

Ioan Mărculeț, Mircea Furdui, Roxana-Emilia Danciu,
Constantin Dincă, Marius Laurențiu Lungu

Sinteze de Didactica Geografiei



Ghid pentru pregătirea
examenelor de titularizare,
definitivare și grade didactice

Cuprins

1. INTRODUCERE	7
1.1. Didactica generală și didactica geografiei	7
1.2. Componentele procesului de învățământ și relația predare-învățare-evaluare	8
1.3. Conținutul învățământului geografic	9
2. PRINCIPIILE DIDACTICE	12
2.1. Aplicarea principiilor didactice generale în predarea-învățarea geografiei	12
2.2. Aplicarea principiilor geografice în activitatea didactică	17
3. PROIECTAREA INSTRUIRII	25
3.1. Planificarea calendaristică anuală	25
3.2. Proiectarea unităților de învățare	43
4. MIJLOACELE DE ÎNVĂȚĂMÂNT UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA GEOGRAFIEI	57
4.1. Definierea mijloacelor de învățământ	57
4.2. Funcțiile mijloacelor de învățământ	57
4.3. Clasificarea mijloacelor de învățământ	59
4.4. Principalele mijloace de învățământ utilizate în predarea-învățarea geografiei	60
4.5. Cabinetul de geografie	66
4.6. Utilizarea mijloacelor didactice moderne în procesul educațional	68
4.6.1. Utilizarea laptopului și a videoproietorului	68
4.6.2. Utilizarea tabletei sau a smartphone-ului	69
4.6.3. Utilizarea tablei interactive	69
4.6.4. Utilizarea platformelor educaționale în cazul învățământului online	70
5. STRATEGII ȘI METODE DE INSTRUIRE	78
5.1. Strategiile didactice	78
5.2. Metode de instruire – resurse procedurale utilizate în predarea-învățarea geografiei	81
5.2.1. Funcțiile metodelor de instruire	81
5.2.2. Clasificarea (taxonomia) metodelor de instruire	82
5.2.2.1. Metode de instruire centrate pe activitatea profesorului	84
5.2.2.2. Metode de instruire centrate pe activitatea elevului	96
5.2.2.3. Metode de instruire bazate pe acțiune	132
5.2.2.4. Metode activ-participative în strategii interactive	156
5.2.2.5. Metode complementare	174

6. EVALUAREA – COMPONENTĂ A PROCESULUI EDUCAȚIONAL	188
6.1. Problematika pedagogică a evaluării	188
6.2. Importanța și valoarea motivațională a evaluării	188
6.3. Evaluarea rezultatelor instruirii pe competențe	190
6.4. Funcțiile evaluării	191
6.5. Obiectivitate și subiectivitate în evaluare	192
6.6. Factori perturbatori în apreciere și notare	192
6.7. Strategii de evaluare	194
6.7.1. Principalele tipuri de evaluare	195
6.7.1.1. Evaluarea inițială	195
6.7.1.2. Evaluarea continuă/formativă (dinamică)	202
6.7.1.3. Evaluarea cumulativă, sumativă (finală)	203
6.7.2. Metode și tehnici de evaluare	208
6.7.2.1. Evaluarea prin probe orale a rezultatelor învățării	208
6.7.2.2. Tipologia itemilor – caracteristici și exemple	210
6.7.2.3. Evaluarea prin probe scrise a rezultatelor învățării	227
6.7.2.4. Evaluarea prin probe practice a rezultatelor învățării	237
6.7.2.5. Evaluarea prin metode și instrumente de evaluare complexă	238
7. PREGĂTIREA PROFESIONALĂ PRIN GRADE DIDACTICE	248
7.1. Formarea inițială prin definitivat – aspecte legislative, metodologice și aplicative	248
7.2. Formarea continuă prin gradul didactic II și gradul didactic I – aspecte legislative, metodologice și aplicative	267
7.2.1. Formarea continuă prin gradul didactic II	267
7.2.2. Formarea continuă prin gradul didactic I	274
7.3. Concursul național pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor declarate vacante/rezervate în învățământul preuniversitar – aspecte legislative, metodologice și aplicative	282
8. BIBLIOGRAFIE, WEBOGRAFIE ȘI SURSE	296
8.1. Bibliografie	296
8.2. Webografie	300
8.3. Surse	300

3. PROIECTAREA INSTRUIRII

Proiectarea pedagogică este definită „ca un ansamblu coordonat de operații de anticipare a desfășurării procesului instructiv-educativ, un complex de operații de planificare și organizare a instruirii” (I. Cerghit, L. Vlăsceanu, 1988, p. 250).

Proiectarea activității didactice reprezintă premisa unui demers reușit în măsura în care prefigurează ceea ce trebuie și ceea ce poate fi prevăzut în desfășurarea acestuia, are valoare de *ghid* în activitatea profesorului, solicitând din partea acestuia capacitatea de adaptare și de reconsiderare a demersului anticipat (N. Ilinca, 2008, p. 123).

Modelele de proiectare au aceeași structură pentru întreg învățământul preuniversitar și pentru toate disciplinele școlare. Pentru omogenizarea formatului la nivelul macroproiectării, Consiliul Național pentru Curriculum (CNC) sugerează rubricaturi unice specifice (O. Mândruț, 2010, p. 65-67; N. Ilinca, O. Mândruț, 2006, p. 117-118):

- pentru planificarea calendaristică anuală

Unitatea de învățare	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Evaluare

- pentru proiectarea unei unități de învățare

Conținuturi (detalieri)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Nr. de ore	Evaluare

3.1. Planificarea calendaristică anuală

Planificarea calendaristică anuală cuprinde o *parte de identificare*, în care se completează denumirea unității de învățământ, numele profesorului, clasa, disciplina, numărul de ore alocate, anul școlar și spațiul alocat avizării din partea conducerii școlii, și *partea de proiectare efectivă* (E. Matei, 2013-2015, p. 46).

Pentru elaborarea planificării anuale se parcurge o serie succesivă de etape (O. Mândruț, 2010, p. 64-66):

a. Lectura atentă a programei pentru înțelegerea competențelor specifice și a caracterului asociat al conținuturilor.

b. Realizarea unei asocieri între competențele specifice și conținuturi se realizează dinspre conținuturi pentru a se păstra logica internă a succesiunii acestora.

c. Împărțirea conținuturilor pe unități de învățare, cu sistemul asociat de competențe are ca scop identificarea de către profesor în conținuturile sugerate de programă a unor „ansambluri“ tematice coerente de conținuturi (unități de învățare).

d. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare se realizează după succesiunea conținuturilor (care se regăsesc în aceeași ordine și în manuale) sau în altă ordine (în funcție de anumite considerente ale profesorului), cu condiția asumată a formării, dezvoltării și consolidării competențelor selectate.

e. Alocarea resurselor de timp pentru parcurgerea fiecărei unități de învățare diferă de la un profesor la altul, este variabilă și condiționată de structura anului școlar și mediul educațional specific (gimnaziu, învățământ liceal – filieră teoretică, vocațională, tehnologică, învățământ profesional).

Prin planificarea anuală *trebuie urmărite competențele specifice din programă și trebuie parcurse toate conținuturile.*

5. STRATEGII ȘI METODE DE INSTRUIRE

5.1. Strategiile didactice

Strategia didactică este definită ca un ansamblu de procedee, tehnici și metode utilizate de cadrul didactic în actul de predare-învățare-evaluare, destinate să asigure realizarea obiectivelor propuse. Ea devine eficientă atunci când reușește să-i antreneze pe elevi în asimilarea activă și creatoare a informației, prin îmbinarea eficientă a activității profesorului și a elevilor. Elementele de bază ce stau în atenția cadrului didactic în desfășurarea lecției sunt: *competențele specifice, conținuturile informative, nivelul clasei, metodele și procedeele, formele de organizare și mijloacele de învățământ* (V. Tomescu, 2003, p. 69-70; E. Matei, 2013-2015, p. 22).

În literatura de specialitate, strategiile didactice sunt considerate ca având patru **dimensiuni: epistemologică** (construct teoretic a unor cunoștințe și reguli științifice), **pragmatică** (demersurile didactice să rezoneze cu situațiile concrete), **operațională** (să cuprindă mai multe operații care să genereze efectele scontate) și **metodologică** (o îmbinare de metode și procedee didactice) (E. Matei, 2013-2015, p. 22, citând pe N. Ilinca, 2009).

Strategiile didactice cuprind mai multe **componente principale – resurse metodologice** (sistem de metode, forme de organizare a instruirii, conținuturile programei școlare etc.), **un cadru normativ** (principalele documente reglatoare, cunoștințele anterioare ale elevilor etc.), **resurse umane** (caracteristicile elevilor și ale profesorului, sistemul managerial din instituția de învățământ etc.) (O. Mândruț, 2011, p. 100) – și se **clasifică după mai multe criterii** (O. Mândruț, 2011, p. 101-108; A. Ardelean, O. Mândruț, 2012, p. 102-107; I. C. Berceanu, 2018, p. 11-15):

a. Strategii centrate pe acțiunea profesorului și pe acțiunea de predare, ce pun în prim plan activitatea de livrare a unui set de informații și prestația cadrului didactic legată de aceasta, elevii fiind axați pe ascultarea expunerilor și pe notarea lor. În ansamblu, acest tip de strategii, predominant univoce (dinspre profesor spre elev), grupează elementele cele mai vizibile ale învățământului tradițional și au un pronunțat caracter prospectiv. Cuprind:

- **strategii discursive și explicative**, în care profesorul este emițătorul, predominant oral, al informațiilor. Discursul didactic, frecvent de tip *evocare* sau *prelegere*, este nuanțat de la o temă la alta, cu activități complementare: notarea ideilor esențiale pe tablă, rezumarea unor idei, extragerea unor concluzii, fixarea orală a informațiilor etc. În funcție de conținutul materialului predat, emițătorul poate face apel la diferite proceduri – *explicația orală, explicația pe modele, explicația cu ajutorul materialelor didactice* – în acest demers utilizând hărți, reprezentări simbolice, imagini, filme didactice etc.;

- **strategii discursive și conversative**, în care, în anumite momente din activitatea de predare există unele elemente de conversație. Conversația (catehetică sau euristică) are rol subsidiar și are ca scop discutarea unor aspecte ce necesită mai multe interpretări. Tipice pentru orele de geografie sunt descrierile principalelor forme de relief, la care pot participa și elevii coordonați de profesor, prin expunerea unor exemple legate de relief din experiența personală. Alte lecții potrivite pentru acest tip de strategii sunt cele care vizează peisaje naturale și regiunile geografice din țara noastră și orizontul local;

● **strategii discursive și demonstrative**, ce pornesc de la *demonstrația orală la demonstrația factuală* sau *pe modele* (hărți generale, hărți speciale etc.). În predarea-învățarea geografiei, demonstrația se realizează, îndeosebi, cu ajutorul suporturilor cartografice, completată cu observația dirijată;

● **strategii algoritmice (prescriptive)**, bazate pe urmărirea unor succesiuni (scheme) de tratare a unor elemente geografice (continente, țări, regiuni geografice, unități de relief, bazine hidrografice etc.). De exemplu, pentru caracterizarea geografică a statelor (clasele a VI-a, a VII-a și a XII-a) se are în vedere o schemă ce cuprinde: numele statului, poziția geografică (pe continent și țările vecine), cadrul natural (relieful, rețeaua hidrografică, clima, vegetația, fauna și solurile), populația și așezările umane (numărul, răspândirea geografică și structura locuitorilor, așezările umane) și economia (agricultura, industria și serviciile).

Referitor la activitățile induse de acest grup de strategii algoritmice, I.C. Berceanu (2018, p. 13) arată că „stereotipia demersului și standardizarea conținuturilor încadrează acest gen de activități în metoda discursivă, întrucât *feedback*-ul din partea elevilor este redus, iar caracterul euristic absent“.

b. strategii centrate pe acțiunea de învățare și interacțiunea profesor-elev, ce au ca punct de plecare activitatea de învățare a elevului. Deși centrul de greutate al acestui demers este transferat elevului, prezența profesorului rămâne determinantă în fiecare etapă a învățării, strategiile având un caracter bi-univoc (în ambele sensuri). Acest grup de strategii fac trecerea de la învățământul tradițional spre învățământul modern și cuprind:

● **strategii bazate pe cercetare și explorare (cercetări investigative)**, evidențiate prin explorarea și cercetarea individuală sau pe grupe de către elevi a unor materiale intuitive (imagini, suporturi cartografice etc.) ori situații concrete sub îndrumarea profesorului (înregistrarea temperaturii aerului, măsurarea cantităților de precipitații, măsurarea grosimii stratului de zăpadă etc.). În cazul geografiei școlare, experimentele propriu-zise sunt minime, totuși ele putând fi înlocuite cu cercetarea geografică a unor areale naturale și antropice aparținând orizontului local, unor subunități de relief etc.;

● **strategii bazate pe exploatarea manualului**, cu un pronunțat caracter interacțional (elev ↔ manual și elev ↔ profesor). Aceste strategii pot fi aplicate eficient prin observarea, analiza și explicarea materialelor intuitive (imagini, schițe, diagrame, cartodiagrame, hărți) și prin rezolvarea unor aplicații prevăzute în aceste suporturi didactice. O. Mândruț (2011, p. 105) menționează chiar existența unor manuale „organizate pe sistemul de <lecții pe pagină dublă>, care au câte o pagină predominant explicativă și o pagină predominant ilustrativă (demonstrativă), sistem care are suficiente elemente pentru o parcurgere cumulativă și exploratorie a experiențelor de învățare“;

● **strategii bazate pe exploatarea diferitelor suporturi de instruire** (texte cu caracter geografic, diagrame, imagini, cartodiagrame, hărți tematice, atlase etc.). În cazul acestui tip de strategii, un rol important îl au fișele de lucru și caietele de activitate individuală, care permit rezumarea și notarea unor idei, măsurarea unor distanțe, analiza unor tabele, completarea unor texte lacunare și a unor informații cartografice, localizarea și/sau amplasarea unor elemente pe hartă, rezolvarea unor itemi de autoevaluare etc.;

● **strategii problematizante**, bazate pe construirea unor situații care solicită pentru rezolvare un efort individual exploratoriu. Acest grup de strategii, ce introduc în cadrul activităților de învățare anumite

situații de tip „problematizant“, pot fi considerate deosebit de importante în situațiile în care se realizează pregătiri suplimentare, pregătiri pentru excelență etc.;

● **strategii bazate pe utilizarea modelelor**, grafice și cartografice (hărți, globul geografic), analogice (mulaje, machete, eșantioane, grafice, scheme, ecuații), fotografice (filme, fotografii) etc. În cazul predării-învățării geografiei, principalele modele sunt suporturile cartografice, ce pot fi utilizate în diferite momente ale lecției și în conjuncturi diferite (pentru rezolvarea unor exerciții, pentru transpunerea în plan real a unor noțiuni abstracte etc.). Modelele grafice pot fi utilizate la clasa a V-a pentru observarea evoluției elementelor climatice (temperaturile medii anuale, precipitațiile medii anuale) și a debitului râului, la clasa a X-a pentru evoluția indicatorilor demografici (natalitate, mortalitate, emigranți, imigranți, bilanț natural al populației, bilanț migratoriu al populației, bilanț total al populației, speranța medie de viață, piramida vârstelor etc.);

● **strategii bazate pe activitatea practică**, ce presupune activități de măsurare, notare, comparare etc. Activitatea practică se poate desfășura individual, în perechi sau în grupuri, pe teren, prin investigarea unor fenomene din orizontul local pe un interval mai mare de timp, și în clasă, prin realizarea unor grafice, schițe de hărți, modele, măsurări pe hărți etc.;

● **strategii centrate pe construirea de proiecte**, cu un evident caracter subsidiar, deoarece reprezintă secvențe în cadrul altor grupuri de strategii. Acest tip, îmbinare a activităților individuale și dirijate, presupune identificarea unor elemente de interes, investigații bibliografice, stabilirea unor opinii și prezentarea acestora. „Diferă sensibil de metoda proiectului, precum și de investigarea orizontului apropiat“ (O. Mândruț, 2011, p. 106);

● **strategii bazate pe tehnologia informației și comunicării (TIC)**, ce au în prim plan internetul și datele pe suporturi informaționale. În cele mai numeroase cazuri reprezintă adaptări ale altor tipuri de strategii (*bazate pe exploatarea diferitelor suporturi de instruire, problematizante, bazate pe utilizarea modelelor, centrate pe construirea de proiecte* etc.), sunt într-o continuă dinamică ascendentă, iar eficiența lor este condiționată de abilitatea elevului în utilizarea computerului.

c. Strategii mixte, ce presupun combinarea mai multor tipuri de strategii elementare, cum ar fi în practica macroproiectării, dintre care una are un caracter predominant.

d. Strategia holistică (strategiile integratoare), relevantă în proiectarea instruirii, ce poate fi considerată ca o *proiectare holistică*, ce are o serie de caracteristici rezultate din caracterul global, integrator, interdisciplinar și unificator al componentelor sale. Un aspect important îl reprezintă continua raportare dintre parte și întreg.

În predarea geografiei, concepția holistică este abordabilă în lecții precum: „Diversitatea peisajelor naturale“ (clasa a V-a), „Componentele mediului înconjurător și relațiile dintre acestea“ (clasa a VII-a), „Calitatea mediului înconjurător în România. Evoluții recente“ și „Regiunile geografice pe baze naturale“ (clasa a VIII-a), „Tipurile de medii naturale“ (clasa a IX-a), „Tipuri de medii de viață“ și „Regiunile și peisajele agricole“ (clasa a X-a), „Tipuri de medii geografice“ și „Tipuri de peisaje geografice“ (clasa a XI-a), „Caracteristici ale unor regiuni geografice din Europa și din România“ (clasa a XII-a) etc.