



Octavian Mândruț

COMPETENȚELE
în învățarea
GEOGRAFIEI
GHID METODOLOGIC

CORINT

Redactare: Geanina Radu

Tehnoredactare computerizată: Olimpia Bolozan, Corina Huțan

Coperta: Valeria Moldovan

Date despre autor:

Octavian Mândruț – doctor în geografie, cercetător științific pr. I la Institutul de Științe ale Educației, unde se ocupă în prezent de curriculum școlar, instruirea pe competențe, didactica geografiei, raportul dintre curriculum – instruire – evaluare, precum și de elemente de politică educațională; autor a 25 de manuale școlare de geografie (dintre care 11 în uz), 6 atlase școlare, hărți, culegeri de teste, caiete de activitate independentă, mai multe lucrări de didactica geografiei (editate între 1976 și 2010), ghiduri metodologice de aplicare a curriculumului școlar (1998-2010), de evaluare (1999), cursuri universitare, studii și articole etc.

Lucrări recente: *Atlasul geografic de buzunar, Primul meu atlas geografic*, manualul pentru clasa a XII-a (*Europa – România – Uniunea Europeană*), culegeri de teste pentru clasa a VIII-a și bacalaureat, apărute la Editura Corint, și *Mediul natural și toponimia geografică a zonei Arad – Zarand* (în colaborare cu Aurel Ardelean), la Academic Press University Arad, 2009.

Referenți:

lect. dr. Gica Pehoiu, Universitatea „Valahia”, Târgoviște

dr. Cristina Pârveu, expert Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare

prof. dr. Steluța Dan, Colegiul Național „Gheorghe Murgoci”, Brăila

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

MÂNDRUȚ, OCTAVIAN

Competențele în învățarea geografiei: ghid metodologic pentru aplicarea curriculumului de geografie din învățământul preuniversitar / Octavian Mândruț. -

București: Corint, 2010

Bibliograf.

ISBN 978-973-135-552-8

371:91

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

ISBN: 978-973-135-552-8

SUMAR

Introducere	5
I. Curriculum școlar de geografie – elemente de sistem	7
II. Competențele și geografia școlară	29
III. Sistemul de competențe generale și modelul curricular al geografiei	51
IV. Proiectarea instruirii pe competențe	60
V. Curriculum școlar de geografie din învățământul primar	75
VI. Curriculum școlar de geografie din ciclul secundar inferior (gimnaziu, clasele V-VIII)	80
VII. Curriculum școlar pentru ciclul liceal inferior	123
VIII. Curriculum școlar pentru ciclul liceal superior	142
IX. Curriculum la decizia școlii (CDȘ)	165
X. Dimensiunea culturală a curriculumului de geografie	176
XI. Sisteme de instruire de tip curricular	189
XII. Evaluarea rezultatelor învățării	194
XIII. Cadrul de proiectare a unui curriculum de geografie centrat pe competențe	205
Anexe	215
Bibliografie	219

Sarcina principală a profesorului de geografie o reprezintă aplicarea curriculumului școlar (competențe generale, competențe specifice și conținuturi, activități de învățare, elemente metodologice).

În realizarea unor suporturi de instruire (lucrări metodologice, hărți, atlase, culegeri de texte, suporturi cartografice, manuale, lucrări complementare, ghiduri etc.), autorii acestora trebuie să aibă în vedere curriculumul școlar de geografie în ansamblul său (competențe generale, competențe specifice, conținuturi oferite, sugestii metodologice).

(extrase din programele de geografie)

INTRODUCERE

Evoluția învățământului, atât la nivel mondial, cât și la noi în țară, trebuie să răspundă într-o formă adecvată modificărilor semnificative din societate și din procesul cunoașterii: ofertarea informațională excesivă prin sistemele multimedia și IT, extinderea tehnologiei societății informaționale și a comunicării, globalizarea reperelor educaționale, exigențele noi față de finalitățile educaționale, caracterul limitativ al abordărilor de până acum și creșterea aspirațiilor educaționale. Aceste modificări preocupă sistemele educaționale din diferite țări, organismele internaționale și specialiștii din științele educației.

Aceeași preocupare există și în țara noastră, ca parte a sistemului educațional mondial. Încercările repetate de inovare a componentelor educaționale cu impact mediatic (examene, admițeri, curriculum, structura învățământului, formarea cadrelor didactice, cadrul legislativ) au indus actorilor educaționali (elevi, profesori, părinți) ideea unor „experimentări continue”, cu o eficiență mai mult intențională. În fiecare an școlar și, uneori, de mai multe ori în cadrul unui an calendaristic, apar inițiative noi datorate schimbării opiniilor și a persoanelor cu posibilități decizionale. Acestea descurajează frecvent strategiile de grup sau individuale ale cadrelor didactice referitoare la problematica educațională și la disciplina școlară pe care o reprezintă. Geografia, ca disciplină școlară cu o importanță educațională cunoscută și validată în timp, trebuie să facă față acestei situații noi.

Sunt cunoscute obiecțiile majore referitoare la caracteristicile geografiei „în general”, așa cum sunt percepute la nivel social: încărcătura informațională nerelevantă, caracterul preponderent descriptiv al procesului de instruire și al disciplinei școlare, caracterul predominant al structurilor „tradiționale” și tendința enciclopedizării conținuturilor.

Aceste obiecții persistă și în condițiile în care geografia, cel puțin în țara noastră, a suferit o modificare calitativă semnificativă. Percepția mai mult negativă decât pozitivă a geografiei a alimentat tendința de marginalizare a acestei discipline școlare în curriculum (prin diminuarea ponderii în planul de învățământ), în cadrul examenelor naționale și al finalităților asumate de legea educației.

Probabilitatea unor presiuni socioeconomice rezultate din reducerea resurselor financiare (numărul de ore, numărul de posturi, reorganizarea rețelei școlare etc.) creează o neliniște suplimentară profesorilor în general și profesorilor de geografie în special.

Cu toate acestea, renovarea calitativă a geografiei în învățământul preuniversitar este necesară atât pregătirii elevilor, cât și din perspectiva evoluției geografiei școlare.

De-a lungul istoriei recente a învățământului au existat și momente în care modificări relativ substanțiale au imprimat acestuia un progres vizibil și o aliniere la sistemele educaționale evaluate. Dintre aceste momente, menționăm realizarea și implementarea proiectului de reformă a învățământului preuniversitar (cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială), dezvoltat pe mai mult de un deceniu și concretizat în modificări ale componentelor sistemului (îndeosebi curriculum, manuale și evaluare), dezvoltarea unor instituții noi (pe domeniile curriculumului, al evaluării și examinării) și apariția unor generații noi de suporturi de instruire.

Un rezultat notabil al acestei dezvoltări educaționale îl reprezintă construirea *Curriculumului național*, sistem care, chiar dacă a suferit anumite modificări în timp, își păstrează elemente de coerență inițiale. Ultima ameliorare sensibilă o constituie trecerea, din anul școlar 2009-2010,

la instruirea pe competențe pentru întregul învățământ gimnazial și liceal (clasele V-XII), ceea ce reprezintă, cel puțin ca intenție, abordarea unui sistem referențial mai precis și mai generos pentru instruirea modernă.

Introducerea competențelor în curriculumul școlar pentru clasele V-VIII și generalizarea instruirii pe competențe este strâns legată de inițiativele de implementare a competențelor-cheie în învățământul diferitelor țări, în ideea compatibilizării sistemelor educaționale europene.

În prezent, există opinii noi pentru afirmarea geografiei școlare, rezultate din evoluțiile recente ale sistemelor educaționale. Acestea sunt reprezentate de sistemul de competențe-cheie și centrarea instruirii pe competențe.

Profesorii de geografie știu (sau ar trebui să știe) că geografia este una dintre disciplinele școlare care și-au construit din primul moment un sistem de instruire pentru atingerea competențelor (1998), a inclus (împreună cu fizica) în mod explicit competențele-cheie europene în structura programelor școlare și a dezvoltat o taxonomie corespunzătoare a competențelor disciplinare (2003, 2005, 2006, 2009). Această constatare completează câteva realizări anterioare: existența primului ghid metodologic pentru aplicarea curriculumului școlar (1998) și a primului ghid disciplinar de evaluare (1999).

În prezent, asumarea competențelor (generale și specifice) raportată la competențele-cheie europene și organizarea curriculumului școlar disciplinar de geografie pentru atingerea competențelor facilitează trecerea de la o abordare preponderent teoretică la concretizări în procesul de instruire. *Didactica formării competențelor* este un domeniu original și nou, care poate renova substanțial geografia școlară, astfel încât rezultatele acesteia să legitimizeze o prezență a disciplinei noastre școlare în pregătirea de bază a generațiilor următoare.

Lucrarea de față își propune să reflecte: a) poziția geografiei în *Curriculumul național* (cu elemente ale evoluției acestui proces) și posibilitățile educaționale disciplinare reflectate în programele școlare actuale; b) elementele principale ale *instruirii pe competențe* (structura curriculumului, proiectarea instruirii și formarea competențelor în timp); c) sistemul referențial de unde se poate construi o *didactică a atingerii competențelor*, ca didactică disciplinară de specialitate; d) posibilitatea *renovării curriculumului de geografie* și problemele de reflecție (individuală sau de grup) presupuse de o dezvoltare a curriculumului centrat pe competențe. *Competențele în învățarea geografiei* reprezintă un ghid metodologic elementar pentru aplicarea curriculumului de geografie, în contextul actual al renovării *Curriculumului național*.

Pornind de la această bază conceptuală minimală, este util ca geografia școlară să-și asume sarcina afirmării unor dimensiuni educaționale noi, cum ar fi:

- considerarea geografiei din ciclul liceal superior (Europa – România – Uniunea Europeană. Probleme fundamentale) ca *parte fundamentală a pregătirii de bază a elevilor*;
- înțelegerea rolului educațional *interdisciplinar* al geografiei, ca știință a interacțiunii dintre om și natură, dezvoltând în acest sens posibilitățile sale transdisciplinare și integratoare;
- afirmarea rolului geografiei în *dimensiunea culturală* a existenței cotidiene;
- înțelegerea posibilităților reale ca *instruirea pe competențe* să constituie un cadru inovativ esențial în transformarea geografiei într-o disciplină școlară relevantă, capabilă să acopere principalele competențe necesare absolvenților în societatea bazată pe cunoaștere și inovare, din perspectiva pregătirii permanente.

Prezentul ghid metodologic de aplicare a curriculumului centrat pe competențe este o ofertă de modernizare a predării geografiei și o sugestie de opțiune inovativă.

I. CURRICULUM ȘCOLAR DE GEOGRAFIE – ELEMENTE DE SISTEM

1. Elemente introductive

Deși termenul de curriculum este foarte vechi, acesta a început să fie utilizat în mod consecvent în sistemele educaționale din țările cu învățământ evoluat de la jumătatea secolului al XX-lea. 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 de Institutul de Științe Pedagogice, în 1970.

În acel moment, ministrul învățământului era Mircea Malița, iar directorul institutului, George Văideanu. Dintre consilierii principali ai ministrului menționăm pe Cezar Bîrzea și Mihai Șora.

În alocuțiunile principale și în documentele colocviului, termenul de *curriculum* viza îndeosebi partea referitoare la discipline școlare și la 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 au avut Vintilă Mihăilescu, Tiberiu Morariu, Grigore Posea, Ioan Șandru, Vasile Cucu, Nicolae Al. Rădulescu, Petre Cotet, Mihai Iancu și un număr de profesori din învățământul preuniversitar și coordonatorul volumului, Octavian Mândruț.

Modificarea politicii educaționale după 1975 a scos acest cuvânt din limbajul pedagogiei. În perioada 1975-1980 au existat utilizări ocazionale ale acestui termen de către diferiți 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: Emilia Constantinescu, Valentina Filipescu, Ecaterina Csengeri (1977), Cezar Bîrzea (1979), Eugen Noveanu (1977, 1979). Din 1991, termenul de curriculum reintră în limbajul și în 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);
- 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; Nicola, I., 1996; Păun, E., Potolea, D., 2002; Cucuș, C., 2002; Bocoș, M., 2002; Noveanu, E., Potolea, D., 2007; Diaconu, M., 2007 etc.).

Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar cofinanțat de Guvernul României și de Banca Mondială (1994-2001) a avut 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 (Alexandru Crișan, Matei Cerchez, Cezar Bîrzea, Mihaela Singer, Firuța Tacea). În cadrul acestei 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 (coord. Vlăsceanu, L., 2002), 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*.

Recent, o lucrare de o deosebită dimensiune teoretică și metodologică referitoare la curriculum, scrisă de profesorul 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 lucrări colective (coord. Cristea, S.), 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., 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 studiilor (*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” (CNCEIP). 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 specifice); Ministerul Educației a preluat această inițiativă și a aprobat noile programe, care au intrat în uz cu începere din anul școlar 2009-2010 (OM 5097 din 9.09.2009).

De asemenea, au fost elaborate în anul 2009, în cadrul Institutului de Științe ale Educației, la solicitarea Ministerului Educației, trei documente majore cu influență semnificativă asupra concepției actuale a curriculumului școlar, astfel:

- **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);
- **propuneri de restructurare a Curriculumului național** (iulie 2009);
- **reorganizarea procesului de evaluare, elaborare și difuzare a manualelor școlare** (propuneri, iulie 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*.

2. Repere istorice 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 sistem coerent care are un început și o finalitate (Crețu, Carmen, 1995; Negreț-Dobridor, I., 2001, pag. 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, pag. 71).

La scurt timp, (Bobitt, F., 1918, citat de Negreț-Dobridor, 2008) se extinde sfera curriculumului la ansamblul experiențelor de învățare ale elevilor, școlare și extrașcolare, formale și non-formale, 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 care caracterizează și în prezent conceptul modern de curriculum.

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

- psihologia și epistemologia genetică, prin precizarea etapelor de formare a personalității (Piaget, J.);
- raportul dintre psihologic și logic în învățare (Kneller, K. F.);
- teoria etapelor de formare a acțiunilor mentale (Vigotski, L. S.);
- 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 (Bloom, B.S.) care a orientat învățarea de la conținuturi spre obiective;
- teoria inteligențelor multiple (Gardner, H.).

La nivel mondial, evoluția concepției referitoare la curriculum 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.

Politicele 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., 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 (SUA, 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 prin deschiderea largă spre progresele actuale din alte domenii (IT, psihologia învățării, psiholingvistică, teorii ale comunicării, managementul educațional etc.).

În prezent, există un număr foarte mare de accepțiuni referitoare la curriculum și la componentele sale interioare (Marsh, C.I., 2004; Negreț-Dobridor, I., 2008; Potolea, D.).

L. D'Hainaut (1981, pag. 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. Noveanu, E., Potolea, D., 2007, pag. 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 care formează curriculumul școlar, aceasta are la bază câțiva termeni centrali, a căror accepțiune trebuie înțeleasă în sensul 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).

În prezent, prin *curriculum* se înțeleg două grupe de probleme:

- a. **Curriculum formal** (oficial, scris) 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.**
- b. **Curriculum procesual** se referă la modul de organizare a procesului educațional, vizează **ansamblul proceselor educative și al 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 metodicile sau cu didactica).

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

Finalitățile învățământului descriu așteptările enunțate față de sistemul de învățământ în ansamblul său, așa cum este definit în Legea educației naționale și în documentele de politică educațională.

Ciclurile curriculare reprezintă o încercare de periodizare a școlarității și cuprind: *perioada achizițiilor fundamentale* (până la clasa a II-a), *perioada de dezvoltare* (clasele III-VI) și *perioada de observare și orientare* (după clasa a VII-a). Acestea nu sunt acceptate în mod unanim și nu au o anumită aplicabilitate imediată.

Ariile curriculare reprezintă grupări de discipline școlare care au în comun anumite elemente de coerență. În cadrul celor șapte arii curriculare, geografia face parte din aria „Om și societate”, deși prin caracterul acesteia 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 parcurge un proces de instruire. Acesta 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 (CDȘ) reprezintă elementul specific prin care se realizează anumite parcursuri de instruire și cuprinde aspectele formale și experiențele de învățare sugerate unor anumite colectivități școlare; CDȘ are resurse disjuncte de timp diferite de TC. Curriculum la decizia școlii cuprinde sisteme de instruire oferite de comunitate sau de unitatea de învățământ.

Începând din anul școlar 2006-2007, există un concept nou, denumit **curriculum de dezvoltare locală** (CDL), care acoperă elemente ale profesionalizării realizate prin filiera tehnologică, dar cu semnificație și legătură în comunitatea locală.

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, obiective de referință, activități de învățare, proiectare curriculară etc.). De asemenea, sunt utilizați termeni clasici din științele educației și din practica limbajului pedagogic.

3. Geografia și curriculum școlar

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

Din deceniul șapte al secolului al XX-lea 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 (Graves, N. J., *Geography in education*, Londra) 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 evidentă tematică transversală.

În același an apare și lucrarea profesorului W.E. Marsden, de la Universitatea din Liverpool, intitulată *Evaluating the geography curriculum*, care cuprinde, printre altele, o analiză deosebit de pertinentă 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).

În 1979, N.J. Graves publică o lucrare, devenită clasică, asupra curriculumului disciplinar de geografie (*Curriculum Planning in Geography*). Aceasta 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 arată că „problema planificării curriculumului este dependentă pe de o parte de teoria curriculumului, iar pe de altă parte de teoria geografică”.

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 model foarte bun de asumare a posibilităților geografiei ca domeniu educațional și de concretizare a acestora în curriculum școlar din diferite țări.

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, alcătuirea cursului de geografie, mijloace și constrângeri ale planificării curriculare etc. N.J. Graves a avut o deosebită influență asupra proiectării curriculumului în Regatul Unit și, în general, asupra teoriei curriculumului în geografie.

Există dezvoltări noi ale teoriei și practicii curriculumului școlar de geografie atât în Regatul Unit (Kent, A., 1998; 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*.

Octavian Mândruț

COMPETENȚELE în învățarea GEOGRAFIEI

GHID METODOLOGIC

Prezentul ghid metodologic de aplicare a curriculumului centrat pe competențe completează seria de lucrări realizate pentru geografia din învățământul preuniversitar.

Lucrarea are ca sistem referențial competențele-cheie europene și dezvoltă oportunitățile educaționale de atingere a acestor competențe pe care și le-a asumat geografia prin curriculum școlar.

Ghidul facilitează trecerea de la o dimensiune formală (curriculum școlar) la una acțională, pragmatică, de organizare a instruirii (didactica geografiei), fiind, pentru profesori, o adevărată introducere în didactica formării competențelor.

Lucrarea transmite totodată un mesaj celor care se ocupă de managementul sistemului educațional referitor la oportunitățile reale ale geografiei școlare ca disciplină a formării fundamentale în contextul educației școlare și al educației permanente.

www.edituracorint.ro

ISBN: 978-973-135-552-8



9 789731 355528