lipsită de echivoc, trebuie să reprezinte un vector permanent al proiectării curriculare. Există, în prezent, un număr de teorii ale învățării, care dau răspunsuri parțiale sau circumstanțiale la întrebarea: „Cum se produce învățarea?”.

În ceea ce priveşte componentele elementare ale învățării, acțiuni, activități şi situații, considerăm că un sistem de astfel de demersuri intelectuale (în număr de 30 sau poate 40, derivând într-o anumită măsură din sistemul propus de D’Hainaut) poate să reprezinte, dacă nu o accelerare a învățării, cel puțin o *compatibilizare a modului de învățare strict individualizat practicat de fiecare elev, pentru fiecare disciplină şcolară*.

Consecința pentru curriculum, din perspectiva modului de producere a învățării, o reprezintă, cel puțin în acest moment, *inserția acestor demersuri intelectuale şi activități elementare de învățare şi acțiune, care formează împreună, la un loc, un ansamblu metodologic profund transdisciplinar*.

(k) Asigurarea ***dimensiunii metateoretice şi metareflexive*** asupra înțelegerii realității înconjurătoare, obiective şi subiective, reprezintă un deziderat al procesului de cunoaştere. Se poate observa relativ uşor că evoluția ştiințelor implică procese teoretice integratoare, astfel încât transferul metodologic şi chiar factual între diferite ştiințe să fie posibil, iar progresul cunoaşterii (ca rezultat „de grup") să fie impulsionat într-un mod corespunzător de majoritatea ştiințelor. Reflecția epistemologică, teoretică, reprezintă în fond, o detaşare de obiectul de studiu şi o încercare de legitimare a veridicității demersului de cercetare.

Expansiunea ştiinței accelerează foarte mult cunoaşterea, iar fenomene tot mai interconectabile sunt reunite sub forma „complexității". Conceptul de complexitate poate să fie abordat în învățământul preuniversitar (eventual spre partea sa terminală), „ştiința complexității" reprezentând un spațiu de afirmare a gândirii teoretice şi reflexive. În acest sens, disciplinele şi domeniile cu o puternică dimensiune teoretică (îndeosebi filosofia, dar şi domenii din fizică, matematică, biologie, geografie, istorie, psihologie, sociologie etc.) ar trebui să ocupe o pondere în creştere, cel puțin în interiorul unor module componente.

Oricât ar părea de paradoxal, deşi învățământul tinde să îşi asume o dimensiune pragmatică şi utilitară, *spațiul reflecției teoretice este purtător de progres*. Reflecția teoretică ajută foarte mult în procese autoreflexive asupra propriei personalități şi modul în care poate fi construită prin proiecte individuale.

Dimensiunea teoretică, evocată până acum îndeosebi în spațiul ştiințelor, poate fi dezvoltată şi în ceea ce priveşte realitatea subiectivă. Există, în această direcție, multe căi explorabile, cu condiția ca acest proces să fie început şi continuat în forme susținute.

Discipline cu un deosebit de important potențial teoretic (biologie, fizică, chimie, matematică, geografie, filosofia ştiinței, epistemologie, logică, psihologie) au în acelaşi timp şi o inserție corespunzătoare în domeniul reflecției generale referitoare la ştiințe şi cunoaştere.

Un recent simpozion care a avut loc la Baia Mare, cu tema „Epistemologia geografiei", a relevat, printre altele, potențialul teoretic deosebit al geografiei ca ştiință.

(l) ***Tehnologia Societății Informaționale*** (TSI) schimbă foarte mult orice paradigmă a învățământului. Utilizarea TSI constituie, ea însăşi, o dimensiune paradigmatică aproape evidentă a învățării şi învățământului. Diferența principală între modul de a învăța în prezent şi cel practicat în urmă cu o jumătate de secol o reprezintă tocmai inserția substanțială a suporturilor virtuale.

Se poate observa că evoluția sistemelor informatice care reprezintă suportul TSI s-a făcut în ultimii ani într-un mod foarte accelerat şi imprevizibil. Orice supoziție pentru

evoluții viitoare are elemente de incertitudine. În mare măsură, evoluția suporturilor informatice are un vector de dezvoltare cu origini în sistemul concurențial al companiilor din domeniu şi în preocuparea lor continuă de a ajunge la noi limite de performanță.

De exemplu, puțini îşi imaginau în urmă cu două decenii evoluția spectaculoasă a suporturilor informatice (mobil, tabletă, calculatoare) din ultimul timp. Extrapolând această evoluție, putem doar să presupunem că va facilita dezvoltarea unor forme de comunicare virtuală greu de imaginat în prezent. Toate acestea influențează considerabil procesul de învățare şi învățământul. Suporturile informatice pun într-o lumină nefavorabilă modalitățile şi formele de predare de până acum (dictarea la clasă, utilizarea imaginilor din manual, transcrierea unor pasaje, reproducerea orală a informațiilor etc.). Geografia are un potențial deosebit în acest sens prin GIS, care este o personalizare a TSI în domeniul ei.

(m) Elementele ***sistemului de învățământ*** ca întreg şi îndeosebi structura sa sunt, în acelaşi timp, condiții anterioare ameliorării planurilor de învățământ şi programelor, precum şi factor genetic al acestora.

Totuşi, la o privire mai atentă, condiționarea este şi reciprocă, astfel:

– dacă există o anumită structură, se poate construi un „anumit" curriculum;

– pentru ca un „curriculum ideal" să funcționeze eficient, ar fi necesară o „anumită" structură a sistemului de învățământ.

Aceste două aspecte sunt foarte strâns legate între ele în cazul unei proiectări pe termen mediu şi lung.

(n) Planul de învățământ actual (precum şi evoluția lui în ultimele decenii) oferă suficiente argumente pentru ***păstrarea principalelor discipline legitimate istoric***. O comparație între planul de învățământ de la sfârşitul secolului trecut (1995–2000) şi planurile actuale (din 2005 până în prezent) oferă suficiente elemente de identificare a unei dinamici interioare. Trebuie să observăm că principalele elemente de diferențiere sunt reprezentate de inserția unor discipline noi (TIC şi Educație civică) şi de diminuare a resurselor de timp pentru alte discipline (istorie, geografie) care, prin comparație, nu şi-au dovedit inutilitatea (printre care şi geografia).

În acest context, numărul de discipline din planul actual de învățământ este aparent mare. O comparație relativă între diferite planuri de învățământ succesive ar evidenția elemente constatative de persuasiune individuală şi colectivă (asupra acestuia), fără o bază ştiințifică legitimată.

În evoluția istorică a planului de învățământ se observă că după o lungă perioadă de structură predominant disciplinară a acestuia (cu anumite grupări foarte largi), principala modificare bruscă a reprezentat-o introducerea „ariilor curriculare", rezultate în urma unui proces fără elemente de deliberare şi consens, în contradicție cu o tradiție istorică legitimată.

În logica istoriei planurilor de învățământ, organizarea disciplinară sau cea pe domenii de studii (presupusă de LEN) are avantaje evidente.

(o) ***Transdisciplinaritatea*** va trebui să reprezinte o adevărată paradigmă a învățământului formal. În prezent, un model propus recent (Mândruț, O., Mândruț, Marilena, 2013) are posibilitatea de a oferi o viziune integratoare şi, în primul rând, calitatea de a exista.

Evocarea probelor transdisciplinare şi, eventual, a unor elemente de instruire bazate pe transdisciplinaritate reprezintă, în prezent, doar o intenție. De exemplu, o „probă transdisciplinară la matematică şi ştiințe" (LEN, art. 54(5) etc.) sau „o probă transdisciplinară de geografie, istorie, ştiințe socio-umane" (LEN, art. 77(4) şi urm.) nu are sens în viziunea transdisciplinarității reale. Se presupune, prin exemplele de mai sus (şi altele din LEN), mai mult un proces de „lipire tematică". Prin esență, „transversalitatea" *transdisciplinarității* se referă la toate domeniile şi disciplinele care utilizează operații ale cunoaşterii şi gândirii şi nu doar la anumite grupe (oricât ar fi de apropiate între ele). De asemenea, o testare „transdisciplinară" are sens doar după un proces de instruire transdisciplinar (nu după o instruire disciplinară clasică). După cum am arătat, transdisciplinaritatea reprezintă altceva față de celelalte forme de integrare, fiind îndeosebi o *transversalitate metodologică* rezultată în urma asumării unui domeniu larg de activități cognitive şi acționale. Transdisciplinaritatea prin geografie a fost detaliată într-un mod consistent (Mândruț, O., Dan, Steluța, 2014).

Cu titlu de ipoteză, *considerăm că transdisciplinaritatea va putea să fie inclusă în structurile curriculare doar după o abordare complexă a acesteia, după negocierea principalelor aspecte, prin asumarea unui plan acțional şi a unui calendar de implementare*.

(p) Discuția de principiu între ***centrarea pe elev*** şi centrarea pe „altceva" ar trebui să permită identificarea unor opinii şi concluzii care să poată influența elemente ale curriculumului şcolar. Deşi pare o afirmație paradoxală, intenția centrării „pe elev" este mai mult un slogan, acoperit doar parțial prin vectorizarea competențelor.

Trebuie să menționăm că „centrarea pe profesor", foarte mult bagatelizată şi ironizată în ultimii ani, a reprezentat, de-a lungul timpului, *o sursă de învățare şi de comportament pornind de la un model*. În cazul evoluției profesionale a oamenilor de ştiință, personajele model sunt prezențe perpetui.

(r) ***Influența personală şi colectivă a unor grupuri de presiune*** (disciplinare sau de altă natură) asupra resurselor de timp din planul orar reprezintă, chiar dacă este dificil de recunoscut, un vector important al modificărilor produse în curriculum. În acest context, este de observat că persoane care au îndeplinit funcții de management la vârful învățământului preuniversitar au imprimat, în situații diferite, orientări şi optici privind structura planului de învățământ. Aceste influențe au rezultat mai mult dintr-o părere personală asupra elementelor respective, decât din opțiuni ideologice asumate.

În momente diferite, persoane care erau exponente ale unor domenii disciplinare au contribuit la dimensionarea resurselor de timp ale disciplinelor şcolare respective, în sensul creşterii acestora. Planuri de învățământ practicate în urmă cu patru – cinci

decenii ilustrau o *puternică dimensiune ştiinţifică* investită în învăţământul preuniversitar. Planuri mai recente supradimensionează domeniul socio–umanist.

Oricât am sublinia necesitatea unei construcţii obiective, subiectivismul va fi un element cu o influenţă semnificativă.

Desigur, şi asupra acestei reţele de repere (a – r) se pune întrebarea (asemănător altor domenii de până acum) referitoare la acest număr de repere (17) şi nu unul mai mare (20 sau 25) sau mai mic (10 sau 6). Răspunsul îl reprezintă *caracterul deschis al listei*, posibilităţile de compactare sau extensiune ale unor repere, suprapunerile relative şi absenţa, deocamdată, a unei organizări taxonomice a componentelor interioare. Există, de asemenea, posibilitatea identificării unor alte repere, cu o pertinenţă asemănătoare. Este posibilă şi o altă ordine. Totodată, anumite repere considerate ca posibile elemente de „organizare" a curriculumului nu au fost incluse în acest sistem (de exemplu competenţele–cheie europene, profilul de formare etc.)

(2) Finalităţi şi domenii de studii

Pe termen scurt, ***sistemul de finalităţi ar putea fi corelat cu cel actual (competenţe–cheie şi competenţe generale), cu anumite modificări necesare***.

Competenţele - cheie, preluate ca atare fără o analiză critică aprofundată, au dus la transformarea acestora într-o adevărată „limbă de lemn" asociată învăţământului preuniversitar.

Dintre criticile cele mai vizibile, menţionăm câteva:

- *tratarea rudimentară a domeniului de competenţe Ştiinţe* (acest lucru provine, probabil, din lipsa specialiştilor din ştiinţe în proiectarea competenţelor–cheie europene);
- tratarea exagerată a unui domeniu supradimensionat, denumit *competenţe sociale şi civice*;
- introducerea unui domeniu (Educaţie antreprenorială) *cu o justificare aproximativă*;
- lipsa unei corelări explicite între *dimensiunile transversale şi cele disciplinare* ale domeniilor de competenţe–cheie;
- numărul lor este greu de susţinut deoarece, cel puţin în zona competenţelor din domeniul matematicii, ştiinţei şi tehnologiei *sunt cel puţin trei grupe disjuncte*;
- formulările interioare ale competenţelor *au un caracter aproximativ, reducţionist şi un caracter subminimal*.

Menţionăm că învăţământul nostru *excede foarte mult acest sistem de competenţe–cheie*, fiind mult mai ridicat decât cel presupus de acesta. Sistemul competenţelor–cheie europene *acoperă, în cel mai bun şi mai extins caz, învăţământul primar şi gimnazial*.

Propunem, în continuare, mai mult cu un caracter de exerciţiu opinional, **un sistem de competenţe** care ar avea cel puţin o reflectare mai bună în realitatea educaţională.

Această structură face o disjuncţie între competenţele din domeniul matematicii şi cele din domeniul ştiinţelor, ca domenii fundamentale ale sistemului de finalităţi.

Abilităţile practice sunt legate de cunoştinţele tehnologice (această poziţie fiind discutabilă însă).

Competenţele transversale se referă la elemente metodologice şi teoretice, acoperind exigenţe ale transdisciplinarităţii şi ale unui domeniu denumit anterior „a învăţa să înveţi”.

Este introdus un domeniu nou, denumit „dezvoltarea personală”, cu o componentă interioară uşor de presupus.

	Domeniul de competenţe	**Competenţe generale (CG) (număr ipotetic)**
1	Competenţe de comunicare în limba română	16–20
2	Competenţe de comunicare într-o limbă străină	6–8
3	Competenţe matematice	20–24
4	Competenţe ştiinţifice	26–32
5	Competenţe social – civice	6–8
6	Abilităţi practice şi cunoştinţe tehnologice	10–14
7	Abilităţi fizice	6–8
8	Tehnologia Societăţii Informaţionale	4–6
9	Competenţe transversale	12–14
10	Competenţa culturală	6–8
11	Dezvoltarea personală	8–14

Poate fi construit un descriptiv tridimensional al acestor domenii de competenţe, care să cuprindă: **activităţile intelectuale**, **clasele de referinţă** prevalente şi **conţinuturile** principale (reflectate în domeniile de studii, discipline şi module).

Numărul, tipul, calitatea şi descrierea fiecărei competenţe generale (CG) ar urma să fie realizate de specialişti cu preocupări şi legitimate în aceste domenii (limba română, matematică, ştiinţe etc.).

Este posibil, ca, după definirea CG, să existe suprapuneri, asemănări sau repetări ale acestora. Este posibil să existe în final o grupare diferită a unor domenii, alte domenii legitimabile pe parcurs din intersecţia celor existente, alte formulări mai sugestive etc.

Forma finală a sistemului „domenii – competenţe generale” va trebui să fie negociată şi apoi asumată.

În cele ce urmează prezentăm, pe scurt, o grupare teoretică, ipotetică şi aproximativă a disciplinelor şi domeniilor culturale semnificative, grupate pe „***domenii de studii***”, cu precizarea orientativă a numărului de discipline interioare şi a unui număr de module posibile.

	Domenii de studii	Discipline	Module
A	Limba şi literatura română	3	30–40
B	Limbi străine	2	20–25
C	Matematică	6	50–60
D	Ştiinţe	4	30–40
E	Geografie – mediu înconjurător	2	25–30
F	Istorie – Ştiinţe sociale	6	30–40
G	Arte	2	10–15
H	Educaţie fizică	1	5–15
I	Tehnologie şi abilităţi practice	2	5–15
J	Studii integrate	4–6	15–20
K	Consiliere şi orientare	1	5–10
L	TSI	2	10–15

Această grupare poate să fie detaliată prin indicarea unor discipline componente, iar la nivelul programelor şcolare, prin structurile modulare.

Tabelul de mai sus reprezintă doar un exemplu. Pot exista alte 6–8 exemple relativ asemănătoare, care să aibă la bază alte criterii de organizare (descrise în „*Contribuţii la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare şi metodologice*”, 2015).

Numărul domeniilor de studii (12) este şi el arbitrar. Numărul este suficient de mic pentru a nu încărca un plan de învăţământ.

Din *intersecţia domeniilor de competenţe cu domeniile de studii* rezultă un tabel care vizualizează mai clar raporturile dintre aceste două componente ale unui posibil plan-cadru şi a programelor subiacente.

Raportul dintre domeniile de competenţe şi domeniile de studii

Domenii de competenţe	Domenii de studii											
	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**L**
1	5	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2
2	3	5	2	2	1	2	3	1	1	3	1	3
3	1	1	5	4	3	2	1	1	3	2	1	3
4	3	2	4	5	5	3	1	3	3	3	2	3
5	3	2	1	1	2	5	2	1	1	3	2	2
6	2	1	3	3	2	2	1	1	2	3	2	2
7	2	1	1	1	1	1	1	5	1	1	2	2
8	2	2	4	4	3	2	2	1	3	2	2	5
9	4	4	4	4	4	3	3	1	1	4	1	3
10	4	3	2	2	3	4	5	1	2	4	2	2
11	4	3	4	4	3	4	4	1	3	4	5	4

1–5 intensitatea corespondenţei (1 – simbolică; 2 – mică; 3 – mijlocie; 4 – mare; 5 – foarte mare)

Pe baza lecturii tabelului pot fi identificate:

– domeniile de studii prevalente pentru anumite competențe;

– modul de concretizare a competențelor în domeniile de studii;

În cazul domeniului denumit provizoriu „Geografie – mediu înconjurător" există o legătură cu domeniul competențelor ştiințifice şi, presupunem, cu domeniul competențelor transversale.

Această structură evidențiază o legătură puternică între anumite domenii de competențe şi anumite domenii de studii. Sumarizarea valorilor interioare (chiar dacă sunt bazate pe aprecieri empirice) poate să ordoneze domeniile de studii după funcția lor în realizarea competențelor asumate. Acest lucru este foarte important, deoarece nu există o apreciere inechivocă a raporturilor dintre anumite discipline şcolare şi prezența lor în planul de învățământ.

(3) Geografia şi cultura „generală" funcțională

Cultura generală reprezintă, într-un mod foarte simplu, „moştenirea semnificativă a experienței umanității" sau „experiențialul colectiv, plasat într-o memorie predominant exterioară".

În sens limitat, cultura generală reprezintă cunoştințe, iar în sens larg, reprezintă activități intelectuale, cunoştințe atitudini. Accentul, în prezent (2015–2020), dar şi în perspectivă (2020–2030) îl reprezintă trecerea de la conceptul predominant centrat pe cunoştințe, la un concept centrat predominant pe dobândirea cunoştințelor semnificative.

Este de observat că substanța principală a procesului de cunoaştere o reprezintă *sistemul actual de cunoştințe*, păstrate într-o memorie exterioară (din timpuri mai vechi, până în zilele noastre), *cele care se produc în prezent în timp real*, precum şi procesul propriu-zis de construire a unor cunoştințe relativ noi.

Trebuie să observăm că în clasa conceptului de cultură generală se interferează un număr foarte mare de opinii, care face aproape imposibilă definirea general acceptată a acesteia. Oricum, înțelegerea realității obiective înconjurătoare (adică geografia societății) reprezintă un nucleu semnificativ al culturii.

Domeniile reperabile ale „culturii generale funcționale" cuprind:

– **realitatea obiectivă**, formată din *elemente*, *procese*, *fenomene*, *interacțiuni* şi *structuri*; această realitate descrie atât partea naturală, cât şi pe cea umană a acesteia (fiind o „geografie" a acestei); totodată, într-un mod implicit, sunt presupuse şi metodele propriu-zise care permit accesul la cunoaşterea acestei realități obiective;

– **procesul de reflectare şi gândire**, adică *sistemul de metode* care permit dezvoltarea cunoaşterii, cuprinde atât procese propriu-zise ale gândirii, cât şi dimensiunile metateoretice ale ştiințelor;

– **realitatea subiectivă** cuprinde *elemente construite ca rezultat al acțiunii individuale sau sociale*; în mod predominant, ar putea fi incluse aici limbajele şi mijloacele de comunicare, dimensiunea artistică a existenței, literatura, precum şi o parte importantă

a informațiilor transmise prin mass-media; această realitate construită de om are un caracter subiectiv, prin includerea atât a elementelor considerate obiectuale, cât şi procesul de reflecție şi construcție exercitat de autorul uman asupra acestei realități;

Interacțiunea dintre cunoaştere şi sistemul ei obiectual ar putea forma „cultura generală" în sens acțional şi predominant metodologic, valabilă în orice orizont de spațiu – timp de până acum şi, mai ales, în perspectivă.

Într-un mod foarte simplu, în acest context accentul trece sensibil dinspre realitatea supusă cunoaşterii, la metodologia accesării informațiilor pertinente, iar apoi la metodologia de a produce inovație.

Din punct de vedere educațional, *accentul trece din zona cantității şi varietății informațiilor, spre accesarea lor* (şi chiar producerea unor elemente noi). Consecința acestei constatări asupra curriculumului de geografie este evidentă.

Aici ar putea intra în discuție şi un anumit caracter „anticipativ" atât al metodologiei de accesare a informațiilor (prin caracterul lor „funcțional"), cât şi al producerii de informații şi idei noi.

În momentul de față, este foarte dificilă construirea unui model operațional de cultură generală, care să fie atât explicabil prin sine, cât şi sustenabil ca idee; de asemenea, să reprezinte o variantă acceptabilă pentru utilizatori. Există multiple elemente de noutate ale unei posibile „culturi acționale" şi „anticipative", necesară unui om modern.

Dintre acestea, menționăm:

- dezvoltarea deosebită, sub toate aspectele, a *dimensiunii ştiințifice a lumii contemporane*, prin expansiunea considerabilă a unui mare număr de ştiințe în explorarea şi explicarea realității observabile;
- *dimensiunea teoretică a existenței şi cunoaşterii cotidiene* ar putea să aibă o componentă mai bine structurată, deoarece ar facilita o reflecție tot mai veridică asupra complexității crescânde a cunoaşterii şi a obiectului acesteia; „geografia cotidiană" ar face acest lucru;
- *dimensiunea metodologică* este facilitată foarte mult de TSI, care aduce experiențe noi în timp real, pentru orice persoană;
- trecerea din domeniul cantitativ într-un *domeniu predominant calitativ şi metodologic* ridică în fața acestui concept impedimentul evaluării în raport cu performanțele individuale ale elevilor;
- *procesul de mondializare* construieşte, prin simpla sa existență, o realitate nouă, care trebuie să fie înțeleasă şi introdusă în raționamente individuale sau colective; orice fenomen, element sau descoperire produsă într-un anumit loc poate să facă parte, în timp real, din universul nostru, deci din „cultura generală funcțională şi anticipativă" individuală şi colectivă; şi în acest caz, geografia este exponentul informațional cel mai vizibil al mondializării (Balaresque, N., Oster, D., coord., 2013).

Rezumând, putem spune că un concept de „cultură generală", predominant acțională, în acelaşi timp funcțională, dar şi „anticipativă", cuprinde:

- o componentă acțională funcțională şi operațională, care cuprinde metodele de identificare a informațiilor pertinente (mai vechi, mai noi sau actuale);
- o componentă obiectuală, foarte variabilă ca întindere, în funcție de interese, atitudini şi posibilități intelectuale individuale ale persoanelor;
- o componentă intrinsecă „anticipativă”.

IV. RESURSE EDUCAȚIONALE PENTRU APLICAREA CURRICULUMULUI ŞCOLAR DE GEOGRAFIE

În acest capitol prezentăm doar o imagine sintetică asupra principalelor resurse de instruire (metodologice şi obiectuale) care pot fi utilizate în cadrul geografiei şcolare, pentru proiectarea şi realizarea curriculumului aplicat de geografie rezultat din documentele normative.

Există descrieri detaliate ale acestor metode pe care nu le reluăm aici. Scopul este mai mult un inventar al acestora. De asemenea, prin notațiile folosite (1.1.,….10.9) încercăm să investigăm o primă posibilitate de formalizare a proiectării instruirii. Aceasta înseamnă ca în orice document de proiectare locul resurselor de instruire (metode şi mijloace) să fie luat de simbolul asociat fiecăruia dintre ele.

(4.1.) Metode de predare - învățare (resurse metodologice)

Metodele de instruire sunt considerate acele structuri de dirijare a învățării prin care o anumită informație este transferată spre subiectul supus învățării.

Prin metodă se înțelege, în sens clasic, „drumul" spre adevăr, iar în sens educațional, drumul spre o anumită finalitate (rezultat).

Există o gamă foarte largă de metode şi un număr foarte mare de taxonomii, care au în vedere diferite criterii de grupare a metodelor. Există abordări dezvoltate asupra metodelor, din perspectivă generală (Cerghit, I., 1993, 1997; Cerghit, I., Neacşu, I., 1982; Aldea, Delia, 2001; Oprea, Crenguța, 2008 etc.) sau a geografiei şcolare (Bârgăuanu, P., Mândruț, O., 1979; Dulamă, Maria - Eliza, 1997, 2002; Ilinca, N., 2002, Mândruț, O., Dan, Steluța, 2014 etc.).

În lucrarea de față nu ne propunem să prezentăm fiecare metodă (acestea sunt redate în lucrări din bibliografie), ci doar un mod de organizare a acestor resurse metodologice după criterii imanente vizibile (după Dan, Steluța, Mândruț, O., 2012, pg. 70–82; 2014, pg. 95–132) şi semnalarea lor printr-un indice (notație).

(1) Metode expozitive de comunicare orală

Acestea se bazează pe activitatea predominantă a profesorului, de transmitere a unor informații constituite sub forma unor adevăruri presupuse ca demonstrate.

Ele se desfăşoară îndeosebi într-un spațiu de oralitate şi au un pronunțat caracter narativ.

Din perspectiva profesorului, metodele expozitive reprezintă forma principală prin care acesta devine actor esențial al procesului de instruire. Cu alte cuvinte, sunt predominant metode centrate pe acțiunea de predare a profesorului.

(1.1.) Dictarea este o metodă frecvent utilizată, prin care un anumit conținut (scris sau oral) este transmis direct elevilor şi este notat de aceştia.

(1.2.) Povestirea (narațiunea) presupune, de asemenea, transmiterea directă a informațiilor. Se deosebeşte de dictare prin neobligativitatea notării elementelor receptate.

(1.3.) Expunerea liberă se realizează sub forma unei narațiuni, pe un anumit subiect care face obiectul unei teme sau este rezultatul unei improvizații.

(1.4.) Expunerea sistematică, spre deosebire de expunerea liberă, are un anumit plan de idei.

(1.5.) Prelegerea este, în realitate, tot o formă expozitivă, în care se îmbină însă şi alte momente complementare (cum ar fi repetarea ideilor, sublinierea elementelor principale etc.).

(1.6.) Descrierea reprezintă relatarea unui fapt observat sau amintit, sub forma unei narațiuni, cu o coerență care se construieşte pe parcursul derulării ei.

(1.7.) Instructaj şi informare sunt două metode prin care li se comunică elevilor anumite elemente cu caracter de normativitate (de exemplu comportamentul într-o excursie).

(2) Metode conversativ – interogative (de tip dialog)

Acest grup de metode se bazează pe alternanța momentelor expozitive şi a celor conversative, eventual sub forma dialogului profesor – elev.

Aceste metode sunt esențiale în dezvoltarea competențelor comunicaționale. Toate disciplinele şcolare au competența comunicațională într-o poziție privilegiată, deoarece fără utilizarea adecvată a limbajului general şi de specialitate, orice explicare a elementelor care fac obiectul procesului de instruire, întâmpină dificultăți.

(2.1.) Conversația liberă se poate exercita pe orice subiect ales de profesor, elevi sau ca rezultat al negocierii profesor – elevi; nu are un caracter dirijat, având forma de stimul – răspuns.

(2.2.) Conversația dirijată este organizată de obicei de profesor, urmărind o anumită tematică şi succesiune de idei şi secvențe ale tematicii respective.

(2.3.) Conversația euristică se bazează pe formularea unor întrebări, probleme, pe baza cărora urmează să se desfăşoare un dialog în urma căruia se poate ajunge la anumite adevăruri deduse.

(2.4.) Conversația evaluativă (apreciativă) are, de obicei, forma unei succesiuni de întrebări, pe care profesorul le pune elevilor, spre a identifica cunoştințele acestora.

(2.5.) Brainstorming reprezintă o formă de conversație colectivă, cu un caracter semidirijat, prin care sunt enunțate şi discutate diferite idei referitoare la o anumită temă, în urma analizei cărora sunt identificate cele cu o probabilitate mai mare de adevăr.

(2.6.) Dezbaterea are ca obiect al discuției o anumită temă, pentru care fiecare participant aduce propria contribuție rezolvativă.

(2.7.) Discuția pe grupe mici (socratică) este mai mult o formă de organizare decât o metodă, în care poate exista un lider (în cazul nostru profesorul), cu scop de organizator al demersului.

(2.8.) Discuția frontală este tot o formă de organizare, în care dialogul are caracter de grup.

(2.9.) Discuția individuală se produce în context de relație informațională biunivocă.

(2.10.) Jocul de rol este o variantă conversativă, prin care unul sau mai mulți elevi se pun în situația de a fi, pentru scurt timp, un anumit personaj participant la o activitate sau discuție.

(2.11.) Problematizarea reprezintă atât „rezolvarea de probleme", cât îndeosebi crearea unei situații de incompatibilitate între fondul aperceptiv anterior şi un stimul (problemă) care este în contradicție cu acesta.

(2.12.) Discuția de grup (focus grup) presupune abordarea unei teme de mai multe persoane, în urma căreia fiecare expune elementele proprii semnificative.

(2.13.) Forumul reprezintă o formă de discuție liberă (de tip „ședință"), într-un spațiu real sau într-o formă virtuală.

(3) Metode explicative (demonstrative)

Acest grup de metode nu se limitează la enunțarea unor idei, ci demersul este continuat cu demonstrarea şi explicarea acestora.

Acestea acoperă un câmp foarte larg de competențe generale ale diferitelor discipline şcolare, dar îndeosebi din zona ştiințelor, care necesită o activitate demonstrativă corespunzătoare.

Geografia ar trebui să fie, prin excelență, atât explicativă (într-o formă verbală sau scrisă), cât şi, îndeosebi, demonstrativă.

(3.1.) Explicația directă (nemediată) reprezintă adaosul calitativ pe care profesorul îl realizează după enunțarea unor idei considerate ca adevărate.

(3.2.) Explicația indirectă (mediată) se realizează cu ajutorul unor modalități demonstrative (date, texte, imagini, hărți, grafice)

(3.3.) Demonstrația reprezintă o formă structurată, cu mai multe secvențe succesive şi se bazează pe prezentarea unor elemente argumentative directe sau indirecte.

(3.4.) Explicația bazată pe utilizarea resurselor de instruire apelează la anumite suporturi ofertate pentru studiul individual care, prin realizarea acestuia, induce indirect o dimensiune explicativă.

(3.5.) Demersul argumentativ reprezintă o succesiune de idei, considerate ca argumente în sprijinul unor afirmații anterioare.

(3.6.) Demersul structurat pe o situație – problemă presupune o succesiune de astfel de situații de învățare, în urma cărora poate rezulta o explicare a acestora.

(3.7.) Experimentul presupune reproducerea unor fenomene care devin astfel argumente demonstrative.

(4) Metode bazate pe explorarea informațiilor scrise

Acestea au un caracter predominant individual şi nu au, propriu-zis, o anumită finalitate de identificare a adevărului. În urma explorării informațiilor scrise, rezultă o serie de constatări, idei, presupuneri, care pot fi considerate adevărate.

Aceste metode favorizează foarte mult educația permanentă şi o anumită abordare imanent transdisciplinară a învățării.

(4.1.) Lucrul cu manualul presupune utilizarea sistematică a informației din manual (în diferitele sale forme) şi preluarea acesteia ca atare.

(4.2.) Explorarea informației scrise (articole, cărți, texte) se bazează pe accesarea unui câmp relativ larg de informații scrise, care au legătură cu tematica predării la un moment dat.

(4.3.) Lectura – metodă şi tehnică fundamentală de instruire, constituie principala modalitate de lărgire individuală a câmpului informațional, sub raportul cunoştințelor şi al metodologiei.

(4.4.) Identificarea informației cartografice (inclusiv GIS) presupune înțelegerea şi transformarea informației cartografice codificate în alte forme, de obicei cu aspectul unor texte narative.

(4.5.) Explorarea informației virtuale se bazează pe utilizarea internetului, ca sursă de completare a tematicii abordate la ore.

(4.6.) Studiul independent constituie o modalitate strict individualizată de aprofundare a oricărei teme de interes.

(4.7.) Informarea şi documentarea, predominant bibliografică, introduc în procesul de învățare surse documentare situate în memorii laterale (îndeosebi cărți şi baze de date).

(4.8.) Utilizarea noțiunilor şi a operațiilor matematice în caracterizarea şi reprezentarea realității geografice observate.

(5) Metode bazate pe explorarea informațiilor cartografice

Acest grup de metode valorifică specificul geografiei ca ştiință, prin explorarea şi exploatarea modalității de reprezentare cartografică a realității obiective. Hărțile reprezintă un model, iar interpretarea lor constituie o metodă de bază a geografiei, inclusiv a celei şcolare. Dimensiunea cartografică este o dimensiune metodologică evidentă a geografiei şi utilizarea ei aduce elementul principal de originalitate în câmpul metodelor de instruire.

Menționăm îndeosebi, în acest context, utilizarea GIS şi metoda trecerilor de scară.

(5.1.) Explorarea semnificației informației cartografice presupune înțelegerea realității pornind de la reprezentarea ei cartografică, bazată pe elementele componente (reducerea la scară, reprezentarea prin semne convenționale, reprezentativitatea şi selectivitatea informației, poziționarea reciprocă şi în raport cu realitatea, orientarea față de un sistem referențial).

(5.2.) Explorarea informației chorematice reprezintă un demers similar, centrat pe reprezentările schematizate de acest tip (choreme).

(5.3.) Trecerile de scară constituie o modalitate foarte importantă de raportare succesivă a spațiilor (de la cele foarte întinse la cele de mici dimensiuni şi invers).

(5.4.) Transformarea informației cartografice într-o altă formă (orală sau scrisă) reprezintă ceea ce este cunoscut sub denumirea de „citirea şi interpretarea hărților".

(5.5.) Construirea unor schițe cartografice simple presupune realizarea unor desene asemănătoare hărților (fără a avea însă caracteristicile acestora), cu scopul identificării trăsăturilor principale, bazate pe o anumită selectivitate a informației din realitate.

(5.6.) Construirea unor schițe cartografice bazate pe măsurători are un grad mai înalt de precizie, constituind un exercițiu care nu presupune dificultăți foarte mari (planul clasei, planul şcolii).

(5.7.) Completarea informației cartografice lacunare presupune amplasarea unor denumiri în spațiile libere, prin comparație cu o hartă mai completă.

(6) Metode de instruire bazate pe modele şi imagini

Acest grup de metode aduce în prim plan imagini ale realității sau modele ale acesteia, ca suport al reflecției investigative prilejuite de abordarea unei anumite teme.

În cazul geografiei, acest grup de metode facilitează înțelegerea realității observate şi schematizarea acesteia în forme uşor de perceput.

(6.1.) Explorarea informației grafice presupune interpretarea diferitelor modalități de redare grafică a unor caracteristici cantitative sau calitative (diagrame circulare, histograme etc.).

(6.2.) Explorarea modelelor (grafice, numerice) se bazează pe posibilitatea de a interpreta o informație de acest fel, care redă anumite legături între elemente, fenomene, reprezentate într-o formă statică.

(6.3.) Explorarea imaginilor presupune descrierea, prezentarea liberă sau structurată, a unei realități redate printr-o imagine (de obicei o fotografie).

(6.4.) Utilizarea organizatorilor grafici se poate realiza în mai multe forme (arbore, ciorchine etc.), prin care anumite relații între elementele reprezentate sunt redate într-o formă grafică.

(6.5.) Utilizarea modelelor fizice presupune identificarea unor elemente din realitate, redate pe suporturi fizice (globul negru, pentru rețeaua cartografică, globul geografic).

(6.6.) Explorarea informațiilor video se bazează pe interpretarea unor imagini dinamice sau statice, rezultate dintr-o fixare a acestora pe o memorie magnetică.

(6.7.) Instruirea programată utilizează modele de succesiune între structuri diferite ale realității, redate într-un mod simplificat.

(7) Metode bazate pe explorarea realității obiective

Pentru geografie, obiectul predilect de studiu îl constituie realitatea obiectivă, vizibilă. De aceea, observarea, analiza, interpretarea şi înțelegerea acestei realități constituie totodată o metodă exploratorie şi de învățare, care porneşte de la perceperea acesteia în ansamblul ei şi pe componentele principale.

Aceste metode facilitează trecerea spre o investigare minimă a realității obiective înconjurătoare şi, prin aceasta, la formarea incipientă a bazelor cercetării ştiințifice.

(7.1.) Colectarea datelor primare presupune identificarea şi notarea unor date pertinente înțelegerii şi explicării fenomenelor.

(7.2.) Observarea liberă presupune analiza acesteia aşa cum este, fără o selectivitate precizată.

(7.3.) Observarea dirijată se concentrează pe anumite elemente, fenomene şi procese, asupra cărora s-a convenit că pot fi analizate în mod predilect în raport cu ansamblul realității obiective.

(7.4.) Observare explicativă presupune explicarea simultană cu procesul de observare a elementelor identificate.

(7.5.) Descrierea realității observate presupune prezentarea nestructurată a acesteia, în acelaşi timp cu observarea ei.

(7.6.) Experiment in situ reprezintă reproducerea unui fenomen în natură, aşa cum s-a produs anterior în realitate.

(7.7.) Analiza documentelor se referă la citirea, interpretarea şi utilizarea diferitelor tipuri de documente, pentru a înțelege sau a explica o realitate supusă atenției investigative.

(7.8.) Prelucrarea datelor primare presupune transformarea acestora în date şi forme derivate (valori medii, diagrame, cartograme).

(7.9.) Sistematizarea datelor secundare constituie o metodă prin care anumite date prelucrate sunt transformate sau structurate în raport cu necesitatea explicării unui fenomen.

(8) Metode bazate pe acțiune

Acest grup de metode are o dimensiune acțională evidentă prin inserția directă în realitatea analizată.

Elevul învață acționând şi, în acest fel, integrând elemente teoretice sau demonstrate anterior.

(8.1.) Explorarea realității se referă la dimensiunea exploratorie a actului de cercetare şi cunoaştere şi are la bază curiozitatea ştiințifică de înțelegere a fenomenului studiat.

(8.2.) Studiul de caz implică concentrarea tuturor resurselor metodologice pentru analiza unei anumite situații date sau identificate.

(8.3.) Lucrări bazate pe utilizarea suporturilor de instruire constituie o modalitate de acțiune directă (prin învățare), produsă asupra unor suporturi ofertate anterior.

(8.4.) Lucrările practice presupun realizarea unor activități cu un pronunțat caracter acțional (măsurarea distanțelor pe hartă, măsurarea suprafețelor etc.).

(8.5.) Utilizarea caietului de activitate independentă reprezintă în ansamblul său un demers acțional prin caracterul lucrativ al acțiunii de învățare presupus de satisfacerea sarcinilor de lucru.

(8.6.) Lucrul cu fişele reflectă aceeaşi dimensiune acțională, realizată de data aceasta asupra unor fişe de activitate ingenios construite, care facilitează abordarea unor activități de învățare diferite.

(8.7.) Simularea reprezintă imaginarea teoretică a unui fenomen, proces sau situație, luând în considerație un anumit număr de parametri şi similitudinea cu realitatea.

(8.8.) Investigația științifică este mai mult un demers ştiințific de explorare sistematică a realității şi mai puțin o metodă de învățare.

(8.9.) E-learning constituie ansamblul modalităților de învățare virtuală, utilizând IT.

(8.10.) Proiectul este o formă complexă, care angrenează o dimensiune acțională de durată, pentru elaborarea unui document cu elemente de individualitate şi originalitate.

(8.11.) Portofoliul presupune stocarea succesivă a unor informații din surse diferite referitoare la o tematică propusă.

(9) Metode de memorare şi învățare reflexivă

Acest grup de metode are un caracter foarte general, constituind un ansamblu transdisciplinar şi multidisciplinar, reprezentând forma de bază sub care se manifestă metodele şi tehnicile de muncă intelectuală.

Orice învățare are la bază memoria. Din această perspectivă „construirea" învățării porneşte de la memorarea unor fapte anterioare şi, în general, de la exersarea capacității de memorare rațională.

(9.1.) Învățarea mnemotehnică presupune repetarea unor elemente citite sau auzite, până la fixarea lor în memorie; în cazul geografiei, este destul de practicată, deoarece există un număr mare de denumiri despre care se presupune că este util să fie reținute.

(9.2.) Inducția constituie trecerea de la fapte particulare la adevăruri cu o generalitate mai mare.

(9.3.) Deducția porneşte de la adevăruri considerate demonstrate, la situații particulare.

(9.4.) Reflexia personală presupune construirea unor răspunsuri la elemente observate sau învățate.

(9.5.) Reflexia critică introduce o notă de îndoială şi raţionament critic la adevăruri receptate.

(9.6.) Intel teach – este mai mult o formă de organizare a instruirii, realizată într-un cadru oferit de prezenţa mai multor suporturi informatice, a unor softuri şi materiale auxiliare.

(9.7.) Algoritmi şi metode algoritmice presupun urmarea unui anumit demers de cercetare şi a unui demers de prezentare a realităţii prin urmărirea unor componente interioare clasicizate.

(9.8.) Structurile imaginative se referă la construirea unor reprezentări grafice pe baza memoriei sau a unei percepţii personalizate.

(9.9.) Interînvăţarea este o metodă foarte interesantă, cu rezultate vizibile, bazată pe schimbul de idei între elevi, pe o tematică structurată sau liberă.

(9.10.) Experiment mintal constituie imaginarea unei situaţii experimentale într-un mod abstract şi teoretic (adică în mintea experimentatorului), fără resurse şi dispozitive obiectuale.

(9.11.) Lectura rapidă presupune parcurgerea unui text utilizând o tehnică specială de „citire", aparent „în diagonală" şi reţinerea ideilor semnificative.

(4.2.) Mijloace de învăţământ (de instruire)

Mijloacele de învăţământ reprezintă principalul suport obiectual care facilitează învăţarea. Ele sunt considerate, din acest punct de vedere, resurse obiectuale, prin comparaţie cu **metodele**, care sunt resurse metodologice. Ele reprezintă suporturi fizice care, vectorizate prin intermediul diferitelor metode, duc la atingerea finalităţilor urmărite.

Prin „mijloc" de învăţământ se înţelege atât un suport fizic, cât şi informaţia asociată acestuia, care facilitează împreună perceperea elementului studiat.

Prezentăm în continuare, mai mult enumerativ (după lucrări recente), principalele mijloace de învăţământ utilizabile în „predarea" geografiei şcolare, reunite pe baza unor criterii în mai multe grupe, precum şi câteva exemple, redate sub forma unor studii de caz.

(1) Mijloacele tradiţionale reprezintă un grup de suporturi fizice, care au fost utilizate în mod tradiţional de mult timp şi coexistă în prezent cu mijloace mai noi, moderne. Sensul lor tradiţional provine din utilizarea lor în timp, ceea ce le-a conferit o anumită stabilitate, rezultată din calităţile acestora.

(1.1.) Tabla constituie, prin definiţie, un mijloc de învăţământ cu o perenitate remarcabilă. Pe tablă pot fi notate idei principale, formule şi pot fi desenate diferite reprezentări. Există posibilitatea utilizării repetate.

(1.2.) Creta reprezintă, în mod paradoxal, un mijloc de învăţământ. Ea este utilizată şi în prezent, într-o măsură foarte extinsă, ceea ce îi conferă validitate. Creta colorată permite realizarea unor desene ilustrative.

(1.3.) Caietul de notițe (al elevului) este folosit şi în prezent, pe o scară largă, deoarece permite notarea, în timp real, în conformitate cu expunerea profesorului, a ideilor principale.

(1.4.) Manualul este un mijloc de învățământ vechi, cu o utilitate verificată. El cuprinde, în principiu, elementele esențiale destinate învățării.

(2) Imaginile reprezintă un grup de mijloace de învățământ care redau, mai mult sau mai puțin fidel, realitatea pe care o reprezintă.

(2.1.) Fotografiile reprezintă cele mai simple imagini, atât sub raportul realizării, cât şi al utilizării didactice. Realizarea unor fotografii este facilitată de existența unor instrumente noi (telefon mobil, aparat foto digital). În acest fel, fotografiile pot fi utilizate aproape simultan cu producerea lor.

(2.2.) Imaginile satelitare sunt folosite frecvent ca elemente complementare hărților, atlaselor, sau ca exemple în manualele şcolare. Ca mijloace de învățământ, sunt deosebit de intuitive şi expresive în învățare.

(2.3.) Aerofotogramele (fotografii aeriene) pot fi, teoretic, folosite ca mijloace de învățământ. După o perioadă de utilizare intensivă, ele sunt înlocuite cu imaginile satelitare.

(2.4.) Imaginile IT reprezintă orice fel de imagine care poate fi accesată pe internet sau în mediile virtuale. Accesarea modernă a acestora permite o exemplificare imagistică foarte bogată a oricăror elemente şi fenomene care pot fi prezentate.

(2.5.) Diapozitivele, un timp mijloace de învățământ moderne şi frecvent utilizate, sunt în prezent folosite ocazional, deoarece imaginile respective pot fi procurate şi expuse, în prezent, prin sisteme informatice.

(2.6.) Picturile (reale sau reproduse) reprezintă mijloace de învățământ, oricât ar părea de paradoxal, cu o utilizare potențială foarte largă. În cazul geografiei, nu este vorba doar de picturile care redau peisaje (pentru a fi comparabile cu fotografiile), ci orice structură similară, care reflectă realitatea naturală şi umană înconjurătoare; ele fac obiectul de interes al geografei culturale.

(3) Materialele intuitive reprezintă un grup de mijloace de învățământ care, printr-o formă simplificată, redusă la scară şi sugestivă, reproduc şi înlocuiesc realitatea reprezentată.

(3.1.) Mulajele reprezintă construcții fizice care reproduc o anumită realitate. Pentru geografie, sunt folosite mai mult mulaje care redau formele de relief, rețeaua hidrografică, sau diferite corpuri din natură.

(3.2.) Blocdiagrama este o reprezentare tridimensională (cu secțiuni pe două laturi), care încearcă să redea un aspect din realitate (reprezentând o variantă a mulajelor). Se foloseşte în mod deosebit pentru reprezentarea reliefului.

(3.3.) Machetele sunt construcții fizice, care reproduc în miniatură obiecte reale. De exemplu, studierea efectului propagării undelor seismice se poate realiza foarte intuitiv pe o machetă a clădirilor care interacționează cu unda seismică.

(3.4.) Aparatele de simulare redau, prin construcția lor, fenomene aflate în mişcare. Cele mai cunoscute se referă la mişcarea reciprocă Pământ – Lună, mişcarea de rotație şi sistemul solar.

(3.5.) Obiectele naturale reprezintă mijloace intuitive, dacă sunt grupate în spații corespunzătoare (colecții de roci, colecții de soluri, ierbar, insectar).

(4) Modelele şi graficele redau, într-o formă simplificată, o anumită realitate în cazul căreia se pune un accent pe selectivitatea sistemului reprezentat.

(4.1.) Graficele sunt cele mai simple modele şi mai uşor de utilizat. Acestea redau cantități, fenomene, serii şi corelații simple.

(4.2.) Modelele fizice redau, simplificat, un obiect natural care nu poate fi perceput intuitiv decât la dimensiuni reduse la scară. Acestea pot fi globul geografic, modelul Lunii, structura internă a Pământului.

(4.3.) Modelele matematice utilizează anumite elemente pentru a reprezenta fenomene reale: grafuri, suprafețe, arii, volume.

(4.4.) Modelele mentale nu au propriu – zis o existență fizică, regăsindu-se doar sub forma accesării lor din memorie, atunci când este necesar.

(4.5.) Modelele analogice introduc un element de similitudine între fenomenul real şi un model simplificat.

(4.6.) Diagramele sunt reprezentări ale fenomenelor, într-un sistem de două coordonate. Există o anumită varietate de diagrame, în funcție de elementul reprezentat.

(4.7.) Cartodiagramele sunt reprezentări care îmbină elementul grafic (diagrama) pe un suport cartografic, facilitând corelarea a două fenomene, prin intermediu aceleiaşi reprezentări.

(4.8.) Graficele redau reprezentări în care există şi o componentă de evoluție.

(4.9.) Desenele (sub forma unor scheme, schițe, desene simple) redau, într-un mod simplificat, intuitiv şi aproximativ, o realitate care urmează să facă obiectul unei aprofundări.

(4.10.) Organizatorii grafici sunt modalități de reunire a unor elemente care fac parte dintr-o structură supraordonată; aceştia facilitează o percepție globală asupra ansamblului fenomenului supus analizei.

(5) Mijloacele IT şi suporturile electronice reprezintă un grup de resurse obiectuale, care s-au dezvoltat şi au evoluat foarte mult în ultimul timp, inclusiv ca mijloace de învățământ utilizabile în parcurgerea elementelor instruirii şcolare. De altfel, apariția acestor mijloace de învățământ reprezintă inovația majoră adusă în ultimul timp procesului de instruire.

(5.1.) Internetul reprezintă mai mult o resursă informațională, decât o resursă obiectuală, deoarece vectorizează îndeosebi anumite date, imagini, texte, care pot fi incluse în procesul de învățare. Suportul fizic îl poate reprezenta un calculator, o tabletă, un telefon mobil. Problema este dezvoltată de Carmen Roxana Firu (2012).

(5.2.) CD – ul constituie o formă fizică şi informațională de înmagazinare a unor date foarte diverse (manuale întregi, atlase, fotografii etc.)

(5.3.) GIS reprezintă o resursă de bază în domeniul geografiei, deoarece facilitează accesarea unui mare număr de hărți care există în mod obiectiv pe diferite site-uri. Este necesară însă o anumită prelucrare didactică sau o interpretare didactică a hărților provenite din baze de date GIS.

(5.4.) DVD –ul reprezintă, ca şi CD-ul, o formă de stocare a unor informații foarte diferite, de la texte, imagini, date, fişiere multimedia, programe etc.

(5.5.) PowerPoint – constituie un program prin care poate fi redată, într-un mod structurat, o realitate care trebuie prezentată cu succesiunea componentelor ei.

(5.6.) Tabla interactivă permite vizualizarea unor softuri care presupun interacțiunea directă a elevului sau profesorului în cadrul sarcinii sau demersului proiectat.

(5.7.) Mobilul reprezintă, oricât ar părea de neverosimil, un mijloc (indirect) de învățământ. Astfel, transmiterea informațiilor de la elev la elev formează o sursă de învățare. Mobilele moderne pot accesa internetul şi diferite programe şi baze de date.

(5.8.) Calculatorul constituie o resursă obiectuală care permite accesarea, stocarea, prezentarea şi producerea informației. Este un instrument deosebit de complex, care modifică substanțial procesul de învățare, evaluare, investigare independentă etc. Variante mai recente sunt laptopul şi calculatorul.

(5.9.) Pagina web reprezintă o sursă de informații, structurată pe un anumit domeniu. Accesul simplu prin internet, în orice loc şi orice moment, le face să devină suporturi importante pentru informare şi documentare pe orice subiect.

(6) Mijloacele audio – vizuale reprezintă un ansamblu de suporturi (cu informație pe acestea), prin care sunt păstrate elemente auditive, vizuale sau combinații ale acestora, reflectând fenomene din natură, care nu pot fi percepute în orice moment. Acestea au reprezentat o primă generație de mijloace moderne, fiind în prezent, în mare parte, incluse în sursele IT.

(6.1.) Retroproiectorul este un aparat predominant optic, utilizând folii transparente cu informații imprimate pe acestea (hărți, schițe, modele, texte şi chiar imagini). Foliile transparente pot fi proiectate ca elemente individualizate, sau în sistem de suprapunere. Utilizarea retroproiectorului are, în prezent, mai mult un caracter simbolic, deoarece proiecția prin mijloace IT este mai uşoară şi expresivă.

(6.2.) Filmul este, prin tradiție, un mijloc de învățământ cu o anumită utilizare. Cu trei – patru decenii în urmă au fost construite filme didactice la diferite discipline şi pentru diferite niveluri, care erau utilizate în sistem frontal, în cabinet, laborator, sau chiar clasă. Filmele ştiințifice (prezente sub forma unor canale TV disjuncte) înlocuiesc,

în ultimii ani, aproape, complet, filmele didactice anterioare. Surse de informații pot fi identificate şi în filmele artistice.

(6.3.) Televiziunea este, în acelaşi timp, un mijloc fizic şi o structură de tip informațional. Există emisiuni cu caracter ştiințific şi emisiuni pentru publicul larg care pot fi folosite şi în scop didactic.

(6.4.) Televiziunea şcolară a reprezentat în perioada 1972–1979 o modalitate eficientă de transmitere, în întreaga țară, a lecțiilor construite în acest scop. Ea a avut ca punct de pornire televiziunea „cu circuit închis", experimentată într-un anumit număr de şcoli. Utilizarea actuală este mai mult indirectă şi se bazează pe emisiunile existente în mod obişnuit (care nu au o destinație şcolară).

(6.5.) Înregistrările audio-vizuale sunt suporturi cu o utilizare mai mult remanentă.

(6.6.) Înregistrările video au încă o utilitate prin tipul de mesaj pe care îl poartă; aceste înregistrări consemnează anumite elemente şi fenomene a căror înregistrare a fost făcută cu scopul de a fi ofertate pentru discuții şi învățare.

(6.7.) Diaproiectorul este un instrument de prezentare a diapozitivelor, în succesiunea dorită. Folosirea lui este foarte redusă.

(7) Reprezentările cartografice constituie un ansamblu de mijloace de învățământ care are ca element specific harta, metodă şi formă de bază de reprezentare spațială a elementelor care fac obiectul de studiu al geografiei.

(7.1.) **Harta topografică** reprezintă o hartă la scară mare (cu o scară între 1:10.000–1:25.000), în care sunt redate elemente ale suprafeței terestre, printr-un sistem de semne specifice, cu o selectivitate relativ redusă şi o reprezentare aproape fidelă situației din realitate.

(7.2.) Proiecțiile cartografice reprezintă modalități de redare în plan a suprafeței sferice a Pământului, prin configurarea unei rețele de linii (meridiane şi paralele) care să minimizeze deformările de unghiuri şi suprafețe (fără să le excludă însă).

(7.3.) Planiglobul este cea mai generală reprezentare în plan a suprafeței sferice a Pământului, cuprinzând rețeaua cartografică principală şi contururile continentelor şi oceanelor.

(7.4.) Planul este o reprezentare la scară foarte mare (sub 1:10.000) , redând suprafețe foarte mici de teren; se folosesc în reprezentarea localităților sau a diferitelor obiective.

(7.5.) Harta murală este, prin tradiție, unul dintre cele mai utilizate mijloace de învățământ. Ea permite plasarea pe un perete (de unde denumirea de hartă murală) sau pe un stativ. Are o largă folosire şi este realizată la scări diferite, reprezentând suprafețe, de la nivelul globului, până la o regiune sau un județ.

(7.6.) Harta geografică generală este o reprezentare specifică, pe care sunt redate doar elementele de interes general. Harta fizică generală redă altitudini, râuri şi diferite suprafețe, iar harta politică generală, contururile statelor.

(7.7.) Atlasul constituie o formă de structurarea a hărților pe care le cuprinde, sub un anumit aspect tematic şi într-o anumită succesiune. Atlasele şcolare reprezintă o succesiune de hărți, utilizabile în învățarea tematicii programelor şcolare.

(7.8.) Hărțile speciale redau, selectiv, câte un anumit fenomen (de exemplu, formele de relief, izoterme, zone de climă, rețea hidrografică, vegetație, populație etc.).

(7.9.) Hărțile tridimensionale sunt reprezentări care, printr-un sistem optic, permit o anumită percepere verticală a fenomenului reprezentat. Revista *Terra Magazin* a prezentat, în ultimele numere, exemple de astfel de hărți, analizabile printr-un sistem optic exterior.

(7.10.)Hărțile din surse GIS reprezintă un caz special de reprezentări cartografice, fiind obținute prin intermediul diferitelor programe accesibile. Ele pot reda câte un anumit fenomen (printr-un layer corespunzător) sau un ansamblu de fenomene (prin suprapunerea acestora).

(8) Suporturile tipărite reprezintă un ansamblu de mijloace de învățământ (realizate sau nu în acest scop), prin care informația este redată într-o formă imprimată tipografic, pe hârtie şi într-o anumită structură interioară.

(8.1.) Manualul este, prin tradiție, principalul mijloc de învățământ, a cărui utilizare este actuală şi în prezent, chiar dacă există şi varietăți digitale.

(8.2.) Cărțile (literare sau ştiințifice) redau, sub forma unor texte şi, eventual, imagini, o anumită realitate care trebuie exprimată. Ele reprezintă şi o sursă de învățare a geografiei.

(8.3.) Dicționarele concentrează „traducerea" unor termeni dintr-o limbă în alta, sau explicitarea termenilor luați în considerație.

(8.4.) Textele constituie o formă prevalentă de notare, conservare şi transmitere a informațiilor pertinente.

(8.5.) Revistele ştiințifice constituie mijloace care pot conține informații utile procesului de învățare.

(8.6.) Enciclopediile se caracterizează printr-o structură mai completă a informațiilor şi prin tentația de a acoperi, într-un mod cât mai larg, domeniul avut în vedere.

(8.7.) Compendiile sunt ansambluri de texte, structurate pe o dimensiune tematică.

(8.8.) Tabelele reprezintă forme de structurare şi ofertare a diferitelor date de informare.

(8.9.) Ziarele, deşi nu sunt propriu – zis mijloace de învățământ, au informații utilizabile în procesul de învățare.

(9) Suporturile de instruire şi evaluare reprezintă structuri pentru organizarea şi evaluarea instruirii, în format predominant tipărit (dar şi în posibile variante digitale), prin care se realizează procesul de instruire, după un anumit model şi activitatea de evaluare, după un sistem de testare, presupus profesionist şi relevant.

(9.1.) Fişele de activitate independentă reprezintă suporturi tipărite prin care este sugerată elevilor o anumită activitate de învățare, formată din mai multe secvențe posibile, succesive: notarea unor termeni, localizarea unor elemente pe suporturi ofertate, notarea unor idei principale, rezolvarea unor probleme etc. Ele pot fi transferate într-un mod asemănător şi pe un suport electronic. Fişele se referă la anumite secvențe de instruire (şi nu la întregul proces pe un an şcolar, deşi prin însumarea lor se poate ajunge acolo).

(9.2.) Caietul de activitate independentă reprezintă un instrument de activitate al elevului care cuprinde întregul parcurs şcolar dintr-un an, de la prima lecție (eventual testul inițial), până la testul de sfârşit de an. Caietele au avantajul unei proiectări riguroase a parcursului şcolar şi, dacă sunt conforme strict cu programa şcolară, reprezintă un instrument de concretizare a curriculumului. Caietele pot cuprinde teste (inițiale, de parcurs, după fiecare unitate de învățare şi teste finale), activități de notare, localizare, definire, descriere, comparare, calculare a unor elemente solicitate, probleme, situații problematizate, texte auxiliare, spații preformate pentru diferite activități.

(9.3.) Testele sunt instrumente de evaluare construite pe baza unor anumite principii, care permit identificarea modului de atingere a competențelor. Testele scrise (care sunt cele mai fiabile şi reprezentative) sunt compuse din itemi diferiți, ordonați într-o structură care are la bază raportul dintre competențe şi conținuturi, pentru a avea o reprezentativitate a secvenței testate.

(9.4.) Culegerile de teste urmăresc evaluarea rezultatelor instruirii pe un anumit parcurs şcolar sau pentru o situație de examen. Culegerile pot cuprinde teste secvențiale, de progres, care se aplică pe parcursul anului şcolar şi teste finale, pentru întregul sistem de competențe şi conținuturi. Pentru BAC, acestea trebuie să verifice competențele programei de examen. Pentru alte secvențe anuale, culegerile trebuie să verifice modul de atingere a competențelor specifice din curriculum şcolar.

(9.5.) Culegerile de întrebări, exerciții şi probleme diferă de caietul de lucru, prin posibilitatea lor de a fi inserate într-un moment considerat optim. Ele nu se parcurg întotdeauna continuu, oferta vizând doar caracterul diferit al activităților în raport de cele presupuse în caietele de activitate. Aceste culegeri cuprind întrebări (în forme şi structuri diferite), exerciții şi probleme şi pot avea anumite studii de caz cu caracter evaluativ.

(9.6.) Culegerile de texte reprezintă, în cazul geografiei, structuri predominant narative, prin care sunt preluate texte ştiințifice sau literare din diferite surse, utilizabile în mod complementar în procesul de învățare.

(10) Mijloacele de cercetare nu reprezintă metode de instruire propriu – zisă, ci doar anumite modalități de investigare a realității înconjurătoare, specifice geografiei, care pot fi inserate într-un mod sistematic sau ocazional în activitatea de învățare sugerată de programe.

(10.1.) Mijloacele de orientare (busolă, ceas) sunt cele mai simple modalități de interacțiune cu realitatea înconjurătoare. Acestea au un caracter elementar şi sunt folosite în excursii sau în studiile pe teren.

(10.2.) Aparatele reprezintă structuri mai complexe de determinare, înregistrare şi notare a datelor. Ele diferă foarte mult, în funcţie de domeniul abordat: elemente meteorologice, hidrologice, altitudinea reliefului, caracteristicile solului.

(10.3.) Mijloacele de măsurare directă şi indirectă (teodolit, ruletă etc.) permit stabilirea unor dimensiuni reale ale distanţelor dintre obiecte, care pot fi plasate în acest fel pe un plan, în poziţii reciproce.

(10.4.) Aparatele foto (tradiţionale, incluse în telefoanele mobile sau tablete) reprezintă modalităţi fidele de păstrare a aspectelor reale ale unui anumit loc. Mijloacele moderne permit realizarea şi stocarea unui număr foarte mare de imagini, cu posibilitatea utilizării lor în învăţare sau prezentări.

(10.5.) Camera video permite realizarea unor stocări ale elementelor aflate în mişcare. Imaginile sunt foarte sugestive, în cazul ilustrării unor fenomene dinamice (o cascadă, tornade, vijelii etc.).

(10.6.) Planşeta topografică a reprezentat un instrument folosit cu o anumită frecvenţă, în scop didactic, în urmă cu patru – cinci decenii. Planşetele topografice şcolare erau destinate, în perioada respectivă, realizării unor schiţe de hartă ale arealelor analizate.

(10.7.) Chestionarele sunt mijloace de investigare individuală şi colectivă a unor persoane, privind elemente şi fenomene de natură socială, economică, din comunitatea în care se află situate. Chestionarele sunt folosite foarte mult în studiile de geografie socială, geografie culturală, geografia populaţiei şi aşezărilor, etnografie, furnizând informaţii utile investigatorului. Ele pot fi transferate, după cum este de presupus, în procedee de colectare a datelor sau de instruire.

(10.8.) Reportofonul facilitează păstrarea în timp real a unor informaţii şi relatări referitoare la o situaţie vizionată. În cadrul excursiilor, devine o formă simplă de consemnare a datelor vizionate.

(10.9.) GPS reprezintă o modalitate modernă şi foarte precisă de localizare a unor elemente care fac parte din realitatea înconjurătoare.

(11) Sistemele integrate de mijloace de învăţământ reprezintă ansambluri de spaţii, dotări şi mijloace de învăţământ, care facilitează învăţarea într-un mediu educaţional generos, consacrat sau nu disciplinei şcolare, în care este indusă o anumită activitate predominantă.

(11.1.) Cabinetul (de geografie) reprezintă un spaţiu destinat cu precădere sau exclusiv învăţării geografiei. Cuprinde majoritatea mijloacelor de învăţământ care facilitează învăţarea disciplinei şcolare şi oferă un mediu prietenos acesteia.

(11.2.) Laboratorul (de geografie) constituie în acest moment mai mult un deziderat, deoarece presupune punerea în acţiune a unor dispozitive experimentale sau reproductive, care în prezent au o utilizare mai mult simbolică.

(11.3.) Terenul geografic reprezintă o suprafaţă delimitată, în care există dispozitive de simulare a unor fenomene naturale şi aparate de măsură; acestea împreună realizează

o percepere directă, dar miniaturizată, a fenomenelor din realitatea obiectivă înconjurătoare.

(11.4.) Clasa constituie un sistem spațial în care, chiar dacă nu există mijloace de învățământ integrate, poate oferi suportul utilizării unora dintre acestea (aparate de proiecție, hărți). Reprezintă, în prezent, principalul loc de desfăşurare a orelor de geografie.

(11.5.) Muzeul constituie un spațiu ocazional al învățării. În cazul muzeelor specializate (de exemplu, de ştiințe ale naturii, de geologie), pot fi organizate lecții de geografie în momentele presupuse de programa şcolară. Există, de asemenea, „muzee şcolare", cu o tematică preponderent legată de orizontul local.

(11.6.) Intel-teach reprezintă o formă de organizare a învățării, cu multiple avantaje inovative, care îmbină elemente tradiționale şi informatice (detalii la Mariana Epuraş, 2012).

(11.7.) Clasa virtuală reprezintă, în principiu, o succesiune de imagini filmate într-un cadru real, care sunt apoi ofertate ca exemple altor colective (abordări la Monica Măzgărean, 2012).

(11.8.) Cabinetul de informatică (geoinformatică) constituie un loc favorabil derulării anumitor activități din domeniul geografiei, cum ar fi: accesarea informațiilor, construirea unor structuri tematice, printarea materialelor etc.

(11.9.) Platforma AEL reprezintă o structură pe care sunt desfăşurate şi dezvoltate programele corespunzătoare, destinate învățării cu ajutorul mijloacelor informatice.

În prezent (2015) există o diferență între programele de gimnaziu (care sunt mai noi) şi manualele şcolare (construite pe baza unor programe anterioare). În acest caz, manualele pot fi utilizate ca resurse informaționale de instruire, utilizabile (mai mult sau mai puțin) în concretizarea programelor şcolare.

(4.3.) Strategii didactice

Există anumite încercări de construire a unor taxonomii ale strategiilor didactice. Marea lor diversitate rezultă din criteriile luate în considerație şi din definiția conceptului de „strategie". Din analiza diferitelor taxonomii şi a criteriilor acestora rezultă anumite elemente unificatoare. La acestea trebuie să adăugăm specificul educației prin geografie, al informațiilor cu conținut disciplinar, geografic şi al dimensiunilor metodologice pe care le are geografia ca obiect de învățământ. Din această combinare a unor elemente care provin din zona ştiințelor educației cu cele rezultate din specificul geografiei, poate fi construită o taxonomie a strategiilor cu care poate opera didactica geografiei.

Utilizarea conceptului de strategie didactică în predarea geografiei (Mândruț, O., Ungureanu, Valerica, Mierlă, I., 1982) a avut în vedere unitățile elementare şi intervalele mici de timp. În alte lucrări (Dulamă, Maria – Eliza, 2000, 2002), strategiile sunt considerate similare metodelor şi se suprapun cu acestea.

În sens modern, strategia didactică se referă cu precădere la proiectarea pe un termen mai îndelungat şi presupune existența unui demers predominant (conform unui demers predominant) şi a unor demersuri secvențiale, subiacente.

Pot fi identificate următoarele categorii şi tipuri de strategii:

(1) Strategii centrate pe activitatea profesorului şi pe acțiunea de predare:

(1.1.) Strategii discursive şi explicative

(1.2.) Strategii discursive şi conversative

(1.3.) Strategii discursive şi demonstrative

(1.4.) Strategii algoritmice (prescriptive)

(2) Strategii centrate pe activitatea de învățare şi interacțiunea profesor – elev:

(2.1.) Strategii bazate pe cercetare şi explorare (cercetări investigative)

(2.2.) Strategii bazate pe exploatarea manualului

(2.3.) Strategii bazate pe exploatarea diferitelor suporturi de instruire

(2.4.) Strategii problematizante

(2.5.) Strategii bazate pe utilizarea modelelor

(2.6.) Strategii bazate pe activitatea practică

(2.7.) Strategii centrate pe construirea de proiecte

(2.8.) Strategii bazate pe tehnologia informației şi comunicării (TIC)

(3) Strategii mixte

(4) Strategii integratoare: strategia holistică

(5) Strategii de evaluare

Aceste strategii ilustrează destul de bine conținutul lor presupus. Ele nu dau o notă de exhaustivitate metodei predominante (aşa cum ar părea la prima vedere), ci ilustrează doar caracterul principal al demersului de ansamblu.

V. COMPETENȚELE ŞI GEOGRAFIA ŞCOLARĂ

Introducerea competențelor ca finalități educaționale în locul obiectivelor generale şi de referință a reprezentat un proces relativ îndelungat (2002 - 2015), care s-a finalizat prin generalizarea acestor finalități în gimnaziu (2009) şi ciclul primar (2015).

În cadrul instituțional organizat, oferit de Comisia Europeană, în urma mai multor etape de discuții (2002–2006), negocieri şi construcții teoretice, au fost elaborate variante ale unor sisteme de competențe reunite sub forma unor domenii de competențe–cheie, finalizate în anul 2006.

Competențele–cheie reprezintă, conform Legii Educației Naționale, finalități ale învățământului preuniversitar obligatoriu.

(5.1.) Competențele - cheie sugerate de Comisia Europeană

În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor–cheie este următoarea: „***Competențele - cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncțional de cunoştințe, deprinderi (abilități) şi atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii şi trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți***”.

Din această definiție şi din analiza specificului competențelor–cheie rezultă următoarele:

- competențele se definesc printr-un sistem de cunoştințe – deprinderi (abilități) – atitudini;
- au un caracter transdisciplinar implicit;
- competențele–cheie reprezintă într-un fel finalitățile educaționale ale învățământului obligatoriu;
- acestea trebuie să reprezinte baza educației permanente.

Sistemul de **competențe–cheie** a reprezentat un element de referință al planurilor de învățământ şi a fost inclus ca atare în **nota de fundamentare** a acestora.

Programele şcolare (aprobate între anii 2003 şi 2009) conservă în interiorul lor referiri directe ale acestora.

Competențele–cheie, grupate pe cele opt domenii (dintre care două au subdomenii distincte) au un caracter profund teoretic şi cu un înalt grad de generalitate. Desigur, puteau fi imaginate şi alte decupaje interioare precum şi alte dimensiuni ale extinderii conceptuale a acestora. De exemplu, este greu de explicat forma minimalistă şi

simplificatoare a subdomeniului „Științe” (asociat relativ forțat cu tehnologiile), prin comparație cu domeniul social – civic, descris amănunțit într-un spațiu extins. Aceste critici (dar şi altele) fac din domeniile de competențe–cheie un sistem cu o notă mare de relativitate.

Chiar în aceste condiții, referențialul propus de cele opt domenii de competențe–cheie reprezintă un sistem comun de raportare a disciplinelor şcolare actuale suficient de complex.

În domeniul geografiei, despre capacități şi competențe (generale şi specifice) se vorbeşte din anul 1998 („*Europa – Ghidul profesorului*”, Editura Corint).

Aceste capacități şi competențe sunt:

- Analiza elementelor, fenomenelor şi proceselor
- Utilizarea informației
- Investigația obiectivă
- Limbaj şi comunicare
- Capacități intelectuale
- Raportarea corectă în spațiu şi timp
- Înțelegerea realității obiective
- Capacități de organizare
- Capacități acționale
- Capacități integratoare (competență transversală).

În prezent, în literatura pedagogică, competențele sunt interpretate ca rezultate ale învățării (ieşiri), prin opoziție cu obiectivele educaționale (considerate intrări). Aceste competențe sunt ansambluri structurate de cunoştințe, deprinderi, valori, la care se adaugă un sistem atitudinal referitor la utilitatea acestora.

În acest context, *instruirea centrată pe competențe* nu este fundamental diferită sau opusă instruirii centrate pe obiective, ci reprezintă doar o altă fațetă complementară a interpretării procesului educațional.

Se apreciază că nu poate exista o echivalență între formulări ale competențelor şi diferitele tipuri de exprimare a obiectivelor. Acestea nu pot fi reduse sau asimilate reciproc.

Competența reprezintă *capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație*, pe baza unor deprinderi şi cunoştințe dobândite anterior.

În contextul abordării competențelor în domeniul geografiei, menționăm două contribuții deosebit de interesante. Astfel, M. E. Dulamă (2009) consideră că în domeniul geografiei ar exista următoarele grupe de competențe generale: analiza şi interpretarea documentelor (hărți, diagrame, imagini, texte), orientarea în spațiu şi timp, caracterizarea învelişului geografic, explicarea unui proces geografic, cercetarea unui obiect din domeniul geografiei, colectarea, prelucrarea şi interpretarea datelor geografice, elaborarea unor documente (hărți, texte), rezolvarea unei probleme cu conținut geografic.

Autoarea descrie aceste competențe pe trei componente ale acestora: cunoştințe declarative (a şti), competențe procedurale (a şti să faci) şi cunoştințe atitudinale (a şti să fii). Semnalăm acest demers deoarece poate sta la baza unei compatibilizări cu celelalte modalități de abordare a domeniilor de competențe.

O cercetare interesantă este datorată colectivului de didactică de la Cluj – Napoca (Maria Eliza Dulamă, Oana - Ramona Ilovan, Florin Bucilă, 2009) referitoare la competențele din programele de liceu. Există o observație referitoare la o anumită lipsă de congruență între competențele specifice din fiecare clasă de liceu, observată în mod judicios, care este însă rezultatul construirii „din mers" a acestor competențe pentru fiecare clasă, fără a avea orizontul final de timp. Elementul central al acestui demers îl reprezintă asocierea fiecărui conținut din programa şcolară cu o competență specifică, construită în acest scop. Demersul este, după cum se observă, *dinspre conținuturi spre competențe* şi îşi are justificarea în încercarea de păstrare a structurii disciplinare „academice". Programele şcolare realizează o corelație de grup între „competențe specifice – element de conținut".

După momentul semnalării competențelor ca finalități posibile ale geografiei şcolare (1998), au existat şi alte abordări ulterioare, iar competențele (generale şi specifice) au fost introduse succesiv în programe (2002–2009).

În cazul programelor de geografie, competențele generale şi competențele specifice (raportate la domeniile de competențe - cheie sugerate de Comisia Europeană) sunt organizate în structuri bine definite pentru ciclul liceal inferior (clasele IX – X), ciclul liceal superior (clasele XI – XII) şi clasele de gimnaziu (V – VIII), construite, în timp, în această ordine.

Programele şcolare de geografie dezvoltate pe atingerea competențelor precum şi diferite lucrări metodologice destinate profesorilor de geografie publicate până în prezent (2015) oferă un cadru suficient de coerent şi de generos pentru organizarea instruirii şi a procesului educațional din perspectiva centrării pe competențe şi pe formarea lor; acest sistem poate fi denumit, metaforic, „didactica formării competențelor".

Geografia a abordat problematica presupusă de competențe, într-o formă inițial exploratorie (1998) şi ulterior, într-o formă sistematică (Mândruț, O., 2003, 2004), la foarte scurt timp de la lansarea primului set de competențe–cheie al Comisiei Europene (2002); apoi, în perioada imediat următoare (Mândruț, O., 2006, 2008, 2009), problema competențelor–cheie şi a competențelor generale a fost abordată în lucrări de largă răspândire şi în tiraje corespunzătoare. Nici elaborarea noilor programe pe competențe pentru clasele V – VIII (martie – mai 2009) şi postarea lor pe internet nu a mărit interesul pentru acestea (menționăm cu regret că nu a fost făcută nici o sugestie sau propunere care să vizeze abordări sau formularea competențelor).

Sub raportul posibilităților oferite de **dimensiunea geografică a realității**, există cel puțin **două finalități majore**, raportate la domeniile de competențe cheie, care nu au o prezență explicită; acestea sunt:

a) dimensiunea „cartografică” a existenței cotidiene (care este totodată o dimensiune metodologică a educației permanente);

b) interacțiunea natură – om (şi interferența ştiințelor despre natură cu ştiințele despre om şi societate).

Chiar în aceste condiții, referențialul propus de cele opt domenii de competențe-cheie reprezintă un sistem comun de raportare a disciplinelor şcolare actuale suficient de complex.

(5.2.) Raportul dintre competențele-cheie şi programele actuale de geografie

Analiza raporturilor dintre cele opt domenii ale competențelor cheie sugerate de Comisia Europeană, prezentate anterior şi programele actuale de geografie evidențiază mai multe constatări; acestea poziționează geografia ca disciplină şcolară în situația de a răspunde, cel puțin la modul formal şi teoretic, la principalele exigențe ale competențelor-cheie.

• Referiri explicite la competențele cheie există în mod explicit în notele introductive ale programelor pentru clasele IX – XII şi ale programelor revizuite pentru clasele **V – VIII** (unde se fac însă referiri generale).

• La clasele de liceu, referirile la cele **opt domenii ale competențelor cheie sunt reluate pe parcursul programei de mai multe ori**; structura competențelor generale şi a competențelor specifice din programă sunt într-o corelație foarte strânsă cu domeniile relevante şi predilecte ale competențelor cheie, care se reflectă în geografie.

• Există **referiri substanțiale** la competențe generale şi specifice, corespunzătoare domeniilor „Comunicare în limba maternă”, „Competențe de bază în matematică şi ştiințe”, „Competențe civice”, „A învăța să înveți” şi „Sensibilizare şi exprimare culturală”.

• Există o **competență generală şi mai multe competențe specifice derivate** care dau specificul geografiei ca disciplină şcolară: **utilizarea şi interpretarea suporturilor grafice şi cartografice**, care nu se reflectă ca atare într-o competență cheie, dar care reprezintă un ansamblu de cunoştințe şi deprinderi de o certă însemnătate pentru toate dimensiunile formării permanente.

• Există un număr semnificativ de competențe specifice din domeniul componentei sociale şi civice referitoare la **dimensiunea internațională, europeană şi regională**.

• Geografia, pe parcursul învățământului preuniversitar, își asumă în mod explicit **dimensiunea terminologică** a existenței cotidiene, prin asumarea unor obiective și competențe din spațiul comunicării în limba maternă (citirea și interpretarea textelor, explicarea termenilor specifici, utilizarea terminologiei în contexte diferite).

• Prin conținuturi și activități de învățare, geografia asigură o bază informațională relevantă (resurse naturale și umane, activități economice, turism, căi de comunicație), care oferă dimensiunea spațială a **competenței antreprenoriale, a competenței sociale și civice**.

• **Competența digitală** este evocată în mod direct în programe, prin sugestii metodologice și activități de învățare care facilitează accesarea informațiilor din lumea virtuală.

• Trebuie să observăm că principalele competențe ale geografiei au o pronunțată vocație **transversală** și **transdisciplinară**.

Redăm, mai jos, modul de reflectare al celor opt domenii de competențe cheie în programele actuale de geografie.

(a) Comunicare în limba maternă (1)

Programele pentru clasele V – VIII (gimnaziu) și-au asumat ca prim domeniu de finalități „*Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului*". Activitățile de învățare cuprind referiri precise și foarte diverse privitoare la utilizarea terminologiei specifice în contexte diferite.

Programele pentru clasele IX – X (ciclul liceal inferior) își asumă ca un domeniu esențial competența generală referitoare la „*Utilizarea corectă a terminologiei specifice pentru explicarea mediului geografic, folosind limbaje diferite*" (cu 14–18 competențe specifice, în raport de clasă). Sugestiile metodologice fac referiri consistente la punerea în practică a modalităților optime de atingere a acestei competențe generale.

Programele pentru ciclul liceal superior au asumate în mod explicit elemente referitoare la atingerea aceleiași competențe generale, cu un număr semnificativ de competențe specifice și sugestii metodologice corespunzătoare pentru atingerea lor. Conținuturile ofertate facilitează atingerea competenței.

(b) Comunicare în limbi străine (2)

Ea nu reprezintă o competență urmărită ca atare prin geografie.

Există referiri la utilizarea numelor proprii într-o formă cât mai apropiată de cea din limba lor de origine, la anumiți termeni echivalenți în diferite limbi, precum și la denumirea corectă a orașelor din diferite țări.

(c) Competențe matematice şi competențe de bază în ştiințe şi tehnologii (3)

Competențe matematice (3.1.)

Programele pentru clasele V – VIII (gimnaziu) şi-au asumat ca un domeniu semnificativ de finalități „*Utilizarea suporturilor grafice şi cartografice*", cu mai multe detalieri. Activitățile de învățare presupun explorarea spațială a realității, utilizarea coordonatelor geografice, măsurarea unor distanțe pe hartă şi operații numerice minimale.

Programele pentru clasele IX – XII îşi asumă competența generală referitoare la „*Relaționarea elementelor şi fenomenelor din realitate cu reprezentările lor cartografice, grafice sau modele*". Sugestiile metodologice fac referiri consistente la raportarea elementelor învățate pe un suport grafic sau cartografic; la acest nivel se operează cu diagrame şi reprezentări grafice clasice.

Competențe de bază în ştiințe şi tehnologii (3.2.)

În programele pentru clasele V – VIII (gimnaziu) au existat două finalități precise („*Observarea şi interpretarea fenomenelor şi proceselor din mediul geografic*" şi „*Situarea corectă în spațiu şi timp a fenomenelor şi proceselor din natură*"), care acopereau domeniul de competențe presupus de această competență - cheie.

Programele pentru clasele IX – X (ciclul liceal inferior) îşi propun atingerea competenței generală referitoare la „*Raportarea elementelor semnificative din societate, ştiință şi tehnologie la mediul înconjurător ca întreg şi sistemele sale componente*", prin intermediul unei serii de competențe specifice derivate şi cu ajutorul sugestiilor metodologice care susțin atingerea lor.

La acest nivel, geografia îşi asumă o anumită competență generală care îi valorifică specificul ei de ştiință atât a naturii, cât şi a societății; competența generală este denumită „*Integrarea aspectelor din natură şi societate într-o structură obiectivă şi o disciplină de sinteză*". Aceasta are reflectare în două domenii de competențe cheie.

În învățământul secundar superior (XI – XII) este continuată competența „*Raportarea elementelor semnificative din societate, ştiință şi tehnologie la mediul înconjurător ca întreg şi sistemele sale componente*", ofertându-se activități de învățare şi conținuturi centrate pe dimensiunea geoecologică a lumii contemporane (mediul înconjurător).

(d) Competența digitală (TSI – Tehnologia societății informației) **(4)**

Este prezentă la diferite niveluri sugestia metodologică de lărgire a ariei informaționale prin explorarea universului virtual (utilizarea internetului).

La clasele IX – X (ciclul liceal inferior) există asumată o competență generală de educație permanentă, prin care este evocată contribuția competenței digitale.

Utilizarea TIC este menționată şi în ciclul liceal superior, în contextul necesității lărgirii ariei informaționale.

Poziția geografiei în TSI va putea fi deosebit de semnificativă şi de utilă dacă sunt valorificate toate disponibilitățile ei disciplinare.

(e) Competența socială şi civică (5)

Competența socială (5.1.)

La clasele V – VIII a existat o finalitate generală denumită „*Situarea corectă în spațiu şi timp a fenomenelor şi proceselor din societate*", cu exemple de activități de învățare şi conținuturi referitoare la organizarea generală a statelor studiate şi la împărțirea administrativă a țării.

La clasele IX – X (ciclul liceal inferior) există o competență generală asumată, care îşi propune să ducă la „*Dobândirea unor competențe sociale, interpersonale, interculturale, civice, pe baza studierii geografiei*". Conținutul ofertat la clasa a X-a (geografie umană) are multiple exemple pe care se poate construi această competență.

În învățământ secundar superior (clasele XI – XII) dimensiunea socială a existenței cotidiene este bine ilustrată în conținuturile ofertate: lumea contemporană (în clasa a XI-a) şi Europa, România, Uniunea Europeană (clasa a XII-a). La aceste clase, curriculum extins are capitole distincte de **geografie socială**.

Competențe civice (5.2.)

La clasele V – VIII ea nu are o dimensiune explicită; există referiri semnificative, însă, la un sistem de cunoştințe, atitudini şi valori vizând protecția mediului înconjurător.

La clasele IX – X, dimensiunea civică este mai pregnantă prin elementele referitoare la cunoaşterea şi protecția mediului de viață, diversitatea umană a lumii contemporane, organizarea statelor. Dimensiunea civică este încadrată într-o competență generală asumată, menționată mai sus.

În învățământul secundar superior, dimensiunea civică este evidențiată prin referiri la originea şi organizarea Uniunii Europene şi la caracteristicile politice ale statelor.

(f) A învăța să înveți (6)

Pentru clasele V – VIII sunt precizate într-un mod foarte clar *elemente metodologice utile învățării permanente*, cum ar fi: observare, analiză, notare, construirea unor texte şi explicații, interpretarea reprezentărilor grafice etc.

În clasele IX – X există o competență generală denumită: „*Dobândirea unor priceperi, deprinderi, metode şi tehnici generale de învățare, inclusiv TIC, care să faciliteze o pregătire permanentă asumată*". Sugestiile metodologice evocă substanțial dimensiunea educației permanente.

În învățământul secundar superior este continuată dimensiunea metodologică a educației permanente realizată anterior.

(g) Inițiativă şi antreprenoriat (7)

La clasele V – VIII există o bază informațională largă la nivelul mondial, al țărilor reprezentative şi al României, referitoare la resurse naturale, resurse umane, activități industriale şi agricole, turism şi transporturi. Acestea reprezintă premise informaționale pentru dimensiunea antreprenorială a existenței cotidiene.

La clasele IX – X, există o competență generală care îşi asumă şi *dimensiunea antreprenorială a formării individuale*. Aceasta este concretizată într-o ofertă de conținuturi (îndeosebi la clasa a X-a) care adânceşte mult problematica resurselor naturale, a activităților economice, transporturilor şi turismului la nivel mondial.

În învățământul secundar superior (clasele XI – XII), dimensiunea antreprenorială are la bază abordări cu un fundament ştiințific mai evoluat (evaluarea şi gestionarea resurselor, noi resurse de energie, amplasarea şi regionarea industriei), la nivel mondial şi al Uniunii Europene.

(h) Sensibilizare şi exprimare culturală (8)

La clasele V – VIII există o ofertă de conținuturi care permit *perceperea la nivel global* (dar şi la entități mai mici, continente, regiuni, țări, localități) *a diversității umane şi culturale a lumii contemporane*.

La clasele IX – X, prin Geografia umană (clasa a X-a), *dimensiunea culturală* are o prezență explicită. Dimensiunea culturală este asumată ca parte a unei competențe generale.

În învățământul secundar superior, dimensiunea culturală este foarte mult extinsă, prin existența unor capitole noi (diversitatea umană şi lingvistică) şi prin ofertarea unor conținuturi structurate într-un capitol denumit „*Geografie culturală*”.

(5.3.) Competențele generale ale geografiei

(a) Liceu

Învățământul liceal a fost organizat pe atingerea competențelor între anii 2001 şi 2006.

Din sistemul maximal de competențe proiectat inițial, programele şcolare de geografie din liceu au preluat forme şi formulări simplificate şi adaptate exigențelor acestor documente de tip reglator. În prezent (2015), aceste competențe **cuprinse în programele şcolare** conservă filosofia lor inițială.

Sistemul de competențe este format din **competențe generale** (comune pentru clasele IX – XII) şi din **competențe specifice** (derivate din competențele generale şi particularizate la specificul conținutului geografiei şcolare şi al capitolelor acesteia).

Competențele generale (conform programelor şcolare actuale pentru liceu) se referă la:

1. Utilizarea corectă a terminologiei specifice pentru explicarea mediului geografic, folosind limbaje diferite.
2. Raportarea elementelor semnificative din societate, ştiință şi tehnologie la mediul înconjurător ca întreg şi sistemele sale componente.
3. Integrarea aspectelor din natură şi societate într-o structură obiectivă (mediul înconjurător) şi o disciplină de sinteză (geografia).
4. Relaționarea elementelor şi fenomenelor din realitate (natură şi societate) cu reprezentările lor cartografie şi grafice, pe imagini satelitare sau modele.
5. Dobândirea unor priceperi, deprinderi, metode şi tehnici generale de învățare (inclusiv TSI) care să faciliteze o pregătire permanentă asumată.
6. Dobândirea unor competențe sociale, interpersonale, interculturale, civice şi antreprenoriale pe baza studierii geografiei.

Competențele specifice detaliază competențele generale şi sunt asociate, pentru fiecare clasă, unor domenii, capitole şi teme specifice fiecărei discipline şcolare.

Sistemul de „competențe specifice – conținuturi" este prezentat în fiecare programă şcolară şi nu le mai reproducem aici. Există o corespondență „de grup" între câmpurile de competențe şi conținuturi (ultimele structurate tematic).

(b) Gimnaziu

Aceste competențe (construite ulterior celor din ciclul liceal) sunt incluse din anul şcolar 2009–2010 în noile programe de geografie pentru clasele V – VIII (aprobate cu OM nr. 5097 din 09.09.2009). Acestea sunt:

1. Utilizarea terminologiei în prezentarea şi explicarea realității geografice
2. Utilizarea corectă a numelor proprii şi a unor termeni în limbi străine
3. Transferarea unor elemente din matematică, din ştiințe şi tehnologie în studierea mediul terestru
4. Raportarea realității geografice la un suport cartografic şi grafic
5. Accesarea, prelucrarea şi prezentarea informației cu caracter geografic prin tehnologia informației
6. Identificarea şi explicarea dimensiunii sociale, civice şi culturale a caracteristicilor spațiului geografic
7. Dobândirea unor deprinderi (abilități) şi tehnici de lucru pentru pregătirea permanentă
8. Elaborarea unor modele şi soluții de organizare a spațiului geografic din perspectiva dezvoltării durabile

Din corelarea competențelor generale pentru gimnaziu şi pentru liceu (în această ordine) rezultă un ansamblu de competențe generale, taxonomizabil, conform „modelului curricular al disciplinei” (cap. VI).

Ordinea tratării (liceu şi apoi gimnaziu) reflectă ordinea construirii şi introducerii competențelor generale în timp.

Forma lor actuală din programe reflectă nivelul conceptual de construcție a acestora în momentul respectiv.

În prezent este posibilă o asamblare a competențelor generale pentru întregul parcurs al geografiei în gimnaziu şi liceu, cu modificările presupuse de momentul actual (2015).

VI. MODELUL CURRICULAR AL GEOGRAFIEI ŞCOLARE

(6.1.) Sistemul conceptual, disciplinar şi metodologic

Într-o lucrare recentă („*Elemente de epistemologie a geografiei*”, 2014) a fost prezentat stadiul actual al geografiei ca ştiinţă, cu toate elementele sale componente (obiect, metode, axiome şi paradigme, diviziuni interioare, legi etc.).

Conceptele din domeniul geografiei au o anumită specificitate, care rezultă din domeniul predilect de studiu.

Există anumite **concepte specifice**, cum ar fi: *geosferă, localizare, spaţiu, teritoriu, zonalitate, regiune, mediu înconjurător, peisaj*. Există şi alte concepte de maximă generalitate, care rezultă din domeniul predilect de studiu (*geografie fizică*, respectiv *geografie umană*), al întinderii teritoriale (*geografie generală* şi *geografie regională*), al dimensiunii teoretice şi utilitare (*geografie teoretică, geografie aplicată*).

Conceptele cu care operează toate abordările geografice, indiferent de dimensiunea teritoriului sau specificul domeniului, sunt: localizare, spaţiu, regiune, mediu înconjurător, peisaj, teritoriu, zonalitate, interacţiune. Ele sunt prezentate detaliat în lucrarea menţionată.

Există trei mari posibilităţi de divizare interioară a geografiei:

- O primă posibilitate o reprezintă *dimensiunea teritorială*, deoarece realitatea teritorială este cuprinsă între o suprafaţă foarte redusă (de ordinul unor metri pătraţi) şi suprafaţa planetei ca întreg (de ordinul milioanelor de kilometri pătraţi).
- O a doua posibilitate o reprezintă *decupajul interior pe geosfere, elemente, procese* şi *fenomene* componente ale mediului geografic.
- A treia posibilitate o constituie *gruparea preocupărilor şi a disciplinelor* pe cele două mari domenii „clasice” ale geografiei, Geografie fizică şi Geografie umană.

Geografia utilizează un ansamblu metodologic comun mai multor ştiinţe şi discipline ştiinţifice.

Există un anumit specific al metodelor tradiţionale (observare, analiză, comparare), precum şi abordări adaptate ale unor metode transdisciplinare (metode statistice şi experimentale).

Geografia are însă şi o metodă proprie, **metoda cartografică**, ca expresie a unei abordări originare (cartografia fiind „desenarea” suprafeţei terestre) şi a unei ştiinţe individualizate (cartografia). La interfaţa dintre tehnologia informaţiei şi cartografie s-a dezvoltat un domeniu nou: GIS.

Geografia este o disciplină şcolară care are un specific pus în evidenţă de două caracteristici semnificative:

a) obiectul predilect de studiu îl reprezintă **interferența (interacțiunea) dintre natură şi societate, geografia fiind în acest fel o ştiință atât a naturii, cât şi a societății**;

b) dimensiunea metodologică principală, reprezentată de **metoda cartografică**.

(6.2.) Posibilități şi finalități ale disciplinei

Geografia contemporană conferă domeniilor educației o serie de dimensiuni şi finalități educaționale:

– dimensiunea **geoecologică** reflectă poate principala problemă a lumii contemporane: *cunoaşterea, conservarea şi reabilitarea mediului înconjurător (environnement*);

– dimensiunea **globală** (mondială) oferă premisele unei educații pentru globalitate şi înțelegerea procesului de mondializare;

– dimensiunea **europeană**, fără a fi o modă, a fost şi este o preocupare continuă a Geografiei regionale; Curriculum şcolar de Geografie pentru clasa a VI-a centrat pe Europa este construit pe principii ce derivă din respectul poporului român față de țările, regiunile şi popoarele continentului nostru: este **echivalent** (prezentând egal toate problemele regionale, țările şi popoarele continentului), **echipotențial** (poate fi parcurs ca atare în orice țară) şi **obiectiv** (fiecare țară, regiune şi popor sunt prezentate la dimensiunile sale reale); Curriculumul pentru clasa a XII-a redă dimensiunea națională în contextul Uniunii Europene şi al Europei;

– dimensiunea **umană** („Geografia umană") redă problematica societății omeneşti în caracteristicile ei spațiale şi temporale;

– dimensiunea **economică - dezvoltare durabilă** are coordonate noi în condițiile evoluției economiei, care îmbină elemente legate de eficiență, accesarea resurselor şi atenția pentru mediul ambiant;

– dimensiunea **interdisciplinarității**, prin structura sa interioară, ca *ştiință atât a naturii cât şi a societății*, poate sintetiza foarte bine aspecte ale cunoaşterii şi practicii umane din cele două mari domenii; la acestea se adaugă elemente de transdisciplinaritate (prin metodele asumate);

– dimensiunea **culturală** a geografiei, ca oportunitate de sensibilizare la realizările majore ale umanității până în prezent;

– dimensiunea **națională, patriotică** (prezentă, fără excepție, în sistemele educaționale din toate țările cu un învățământ evoluat) este realizată printr-un sistem educațional calitativ nou, care are ca nucleu, conform şi tradiției învățământului, *Geografia României*.

Construirea sistemului actual al geografiei şcolare are o anumită istorie, cu origini în principalele situații contextuale din momente diferite.

O parte semnificativă a sistemului actual (2015) are la bază un proiect elaborat şi mediatizat în anul 1993 (cu anumite modificări ulterioare), iar transformările relativ recente (2006, 2007 şi 2009) au la bază un proiect construit şi asumat de profesorii de geografie din învățământul preuniversitar (publicat prima oară în anul 2004).

Elementele construcției modelului curricular cuprind:

- finalitățile educaționale ale geografiei;
- elemente de reper din „Carta internațională a educației prin geografie”;
- elemente din sistemul de competențe cheie europene;
- competențele generale asumate prin geografie (în 2004, 2006, 2009);
- elemente ale educației prin geografie din țări cu un învățământ evoluat;
- dezvoltarea stadială a activităților intelectuale ale elevilor;
- transformările recente din mediul informațional, educațional şi comunicațional;
- elemente ale experienței anterioare consolidate referitoare la geografia şcolară;
- opinii constructive ale colegilor cu preocupări în domeniu;
- rezultate recente ale educației prin geografie la nivel internațional.

(6.3.) Competențe generale ale geografiei ca domeniu educațional (2010)

Competențele generale ale geografiei ca domeniu educațional, redate mai jos, exced cele opt domenii de competențe cheie.

Aceste competențe sunt preluate din lucrarea „*Competențele în învățarea geografiei*” (2010).

(1) **Utilizarea terminologiei** (generale şi specifice) în prezentare, descrierea şi explicarea **realității geografice** (cu sisteme, structuri, elemente, procese şi fenomene caracteristice).

(2) Utilizarea corectă a denumirilor proprii şi a terminologiei în limbi străine

(3) Transferarea **elementelor semnificative din matematică, ştiință şi tehnologie** (domenii, discipline, metode, legi, modele, structuri) la studierea **mediului înconjurător ca întreg** şi a sistemelor sale componente.

(4) Relaționarea realității geografice (elemente, fenomene, sisteme şi structuri) cu **reprezentarea ei** cartografică şi grafică.

(5) Utilizarea elementelor de bază ale **tehnologiei societății informației (TSI)** în instruirea prin geografie şi prelucrarea informațiilor cu un conținut prevalent geografic.

(6) Identificarea **dimensiunii sociale şi civice** a caracteristicilor spațiului geografic.

(7) Aplicarea unor **deprinderi** (abilități) şi **metode** generale de învățare pentru o **pregătire permanentă** asumată.

(8) Elaborarea unor modele antreprenoriale ale spațiului geografic.

(9) **Sensibilizarea şi deschiderea culturală** prin structuri interdisciplinare şi disciplinare de percepere a dimensiunii culturale a existenței contemporane.

(10) Relaționarea realităților din **natură** (şi din sfera ştiințelor despre natură) cu cele ale **societății** (şi din sfera ştiințelor despre societate) într-o **structură obiectivă integrată** (mediul înconjurător) şi o **disciplină de sinteză** (geografia) care studiază această realitate integrată.

Competența „Relaționarea realității geografice (elemente, fenomene, sisteme şi structuri) cu reprezentarea ei cartografică şi grafică” subliniază specificul geografiei ca ştiință şi disciplină şcolară.

Competența „Relaționarea realităților din **natură** (şi din sfera ştiințelor despre natură) cu cele ale **societății** (şi din sfera ştiințelor despre societate) într-o **structură obiectivă integrată** (mediul înconjurător) şi o **disciplină de sinteză** (geografia) care studiază această realitate integrată” este o competență generală a geografiei, rezultată din caracterul ei de ştiință a interacțiunii dintre natură şi societate.

Aceste grupe de competențe ar putea fi redate într-o formă sintetică, prin comasarea lor sau prin păstrarea celor care au dimensiuni evidente ce pot fi realizate prin studiul disciplinar al geografiei. În momentul de față (2015) este necesară însă construirea unui model nou.

Elementul central al unei construcții teoretice referitoare la modul în care pot fi realizate competențele pe parcursul şcolarității obligatorii îl constituie **posibilitatea acestora de a fi formate în timp.**

Competențele generale, pe niveluri, **conform structurii actuale** a sistemului de învățământ pentru clasele V - XII, pot fi următoarele:

(a) Învățământul secundar inferior (ciclul gimnazial: clasele V – VIII)

(1) Utilizarea terminologiei în prezentarea şi explicarea realității geografice

(2) Utilizarea corectă a numelor proprii şi a unor termeni în limbi străine

(3) Transferarea unor elemente din matematică, din ştiințe şi tehnologie în studierea mediul terestru

(4) Raportarea realității geografice la un suport cartografic şi grafic

(5) Accesarea, prelucrarea şi prezentarea informației cu caracter geografic prin tehnologia informației

(6) Identificarea şi explicarea dimensiunii sociale, civice şi culturale a caracteristicilor spațiului geografic

(7) Dobândirea unor deprinderi (abilități) şi tehnici de lucru pentru pregătirea permanentă

(8) Elaborarea unor modele şi soluții de organizare a spațiului geografic din perspectiva dezvoltării durabile

Aceste competențe sunt incluse şi în programele şcolare de geografie pentru clasele V - VIII.

(b) Învățământul secundar superior (ciclul liceal inferior, clasele IX – X)

(1) Prezentarea, descrierea şi explicarea **mediului geografic** (cu elemente, procese, structuri, sisteme şi fenomene caracteristice) utilizând limbaje diferite (limba maternă,

terminologie disciplinară specifică, elemente de bază din limbile străine studiate şi reprezentări grafice);

(2) Înțelegerea şi utilizarea unei terminologii specifice minime în limbi străine.

(3) Relaționarea elementelor semnificative din matematică, ştiință şi tehnologie cu sistemele componente ale mediului înconjurător;

(4) Dobândirea unor **deprinderi** (abilități) şi **metode** generale de învățare care să faciliteze o **pregătire permanentă** asumată;

(5) Relaționarea elementelor şi fenomenelor din **realitate cu reprezentarea lor** cartografică şi grafică;

(6) Înțelegerea dimensiunii **sociale, civice şi antreprenoriale;**

(7) Sensibilizare şi deschidere **culturală**;

(8) Utilizarea elementelor de bază ale **tehnologiei societății informației (TSI)** în instruirea prin geografie şi accesarea informațiilor cu un conținut prevalent geografic;

(c) Ciclul liceal superior (clasele XI – XII)

(1) Prezentarea, descrierea şi explicarea **mediului geografic** (cu sisteme, structuri, elemente, procese şi fenomene caracteristice) utilizând **limbaje diferite**.

(2) Înțelegerea şi utilizarea terminologiei geografice în limbi străine.

(3) Relaționarea **elementelor semnificative din matematică, ştiință şi tehnologie** cu **mediul înconjurător ca întreg** (cu sisteme, structuri şi funcționalitate) şi **problematica fundamentală a lumii contemporane** (resurse, economie, probleme geopolitice).

(4) Dobândirea unor **deprinderi** (abilități) şi **metode** generale de învățare şi utilizarea unei **metodologii de investigare** a elementelor, fenomenelor şi proceselor caracteristice mediului geografic ca sistem funcțional şi spațial obiectiv.

(5) Relaționarea elementelor şi fenomenelor din **realitate cu reprezentarea lor** (cartografică, grafică, pe imagini satelitare sau modele).

(6) Dobândirea unor **competențe sociale, civice şi antreprenoriale** legate de lumea contemporană, țară, Europa şi Uniunea Europeană.

(7) Sensibilizarea şi deschiderea culturală prin structuri disciplinare (geografie culturală) şi interdisciplinare.

(8) Utilizarea elementelor de bază ale **tehnologiei societății informației (TSI)** în instruirea permanentă şi în prelucrarea informațiilor cu un conținut prevalent geografic.

(9) Relaționarea realităților din **natură** (şi din sfera ştiințelor despre natură) cu cele ale **societății** (şi din sfera ştiințelor despre societate) într-o **structură obiectivă integrată** (mediul înconjurător) şi o **disciplină de sinteză** (geografia) care studiază această realitate integrată.

Această structură (a, b, c) sugerează creşterea dificultății atingerii competențelor de la prima, până la ultima clasă.

Precizăm că aceste competențe generale (redate în formulări analitice pentru a fi precise) transcend sensibil învățământul preuniversitar.

Pentru construirea acestor competențe generale, geografia utilizează în prezent următorul sistem de conținuturi.

(a) Învățământul secundar inferior (gimnaziu, cls. V – VIII)

Clasa a V-a: Geografie generală – elemente introductive

Clasa a VI-a: Geografia Europei

Clasa a VII-a: Geografia continentelor extraeuropene

Clasa a VIII-a: Geografia României

(b) Învățământul secundar superior: ciclul liceal inferior (cls. IX – X)

Clasa a IX-a: Geografie fizică

Clasa a X-a: Geografie umană

(c) Ciclul liceal superior (cls. XI – XII)

Clasa a XI-a: Lumea contemporană – probleme fundamentale

Clasa a XII-a: Europa, România, Uniunea Europeană - probleme fundamentale

(6.4.) Dezvoltări şi ameliorări

Este evident că această structură va trebui să fie modificată substanțial, într-un orizont limitat de timp (2015–2020), pentru a oferi geografiei o dimensiune modernă şi o mai mare credibilitate educațională.

Abordarea didactică a curriculumului şcolar (curriculum şcolar aplicat) presupune:

- renunțarea la elemente de instruire tradiționale, nejustificabile într-un context educațional inovativ: supraabundența informațională, enciclopedismul, miniaturizarea unor capitole aparent academice, caracterul învechit al informațiilor, excesul denumirilor inoperante;
- renunțarea la organizarea procesului de predare învățare la clasă predominant în doi timpi („ascultare”– „predare”), ineficient şi imposibil de justificat rațional;
- diminuarea excesului de proiectare a unităților elementare de tip „lecție”, după modele cu o rubricație greu de justificat;
- trecerea la generalizarea proiectării anuale şi a proiectării unităților de învățare;
- renunțarea la supralicitarea „principiilor didactice”, foarte greu de susținut ca atare în contextul actual;
- introducerea unor modele moderne de proiectare a unităților de învățare;
- vizibilizarea geografiei şcolare în mediul educațional şi social;
- asumarea unor proiecte de inovare negociate;
- elaborarea unui model constructivist al învățării geografiei.

VII. COMPETENȚE SPECIFICE – ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE – RESURSE EDUCAȚIONALE

Centrarea pe competențe este, în acelaşi timp, şi o „centrare pe elev”.

Elementele abordate în continuare dezvoltă conceptual sistemul activităților de învățare destinat formării competențelor, aşa cum a fost prezentat în „*Competențele în învățarea geografiei*” (2010, pg. 86–94) şi în „*Didactica geografiei*” (Mândruț, O., Dan, Steluța, 2014, pg. 177 - 188).

Competențele generale (CG) au fost formulate în programele şcolare într-un anumit raport față de competențele–cheie europene şi exigențele disciplinei şcolare. Ele pot fi consemnate astfel: CG1, … CG8.

Ele au o formulare minimă şi un caracter generic, în sensul că acoperă printr-o structură semantică cea mai largă expectație (aşteptare) pe un anumit domeniu al cunoaşterii. Competențele generale nu cuprind în interiorul lor referiri la disjuncția presupusă între cunoştințe şi deprinderi şi nu fac referiri la dimensiuni atitudinale.

Componenta metodologică este încorporată în competențele generale într-un mod implicit. Lipsa coloraturii disciplinare şi a unor referiri la conținuturi fac din aceste competențe generale o țintă posibil de practicat şi de alte discipline şcolare. O simplă lectură a lor evidențiază caracterul transversal al acestora.

Competențele generale (C.G.) pot fi detaliate în competențe specifice (C.S.), care desemnează o anumită componentă calitativă sau chiar un nivel de atingere al competenței generale. În sens strict, competențele specifice nu au coloratură disciplinară, presupunându-se că pot fi exersate (şi, eventual, atinse) cu ajutorul oricăror conținuturi.

O problemă care nu a fost suficient de investigată o reprezintă numărul de competențe generale abordabile pe un anumit nivel de învățământ şi numărul de competențe specifice al fiecărei competențe generale. Deşi aparent sunt relativ numeroase, competențele specifice ale geografiei în învățământul gimnazial pot fi atinse, deoarece au un caracter parțial repetitiv şi, în mod foarte evident, cumulativ.

În cazul programelor de geografie de gimnaziu, o anumită competență specifică este prezentată în mod nuanțat în clase diferite, prin asocierea unor elemente de conținut, cu scopul de a preciza mai bine aria tematică de exersare a acestora. Este vorba îndeosebi despre nuanța introdusă de geografia României (VIII) în raport cu geografia continentelor (VI – VII).

În conformitate cu programele şcolare, între competențele specifice şi domeniile de conținuturi există o corespondență de grup (ilustrată prin designul programei).

Este uşor de observat că *orice competență specifică poate fi practicată pe orice conținut*. De exemplu, competența specifică referitoare la „identificarea terminologiei” se poate aplica la orice nivel, la orice clasă, pe orice conținut şi orice tip de texte. În mod similar, „utilizarea terminologiei” poate fi practicată sub toate formele şi pe orice

conținut. Există posibilitatea de a identifica însă *anumite conținuturi* care, în mod prevalent, pot să fie utilizate pentru exersarea şi formarea unor anumite competențe specifice.

Probabil cea mai bună modalitate o reprezintă, în acest moment, exersarea unui număr de competențe specifice în contextul oferit de succesiunea clasică a conținuturilor, prin intermediul unor activități de învățare diferite.

Orice competență specifică poate fi formată printr-un număr de situații sau activități de învățare. Situațiile cuprind ansambluri de activități de învățare (care au un caracter elementar). Situația de învățare este un concept mai larg, incluzând elemente, dispozitive, succesiuni, spre deosebire de activitatea de învățare, care are un caracter mai particularizat.

Programele şcolare dau exemple de activități de învățare, dar experiența didactică poate să fie mult mai bogată. De aceea, activitățile de învățare sugerate pot să fie dezvoltate în raport cu experiența individuală. Activitatea de învățare nu reprezintă un „obiectiv" educațional, iar competențele nu pot fi transformate în obiective, ci doar pot fi exersate prin astfel de activități. Măsurarea lor identifică indirect modul de atingere a competenței specifice. Deoarece construirea mai multor niveluri în cazul fiecărei competențe ridică dificultăți suplimentare, este păstrată o exprimare şi accepțiune minimă asupra nivelului ei de atingere.

Tabelul de mai jos cuprinde:

- competențele generale (CG) din programele de gimnaziu, notate astfel: CG1, …CG8;
- competențele specifice fiecărei competențe generale, preluate din programa şcolară (de la 1.1., la 8.2.);
- exemple de activități de învățare recomandate pentru atingerea fiecărei competențe specifice;
- exemple de metode şi mijloace de învățământ utilizabile prevalent în cazul unui anumit sistem „competență specifică – situație de învățare". Metodele şi mijloacele sunt semnalate prin indici (1.1., …8.2. etc.), conform formalizării propuse în capitolul IV.

Competențe specifice, activități de învățare, metode şi mijloace care favorizează formarea competenței specifice		
CG1. Utilizarea limbajului specific în prezentarea şi explicarea realității geografice		
1.1. Identificarea (recunoaşterea) termenilor geografici în texte diferite. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor termeni geografici precizați, în textele din manual; – identificarea unor termeni geografici precizați, în texte noi;	1.1.; 1.2.; 1.6.; 2.6.;	1.3.; 1.4.; 2.1.; 4.4.;

– identificarea unor termeni geografici precizați, în texte din reviste;	2.7.; 2.8.; 2.9.; 2.12;	4.10; 8.1.; 8.2.; 8.3.;
– identificarea termenilor geografici în diferite surse de lectură; – identificarea unor termeni geografici în discursuri orale, în situații diferite; – argumentarea caracteristicilor unor termeni geografici; – argumentarea caracteristicilor comparative; – identificarea unor termeni generali; – identificarea unor concepte ale geografiei.	3.5.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 4.6.; 6.3.; 9.11.	8.4.; 8.5.; 8.6.; 8.9.; 9.1.; 9.4.; 9.5.; 11.4.
1.2. Definirea (precizarea), în cuvinte proprii, a sensului termenilor geografici de bază. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea sensului corect al unor termeni definiți; – precizarea, în cuvinte proprii, a caracteristicilor termenilor indicați; – precizarea, în cuvinte proprii, a caracteristicilor elementelor rezultate dintr-un proces de observare şi denumire directă; – precizarea, în cuvinte proprii, a sensului termenilor identificați; – precizarea, în cuvinte proprii, a sensului termenilor din discursuri orale; – construirea unei definiții proprii; – argumentarea unei definiții construite.	1.1.; 1.2.; 1.3.; 1.4.; 1.6.; 2.8.; 2.13.; 4.2., 4.5., 8.5.; 7.2.; 7.3.; 7.4.; 7.5.;	5.9.; 8.1.; 8.3.; 8.6.; 8.7.; 9.1.; 9.2.; 9.5.; 9.6.; 10.8.; 11.4.; 11.7.
1.3. Utilizarea termenilor geografici în contexte cunoscute sau în contexte noi. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– completarea unor informații lacunare cu termeni geografici precizați (denumiți) de profesor, colegi sau părinți; – completarea unor informații lacunare cu termeni geografici neprecizați; – completarea unor informații lacunare cu termeni geografici asemănători; – completarea unor informații lacunare cu termeni aleşi de elevi;	1.6.; 2.1.; 2.4.; 2.7.; 2.8.;3.3.; 3.5.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 4.6.; 8.1.;	1.3.; 5.8.; 8.4.; 9.1.; 9.2.; 9.3.; 9.4.; 9.5.; 9.6.; 9.7.; 10.7

– construirea unor texte diferite cu aceiaşi termeni; – construirea unui text nou, cu termeni din texte cunoscute; – construirea unui text nou, cu termeni precizai de elevi; – construirea unui text nou, cu termeni indicați de profesor.		
1.4. Elaborarea unui text coerent utilizând termeni geografici. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– construirea unui text nou, pe baza unui text anterior lecturat; – realizarea unui rezumat; – construirea unui text simplu, pornind de la un rezumat; – construirea unui text, pe baza unor termeni ofertați; – construirea unui text liber; – construirea unui text corect cu ajutorul unor termeni ofertați; – construirea unui text explicativ cu ajutorul unor termeni ofertați; – construirea unui text structurat cu orice termeni plauzibili.	1.1.; 1.2.; 1.4.; 2.8.; 3.5.; 3.6.; 7.5.; 9.4.	1.1.; 1.3.; 5.6.; 5.7.; 6.6.; 9.1.; 9.2.; 9.3.; 9.4.
1.5. Descrierea elementelor, fenomenelor, proceselor sau sistemelor geografice utilizând termeni geografici. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– descrierea, în cuvinte proprii, a caracteristicilor unui element observat; – descrierea, în cuvinte proprii, a caracteristicilor unui fenomen observat; – descrierea, în cuvinte proprii, a caracteristicilor unui proces geografic observat; – descrierea, în cuvinte proprii, a unui sistem (regiune, țară, oraş); – descrierea, în cuvinte proprii, a elementelor de interacțiune; – descrierea, în cuvinte proprii,a structurilor cauzale.	1.1.; 1.3.; 1.4.; 1.6.; 2.2.; 2.4.; 2.8.; 2.9.; 3.2.; 3.4.; 3.5.	1.3.; 5.8.; 6.5.; 9.1.; 9.2.; 9.7.; 10.8.; 11.1.; 11.4.
CG2. Utilizarea corectă a numelor proprii şi a termenilor în limbi străine		
2.1. Recunoaşterea denumirilor şi termenilor geografici în limbi străine. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– recunoaşterea denumirilor şi a termenilor geografici într-o altă limbă;	4.1.; 8.9.	1.4.; 5.1.; 5.8.; 7.7.; 8.3.

– recunoaşterea limbii în care sunt prezentate termenii geografici.		
2.2. Citirea corectă a denumirilor şi termenilor geografici din limbi străine. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– pronunţarea unor termeni în prima limbă străină învăţată; – pronunţarea corectă a denumirilor în prima limbă străină învăţată; – pronunţarea unor termeni într-o altă limbă străină învăţată; – redarea în scris a termenilor geografici din prima şi a doua limbă învăţată; – pronunţarea corectă a denumirilor identificate pe hartă (L_1şi L_2); – pronunţarea corectă a denumirilor identificate pe hartă în alte limbi.	1.2.; 1.3.; 1.4.; 1.6.; 2.2.; 2.8.; 2.9.	1.4.; 5.1.; 5.4.; 5.7.; 6.3.; 6.5.; 6.6.; 7.7.; 8.3.
CG3. Transferarea unor elemente din matematică ştiinţe şi tehnologie în studierea mediului terestru		
3.1. Transferarea elementelor din matematică şi ştiinţe pentru explicarea realităţii geografice. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– măsurarea distanţelor pe hartă şi în realitate; – utilizarea unităţilor de măsură în precizarea distanţelor; – utilizarea unităţilor de măsură şi a unor distanţe în mod empiric; – calcularea unor suprafeţe regulate date; – realizarea unor calcule aritmetice simple; – utilizarea corectă a reperelor de timp; – explicarea reperelor observabile de timp; – descompunerea unor anumite suprafeţe neregulate în forme regulate; – utilizarea coordonatelor geografice ca expresie a geometriei pe o sferă; – identificarea localizării cu ajutorul coordonatelor geografice; – utilizarea diferitelor scări de proporţie; – compararea scărilor de proporţie; – estimarea mărimilor cu ajutorul scării de proporţie;	3.1.; 3.2.; 3.5.; 4.4.; 4.5.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 5.8.; 6.4.; 6.5.; 7.1.; 7.2.; 7.8.; 7.9.; 8.4.; 9.7	2.2.; 2.3.; 2.4.; 3.2.; 4.3.; 4.4.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 4.10; 5.3.; 5.8.; 7.1.; 7.2.; 7.4.; 7.6.; 7.8

– înțelegerea sensului transformărilor de scară; – utilizarea operațiilor matematice pe exemple din domeniul geografiei: – precizarea principiului de redare în plan a elementelor spațiale; – utilizarea unor elemente învățate la studierea fenomenelor fizice; – utilizarea unor elemente învățate în studierea chimiei; – utilizarea unor elemente învățate în studierea biologiei		.
3.2. Identificarea legăturilor între elemente, fenomene şi procese observate. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor legături observabile între elemente; – identificarea unor succesiuni de elemente, fenomene şi procese observate; – identificarea unor relații cauzale pe baza observării realității geografice; – construirea unor supoziții cauzale; – identificarea unor elemente de interacțiune bazate pe date de observare; – identificarea unor succesiuni simple; – identificarea unor succesiuni multiple (în cascadă).	7.1.; 7.2.; 7.3.; 7.4.; 7.5.; 7.8.; 8.1.; 8.8.; 8.10; 8.11.; 9.10.	2.4.; 7.4.; 7.6.; 7.10; 10.2.; 11.1.; 11.2.; 11.7.
3.3. Prezentarea structurată a sistemului teritorial geografic al României. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– prezentarea elementelor de bază ale sistemului teritorial al României; – prezentarea reliefului, ca parte a sistemului teritorial al României; – prezentarea regiunilor geografice, după un algoritm dat; – prezentarea unui județ, după un algoritm dat; – prezentarea sistemului de localități, după un algoritm dat; – prezentarea unor sisteme integrate; – prezentarea structurată a unor realități pe baza informației cartografice: – construirea unei informații grafice sau cartografice.	1.2.; 1.3.; 1.4.; 1.6.; 2.2.; 2.6.; 2.8.; 2.12.; 3.1.; 3.2.; 3.3.; 4.2.; 4.5.; 4.7.; 6.1.	1.3.; 2.3.; 4.6.; 4.8.; 5.5.; 5.8.; 7.5.; 7.6.; 7.7.; 7.10.; 9.1.; 9.2.
3.4. a) Prezentarea structurată a componentelor geografice. Se recomandă:		

(a) Activități	(b) Metode	(c) Mijloace
– prezentarea unităților de relief majore ale României; – prezentarea şi caracterizarea rețelei hidrografice; – prezentarea şi caracterizarea rețelei de căi de comunicații; – prezentarea şi caracterizarea climei, hidrografiei şi vegetației; – prezentarea şi caracterizarea resurselor şi a activităților economice; – prezentarea cartografică a componentelor geografice; – prezentarea multiplă a unei realități (prin grafice, date, hărți); – prezentarea succesiunii unor componente în timp şi spațiu.	1.2.; 1.3.; 1.4.; 1.6.; 2.2.; 2.6.; 2.8.; 3.3.; 2.7.; 6.1.; 6.2.; 6.3.	1.3.; 7.5.; 7.6.; 7.7.; 7.8.; 8.1.; 9.1.; 9.2.; 11.1.; 11.7.; 11.9.
3.4. b) Corelarea realității geografice cu fenomene din domeniul altor ştiințe. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor legături între elemente din fizică şi fenomene geografice; – identificarea consecințelor mişcărilor Pământului; – identificarea unor cauze de natură istorică şi economică; – identificarea unor legături între repartiția plantelor şi factorii de mediu; – identificarea unor informații literare cu subiect geografic;	3.3.; 3.4.; 3.5.; 3.7.; 4.4.; 4.6.; 5.1.; 6.1.; 6.3.; 7.1.; 7.2.; 7.3.; 7.4	1.3.; 3.4.; 4.2.; 4.8.; 5.1.; 5.3.; 5.8.; 7.3.; 7.7.; 8.1.
3.4. c) Analiza comparativă a elementelor geografice. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– compararea elementelor observate şi gruparea acestora; – compararea unor elemente şi fenomene de acelaşi fel; – compararea caracteristicilor climatice a două regiuni diferite; – compararea diferitelor caracteristici geografice; – comparații multiple între regiuni diferite; – precizarea criteriilor de comparație între elemente diferite; – argumentarea criteriilor de comparație folosite; – identificarea relevanței unor criterii; – compararea elementelor geografice utilizând reprezentări cartografice;	2.1.; 2.2.; 2.3.; 2.6.; 2.7.; 3.5.; 4.6.; 5.1.; 6.1.; 6.3.; 8.10; 8.11	1.4.; 2.4.; 4.1.; 4.8.; 5.8.; 7.5.; 7.6.; 7.7.; 8.1.; 8.4.; 8.5.; 9.1.; 9.2

– compararea elementelor geografice utilizând reprezentări grafice; – compararea elementelor geografice utilizând modele;	.	
3.5. a) Explicarea legăturilor dintre fenomene observate şi domeniul ştiinţelor naturii. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– explicarea legăturii dintre factorii care acţionează asupra suprafeţei Pământului şi fenomenele fizice, chimice sau biologice ale acestei acţiuni; – explicarea repartiţiei geografice (latitudinale) a vegetaţiei;	3.1.; 3.2.; 3.3.; 3.4.; 3.5.; 3.6.; 3.7.; 4.2.;	1.4.; 4.1.; 4.2.; 5.8.; 7.5.; 7.6.; 7.7.; 7.8.;
– explicarea modificării anotimpuale şi anuale a vegetaţiei; – explicarea etajării vegetaţiei în raport cu altitudinea reliefului; – explicarea unor fenomene adaptative în raport de condiţiile de mediu; – explicarea rolului radiaţiei solare în fotosinteză; – explicarea adaptării unor plante la condiţiile de mediu.	4.7.; 6.1.; 6.2.; 7.2.; 8.10.	8.1.; 8.5.; 9.1.; 9.2.
3.5. b) Utilizarea operaţiilor şi noţiunilor matematice la nivel elementar. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– utilizarea operaţiilor elementare în caracterizarea cantitativă a unor elemente; – precizarea raporturilor dintre reprezentarea reală şi reprezentarea în plan; – utilizarea scării de proporţie; – construirea unor grafice pe baza unor date; – obţinerea unor date derivate (de exemplu densitatea populaţiei); – calculul unor suprafeţe geometrice; – aproximarea unor suprafeţe neregulate cu forme geometrice cunoscute.	4.8.; 5.1.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 7.8.; 8.4.	1.2.; 1.3.; 4.3.; 4.6.; 4.8.; 7.1.; 7.2.; 7.4.; 7.8.; 7.10.; 9.1.
3.6. Identificarea influenţelor tehnologiilor asupra caracteristicilor geografice. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– precizarea unor activităţi tehnologice care duc la poluarea mediului înconjurător;	1.3.; 1.4.; 1.6.; 2.6.; 2.7.; 3.1.;	1.4.; 2.1.; 2.4.; 5.1.;

– precizarea unor realizări tehnologice care contribuie la dezvoltarea societății omenești; – identificarea evoluției tehnologiei, din perspectiva mediului; – prezentarea unor tehnologii antipoluante; – localizarea surselor principale de poluare din orizontul local; – precizarea influenței unor tehnologii asupra exploatării resurselor; – descrierea unor tehnologii energetice nepoluante.	3.2.; 4.3.; 4.5.; 4.6.; 4.7.; 7.1.; 7.2.; 7.3.; 7.4.; 7.5.; 8.1.	5.8.; 6.3.; 6.6.; 7.8.; 8.2.; 8.5.; 8.6.; 8.7.; 8.9
3.7. Rezolvarea de probleme cu conținut geografic, utilizând relații matematice. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– rezolvarea unor probleme referitoare la distanțe şi suprafețe pe o hartă; – interpretarea unor grafice şi serii de date ofertate; – localizarea unor elemente cu ajutorul coordonatelor geografice; – realizarea unor calcule elementare pentru diferite situații; – calculul unor proporții utilizate în analize geografice elementare;	4.8.; 5.1.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 7.8.; 8.4.	1.2.; 1.3.; 4.3.; 4.6.; 4.8.; 7.1.; 7.2.; 7.4.
CG4. Raportarea realității geografice la un suport cartografic şi grafic		
4.1. Identificarea principalelor elemente naturale şi socio-economice reprezentate pe hărți. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea elementelor naturale reprezentate pe hărți; – identificarea elementelor socio–economice cu ajutorul legendei; – identificarea elementelor reprezentate pe hărți, fără ajutorul legendei; – identificarea elementelor de reper ale hărții; – identificarea unor relații dintre elementele reprezentate pe hărți; – identificarea unor moduri de grupare a elementelor reprezentate pe hărți;	3.1.; 3.4.; 4.1.; 4.4.; 5.1.; 5.4.; 5.5.; 5.8.	7.1.; 7.3.; 7.4.; 7.5.; 7.6.; 7.7.; 7.8.; 7.10
4.2. Citirea hărții şi utilizarea semnelor convenționale. Se recomandă:		

(a) Activități	(b) Metode	(c) Mijloace
– compararea semnelor convenționale cu anumite caracteristici reprezentate; – identificarea localizării elementelor reprezentate prin semne convenționale; – stabilirea unor legături (spațiale, calitative) între diferite semne convenționale; – interpretarea unei realități pe baza utilizării semnelor convenționale; – interpretarea unei realități pe baza utilizării semnelor convenționale; – construirea unui text structurat, utilizând elementele reprezentate cartografic; – construirea unui text liber, utilizând elementele reprezentate cartografic; – construirea unui sistem de semne convenționale pentru a ilustra o realitate; – citirea şi interpretarea unei hărți climatice elementare; – citirea şi interpretarea unei hărți elementare a reliefului	1.4.; 4.4.; 5.1.; 5.3.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 8.10.; 8.11.; 9.2.	2.2.; 4.7.; 5.3.; 5.8.; 7.1.; 7.4.; 7.7.; 7.8.; 7.10.; 10.6
4.3. a) Poziționarea corectă a elementelor geografice pe reprezentări cartografice. **Se recomandă:**		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea elementelor de reper ale reprezentărilor cartografice; – localizarea unor elemente cu ajutorul coordonatelor geografice; – localizarea unor elemente prin poziționare reciprocă; – poziționarea unor denumiri ale localităților reprezentate; – identificarea unor localizări cu ajutorul unor repere cunoscute.	4.4.; 5.1.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 5.8.; 8.1.; 7.8.	5.1.; 5.3.; 7.1.; 7.4.; 7.7.; 7.8.; 7.10.; 9.1.; 9.2.; 10.1.; 10.3.
4.3. b) Elaborarea unor desene schematice ale elementelor şi fenomenelor naturale. **Se recomandă:**		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– realizarea unei scheme simple, după un model; – realizarea unei scheme simple, după o reprezentare cartografică; – construirea unei scheme după o realitate observată; – redarea schematică a fenomenelor observate, după un model;	5.1.; 5.4.; 5.5.; 5.6.; 5.8	2.1.; 2.3.; 7.1.; 7.4.; 7.6.; 7.7.; 7.8.; 7.10

– construirea schemei cartografice a orizontului local; – construirea planului clasei şi al şcolii; – construirea schiţei unei localităţi pe baza observaţiei; – construirea unei scheme din memorie.	.	.
4.4. a) Utilizarea reprezentărilor grafice simple pentru ilustrarea elementelor geografice. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– interpretarea unor grafice simple; – interpretarea graficelor amplasate pe suporturi cartografice;	6.1.; 6.2.; 6.4.; 7.1.; 7.5.; 7.7.;	4.1.; 4.6.; 4.7.; 4.8.;
– transformarea informaţiei grafice în informaţie orală sau scrisă; ilustrarea unui text cu informaţii grafice complementare acestuia; – identificarea unor informaţii în format grafic în mediul virtual; – construirea unor reprezentări grafice simple (diagrame, histograme).	7.8.; 7.9.; 8.4.; 8.6.	4.9.; 4.10.; 9.1.; 9.4.
4.4. b) Localizarea unor elemente din realitate pe reprezentări cartografice. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea elementelor reprezentate cu ajutorul reperelor cartografice; – raportarea elementelor din realitate la poziţia lor pe hărţi (la diferite scări); – localizarea unor elemente reprezentate pe suporturi cartografice; – compararea localizării unor elemente pe hărţi asemănătoare, la aceeaşi scară; – compararea localizării unor elemente pe hărţi asemănătoare, la scări diferite; – localizarea pe hartă a unor elemente nereprezentate;	1.4.; 4.1.; 5.1.; 5.5.; 5.8.	1.1.; 1.3.; 5.3.; 7.7.; 7.8.; 7.10.
4.5. Utilizarea coordonatelor geografice în localizarea elementelor şi fenomenelor. Se recomandă:		

(a) Activități	(b) Metode	(c) Mijloace
– fixarea poziției unor puncte cu ajutorul coordonatelor geografice; – localizarea relativă a unor elemente în raport cu coordonatele geografice; – identificarea unor caracteristici ale elementelor geografice după poziție; – utilizarea unor diviziuni ale coordonatelor principale; – identificarea coordonatelor extreme ale unui teritoriu; – stabilirea aproximativă a distanțelor pe baza coordonatelor geografice;	4.4.; 5.1.; 5.3.; 5.5.; 5.6.; 5.8.	4.1.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 4.9.; 4.10.; 10.9.; 11.8.
4.6. a) Realizarea reprezentărilor grafice simple, pe baza unor date ofertate. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– construirea unor histograme de precipitații; – construirea unor grafice de temperatură; – construirea unor diagrame; – construirea unor cartodiagrame pe suporturi cartografice ofertate; – construirea unor reprezentări grafice cu ajutorul calculatorului; – construirea unor modele, diagrame, grafice;	2.8.; 3.3.; 3.4.; 4.5.; 4.7.; 6.1.; 6.2.; 7.9.; 8.4.	1.3.; 1.4.; 4.1.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 4.9.; 5.8.; 9.1.; 9.2.
4.6. b) Interpretarea reprezentărilor grafice simple. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea elementelor unor reprezentări grafice simple; – interpretarea unor grafice simple; – construirea unor texte pe baza reprezentărilor grafice; – compararea unor reprezentări grafice referitoare la acelaşi element; – interpretarea unei serii de reprezentări grafice;	2.8.; 3.3.; 3.4.; 4.5.; 4.7.; 6.1.; 6.2.; 7.9.; 8.4.	1.3.; 1.4.; 4.1.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 4.9.; 5.8.; 9.1.; 9.2.

CG5. Accesarea şi utilizarea conținuturilor cu caracter geografic prin TIC		
5.1. Identificarea informațiilor cu caracter geografic în baze de date accesibile prin internet. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor site-uri cu informații geografice; – identificarea unor informații solicitate; – selectarea şi stocarea informațiilor pertinente; – identificarea unor informații cartografice din baze de date GIS;	4.2.; 4.4.; 4.5.; 4.7.	2.4.; 5.1.; 5.3.; 5.8.; 5.9.
5.2. a) Prezentarea caracteristicilor geografice pe baza unor date accesate pe internet. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– realizarea unui referat cu un subiect dat sau ales, pe baza datelor accesate pe internet; – realizarea unui demers investigativ, utilizând date accesate pe internet; – realizarea unui text propriu, pe baza datelor obținute pe internet; – realizarea unui text pe baza datelor cartografice din surse GIS; – prezentarea modului de compunere a hărților din surse GIS.	8.8.; 8.9.; 8.10.; 8.11.	5.1.; 5.2.; 5.3.; 5.7.; 5.8.; 5.9.; 7.10.
5.2. b) Prelucrarea informațiilor referitoare la elemente de geografie a României dobândite pe baza TSI. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– realizarea unui referat referitor la elemente de geografie a României; – realizarea unui demers investigativ, referitor la o problemă de geografie a României; – realizarea unei lucrări independente şi prezentarea ei pe un suport electronic; – realizarea unei ilustrări cartografice pe baza unor surse GIS; – identificarea informațiilor complementare unei teme abordate; – identificarea informațiilor relevante (date, situații).	1.2.; 1.4.; 1.6.; 2.7.; 3.1.; 3.2.; 4.2.; 4.4.; 4.5.; 4.6.; 6.4.; 7.5.; 8.4.	2.4.; 5.1.; 5.3.; 5.5.; 5.8.; 7.10.

5.3. Prezentarea elementelor de geografia României în format electronic. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– realizarea unui text propriu, cu informații referitoare la România; – prezentarea datelor pe un suport electronic; – ilustrarea grafică şi cartografică a unui text; – ilustrarea imagistică a unei lucrări, pe baza imaginilor accesate pe internet;	3.2.; 3.5.; 8.10.; 8.11.	2.4.; 5.1.; 5.3.; 5.5.; 5.8.; 7.10.
CG6. Identificarea şi explicarea dimensiunii sociale, civice şi culturale a spațiului geografic		
6.1. Explicarea importanței mediului geografic pentru om şi societate. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor exemple care evidențiază elemente ale mediului geografic; – identificarea unor exemple care au influențat evoluția societății; – identificarea unor exemple care evidențiază utilizarea resurselor mediului;	2.1.; 2.2.; 2.12.; 3.1.; 4.2.; 4.4.; 4.5.; 5.1.; 6.1.; 6.3.; 7.2.; 8.1.	1.3.; 2.4.; 5.1.; 5.3.; 5.9.; 7.8.; 8.1.; 8.6.; 11.1.
– identificarea unor exemple care evidențiază limitele induse de degradarea mediului; – identificarea unor exemple care evidențiază conceptul de dezvoltare durabilă; – identificarea unor exemple utilizate ca studii de caz (pentru diferite probleme).	;	
6.2. Explicarea diversității naturale, umane şi culturale, realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline şcolare. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– prezentarea unor date referitoare la diversitatea naturală; – prezentarea unor date referitoare la diversitatea umană; – prezentarea unor date referitoare la diversitatea culturală; – explicarea unor diferențe culturale ca expresie a caracteristicilor mediului; – explicarea diversității naturale prin ilustrarea unor concepte (mediu, peisaj); – prezentarea unor elemente de diversitate pe baza informațiilor cotidiene.	1.3.; 1.4.; 2.6.; 3.1.; 3.2.; 3.3.; 3.4.; 5.1.; 6.3	1.3.; 5.5.; 8.1.; 8.5.; 8.6.; 8.7.; 8.9.

CG7. Dobândirea unor deprinderi şi tehnici de lucru pentru pregătirea permanentă		
7.1. Aplicarea cunoştinţelor şi deprinderilor învăţate. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– aplicarea cunoştinţelor disciplinare în înţelegerea mediului; – aplicarea deprinderilor în prezentarea fenomenelor analizate; – aplicarea cunoştinţelor şi deprinderilor în situaţii învăţate; – aplicarea cunoştinţelor şi deprinderilor în situaţii noi; – aplicarea cunoştinţelor dobândite în realizarea unor proiecte; – aplicarea cunoştinţelor şi deprinderilor din domeniul TIC.	4.6.; 4.7.; 7.7.; 8.1.; 8.4.; 8.10.; 8.11.	2.4.; 4.1.; 5.1.; 5.8.; 7.10.; 10.9.; 11.7.; 11.8.
7.2. Utilizarea metodelor simple de investigare (observare, analiză, interpretare). Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– utilizarea metodelor de observare directă şi dirijată; – accesarea unor dare primare; – analiza datelor, graficelor şi a hărţilor; – analiza unor documente, texte şi a situaţiilor reale;	4.1.; 4.2.; 4.5.; 4.7.; 5.1.; 6.1.; 6.2.; 6.3.; 6.6.; 7.1.; 7.2.; 7.3.;	2.1.; 2.2.; 2.4.; 5.1.; 5.3.; 5.8.;
– analiza şi explicarea elementelor reprezentate pe imagini; – interpretarea datelor rezultate din observare şi analiză, directă sau mediată, pentru explicarea unei realităţi teritoriale; – prelucrarea datelor primare (într-o formă minimală şi accesibilă); – utilizarea unor hărţi obţinute din surse GIS.	7.4.; 7.5.; 7.7.; 7.8.; 7.9.	7.8.; 7.10.; 11.7.; 11.8.
7.3. Prelucrarea informaţiei: interpretarea unei diagrame simple, analizarea unei diagrame simple, elaborarea unui text pe baza unei diagrame, elaborarea de scheme, diagrame, modele. Se recomandă:		
(a) Activităţi	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– interpretarea diagramelor simple din manuale, atlase, lucrări geografice; – elaborarea unui text structurat pe baza interpretării diagramelor; – construirea unei scheme logice sau grafice de prezentare a fenomenelor; – elaborarea unui text explicativ liber, pe baza informaţiilor grafice; – elaborarea unei diagrame simple;	1.3.; 1.4.; 4.2.; 4.4.; 5.6.; 5.7.; 7.8.	1.4.; 4.1.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 9.1

– elaborarea unui grafic simplu; – elaborarea unui model pe baza unor date.		.
7.4. Ordonarea elementelor, fenomenelor şi proceselor folosind diferite criterii de clasificare: cantitative, calitative, cronologice şi teritoriale. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– ordonarea unor elemente geografice după criterii cantitative; – ordonarea fenomenelor naturale după modul lor de succesiune; – ordonarea unor caracteristici teritoriale după evoluția lor în timp; – ordonarea unor evenimente în raport cu repere de timp; – ordonarea unor caracteristici teritoriale în raport cu gradul lor de complexitate.	1.3.; 4.2.; 4.4.	1 .4.; 4.7.; 9.1.
7.5. Caracterizarea elementelor, fenomenelor şi proceselor după un algoritm dat. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– caracterizarea reliefului după criteriile de prezentare a acestuia; – caracterizarea unui tip de climă după criteriile de prezentare a acesteia; – caracterizarea altor elemente după un algoritm dat; – caracterizarea geografică a unei țări după algoritmul de prezentare; – caracterizarea geografică a unei regiuni după un algoritm de prezentare; – caracterizarea unui fenomen după un algoritm dat; – caracterizarea unui proces după un algoritm dat; – caracterizarea unui sistem după un algoritm dat.	1.3.; 1.4.; 1.6.; 3.5.; 4.2.; 7.5.; 8.10.; 8.11.; 9.7.	1.4.; 5.9.; 9.1.; 9.2.
7.6. a) Compararea elementelor, fenomenelor şi proceselor observate. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– compararea cantitativă, pe baze empirice, a elementelor observate; – compararea cantitativă, pe baza unor determinări, a elementelor observate; – compararea momentelor de evoluție a unui fenomen observat;	1.3.; 2.6.; 2.8.; 2.12.; 3.3.; 5.8.; 7.2.; 7.8.; 8.10.	1.3.; 5.3.; 5.8.; 7.7.; 9.1.; 11.4.

– compararea calitativă a unor fenomene pe baza unor caracteristici observate; – comparații cantitative ale fenomenelor analizate.		
7.6. b) Explicarea elementelor, fenomenelor şi proceselor observate (direct sau indirect). Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor legături între elemente observate direct; – identificarea unor legături între elemente observate indirect; – identificarea unor explicații posibile referitoare la caracteristici observate; – identificarea unor succesiuni cauzale sigure; – explicarea legăturilor identificate direct sau indirect; – explicarea posibilă a unor legături observate; – explicarea unor fenomene şi procese observate pe baza unor experimente.	1.4.; 3.1.; 3.2.; 3.4.; 3.5.; 6.3.; 7.4.; 8.1.; 8.10.	1.4.; 4.6.; 4.7.; 4.8.; 7.7.; 7.8.; 8.1.; 9.3.
7.7. Explicarea relațiilor între grupuri de elemente, fenomene şi procese ale mediului geografic. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor legături între grupuri de câte două elemente; – identificarea unor legături între grupuri de trei sau mai multe elemente; – identificarea unor legături între grupuri de trei sau mai multe elemente; – prezentarea unor aserțiuni cu elemente explicative; – verificarea aserțiunilor explicative; – explicarea interacțiunilor semnificative observate;	1.4.; 3.1.; 3.2.; 3.4.; 3.5.; 6.3.; 7.4.; 8.10.; 8.11.	1.4.; 4.7.; 4.8.; 8.1.; 9.3.
7.8. Analizarea elementelor, fenomenelor şi proceselor din realitatea observată (direct sau indirect). Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– analiza caracteristicilor elementelor rezultate din pozițiile reale; – analiza succesiunilor observate direct; – identificarea unor explicații rezultate din analize;	4.1.; 4.2.; 4.3.; 4.4.; 4.5.; 4.6.; 4.7.; 5.1.; 5.4.;	2.1.; 2.4.; 5.3.; 5.8.; 7.7.; 7.8.;

– identificarea interacțiunilor între elemente, fenomene, structuri, sisteme; – analiza structurată a realității observate.	6.1.; 6.3.; 7.4.; 8.1.	7.10.; 8.1.; 8.2.
CG8. Elaborarea unor modele şi soluții de organizare a spațiului geografic din perspectiva dezvoltării durabile		
8.1. Identificarea soluțiilor de protecție a mediului geografic. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor elemente de degradare a mediului pe bază de observații; – identificarea unor posibilități de protecție a mediului, pentru situațiile observate; – identificarea unor suprafețe care pot fi conservate şi protejate; – identificarea unor soluții alternative;	4.2.; 4.4.; 4.5.; 5.1.; 6.3.; 7.1.; 7.4.; 7.5.; 8.1.; 8.10.	2.1.; 2.4.; 3.5.; 5.3.; 6.6.; 7.1.; 7.8.
8.2. Identificarea soluțiilor de organizare a spațiului din perspectiva dezvoltării durabile. Se recomandă:		
(a) Activități	**(b) Metode**	**(c) Mijloace**
– identificarea unor soluții de păstrarea a caracteristicilor mediului geografic; – identificarea unor posibile transformări ale mediului; – analiza posibilităților de amplasare a unor întreprinderi economice; – analiza impactului amplasării unor întreprinderi asupra mediului; – simularea unor variante de transformare.	7.3.; 8.1.; 8.10.; 8.11.; 9.4.; 9.5.; 9.10.	3.4.; 7.1.; 10.1.; 10.5.; 10.9.; 11.1.; 11.2.

Tabelul de mai sus are o coerență „de grup” în sensul că, pentru formarea unei CG prin intermediul competențelor specifice (de ex. 3.1., …8.2.), se recomandă, asociat, anumite activități de învățare (a), metode (b) şi mijloace (c).

Competențele menționate mai sus acoperă integral învățământul gimnazial şi au o pondere importantă, în continuare, în învățământul liceal.

Am luat ca exemplu competențele din programele de gimnaziu, deoarece acestea sunt mai noi decât cele pentru liceu şi au o formă mai evoluată.

Fiecărei competențe i-au fost asociate, ca exemple, resurse de instruire (metode şi mijloace) care pot fi utilizate în mod prevalent. Este foarte posibil ca în multe cazuri cadrul didactic să aibă şi alte opțiuni, eventual mai inspirate, de utilizare a altor resurse educaționale pentru formarea unei anumite competențe specifice.

Acest procedeu reprezintă o formă de conectare a competențelor specifice din programa şcolară cu activitățile de învățare, metodele, mijloacele de învățământ. Astfel încât să rezulte o structură coerentă, care să poată duce la exersarea (şi formarea) unei anumite competențe.

După cum am arătat, semnalarea metodelor şi mijloacelor prin enunțarea titulaturii acestora, ar fi fost un procedeu foarte greoi. De aceea, în acest tabel am menționat indicii corespunzători metodelor şi mijloacelor, pentru a simplifica perceperea globală a raporturilor menționate.

La acest sistem se adaugă conținuturile ofertate, prin alegerea acestora în raport cu sistemul de competențe care trebuie să fie format. În realitate, în procesul de instruire sunt vectorizate anumite conținuturi, cărora li se asociază elemente ale sistemului menționat mai sus.

VIII. PROIECTAREA INSTRUIRII ÎN CONTEXTUL INSTRUIRII PE COMPETENȚE

Comparativ cu modelele anterioare de proiectare, promovate de ghidurile metodologice de aplicare a curriculumului şcolar din perioada 2000–2012 (apărute sub egida CNC sau derivate din acestea), utilizarea competențelor presupune reconsiderarea mai multor elemente ale instruirii.

Elementele teoretice ale proiectării în contextul competențelor sunt prezentate în diferite lucrări recente, îndeosebi în: *Instruirea centrată pe competențe* (Mândruț, O., Catană, Luminița, Mândruț, Marilena, 2012), *Didactica formării competențelor* (Ardelean, A., Mândruț, O. (2012), *Didactică şi Curriculum – elemente inovative actuale* (coord. Mândruț, O., 2014) şi *Didactica geografiei* (Mândruț, O., Dan, Steluța, 2014).

Existența unui referențial comun reprezentat de domeniile de competențe cheie şi a sistemului de competențe generale din programele şcolare influențează modul de abordare al planificării şi proiectării prin impunerea unor abordări care presupun:

- Construirea unei **macroproiectări a instruirii pe întregul parcurs şcolar (proiectarea „verticală") în care acționează domeniile de competențe** (teoretic pe tot parcursul claselor V – XII), deoarece „formarea acestora se realizează în timp"; aceasta este sintetizată într-un **organizator grafic** pentru un anumit parcurs de învățare care are, prin programă, aceleaşi competențe generale asumate (clasele V – VIII, IX – X şi XI – XII); aici trebuie să fie reflectată poziția principalelor unități de învățare (sau „module"). Nu includem aici curriculumul pentru clasa a IV-a, deoarece acesta provine dintr-o altă paradigmă de construire.
- Modelul **proiectării anuale** (redat într-o formă nouă şi intuitivă).
- Proiectarea **modelului general al unei unități de învățare**, apoi a **unităților de învățare concrete** (M_1 ... M_n) şi a modulelor de sinteză şi evaluare (m_1, m_2,... m_n).

(a) Proiectarea globală (verticală, multianuală) are în vedere *realizarea competențelor vizate pe întregul parcurs al şcolarității obligatorii* (competențe cheie, competențe generale).

Pot fi luate în considerație **mai multe intervale de timp** în care să fie realizată acest tip de proiectare, astfel:

- pentru învățământul obligatoriu (de zece ani);
- pentru succesiunea de clase în care este prezentă o disciplină şcolară.

Proiectarea multianuală poate fi reprezentată printr-o succesiune a unităților de învățare (denumite, provizoriu, „module"), cu ajutorul unui *organizator grafic*.

În condițiile curriculumului actual, cu trei generații de competențe în programele şcolare (clasele IX – X, din 2003-2004; clasele XI – XII, din 2006-2007; clasele V – VIII, din 2009), proiectarea multianuală trebuie să fie realizată pe aceste grupe

de clase (deoarece au competențe generale comune), iar în gimnaziu, pe câte doi ani succesivi, rezultând în total 4 niveluri (N_2 – N_5) ale parcurgerii învățării geografiei (N_0 este pentru învățământul primar).

Proiectarea multianuală asigură „foaia de parcurs” a succesiunii secvențelor din curriculum şcolar pentru fiecare nivel de studiu şi clasă.

Proiectare multianuală

Nivelul de studiu (formal)	**Clasa**	**Unități de învățare**		
Nivelul 2 (clasele V – VI)	V	$\mathbf{m_0}$ M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2	$\mathbf{M_t}$
	VI	m_0 M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2 $(\mathbf{m_3})$	$\mathbf{M_t}$
Nivelul 3 (clasele VII – VIII)	VII	$\mathbf{m_0}$ M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2	$\mathbf{M_t}$
	VIII	m_0 M_1 M_2 M_3 M_4 M_5 m_1	M_7 M_8 M_9 M_{10} m_2	$\mathbf{M_t}$
Nivelul 4 (clasele IX – X)	IX	$\mathbf{m_0}$ M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2 m_3	$\mathbf{M_t}$
	X	m_0 M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2 $(\mathbf{m_3})$	$\mathbf{M_t}$
Nivelul 5 (clasele XI – XII)	XI	$\mathbf{m_0}$ M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2 m_3	$\mathbf{M_t}$
	XII	m_0 M_1 M_2 M_3 m_1	M_4 M_5 M_6 m_2 $(\mathbf{m_3})$	$\mathbf{M_t}$

Simbolurile utilizate în tabel au următoarele semnificații:

- m_0 – unitate de testare inițială,
- m_1 – unitate de sinteză şi de evaluare, la sfârşitul primului semestru,
- m_2 unitate de sinteză şi de evaluare, la sfârşitul celui de al doilea semestru; la anumite clase (VI, VIII, X, XII) pot fi realizate secvențe de sinteză şi evaluare ($\mathbf{m_3}$), pentru evaluarea nivelului respectiv (2, 3, 4 sau 5).
- Simbolurile M_1 M_2 M_3 etc. sunt unități de învățare.

Deoarece atât Legea Educației Naționale, cât şi logica instruirii prevăd o disjuncție între elementele obligatorii (75%) şi activitățile „opționale” (25%) (în interiorul TC), poate fi imaginat un sistem de unități de învățare („module”) cu un anumit *caracter transversal* (M_t) sau *diferențiat*.

Unitățile de *testare inițială* $\mathbf{m_0}$ au *funcție diagnostică* (indicând într-un mod global modul de realizare a finalităților anterioare); acestea au un rol bine individualizat la începuturile claselor V, VII, IX; XI şi o importanță diminuată în celelalte clase (unde performanțele colective şi individuale ale elevilor sunt cunoscute mai bine de profesori).

Unitățile de învățare M_1, ... M_n , numite şi „module” tematice, au un pronunțat caracter de instruire, cu o tematică bine precizată şi, eventual, un titlu relevant. Fiecare dintre aceste module îşi asumă un grup coerent de competențe specifice din programa şcolară. La anumite clase, cu resurse mai mari de timp (clasa a VIII-a), pot exista mai multe. Deşi au un caracter predominant de „instruire”, în interiorul lor pot exista secvențe diverse: aplicații, evaluări, extinderi etc. Acestea se desfăşoară, în medie, în 4 - 8 ore succesive şi *sunt finalizate prin evaluarea competențelor asumate*. Numărul de unități tematice este dependent de numărul de ore al fiecărei discipline, de specificul disciplinar al proiectării, precum şi de structura anului şcolar.

Secvențele predominant de sinteză şi evaluare pentru semestrul I - m_1 permit evaluarea competențelor urmărite în acest interval de timp şi nu depăşesc 1 - 2 ore. Cele notate cu m_2 – sunt de acelaşi tip, cu resurse de timp similare, aplicabile la sfârşitul semestrului II . Modulele $\mathbf{m_3}$ – sunt *secvențe de sinteză (pentru întregul an şcolar) şi de evaluare finală*, care conțin teste comprehensive (pentru toate competențele urmărite pe parcursul anului şcolar), cu ajutorul cărora se realizează evaluarea finală a elevilor.

Pentru a avea o imagine asupra trecerii de la proiectarea multianuală, la proiectarea anuală, redăm mai jos, pe baza **programelor actuale în vigoare** (2015), marile diviziuni interioare, denumite în mod provizoriu „module” (notate cu M_1 – M_n), predominant de instruire, pentru fiecare clasă.

Asociat acestora şi independent ca poziție în timp, au fost imaginate module „transversale”.

Acestea sunt notate provizoriu prin M_t. Sunt plasate grafic după ultimul modul de instruire (de exemplu M_6), dar pot fi realizate şi în alte momente ale anului şcolar. Structura generală a anului şcolar permite însă „concentrarea” învățării până la vacanța intrasemestrială din semestrul II, după acest moment fiind posibilă introducerea unui „modul” de tip „transversal” (M_t).

În tabelul de mai jos sunt menționate denumirile posibile ale unor „module/unități transversale” (M_t), care au un caracter orientativ şi sunt doar exemplificări posibile.

În realizarea instruirii se poate opta pentru un anumit „modul transversal” (nu pentru toate), sau pot fi imaginate alte structuri similare mai potrivite.

Rolul acestor unități „module „transversale” este de a asigura o coerență cu elemente supradisciplinare procesului de instruire (chiar dacă, deocamdată, prin denumirile ofertate/propuse, par mai mult sinteze disciplinare ale geografiei).

Conceptul de „modul” este utilizat aici într-un sens diferit de cel din „coordonate ale unui nou cadru de referință al Curriculumului Național” (coord. D. Potolea, Steliana Toma, Anca Borzea, CNEE – EDP, 2012), dar mai apropiat de cel utilizat în anii 1998 şi 2000 (din ghidurile metodologice pentru profesori, pentru clasele a VI-a şi a VIII-a).

			Unități „transversale” (M_t)
Clasa a V-a	M_1	Pământul ca planetă	• Cunoașterea Terrei ca planetă • Spații cu civilizații istorice
	M_2	Relieful Pământului	
	M_3	Atmosfera	
	M_4	Hidrosfera	
	M_5	Biosfera şi pedosfera	
	M_6	Populație şi aşezări	
	M_7	Resurse naturale şi economie	
Clasa a VI-a	M_1	Europa – geografie fizică	• România şi U.E.: oportunități şi limite • Rolul elementelor naturale în istoria Europei
	M_2	Europa – geografie umană	
	M_3	Europa Centrală	
	M_4	Europa Mediteraneană	
	M_5	Europa de Est	
	M_6	Europa de Vest şi de Nord	
	M_7	*Europa şi România*	
Clasa a VII-a	M_1	Asia – prezentare generală	• Europa şi continentele extraeuropene: comparații şi legături • Oceanele şi Oceanosfera
	M_2	Asia – regiuni şi țări (1)	
	M_3	Asia – regiuni şi țări (2)	
	M_4	Africa	
	M_5	America – prezentare generală	
	M_6	America – regiuni şi țări	
	M_7	Oceania, Australia, Antarctica	

Clasa a VIII-a	M_1	Relieful (1): Carpații	• România şi țările vecine (elemente complementare) • Elemente de similitudine ale României cu alte state
	M_2	Relieful (2): Dealuri şi podişuri	
	M_3	Relieful (3): Câmpii	
	M_4	Clima, hidrografia, vegetația	
	M_5	Populație şi aşezări	
	M_6	Economie	
	M_7	Regiuni geografice (exemple)	
	M_8	Mediul înconjurător	
Clasa a IX-a	M_1	Pământul în Univers	• Planetologie • Terra: procese fizice, chimice şi biotice • Evoluții naturale pe Terra în cursul unui an
	M_2	Reprezentarea spațiului terestru	
	M_3	Relieful terestru	
	M_4	Atmosfera	
	M_5	Apele	
	M_6	Viața şi solurile	
	M_7	Mediul, peisajul şi societatea	
Clasa a X-a	M_1	Geografie politică	• Evoluții politice şi economice în cursul unui an (geografie cotidiană)
	M_2	Geografia populației	
	M_3	Aşezările omeneşti	
	M_4	Geografia resurselor naturale	
	M_5	Geografie economică (1)	
	M_6	Geografie economică (2)	
	M_7	Ansamblurile lumii contemporane	

Clasa a XI-a	M_1	Mediul înconjurător-aspecte generale	• Scenarii de evoluție a mediului • România şi procesul mondializării • Civilizația şi cultura mondială actuală
	M_2	Tipuri de medii şi peisaje	
	M_3	Degradarea şi protecția mediului	
	M_4	Regionalizare şi globalizare	
	M_5	Populația, resursele şi dezvoltarea	
	M_6	Sistemul economic şi geopolitic mondial	
	M_7	*Geografie socială şi culturală*	
Clasa a XII-a	M_1	Europa şi România (geografie fizică)	• Scenarii ale evoluției Uniunii Europene • România în U.E.: oportunități şi limite • *Civilizația şi cultura europeană*
	M_2	Europa şi România (geografie umană)	
	M_3	Mediu, regiuni, țările vecine României	
	M_4	Uniunea Europeană	
	M_5	Statele Uniunii Europene	
	M_6	Europa şi Uniunea Europeană în lume	
	M_7	*Geografie socială şi culturală*	

Abordarea de mai sus nu reprezintă propriu – zis un învățământ „modular" (deşi începe să fie asemănătoare acestuia). Totodată, sugestia introducerii unor unități (module) transversale (M_t) diferă de viziunea promovată în „cadrul de referință" (Potolea, D., ş.a. coord., 2012, CNEE), unde structurile similare au un alt scop (de diferențiere, recuperare etc.).

(b) Proiectarea anuală este realizată la nivelul unui an şcolar; „modelul anual” de proiectare *trebuie să sintetizeze reperele semnificative de învățare, într-o formă generalizată şi intuitivă*. Modelul de proiectare anuală cuprinde elementele invariante, supraordonate unităților de învățare şi comune mai multor discipline şcolare. Elementele unificatoare pentru orice proiectare anuală şi pentru orice disciplină reprezintă:

- elemente presupuse de **competențele cheie** şi de **curriculum intenționat**;
- **aplicațiile posibile** la alte discipline, domenii sau structuri supradisciplinare, semnalate prin anumite *tipuri predominante de activități disciplinare*;
- **referențialul inițial de raportare** (curriculum oficial, experiențele anterioare ale elevilor, curriculum intenționat); acesta este redat în partea superioară (ca „intrări”);
- **rezultatele învățării**; acestea sunt redate în partea inferioară (ca „rezultate”);
- pot fi trecute (pe clase şi situații concrete) denumirea **modulelor de instruire** (M), extrase din lista de mai sus (sau altele, construite de profesori)

(c) Structura interioară a unității de învățare constă în activități de învățare (frontale, diferențiate, individuale, într-o anumită ordine), secvențe de evaluare şi alte activități. Are în vedere elementele pe care în mod obişnuit le regăsim într-o planificare: competențe specifice asumate, elemente de conținut, oportunități disciplinare şi resurse.

Resursele didactice sunt alese în funcție de tipul de învățare propusă pentru unitatea respectivă.

Elementul central al designului instruirii (adică al descrierii fiecărei unități de învățare – M_1 ..... M_n) îl reprezintă a**ctivitățile de învățare** (în sens larg). Activitățile de învățare sunt similare recomandărilor care se regăsesc în programele şcolare şi concretizează competențele specifice (din aceste programe).

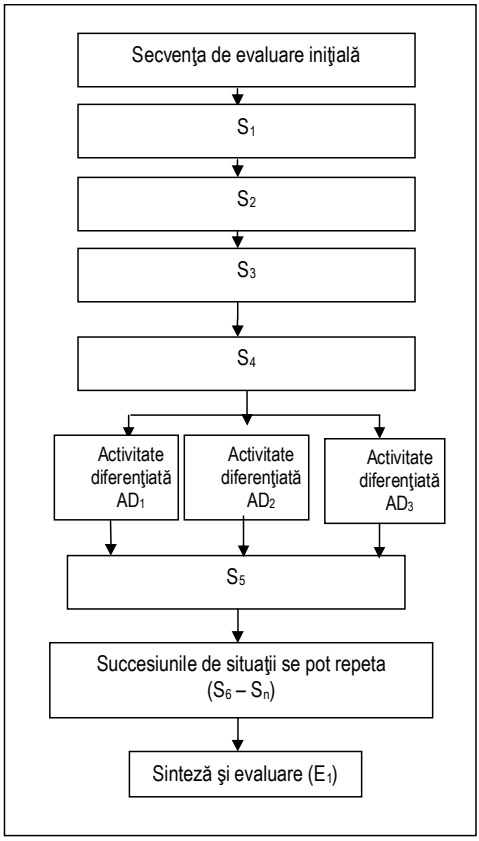
Referențialul general al proiectării anuale (formă grafică intuitivă)

	Elementele de referință (anterioare învățării)					
Domenii de competențe cheie	Curriculum intenționat (Competențe generale)	Curriculum şcolar oficial	Evaluarea inițială şi experiențele elevilor	Aşteptări dezirabile	Aplicații la alte discipline sau domenii	Activități complementare
		Modulele de instruire şi evaluare pe parcursul unui an (Curriculum şcolar aplicat)				
Comunicare în limba maternă		m_0			Limbă şi literatură	Activități de învățare similare
Comunicare în limbi străine		M_1			Limbi străine	Activități de învățare diferențiate
Competențe matematice		M_2			Matematică	Aplicări în situații noi
Competențe de bază în ştiințe şi tehnologii		M_3			Ştiințe ale naturii	Activități de investigație
Competența digitală		m_1			Istorie Ştiințe sociale	Extinderi
Competențe sociale şi civice		M_4			Geografie	Probleme deschise
A învăța să înveți		M_5			TIC, informatică, tehnologii	Sugestii de lectură
Inițiativă şi antreprenoriat		M_6			Aplicații trans-disciplinare	Alte activități
Sensibilizare şi exprimare culturală		M_7			Aplicații în situații de viață	
		m_2				
		m_3				
Rezultate ale învățării						
Aprecieri empirice	Evaluarea secvențială	Evaluarea sumativă			Elemente ale progresului şcolar	Evaluare comple-mentară

Referențialul general al proiectării anuale (adaptat pentru clasa a V-a)
(d) Proiectarea unităților de învățare („module” de învățare)

Unitățile de învățare, în accepțiunea de mai jos, reprezintă structuri care diferă de cele de până acum prin succesiunea secvențelor şi alte elemente complementare (timp, metode etc.). Acest model seamănă cu o structură de tip „modul” (fără a fi, însă, propriu-zis aşa ceva) şi presupune o anumită formalizare a componentelor redate prin abrevieri (conform cap. IV), pentru a diminua informația scrisă şi pentru a oferi o imagine globală asupra tuturor componentelor.

Model teoretic al succesiunii secvențelor (situațiilor) de învățare

Curriculum intenționat			Resurse		
C.S.	Conținuturi		Met.	Mijl.	Timp
					

Abrevieri:
C.S. – competențe specifice (preluate din curriculum şcolar)
Conținuturi – conținuturi preluate din curriculum şcolar sau adaptate
Met. - metode (1.1., …n)
Mijl. – mijloace de învățământ (1.1., …n)

S_1 – S_n – situații (secvențe) de învățare (cu activități „elementare” interioare)
AD – activități diferențiate
E – secvențe de sinteză şi evaluare

Situațiile de învățare (S_1,…S_n) reprezintă structurile majore ale proiectării unor diviziuni precise ale unităților de învățare. Aceste situații pot cuprinde mai multe tipuri de activități şi au o anumită coerență rezultată din conținutul tematic al învățării.

Pot fi avute în vedere mai multe tipuri (categorii) de învățare, cum ar fi, de exemplu:

- *Activitățile de învățare bazate pe demersuri şi structuri conversative*, cuprinzând formulare de întrebări; fixare, prin conversație a unor elemente de instruire anterioare; valorificarea experiențelor şcolare sau din educația nonformală/informală; discutarea liberă, dirijată sau semidirijată a unor afirmații sau opinii pe o anumită temă (judecată expertă); colectarea şi discutarea unor opinii formulate de elevi.
- *Activitățile de învățare bazate pe explorarea resurselor de instruire*, presupunând o mai mare implicare din partea elevilor. Aceştia pot analiza documente oferite de profesor pentru clarificarea unei teme date; pot realiza analize prin prisma unor cerințe explicite sau pe baza unui demers exploratoriu individual; pot realiza prezentări libere a constatărilor rezultate din analiza unor resurse de instruire; pot integra elementele identificate de ei în structuri teoretice supraordonate.
- *Activități de investigație, cercetare şi experimentare,* reale sau virtuale, constând în: analiza şi descrierea unor situații redate prin imagini dinamice (TV, video, calculator); analiza unor situații (reale sau simulate) redate în formă grafică (desene, diagrame, alte reprezentări grafice); analiza unor situații redate în fotografii, imagini satelitare etc.; analiza unor situații redate sub forma unor modele; evaluarea activităților, autoevaluare şi interevaluare; activități bazate pe explorarea informațiilor oferite de IT şi pe alte mijloace tehnologice; activități bazate pe explorarea realității.

Organizarea instruirii în cazul unităților de învățare (sau designul instrucțional) reprezintă încercarea de a identifica succesiuni de activități de învățare de acest fel în structuri raționale, sub forma unui „continuum” pentru parcursul proiectat. În aceste structuri (unități de învățare) se pot include activități de „aplicații” ale competențelor dobândite, în alte situații (la alte discipline, în structuri interdisciplinare sau transdisciplinare etc.), sub forme diferite, cum ar fi:

– *aplicări similare* (la alte discipline);

– *extinderi* **(**cu elemente de conținut şi deprinderi care derivă din cele abordate în unitatea de învățare);

– *probleme deschise*, de interes pentru elevi şi care pot constitui punct de pornire pentru următoarele unități de învățare;

– *aplicații în situații noi,* ca activități pe care profesorul intenționează să le desfăşoare cu elevii în bugetul de timp avut la dispoziție (25% din timp) sau în afara orelor, în diverse formule (cercuri de elevi, proiecte la nivel de clasă);

– *elemente de evaluare secvențială*; aceste activități presupun urmărirea aşteptărilor pe care le avem pentru colectivul de elevi sau chiar pentru fiecare elev, la un moment dat.

Situațiilor de învățare (S_1, …S_n) li se asociază anumite resurse ipotetice de timp stabilite de profesor (5', 10', 15' etc.), care ulterior pot fi mărite sau micşorate. Segmentarea pe ore şi „lecții" fragmentează învățarea. Fiecare colectivitate (clasă) are posibilitatea de a învăța în ritm propriu.

Modelul anterior reprezintă doar un exemplu, analizabil şi discutabil şi nu o „rețetă" preformată.

Activitățile de învățare pot fi semnalate şi codificate printr-o notare specifică (a_1, a_2 etc.), ca în exemplul următor. Mai multe activități de învățare formează împreună o secvență (sau situație).

Proiectarea activităților de învățare (a_1, …a_n) (model teoretic, exemplificativ)

Cod	Secvența de instruire (activitatea profesorului)	Secvența de învățare (activitate elevului)
a_0	Evaluarea învățării anterioare (test scris scurt sau evaluare orală)	Răspunsuri individuale (scris, oral)
a_1	Analiza unei succesiuni de hărți	• identificarea poziției • precizarea limitelor
a_2	Analiza unei hărți de bază pentru secvența respectivă	• aprecierea întinderii • aprecierea poziției
a_3	Lectura textului din manual	• unor caracteristici, zone şi areale solicitate
a_4	Localizarea elementelor principale pe un suport cartografic dat (contur)	• identificarea şi localizarea subdiviziunilor (sau alte elemente)
a_5	Explicarea şi demonstrarea ideilor principale urmărite	• identificarea termenilor noi • notarea denumirilor şi termenilor • precizarea pozițiilor lor reciproce (oral, scris)
a_6	Lectura analitică a textului din manual şi rezumarea principalelor caracteristici	• notarea caracteristicilor identificate pe hartă şi în texte • notarea (pe caiet) a altor elemente identificate
a_7	Analiza altor hărți pentru identificarea unor elemente complementare	• identificarea (şi notarea) elementelor demonstrative
a_8	Analiza unor fotografii (sau a unui text)	• identificarea caracteristicilor

Cod	Secvența de instruire (activitatea profesorului)	Secvența de învățare (activitate elevului)
a_9	Analiza altor hărți calitative	• notarea a 2-3 caracteristici rezultate din utilizarea legendei hărții
a_{10}	Realizarea unui text scurt (individual sau pe grupe)	• construirea unui text scurt (4-6 rânduri) despre o caracteristică majoră • prezentarea textului • discutarea şi completarea textului
a_{11}	Sinteză şi fixare: definirea elementelor învățate	• notarea fiecărei caracteristici (pe scurt) • notarea terminologiei suplimentare • localizarea elementelor solicitate
a_{12}	Texte suplimentare explicate	• comparație între elemente anterioare şi cele identificate pe baza textelor noi
a_{13}	Evaluarea parțială (pe un suport cartografic)	• test cu suport cartografic lacunar
a_{14}	Alocarea unor teme pentru activitatea din afara clasei (la alegere)	• stabilirea structurii şi a bibliografiei

Acest exemplu este centrat pe *strategia analizei unor suporturi cartografice, texte şi imagini*. Metodele de învățare şi mijloacele de învățământ rezultă de la sine din lectura secvențelor de instruire.

Această secvență teoretică are elemente similare unei „lecții" (o oră, studierea separată a temei etc.). Nu este însă o „lecție" propriu-zisă şi o situație sau secvență de învățare. În cazul altor exemple, secvențele respective pot fi nuanțate foarte mult. Noul model de proiectare a instruirii are avantaje evidente. El nu este destinat complicării activității profesorului, ci raționalizării procesului de instruire.

IX. EVALUAREA REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII

Evaluarea rezultatelor instruirii reprezintă o componentă fundamentală a procesului educațional. Orice proces educațional, oricât de bine s-ar fi produs (după opinia organizatorului sau a unui observator extern), nu poate fi considerat ca eficient decât dacă este evaluat prin performanțele sale.

Evaluarea rezultatelor instruirii prin identificarea performanțelor dobândite de elevi după acea instruire reprezintă, astfel, elementul aparent „finalizator" al întregului proces educațional dar, în acelaşi timp, reperul reglator al acestuia.

Rezultatele instruirii, stabilite prin evaluare, dau informații asupra:

a) procesului de instruire în ansamblul său şi a unor elemente componente (de exemplu: sistemul de metode, suporturile de instruire, conținuturile, mijloacele, activitățile de învățare etc.);

b) modul de realizare al finalităților (atingerea competențelor asumate), decurgând de aici informații valide asupra dificultății lor relative.

Modalitățile de evaluare pot fi:

- teste scrise;
- teste orale (inclusiv „ascultarea orală" utilizată foarte larg, dar cu multiple limite);
- activități practice;
- sisteme complementare (de tip „portofoliu", lucrări independente dirijate, cercetare individuală etc.).

Teoria şi practica evaluării au evoluat continuu din momentul inițial, al constituirii acesteia într-o structură instituționalizată (CNEE, 1996; SNEE, 2001), până la formele recente, mai evoluate (Stoica, A., 2003; Stoica, A., Mihail, Roxana, 2006; Potolea, D., Manolescu, M., 2008, CNCEIP, 2008 şi proiectul INSAM, 2001).

Redăm în continuare, utilizând sistemul conceptual „clasic" menționat mai sus, precum şi din lucrări generale mai recente („*Didactica formării competențelor*, 2014, cap. IX) sau din lucrări metodologice disciplinare („*Competențele în învățarea geografiei*, 2010, cap. XII şi „*Didactica geografiei*", 2014, cap. XI), principalele elemente de referință privind „evaluarea", cu deosebire „evaluarea competențelor".

(1) Evaluarea rezultatelor instruirii pe competențe

a) **Evaluarea competențelor–cheie**, domeniu nepracticat până în prezent, are ca referențial sistemul celor opt domenii de competențe–cheie şi poate fi plasată atât la sfârşitul şcolarității, cât şi la sfârşitul unui ciclu.

În mod deosebit, această evaluare se raportează la modul de formare a competenței în timp (dacă acesta este asumat printr-un document curricular derivat sau dacă este construit de profesor).

Rezultatele sunt, în acest caz, *rezultatele unui traseu de instruire* pus în evidență prin sisteme de teste şi instrumente succesive, a căror analiză comprehensivă sugerează modul în care a fost formată acea competență – cheie în timp.

Deoarece competențele–cheie au o formulare mai mult calitativă şi foarte generală (deci mai puțin evaluabile), acestora nu li se pot asocia standarde cantitative (deci, nu pot fi standardizate).

Pentru evaluarea competențelor–cheie va trebui să existe o abordare nouă a *construirii unor teste cu un caracter transdisciplinar* (cum sunt, de altfel şi competențele–cheie) sau axate pe elemente reprezentative ale domeniilor de competențe–cheie şi într-un mod subiacent, a unor conținuturi ofertate.

b) **Evaluarea competențelor generale** se poate realiza pe parcursul secvențelor pentru care competențele generale sunt asumate. Parcursurile comune rezultă din momentul în care au fost construite competențele generale ale programelor, astfel:

– clasele IX – X (în perioada 2002–2003);

– clasele XI – XII (în perioada 2005–2006);

– clasele V – VIII (după 2009).

În acest caz, testele şi instrumentele pot avea un caracter integrat şi o dimensiune teoretică mai evidentă (adică nu sunt dependente de conținuturi punctiforme situate într-un anumit moment).

Instrumentele de evaluare seamănă însă cu cele care pot fi dezvoltate pentru evaluarea competențelor specifice dar au o anumită independență în raport cu conținuturile.

c) **Evaluarea competențelor specifice** reprezintă domeniul de interes principal al evaluării competențelor şi poate fi realizată la nivelul unor unități de timp mai mici şi pe baza experienței cadrului didactic.

Elementul esențial al evaluării competențelor îl reprezintă legătura mai strânsă pe care acestea o au cu exemplele de conținuturi ofertate.

Competențele specifice ca atare nu pot fi transformate în obiective operaționale şi, cu atât mai mult, în obiective de evaluare.

Competențelor specifice din curriculum şcolar le sunt asociate situații de învățare (care descriu într-un mod simplu şi sintetic activități care pot să ducă la formarea şi dezvoltarea competenței respective asumate).

Fiecare competență specifică din curriculum şcolar poate fi evaluată prin tipuri diferite de itemi şi chiar prin instrumente de evaluare diverse.

Această disponibilitate a itemilor de a verifica competențe specifice diferite este foarte importantă, deoarece permite construirea unor probe de evaluare cu itemi diferiți, care să vizeze aceeaşi competență.

Trebuie să observăm însă că aceste competențe specifice din curriculum nu au în prezent specificații, niveluri de realizare sau standarde. Acest lucru trebuie compensat

prin construirea unor niveluri teoretice de atingere a competenţelor, însoţite de descriptori minimali.

(2) Tipologia itemilor (sinteză, după CNEE, 1996 şi SNEE, 2001)

(a) Itemi obiectivi: solicită din partea elevului evaluat selectarea răspunsului corect sau a celui mai bun răspuns, dintr-o serie de variante oferite.

- **Itemi cu alegere dublă**: itemi în cazul cărora elevul evaluat este solicitat să selecteze un răspuns corect din două răspunsuri posibile oferite; mai multe forme posibile: adevărat/fals; corect/greşit; da/nu;
- **Itemi cu alegere multiplă**: itemi care solicită alegerea răspunsului corect sau a celui mai bun răspuns dintr-un număr de variante construite deja şi oferite; formaţi dintr-o **premisă** (partea introductivă a itemului, în care se formulează sarcina) şi un număr de răspunsuri posibile, **unul corect** iar restul numiţi **distractori**.
- **Itemi de tip pereche (de asociere)**: solicită elevilor stabilirea unor corespondenţe între două mulţimi distincte de elemente (incluzând enunţuri, concepte, denumiri, simboluri, relaţii, mărimi, valori etc.), distribuite pe două coloane paralele, prima dintre ele constituindo enunţul itemului (**premisele**), iar cea dea doua cuprinzând **răspunsurile** posibile; reprezintă un caz particular de itemi cu alegere multiplă, în care mai mulţi itemi au acelaşi set de variante posibile de răspuns; fiecare premisă împreună cu setul răspunsurilor reprezintă, de fapt, un item cu alegere multiplă.

(b) Itemi semiobiectivi: solicită din partea elevului formularea unui răspuns, de regulă scurt, care permite evaluatorului formularea unei judecăţi de valoare privind **gradul de corectitudine** a acestui răspuns oferit.

- **Itemi cu răspuns scurt**: solicită producerea unui răspuns limitat ca spaţiu, formă şi conţinut la o întrebare formulată.
- **Itemi de completare**: solicită producerea unui răspuns care să completeze o afirmaţie incompletă sau un enunţ lacunar şi să îi confere valoare de adevăr; reprezintă o varietate a tehnicii răspunsului scurt.
- **Întrebări structurate**: reprezintă sarcini formate din mai multe subîntrebări, de tip obiectiv sau semiobiectiv, legate între ele printr-un element comun; oferă persoanei evaluate ghidare în producerea răspunsului;

(c) Itemi subiectivi (cu răspuns deschis): solicită din partea subiectului evaluat un răspuns care este foarte puţin orientat în elaborarea sa prin structura sarcinii sau care nu este deloc orientat; subiectul va decide structura, conţinutul şi lungimea răspunsului său (uneori); din punct de vedere al obiectivităţii în notare, se află la polul opus itemilor obiectivi, necesitând scheme de corectare şi notare atent proiectate, care să minimizeze posibilul risc pentru evaluator şi să crească fidelitatea în notare. Aceşti itemi pot fi reprezentaţi de:

- **Enunţarea unei definiţii**;
- **Rezolvare de probleme (de situaţii problemă);**

• **Eseu structurat**;
• **Eseu liber (nestructurat);**

(3) Tipologia testelor (după SNEE, 2001)

Referindu-ne doar la testele scrise, acestea pot fi de mai multe categorii (descrise în alte lucrări) în raport cu aria obiectivelor vizate, astfel:

• **test inițial**;
• **test secvențial**;
• **test semestrial**;
• **test final**;
• **teste de progres**;
• **testul formativ**.

Proiectarea şi construirea unui test presupune parcurgerea următorilor paşi:
• stabilirea competențelor ce urmează să fie evaluate;
• construirea unei matrici de specificație;
• alegerea tipului de item şi construirea itemilor;
• asamblarea itemilor în teste şi bareme de corectare.

Pe baza reunirii itemilor se poate construi testul (sau testele paralele). Mărimea testului şi timpul de rezolvare variază în raport cu mărimea unității de instruire evaluate.

Se înțelege că, paralel cu testul, se construieşte şi **baremul de corectare şi notare** prin reunirea răspunsurilor la fiecare item. Modelul de barem cel mai uşor de utilizat este cel din testările şi examenele naționale, unde itemii (sau „câmpurile de itemi") au punctaje care dau un total de 100 de puncte.

(4) Aplicarea, corectarea şi interpretarea rezultatelor

Testul, construit de profesor, se multiplică şi se distribuie elevilor.

Testul se aplică în unitatea de timp estimată ca suficientă nivelului mediu (de exemplu, 30' pentru teste secvențiale, 30 - 40' pentru testele semestriale sau o oră, pentru testele integratoare, finale). Testul se aplică frontal, iar răspunsurile sunt strict eventuale. Se poate nota timpul de rezolvare pentru fiecare elev.

Corectarea testului, în raport cu baremul construit se realizează într-un tabel care cuprinde fiecare item cu un anumit punctaj (5p, 12p etc.).

Se pot reuni punctajele: (a) pe elev (de ex. 50p, 56p etc.), (b) pe item, conform modelului următor.

Elevul	Itemi						Total punctaj pe elev
	I	II	III	IV	V	VI	
1							
2							
..							
N							
Total punctaj pe item							

Punctajele pe itemi se pot transforma în note (de ex. 86p = 8,60). Punctajele pe itemi se raportează la punctajul total posibil pentru a se observa gradul de realizare a fiecărui item.

Interpretarea rezultatelor se poate face prin analiză statistică unde se calculează anumiți indici sau printr-o apreciere globală pe baza punctajului obținut de fiecare elev şi a procentajului de realizare a fiecărui item.

Itemii care au un procentaj foarte ridicat (de peste 90%, de exemplu) sau un punctaj foarte redus (sub 10%) sunt eliminați din testări ulterioare, deoarece sunt ori prea greu de rezolvat ori prea uşor de rezolvat şi nu duc la discriminarea performanțelor.

X. TRANSDISCIPLINARITATEA ŞI CURRICULUMUL DE GEOGRAFIE

Textul de față reprezintă o sinteză a unor preocupări anterioare şi nu are un caracter conjunctural. Ele se bazează pe o serie de idei, constatări şi opinii exprimate într-o formă asemănătoare într-un articol relativ recent (Mândruț, O., Mândruț, Marilena, 2013), într-un capitol al unei recente lucrări referitoare la elementele inovative actuale din curriculum şi didactică (Mândruț, O. coord., 2013) şi în „*Didactica geografiei*" (2014).

Necesitatea unei abordări transdisciplinare a învățării şcolare rezultă din compararea învățării „naturale", globale (şi, într-o oarecare măsură, ideale) cu învățarea actuală, segmentată pe discipline, situații de învățare, medii educaționale, vârste.

Învățarea în sine este un proces general uman, care se desfăşoară cu aproape toate caracteristicile sale comune la majoritatea indivizilor, iar universul supus atenției de cunoaştere şi investigare este unitar. Astfel, în mod natural, *realitatea obiectivă este unitară, iar procesul de înțelegere şi cunoaştere a acesteia, de asemenea unitar*.

Din perspectiva transdisciplinarității educaționale, există următoarele tipuri de opțiuni:

– compatibilizarea elementelor esențiale vectorizate de ştiințe cu cele practicate în sistemul educațional; este cunoscută rapiditatea modificărilor în ştiințe, în raport cu relativa stabilitate din învățământ;

– compatibilizarea între elementele metodologice ale activităților de investigație şi procesele de învățare; se poate observa dinamica metodologiei şi o anumită stabilitate a metodelor şi a tipurilor predominante de învățare.

Transdisciplinaritatea reprezintă astfel încercarea de a reda unitatea lumii înconjurătoare prin obiect şi prin procesul de cunoaştere.

Transdisciplinaritatea ar trebui să reflecte, în acelaşi timp, posibilitatea (şi tendința) de unificare a ştiințelor (în datele lor esențiale), precum şi a metodologiilor de cunoaştere a realității. Această unificare nu se referă la suprapunerea conținuturilor (ceea ce înseamnă multidisciplinaritate) şi nici a aprofundării domeniilor de intersecție (ceea ce înseamnă interdisciplinaritate). Ea reprezintă o „unificare" îndeosebi sub raport metodologic.

După L. Ciolan (2008, pg. 36–37), transdisciplinaritatea înseamnă „integrarea competențelor într-un cadru flexibil de acțiune, stabilit ca urmare a consensului asupra unor practici cognitive şi sociale.

Aceste scheme – cadru şi practici nu se transformă în canoane academice, ci îşi manifestă validitatea doar în legătură cu contextele aplicării. Astfel, soluția unei probleme

va trece dincolo de cadrele formale ale oricărei discipline şi va fi eminamente transdisciplinară."

Am menționat această opinie, deoarece ea exprimă foarte intuitiv esența transdisciplinarității educaționale.

Elementele de transdisciplinaritate se pot aplica la mai multe niveluri şi domenii educaționale, cum ar fi:

– curriculum formal disciplinar (pentru fiecare disciplină semnificativă);
– învățarea nonformală şi informală;
– domeniile, grupele de discipline, câmpuri şi discipline individualizate;
– programe de studii (pentru formarea inițială şi continuă);
– pregătirea individuală (ca parte a formării permanente);
– curriculum intenționat.

Totodată, există o corelație multiplă între următoarele elemente, luate câte două:

a) corelația dintre elementele de natură disciplinară şi supradisciplinară a ştiințelor în general şi modul de reflectare a acesteia în structuri (şi conținuturi) de învățare, în cadrul sistemului educațional;

b) corelația dintre disciplinele ştiințifice şi propriile metodologii de investigație;

c) corelația dintre disciplinele de învățământ şi activitățile de învățare promovate cu ajutorul lor (consemnate în documentele curriculare şi realizate prin instruire);

d) corelația dintre elementele metodologice presupuse de activitățile de cercetare (pe de o parte) şi activitățile de învățare (presupuse de procesul de instruire), pe de altă parte;

e) raportul dintre ştiințe şi reflectarea lor în disciplinele şcolare.

Bazele conceptuale ale demersului de tip transdisciplinar se regăsesc în lucrările lui D'Hainaut apărute în perioada 1977–1980 şi traduse la noi în timp real (1981). Autorul, după teoretizări succesive referitoare la posibilitățile realizării unui învățământ supradisciplinar, prezintă *principalele demersuri intelectuale care permit o integrare calitativă a învățării*, pe domenii relativ individualizate, la care se pot asocia conținuturi cu origini disciplinare.

Aceste demersuri intelectuale au o înaltă generalitate şi reprezintă totodată bazele educației permanente, fiind recognoscibile în principalele metodologii disciplinare. Au, astfel, un implicit *caracter transdisciplinar*. Ele pot sta la baza educației permanente şi la conturarea unei *didactici a transdisciplinarității*, care îşi poate propune să operaționalizeze structurile generale de învățare la situații concrete, eventual chiar pe structuri disciplinare sau interdisciplinare.

Față de momentul publicării lor de către autor (1977–1980), a apărut în teoria şi practica educațională un singur element, este adevărat, major: *tehnologia informației şi comunicării*. Demersurile având un caracter deschis pot încorpora, sub forma unei structuri disjuncte, acest nou domeniu.

Preluând principalele componente ale sistemului descris de D'Hainaut, precum şi elemente ale competenţelor–cheie (deprinderi, abilităţi), am sintetizat principalele activităţi de învăţare (şi de acţiune) cu un pronunţat caracter transdisciplinar. Acest sistem poate reprezenta referenţialul metodologic minimal pentru abordarea transdisciplinară a cunoaşterii şi învăţării, aplicabil oricăror conţinuturi disciplinare, multidisciplinare sau interdisciplinare. Sistemul poate cuprinde:

- Identificarea informaţiei; - Prelucrarea informaţiei primare; - Utilizarea informaţiilor (primare, secundare); - Ordonarea informaţiilor; - Comunicarea; - Traducerea dintr-un cod în altul; - Analiza realităţii; - Comparare; - Rezolvarea de probleme; - Realizarea unei inferenţe logice; - Experimentarea; - Demonstrarea; - Utilizarea mediului virtual; - Utilizarea modelelor; - Construirea unui model;	- Explicarea; - Crearea, inventarea, adaptarea (cognitivă); - Modelare; - Alegere; - Aplicare; - Decizie; - Evaluare; - Presupunerea/prevederea; - Metacunoaştere; - Învăţarea; - Conducerea unui plan de acţiune; - Autogestiune personală; - Acţiune/transformare; - Planificare; - Organizare.

La aceste activităţi preponderent cognitive şi acţionale se poate adăuga un set de atitudini şi valori, preluabil din lista lărgită prezentată anterior; pot fi adăugate şi alte aspecte cognitive, acţionale sau atitudinale, care vizează elemente ale cercetării: negocierea unor situaţii, colaborarea individuală, ajutor între parteneri, asumarea comună a rezultatelor, aplicarea cunoştinţelor etc.

Sistemul transdisciplinar al activităţilor de cunoaştere (şi de acţiune) devine mai uşor de aplicat dacă i se asociază anumite clase de referinţă, ca în tabelul sintetic de mai jos.

Nr. crt.	**Domeniul activităţilor cognitive**	**Verbe**	**Domenii (clase) de referinţă (Activitatea de învăţare se referă la)**
1	Identificarea informaţiei	a identifica	Informaţii referitoare la: elemente, procese, concepte, termeni, date

2	Prelucrarea informației	a prelucra	Informații primare, informații secundare, documente, informații orale, virtuale
3	Utilizarea informației	a utiliza	Informații, metodologii, tehnici, termeni, date, TIC, informație scrisă, orală, mixtă, virtuală
4	Ordonare	a ordona	Valori factuale, mărimi, elemente, succesiuni
5	Comunicare	a comunica	Informații, date, modele, rezultate, opinii
6	Traducere/transformare	a traduce	Coduri, semne, semnificații, limbaje, modele, grafice
7	Analiza (realității)	a analiza	Realitatea obiectivă, realitatea subiectivă, modele, informații, situații
8	Comparare	a compara	Elemente, fenomene, date, imagini, modele
9	Rezolvare	a rezolva	Probleme, situații de învățare, situații reale
10	Inducere	a induce	Succesiuni, fenomene, legi, principii
11	Deducere	a deduce	Succesiuni, fenomene, legi (particulare)
12	Experimentare	a experimenta	Situații reale, modele, situații noi
13	Demonstrare	a demonstra	Aserțiuni, realități vizibile, succesiuni, rezultate
14	Explicare	a explica	Relații, sisteme, interacțiuni, forme, realități
15	Creare/Inventare/Adaptare	a crea/a inventa/ a (se) adapta	Informații, modele, structuri, probleme, realități obiectuale şi virtuale
16	Utilizarea modelelor	a utiliza	Modele construite, modele virtuale

17	Construirea unui model	a construi	Modele de procese, sisteme, structuri, modele virtuale
18	Alegere	a alege	Variante reale, virtuale, alternative, situații, opțiuni
19	Decizie/Aplicare	a decide/a aplica	Acțiuni, opțiuni, realități, situații, rezultate
20	Evaluare	a evalua	Situații, acțiuni, structuri, rezultate, opinii, realități
21	Utilizarea mediului virtual	a utiliza IT	Componente ale mediul virtual (internet, CD, web, TIC, GIS)
22	Prevedere/Anticipare	a prevede/a anticipa	Sfârşitul unei acțiuni, al unui proces; anticiparea unui rezultat, al unei finalități
23	Presupunere	a presupune	Acțiuni, situații, intenții, succesiuni, finalități
24	Cunoaştere intuitivă	a intui	Fenomene, finalități, rezultate, procese, legi, principii, realități virtuale sau subiective
25	Învățare/Instruire	a învăța	Elemente, concepte, structuri, idei, metode,
26	Acțiune	a acționa	Demersuri teoretice şi practice
27	Planificare	a planifica	Acțiuni, activități, probleme, evoluții, demersuri
28	Organizare	a organiza	Acțiuni, activități, demersuri cognitive
29	Metacunoaştere	a reflecta	Reflecție asupra ştiinței, culturii, gândirii
30	Autogestiune personală	a (se) autodezvolta	Cunoştințe, atitudini, abilități, autoreflectare, organizare personală, proiectare

În lucrările menționate anterior („*Curriculum şi didactică*”, 2013 şi „*Didactica geografiei*”, 2014) există o prezentare detaliată a fiecărei activități cognitive şi de învățare transdisciplinară.

În „*Didactica geografiei*” (2014, pg. 334–340) există o concretizare a acestui model pentru geografia şcolară actuală.

În privința curriculumului şcolar de geografie, ar fi utile următoarele demersuri:

- *Asumarea unui model de abordare a transdisciplinarității educaționale* care să aibă o coerență interioară şi posibilități de evoluție; în acest sens, ar fi utilă discutarea elementelor de reper principale: terminologie, concepte, accepțiuni, metodologie, niveluri, dispozitiv de analiză, raportul cu educația permanentă;
- *Analiza procesului actual de instruire şi a curriculumului şcolar de geografie, din punctul de vedere al exigențelor transdisciplinarității*; scopul acestei investigații l-ar reprezenta *identificarea potențialului geografiei şcolare pentru dezvoltarea unei instruiri transdisciplinare*;
- Crearea unui *nou model de instruire transdisciplinară* pe baza unor criterii obiective, transparente şi negociate; acest model ar putea deschide calea unei opțiuni cu două posibilități strategice diferite:

– construirea unui model nou al structurii generale a cunoştințelor, care să fie într-o măsură mai mare conform câmpului ştiințific actual;

– în cadrul disciplinelor şcolare actuale (cu eventuale modificări referitoare la transdisciplinaritate), păstrând o anumită dimensiune „academică” a ştiințelor clasicizate;

Elementele comune ale celor două demersuri vor trebui să fie metodologia generală asumată şi un sistem tematic „nucleu”.

- *Experimentarea şi testarea unor secvențe de instruire transdisciplinară*; această dimensiune investigativă poate să aibă în vedere oricare dintre variantele de mai sus sau amândouă în acelaşi timp. Se poate presupune însă că din realizarea unor cercetări şi dezvoltări ale unor structuri de instruire transdisciplinare să rezulte, prin acreție, o concepție suficient de evoluată şi de integrată.
- Experimentarea, paralel cu instruirea (dar ca succesiune după aceasta), *a unor modalități de evaluare cu elemente de transdisciplinaritate*.

XI. STANDARDELE ŞI CURRICULUMUL ŞCOLAR DE GEOGRAFIE

Standardele reprezintă o interfață obligatorie între documentele curriculare şi procesul de instruire, pe de o parte şi modul de identificare a atingerii competențelor asumate, pe de altă parte. Această „interfață" are scopul de a „compatibiliza" diferitele parcursuri de instruire, prin construirea unor expectații corespunzătoare, consemnate în texte minimale.

După cum sugerează şi numele, standardele reprezintă un element considerat ca reper, în raport de care este apreciat gradul de atingere a finalităților asumate.

Procesul de construire a standardelor porneşte de la curriculum şcolar şi se finalizează prin aprecieri referitoare la atingerea acestuia.

Poziția standardelor şi tipul acestora este foarte diferită în sisteme educaționale care le utilizează, iar conceperea şi înțelesul lor diferă, de asemenea, foarte mult. Menționăm acest lucru pentru a preciza că în prezent construirea standardelor în raport de documentele curriculare este într-un punct inițial, de unde pot exista mai multe direcții şi opțiuni.

În curriculumul actual, standardele sunt menționate doar ca finalități de ciclu, într-o formă simplificată şi foarte generală. Programele actuale pe clase nu au standarde explicite. Ele sunt însă presupuse, într-o anumită măsură, de coloratura competențelor specifice.

Există mai multe tipuri de standarde posibile, din perspectiva curriculumului:

- **Standarde curriculare**, care ar trebui să descrie aşteptările, după un parcurs de instruire, referitoare la atingerea şi realizarea competențelor; în acest context, pot exista două categorii de standarde curriculare:

– standarde construite pe un ciclu de şcolaritate, acoperind intervalul de timp pentru care acționează competențele generale; acestea sunt, în principiu, pentru gimnaziu şi liceu, pe grupe de clase, astfel: 4 + 2 + 2; ele provin din momentele diferite şi extensiunea competențelor generale;

– standarde construite pentru un an şcolar, care se referă la un parcurs finit (o clasă) şi sunt în relație directă cu competențele specifice ale programei şcolare respective; rezultă de aici că ar exista două niveluri de standarde raportate la competențele generale şi competențele specifice;

- **Standarde curriculare de performanță**, care încearcă să descrie rezultatele aşteptate pe un anumit număr de niveluri. În acest context, pot exista:

– o scală de trei niveluri (minim, mediu, maxim), care pornesc de la nivelul minim de la care un elev se poate considera promovat;

– o scală de cinci niveluri, în care există şi o poziționare a unui nivel inferior promovării;

– o scală de şase niveluri, cu un evantai lărgit de situații; această scală induce o precizie mai mare şi creează posibilitatea unei corelări mai strânse cu notele şi punctajele.

Construirea unor standarde cu cinci sau şase niveluri complică procesul lor de elaborare.

Un sistem de trei niveluri, chiar dacă este mai „simplist", este mai uşor de construit. În situația unui număr mai mare de niveluri, este posibilă asocierea dintre standarde şi criteriile de acordare a notelor. În acest moment. Ne oprim doar la o scală de trei niveluri (minim, mediu, maxim), din motive uşor de înțeles.

- **Standarde de învățare**, care reprezintă descrieri ale modului în care se poate produce învățarea, considerând că acestea indică într-un mod indirect şi eventuala eficiență a acesteia. Aceste descrieri pornesc de la capitole ale curriculumului, teme sau o combinație de concepte şi teme. Nu au o compoziție interioară pe niveluri, ci presupun doar o situație medie a procesului de învățare. Există standarde în diferite țări (S.U.A. şi U.K.) care descriu atât elementele învățării, cât şi conținuturile acesteia.
- **Standarde de cunoştințe**, care încearcă să ierarhizeze cunoştințele (îndeosebi cele teoretice şi conceptuale, mai puțin cunoştințele faptice) în grupe corespunzătoare de trei niveluri. Construirea unor standarde de cunoştințe este aparent mai uşoară, deoarece presupune o anumită selecție pe bază experiențială sau empirică, a importanței acestor cunoştințe, precum şi a obligativității celor de nivel elementar.

În afara acestor standarde de tip curricular, există o altă categorie, standardele de evaluare, care măsoară rezultatele procesului de instruire. Acestea se concretizează în diferite categorii de teste, ale căror rezultate pot fi consemnate prin punctaje sau descriptori.

Standardele curriculare pot avea poziții şi aspecte diferite în ansamblul documentelor curriculare.

O primă posibilitate o reprezintă prezența unor standarde în interiorul programelor şcolare, sub forma unei componente distincte. Acestea se raportează atât la competențele generale, cât şi la competențele specifice. Programele pentru fiecare clasă ar trebui, în principiu, să aibă standardele curriculare de performanță pentru clasa respectivă, în acord cu elementele competențelor specifice.

Există diferite abordări ale standardelor şi ale modurilor lor de prezentare.

În *Cadrul de referință al curriculumului național* din 1998 sunt evocate standardele curriculare de performanță şi sunt construite câteva exemple. Aceste exemple pornesc de la ideea asocierii standardelor cu un anumit caracter de generalitate finalităților majore (obiective cadru în acel moment). Câte unui obiectiv cadru i s-au asociat două standarde. Ulterior acestui moment, prezența standardelor a fost episodică. Programele şcolare au referiri minimale şi nu este dezvoltată o construcție coerentă de elaborare şi prezentare a acestora.

În S.U.A. există mai multe sisteme de standarde în raport cu diferitele grupuri care le-au elaborat şi în diferite state. Există şi intenția reunirii lor în standarde naționale, care au mai mult un caracter metodologic. Menționăm că un astfel de document

metodologic de mari dimensiuni (*Geography for Educators. Standards, Themes and Concepts*, autori Susan Wiley Hardwick şi Donald G. Holtgrieve, 2003) reuneşte ideea de standard cu temele majore şi conceptele principale ale geografiei şcolare. Fiecare concept este descris în contextul unor teme supraordonate, care au o prezentare relativ detaliată a conținutului presupus de acestea. Standardele asociate sunt, în acest context, mai mult standarde de învățare.

În U.K. există standarde naționale (în număr de 18), grupate pe şase teme majore. Temele se referă la principalele domenii de preocupări ale geografiei actuale (localizare, spațiu, sisteme fizice, sisteme umane, regiunea, interacțiunea om – mediu etc.). Aceste teme majore reunesc atât formulările standardelor, cât şi exemple referitoare la modalitățile de atingere a acestora.

La noi au fost formulate recent (*Didactica geografiei*, 2014) anumite expectații referitoare la încărcătura conceptuală a fiecărei programe şcolare (clasele V – XII), prin precizarea unui număr mediu şi a unui număr maxim de concepte şi termeni presupuşi a fi utili în învățarea geografiei. Nu cuprinde însă numărul minim care să ilustreze aşteptările cele mai mici referitoare la însuşirea termenilor şi a conceptelor. De asemenea, nu există o limită a nivelului informațional (denumiri, date) care să fie considerat minim, maxim sau mediu. După câte ştim, sunt deocamdată singurele standarde de învățate, centrate însă pe conținuturi.

În U.K., procesul de standardizare este mai avansat, prin formularea unui număr de 18 standarde naționale, prezentate într-un mod intuitiv şi uşor de perceput.

În principiu, elaborarea standardelor curriculare de performanță trebuie să îndeplinească două categorii de cerințe:

- în primul rând, să pornească de la competențele generale şi competențele specifice, pe baza cărora să fie imaginat un sistem taxonomizat, coerent, al standardelor;
- în al doilea rând, fiecare standard trebuie să cuprindă în interiorul acestuia, domeniul de raportare, referința standardului (reprezentând o scurtă descriere a acestuia) şi eventualele componente interioare.

Indicarea celor trei niveluri (minim, mediu, maxim) rămâne o problemă deschisă, care necesită o abordare şi validare relativ complexe şi profesioniste. De aceea, un sistem taxonomizat şi ierarhizat de standarde ale curriculumului de geografie (şi învățarea geografiei) constituie un domeniu care urmează să fie abordat în mod corespunzător.

BIBLIOGRAFIE

I. Curriculum – istoric şi terminologie

Ardelean, A., Mândruţ, O. (2012, coord.), *Didactica formării competenţelor*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Bîrzea, Cezar (1992), *Curriculum Reform in Central and Eastern Europe*.

Bocoş, Muşata (2001), *Curriculum şcolar şi aspectele sale esenţiale*, în *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu, I. Radu), Editura Dacia, Cluj – Napoca.

Ciolan, L. (2008), *Învăţarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iaşi.

Constantinescu, Emilia, Filipescu, Valentina, Csengeri, Ecaterina (1977), *Proiectarea conţinutului învăţământului*, în vol. *Analiza procesului de învăţământ* (coord. Iulian Nica), EDP, Bucureşti.

Creţu, Carmen (1995), *Curriculum: perspective conceptuale, istorice şi vocaţionale*, în Revista de pedagogie, nr. 3–4.

Creţu, Carmen (1998), *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, Carmen (1998), *Conţinuturile procesului de învăţământ – componentă a curriculumului*, în vol. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice*, Editura Polirom, Iaşi.

Creţu, Carmen (1999), *Teoria curriculumului şi conţinuturile educaţiei*, Editura Univ. "Al. I. Cuza", Iaşi.

Cristea, S. (2004), *Studii de pedagogie generală* (cap. *Teoria Curriculumului*), EDP, Bucureşti.

Crişan, Al. (1995), *Curriculum şi dezvoltare şcolară*, în Revista de Pedagogie, nr. 3–4.

Crişan, Al. (coord.) (1995), *Curriculum şcolar – ghid metodologic*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Crişan, Al., Mândruţ, O., Singer, Mihaela (1991), *Propuneri pentru un calendar al reformei conţinuturilor*, în *Tribuna Învăţământului*, 16 dec. 1991, Bucureşti.

Decker, W.F., Soltis, J. (1986), *Curriculum and aims*, Teachers College, Columbia University, New York – London.

Dewey, J. (1977), *Trei scrieri pentru educaţie* (trad.), EDP, Bucureşti.

Dewey, J. (1992), *Fundamente pentu o teorie a educaţiei* (trad.), EDP, Bucureşti.

D'Hainaut (1981), *Linii de forţă ale elaborării unui curriculum*, în vol. *Programe de învăţământ şi educaţia permanentă* (trad.), EDP, Bucureşti.

Diaconu, M. (2007), *Educaţia şi dezvoltarea copilului*, Editura ASE, Bucureşti.

Ghiţă, Cristina, Mândruţ, O. (2015), *Geografia şi domeniile de studii. Opinii exploratorii*, în *Buletinul Societăţii de Geografie din România*, filiala Ilfov, an IV, 2015.

D'Hainaut, L. (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris.

Holmes, B., McLean, M. (1989), *The Curriculum. A comparative Perspective*, Unwin Hyman, London.

Ianoş, I. (2013), *Câteva efecte perverse ale „hei-rupismului" reformist asupra calității în învățământ*, Geograful, anul III, nr. 3–4 (pg. 3–8).

Lambert, D., Balderstone, D. (2003), *Learning to Teach Geography in the Secondary School*, Routledge Falmer, ed., London and New York.

Lewy, A. (ed.) (1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, New York.

Mager, R.F. (1972), *Comment definir les objectifs pédagogiques*, Editura Gauthier Villars, Paris; ediția a II-a 1990, Editura Bordas, Paris.

Mager, R. F. (1984), *Preparing Instructional Objectives*, Lake Publishing Company, Belmont, USA.

Marsden, W.E. (1976), *Evaluating the Geograpy Curriculum*, Oliver – Boyd, Edinburgh – New York.

Marsden, W.E. ed. (1980), *Historical Perspectives on Geographical Education*, U.I.G., Institute of Education, London.

Marsh, C.I. (2004), *Key Concepts for Understanding Curriculum*, Routledge Falmer, London – New York.

Mândruț, O. (2000), *Geografia şi educația prin geografie în contextul reformei învățământului preuniversitar şi în perspectiva secolului al XXI-lea,* în *Buletinul Societății de Geografie din România*, serie nouă, Tom IX (LXXIX), Editura C.D. Press, Bucureşti.

Mândruț, O. (2003), *Curriculum şcolar - Geografie – ghidul profesorului pentru clasele IX – XII*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O. (2010), *Instruirea centrată pe competențe la geografie*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O. (2011), *Pentru o „Cartă albă" a geografiei din învățământul preuniversitar*, Terra, anul XVII, 2011, CD Press, Bucureşti.

Mândruț, O. (2011), *Starea actuală a geografiei din învățământul preuniversitar*, Geograful, an III, nr. 1–2, 2011.

Mândruț, O. (2012), *Instruirea centrată pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar* (suport de formare), „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Mândruț, O. (2013), *Reperele teoretice ale geografiei, ca sursă de renovare a curriculumului şcolar*, Terra, XLIV, nr. 1–2, CD Press, Bucureşti.

Mândruț, O. (2014), *Elemente de epistemologie a geografiei*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Mândruț, O. (2015), *Geografia ca ideologie a secolului al XXI-lea*, în *Buletinul Societății de Geografie din România*, filiala Ilfov, an IV, 2015.

Mândruț, O., Apostol, Gabriela (1998), *Geografie – curriculum şcolar – ghid metodologic*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O., Apostol, Gabriela (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele V – VIII, Ghid metodologic*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O., Ilinca, N. Pârvu, Cristina (2009), *Modelul curricular al geografiei*, CNCEÎP, Bucureşti.

Mândruț, O., Dan, Steluța (2014), *Didactica geografiei*, Editura Corint, Bucureşti.

Minder, M. (1996), *Didactique fonctionelle (objectifs, stratégies, evaluation)*, De Boeck – Larcier, Paris – Bruxelles.

Negreț – Dobridor, I. (2001), *Teoria curriculumului*, în vol. *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi.

Negreț – Dobridor, I. (2004), *Elemente de teoria curriculumului*, în Jinga, I, Negreț – Dobridor, I. *Inspecția şcolară şi designul instrucțional*, editura Aramis, Bucureşti.

Negreț – Dobridor, I. (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iaşi.

Nicola, I. (1996), *Tratat de pedagogie şcolară*, EDP, Bucureşti.

Niculescu, Rodica (2005), *Teoria şi managementul curriculumului*, Editura Universității Transilvania, Braşov.

Noveanu, E. (1974), *Tehnica programării didactice*, EDP, Bucureşti.

Noveanu, E. (1977), *Probleme de tehnologie didactică*, în *Caiete de pedagogie modernă*, EDP, Bucureşti.

Noveanu, E., Potolea, D. (coord.) (2007), *Ştiințele educației – dicționar enciclopedic*, vol. I, II, Editura Sigma, Bucureşti.

Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Eitura Polirom, Iaşi.

Pinar, W.F. (ed.) (2003), *International Handbook of Curriculum Research*, Lawrence Erblaum Associates, Publishers, London.

Pinar, W. (ed.) (1975), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists,* Berkeley, CA: McCutchan. [Republicat în 2000 de Educator's International Press, Troy, New York, Curriculum Studies: The Reconceptualization.]

Potolea, D., Manolescu, M. (2006), *Teoria şi metodologia curriculumului*, MEC, PIR.

Potolea, D., Negreț – Dobridor, I. (2008), *Teoria şi metodologia curriculumului: statut epistemologic şi dezvoltări actuale*, în Potolea, D., Neacşu, I., Iucu, R.B., Pânişoară, I.O. (coord.), *Pregătirea psihopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.

Sarivan, Ligia (coord.) (2005), *Didactica ariei curriculare „Om şi societate",* MEC, PIR.

Seguin, R. (1991), *Élaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires (guide métodologique)*, UNESCO.

Singer, Mihaela (2002), *Modernizarea curriculumului şcolar în România de după 1989: provocări, constrângeri, perspective*, în Revista de Pedagogie, nr. 7–12 /2002, Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti.

Singer, Mihaela, Sarivan, Ligia (2008), *Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001–2008*, în Revista de Pedagogie, nr. 7–12, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Singer, Mihaela, Sarivan, Ligia (coord.) (2006), *Quo vadis Academia*, Editura Sigma, Bucureşti.

Skilbeck, M. (1990), *Curriculum reform*, OECD, Paris.

Stoica, A, Mihail, Roxana (2006), *Evaluarea educaţională. Inovaţii şi perspective*, Editura Humanitas, Bucureşti.

Tyler, R. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.

Vlăsceanu, L. (coord.) (2002), *Şcoala la răscruce: schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu*, Polirom, Iaşi.

Voiculescu, F. (coord.) (2002), *Pedagogie*, Partea I, cap. 5 *Curriculumul – un concept pedagogic integrator*, Universitatea „1 Decembrie", Alba Iulia.

* * *

MEN, CNC (1998), *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu – cadru de referinţă*, Editura Corint, Bucureşti (coord. Al. Crişan).

Institutul de Ştiinţe Pedagogice (1971), Caietele colocviului *Cercetarea interdisciplinară a învăţământului*, vol. 10, Geografie.

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (2009), *Propuneri de restructurare a Curriculumului Naţional* (document de lucru, iunie).

MEN, CNC (2001), *Curriculum naţional – Ghid metodologic de aplicare a programei de geografie clasele IV – VIII*, Bucureşti.

MEN, CNC, *Programele şcolare de geografie pentru clasele IV – XII*, www.edu.ro

MEN, CNC (2001), *Curriculum naţional – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din aria curriculară „Om şi societate", învăţământ liceal* (pentru Geografie pag. 53–74, autori Mândruţ, O., Boşcaiu, Mihaela).

Ministério de Educaçao (1991), *Geografia – organizaçao curricular e programa – ensino secundário*, Lisabona.

SNEE (2001), *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori* (coord. Stoica, A.), Editura ProGnosis, Bucureşti.

Societatea Română de Geografie (2006), *Elemente de didactică aplicată*, capitolul *Curriculum şcolar*, Editura CD Press.

* * * (1981), *The Practical Curriculum (Report from the Schools Council)*, Methuen Educational, London.

* * * (2011), *Key Concepts in Geography* (ed. N. Clifford, Sarah Holloway, S. Rice, G. Valentine), Sage, London.

* * * (2013), *Curriculum şi didactică – elemente inovative actuale* (coord. O. Mândruţ), „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

* * * (2013), *Debates in Geography Education* (ed. D. Lambert, M. Jones), Routledge, London.
* * * (2011–2014), Centrul de Didactică şi Educaţie Permanentă, http://www.uvvg.ro/cdep, pagina de publicaţii.
* * * (2011), *Legea Educaţiei Naţionale.*
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*" (coordonatori de activitate Carmen Creţu şi Romiţă Iucu);
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Studiul relaţiilor dintre curriculum, competenţe, motivaţie, învăţare şi rezultate şcolare*" (coordonator de activitate Ioan Neacşu);
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Analiza programelor şi manualelor şcolare alternative*" (coordonator de activitate Laura Căpiţă);
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional*" (coordonatori de activitate: Dan Potolea, Steliana Toma, Anca Borzea);
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare*" (coordonator de activitate Şerban Iosifescu).

II. Geografia în curriculum

Graves, N. J. ed. (1975), *Geography in Education*, Institute of Education, London.
Graves, N. J. ed. (1978), *Geographical Education: Curriculum Problems in Certain European Countries*, I.G.U.
Graves, N. J. ed. (1978), (1979), *Curriculum Planning in Geography*, Heinemann Educational Books, London.
Hardwick, Susan Wiley, Holtgrieve, D. (2003), *Geography for Educators – Standards, Themes and Concepts*, Pearson Education, New Jersey.
Kent, A. (1998), *Challenging Geography*, Geography, vol. 82 (4), Sheffield, U.K.
Kent, A., Foskett, N. (2000), *Fieldwork in the School Geography Curriculum* (extras de la autori).
Marsden, W.E. (1976), *Evaluating the Geograpy Curriculum*, Oliver – Boyd, Edinburgh – New York.
Marsden, W.E. ed. (1980), *Historical Perspectives on Geographical Education*, U.I.G., Institute of Education, London.
Mândruţ, O. (1993), *Perfecţionarea conţinutului geografiei în învăţământul preuniversitar în perspectiva reformei*, în *Terra*, nr. 1 - 4, Bucureşti.
Mândruţ, O. (1998), *Geografia Europei - Ghidul profesorului pentru clasa a VI-a*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruţ, O. (2000), *Geografia României – Ghidul profesorului pentru clasa a VIII-a*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O. (2000), *Geografia şi educaţia prin geografie în contextul reformei învăţământului preuniversitar şi în perspectiva secolului al XXI-lea,* în *Buletinul Societăţii de Geografie din România*, serie nouă, Tom IX (LXXIX), Editura C.D. Press, Bucureşti.

Mândruț, O. (2003), *Curriculum şcolar - Geografie – ghidul profesorului pentru clasele IX – XII*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O. (2009), *Renovarea calitativă a geografiei în învăţământul preuniversitar (2006–2009)*, în Terra, nr. 38–39, 2008–2009, CD Press, Bucureşti.

* * *

MEN, CNC (1998), *Curriculum naţional pentru învăţământul obligatoriu – cadru de referinţă*, Editura Corint, Bucureşti (coord. Al. Crişan).

Institutul de Ştiinţe Pedagogice (1971), Caietele colocviului *Cercetarea interdisciplinară a învăţământului*, vol. 10, Geografie.

Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei (2009), *Propuneri de restructurare a Curriculumului Naţional* (document de lucru, iunie).

Council of Europe (1976), *European Curriculum Studies*, nr. 10, Geography, Strasbourg.

Institute of Education, University of London (1992), *Geography and Education* (ed. Michael Naish).

I.G.U. (1992), *Carta internaţională a educaţiei prin geografie*.

MEN, CNC (2001), *Curriculum naţional – Ghid metodologic de aplicare a programei de geografie clasele IV – VIII*, Bucureşti.

MEN, CNC, *Programele şcolare de geografie pentru clasele IV – XII*, www.edu.ro

MEN, CNC (2001), *Curriculum naţional – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din aria curriculară „Om şi societate", învăţământ liceal* (pentru Geografie pag. 53–74, autori Mândruț, O., Boşcaiu, Mihaela).

Ministério de Educaçao (1991), *Geografia – organizaçao curricular e programa – ensino secundário*, Lisabona.

Societatea Română de Geografie (2006), *Elemente de didactică aplicată*, capitolul *Curriculum şcolar*, Editura CD Press.

CDEP (2012), *Instruirea centrată pe competenţe la geografie în învăţământul preuniversitar* (coord. O. Mândruț), „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

* * * (1981), *The Practical Curriculum (Report from the Schools Council)*, Methuen Educational, London.

III. Revizuirea curriculumului şi geografia şcolară

Ciolan, L. (2008), *Învăţarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iaşi.

Constantinescu, Emilia, Filipescu, Valentina, Csengeri, Ecaterina (1977), *Proiectarea conținutului învățământului*, în vol. *Analiza procesului de învățământ* (coord. Iulian Nica), EDP, Bucureşti.

Cosmovici, A., Iacob, Luminița (coord.) (2008), *Psihologie şcolară*, Editura Polirom, Iaşi.

Crişan, Al., Mândruț, O., Singer, Mihaela (1991), *Propuneri pentru un calendar al reformei conținuturilor*, în *Tribuna Învățământului*, 16 dec. 1991, Bucureşti.

Dulamă, Maria Eliza (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, Editura Clusium, Cluj – Napoca.

Graves, N. ed. (1978), *Curriculum Planning in Geography*, Heineman Educ. Book. Ltd., London.

D'Hainaut, L. (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris.

Kneller, G.F. (1976), *Logica şi limbajul educației*, EDP, Bucureşti.

Marsh, C.I. (2004), *Key Concepts for Understanding Curriculum*, Routledge Falmer, London – New York.

Mândruț, O. (2000), *Geografia şi educația prin geografie în contextul reformei învățământului preuniversitar şi în perspectiva secolului al XXI-lea,* în *Buletinul Societății de Geografie din România*, serie nouă, Tom IX (LXXIX), Editura C.D. Press, Bucureşti.

Mândruț, O., Ardelean, A. (2015), *Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare şi metodologice*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Piaget, J. (1998), *Psihologia inteligenței*, Editura Ştiințifică, Bucureşti.

* * *

OECD (1997), *Prêts pour l'avenir – comment mesurer les competences transdisciplinaires*.

UIG (1992), *International Charter on Geographical Education* (Carta Internațională a Educației prin geografie, traducere în limba română de Bianca Simion, Teodor Reu şi Marilena Mândruț, după variantele în limbi străine, publicată în mai multe ocazii).

UIG (2000), ed. A. Kent, Stephanie Jackson, *Geography and Environmental Education: International Perspective*, Institute of Education, London.

ISE, CNC (2004), *Geografia în contextul orizontului 2010* (autor Octavian Mândruț); proiect pentru discuții (multiplicat).

IV. Resurse educaționale pentru aplicarea curriculumului şcolar de geografie

Bradu, Tatiana, Dibu, Nicoleta, Bradu, G. (2009), *Organizarea strategiilor de învățare la lecțiile de geografie*, Editura Sfera, Bârlad.

Bârgăuanu, P., Mândruţ, O. (1976), *Metodica predării geografiei la clasele V - VIII,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Cerghit, I. (2006), *Metode de învăţământ* (ediţia a IV-a), Polirom, Iaşi.
Codrean, Ioana – Paula (2006), *Introducere în didactica geografiei pentru învăţământul preuniversitar românesc*, Editura Tipo MC, Oradea.
Dăneţ, D., Enache, M., Olănescu, E. (1984), *Metodica predării geografiei*, EDP, Bucureşti.
Dulamă, Maria Eliza (2001), *Elemente din didactica geografiei*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
Dulamă, Maria Eliza (2002), *Modele, strategii şi tehnici didactice activizante – cu aplicaţii la geografie*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
Gagné, R.M., Briggs, L. (1975), *Principii de design ale instruirii*, EDP, Bucureşti.
Giurgea, Doina (2007), *Ghid metodologic pentru disciplinele opţionale*, Editura D.G. Editur, Bucureşti.
Humelnicu, Delia, Puţanu, M. (2006), *Geografia României, ghid pentru examene*, Editura Fundaţiei Universitare „Dunărea de Jos", Galaţi.
Ionescu, M. (2007), *Instrucţie şi educaţie*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.
Ilinca, N. (2002), *Didactica geografiei*, Editura Corint, Bucureşti.
Ilinca, N., Lazăr, N., Nedelcu, A. (2001), *Ghid metodologic – geografie, clasa a XI-a,* Editura Prognosis, Bucureşti.
Ilinca, N., Lazăr, N., Nedelcu, A. (2002), *Ghid metodologic – geografie, clasa a XII-a,* Editura Prognosis, Bucureşti.
Iucu, R.B. (2001), *Instruire şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Editura Polirom, Iaşi.
Jinga, I., Negreţ, I. (1994), *Învăţarea eficientă*, Editura Editis, Bucureşti.
Jucu, I.S. (2008), *Disciplinele opţionale cu profil geografic şi învăţarea de calitate a geografiei*, Editura Mirton, Timişoara.
Mândruţ, O., Ungureanu, Valerica, Mierlă, I. (1982), *Metodica predării geografiei în clasele IX – XII*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Mândruţ, O. (1998), *Geografia Europei - Ghidul profesorului pentru clasa a VI-a*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruţ, O. (2000), *Geografia României – Ghidul profesorului pentru clasa a VIII-a (Curriculum şcolar, Proiectarea instruirii, Evaluarea rezultatelor instruirii)*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruţ, O., Apostol, Gabriela (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele V – VIII, Ghid metodologic*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruţ, O. (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele IX – XII*, Editura Corint, Bucureşti.
Mânduţ, O. (2006), *Culegere de exerciţii, întrebări şi teste de geografie pentru clasele V – VIII*, Editura CD Press, Bucureşti.
Mândruţ, O. (2007), *Didactica geografiei II*, MEC- PIR.

Mândruț, O. (2008), *Civilizație şi cultură mondială şi europeană contemporană*, Universitatea Tehnică de Construcții, DPPD, suport de formare.
Negreț – Dobridor, I. (2005), *Didactica nova*, Editura Aramis, Bucureşti.
Noveanu, E. (coord.) (1983), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ*, EDP, Bucureşti.Stan, Liliana (coord, 2003), *Elemente de didactica geografiei*, Editura Polirom, Iaşi.
Puțanu, M. (2009), *Geografia turismului*, ghid pentru curriculum la decizia şcolii, Editura Terra, Focşani.

V. Competențele şi geografia şcolară

Bosman, C., Gerard, F.M., Roegiers, X. (2000), *Quel avenir pour les competences?*, De Boeck Université.
Dulamă, Maria Eliza (2009), *Competențele în geografie*, în vol. *Învățarea eficientă. Actualitate, dezvoltări şi perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
Dulamă, Maria Eliza, Ilovan, Oana – Ramona, Bucilă, Fl. (2009), *Formularea competențelor în geografie, în programele şcolare de liceu*, în vol. *Învățarea eficientă. Actualitate, dezvoltări şi perspective*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
Dulamă, Maria Eliza (2009), *Cum îi învățăm pe alții să învețe*, cap. 7, *Dobândirea* competențelor, Editura Clusium, Cluj – Napoca.
D'Hainaut, L. (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris.
Hardwick, Susan Wiley, Holtgrieve, D. (2003), *Geography for Educators – Standards, Themes and Concepts*, Pearson Education, New Jersey.
Mager, R.F. (1972), *Comment definir les objectifs pédagogiques*, Editura Gauthier Villars, Paris; ediția a II-a 1990, Editura Bordas, Paris.
Mândruț, O. (1998), *Geografia Europei. Ghidul profesorului pentru clasa a VI-a*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruț, O. (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele IX – XII*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruț, O. (2009), *Renovarea calitativă a geografiei în învățământul preuniversitar prin asumarea unui sistem de competențe educaționale*, în *Tendințe actuale în predarea şi învățarea geografiei*, vol. VIII, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
Mândruț, O., Ilinca, N. Pârvu, Cristina (2009), *Competențele în învățarea geografiei* (suport de formare pentru consfătuirea inspectorilor de geografie – Târgu Secuiesc, 2–3 septembrie 2009).
Noveanu, E., Potolea, D. (coord.) (2007), *Ştiințele educației – dicționar enciclopedic*, vol. I, II, Editura Sigma, Bucureşti.
Perrenoud, Ph. (1998), *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris.

Rey, B. (1996), *Les Compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris.
Stoica, A., Mihail, Roxana (2006), *Evaluarea educațională. Inovații şi perspective* (cap. 4, *Evaluarea competențelor*), Editura Humanitas Educational, Bucureşti.

* * *

MEN, CNC (1998), *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință*, Editura Corint, Bucureşti.
MEN, CNC, *Programele şcolare de geografie pentru clasele IV – XII*, www.edu.ro
MEN, CNC (2001), *Curriculum național – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din aria curriculară „Om şi societate", învățământ liceal* (pentru Geografie pag. 53–74, autori Mândruț, O., Boşcaiu, Mihaela).
OECD (1997), *Prêts pour l'avenir – comment mesurer les competences transdisciplinaires*.
Societatea Română de Geografie (2006), *Elemente de didactică aplicată*, Editura CD Press (capitolul *Competențele în învățarea geografiei*).
CDEP (2012), *Instruirea centrată pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar* (coord. O. Mândruț), „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

VI. Modelul curricular al geografiei şcolare

Hardwick, Susan Wiley, Holtgrieve, D. (2003), *Geography for Educators – Standards, Themes and Concepts*, Pearson Education, New Jersey.
Mândruț, O. (1998), *Geografia Europei. Ghidul profesorului pentru clasa a VI-a*, Editura Corint, Bucureşti.
Mândruț, O. (2009), *Renovarea calitativă a geografiei în învățământul preuniversitar prin asumarea unui sistem de competențe educaționale*, în *Tendințe actuale în predarea şi învățarea geografiei*, vol. VIII, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca.
Mândruț, O. (2014), *Elemente de epistemologie a geografiei*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.
Mândruț, O., Ilinca, N. Pârvu, Cristina (2009), *Competențele în învățarea geografiei* (suport de formare pentru consfătuirea inspectorilor de geografie – Târgu Secuiesc, 2–3 septembrie 2009).
Rey, B. (1996), *Les Compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris.

* * * Programele şcolare de geografie pentru liceu
* * * Programele şcolare de geografie pentru gimnaziu (O.M. nr. 5097 din 9.09.2009)
* * * CNCEÎP *Modelul curricular al geografiei* (autori Octavian Mândruț, Nicolae Ilinca, Cristina Pârvu), iunie 2009.

VII. Competențe specifice – activități de învățare – resurse educaționale

Campbel, Linda, Campbel, B, Dickinson, Dee (2004), *Teaching and Learning through Multiple Inteligences*, Pearson Education, USA.

Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iaşi.

Cristea, S., Bocoş, Muşata (2008), *Proiectarea instruirii*, în *Pregătirea psihopedagogică*, Editura Polirom, Iaşi.

De Landsheere, Viviane, De Landsheere, G. (1979), *Definirea obiectivelor educației*, EDP, Bucureşti.

De Landsheere, Viviane, De Landsheere, G. (1991), *Définir les objectifs de l'éducation*, Dessain/Agence de cooperation culturelle et technique, Paris.

Diaconu, M. (2007), *Educația şi dezvoltarea copilului*, Editura ASE, Bucureşti.

Gagné, R.M., Briggs, L. (1975), *Principii de design ale instruirii*, EDP, Bucureşti.

D'Hainaut, L. (1985), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris.

Ionescu, M., Radu, I. (coord.) (2001), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj – Napoca.

Mager, R.F. (1972), *Comment definir les objectifs pédagogiques*, Editura Gauthier Villars, Paris; ediția a II-a 1990, Editura Bordas, Paris.

Mândruț, O. (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele IX – XII, (Proiectarea pe competențe)*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O., Apostol, Gabriela (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele V – VIII, Ghid metodologic*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O. (2006), *Didactica geografiei I,* MEC – PIR.

Mândruț, O. (2007), *Didactica geografiei II,* MEC – PIR.

Mândruț, O. (2010), *Competențele în învățarea geografiei*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, O., Ilinca, N. Pârvu, Cristina (2009), *Competențele în învățarea geografiei* (suport de formare pentru consfătuirea inspectorilor de geografie – Târgu Secuiesc, 2–3 septembrie 2009).

Mândruț, O., Dan, Steluța (2014), *Didactica geografiei*, Editura Corint Educațional, Bucureşti.

Miclea, M. (2003), *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.

Minder, M. (1996), *Didactique fonctionelle (objectifs, stratégies, evaluation)*, De Boeck – Larcier, Paris – Bruxelles.

Neacşu, I. (1999), *Instruire şi învățare*, EDP. Bucureşti.

Negreț – Dobridor, I. (2005), *Didactica nova*, Editura Aramis, Bucureşti.

Oprea, Crenguța – Lăcrămioara (2008), *Strategii didactice interactive*, EDP, Bucureşti.

* * *

MEN, CNC (1998), *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință*, Editura Corint, Bucureşti.
MEN, CNC, *Programele şcolare de geografie pentru clasele V – XII*, www.edu.ro
MEN, CNC (2001), *Curriculum național – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din aria curriculară „Om şi societate", învățământ liceal* (pentru Geografie pag. 53–74, autori Mândruț, O., Boşcaiu, Mihaela).
Societatea Română de Geografie (2006), *Elemente de didactică aplicată*, Capitolul *Proiectarea* instruirii, Editura CD Press.
CDEP (2012), *Instruirea centrată pe competențe*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

VIII. Proiectarea instruirii în contextul instruirii pe competențe

D'Hainaut (1981), *Linii de forță ale elaborării unui curriculum*, în vol. *Programe de învățământ şi educația permanentă* (trad.), EDP, Bucureşti.
Gagné, R.M., Briggs, L. (1975), *Principii de design ale instruirii*, EDP, Bucureşti.
Graves, N. ed. (1978), *Curriculum Planning in Geography*, Heineman Educ. Book. Ltd., London.
Hardwick, Susan Wiley, Holtgrieve, D. (2003), *Geography for Educators – Standards, Themes and Concepts*, Pearson Education, New Jersey.
Kneller, G.F. (1976), *Logica şi limbajul educației*, EDP, Bucureşti.
Mândruț, O., Dan, Steluța (2014), *Didactica geografiei*, Editura Corint Educațional, Bucureşti.
Mândruț, O., Ardelean, A. (2015), *Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare şi metodologice*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

* * *

CDEP (2012), *Instruirea centrată pe competențe*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.
CDEP (2014), *Curriculum şi Didactică*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

IX. Evaluarea rezultatelor învățării

De Landsheere, G. (1975), *Evaluarea continuă şi examenele*, EDP, Bucureşti.
Ilinca, N., Pârvu, Cristina (2006), *Evaluarea rezultatelor învățării*, în volumul *Elemente de Didactică aplicată a Geografiei* (coord. Nicolae Ilinca şi Octavian Mândruț), Editura CD Press, Bucureşti.
Marsden, W.E. (1976), *Evaluating the Geograpy Curriculum*, Oliver – Boyd, Edinburgh – New York.

Mândruț, O. (1977), *Evaluarea rezultatelor învățării geografiei (cls. VIII şi X),* Revista de Pedagogie nr. 9.

Mândruț, O., Apostol, Gabriela (2003), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele V – VIII, ghid metodologic* (cap. VI, *Evaluarea rezultatelor instruirii*), Editura Corint, Bucureşti.

Pârvu, Cristina (2009), *Teorie şi practică în evaluarea rezultatelor şcolare la geografie în învățământul preuniversitar* (teză de doctorat).

Pârvu, Cristina (2009), *Caracteristicile instrumentelor de evaluare (teste)*", în Terra XXXVIII-XXXIX (LVIII-LIX) 2008-2009, Editura CDPress, Bucureşti.

Potolea, D., Manolescu, M. (2008), *Teoria şi practica evaluării educaționale*, MEC, PIR.

Radu, I.T. (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, EDP, Bucureşti.

Stoica, A. (2003), *Evaluarea progresului şcolar – de la teorie la practică*, Editura Humanitas Educational.

Stoica, A, Mihail, Roxana (2006), *Evaluarea educațională. Inovații şi perspective*, Editura Humanitas, Bucureşti.

* * *

C.N.E.E. (1996), *Ghid general de evaluare şi examinare* (coord. Adrian Stoica), Bucureşti.

SNEE (1998), *Ghid de evaluare – geografie* (coord. O. Mândruț), Editura Trithemus, Bucureşti.

SNEE (2001), *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori* (coord. Stoica, A.), Editura ProGnosis, Bucureşti.

SNEE (2001), *Ghidul examinatorului* (capitolul Geografie, autor Cristina Pârvu), Editura Aramis, Bucureşti.

SNEE (România), INEE (Olanda) (2001), *Patru documente de politică educațională în domeniul evaluării rezultatelor învățării*, SNEE, Bucureşti.

SNEE (2004), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a* (disciplina Geografie, autori Cristina Pârvu, Octavian Mândruț), Editura Sigma, Bucureşti.

CNCEÎP (2007), *Examene Naționale 2007* (Geografie, autor Cristina Pârvu).

CNCEÎP (2008), *Examene şi Evaluări Naționale 2008* (Geografie, autor Cristina Pârvu), Editura Euro Standard, Bucureşti.

X. Transdisciplinaritatea şi curriculumul de geografie

Bottmore, T. B. (1986), Introducere în vol. *Interdisciplinaritatea în ştiințele umane*, Editura Politică, Bucureşti.

Catană, Luminița, Mândruț, O., Dan, Steluța (2012), *Dimensiuni interdisciplinare şi supradisciplinare ale instruirii pe competențe*, în *Didactica formării competențelor* (coord. A. Ardelean, O. Mândruț), „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iaşi.

D'Hainaut, L. (coord.) (1981), *Linii de forță ale elaborării unui curriculum*, în *Programe de învățământ şi educația permanentă*, EDP, Bucureşti.

Godfrey – Smith, P. (2012), *Filosofia ştiinței*, Editura Herald, Bucureşti.

Leavy, Patricia (2002), *Essential of Transdisciplinarity Research/using problem/centred methodologies*, Left Coast Press, Walnut Creek, USA.

Linden, J. David (2012), *Mintea ca întâmplare*, Editura Herald, Bucureşti.

Marcus, S. (2005), *Paradigme universale*, Editura Paralela 45, Piteşti.

Mândruț, O. (coord.) (2013), *Curriculum şi didactică – elemente inovative actuale*, „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Mândruț, O., Mândruț, Marilena (1994), *Proiect pentru un curriculum preuniversitar de Civilizație şi Cultură*, în *Revista de Pedagogie*, nr. 3–4, Bucureşti.

Mândruț, O., Mândruț, Marilena (2013), *Transdisciplinaritatea – un model integrat de abordare a instruirii*, în *Revista de Pedagogie*, nr. 4, Bucureşti.

Mândruț, O., Dan, Steluța (2014), *Didactica geografiei*, Editura Corint, Bucureşti.

Mândruț, Marilena (2012), *Domenii transdisciplinare: educația pentru mediul înconjurător*, în *Didactica formării competențelor* (coord. A. Ardelean, O. Mândruț), „Vasile Goldiş" University Press, Arad.

Moraru, I. (1992), *Strategii creative transdisciplinare*, Editura Academiei, Bucureşti.

Nicolescu, B. (2009), *Transdisciplinaritatea*, Editura Polirom, Iaşi.

Nicolescu, B. (ed.) (2008), Transdisciplinarity: Theory and Practice, Hampton Press, U.S.A.

Oghină, D., Stanciu, F., Ştefănescu, Doina – Olga (1994), *Profiluri de formare şi obiective transdisciplinare pentru învățământul gimnazial*, în *Revista de Pedagogie*, nr. 3–4, Bucureşti.

Paul, P., Pineau, G. (2005), *Transdisciplinarité et autoformation*, L'Harmattan, Paris.

Somerville, Margaret, Rapport, J. Davis (2002), *Transdisciplinarity: recreating – integrating Knowledge*, McGill – Queen's University Press, USA.

Thomson Klein, Julie et all. (ed.) (2000), *Transdisciplinarity: joint Problems Solving among Science, Technology ans Society*, Birkhäuser, Basel.

Voiculescu, Elisabeta, Voiculescu, F. (2001), *Conținutul învățământului şi curriculum-ul*, în *Pedagogie*, Partea a II-a, Universitatea „1 Decembrie", Alba Iulia.

XI. Standardele şi curriculumul şcolar de geografie

Hardwick, Susan Wiley, Holtgrieve, D. (2003), *Geography for Educators – Standards, Themes and Concepts*, Pearson Education, New Jersey.

Kneller, G.F. (1976), *Logica şi limbajul educației*, EDP, Bucureşti.
Mager, R.F. (1972), *Comment definir les objectifs pédagogiques*, Editura Gauthier Villars, Paris; ediția a II-a 1990, Editura Bordas, Paris.
Marsden, W.E. (1976), *Evaluating the Geograpy Curriculum*, Oliver – Boyd, Edinburgh – New York.
Stoica, A, Mihail, Roxana (2006), *Evaluarea educațională. Inovații şi perspective*, Editura Humanitas, Bucureşti.

* * *

CNCEÎP (2007), *Examene Naționale 2007* (Geografie, autor Cristina Pârvu).
CNCEÎP (2008), *Examene şi Evaluări Naționale 2008* (Geografie, autor Cristina Pârvu), Editura Euro Standard, Bucureşti.
SNEE (1998), *Ghid de evaluare – geografie* (coord. O. Mândruț), Editura Trithemus, Bucureşti.
SNEE (2001), *Ghidul examinatorului* (capitolul Geografie, autor Cristina Pârvu), Editura Aramis, Bucureşti.
SNEE (România), INEE (Olanda) (2001), *Patru documente de politică educațională în domeniul evaluării rezultatelor învățării*, SNEE, Bucureşti.
SNEE (2004), *Criterii de notare pentru clasa a VIII-a* (disciplina Geografie, autori Cristina Pârvu, Octavian Mândruț), Editura Sigma, Bucureşti.
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*”.
* * * (2012), CNEE – EDP, „*Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*” (coordonatori de activitate: Dan Potolea, Steliana Toma, Anca Borzea).

ANEXE

Geografia din învățământul preuniversitar în contextul socio–educațional actual

(Document pentru discuții, mai, 2015)

„*Idee este arhitectonică. Ea creează ştiinţa*” (Immanuel Kant)

„*Geografia este ştiința care se ocupă cu studiul interacțiunilor din mediul fizic (geografie fizică), mediul umanizat (geografie umană), dintre societate şi mediul ei de viață (geografie integrată, generală), concretizate în diferite forme spațiale şi funcționale (elemente, procese, sisteme, structuri), de la nivelul maximal al planetei ca întreg, la nivele elementare, utilizând o metodologie în care elementul specific este reprezentarea cartografică (facilitând trecerile de scară), cu o terminologie conceptuală consolidată şi un sistem axiomatic derivat din paradigmele actuale identificabile.*” („Elemente de epistemologie a geografiei”, 2014*)*

Contextul abordării

Există, în ultima perioadă (2010–2015), o preocupare legitimă a profesorilor de geografie din învățământul preuniversitar, asupra perspectivelor propriei discipline şcolare. Constatările actuale (2015) pornesc de la elemente abordate anterior (2010–2014), care au fost publicate în diferite cărți sau reviste (redate în bibliografie).

Demersuri pe această temă au fost realizate în ultimii ani, cu anumite rezultate. Sugestiile anterioare Legii Educației Naționale (2011) nu au fost luate în considerație în construcția acesteia, cu toate că au fost depuse în momente şi în locuri corespunzătoare. Au existat şi există abordări teoretice cuprinzătoare (redate în bibliografie), precum şi intenția de a lansa o „**Cartă albă a geografiei din învățământul preuniversitar**” (inițiată în anul 2009, continuată în anul 2011 şi finalizată la momentul actual - 2015).

În prezent, pot fi identificate următoarele constatări:

(1) Legea Educației Naționale consemnează:

– inexistența expresă a geografiei ca posibilă disciplină în trunchiul comun (TC);

– absența geografiei la testările naționale semnificative;

– poziția marginală a geografiei la BAC;

– existența domeniilor de studii (ca alternativă la arii curriculare);

– limitări de ore în TC, care practic exclud geografia de la anumite profiluri din învățământul liceal şi presupun constrângeri foarte mari în gimnaziu;

– existența domeniilor de competențe cheie şi instruirea pe competențe;

– modificările recente (OUG nr. 117/2013) nu au în vedere aspectele de mai sus.

(2) Prezența geografiei în aria curriculară „Om şi societate" (introdusă cu ignorarea consultării geografilor în 1999) creează impresia unei discipline predominant din zona ştiințelor sociale, cu o componentă „ştiințifică" mai mult remanentă, ceea ce o exclude „ab initio" din testările care au în vedere ştiințele;

(3) Evoluția actuală a geografiei arată o diversificare şi amplificare disciplinară deosebită, dar şi o încercare de sinteză pe problematica relațiilor dintre om şi mediu;

(4) Lipsa unei poziții coerente şi asumate în urma unor dezbateri şi negocieri asupra „statusului" ştiințific şi educațional al geografiei diminuează posibilitatea unei opțiuni constructive asupra situării geografiei ca disciplină legitimată;

(5) Percepția pe care o are mediul social asupra geografiei ca disciplină şcolară predominant descriptivă şi enciclopedică (chiar dacă există recunoaşterea dimensiunii „ştiințifice"), ale cărei informații pot înlocui învățarea şcolară formală cu accesarea lor din mediul virtual.

Aspirații şi posibilități

Evoluția geografiei ca disciplină şcolară în perioada 1960–2010 consemnează o reducere a resurselor de timp obligatorii cu aproximativ 50%. Pentru o anumită perioadă (1992–2005), reducerea a fost continuă, prin diferite forme (poziționarea pe plajă orară, resurse de timp în TC în funcție de profil etc.).

În acelaşi timp însă, oportunitățile şi posibilitățile geografiei nu numai că nu s-au diminuat, ci au devenit mai consistente, ca urmare a *convergenței dintre preocupările disciplinei noastre şcolare şi evoluția problemelor fundamentale ale lumii contemporane*.

În momentul de față există câteva domenii educaționale certe, pe care geografia le poate acoperi cu prioritate într-un sistem rațional de „competențe – conținuturi" asumabil şi dezvoltat în forme adecvate universului informațional actual al elevilor. Aceste domenii sunt:

– *educația ştiințifică*; geografia are posibilitatea corelării diferitelor elemente, fenomene şi procese din mediul fizic în structuri, sisteme şi elemente de interacțiune relevante pentru paradigma ştiințifică a învățării;

– *educația europeană, pentru Uniunea Europeană şi educația în spiritul globalizării*; sunt domenii aparent noi, dar deosebit de consistente din perspectiva disciplinei şcolare şi a aşteptărilor mediului educațional;

– *educația națională*; în contextul europenizării şi globalizării, dimensiunea identitară, națională, regională şi locală pot da un sens educațional comunităților umane la aceste niveluri de scară;

– *educația „environmentală*” (într-un anume sens „educația pentru mediul înconjurător”), atât de mult evocată şi mediatizată de geografi; trebuie abordată însă într-o paradigmă actualizată;

– *educația pentru solidaritate interumană*, de la nivel local, până la nivel mondial, în contextul în care mondializarea construieşte un nou ansamblu de „probleme fundamentale ale lumii contemporane”; geografia este, în acest context, un domeniu predilect;

– *educația permanentă*; geografia poate contribui la construcția componentelor educației permanente prin resursele transdisciplinare şi interdisciplinare deosebite, abordate într-o paradigmă renovată;

– *educația intelectuală a elevilor*; se consideră că există discipline cu o mai mare legitimare în acest domeniu (fizica, matematica, literatura, limbile străine, artele etc.), dar nu a fost afirmat cu convingere rolul disciplinei noastre în „accelerarea” dezvoltării intelectuale a elevilor;

– *dimensiunea antreprenorială a existenței*; geografia poate contribui, prin caracteristica ei de disciplină a „spațiului umanizat” la orice raționalizare pe care inițiativele antreprenoriale pot să o aibă asupra spațiului şi teritoriului, în contextul unui interes pentru dezvoltarea durabilă;

– *dimensiunea culturală*; geografia va trebui să îşi asume mai mult componenta culturală a realității spațiale, resursele ei fiind considerabile în acest sens:

– *dimensiunea experențială cotidiană* („geografia cotidiană”); referențialul de scară al geografiei („de la localitate la planetă”) permite localizarea, contextualizarea şi explicarea în timp real a oricărui eveniment semnificativ produs pe suprafața terestră.

Se poate observa că există o anumită diferență între aceste posibilități şi poziția geografiei în actualul sistem de educare formală.

Documente reglatoare ale curriculumului: planul de învățământ

Principala preocupare a profesorilor de geografie o reprezintă resursele de timp din **planul de învățământ**, ca principal document curricular reglator. În mod asociat şi derivat îi preocupă şi modul în care se reflectă geografia în structurile programelor şcolare.

În ipoteza unor modificări previzibile ale planului de învățământ, geografii vor trebui să răspundă într-un mod inechivoc la întrebarea: *În ce domeniu de studiu este mai relevantă prezența geografiei?*

Această poziționare poate să fie construită într-un mod obiectiv dacă există un punct de vedere comun asupra tipului de ştiință pe care îl reprezintă geografia.

În acest context, există mai multe categorii de opinii:

– geografia este mai mult o ştiință a naturii;

– geografia este mai mult o ştiință social – umană;

– geografia este o ştiință integrată (a naturii şi a societății);

– există două geografii (o ştiință predominant a naturii şi o ştiință predominant socială).

Pe baza analizelor actuale pot fi configurate următoarele domenii de studii:

- Ştiințe (Fizică, Chimie, Biologie, Geografie, Geologie);
- Om şi societate;
- Istorie – Geografie;
- Geografia ca domeniu independent;
- Domeniu integrat (natură şi societate);
- Geografie – ştiințe economice şi sociale;
- Geografie - mediu înconjurător;
- Geografie – lumea contemporană.

Fiecare dintre domeniile de mai sus are evidente afinități cu geografia. În acelaşi timp însă, importanța acesteia este diferită în cadrul fiecărui domeniu.

Un recent sondaj în rândul unor cadre didactice nu a dus la identificarea unei opțiuni predominante. Nu există, de asemenea, o opțiune afirmată tranşant din partea mediului universitar.

O analiză sumară a domeniilor de mai sus arată, într-un mod foarte clar, că în fiecare caz este vorba despre o *anumită geografie* şi un anumit sistem de paradigme evidențiabil.

Ca simplă impresie personală, în urma unei analize comparative a avantajelor şi dezavantajelor rezultate dintr-o posibilă apartenență a geografiei la unul dintre domeniile de studii de mai sus, pot fi identificate trei posibilități complementare, plauzibile:

a) geografia ca domeniu independent (care, în acelaşi timp, îi asigură o anumită independență şi preeminență asupra altor discipline şcolare); este greu de presupus însă

că în procesul de construire a planului de învățământ va putea fi concretizat un astfel de domeniu;

b) geografia ca parte a sistemului *istorie – geografie*, cu limite şi riscuri evidente, dar cu posibilitatea unui asemenea decupaj în planul de învățământ;

c) geografie – mediu înconjurător.

Programele şcolare ca documente curriculare cu caracter normativ pot cuprinde, în linii mari, elemente interioare ale programelor actuale, cu accentuarea unor eventuale elemente noi: corelarea cu disciplinele şcolare de acelaşi nivel, succesiunea generativă a competențelor, elemente de evaluare continuă, standarde curriculare, transdisciplinaritate.

Elementele principale ale acțiunii de proiectare a unui nou curriculum (plan de învățământ şi programe) trebuie să aibă în vedere:

– opțiunea pentru o anumită abordare teoretică a geografiei ca domeniu de studiu şi ştiință (vezi „*Epistemologia geografiei*”, 2014);

– opțiunea pentru un domeniu de studiu al planului de învățământ;

– construirea unui sistem de competențe generale credibile pe parcursul şcolarității;

– corelarea sistemului de competențe şi conținuturi cu cel al altor discipline şcolare (fizică, matematică, biologie, limba română, TIC, limbi străine, istorie, ştiințe sociale), atât la nivelul fiecărei clase, cât şi pe parcursul şcolarității;

– asumarea unei dimensiuni transdisciplinare mai pregnante;

– analiza tuturor factorilor cu influență în proiectarea curriculumului;

– negocierea şi asumarea unor conținuturi predominant disciplinare, pe ani de studii (clase) şi module (unități) interioare acestora;

– elaborarea unor modele alternative, discutarea şi asumarea lor.

Prezentăm mai jos patru variante posibile de planuri de învățământ pentru gimnaziu care rezultă din patru variante de opțiuni referitoare la domeniile de studiu.

(A) Gimnaziu

Domenii de studii şi discipline	**Clasa a V-a**		**Clasa a VI-a**		**Clasa a VII-a**		**Clasa a VIII-a**	
	TC	**CDŞ**	**TC**	**CDŞ**	**TC**	**CDŞ**	**TC**	**CDŞ**
Varianta 1								
Geografie – mediu înconjurător	1	1	1	1	1	1	2	-
Varianta 2								
Ştiințe (TC/CDŞ)	**2**	**-**	**4**	**2**	**5**	**3**	**6**	**2**
Fizică	-	-	2	-	2	-	2	-
Chimie	-	-	-	-	1	1	1	1

Biologie	1	-	1	1	1	1	1	1
Geografie	1	-	1	1	1	1	2	-
Varianta 3								
Istorie, geografie (TC/ CDŞ)	**2**	**1**	**2**	**1**	**2**	**2**	**5**	**-**
Istorie	1	-	1	1	1	1	2	-
Geografie	1	1	1	-	1	-	2	-
Cultură civică	-	-	-	-	-	1	1	-
Varianta 4								
Om şi Societate (TC/CDŞ)	**3**	**1**	**3**	**1**	**3**	**3**	**6**	**-**
Cultură civică	-	-	-	-	-	1	1	-
Istorie	1	-	1	1	1	1	2	-
Geografie	1	1	1	-	1	1	2	-
Religie	1	-	1	-	1	-	1	-
Ore în TC	**21**		**22**		**22**		**26**	
CDŞ (Discipline opționale)		**5**		**6**		**9**		**7**
Număr minim de ore	**22**		**24**		**25**		**28**	
Număr maxim de ore	**24**		**28**		**30**		**32**	

TC – Trunchiul comun; CDŞ – Curriculum la decizia şcolii (opțional);
CD – nu există la gimnaziu

Aceste variante cuprind numărul minim şi maxim de ore, precum şi numărul de ore posibile în TC. Valorile sunt aceleaşi pentru toate variantele şi sunt mai mari decât cele rezultate din LEN. În cazul aplicării prevederilor LEN, planul de învățământ ar trebui redus cu 3–4 ore şi considerăm că reducerea nu se poate face în cazul disciplinelor menționate în Lege în TC, ci a celor nemenționate (printre care şi geografia).

În cazul geografiei, prevederile de resurse de timp sunt maximale.

(B) Liceu

În continuare, prezentăm proiecția unui ipotetic plan de învățământ pentru liceu (filiera teoretică, profilul real şi uman), cu aceleaşi variante de domenii de studii.

Domenii de studii şi discipline	**Clasa a IX-a**			**Clasa a X-a**			**Clasa a XI-a**			**Clasa a XII-a**		
	TC	**CD**	**CDŞ**	**TC**	**CD**	**CDŞ**	**TC**	**CD**	**CDŞ**	**TC**	**CD**	**CDŞ**
Filiera teoretică, Profil real												
Varianta 1												
Geografie – mediu înconjurător	1	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	1

Varianta 2												
Ştiinţe (F, C, B, G)	**5**	**4**	**-**	**5**	**3**	**-**	**5**	**3**	**1**	**5**	**4**	**1**
Fizică	2	1	-	2	1	-	2	-	-	2	2	-
Chimie	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Biologie	1	1	-	1	1	-	1	1	-	1	1	-
Geografie	1	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-
Varianta 3												
Istorie - Geografie	**2**	**1**	**-**	**2**	**-**	**-**	**2**	**1**	**-**	**2**	**-**	**2**
Istorie	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	1
Geografie	1	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	1
Varianta 4												
Om şi Societate	**4**	**-**	**-**	**4**	**-**	**1**	**4**	**1**	**1**	**4**	**-**	**1**
Istorie	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-
Geografie	1	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-
Socio–umane	1	-	-	1	-	1	1	-	1	1	-	1
Religie	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-

Domenii de studii şi discipline	**Clasa a IX-a**			**Clasa a X-a**			**Clasa a XI-a**			**Clasa a XII-a**		
	TC	**CD**	**CDŞ**	**TC**	**CD**	**CDŞ**	**TC**	**CD**	**CDŞ**	**TC**	**CD**	**CDŞ**
Filiera teoretică, profil uman												
Varianta 1												
Geografie	1	-	-	1	1	-	1	-	1	1	1	-
Varianta 2												
Ştiinţe	**4**	**-**	**-**	**4**	**-**	**-**	**3**	**1**	**1**	**3**	**2**	**-**
Fizică	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Chimie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Biologie	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Ştiinţe (integrat)	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	1	-
Geografie	1	-	-	1	-	-	1	-	1	1	1	-
Varianta 3												
Istorie - Geografie	**3**	**-**	**-**	**3**	**-**	**-**	**3**	**2**	**1**	**4**	**-**	**-**
Istorie	2	-	-	1	-	-	2	1	1	2	-	-
Geografie	1	-	-	2	-	-	1	1	-	2	-	-
Varianta 4												
Om şi Societate	**6**	**2**	**-**	**6**	**1**	**-**	**6**	**2**	**2**	**5**	**2**	**1**
Istorie	2	-	-	1	-	-	2	1	-	2	1	-
Geografie	1	-	-	2	-	-	1	-	1	1	1	-
Socio–umane	2	2	-	2	1	-	2	1	1-	2	1	1
Religie	1	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-
TOTAL (TC/CD/CDŞ)	**25**	**5**	**5**	**25**	**5**	**5**	**24**	**6**	**9**	**24**	**6**	**7**
Număr minim de ore	**30**			**30**			**30**			**30**		
Număr maxim de ore	**32**			**32**			**32**			**32**		

TC – Trunchiul comun
CD – Curriculum diferențiat
CDŞ – Curriculum la decizia şcolii (opțional)

Aceste variante exced, ca număr total de ore, valorile maxime presupuse de LEN. În cazul profilului real, aplicarea prevederilor LEN ar face imposibilă prezența geografiei ca disciplină disjunctă, atât în ciclul liceal superior (din cauza prezenței substanțiale a disciplinelor prevăzute pentru BAC), cât şi în ciclul liceal inferior (ca rezultat al aceloraşi exigențe). În aceste cazuri, geografia ar fi posibilă doar sub forma unor CDŞ-uri la profilul real.

Proiecțiile resurselor de timp pentru geografie sunt maximale.

În cazul altor filiere (vocațională, tehnologică, cu profilurile corespunzătoare), poziția geografiei poate fi sensibil diferită.

În raport cu cele de mai sus, poziția geografiei în planul de învățământ trebuie să încerce, în cel mai bun caz, *păstrarea resurselor actuale de timp*. Există discipline şcolare şi discipline noi, care solicită o prezență semnificativă în planul de învățământ, cu argumentele evocate în acest sens.

Față de situația actuală (2015), propunerile de mai sus presupun şi anumite resurse de timp suplimentare, sub forma unor discipline de tip CD sau CDŞ, ceea ce conferă geografiei un maximum posibil de ore.

Abordarea rațională este cea a ***păstrării pe cât posibil a resurselor actuale de timp şi realizarea unei învățări de calitate în interiorul acestora***. Geografia trebuie să demonstreze posibilitățile pe care le are în cadrul unor abordări noi, cu reflectare în planul de învățământ: poziția în creştere a TIC (prin asimilarea GIS ca o componentă a acesteia), poziția stabilizată a disciplinelor de tradiție (matematică şi limba română), existența unor domenii noi (educația antreprenorială, informatica), tendința de introducere a unor structuri integrate sau supradisciplinare, inserția unor elemente de transdisciplinaritate etc.

Dezbateri similare au loc şi în alte țări, inclusiv acolo unde geografia şi-a pierdut foarte mult din poziție (fiind prezentă cel mult până cu doi ani înaintea încheierii studiilor obligatorii). Similitudinea curriculumului din Portugalia, Franța şi România permite identificarea unor posibilități de a propune comunității geografice europene o abordare aproximativ asemănătoare.

Alte documente normative sau metodologice de intere sunt: programele şcolare, proiectarea instruirii, ghidurile metodologice, manualele şi suporturile de instruire, resursele virtuale şi standardele educaționale.

Domenii de reflecție, analiză, sugestii şi propuneri

Având în vedere aceste constatări, propunem colegilor noştri, profesori de geografie din învățământul preuniversitar, un set de domenii de reflecție pe *următoarele teme*:

- Geografia şcolară între diferite domenii de studii;

- Posibilități de introducere a unor elemente de geografie în testările de la clasele IV, VI şi VIII;
- Geografia la examenul de BAC;
- Geografia în planul de învățământ care poate rezulta din aplicarea LEN;
- Geografia în planul de învățământ ca deziderate ale profesorilor (maxime, minime);
- Planuri de învățământ pentru filierele tehnologică şi vocațională;
- Elemente ale reorganizării structurii „verticale" a geografiei şcolare;
- Tradiții constructive din istoria învățământului românesc (cu referiri şi la geografie);
- Opiniile elevilor referitoare la geografia şcolară;
- Impactul rezultatelor la concursuri şi olimpiade şcolare asupra geografiei din învățământul preuniversitar şi a pregătirii elevilor;
- Competențele în învățarea geografiei (dezvoltări inovative recente);
- Experiențe semnificative de predare – învățare – evaluare;
- Geografia ca disciplină funcțională, cu relevanță pentru activitatea cotidiană;
- Alte aspecte relevante şi argumente pentru dezvoltarea geografiei şcolare;
- Influența viziunii transdisciplinare asupra geografiei.

Elementele semnificative rezultate din analizele menționate mai sus vor trebui să facă obiectul unei negocieri între geografii cu legitimitate afirmată în aceste domenii şi să fie transformate într-un *proiect de susținere şi renovare a geografiei în învățământul preuniversitar*.

Acest „proiect" asumat trebuie să cuprindă şi o *componentă acțională* cu rol de informare şi influențare a decidenților cu responsabilități în domeniul politicii educaționale. Liderii formali sau informali actuali ai geografiei vor trebui să vectorizeze elementele acestui „proiect", într-o formă care să ducă în final la poziționarea corectă a geografiei din învățământul preuniversitar.

DICȚIONAR DE TERMENI

Aria curriculară – reprezintă un sistem de discipline şcolare care au în comun anumite elemente şi care îşi propune să ofere o viziune supradisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculumul Național este structurat în şapte arii curriculare. Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalitățile învățământului, ținând cont de importanța diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum şi de conexiunile dintre aceste domenii. Ariile curriculare asupra cărora s-au oprit autorii în momentul inițial (1998) sunt următoarele: *Limbă şi comunicare, Matematică şi ştiințe ale naturii, Om şi societate, Arte, Educație fizică şi sport, Tehnologii, Consiliere şi orientare*. Ariile curriculare rămân aceleaşi pe întreaga durată a şcolarității obligatorii, dar ponderea lor de-a lungul anilor de studiu este variabilă.

Ciclurile curriculare – reprezintă periodizări ale şcolarității care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulți ani de studiu, care aparțin uneori de niveluri şcolare diferite şi care se suprapun peste structura formală a sistemului de învățământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învățământ prin intervenții de natură curriculară. Fiecare ciclu curricular oferă un set coerent de obiective de învățare care consemnează ceea ce ar trebui să dobândească elevii la terminarea unei anumite etape a parcursului lor şcolar.

Competențele – reprezintă ansambluri structurate de cunoştințe şi deprinderi dobândite prin învățare. Competențele se formează prin procese de instruire cu o anumită structurare internă şi prin activități de învățare specifice. În final, acestea permit *identificarea şi rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu*, adică „dobândirea unei competențe”.

Competențe–cheie – termen care se referă la opt câmpuri de competențe generale definite în acest sens de un grup de experți ai Comisiei Europene, cu finalitatea intrinsecă de racordare a exigențelor formării preuniversitare a unor subiecți din sisteme educaționale diferite; aceste competențe–cheie au un caracter foarte general şi presupun un ansamblu de competențe subiacente şi concretizări în domenii disciplinare.

În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor–cheie este următoarea: „***Competențele - cheie reprezintă un pachet transferabil şi multifuncțional de cunoştințe, deprinderi (abilități) şi atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru incluziune socială şi inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii şi trebuie să acționeze***

ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți".

Competențe generale – se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata unui ciclu de învățământ sau pe durata mai multor ani. Au un grad ridicat de generalitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare.

Competențele specifice – se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Programele redau doar un anumit număr de competențe specifice, care au fost considerate minime şi suficiente. În condițiile unor elevi cu o pregătire bună, pot fi imaginate mai multe competențe specifice, precum şi competențe cu o complexitate mai mare.

Conținuturile învățământului – ca parte a programei şcolare, sunt capitole, teme, idei şi informații generale (sau de specialitate), selectate, ordonate şi structurate, propuse pentru învățare, ca elemente destinate formării competențelor. Conținuturile din manuale sunt diversificate, cuprinzând concepte, teme, idei, principii, metode, date, denumiri, texte ilustrative şi demonstrative, imagini, activități (de fixare, dezvoltare etc.), întrebări etc.

Cultură generală – ansamblu de experiențe, idei, informații, practici şi atitudini provenite din procesul de transmitere esențializată a experiențialului major al societății omeneşti. În prezent, cultura generală se află într-un proces de aditivare (creştere), restructurare şi ordonare în raport de sisteme axiologice noi şi într-o evoluție continuă. Datele experiențiale fundamentale reunite în curriculum formează „cultura generală" propusă elevilor.

Curriculum – sensul lui cel mai larg reprezintă ansamblul proceselor educative şi al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar. În sens restrâns, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente şcolare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative şi experiențele de învățare pe care şcoala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de curriculum formal sau oficial. Această accepțiune este consemnată în documentele care formează Curriculum Național (Cadru de referință, 1998).

Există multe definiții şi accepțiuni ale conceptului de curriculum (J. Dewey, G. de Landsheere, D'Hainaut, D. Potolea). Într-o lucrare relativ recentă referitoare la curriculum, C. Marsh (2004) menționează şase categorii tipologice de definiții care, fiecare în

parte, conduce spre o abordare diferită a conținutului presupus de curriculum (Marsh, C., 2004, pg. 4–6).

Curriculum ascuns – acesta reuneşte efectele secundare ale programelor şcolare, rezultate din influența condițiilor de instruire asupra curriculumului oficial.

Curriculum formal (oficial) – ansamblul documentelor reglatoare normative concretizate într-o formă scrisă: programa şcolară, planul de învățământ şi ghidurile metodologice (dacă există); acestea consemnează componentele şi experiențele de bază promovate de Curriculumul Național. Curriculum formal (oficial) este obligatoriu, este explicit şi are un caracter scris (curriculum scris, redactat sub forma unor documente oficiale).

Curriculum integrat – curriculum organizat în jurul unor teme nondisciplinare, prin reunirea elementelor existente în domenii diferite, conectate domeniului identificat.

Curriculum nucleu (*core curriculum*) – expresia curriculară a trunchiului comun (TC), care cuprinde acel set de elemente esențiale pentru orientarea învățării la o anumită disciplină; el reprezintă singurul reper de referință pentru diversele examinări externe şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

Curriculum Național – nucleul de documente reglatoare cu un pronunțat caracter normativ (format din planul de învățământ şi programe şcolare, conform LEN), care concretizează politica educațională referitoare la prezența şi succesiunea disciplinelor şcolare, resursele de timp alocate acestora (formând împreună planul de învățământ) şi elementele de bază care determină organizarea instruirii (programa şcolară). Considerarea doar a planului şi programelor ca elemente ale Curriculumului Național (chiar dacă acestea au o normativitate evidentă) are un caracter reducționist şi restrictiv. În Curriculum Național intră, de asemenea, manualele alternative (Potolea, D., Manolescu, M., 2006).

Curriculum procesual – sensul cel mai larg al noțiunii de curriculum care presupune organizarea integrată a instruirii, utilizând toate componentele care interacționează în procesul educațional (curriculum scris, suporturile de instruire, proiectarea şi organizarea instruirii, evaluarea rezultatelor), conform Cadrului de Referință (1998). Este, într-un fel, o „didactică” a instruirii.

Curriculum diferențiat (CD) – vizează formarea competențelor specifice fiecărui profil de formare sau specializare din cadrul unei filiere a liceului.

Curriculum de dezvoltare locală (CDL) – concept relativ nou (2007), promovat de planul de învățământ pentru ciclul liceal superior, filiera tehnologică, prin care sunt ofertate resurse de timp disjuncte de TC şi CDŞ pentru a concretiza pregătirea profesională în domeniile presupuse de activitățile economice din comunitatea locală şi profilul unității de învăământ.

Curriculum la decizia şcolii (CDŞ) – ansamblul proceselor educative şi al experiențelor de învățare pe care fiecare unitate de învățământ le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii. La nivelul planurilor de învățământ, CDŞ reprezintă numărul de ore alocate şcolii pentru construirea propriului proiect curricular. Tipuri de CDŞ în învățământul obligatoriu:

– Curriculum aprofundat reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDŞ care aprofundează competențele şi conținuturile din TC, prin diversificarea conținuturilor şi a activităților de învățare.

– Curriculum extins reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDŞ care extinde competențele şi conținuturile din curriculum – nucleu prin noi unități de conținut. Acesta presupune parcurgerea programei şcolare în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc).

– Opționalul reprezintă, pentru învățământul obligatoriu, acea formă de CDŞ ce constă într-o nouă disciplină şcolară; aceasta presupune elaborarea în şcoală a unei programe cu competențe şi conținuturi noi, diferite de cele existente în programele de trunchi comun.

Curriculum aprofundat – urmăreşte aprofundarea competențelor specifice din curriculumul nucleu prin diversificarea activităților de învățare.

Curriculum extins – urmăreşte extinderea conținuturilor din curriculumul nucleu prin abordarea unor competențe specifice şi conținuturi noi (redate cu italice şi asterisc în programe), în numărul maxim de ore al unei discipline. Acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc).

Curriculum „vertical” – este o expresie mai mult intuitivă pentru a evidenția succesiunea „pe verticală” a unei discipline (sau a unei competențe generale) de la prima clasă în care se studiază până la ultima. El încearcă să articuleze programele de la fiecare clasă, în succesiunea lor, pentru a le da o anumită coerență verticală. Poate fi concretizat prin „proiectarea” verticală. Aceasta valorifică o proprietate a competențelor – formarea lor în timp.

Curriculum non-formal – spre deosebire de cel formal, scris şi explicit, vizează modalităţile educaţiei realizate în afara curriculumului oficial, în şcoală sau, frecvent, în afara şcolii.

Curriculum informal – se referă la orice acţiune educaţională şi experienţă personală dobândită în diferite contexte şi situaţii socio–culturale.

Curriculum predat – reprezintă acea parte a curriculumului oficial care a făcut obiectul unui proces de instruire organizat („predat”).

Curriculum „testat” (evaluat) – parte a curriculumului supusă unui proces de evaluare (internă sau externă); în cazul examenelor de BAC, programa de examen redă partea din curriculum care urmează să facă obiectul acestuia.

Didactica disciplinelor – domeniu de interferenţă între didactica generală şi orice disciplină şcolară care îşi propune să stabilească anumite coordonate generale ale instruirii şcolare centrate pe conţinuturi disciplinare specifice. Fiind o didactică disciplinară, are o anumită coloratură ce rezultă din elementele particulare introduse de specificul obiectului de învăţământ. Didactica disciplinară îşi propune să organizeze raţional procesul de instruire, cu toate elementele sale şi condiţionările exterioare, în contextul specificului disciplinei respective.

Disciplină şcolară – decupaj tematic specific unei discipline ştiinţifice legitimate istoric, care cuprinde elemente esenţiale ale acesteia, adaptate posibilităţilor de învăţare ale elevilor.

Domeniu de studiu – decupaj tematic supradisciplinar, care cuprinde discipline, domenii, teme şi probleme reunite într-o structură de cunoştinţe relativ asemănătoare. Termenul (consacrat de LEN) şi-a propus să înlocuiască „ariile curriculare”.

Evaluarea – reprezintă un proces continuu şi de durată, care are loc la începutul programului de instruire, pe parcursul acestuia sau la sfârşitul său. Focalizată pe unitatea de învăţare, evaluarea ar trebui să asigure evidenţierea progresului înregistrat de elev în raport cu sine însuşi în vederea atingerii competenţelor prevăzute de programa şcolară sau de programa de examen. Este important să fie evaluată nu numai cantitatea de informaţie de care dispune elevul ci, mai ales, ceea ce el poate să facă utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte. Evaluarea poate fi: iniţială, de parcurs (secvenţială), formativă, sumativă (cumulativă), finală.

Principalele funcţii ale evaluării sunt: *funcţia diagnostică* (are în vedere depistarea lacunelor şi greşelilor elevilor şi înlăturarea acestora), *funcţia prognostică* (pune în

evidență performanțele viitoare ale elevilor), *de selecție* (când se dorește, de exemplu, clasificarea candidaților la examene și concursuri).

Exemplele de activități de învățare – reprezintă o componentă a programei școlare, care propun modalități de desfășurare a activității de învățare. Programa oferă cel puțin câte un exemplu de astfel de activități pentru fiecare competență specifică.

Finalitățile pe niveluri de școlarizare (primar, gimnazial și liceal) – constituie o concretizare a finalităților sistemului de învățământ pentru diversele niveluri ale acestuia. Acestea descriu specificul fiecărui nivel de școlaritate din perspectiva politicii educaționale; reprezintă repere atât pentru elaborarea programelor școlare, cât și pentru orientarea demersului didactic la clasă. În ultimul deceniu, finalitățile reprezentate anterior de obiective (cadru și de referință) au fost înlocuite prin competențe.

Idealul educațional – reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul Legii Educației Naționale profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, din perspectiva nivelului de evoluție a societății. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculumului Național.

Instruire – proces instituționalizat intenționat, voluntar și dirijat (deci neîntâmplător) de formare a unor competențe (deprinderi, cunoștințe, abilități) de către elevi, sub îndrumarea profesorului.

Item – întrebare și răspunsul așteptat la aceasta.

Din punct de vedere al obiectivității în notare, itemii se clasifică în: itemi obiectivi (itemi cu alegere dublă, itemi de tip pereche, itemi cu alegere multiplă), itemi semiobiectivi (itemi cu răspuns scurt, de completare, întrebări structurate) și itemi subiectivi (cu răspuns deschis, eseu, rezolvare de probleme).

Interdisciplinar – fenomen, concept, procedeu, domeniu, element situat „între" discipline considerate clasice, academice; un curriculum interdisciplinar presupune abordarea „legată", interconectată, a unor teme disciplinare diferite, în jurul unei realități structurate.

I.T. – prescurtare a termenului „informatical technology" (tehnologie informatică), care se referă la ansamblul de sisteme tehnologice, proceduri, metode, convenții care permit utilizarea și prelucrarea datelor informaționale.

Învățare – orice achiziție nouă în sfera comportamentului, realizată dirijat (prin instruire) sau în mod întâmplător prin interacțiunea dintre elev şi mediul său educațional.

Macroproiectare – proiectarea instruirii pe un interval mare de timp („macro"), pe mai mulți ani şcolari sau, mai frecvent, pe un an şcolar. Macroproiectarea nu este o simplă planificare pentru un parcurs (deşi are şi elemente ale acesteia), ci proiectarea „integrată" a elementelor instruirii care are ca scop principal atingerea unor competențe specifice asumate. Termenul de macroproiectare este folosit îndeosebi într-un sens similar planificării calendaristice (anuale).

Manuale alternative – sunt considerate „alternative" între ele prin modul în care este concretizată programa şcolară (ca document normativ şi obligatoriu). Ele diferă prin construcția interioară, tehnoredactare, concepție de realizare etc. Există şi manuale „alternative" la curriculum.

Matrice de specificații – o matrice care relaționează două elemente componente ale evaluării (de exemplu finalități de evaluare şi itemi, clase comportamentale şi itemi, conținuturi şi clase comportamentale). Este foarte utilă în cadrul proiectării testelor, în etapa asamblării itemilor în test.

Mediu educațional – ansamblul de condiționări aparent exterioare procesului educațional: nivelul de pregătire inițial al elevilor, condițiile materiale şi sociale ale familiei, mediul social al şcolii, baza ei materială, nivelul de pregătire al profesorilor, managementul şcolii etc.

Mediu informațional – totalitatea influențelor informaționale şcolare şi extraşcolare, sistematice sau ocazionale, în care îşi desfăşoară elevii activitatea zilnică; acest „mediu" cuprinde lecțiile şcolare, interînvățarea (între elevi), cărțile (manuale etc.), mass-media (TV, radio etc.), experiența socială percepută direct etc.

Metodologie – ansamblul de metode, procedee şi tehnici puse în acțiune pentru atingerea unui scop care poate fi ştiințific (descoperirea unui lucru nou, verificarea unei ipoteze etc., care formează *metodologia ştiințifică*), educațional (formarea unor competențe, atitudini etc., care formează *metodologia educațională* sau *metodologia didactică*), filozofic, moral, politic, estetic, fizic, cultural, religios etc.

Metodologie didactică – ansamblu de tehnici, procedee şi metode prin care se urmăreşte atingerea competențelor generale şi specifice formulate ca atare în programele şcolare sau care sunt asumate în mod implicit de profesor.

Metodă – parcursul („drumul”) considerat optim pentru formarea sau atingerea unei finalități asumate.

Metodică – ansamblu de idei, informații, sugestii, recomandări (directive sau nondirective), reunite într-un document sintetic (de obicei o carte care consemnează modul de organizare a instruirii). Metodica predării unei discipline reprezintă o parte a didacticii acesteia.

Modele de proiectare a curriculumului – modele care au la bază o opțiune predominantă pentru disciplinele şcolare clasice, structuri interdisciplinare, competențe, învățarea deplină, activitatea elevului.

Modul – o structură de instruire care presupune anumite resurse de timp (un număr de ore, compacte sau fragmentate în timp), un anumit conținut – cadru (suficient sie-şi), un ansamblu metodologic şi un sistem de competențe educaționale asumate sau presupuse. Modulele sunt structuri supraordonate lecțiilor (capitole, teme) şi se pot finaliza printr-o evaluare. Sunt parțial echivalente „unităților de învățare”.

Obiective educaționale – formulări simple şi sintetice care descriu comportamentul urmărit şi presupus atins după un proces de instruire. Există mai multe grade de generalitate (respectiv de particularizare - concretizare) a obiectivelor. În curriculum au fost folosite obiectivele – cadru şi de referință, dar în procesul educațional pot fi utilizate forme particulare (mai concrete) ale obiectivelor, cum ar fi obiectivele de învățare (care sunt cvasioperaționale) sau chiar obiectivele operaționale. În prezent (2015) obiectivele se folosesc la clasa a IV-a, în timp ce în învățământul primar (clasele I – III), gimnazial şi liceal acestea au fost înlocuite de competențe.

Planificare calendaristică – document administrativ alcătuit de cadrul didactic, asociind într-un mod personalizat elemente ale programei (competențe specifice şi conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către acesta pe parcursul unui an şcolar.

Planurile – cadru de învățământ – reprezintă documentul normativ esențial care fixează resursele de timp ale procesului de predare – învățare. Planurile – cadru cuprind activități comune tuturor elevilor (prin TC), în scopul asigurării egalității de şanse a acestora şi activități de diferențiere a parcursului şcolar în funcție de interesele, nevoile şi aptitudinile specifice ale elevilor.

Portofoliul – este un instrument de evaluare bazat pe o activitate a elevului pe o perioadă mai lungă de timp. Acesta poate cuprinde rezumate, sinteze, rezolvări de

probleme, recenzii, biografii ale unor personalități din domeniul respectiv, investigații, activități practice etc. În structura portofoliului sunt determinante competențele asumate care stau la baza acestuia şi utilizările prezumate.

Predarea – reprezintă activitatea cadrului didactic de organizare şi conducere a ofertelor de învățare care au ca scop facilitarea şi stimularea învățării eficiente la elevi. Din punct de vedere al profesorului, predarea este anticipată de proiectarea derulării evenimentelor în clasă. Într-un mod reducționist, predarea este asociată cu „transmiterea noilor cunoştințe".

Profil de formare – reprezintă un element orientativ al unui cadru de referință, care oferă un „portret" al absolventului, în termeni de finalități şi competențe pe care trebuie să le dețină după parcurgerea unui anumit nivel de studii.

Programa de examen – document care specifică ceea ce trebuie evaluat (competențe şi conținuturi) în situație de examen şi în ce fel anume.

Programa şcolară – este o parte a curriculumului național. Programa şcolară descrie oferta educațională a unei anumite discipline pe un parcurs şcolar determinat. Programa cuprinde, în general: o notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice şi conținuturi, valori şi atitudini, sugestii metodologice. Conceptual, programele şcolare presupun interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în şcoală prin intermediul unui obiect de studiu.

Proiectarea demersului didactic – reprezintă acea activitate desfăşurată de profesor, care constă în anticiparea etapelor şi acțiunilor concrete de realizare a instruirii. Proiectarea demersului didactic presupune: lectura personalizată a programei, planificarea calendaristică, proiectarea secvențială (a unităților de învățare sau a lecțiilor) etc.

Sisteme de instruire – ansambluri coerente de materiale auxiliare (materiale suport) care derivă din programa şcolară, a căror utilizare în procesul de instruire accesibilizează atingerea competențelor asumate. Ele se numesc diferit: pachete educaționale, sisteme curriculare, sisteme pedagogice; pot cuprinde o gamă mai mare sau mai mică de componente, dintre care amintim: *manualul şcolar*, *cartea profesorului*, *ghidul profesorului*, *caietul elevului*, *teste*, *folii*, *atlase*, *hărți*, *suporturi IT*, *casete video*, *programe* etc.).

Schema orară – stabilită de fiecare unitate şcolară, reprezintă o modalitate concretă care particularizează planurile – cadru de învățământ. Schema orară pune în relație discipline obligatorii şi discipline opționale cu numărul de ore alocat. Pentru o anumită

clasă, în funcție de opțiunea exprimată pentru completarea trunchiului comun cu diferite tipuri de CDȘ.

Standarde curriculare de performanță – sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse de către elevi competențele generale ale fiecărei discipline, la sfârşitul fiecărui nivel de învățământ sau al unei clase.

Standarde de performanță – reprezintă repere de evaluare definite predominant pe trei niveluri: mediu, maxim şi minim.

Standarde curriculare de performanță – reprezintă enunțuri sintetice care indică gradul în care sunt atinse finalitățile curriculumului. Acestea reprezintă unități de referință în aprecierea performanțelor.

Standarde de conținut – formulări descriptive care arată caracteristicile conținuturilor solicitate (mai mari, medii sau mai mici).

Strategie didactică – ansamblu de decizii referitoare la organizarea procesului educațional care optimizează resursele principale de instruire (metode şi mijloace) pentru formarea competențelor, în contextul luării în considerație a unui număr semnificativ de factori educaționali; strategia didactică poate fi concretizată în cadrul unităților elementare de învățare (lecții), a unităților de învățare (sau module) şi, îndeosebi, în cazul desfăşurării activității educaționale pe un timp îndelungat, în conformitate cu macroproiectarea instruirii.

Test – instrument de evaluare format dintr-un ansamblu de itemi organizați în raport cu o matrice de specificații (şi răspunsurile la aceştia), care wvizează realizarea unui set de finalități.

Transdisciplinaritate – paradigmă, viziune, optică referitoare la ceea ce este situat „deasupra” disciplinelor. Are predominant o dimensiune metodologică bazată pe demersurile intelectuale unificatoare ale procesului de cunoaştere.

Trunchi comun (TC) – reprezintă numărul de ore, competențele şi conținuturile obligatorii care trebuie parcurse în mod obligatoriu de către toți elevii unei clase, pentru o anumită disciplină. Acest număr de ore este alocat prin planurile – cadru de învățământ şi asigură egalitatea şanselor la educație.

T.S.I. – Tehnologia Societății Informaționale – concept şi competență - cheie care reuneşte elementele referitoare la utilizarea sistemelor informatice (obiectuale şi virtuale) în procesul de învățare.

Unitatea de învățare – reprezintă o structură de instruire care determină formarea la elevi a competențelor specifice asumate; este unitară din punct de vedere tematic; se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp şi se finalizează prin evaluare.

Pentru comenzi şi informaţii, contactaţi:
GRUPUL EDITORIAL CORINT
Departamentul de Vânzări
Str. Mihai Eminescu nr. 54A, sector 1, Bucureşti, cod poştal 010517
Tel./Fax: 021.319.47.97; 021.319.48.20
Depozit
Calea Plevnei nr. 145, sector 6, Bucureşti, cod poştal 060012
Tel.: 021.310.15.30
E-mail: vanzari@edituracorint.ro
Magazinul virtual: www.edituracorint.ro

ISBN: 978-606-782-012-6
9 786067 820126

Format: 16/70x100; Coli tipo: 10
Tiparul executat la:
EVEREST TIPOGRAFIA din 1994
DE 20 DE ANI PREGĂTIM VIITORUL