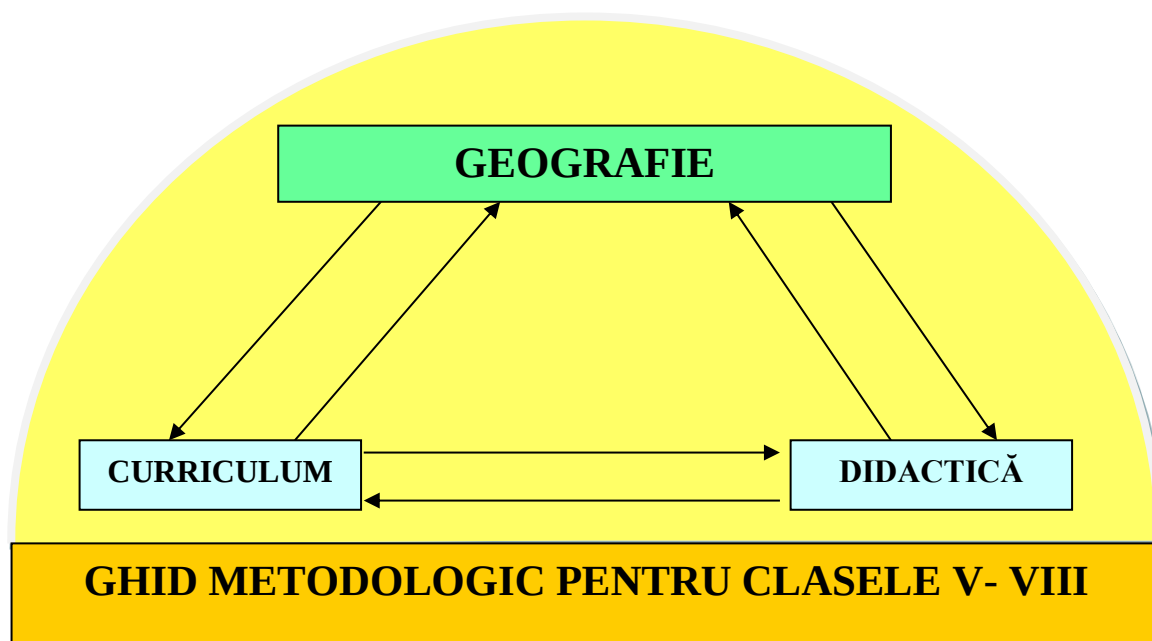


GEOGRAFIA ÎN CURRICULUM NAȚIONAL

GEOGRAFIE – CURRICULUM ȘCOLAR

Ghid metodologic pentru învățământul gimnazial

Elemente metodologice generale



CORINT LOGISTIC
2023

GEOGRAFIA ÎN CURRICULUM NAȚIONAL

Geografie – curriculum școlar

Ghid metodologic pentru învățământul gimnazial

Elemente metodologice generale

Coordonator: dr. Octavian Mândruț,
prof., C.P.I, Centrul de Curriculum și Didactică,
expert curriculum, expert proiectul CRED

Autori: Octavian Mândruț, Teodora Estera Ursulică,
Constantin Cocerhan, Carmen - Roxana Fîru,
Ștefania Voicu, Elena Ivan

Corint Logistic

2023

GEOGRAFIA ÎN CURRICULUM NAȚIONAL

Geografie – curriculum școlar

Ghid metodologic pentru învățământul gimnazial

Elemente metodologice generale

Motto: Prezentul ghid metodologic general de curriculum (după alte 12 ghiduri, inclusiv al proiectului CRED), este construit pentru a semnală nivelul teoretic ridicat al disciplinei noastre școlare în învățământul preuniversitar și îndeosebi învățământul gimnazial. Elaborarea acestui ghid are ca scop afirmarea disponibilității geografiei ca disciplină educațională semnificativă și fundamentală.

Coordonator: prof **Octavian Mândruț**, CP I dr., expert curriculum (ISE, CNPEE, CRED)

Autori: **Teodora Estera Ursulică**, prof. dr., formator în cadrul proiectului CRED, inspector școlar

Constantin Cocerhan, prof. dr., insp. școlar

Carmen – Roxana Fîru, prof. gr. I

Ștefania Voicu, prof. gr. I, director

Elena Ivan, prof. gr. I

De ce un ghid de curriculum?

Prin curriculum se înțelege acea paradigmă educațională (și pedagogică) prin care ”toate sunt legate de toate”, având ca finalitate centrală aplicarea programelor școlare. Drumul propus de curriculum este un cerc (curriculum) care pornește de la principalul document normativ, programa școlară, cu ajutorul componentelor procesului de învățământ (finalități, metodologie, conținuturi, activități și structuri de învățare etc.) și are în final evaluarea eficienței acestui drum (adică a curriculumului parcurs).

În acest ghid, preocuparea principală o reprezintă procesul de învățare (adică aplicarea programei).

Lucrările contemporane generale (redate în bibliografie) referitoare la curriculum abordează o sferă mai largă, cuprinzând și alte domenii, cum ar fi: managementul curriculumului, formarea cadrelor didactice, ”dezvoltarea curriculară” (producerea suporturilor de instruire), evaluarea, modificarea și transformarea curriculumului etc.

Lista de termeni (redată la sfârșit) sugerează câmpul actual al acestei paradigme.

Curriculumul Național cuprinde documentele normative, reglatoare, metodologice și experiențele de învățare care se aplică (sau ar trebui să se aplice) în învățământul național, în întregul său.

Există însă în cadrul proceselor de formare a cadrelor didactice o ”pierdere de mesaj” spre utilizatori, uneori o deformare a acestuia ca efect al inserției experienței formatorilor cu frecvente incluziuni ale unor păreri personale sau dobândite.

O serie de ”planificări” oferite asociat unor manuale alternative se îndepărtează foarte mult de cerințele lor elementare, fiind uneori ”alternative” modelelor legitimate în timp.

Structura interioară a ghidului

Pentru a concretiza paradigma curriculumului, structura ghidului cuprinde:

- Referențialul la care se raportează geografia în cadrul Curriculumului Național;
- Lectura programelor de gimnaziu (cu exemple);
- Componentele curriculumului de geografie în gimnaziu;
- Nivelurile de proiectare a învățării;
- Planificarea calendaristică anuală (pentru clasele V – VIII);
- Proiectarea unităților de învățare (exemple);
- Designul unor unități ”elementare” (de tip ”lecții”);
- Resurse educaționale pentru aplicarea curriculumului școlar;
- Adaptarea curriculumului pentru elevii cu dificultăți în învățare;
- Curriculum la decizia elevului și a școlii (CDS);
- Sisteme de instruire (cu prezentarea unui exemplu);
- Elemente de perspectivă;
- Terminologia referitoare la curriculum;
- Bibliografie minimală.

Prezentul ghid metodologic general de curriculum de geografie pentru gimnaziu reprezintă totodată un ”standard” conceptual minim referitor la problematica presupusă de acesta. De asemenea, un standard al prezentării componentelor principale.

Acest ghid, prin exemplele selectate, reprezintă punctul de pornire pentru următorul ghid, concentrat pe clasa a VI-a (care va cuprinde toate unitățile de învățare, exemple de teste, o dezvoltare didactică a conținuturilor și alte elemente conexe).

Argument

Ghidul metodologic de curriculum reprezintă un instrument de concretizare a *documentelor normative* (plan de învățământ și programe). Acesta oferă cadrul de aplicare al noului curriculum de geografie pentru ciclul gimnazial.

Este un *document metodologic* derivat din documentele normative. Are un caracter intențional și orientativ, semnalând cele mai importante componente ale curriculumului pentru gimnaziu.

Construirea unui asemenea ghid reprezintă continuarea unei practici anterioare (1998 – 2022), prin care fiecare *programă nouă sau revizuită era și este însoțită de îndrumări metodologice minimale*, care facilitează aplicarea ei.

Ghidul constituie, astfel, un îndrumar general de aplicare a noii programe de geografie pentru clasele V – VIII. Totodată, ghidul reprezintă dimensiunea metodologică a curriculumului, care însoțește aplicarea programelor în ultimele decenii.

Menționăm că *primul ghid metodologic de curriculum pentru geografie* a apărut în anul 1998. Acest prim ghid disciplinar a devansat alte ghiduri generale sau ale unor diferite obiecte de învățământ, geografia fiind, în acest fel, *prima disciplină care a concretizat conceptul de curriculum la un domeniu școlar individualizat*. Ghidurile ulterioare pe clase (pentru clasa a VI-a și a VIII-a) au fost tipărite în momentul în care au fost introduse noile programe școlare (1998 și 2000). Ele au făcut parte din sistemele de instruire respective, pornind de la programele corespunzătoare.

În continuare, pentru concretizarea curriculumului formal (reprezentat de programele școlare) au fost elaborate și tipărite ghiduri metodologice pentru fiecare moment important de modificare a curriculumului școlar și de apariție a unor manuale noi (2002, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

După trecerea geografiei din gimnaziu de la obiective la competențe (9 septembrie 2009), a fost construit un ghid metodologic special pentru înțelegerea și aplicarea *competențelor în învățarea geografiei* (2010). În același timp, doamna prof. dr. Maria Eliza Dulamă a abordat și prezentat elemente deosebite referitoare la instruirea centrată pe competențe și îndeosebi la abordarea didactică a acesteia, iar dna. prof. dr. Steluța Dan a realizat prima formare pe competențe la nivelul unui județ (Brăila, 2011). Formări relativ asemănătoare au avut loc în mai multe entități teritoriale (Alexandra Negrea, Teleorman; Cristina Ghiță, Ilfov etc.). Într-o lucrare din anul 2010 (*Competențele în învățarea geografiei*, Editura Corint) a fost publicată și o listă a profesorilor care au participat la formările respective.

În anul 2015 a fost editat un *ghid de curriculum cu o puternică dimensiune conceptuală* (O. Mândruț, Steluța Dan), construit pentru susținerea geografiei în învățământul preuniversitar. Acest ghid a cuprins *propuneri constructive de susținere a geografiei în eventualitatea construirii unui nou plan de învățământ*, oferind sugestii pentru grupări tematice, TC și CDS, inclusiv ca resurse de timp.

Prin tipărirea propunerilor de poziționare a geografiei în planul de învățământ, poate fi observată intenția constructivă, care contrazice impresia falsă că nu au existat astfel de opinii și sugestii (inclusiv ca resurse de timp în TC și CDS). Trebuie să reamintim că situația actuală a geografiei în gimnaziu este bună în raport cu inițiative care au avut în vedere diminuarea acesteia, inclusiv propunerile de reducere a geografiei la clasa a VIII-a (în anul 2016, reluate și ulterior).

În anii 2010 și 2011, Institutul de Științe ale Educației a realizat un curs de formare on-line pe problematica presupusă de *introducerea competențelor*. Lucrarea rezultată din acest curs (inclusiv lista participanților) a fost publicată în anul 2012 în cadrul Centrului de Didactică și Educație Permanentă al Universității de Vest „Vasile Goldiș” din Arad (CDEP).

În domeniul problematicii competențelor, CDEP a publicat (în anul 2014) un volum colectiv, intitulat „*Didactica formării competențelor*”, cu exemple și din domeniul geografiei. De asemenea, un volum colectiv, intitulat „*Curriculum și didactică*” (2015).

În anul 2015, în decembrie, după un simpozion organizat la Institutul de Științe ale Educației, a fost editat *ghidul general de curriculum pentru învățământul preuniversitar* menționat mai sus, pentru a consemna elementele principale referitoare la curriculum de geografie din acel moment și pentru a prefigura dezvoltări posibile (plan de învățământ, resurse de timp, discipline, domenii de studii, programe școlare).

De asemenea, în 2016 a fost elaborat și difuzat în format electronic un ghid metodologic intitulat „*Geografia în ciclul liceal superior*”. Existența acestuia a fost necesară deoarece în clasele ciclului liceal superior au fost difuzate, în mod gratuit, manuale școlare tuturor elevilor (începând din anul 2016).

Ghidul metodologic pentru clasa a V-a („*Ghid metodologic pentru aplicarea programei școlare de geografie pentru clasa a V-a*”, 2017), difuzat, de asemenea, în format electronic și ghidul pentru clasele V – VI (tipărit) au avut o serie de elemente noi, rezultate din evoluții recente din domeniul geografiei, didacticii și curriculumului școlar. Totodată, unele elemente abordate în aceste ghiduri au dus la concretizarea aspectelor inovative ale noii programe pentru gimnaziu. Sintetizând, prezentul ghid pentru gimnaziu abordează, printre altele, și următoarele mari grupe de domenii și probleme:

(1) În primul rând, *programa pentru gimnaziu este prezentată în contextul unei evoluții realizate pe parcursul mai multor decenii*. Rezultă o serie de constatări (pozitive, dar și de natură restrictivă), care pot oferi informații veridice pentru o modificare constructivă a funcției geografiei în procesul educațional actual. Programă reflectă reducerile succesive ale resurselor de timp alocate geografiei (din 1996 și 2017). De altfel, este de observat că în momentul de față *sarcina principală a geografiei ca entitate educațională semnificativă în învățământul preuniversitar o reprezintă păstrarea ei ca domeniu semnificativ de instruire fundamentală*.

(2) Un element de înțelegere mai bună a curriculumului școlar îl reprezintă încadrarea geografiei în *geografia din învățământul gimnazial și în raport cu celelalte discipline școlare*. Corelarea geografiei cu celelalte discipline școlare (la nivelul competențelor și conținuturilor) este foarte redusă, din motive foarte diferite, pe care nu le menționăm aici. Rămâne la latitudinea profesorilor să aplice corelațiile posibile.

(3) Construirea unui *vector evolutiv de atingere a competențelor specifice* (Programa de geografie pentru gimnaziu, 2017, pg. 23 – 24) reprezintă o încercare pe care grupul de lucru pentru programă l-a realizat într-o formă care permite o abordare constructivistă.

(4) Există anumite încercări de *contextualizare a geografiei față de toate disciplinele de la aceeași clasă, cu disciplinele anterioare și ulterioare unui an școlar*, prin înțelegerea comparativă a competențelor generale, a competențelor specifice, activităților de învățare și chiar a conținuturilor, reciproc compatibile. Izolaționismul în care s-a complăcut geografia până în momentul generalizării instruirii pe competențe (2009 – 2011) nu a folosit nici elevului, nici geografiei și nici instruirii generale produse în școală.

(5) *Viziunea interdisciplinară* reprezintă o încercare de refacere a realității care este unitară, dar care în procesul de învățământ este „spartă” în discipline școlare, subdiscipline, teme, competențe diferite. Refacerea unității de învățare prin unitatea disciplinelor școlare reprezintă pentru geografie o oportunitate evidentă. Este și un element urmărit (și parțial realizat) de programă. Transdisciplinaritatea este, însă, altceva!

(6) Ceea ce urmărește prezentul ghid, ca reflectare a paradigmei programei de gimnaziu, reprezintă *încercarea unei viziuni și acțiuni constructiviste asupra învățării și înțelegerii realității*. Dimensiunea constructivistă a geografiei în gimnaziu presupune o metodologie organic cumulativă și o construire („din mers”) a realității observate.

(7) *Prezentarea programei de gimnaziu* (adică ceea ce se numește „lectura programei”) este realizată fără a avea un scop în sine, ci cu un pronunțat caracter orientativ pentru colegii noștri, cadre didactice, care pot identifica în elementele curriculumului școlar, posibilități inovative și constructive noi.

(8) Deși *progresul la învățare* este o sintagmă folosită frecvent, programa școlară și ghidul metodologic încearcă să descompună elemente ale acestuia într-o învățare în pași mai mici.

(9) În domeniul *resurselor educaționale* (metode, mijloace) este necesară o anumită reorganizare a lor, deoarece în domeniul acestora există abordări care se îndepărtează sensibil de la o dimensiune rațională. Așa-zisele „metode active” (în condițiile în care toate metodele sunt active și nu există absolut nicio metodă

„inactivă”), care au devenit o adevărată „limbă de lemn” au invadat la modul verbal acțiunile educaționale, prin supralicitarea verbalizării lor și a unei utilizări „de formă fără fond”. În cazul resurselor informaționale și obiectuale, geografia are legături foarte strânse cu TIC și permite, din gimnaziu, abordarea utilizării GIS.

(10) Ghidul oferă un model de *proiectare a instruirii* pe mai multe niveluri, inclusiv sub forma unor organizatori grafici sugestivi. În teoria curriculumului unitățile de învățare de tip „lecție” nu sunt folosite (nefiind menționate în programă); având însă în vedere utilizarea lor „de facto”, am păstrat și acest nivel de proiectare (sub forma unor exemple), chiar dacă el este inclus, în realitate, în proiectarea unităților de învățare. Programa de geografie (2017) nu folosește termenul de „lecție”. Fiind un document normativ (deci obligatoriu), ar trebui să se reflecte și în practică, prin generalizarea proiectării unităților de învățare (care nu necesită diviziuni mai mici).

(11) Aplicarea unui nou curriculum presupune o cunoaștere și înțelegere a dimensiunilor noi care sunt identificabile *atât în geografie ca domeniu al cunoașterii și științei, cât și în științele educației*. De aceea, există referiri la structura nouă pe care o are conceptul de geografie generală (fizică și umană) la clasele V - VI, precum și la cercetări recente din domeniul științelor educației. Ambele sunt sprijinite cu o bibliografie semnificativă, destinată cadrelor didactice.

(12) Ghidul abordează și tematica nouă presupusă de existența în programa școlară a *activităților practice, precum și a celor de sinteză și evaluare*. În această parte generală a ghidului există referiri edificatoare pentru evoluția geografiei actuale în învățământul preuniversitar, precum și modul în care geografia poate fi o parte centrală a educației pentru mediul înconjurător și pentru înțelegerea lumii contemporane.

(13) Ghidul metodologic reprezintă și concretizarea unor idei, presupunem inovative, din lucrarea intitulată „*Geografie educațională*” (2017), considerată un nou domeniu de interacțiune dintre geografie și științele educației.

(14) Ghidul metodologic are un pronunțat caracter teoretic și „generalist”; el cuprinde și exemplificări referitoare la construirea planificării anuale pentru fiecare clasă și a proiectării unităților de învățare. Va exista un ghid metodologic centrat pe clasa a VI-a.

(15) Bibliografia acoperă titlurile și temele principale de științele educației și geografie (curriculum, didactică) utile în aplicarea noilor programe pentru gimnaziu.

În cadrul Proiectului CRED (2020 – 2021) a fost realizat un ghid metodologic de aplicare a curriculumului pentru gimnaziu cuprinzând, pe lângă alte domenii, elemente de bază referitoare la nivelul actual al acestei probleme. Ghidul CRED a preluat multe elemente referitoare la geografie din ghidurile anterioare (2001 – 2020). Au fost realizate formări pe tematica respectivă la diferite niveluri și colective de profesori. Ar fi de așteptat să existe un nivel conceptual adecvat al profesorilor de geografie, ca efect al unor formări succesive. Prezentul ghid nu preia elemente din ghidul CRED, ci se referă la elemente comune cu cele semnalate în ghidurile anterioare.

I. Curriculum – elemente de sistem

1. Repere istorice

Deși termenul de curriculum este foarte vechi, fiind un termen provenit din limba latină, a început să fie utilizat în mod consecvent de la jumătatea secolului XX. În țara noastră, în afara unor utilizări anterioare ocazionale, termenul de curriculum a fost mediatizat și discutat în contextul primului colocviu național de pedagogie, intitulat „Cercetarea interdisciplinară a învățământului”, organizat de Ministerul Învățământului și Institutul de Științe Pedagogice, în 1970.

În acel moment, ministrul învățământului era Mircea Malița, iar directorul institutului, George Văideanu; printre consilierii principali ai ministrului erau Cezar Bîrzea (în același timp și cercetător la Institut) și Mihai Șora.

În alocuțiunile principale și în documentele colocviului, termenul de *curriculum* viza îndeosebi o parte a sa, referitoare la discipline școlare și conținuturi. Există, în acest fel, un anumit sincronism în utilizarea acestui termen în țara noastră cu cel din alte țări.

Cu acea ocazie, au fost tipărite 14 volume, cuprinzând „lucrările Colocviului Național de Pedagogie” printre care, interesant de subliniat, și un volum special destinat geografiei (contribuții semnificative fiind semnate de Vintilă Mihăilescu, Tiberiu Morariu, Grigore Posea, Ioan Șandru, Vasile Cucu, N. Al. Rădulescu, Petre Coteț, Mihai Iancu și un număr de profesori din învățământul preuniversitar; coordonatorul volumului, Octavian Mândruț, cercetător la Institutul de Științe Pedagogice).

Termenul și conceptul de curriculum a fost folosit prima oară pentru studenții geografi, în cadrul orelor de pedagogie de la secția de geografie a Facultății de Geologie – Geografie a Universității din București în anul universitar 1968 – 1969, de către Dan Potolea, pe atunci asistent.

Modificarea politicii educaționale după 1975 a scos acest cuvânt din limbajul pedagogiei. Există în perioada 1975 – 1980 utilizări ocazionale ale acestui termen ale diferiților autori. Menționăm, în acest context, îndeosebi colectivul de cercetători de la Institutul de Științe Pedagogice, care au avut lucrări semnificative pe tematica referitoare la curriculum școlar: Constantinescu Emilia, Filipescu Valentina, Csengeri Ecaterina (1977), Bîrzea Cezar (1979), Eugen Noveanu (1977, 1979). Din 1991, el reintră în limbajul și concepția liderilor de opinie din domeniul pedagogiei și își reia locul în structura generală a practicii educaționale. Anterior demarării proiectului de reformă a învățământului a existat un **“calendar al reformei”** conținuturilor (Crișan, 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 școlar.

În prezent, există două categorii de abordare a problematicii curriculumului școlar, astfel:

- a) în cadrul diferitelor documente, lucrări, ghiduri, stagii de formare și seminarii, realizate în jurul componentei Curriculum a proiectului de reformă; în acest context, au fost realizate *documentele reglatoare care formează Curriculum Național*, au fost elaborate programele școlare pe obiective cadru și de referință și apoi a celor pe competențe (generalizate pentru clasele V – XII în anul 2009); noile programe pentru gimnaziu (2017) concretizează la un alt nivel utilizarea competențelor;
- b) în cadrul diferitelor *cursuri universitare* sau *module de pregătire psihopedagogică*, unde problematica curriculumului școlar are o dimensiune predominant teoretică și o ancorare semnificativă în domeniul pedagogiei (Cristea, S., 2004; Voiculescu, F., 2002; Crețu, Carmen, 1999; Negreț – Dobridor, I., 2001, 2009; Ionescu, M., 2007; Păun, E., Potolea, D., 2002; Cucoș, C., 2002; Bocoș, Mușata, 2002; Noveanu, E., Potolea, D., 2007 etc.).

Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar cofinanțat de Guvernul României și 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 relativ independent, destinat proiectării curriculumului școlar, denumit Consiliul Național pentru Curriculum, organizat în cadrul Institutului de Științe ale Educației. De-a lungul activității sale (1988 – 2007), acest organism al proiectului de reformă a avut mai mulți președinți (în ordine: Al. Crișan, Matei Cerchez, Cezar Bîrzea, Mihaela Singer, Firuța

Tacea). În cadrul acestor structuri au fost realizate principalele grupe de componente care au stat la baza finalizării, în 2002, a acțiunilor și documentelor reunite sub titulatura de Curriculum Național.

După încheierea proiectului menționat mai sus, a fost realizat un studiu de impact (Vlăsceanu, L., 2002, coord.), de o deosebită complexitate, care pune în evidență principalele categorii de modificări realizate și sugerează căi de dezvoltare ulterioară (care, din păcate, nu s-au mai produs în sensul vectorilor așteptați).

Terminologia referitoare la curriculum a fost introdusă în geografie (în afara menționărilor ocazionale din anii 1970 – 1975) începând din 1993, în cadrul unor documente diferite, cu caracter teoretic sau de proiectare, care au stat la baza elaborării secvenței destinate geografiei din Curriculumul Național.

O lucrare de o deosebită dimensiune teoretică și metodologică referitoare la curriculum, datorată profesorului Ion Negreț – Dobridor și intitulată „*Teoria generală a curriculumului educațional*” înglobează în această paradigmă generală experiențele semnificative relevante din domeniul științelor educației, construind o viziune aproape exhaustivă asupra curriculumului școlar. Într-o perspectivă asemănătoare este și viziunea unei cărți colective (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 și informațională, datorată unor renumiți specialiști în curriculum (Potolea D., Negreț – Dobridor, I), publicată într-un volum colectiv (coord. Potolea D., Neacșu, I., Iucu, R.B., Pânișoară, I.O., 2008), oferă dimensiunea epistemologică recentă a conceptului și dezvoltările actuale.

La noi, 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 și ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar („*Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință*”, 1998, pag. 9).

După anul 2007, Consiliul Național pentru Curriculum a fost inclus într-o structură nouă (director general Silviu Cristian Mirescu, director de componentă dr. Sorin Spineanu Dobrotă), denumită „Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar” (CNCEÎP). În ultimii doi ani, Ministerul Educației a întreprins și a concretizat două acțiuni succesive referitoare la programele școlare din Curriculum Național:

- a) în 2008 s-a realizat o anumită „descongestionare” a programelor școlare care, în această formă nouă, au fost aplicate doar în anul școlar 2008 – 2009 (descongestionarea s-a produs prin sintetizarea opiniilor unui număr mare de cadre didactice, care au făcut în exclusivitate sugestii referitoare la conținuturi și foarte puțin în zona obiectivelor de referință);
- b) în anul 2009, la inițiativa colectivului de curriculum din CNCEÎP, s-a trecut la înlocuirea obiectivelor (generale și de referință) din ciclul gimnazial, cu competențe (generale și competențe specifice); Ministerul Educației a preluat această inițiativă și a aprobat noile programe, care au intrat în uz cu începerea din anul școlar 2009 – 2010 (O.M. 5097 din 9.09.2009).

Au fost elaborate, de asemenea (în anul 2009), în cadrul Institutului de Științe ale Educației, la solicitarea Ministerului, printre altele, un document majore, cu influență semnificativă asupra concepției actuale a curriculumului școlar, denumit: „**Aplicarea competențelor – cheie în învățământul preuniversitar**” (sinteză realizată de un colectiv format din Octavia Costea, Ligia Sarivan și Octavian Mândruț), pe baza activității unui colectiv mai larg și a informațiilor primite de la diferite instituții; raportul a fost asumat de Ministerul Educației (aprilie 2009);

La sfârșitul anului 2009, prin reorganizarea agențiilor din subordinea ministerelor, problematica presupusă de curriculum a fost trecută la Institutul de Științe ale Educației. Acesta a elaborat un nou document integrator referitor la implementarea Curriculumului Național.

În anul 2015 a fost elaborată o concepție teoretică generală asupra construirii documentelor normative, intitulată „*Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor normative și metodologice*” (Mândruț, O., Ardelean, A.).

2. Concept și terminologie

Se apreciază că, în prezent, conceptul de „curriculum” reprezintă o paradigmă centrală a procesului educațional. Sensul termenului de „curriculum” a avut inițial conotația de „deplasare rotundă” sau „deplasare în cerc”, adică „curricularitate” (circularitate), de sistem coerent care are un început și o finalitate (Crețu, Carmen, 1995; Negreț – Dobridor, I., 2001, p. 13).

Evoluția istorică modernă a teoriei curriculumului pornește de la John Dewey (1902), care arată că acesta (curriculum) reprezintă o „sinteză între materia de studiu și experiențele de învățare” (Dewey, J., 1977, p. 71).

La scurt timp, Bobitt, F. (1918, citat de Negreț – Dobridor, 2008) extinde sfera curriculumului la ansamblul experiențelor de învățare ale elevilor, școlare și extrașcolare, formale și nonformale, dirijate și spontane.

Ulterior, R.W. Tyler, într-o lucrare clasică (1949), realizează o sistematizare a accepțiunilor referitoare la curriculum, stabilind patru componente principale ale acestuia: obiective educaționale, conținuturi, organizarea învățării (instruirii) și evaluarea rezultatelor; acestea sunt elementele ce caracterizează și în prezent conceptul modern de curriculum.

În a doua parte a secolului XX, elemente ale teoriei curriculumului au fost influențate de idei și rezultate ale principalelor demersuri inovatoare din psihologie și științele educației, cum ar fi, printre altele:

- psihologia și epistemologia genetică, prin precizarea etapelor stadiale de formare a personalității (Jean Piaget);
- raportul dintre psihologic și logic în învățare (K. F. Kneller);
- teoria etapelor de formare a acțiunilor mentale (L. S. Vîgotski);
- raportul dintre modul de prezentare a conținuturilor și modul de învățare a acestora (J.S. Brunner);
- teoria ierarhizării tipurilor de învățare (Gagné, R. M.);
- teoria demersurilor (competențelor) transdisciplinare (D'Hainaut, L.);
- taxonomia obiectivelor educaționale (B.S. Bloom), care a orientat învățarea de la conținuturi spre obiective;
- teoria inteligențelor multiple (Howard Gardner).

Evoluția concepției referitoare la curriculum, la nivel mondial, își are originile în spațiul anglo – american (Dewey, J., 1902; Bobitt, F., 1918; Tyler, R.W., 1949), unde au fost dezvoltate apoi și diferitele sale componente.

Politicile educaționale dintr-un număr semnificativ de țări se află în ultimele decenii în „reformă curriculară” (Pinar, W., 1975; Holmes, B., McLean, M., 1989; Skilbeck, M., 1990; Lewy, A., ed., 1991; Pinar, W., ed., 2003).

În prezent, conceptul de „curriculum” este un adevărat vector de mondializare sub raportul dimensiunilor actuale ale sistemelor și proceselor educaționale. Se observă o atenție crescândă pentru experiențele altor sisteme educaționale (Japonia, China, India, Noua Zeelandă, Republica Coreea, Brazilia), precum și din Europa de Est (Bârzea, C., 1992). Dezbaterile de idei din țări cu experiențe semnificative (S.U.A., Regatul Unit, Israel) au facilitat construirea unor adevărate „compendii” („tratate”) ale domeniului (Pinar, W., 2003; Marsh, C.I., 2004), remarcabile prin diversitatea deosebită a abordărilor, acuratețea lor metodologică și deschiderea largă spre progresele actuale din alte domenii (IT, psihologia învățării, psiholingvistică, teorii ale comunicării, managementul educațional etc.).

Există în prezent un număr foarte mare de accepțiuni referitoare la curriculum și 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 care definește: a) țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educative; b) căile, mijloacele și activitățile folosite pentru atingerea acestor scopuri; c) metodele și instrumentele de evaluare a rezultatelor.

Într-un recent dicționar de științe ale educației (“Științele educației – dicționar enciclopedic”, coord. E. Noveanu, D. Potolea, 2007, pg. 252) curriculum este definit ca “ansamblul finalităților, specificațiilor de conținut, jaloanele procedurale și resursele pentru a desfășura un proces educațional”.

Deși în prezent există o terminologie diversificată privind elementele ce formează curriculumul școlar, ea are la bază câțiva termeni centrali, a căror accepțiune trebuie înțeleasă în sensul lor inițial. Terminologia vehiculată în literatura pedagogică și în limbajul cadrelor didactice s-a îndepărtat sensibil de

acest cadru terminologic original, definit în „Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință” (1998).

Prin *curriculum* se înțeleg, în prezent, două grupe de probleme:

a) **Curriculum formal** (oficial, scris), care este format în principal din documentele reglatoare; acesta cuprinde **ansamblul documentelor școlare de tip reglator, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului**. Acesta reprezintă curriculum formal, sau oficial și, deoarece este concretizat într-o formă scrisă, poartă denumirea de curriculum scris.

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

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

Principalele concepte și termeni asociați cu care se operează sunt: finalitățile învățământului, ciclurile și ariile curriculare, curriculum nucleu, curriculum la decizia școlii (CDS) etc.

Finalitățile învățământului descriu așteptările enunțate față de sistemul de învățământ în ansamblul său, așa cum este definit în documentele de politică educațională. Finalitățile ”recente” asumate au fost obiectivele (generale și specifice) și, în prezent (după 2009), competențele.

Ariile curriculare reprezintă grupări de discipline școlare care au comun anumite elemente de coerență. În cadrul ariilor curriculare, geografia face parte din aria „Om și societate”, deși prin caracterul ei de știință atât a naturii cât și a societății, are legături strânse cu aria curriculară „Matematică și Științe”, dar și cu alte discipline și domenii școlare.

Curriculum - nucleu reprezintă acele elemente formale (competențe și 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 școlii (CDS) reprezintă elementul specific prin care se realizează anumite parcursuri de instruire și cuprinde aspectele formale și experiențele de învățare sugerate unor anumite colectivități școlare; CDS are resurse disjuncte de timp diferite de TC. Curriculum la decizia școlii cuprinde sisteme de instruire oferite de comunitate sau de unitatea de învățământ.

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

3. Geografia și curriculumul școlar

Geografia, pe plan internațional, a fost influențată sensibil de ideile inovatoare din științele educației, care au facilitat aplicarea lor rapidă în câmpul nostru disciplinar.

Din perioada deceniului 7 al secolului XX datează cele mai importante contribuții la afirmarea concepției curriculare privind geografia școlară. Aceasta pornește de la dimensiunile și oportunitățile oferite de geografie ca disciplină educațională și modul în care acestea pot fi concretizate în curriculum școlar.

În 1975, o sinteză deosebită asupra educației prin geografie (N. J. Graves, „*Geography in education*, London) deschide abordarea modernă a geografiei școlare, inclusiv sub raportul dimensiunii curriculare.

În anul 1976, Consiliul Europei a coordonat realizarea unui document integrator, referitor la poziția geografiei în mai multe țări (European Curriculum Studies, nr. 10, Geography, Strasbourg, 1976), cu o evidență tematică transversală.

În același an apare și lucrarea devenită clasică a prof. W.E. Marsden, de la Universitatea din Liverpool, intitulată „*Evaluating the geography curriculum*”, care cuprinde, printre altele, o deosebit de pertinentă analiză a raportului dintre curriculum și evaluare, precum și o prezentare a tipurilor principale de itemi utilizabili în evaluarea rezultatelor instruirii la geografie.

În 1978 este realizată o sinteză asupra curriculumului școlar din diferite țări europene (N.J. Graves, ed.).

În 1979, N. J. Graves publică o lucrare devenită clasică asupra curriculumului disciplinar de geografie („*Curriculum Planning in Geography*”). Această lucrare a reprezentat baza teoretică a unor acțiuni diferite privind curriculum de geografie. Prin poziția autorului, de președinte al Comisiei de învățământ a Uniunii Geografice Internaționale (timp de aproape două decenii), ideile principale au cunoscut o largă răspândire internațională. N. J. Graves (1979) arată că „problema planificării curriculumului este dependentă pe de o parte de teoria curriculumului, iar pe de altă parte, de teoria geografică”.

Sunt abordate în acest context probleme teoretice și practice deosebit de importante, cum ar fi: modele în curriculum, modele de planificare în geografie, selectarea conținuturilor geografiei școlare, formularea cursului de geografie, mijloace și constrângeri ale planificării curriculare etc. Autorul a avut o deosebită influență asupra proiectării curriculumului în Regatul Unit și, în general, asupra teoriei curriculumului în geografie.

Realizarea unui document integrator în cadrul Uniunii Geografice Internaționale, sub coordonarea prof. Hartwig Haubrich, președinte al Comisiei de Educație prin geografie, denumit „*Carta Internațională a Educației prin Geografie*” (Washington, 1992), a oferit un foarte bun model de asumare a posibilităților geografiei ca domeniu educațional și de concretizare a acestora în curriculum școlar din diferite țări. În anul 2016 a fost adoptată și publicată o nouă ”cartă” (Beijing).

Există dezvoltări noi ale teoriei și practicii curriculumului școlar de geografie, atât în Regatul Unit (Kent, A., 1998; Kent, A., Foskett, N., 2000; Lambert, D., Balderstone, D., 2003), cât și în alte țări care au încorporat concepția curriculară (Portugalia, Olanda).

În țara noastră, introducerea termenului de curriculum în geografia școlară s-a realizat în contextul elaborării documentelor care formează Curriculum Național.

Termenul de paradigmă curriculară a fost promovat în ghidurile metodologice pentru geografie (1998 – 2022). Raportul dintre curriculum și geografie a fost teoretizat în ”*Geografie – curriculum școlar*” (2015, Mândruț, O., Dan, Steluța) și în ghidul metodologic din cadrul proiectului CRED. Formările succesive, pe mai multe niveluri, ar fi trebuit să realizeze o diseminare corespunzătoare a conceptelor promovate de Ghidul metodologic și filosofia proiectului. Din păcate, în unele cazuri, a ajuns la utilizatori (profesori de geografie) un mesaj distorsionat și, pe alocuri, eronat.

4. Curriculum aplicat

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

Documentele normative sunt planul de învățământ și programele școlare (obligatorii).

Documentele metodologice cuprind manualele alternative, suporturile de instruire, auxiliarele școlare și ghidurile metodologice.; acestea au un caracter orientativ deoarece, deși își au originea în documentele normative, se îndepărtează frecvent de acestea.

Pentru aplicarea constructivă a curriculumului școlar este necesară și o reamintire a caracteristicilor principalelor componente. Acestea sunt:

- **Resursele educaționale** (fizice și metodologice), cuprinzând metodologia de predare – învățare, mijloace de învățământ și strategii didactice („*Didactica geografiei*”, pg. 95 – 132), didacticile ”alternative” (descrise în „*Didactica geografiei*”, pg. 45 – 61), proiectul CRED (cu resursele RED produse), sursele internet, din mass-media, precum și lucrările metodologice apărute recent.
- **Interacțiunea dintre curriculum și didactică** (redată în „*Curriculum și didactică*” – ”Vasile Goldiș” University Press, 2014) și îndeosebi cele trei componente ale acesteia: proiectarea instruirii, evaluarea și proiectarea curriculumului.
- **Programele școlare de geografie** pentru învățământul gimnazial (2017), care cuprind precizări deosebit de importante: derivarea competențelor generale, realizarea competențelor specifice prin activități de învățare, absența ”lecțiilor” și, mai ales, a ”planurilor de lecție”, elementele metodologice actualizate etc.
- **Dimensiunea teoretică a geografiei**, ca știință integrată, cu un important potențial de cercetare (redată în „*Elemente de epistemologie a geografiei*”, 2014 și în câteva articole) și posibilitatea de a

accede la problematica lumii contemporane, inclusiv la statutul de "ideologie" a relației dintre natură și societate.

- **Specificul competențelor ca finalități educaționale** ("Instruirea centrată pe competențe", 2012), a instruirii pe competențe la geografie ("Competențele în învățarea geografiei", 2010, "Instruirea centrată pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar", 2012). Competențele generale cuprind competențele specifice (care nu se pot transforma în "obiective") și activități de învățare. Competențele geografiei școlare sunt într-o anumită corelație în raport cu competențele – cheie europene, depășindu-le substanțial.
- Competențele induc o didactică "nouă", **didactica formării competențelor** (vezi "Didactica formării competențelor. Cercetare – dezvoltare – inovare – formare", 2012), care oferă o viziune articulată, complexă, interacțională și un important mesaj contextual (cu științele educației, științele sociale, geografie, matematică etc.).
- Elemente noi din **științele educației** (sintetizate în titluri redactate în bibliografie),
- Paradigma **transdisciplinarității educaționale** (redată în "Didactica geografiei", 2014, p. 326), care poate fi un succes dacă geografia o înțelege și o aplică, sau un eșec, dacă o ignoră; un eșec ar duce la "pulverizarea" geografiei ca disciplină educațională în componentele transdisciplinarității.
- **Evaluarea rezultatelor învățării și a progresului școlar** (sintetizată în "Didactica geografiei", 2014, pg. 159, în "Competențele în învățarea geografiei", 2010, pg. 194 – 204).
- Posibilitatea utilizării unor **structuri opționale** (CDS) pentru a "extinde" geografia cu teme actuale; există tematici și programe opționale în "Geografia educațională" (2017, pg. 126 – 149). Recent a fost aprobat în cadrul proiectului CRED un curriculum opțional integrat intitulat "Lumea cotidiană într-un an", foarte tentant și pentru profesorii de geografie. Aplicarea structurilor opționale necesită o pregătire complementară, iar opționalul integrat, o formare corespunzătoare.
- **Posibilitățile educaționale** oferite de "Școala altfel" și "Săptămâna verde"; există modele sugerate de facultăți de geografie și un model de "Săptămână verde" oferit de Inspectoratul Școlar Iași (coord. Proiect Mihaela Lesenciuc).
- Valorificarea oportunităților geografiei ca domeniu de studiu cu un profund **caracter interdisciplinar dar integrat** (de știință atât a naturii, cât și a societății), dar și ca disciplină educațională capabilă să integreze domenii de interes ale **preocupărilor lumii contemporane**: modificările globale ale mediului, dezvoltarea, dezvoltarea durabilă, interacțiunile geopolitice, mondializarea etc.
- Posibilitatea formării și exersării unor abilități general – umane și îndeosebi a unei **gândiri spațiale, corelative și interacționale**.
- Înțelegerea caracterului **structurat și ierarhizat al realității obiective înconjurătoare** (spațiale și interacționale), formată din elemente, fenomene, procese, structuri și sisteme (transformabile în modele), interacțiuni. Realitatea geografică (obiectivă, structurată, ierarhizată) nu trebuie prezentată "la grămadă", ci într-o formă taxonomizată (spațial și interacțional).
- Aplicarea unei viziuni noi în domenii ale didacticii, cu ar fi cele promovate în "Didactica nova" (de Ion Negreț – Dobridor), ca "artă de a-i învăța pe toți (aproape) totul" și în "Didactica – fundamente și dezvoltări cognitive" (de Florin Frumos), unde este evocată dimensiunea cognitivă și constructivistă asupra procesului de învățământ.
- Totodată, va trebui realizată o sinteză teoretică, metodologică și pragmatică referitoare la "**didactica situațiilor de învățare**", în principiu posibilă prin contribuția colegilor noștri, profesori de geografie, cu preocupări și realizări în domeniu.
- Dimensiunea metodologică specifică geografiei, care exprimă puterea interpretativă a geografiei o reprezintă procedeul **treccerilor de scară** (cartografic sau de tip zoom), care presupune o taxonomie spațială cu ai multe niveluri. Procedeul este evocat în "Geografie educațională" (2017, pg. 101 – 107).
- Raportul dintre **competențele specifice și activitățile de învățare** (oferite ca exemple în programa școlară) reprezintă elementul central al curriculumului aplicat. Programele oferă exemple, excitate însă de experiența cadrului didactic. O legătură mai completă este sugerată în "Competențele în învățarea geografiei" (2010, pg. 86 – 94).

- **Modelele învățării** (adică modul în care se produce învățarea), chiar dacă nu au realizat dezvoltări noi, rămân un reper esențial, prea puțin aprofundat pentru învățarea geografiei școlare. Acestea sunt accesibile prin *"Geografia educațională"* (2017, pg. 21 – 26), dar necesită o abordare constructivă, pentru a identifica ce este semnificativ pentru geografia școlară.
- Geografia are posibilități mari de formare la elevi a unei culturi generale anticipative, prin **dezvoltarea "competenței" culturale**; este un domeniu foarte interesant și important, teoretizat în *"Competențele în învățarea geografiei"* (2010, pg. 176 – 188) și printr-un CDȘ integrat și interdisciplinar (idem, pg. 168 – 175).
- Proiectarea unui **curriculum ameliorat sau renovat** este atât o oportunitate, cât și o necesitate. Au fost publicate modele generative bazate pe criterii obiective (în *"Competențele în învățarea geografiei"*, 2010; *"Instruirea centrată pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar"*, 2012; *"Geografie educațională"*, ...). Experiența de până acum arată că există multiple elemente care distorsionează acest proces și duc la rezolvări modeste. Față de proiectele de până acum, calendarul posibil este depășit. Pentru gimnaziu, renovarea geografiei trebuie să aibă la bază experiențialul cadrelor didactice.

5. Elemente de perspectivă apropiată

Curriculumul școlar actual de geografie are calități vizibile și demonstrabile, dar necesită reflecții noi și o practică adecvată.

Dintre elementele (domeniile) noi menționăm:

- o corelare mai bună între competențele și conținuturile asumate prin diferite discipline școlare (de exemplu: istorie – geografie, geografie – biologie, geografie – matematică, geografie – fizică, geografie – științe sociale, tehnologie și geografie) și **construirea unui câmp comun de competențe generale și specifice**, al mai multor domenii de studii;
- realizarea unei oferte cât mai largi de **activități de învățare**;
- o reflecție nouă referitoare la construirea unei dimensiuni metodologice noi - **didactica situațiilor de învățare** - este posibil să fie o cale profitabilă pentru geografia școlară. În acest sens, un grup de inițiativă a lansat un proiect informal cu această temă;
- **analiza comparativă** a diferitelor finalități: competențe, obiective, precum și alte forme posibile;
- ameliorarea actualelor programe pentru gimnaziu și **construirea unui nou curriculum de geografie pentru liceu** (modele și încercări există);
- transformarea "ariilor" curriculare în "altceva", de exemplu în **domenii de studii**; în acest caz, un domeniu de tip "geografie – mediu înconjurător" ar vizibiliza mult cele două componente principale;
- realizarea unor **standarde curriculare** derivate din programă.

II. Proiectarea învățării

(1) Proiectarea multianuală a învățării în clasele V - XII

În raport cu modelele anterioare de proiectare, promovate de ghidurile metodologice de aplicare a curriculumului școlar din perioada 2000 – 2022 (apărute sub egida MEN sau derivate din acestea), proiectarea instruirii presupune abordarea mai multor niveluri.

Proiectarea multianuală se referă la întregul parcurs al geografiei în școală.

Proiectarea globală (multianuală) are în vedere *urmărirea competențelor generale vizate pe întregul parcurs al învățării geografiei*.

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

În condițiile curriculumului actual, cu trei generații de competențe în programele școlare (clasele IX – X, din 2003-2004; clasele XI – XII, din 2006-2007; clasele V – VIII, din 2017), *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 (N₂ – N₅) ale parcurgerii învățării geografiei (N₁ este pentru învățământul primar).

Proiectarea multianuală pe module asigură „foaia de parcurs” a succesiunii secvențelor din curriculum școlar pentru fiecare nivel de studiu și clasă.

Proiectare multianuală (verticală)

Nivelul de studiu (formal)	Clasa	Module	
Nivelul 2 (clasele V – VI)	V	m₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅ m ₂	M_t
	VI	m ₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅ m ₂ (m₃)	M_t
Nivelul 3 (clasele VII – VIII)	VII	m₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅	M_t
	VIII	m ₀ M ₁ M ₂ M ₃ M ₄ M ₅ m ₁ M ₆ M ₈ M ₉ M ₁₀ m ₂ m₃	M_t
Nivelul 4 (clasele IX – X)	IX	m₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅ m ₂ m ₃	M_t
	X	m ₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅ m ₂ (m₃)	M_t
Nivelul 5 (clasele XI – XII)	XI	m₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅ m ₂ m ₃	M_t
	XII	m ₀ M ₁ M ₂ M ₃ m ₁ M ₄ M ₅ m ₂ (m₃)	M_t

Simbolurile utilizate în tabel au următoarele semnificații:

- m₀ – unitate de recapitulare și testare inițială;
- m₁ – unitate interioară de sinteză și de evaluare;
- m₂ unitate finală de sinteză și de evaluare; la anumite clase (VI, VIII, X, XII) pot fi realizate secvențe de sinteză și evaluare (**m₃**), pentru *evaluarea nivelului respectiv* (2, 3, 4 sau 5);
- simbolurile M₁ M₂ M₃ etc. reprezintă module de învățare, rezultate din structura anului școlar.

Deoarece logica instruirii presupune o disjuncție între elementele obligatorii și activitățile „opționale”, poate fi imaginat și un sistem de unități de învățare („module”) cu un anumit *caracter transversal* (M_t) sau *diferențiat*.

Unitățile de *testare inițială* **m₀** 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 și o importanță diminuată în celelalte clase (unde performanțele colective și individuale ale elevilor sunt cunoscute mai bine de profesori).

Unitățile de învățare M₁, ... M_n pot fi numite și „module” tematice; ele au un pronunțat caracter de învățare, cu o tematică bine precizată și, eventual, un titlu relevant. Fiecare dintre aceste module își asumă un grup coerent de competențe specifice din programa școlară.

La anumite clase, cu resurse mai mari de timp (clasa a VIII-a), pot exista mai multe unități de învățare. Deși au un caracter predominant de „învățare”, în interiorul lor pot exista secvențe diverse: aplicații, evaluări, extinderi etc. Acestea se desfășoară, în medie, în 4 - 8 ore succesive și *sunt finalizate prin evaluarea competențelor specifice asumate*.

Numărul de unități tematice (module și unități de învățare) este dependent de numărul de ore al fiecărei discipline, de specificul disciplinar al proiectării, precum și de structura anului școlar.

Secvențele predominant de sinteză și evaluare permit evaluarea competențelor urmărite în acest interval de timp și nu depășesc 1 - 2 ore. Cele notate cu m_2 – sunt de același tip, cu resurse de timp similare.

Modulele m_3 – sunt *secvențe de sinteză (pentru întregul an școlar) și de evaluare finală*, care conțin teste comprehensive (pentru toate competențele urmărite pe parcursul anului școlar), cu ajutorul cărora se realizează evaluarea finală a elevilor.

Asociat acestora și 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, dar pot fi realizate și în alte momente ale anului școlar. Structura generală a anului școlar permite însă „concentrarea” învățării până la vacanța de primăvară, după acest moment fiind posibilă introducerea unui „modul” de tip „transversal” (M_t).

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 oferite / 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 și 2000 (din ghidurile metodologice de geografie pentru profesori, pentru clasele VI și VIII), precum și în alte lucrări metodologice (*Geografie educațională, Didactica formării competențelor* etc.).

Modulele, în sensul lor actual (2023), reprezintă predominant o formă de adaptare a conținuturilor programei la structura anului școlar, adică un mod de fragmentare a acestora în teme (capitole) ușor de înțeles, finalizate prin evaluare. Este ideal ca modulele să nu fie segmentate de vacanțe, deoarece își pierd sensul. Se suprapun, de regulă, unităților de învățare.

Modulele pot cuprinde intervale diferite de timp (de 6 – 8 ore, în medie), cu abateri (de 1 – 2 ore) în raport cu prezența unor zile libere și a săptămânilor atipice.

Modulele (1 – 5) oferă posibilitatea unor testări secvențiale (adică ”pe modul”) care oferă, în final, o apreciere generală a parcursului anual și a progresului în învățare.

Săptămânile atipice pot fi asimilate unor unități (module) transversale. Acestea pot cuprinde elemente din ”Săptămâna altfel” sau din ”Săptămâna verde”.

(2) Planificarea calendaristică anuală

La clasele V - XII curriculumul școlar, planificarea și proiectarea instruirii utilizează conceptul de **competență** (competențe generale – urmărite pe întreg parcursul unor grupe de clase și competențe specifice, pentru fiecare clasă).

Competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; ele permit identificarea și rezolvarea în contexte diferite a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata mai multor ani. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului.

Componenta fundamentală a programei o reprezintă **sistemul de competențe specifice și activități de învățare**, la care se pot asocia **conținuturi**. Competențele specifice se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar și al unei clase. Ele sunt derivate din competențele generale, fiind detalieri ale acestora. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut și sunt evaluabile.

Planificarea calendaristică anuală trebuie să pornească de la analiza și lectura atentă a programei, care să ducă la înțelegerea corectă a contextului de instruire generat de aceasta.

Reamintim în acest sens că **elementul determinant al organizării instruirii îl reprezintă programa școlară** (nu manualul sau altceva), iar dintre componentele acesteia, **competențele specifice** (nu conținuturile).

Pentru elaborarea planificării anuale este recomandabilă parcurgerea următoarelor etape:

(1) **lectura atentă a programei** (și înțelegerea caracterului determinant al **competențelor specifice** și a caracterului asociat, complementar, al **activităților de învățare** și al **conținuturilor**);

(2) **realizarea unei asocieri între competențe specifice și conținuturi**; această asociere se face dinspre conținuturi, pentru a se păstra logica internă a succesiunii acestora;

(3) **împărțirea conținuturilor pe unități de învățare** (cu sistemul asociat de competențe); această activitate are ca scop identificarea – de către profesor – în conținuturile sugerate de programă, a unor anumite “ansambluri” tematice coerente de conținuturi (unități de învățare);

(4) **Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare**; aceasta se realizează, de regulă, după succesiunea conținuturilor sugerate de programă (care se regăsesc în aceeași ordine și în manuale); anumite unități de învățare (sau conținuturi interne ale acestora) pot fi poziționate însă și în altă ordine, cu condiția să accesibilizeze formarea competențelor asumate.

(5) **Alocarea resurselor de timp** pentru parcurgerea fiecărei unități de învățare; acestea pot fi diferite de la un profesor la altul, în raport cu mediul educațional, sau pot să fie influențate de structura anului școlar, ilustrând astfel caracterul personalizat al planificării.

Planificarea are anumite elemente de specificitate. Pentru a omogeniza formatul planificării, documentele **Curriculumului Național**, redactate în ghidurile și stagiile de formare din perioada 1999 – 2001, sugerează următoarea rubricăție:

Unitatea de învățare	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Număr de ore	Săptămâna	Evaluare

Această abordare a fost concretizată în ghidurile anterioare (1999, 2001 și apoi în ghidurile din 2002, 2003, 2004, 2008, 2010, 2011, până în 2022 și în Proiectul CRED) și reprezintă modelul de bază care poate fi utilizat în continuare; de aceea este preluat ca atare în prezentul ghid.

De asemenea, **câteva precizări** asupra elementelor componente ale planificării:

(a) Prin “**unitate de învățare**” se înțelege o anumită structură tematică reunită printr-o coerență interioară vizibilă, ușor nominalizabilă, care vizează atingerea unui ansamblu comun de competențe specifice, permite realizarea unei instruirii continue și se finalizează printr-o evaluare. Deci, unitatea de învățare trebuie:

- să fie supraordonată lecțiilor;
- să aibă o coerență interioară vizibilă;
- să fie relativ ușor și simplu de denumit;
- să vizeze atingerea aceluiași competențe specifice;
- să se finalizeze printr-o evaluare;
- să acopere resurse de timp comparabile între ele (care, în principiu, ar putea fi de minim 4 - 6 ore și maxim 8 – 9 ore), conform structurii anului școlar.

(b) **Competențele specifice** sunt cele din programă; în planificare se trec doar numerele celor care sunt asumate pentru fiecare unitate de învățare (de exemplu 1.1.; 1.2. etc.), fără a repeta formularea lor; la diferite unități de învățare se pot repeta anumite competențe specifice;

(c) **Conținuturile** sunt, de regulă, identice cu formulările din programă (sau le rezumă în mod suficient); aceste conținuturi pot fi precizate în ordinea din programă sau pot fi ordonate într-un mod care să faciliteze accesibilitatea lor.

În cazul unor resurse de timp de 1 oră săptămânal (în trunchiul comun și curriculum nucleu) sunt nominalizate doar conținuturile **obligatorii** (redate prin scriere cursivă), iar în cazul resurselor de timp mai mari sunt nominalizate și conținuturile **de aprofundare** (curriculum aprofundat).

- (d) **Numărul de ore** se referă la întreaga unitate de învățare, în ansamblul ei.
- (e) **Săptămâna** poate să cuprindă doar intervalul numeric (săptămânile 1 – 5; 6 – 8) sau reperele de date (17 – 29 septembrie; 15 – 30 octombrie).
- (f) La rubrica **Evaluare / observații** se poate trece poziția unor evaluări, alte observații sau perioadele de cursuri, conform structurii anului școlar.

În raport cu elementele de mai sus, trebuie să subliniem că, prin planificarea anuală trebuie urmărite **toate** competențele specifice din programă și trebuie parcurse **toate** secvențele de conținut sugerate (indiferent de ordinea lor).

Modelele sunt adaptate structurii anului școlar, cuprinzând anumite diferențe de la un an la altul, derivate din poziția vacanțelor. De asemenea, în urma procesului de instruire pot fi modificate anumite componente interioare.

(3) Proiectarea unităților de învățare

Pornind de la planificarea anuală se poate trece la un alt nivel de detaliere reprezentat de *proiectarea unităților de învățare*, așa cum au fost identificate și definite prin planificarea anuală.

Unitatea de învățare, definită anterior, reprezintă o anumită parte (entitate) a programei, care determină formarea la elevi a unui comportament specific (generat de competențele specifice), are o anumită coerență tematică interioară, se desfășoară în mod continuu o perioadă de timp și se finalizează prin evaluare.

Unitatea de învățare poate fi sugerată de programă sau poate fi denumită și delimitată de cadrul didactic care face proiectarea. Unitățile de învățare pot să difere ca denumire, întindere și sarcini asumate, după resursele de timp sau chiar în cadrul unor resurse fixe de timp, după alte criterii. De aceea trebuie să subliniem că poate exista o anumită varietate de identificare și denumire a unităților de învățare în raport de criteriile avute în vedere (numărul de ore, numărul de săptămâni pe semestru, structura anului școlar, preferințe ale profesorului, manualul utilizat, nivelul clasei ș.a.).

În toate situațiile însă, dacă se aplică o metodologie relativ invariantă, pot exista mai multe proiectări asemănătoare.

Demersul proiectării unei unități de învățare cuprinde următoarele momente:

- Identificarea și denumirea unității de învățare;
- Identificarea **competențelor specifice** (dintre cele menționate în planificare) și notarea lor ca atare (1.1., 1.2);
- **Selectarea conținuturilor**; în cadrul lor conținuturile din programă (notate în planificare) pot fi detaliate sau pot avea anumite elemente care le sporesc precizia;
- **Analiza resurselor** (metode, materiale, resurse de timp, elemente de management al clasei, mediul educațional, nivelul inițial de atingere a competențelor de către elevi etc.);
- **Determinarea activităților de învățare** care, utilizând conținuturile și resursele educaționale selecționate, pot duce la exersarea și formarea competențelor asumate; principalele activități de învățare sunt sugerate de programa școlară (unde sunt menționate ca exemple posibile, nu exhaustiv), dar pot fi imaginat și altele, *după experiența personală și gradul de inventivitate ale cadrului didactic*.
- **Stabilirea instrumentelor de evaluare** și construirea lor.

Pentru proiectarea unei unități de învățare poate fi utilizat următorul tip de tabel, sugerat de documentele Curriculumului Național (din 1999 până în prezent, inclusiv în proiectul CRED):

Conținuturi (detalii)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
etc.				

În legătură cu acest model se pot face anumite precizări:

(a) Deoarece proiectarea unităților elementare de învățare (lecții) nu este presupusă de programe în mod necesar, unitatea de învățare proiectată poate cuprinde un număr de linii orizontale (cu denumirile conținuturilor) care sunt echivalentul, ca timp, al lecțiilor; în acest fel, fiecare linie corespunzătoare unui anumit conținut poate fi o “lecție” (în sens tradițional).

(b) În anumite situații este utilă și proiectarea unor unități elementare (“lecții”), pornind de la proiectarea de mai sus; aceasta se poate face, în principiu, prin detalierea liniilor corespunzătoare conținuturilor și, implicit, a “lecțiilor”).

În realitate, situația are un grad mai înalt de complexitate, deoarece presupune:

- construirea unor situații de învățare (asociate competențelor specifice) care au un caracter foarte precis;
- imaginarea unei succesiuni de activități de-a lungul unei ore, cu o descriere mai completă.

Tehnica trecerii de la **planificarea anuală la proiectarea unei unități de învățare** și apoi a unei “**lecții**”, cu toate elementele implicate, este prezentată în “Ghidul profesorului pentru clasa a VIII-a” (Editura Corint, 2000). Această tehnică este utilizabilă pentru toate clasele.

(c) Pentru realizarea **instrumentelor de evaluare** este necesară o pregătire anumită în acest domeniu, pornind de la elementele cuprinse în Ghidul de evaluare (1999).

Evaluarea prin teste scrise presupune realizarea unui demers relativ complex (dar necesar, pentru a fi corect): astfel, pentru elaborarea unui test care să verifice modul de realizare a competențelor unității de învățare este necesară:

- construirea unor **situații de evaluare**, derivate din caracteristicile competențelor specifice vizate;
- construirea unor **itemi diferiți** (compuși din întrebare și răspunsul așteptat) pentru fiecare situație de evaluare;
- construirea testului (sau a unor teste paralele).

În legătură cu acest model al proiectării unității de învățare trebuie să facem încă anumite precizări:

(a) **Unitatea de învățare devine principalul obiect al proiectării.** În această viziune sugerată de structura internă a noului curriculum și paradigma educațională pe care o propune, proiectarea unităților de învățare, în această formă și accepțiune, este suficientă. Nu se presupune în mod nemijlocit și proiectarea unor unități elementare de instruire cu o durată de aproximativ o oră (denumite “lecții”).

(b) **Părțile componente ale unității de învățare**, nominalizate prin detalieri ale conținuturilor sunt secvențe subordonate (cu întinderi variabile de timp și care, într-un sens foarte larg, pot fi asimilate unor “lecții”).

(c) În condițiile în care există un anumit interes special pentru **proiectarea unor unități de învățare mai mici** (de tip “lecție” sau asemănătoare), acest lucru se poate realiza într-un context care trebuie să aibă în vedere elementele și etapele unei astfel de proiectări, redată în ghiduri anterioare (îndeosebi în “*Competențele în învățarea geografiei*”, Editura Corint, 2010).

(3) Relația lecție – unitate de învățare

Un element deosebit de important în dezvoltarea unei instruiți eficiente îl reprezintă rezolvarea constructivă a raportului dintre practica actuală (centrată aproape exclusiv pe proiectarea și realizarea „lecțiilor”) și cerințele unui învățământ evoluat, în care elementul central al proiectării și al instruiții îl reprezintă unitatea de învățare.

Utilizarea unităților elementare de tip „lecții” în practica educațională și în proiectarea didactică (până de curând, aproape în mod exclusiv) își are originile într-o anumită tradiție a teoriei și practicii didactice, *care pune pe primul plan conceptul de lecție*. Elementul determinant al acestei opțiuni îl constituie intervalul de timp în care se realizează instruirea, de aproximativ o oră; acesta facilitează utilizarea sa ca reper de segmentare a instruiții în entități numite „lecții”. Chiar într-o perspectivă în care

accentul se va trece predominant pe unitățile de învățare supraordonate, fragmentarea pe lecții rămâne o realitate concretă a procesului de învățământ, mai ales că face obiectul formării inițiale.

Unitățile de învățare au multiple caracteristici, care le fac să reprezinte elementul principal al proiectării instruirii pe intervale medii de timp.

Prin **unitate de învățare**, în sensul utilizat în ghidurile de curriculum se înțelege un anumit decupaj tematic, cu o coerență interioară a conținuturilor, care își propune să ducă la atingerea unui set de competențe asumate într-un interval de timp cuprins, de regulă, între 4 și 8 ore, finalizat printr-o evaluare care permite aprecierea atingerii lor.

Unitatea de învățare în sensul definiției și al exemplelor din ghidurile pentru curriculum (1999-2023), are o serie de caracteristici educaționale evidente, cum ar fi:

- permite abordarea unui grup de competențe pe parcursul întregii sale desfășurări;
- procesul educațional este evaluabil și poate fi testat după o succesiune de secvențe (4 – 8 ore), cu caracter optimal pentru acest scop;
- definirea ariei tematice creează o coerență interioară suplimentară unității de învățare, asigurând perceperea globală, interconectată, a problematicii presupuse de conținuturile respective;
- facilitează organizarea unei instruiți flexibile, nuanțată după nivelul de pregătire al elevilor, ritmul individual de progres și personalizarea parcursurilor de instruire;
- permite modificarea structurii interioare a sistemului de competențe, conținuturi, activități de învățare în succesiuni care pot să fie uneori mai naturale decât cele cu caracter prescriptiv din programă;
- permite utilizarea constructivă a resurselor de timp, cu accentuarea alocării lor pentru activități și conținuturi cu un grad mai înalt de dificultate și diminuarea corespunzătoare a celor cu o dificultate mai redusă presupusă și verificată.

Elementul principal al relației dintre unitățile de învățare și unitățile de câte o oră („lecții”) se referă la competențele educaționale și locul acestora în proiectare.

Unitățile de învățare utilizează competențele specifice menționate în programa școlară. Ele sunt preluate ca atare din programă și sunt amplasate, codificate, în modelul de proiectare.

Pentru unitățile de învățare elementare (de tip „lecții”), competențele specifice par a fi prea generale, iar utilizarea lor la fiecare lecție ar presupune o anumită repetitivitate. De aceea, pentru realizarea și proiectarea lor trebuie să fie utilizate anumite formulări minimale de tipul unor **situații de învățare**, derivate din competențele specifice presupuse. Are loc, în acest fel, o anumită concretizare a competențelor, într-un sens minimal, fără a presupune aplicarea procedurilor clasice și relativ sofisticate de construire a situațiilor de învățare.

În legătură cu proiectarea lecțiilor, trebuie să facem anumite precizări.

a) „Lecția” reprezintă o structură bine definită a practicii educaționale rezultată din suprapunerea ei peste intervalul de timp de o oră, interval de timp considerat fix în stabilirea orarului și al normelor didactice;

b) Proiectarea și realizarea lecțiilor reprezintă un element tradițional, care poate fi foarte greu înlocuit cu o altă unitate de timp;

c) Manualele au o structură interioară care facilitează parcurgerea unor asemenea „lecții”;

d) Modelele actuale care circulă în sistem sunt cu precădere modele de proiectare a lecțiilor;

e) Unitățile de tip „lecție” nu sunt evocate în programa școlară de geografie pentru învățământul gimnazial.

Există anumite rațiuni care vin îndeosebi din paradigma proiectării curriculare, care arată că acest nivel (lecția) *nu este totdeauna suficient și relevant*. Elementele care restricționează acest tip de proiectare, pe lecții, sunt:

- nu există în curriculumul școlar „competențe ale lecției” (care sunt similare, cel puțin teoretic, obiectivelor de învățare); deoarece aceste situații de învățare trebuie construite de profesor, există posibilitatea unei mari varietăți a lor; competențele specifice nu pot fi transformate în obiective;
- proiectarea lecțiilor nu se realizează în mod obișnuit prin raportarea la o structură supraordonată; acestea constituie frecvent „universuri în sine”;
- lecțiile „atomizează” foarte mult instruirea și invită la supraîncărcare factologică;

Din perspectiva proiectării curriculare, trebuie să subliniem următoarele elemente:

a) proiectarea unităților de învățare în sensul definirii lor corecte, *trebuie să reprezinte preocuparea principală a profesorilor*, care să conducă, treptat, la abandonarea proiectărilor de tip „lecție”;

b) deși în proiectarea unităților de învățare sunt utilizate competențele programei ca atare, este necesară proiectarea unui nivel mai aprofundat al lor sub forma *activităților de învățare* (care ar da, teoretic, sistemul referențial al lecțiilor);

c) realitatea educațională arată că unitățile de învățare sunt concretizate în fapt prin *diviziuni interioare mai mici ale acestora*, abordabile în intervale fixe de timp (de o oră);

d) cele două modalități de proiectare nu se exclud reciproc, dar avantajele proiectării unităților de învățare vor trebui să limiteze în timp proiectarea aproape exclusivă a lecțiilor (cum se practică în prezent).

În condițiile în care proiectarea lecțiilor este considerată utilă, aceasta trebuie să se realizeze într-o formă sintetică și foarte intuitivă. Menționăm că, până în prezent, nu există o rubricăție și o structură interioară care să poată fi considerată „ideală” și care să fi rezultat în urma unei negocieri și, eventual, experimentări corespunzătoare. Varietatea mare a modelelor (și a rubricățiilor corespunzătoare) face aproape imposibilă adoptarea unui model unic.

Ghidurile metodologice pentru curriculum școlar destinate unor anumite clase (Octavian Mândruț, 1998, 2023) evidențiază modele de proiectare a „lecțiilor” în care se realizează o disjunctie între partea metodologică și partea referitoare la conținuturi.

În acest context, considerăm că un model de proiectare a unităților elementare trebuie să cuprindă, în afara unor **elemente de identificare** (clasă, școală, elev), două mari segmente interioare, astfel:

a) o parte **metodologică** (care poate fi denumită „Elemente de proiectare a instruirii”), în care sunt prezentate în principal finalitățile, metodologia, designul instruirii – momentele instruirii și succesiunea acestora -, sugestii de evaluare, eventual și alte elemente complementare și

b) o parte consacrată **conținuturilor** (care poate fi denumită „Conținuturi și idei majore”), unde sunt redate într-un mod simplu și rezumat, principalele elemente de conținut, sub forma unei succesiuni de idei generale); această a doua parte poate fi considerată într-o mare măsură și un „standard de predare”.

În exemplele din partea a doua am sugerat o rubricăție orientativă; existența celor două părți permite construirea „proiectului de lecție” pe o pagină dublă, astfel încât să existe în fiecare moment posibilitatea unei viziuni globale asupra proiectării respective în ansamblul său.

Prima parte (A) cuprinde „**Elemente de proiectare a instruirii**”, cu succesiunea și numerotarea lor interioară indicată în model, astfel:

(1) Primul element al oricărei proiectări îl reprezintă *formularea finalităților de învățare* ale lecției respective. Acestea își au originea în identificarea competențelor menționate în programa școlară (care pot fi urmărite într-un mod predilect) și transformarea acestora în formulări simple, ușor de exprimat.

Aceste formulări care reprezintă „finalitățile” de învățare (adică finalitățile lecției) nu sunt competențe specifice și nici obiective în sensul lor original. Ele sunt mai degrabă formulări care se apropie de ceea ce am numi „sarcini și activități de învățare”. Cu această ocazie, trebuie să precizăm că aceste formulări nu sunt și nu pot fi „obiective operaționale” (termen folosit în mod abuziv și impropriu).

(2) *Identificarea resurselor educaționale*; aceasta constituie, în mare măsură, o activitate intrată în obișnuința proiectării lecțiilor. Ideea de „resursă educațională” face inutilă subdivizarea ei în diferite categorii interioare (metode, mijloace).

(3) Un element obligatoriu îl reprezintă opțiunea pentru o anumită *strategie didactică* predominantă (la lecția respectivă, dar care derivă și din unitatea de învățare supraordonată) și sistemul activităților de învățare.

(4) Un alt element important al proiectării îl constituie imaginarea felului în care este *organizată succesiunea secvențelor de învățare* (adică ceea ce am putea denumi „designul” instruirii). Este posibil ca această formulare („designul instruirii”) să nu pară în totalitate acceptabilă, dar ea are o coloratură semantică foarte exactă în raport cu intenția profesorului care proiectează instruirea (de a „descrie”, a „desena” sau a „crea designul” succesiunii secvențelor de învățare).

(5) Elementele de *evaluare* pot fi consemnate sub forma unor intenții minime, a precizării unor tipuri de itemi sau chiar prin indicarea unui test (care este construit, evident, în afara proiectării instruirii).

(6) *Extinderile și temele de reflexie* au ca scop sugerarea unor activități care să faciliteze menținerea unui interes pentru cele învățate și dincolo de terminarea lecției propriu-zise.

Partea a doua (B) este destinată prezentării **conținuturilor** oferite, sub forma unui sistem de idei principale (conținuturi și idei majore).

Primul element al ofertei conținuturilor îl constituie identificarea unor date rezultate din *observații și constatări* referitoare la tema abordată (rezultate în urma analizei unor surse de informare corespunzătoare).

Următoarele secvențe (care pot fi 3 – 5) abordează propriu-zis *componentele majore* ale temei, într-o formă rezumativă și intuitivă.

O secvență specială (6) este destinată identificării unor *legături disciplinare* (cu alte domenii și momente ale învățării geografiei) și *interdisciplinare* care evidențiază contextul general al temei, în cadrul educațional cel mai larg posibil.

(7) Partea de *conținut și idei majore* trebuie să fie completată cu *date statistice, informații cartografice, texte*, destinate ilustrării acestor elemente de conținut; ele se află situate, ca poziție, în afara proiectului de lecție.

Tipul de proiectare descris mai sus poate fi concretizat în două „modele” (variante), relativ diferite ca formă, dar cuprinzând în esență același tip de demers.

Primul model (I) este construit pe sistemul unei **pagini duble**, în care cele două părți (A, B) ocupă pagini diferite. Acest tip de model permite păstrarea separată (dacă este cazul) a celor două părți: partea metodologică (A) și partea de conținuturi (B). De altfel, această a doua parte poate fi utilizată într-o formă proiectabilă pe un suport vizualizabil, sub forma unui „plan tematic al lecției” și poate fi parcurs ca atare în desfășurarea lecției, de profesor împreună cu elevi.

Al doilea model sintetizează elementele principale într-o **singură pagină**. În acest caz, părțile principale (A și B) se succed într-o formă rezumativă. În acest caz, poate exista în final o parte, de mică întindere, referitoare la evaluare (C).

Exemple de „lecții” structurate pe cele două părți menționate mai sus (A și B) există sub forma mai multor modele: în *„Competențele în învățarea geografiei”* (pg. 72 – 74), precum și în *„Didactica geografiei”* (2014), pentru fiecare clasă din învățământul preuniversitar (pg. 174 – 297).

În partea a doua a prezentului ghid vor exista exemple de proiectare după o structură ameliorată.

III. Planificarea calendaristică anuală în gimnaziu

(1) Elemente de reper

Modelele planificării anuale au la bază:

- programa de geografie (O.M. 3393 / 28.02.2017);
- structura anului școlar 2023 – 2024 (conform O.M. 3800 / 9.03.2023);
- modelul de planificare din ghidurile anterioare (2001 – 2023);
- modelul adaptat și vectorizat de proiectul CRED (prin Ghid și formări);
- poziția săptămânilor ”atipice” (Școala altfel și Săptămâna Verde).

Câteva precizări:

- Planificarea anuală pornește de la poziția vacanțelor, rezultând cinci segmente mari (module); acestea nu se suprapun diviziunilor programelor, care au fost proiectate din perspectiva momentului respectiv (2016 – 2017).

- De aceea, modulele au un caracter orientativ; ele pot fi adaptate și personalizate la nivel de județ, unitate de învățământ și profesor.

- Recapitularea și evaluarea inițială au un caracter obligatoriu din perspectiva proiectării curriculare; sunt indicate și denumite competențele din clasa anterioară care pot fi evaluate.

- Evaluarea prin teste secvențiale, la sfârșitul fiecărei unități de învățare este obligatorie pentru competențele specifice asumate.

- Evaluarea finală are în vedere toate competențele specifice din acea clasă și, dacă este posibil, toate conținuturile (selectiv).

- Aplicațiile practice sunt obligatorii, deoarece fac parte din programă; acestea sunt exemple, fiecare profesor având posibilitatea de a realiza și alte activități.

- Elementele de natură metodologică sau activitățile de învățare nu se includ în această planificare calendaristică, ci doar în proiectarea unităților de învățare.

- Modelul prezentat nu are un caracter normativ, ci orientativ și metodologic; permite nuanțarea lui și în raport cu alte elemente: colectivități cu dificultăți de învățare, pregătirea pentru excelență, efectivele de elevi, dotări materiale, interesul elevilor etc.

- Competențele urmărite sunt notate doar prin simbolul lor (1.1., 1.2. etc.). Transcrierea lor în aceste planificări este inutilă și încarcă vizibil tabelul.

- Există, în prezent, o varietate mare a extensiunii unităților de învățare rezultată din opțiunile inspectoratelor școlare.

- Pozițiile săptămânilor atipice influențează această planificare anuală.

- Existența unor simulări, testări de nivel și a unor zile libere din calendar, cu origini diverse, modifică mult o anumită planificare ”standard”.

- Planificarea anuală poate fi adaptată în condițiile unor colectivități sau ale unor elevi cu probleme educaționale.

Prezentăm, în continuare, modele de planificare la geografie pentru fiecare clasă de gimnaziu. Reprezintă o adaptare a modelelor din proiectul CRED la anul școlar 2023 – 2024.

Formatul ”landscape” permite personalizarea planificării anuale prin elemente introduse de fiecare profesor.

(2) Planificarea calendaristică anuală

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ANUALĂ
ANUL ȘCOLAR 2023-2024

Disciplina: Geografie: *Terra – elemente de geografie fizică*

Clasa a V-a

Timp: 1oră/săptămână

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
Recapitulare inițială Evaluare inițială	Științe ale naturii, clasa a IV-a: 1.1, 1.2, 3.2 Geografie clasa a IV-a: 2.3, 3.1, 4.2		2	S1 – S2	Cursuri 11.09 - 27.10
TERRA – O PLANETĂ A UNIVERSULUI	1.1, 1.2, 3.1, 3.2, 3.3	Universul și Sistemul Solar – aspecte generale Terra – o planetă a Sistemului Solar (formă și dimensiuni) Aplicație practică: Călătorie virtuală în Univers	5	S3 – S7	
Vacanță (28.10 – 5.11.2023)					
TERRA – O PLANETĂ ÎN MIȘCARE. GEOSFERELE	1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 4.3	Globul geografic și harta. Coordonate geografice Mișcările Pământului și consecințele lor Orientarea în spațiul terestru (elemente naturale și instrumente clasice și moderne) Aplicații practice: Măsurarea timpului (zi, săptămână, lună, anotimp, an, calendar), Orizontul local – orientare, măsurare și reprezentare, Construirea unor forme simple de reprezentare grafică și cartografică Geosferele Terrei	8	S8 – S15	Cursuri 6.11 – 22.12
Vacanță (23.12.2023 – 8.01.2024)					

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
TERRA – O PLANETĂ ÎN TRANSFORMARE Litosfera	1.1, 1.2, 2.1., 2.2., 3.1, 3.3, 4.1, 4.3	Structura internă a Terrei Litosfera – caracteristici generale și importanță Relieful: continente și bazine oceanice Forme majore de relief Vulcanii și cutremurele Aplicații practice: Relieful orizontului local. Reguli de comportare și măsuri de protecție în cazul producerii de fenomene și procese în orizontul local (prăbușiri, alunecări de teren, cutremure)	6	S16 – S21	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Vacanță (o săptămână, la alegerea inspectoratelor școlare)					
ATMOSFERA	1.1, 1.2, 2.1., 3.1, 3.2, 4.1, 4.2., 4.3	Caracteristici generale și importanță Elemente și fenomene meteorologice Vremea și clima Zonele climatice ale Terrei. Influența climei asupra geosferelor Aplicații practice: Clima, vremea și activitatea umană în orizontul local, Modalități de avertizare, reguli de comportare și măsuri de protecție în cazul producerii de fenomene extreme în orizontul local (grindină, polei, furtuni, secetă, caniculă, viscol, tornade etc.)	7	S22 – S28	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Programul național Școala altfel (la decizia școlii)					
Vacanță (27.04 – 7.05.2024)					
HIDROSFERA, BIOSFERA ȘI SOLURILE ZONELE NATURALE ALE TERREI	1.1, 1.2, 2.2., 2.3., 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3	Hidrosfera. Caracteristici generale și importanță Oceanul Planetar – componente și localizare. Dinamice apelor oceanice Apele continentale Ghețarii Aplicații practice: Apele din orizontul local, Resurse de apă potabilă, Măsuri de protecție a apelor, Modalități de avertizare, reguli de comportare și măsuri de protecție în cazul producerii de fenomene extreme în orizontul local (viitură/revărsare/inundație, pod de gheață etc.)	7	S29 – S35	Cursuri 8.05 – 21.06

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
		Biosfera. Caracteristici generale și importanță Plantele și animalele – repartiția lor geografică Solul – resursa vieții Aplicație practică. Protecția plantelor, a animalelor și conservarea solului Diversitatea peisajelor terestre naturale			
Programul Săptămâna verde				S35	
Recapitulare finală			1	S36	

*În programa școlară pentru disciplina *Geografie*, clasele a V-a – a VIII-a, aprobată prin ordinul ministrului educației naționale nr. / 3393/ 28.02.2017, cu referire la conținuturi este inclusă următoarea *Notă: Conținuturile vor fi abordate din perspectiva competențelor specifice.*

a) Competențe specifice pentru evaluarea inițială (exemple)

Competențe specifice, Științe ale naturii, clasa a IV-a

- 1.1. Identificarea unor relații între corpuri în cadrul unor fenomene și procese
- 1.2. Utilizarea unor criterii pentru clasificarea unor corpuri, fenomene și procese
- 3.2. Identificarea unor modalități de protejare a mediului înconjurător

Competențe specifice, Geografie, clasa a IV-a

- 2.3. Identificarea unor fenomene și procese cu caracter geografic din mediul înconjurător al orizontului local, al regiunii, țării și continentului
- 3.1. Identificarea poziției elementelor reprezentate pe hartă
- 4.2. Dobândirea interesului pentru înțelegerea rolului mediului înconjurător pentru viața și activitatea societății

b) Competențe specifice pentru evaluarea finală la clasa a V-a

Competențe specifice, Geografie, clasa a V-a

- 1.1. Utilizarea termenilor geografici în contexte diferite
- 1.2. Descrierea unor elemente, fenomene sau procese geografice observate direct sau indirect
- 2.1. Utilizarea tehnicilor de orientare pe hartă/teren
- 2.2. Relaționarea scării de proporție cu realitatea geografică
- 2.3. Citirea reprezentărilor grafice și cartografice simple
- 3.1. Descrierea unor elemente, fenomene și procese geografice folosind noțiuni din matematică, științe și tehnologii
- 3.2. Precizarea legăturilor dintre realitatea geografică și fenomene din domeniul științe și tehnologii
- 3.3. Descrierea diversității naturale a realității geografice realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare
- 4.1. Utilizarea metodelor simple de investigare
- 4.2. Ordonarea elementelor geografice după anumite criterii
- 4.3. Aplicarea cunoștințelor și a abilităților dobândite în contexte noi/situații reale de viață

**PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ANUALĂ
ANUL ȘCOLAR 2023-2024**

Disciplina: Geografie: Terra – Elemente de geografie umană. Europa

Clasa a VI-a

Timp: 1oră/săptămână

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
Recapitulare inițială Evaluare inițială	1.1., 1.2., 2.3., 3.3., 4.2., clasa a V-a	Recapitulare (geografie clasa a V-a) și test inițial din competențele menționate	1	S1	Cursuri 11.09 - 27.10
(1) Cunoașterea lumii în care trăim	1.1. 1.2. 2.2. 3.1. 3.2. 3.3.	Repere ale cunoașterii Terrei – de la marile descoperiri geografice la explorarea modernă Continente și țări – reprezentări cartografice Harta politică a lumii Aplicații practice: Exerciții de apreciere a distanțelor și suprafețelor pe suporturi cartografice clasice și/sau digitale	6	S2 – S7	
Vacanță (28.10 – 5.11.2023)					
(2) Antroposfera. Omul și activitățile umane	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.3. 3.1. 3.2. 3.3. 4.3.	Populația Terrei: evoluție numerică și repartiție geografică, diversitatea umană, mobilitatea teritorială Așezările omenești – forme de locuire și diferențieri teritoriale Resursele naturale și valorificarea acestora Domeniile activităților economice pe Terra: agricultura, industria, serviciile (caracteristici generale) Efectele activităților umane asupra mediului și calitatea vieții Aplicații practice	8	S8 – S15	Cursuri 6.11 – 22.12
Vacanță (23.12.2023 – 7.01.2024)					

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
(3) Europa – elemente de geografie fizică	1.1. 1.2. 2.1. 2.3. 3.1., 3.2. 4.1., 4.2. 4.3.	Mediul natural ca suport al locuirii umane: - Poziția geografică. Țărmuri, golfuri, insule, peninsule și strâmțori - Caracteristici generale ale reliefului. Unități majore - Hidrografia - Diferențieri climatice și biogeografice	6	S16 – S21	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Vacanță (o săptămână, la decizia ISJ)					
(4) Europa – elemente de geografie umană	1.1. 1.2. 2.1. 2.3. 3.1. 3.2. 4.1. 4.2. 4.3.	Oameni și locuri - Harta politică – state și regiuni - Răspândirea geografică a populației. Elemente de diversitate umană (diversitate etnică, lingvistică, confesională și culturală) - Mari orașe europene Economia - Resursele naturale și valorificarea lor - Activitățile economice: agricultura, industria, serviciile	6	S22 – S27	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Programul național Școala altfel (la decizia școlii)					
Vacanță (27.04 – 7.05.2024)					
(5) Europa: regiuni, țări și lumea contemporană	1.1. 1.2. 2.1. 3.1. 3.3., 3.4. 4.1., 4.2. 4.3.	Regiuni geografice Uniunea Europeană Caracterizarea geografică a unor state (cel puțin un stat din fiecare regiune geografică) Valori culturale și umane europene Calitatea vieții în Europa	7	S28 – S34	Cursuri 8.05 -21.06
Programul Săptămâna verde				S35	
Recapitulare finală			1	S36	

*În programa școlară pentru disciplina *Geografie* este inclusă următoarea *Notă*: Conținuturile vor fi abordate din perspectiva competențelor specifice.

Competențe specifice, clasa a V-a (exemple, pentru testul inițial)

- 1.1. Utilizarea termenilor geografici în contexte diferite
- 1.2. Descrierea unor elemente, fenomene sau procese geografice observate direct sau indirect
- 2.3. Citirea reprezentărilor grafice și cartografice simple
- 3.3. Descrierea diversității naturale a realității geografice realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare
- 4.3. Aplicarea cunoștințelor și a abilităților dobândite în contexte noi/situații reale de viață

Competențe specifice, clasa a VI-a

- 1.1. Precizarea prin cuvinte proprii a sensului termenilor geografici
- 1.2. Descrierea relațiilor dintre elementele și fenomenele geografice utilizând termeni specifici
- 2.1. Poziționarea elementelor geografice pe reprezentări cartografice
- 2.2. Ordonarea spațială și/sau cronologică a elementelor, fenomenelor și proceselor geografice după criterii date
- 2.3. Utilizarea informațiilor oferite de suporturile cartografice, grafice și alte materiale vizuale în contexte/situații diferite
- 3.1. Utilizarea informațiilor cu caracter geografic obținute cu ajutorul instrumentelor TIC/GIS și al elementelor din matematică și științe
- 3.2. Prezentarea caracteristicilor elementelor, fenomenelor și proceselor geografice prin utilizarea instrumentelor TIC/GIS
- 3.3. Prezentarea diversității naturale, umane și culturale realizând corelații interdisciplinare
- 3.4. Descrierea patrimoniului local, național, european și mondial utilizând diverse surse
- 4.1. Construirea unui demers investigativ dirijat
- 4.2. Caracterizarea elementelor, fenomenelor și proceselor după un algoritm dat
- 4.3. Compararea elementelor, fenomenelor și proceselor după caracteristicile geografice

Planificarea anuală are la bază programa de geografie pentru clasa a VI-a (nr. 3393 din 28.02.2017), structura anului școlar 2023 – 2024, modelul de proiectare utilizat de ghidurile metodologice (din 1999 până în prezent) și modelul utilizat în proiectul CRED. Conform structurii anului școlar, proiectarea presupune definirea a cinci unități de învățare, cuprinse între perioade de vacanțe. Conținuturile sunt abordate din perspectiva realizării competențelor specifice. Numărul de ore ale fiecărei unități de învățare are un caracter orientativ în raport cu intervalele de cursuri stabilite la nivelul inspectoratelor școlare. Programele **Școala altfel** și **Săptămâna verde** sunt stabilite la nivelul unităților școlare.

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ANUALĂ
ANUL ȘCOLAR 2023-2024

Disciplina: *Geografie: Geografia continentelor extraeuropene*

Clasa a VII-a

Timp: 1oră/săptămână

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna**	Observații/ Structurare an școlar
Recapitulare inițială Evaluare inițială	2.1., 2.3., 3.3., 4.2., clasa a VI-a		1	S1	Cursuri 11.09 - 27.10
ASIA – CARACTERIZARE GEOGRAFICĂ (a) <i>Geografie fizică</i>	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.3. 3.1. 3.2. 3.3. 4.3.	Poziția geografică Relieful – caracteristici generale, unități majore. Munții Himalaya Hidrografia – caracteristici. Fluvii și lacuri Diferențieri climatice. Musonii Contraste biogeografice	6	S2 – S7	
Vacanță (28.10 – 5.11.2023)					
ASIA – CARACTERIZARE GEOGRAFICĂ (b) <i>Geografie umană și state</i>	1.1. 1.2. 2.1. 2.3. 3.1. 3.3. 4.2.	Elemente de diversitate umană (diversitate etnică, lingvistică, culturală, confesională) Harta politică și marile aglomerări umane Resurse naturale și activități economice Contraste economice regionale Studii de caz: Particularități geografice ale unor state (la alegere), Asia în lumea contemporană	8	S8 – S15	Cursuri 6.11 – 22.12
Vacanță (23.12. 2023 – 8.01.2024)					

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna**	Observații/ Structurare an școlar
AFRICA – Prezentare geografică	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 2.3. 3.2. 3.3. 4.2. 4.3.	Poziția geografică – simetrie latitudinală Relieful Africii – caracteristici generale. Riftul african Hidrografia, clima și biogeografia - caracteristici generale Specificul demografic Harta politică și marile orașe Studii de caz: Problemele Africii în lumea contemporană; Sahara Caracterizarea geografică a unor state (la alegere)	6	S16 – S21	Cursuri
Vacanță (o săptămână la decizia ISJ)					
AMERICA DE NORD ȘI AMERICA DE SUD – Caracterizare geografică	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 3.1. 3.2. 3.4. 4.2.	Poziția geografică Relieful – caracteristici generale. Sistemul muntos cordiliero – andin Hidrografia – caracteristici generale. Fluvii și lacuri Diferențieri climatice și biogeografice Elemente de diversitate umană (etnică, lingvistică, confesională și culturală) Harta politică și contraste teritoriale între state Forme de aglomerare urbană Diferențieri economice regionale Studii de caz: Particularități geografice ale unor state (la alegere)	5	S22 – S26	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Programul național Școala altfel (la decizia școlii)				S27	
Vacanță (27.04 – 7.05.2024)					
AUSTRALIA ȘI OCEANIA. ANTARCTICA. ELEMENTE DE GEOGRAFIA MEDIULUI ÎNCONJURĂTOR	1.1. 1.2. 2.1. 3.3. 3.4. 4.1., 4.2. 4.3., 4.4.	Australia și Oceania – caracterizare geografică - Australia– caracterizare geografică generală - Oceania – particularități geografice Antarctica – elemente de identitate geografică Studiu de caz: Unicitatea biogeografică australiană Componentele mediului înconjurător și relațiile dintre acestea Degradarea mediului înconjurător, o problemă a lumii contemporane. Schimbări globale ale mediului	7	S28 – S34	Cursuri Interval stabilit de ISJ

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna**	Observații/Structurare an școlar
Programul Săptămâna verde (la decizia școlii)				S35	
Recapitulare finală			1	S36	

*În programa școlară pentru disciplina *Geografie* este inclusă următoarea *Notă*: Conținuturile vor fi abordate din perspectiva competențelor specifice.

Competențe specifice (exemple), clasa a VI-a

- 2.1. Poziționarea elementelor geografice pe reprezentări cartografice
- 2.3. Utilizarea informațiilor oferite de suporturile cartografice, grafice și alte materiale vizuale în contexte/situații diferite
- 3.3. Prezentarea diversității naturale, umane și culturale realizând corelații interdisciplinare
- 4.2. Caracterizarea elementelor, fenomenelor și proceselor după un algoritm dat

Competențe specifice, clasa a VII-a

- 1.1. Precizarea, în cuvinte proprii, a sensului termenilor geografici identificați în contexte diferite
- 1.2. Elaborarea unui text pe o temă geografică dată, utilizând termeni dați
- 2.1. Localizarea elementelor geografice pe reprezentări cartografice
- 2.2. Interpretarea fenomenelor și proceselor geografice pe baza reprezentărilor grafice și cartografice
- 2.3. Corelarea elementelor și fenomenelor geografice date prin raportare la suporturi grafice și cartografice
- 3.1. Ierarhizarea elementelor cu caracter geografic cu ajutorul instrumentelor TIC/GIS și al elementelor din matematică și științe
- 3.2. Realizarea proiectelor/studiilor de caz utilizând instrumente TIC/GIS
- 3.3. Explicarea diversității naturale, umane și culturale a realității geografice realizând corelații interdisciplinare
- 3.4. Prezentarea patrimoniului mondial utilizând diverse surse
- 4.1. Utilizarea unor metode de investigare
- 4.2. Ierarhizarea unor elemente, fenomene și procese după caracteristicile lor geografice
- 4.3. Explicarea relațiilor între grupuri de elemente, fenomene și procese ale mediului geografic
- 4.4. Identificarea soluțiilor de protecție a mediului geografic

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ ANUALĂ
ANUL ȘCOLAR 2023-2024

Disciplina: Geografie: Geografia României

Clasa a VIII-a

Timp: 2 ore/săptămână

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
Recapitulare inițială Evaluare inițială	2.1., 2.2., 4.3., 4.4., clasa a VII-a	Recapitulare (clasa a VII-a) și test inițial	2	S1	Cursuri 11.09 - 27.10
Elemente introductive și unități majore de relief	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 3.1. 3.3. 4.3.	Poziția geografică. Elemente definitorii și consecințe. Statele vecine România – țară carpatică, dunăreană, pontică și central europeană Relieful – caracteristici generale Carpații și Depresiunea Colinară a Transilvaniei	12	S2 – S7	
Vacanță (28.10 – 5.11.2023)					
Unități majore de relief	1.2. 2.1. 2.2. 3.3. 4.2. 4.3.	Subcarpații Podișul Getic și Podișul Mehedinți Podișul Moldovei și Podișul Dobrogei Câmpia de Vest și Dealurile de Vest Câmpia Română Delta Dunării și platforma continentală a Mării Negre Aplicații practice/ studii de caz: Interpretarea unor profile geografice, Relieful orizontului local/localității/județului natal, Identificarea unor fenomene și procese de risc din orizontul local (alunecări de teren, șiroire/torențialitate etc.) și stabilirea măsurilor de prevenire/ combatere/diminuare, Cutremurele în România, Prezentarea regulilor de comportament în caz de cutremur, Rolul reliefului în amenajarea teritoriului	16	S8 – S15	Cursuri 6.11 – 22.12
Vacanță (23.12.2023 – 8.01.2024)					

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
Clima, apele, vegetația, fauna, solurile	1.1. 1.2. 2.2. 2.3. 3.1. 3.2. 3.3. 4.1. 4.3. 4.4.	Clima - Factorii genetici - Elementele climatice - Particularitățile climatice regionale (etaje și influențe climatice) Apele - Dunărea - Râurile interioare - Lacurile și apele subterane - Marea Neagră Vegetația, fauna și solurile Aplicații practice: Reguli de comportament în cazul producerii unor fenomene climatice, hidrografice, biogeografice de risc	12	S16 – S21	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Vacanță (o săptămână la decizia ISJ)					
Populația, așezările omenești și organizarea administrativă	1.1. 1.2. 2.1. 2.3. 3.3. 4.1. 4.3.	Populația – elemente și structuri demografice Așezările omenești - Așezările rurale – evoluție și diferențieri teritoriale - Așezările urbane – evoluție și caracteristici actuale - Caracterizarea geografică a orașului București Organizarea administrativ - teritorială Aplicații practice / studii de caz: Interpretarea unor grafice și reprezentări cartografice privind populația României, Caracterizarea unor orașe mari (la alegere)	12	S22 – S27	Cursuri Interval stabilit de ISJ
Programul național Școala altfel				S27	
Vacanță (27.04 – 7.05.2024)					
Activitățile economice, regiuni geografice și	1.1. 1.2. 2.1.	Agricultura - Fondul funciar agricol – potențial și valorificare - Regiunile agricole – elemente specifice	12	S28 – S33	Cursuri 8.05 – 10.06

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi*	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații/ Structurare an școlar
dezvoltarea teritorială. Caracteristici ale mediului înconjurător. România în Europa și în lume	2.2. 3.2. 3.3. 3.4. 4.1. 4.2. 4.3.	- Valorificarea produselor agricole – tradiție și modernitate Resursele naturale și industria - Resursele naturale și valorificarea lor - Industria energetică și a energiei electrice - Industria construcțiilor de mașini Serviciile - Căile de comunicație și transporturile - Comerțul - Turismul – potențial și valorificare economică Aplicații practice/studii de caz: Activități economice în localitatea/ județul natal, Valorificarea resurselor alternative de energie, Potențialul turistic al județului, Rolul căilor de comunicație în dezvoltarea economică Diferențieri regionale Regiunile geografice pe baze naturale Aplicații practice/studii de caz: Caracterizarea geografică a unei regiuni (la alegere) Calitatea mediului înconjurător în România. Evoluții recente. Resurse, populație și elemente ale dezvoltării sustenabile Valori naturale și culturale ale României România ca membră ONU, NATO și UE			
Programul Săptămâna verde (la decizia școlii)				S34	
Recapitulare finală			1	S35	

*În programa școlară pentru disciplina este inclusă următoarea *Notă: Conținuturile vor fi abordate din perspectiva competențelor specifice.*

Competențe specifice (exemple), clasa a VII-a

- 2.1. Localizarea elementelor geografice pe reprezentări cartografice
- 2.2. Interpretarea fenomenelor și proceselor geografice pe baza reprezentărilor grafice și cartografice
- 4.3. Explicarea relațiilor între grupuri de elemente, fenomene și procese ale mediului geografic
- 4.4. Identificarea soluțiilor de protecție a mediului geografic

Competențe specifice, clasa a VIII-a

- 1.1. Utilizarea limbajului specific în explicarea unor elemente, fenomene și structuri geografice
- 1.2. Prezentarea structurată a informației geografice
- 2.1. Reprezentarea unor elemente geografice pe un suport cartografic dat
- 2.2. Explicarea fenomenelor și proceselor geografice utilizând reprezentări grafice și cartografice
- 2.3. Construirea de reprezentări grafice și cartografice pe baza datelor și/sau suporturilor date
- 3.1. Explicarea unor elemente, fenomene și procese geografice folosind noțiuni din matematică, științe și TIC/GIS
- 3.2. Formularea de soluții la probleme date din realitatea înconjurătoare utilizând elemente din matematică, științe și TIC/GIS
- 3.3. Argumentarea diversității naturale, umane și culturale a realității geografice realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare
- 3.4. Argumentarea importanței patrimoniului local și național în context european și mondial
- 4.1. Realizarea unui demers investigativ
- 4.2. Analizarea elementelor, fenomenelor și proceselor din realitatea observată direct sau indirect
- 4.3. Compararea unor sisteme și structuri spațiale după un algoritm dat
- 4.4. Identificarea soluțiilor de protecție a mediului geografic din orizontul local sau îndepărtat în contextul dezvoltării sustenabile

IV. Proiectarea unor tipuri de unități elementare

Prezentăm în continuare, pentru clasa a V-a, trei exemple de unități elementare diferite: o unitate elementară de ”predare – învățare”, o activitate practică și o unitate de sinteză și evaluare.

(4.1.) Unitatea de învățare: Terra – o planetă a Universului

Unitatea elementară („Lecție”) de tip ”predare – învățare”: Globul geografic și harta. Coordonate geografice

A. PROIECTAREA INSTRUIRII

(1) Elemente de referință pentru proiectarea instruirii

Finalități:

a) Competențe: 1.1., 2.1., 2.2., 2.3.

b) Elemente ale competențelor: abilități, cunoștințe, atitudini (formulări minimale)

- identificarea unor elemente referitoare la glob și planiglob
- precizarea unor elemente ale construirii liniilor imaginare
- identificarea liniilor geografice principale
- orientarea cu ajutorul liniilor geografice, Ecuator și Primul Meridian

Elemente anterioare ale instruirii (conținuturi și abilități)

- caracteristicile corpurilor sferice
- caracteristicile cercului

Resurse educaționale (metode, mijloace)

- a) expunere, demonstrație, explicație, conversație, dictare, utilizarea resurselor de informare;
- b) imagini, scheme, manual, site-uri internet, glob, hărți, planiglob fizic

(2) Componente ale instruirii

Conținuturi esențiale: Rezumat (idei majore)

- Orientarea pe glob se realizează cu ajutorul punctelor cardinale.
- Pe glob se pot trasa mai multe linii imaginare: meridiene și paralele.
- Suprafața Terrei poate fi împărțită în două emisfere față de Ecuator și două emisfere față de Primul Meridian.
- Latitudinea și longitudinea formează, împreună, coordonatele geografice.
- Harta redă micșorat, selectiv și convențional, elemente din realitate.
- Linii imaginare principale și puncte:
 - a) paralele: Ecuatorul, Tropicul de Nord (sau Tropicul Racului), Tropicul de Sud (sau Tropicul Capricornului), Cercul Polar de Nord (Arctic) și Cercul Polar de Sud (Antarctic);
 - b) meridiene: Primul Meridian (Greenwich), meridianul opus;
 - c) puncte: Polul Nord, Polul Sud.
- În raport cu principalele linii, Ecuator și Primul Meridian, există:
 - față de Ecuator, Emisfera Nordică și Emisfera Sudică;
 - față de Primul Meridian, Emisfera Estică și Emisfera Vestică.
- Totodată:
 - depărtarea față de Ecuator spre nord și spre sud reprezintă latitudinea;
 - depărtarea față de Primul Meridian, spre vest și spre est, reprezintă longitudinea.

Explicare	Demonstrare
Globul terestru (geografic) este cel mai simplu și mai intuitiv mod de reprezentare a Pământului ca întreg.	Prezentarea unui glob cu toate elementele planetei
Acesta redă: forma sferică a Pământului, înclinarea axei, liniile și punctele geografice principale.	Demonstrarea pe glob
Pe globul fizic sunt reprezentate elemente naturale (continente, oceane, forme majore de relief).	Analiza unui glob fizic
Pe globul politic sunt reprezentate statele (cu granițele acestora).	Analiza unui glob politic
Planiglobul, după cum arată și numele acestuia, redă în plan elementele globului geografic.	Prezentarea în paralel glob – planiglob Analiza comparativă a elementelor comune
Hărțile redau suprafețe mai mici ale Pământului, cuprinse ca întindere între planiglob (cea mai mare suprafață) și o localitate.	Prezentarea unor hărți diferite Analiză comparativă Identificarea elementelor comune
Cea mai amănunțită hartă este harta topografică (care are frecvent scara 1:25.000).	Prezentarea și analiza unei hărți topografice
Există și reprezentări ale unor suprafețe și mai mici, care se numesc planuri.	Prezentarea unui plan (1:10.000)
Hărțile pot fi generale sau ale diferitelor elemente și fenomene reprezentate (relief, vegetație, localități etc.).	Analiza unor hărți diferite
Hărțile turistice ajută parcurgerea unor trasee în regiuni de interes turistic, cuprinzând semne convenționale destinate acestui scop.	Analiza unei hărți turistice

Activități de învățare bazate pe explorarea suporturilor scrise (manual, caiet, texte)

- Analiza imaginilor din manual: explorare dirijată
- Descrierea altor imagini: descriere liberă sau dirijată
- Rezolvarea sarcinilor din „Caiet”

Aplicații / Întrebări

- Comparați un planiglob cu un glob și identificați asemănările și deosebirile principale referitoare la: puncte și linii, contururile și aspectul continentelor, mărimea unor suprafețe.
- Ce element al globului nu există pe planiglob?
- Cum poate fi stabilită scara de proporție a planiglobului?
- Analizați o hartă pe care o aveți în apropiere: precizați componentele sale și menționați ce reprezintă fiecare.

Extinderi și dezvoltări

- Cele două Tropice și cele două Cercuri Polare nu au o poziție întâmplătoare, rezultând din traiectoria razelor Soarelui în momente ale mișcării de revoluție a Pământului.
 - Transpunerea suprafeței sferice a globului pe o suprafață plană (planiglob) se realizează cu anumite modificări (deformări) ale unor elemente geometrice (linii, suprafețe, dimensiuni, unghiuri).
- Planiglobul este harta care redă cea mai mare întindere: întreaga suprafață a planetei.

(3) Recomandări pentru lectură și surse IT

- Identificați un site care să cuprindă informații referitoare la hărți.

(4) Elemente supradisciplinare

- compararea distanțelor pe planeta noastră (între 0 m și 40.000 km), utilizând unități de măsură și operații matematice

B. DESFĂȘURAREA INSTRUIRII

(1) Succesiunea activităților de predare – învățare

Activitatea elevului	Activitatea profesorului
• Discutarea unor imagini diferite ale Terrei din spațiul cosmic	Oferă un mod de descriere (luminozitate, culoare, dimensiuni etc.)
• Analiza comparativă a unei imagini din spațiul cosmic și a unui planiglob	Se oferă criterii de analiză comparativă
• Analiza comparativă a unui glob și a unui planiglob	Precizează criteriile de analiză
• Observare comparativă: glob, planiglob, hartă	Conduce o activitate exploratorie. Dictează constatările
• Analiza liniilor imaginare trasate pe un glob	Explicație. trasarea Ecuatorului, a altor paralele și a meridianelor
• Stabilirea posibilității utilizării unor coordonate fixe pe glob	Descriere: puncte (polii), cercuri (paralele și meridiane)
• Identificarea Ecuatorului și a Primului Meridian. Latitudinea, longitudinea, emisferele	Explicație: depărtarea față de Ecuator și Primul Meridian
• Redarea înțelesului unor definiții	Verifică exprimările elevilor
• Notarea ideilor principale	Dictează ideile principale

Succesiunea activităților poate fi realizată și în altă ordine.

(2) Evaluare și autoevaluare

Analizați distanțele și mărimile acestora, redate în tabelul de mai jos.

Nr.	Distanțe (mărimi aproximative)	Mărimi (km)	Ordinul succesiv de micșorare
1	Lungimea Ecuatorului	40.000	-
2	Distanța între poli, pe un meridian	20.000	2 ori
3	Lungimea unui continent întins	10.000	
4	Distanța dintre marginile Europei	5.000	
5	Distanța dintre orașele București și Atena	500	
6	Distanța în cadrul regiunii sau a județului	50	
7	Distanțe în orizontul local	5	

- Completați tabelul, calculând de câte ori se micșorează fiecare lungime față de cea anterioară, după exemplul dat.
- De câte ori s-a micșorat lungimea între Ecuator și cea mai mică distanță?

(4.2.) Unitatea de învățare: TERRA – O PLANETĂ ÎN MIȘCARE

Unitate elementară ("lecție") de aplicații practice

A. Măsurarea timpului (zi, săptămână, lună, anotimp, an, calendar)

(1) Urmăriți imaginile care redau, într-o formă simplificată, felul în care se modifică aspectul Lunii, adică **fazele Lunii** (manual clasa a V-a, Corint Logistic, pg. 28)

(2) Între două faze succesive ale Lunii există o diferență de aproximativ 7 și $\frac{1}{4}$ zile.

Precizați:

- intervalul aproximativ după care Luna revine la același aspect (lună nouă);
- ce diviziune de timp din calendar este apropiată de acest interval?
- ce diviziune de timp poate să fie considerată ca egală cu intervalul mediu dintre două faze ale Lunii?

(3) Urmăriți mișcarea de revoluție (pg. 23 din manual) și, pe baza ei, completați un tabel asemănător celui de mai jos.

Intervalul de timp	Anotimpul	Durata (zile și ore)
21 martie – 22 iunie		
22 iunie – 23 septembrie		
23 septembrie – 22 decembrie		
22 decembrie – 21 martie		

Calculați durata medie a unui anotimp.

(4) Precizați durata unui an în zile și fracțiuni dintr-o zi.

(5) Notați, într-un tabel asemănător celui de mai jos, duratele de timp obținute.

1	Durata unui an	
2	Durata unui anotimp	
3	Durata unei luni	
4	Durata unei săptămâni	
5	Durata unei zile	
6	Durata unei ore dintr-o zi	

(7) Calculați, utilizând un calendar pe care îl aveți la dispoziție:

- Câte zile au trecut de la începutul anului școlar?
- Câte zile mai sunt până la 1 ianuarie?
- Câte zile mai sunt până la vacanța de vară?

(8) Realizați un jurnal, începând de astăzi, pentru fiecare zi în care aveți oră de geografie, completând un tabel asemănător celui de mai jos.

Data	Aspectul vremii (apreciere generală)	Ce carte ați citit în săptămâna anterioară	Un aspect important din activitatea voastră

B. Orizontul local – orientare, măsurare și reprezentare

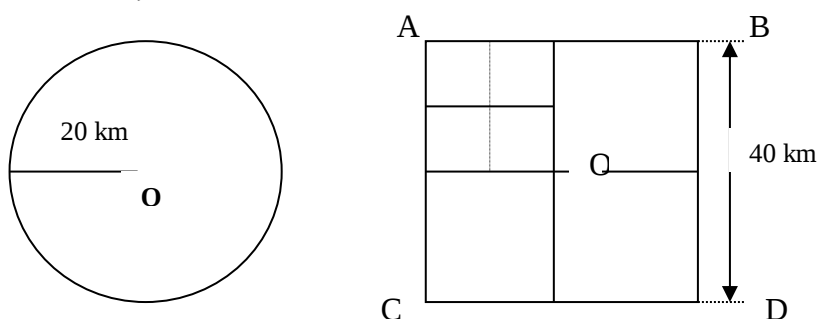
Rezumat

- Orizontul local reprezintă un spațiu geografic situat în jurul localității de domiciliu, pe o rază de maximum 20 km.
- Poate fi delimitat în mod aproximativ sub forma unui cerc sau a unui pătrat.
- Orizontul local cuprinde elemente de orientare și localizare, elemente naturale (relief, hidrografie, vegetație) și elemente referitoare la populație, activitățile acestora și localități.
- În cazul orașului București, orizontul local se suprapune limitei exterioare a acestuia.
- Orașele mari din țara noastră cuprind, pe lângă întinderea lor și un spațiu înconjurător.

a) Orientarea și măsurarea distanțelor în orizontul local

Realizați următoarele activități:

- Stabiliți punctele cardinale față de punctul în care vă situați;
 - Orizontul local se poate înscrie în interiorul unei figuri geometrice având:
 - o rază de 20 km pentru un cerc cu centrul în locul în care vă situați;
 - o latură de 40 km pentru un pătrat cu laturile situate la distanțe egale față de locul în care vă situați.
- Desenați, pe o pagină alăturată, aceste două figuri geometrice.



Explicație:

- Cele două suprafețe (cercul și pătratul) nu sunt egale ca întindere.
- Forma de cerc seamănă cu aspectul liniei orizontului, îndeosebi în regiunile de câmpie, unde aceasta poate fi urmărită pe întreaga sa lungime.
- Forma de pătrat este mai ușor de obținut, delimitând această suprafață pornind de la o hartă pe care o avem la dispoziție.

b) Reprezentarea orizontului local

Urmăriți desenul de mai jos:

	1	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								

Desenul cuprinde 64 de pătrate mai mici; fiecare pătrat poate fi notat cu o combinație de o literă și o cifră. De exemplu, A1...H8. Presupunem că latura unui pătrat mic este de câte 1 km. Considerăm un orizont local în care există următoarele elemente mai importante, pe care le desenăm pe același model.

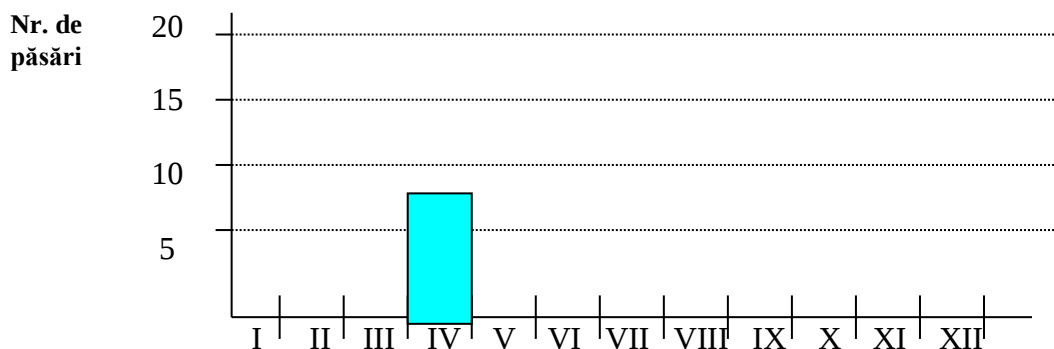
- o localitate de forma unui dreptunghi, care ocupă pătratele C4, C5, C6, D4, D5, D6, E4, E5, E6;
 - un râu care curge de la vest la est, în lungul rândului B, între pătratele B1 și B8;
 - o pădure care ocupă pătratele F1, F2, G1 și H1;
 - o zonă industrială (economică) suprapusă pătratelor F5 și F6;
 - drumurile principale care traversează localitatea au direcția N – S și E – V și se suprapun celor două linii care împart pătratul în patru părți egale.
- (1) Reprezentați fiecare dintre elementele menționate pe desenul de mai sus, alegând câte o culoare sau un semn convențional pentru fiecare dintre acestea.
- (2) Calculați, în km²:
- suprafața localității;
 - suprafața zonei economice;
 - suprafața pădurii;
 - lungimea râului.
- (3) Realizați un desen asemănător, reprezentând 4 – 5 elemente care se află în realitate în orizontul vostru local. Construiți, dacă este necesar, noi semne convenționale pentru legendă.

Prezentați, la sfârșitul semestrului, desenul realizat.

c) Construirea unor forme simple de reprezentare grafică și cartografică

Un elev a observat în fiecare lună, pe malul lacului, următorul număr de păsări.

Luna	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Numărul de păsări	3	3	6	8	12	20	20	18	10	6	3	3



- (1) Notați pe graficul de mai jos, prin coloane, numărul de păsări observat în fiecare lună, după modelul dat.
- (2) Ce se poate constata după analiza acestui grafic?
- (3) Ce puteți presupune în legătură cu modificarea numărului de păsări înregistrate de-a lungul unui an?

(4.3.) Unitatea de învățare: TERRA – O PLANETĂ ÎN MIȘCARE

Unitate elementară ("lecție") de sinteză și evaluare

Sinteză

Analizați și completați tabelul de mai jos:

Idei principale	Explicare și detaliere
Globul geografic redă cel mai bine Pământul ca întreg.	
Imaginea plană a Terrei este planiglobul.	
Pe glob pot fi trasate mai multe linii imaginare, denumite meridiane și paralele.	
Orientarea pe glob și în realitate se realizează în raport cu punctele cardinale.	
Poziția pe glob se definește cu ajutorul coordonatelor geografice (latitudinea și longitudinea).	
Harta redă, micșorat (după o scară de proporție) și selectiv, elemente care se află situate pe suprafața terestră.	
Pe glob, cele mai importante linii și puncte sunt: Ecuatorul, Primul Meridian (continuat cu meridianul opus) și cei doi poli.	
Pământul se rotește în jurul axei sale (mișcarea de rotație) și în jurul Soarelui (mișcarea de revoluție).	
Mișcarea de rotație, mișcarea de revoluție, forma Pământului și înclinarea axei determină împreună o serie de caracteristici ale fenomenelor care au loc la suprafața planetei noastre.	
Anul și ziua – rezultat al celor două mișcări principale – sunt diviziunile fixe, cele mai importante, în măsurarea timpului.	

Evaluare

I. Identificați răspunsurile corecte pentru următoarele întrebări, încercuind litera corespunzătoare acestuia:

(1) Luna, după ce își modifică aspectul iluminării suprafeței sale prin trecerea de la o fază la alta („fazele Lunii”), revine în aceeași poziție după un timp de aproximativ:

- a) un an; b) un anotimp; c) o lună; d) o săptămână

(2) Meridianele și paralelele unt:

- a) linii reale; b) linii imaginare; c) linii egale între ele; d) coordonate geografice

(3) Cel mai lung cerc care poate fi trasat pe un glob este:

- a) Primul Meridian (și meridianul opus) b) Tropicul de Nord
c) Ecuatorul d) Tropicul de Sud

(4) Lungimea unei zile (24 de ore) este rezultatul.

- a) mișcării de revoluție b) înclinării axei
c) formei Pământului d) mișcării de rotație

(5) Cele mai mari detalii se întâlnesc în cazul:

- a) hărții generale b) hărții turistice
c) hărții topografice d) planiglobului

5 x 4 p. = 20 p.

II. Completați spațiile libere din textul de mai sus cu acele cuvinte care sunt potrivite înțelesului corect, dintre: vest, est, nord, sud, 12, 24, 1, Polul Nord, Polul Sud, Ecuatorul, Primul Meridian, Tropicul de Nord, Cercul Polar de Nord.

Pământul se rotește în jurul axei sale de la spre Polul Sud poate fi stabilit cu ajutorul Soarelui la ora Punctele de pe glob care au o poziție fixă sunt și

5 x 4 p. = 20 p.

III. Realizați un text referitor la **calendar**, în care să utilizați, câte o singură dată, următorii termeni: an, anotimp, zi, lună, săptămână, an bisect, fazele Lunii.

În acest text, precizați felul în care fiecare diviziune de timp face parte dintr-o unitate mai mare. Se acordă 2 p. pentru coerența și corectitudinea textului.

6 x 3 p. = 18 p. + 2 p. = 20 p.

IV. Construiți un calendar care poate fi utilizat pe o planetă cu următoarele caracteristici:

- mișcarea de revoluție este de 320 de ori mai lungă / mare decât mișcarea de rotație,
- un satelit natural de dimensiuni mici se rotește în jurul planetei în 16 zile;
- mișcarea de revoluție are 4 momente principale (două echinocții și două solstiții), care formează între ele 4 anotimpuri;
- axa planetei nu este înclinată.

6 x 3 p. = 18 p.

V. Stabiliți corespondența dintre fenomenele notate pe cele două coloane, astfel încât aceasta să fie corectă (de exemplu C3):

A. mișcarea de rotație	1. lungimea unui an
B. mișcarea de revoluție	2. trasarea cercurilor polare
C. înclinarea axei	3. lungimea unei zile
D. Polul Nord	4. punct fix pentru rotație
	5. Pământul ca sferă
	6. Ecuator

4 x 3 p. = 12 p.

Punctaj = 90 p.
Din oficiu = 10 p.
Total = 100 p.

Notă: Ghidul metodologic pentru clasele V – VI (Editura Corint, 2018) cuprinde mai multe exemple de "unități elementare" ("lecții"), inclusiv toate testele importante. Exemplele de mai sus ilustrează ideea că există diferite moduri în care pot fi construite aceste unități, în raport cu cele trei situații posibile.

Ghidul pentru clasa a VI-a va cuprinde un num

V. Resurse educaționale pentru aplicarea curriculumului școlar

În continuare prezentăm doar o imagine sintetică asupra principalelor resurse de instruire (metodologice și obiectuale) care pot fi utilizate în cadrul geografiei școlare, pentru aplicarea programelor pentru clasele V – VI.

Există descrieri detaliate ale acestor metode (*Didactica geografiei*, 2014, pg. 95 – 135 și *Geografie – curriculum școlar*, 2015, cap. IV), 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 oferim o primă posibilitate de formalizare a proiectării instruirii și de taxonomizare a resurselor. Aceasta înseamnă ca în orice document de proiectare locul resurselor de instruire (metode și mijloace) să fie luat de simbolul asociat fiecăruia dintre ele (de exemplu, în *Geografie – curriculum școlar*, 2015, pg. 80 – 98), unde este prezentată asocierea dintre activități – metode – mijloace în construirea competențelor specifice ale programei școlare.

(A) Metode de predare - învățare (resurse metodologice)

Există o gamă foarte largă de metode și 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., Neacșu, I., 1982; Oprea, Crenguța, 2008 etc.) sau a geografiei școlare (Bârgăuanu, P., Mândruț, O., 1979; Dulamă, Maria - Eliza, 1997; , 2001; Mândruț, O., Dan, Steluța, 2014, 2015 etc.).

Nu ne propunem să prezentăm fiecare metodă (acestea sunt redată 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; Mândruț, O., 2018) și semnalarea lor printr-un indice (notație). Metodele evoluează în raport cu transformările mediului educațional și inovările tehnologice.

Menționăm că în cadrul învățării, resursele metodologice:

- sunt corelabile cu activitățile de învățare;
- trebuie să fie utilizate pentru atingerea și exersarea competențelor specifice.

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).

(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 desfășoară îndeosebi într-un spațiu de oralitate și 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. Sunt și în prezent foarte utilizate.

Acestea sunt:

(1.1.) Dictarea

(1.2.) Povestirea (narațiunea)

(1.3.) Expunerea liberă

(1.4.) Expunerea sistematică

(1.5.) Prelegerea

(1.6.) Descrierea

(1.7.) Instrucțaj și informare.

Ultima metodă (1.7.) este importantă sub raportul asumării prin programa școlară a unor elemente referitoare la măsuri de protecție în cazul unor situații naturale dificile.

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

Acest grup de metode se bazează pe alternanța momentelor expozitive și a celor conversative, eventual sub forma dialogului profesor – elev. Au un caracter interacțional.

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

Aceste metode sunt:

- (2.1.) Conversația liberă**
- (2.2.) Conversația dirijată**
- (2.3.) Conversația euristică**
- (2.4.) Conversația evaluativă (apreciativă)**
- (2.5.) Brainstorming**
- (2.6.) Dezbateră**
- (2.7.) Discuția pe grupe mici**
- (2.8.) Discuția frontală**
- (2.9.) Discuția individuală**
- (2.10.) Jocul de rol**
- (2.11.) Problematizarea**
- (2.12.) Discuția de grup**
- (2.13.) Forumul**

Pot fi utilizate eventual și alte metode de tip conversativ. Acestea trebuie să ducă la exersarea competențelor principale printr-un demers de acest fel, prin utilizarea activităților de învățare sugerate de programă.

(3) Metode explicative și demonstrative

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

Ele acoperă un câmp foarte larg de competențe specifice ale diferitelor discipline școlare, dar îndeosebi din zona științelor, care necesită o activitate demonstrativă corespunzătoare.

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

Dintre metodele din această categorie, menționăm:

- (3.1.) Explicația directă (nemediată)**
- (3.2.) Explicația indirectă (mediată)**
- (3.3.) Demonstrația teoretică**
- (3.4.) Explicația bazată pe utilizarea resurselor de instruire**
- (3.5.) Demersul argumentativ**
- (3.6.) Demersul structurat pe o situație – problemă**
- (3.7.) Experimentul**
- (3.8.) Demonstrația factuală**
- (3.9.) Utilizarea resurselor de tip RED și internet.**

(4) Metode bazate pe explorarea informațiilor scrise

Acestea au un caracter predominant individual și 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 și o anumită abordare immanent transdisciplinară a învățării.

(4.1.) Lucrul cu manualul

(4.2.) Explorarea informației scrise (articole, cărți, texte)

(4.3.) Lectura – metodă și tehnică fundamentală de instruire

(4.4.) Identificarea informației geografice în surse diferite

(4.5.) Explorarea informației virtuale

(4.6.) Studiul independent

(4.7.) Informarea și documentarea.

(4.8.) Utilizarea noțiunilor și a operațiilor matematice

(4.9.) Utilizarea informațiilor din alte domenii ale cunoașterii și discipline școlare

(5) Metode bazate pe explorarea informațiilor cartografice

Acest grup de metode valorifică specificul geografiei ca știință, prin explorarea și 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 școlare. Totodată, este un limbaj universal. Dimensiunea cartografică este o dimensiune metodologică evidentă a geografiei și utilizarea ei aduce elementul principal de originalitate în câmpul metodelor de instruire.

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

Exemple:

(5.1.) Explorarea semnificației informației cartografice.

(5.3.) Explorarea informației chorematică.

(5.4.) Trecherile de scară

(5.5.) Transformarea informației cartografice

(5.6.) Construirea unor schițe cartografice simple

(5.7.) Construirea unor schițe cartografice bazate pe măsurători

(5.8.) Completarea informației cartografice lacunare

(5.9.) Analiza și utilizarea critică a informațiilor cartografice

(6) Metode de instruire bazate pe modele și 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, prin folosirea activităților de învățare asociate unor competențe specifice.

În cazul geografiei, acest grup de metode facilitează înțelegerea realității observate și

(6.1.) Explorarea informației grafice

(6.2.) Explorarea modelelor (grafice, numerice)

(6.3.) Explorarea imaginilor

(6.4.) Utilizarea organizatorilor grafici

(6.5.) Utilizarea modelelor fizice

(6.6.) Explorarea informațiilor video

(6.7.) Instruirea programată

(6.8.) Explorarea informației digitale din manuale

(7) Metode bazate pe explorarea realității obiective

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

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

Exemple:

- (7.1.) Colectarea datelor primare**
- (7.2.) Observarea liberă**
- (7.3.) Observarea dirijată**
- (7.4.) Observare explicativă**
- (7.5.) Descrierea realității observate**
- (7.6.) Experiment in situ**
- (7.7.) Analiza documentelor**
- (7.8.) Prelucrarea datelor primare**
- (7.9.) Sistematizarea datelor secundare**

(8) Metode bazate pe acțiune

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

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

Exemple:

- (8.1.) Explorarea realității**
- (8.2.) Studiul de caz**
- (8.3.) Lucrări bazate pe utilizarea suporturilor de instruire**
- (8.4.) Lucrările practice**
- (8.5.) Utilizarea caietului de activitate independentă**
- (8.6.) Lucrul cu fișele**
- (8.7.) Simularea**
- (8.8.) Investigația științifică**
- (8.9.) Portofoliul**
- (8.10.) Proiectul**

(9) Metode de memorare și învățare reflexivă

Acest grup de metode are un caracter foarte general, constituind un ansamblu transdisciplinar și multidisciplinar, reprezentând forma de bază sub care se manifestă metodele și tehnicile de muncă intelectuală (care stau la baza învățării transdisciplinare).

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

- (9.1.) Învățarea predominant mnemotehnică**
- (9.2.) Inducția**
- (9.3.) Deducția**
- (9.4.) Reflexia personală**
- (9.5.) Reflexia critică**

- (9.6.) Intel teach
- (9.7.) Algoritmi și metode algoritmice
- (9.8.) Structurile imaginative
- (9.9.) Interînvățarea
- (9.10.) Experiment mintal
- (9.11.) Lectura rapidă

Dintre metodele menționate mai sus (1.1.,9.11), alegeți un număr rațional de metode folosite cu o frecvență mai mare (în total, de exemplu, între 10 – 15) și dezvoltați un tabel asemănător celui de mai jos.

Metoda (indice)	Specificul utilizării metodelor pentru conținuturi de:		
	Geografie generală	Geografia continentelor	Geografia României

Alte ”metode” preluate de la alte discipline (și, eventual, fără adaptare) se îndepărtează sensibil de specificul metodologic al geografiei. Nu le menționăm aici, din respect față de geografie, învățarea și seriozitatea ei.

(B) Mijloace de învățământ (de învățare)

Mijloacele de învățământ reprezintă principalul suport obiectual care facilitează învățarea; sunt considerate, din acest punct de vedere, resurse obiectuale, prin comparație cu **metodele**, care sunt resurse metodologice. Ele reprezintă suporturi fizice care, vectorizate prin intermediul diferitelor metode, duc la atingerea finalităților urmărite (competențe specifice).

Prin „mijloc” de învățământ se înțelege atât un suport fizic, cât și informația asociată acestuia, care facilitează împreună perceperea elementului studiat.

Prezentăm în continuare, mai mult enumerativ (după lucrări recente), principalele mijloace de învățământ utilizabile în „predarea” geografiei școlare, reunite pe baza unor criterii în mai multe grupe, precum și câteva exemple, redactate sub forma unor studii de caz.

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

- (1.1.) Tabla
- (1.2.) Creta
- (1.3.) Caietul de notițe
- (1.4.) Manualul

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

- (2.1.) Fotografii
- (2.2.) Imaginile satelitare
- (2.3.) Aerofotogramele
- (2.4.) Imaginile preluate din surse virtuale
- (2.5.) Diapozitivele
- (2.6.) Picturile

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

- (3.1.) Mulajele**
- (3.2.) Blocdiagrama**
- (3.3.) Machetele**
- (3.4.) Aparatele de simulare**
- (3.5.) Obiectele naturale**
- (3.6.) Alte obiecte fizice**

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

- (4.1.) Graficele**
- (4.2.) Modelele fizice**
- (4.3.) Modelele matematice**
- (4.4.) Modelele mentale**
- (4.5.) Modelele analogice**
- (4.6.) Diagramele**
- (4.7.) Cartodiagramele**
- (4.9.) Desenele**
- (4.10.) Organizatorii grafici**

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

- (5.1.) Internetul**
- (5.2.) CD – ul**
- (5.3.) GIS**
- (5.4.) DVD**
- (5.5.) PowerPoint**
- (5.6.) Tabla interactivă**
- (5.7.) Mobilul**
- (5.8.) Calculatorul și tableta**
- (5.9.) Pagina web**

(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.

- (6.1.) Retroproiectorul**
- (6.2.) Filmul**
- (6.3.) Televiziunea**
- (6.4.) Televiziunea școlară**

(6.5.) Înregistrările audio-vizuale

(6.6.) Înregistrările video

(6.7.) Diaproiectorul

(7) Reprezentările cartografice constituie un ansamblu de mijloace de învățământ care are ca element specific harta, metodă și formă de bază de reprezentare spațială a elementelor care fac obiectul de studiu al geografiei. Proiecțiile cartografice trebuie să nu deformeze însă realitatea.

(7.1.) Harta topografică

(7.2.) Proiecțiile cartografice

(7.3.) Planiglobul

(7.4.) Planul

(7.5.) Harta murală

(7.6.) Harta geografică generală

(7.7.) Atlasul

(7.8.) Hărțile speciale

(7.9.) Hărțile tridimensionale

(7.10.) Hărțile din surse GIS

(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 tipografică, pe hârtie și într-o anumită structură interioară.

(8.1.) Manualul

(8.2.) Cărțile (literare sau științifice)

(8.3.) Dicționarele

(8.4.) Textele

(8.5.) Revistele științifice

(8.6.) Enciclopediile

(8.7.) Compendiile

(8.8.) Tabelele

(8.9.) Ziarele

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

(9.1.) Fișele de activitate independentă

(9.2.) Caietul de activitate independentă

(9.3.) Testele.

(9.4.) Culegerile de teste

(9.5.) Culegerile de întrebări, exerciții și probleme

(9.6.) Culegerile de texte

(9.7.) Fișe printabile

(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**
- (10.2.) Aparatele**
- (10.3.) Mijloacele de măsurare directă și indirectă**
- (10.4.) Aparatele foto**
- (10.5.) Camera video**
- (10.6.) Planșeta topografică**
- (10.7.) Chestionarele**
- (10.8.) Reportofonul**
- (10.9.) GPS**

(11) Sistemele integrate de mijloace de învățământ reprezintă ansambluri de spații, dotări și mijloace de învățământ, care facilitează învățarea într-un mediu educațional generos, consacrat sau nu disciplinei școlare, în care este indusă o anumită activitate predominantă.

- (11.1.) Cabinetul (de geografie)**
- (11.2.) Laboratorul**
- (11.3.) Terenul geografic**
- (11.4.) Clasa**
- (11.5.) Muzeul**
- (11.6.) Intel-teach**
- (11.7.) Clasa virtuală.**
- (11.8.) Cabinetul de informatică (geoinformatică)**
- (11.9.) Platforma AEL**

Dintre mijloacele menționate mai sus (de la 1.1. la 11.9), alegeți un număr rațional de mijloace folosite cu o frecvență mai mare și dezvoltați un tabel asemănător celui de mai jos.

Mijloc (indice)	Specificul utilizării metodelor pentru conținuturi de:		
	Geografie generală	Geografia continentelor	Geografia României

Precizări:

Resursele educaționale menționate mai sus (*Metode și mijloace*) sunt prezentate detaliat în „*Didactica geografiei*” (2014). Experiența cadrelor didactice nuanțează și extinde foarte mult modul de înțelegere și de aplicare al acestora.

Rolul principal al enumerării resurselor educaționale se referă îndeosebi la atribuirea unui cod, astfel încât, în cazul proiectării lecțiilor, să nu fie precizate în mod explicit denumirile acestor resurse, ci să fie indicat doar codul lor.

Există, de asemenea, multiple încercări inovative realizate de cadre didactice cu inițiativă și interes, referitoare la extinderea bazei metodologice a geografiei în învățământul preuniversitar. În momentul de față, o listă a acestor metode și mijloace ar avea un caracter provizoriu și, foarte posibil, incomplet.

Experiența inovativă a cadrelor didactice este, din acest punct de vedere, foarte importantă, deoarece geografia se află, în prezent, într-un proces de reafirmare a poziției semnificative pe care o are în cadrul celorlalte discipline școlare.

VI. Rolul programei în curriculum aplicat (cu exemple pentru clasele a V-a și a VI-a)

Orice demers de aplicare a curriculumului școlar pornește de la **lectura programei**. Aceasta presupune o înțelegere a programei, descifrarea legăturilor dintre componentele ei, anticiparea construirii procesului educațional etc.

(1) Programa pentru gimnaziu (elemente de ansamblu)

Programa de Geografie pentru gimnaziu (Anexă la Ordinul MENCS nr. 3393 din 28.02.2017) redă, într-o structură și formă nouă, principalele elemente normative referitoare la predarea geografiei în clasele V – VIII.

Programa de Geografie, în ansamblul ei (clasele V – VIII), are o serie de elemente noi, cum ar fi:

- *oferă o viziune articulată, progresivă și coerentă, pentru parcursul întregului ciclu gimnazial;*
- secvențele principale ale programei (competențe generale, competențe specifice, activități de învățare, conținuturi) au o succesiune rațională și *permit o învățare cumulativă, organică;*
- *numărul de competențe generale* (și competențe specifice asociate) a fost fixat într-o legătură mai strânsă cu posibilitățile educaționale ale geografiei, raportate și la alte discipline școlare;
- *finalitățile programei* (competențe generale și specifice) au o relativă independență în raport de competențele – cheie;
- există o *compatibilizare* acceptabilă între finalități, activități de învățare și parcursuri de instruire (la geografie), cu ale altor discipline școlare;
- în forma actuală, programa reprezintă o *sinteză actualizată* a evoluției concepțiilor din domeniul curriculumului școlar, didacticii și a geografiei ca disciplină educațională;
- conținuturile, esențializate și raționalizate, au un rol subiacent, fiind modalități de atingere a competențelor;
- succesiunea domeniilor educaționale pe clase (clasa a V-a: *Terra – Elemente de geografie fizică*, clasa a VI-a: *Terra – Elemente de geografie umană. Europa*, clasa a VII-a: *Geografia continentelor extraeuropene*, clasa a VIII-a: *Geografia României*), rezultată în urma unui proces deliberativ reprezintă, în momentul de față, o soluție care are mai multe avantaje decât dezavantaje;
- resursele de timp (1, 1, 1, 2 ore pe săptămână pentru clasele corespunzătoare) sunt modeste, ceea ce presupune o *concentrare asupra nivelului calitativ al procesului de instruire*.

La o analiză a programelor de geografie relativ recente, se poate observa că programa actuală are o formă evoluată în raport cu succesiunea acestora în timp. De asemenea, se află din punct de vedere formal la nivelul celor din țări cu o prezență similară a geografiei și peste nivelul programelor din cele mai multe țări în care această disciplină școlară există ca atare (în unele țări a început să aibă o poziție „ornamentală”).

(2) Lectura programei pentru clasa a V-a (*Terra – Elemente de geografie fizică*)

Această programă se aplică începând din anul școlar 2017 – 2018.

Finalitățile acestei clase cuprind toate cele patru **competențe generale** menționate în programă și 11 competențe specifice asociate acestora. **Competențele specifice** sunt formulate în termeni ușor de perceput și într-o formă minimală pentru învățarea geografiei în gimnaziu. Deoarece formularea competențelor a rezultat dintr-un proces predominant opinional, validarea și ameliorarea lor va fi posibilă doar după parcurgerea lor la clasă.

Competențe generale

1. Prezentarea realității geografice, utilizând mijloace și limbaje specifice
2. Raportarea realității geografice spațiale și temporale la reprezentări cartografice
3. Studiarea spațiului geografic, realizând conexiuni cu informații dobândite la alte discipline școlare
4. Elaborarea unui demers investigativ din perspectiva educației permanente și pentru viața cotidiană

Competențe specifice

- 1.1. Utilizarea termenilor geografici în contexte diferite
- 1.2. Descrierea unor elemente, fenomene sau procese geografice observate direct sau indirect
- 2.1. Utilizarea tehnicilor de orientare pe hartă/teren
- 2.2. Relaționarea scării de proporție cu realitatea geografică
- 2.3. Citirea reprezentărilor grafice și cartografice simple
- 3.1. Descrierea unor elemente, fenomene și procese geografice folosind noțiuni din matematică, științe și tehnologii
- 3.2. Precizarea legăturilor dintre realitatea geografică și fenomene din domeniul științe și tehnologii
- 3.3. Descrierea diversității naturale a realității geografice realizând corelații cu informațiile dobândite la alte discipline școlare
- 4.1. Utilizarea metodelor simple de investigare
- 4.2. Ordonarea elementelor geografice după anumite criterii
- 4.3. Aplicarea cunoștințelor și a abilităților dobândite în contexte noi/situații reale de viață

Pentru atingerea acestor competențe sunt sugerate, împreună, peste 60 de **activități de învățare**, ceea ce reprezintă un câmp foarte larg oferit organizării instruirii pentru atingerea competențelor specifice respective.

Structura interioară a geografiei de clasa a V-a continuă, într-un mod vizibil, disciplina Științe ale naturii din clasele III – IV (O.M. nr. 5003 / 2.12.2014, prin toate cele trei secvențe ale sale: *Științe ale vieții*, *Științe ale Pământului*, *Științe ale fizicii*), precum și geografia de clasa a IV-a (O.M. nr. 5003 / 2.12.2014, care oferă o viziune de scară, de la localitate la planetă).

Un element de noutate deosebită al programei pentru clasa a V-a îl reprezintă existența disjunctă a **aplicațiilor practice**, ceea ce face din geografia la acest nivel o disciplină școlară pragmatică și orientată spre asigurarea unei legături ferme dintre aceasta și experiența cotidiană.

Organizarea interioară a conținuturilor în patru mari structuri (cu posibilitatea construirii unui total de 4 – 6 unități de învățare) permite corelarea procesului de instruire cu structura anului școlar, logica disciplinei școlare și exigențele instruirii.

Conținuturile sunt esențializate, selectate și organizate astfel încât să faciliteze o învățare organică. Ele nu sunt supradimensionate și nu au o încărcătură informațională explicită. Conținuturile sunt redactate, în continuare, într-o formă tabelară, ușor de perceput în ansamblul ei.

(1) Terra – o planetă a Universului
• Universul și Sistemul Solar – aspecte generale • Terra – o planetă a Sistemului Solar (formă și dimensiuni) • Aplicație practică: Călătorie virtuală în Univers
(2) Terra – o planetă în mișcare
• Globul geografic și harta. Coordonate geografice • Mișcările Pământului și consecințele lor • Orientarea în spațiul terestru (elemente naturale și instrumente clasice și moderne) • Aplicații practice: Măsurarea timpului (zi, săptămână, lună, anotimp, an, calendar), Orizontul local – orientare, măsurare și reprezentare, Construirea unor forme simple de reprezentare grafică și cartografică
(3) Terra – o planetă în transformare
Geosferele Terrei
Litosfera
• Caracteristici generale și importanță • Structura internă a Terrei • Relieful: bazine oceanice și continente; forme majore de relief • Vulcanii și cutremurele • Aplicații practice: Relieful orizontului local, Reguli de comportare și măsuri de protecție în cazul producerii de fenomene și procese în orizontul local (prăbușiri, alunecări de teren, cutremure etc.)
Atmosfera
• Caracteristici generale și importanță • Elemente și fenomene meteorologice • Vremea și clima • Zonele climatice ale Terrei. Influența climei asupra geosferelor • Aplicații practice: Clima, vremea și activitatea umană în orizontul local, Modalități de avertizare, reguli de comportare și măsuri de protecție în cazul producerii de fenomene extreme în orizontul local (grindină, polei, furtuni, secetă, caniculă, viscol, tornade etc.)
Hidrosfera
• Caracteristici generale și importanță • Oceanul Planetar – componente și localizare. Dinamica apelor oceanice • Apele continentale • Ghețarii • Aplicații practice: Apele din orizontul local, Resurse de apă potabilă, Măsuri de protecție a apelor, Modalități de avertizare, reguli de comportare și măsuri de protecție în cazul producerii de fenomene extreme în orizontul local (viitură/revărsare/inundație, pod de gheață etc.)
Biosfera și solurile
• Caracteristici generale și importanță • Plantele și animalele – repartiția lor geografică • Solul – resursă a vieții • Aplicație practică: Protecția plantelor, a animalelor și conservarea solului
(4) Zonele naturale ale Terrei
• Diversitatea peisajelor terestre naturale

Precizări:

Conținuturile, în forma tabelară de mai sus, oferă o foarte bună imagine a modului în care pot fi parcurse, precum și extensiunea relativă a fiecărei componente. Se poate observa că programa, în domeniul conținuturilor, nu este încărcată. Deoarece nu există standarde pentru fiecare secvență, rămâne la latitudinea profesorului modul ei de aprofundare.

Sugestiile metodologice (referitoare la ansamblul claselor V – VIII) se concretizează în cazul acestor programe prin:

- construirea, de către profesor, a situațiilor de învățare optime (pentru atingerea unor elemente ale competenței specifice), prin structuri adecvate programei și pregătirii anterioare a elevilor;
- acordarea unei atenții deosebite formării capacității de abordare integrată a problemelor de geografie, atât sub raportul componentelor interioare (elemente, procese, fenomene etc.), cât și al dimensiunii spațiale (orizont local – regiune – țară – continent – Terra);
- inserția explicită a TIC în activitatea de învățare.

Totodată, prin programa pentru clasa a V-a se deschide un câmp foarte larg al dimensiunilor educaționale promovate prin geografie în învățământul gimnazial. Imaginea evolutivă a formării competențelor specifice (pag. 23 – 24 din programă) sugerează caracterul lor de bază pentru gimnaziu.

Un rol important la clasa a V-a îl reprezintă *dimensiunea terminologică*, pusă într-o lumină nouă, prin activitățile de învățare destinate acesteia.

Totodată se acordă un rol deosebit *caracterului observațional al învățării*, bazat pe elemente din realitatea directă și pe imagini ale acesteia. Caracterul exploratoriu al realității este prezent în componentele principale ale programei.

Evaluarea rezultatelor învățării trebuie să ofere informații corecte asupra modului de atingere a competențelor specifice. În acest sens se recomandă:

- utilizarea tuturor metodelor de evaluare (orale, scrise, practice);
- promovarea unor modalități alternative de evaluare (referate, proiecte, portofolii etc.);

La nivelul clasei a V-a, poate fi selectată o listă extinsă de **materiale și resurse educaționale**, dintre cele recomandate de programa școlară (manual, fotografii, hărți etc.).

(3) Lectura programei pentru clasa a VI-a (Terra – elemente de geografie umană. Europa)

Finalitățile acestei clase cuprind toate cele patru competențe generale din programă (care se urmăresc pe parcursul ciclului gimnazial) și unsprezece competențe asociate acestora.

După cum se poate observa, competențele specifice sunt redactate în formulări relativ simple, cu o anumită adaptare la specificul clasei a VI-a.

Competențe generale

1. Prezentarea realității geografice utilizând mijloace și limbaje specifice
2. Raportarea realității geografice spațiale și temporale la reprezentări cartografice
3. Studiarea spațiului geografic realizând conexiuni cu informații dobândite la alte discipline școlare
4. Elaborarea unui demers investigativ din perspectiva educației permanente și pentru viața cotidiană

Competențe specifice

- 1.1. Precizarea, prin cuvinte proprii, a sensului termenilor geografici
- 1.2. Descrierea relațiilor dintre elementele și fenomenele geografice utilizând termeni specifici
- 2.1. Poziționarea elementelor geografice pe reprezentări cartografice
- 2.2. Ordonarea spațială și/sau cronologică a elementelor, fenomenelor și proceselor geografice după criterii date
- 2.3. Utilizarea informațiilor oferite de suporturile cartografice, grafice și alte materiale vizuale în contexte/situații diferite
- 3.1. Utilizarea informațiilor cu caracter geografic obținute cu ajutorul instrumentelor TIC/GIS și al elementelor din matematică și științe
- 3.2. Prezentarea caracteristicilor elementelor, fenomenelor și proceselor geografice prin utilizarea instrumentelor TIC/GIS
- 3.3. Prezentarea diversității naturale, umane și culturale realizând corelații interdisciplinare
- 3.4. Descrierea patrimoniului local, național, european și mondial utilizând diverse surse
- 4.1. Construirea unui demers investigativ dirijat
- 4.2. Caracterizarea elementelor, fenomenelor și proceselor, după un algoritm dat
- 4.3. Compararea elementelor, fenomenelor și proceselor după caracteristicile geografice

Conținuturile sunt:

(1) Cunoașterea lumii în care trăim
• Repere ale cunoașterii Pământului – de la marile descoperiri geografice la explorarea modernă a Terrei • Continente și țări – reprezentări cartografice. Harta politică a lumii • Aplicații practice: Exerciții de apreciere a distanțelor și suprafețelor pe suporturi cartografice clasice și/sau digitale
(2) Antroposfera - omul și activitățile umane
• Populația Terrei: evoluția numerică, răspândirea geografică, diversitatea umană, mobilitatea teritorială • Așezări omenești – forme de locuire și diferențieri teritoriale • Resursele naturale și valorificarea acestora • Domeniile activităților economice pe Terra: agricultura, industria, serviciile – caracteristici generale • Efectele activităților umane asupra mediului și calitatea vieții • Aplicații practice: Analiza și interpretarea caracteristicilor demografice și de locuire din orizontul local și apropiat, Provocări locale în context mondial, Trasee turistice aplicate pe domenii de interes, Regiuni turistice.
(3) Europa – identitate geografică
• Mediul natural ca suport al locuirii umane - Poziția geografică. Țămurile: golfuri, insule, peninsule și strâmțori - Caracteristici generale ale reliefului. Unități majore - Hidrografia Europei - Diferențieri climatice și biogeografice • Oameni și locuri - Harta politică – state și regiuni - Răspândirea geografică a populației. Elemente de diversitate umană (diversitate etnică, lingvistică, confesională și culturală) - Mari orașe europene • Economia - Resurse naturale și valorificarea lor - Activități economice: agricultură, industrie, servicii • Uniunea Europeană • Caracterizarea geografică a unor state (cel puțin un stat din fiecare regiune geografică)
(4) Europa în lumea contemporană
• Valori culturale și umane europene • Calitatea vieții în Europa

Sugestii metodologice

În raport cu sugestiile metodologice generale, la clasa a VI-a pot fi avute în vedere și următoarele elemente:

- realizarea unei continuități între clasa a V-a și prima parte a clasei a VI-a, pentru a oferi o imagine cât mai completă asupra elementelor de geografie generală ce caracterizează planeta noastră; aceste elemente trebuie să aibă însă în mod strict un caracter adaptat nivelului de vârstă și înțelegere al elevilor, fără a fi introduse elemente cu o complexitate mai mare;
- partea a doua a programei (Europa) trebuie să reprezinte, în mare măsură, o concretizare a elementelor geografice învățate până în prezent, la nivelul continentului nostru; accesibilitatea și frecvența mai mare a informațiilor despre Europa permite realizarea unui raport mai strâns între aspectele teoretice și cele care au o anumită concretizare prin proximitate teritorială.

Pentru realizarea unui proces de instruire corespunzător, pot fi utilizate și următoarele grupe de activități de învățare:

- utilizarea unor metode interactive și transformarea, pe cât posibil, a elevului în *participant activ la propria instruire*;
- desfășurarea instruirii trebuie să accentueze participarea individuală a elevului la propriul *traseu de învățare*;
- învățarea geografiei trebuie să dezvolte în continuare *capacitatea de comunicare*;
- pe cât este posibil, *lucrul în echipă* poate fi stimulat pentru diferite activități identificate de profesor;

- în partea a doua, deoarece sunt recomandate un număr limitat de state, pot fi realizate *proiecte* sau *referate* asupra celorlalte state europene.

(4) Organizarea procesului de instruire pe baza noii programe

Elementul principal al unui proces educațional de calitate îl reprezintă *anticiparea momentelor acestuia*, adică „proiectarea instruirii”. Aceasta cuprinde anumite niveluri, intervale de timp și angrenează componentele principale care participă la desfășurarea învățării.

Există anumite modele utilizate până în prezent, depășite parțial de evoluția conceptuală actuală din curriculum. Modelele noi au în vedere un ansamblu mult mai larg de componente care interacționează în procesul de instruire.

Acestea sunt:

- *Nivelul de atingere a unor competențe anterioare, formate în ciclul primar*; stabilirea acestuia este în prezent posibilă, ca efect al compatibilizării competențelor și a conținuturilor din clasele III – IV cu cele din clasele V - VI. Există o continuitate a finalităților, precum și elemente ale conținuturilor în clasele III – IV pe care se pot baza noile construcții în clasa a V-a. În acest context, un test inițial la începutul clasei a V-a devine mai mult decât obligatoriu, pentru stabilirea nivelului de competențe atinse în ciclul primar (îndeosebi prin Științe și Geografie).
- *Sistemul de competențe generale și competențe specifice* sugerează că acestea formează un ansamblu de finalități în aceeași măsură „ideal”, cât și de nivel mijlociu. Deoarece stabilirea exactă a acestora nu este rezultatul unor cercetări, ci al unor judecăți expert, forma exactă a competențelor specifice, îndeosebi, poate fi mai extinsă sau mai redusă în raport cu o clasă „medie” sau cu o expectație de nivel general valabil (fără a se presupune un nivel inferior sau unul mai înalt). Competențele specifice, de aceea, pot fi descompuse în anumite componente interioare, în acord cu activitățile de învățare, astfel încât o parte semnificativă din fiecare competență să fie atinsă, pe cât posibil, într-un interval rațional de timp. După cum este cunoscut, competențele specifice se formează în timp, dar cele din clasa a V-a reprezintă, într-un fel, baza învățării ulterioare (acest lucru este observabil în progresia lor, sugerată de programa școlară). Aceste competențe nu au o legătură strânsă, biunivocă, cu domenii de competențe – cheie (cum au avut programele anterioare, sub impulsul găsirii sau construirii, chiar artificiale, al unei astfel de corespondențe). Identificarea și asumarea unor competențe specifice clare, precise, reprezintă finalități noi ale procesului de instruire pentru clasele V - VI.
- Identificarea unei anumite legături între domeniile experiențiale majore (care exced sensibil domeniile de competențe – cheie) și geografia ca disciplină școlară semnificativă. Este de observat că geografia devine, la nivelul clasei a V-a, o disciplină școlară care *formează nucleul pregătirii științifice a elevului* (împreună cu Matematica și Biologia). Coloratura disciplinei o apropie foarte mult de Științele naturii, subliniind ilegitimitatea apartenenței de aria curriculară în care a fost plasată.
- O exigență rezultată mai mult implicit din programă, referitoare la susținerea interdisciplinarității în învățare, trebuie să contureze de la începutul gimnaziului o viziune în acest sens. Din perspectiva geografiei se poate observa o legătură foarte bună cu alte domenii (biologie, matematică, tehnologie), cu limba și literatura română și, relativ mai redusă, cu disciplinele din aria curriculară în care se află situată. *Interdisciplinaritatea însă trebuie să funcționeze pentru ansamblul domeniilor de studii din planul de învățământ*. În cazul geografiei, o relație specială se poate stabili cu TIC, cu perspectiva ca aceasta să devină o sursă informațională și de formare a competențelor mai importantă. Elemente de GIS pot fi introduse acolo unde există posibilități minime oferite de programă, orizontul local și dotări (deși acest lucru, după cum s-a remarcat, nu este ușor).
- Utilizarea unor *resurse educaționale corespunzătoare*. Este de observat că atingerea competențelor asumate, natura disciplinei școlare, precum și conținutul specific presupun un anumit ansamblu de resurse educaționale care poate să fie accesat într-o formă corespunzătoare acestora. Excesul evocării „metodelor active” (inexistente în programă) poate fi compensat prin utilizarea metodelor cu legitimare și confirmare recunoscută. În acest context, apar în mod predominant elemente cum ar fi: *dimensiunea observațională* (produsă asupra obiectelor reale sau a imaginilor acestora),

dimensiunea cartografică, sursele informatice, analiza diferitelor texte, corelarea text – hartă, utilizarea unor elemente grafice diversificate, realizarea unor investigații minime în orizontul local etc. O metodologie concentrată pe cele de mai sus (cu ajutorul unor mijloace corespunzătoare) este în măsură să faciliteze învățarea unei discipline atât de generoase și de apropiate experiențialului zilnic al elevilor.

- Geografia clasei a VI-a cuprinde, printre altele, o puternică *dimensiune terminologică*. Multe cuvinte care reflectă elemente din realitate sunt relativ noi. Situația este modificată în raport cu câțiva ani în urmă, deoarece introducerea Științelor naturii în forma lor actuală a extins câmpul terminologic al realității despre natură, geografia preluând și dezvoltând (fără a crea în totalitate, de la zero) sistemul terminologic referitor la aceasta. Totuși, presupunându-se un număr mare de termeni noi, este importantă acordarea unei atenții corespunzătoare formării corecte a sensului acestora.
- Geografia clasei a VI-a oferă un fond observațional și experiențial foarte extins pentru precizarea unor *elemente demonstrative, de succesiune și de corelație între fenomene*. Pe baza lor, geografia poate să se înscrie, ca disciplină explicativă și demonstrativă, contrapusă parțial percepției de până acum, în care elementul narativ și descriptiv era predominant.
- Unitățile de învățare (definite însă în conformitate cu accepții actualizate) creează o oportunitate nouă de concentrare a demersului de instruire pe ceea ce s-ar putea numi „idei majore”; acestea facilitează atât procesul de *învățare esențializată*, cât și cel de construire a unor structuri sintetice, cu un caracter holistic.
- Existența *activităților practice* trebuie să reprezinte pentru procesul de instruire un exemplu doar de a dezvolta alte activități similare și nu de a face o trecere formală prin acestea. O simplă orientare spre orizontul local și apropiat permite permanentizarea lor la majoritatea lecțiilor.

(5) Programele pentru clasele VII - VIII

În mod similar, se poate proceda și pentru alte clase (de exemplu a VII-a și a VIII-a, sau cele de liceu).

Lectura programei reprezintă, în fiecare caz în parte, momentul inițial al activităților didactice. Vom avea în vedere și următoarele elemente:

- competențele generale sunt aceleași pentru un ciclu, iar formarea lor se realizează după parcurgerea acestuia;
- competențele specifice, chiar dacă se repetă (cu mici modificări), au rolul de a asigura un proces de învățare continuu și, eventual, de a urmări progresul școlar;
- activitățile de învățare (oferate ca exemple) pot fi urmărite într-un mod gradat: de la activități elementare, de bază, la altele, cu un grad mai înalt de dificultate; aici rolul profesorului este determinant;
- la clasa a VII-a, modelul de la clasa anterioară (referitor la Europa) se poate aplica într-o formă adaptată și sintetizată; pentru a nu fi un proces repetitiv și plictisitor, activitățile noi devin determinante;
- la clasa a VIII-a, modelul trebuie adaptat la succesiunea conținuturilor (aproximativ aceleași, de mult timp); de asemenea, trebuie să fie realizată și o personalizare a conținuturilor la nivelul orizontului local.

VII. Proiectarea unităților de învățare (un exemplu - la clasa a VII-a)

Unitatea de învățare (1): Asia – caracterizare geografică

(a) Asia - Geografie fizică (6 ore)

Conținuturi (detalii ale programei)	Comp. speci - fice	Activități de învățare (exemple)	Resurse	Evaluare
Recapitulare și test inițial	(1.1. - 4.1.) V - VI	Prezentarea unor elemente esențiale din clasele V – VI	hărți, tabele	T ₀ - test inițial
Poziția geografică	2.1. 2.3.	- identificarea unor coordonate principale - identificarea și localizarea punctelor cardinale - măsurarea unor distanțe (N-S, E-V) - țărâuri, golfuri, insule, oceane și mări - consecințe ale poziției (pentru climă și vegetație)	- harta Asiei (cu coordonatele principale) - hartă generală a Asiei - imagini - fișe de lucru	
Relieful – caracteristici generale	1.1. 1.2. 2.1. 2.3.	- identificarea treptelor principale de relief - identificarea unor trepte intermediare - analiza unor elemente ale substratului - identificarea direcțiilor lanțurilor montane	- hartă hipsometrică a Asiei - hartă cu localizarea altitudinilor foarte mari - imagini - hartă cu substratul reliefului - hartă morfografică (cu lanțuri muntoase)	
Unități majore de relief	1.1. 2.2. 4.2.	- identificarea unităților majore (pe trepte majore sau după poziție) - prezentarea unor unități majore (pe baza hărții) - clasificarea unităților de relief după alte criterii (vechime etc.)	- harta unităților de relief - fișe de lucru	
Munții Himalaya	1.2. 2.3. 4.2.	- identificarea specificului Munților Himalaya pe hărți diferite (planiglob, Asia) - analiza și prezentarea unor imagini - analiza unui rezumat (relieful Asiei sau al Munților Himalaya)	- planiglobul fizic - relieful Asiei - hartă a Munților Himalaya - fotografii - texte rezumative pentru analiză	
Hidrografia – caracteristici generale	1.1. 2.1.	- identificarea (pe baza hărții) a componentelor hidrografiei Asiei (oceane, mări, ghețari, fluvii, lacuri etc.) - discutarea caracteristicilor fluviilor principale și a lacurilor	- Asia – harta hidrografiei - imagini (fluvii, mări, ghețari)	
Diferențieri climatice	2.1. 4.2.	- localizarea principalelor tipuri de climă - identificarea cauzelor diferențierilor climatice - caracterizarea unor tipuri și nuanțe de climă	- Asia – zone și tipuri de climă - Asia – hartă generală - tabele cu datele climatice	
Musonii	4.3.	explicarea specificului musonilor	hartă cu zonele musonice	
Contraste biogeografice	1.1. 2.1. 4.2.	- analiza hărții vegetației - discutarea relațiilor dintre climă, relief și vegetație - exemplificarea unor animale caracteristice - analiza unor adaptări ale animalelor - explicarea existenței unor tipuri de soluri	- harta vegetației Asiei - harta climatică - tabel cu zone de vegetație și animale - imagini ale animalelor specifice - harta solurilor	

Recapitulare și evaluare	1.1. 1.2. 4.2.	- identificarea, discutarea și notarea ideilor principale - test secvențial	hărți, tabele, imagini	Test
--------------------------	----------------------	--	--	------

Unitatea de învățare (2): Asia – caracterizare geografică
(b) Asia - Geografie umană și state (8 ore)

Conținuturi (detalii ale programei)	Comp. specifice	Activități de învățare (exemple)	Resurse	Evaluare
Elemente de diversitate umană	1.1. 2.1.	- compararea populației Asiei cu a Terrei și cu populația altor continente - analiza și explicarea densității populației - analiza diversității lingvistice - analiza diversității religioase - prezentarea unor elemente ale culturii	- date (populația continentelor) - harta densității populației - harta principalelor limbi vorbite - tabel cu religii și state - imagini	
Harta politică a Asiei	3.3. 3.4.	- identificarea unor țări și capitale - identificarea statelor cu cea mai mare întindere și cele mai populate - explicarea hărții politice actuale	- harta politică - tabele cu țări (suprafața, populația) - texte	
Mari aglomerații urbane	2.1. 4.2.	- identificarea principalelor 20 – 25 de aglomerații urbane - descrierea unor aglomerații (5 – 8 exemple)	- harta orașelor Asiei - imagini	
Resurse naturale și activități economice	1.1. 2.1. 2.3.	- analiza repartiției geografice a principalelor resurse naturale - analiza specificului agriculturii - analiza a 2 – 3 ramuri industriale - analiza transporturilor (rutiere, feroviare, porturi, aeroporturi etc.)	- harta resurselor - harta agriculturii - tabel cu produse agricole (pe țări) - tabel ramuri industriale și țări - tabel cu principalele porturi și aeroporturi	
Contraste economice regionale	1.1. 2.1. 3.3.	- identificarea unor deosebiri referitoare la repartiția geografică a resurselor, agriculturii, industriei și serviciilor în Asia - identificarea unor areale cu anumite concentrări ale activităților economice - caracterizarea arealelor de concentrări umane - explicarea unor diferențieri și contraste economice	- harta resurselor - harta agriculturii - harta concentrărilor industriale - hartă cu transporturi, porturi, aeroporturi - harta orașelor mari din Asia	
Recapitulare și evaluare	1.2.			Test
State din Asia (la alegere, 4 – 6 state)	1.2. 2.1. 2.2. 4.2. 4.3.	- identificarea și stabilirea structurii de prezentare a unui stat - prezentarea structurată a 4 – 6 state	- structuri de prezentare pentru analiza comparativă - hărți ale fiecărui stat (fizice și de geografie umană) - imagini relevante din statele prezentate	Test secvențial: a) localizarea celor 4 - 6 state b) prezentarea succintă a unui stat
Statul 1	2.1. 4.2.	- prezentarea structurată a statului - identificarea unor elemente geografice specifice	hărți și imagini corespunzătoare	

Statul 2		Idem	Idem	
Statul 3		Idem	Idem	
Statul 4		Idem	Idem	
Statul 5		Idem	Idem	
Statul 6		Idem	Idem	
Alte state (la alegere)	2.1. 3.2.	Realizarea unui portofoliu individual (câte un stat pentru câte un elev)	hărți și imagini identificate de elevi	Evaluarea portofoliului individual
Asia în lumea contemporană	1.1. 2.1.	- identificarea specificului Asiei - prezentarea unor elemente ale acestui specific	hărți ale Asiei (fizice și umane)	Test final - Asia

Unitatea de învățare (3): Africa – prezentare geografică (6 ore)

Conținuturi (detalii ale programei)	Comp. speci - fice	Activități de învățare (exemple)	Resurse	Evaluare
Poziția geografică – simetrie latitudinală	1.1. 2.1.	- identificarea liniilor geografice principale și a emisferelor - înțelegerea și explicarea simetriei latitudinale - analiza consecințelor simetriei față de Ecuator	- hărți ale Africii (coordonate, distanțe) - planiglob - hărți diferite (zone de climă, zone de vegetație)	
Relieful	2.3. 4.2.	- analiza unei hărți fiziografice sau hipsometrice - identificarea și localizarea treptelor altitudinale - identificarea unor exemple de unități de relief	- hartă hipsometrică - tabel cu treptele de relief - imagini ale reliefului african (munți, depresiuni etc.)	
Riftul african	2.1. 2.3.	- localizarea riftului african - explicarea modului de formare a unui rift - caracterizarea zonei de rift	- harta reliefului Africii cu traseul riftului - harta plăcilor tectonice (planiglob) - imagini	
Hidrografie	2.1. 2.2. 4.3.	- identificarea formelor geografice ale hidrografiei Africii - identificarea și prezentarea marilor fluvii și lacuri africane - identificarea regiunilor endoreice și explicarea existenței lor	- Africa – harta hidrografiei - imagini cu fluvii africane și lacuri	
Climă și biogeografie	2.1. 2.2. 4.3.	- identificarea zonelor de climă - caracterizarea a 2 – 3 zone de climă - identificarea zonelor de vegetație din Africa - analiza legăturii dintre climă și vegetație - analiza repartiției unor animale caracteristice - discutarea legăturii dintre vegetație și faună	- harta zonelor de climă - date climatice - imagini - harta zonelor de vegetație - fotografii (plante adaptate) - fotografii (animale)	
Specificul demografic	3.3. 3.4.	- prezentarea și demonstrarea specificului demografic (creșterea populației totale și pe țări, sporul natural) - explicarea originii umanității - comparații referitoare la populație (Europa, Asia, Africa)	- grafice ale creșterii populației - tabele cu date semnificative - hartă a antropogenezei (cu direcțiile de migrațiune)	

Harta politică și marile orașe	2.3. 3.3.	- analiza hărții politice: localizarea statelor și a capitalelor - analiza localizării orașelor mari din Africa	- harta politică a Africii - tabel cu populația orașelor mari - hartă a orașelor Africii - imagini	
Studii de caz: - Problemele Africii în lumea contemporană - Sahara	3.3. 4.1. 4.3.	- identificarea unor probleme africane (creșterea demografică, producția alimentară etc.) - precizarea și discutarea unor soluții pentru problemele africane - identificarea specificului geografic al Saharei - precizarea resurselor și a țărilor sahariene	- date demografice - date de agricultură și industrie - harta Saharei - resurse și țări	
Caracterizarea geografică a unor state (la alegere)	2.1. 3.3.	- identificarea unui model de prezentare geografică (esențializată) a unui stat - aplicarea modelului la statele alese	- hărți ale statelor (fizică, harta resurselor, economică și a orașelor) - date statistice - imagini	Portofoliu Test Africa

Unitatea de învățare (4): America de Nord și America de Sud – caracterizare geografică (7 ore)

Conținuturi (detalii ale programei)	Comp. specifice	Activități de învățare (exemple)	Resurse	Evaluare
Poziția geografică – simetrie latitudinală	1.1. 2.3.	- identificarea poziției Americii de Nord și a Americii de Sud - analiza unor consecințe ale poziției	- planiglob - hărți fizice ale celor două continente - fotografii	
Relieful	1.1. 2.1. 2.2. 4.2.	- identificarea principalelor trepte de relief - identificarea unităților de relief cu cea mai mare întindere - localizarea unor unități de relief - prezentarea unor unități de relief	- hărți hipsometrice - hartă de contur - imagini - tabele cu date	
Sistemul muntos cordiliero – andin	1.1. 2.3.	- localizarea sistemului cordiliero – andin - localizarea prelungirii acestuia în Antarctica și Asia de Nord – Est - prezentarea sistemului cordiliero – andin - explicarea modului de formare a sistemului montan	- planiglob fizic - hărți fizice ale continentelor (America de Nord, America de Sud, Asia, Antarctica) - planiglobul cu plăcile tectonice	
Hidrografia – caracteristici generale	1.1. 2.1. 2.3.	- identificarea domeniilor geografice ale hidrosferei (oceane, mări, ghețari, fluvii, lacuri) - localizarea domeniilor hidrografiei	planiglob fizic și hărți hidrografice	
Fluvii și lacuri	2.1. 4.2.	- prezentarea fluviilor principale - prezentarea pozițiilor principalelor lacuri	hartă a fluviilor și lacurilor din fiecare continent	
Diferențieri climatice	1.1. 2.3. 4.2.	- identificarea tipurilor de climă din America de Nord și America de Sud - prezentarea influenței climei asupra hidrografiei - prezentarea influenței curenților oceanici asupra repartiției zonelor de climă	- planiglob cu zonele de climă ale Terrei - hărți climatice ale celor două continente	
Diferențieri biogeografice	1.1. 4.2.	- identificarea zonelor de vegetație - prezentarea unor zone de vegetație (exemple)	- planiglob cu zonele de vegetație - hărți ale vegetației	

	4.3.	• prezentarea unor animale caracteristice • analiza influenței climei asupra repartiției vegetației	• imagini cu plante și animale caracteristice principalelor zone de vegetație • date	
Elemente de diversitate umană	2.1. 2.3. 3.3. 4.3.	• analiza repartiției populației • analiza repartiției religiilor și a limbilor vorbite • migrații ale unor grupuri umane • elemente de cultură	• harta repartiției populației • harta populării continentelor • imagini cu tipuri fizionomice • hărți ale limbilor vorbite și religiilor	
Harta politică	2.2. 2.2.	• identificarea statelor cele mai întinse și cele mai populate • identificarea poziției altor state în raport cu cele de mai sus • prezentarea unor elemente ale evoluției hărții politice	• harta politică a Americii de Nord, Centrale și de Sud • tabel cu statele (suprafață, populație, capitală)	
Forme de aglomerare urbană	2.1. 4.2.	• analiza repartiției geografice a principalelor orașe • caracterizarea unor metropole (după un algoritm identificat și asumat)	• harta orașelor principale și a concentrărilor urbane	
Diferențieri economice regionale	2.1. 2.3. 4.2.	• prezentarea unor caracteristici economice principale ale continentelor (resurse, agricultură, industrie, comunicații, transporturi) • identificarea și explicarea diferențierilor regionale • caracterizarea unor concentrări regionale	• harta resurselor • harta concentrărilor industriale • hărți ale sistemelor de transporturi (cu aeroporturi, porturi, șosele, căi ferate)	
Particularități geografice ale unor state (la alegere)	2.1. 3.3. 3.4.	• prezentarea modelului explicativ al unui stat • prezentarea unor state (de exemplu: Canada, S.U.A., Brazilia)	• schema de prezentare • hărți ale statelor • date referitoare la geografia statelor • imagini	
Portofoliu individual. câte un stat pentru fiecare elev	3.1. 3.2.	• identificarea unui stat • studierea și prezentarea statului (inclusiv prin TIC)	• harta politică și lista statelor • date statistice	Portofoliu
Recapitulare și evaluare	3.1. 3.3. 3.4.	• identificarea și notarea unor idei principale (8 – 10 idei) referitoare: a) la fiecare continent; b) pentru ambele continente	• hărți, date, imagini etc.	Test

Unitatea de învățare (5): Australia, Oceania, Antarctica și elemente de geografia mediului înconjurător (7 ore)

Conținuturi (detalii ale programei)	Comp. speci - fice	Activități de învățare (exemple)	Resurse	Evaluare
Australia și Oceania – caracterizare geografică	1.1. 1.2. 2.1. 3.3.	• identificarea elementelor geografice specifice ale Australiei (poziție, întindere, relief) • identificarea specificului Oceaniei	• planiglobul fizic • imagini	
Australia – scurtă caracterizare geografică	2.1. 2.2. 4.3.	• identificarea poziției, limitelor, treptelor de relief, zonelor de climă, ape • precizarea unor elemente referitoare la populație, resurse, economie	• hartă fizică • harta climatelor Australiei • harta resurselor și activităților economice • imagini din Australia	

Oceania – caracterizare geografică	3.3. 4.3.	- identificarea arhipelagurilor și a insulelor Oceaniei - localizarea statelor Oceaniei - precizarea unor direcții și distanțe în Oceania - caracterizarea unui stat - Oceanul Pacific și Oceania (comparație)	- harta Oceaniei - harta curenților oceanici - harta politică a Oceaniei - date despre state - imagini din Oceania	
Antarctica	4.2. 4.3. 4.4.	- prezentarea unor aspecte de bază ale Antarcticii: climă, hidrografie, viețuitoare etc. - comparație între Arctica și Antarctica - realizarea unui portofoliu	- harta calotei antarctice - harta reliefului continentului antarctic (Antarctida) - harta Arcticii - imagini	Portofoliu
Unicitatea biogeografică australiană	2.2. 4.4.	prezentarea elementelor unicității biogeografice	- imagini (animale) - harta vegetației	
Componentele mediului înconjurător	4.2. 4.3. 4.4.	- prezentarea (și precizarea) componentelor mediului înconjurător - analiza unor legături între diferite componente ale mediului (câte două) - analiza repartiției geografice a tipurilor de mediu	- fotografii (pentru comparații) - scheme și modele cu elementele mediului - harta tipurilor de mediu	
Degradarea mediului înconjurător	4.1. 4.3. 4.4.	- analiza unor forme și domenii ale degradării mediului - gruparea formelor de degradare a mediului	- imagini cu forme de degradare a mediului - scheme și modele	
Schimbări globale ale mediului	2.1. 4.4.	- analiza unor situații și elemente care ilustrează schimbări ale mediului - explicarea cauzelor unor modificări ale mediului	- imagini - date climatice evolutive - modele de evoluție	
Recapitulare	3.1. - 3.3.	identificarea unor elemente comune și de diferențiere	scheme de comparație	
Evaluare finală	1.1. - 4.4.	Precizarea cadrului de evaluare		Test final (VII)
Investigație	1.1. - 4.4.	Realizarea unei investigații asupra mediului din orizontul local		Prezentare inițială (VIII)

Precizări:

Proiectarea unităților de învățare pentru fiecare clasă, după exemplu de mai sus, pentru clasa a VII-a, va trebui să țină seama de planificarea anuală, structura anului școlar, poziția săptămânilor atipice, nivelul de pregătire al elevilor, dotări etc.

Exemplele de mai sus, pentru clasa a VII-a, oferă însă o succesiune rațională a momentelor învățării, precum și o viziune evolutivă asupra acestora, pe parcursul unui an școlar.

VIII. Adaptarea curriculumului școlar la elevii ce prezintă dificultăți de învățare

Tabloul concret al rămănelor în urmă la învățătură este variat și nuanțat. Totuși, cu toată îngrădirea și caracterul nuanțat al acestuia există anumite tipuri de rămăneli în urmă. Întotdeauna se poate stabili cauza principală a situației fiecărui elev. Pentru majoritatea dintre ei dificultățile la învățare sunt rezultatul unor greșeli în educația intelectuală a acestora, pentru că participarea lor intelectuală necesară procesului de învățare este insuficientă.

Activitatea de învățare reprezintă munca elevului și se caracterizează printr-o serie de particularități. De exemplu, la fel ca orice muncă, învățarea nu poate fi constituită numai din activități interesante. Există numeroase teme care nu stârnesc interesul copiilor, într-o etapă sau alta a efectuării lor, iar uneori se dovedesc chiar plictisitoare. Nu întotdeauna temele sunt ușoare; pentru rezolvarea unora dintre ele este nevoie de eforturi considerabile, susținute, din partea elevului. *Când este corect organizată, activitatea de învățare dă sentimente de mulțumire, la finalul efortului depus, după învingerea greutăților și emoții pozitive în cazul reușitelor.*

Problema rezultatelor la învățătură este una dintre cele mai importante ale școlii, deoarece există încă mulți elevi cu rezultate slabe. La aceștia se adaugă elevii care au note satisfăcătoare, deși ar putea să învețe mai bine.

După cum se știe, una din condițiile progresului școlar este **existența atitudinii pozitive pentru învățătură** și a dorinței de a munci. Dar când, dintr-un motiv sau altul elevul nu și-a format atitudinea pozitivă față de activitatea școlară, această cauză este suficientă pentru ca el să prezinte dificultăți în procesul educativ și să rămână în urmă la învățătură.

Sugestiile de față reprezintă o încercare de a prezenta activitatea didactică desfășurată cu elevii ce prezintă dificultăți în procesul de învățare, căile folosite pentru a dezvolta capacități intelectuale, pentru a-i învăța pe elevi cum să gândească, cum să le formăm capacități de autoinstruire, cum să le creăm *acea disponibilitate pentru a se integra în activitatea școlară*. Realitatea școlară ne obligă să tratăm diferențiat elevii prin utilizarea unei game variate de teme de muncă independentă, atât în clasă, cât și pentru acasă. Acestea se explică prin faptul că elevul reacționează diferit la măsurile educative, în funcție de o serie de condiții, cum ar fi:

- trăsăturile personalității sale;
- cauzele care îi determină o anumită conduită;
- relația dintre elev și profesor, între copil și cei din jur;
- atitudinea față de procesul instructiv educativ;
- deprinderi și procedee greșite ale muncii de învățare;
- existența unor lacune care s-au format din cauza absențelor de la școală;
- dificultăți în însușirea materiei.

Din aceste motive, în organizarea lecțiilor, a întregului sistem de măsuri educative, trebuie să se asigure *tratarea individuală*, adică să se ia în considerare particularitățile individuale ale copilului. Se recomandă să diferențiem materia în două categorii de competențe: cele obligatorii, pentru toată lumea și cele complementare. Este o misiune dificilă deoarece trebuie încercate o varietate de metode și tehnici de lucru pentru a le găsi pe cele mai potrivite, care să îi sensibilizeze pe elevi.

Pentru a stabili modalitatea de lucru trebuie să identificăm cauza care determină dificultățile de învățare. În funcție de aceste cauze, experiența la catedră a dus la identificarea mai multor situații, analizate în continuare.

Elevi care tulbură disciplina în timpul lecției

Fiecare dintre noi a întâlnit sau a auzit despre un elev care încalcă disciplina școlară pentru că și-a asumat rolul de "bufon" al clasei, distrându-și colegii, fără a se teme de pedepse. Ei sunt insensibili la orice măsură educativă, se opun încercărilor profesorilor de a-i ajuta, cu toate că elevul este conștient că are nevoie de ajutor. Această rezistență apare, în general, la preadolescenți. În această perioadă se dezvoltă conștiința de sine.

Pentru a evita apariția acestora trebuie să identificăm motivul care determină comportamentul elevului. Acest lucru se face printr-o discuție în care să se lămurească cauzele care îl determină; explicațiile pe care le dă elevul sunt foarte importante.

Tonul folosit de profesor are un rol semnificativ în rezolvarea situației. Convorbirea nu va conține, la început, mustrare, nemulțumire sau tragere la răspundere a elevului, nu va deveni un interogatoriu. Elevul trebuie să vadă doar dorința profesorului de a afla, din spusele sale, problemele care îi determină acest comportament. El trebuie să fie sigur că profesorul vrea să îl ajute să își îmbunătățească situația la învățătură, disciplină, să își normalizeze relația cu colegii. În aceste condiții, dacă elevul are încredere, profesorul va obține de la acesta, informațiile care vor lămurii situația. În urma discuției profesorul trage concluzii și stabilește strategia prin care îl va motiva pe elev să își schimbe atitudinea. Din practică am observat că, pentru unii elevi, este suficient să se schimbe *tonul de comunicare* cu ei, să se înceteze cu reproșurile și mustrările pentru ca rezistența interioară să dispară. Alți elevi vor colabora cu școala dacă li se acordă încredere.

Elevi care întârzie sistematic la ore

În acest caz, trebuie identificate mijloacele și procedeele de îndreptare a conduitei sale, care să îl ajute să se încadreze în timp: să se culce mai devreme, să ceară să fie trezit, să-și pregătească de cu seară tot ce îi este necesar pentru școală. Discuțiile cu părinții rezolvă de obicei problema.

Elevi care au note satisfăcătoare, dar ar putea să învețe mai bine

În fiecare clasă avem elevi care învață mai puțin decât ar putea, fie pentru că nu știu să lucreze sistematic, fie pentru că, pur și simplu, nu vor.

Pentru cei care întâmpină greutăți trebuie luate în considerare particularitățile individuale. Ținând cont de acest lucru, sunt necesare condiții diferite de instruire și educare. De exemplu, *unii elevi au nevoie să fie controlați îndeaproape și îndrumați*, pe etape, în timp ce îndeplinesc o sarcină de lucru. Nu știu cum să învețe materia predată, nu și-au format deprinderi și tehnici corecte de învățare: cum să întocmească planuri, să se folosească de scheme, hărți.

Există elevi *căroră nu le este dezvoltat suficient interesul* pentru învățătură. Pe aceștia activitatea de învățare îi plictisește, nu îi interesează ce se petrece la școală, nu doresc să își însușească noi cunoștințe. Învățarea este adesea formală, iar informațiile acumulate li se par inutile. Nu știu să învețe planificat și sistematic, nu privesc activitatea de învățare ca pe o activitate serioasă, pentru îndeplinirea căreia este nevoie de muncă, timp și efort.

În fiecare școală există elevi care nu vor să învețe

Acestora le lipsesc atât motivele sociale cât și cele personale ale învățării, nu le este dezvoltat suficient interesul pentru învățătură. Chiar dacă apare interesul pentru învățătură, nu este suficient pentru ca întreaga activitate școlară să se realizeze în totalitate. Există un mare număr de îndatoriri școlare pe care el trebuie să le îndeplinească și care nu au nici o legătură cu interesul pe care îl manifestă față de o disciplină școlară sau alta. Pentru ca elevul să se străduiască să învețe bine la toate obiectele, pentru ca să își îndeplinească toate sarcinile legate de munca de învățare, pentru ca să meargă zilnic la școală, să învețe apoi 4-5 ore și să își rezolve toate temele care nu sunt întotdeauna foarte interesante, ca să învingă asemenea dificultăți, renunțând la activități mult mai atractive, este necesar ca el să fie stimulat în acest sens.

Există elevi care vin la școală pentru că îi trimit părinții.

Ei vin la școală, dar se mulțumesc cu note satisfăcătoare, necesare promovării dintr-o clasă în alta. Ei nu au dorința de a învăța, nu sunt conștiincioși în pregătirea lecțiilor, nu își însușesc temeinic cunoștințele, nu își formează deprinderi corecte pentru învățare, nu au dorință de mai mult și de a depăși greutățile. Au mari lacune, nu se jenează când nu își îndeplinesc sarcinile sau le rezolvă parțial. Metodele prin care încercăm să îl integrăm în colectiv, să îi schimbăm poziția în clasă, atitudinea față de colegi, față de școală, sunt:

- îi acordăm sarcina de a controla caietele colegilor dacă și-au făcut tema, să pregătească materialele didactice;
- să lucreze în pereche cu un coleg;
- fișe de lucru cu hărți, texte, imagini.

Alți elevi și-au format deprinderi și procedee greșite în munca de învățare

Există elevi care memorează textul fără să îl analizeze logic, fără să alcătuiască un plan al materialului pe care trebuie să îl învețe. Se mulțumesc doar să citească lecția. De regulă, ei citesc întreg textul o dată sau de două ori, de la început până la sfârșit.

Impresia că au învățat bine li se creează imediat după citire. După cum se știe, materia învățată în felul acesta se uită foarte repede, lucru pe care cei mai mulți dintre acești elevi nu îl au în vedere. Atunci când citesc textul în întregime, fără împărțirea în fragmente și fără reproducerea lui nu pot să își dea seama ce anume nu știu. De foarte multe ori această particularitate constituie un prilej de conflict, deoarece elevul este convins că a învățat și știe materia, în timp ce profesorul constată slaba cunoaștere a acesteia.

Trebuie discutat cu elevul pentru ca acesta să înțeleagă cauza acestei situații.

Dacă în clasele primare, procedeele și mijloacele greșite ale activității de învățare nu împiedică atât de mult însușirea cunoștințelor de către școlari, începând cu clasa a V-a sunt necesare alte mijloace de învățare. Obişnuințele greșite devin adesea *cauza rămânerii în urmă la învățătură* a unor elevi care înainte făceau față oarecum problemelor. Situația acestor elevi se poate îmbunătăți, în primul rând, prin *înlocuirea tehnicilor greșite cu altele corecte*. Ei au nevoie de ajutorul profesorului. În aceste cazuri elevii nici nu realizează care sunt cauzele rezultatelor slabe la învățătură. Această deficiență poate fi rezolvată dacă se observă modul în care ei muncesc individual pentru a stabili exact greșelile lor, pentru a le arăta care sunt acestea. Se pot efectua temele în clasă, după terminarea orelor de curs. Li se va arăta ce trebuie să urmărească pentru a-și îmbunătăți situația și li se indică calea pentru realizarea acestui scop.

O altă deficiență o constituie ritmul foarte încet de lucru

Acesta se datorează mai multor cauze:

- unii se lasă sustrași clipă de clipă de la temele pe care le efectuează;
- alții, după ce rezolvă o temă, nu se pot hotărî la ce obiect să învețe sau să scrie, deschid când un manual sau altul;
- există și elevi care execută mai multe mișcări de prisos, inutile: șterg ce au scris, recitesc ce au scris, frunzăresc manualul;
- unii manifestă „pasivitate” în gândire, selectiv, numai la unele obiecte;
- alții citesc rar, scriu încet.

Pentru a rezolva această deficiență trebuie să li se arate copiilor cu foarte mare grijă modul în care trebuie să își facă temele, cum să învingă dificultățile pe care le vor întâmpina și asupra cărui lucru să își concentreze atenția. Avem mai multe posibilități să realizăm acest lucru:

- să efectuăm *temele în clasă* după terminarea programului;
- *pregătire suplimentară pe grupe de nivel*;
- *rezolvarea unor teme împreună cu un coleg* care are deprinderi corecte de lucru și verificarea reciprocă sub observarea profesorului.
- se citesc texte și *se adresează întrebări* pe baza acestuia; mulți copii citesc fără să înțeleagă textul, au o lectură monotonă, citesc mecanic. Trebuie să facem pe fiecare elev să înțeleagă ceea ce citește.

Citirea cu voce tare ne oferă posibilitatea de a verifica tehnica cititului, pentru a ne da seama de greutățile pe care le întâmpină la descifrarea textului și de greșelile pe care le face. Cititul în gând este mult mai rapid. Se recomandă să existe un echilibru între cele două tehnici pentru ca elevii să poată progresa în ambele. Mijlocul prin care controlăm cititul este acela de a pune întrebări copiilor.

Sistemul de lucru pentru însușirea temelor orale constă în învățarea materiei pe baza unui „plan”. Mai întâi se citește materialul în întregime, se întocmește planul, apoi se povestește lecția după plan. Exemplu:

Relieful major al continentelor - clasa a V-a

- enumerarea formelor majore de relief ale continentelor;
- **munții**: - altitudini, părți componente, caracteristici;
 - clasificare: după modul de formare, după vârstă, după tipul de roci;
 - exemple de lanțuri montane.
- **dealurile**: altitudini, mod de formare, tip de roci din care sunt alcătuite;
- **podişurile**: altitudini, caracteristici, mod de formare, exemple;
- **câmpiile**: altitudini, caracteristici.

Am constatat, de asemenea, că un număr mare de elevi nu înțeleg multe cuvinte, dar nici nu încearcă să le înțeleagă lucrând cu dicționarul, nu întreabă care este semnificația lor.

Experiența a dovedit că este important să se insiste pe *însușirea cunoștințelor și deprinderilor elementare*. Uneori este nevoie să recapitulăm informații pe care elevii le-au învățat cu câțiva ani în urmă, însă fără a le fi asimilat atunci. De exemplu, în unele cazuri trebuie să amintim noțiunile de Ecuator, Tropicul de Nord, de Sud, Cercuri polare, meridiane, latitudine, longitudine în ciuda faptului că elevii sunt în clasa a VI, VII sau chiar a VIII a.

O metodă de a-i atrage pe elevi să învețe la Geografie este aceea de a le încredința *sarcini prin care să observe anumite fenomene*, activități care îi vor capta cu siguranță. Câteva exemple:

- Dintr-un loc potrivit, privind în aceeași direcție, să noteze, de la o săptămână la alta unde se află soarele, la o anumită oră, în raport cu orizontul pe care îl are în față. Să compare înălțimea soarelui pe orizont.
- Să indice direcția vântului, întotdeauna în raport cu repere concrete.
- Să noteze zilnic temperatura în două, trei momente ale zilei.
- Să compare în diferite luni ale anului punctul la care se ridică și apune soarele.
- Să noteze datele la care apare luna plină, pătratele sale.
- Lecții în aer liber pentru a învăța să folosească modalități de orientare în spațiu.

Elevii sunt atrași în mod deosebit de curiozități despre fauna și vegetația din alte țări:

- Cum sunt prinse și îmblânzite animalele sălbatice, dresarea lor pentru spectacole de circ.
- Cum se explică rezistența îndelungată a cămilei la lipsa apei?
- Poate cangurul să se cațare în copac?
- Locuințele lacustre.
- Agricultura japoneză.

Se adaugă abordările interdisciplinare:

- Africa - informații despre Imperiile coloniale și dispariția lor, obținerea independenței de către statele africane, situația populației de culoare în timpul colonizării.
- Rolul Mării Mediterane în Antichitate.
- Italia - legătura dintre sculpturile antice și prezența exploatărilor de marmură.
- Grecia - prezența argilei de calitate și vasele antice.
- Situația Japoniei în al doilea război mondial și dezvoltarea economică rapidă.

În contextul actual, studiul geografiei trebuie să fie viu și concret, urmând ca din mediul înconjurător să fie trase maximum de observații geografice,

Rezultatele la învățătură depind de condițiile concrete de viață ale elevului, de posibilitățile, de priceperile și particularitățile sale individuale. Singur, elevul nu poate găsi căile cele mai potrivite pentru atingerea scopului deoarece nu are experiență.

Recuperarea timpului pierdut și înlăturarea pasivității intelectuale necesită timp. Rezultatele la învățătură vor fi mai greu vizibile, dar sunt posibile.

Alte precizări

Există câteva posibilități de ameliorare a învățării, prin:

- cunoașterea elevului și a nivelului anterior de pregătire;
- negocierea dintre profesor și elev a unor activități remediale;
- adaptarea curriculumului la un "minim" acceptabil, în condițiile absenței unor standarde;
- dezvoltarea interesului pentru teme și activități atractive;
- încurajarea elevilor pentru progresele realizate;
- individualizarea soluțiilor remediale.

IX. Curriculum la decizia școlii și activitățile extrașcolare

Există posibilități limitate de a introduce în curriculum școlar, pe lângă cel obligatoriu, elemente care pot fi adaptate la decizia elevului (după interesul propriu) sau al școlii, denumite tradițional CDȘ sau curriculum opțional.

Există o anumită experiență constructivă în acest sens.

În ”*Ghidul metodologic pentru aplicarea programei școlare de geografie la clasele V – VI*” (Editura Corint, 2018) există exemple de CDȘ la aceste clase, cu programele corespunzătoare.

”*Geografia educațională*” (2017) cuprinde un câmp mai larg de opționale pentru întregul învățământ preuniversitar: programe construite și structuri tematice. Simpla lor lectură oferă elemente de inspirație pentru gimnaziu.

Există câteva tipuri de opționale (conform metodologiei M.E. nr. 3228 din 5.02.2021):

- **opțional de aprofundare**, care nu are asumate competențe noi, ci presupune doar un parcurs suplimentar și activități noi de învățare; de exemplu *Geografia județului*;
- **opțional ca disciplină nouă**, cu o denumire nouă, rubrică în catalog, domenii și teme noi; de exemplu, pentru clasele V – VI ar fi posibile: *Cunoașterea Pământului*, *Spații cu civilizații istorice*;
- **opționale integrate**, cu elemente din mai multe discipline.

Semnalăm însă, în mod cu totul deosebit, existența unui CDȘ integrat, realizat în cadrul proiectului CRED, aprobat și publicat, intitulat ”*Existența cotidiană – lumea într-un an*”. Este un opțional foarte atractiv și generos. Fiind integrat, se presupune că poate fi parcurs în echipe de profesori. În același timp, poate fi predat și de câte un singur profesor (de exemplu, profesorul de geografie), dacă are experiența respectivă.

Acest opțional, în prezent, există. Aici este doar semnalat, urmând a fi inclus (sau nu) în oferta școlii, în funcție de interesul elevilor. Deși poziția în planul - cadru este la clasa a VIII-a, există posibilități de a-l amplasa și la o clasă inferioară.

Opționalul, în această formă ofertată, ar urma să fie ”pus în operă” printr-o abordare ulterioară și, eventual, o formare minimă a cadrelor didactice interesate.

Activitățile extracurriculare sau complementare curriculumului școlar beneficiază de o experiență largă în rândul profesorilor de geografie. Acestea se referă la:

- **Școala altfel** (organizată la nivelul unităților de învățământ);
- **Săptămâna verde**, cu modele experimentate la nivelul unor inspectorate școlare (de exemplu ISJ Iași, ISJ Bihor), care propun și modele de activități corespunzătoare.

Universitățile principale, prin facultățile de geografie (de exemplu București, Cluj – Napoca), au propus structuri tematice corespunzătoare foarte complexe și atractive.

Învățarea prin aplicații practice și activități de teren abordează, de asemenea, teme și procedee foarte complexe; ele sunt în general cunoscute și, frecvent, aplicate.

Menționăm că toate activitățile extracurriculare și CDȘ trebuie să fie **complementare** curriculumului oficial și să nu aibă doar un scop în sine.

X. Exemple de resurse de Internet utilizabile în gimnaziu

Sala de clasă a încetat să fie o încăpere delimitată de patru pereți și situată într-un punct geografic fix. Explorând Internetul, pereții sălilor de clasă dispar. Acesta este o sursă excepțională ce permite găsirea rapidă, eficientă a informației despre diferite subiecte geografice care pot fi introduse în procesul de învățare.

Timpul este din ce în ce mai limitat, volumul de informație este imens astfel încât platformele educaționale tind să se impună rapid în sistemul de învățământ actual. Acestea reprezintă spații create pentru profesori și elevi, în care sunt stocate mai multe tipuri de resurse digitale și informații utile pentru învățarea geografiei. Ele permit o utilizare eficientă a resurselor materiale dar și umane. Platformele e-learning, sau platformele de învățare online, ajută procesul de învățare și permit utilizatorilor să acceseze foarte multe surse de informare, utilizând Internetul. Dinamismul, culoarea, sunetul stimulează registrul senzorial al elevilor. Datoria profesorului este să caute surse de informație ce stimulează curiozitatea, explorarea și cercetarea elevilor.

Câteva platforme educaționale și resurse digitale ce pot fi utile în predarea geografiei la clasele de gimnaziu sunt:

- platforma AeL (Advanced e-Learning), <http://advancedelearning.com/index.php/articles/c4134>, este o platformă potrivită pentru a viziona simularea unor procese geografice sau modele funcționale;
- platforma eduMedia, <https://www.edumedia-sciences.com/en/> este o bază de date deschisă, are o multitudine de animații diverse, folosite de temele abordate de geografie în gimnaziu;
- platforma Expedition (Google Expeditions),
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.vr.expeditions&hl=ro&gl=US>, platformă educațională care oferă profesorului de geografie posibilitatea de a-și duce elevii în excursii virtuale în diverse locuri din lume: muzee, excursii subacvatice, Univers;
- You Tube Edu, platformă complexă unde se pot descoperi și viziona videoclipuri educaționale utile pentru predarea geografiei la clasele de gimnaziu;
- platforma GO-LAB, platformă ce a dezvoltat laboratoare de știință online în domeniile geografie, biogeografie, astronomie;
- Google Cultural Institute, explorează colecții de artă și cultură din peste 1000 de muzee din toată lumea dar și din România;
- myKoolio, platformă cu conținut educațional de calitate pentru clasa a VI-a la Geografia Europei;
- Khan Academy, una din cele mai renumite platforme de învățare digitală din lume, deține un depozit uriaș de filmulețe și canale educative;
- Glogster, <http://edu.glogster.com>, este un proces de învățare distractiv, cu o interfață simplă. Se pot crea postere multimedia interactive, combinând imagini, grafică, audio, video și text pe o singură pânză digitală. Poate fi folosit cu succes pentru realizarea de proiecte la geografie;
- hărțile digitale sunt aplicații digitale de tipul Google Maps, Zeemaps, mozaMap;
- Google Maps - ajută la asimilarea noțiunii de hartă și orientarea în spațiu, utilizând o hartă;
- Zeemaps (www.zeemaps.com) -este o aplicație foarte ușor de folosit prin completarea unor câmpuri și identificarea pe hartă a poziției tale, a școlii. Este un instrument care permite vizualizarea datelor geografice (gratuită, nu necesită cont de utilizator);
- de asemenea, mozaMap (<https://www.mozaweb.com/ro/mozamap>) cuprinde hărți cu tematică diferită. Are funcții de navigare pe hartă;
- Jocurile didactice on-line sunt aplicații atractive pentru elevi dar și pentru profesori. Ele pot fi de genul identificare, completare, rebusuri, puzzle-uri online;
- <https://wordwall.net> – aplicație ce cuprinde jocuri interactive pentru susținerea învățării, cum ar fi completare, anagrame, puzzle, rebus, adevărat sau fals, sortează, chestionare, spânzurătoarea;
- <https://Online.Seterra.Com/Ro/Vgp/3142> - joc educativ cu grad ridicat de dificultate, exerciții practice pe hartă pentru identificarea țărilor, capitalelor, oceanelor, steagurilor, orașele din Europa, Asia, America, Asia, Australia, foarte util pentru clasele a VI-a și a VII-a;
- geogra.ro/joc/ro/ - Geogra – jocuri geografice pentru a învăța mai ușor la clasa a V-a coordonatele geografice, continentele, peninsulele, munții, fluviile, orașele lumii, la clasa a VI-a, Europa -statele, capitalele, râurile, munții, podișurile, câmpiile, insulele și peninsulele, mările, golfurile, strâmtorile. La

clasa a VIII-a, la Geografia României, există jocuri interactive pentru a identifica și a învăța mai ușor unitățile și subunitățile de relief, râurile, orașele, județele și reședințele de județ;

- <http://kahoot.com/> - este o platformă de învățare bazată pe joc și tehnologie educațională. Este un instrument foarte util pentru feed-back. Este folosit pentru a implica elevii în concursuri pe diferite teme, foarte potrivite pentru a consolida sau a evalua noțiunile dobândite la elevii de la gimnaziu. Rezultatele sunt afișate sub formă de clasament;

- softurile educaționale de tipul Lecțiilor interactive INTUITEXT de geografie, <http://magazin.intuitext.ro/geografie>, prin care elevii au la dispoziție simulări virtuale pentru a vizualiza și înțelege fenomenele și procesele geografice, a observa de ce se produc erupțiile vulcanice, tsunami, mareele, eclipsele, inundațiile, cutremurele, care este mecanismul efectului de seră, cum se previn alunecările de teren și cum s-au format munții și peșterile. Fie că durează câteva fracțiuni de secundă sau milioane de ani, aceste fenomene și procese pot fi vizualizate și analizate pentru o mai bună înțelegere, chiar și la clasele de gimnaziu.

În prezent, profesorul de geografie se confruntă cu o avalanșă de resurse educaționale digitale pe care le poate utiliza în predare. Din această multitudine de materiale, el trebuie să analizeze, structureze, să stabilească conexiuni, să adapteze sau să dezvolte singur astfel de resurse. Este necesar ca acesta să identifice resursele care se potrivesc cel mai bine demersului didactic, obiectivelor propuse, competențelor pe care vrea să le formeze, grupului de elevi căruia i se adresează, dar și propriului stil de predare.

Urmărirea unui material audio-video, secvențe din filme, tutoriale, simulări, animații, pentru a conduce la o mai bună înțelegere a unor fenomene, pentru a face legătura dintre concepte, idei, termeni este benefică pentru elevi. Câteva url-uri identificate pentru a facilita predarea unor teme la gimnaziu ar putea fi sintetizate astfel:

La tema - Universul și Sistemul Solar - la clasa a V-a:

https://www.dcnnews.ro/calea-lactee-impact-cu-galaxia-andromeda-este-inevitabil-studiu_586561.html

<https://www.youtube.com/watch?v=XIBIVNtzymU>

<https://www.youtube.com/watch?v=uXY4ja--xw0>

<https://www.edumedia-sciences.com/en/media/903-solar-system-planets>

La conținutul -Terra - o planetă a Sistemului Solar. Formă și dimensiuni:

<https://www.youtube.com/watch?v=lmJB40ANMos>

<https://www.youtube.com/watch?v=NwpSv1Tg81w>

<https://atlasgeografic.wordpress.com/2017/01/04/sistemul-solar/>

La tema - Globul geografic și harta. Coordonate geografice:

<https://ro.eferrit.com/care-este-distanta-dintre-un-grad-de-latime-si-lungime/>

<https://www.youtube.com/watch?v=StjzWYg8U30>

https://www.youtube.com/watch?v=xMojlvN_xnk

<https://www.youtube.com/watch?v=pAZUrIkK6CE>

Pentru orientarea în spațiul terestru, mijloace de orientare:

<https://www.descopera.ro/mari-intrebari/16830036-cum-sa-te-orientezi-in-spatiu-folosind-numai-stelele>

<https://www.astronomica.ro/orientarea-dupa-soare-dupa-steaua-polara-si-cu-ajutorul-stelelor-mai-stralucitoare/>

Pentru realizarea unor aplicații de găsim a unor puncte pe glob, pentru a descărca aplicația Google Maps, sau pentru a accesa aplicația într-un browser, se pot accesa linkurile:

<https://play.google.com/store/apps>

<https://www.google.com/maps/@45.7045266,21.2331241,15z>

<http://www.scoop.it/t/geospacial>

<http://www.eurogeographyjournal.eu/>

Un joc pentru a învăța localizarea unor state, unități de relief sau coordonatele geografice:

<http://didacticageoweb.blogspot.com/search/label/geografie>

La tema - Mișcările Pământului și consecințele lor:

<https://www.youtube.com/watch?v=sP7YlQF7jbk>

<https://www.youtube.com/watch?v=Lv-aFznZrto>

<https://www.youtube.com/watch?v=b5LiFNp9xH0>

<https://www.youtube.com/watch?v=8-3GFO1bunA>

La Litosferă, caractere generale și structura internă a Terrei:

<https://www.youtube.com/watch?v=UwuqFX7zxfo>

<https://eutopiagardens.org/page/straturile-pamantului/2476287>

<https://www.descopera.org/ce-se-afla-in-interiorul-pamantului/>

Despre cutremure, cum se formează ele, harta cutremurelor din România, pregătirea pentru cutremur, reguli de comportament în timpul și după cutremur:

<https://mobee.infp.ro/despre-cutremure>

<https://www.youtube.com/watch?v=T0AEtX-uPLA>

<https://mobee.infp.ro/despre-cutremurele-din-romania/harta-cutremurelor-din-romania>

<https://www.youtube.com/watch?v=R8pmGyfqDVE>

<https://www.youtube.com/watch?v=tjXY9aOEEZA>

<http://geografie.forumy.eu/t42-teme-de-instruire-in-clasa-a-viii>

Filme documentare pot fi căutate pe:

<http://www.youtube.com/user/NationalGeographic>

<http://www.filmedocumentare.com/>

Materiale foarte interesante pentru toate clasele de gimnaziu, lecții , fișe interactive pot fi găsite la următoarele adrese:

https://www.youtube.com/user/profudegeogra83/videos?app=desktop&sort=dd&view=0&shelf_id=1

<https://www.youtube.com/channel/UCyyi2sD6AztUmLxSeTg8lkg>

Sunt doar câteva exemple de materiale care pot fi folosite pentru o mai bună înțelegere a unor fenomene. De evaluarea și selecția resurselor digitale depinde eficiența activității interactive de învățare. Cu măiestrie, profesorul de geografie poate selecta și integra în lecție resurse multimedia care vor crește calitativ lecția, numai dacă sunt adaptate vârstei elevilor. Cele mai uzuale astfel de resurse sunt:

- imagini sugestive care ilustrează, susțin, nuanțează textul;
- grafice și diagrame ce reprezintă elemente vizuale care pot evidenția legătura dintre concepte, idei, termeni;
- animații, simulări pentru a înțelege unele fenomene geografice;
- materiale audio-video de dimensiuni corespunzătoare pentru a menține atenția elevilor;
- teste interactive cu un feedback imediat.

O listă suplimentară cu resurse virtuale împărțite pe diverse domenii geografice, utilă oricărui profesor de geografie ar putea cuprinde:

Hărți și atlase

MapQuest: atlas american care furnizează date și hărți despre toate țările și majoritatea marilor orașe

Resurse cartografice

Hărți online

Hărți Google

Hărți Here

Ecosisteme

Greenpeace

Biblioteca virtuală de mediu

Agentia Europeana de mediu

Biologie marină

Tectonică

Tectonică, seisme și vulcani

Cauzele și consecințele seismelor

Statistică

Eurostat: serviciul de statistică al Uniunii; Europene

UNESCO: statistici privind 200 de țări

Meteorologie

MeteoFrance: site-ul oferă informații cuprinzătoare despre meteorologie

Date istorice

National Geographic

National Geographic

Imagini spațiale

Mars Pathfinder: site-ul oferă imagini de pe suprafața planetei roșii;

300000 de fotografii și imagini ale planetelor și sateliților, obținute în urma misiunilor navetelor spațiale

Ape

Rivernet: un site despre fluviile lumii

Oceanele lumii

Continente și țări

Țările Uniunii Europene

Istoria și geografia Franței

Africa

Asia

Oceania și Australia

Precizări:

Resursele de internet de mai sus sunt doar exemple. Există și alte site-uri sau canale de YouTube cu teme din domeniul geografiei.

Resursele menționate trebuie raportate strict la curriculumul școlar, fără a forma un univers ”în sine”. Utilizarea lor urmează să parcurgă o apreciere critică, dar constructivă. Sunt greu de utilizat într-o oră întreagă. De aceea, acestea trebuie selectate pentru a fi compatibile curriculumului de geografie. Este de dorit să fie evitate reclamele, care au un conținut diferit și frecvent needucațional. Într-o etapă avansată, sursele internet ar putea fi grupate pe clase, pe teme, într-o ”platformă” virtuală.

XI. Sisteme de instruire de tip curricular

Un sistem curricular de instruire are la bază programa școlară. Aplicarea programei școlare (prin curriculum aplicat) reprezintă activitatea principală a profesorului, programa fiind principalul element normativ. În cazul geografiei din învățământul gimnazial, programele pentru clasele V – VIII (aprobate în anul 2017) reprezintă referențialul de la care se pornește și la care se ajunge (adică ”mișcarea în cerc”, denumită ”curriculum”).

Precizăm din nou că, în cazul programei, nu este vorba să parcurgem doar conținuturile, ci toate componentele sale interioare, adică ceea ce putem numi **curriculumul în întregul său** (competențe generale și specifice, activități de învățare, conținuturi, sugestiile metodologice și de evaluare).

De aceea, principala calitate a unui sistem de instruire o reprezintă interconectarea componentelor interioare ale curriculumului, sub diferite forme derivate (manual, ghid, caiet etc.).

După câte știm, primul sistem de instruire construit pentru geografie în cadrul Curriculumului Național a fost, în anul 1996, pentru clasa a VI-a, în cadrul Editurii Corint (manual, ghid, caiet, cartea profesorului). Acesta a fost urmat la celelalte clase și, în paralel, la alte discipline școlare, în cadrul unor edituri diferite.

Un sistem de instruire pornind de la programa școlară poate cuprinde:

- a) într-o formă minimală: manualul școlar, caietul de lucru al elevului și ghidul metodologic;
- b) într-o formă mai largă, se adaugă: atlase de tip curricular (adică organizate după programa școlară), fișe printabile (în completarea caietului), cartea profesorului, resurse fizice și virtuale (internet, RED, secvențe de lecții video, eventual o platformă virtuală).

Prezentă în continuare, pe scurt, sistemul curricular al Editurii Corint Logistic, utilizabil pentru aplicarea programei de geografie pentru clasa a VI-a.

(1) Manualul școlar de geografie pentru clasa a VI-a, Editura Corint Logistic, 2023
(coord. Octavian Mândruț, autori Ștefania Voicu, Constantin Cocerhan, Carmen - Roxana Fîru)

Caracteristici ale manualului editat de Corint Logistic

Manualul este concretizarea programei școlare foarte atractive și generoase.

Este construit pe paradigma *structurării lecțiilor pe câte o pagină dublă*, care facilitează învățarea completă și corelată a tuturor componentelor presupuse. Toate aceste componente (imagini, hărți, sarcini exploratorii, texte explicative, termeni, aplicații, rezumate, dezvoltări - Știați că?, exerciții, întrebări, probleme, activități de tipul proiect, investigație, portofoliu, autoevaluare) sunt corelate între ele, în interiorul unei lecții.

Pagina dublă este suficientă în sine pentru fiecare lecție. **Componentele unui mare număr de lecții au fost experimentate de autori, adică au fost verificate înainte de finalizare.**

Corectitudinea științifică a fost asigurată de autori și a fost validată de referenți cu o bogată activitate universitară și de predare (Alexandru Nedelea, Steluța Dan, Teodora Ursulică, Elena Ivan).

Manualul este foarte accesibil, element remarcat de toți referenții. **Nu este ușor, dar este accesibil.** Anumite componente sunt dezvoltate în mod gradat (pe trei niveluri), de la un **nivel elementar**, la un **nivel mediu** și la un **nivel mai înalt** (de excelență).

Referenți au remarcat faptul că *poate fi învățat ușor și de către elevii cu dificultăți în învățare* dar, prin dezvoltările propuse, este util și *pregătirii de excelență*.

Manualul este *un foarte bun exemplu pentru a sublinia importanța geografiei și, indirect, de a păstra actualele resurse de timp din planul de învățământ sau chiar de a le crește.*

Ministerul Educației

Manual
pentru clasa
a VI-a

Octavian Mândruț (coordonator)
Ștefania Voicu
Constantin Cocerhan
Carmen-Roxana Fîru

CORINT
LOGISTIC

GEOGRAFIE

Modulul de structurare a lecțiilor

Pe pagina de stânga:

- elemente oferite (imagini, hărți, grafice simple); acestea formează obiectul analizei exploratorii a elevilor care explică ce observă (în cuvinte proprii)
- urmează textul explicativ, situat sub imagini (predat de profesor)
- activități independente sau de grup de fixare, analiză, aplicații
- aplicații, întrebări, termeni, dezvoltări

Pe pagina de dreapta:

- alte imagini noi pentru analiză (care dezvoltă câmpul informațional)
- întrebări pentru direcționarea analizei
- activități independente mai complexe (individuale sau de grup)
- extinderi, Știați că?, lecturi, teme suplimentare
- rezumat (rețineți)
- aplicații, portofoliu etc.

Prin interconectarea celor două pagini și a componentelor învățării se realizează o **învățare completă**, predominant la clasă.

Există și pagini duble atipice, care cuprind:

- Sinteză și autoevaluare;
- Teste: test inițial, teste pentru fiecare unitate de învățare, un test final
- Extinderi (cu elemente de lectură, Știați că?)
- Proiecte, portofolii, investigații
- Activități individuale sau în grup
- "Dacă vrei să știi mai mult".

Relația manual / profesor / elev

Manualul este orientat strict spre *formarea competențelor specifice din programa școlară*.

Este centrat pe elev (se învață "singur"), dar și pe interacțiunea profesor – elev, profesorul organizând și dezvoltând învățarea, dar și elev – elev (colaborativ).

De asemenea, componenta de autoevaluare și observare a activității elevului este bine reprezentată.

Se asigură o evaluare continuă, cu mai multe note intermediare.

Manualul dezvoltă totodată latura culturală a geografiei, prin imagini, texte, activități.

Ilustrarea grafică și cartografică

Toate hărțile sunt originale. Redau câte un fenomen precis. Nicio hartă nu este preluată din surse virtuale sau din alte atlase.

Imaginile selecționate pentru învățare sunt sugestive și sunt orientate spre formarea competențelor.

Graficele sunt simple și tabelele sugestive, pentru scopul ales.

Toate "câmpurile" de învățare sunt semnalate corespunzător.

Manualul și creativitatea

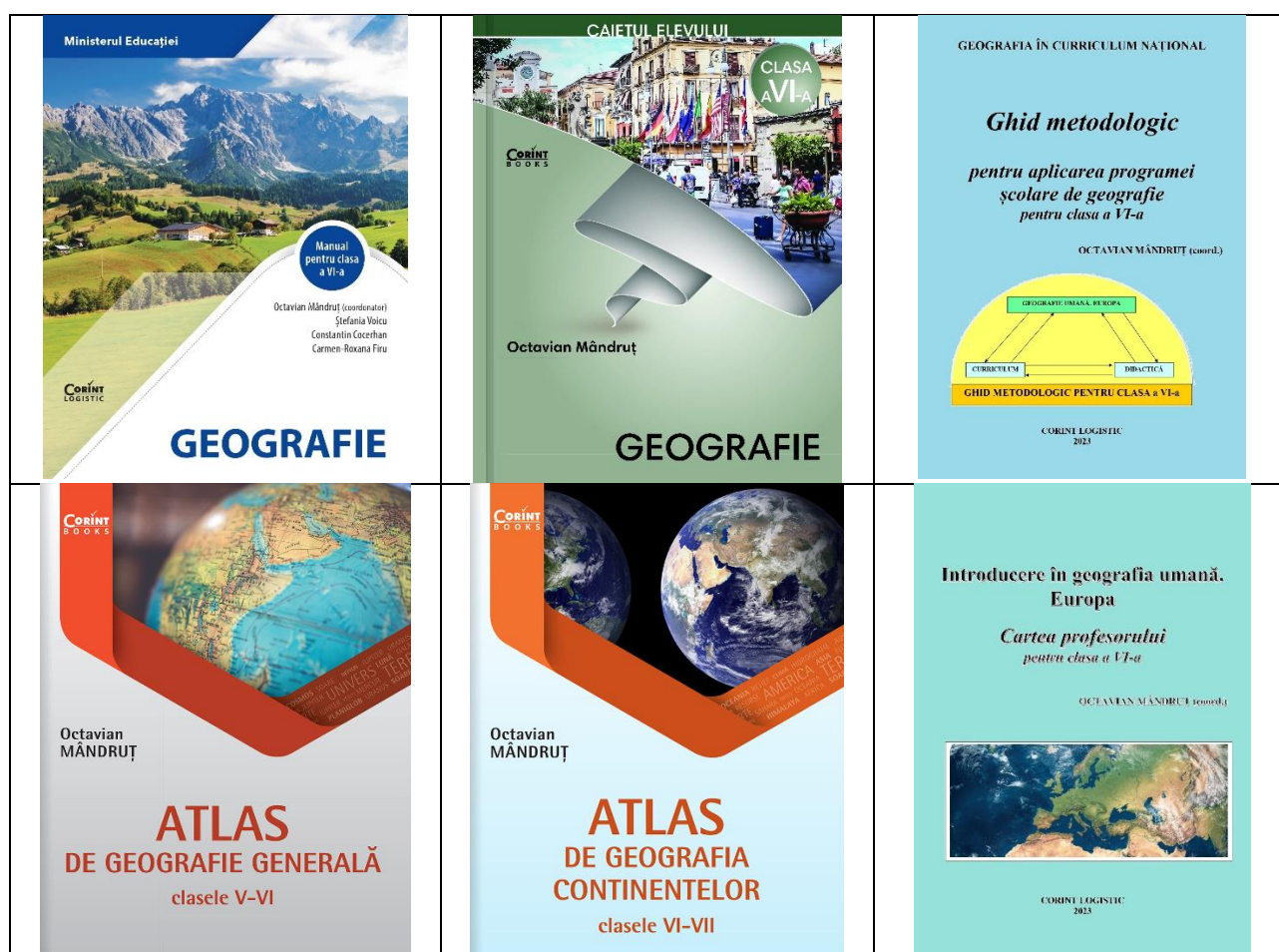
Manualul Editurii Corint Logistic dezvoltă creativitatea, pornind de la situații simple sau de la noile suporturi oferite (hărți / imagini). Acoperă situații foarte diferite de învățare.

Realitatea învățării nu este "dată de-a gata" în mod normativ și univoc. Ea reprezintă un suport pentru înțelegerea proprie și pentru explorarea unor probleme noi.

- Există referiri și aprofundări prin AMII-uri și coduri QR;
- Conține referiri la posibilitatea utilizării GIS;
- Face referiri la surse internet, RED-uri, texte (din literatură);
- Se poate utiliza pentru anumite activități telefonul mobil, internetul, anumite emisiuni TV.

(2) **Sistemul auxiliar al manualului de clasa a VI-a al Editurii Corint Logistic** cuprinde:

- **Caietul elevului** (tipărit, conform programei școlare)
- **Atlas de geografie generală** (pentru partea de Geografie umană)
- **Atlas de geografia continentelor** (pentru Europa)
- **Ghidul metodologic general de aplicare a curriculumului școlar pentru gimnaziu**
- **Ghid metodologic pentru clasa a VI-a** (cuprinzând proiectarea unităților de învățare și a tuturor "lecțiilor"). Este realizat de un colectiv de autori cu legitimitate profesională în domeniul curriculumului. Va fi trimis gratuit colegilor care utilizează manualul editurii Corint Logistic, la cerere, în format electronic.
- **Cartea profesorului** pentru clasa a VI-a (Geografie umană. Europa), în format electronic, la cerere, pentru cei care utilizează manualul Editurii Corint Logistic.
- **Fișe printabile** (online, la cerere).



ANEXE

Termeni referitori la curriculum (și alți termeni asociați)

Aria curriculară - reprezintă un sistem de discipline școlare care au în comun anumite finalități și metodologii și care își propune să ofere o viziune interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculumul național românesc este structurat în mai multe arii curriculare. Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalitățile învățământului, ținând cont de importanța diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum și de conexiunile dintre aceste domenii. Ariile curriculare asupra cărora s-a convenit inițial în învățământul românesc sunt următoarele: *Limbă și comunicare, Matematică și științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare*. Ariile curriculare rămân aceleași întreaga durată a școlarității obligatorii, dar ponderea lor de-a lungul anilor de studiu este variabilă. Geografia face parte din aria curriculară *Om și societate*, în conformitate cu tendința actuală, de a fi considerată mai mult o știință socială.

Ciclurile curriculare – reprezintă periodizări ale școlarității care au în comun finalități specifice. Ele grupează câte doi ani de studiu, care se suprapun peste structura formală a sistemului de învățământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla procesul de învățământ prin evaluări și intervenții ameliorative, pe baza acestora. Fiecare ciclu curricular oferă un set de finalități de învățare, care consemnează ceea ce ar trebui să dobândească elevii la terminarea unei anumite etape a parcursului lor școlar.

Competențele - reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare. Competențele se formează prin procese de învățare și au o anumită structurare internă (prin selectarea conținuturilor strict necesare și adecvate) și prin activități de învățare specifice acestora. În final, atingerea competențelor permite identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice, provenite din învățare.

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 și presupun un ansamblu de competențe subiacente și concretizări în domenii disciplinare.

În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor – cheie este următoarea: *„Competențele - cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și 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 și se formează pe durata unui ciclu de învățământ sau pe durata mai multor ani. Au un grad ridicat de generalitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale dobândite de elev prin învățare.

Competențele specifice - se definesc pe obiect de studiu și se formează pe parcursul unui an școlar. 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 și suficiente. În condițiile unor elevi cu o pregătire bună, pot fi imaginate competențe cu o complexitate mai mare. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, activități de învățare sugerate de programă sau construite de profesor, care sunt formate pe diferite unități de conținut.

Concept – termen de maximă generalitate, care definește câmpul predilect al unei discipline științifice, a unui demers.

Conținuturile - ca parte a programei școlare, sunt informații specifice unei discipline școlare; prin intermediul acestora se ating competențele specifice propuse.

Curriculum - sensul lui cel mai larg reprezintă ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. În sens restrâns, curriculumul cuprinde ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă denumirea de curriculum formal sau oficial. Această accepțiune este consemnată în documentele inițiale care formează Curriculum Național (cadru de referință, 1998).

Curriculum nucleu (*core curriculum*) – expresia curriculară a trunchiului comun (TC), care cuprinde acel set de componente esențiale pentru orientarea învățării la o anumită disciplină; el reprezintă reperul de referință pentru diversele examinări externe și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

Curriculum formal (oficial) – ansamblul documentelor reglatoare care au o concretizare într-o formă scrisă: programa școlară, planul de învățământ, ghidurile metodologice; acestea consemnează componentele și experiențele de bază promovate de curriculumul național. Curriculum formal (oficial) este obligatoriu, este explicit și are un caracter scris (curriculum scris, redactat sub forma unor documente oficiale).

Curriculum Național – nucleul de documente reglatoare care definesc ansamblul componentelor de politică educațională referitoare la structura și succesiunea disciplinelor școlare, resursele de timp alocate acestora, conținuturile și elementele metodologice de bază care determină organizarea instruirii.

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 și organizarea instruirii, evaluarea rezultatelor). Are o acoperire similară cu termenul de didactică.

Curriculum diferențiat (CD) – vizează formarea competențelor specifice fiecărui profil de formare sau specializare din cadrul unei filiere.

Curriculum de dezvoltare locală (CDL) – concept promovat de planul de învățământ pentru ciclul liceal superior, filiera tehnologică, prin care sunt oferite resurse de timp disjuncte (de TC și CDȘ) pentru a concretiza pregătirea profesională în domeniile presupuse de activitățile economice din comunitatea locală.

Curriculum la decizia școlii (CDȘ) – ansamblul proceselor educative și 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, CDȘ reprezintă numărul de ore alocate școlii pentru construirea propriului proiect curricular.

Curriculum aprofundat – urmărește aprofundarea competențelor specifice din curriculumul nucleu prin diversificarea activităților de învățare în numărul maxim de ore al unei discipline (care este o dimensiune predominant teoretică).

Curriculum extins – urmărește extinderea conținuturilor din curriculumul nucleu prin abordarea unor competențe specifice noi; este util pentru concursuri și olimpiade.

Curriculum „vertical” – este o expresie mai mult intuitivă pentru a evidenția succesiunea „pe verticală” a unei discipline 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.

Curriculum non-formal – spre deosebire de cel formal, scris și explicit, vizează modalitățile educației realizate în afara curriculumului oficial, în școală sau, frecvent, în afara școlii.

Curriculum informal – se referă la orice acțiune educațională și experiență personală dobândită în diferite contexte și situații socio-culturale, inclusiv de învățare.

Curriculum predat – reprezintă acea parte a curriculumului oficial care a făcut obiectul unui proces de instruire organizat („predat”). Din diferite motive, în unele situații nu poate fi parcurs în întregime curriculumul.

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 interferență între didactica generală și orice disciplină școlară care își propune să stabilească anumite coordonate generale ale instruirii școlare centrate pe conținuturi disciplinare specifice. Fiind o didactică disciplinară, are o anumită coloratură ce rezultă din elementele particulare introduse de specificul obiectului de învățământ. Didactica disciplinară își propune să organizeze rațional procesul de instruire, cu toate elementele sale și condiționările exterioare.

Domeniu de studiu – concept introdus în Legea Educației Naționale nr. 1 / 2011, neconcretizat ulterior, care presupunea un decupaj diferit de ariile curriculare.

Etaplele unui proces de învățare – corespund unor categorii de competențe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe operații mentale: receptare, prelucrarea primară (a datelor), algoritimizare, exprimarea, prelucrarea secundară (a rezultatelor), transferul.

Evaluarea – reprezintă un proces continuu și de durată, care poate avea loc la începutul programului de instruire, pe parcursul acestuia sau la sfârșitul său. Focalizată pe unitatea de învățare, evaluarea ar trebui să asigure evidențierea progresului înregistrat de elev în raport cu sine însuși în vederea atingerii competențelor prevăzute de programa școlară sau de programa de examen. Este important să fie evaluată nu numai cantitatea de informație de care dispune elevul ci, mai ales, ceea ce el poate să facă utilizând ceea ce știe.

Principalele funcții ale evaluării sunt: *funcția diagnostică* (are în vedere depistarea lacunelor și greșelilor elevilor și înlăturarea acestora), *funcția 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 – componente ale programei școlare care propun modalități de organizare a învățării în clasă. Programa oferă cel puțin un element de astfel de activități pentru fiecare competență specifică. Activitățile de învățare sunt destinate exersării și atingerii competențelor specifice.

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; totodată, sunt componente ale profilului de formare. Reprezintă, atât pentru elaborarea programelor școlare, cât și pentru orientarea demersului didactic la clasă.

Idealul educațional – reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul Legii Educației profilul de personalitate dorit pentru absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculumului Național.

Instruire – proces intenționat, voluntar și dirijat (deci neîntâmplător) de dobândire a unor noi achiziții (definite prin competențe, deprinderi, abilități, atitudini) de către elevi.

Item – întrebare și răspunsul așteptat la aceasta.

Din punct de vedere al obiectivității în notare, itemii se clasifică în: itemi obiectivi (itemi cu alegere duală, itemi de împerechere, 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 domenii disciplinare diferite.

I.T. – prescurtare a termenului „informational technology” (tehnologie informatică), care se referă la ansamblul de sisteme tehnologice 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 și mediul său educațional.

Macroproiectare – proiectarea instruirii pe un interval mare de timp („macro”), pe mai mulți ani școlari. Macroproiectarea nu este o simplă planificare pentru un parcurs (deși are și elemente ale acesteia), ci proiectarea instruirii care are ca scop principal atingerea unor competențe pe mai mulți ani. Termenul de macroproiectare este folosit îndeosebi într-un sens similar planificării calendaristice multianuale.

Manuale alternative – structuri fizice (informaționale și metodologice) care propun o viziune asupra experiențelor de învățare, prin concretizarea curriculumului scris (programa școlară). Sunt „alternative” între ele, nu față de curriculum.

Matrice de specificații – o matrice care relaționează două elemente componente ale evaluării (de exemplu competențe specifice și itemi, clase comportamentale și itemi, conținuturi și 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 și sociale ale familiei, mediul social al școlii, baza ei materială, nivelul de pregătire al profesorilor, managementul școlii etc.

Mediu informațional – totalitatea influențelor informaționale școlare și extrașcolare, sistematice sau ocazionale, în care își desfășoară elevii activitatea zilnică; acest „mediu” cuprinde lecțiile școlare, interînvățarea (între elevi), cărțile (manuale etc.), mass-media (TV, radio etc.), experiența socială percepută direct etc.

Metodologie – ansamblul de metode, procedee și tehnici puse în acțiune pentru atingerea unui scop care poate fi științific (descoperirea unui lucru nou, verificarea unei ipoteze etc., care formează metodologia științifică), educațional (formarea unor competențe, atingerea unor obiective etc., care formează metodologia educațională sau metodologia didactică), tehnologic etc.

Metodologia educațională - ansamblul de metode, procedee și tehnici puse în acțiune pentru atingerea finalităților educaționale generale formulate în documentele de politică educațională.

Metodologie didactică – ansamblu de tehnici, procedee și metode prin care se urmărește atingerea unor competențe formulate ca atare în programele școlare sau care sunt asumate (în mod implicit sau explicit) de profesor.

Metodă – drumul considerat optim sau propriu pentru atingerea unei finalități asumate; termenul provine din limba greacă ("meta" și "odos").

Metodică – ansamblu de idei, informații, sugestii, recomandări (directive sau nondirective), reunite într-un document sintetic (de obicei o carte) prin care se presupune că procesul educațional devine mai rațional și mai eficient. Metodice predării unei discipline este o parte a didacticii acesteia.

Modul – un sistem coerent de pregătire (instruire) care presupune anumite resurse de timp (un număr de ore, compacte sau fragmentate în timp), un anumit decupaj de conținut (suficient sie-și), un ansamblu metodologic și un sistem de competențe educaționale asumate sau presupuse. Modulele pot fi, frecvent, unități de învățare supraordonate lecțiilor (capitole, teme) și se pot finaliza printr-o evaluare. Sunt, teoretic, echivalentul „unităților de învățare”.

Obiective educaționale – finalități redată în formulări simple și sintetice care descriu comportamentul urmărit și presupus atins după un proces de instruire. Acestea arată unde trebuie să se ajungă după o instruire. Există mai multe grade de generalitate (respectiv de particularizare - concretizare) a obiectivelor. În curriculum au fost folosite obiectivele – cadru și 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 obiectivele se folosesc în învățământul primar, în timp ce în învățământul gimnazial și liceal acestea sunt înlocuite de competențe. Au fost utilizate până în anul 2009, la gimnaziu și până în 2004, la liceu, când au fost înlocuite prin competențe.

Programa de examen – document care specifică ceea ce trebuie evaluat (competențe și conținuturi) în situație de examen și în ce fel anume. Există programe pentru profesori (titularizare, definitivat, grade) și pentru elevi (BAC, concursuri, olimpiade)

Planificare calendaristică – document administrativ alcătuit de cadrul didactic, asociind într-un mod personalizat elemente ale programei (competențe specifice și conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către acesta pe parcursul unui an școlar.

În elaborarea planificărilor se recomandă parcurgerea următoarelor etape:

- realizarea asocierilor între competențe și conținuturi;
- stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare;
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu competențele specifice și conținuturile, precum și structura anului școlar.

Planurile – cadru de învățământ – reprezintă documentul normativ principal care consemnează resursele de timp ale procesului de predare – învățare. Planurile – cadru oferă soluții de optimizare a bugetului de timp: pe de o parte, sunt cuprinse activități comune tuturor elevilor din țară

(TC), în scopul asigurării egalității de șanse a acestora; pe de altă parte, este prevăzută activitatea de diferențiere a parcursului școlar în funcție de interesele, nevoile și aptitudinile specifice ale elevilor.

Portofoliul – este un instrument de evaluare care urmărește progresul elevului la o anumită disciplină, dar și atitudinea față de aceasta, pe o perioadă mai lungă de timp. Acesta este completat de elev și poate cuprinde rezumate, sinteze, rezolvări de probleme, recenzii, biografii ale unor personalități din domeniul respectiv, investigații, activități practice etc. În structura portofoliului sunt urmărite competențele asumate care stau la baza acestuia.

Predarea – reprezintă activitatea cadrului didactic de organizare și conducere a ofertelor de învățare care au ca scop facilitarea și stimularea învățării eficiente la elevi. Din punct de vedere al profesorului, predarea necesită proiectarea derulării evenimentelor în clasă.

Profil de formare – reprezintă un element reglator al curriculumului național, care oferă un „portret” al absolventului, în termeni de finalități și competențe pe care trebuie să le dețină la finalul unui anumit nivel de studii. Este menționat în nota de fundamentare a programelor pentru gimnaziu (2017).

Programa școlară – este o parte a curriculumului național. Programa școlară descrie oferta educațională a unei anumite discipline pe un parcurs școlar determinat. Programa cuprinde, în general: o notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice, activități de învățare, conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice. Conceptual, programele școlare presupun interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în școală prin intermediul unui obiect de studiu.

Proiectarea demersului didactic – reprezintă acea activitate desfășurată de profesor, care constă în anticiparea etapelor și acțiunilor concrete de realizare a predării. Proiectarea demersului didactic presupune: lectura personalizată a programei, planificarea calendaristică, proiectarea secvențială (a unităților de învățare), evaluarea.

Sisteme de instruire – ansambluri coerente de materiale auxiliare (materiale suport) care derivă din programa școlară, 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: cartea profesorului, ghidul profesorului, caietul elevului, teste, folii, atlase, hărți, suporturi IT, RED-uri, casete video, programe etc.).

Schema orară – stabilită de fiecare unitate școlară, reprezintă o modalitate concretă care particularizează planurile – cadru de învățământ. Schema orară pune în relație discipline obligatorii și 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 criteriile de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse de către elevi competențele specifice ale fiecărei discipline, la sfârșitul unei clase.

Strategie didactică – ansamblu de decizii asupra organizării procesului educațional care optimizează resursele principale de instruire (metode și 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, a unităților de învățare (module) și, îndeosebi, în cazul desfășurării activității educaționale pe un timp îndelungat, în conformitate cu macroproiectarea instruirii.

Trunchi comun – reprezintă numărul de ore, competențele și 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 și asigură egalitatea șanselor la educație.

Taxonomia obiectivelor – sistem ordonat și ierarhizat al obiectivelor educaționale care are la bază un criteriu considerat central; dintre taxonomiile cunoscute, este evocată mai frecvent taxonomia lui Benjamin Bloom, care grupează obiectivele educaționale în trei mari domenii (cognitiv, afectiv și psihomotor), cu mai multe niveluri și subdiviziuni interioare.

Test – instrument de evaluare format dintr-un ansamblu de itemi organizați în raport cu o matrice de specificații, care vizează formarea unui set de competențe.

Unitatea de învățare – reprezintă o structură de instruire care determină formarea la elevi a unui comportament specific, pornind de la competențele specifice asumate; este unitară din punct de vedere tematic; se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp și se finalizează prin evaluare.

Constatări și sugestii orientative referitoare la situația actuală a Geografiei în învățământul preuniversitar

Motto:

Mai puțin de atât nu se poate!

I. Elemente actuale ale referențialului educațional

Geografia școlară din învățământul preuniversitar este, în acest moment (2020), într-o situație relativ dificilă, îndeosebi ca resurse de timp obligatorii din planul de învățământ. În perioada 1976 – 1995 geografia avea o dezvoltare maximă, atât ca număr total de ore, cât și ca acoperire pentru întreaga generație de elevi. Din această perioadă ("geografia maximă"), numărul de ore a scăzut continuu (cu un total de peste 40%), în momente diferite (1996 – 1999, 2001 – 2004 și 2017), existând și în prezent (2020) o neliniște întemeiată, rezultată din opinii și inițiative recente.

În acest moment (2020) există posibilitatea unei reflecții constructive asupra geografiei educaționale, în ansamblul ei.

1. Elemente predominant limitative

- Percepția reducăționistă asupra geografiei, care există în rândul persoanelor, grupurilor și structurilor exterioare geografiei și geografilor influențează negativ asupra geografiei școlare.

De obicei, geografia este percepută ca un domeniu descriptiv și enciclopedist, cu o mare abundență informațională, generând o supraîncărcare a elevilor.

Pentru geografie este important de precizat modul în care poate contribui la formarea unei culturi generale de tip operațional și anticipativ, bazat pe demersul explicativ, în contextul unei ilustrări informative minimale.

- Cadrul legislativ în schimbare, ambiguu și, totodată, nefavorabil actualei geografii din învățământul preuniversitar, creează o neliniște justificată pentru profesorii de geografie.

Fiecare modificare recentă (2017) sau intenție recentă de modificare a avut în vedere, în toate cazurile, reducerea resurselor de timp alocate geografiei (în contextul introducerii unor noi discipline școlare).

Nu este demonstrat nicăieri că geografia este un domeniu cu utilitate marginală în pregătirea elevilor și a tineretului. În acest sens, este necesară o revedere a demersurilor inovative și constructive produse în cadrul geografiei școlare de-a lungul timpului.

De asemenea, este utilă participarea specialiștilor în geografie în diferite domenii de expertiză educațională (de exemplu în construirea planului de învățământ), inclusiv în sistemul de generare a unei noi Legi a educației.

- Caracterul discutabil al construirii documentelor normative (îndeosebi planul de învățământ) creează impresia unui adevărat "diletantism", îndepărtat de exigențele unei abordări științifice.

Documentele curriculare (de exemplu planul de învățământ, dar și cadrul de referință) nu evidențiază deloc specificul geografiei ca interfață între natură și societate.

În prezent, tendința de a considera geografia ca o știință și disciplină școlară socială este în curs de evoluție și extindere în diverse țări. Ori, geografia este "altceva" decât o disciplină socială.

Este necesară însă stabilirea unei opțiuni negociate din partea geografilor, de a se angaja pentru o anumită alternativă epistemologică a geografiei (știință a naturii, a societății, sau știință integrată).

- Ascensiunea unor discipline și structuri de învățare noi, susținute de grupuri, organizații și persoane de inițiativă au diminuat resursele optim posibile ale geografiei. Acestea au o importantă mediatizare și creează o presiune suplimentară asupra grupurilor de expertiză și decizie.

Din perspectiva geografiei, aceasta presupune o mediatizare corespunzătoare a sensului geografiei moderne, cu domeniile, preocupările și posibilitățile sale.

- Reducerea, prin Lege, a resurselor orare săptămânale poate influența negativ resursele actuale de timp ale geografiei.

- Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice îndepărtează profesorii de geografie de o pregătire modernă.

Sistemul actual propagă prin formarea inițială o viziune îndepărtată de cea a unei geografii educaționale moderne. Ar fi necesară negocierea și corelarea diferitelor opțiuni în domeniul formării didactice, într-o structură apropiată de structura reală a geografiei ca știință și a geografiei educaționale.

Explozia unor discursuri și activități de formare având ca subiect, printre altele, „metodele – active” deformează câmpul tradițional și legitimat al metodologiei specifice.

Formarea continuă a cadrelor didactice ar trebui să dezvolte aceeași concepție și același limbaj; acest lucru este încercat în prezent de proiectul CRED.

- Asocierea informală ezitantă și redusă a cadrelor didactice împiedică realizarea unui consens asupra geografiei educaționale; acest demers ar trebui să aibă la bază un model de management al sprijinirii geografiei în învățământul preuniversitar

Există rețineri importante care se referă la aspecte exterioare geografiei. Criteriul principal ar trebui să îl reprezinte atât rezultatele învățării elevilor, cât și elementele inovative introduse de profesorii cu preocupări în acest sens.

Asocierea informală ar trebui să aibă și un aspect formal, prin construirea unei rețele de sprijinire a geografiei, eventual într-o structură organizatorică adecvată (cum ar fi Asociația profesorilor de geografie din România), așa cum există și în alte țări.

- Modificări ale documentelor normative (de exemplu planurile de învățământ din anii 1996 - 1999, 2001 - 2004 și 2017) au dus la scăderea semnificativă a geografiei în planul de învățământ.

Mecanismul de reducere a orelor a fost trecerea de la resurse fixe (câte 2 ore), la ”plajă orară” (1 – 2), apoi la alte resurse de timp, mai mici (1 oră). Transformările profilurilor școlare (de exemplu, școala profesională) au dus și ele la diminuări corespunzătoare.

În aceste situații, nimeni nu s-a atins de alte discipline (matematică etc.).

Niciodată factorii decizionali nu au prezentat un motiv plauzibil de reducere a resurselor de timp (eventual, în afara invocării descriptivismului și supraîncărcării geografiei).

Va trebui însă demonstrat, de către geografi, că geografia este un domeniu cu un parcurs istoric semnificativ și o puternică legitimitate educațională.

Geografii trebuie să își exprime puncte de vedere coerente, prin propuneri și sugestii care să aibă efect asupra deciziei „experților” și factorilor administrativi.

- Cantonarea geografiei într-o arie curriculară ilegală, introdusă forțat (în anul 1999, fără consultarea geografilor) și eludarea unor opinii referitoare la preeminența domeniilor de studii sau a altor decupaje a determinat un alt cadru restrictiv. Prin ”Om și societate” s-a creat un ”câmp educațional” în care științele sociale au cunoscut extinderi semnificative.

Dintre formele de asociere ale geografiei în „domenii de studii”, o opțiune cu o relevanță mai mare ar fi aceea de a construi un domeniu denumit provizoriu „Geografie – mediu înconjurător”. Opoziția posibilă față de această construcție provine din necunoașterea de către „specialiști” a rolului proeminent pe care îl are geografia în cadrul educației pentru cunoașterea și protecția

mediului înconjurător. La aceasta se adaugă pretenția unor discipline de a se considera mai îndreptățite pentru abordarea mediului.

2. Elemente predominant pozitive și constructive

- Existența unui curriculum gimnazial renovat (din anul 2017), în general acceptabil, cu elemente inovative ale programelor școlare oferă, pe termen scurt, o anumită stabilitate.

Curriculumul actual de gimnaziu este, probabil, o opțiune bună în condițiile resurselor limitate de timp.

Construcția interioară ideală a geografiei școlare (dacă ar avea la bază principii constructiviste) ar trebui să aibă o altă formă, holistică, generativă și cumulativă.

- Existența unui curriculum modern de geografie pentru liceu, cu domenii clasicizate (la clasele IX – X), dar și structuri relativ noi, foarte vizibile și bine structurate (la clasele XI – XII), ar trebui, în principiu, să ofere o imagine corectă a geografiei actuale. Îndeosebi ”Europa – România – Uniunea Europeană” este o construcție modernă, dar impactul ei asupra percepției corecte a geografiei este limitat.

Curriculumul actual de liceu este construit (în 2007) la un nivel corespunzător, dar necesită anumite ameliorări interioare, cu actualizări mai vizibile la clasa a XI-a.

Un nou curriculum ar trebui să includă într-o măsură mai mare competențe și cunoștințe referitoare la domenii actuale ale lumii contemporane (inclusiv modificările globale ale mediului), precum și abordarea unor probleme noi ale unor domenii științifice absente.

- Existența unor ghiduri metodologice (12, între 1998 – 2019) și lucrări de didactica geografiei ar trebui, teoretic, să contribuie la o aplicare constructivă a curriculumului școlar

Cunoașterea și influența acestor ghiduri a fost, din păcate, foarte redusă, iar impactul asupra geografiei școlare, minim.

Geografia rămâne cu mulțumirea parțială că este disciplina școlară cea mai bine acoperită în dimensiunea sa metodologică și didactică.

- Existența unor modele noi de proiectare a instruirii ar optimiza aplicarea curriculumului de geografie.

Modelele actuale de proiectare (care au fost promovate din anul 1999) sunt limitative, parțial depășite (în anul 2020) și transformate în ”modele de lemn”.

Geografia educațională a construit un model nou de proiectare (2014), care însă nu a făcut obiectul niciunui interes din partea cadrelor didactice. A fost ratată astfel posibilitatea unei renovări inovative reale promovată de geografie, ca model pentru celelalte discipline educaționale.

Rămâne ca o perspectivă dezvoltarea acestui model (sau a altui model alternativ), adecvat exigențelor educaționale actuale.

- Rezultate deosebite la concursurile naționale, olimpiadele de geografie (naționale, regionale și internaționale) din ultimii ani, precum și la alte concursuri școlare actuale, reprezintă un îndemn că ”așa se poate”.

Aceste rezultate au, din păcate, o limitare mediatică, în condiții în care alte discipline școlare nu au astfel de realizări. Geografia este, la o analiză aproximativă, disciplina școlară cu cele mai importante rezultate internaționale, în condițiile în care rezultate obținute la alte discipline sunt mult mai bine mediatizate.

Rezultatele la concursuri, olimpiade și examene naționale sunt datorate, printre altele, unui curriculum modern, complementar eforturilor notabile ale inspectorilor și profesorilor care au pregătit și selectat elevii.

- Ridicarea calitativă a procesului educațional centrat pe geografie reprezintă un indicator foarte bun pentru utilitatea geografiei școlare.

Modelul „mastery learning”, sursele IT și învățarea constructivistă sunt posibilități de a învăța o geografie temeinică, „aici și acum”.

- Existența unor lucrări de geografie care permit accesarea informației actuale și relevante este o resursă fundamentală pentru o geografie școlară modernă.

Există un număr mare de lucrări de acest fel, dintre care unele sunt complet necunoscute de multe cadre didactice. Este greu de crezut că poate fi realizat un învățământ modern doar pe baza unor lucrări mai vechi.

Există și abordări remanente în cazul disciplinelor clasicizate; acestea reprezintă, din motivul de mai sus, o limitare evidentă. Temele sunt numeroase, dar nu le menționăm aici.

II. Direcții strategice ale profesorilor de geografie, geografilor și ale geografiei în învățământul preuniversitar

Motto:

Un lucru de succes are la bază un proiect bine făcut.

- Asumarea unui proiect structurat, holistic și constructivist asupra geografiei ca disciplină școlară fundamentală în învățământul preuniversitar este o necesitate strategică actuală.

Realizarea unei abordări focalizate pe tema de mai sus ar putea să identifice domenii și aspecte noi ale acestui proiect, în raport cu cele existente până acum (2000, 2007, 2016, 2019).

Documentul trebuie să fie realizat de colegi cu expertiză profesională, trebuie să fie negociat și apoi afirmat în structurile educaționale și mass-media.

- Vectorizarea unui mesaj coerent și constructiv referitor la geografia educațională ar avea, probabil, o influență pozitivă asupra percepției corecte a geografiei.

Un astfel de mesaj este necesar pentru a schimba opinia persoanelor exterioare geografiei, de la o părere anterioară cu elemente dubitative (referitoare la descriptivism, enciclopedism și supraîncărcare), la o părere constructivă, rezultată din perceperea caracterului actual al geografiei educaționale.

- Angrenarea activă, dinamică, a tuturor actorilor din domeniul geografiei în practicarea unei geografii educaționale moderne reprezintă o oportunitate foarte clară.

Ar trebui să existe un mesaj asumat de către profesorii de geografie, de tipul „Noi ne străduim să realizăm un proces educațional cât mai bun, dar voi, experți și factori de decizie, să păstrați resursele actuale de timp”, iar în continuare: „Avem, în acest sens, un proiect structurat, modern și asumat”.

- Afirmarea profesorilor de geografie, a geografiei și simpatizanților ei, în câmpul social și mediatic ar aduce o îmbunătățire a imaginii geografiei.

Geografii, asemănător altor persoane și specialiști, trebuie să participe activ la diferite dezbateri pe teme educaționale și sociale (cu condiția să fie invitați și să poată realiza acest lucru într-un mod persuasiv).

Accesul geografilor spre funcții de expertiză și decizie ar putea fi o preocupare mai importantă în viitor.

- Atragerea elevilor spre geografie reprezintă o resursă morală pentru geografia educațională.

Ar trebui să fie realizată o investigație la nivel național asupra modului în care elevii percep geografia. După cum relevă unele încercări de acest fel, geografia este o disciplină agreată și atractivă. Acest lucru trebuie demonstrat în continuare.

- Realizarea unor lucrări de geografie actuale, pentru publicul larg, tineret și elevi, poate schimba mesajul geografiei (asemănător exploziei informaționale actuale din domeniul istoriei, științelor, IT, religiei și psihologiei).

Chiar dacă interesul utilizatorilor este limitat (spre deosebire de interesul deosebit pentru lucrări de istorie), geografilor cu preocupări și realizări în acest domeniu ar trebui să continue activitatea de elaborare a unor lucrări reprezentative (tratate, cursuri, lucrări științifice etc.).

- Influențarea factorilor decizionali și de opinie asupra geografiei reale este un factor foarte important în afirmarea acesteia.

Această problemă se poate concretiza prin realizarea unei activități de tip „lobby” asupra persoanelor din actualele structuri politice, administrative și educaționale. Acest lucru este poate posibil, predominant prin eforturi punctuale, individualizate, care ar trebui să devină generalizate la nivelul întregii țări. Pozițiile nu rezolvă problema, ci doar îi indispon pe cei cărora le sunt adresate.

Construirea unei structuri manageriale referitoare la această problemă ar fi extrem de utilă. Aceasta ar trebui să reprezinte ”un proiect managerial de sprijinire și afirmare a geografiei educaționale moderne”.

- Accesul geografilor la structuri decizionale, deși necesară, este greu de realizat.

Structura actuală a sistemului decizional nu cuprinde aproape deloc persoane din domeniul geografiei, în condițiile în care alte domenii profesionale sunt foarte bine reprezentate.

Îmbunătățirea acestei prezențe este condiționată și de inițiative personale.

- Modificarea statutului geografiei în cadrul Curriculumului Național (îndeosebi în planul de învățământ, prin poziționarea ei în cadrul unui domeniu de studii asumat și promovat de geografi și de profesorii de geografie) constituie un lucru dificil, dar posibil.

Opțiunea principală pornește de la ideea ilegitimității actuale a așa-zisei arii curriculare „Om și societate” și construirea unui domeniu de studii care să evidențieze poziția sistemului geografie – mediu înconjurător – dezvoltare durabilă – mondializare în câmpul educațional actual.

- Dezvoltarea dimensiunii teoretice și metareflexive a geografiei are un rol fundamental în construirea unei geografii dezirabile.

Este necesară realizarea unei discuții și, eventual, publicarea unor lucrări pe o astfel de tematică. Oricât ar fi de paradoxal, ”geografia teoretică” reprezintă un domeniu de reflecție cu posibilități mari de dezvoltare a geografiei în ansamblul ei.

- Accesarea elementelor noi din științele cogniției are o mare utilitate în proiectarea și promovarea unei învățări a geografiei în condițiile actuale

Accesibilizarea elementelor din științele cogniției ar trebui să fie realizată prin abordări individuale referitoare la modul în care aceste probleme sunt utile geografiei educaționale. Dintre probleme, amintim: teoriile și modelele învățării, dimensiunea transdisciplinară, învățarea diferențiată, standardele, cognitivismul, constructivismul etc.

III. Direcții specifice situației actuale (2020)

Motto: *Fiecare geograf sau profesor de geografie trebuie să facă ceea ce știe mai bine.*

- Sprijinirea geografiei la BAC, olimpiade, concursuri este un obiectiv posibil.

Sprijinirea ar trebui să fie predominant mediatică, pentru a face cunoscute aceste probleme în opinia publică interesată. Geografia ar trebui propusă ca disciplină fundamentală la BAC, indiferent de profil, deoarece „România – Europa – Uniunea Europeană” reprezintă referențialul pe care nu îl mai dă nicio altă disciplină școlară. Această geografie este prezentă în Portugalia, Franța și România. De asemenea, trebuie propusă la diferite testări și examene.

- Utilizarea unei proiectări a instruirii cu elemente inovative reprezintă o posibilitate de creștere a eficienței procesului de instruire.

Ar trebui explorat, dezvoltat și negociat modelul nou de proiectare, propus din anul 2014 până în prezent, astfel încât cadrele didactice să înțeleagă felul în care „un lucru bine făcut are la bază un proiect bine gândit”.

- Reorientarea geografiei spre domenii noi (mondializare, modificări globale ale mediului etc.), prin structuri de învățare moderne este o oportunitate relativ nouă.

Atât curriculumul, cât și activitatea geografilor trebuie să înglobeze ca domeniu prioritar nou „modificările globale ale mediului” în fiecare clasă de studiu (desigur, minimal și nuanțat), dar și sub forma unor preocupări sintetice independente (posibil la clasa a XI-a). De asemenea, geografia trebuie să devină vectorul principal al explicării procesului actual de mondializare.

- Transformarea informării și a formării continue într-o necesitate profesională a fiecărui cadru didactic (nu în colecționarea de adeverințe) ar reprezenta o ”schimbare de optică”.

Prezentarea unor lucrări noi în forme diferite (ppt, site-uri de geografie, RED, activități de cerc, consfătuiri, activități informale și formale etc.), bazate pe lectura acestora, reprezintă o posibilitate minimală. În acest context, este importantă aprecierea (minimă) care poate fi transmisă autorilor unor lucrări de acest fel (metodologice și științifice).

- Centrarea evaluării pe evaluarea competențelor și nu a conținuturilor ar duce la afirmarea valorii funcționale a geografiei.

Evaluarea ar putea să cuprindă predominant elemente referitoare la înțelegere și mai puțin la memorare. Acest lucru se produce în alte țări și translatarea modelelor existente nu este extrem de dificilă.

- Identificarea și promovarea experiențialului didactic individual și colectiv ar stimula activitatea de cercetare a profesorilor în domenii metodologice ale geografiei educaționale.

Ar trebui organizate întâlniri regionale sau o întâlnire națională dedicată exclusiv identificării unor persoane inovative și a experiențialului nou indus de acestea. Acestea ar putea să facă obiectul unor volume sau al unor postări pe site-uri.

- Sprijinirea geografiei (și îndeosebi a Geografiei României) în poziționarea ei relevantă în planurile de învățământ.

Acest lucru este teoretic posibil, printr-o asociere informală și colaborativă a profesorilor de geografie, cu scopul afirmării disponibilităților geografiei în concepția actorilor sociali și a factorilor decizionali.

Prof. Octavian Mândruț, C.P. I dr.

(2020)

Bibliografie tematică selectivă

(1) Geografie educațională, curriculum, didactică

- Ardelean, A., Mândruț, O. (coord.) (2012), *Didactica formării competențelor*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Bîrzea, Cezar (1992), *Curriculum Reform in Central and Eastern Europe – Curriculum Development in Europe: strategies and organisation*, UNESCO, București, 1-5.VI.
- Bocoș, Mușata (2001), *Curriculum școlar și aspectele sale esențiale*, în *Didactica modernă* (coord. M. Ionescu, I. Radu), Editura Dacia, Cluj – Napoca.
- Ciolan, L. (2008), *Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași.
- Constantinescu, Emilia, Filipescu, Valentina, Csengeri, Ecaterina (1977), *Proiectarea conținutului învățământului*, în vol. *Analiza procesului de învățământ* (coord. Iulian Nica), EDP, București.
- Crețu, Carmen (1995), *Curriculum: perspective conceptuale, istorice și vocaționale*, în *Revista de pedagogie*, nr. 3 – 4.
- Crețu, Carmen (1998), *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași.
- Crețu, Carmen (1998), *Conținuturile procesului de învățământ – componentă a curriculumului*, în vol. *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași.
- Crețu, Carmen (2000), *Teoria curriculumului și conținuturile educației*, Editura Univ. “Al. I. Cuza”, Iași.
- Cristea, S. (2004), *Studii de pedagogie generală* (cap. *Teoria Curriculumului*), EDP, București.
- Cristea, S. (2005), *Teorii ale învățării*, E.D.P., București.
- Cristea, S. (2008, coord.), *Curriculum pedagogic*, EDP, București.
- Cristea, S. (2010), *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași.
- Crișan, Al. (1994), *Curriculum și dezvoltare școlară*, în *Revista de Pedagogie*, nr. 3 – 4.
- Crișan, Al. (coord.) (1995), *Curriculum școlar – ghid metodologic*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Crișan, Al. (1996, coord.), *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, Editura Aramis, București.
- Crișan, Al., Mândruț, O., Singer, Mihaela (1991), *Propuneri pentru un calendar al reformei conținuturilor*, în *Tribuna Învățământului*, 16 dec. 1991, București.
- Decker, W.F., Soltis, J. (1986), *Curriculum and aims*, Teachers College, Columbia University, New York – London.
- Dewey, J. (1977), *Trei scrieri pentru educație* (trad.), EDP, București.
- Dewey, J. (1992), *Fundamente pentru o teorie a educației* (trad.), EDP, București.
- D’Hainaut (1981), *Linii de forță ale elaborării unui curriculum*, în vol. *Programe de învățământ și educația permanentă* (trad.), EDP, București.
- D’Hainaut, L. (1985), *Des fins aux objectifs de l’éducation*, Nathan, Paris.
- Frumos, F. (2008), *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*, Editura Polirom, Iași.
- Gherguț, A. (2007), *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, Iași.
- Gorun, A., Gorun, T. H. (2014), *O nouă paradigmă a educației? Construcții normative după 1989*, Editura ProUniversitaria, București.
- Holmes, B., McLean, M. (1989), *The Curriculum. A comparative Perspective*, Unwin Hyman, London.
- Ianoș, I. (2013), *Câteva efecte perverse ale „hei-rupismului” reformist asupra calității în învățământ*, *Geograful*, anul III, nr. 3 – 4 (pg. 3 – 8).
- Ionel, V. (2002), *Pedagogia situațiilor educative*, Editura Polirom, Iași.
- Lewy, A. (ed.) (1991), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, New York.
- Mager, R.F. (1972), *Comment définir 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.

- Marsh, C.I. (2004), *Key Concepts for Understanding Curriculum*, Routledge Falmer, London – New York.
- Mândruț, O., Apostol, Gabriela (1998), *Curriculum școlar – ghid metodologic*, Editura Corint.
- Mândruț, O. (2002), *Geografie – ghidul profesorului pentru clasele V – VIII*, Editura Corint, București.
- Mândruț, O. (2010), *Competențele în învățarea geografiei. Ghid metodologic*, Editura Corint, 2010.
- Mândruț, O. (2011), *Pentru o „Cartă albă” a geografiei din învățământul preuniversitar*, Terra, anul XVII, 2011, CD Press, București.
- Mândruț, O. (2011), *Starea actuală a geografiei din învățământul preuniversitar*, Geograful, an III, nr. 1 – 2, 2011.
- Mândruț, O. (2012), *Elemente de epistemologie a geografiei*, în Terra, anul XLIII, 2012, CD Press, București.
- Mândruț, O. (2012), *Instruirea centrată pe competențe la geografie în învățământul preuniversitar (suport de formare)*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Mândruț, O. (2013), *Reperete teoretice ale geografiei, ca sursă de renovare a curriculumului școlar*, Terra, XLIV, nr. 1 – 2, CD Press, București.
- Mândruț, O. (2014), *Elemente de epistemologie a geografiei*, Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Mândruț, O., Catană, Luminița, Mândruț, Marilena (2012), *Instruirea centrată pe competențe*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Mândruț, O., Mândruț, Marilena (2013), *Transdisciplinaritatea – un model integrat de abordare a instruirii*, Revista de Pedagogie, an LXI, nr. 4.
- Mândruț, O., Ardelean, A. (2015), *Contribuții la teoria curriculumului: Proiectarea documentelor reglatoare și metodologice*, Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Mândruț, O., Dan, Steluța (2014), *Didactica geografiei*, Corint Educațional București.
- Mândruț, O., Dan, Steluța (2015), *Geografie – curriculum școlar – ghid metodologic*, Corint Educațional, București.
- Mândruț, O. (2017), *Geografie educațională – construirea unui domeniu*, „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Mândruț, O. (2018), *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare de geografie din clasele V – VI*, Editura Corint, București.
- Mândruț, O. (2020), *Constatări și sugestii orientative referitoare la evoluția geografiei în învățământul preuniversitar*, în volumul „Geografie – de la cercetarea științifică la practica didactică” (coord. Mineliea Gheorghe), Editura Kitcom.
- Miclea, M. (1999), *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iași.
- Neacșu, I., Manolescu, M., Negreț Dobridor, I. (2012), *Studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și performanțele școlare*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Negreț – Dobridor, I. (2001), *Teoria curriculumului*, în vol. *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași.
- Negreț – Dobridor, I. (2004), *Elemente de teoria curriculumului*, în Jinga, I., Negreț – Dobridor, I. *Inspecția școlară și designul instrucțional*, Editura Aramis, București.
- Negreț – Dobridor, I. (2005), *Didactica Nova*, Editura Aramis, București.
- Negreț – Dobridor, I. (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași.
- Negreț – Dobridor, I. (2008), *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași.
- Noveanu, E. (1974), *Tehnica programării didactice*, EDP, București.
- Noveanu, E. (1977), *Probleme de tehnologie didactică*, în *Caiete de pedagogie modernă*, EDP, București.
- Noveanu, E., Potolea, D. (coord.) (2007), *Științele educației – dicționar enciclopedic*, vol. I, II, Editura Sigma, București.
- Păun, E., Potolea, D. (coord.) (2002), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Piaget, J. (1998), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.

- Pinar, W.F. (ed.) (2003), *International Handbook of Curriculum Research*, Lawrence Erlbaum 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 și metodologia curriculumului*, MEC, PIR.
- Potolea, D., Negreț – Dobridor, I. (2008), *Teoria și metodologia curriculumului: statut epistemologic și dezvoltări actuale*, în Potolea, D., Neacșu, I., Iucu, R.B., Pânișoară, I.O. (coord.), *Pregătirea psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași.
- Sarivan, Ligia (coord.) (2005), *Didactica ariei curriculare „Om și societate”*, MEC, PIR.
- Seguin, R. (1991), *Élaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires (guide méthodologique)*, UNESCO.
- Singer, Mihaela (2002), *Modernizarea curriculumului școlar în România de după 1989: provocări, constrângeri, perspective*, în Revista de Pedagogie, nr. 7 – 12 /2002, Institutul de Științe ale Educației, București.
- 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 Științe ale Educației, București.
- Singer, Mihaela, Sarivan, Ligia (coord.) (2006), *Quo vadis Academia*, Editura Sigma, București.
- Skilbeck, M. (1990), *Curriculum reform*, OECD, Paris.
- Stoica, A., Mihail, Roxana (2006), *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*, Editura Humanitas, București.
- Tyler, R. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Vlăsceanu, L. (coord.) (2002), *Școala la răscruce: schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Polirom, Iași.
- Voiculescu, F. (coord.) (2002), *Pedagogie*, Partea I, cap. 5 Curriculumul – un concept pedagogic integrator, Universitatea „1 Decembrie”, Alba Iulia.
- MEN, CNC, *Programele școlare de geografie pentru clasele IV – XII*, www.edu.ro
- MEN, CNC (2001), *Curriculum național – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor din aria curriculară „Om și societate”, învățământ liceal*.
- CNEE (1996), *Ghid general de evaluare și examinare* (coord. Adrian Stoica), București.
- Institutul de Științe ale Educației (2009, coord. C. Bîrzea), *Propuneri de restructurare a Curriculumului Național* (document de lucru, iunie).
- I.S.E. (2010), *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare* (coord. C. Bîrzea).
- MEN, CNC (1998), *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință* (coord. Al. Crișan), Editura Corint, București.
- MEN, CNC (2001), *Curriculum național – Ghiduri metodologice de aplicare a programelor clasele IV – VIII (pe arii curriculare)*, București.
- Proiectul INSAM (coord. Gabriela Guțu) (2011), *Metodologia evaluării realizărilor școlare ale elevilor* (autori: Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M.), Editura Erc Press, București.
- SNEE (1999), *Ghid de evaluare la geografie*, Editura Trithemus, București.
- SNEE (2001), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori* (coord. Stoica, A.), Editura ProGnosis, București.
- SNEE (România), INEE (Olanda) (2001), *Patru documente de politică educațională în domeniul evaluării rezultatelor învățării*. București.
- UIG (1992, 2016), *International Charter on Geographical Education*

* * * Institutul de Științe Pedagogice (1971), *Caietele colocviului Cercetarea interdisciplinară a învățământului*.

- MEN, CNC (1998), *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu – cadru de referință* (coord. Al. Crișan), Editura Corint, București.
- * * * Institutul de Științe ale Educației (2009, coord. C. Bîrzea), *Propuneri de restructurare a Curriculumului Național* (document de lucru, iunie).
- * * * I.S.E. (2010), *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare* (coord. C. Bîrzea).
- * * * (2011), *Key Concepts in Geography* (ed. N. Clifford, Sarah Holloway, S. Rice, G. Valentine), Sage, London.
- * * * (2012) *Coordonate ale unui nou cadru de referință al Curriculumului Național* (coord. D. Potolea, Steliana Toma, Anca Borzea), CNEE – EDP.
- * * * (2013), *Curriculum și didactică – elemente inovative actuale* (coord. O. Mândruț), „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- * * * (2013), *Debates in Geography Education* (ed. D. Lambert, M. Jones), Routledge, London.
- * * * (2014), *Reforma curriculară și piața forței de muncă în domeniul geografiei* (coord. Ioan Ianoș), Editura Universitară, București.
- * * * (2015, coord. A. Gorun), *Legea educației naționale (proiect)*, Universitatea „C. Brâncuși”, Editura Academica Brâncuși, Târgu Jiu.
- * * * (2011 – 2018), Centrul de Didactică și Educație Permanentă, <http://www.uvvg.ro/cdep>, pagina de publicații.
- * * * *Manualele școlare în uz*

Lucrările realizate în cadrul Centrului de Didactică și Educație Permanentă al Universității de Vest „Vasile Goldiș” din Arad sunt disponibile pe site-ul <http://www.uvvg.ro/cdep> (pagina de publicații)

* * *

(2) Elemente complementare: învățarea

- Allport, G. W. (1981), *Structura și dezvoltarea personalității*, E.D.P. București.
- Antonesei, L. (1996), *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*, Editura Polirom, Iași.
- Antonesei, L. (2002), *O introducere în pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Ausubel, D. P., Robinson, F. G. (1981), *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., București.
- Bîrzea, C. (1976), *Arta și știința educației*, E.D.P., București.
- Bruner, J. S. (1970), *Pentru o teorie a instruirii*, E.D.P., București.
- Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (1988, coord.), *Curs de Pedagogie*, Universitatea București.
- Cristea, Gabriela (2008), *Pedagogie generală*, E.D.P., București.
- Cristea, S. (2004), *Studii de pedagogie generală*, E.D.P., București.
- Cristea, S. (2005), *Teorii ale învățării. Modele de instruire*, E.D.P., București.
- Crișan, Al. (coord., 1996), *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, I.S.E., București.
- Crișan, Al. (1994), *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*, în *Revista de Pedagogie*, nr. 3 – 4, 1994, I.S.E.
- Crișan, Al. (1994), varianta a II-a în Oghină, Al., Stanciu, F. și Ștefănescu, Doina – Olga, *Profiluri de formare și obiective transdisciplinare pentru învățământul general*, în *Revista de Pedagogie* nr. 3 – 4, București.
- Dave, R. H. (coord., 1991), *Educația permanentă*, E.D.P., București.
- Davitz, E. R., Ball, S. (1978), *Psihologia procesului educațional*, E.D.P., București.
- Dewey, J. (1977), *Trei scrieri despre educație* (capitolul „Copilul și curriculumul”), E.D.P., București.
- Dewey, J. (1992), *Fundamente pentru o știință a educației*, E.D.P., București.
- Fischbein, E. (coord., 1973), *Elevii trebuie învățați cum să învețe*, E.D.P., București.

- Gagné, R. M. (1975), *Condițiile învățării*, E.D.P., București.
- Gagné, R. M. (1977), *Principii de design al instruirii*, E.D.P., București.
- Golu, M. (2004), *Fundamentele psihologiei* (vol. I, II), Editura Fundației „România de Măine”, București.
- Hilgard, E., Bower, G. H. (1974), *Teorii ale învățării*, E.D.P., București.
- Ionel, V. (2002), *Pedagogia situațiilor educative*, Editura Polirom, Iași.
- Jinga, I., Negreț – Dobridor, I. (2004), *Inspecția școlară și designul instrucțional*, Editura Aramis, București.
- Kneller, G. F. (1973), *Logica și limbajul educației*, E.D.P., București.
- Landsheere de, Viviane, Gilbert (1979), *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P., București.
- Mândruț, O., Mândruț, Marilena (1994), *Proiect pentru un curs preuniversitar de „Civilizație și cultură”*, în Revista de Pedagogie, nr. 3 – 4, 1994, București.
- Miclea, M. (1999), *Psihologie cognitivă*, Editura Polirom, Iași.
- Neacșu, I. (1999), *Instruire și învățare*, E.D.P., București.
- Neacșu, I., Stoica, A. (coord., 1996), *Ghid general de evaluare și examinare*, Ministerul Învățământului, București.
- Negovan, Valeria (2007), *Psihologia învățării*, Editura Universitară, București.
- Noveanu, E. (coord., 1983), *Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ (matematică, fizică, chimie)*, E.D.P., București.
- Paloș, Ramona (2012), *Teorii ale învățării*, Editura Universității de Vest, Timișoara.
- Piaget, J. (1982), *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București.
- Piaget, J. (1998, ediția inițială 1942), *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București.
- Piaget, J. (coord., 2005, prima ediție 1947), *Reprezentarea lumii la copil*, Editura Cartier, Chișinău.
- Piaget, J., Inhelder, Bärbel (2005, prima ediție 1947), *Psihologia copilului*, Editura Cartier, Chișinău.
- Potolea, D. (1987), *Stilurile pedagogice: dimensiuni structurale și incidențe în procesul de învățare la elevi*, în Revista de Pedagogie, nr. 12.
- Rusu, Elena – Claudia (2007), *Psihologie cognitivă*, Editura Fundației „România de Măine”, București.
- Salade, D. (coord., 1982), *Didactica*, E.D.P., București.
- Sălăvăstru, Dorina (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
- Skinner, B. F. (1971), *Revoluția științifică a învățământului*, E.D.P., București.
- Șchiopu, Ursula, Verzea, E. (1995), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, E.D.P., București.
- Thorndike, E. L. (1983), *Învățarea umană*, E.D.P., București.
- Văideanu, G. (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.
- Zlate, M. (1999), *Psihologia mecanismelor cognitive*, Editura Polirom, Iași.
- Zlate, M. (2006), *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, București.