

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
CONSILIUL NAȚIONAL PENTRU CURRICULUM

CURRICULUM NAȚIONAL

Șhid metodologic

PENTRU APLICAREA
PROGRAMELOR ȘCOLARE
DIN ARIA CURRICULARĂ
OM ȘI SOCIETATE

Învățământ liceal



9
(2001)

Rumänien R Z-9(1,2001)

Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare din aria curriculară
Om și societate / Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național
pentru Curriculum. [Mihaela Singer ...]. - Învățământ liceal. - București :

Aramis Print, 2001. - 128 S. - (Curriculum național)

Einheitssacht.: Lehrplan <România > / Gesellschaftswissenschaften / Liceu /
2001

ISBN 973-8294-33-9

Inventar-Nr.: 2006/1309

Georg-Eckert-Institut BS78



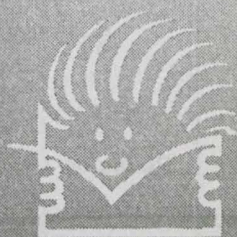
1 022 289 8

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
CONSILIUL NAȚIONAL PENTRU CURRICULUM

Șhid
metodologic

PENTRU APLICAREA
PROGRAMELOR ȘCOLARE
DIN ARIA CURRICULARĂ
OM ȘI SOCIETATE

Învățământ liceal



CURRICULUM NAȚIONAL

Lucrarea apare sub coordonarea **Consiliului Național pentru Curriculum**

Coordonator proiect: Cercet. șt. princ. dr. Mihaela Singer

Referenți: Prof. univ. dr. Mircea Miclea, Universitatea *Babeș Bolyai*, Cluj-Napoca

Prof. univ. dr. Dan Potolea, Universitatea București

Autori:

Partea I¹:

Mihaela Singer

Ligia Sarivan

Daniel Oghină

Partea a II-a:

Mihaela Singer

Ligia Sarivan

Daniel Oghină

Iulian Leahu

Matei Cerkez

Octavian Patrașcu

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
Schulbuchbibliothek

2006/1309

Partea a III-a:

Istorie: Laura-Elena Căpiță (coordonator)

Doru Dumitrescu

Ioan Grosu

Mihai Stamatescu

Geografie: Octavian Mândruț

Mihaela Boșcaiu

Științe socio-umane: Angela Teșileanu

Dorina Chirițescu

Elena Bălan

Florina Oțet

Cristina Mihai

¹În alcătuirea acestei sinteze au fost utilizate texte din următoarele lucrări:

1. **Curriculum Național. Planuri – cadru pentru învățământul preuniversitar**, MEN. CNC, București, Corint, 1999.
2. **Spre un nou tip de liceu - un model de proiectare curriculară centrat pe competențe**, în **Curriculum Național. Programe școlare pentru clasa a X-a**, MEN. CNC, București, Humanitas Educational, 2000

© Consiliul Național pentru Curriculum (CNC)

Știrbei Vodă 37, camera 26, 70732, București – 1

Telefon/Fax: (01) 310.32.04; E-mail: cnc@ise.ro; <http://cnc.ise.ro>

Reproducerea parțială sau totală se face numai cu acordul scris al CNC

Editat de S.C. ARAMIS PRINT s.r.l.

Redacția și sediul social:

B-dul Metalurgiei nr. 32-44, cod 75579, sector 4, București, O.P.82 – C.P.38

tel./fax: (01)330.88.08; 330.88.10; 330.88.40; 330.88.66;

410.93.33; 410.93.35; 410.94.74; 410.94.72

E-mail: aramis@dnt.ro

Redactor: Mirela Constantin; **DTP:** Daniela Diaconescu; **Coperta:** Cristina Dumitrescu

Tipărit la MEGApres holdings s.a.

R
Z-g
(1/2001)

Cuprins

Argument	5
Partea I: Noul curriculum național. Repere conceptuale și metodologice	6
1. Noul tip de liceu: o poartă deschisă spre societatea de mâine?	6
2. Structura organizatorică a liceului: este posibilă excelența în diversitate?	7
3. Ciclurile curriculare: o altă formă de organizare?	8
4. Planurile cadru: o nouă filosofie a timpului școlar?	10
5. Programa școlară: reper obligatoriu pentru un demers flexibil?	12
6. Aplicarea programelor școlare: o altă didactică?	16
7. Manualele alternative: o soluție pentru diversificarea demersului didactic?	17
8. Curriculum la decizia școlii: puterea școlii?	18
Partea a II-a: Metodologia aplicării noului curriculum.	
Proiectarea demersului didactic	23
1. Lectura personalizată a programelor școlare	24
2. Planificarea calendaristică	24
3. Proiectarea unei unități de învățare	25
4. Relația dintre lecție și unitatea de învățare	28
Partea a III-a: Proiectarea demersului didactic la disciplinele din aria curriculară	
Om și societate – exemplificări	29
ISTORIE	
1. Noi abordări în didactica istoriei	29
2. Centrarea demersului didactic asupra elevului	30
3. Rolurile profesorului	31
4. Repere în proiectarea didactică la istorie	31
4.1. Proiectarea didactică la clasa a IX-a	31
4.1.1. Lectura programei	31
4.1.2. Planificarea calendaristică – exemplu	32
4.1.3. Proiectarea unei unități de învățare	33
4.2. Proiectarea didactică la clasele a X-a – a XII-a	36
4.2.1. Lectura programei	36
4.2.2. Planificarea calendaristică – exemplu	36
4.2.3. Proiectarea unităților de învățare. Exemple pentru clasele a X-a, a XI-a, a XII-a	37
5. Utilizarea surselor istorice	44

6. Valori și atitudini dezvoltate prin studiul istoriei	47
7. Curriculum la decizia școlii – exemplificări	49
8. Noile dezvoltări didactice și inspecția școlară	51
GEOGRAFIE	
1. Noi abordări în didactica geografiei la liceu	53
2. Lectura programelor școlare	55
3. Planificarea calendaristică și proiectarea activității didactice la clasa a IX-a	56
4. Planificarea calendaristică și proiectarea activității didactice la clasele a X-a – a XI-a	60
5. Curriculum la decizia școlii (CDS)	70
ȘTIINȚE SOCIO-UMANE	
1. Noi abordări în didactica disciplinelor socio-umane	75
2. Repere în proiectarea didactică la disciplinele socio-umane	77
2.1. Proiectarea demersului didactic	77
2.2. Planificarea calendaristică	80
2.3. Proiectarea unei unități de învățare	80
Logică și argumentare	81
Psihologie	83
Economie	85
Sociologie	87
Filosofie	90
Educație antreprenorială	91
3. Curriculum la decizia școlii - exemplificări	93
Anexe: Fișe de evaluare a proiectelor de programă pentru opțional	106
Glosar	108
Bibliografie selectivă	111
Lista cadrelor didactice care au participat la stagiile de formare organizate la nivel național pe probleme de didactica disciplinelor	113

Argument

Reforma curriculară din învățământul românesc a ajuns la jumătatea drumului. Aceasta înseamnă că s-au realizat și publicat la nivel central, într-o viziune unitară, documente care formează Curriculumul național, numit în literatura de specialitate *curriculum oficial* sau *curriculum intenționat*. Cealaltă jumătate o reprezintă aplicarea, evaluarea și revizuirea periodică a Curriculumului național, astfel încât ceea ce numim *curriculum realizat* sau *curriculum efectuat* să fie cât mai aproape de spiritul și litera *curriculumului oficial*. O parte din acest parcurs o reprezintă publicarea de către **Consiliul Național pentru Curriculum** a unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe școlare. Aceste ghiduri au menirea de a oferi un traseu adecvat de lectură personalizată a noului curriculum, în conformitate cu situația concretă la nivel de școală și clasă, precum și cu experiența didactică a fiecărui profesor.

Prima parte a fiecărui ghid prezintă reperele conceptuale și metodologice care au jalonat proiectarea noului Curriculum național. Considerăm că această parte este fundamentală pentru înțelegerea intențiilor de realizare și a spiritului reformei curriculare din România.

Celelalte părți oferă elemente specifice didacticii fiecărei discipline, subsumate unei prezentări operaționalizate privind aplicarea noului curriculum în activitatea la clasă. În acest sens, sunt cuprinse în ghid: exemple de planificări, proiectări de unități de învățare, exemple de programe de opțional. Exemplele propuse în ghid constituie variante posibile, la care profesorul se poate raporta în funcție de condițiile concrete din clasă și școală, intervenind creator acolo unde consideră necesar.

Pe lângă răspunsurile pe care își propune să le dea, fiecare ghid se vrea o oportunitate de reflecție. Forma interogativă reprezintă șansa viitorului. **Consiliul Național pentru Curriculum** nu a avut și nu are pretenția că deține adevărul în aria sa de competență. Suntem convinși că, răspunzând la întrebările ridicate în acest ghid, precum și la întrebările proprii, profesorii sunt cei care vor face ca noul curriculum să prindă viață cu adevărat sau să dispară de la sine.

În perioada martie 2000 – septembrie 2001, **Consiliul Național pentru Curriculum** a organizat și desfășurat seminarii de perfecționare profesională în didactica disciplinelor școlare pentru toate nivelurile învățământului preuniversitar. Pornind de la materialele pregătite pentru aceste cursuri, de la ceea ce au produs participanții pe parcursul seminariilor și de la întrebările acestora, formatorii (mulți dintre ei fiind și autori ai programelor școlare) au conceput și produs *Ghiduri metodologice de aplicare a programelor școlare*. În felul acesta, Ghidurile sunt rodul unui efort colectiv și conțin, distilată, *experiența a peste 7 000 de cadre didactice* din întreaga țară. Participanții la acest efort sunt nominalizați în listele de la sfârșitul fiecărui ghid. Merită cu toții mulțumirile noastre. Mulți dintre participanții la seminariile desfășurate la nivel național au organizat, apoi, în cadrul județului, cursuri pentru colegii de aceeași specialitate. Le mulțumim încă o dată pentru efortul și dăruirea de care au dat dovadă.

Noul curriculum național. Repere conceptuale și metodologice

1. Noul tip de liceu: o poartă deschisă spre societatea de mâine?

Finalitățile învățământului preuniversitar deriva din idealul educațional formulat în *Legea învățământului*. Din această perspectivă, *finalitățile liceului* propun formarea unui absolvent în măsură să decidă asupra propriei cariere, să contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală și profesională, să se integreze activ în viața socială. Pentru a răspunde exigențelor acestui nivel de învățământ și specificului de vârstă al elevilor, liceul trebuie să asigure adolescentului:

- formarea capacității de a reflecta asupra lumii, de a formula și de a rezolva probleme pe baza relaționării cunoștințelor din diferite domenii;
- valorizarea propriilor experiențe, în scopul unei orientări profesionale optime pentru piața muncii și/sau pentru învățământul superior;
- dezvoltarea capacității de integrare activă în grupuri socio-culturale diferite: familie, mediu profesional, prieteni etc.;
- dezvoltarea competențelor funcționale esențiale pentru reușita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea și utilizarea contextuală a unor informații complexe;
- cultivarea expresivității și a sensibilității, în scopul împlinirii personale și a promovării unei vieți de calitate;
- formarea autonomiei morale.

Prin definirea acestor finalități se clarifică *misiunea generală a liceului* în conformitate cu statutul său de învățământ secundar superior *neobligatoriu*.

În contextul asumării acestor finalități, s-a impus necesitatea gândirii unui nou mod de abordare a curriculumului, pornind de la elementele specifice politicii curriculare și terminând cu cele legate de implementare și evaluare. *Dimensiunile noutății* avute în vedere în proiectarea curriculară la nivelul liceului sunt următoarele:

- prioritatea acordată *procesului de învățare și intereselor elevului*, în condițiile în care liceul nu face parte din învățământul obligatoriu;
- centrarea demersurilor didactice pe *formarea și dezvoltarea competențelor funcționale de bază*, necesare pentru continuarea studiilor și/sau pentru încadrarea pe piața muncii;
- diversificarea graduală a ofertei curriculare conform filierelor, profilurilor și specializărilor și *multiplicarea posibilităților elevului de a alege*;
- conceperea liceului ca *furnizor de servicii educaționale*, în cadrul căruia elevul să fie
- permanent și direct implicat în construirea propriului traseu de învățare;

- centrarea profesorului pe comportamentele specifice rolurilor de *organizator și mediator* al experiențelor de învățare;
- creșterea *responsabilității liceului* față de beneficiarii educației, față de societatea civilă și diversificarea implicării acestuia în viața comunității locale;
- trecerea de la o cultură generală universalistă la o *cultură funcțională* și adaptată finalităților fiecărei specializări.

2. Structura organizatorică a liceului: este posibilă excelența în diversitate?

În școala tradițională informația reprezenta centrul instruirii. Se considera că, acumulând informații, acestea vor asigura automat și capacitatea de a opera cu ele. Această perspectivă asupra învățării a generat la nivelul maselor de elevi, eșecuri de proporții, care au obligat practic, sistemele de învățământ deschise să recurgă la reforme de mare amploare începând cu anii '80. Epoca postindustrială, epoca tehnologică spre care ne îndreptăm, are nevoie de mase mari de oameni cu un nivel de pregătire care să permită utilizarea instrumentelor sofisticate ale noului mileniu, chiar dacă, în România, condițiile economice sunt încă precare. Dinamica pătrunderii tehnologiilor de vârf în toate domeniile vieții socio-economice se accelerează continuu. În acest context, obiectivul ca elevul să știe, la finele școlarității, „câte ceva din fiecare domeniu“ devine inoperant și contraproductiv.

Astăzi, se impune înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional. În acest sens, liceul marchează trecerea de la un *enciclopedism al cunoașterii*, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la *cultura acțiunii contextualizate*, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici și strategii de procesare a informațiilor. Întrucât învățământul liceal reprezintă un serviciu public în mai mare măsură decât învățământul general, este necesar ca liceul să răspundă mult mai aplicat cerințelor sociale exprimate în termeni de achiziții finale ușor evaluabile. Dominanta activității didactice trece pe asimilarea instrumentelor de prelucrare și accesare la un nivel superior a informației, necesare integrării absolventului în viața socială și profesională.

Vechiul liceu propunea câteva domenii de elită, marea majoritate a liceelor industriale neavând decât rolul asigurării unei profesionalizări înguste. Schimbarea propusă de Curriculumul Național vine să valorizeze întreaga paletă a liceelor, permițând o *redistribuire a resurselor astfel încât să asigure apariția elitelor pe oricare dintre filiere*.

Prin urmare, conform ultimelor reglementări ale planului-cadru, liceul este structurat pe filiere, profiluri și specializări, după cum urmează:

Filiera	Profil	Specializare
Teoretic		Filologie
		Științe sociale
		Matematică-informatica
		Științe ale naturii
Tehnologic	Tehnic	Electronică și automatizări
		Electrotehnic
		Telecomunicații
		Mecanic
		Lucrări publice – construcții
		Textile – pielărie

	Resurse naturale și protecția mediului	Chimie industrială
		Protecția mediului
		Silvic și prelucrarea lemnului
		Veterinar
		Agricol și agromontan
		Industrie alimentară
	Servicii	Turism și alimentație publică
		Economic, administrativ
		Poștă
Vocațional	Sportiv	
	Arte vizuale	Arte plastice
		Arhitectură
	Arte muzicale și dramatice	Muzică
		Teatru
		Coregrafie
	Militar (M.Ap.N)	Matematică-informatică
		Muzici militare
	Militar (M.I)	Matematică-informatică
		Științe sociale
	Teologic	Ortodox
		Catolic
		Adventist
		Musulman
		Penticostal
		* Baptist
		Unitarian
		Reformat
	Pedagogic	Biblioteca-documentarist, instructor-animator; instructor pentru activități extrașcolare; pedagog școlar, învățători, educatori

Din punct de vedere organizatoric, liceul a căpătat deja o nouă orientare o dată cu introducerea structurii pe *filiere*, *profiluri* și *specializări*. Această structură permite o reală *diversificare a parcursului școlar*, în conformitate cu interesele și aptitudinile elevilor la vârsta adolescenței. În absența acestei diversități, liceul nu ar fi decât o prelungire a învățământului obligatoriu, care oferă preponderent o educație generală, aceeași pentru toți.

3. Ciclurile curriculare: o altă formă de organizare?

Învățământul românesc are o structură formală instituită în perioada interbelică. Atunci, această structură reprezenta o achiziție de vârf în domeniul pedagogiei, fiind în sincronie cu sistemul de învățământ din multe țări europene, cu o referire specială la Franța. De atunci, psihologia vârstelor și teoriile învățării au făcut pași uriași în redefinirea și reconstituirea aspectelor educaționale ale vârstelor școlare. În special psihologia a studiat cu mare atenție perioada copilăriei și a adolescenței, aducându-și o contribuție esențială în modul de percepere și de înțelegere a copilului și adolescentului.

Din motive cunoscute, structura sistemului de învățământ românesc nu a ținut pasul cu evoluția firească a achizițiilor din domeniul psihologiei învățării. Reintrarea în sincronie presupune o nouă formă de organizare a vârstelor școlare concretizată în introducerea *ciclurilor curriculare*.

Ciclurile curriculare reprezintă periodizări ale școlarității care au în comun obiective specifice și grupează mai mulți ani de studiu, aparținând uneori de niveluri școlare diferite. Aceste periodizări ale școlarității 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 intervenții de natură curriculară.

Introducerea ciclurilor curriculare se exprimă la nivel de:

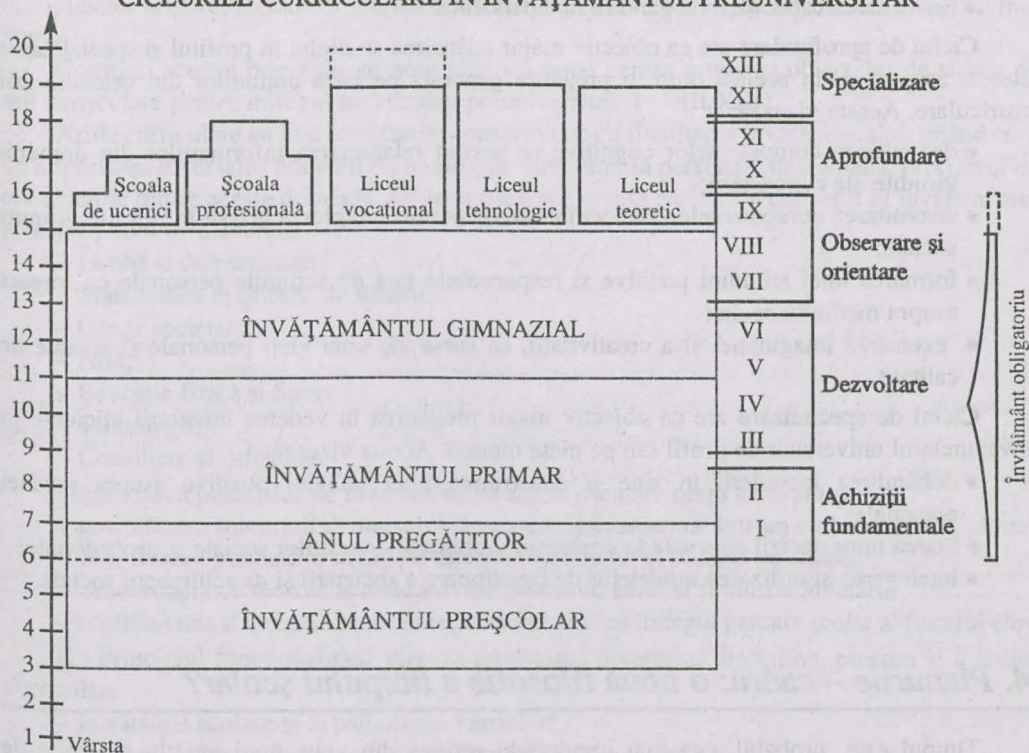
- obiective care particularizează finalitățile grădiniței, ale învățământului primar și ale învățământului secundar;
- metodologie didactică specifică.

Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin:

- modificări în planurile de învățământ, privind:
 - gruparea obiectelor de studiu;
 - momentul introducerii în planurile-cadru a unor anumite discipline;
 - ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- modificări conceptuale la nivelul programelor și al manualelor școlare;
- modificări de strategie didactică (condiționate de regândirea formării inițiale și continue a profesorilor).

Ciclurile curriculare sunt prezentate în schema care urmează:

CICLURILE CURRICULARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR



Fiecare ciclu curricular oferă un set coerent de obiective de învățare, care consemnează ceea ce ar trebui să dobândească elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor școlar. Prin aceste obiective, ciclurile curriculare conferă diferitelor etape ale școlarității o serie de dominante care se reflectă în alcătuirea programelor școlare.

Introducerea ciclurilor curriculare vizează următoarele efecte:

- crearea continuității la trecerea de la o treaptă de școlaritate la alta (gradinița – învățământ primar, primar – gimnaziu, gimnaziu – liceu) prin:
 - transferul de metode;
 - stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculumului;
- crearea premiselor necesare pentru extinderea școlarității obligatorii către vârstele de 6 și 16 ani și
- construirea unei structuri a sistemului de învățământ mai bine corelate cu vârstele psihologice.

Pentru relevanța lor în construirea unui demers didactic centrat pe elev prezentăm, în continuare, **obiectivele ciclurilor curriculare** care intersectează structura formală actuală a liceului.

● **Ciclul de observare și orientare** are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opțiunii școlare și profesionale. Acesta vizează:

- descoperirea de către elev a propriilor afinități, aspirații și valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- formarea capacității de analiză a nivelului de competențe prin învățare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- dezvoltarea capacității de comunicare, folosind diferite limbaje specializate;
- dezvoltarea capacității de gândire independentă.

Ciclul de aprofundare are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul și specializarea aleasă, asigurând, în același timp, o pregătire generală pe baza opțiunilor din celelalte arii curriculare. Acesta vizează:

- dezvoltarea competențelor cognitive ce permit relaționarea informațiilor din domenii înrudite ale cunoașterii;
- dezvoltarea competențelor socioculturale ce permit integrarea activă în diferite grupuri sociale;
- formarea unei atitudini pozitive și responsabile față de acțiunile personale cu impact asupra mediului social;
- exersarea imaginației și a creativității, ca surse ale unei vieți personale și sociale de calitate.

Ciclul de specializare are ca obiectiv major pregătirea în vederea integrării eficiente în învățământul universitar de profil sau pe piața muncii. Acesta vizează:

- dobândirea încrederii în sine și construirea unei imagini pozitive asupra reușitei personale;
- luarea unor decizii adecvate în contextul mobilității condițiilor sociale și profesionale;
- înțelegerea și utilizarea modelelor de funcționare a societății și de schimbare socială.

4. Planurile – cadru: o nouă filosofie a timpului școlar?

Timpul este, probabil, cea mai importantă resursă din viața unui om. În perioada de formare, timpul școlar reprezintă un procent însemnat din viața fiecărei persoane. Ca urmare, modalitatea în care școala îi organizează unui elev timpul reprezintă totodată o formă de control și de influență asupra existenței acestuia. Așadar, deși planul de învățământ este văzut adesea ca un instrument de politică educațională ce afectează în primul rând normele profesorilor, în realitate, acesta este un instrument de organizare a vieții elevilor.

Modalitatea de control unitar de la centru, materializată printr-un plan unic de învățământ, a reprezentat și reprezintă produsul unui sistem socio-politic dominat de autoritarism și de lipsa dreptului la opțiune; aceasta în timp ce modalitatea în care decizia de la nivelul școlii intervine asupra timpului școlar, materializată prin planuri-cadru de învățământ, reprezintă produsul unui sistem socio-politic în care domină participarea socială și dreptul la opțiune.

O structură diferențiată pe filiere, profiluri și specializări, precum și existența mai multor planuri-cadru de învățământ conduc la *modelarea unor licee cu personalitate proprie*, având o ofertă specifică pe piața educațională, spre deosebire de învățământul general, uniform în structură și relativ omogen în ofertă.

Trecerea de la un plan-cadru generic de învățământ la mai multe planuri-cadru nu înseamnă o simplă diferențiere cantitativă. Ea reprezintă trecerea de la un învățământ obligatoriu (în care oferta relativ similară pentru toți elevii urmărește asigurarea egalității șanselor), la un învățământ axat pe opțiunea elevilor de a-și continua studiile (în care interesele și aptitudinile acestora devin prioritare).

Datorită semnificației lor în construirea structurii timpului școlar, enumerăm în continuare principiile de generare a planurilor-cadru de învățământ.

(1) Principiul selecției și al ierarhizării culturale constă în decupajul domeniilor cunoașterii umane și ale culturii – în sens larg – în domenii ale curriculumului școlar. Consecința fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului de învățământ o reprezintă stabilirea disciplinelor școlare, precum și gruparea și ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.

Conform acestui principiu, în noul plan s-a optat pentru gruparea obiectelor de studiu pe arii curriculare pentru întregul învățământ preuniversitar (I – XII/XIII).

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 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.

Organizarea planurilor de învățământ pe arii curriculare oferă ca avantaje:

- posibilitatea integrării demersului mono-disciplinar actual într-un cadru interdisciplinar;
- echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii și obiecte de studiu;
- concordanța cu teoriile actuale privind procesul, stilul și ritmurile învățării;
- continuitatea și integralitatea demersului didactic pe întregul parcurs școlar al fiecărui elev.

(2) Principiul funcționalității vizează racordarea diverselor discipline, precum și a ariilor curriculare:

- la vârstele școlare și la psihologia vârstelor;
- la amplificarea și la diversificarea domeniilor cunoașterii.

Principiul funcționalității, coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a curriculumului, a determinat structurarea procesului de învățământ în *cicluri curriculare*.

(3) Principiul coerenței vizează caracterul omogen al parcursului școlar. Acest principiu are în vedere gradul de integrare orizontală și verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului iar, în cadrul acestora, a obiectelor de studiu.

Principiul coerenței vizează în esență raporturile procentuale, atât pe orizontală, cât și pe verticală, între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.

(4) **Principiul egalității șanselor** are în vedere asigurarea unui sistem care să dea dreptul fiecărui elev în parte să descopere și să valorifice la maximum potențialul de care dispune. Aplicarea acestui principiu impune: obligativitatea învățământului general și *existența trunchiului comun*, în măsură să asigure elevilor accesul la „nucleul” fiecărei componente a parcursului școlar.

(5) **Principiul flexibilității și al parcursului individual** vizează trecerea de la învățământul pentru toți la învățământul pentru fiecare. Acest lucru poate fi realizat prin *descentralizarea curriculară*. Din această perspectivă, curriculumul la decizia școlii urmărește să coreleze mai bine resursele școlii cu dorințele elevilor, contribuind în final la valorizarea fiecărui liceu, la crearea unei personalități proprii a școlii prin diferențierea ofertei de educație. Competiția între școli poate deveni astfel o competiție a valorilor, având ca efect *sporirea calității procesului de învățământ*. Diferențierea creată în acest mod între școli este echilibrată prin prezența în plan a trunchiului comun.

(6) **Principiul racordării la social** presupune ca planurile să fie astfel concepute încât să favorizeze tipuri variate de ieșiri din sistem: către pregătirea universitară, către pregătirea postliceală sau către piața muncii.

Conform principiului racordării la social, în vederea asigurării legăturii optime dintre școală și cerințele sociale, este necesar ca, pe termen mediu, bacalaureatul să asigure în mod real diplome diferite ca specializare, singurele în măsură să ofere posibilitatea accesului direct la specializarea universitară. De asemenea, pentru a veni în întâmpinarea reorientării elevilor, este necesar să existe pasarele de trecere de la o filieră/profil/specializare la alta, în diverse puncte ale parcursului școlar.

5. Programa școlară: reper obligatoriu pentru un demers flexibil?

Programa școlară este parte a Curriculumului național. Termenul de *curriculum* derivă din limba latină unde, printre altele, înseamnă *drum către*. Filosofia contemporană a educației a evidențiat diferența dintre o educație bazată pe **curriculum**, adică având ca element central la toate etajele sale *activitatea de proiectare* și **programa analitică**, care are în centrul activității didactice *ideea de programare* a traseului elevului către un țel cunoscut și impus doar de către adulți.

De aceea, programa analitică era posesoarea în mod absolut și univoc a tuturor componentelor procesului instructiv-educativ stabilit la nivel central. Profesorul și elevul erau doar simpli executanți și pacienți ai unui program de instruire menit să reproducă social o stare de fapt. Desigur, au existat numeroase excepții de la această regulă, datorită efortului și profesionalismului a numeroși profesori, care au știut să țină seama de caracteristicile psiho-pedagogice, de interesele și aptitudinile specifice ale elevilor.

Conceptual, programele școlare actuale se diferențiază de „programele analitice” prin accentul pe care îl pune pe interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în școală prin intermediul unui obiect de studiu.

Actualele *programe școlare* subliniază importanța rolului reglator al achizițiilor elevilor în plan formativ. ***Centrarea pe obiective/competențe*** reprezintă *unica modalitate ce permite ca sintagma centrarea pe elev* să nu rămână o lozincă fără conținut.

Programa școlară descrie oferta educațională a unei anumite discipline pentru un parcurs școlar determinat.

Componentele noilor programe se structurează diferit la clasa a IX-a, care în viitorul apropiat va face parte din învățământul obligatoriu, față de clasele a X-a – a XII-a (a XIII-a) care vor rămâne să constituie în perspectivă învățământul liceal:

Pentru clasa a IX-a:

Deoarece clasa a IX-a aparține *ciclului curricular de observare și orientare* (care include și clasele a VII-a – a VIII-a), a fost păstrată structura programei de gimnaziu. Astfel, programa cuprinde: o notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință, exemple de activități de învățare și conținuturi.

Nota de prezentare descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată și sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative de către autorii programei.

Obiectivele cadru sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referință specifică rezultatele așteptate ale învățării pe durata unui an școlar și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul.

Exemplele de activități de învățare propun modalități de organizare a activității în clasă. Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activități de învățare. Programa oferă cel puțin un exemplu de astfel de activități pentru fiecare obiectiv de referință în parte. Exemplele de activități de învățare sunt construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a elevului și să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învățare.

Conținuturile sunt mijloace prin care se urmărește atingerea obiectivelor cadru și de referință propuse. Unitățile de conținut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diverselor obiecte de studiu.

Pentru clasele a X-a – a XII-a:

Învățământul liceal presupune o structură diferențiată pe filiere, profiluri și specializări, precum și existența mai multor planuri-cadru de învățământ. Acestea conduc la modelarea unor licee cu personalitate proprie, având o ofertă specifică pe piața educațională, spre deosebire de învățământul general, care este relativ omogen în ofertă.

O metamorfoză similară suferă și programele școlare; ea se manifestă prin trecerea de la programe centrate pe obiective având un anumit grad de generalitate, imposibil de evitat în cazul unei populații școlare diverse, dar încă nespecializate, la programe centrate pe competențe, cu specific acțional, care permit o evaluare orientată spre perspectiva iminentei integrări a elevilor în viața socială și profesională.

Pentru a oferi coerență și predictibilitate procesului de proiectare curriculară, în stabilirea tipurilor de programe au fost luate în considerare: structura organizațională a liceului, obiectivele ciclurilor curriculare, anii de studiu și obiectivele specializărilor. Aceasta a condus la organizarea programelor școlare într-o structură care să permită *centrarea pe competențele ce urmează a fi formate la elevi* și care să asigure corelarea conținuturilor învățării cu aceste competențe.

Noul model de proiectare a programelor școlare pentru liceu urmărește să asigure:

- focalizarea actului didactic pe **achizițiile finale** ale învățării;
- accentuarea **dimensiunii acționale** în formarea personalității elevului;
- definirea clară a **ofertei școlii** în raport cu **interesele și aptitudinile elevului**, precum și cu **așteptările societății**.

Proiectarea curriculumului pe competențe vine în întâmpinarea cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează în mod exemplar transferul și mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în situații/contexte noi și dinamice.

Fără a intra în detalii conceptuale, formulăm câteva definiții de lucru necesare pentru explicarea manierei în care au fost concepute programele școlare.

Definim **competențele** ca fiind ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe simplifică structura curriculumului și asigură o mai mare eficiență a proceselor de predare/învățare și evaluare. Acesta permite operarea la toate nivelurile cu aceeași unitate: **competența**, în măsura să orienteze demersurile tuturor agenților implicați în procesul de educație:

- conceptorii de curriculum;
- specialiștii în evaluare;
- profesorii;
- inspectorii;
- elevii;
- părinții.

La clasele a X-a – a XII-a (a XIII-a) programa școlară cuprinde: o notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice și conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal. 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 este cea referitoare la **competențe specifice și conținuturi**. 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. Competențelor specifice li se asociază prin programă unități de conținut.

În demersul de stabilire a competențelor s-a considerat că soluția se află la intersecția dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizând pregătirea pentru piața muncii) și domeniul de cunoaștere concretizat în școală printr-un obiect de studiu (descriș psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului). Dacă primele două aspecte sunt relativ ușor de acceptat, cel de-al treilea necesită câteva precizări: nu este vorba despre a dobândi acele cunoștințe de care dispune expertul, ci de a *utiliza și mobiliza în contexte adaptate vârstei elevului și nivelului de informații ale acestuia, abilități similare celor ale specialistului*. Este vorba despre a manifesta un *comportament cognitiv specific unui domeniu* și nu de a acumula insule de informații din cadrul domeniului. Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferențiere cât mai fină a etapelor unui proces de învățare.

Acestora le corespund categorii de competențe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operații mentale:

1. Receptare, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- identificarea de termeni, relații, procese;
- observarea unor fenomene, procese;
- perceperea unor relații, conexiuni;
- nominalizarea unor concepte;
- culegerea de date din surse variate;
- definirea unor concepte.

2. Prelucrarea primară (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- compararea unor date, stabilirea unor relații;
- calcularea unor rezultate parțiale;

- clasificări de date;
- reprezentarea unor date;
- sortarea-discriminarea;
- investigarea, descoperirea, explorarea;
- experimentare.

3. Algoritmizare, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- reducerea la o schemă sau model;
- anticiparea unor rezultate;
- reprezentarea datelor;
- remarcarea unor invarianți;
- rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare.

4. Exprimarea, care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene;
- generarea de idei;
- argumentarea unor enunțuri;
- demonstrarea.

5. Prelucrarea secundară (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaționale:

- compararea unor rezultate, date de ieșire, concluzii;
- calcularea, evaluarea unor rezultate;
- interpretarea rezultatelor;
- analiza de situații;
- elaborarea de strategii;
- relaționări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare și obiect.

6. Transferul, care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaționale:

- aplicarea în alte domenii;
- generalizarea și particularizarea;
- integrarea unor domenii;
- verificarea unor rezultate;
- optimizarea unor rezultate;
- transpunerea într-o altă sferă;
- negocierea;
- realizarea de conexiuni între rezultate;
- adaptarea și adecvarea la context.

Competențele generale ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul treptei liceale de școlaritate precum și competențele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaționale în funcție de dominantele avute în vedere.

Valorile și atitudinile apar în mod explicit sub forma unei liste separate în programa fiecărui obiect de studiu. Ele acoperă întregul parcurs al învățământului liceal și orientează dimensiunile *axiologică* și *afectiv-atitudinală* aferente formării personalității din *perspectiva fiecărei discipline*. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un element implicit al acesteia. Valorile și atitudinile au o importanță egală în reglarea procesului educativ ca și competențele – care acoperă dimensiunea cognitivă a personalității – dar se supun altor criterii de organizare didactico-metodică și de evaluare.

După cum se știe, acea cunoaștere care nu este însoțită de *o etică și o sensibilitate cu efecte pozitive* asupra vieții persoanei, conduce la un eșec personal și la degradarea vieții sociale.

Sugestiile metodologice cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei. Aceste recomandări se pot referi la:

- desfășurarea efectivă a procesului de predare/învățare centrat pe formarea de competențe;
- identificarea celor mai adecvate metode și activități de învățare;
- dotări/materiale necesare pentru aplicarea în condiții optime a programei;
- evaluarea continuă.

Dincolo de structura unitară a programelor școlare, curriculumul național actual propune o ofertă flexibilă, ce permite profesorului adaptarea cadrului formal la personalitatea sa și la specificul clasei de elevi cu care lucrează. Elementele care asigură acest reglaj sunt: posibilitatea intervenției profesorului în succesiunea elementelor de conținut, cu condiția asigurării coerenței tematice și a respectării logicii interne a domeniului; lipsa prescrierii de la centru a intervalului de timp alocat elementelor de conținut; posibilitatea modificării, a completării sau a înlocuirii activităților de învățare, astfel încât acestea să permită un demers didactic personalizat.

6. Aplicarea programelor școlare: o altă didactică?

Existența unor programe centrate pe achizițiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline.

Tabelul de mai jos prezintă în antiteză caracteristici ale procesului de predare-învățare din didactica tradițională și din didactica actuală. Aceste caracteristici sunt exprimate la un nivel teoretic general; ele evidențiază anumite accente și nu definesc activitatea concretă la clasă a profesorilor, care în mod obișnuit combină trăsături din ambele tipuri de didactică.

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradițională	Orientare modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului.	Exprimă puncte de vedere proprii.
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite.	Realizează un schimb de idei cu ceilalți.
	Acceptă în mod pasiv ideile transmise.	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei.
	Lucrează izolat.	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri.	Facilitează și moderează învățarea.
	Impune puncte de vedere.	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii.
	Se consideră și se manifestă în permanentă „ca un părinte“.	Este partener în învățare.
Modul de realizare a învățării	Învățarea are loc predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice“, validate.	Învățarea are loc predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
	Învățarea conduce la competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare	Învățarea se realizează prin cooperare.
Evaluarea	Vizează măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul).	Vizează măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe).
	Pune accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul).	Pune accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini).
	Vizează clasificarea „statică“ a elevilor.	Vizează progresul în învățare pentru fiecare elev.

De fapt, diferența dintre didactica tradițională și cea actuală constă în modul de concepere și organizare a situațiilor de învățare (riguros dirijate în primul caz și având autonomie de diferite grade, în cel de-al doilea). Altfel spus, o strategie este legitimă sau ilegitimă nu în general, ci potrivit unor circumstanțe concrete; profesorul eficace este acela care știe să selecționeze, să combine, să varieze diferite metode, alegând strategii adecvate.

7. Manualele alternative: o soluție pentru diversificarea demersului didactic?

Manualele alternative sunt un semn al normalizării școlii în direcția democratizării învățării. Nu este vorba aici nici de anarhie (pentru că manualele reflectă programa școlară care prevede ceea ce este comun pentru toți elevii, asigurându-se astfel egalitatea șanselor), nici de demagogie importată din Occident (pentru că manuale alternative au existat și în perioada interbelică în România).

Manualele alternative sunt necesare pentru că nici profesorii nu sunt identici și nici elevii. Nu există elevul „în general“, neutru, unul și același, căruia să-i prescriem o evoluție standard în școală; neurobiologia și psihologia demonstrează diferențele individuale ale fiecăruia dintre noi (abilitați diferite, ritmuri diferite, interese diferite, chiar tipuri diferite de „inteligențe“). În acest sens, o societate modernă trebuie să-și propună valorizarea potențialului fiecăruia, nu numai pentru că acesta este un ideal respectabil, ci și pentru că are nevoie de cetățeni bine formați și eficienți. Din această perspectivă, primează formarea unor competențe, a cunoașterii de tip procedural care permite asimilarea de noi informații și operarea cu acestea, iar nu simple acumulări de cunoștințe, ca în didactica tradițională.

Cum se realizează această mutație, în fapt? Curriculumul fiecărei discipline preia competențele generale necesare specialistului unui domeniu și le traduce în termeni didactici (asigurând **progresia** de cunoștințe și competențe de la un an la altul și operând **reducțiile** necesare transferării unui domeniu de cunoaștere într-o disciplină școlară). Se definește astfel un parcurs școlar care pune un semn de non-identitate între domeniul de cunoaștere (exterior școlii) și disciplina școlară. Programa școlară nu poate fi și nu are de ce să fie tabla de materii a unui tratat de specialitate, decât, eventual, în învățământul superior. Ca urmare, programele școlare actuale definesc în termeni generali informațiile necesare pentru formarea intelectuală, fără a mai preciza timpul (unic) necesar asimilării fiecărei unități de conținut. Rămâne la latitudinea autorului de manual și a profesorului să organizeze instruirea în funcție de obiectivele, competențele și conținuturile prevăzute în programele școlare și de propriile opțiuni privind progresia, abordarea metodologică și interesele elevilor. Din acest demers, rezultă necesitatea manualelor alternative și a stimulării inițiativei și a creativității la nivelul practicii școlare.

Ce înseamnă, de fapt, existența unui manual unic? Înseamnă că cineva posedă cunoașterea exactă a ceea ce trebuie învățat și cum trebuie învățat de către toți elevii la o anumită disciplină, într-o anumită clasă. La nivelul actual de acumulare a informației este greu de crezut că o autoritate poate produce fie și numai o *imagine* corectă și fidelă a unui domeniu de cunoaștere. În momentul în care domeniul este transferat în școală ca obiect de studiu, lucrurile devin chiar mai complicate; acesta nu poate fi transpus, pur și simplu, în absența didacticii. Iar didactica modernă – didacticile, întrucât din perspectiva științelor cogniției este vorba de o didactică specifică fiecărei discipline – legitimează manualele alternative. Și nu în ultimul rând, dacă acceptăm existența diferențelor individuale între elevi, atunci, pentru o formare intelectuală adecvată, este necesară o ofertă cât mai variată de instruire, capabilă să vină în întâmpinarea diferitelor lor interese, nevoi, ritmuri, stiluri etc.

Prezentăm sintetic, mai jos, diferențele esențiale dintre manualele tradiționale și cele moderne:

Manualul tradițional	Manualul modern
Operează o selecție rigidă a conținuturilor, din care rezultă un ansamblu fix de informații, vizând o tratare amplă, de tip academic.	Operează o selecție permisivă a conținuturilor, din care rezultă un ansamblu variabil de informații, în care profesorul și elevul au spațiu de creație.
Informațiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă și autosuficientă. Informațiile constituie un scop în sine.	Informațiile sunt prezentate astfel încât stimulează interpretări alternative și deschise. Informațiile constituie un mijloc pentru formarea unor competențe, valori și atitudini.
Oferă un mod de învățare care presupune memorarea și reproducerea.	Oferă un mod de învățare care presupune înțelegerea și explicarea.
Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoașteri de tip ideologic.	Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice.

Desigur, în mod concret, un anumit manual se regăsește la confluența câtorva dintre delimitările formulate anterior. Având șansa opțiunii, profesorul poate alege pentru sine și pentru elevii pe care îi formează, varianta cea mai adecvată.

8. Curriculum la decizia școlii: puterea școlii?

Curriculumul la decizia școlii (CDS) devine, prin dreptul de a lua decizii conferit școlii, emblema puterii reale a acesteia. Derivată din libertatea – oferită de planurile-cadru de învățământ – de a decide asupra unui segment al Curriculumului național, această putere dă posibilitatea definirii unor trasee particulare de învățare ale elevilor.

Libertatea de decizie la nivelul școlii este consonantă cu democratizarea societății și reprezintă o șansă de adecvare la un sistem deschis, cu opțiuni multiple. Din punctul de vedere al implementării însă, CDS este un segment de mare noutate care a indus o serie de disfuncții. Primele apărute țin de chiar politica educațională care a redus în fiecare an – de la lansarea proiectului privind noile planuri-cadru și metodologia de aplicare a acestora – numărul de ore alocat CDS. Aceasta s-a întâmplat ca urmare a intervenției diverselor grupuri de presiune care au impus trecerea unor ore în trunchiul comun, reducând astfel posibilitatea unor tipuri de CDS tocmai la disciplinele pe care încercau să le protejeze și în numele cărora au acționat. Alte disfuncții s-au manifestat la nivelul deciziei școlii, în momentul în care procesul de consultare s-a derulat formal, orele de CDS au devenit plase de siguranță pentru norme, iar programele de opțional au repetat curriculumul nucleu.

Dar dincolo de disfuncții, CDS rămâne o realitate a școlii de azi, realitate care și-a câștigat o serie de adepți (fapt important este că printre aceștia se numără și majoritatea elevilor) și care presupune starea de normalitate prin acceptarea diferenței. Altfel spus, CDS-ca-putere-a-școlii permite crearea unui etos propriu care conferă diferența în cadrul genului proxim „școala românească la începutul mileniului III”.

Tipuri de CDS în învățământul liceal

Tipurile de opțional la liceu sunt prevăzute în Anexa 1 la OMEN nr. 3449 din 15.03.1999. Reglementările în vigoare menționează următoarele tipuri de opționale: opțional de aprofundare, opțional de extindere, opțional ca disciplină nouă, opțional integrat (la nivelul uneia sau al mai multor arii curriculare), opțional ca disciplină care apare în trunchiul comun la alte specializări. Întrucât ultimul tip de opțional menționat dispune de o programă deja elaborată la nivel central

(ca programă obligatorie în cadrul unei anumite specializări), ne vom referi în continuare la celelalte tipuri de CDS care necesită un demers de proiectare.

Opționalul de aprofundare este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmărește aprofundarea obiectivelor de referință/competențelor specifice din curriculumul-nucleu prin noi unități de conținut.

Opționalul de extindere, este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmărește *extinderea* obiectivelor-cadru/competențelor generale din curriculumul-nucleu prin noi obiective de referință/competențe specifice și noi conținuturi.

Opționalul ca disciplină nouă introduce noi obiecte de studiu, în afara acelor prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil și specializare, sau teme noi, care nu se regăsesc în programele naționale.

Opționalul integrat introduce ca obiecte de studiu noi discipline structurate în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.

Elaborarea programei de opțional

La clasa a IX-a, propunem următoarea schemă de proiectare, care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun:

• Argument	
• Obiective de referință	• Activități de învățare
1	
2	
3	
...	
• Lista de conținuturi	
• Modalități de evaluare	

Pentru **Argument**, se va redacta 1/2 – 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

Obiectivele de referință vor fi:

a) preluări ale unor/tuturor obiective(lor) din programa națională, în cazul opționalului de aprofundare;

b) formulate după modelul obiectivelor de referință din trunchiul comun, dar *nu vor fi reluări ale acestora*, în cazul opționalelor de *extindere*, *disciplină nouă* sau *integrat*. Dacă opționalul ar repeta obiectivele de referință din curriculumul-nucleu, atunci opționalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării și dezvoltării unor capacități ale gândirii (ar aprofunda, eventual, prin adăugarea unor conținuturi, realizarea obiectivelor din programa națională).

Un obiectiv de referință este corect formulat dacă prin enunțul său se răspunde la întrebarea „ce poate să facă elevul?” Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat și evaluat) atunci obiectivul este prea general definit.

Pentru un opțional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite 5–6 obiective de referință.

Lista de conținuturi cuprinde informațiile pe care opționalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităților vizate de obiective.

Ca și în cazul informațiilor prevăzute în programele disciplinelor de trunchi comun, conținuturile propuse în opțional nu vor fi considerate ca un scop în sine, ci ca un mijloc pentru formarea intelectuală.

Ca **modalități de evaluare**, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de exemplu, probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

În cazul în care opționalul este prevăzut pentru un nivel de școlaritate sau un ciclu curricular se vor defini și obiective cadru din care se vor deduce obiectivele de referință pentru fiecare an de studiu, adăugându-se și listele de conținuturi aferente.

La clasele a X-a – a XII-a propunem următoarea schemă de proiectare care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun.

• Argument	
• Competențe specifice	• Conținuturi
1	
2	
3	
...	
▪ Valori și atitudini	
▪ Sugestii metodologice	

Pentru **Argument**, se va redacta 1/2 – 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

În cazul competențelor și al conținuturilor, proiectarea curriculară variază în funcție de tipul de opțional propus. Astfel:

A – opțional de aprofundare: Pentru anumite competențe specifice menționate în programa de trunchi comun se pot proiecta conținuturi noi care vor conduce la aprofundarea competențelor respective. În programa de opțional se vor trece deci competențele menționate în programa de trunchi comun și se vor adăuga noi conținuturi care contribuie la formarea competenței/competențelor respective.

B – opțional de extindere: Pornind de la competențele generale ale disciplinei (definite în programa de trunchi comun) se vor deriva noi competențe specifice care vor fi realizate prin operarea cu noi conținuturi vizând teme, capitole etc. care nu sunt cuprinse în programa de trunchi comun. În programa de opțional se vor trece deci noi competențe specifice, în corelare cu cele deja existente în programa de trunchi comun, precum și conținuturi cu ajutorul cărora se pot construi aceste competențe.

C – opțional ca disciplină nouă: Se vor izola teme, capitole, unități de informație cu care operează respectiva disciplină și ne vom pune apoi întrebarea „de ce dorim parcurse aceste conținuturi?” Răspunsul la întrebare trebuie dat în termeni de competențe pe care le dorim formate la elevi (de exemplu, *pentru identificarea fenomenului x în scopul de a ... sau pentru evaluarea procesului y în vederea optimizării ...*).

D – opționalul ca temă integratoare: Se proiectează asemănător celui de mai sus (tipul C) cu diferența că unitățile de conținut vor cuprinde informații din mai multe discipline/domenii, iar competențele vizate vor fi, în general, competențe de integrare și transfer.

Pentru un opțional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite și urmarite 6–8 competențe specifice care vor fi formulate după modelul celor din programa de trunchi comun, dar **nu vor fi reluări ale acestora**. O competență specifică este corect formulată dacă ea definește un rezultat așteptat al instruirii care poate fi performat și verificat.

Ca și în cazul informațiilor prevăzute în programele de trunchi comun, informațiile incluse în programa de opțional nu vor fi considerate un scop în sine, ci mijloace pentru formarea intelectuală.

Sugestiile metodologice vor include tipuri de activități de învățare (care sunt recomandate pentru formarea competențelor) precum și modalități de evaluare. Din această perspectivă, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de exemplu probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

În cazul în care opționalul este prevăzut pentru întregul parcurs al liceului, se vor defini și competențe generale din care se vor deriva competențe specifice pentru fiecare an de studiu.

Pentru a veni în sprijinul elaborării programei de opțional vă propunem următoarea listă cu întrebări de verificare:

Obiectivele cadru sau competențele generale (pentru opționale care se studiază în mai mulți ani):

- se reflectă în obiective de referință/competențe specifice?
- în cazul aprofundărilor, extinderilor: sunt aceleași ca în programa de trunchi comun?

Obiectivele de referință sau competențele specifice sunt:

- măsurabile, specifice (nu sunt formulate la modul general, ci le corespund anumite conținuturi)?
- în număr corespunzător?
- corelate cu tema opționalului? (de exemplu: competențe de integrare, transfer, în cazul unui opțional integrat).
- adecvate nivelului de cunoștințe ale elevului?
- derivă din obiective cadru/competențe generale (dacă acestea sunt formulate)?
- unice (sau se repetă sub diferite forme)?
- altele, decât în programa de trunchi comun? (dacă nu e aprofundare)
- căror etape ale unui proces de învățare corespund? (vezi Modelul de derivare a competențelor).

Conținuturile sunt:

- corelate cu obiectivele de referință/competențele specifice?
- altele, decât în programa de trunchi comun ?
- resursă cuprinzătoare pentru obiective de referință/competențe specifice ?
- organizate articulat, sistematic, astfel încât să se cumuleze și să permită progresul?
- entități esențiale, fără contradicții?
- posibil de învățat, adaptate la experiența elevului?
- adecvate intereselor, nevoilor prezente și viitoare ale elevului?

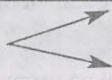

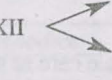





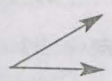
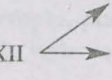
Activitățile de învățare:

- duc la dezvoltarea competențelor propuse?
- pot fi organizate efectiv? Cum?
- presupun activitatea nemijlocită a elevului?
- permit învățarea în cooperare?
- conțin referiri la utilizarea resurselor materiale?

Pentru o orientare rapidă în multitudinea de reglementări privitoare la aplicarea planurilor de învățământ, prezentăm următorul tabel, ce sintetizează documente apărute până la finele anului școlar 2000-2001.

Opționalitatea în învățământul liceal

Tabel sintetic

Tip de opțional	Clasa	Caracteristici ale programei	Notare în catalog
Aprofundare	IX 	Aceleași obiective de referință Noi conținuturi 	Aceași rubrica din catalog cu disciplina sursă
	X-XII 	Aceleași competențe specifice Noi conținuturi 	Aceași rubrica din catalog cu disciplina sursă
Extindere	IX 	Noi obiective de referință corelate cu acelea ale programei de trunchi comun Noi conținuturi corelate cu acelea ale programei de trunchi comun	Rubrica nouă în catalog
	X-XII 	Noi competențe specifice corelate cu acelea ale programei de trunchi comun Noi conținuturi corelate cu acelea ale programei de trunchi comun	Rubrica nouă în catalog
Opțional ca disciplină nouă	IX 	Noi obiective de referință diferite de cele ale programei de trunchi comun Noi conținuturi diferite de cele ale programei de trunchi comun	Rubrica nouă în catalog
	X-XII 	Noi competențe specifice diferite de cele ale programei de trunchi comun Noi conținuturi diferite de cele ale programei de trunchi comun	Rubrica nouă în catalog
Opțional integrat	IX 	Noi obiective de referință complexe Noi conținuturi interdisciplinare	Rubrica nouă în catalog
	X-XII 	Noi competențe specifice complexe Noi conținuturi interdisciplinare	Rubrica nouă în catalog

Pentru a veni în sprijinul Consiliului Școlii în procesul de avizare a programelor de opțional, propunem fișele de avizare cuprinse în Anexe (pg. 106-107).

Metodologia aplicării noului curriculum.

Proiectarea demersului didactic

De la modelul „magister dixit“ la libertatea totală a „școlii active“, de la o abordare de tip autocrat la una democratică, activitatea de predare a fost privită de curentele pedagogice ale secolului al XX-lea în maniere extrem de diverse. Înțelegem prin **predare** activitatea învățătorului/profesorului de organizare și conducere a ofertelor de învățare care au drept scop facilitarea și stimularea învățării eficiente la elevi. Pentru ca predarea să se manifeste cu adevărat în spiritul acestei accepții, ea necesită *proiectarea* – gândirea în avans a derulării evenimentelor în clasă. **Proiectarea demersului didactic** este acea activitate desfășurată de învățător/profesor care constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării. Proiectarea demersului didactic presupune:

- lectura personalizată a programei;
- planificarea calendaristică;
- proiectarea secvențială (a unităților de învățare sau a lecțiilor).

Întrucât programele școlare centrate pe obiective nu mai asociază conținuturilor în mod univoc o alocare temporală și o succesiune, obligatorii la nivel centralizat, rolul profesorului în conceperea și organizarea activității în clasă devine mult mai important. Responsabilitatea sa față de abilitățile create elevilor sporește, de asemenea.

În aceste condiții, este necesar ca profesorul să aibă o imagine de ansamblu bine conturată asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. Considerăm că identificarea unor teme majore și organizarea conținuturilor în jurul acestora oferă o astfel de imagine într-o manieră mult mai clară decât enumerarea unei succesiuni de lecții. De aici, opțiunea pentru organizarea procesului de învățământ în unități de învățare.

O **unitate de învățare**¹ reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință/competențe specifice;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

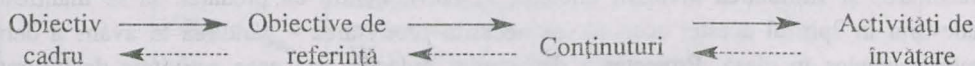
Detaliem în continuare etapele esențiale ale proiectării demersului didactic.

¹ S-a optat pentru termenul de unitate de învățare cu scopul de a accentua necesitatea unui demers didactic centrat pe elev. În literatura de specialitate, structura didactică având aceste caracteristici mai este denumită unitate de instruire sau unitate instructivă.

1. Lectura personalizată a programelor școlare

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice este *demersul didactic personalizat*, iar instrumentul acestuia este *unitatea de învățare*. *Demersul didactic personalizat* exprimă dreptul profesorului – ca și al autorului de manual – *de a lua decizii* asupra modalităților pe care le consideră optime în creșterea calității procesului de învățământ, respectiv, *răspunderea personală* pentru a asigura elevilor un parcurs școlar individualizat, în funcție de condiții și cerințe concrete. Noul Curriculum național accentuează faptul că documentele de proiectare didactică sunt documente administrative care asociază *intr-un mod personalizat* elementele programei – obiective de referință/competențe specifice, conținuturi, activități de învățare – cu alocarea de resurse (metodologice, temporale și materiale) considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an școlar.

În acest sens, programa școlară – *element central* în realizarea proiectării didactice – nu este privită ca „tabla de materii” a manualului sau ca un element de îngrădire pentru profesor. Ea reprezintă un document reglator în sensul că stabilește obiective, adică țintele ce urmează a fi atinse prin intermediul activității didactice. Programele claselor I – a IX-a se citesc „pe orizontală”, în succesiunea următoare:



În programa școlară, fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate *obiective de referință*. Atingerea obiectivelor de referință se realizează cu ajutorul *conținuturilor*, care se regăsesc în ultima parte a programei. Profesorul poate opta pentru folosirea *activităților de învățare* recomandate prin programă sau poate propune alte activități adecvate condițiilor concrete din clasă (exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii, și nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în procesul didactic).

Programele claselor a X-a – a XII-a (a XIII-a), care în perspectivă vor constitui liceul, conform Legii învățământului, permit o lectură liniară mai simplă, datorită asocierii dintre competențele specifice și conținuturi.

2. Planificarea calendaristică

În contextul noului curriculum, *planificarea calendaristică* este un document administrativ care asociază elemente ale programei (obiective de referință și conținuturi, respectiv competențe specifice și conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an școlar.

În elaborarea planificărilor, recomandăm parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi, respectiv dintre competențele specifice și conținuturi;
2. Împărțirea în unități de învățare;
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare ;
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință/competențele specifice și conținuturile vizate.

Planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricăție:

Școala
Disciplina

Profesor:
Clasa/ Nr ore pe săpt./Anul.....

Planificarea calendaristică (orientativă)

Unități de învățare	Obiective de referință / Competențe specifice	Conținuturi	Număr ore alocate	Săptămâna	Observații

În acest tabel:

- **Unitățile de învățare** se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor;
- în rubrica **Obiective de referință/Competențe specifice** se trec numerele de ordine ale obiectivelor de referință/competențelor specifice din programa școlară;
- **Conținuturile** selectate sunt cele extrase din lista de conținuturi a programei.
- **Numărul de ore alocate** se stabilește de către profesor, în funcție de experiența sa și de nivelul de achiziții ale elevilor clasei.

Întregul cuprins al planificării are valoare orientativă, eventualele modificări determinate de aplicarea efectivă la clasă putând fi consemnate în rubrica **Observații**.

O planificare anuală corect întocmită trebuie să acopere integral programa școlară la nivelul de obiective de referință/competențe specifice și conținuturi.*

3. Proiectarea unei unități de învățare

Elementul generator al planificării calendaristice este unitatea de învățare. Prin urmare, propunem proiectarea la nivelul acestora ca etapă următoare a organizării demersului didactic.

Proiectul unei unități de învățare poate fi întocmit pornind de la următoarea rubrică:

Școala
Disciplina

Clasa/ Nr. ore săpt.
Săptămâna/Anul

Proiectul unității de învățare

Unitatea de învățare

Nr. ore alocate

Conținuturi (detalii)	Obiective de referință / Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

Pentru acest tabel:

- în rubrica referitoare la **Conținuturi** apar inclusiv detalieri de conținut necesare în explicitarea anumitor parcursuri, respectiv în cuplarea lor la baza proprie de cunoaștere a elevilor;
- în rubrica **Obiective de referință/Competențe specifice** se trec numerele obiectivelor de referință/competențelor specifice din programa școlară, vizate;
- **Activitățile de învățare** pot fi cele din programa școlară, completate, modificate sau chiar înlocuite cu altele, pe care profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse;

* În interiorul planificării anuale se poate face o demarcație între semestre. Practic, separarea între primul și cel de al doilea semestru este vizibilă prin numărul săptămânii.

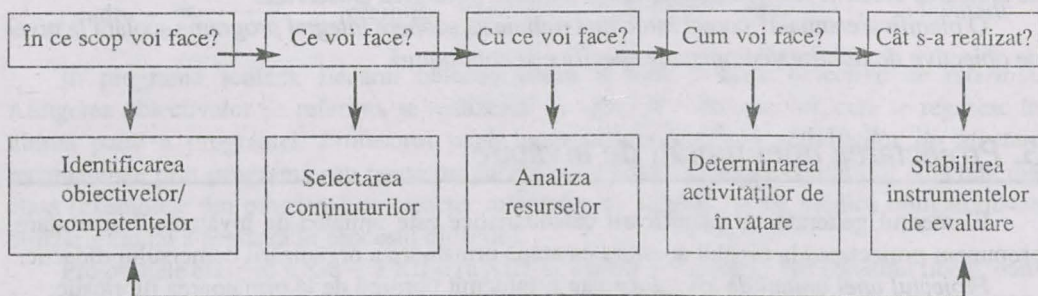
- rubrica **Resurse** cuprinde specificări de timp, de loc, forme de organizare a clasei etc.;
 - în rubrica **Evaluare** se menționează instrumentele aplicate la clasă.
- Totodată, finalul fiecărei unități de învățare presupune **evaluare sumativă**.

Deși denumirea și alocarea de timp pentru unitățile de învățare se stabilesc la începutul anului școlar prin planificare, este recomandabil ca proiectele unităților de învățare să se completeze ritmic pe parcursul anului, având în avans un interval de timp optim pentru ca acestea să reflecte cât mai bine realitatea.

În completarea rubricății, se urmărește corelarea elementelor celor cinci coloane. Practic, pe baza indicațiilor din planificare (obiective de referință/competențe specifice și conținuturi) se fac detaliierile pe orizontală, ordonând activitățile în succesiunea derulării, raportându-le la câte un obiectiv de referință/competențe specifice și specificând resursele necesare bunei desfășurări a procesului didactic.

Conceptul de unitate de învățare are *rolul* să materializeze conceptul de *demers didactic personalizat*, flexibilizând **proiectarea didactică** și definind în acest sens, pentru **practica didactică**, premise mai bine fundamentate din punct de vedere pedagogic.

Proiectarea unității de învățare – ca și a lecției – începe prin parcurgerea schemei următoare, care precizează elementele procesului didactic într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referință/competențe specifice. Elementele procesului sunt aceleași, oricare ar fi unitatea de învățare vizată.

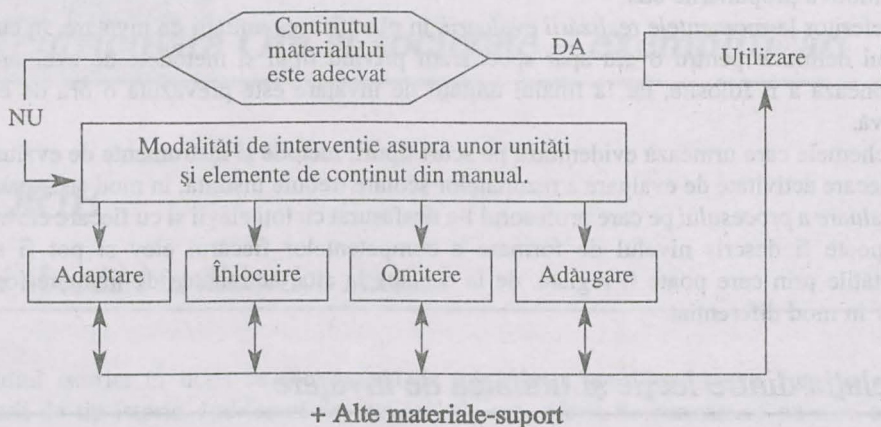


Identificarea unei unități de învățare se face prin tema acesteia. Stabilirea temei de către profesor pe baza lecturii programei, utilizând surse diverse, este primul pas în identificarea unităților de învățare în care va fi împărțită materia anului școlar, respectiv, în organizarea unui demers didactic personalizat. Temele sunt enunțuri complexe legate de analiza scopurilor învățării, formulări fie originale, fie preluate din lista de conținuturi a programei, sau din manual, formulări care reflectă din partea profesorului o înțelegere profundă a scopurilor activității sale, talent pedagogic, inspirație, creativitate.

Activitățile de învățare se construiesc pe baza corelării dintre obiectivele de referință/competențele specifice și conținuturile prevăzute în programă. Activitățile de învățare presupun orientarea către un anumit *scop*, redat prin *tema activității*; în momentul propunerii lor spre rezolvare elevilor, acestea vor fi transpuse într-o anumită *formă de comunicare* inteligibilă nivelului de vârstă. În proiectul unității de învățare, profesorul va alătura fiecărei activități de învățare acele resurse pe care le consideră necesare pentru conceperea strategiei și realizarea demersului didactic.

Într-o abordare pragmatică, **resursele** cuprind acele elemente care asigură cadrul necesar pentru buna desfășurare a activităților de învățare. Astfel, în funcție de propria viziune, profesorul va menționa în această rubrică forme de organizare a clasei (tipuri de interacțiuni ale resurselor umane), mijloace de învățământ, alocarea de timp, precum și orice alte elemente pe care le consideră utile în derularea scenariului didactic.

În condițiile noului curriculum, lectura programei și a manualelor nu mai este în mod obligatoriu *liniară*. Programa trebuie parcursă în mod necesar de către toți, dar ea, ca și manualele, se pliază unei *citiri personale și adaptate*. Asupra conținuturilor programei profesorul poate interveni prin regruparea lor sub temele unităților de învățare pe care le-a stabilit. Asupra unor unități sau elemente de conținut din *manual* profesorul poate interveni în diferite moduri – adaptare, înlocuire, omitere, adăugare – sau poate utiliza alte materiale-suport, conform algoritmului sugerat prin schema următoare:



Proiectarea activității de evaluare se realizează concomitent cu proiectarea demersului de predare-învățare și în deplină concordanță cu acesta. Câteva întrebări utile în proiectarea probelor de evaluare sunt următoarele:

- Care sunt obiectivele-cadru/competențele generale și obiectivele de referință/competențele specifice ale programei școlare, pe care trebuie să le realizeze elevii?
- Care sunt performanțele minime, cele medii și cele superioare pe care le pot atinge elevii, pentru a demonstra că au atins aceste obiective?
- Care este specificul colectivului de elevi pentru care îmi propun evaluarea?
- Când și în ce scop evaluez?
- Pentru ce tipuri de evaluare optez?
- Cu ce instrumente voi realiza evaluarea?
- Cum voi proceda pentru ca fiecare elev să fie evaluat prin tipuri de probe cât mai variate, astfel încât evaluarea să fie cât mai obiectivă și relevantă?
- Cum voi folosi datele oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea elevilor și pentru a asigura progresul școlar al fiecăruia dintre ei?

Focalizată pe unitatea de învățare, evaluarea ar trebui să asigure evidențierea progresului înregistrat de elev în raport cu sine însuși pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programă. Este important să fie evaluată nu numai cantitatea de informație de care dispune elevul, ci, mai ales, ceea ce poate el să facă utilizând ceea ce știe sau ceea ce intuiește.

În acest sens, câteva aspecte pot fi avute în vedere:

- deplasarea accentului de la *evaluarea sumativă*, care inventariază, selectează și ierarhizează prin notă către *evaluarea formativă*, ce are drept scop valorificarea potențialului de care dispune elevii și conduce la perfecționarea continuă a stilului și a metodelor proprii de învățare;
- realizarea unui echilibru dinamic între *evaluarea scrisă* spre *evaluarea orală*; aceasta din urmă, deși presupune un volum mare de timp pentru aprecierea tuturor elevilor și blocaje

datorate emoției sau timidității, prezintă avantaje deosebite, precum: realizarea interacțiunii elev/profesor, demonstrarea stadiului de formare a unor competențe prin intervenția cu întrebări ajutătoare, demonstrarea comportamentului comunicativ și de inter-relaționare al elevului etc.;

- folosirea cu o mai mare frecvență a metodelor de *autoevaluare* și de *evaluare prin consultare, în grupuri mici*, vizând verificarea modului în care elevii își exprimă liber opinii proprii sau acceptă cu toleranță opiniile celorlalți, capacitatea de a-și susține și motiva propunerile etc.

Referitor la *momentele realizării evaluării*, în planificarea unității de învățare, în cuprinsul spațiului delimitat pentru o oră apar specificații privind tipul și metodele de evaluare ce se intenționează a fi folosite, iar la finalul unității de învățare este prevăzută o oră de evaluare sumativă.

Schemele care urmează evidențiază pe scurt **tipuri, metode și instrumente de evaluare**.

Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor școlare trebuie însoțită, în mod sistematic, de o *autoevaluare a procesului* pe care profesorul l-a desfășurat cu toți elevii și cu fiecare elev. Numai astfel poate fi descris nivelul de formare a competențelor fiecărui elev și pot fi stabilite modalitățile prin care poate fi reglată, de la o etapă la alta, activitatea de învățare-formare a elevilor în mod diferențiat.

4. Relația dintre lecție și unitatea de învățare

Față de proiectarea tradițională centrată pe lecție (ora de curs) – proiectarea unității de învățare are următoarele calități – și avantaje:

- creează un mediu de învățare coerent în care așteptările elevilor devin clare pe termen mediu și lung;
- implică elevii în „proiecte de învățare personale“ pe termen mediu și lung – rezolvare de probleme complexe, luare de decizii complexe – cu accent pe explorare și reflecție;
- implică profesorul într-un „proiect didactic“ pe termen mediu, cu accent pe ritmurile de învățare proprii ale elevilor;
- dă perspectivă lecțiilor, conferind acestora o structură specifică, în funcție de secvența unității de învățare în care se află.

Proiectul de lecție – conceput ca document separat – este recunoscut ca o formalitate consumatoare de timp și energie. Proiectul unei unități de învățare conține suficiente elemente pentru a oferi o imagine asupra fiecărei ore. Ca urmare, în tabelul care sintetizează proiectarea unității de învățare *se pot delimita prin linii orizontale (punctate) spațiile corespunzătoare unei ore de curs*. Astfel, pentru fiecare lecție, proiectul unității de învățare oferă date referitoare la elementele de conținut și obiectivele de referință vizate la care se raportează anumite activități de învățare; totodată, sunt indicate resurse materiale, forme de organizare a clasei etc., pentru fiecare activitate precum și instrumente de evaluare necesare la nivelul lecției (orei). În consecință, dacă proiectul unității de învățare este bine construit, nu mai este necesară detalierea la nivelul proiectului de lecție.

Lecția este înțeleasă ca o *componentă operațională (Cum?)* pe termen scurt a unității de învățare. Dacă unitatea de învățare oferă înțelegerea procesului din perspectiva strategică, lecția oferă înțelegerea procesului din perspectiva operativă, tactică. Proiectul unității de învățare trebuie să ofere o derivare simplă a lecțiilor componente. Ca urmare, trecerea de la unitatea de învățare – o entitate supraordonată – la o lecție componentă trebuie să permită o „replicare“ în același timp funcțională (*De ce?*), structurală (*Cu ce?*) și operațională (*Cum?*) a unității de învățare, la o scară temporală mai mică și într-un mod subordonat. Acest mod de tratare orientată către scopuri precise caracterizează organizarea atât a unității de învățare, cât și a lecției.

Proiectarea demersului didactic la disciplinele din aria curriculară Om și societate – exemplificări

ISTORIE

1. Noi abordări în didactica istoriei

Studiul istoriei în liceu se focalizează pe înțelegerea specificului și a funcționalității cunoașterii de tip istoric. Indiferent de numărul de ore, oferta de cunoaștere pe care o face istoria își propune să stimuleze interesul pentru acest domeniu academic, să asigure condiții pentru continuarea învățării după terminarea studiilor liceale, să contribuie la formarea cetățeanului care trăiește într-o societate democratică.

Pornind de la specificul acestei etape de școlaritate și de la principiile de generare a planurilor-cadru, au fost identificate următoarele domenii de competență:

- achiziția, evaluarea și folosirea adecvată a informațiilor prin folosirea unor surse istorice variate;
- rezolvarea de probleme aplicând metode, tehnici și procedee caracteristice;
- identificarea și analiza elementelor care contribuie la schimbările din societate și la diversitatea lumii contemporane;
- dezvoltarea comunicării orale și în scris prin folosirea terminologiei istorice;
- conștientizarea raporturilor de identitate și diferență în relaționarea individului cu mediul social, în scopul eliminării prejudecăților.

Aceste competențe și atitudinile pe care le favorizează constituie elementele reglatoare ale curriculum-ului nucleu, putând fi adecvate tuturor filierelor și specializărilor. Față de învățământul gimnazial, programele oferă elevilor mai multe posibilități pentru a extinde nivelul cunoștințelor specifice, dar mai ales pentru a utiliza aceste cunoștințe în contexte oferite de câmpul problematic „disciplinar”. Un alt element specific este creșterea numărului de situații de învățare care permit reflecția critică asupra diverselor probleme ale obiectului de studiu.

Ca domeniu de cunoaștere, istoria trece prin schimbări semnificative. Acest fapt are consecințe la nivelul didacticii disciplinei, unde putem constata „infuzia” unor demersuri, consacrate la nivelul academic, care promovează o cunoaștere de tip integrativ, critic și autoreflexiv; istoria mentalităților, „imaginea celuilalt” și istoria orală sunt doar câteva dintre noile dezvoltări. Proiectele europene sau regionale care se derulează în acest moment contribuie foarte mult la un nou mod de a preda și învăța istoria. Un exemplu relevant pentru sistemul de învățământ românesc este concursul „Eustory” care propune „învățarea istoriei prin cercetare”. Această competiție, desfășurată la nivel național, încurajează elevii să folosească o diversitate de surse, să utilizeze mărturiile contemporane, să abordeze trecutul din perspective multiple, să

făloasească investigația ca modalitate de cunoaștere. Alte două proiecte propun crearea de materiale suplimentare pentru predarea istoriei sud-estului Europei și a regiunii Mării Negre. Ambele proiecte, finalizate cu realizarea de auxiliare didactice, au rolul de a explora ideea de regiune geografică, ca arie unică în care au loc schimbări culturale și economice similare, trecând dimensiunea politică pe un plan secundar.

Consecințele acestor noi dezvoltări sunt posibil de urmărit la nivelul programelor școlare și al manualelor care dezvoltă aceste programe: obiective care pun în centrul atenției lucrul cu sursele istorice, punct de plecare în investigarea și interpretarea faptelor, competențe vizând folosirea unor metode, tehnici și procedee specifice istoriei. În planul conținuturilor avem de-a face, pe de o parte, cu o abordare tematică a conținuturilor, iar pe de altă parte, cu niveluri diferite de profunzime conținuturilor din programe, care se manifestă sub forma de secvențe tematice, studii de caz, lecții de sinteză.

Programele școlare prezintă conceptele esențiale, problematica, temele, perioadele și abordări istoriografice diverse referitoare la conținutul propus, toate acestea contribuind la formarea intelectuală a elevilor. Ele nu conțin liste limitative și obligatorii de opere care ar trebui studiate. Modul în care sunt concepute programele răspunde unei duble exigențe: de a fi un punct de plecare similar pentru toți profesorii și, pe de altă parte, de a-i incita la interpretarea și adecvarea lor condițiilor specifice în care lucrează. Programele constituie o bază pentru o cultură comună pentru toți elevii, oricare ar fi filierele, profilurile și opțiunile lor, oferă elevilor cunoștințe fundamentale pentru înțelegerea trecutului mai îndepărtat sau mai apropiat, dar și instrumente intelectuale pentru exercitarea cetățeniei, pentru a permite elevilor accesul imediat și diferențiat la continuarea educației sau la intrarea pe piața muncii.

2. Centrarea demersului didactic asupra elevului

Definirea finalităților liceului implică o nouă abordare a proiectării curriculare dezvoltată în următoarele direcții esențiale:

- prioritatea acordată procesului de învățare și intereselor elevului;
- orientarea demersului didactic pe formarea și dezvoltarea competențelor funcționale de bază;
- multiplicarea ofertei de servicii educaționale pe care liceul o propune spre alegere elevului.

Din această perspectivă, școala nu mai este „un loc unde cei tineri privesc cum muncesc adulții“, ci devine un spațiu care oferă un mediu favorabil învățării, motivează și creează încredere.

Orientarea demersului didactic asupra elevului este susținută de mai multe elemente prezente în programele școlare.

Concepția care a stat la baza elaborării programelor acordă roluri-cheie obiectivelor/competențelor și activităților de învățare; acestea contribuie la transformarea elevului din obiect și/sau subiect al demersului didactic în actor principal al acestuia.

Obiectivele/competențele vizează sursele istorice, terminologia și vocabularul de specialitate, înțelegerea, reprezentarea și interpretarea timpului, spațiului, faptelor și proceselor istorice. Ele contribuie la dezvoltarea unei atitudini pozitive, deschise spre perspectivele multiple asupra istoriei, spre acțional și spre civism.

Activitățile de învățare se asociază obiectivelor/competențelor în ideea de învățare activă, de deplasare a demersului de învățare de la exozitiv (în care profesorul este actor central) la acțional (în care elevul participă la învățare). Activitățile sugerate de programă oferă posibilitatea unor abordări flexibile și deschise ale elementelor de conținut, creează motivație și oferă satisfacție în învățare.

Conținuturile reprezintă suportul informațional dominant prin care pot fi realizate obiectivele/competențele. Prin modul de organizare, acestea se detașează de o abordare de tip enciclopedic în favoarea unei oferte diverse, organizată tematic.

A patra componentă a programelor, „Valori și atitudini“, valorizează tipul de personalitate dezvoltat prin demersul didactic centrat asupra elevului.

Resursele didactice (manuale, mijloace audio-vizuale, soft educațional etc.) și sursele din care învață elevul (școală, familie, grup de vârstă, viața cotidiană, mass-media și altele) reprezintă premise importante în conceperea și proiectarea demersului didactic, fiind elemente ale contextului educațional în care se utilizează programele școlare. Identificarea și/sau conceperea de către profesor și elevii săi a unor resurse didactice reprezintă un exercițiu necesar în formarea și dezvoltarea unor capacități și atitudini esențiale.

3. Rolurile profesorului

Pornind de la caracteristicile generale ale demersului didactic centrat pe activități de învățare, în activitatea curentă a profesorului de istorie pot fi identificate următoarele roluri:

- creator de curriculum: creează situații de învățare pornind de la programele școlare (curriculum intenționat), dezvoltă programa școlară, mediază relația elevului cu sursele de învățare specifice istoriei, proiectează CDS;
- consilier: încurajează stilurile și parcursurile individuale de învățare, susține dezvoltarea aptitudinilor personale, oferă instrumente de autocunoaștere, îndrumă elevul către viața profesională;
- moderator: moderează relațiile dintre elevi din perspectiva comunicării și a comportamentului civic;
- partener: colaborează cu fiecare elev sau cu grupul de elevi în realizarea demersului didactic;
- evaluator: propune criterii de evaluare, monitorizează activitatea de evaluare a produselor activității, proiectează demersuri diagnostice;
- model: se comportă exemplar în acțiunea de proiectare, structurare și valorificare a curriculum-ului.

4. Repere în proiectarea didactică la istorie

4.1. Proiectarea didactică la clasa a IX-a

4.1.1. Lectura programei

Utilizarea programei școlare presupune înțelegerea locului pe care îl ocupă fiecare element component în proiectarea didactică. Astfel, fiecărui obiectiv cadru îi sunt asociate mai multe obiective de referință, iar acestora le sunt asociate activități de învățare propuse prin programă. De exemplu, obiectivului cadru „Cunoașterea și interpretarea surselor istorice“ îi sunt asociate obiectivele de referință „să identifice și să folosească informații oferite de o sursă istorică“ și „să argumenteze interpretări diferite ale aceluiași eveniment/proces istoric“. Activitățile de învățare propuse sunt:

- analiza unui fapt sau proces istoric, folosind surse adecvate,
- recunoașterea, în texte, a diferitelor tipuri de argumente;
- compararea a două lucrări de specialitate care tratează aceeași temă.

Profesorul are libertatea de a identifica și alte activități care pot contribui la realizarea obiectivelor, multe dintre ele putând exista chiar în manualele școlare sau în alte auxiliare.

Elementele/unitățile de conținut se regăsesc în ultima parte a programei. Conținuturile sunt mijloace prin care pot fi atinse obiectivele și sunt prezentate sub formă de două niveluri:

- „termenii, conceptele și problemele de atins“ indică problemele cheie care caracterizează o temă și pot structura acțiunea didactică;
- „conținuturi“ care propun o concretizare a opțiunilor prezentate la nivel anterior sub forma unei unități didactice („lecție“ sau „grup de lecții“); acest nivel se află cel mai „aproape“ de elev. Studiile de caz reprezintă exemplificări ale unor teme generale sau ocazii de învățare prin descoperire în ceea ce privește modalitățile de scriere a istoriei. Obiectivele de referință pot fi realizate prin intermediul mai multor unități de conținut.

4.1.2. Planificarea calendaristică – exemplu

Acest instrument didactic este conceput de către profesor. El oferă o imagine asupra modului de punere în aplicare a programei pe durata unui an școlar, ținând cont de contexte didactice specifice (număr de ore, nivel al clasei, resurse didactice etc.).

Planificările calendaristice pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricăție:

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Nr. ore	Săpt.	Obs.
----------------------	------------------------	-------------	---------	-------	------

Planificare calendaristică la clasa a IX-a (fragment)

Specializarea *Științe sociale*

Timp alocat: 2 ore săptămânal

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Nr. ore	Săpt.	Obs.
Introducere	1.1., 2.1., 3.1.	Periodizare, surse istorice, problematica, bibliografia, tendințe actuale în cercetarea istorică, legăturile cu alte domenii de cunoaștere.	2	1	Se prezintă temele referatelor.
Începuturile istoriei Europei	1.1., 2.2., 3.2.	Procesul de indoeuropeanizare Originile civilizației europene Principalele popoare indoeuropene.	2	2	
Modele politice în lumea greacă	2.1., 2.2., 3.2., 4.2., 5.2.	Formarea și evoluția instituțiilor ateniene; Reformatorii; Practici politice în lumea ateniană; Sparta - mitul cetății aristocratice; Educarea noilor cetățeni; Democrație și regalitate – viziunea grecilor despre lumea tracică. Cultura greacă și elenistică; sanctuarele panelenice.	6	3-5	

Evoluția statului roman	1.2., 1.3., 3.2., 4.3.	Formarea și evoluția instituțiilor politice în contextul expansiunii romane; triumviri și daci. Evoluția ideii imperiale; Pax romana. Stat, societate, economie. Dacia romană, Britania romană. Modele și valori în educație. Familia și dreptul roman.	6	6-8	
Creștinismul și declinul lumii antice	1.2., 2.1., 4.2.	Originile creștinismului. Roma și creștinii; Sfântul Augustin – Confesiuni.	3	9-10	

Structurarea unităților de învățare reprezintă o activitate de reorganizare a elementelor componente ale programei dintr-o perspectivă personală, cu respectarea elementelor prin care se definește conceptul de unitate de învățare (vezi *supra* Partea I). Viziunea personală implică luarea în considerație a tuturor elementelor care caracterizează un mediu favorabil învățării (interesele elevilor, sursele multiple de învățare și informare, achizițiile anterioare, resursele didactice, calitățile personale ale profesorului, aspectele specifice mediului școlar de învățare etc.). Identificarea, structurarea și ordonarea unităților de învățare se realizează la începutul anului școlar și se consemnează în planificarea calendaristică. Pentru structurarea unităților de învățare, profesorul trebuie să aibă în vedere mai multe elemente:

- numărul de ore alocat pe săptămână profilurilor și specializărilor;
- integrarea tuturor elementelor componente ale programei; de exemplu, componenta conținuturi este prezentată pe cele două niveluri de explicitare (cel al conceptelor și problemelor de atins, care este mai abstract și cel al conținuturilor propriu-zise);
- alegerea unor competențe specifice care să aparțină celor trei domenii prevăzute de programă, folosind procedeul derivării competențelor (vezi *supra*, Partea I);
- proiectarea unor activități de învățare într-o succesiune adecvată parcursului învățării (incluzând elemente de diferențiere, învățarea prin cooperare etc.) și o indicare clară a pașilor pentru acele strategii didactice complexe precum investigația, proiectul, jocul de rol, dezbateră.

Există câteva posibile dificultăți în proiectarea demersului didactic centrat pe elev, toate remediabile printr-o riguroasă proiectare didactică:

- fragmentarea discursului didactic;
- criza de timp datorată dezechilibrului dintre oferta de cunoaștere, încă foarte mare și timpul de instruire disponibil;
- oferta, încă limitată, de resurse didactice;
- sursele multiple de învățare de care dispune elevul.

4.1.3. Proiectarea unei unități de învățare

Clasa a IX-a (Specializare *Științe sociale*)

Unitatea de învățare: **Modele de organizare politică în Grecia antică**

Nr. ore alocate: 6 (5+1)

Opțiunea pentru această unitate de învățare pornește de la faptul că istoria Greciei antice reprezintă una dintre experiențele majore ale lumii, „... o experiență fondatoare a spiritului european“; concepte, instituții și idei apărute în acest spațiu cultural sunt folosite și astăzi. Elevii vor avea posibilitatea să se familiarizeze cu surse istorice diverse, dar și să urmărească utilizări ale acestora în scopul înțelegerii modului în care s-au scris și se rescriu istoriile acestui spațiu cultural. Multe elemente de conținut și activități de învățare pot fi corelate cu tematica propusă prin unități de învățare de la „Logică și argumentare“.

Detalii de conținut	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Formarea și evoluția instituțiilor ateniene; reformatorii; practici politice în lumea ateniană. Sparta – mitul cetății aristocratice.	3.1.	Alcătuirea cronologiei evoluțiilor instituționale la Atena și integrarea ei în cronologia evenimentelor politice din lumea greacă.	Activitate pe grupe Atlas istoric, manuale, culegeri de texte.	Observare sistematică a elevilor.
	2.2.	Analiza funcționării <i>Ecclesiei</i> în timpul războiului peloponesiac folosind texte antice.	Activitate frontală pe baza fișelor de lectură ale elevilor.	
	2.2.	Comentarea unor texte referitoare la valorile civice în lumea greacă.	Manuale, culegeri de texte, albume de arta.	
Scene din viața cotidiană - cetățeanul între privat și public.	2.1.	Comentarea de imagini și texte referitoare la scene din viața publică și cea privată.	Activitate pe grupe, apoi frontală. Manuale, albume de arta, culegeri de texte.	Observarea sistematică a elevilor.
	2.1.	Analiza unor imagini reprezentând categorii excluse de la viața politică.		
Educarea noilor cetățeni: modele educaționale, discipline de studiu, instituții școlare.	4.2.	Descrierea unei zile din viața unui școlar folosind informațiile din manual. Lectura de text pentru identificarea argumentelor.	Activitate individuală pe baza fișelor de lectură. Manuale, albume, culegeri de texte, studii.	Temă pentru acasă.
	2.1.	Comentarea de texte antice referitoare la rolul educației în formarea cetățenilor.		
Democrație și regalitate – viziunea grecilor despre lumea tracică.	2.2.	Comentarea textelor antice. Compararea textelor cu sursele arheologice.	Activitate frontală precedată de brainstorming și tehnica „Gândiți, lucrați în perechi, comunicați“.	Verificarea modului de înțelegere a demersului privind alcătuirea bibliografiei
	5.2.	Alcătuirea unei bibliografii. Identificarea unor elemente de limbaj folosite de textele lui Herodot.		
Evaluare			2.1.; 2.2. Se evaluează prin observare sistematică și prin discutarea bibliografiilor. 3.1. Se evaluează prin observare sistematică. 4.2. Se evaluează prin analiza temei pentru acasă. 5.2. Se evaluează prin observare sistematică.	

Sugestii metodologice

Comentariul de text – Etape

1. Identificarea autorului

Autorul textului poate fi un individ sau un grup.

Autorul-decident: trebuie precizată funcția acestuia la momentul în care scrie.

Autorul-executant: trebuie identificat statutul social și cultural, eventual angajamentul său politic.

Mărturia: autorul poate fi neutru; el se mulțumește doar să precizeze faptele, să le aprobe sau să le condamne.

2. Reperarea temei

Tema tratată de text poate privi viața politică, natura unui regim politic, acțiunea unui conducător, situația economică și militară a unui stat sau a unui grup de state. Poate fi un text care privește relațiile internaționale, un conflict, un eveniment cultural sau religios. Trebuie reperată în text, prin frecvența lingvistică, natura vocabularului folosit (frecvența apariției unor cuvinte este importantă).

3. Situarea în timp

a) Datarea și periodizarea. Când se situează în timp evenimentul despre care vorbește textul? care este derularea faptelor? trebuie notate reperele cronologice: date, perioade, vocabularul cronologic.

b) Situarea textului: care este data publicării textului? Este el contemporan faptelor? A beneficiat de un recul? Care este durata de timp între scrierea textului și evenimentele despre care se scrie? Trebuie măsurată amploarea decalajului cronologic și notată importanța faptelor survenite în acest timp.

4. Situarea în spațiu

a) Localizarea: este un eveniment privitor la un oraș, o zonă strategică, o regiune, un stat, un grup de state sau un sistem de alianțe.

b) Situarea la scară: în ce ansamblu geostrategic, economic, cultural, ideologic mai vast se inserează documentul.

5. Precizarea contextului

Identificarea aluziilor la contextul politic, economic, ideologic, social, național sau internațional. Verificarea faptelor. Precizarea situațiilor.

6. Importanța textului

Trebuie confruntat textul cu evenimentele care au urmat. În ce măsură textul prezintă evenimentele, temerile emise, certitudinile enunțate. Speranțele formulate sunt ele verificate? Reculul cronologic permite să se răspundă la aceste întrebări.

7. Lărgirea cercetării

Trebuie confruntat textul cu alte puncte de vedere. În ce măsură autorul este în consens cu contemporanii? Reflectă el punctul de vedere al unei majorități, al unei minorități?

Exemplu

Aelius Aristide, Elogiul Romei (Discursul al XXVI-lea)

„Îmi pare rău că în această cetate ați stabilit o constituție care nu seamănă nici unei alteia. Înainte, de fapt, se considera că societatea admite trei stări. Două erau cunoscute sub nume de la cei ce aveau conducerea: tirania și oligarhia, regalitatea și aristocrația. O a treia categorie corespundea democrației, bine sau rău condusă. Cetățile primiseră, așadar, fiecare constituția sa după cum a vrut soarta sau s-au exprimat ele. În cetatea voastră, nimic nu este asemănător; este ca și cum ar fi un amestec din toate constituțiile, fără aspectele negative ale fiecăreia. Iată de ce ea a triumfat. Dacă avem în vedere forța poporului și cum a obținut repede tot ceea ce putea dori

și cere, ne-am gândit că este vorba despre o democrație; când ne interesăm de Senat, unde se desfășoară consiliul și care controlează magistraturile cu autoritate, ne-am gândi că nu există aristocrație mai desăvârșită ca aceasta, când ne întoarcem privirea spre eforul sau pritaneul care prezidează toate acestea, acest om căruia poporul îi dă ascultare și de la care cei puțini primesc magistraturile și puterea, vom vedea în el pe cel care deține monarhia cea mai desăvârșită, o monarhie însă, neîntinată de viciile tiraniei și care întrece în grandoare majestatea regală“.

Puncte de plecare în analiza textului

1. Principalele idei: textul descrie statul roman (imperiul) după conceptele filosofiei politice grecești clasice (Aristotel), revăzute în secolul II d. Hr. de către reprezentanții curentului sofist. Acest curent marchează revenirea culturii grecești și un avânt al acesteia în partea orientală a imperiului.

2. Autorul

Aelius Aristides, cetățean roman de origine greacă, deține funcția de retor, în timpul Antoninilor, ceea ce înseamnă că era însărcinat cu compunerea și rostirea discursurilor oficiale, laudative la adresa puterii. Din această activitate a rezultat opera „Discursuri“, care l-a făcut celebru. Discursul al XXVI-lea, „Elogiul Romei“, insistă asupra excelenței dominației romane, stadiul ultim al inteligenței politice grecești prin statul roman. Textul înfațișează multe împrumuturi din Aristotel și Polybios. Este relevantă afirmarea noii priorități acordate aspectului monarhic ce ține cont de o evoluție consacrată a instituțiilor romane de la Augustus la Antonini.

Aelius Aristide consideră monarhia un regim politic ideal. El continuă tradiția inaugurată de Herodot, dar face elogiul guvernării politice din vremea Antoninilor; aceasta este văzută ca o monarhie temperată. Ideea va fi continuată în epoca Luminilor de către Ch. S de Montesquieu în „Despre spiritul legilor“.

4.2. Proiectarea didactică la clasele a X-a – a XII-a

4.2.1. Lectura programei

Elementele componente ale programelor școlare pentru clasele a X-a – a XII-a sunt: nota de prezentare, competențele generale, competențele specifice și conținuturile, componenta „Valori și atitudini“ și componenta „Sugestii metodologice“. Lectura programei trebuie să țină cont de aceste elemente. Asocierea dintre competențele specifice și conținuturi trebuie făcută pornind de la modelul de derivare (vezi *supra* Partea I) și de la luarea în considerare a celor trei domenii de competențe evidențiate de competențele generale pentru istorie: stăpânirea terminologiei de specialitate, utilizarea surselor și folosirea adecvată a unor demersuri de investigație specifice domeniului istoriei. Iată un exemplu posibil: conținutului „Umanismul - o nouă concepție asupra lumii“ îi pot fi asociate competențele specifice „Recunoașterea terminologiei specifice Umanismului“, „Identificarea surselor și a motivelor dominante ale creațiilor artistice din epoca Renașterii pornind de la diferite izvoare“.

4.2.2. Planificare calendaristică (exemplu)

Planificare calendaristică la clasa a X-a (fragment)

Specializarea *Științe sociale*

Timp alocat: 2 ore săptămânal

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore	Săpt.	Obs.
I. De la Europa medievală la Europa modernă	Localizarea spațio-temporală a modernității în Europa. Identificarea unor concepte specifice.	Periodizare, lucrări de referință, dezbateri în legătură cu începuturile modernității, bibliografie, tendințe recente în cercetarea istorică.	2	1	

2. Umanismul – o nouă concepție asupra lumii	Recunoașterea terminologiei specifice Umanismului. Identificarea schimbărilor de semnificație ale unor termeni. Identificarea surselor și a motivelor dominante ale creațiilor artistice din epoca Renașterii pornind de la diferite izvoare.	Noul ideal uman; Umanismul-sursă a modernității. Prima descriere a Europei. Orașele italiene și geneza Renașterii. Figuri ale Renașterii în Europa centrală și răsăriteană.	5	2-4	
3. Protestantismul și reforma catolicismului	Analiza unor surse istorice primare referitoare la Reformă. Explicarea cauzelor și implicațiilor Reformei. Identificarea unor principii și valori promovate de Reformă.	Încercări de reformare a Bisericii romano-catolice: de la Jan Hus la Martin Luther. Conciliul de la Trento și implicațiile sale. Reforma și noul ideal uman. Reforma religioasă în Transilvania.	4	4-6	
4. Europa în expansiune	Reprezentarea pe harta politică a lumii contemporane a marilor descoperiri geografice. Identificarea mecanismelor de constituire și organizare a imperiilor coloniale. Evaluarea raporturilor dintre cuceritori și cucerțiți.	Descoperiri geografice în secolele XV-XVI. Constituirea și organizarea imperiilor coloniale. Misiuni creștine în Lumea Nouă.	5	6-8	

4.2.3. Proiectarea unităților de învățare. Exemple pentru clasele a X-a, a XI-a, a XII-a

Clasa a X-a (specializarea *Științe sociale*)

Unitatea de învățare: **Europa în expansiune**

Nr. de ore: 5 (4+1)

Această unitate de învățare trebuie să permită elevilor înțelegerea mecanismelor de răspândire a unei civilizații, formele de manifestare a civilizației europene la momentul respectiv. Tema este importantă pentru formarea unei baze de cunoștințe necesare învățării și a altor obiecte de studiu (de exemplu, opționalul „Integrare europeană”).

Detalii de conținut	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
1. Descoperiri geografice în secolele XV-XVI	Reprezentarea pe harta politică a lumii contemporane a marilor descoperiri geografice (C1). Caracterizarea dezvoltării tehnologice la momentul inițierii procesului istoric discutat (C2).	Marcarea pe harta a traseelor urmate de exploratorii din secolele al XV-lea - al XVI-lea și a teritoriilor descoperite. Reconstituirea contextului istoric al proiectării și realizării călătoriei lui Columb, pornind de la surse diverse.	Activitate individuală, apoi frontală. Atlas istoric. Activitate de grup urmată de activitate frontală. Culegere de texte Jurnalul lui Columb. 1 ora	Observare sistematică a elevilor.

Regimul politic din România – de la democrație la dictatură	Compararea raportului individ-staț în regimurile democratice și cele totalitare prin realizarea unei scheme (C3).	Elaborarea și prezentarea unei scheme care prezintă raportul individ-staț în diferite regimuri totalitare folosind surse diverse.	Activitate de grup urmată de activitate frontală. 1 oră	Verificarea corectitudinii schemei realizate.
Mișcarea legionară în România	Identificarea fundamentelor mișcării legionare (C4). Analiza simbolisticii folosite de mișcarea legionară (C5).	Vizionarea unui film documentar și discutarea specificului acestei surse.	Activitate frontală urmată de activitate de grup. 1 oră	Observare sistematică.
Evaluare			C1, C2, C3, C4, C5, C6 se evaluează prin probă scrisă cu itemi obiectivi, semio-obiectivi și subiectivi.	

Sugestii metodologice

Rolul întrebărilor în demersul didactic

Întrebările constituie un instrument puternic pentru promovarea sau, dimpotrivă, descurajarea gândirii critice. În activitatea didactică este recomandată folosirea întrebărilor care îi invită pe elevi: să reflecteze, să speculeze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cântărească un răspuns. Pentru ca elevii să reflecteze la informațiile noi și să le integreze în rândul cunoștințelor și convingerilor anterioare, elevii trebuie să se angajeze în conversație, să-și exprime ideile cu propriile lor cuvinte, să-și însușească vocabularul nou.

Întrebările sunt un mijloc de declanșare a proceselor gândirii. Din păcate, în practica didactică cel mai des sunt folosite întrebările referitoare la nivelul literal. Întrebări de acest tip sunt cele care cer informații exacte. Preocupările referitoare la folosirea întrebărilor în demersul didactic se concretizează în diverse instrumente cu destinație didactică. Unul dintre aceste instrumente este taxonomia interogării adaptată de Sanders după taxonomia lui Bloom.

Pentru Sanders, diversele tipuri de întrebări formează o ierarhie, în care întrebările care solicită doar memoria (literale) reprezintă treapta inferioară, cea mai puțin complexă. Folosind taxonomia lui Bloom, Sanders clasifică întrebările în următoarele categorii:

- 1. Întrebări referitoare la nivelul literal:** sunt întrebările care cer răspunsuri exacte (cer elevilor să reproducă ceea ce s-a spus deja).
- 2. Întrebările de transpunere:** cer elevilor să transforme informațiile. De exemplu, elevilor li se poate cere să-și imagineze o situație, să restructureze sau să transforme informațiile.
- 3. Întrebări interpretative:** cer elevilor să descopere conexiunile dintre idei, fapte, definiții sau valori. Elevii trebuie să se gândească în ce fel anumite idei sau concepte se leagă pentru a avea sens și/sau să construiască diverse contexte pentru aceste idei. Un exemplu de asemenea întrebare este „de ce credeți că...“, „care credeți că este motivul pentru...“. Există cercetători care consideră că înțelegerea este, în fond, interpretare.

4. **Întrebările aplicative:** oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme, pe baza informațiilor pe care elevii le dețin deja.
5. **Întrebările analitice:** cer elevilor să descompună problema de rezolvat în unități mai mici, solicită răspunsuri despre motivele unor acțiuni, pot pune sub semnul întrebării un raționament.
6. **Întrebările sintetice:** implică rezolvarea de probleme în mod creativ, pe baza gândirii originale, folosind toate cunoștințele și experiențele pe care le dețin. Un exemplu este „Cum am putea privi împrejurările date încât să evităm problemele pe care le avem acum?”
7. **Întrebările de evaluare:** cer elevilor să facă judecăți de genul bun/rau/corect/greșit, în funcție de anumite standarde (chiar și cele definite de ei înșiși). Aceste întrebări presupun că elevul înțelege faptele cu care s-a întâlnit și le integrează într-un sistem personal de convingeri, pe baza căruia poate face judecăți.

Taxonomia lui Bloom adaptată de Sanders este un posibil mod de a vedea interogarea și gândirea.

Un alt model de clasificare a întrebărilor are în vedere patru tipuri de înțelegere care se produc atunci când suntem confrunțați cu conținuturi noi:

1. **Înțelegerea globală** – ne oferă o înțelegere generală a unei teme sau a unui conținut.
2. **Înțelegerea interpretativă** – are loc atunci când elevul este capabil să discute implicațiile, să descopere relații, să facă legături între idei sau informații din domenii care, aparent, nu au nimic în comun.
3. **Înțelegerea personală** – descrie un proces de înțelegere prin care cunoștințele noi se leagă de experiența personală și de sensurile anterior construite.
4. **Înțelegerea critică** – dă celui care învață posibilitatea de a se distanța de conținut, de a-l analiza, de a-i stabili valoarea relativă, corectitudinea, utilitatea și semnificația în lumina a ceea ce subiectul învățării știe, crede și înțelege deja.

În conceperea și folosirea întrebărilor și a metodelor care se bazează pe întrebări, profesorul/învățătorul ar trebui să se gândească la următoarele:

1. De ce vreau ca elevii mei să citească un anumit material?
2. Ce sper să înțeleagă elevii mei când vor fi terminat de citit textul?
3. Care sunt marile probleme pe care le discută textul, dacă există asemenea probleme în text?
4. Ce experiențe vreau să aibă elevii mei în timpul lecturii?

Alte categorii de întrebări pot cuprinde:

1. Întrebări despre semnificații: ce este de reținut din acest material, la ce v-ați gândit în timp ce citeați, care este mesajul acestui text, ce întrebări rămân fără răspuns?
2. Întrebări despre text ca operă scrisă: dacă ați rescrie textul, ce ați schimba, este acesta un text original?
3. Întrebări despre măiestria autorului: cum v-a captat atenția, cum au fost reliefate informațiile importante, cum a dezvoltat autorul ideile importante? (întrebări adaptate după Moore et al., 1994).

Clasa a XII-a (specializarea *Științe sociale*)

Unitate de învățare: **Ideologii și practici politice în România până la primul război mondial**

Nr. de ore: 8 (7+1)

Unitatea de învățare propusă a fost proiectată avându-se în vedere două probleme: diversitatea ideologiilor și manifestarea lor în plan politic. Aceste probleme permit elevilor să se raporteze critic la diversitatea ideologiilor, în general, să se sensibilizeze la formele de manifestare ale acestora, să-și formuleze și să-și asume un punct de vedere personal.

Conceperea activităților de învățare permite explorarea eficientă a resurselor și satisfacerea competențelor specifice, asociate conținuturilor.

Detalii de conținut	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Curențe ideologice conservatorism, junimism, romantism, liberalism, poporanism, sămănătorism	Identificarea terminologiei specifice ideologiilor politice (C1). Recunoașterea în diferite surse istorice a principiilor dominante ale principalelor ideologii (C2).	Lectura de surse narative diferite și alcătuirea unei liste de termeni specifici ideologiilor politice. Elaborarea unor definiții de lucru ale termenilor identificați. Gruparea unor surse narative indicate în funcție de ideologiile pe care le descriu.	Studiu individual urmat de lucru în grup pentru compararea definițiilor. Manuale, dicționare, culegeri de texte, studii. 2 ore	Criterii de apreciere a activității individuale. Temă pentru acasă.
Practici politice liberale și conservatoare a. constituirea partidelor politice b. sistemul electoral c. practici politice, economice, sociale, culturale d. poziția față de problema națională	Compararea soluțiilor politice oferite de către partide la problemele societății românești (C3). Formularea unui punct de vedere coerent și argumentat cu privire la relația dintre programele politice și practica politică (C4).	Realizarea unui tabel tematic cuprinzând soluțiile politice oferite de partide la problemele societății românești. Alcătuirea unei bibliografii Interviuri imaginare cu personalități ale vieții politice. Identificarea unor principii și valori de conduită politică în acțiunea oamenilor politici. Realizarea unei dezbateri cu privire la relația dintre practica politică și problema constituțională (sau problema agrară, financiar-bancară, națională).	Lucru în perechi precedat de brainstorming pentru identificarea variantelor posibile. Manuale, dicționare, culegeri de texte, studii, articole de presă. Activitate de grup pentru alcătuirea planului dezbaterii. Activitate frontală. 3 ore	Observare sistematică. Elaborarea criteriilor de apreciere a bibliografiei. Observare sistematică. Autoevaluare.
Alte manifestări în plan politic și cultural (romantism, junimism, socialism, poporanism, sămănătorism)	Analiza manifestării ideologiilor prin presă și publicistică (C5).	Analiza unor articole apărute în presa vremii. Conceperea unei pagini de ziar.	Studiu individual. Activitate de grup. 2 ore	Prezentare folosind tehnica „Turul galeriei“.
Evaluare		C1, C2, C3, C4, C5 se evaluează prin probă scrisă		

Sugestii metodologice

Resurse didactice elaborate de profesor și/sau de elevi

SCHEMELE

Schema este o reprezentare simplificată și rațională a unei realități complexe. Ea ajută la punerea în evidență a relațiilor existente între componentele acestei realități.

TIPURI DE SCHEME

SCHEMA LINIARĂ

Vizualizează realități și legături, ordinea cronologică sau succesiunea relațiilor de tip cauză-efect în evoluție. Ea poate fi organizată orizontal sau vertical și se citește de sus în jos sau de la stânga la dreapta.

SCHEMA PIRAMIDALĂ

Este reprezentarea grafică a unei organizări ierarhice în care se disting componentele și raporturile reciproce dintre ele. Această schemă este organizată vertical: în partea de jos se află baza ierarhiei, iar în partea de sus, vârful acesteia. Figurile geometrice utilizate pentru reprezentări au aceeași dimensiuni pe orizontală și își diminuează mărimea dinspre vârful piramidei către bază.

OBSERVATII UTILE

Figurile geometrice utilizate trebuie să fie simple: pătrate, cercuri, triunghiuri etc. Același tip de figură geometrică reprezintă într-o schemă componentele aceluiași domeniu.

Linii au o intensitate variabilă sau culori diferite în funcție de importanța relației dintre componente, aceasta fiind explicată într-o legendă.

Săgețile indică sensul relației:

→ sens cronologic sau relația cauză - efect.

↔ relație de reciprocitate sau de interacțiune.

Cuvintele sunt scrise orizontal într-o schemă. Dimensiunile variate ale cuvintelor pot indica o ierarhie.

Culorile au numai o valoare distinctivă, fără să indice o ierarhie.

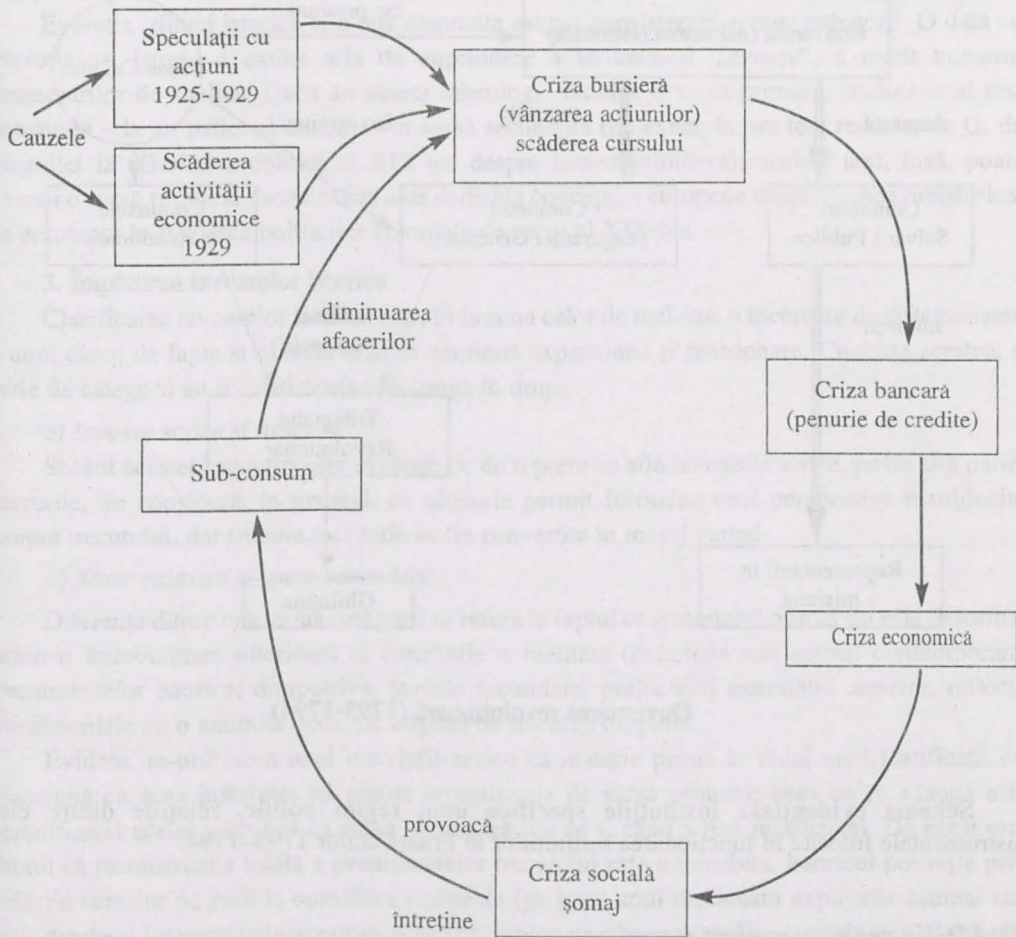
SCHEMA CIRCULARĂ

Vizualizează un proces ciclic, în care prima etapă coincide cu ultima, în cadrul unei succesiuni. Ea prezintă de obicei cicluri economice, climatice sau ecologice. Se prezintă în ordinea acelor de ceasornic cu punctul de plecare sus.

SCHEMA SISTEMICĂ

Exprima o realitate complexă, între componentele acestei realități existând o multitudine de relații interacțiuni. Schema este organizată orizontal sau vertical, regulile de citire fiind de sus în jos și de la stânga la dreapta.

Schema circulară



Mecanismul crizei economice (1929-1933)

Activitate de învățare pentru schema circulară:

Analizați schema următoare și descoperiți:

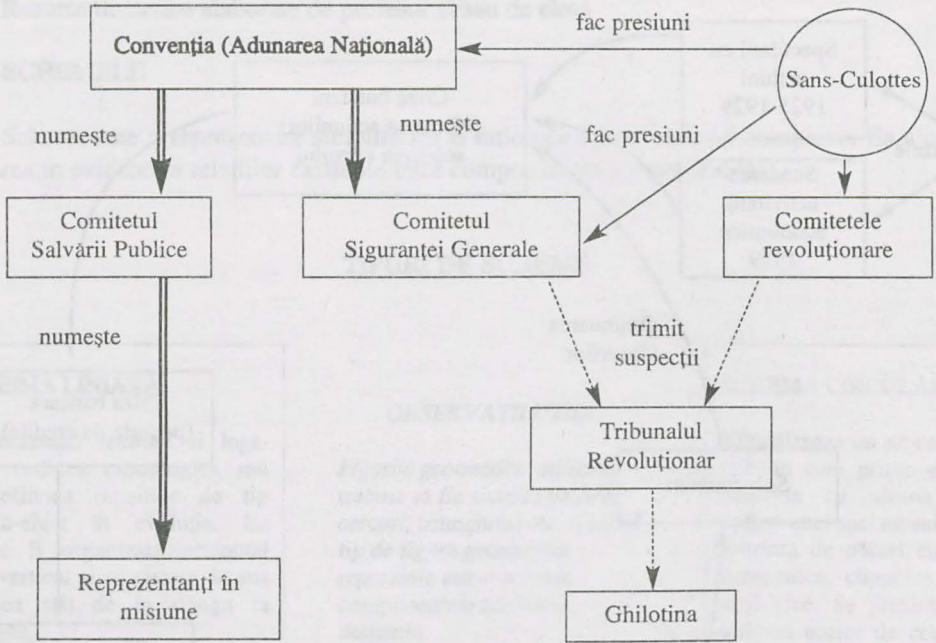
1. ciclul economic specific modelului economiei de piață contemporane;
2. argumente care să susțină / contrazică această prezentare;
3. o schemă de funcționare a economiei bazată pe intervenția statului.

Activitate de învățare pentru schema sistemică:

Observați schema următoare și identificați principiile care stau la baza funcționării regimului politic:

1. instituțiile care alcătuiesc puterea executivă și puterea legislativă;
2. raporturile dintre puterea executivă și puterea legislativă;
3. raporturile dintre puterea locală și puterea centrală;
4. modul în care se definește un regim politic care funcționează după o astfel de schemă.

Schema sistemică



Guvernarea revoluționară (1793-1794)

Schema evidențiază instituțiile specifice unui regim politic, relațiile dintre ele, instrumentele folosite în funcționarea instituțiilor în Franța anilor 1793-1794.

5. Utilizarea surselor istorice

1. Importanța surselor istorice

- psihologic: sursele istorice sunt „instrumente“ de învățare care pun în evidență, pentru elev, natura specifică a izvoarelor istorice și ajută la formarea reprezentărilor; ajută la familiarizarea elevilor cu civilizații și modele comportamentale ale „celuilalt“;
- didactic: ajută la dobândirea unor achiziții comportamentale; oferă ocazii de exersare a deprinderilor deja dobândite; favorizează abordările deductive;
- științific: reprezintă punctul de plecare în construirea imaginii trecutului; permit stabilirea „identității“ istoriei ca știință prin recrearea evoluției sale ca domeniu, cu surse și instrumente.

2. Definirea noțiunii de „izvor“

O definiție de lucru a termenului ne obliga să luăm în considerare multitudinea izvoarelor. Numărul mare de surse ce pot fi folosite se datorează atât lor cât și contextului în care acestea sunt folosite. Altfel spus, o sursă poate avea și înțelesuri (a se citi semnificații) multiple, în funcție de contextul și felul în care aceasta este folosită. Din această perspectivă, izvoarele

istorice reprezintă o categorie compusă din totalitatea faptelor, obiectelor și textelor din care se poate extrage cunoaștere relevantă asupra trecutului (după P. Kirn, 1972).

Evoluția științei istorice și-a pus amprenta asupra consistenței acestei categorii. O dată cu evoluția sa, istoria a extins aria de cuprindere a termenului „izvoare“, a mărit numărul demersurilor de analiză. Dacă un obiect arheologic rămâne o sursă primară, analiza unui text constituie – la un palier al analizei – o sursă secundară (de exemplu, un text redactat de G. de Mortillet la sfârșitul secolului al XIX-lea despre lumea primitivă); același text, însă, poate deveni o sursă primară, dacă analiza este dedicată concepției europene despre lumea preistorică, ca argument în favoarea politicilor coloniale de secol al XIX-lea.

3. Împărțirea izvoarelor istorice

Clasificarea izvoarelor istorice este, în lumina celor de mai sus, o încercare de sistematizare a unui câmp de fapte și obiecte aflat în continuă expansiune și reordonare. Cu toate acestea, o serie de categorii au o consistență mai lungă în timp.

a) *Izvoare scrise și nescrise*

Sensul acestei împărțiri este evident: pe de o parte se află izvoarele scrise, pe de altă parte, lucrurile. Se consideră, în general, că ultimele permit formarea unei perspective nemijlocite asupra trecutului, dar trebuie mai întâi să fie convertite în mesaj verbal.

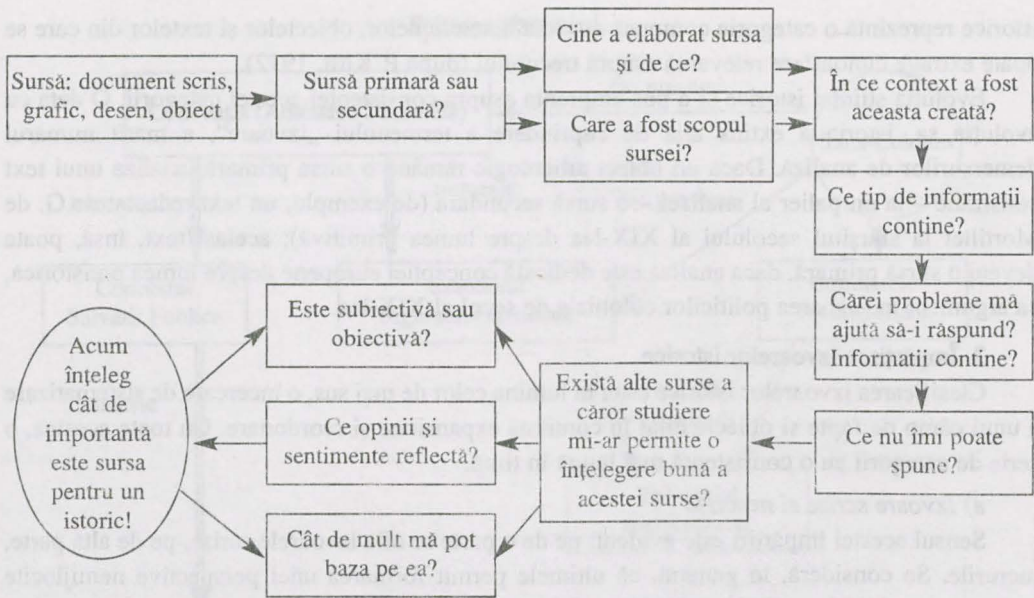
b) *Surse primare și surse secundare*

Diferența dintre cele două categorii se referă la faptul că materialul primar nu este deformat printr-o întrebuițare ulterioară și constituie o realitate (materială sau scrisă) contemporană evenimentelor istorice: dimpotrivă, sursele secundare, prelucrând materialul anterior, reflectă evenimentele cu o anumită distanță, impusă de trecerea timpului.

Evident, re-utilizarea unei inscripții antice ca materie primă în zidul unei fortificații nu înseamnă că acea inscripție își pierde semnificația de sursă primară; ceea ce se adaugă este semnificația acelei inscripții ca sursă secundară (de ce și când a fost reutilizată). De notat este faptul că reconstrucția totală a evenimentelor trecutului este imposibilă. Istoricul pornește prin selecția surselor pe care le consideră relevante (pe baza unui mecanism explicativ asumat sau nu); datele și interpretările acestora sunt apoi ordonate într-o înlănțuire cronologică și cauzală precisă (în conformitate cu teoria interpretativă asumată). Pe scurt, scrierea istoriei nu este copia identică istoriei „adevărate“, a istoriei care s-a petrecut deja. Ținând cont de acestea, materialul secundar nu trebuie să fie devalorizat comparativ cu sursele primare. Alături de sursele primare, sursele secundare, la care putem adăuga, spre exemplu, biografiile, îmbogățesc sursele primare. Tucidide, de exemplu, este sursă primară pentru războiul peloponeziac, dar motivațiile personale pe care le are în descrierea evenimentelor legate de conflictul din secolul V î. Hr. necesită un anumit tip de raportare la informația pe care istoricul o oferă.

c) *Alte surse*

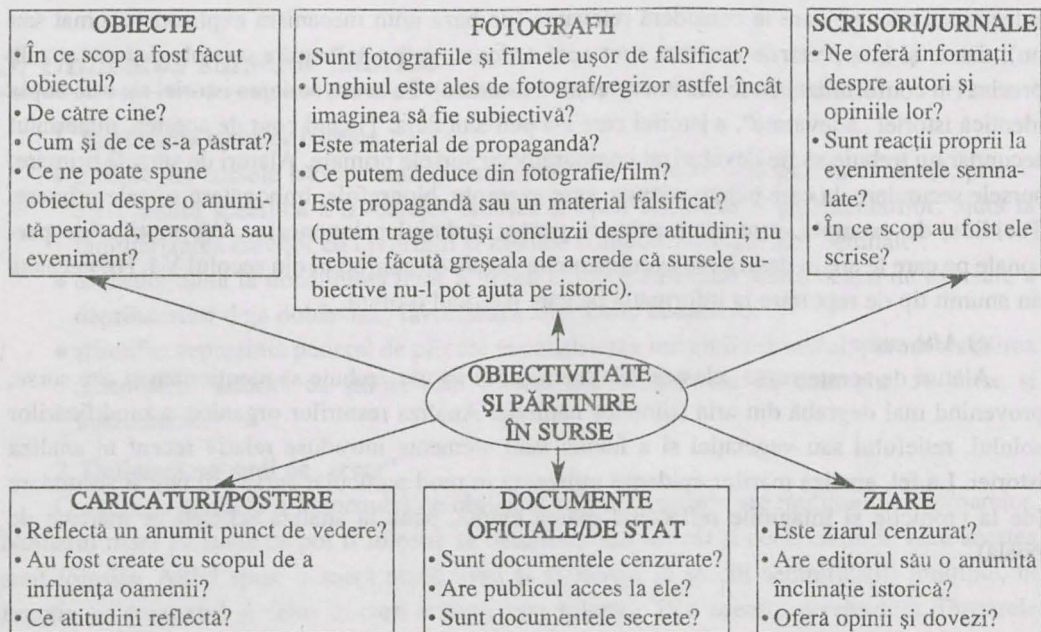
Alături de aceste surse „clasice“ ale demersului istoric, trebuie să menționăm și alte surse, provenind mai degrabă din aria științelor naturale. Analiza resturilor organice, a modificărilor solului, reliefului sau vegetației și a faunei sunt elemente introduse relativ recent în analiza istoriei. La fel, analiza marilor epidemii utilizează în mod particular surse primare și secundare (de la cronicile și imaginile reflectând marea ciumă, până la analiza scheletelor marcate de boală).



4. Interpretarea și critica surselor

Interpretarea izvoarelor urmărește extragerea și înțelegerea datelor cuprinse în document. O posibilă definire a criticii izvoarelor este cea propusă de Fuchs și Raab: „Critica izvoarelor are sarcina de a stabili condițiile speciale de spațiu și timp, subiective și formale ale izvoarelor luate în considerație euristic, de a le lamuri și de a verifica veridicitatea și credibilitatea istorică a informațiilor din aceste izvoare. Critica izvoarelor este, mai întâi, critica filologică sau analiza de text, validarea textului – studiul originalității – mai apoi critica internă sau analiza izvoarelor (...). Cât a putut și cât a vrut izvorul să ne informeze?”

Altfel spus, analiza izvoarelor presupune, înainte de toate, validarea acestora. Validarea permite istoricului să utilizeze izvorul și determină modalitățile de utilizare ale acestuia în demersul explicativ.



6. Valori și atitudini dezvoltate prin studiul istoriei

Modelul de proiectare curriculară pentru fiecare disciplină, pentru clasele a X-a – a XII-a, este alcătuit din trei componente: Competențe, Valori și atitudini, Conținuturi. Programele școlare asociază competențelor conținuturi și enunță atitudini și valori dezirabile într-o societate deschisă.

1. Ce sunt valorile și atitudinile?

În general, **valorile** reprezintă suma calităților care dau sens și însemnătate unei ființe umane, iar atitudinile sunt definite ca dispoziții de a reacționa la diverși stimuli.

Enunțarea finalităților liceului descrie o listă de calități și comportamente dezirabile, necesare individului care își asumă un model cultural-istoric deschis și care are o opțiune pozitivă față de sine și față de grupul de în care acționează.

Prezentăm mai jos, un posibil inventar de valori și atitudini, relevante pentru educația prin istorie:

2. Argumente pentru formarea, dezvoltarea și asumarea unui sistem de valori și atitudini

a) **Din punct de vedere istoric**, educația valorilor și atitudinilor este un subiect ce ține de preocuparea fiecărui grup social, fiecărei societăți și epoci istorice de a formula matricea unui sistem de valori care să-i confere identitate, rezistență și solidaritate în fața fenomenelor de aculturație. Se creează astfel de modele culturale care, în accepțiunea generală, curentă (chiar dacă inexact), sunt desemnate prin termenul „mentalitate”. Modelată de educație, de toate experiențele sociale, de deprinderile de judecată și comportament, mentalitatea aparține „duratei lungi” a timpului. Schemele mentale prezintă o arhitectură fermă și defensivă, penetrarea și schimbarea lor fiind rezultatul unui ansamblu de factori: evoluția rapidă a structurilor materiale, favorizarea comunicării, slăbirea solidarității familiale, deschiderea spre alte culturi, modificarea ierarhiilor, schimbarea factorilor de decizie politică, redistribuirea puterii în stat etc. și nu în ultimul rând, modificarea sistemului educațional.

b) **Pe planul politicii educaționale**, disciplinele din aria curriculară „Om și societate”, pot acționa concret asupra modelului cultural-istoric de tip autoritar în sensul înlocuirii sale cu unul deschis, pozitiv, democratic. Aceasta înseamnă a disloca un ansamblu consistent și consecvent de valori, atitudini și comportamente dobândite în cursul ultimilor 50 de ani, printr-un demers didactic alcătuit din informații, imagini, mijloace și tehnici, articulat din perspectiva noilor finalități ale liceului și a valorilor și atitudinilor implicate de către acestea. De asemenea, enunțarea unui sistem de valori, coloana vertebrală morală a individului, stimulează dezbaterea publică pentru identificarea acelor valori, atitudini și practici sociale dezirabile, pe care ar trebui să le promoveze școala pentru a asigura succesul absolvenților săi.

c) **Din perspectivă psihologică**, dobândirea, recunoașterea și asumarea de către individ a unui sistem de valori propriu creează premisa responsabilității acestuia în luarea deciziilor. Acțiunea responsabilă a personalității individuale dezvoltă și activează factorii cu incidență asupra **motivației** acțiunii: **încrederea** în sine și în celălalt, **eficiența** acțiunii individuale sau de grup și **satisfacția** personală sau de grup.

d) **Din perspectiva comunicării sociale**, valorile și atitudinile devin criterii operaționale în situația individului în poziția de receptor, mediator sau emițător al informației. Explozia informațională angajează direct și brutal opțiunile individuale.

3. Metode și tehnici de formare și educare a valorilor și atitudinilor

3.1. Câteva definiții:

- **Atitudinea:** dispoziția de a reacționa în mod favorabil sau defavorabil într-o situație oarecare. Atitudinea acoperă mai multe dimensiuni: evaluabile (e bine sau nu e bine), afective (îmi place sau nu îmi place), conative (voi face sau nu voi face). De asemenea, atitudinea este considerată o variabilă între o situație și răspunsul individului la situație.
- **Conduita:** răspunsul de comportament al individului la o situație; între atitudini, valori și conduită există un univers de consistență caracterizat prin echilibre, consonanțe și noncontradicții.
- **Influența socială:** înseamnă modificarea atitudinilor, judecăților, opiniilor sau comportamentelor unui individ ca urmare a acțiunii sau datorită cunoașterii atitudinilor, judecăților, opiniilor sau comportamentelor altui individ.
- **Disonanța cognitivă:** stare de tensiune interioară creată de elemente de cunoaștere care nu se acordă între ele și care declanșează răspunsuri susceptibile de a reduce această tensiune.
- **Reactanța:** reacția individului la amenințarea restrângerii libertății individuale.
- **Pedagogia libertății:** pedagogia care consideră că sentimentul de libertate al individului accentuează interiorizarea normelor de comportament; prin contrast, educația autoritară produce o determinare ce își are sursa în valorile exterioare.

3.2. Metode și tehnici de schimbare a conduitei și atitudinilor. Pentru a modifica o conduită, un comportament, este necesară o intervenție asupra atitudinilor și valorilor individuale până la obținerea unui univers de consistență între acestea.

3.2.1. Cum schimbăm conduitele?

- Prin competența și credibilitatea emițătorului
- Prin argumentare: În funcție de calitatea auditoriului, argumentarea poate fi:
 - a) unilaterală și cu un mesaj explicit pentru un auditoriu mai puțin instruit;
 - b) bilaterală sau multilaterală și cu un mesaj implicit pentru un auditoriu instruit; persoanele sunt mai ușor de convins de un mesaj ale cărui concluzii le trag singure ca o expresie a sentimentului de libertate și a inițiativei cognitive care li se oferă.

Prin apelul la frică: Eficacitatea mesajului depinde de circumstanțe; efectul poate fi contrar și întărește pozițiile inițiale dacă nu se oferă soluții pentru rezolvarea problemei.

Prin comunicare perturbată: Distragerile perturbatoare în comunicare pot să amelioreze eficacitatea masajului.

Prin influența socială: Există mai multe tehnici de influențare socială bazate pe:

- a) Relația de putere coercitivă: provoacă un acord de complezență și o schimbare de atitudine de suprafață; în absența sursei de putere, comportamentul inițial revine.
- b) Identificarea cu modelul oferit de grup: are efect câtă vreme grupul este prezent și vizibil în sfera de acțiune a persoanei.
- c) Prestigiu și competență: valorile legate de charisma sursei creează cea mai durabilă influență.

3.2.2. Conduite pentru a schimba ideile

În teoria disonanței cognitive se pot identifica mai multe surse posibile de producere a disonanței:

- Disonanța ca o consecință a deciziilor: a alege un mod de acțiune din mai multe posibile poate produce o disonanță ca urmare a faptului că doar rareori o alternativă este total pozitivă iar cealaltă, total negativă.

- Disonanța ivită dintr-o tentație: Pentru o recompensă un individ face un lucru pe care altfel îl dezaprobă ceea ce duce la o schimbare a valorilor personale de referință.
- Disonanța ca o consecință a efortului: Un individ care nu ajunge la rezultatul propus ca urmare a unui efort fizic, material sau intelectual, va încerca disonanța.
- Disonanța ca rezultat al supunerii forțate
- Disonanța în raport cu o amenințare: O amenințare ușoară este mai utilă pentru formarea unui sistem de valori, decât una gravă.

În oricare dintre aceste situații, pentru ca actul adoptat de către individ în vederea reducerii disonanței să aibă efectul scontat și să devină un act interiorizat, este foarte important ca autorul să aibă sentimentul că a ales liber.

4. Evaluarea valorilor și atitudinilor se realizează, de regulă, în termeni de categorie morală sau în judecata asupra personalității. Nefiind de același ordin cu nota, care poate cuantifica aritmetic achiziții de cunoștințe sau competențe, aprecierea valorilor și atitudinilor este rezultat al unor numeroase extrapolări, cel mai adesea abuzive. De aceea, **este recomandabil ca educatorul să evite aprecierile în termeni de categorie morală sau de atitudini sau valori intelectuale**, îndreptându-se către evaluarea directă a produselor, a procedurilor, iar nu a persoanei care învață.

7. Curriculum la decizia școlii – exemplificări

1. „Cum s-a scris istoria“ (Clasa a IX-a) – curriculum aprofundat

Argument

Este necesară o trecere în revistă cât mai amplă a modurilor cum a fost scrisă istoria și cum s-a trecut de la a nara evenimente de tot felul, la o știință instituționalizată. Istoriografia, ca istorie a istoriei, al modului cum au fost percepute evenimentele și redată în scris, poate să ofere o largă perspectivă asupra evoluției gândirii istorice de-a lungul veacurilor. Totodată ea mai impune și o serie de reflecții de actualitate. Cum se folosește istoria? Care sunt posibilitățile sale reale, obiective, de a oferi un plus de cunoaștere?

Prin acest curs se urmărește și dezvoltarea la elevi a unor atitudini și valori care să permită o mai bună percepție a patrimoniului cultural comun în spațiul geografic și istoric european; o mai mare toleranță vis-a-vis de popoarele cu origini etnice și culturale diferite.

Opționalul propus poate deveni curriculum aprofundat pentru fiecare an de studiu, aceasta însemnând că se abordează scrierea istorică pentru epocile istorice studiate.

Specializarea Științe sociale ar avea de câștigat dintr-o astfel de abordare.

Textul de față reprezintă elementele de bază ale curriculumului opțional (CDS) pentru clasa a IX-a. Acesta încearcă să răspundă exigențelor specifice etapei de școlaritate în care se află elevii. „Oferta de cunoaștere“ propusă de curriculum (experiențele de învățare aflate în legătură cu elementele de conținut) și structura acestuia sunt raportate la nevoia școlii de aprofundare a domeniului respectiv.

Această ofertă de învățare urmărește:

- prezentarea directă și explicită a sursei istorice, așa cum a fost ea concepută la momentul respectiv;
- identificarea și compararea proceselor istorice similare din diferite spații geografico-istorice.

Obiective de referință din programă: 1.1., 1.2., 2.1.-2.3., 3.1.-3.3.

Conținuturi

1. Nașterea istoriei

- 1.1. Conținuturi:
– Istoria cuvântului „istorie“
– Logografii

2. Istoriografia greco-romană

- 2.1. Conținuturi:
– Herodot sau imaginea celuiilalt
– Tucidide: definirea metodei și a scrierii istorice
– Polybios: metoda reconstrucției logice a trecutului
– Definirea „adevăratei naturi“ a istoriografiei romane: Caesar, Titus Livius, Tacitus
– Moștenirea istoriografiei greco-romane

3. Istoria creștină a Evului Mediu

- 3.1. Conținuturi:
– Filosofia istoriei la Sfântul Augustin, baza a istoriei creștine
– Gregorie de Tours – istoric al Galiei france
– Paul Diaconul și istoria națională a longobarzilor
– Istorie și erudiție în Imperiul Bizantin

4. Cronicarii Evului Mediu

- 4.1. Conținuturi:
– Varietatea producției istoriografice în perioada feudală
– Portretul tip al cronicarului medieval
– Slăbiciunile genului istoric
– Cronicile – documente fundamentale ale epocii feudale

2. Integrare europeană (clasa a XI-a) – opțional la nivelul ariei „Om și societate“)

Argument

Obiectul de studiu *Integrare europeană* face parte din pachetul de discipline opționale pentru aria curriculară om și societate. Acest obiect de studiu își propune să contribuie la:

- cunoașterea valorilor și a normelor fundamentale, a perspectivelor și a criteriilor de organizare și de performanță practicate de Uniunea Europeană;
- cunoașterea abordărilor europene ale problemelor tehnologice, economice, administrative, politice, educaționale și culturale;
- asumarea conștientă și exercitarea competență a drepturilor și a responsabilităților individuale în realizarea proceselor de integrare europeană.

Elementele componente ale programei sunt:

1. Competențele specifice
2. Conținuturile
3. Valorile și atitudinile
4. Sugestiile metodologice

Unitățile de conținut sunt structurate în trei arii de conținut (domenii):

- a) Evoluția ideii de „Europa“
- b) Principii, valori și mecanisme ale construcției europene
- c) Școala – factor de integrare în Uniunea Europeană

Organizarea tematică permite dimensionarea diferită a resurselor de timp alocate fiecărei teme, accentuarea unora sau a altora dintre elementele de conținut în funcție de interesele specifice ale elevilor și de dominantă profilului/specializării.

Componenta *Valori și atitudini* propune cunoașterea seturilor de valori specifice Europei contemporane. Conceperea acestei componente pleacă de la premisa că procesul de integrare în structurile europene presupune, la nivel individual, mai ales, interiorizarea unor modele comportamentale specifice, bazate, la rândul lor, pe un set de valori.

„Principii, valori și mecanisme ale construcției europene“

Competențe specifice	Conținuturi
1. Descrierea elementelor de diversitate și de convergență instituțională, ca urmare a transformărilor economice, culturale și sociale.	– Renașterea Europei după Yalta (1945): – mișcarea europeană
2. Identificarea liniilor directoare ale strategiei construcției europene pornind de la sursele fundamentale.	– „Mica Europă“ – demarajul construcției europene
3. Susținerea unui punct de vedere personal referitor la opțiunile politice externe românești după 1990.	– Europa celor 6 fondatorii, Comunitatea Europeană a cărbunelui și oțelului, de la comunitățile europene la Uniunea Europeană

Valori și atitudini:

- respectul pentru moduri diferite de viață, pentru credințele, opiniile și interesele legitime ale celuilalt;
- preocuparea pentru respectarea drepturilor omului;
- preocupare pentru calitate și excelență în orice domeniu;
- independență în gândire, respectul pentru argumentul rațional;
- toleranță și atitudine deschisă, constructivă;
- flexibilitate și adaptabilitate la schimbare;
- simțul responsabilității față de realizarea personală și față de interesele comunității;
- încrederea în sine și cooperarea activă.

8. Noile dezvoltări didactice și inspecția școlară

Schimbarea modului de proiectare didactică de la cea tradițională axată pe conținuturi, la aceea curriculară care are la bază obiective și metodologii, iar mai nou la aceea bazată pe unități de învățare, determină și o nouă abordare a inspecției școlare.

O lungă perioadă, inspecția din învățământul preuniversitar românesc a avut ca obiective principale fie acordarea de calificative cadrelor didactice, fie, obținerea gradelor didactice, fie, și mai grav, sancționarea, ca urmare a unor sesizări și reclamații, a celor vinovați de încălcarea unor norme sau directive. Nefiind bazată pe standarde educaționale, ea avea urmări administrative imediate și era privită, în general, ca mijloc de represiune. Deschiderea spre nou a învățământului românesc impune un nou tip de inspecție școlară, fie și numai pentru faptul că în educație calitatea trebuie să fie prioritate națională. Analizând cele expuse și adăugând că noua inspecție trebuie să realizeze nu numai controlul și evaluarea celor inspectați, ci și o reală *consiliere a acestora*, considerăm că noua strategie a inspecției școlare trebuie să-și deplaseze accentul de la controlul rigid și autoritar la evaluarea obiectivă a competențelor cadrelor didactice, dar și a standardelor de performanță pe care trebuie să le atingă fiecare elev.

Deoarece prin inspecția școlară se realizează nu numai diagnoza procesului de învățământ dintr-o școală, dar și prognoza acestei activități, inspecția trebuie să fie îndreptată spre

ameliorarea actului didactic pentru acumularea de către elevi a capacităților și competențelor necesare, aceștia fiind principalii beneficiari ai activității didactice.

În inspecția de specialitate, aprecierea modului în care profesorul proiectează activitatea didactică ar trebui să aibă în vedere:

1. înțelegerea clară și corectă a filozofiei programei școlare a disciplinei respective;
2. cunoașterea obiectivelor/competențelor cuprinse în programă;
3. prelucrarea conținuturilor în funcție de aceste obiective/competențe, prin utilizarea activităților de învățare aferente;
4. adaptarea informațiilor la nivelul de înțelegere și pregătire a elevilor;
5. integrarea proiectului în sistemul de lecții al disciplinei și, pe cât posibil, și la nivel inter și intra disciplinar;
6. utilizarea variantei strategice celei mai adecvate, care să țină cont de elementele mai sus menționate (obiective/competențe, conținut etc.), dar și de tipul de lecție, resurse umane și materiale, forme de organizare a clasei etc.;
7. organizarea procesului didactic în integralitatea sa, deci în ultimă instanță evaluarea întregii activități didactice, din perspectiva eficienței învățării, în condițiile în care aprecierea finală este focalizată cu precădere asupra a ceea ce știe elevul și nu profesorul.

Inspectorul de specialitate trebuie să accepte variante diverse de planificare-proiectare, cu condiția existenței unui nivel optim al calității demersului didactic.

GEOGRAFIE

1. Noi abordări în didactica geografiei la liceu

Elaborarea și aplicarea noului curriculum de geografie la liceu, proces început cu clasa a IX-a în anul școlar 1999 – 2000, se afla în plină desfășurare: după clasa a X-a (anul școlar 2000 – 2001), în prezent s-a trecut la aplicarea curriculumului pentru clasa a XI-a (anul școlar 2001 – 2002), urmând ca în anul școlar viitor (2002 – 2003) să fie finalizat acest proces prin aplicarea celui de clasa a XII-a. În acest fel, într-un timp relativ scurt (1999 – 2003) se va putea produce o reală transformare a geografiei în liceu, care să reflecte mai bine multiplele exigențe noi puse în fața procesului educațional.

Aplicarea noului curriculum de geografie în liceu are un caracter complex care, pornind de la programele școlare (noi, atât formal cât și conceptual), antrenează și alte componente: manuale, suporturi de instruire complementară, formarea cadrelor didactice, specificul evaluării rezultatelor instruirii, proiectarea didactică.

În prezent, situația clasei a IX-a trebuie privită astfel:

- a) ca început de nouă treaptă de școlaritate (cea liceală), **Geografia fizică** are anumite elemente de susținere (dar și contraargumente);
- b) ca sfârșit de ciclu curricular (ciclul de „observare și orientare“, care cuprinde clasele a VII-a – a IX-a) sau, mai mult, ca sfârșit al școlarității obligatorii, clasa a IX-a presupune „altceva“ decât geografia fizică;
- c) în momentul de față, clasa a IX-a reprezintă un „început“ (de liceu), dar și un „sfârșit“ (de ciclu curricular).

Acest lucru este rezolvat formal astfel:

- conținutul (geografia fizică) este o „bază“ pentru învățarea ulterioară;
- structura programei este similară celorlalte clase ale ciclului curricular (cu obiective de referință), fiind ultima clasă (de sfârșit de ciclu curricular) care se raportează la obiective.

Deoarece statutul clasei a IX-a are această funcție dublă, iar atașarea ei la învățământul gimnazial va necesita încă doi ani, existența unui obiect centrat pe „geografia fizică“ este, în linii mari, oportună în momentul de față.

Din momentul fixării **geografiei fizice** la clasa a IX-a (1998), pentru clasa următoare apare, ca o continuare logică, **geografia umană**.

În privința titlului au existat anumite opinii; acestea au fost generate de considerente tradiționale (mult timp s-a vorbit de geografie economică etc.).

Termenul de **geografie umană** are multiple calități (față de anumite obiecții posibile). Pentru a se evita orice interpretare în conținutul geografiei umane au fost nominalizate componentele ei principale: geografie politică, geografia populației și a așezărilor, geografie economică.

După fixarea „sistemului“ geografie fizică (IX) – geografie umană (X), a urmat proiectarea claselor a XI-a – a XII-a.

Problema care s-a ridicat în acest context a fost următoarea: cu ce să se încheie liceul?

La o privire „tradițională“, prezența geografiei României în ultima clasă de liceu ar trebui (și ar fi trebuit) să nu fie pusă la îndoială. În logica învățării, geografia ar trebui să se finalizeze printr-un obiect de sinteză, general și global (acesta nu ar putea fi decât „Probleme fundamentale ale lumii contemporane“). În cele din urmă s-a adoptat punctul de vedere conform căruia obiectul final de studiu ar trebui să fie **Geografia României**.

În sfârșit, s-a ajuns la o soluție de acest fel: înlocuirea geografiei României din clasa a XII-a în forma sa actuală cu un obiect sintetic, esențializat, denumit „Geografia României – probleme fundamentale“.

În aceste condiții, la clasa a XI-a trebuia optat pentru „Probleme fundamentale“ (de a cărei importanță nu s-a îndoit nimeni niciodată) sau pentru „Geografia mediului înconjurător“ (obiect foarte util, care arată clar implicarea geografiei în problematica mediului). Ar fi fost posibilă „sacrificarea“ geografiei mediului (ca trecere a ei în „Probleme fundamentale“). S-a adoptat poziția care a generat programa actuală de clasa a XI-a: introducerea în aceeași clasă a ambelor probleme. În acest fel, obiectul de studiu de la clasa a XI-a se numește „Geografia mediului. Probleme fundamentale ale lumii contemporane“ (nume și succesiune de nume care este, cel puțin în prezent, satisfăcătoare).

În urma acestui proces de proiectare a curriculumului „vertical“ s-a ajuns la structura care există în prezent:

- la clasa a IX-a, **Geografie fizică** („Pământul – planeta oamenilor“);
- la clasa a X-a, **Geografie umană**;
- la clasa a XI-a, **Geografia mediului înconjurător și probleme fundamentale ale lumii contemporane**;
- la clasa a XII-a, **Geografia României – probleme fundamentale**.

Planul de învățământ aprobat prin O. M. nr. 3670 din 17.IV.2001 se aplică pentru clasele a IX-a, a X-a și a XI-a în anul școlar 2001 - 2002, iar pentru clasa a XII-a începând din anul școlar 2002 - 2003.

Profil	Specializare	IX	X	XI	XII
Teoretic	Filologie	1	1	1	1
	Științe sociale	1	2	2	2
	Matematică – informatică	1	1	1	1
	Științe ale naturii	1	1	1	1
Tehnic	Electronică și automatizări	1	1	1	1
	Electrotehnic	1	1	1	1
	Telecomunicații	1	1	1	1
	Mecanic	1	1	1	1
	Lucrări publice – construcții	1	1	1	1
	Textile - pielărie	1	1	1	1
Resurse naturale și protecția mediului	Chimie industrială	1	1	1	1
	Protecția mediului	1	1	1	1
	Silvic și prelucrarea lemnului	1	1	1	1
	Agricol și agromontan, veterinar	1	1	1	1
	Industrie alimentară	1	1	1	1
Servicii	Turism și alimentație publică	1	1	1	1
	Economic și administrativ	1	1	1	1
	Poșta	1	1	1	1
Sportiv		1	-	-	1

Arte vizuale	Arte plastice	1	1	1	1
	Arhitectură	1	1	1	1
Artistic	Muzică, Teatru, Coregrafie	1	1	1	1
Pedagogic	Bibliotecar - documentarist etc.	1	1	1	2
	Educatoare, învățători	1 *			

În anul școlar 2001 – 2002, clasa a XII-a funcționează pe baza planului de învățământ anterior (aprobat prin O. M. nr. 4634 / 1995) și a programelor școlare anterioare.

2. Lectura programelor școlare

(1) Programa pentru clasa a IX-a

Sistemul referențial major al programei îl reprezintă **obiectivele – cadru** care urmează să fie atinse după parcurgerea geografiei la clasa a IX-a și, se presupune, a întregului ciclu curricular ce include clasele a VII-a – a IX-a (acestea fiind comune).

Partea centrală a programei o reprezintă sistemul de „**obiective de referință și activități de învățare**“, ordonat în cele cinci mari diviziuni oferite de obiectivele cadru.

Obiectivele de referință sunt construite pentru o situație educațională medie, iar formularea lor ajunge să acopere satisfăcător toate așteptările puse în fața geografiei de clasa a IX-a.

Activitățile de învățare propuse au un caracter de exemplu; deși sunt suficiente cantitativ și diferențiate calitativ, nu au un caracter exhaustiv, aria lor teoretică fiind mai extinsă.

Menționăm că nu există nici obiective, nici activități de învățare care să presupună memorarea unor denumiri, date, fenomene și reproducerea lor mecanică (și, cu toate acestea, acest lucru se practică pe o scară largă).

Conținuturile reprezintă oferta fenomenologică și factuală a programei. Ele sunt redată în formulări simple și generoase. În forma lor actuală, atât conținuturile programei, cât și aceasta în ansamblul ei nu au un caracter „încărcat“, care să ducă la supraaglomerarea învățării.

Conținuturile sunt centrate pe sistemul conceptual al **geografiei fizice**, care oferă baza înțelegerii fenomenelor de la suprafața scoarței terestre. Studiarea lor nu are sens „in sine“, ci doar ca element de substrat al activității umane. Această paradigmă este concretizată în subtitlul geografiei fizice: „Pământul – planeta oamenilor“.

Toate elementele programei (obiective de referință – activități de învățare – conținuturi) sunt obligatorii pentru toate profilurile de formare, în forma lor actuală.

(2) Programele claselor a X-a și a XI-a

În clasele a X-a – a XII-a, sistemul de referință major îl reprezintă **competențele generale**, la care se adaugă un set de **valori și atitudini**. Aceste competențe generale se formează pe parcursul claselor a X-a – a XII-a prin intermediul atingerii succesive a unor competențe specifice.

Competențele specifice prevăzute a fi formate la elevi conform programei, pentru fiecare clasă, au o anumită coloratură (și „specificitate“) rezultată din natura conținuturilor oferite.

Elementul central al programelor claselor a X-a – a XII-a îl reprezintă sistemul „**competențe specifice și unități de conținut**“, în care există o corelație și complementaritate reciprocă între competențele specifice propuse și conținuturile oferite pentru atingerea (realizarea) acestora.

* Se aplică în clasele a IX-a în anul școlar 2001 – 2002, urmărind ca la clasele a X-a, a XI-a, a XII-a să se aplice succesiv în anii școlari ulteriori.

Conținuturile diferă astfel:

- a) la clasa a X-a, tematica (și denumirea domeniului) este **Geografie umană**, abordând principalele probleme ce fac obiectul acesteia: geografie politică, geografia populației și a așezărilor, geografie economică;
- b) la clasa a XI-a, tematica este „dublă”, în prima parte „**Geografia mediului înconjurător**” iar în partea a doua – „**Probleme fundamentale ale lumii contemporane**”;
- c) la clasa a XII-a, tematica este axată pe **Geografia României – probleme fundamentale**; programa se va aplica din anul școlar viitor (2002 – 2003).

În interiorul listei de conținuturi din fiecare clasă există o disjuncție între conținuturile ce formează **curriculum nucleu** (obligatorii pentru resursele de timp din trunchiul comun, de o oră săptămânal) și **curriculum extins** (pentru resurse mai mari de timp), notate cu asterisc (*) și litere italice.

Sugestiile metodologice completează programa pentru clasele a X-a – a XII-a. Pentru a nu le repeta, sugerăm lectura lor atentă. Ele conțin esența paradigmei inovatoare, de a cărei aplicare depinde realizarea unei instruirii de calitate.

3. Planificarea calendaristică și proiectarea activității didactice la clasa a IX-a

(A) Planificarea calendaristică

Planificarea calendaristică este un document administrativ care asociază elementele programei (obiective de referință și conținuturi) cu alocarea resurselor de timp apreciate ca fiind optime de profesor, pe parcursul unui an școlar.

În viziunea noului curriculum (care nu are resurse de timp alocate prin programă pentru fiecare element de conținut menționat), această planificare are un caracter personalizat, deoarece ia în considerație mai multe elemente, cum ar fi: structura anului școlar, denumirea și conturarea unităților de învățare, selectarea obiectivelor de referință asumate, formularea conținuturilor, alocarea unui anumit număr de ore pentru fiecare unitate de învățare, mediul educațional, experiența și receptivitatea cadrului didactic, nivelul de pregătire a elevilor din clasa a IX-a (existând o diferență între elevii care au susținut proba de geografie la examenul de Capacitate și cei care nu au susținut-o) etc.

Această planificare „personalizată” pornește însă de la documentul reglator principal al procesului de învățare, programa școlară (cu elementele sale).

Planificarea pe un întreg an școlar are toate caracteristicile unei „proiectări” a instruirii la nivel „macro” și, de aceea, poate fi numită „macroproiectare”.

Planificarea anuală (macroproiectarea instruirii) **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 din aceasta **obiectivele de referință** (nu conținuturile, oricât de familiară ar fi, pentru fiecare profesor, partea informativă a instruirii).

De asemenea, reamintim că pentru clasa a IX-a proiectarea se realizează pornind de la **obiectivele de referință**.

Pentru elaborarea planificării (anuale sau semestriale) este recomandabilă parcurgerea următoarelor etape:

- (1) **lectura atentă a programei** (și înțelegerea caracterului central, determinant al **obiectivelor** și a caracterului asociat, complementar, al **conținuturilor**);

(2) **asocierea între obiectivele de referință și conținuturi**; această asociere ar trebui să fie realizată pornind de la obiective cărora să le fie alocate anumite conținuturi pentru atingerea lor dar, cel puțin deocamdată, asocierea se face dinspre conținuturi, pentru a se păstra logica internă a succesiunii acestora;

(3) **împărțirea conținuturilor pe unități de învățare**; această activitate are ca scop identificarea – de către profesor – în conținuturile sugerate de programă, a unor anumite „ansambluri” de conținuturi (unități de învățare sau „module”) care să satisfacă următoarele cerințe:

- să fie supraordonate lecțiilor;
- să aibă o coerență interioară vizibilă;
- să fie relativ ușor și simplu de denumit;
- să vizeze atingerea aceluiași obiective de referință;
- să se finalizeze printr-o evaluare;

• să acopere resurse de timp comparabile între ele (care, în principiu, ar putea fi de minim 2 ore și maxim 7 – 8 ore).

(4) **stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare**; aceasta se realizează, de regulă, după succesiunea conținuturilor sugerate de programă; în anumite situații, foarte bine argumentate de logica instruirii, anumite unități de învățare (sau conținuturi interne ale acestora) pot fi poziționate și în altă ordine, cu condiția să accesibilizeze atingerea obiectivelor 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 („macroproiectării”).

În acest context, planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricăție:

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Număr de ore	Săptămâna	Observații

Rubricăția sugerată este aceeași pentru clasele a V-a – a IX-a, unde organizarea instruirii se realizează pe baza obiectivelor de referință.

Câteva **precizări** asupra acestui model pentru planificare:

- modelul de planificare este construit în raport cu ideea de a concretiza într-un mod cât mai simplu și intuitiv elementele programei școlare fiind, în fapt, o „punere în operă” a acesteia;
- dintre multiplele posibilități de a construi un model, acesta se pare că poate avea obiecții minime;
- permite realizarea unor module derivate, care să cuprindă în mod explicit și alte elemente (de exemplu, momentele de evaluare);
- modelul este rezultatul unui efort colectiv, negociat, argumentat și apoi asumat ca atare (el diferă prin aceasta de modelele oferite în nume personal).

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 obiective de referință, permite realizarea unei instruirii continue și se finalizează printr-o evaluare.

Unitatea de învățare este supraordonată lecției (cuprinzând un anumit număr de lecții).

Este recomandabil ca o anumită unitate de învățare să nu fie segmentată de vacanța dintre semestre.

(b) **Obiectivele de referință** sunt cele din programă; în planificare se trec doar numerele obiectivelor de referință (de exemplu 1.1.; 1.2. etc.), care sunt repartizate pentru fiecare unitate de învățare, fără a repeta formularea lor; la diferite unități de învățare se pot repeta anumite obiective de referință; accepțiunea corectă este următoarea: „la o anumită unitate de învățare se urmăresc în mod prevalent anumite obiective de referință, care sunt în acest fel asumate în cadrul procesului educațional presupus de parcurgerea unității de învățare“.

(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.

(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 **observații** se pot trece anumite modificări în alocarea resurselor de timp sau chiar poziția unor evaluări.

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

La clasa a IX-a, resursele de timp sunt de o oră săptămânal pentru toate tipurile și profilurile liceale.

(B) Proiectarea unei unități de învățare

În continuare, proiectarea vizează unitățile de învățare din planificare.

Pentru proiectarea unei unități de învățare poate fi utilizat următorul tip de tabel:

Unitatea de învățare: (titlul)

Conținuturi (detalieri)	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

În legătură cu acest model se pot face anumite precizări:

(a) Deoarece proiectarea pe unitatea elementară de învățare (lecția) nu este presupusă în mod necesar, unitatea de învățare proiectată poate cuprinde un număr de subunități delimitate 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 detalieri suplimentare.

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

- construirea unor obiective de învățare (derivate din obiectivele de referință) care au un anumit nivel de operaționalizare;
- imaginarea unei succesiuni de activități („momente ale lecției“) de-a lungul unei ore, cu o descriere mai completă.

Tehnica trecerii de la **planificarea anuală** (denumită „macroproiectare“) la **proiectarea unei unități de învățare** (denumită „modul“) și a unei „lecții“, este utilizabilă pentru toate clasele care au în programă obiective de referință, deci și pentru clasa a IX-a (liceu).

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

Varianta B (cu 8 unități de învățare)

(Exemplu)

Planificare anuală (macroproiectarea instruirii)

Clasa a IX-a Geografie fizică („Pământul, planeta oamenilor“)*

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Observații
Pământul în Univers	2.2.; 3.1.; 3.5.; 4.3.	Universul și sistemul solar Geneza sistemului solar și a Universului Pământul ca planetă	4	1 – 4	Evaluare orală
Măsurarea și reprezentarea spațiului	1.1.; 1.3.; 2.1.; 2.2.; 2.3.; 2.4.	Coordonatele geografice Reprezentări cartografice Importanța hărților	3	5 – 7 (29.X – 2.XI)	Test secvențial
Relieful major	1.1.; 1.2.; 3.1.; 3.2.; 4.3.3.	Scoarța terestră ca suport al reliefului Marile domenii ale reliefului terestru Agenți moderatori și procese	4	8 – 11 (26 – 30.XI)	Test secvențial
Tipuri și forme de relief	1.3.; 3.1.; 3.3.; 4.1.; 4.2.	Tipuri și forme Unități de relief Analiza reliefului Relieful și societatea omenească	3	12 – 14 (17 – 21.XII)	Test sfârșitul semestrului I
Atmosfera terestră	1.1.; 1.2.; 3.1.; 3.2.; 4.1.	Alcătuire și structură Masele de aer Climatele Terrei Evoluția climei Analiza și interpretarea datelor	6	15 – 20 (11 – 15.III)	Test secvențial
Apele	1.1.; 1.2.; 3.1.; 3.4.; 4.1.	Componentele hidrosferei Apele continentale și oceanice Omul și hidrosfera Analiza și interpretarea	4	21 – 24	Evaluare orală
Viața și solurile pe Terra	1.1.; 1.2.; 3.3.; 4.1.	Biosfera și organizarea ei Pedosfera Zonele biopedoclimatice Biosfera, solurile și omul	5	25 – 29 (22 – 26.IV)	Test secvențial
Mediul, peisajul și societatea	1.3.; 2.3.; 2.4.; 4.2.; 4.4.; 5.1.; 5.2.	Interacțiunile dintre om și mediu Tipurile de mediu Mediul și societatea omenească	6	30 – 35 (27 – 31.V) (3 – 7.VI)	Test sfârșitul semestrului II Test final

4. Planificarea calendaristică și proiectarea activității didactice la clasele a X-a – a XI-a

Spre deosebire de clasa a IX-a, unde programa, planificarea și proiectarea operează cu **obiective** (de referință), la clasele a X-a – a XI-a – a XII-a programa, planificarea și proiectarea utilizează conceptul de **competență** (competențe generale – urmărite pe întregul parcurs al acestor clase și competențe specifice, pentru fiecare clasă).

* Pentru toate clasele cu o oră pe săptămâna în trunchiul comun.
Săptămânile sunt numerotate în raport cu structura anului școlar.

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.

(A) Planificarea calendaristică

La clasele a X-a – a XII-a programa cuprinde: o notă de prezentare, competențe generale, competențe specifice și conținuturi, valori și atitudini, sugestii metodologice.

Competențele generale se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal. 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 este cea referitoare la **competențe specifice și conținuturi**. 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. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, unități de conținut.

Planificarea anuală (macroproiectarea instruirii) **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 alte resurse), iar din aceasta, **competențele specifice** (nu conținuturile).

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 („macroproiectării“).

Pentru elaborarea planificării este recomandabilă – la fel ca pentru clasa a IX-a – parcurgerea următoarelor etape:

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

(2) **asocierea între competențele 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**; această activitate are ca scop identificarea – de către profesor – în conținuturile sugerate de programă, a unor anumite „ansambluri“ de conținuturi (unități de învățare sau „module“);

(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.

Programele pentru clasele a X-a – a XI-a au o coerență interioară mai profundă a sistemului „competențe specifice - conținuturi“, prin aceea că acestea sunt asociate în cadrul unor mari arii tematice, segmentate ca atare (câte 4 la fiecare clasă), denumite explicit (la clasa a X-a) sau păstrate implicit (la clasa a XI-a). În acest fel, competențele specifice menționate în coloana din stânga urmează a fi atinse cu ajutorul unor conținuturi precizate în coloana din dreapta. Altfel spus, în mod invers, conținuturile (din dreapta) urmează să fie utilizate pentru atingerea competențelor (nominalizate în stânga). Între anumite competențe și anumite conținuturi (aparent corespunzătoare) nu există o corespondență biunivocă, ci o corespondență „de grup“: aceste competențe pot fi urmărite și atinse prin oricare dintre elementele de conținut.

Planificarea are anumite elemente de specificitate la clasele a X-a – a XI-a față de clasa a IX-a, care rezultă din natura diferită a competențelor față de obiective. Pentru a omogeniza formatul planificării, se sugerează următoarea rubricăție:

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

În continuare, formulăm **câteva precizări** asupra elementelor componente ale planificării:

(a) Unitatea de învățare vizează o anumită structură tematică reunită printr-o coerență întregă vizibilă, ușor nominalizabilă, care vizează atingerea unui ansamblu comun de competențe specifice, permite realizarea unei instruirii continue și se finalizează printr-o evaluare.

(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; accepțiunea corectă este următoarea: "la o anumită unitate de învățare se urmărește în mod prevalent construirea (formarea) unor anumite competențe, care sunt în acest fel asumate în cadrul procesului educațional presupus de parcurgerea unității de învățare".

(c) **Conținuturile** sunt, de regulă, identice cu formularile din programă (sau le rezumă în mod suficient); aceste conținuturi pot fi precizate în ordinea din programă sau pot fi ordonate în maniera pe care profesorul o consideră optimă.

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 (1 sau 2 ore săptămânal) sunt nominalizate și conținuturile **de aprofundare** (curriculum aprofundat), redată prin scriere italică și notate cu asterisc (*).

(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 **observații** se pot trece anumite modificări în alocarea resurselor de timp sau chiar poziția unor evaluări.

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).

(B) Proiectarea unei unități de învățare

În continuare, proiectarea vizează unitățile de învățare din planificare.

Orice unitate de învățare este proiectată după aceeași metodologie care cuprinde următoarea succesiune logică:

- identificarea **competențelor** (dintre cele menționate în planificare) și notarea lor ca atare (1.1.; 1.2.);
- **selectarea conținuturilor** dintre conținuturile din programă;
- **analiza resurselor** (metode, materiale, resurse de timp, elemente de management al clasei, mediul educațional, nivelul inițial);
- **determinarea activităților de învățare** care, utilizând conținuturile și resursele selecționate, pot duce la formarea competențelor asumate;
- **stabilirea instrumentelor de evaluare** și apoi construirea lor.

Pentru proiectarea unei unități de învățare poate fi utilizat următorul tip de tabel:

Unitatea de învățare: (titlul)

Conținuturi (detalii)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

În legătură cu acest model se pot face anumite precizări:

(a) Deoarece proiectarea pe unitatea elementară de învățare (lecția) nu este presupusă în mod necesar, în tabel se pot marca prin linii orizontale secvențe care sunt echivalentul, ca timp, al lecțiilor.

(b) În anumite situații este utilă și proiectarea unor unități elementare („lecții“), pornind de la proiectarea de mai sus. Aceasta presupune:

- construirea unor competențe (derivate din competențele specifice), care au un caracter mai „pragmatic“;
- imaginarea unei succesiuni de activități („momente ale lecției“) de-a lungul unei ore, cu o descriere mai completă.

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

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

- construirea unor competențe (evaluabile), derivate din competențele specifice (acestea pot fi, în unele cazuri, asemănătoare unor obiective cvasioperaționale);
- construirea unor **itemi diferiți** (compuși din întrebare și răspunsul așteptat) pentru fiecare competență derivată supusă evaluării;
- construirea testului (sau a unor teste paralele).

Prezentăm în continuare, modele orientative de **planificare calendaristică** și de **proiectare a unei unități de învățare** la clasele a X-a – a XI-a.

Varianta A (1 oră)

(Exemplu)

Planificare anuală (macroproiectarea instruirii)

Clasa a X-a Geografie umană*

Unitatea de învățare	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Observații
Geografie politică	1.; 2.; 3.; 4.; 5.1.; 5.2.	Statele și grupările regionale de state Harta politică a lumii Principalele probleme de geografie politică	4	1 – 4 (8 – 12.X)	Test secvențial
Geografia populației	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 3.1.; 4.1.; 5.	Dinamica populației Bilanțul natural Mobilitatea teritorială Răspândirea geografică Populație, resurse, dezvoltare	4	5 – 8 (5 – 9.XI)	Test secvențial

* Pentru toate clasele cu o oră pe săptămâna în trunchiul comun.
Săptămânile sunt numerotate în raport cu structura anului școlar.

Geografia așezărilor omenesti	1.1.; 2.1.; 3.2.; 4.2.; 5.	Habitatul uman Forme de aglomerare Organizarea spațiului urban Planul orașului Urbanizarea Funcții și structură funcțională Peisaje rurale Amenajarea locală și regională	6	9 – 14 (17 – 1.XII)	Test sfârșitul semestrului I
Resursele naturale	1.1.; 1.2.; 2.2.; 3.	Resurse naturale (caractere generale) Resursele atmosferei Resursele litosferei Resursele hidrosferei Resursele biosferei	5	15 – 19 (4 – 8.II)	Test secvențial
Geografie economică	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 3; 4; 5.	Practici și activități agricole Regiuni și peisaje agricole Industria energiei electrice Regiunile industriale Căi de comunicație, transporturi, servicii	10	20 – 29 (22 – 26.IV)	Test secvențial
Ansambluri teritoriale (economice și geopolitice)	1; 4.	Marile ansambluri economice și geopolitice Uniunea Europeană Sinteza și evaluare	5	30 – 34 (27 – 31.V) (3 – 7.VI)	Test sfârșitul semestrului II

Varianta B (2 ore)

* (Exemplu)

Planificare anuală (macroproiectarea instruirii)

Clasa a X-a Geografie umană*

Unitatea de învățare	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Observații
Geografie politică	1; 2; 3; 4; 5.1.; 5.2.	Statele și grupările regionale de state Harta politică a lumii Evoluția hărții politice Harta politică în sec. XX Principalele probleme de geografie politică	8	1 – 4 (8 – 12.X)	Test secvențial
Geografia populației	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 3.1.; 4.1.; 5.	Tipuri de medii de viață Dinamica populației Bilanțul natural Mobilitatea teritorială Bilanțul total Răspândirea geografică Structura populației Populație, resurse, dezvoltare	8	5 – 8 (5 – 9.XI)	Test secvențial
Geografie urbană	1.1.; 2.1.; 3.2.; 4.2.; 5.	Habitatul uman Forme de aglomerare Organizarea spațiului urban Planul orașului Urbanizarea Dinamica urbană Studii de caz	8	9 – 12 (5 – 9.XI)	Test secvențial

* Pentru clasele cu două ore pe săptămâna în trunchiul comun (Științe sociale) sau clasele cu o oră de CDS disciplinar (geografie) în afara orei de trunchi comun, pentru care la curriculumul nucleu, obligatoriu, se adaugă și curriculumul aprofundat, marcat prin litere italice și asterisc. Săptămânile sunt numerotate în raport cu structura anului școlar 2001-2002.

Funcții, structuri, peisaje, amenajare	1.1.; 2.1.; 3.2.; 4.2.; 5.	Funcțiile așezărilor Structura funcțională Metropole și megalopolisuri Peisaje rurale Amenajarea locală și regională	4	13 – 14 (17 – 21.XII)	Test sfârșitul semestrului I
Resursele naturale	1.1.; 1.2.; 2.2.; 3.	Resurse naturale (caractere generale) Resursele atmosferei Resursele litosferei Resursele hidrosferei Resursele biosferei Evoluția istorică a utilizării resurselor naturale Perspective	10	15 – 19 (4 – 8.II)	Test secvențial
Agricultura	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 3.; 4.; 5.	Evoluția în timp și spațiu a practicilor agricole Practici și activități agricole Regiuni și peisaje agricole	8	20 – 23 (4 – 8.III)	Test secvențial
Industria, căile de comunicație și serviciile	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 3.; 4.; 5.	Evoluția activităților industriale Industria energiei electrice Altă ramură industrială Studii de caz Regiunile industriale Studiu de caz: două regiuni industriale Căi de comunicație, transporturi, servicii	12	24 – 29 (22 – 26.IV)	Test secvențial
Ansambluri teritoriale (economice și geopolitice)	1; 4.	Marile ansambluri economice și geopolitice Uniunea Europeană Un ansamblu extraeuropean Sinteză și evaluare	10	30 – 34 (27 – 31.V) (3 – 7.VI)	Test sfârșitul semestrului II

Proiectarea unei unități de învățare: Geografie politică, clasa a X-a (4 ore)*

Conținuturi (detalii)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Introducere	5.1.	Analiză dirijată	Texte Informații din mass-media Activitate în grup	Aprecieri orale
Statele (definiție, elemente comune)	1.; 2;	Analiză comparativă	Harta politică Atlasul Activitate frontală	
Tipuri de state	3.;	Comparație	Harta politică	
Principalele state (după întindere, populație)	3.;	Utilizarea și analiza unor documente, grafice, date, hărți	Date, hărți Activitate individuală	
Harta politică a lumii	1.; 4.	Analiza atentă a hărții Localizarea țărilor	Harta politică Activitate individuală	
Grupări regionale de state	1.; 2.	Analiza criteriilor de grupare	Harta grupărilor regionale	

* Proiect provizoriu și orientativ, având caracter de exemplu.

Problemele lumii în raport cu suportul lor natural	1.1.; 2.; 3.; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.	Explozia demografică și urbană Globalizarea Dezvoltarea durabilă Organizarea spațiului Probleme geopolitice și geostrategice Probleme fundamentale (sinteză) Mediul și lumea contemporană	7	27 – 35 (27 – 31.V) (3 – 17.VI)	Test sfârșitul semestrului II Test final
--	--	---	---	---	---

Varianta B (2 ore)
(Exemplu)

Planificare anuală (macroproiectarea instruirii)*

Clasa a XI-a, Geografia mediului înconjurător și Probleme fundamentale ale lumii contemporane

Unitatea de învățare	Competențe specifice vizate	Conținuturi	Nr. de ore	Săptămâna	Observații
Sem. I					
„Geografia mediului înconjurător“					
Mediul înconjurător – probleme generale și teoretice	1.; 2.; 3.; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.	Noțiuni introductive Probleme teoretice Factorii geoeologici (Caracteristici generale)	6	1 – 3 (1 – 5.X)	Test secvențial
Factorii geoeologici	1.; 4.2.; 5.1.	Analiza factorilor geoeologici	8	4 – 7 (29.X – 2.XI)	Test secvențial
Structura și evoluția mediului	1.; 2.; 4.1.; 4.2.; 5.1.; 5.2.	Structura mediului Relații între componente Analiza relațiilor fundamentale Evoluția mediului pe Terra Diversitate și transformările mediului	8	8 – 11 (26 – 30.XI)	Test secvențial
Tipurile de mediu	4.2.	Tipurile de medii (probleme generale) Prezentarea tipurilor de medii Studii de caz: analiza comparativă a două tipuri de medii de pe glob și a două tipuri de mediu din România	6	12 – 14 (17 – 21.XII)	Test sfârșitul semestrului II
Sem. II					
Degradarea și protecția mediului	1.1.; 1.2.; 2.; 3.; 4.; 5.	Degradarea mediului Domeniile degradării Protecția mediului Domeniile protecției și organizarea spațiului Conservarea mediului: parcuri și rezervații naturale Studii de caz Sinteză și evaluare	10	15 – 19 (4 – 8.II)	Test „Mediul înconjurător“

* Pentru clasele cu două ore pe săptămână în trunchiul comun (științe sociale) sau clasele cu o oră de CDS disciplinar (geografie) în afara orei de trunchi comun, pentru care la curriculum nucleu, obligatoriu, se adaugă și curriculum aprofundat, marcat prin litere italice și asterisc (*).

„Probleme fundamentale ale lumii contemporane“					
Hazarde, despăduriri și resurse naturale alternative	1.1.; 1.2.; 2.; 4.; 4.1.; 5.	Problemele fundamentale Hazarde naturale, antropice și tehnologice Despăduriri și deșertificarea Resurse neregenerabile Noi resurse naturale alternative	8	20 – 23 (4 – 8.III)	Test secvențial
Clima, apa, hrana și echilibrul om – mediu	2.; 4.; 5.	Modificări climatice Problema apei Hrana și fondul funciar Echilibrul (relația om – mediu)	6	24 – 26 (1 – 5.IV)	Test secvențial
Problemele lumii în raport cu suportul lor natural	1.1.; 2.; 3.; 4.1.; 4.2.;	Explozia demografică și urbană Studii de caz Globalizarea Dezvoltarea durabilă Organizarea spațiului Studii de caz	8	27 – 30 (8 – 10.V)	Test secvențial
Probleme geopolitice ale lumii	5.1.; 5.2.	Probleme geopolitice și geostrategice ale lumii Evoluții recente Probleme fundamentale (sinteză) Mediul și lumea contemporană	8	31 – 34 (27 – 31.V) (3 – 7.VI)	Test sfârșitul semestrului II

Săptămânile sunt numerotate în raport cu structura anului școlar 2001 – 2002.

Proiectarea unei unități de învățare: Structura și tipologia mediului,
Clasa a XI-a (7 ore)*

Conținuturi (detalii)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Structura mediului Tipuri de mediu	1; 2; 3; 5.2.	Analiza modului de aranjare a elementelor mediului Identificarea unei structuri Identificarea unor tipuri	Imagini Hărți Grafice Texte științifice Conversație dirijată	Apreciere orală
Relații între elementele mediului înconjurător Zonele geografice de latitudine	2; 5.1.; 3.	Analiza unor situații concrete Identificarea unor categorii de relații Analiza zonalității geografice latitudinale	Imagini Grafice, diagrame, hărți Conversație și explicație Lucru în grup Harta zonelor de latitudine	Apreciere orală
Diversitatea și transformările mediului	4.1;	Analiza unor medii diverse Analiza unor succesiuni	Imagini, hărți, grafice, texte Lucru în grup, apoi individual	Apreciere orală
Evoluția mediului pe Terra	5.1.; 3.	Analiza scării geocronologice Lectura aprofundată a textului	Texte (din manual sau alte surse), hărți, diagrame	Test scris (10-15')

* Proiect provizoriu și orientativ, având caracter de exemplu.

Tipuri de medii (caract. generale)	4.1.	Analiza hărții tipurilor de mediu	Harta tipurilor de mediu	Aprecieri orală
Medii calde	4.2.	Analiza caracteristicilor mediilor	Texte, grafice, fotografii, hărți	
Medii temperate și reci	4.2.	Analiza caracteristicilor mediilor	Lucru în grup Texte, grafice, fotografii, hărți	
Medii azonale	4.2.	Analiza caracteristicilor mediilor azonale	Lucru în grup	Test secvențial scris (30-40')
Sinteza			Activitate individuală	

Proiectarea unei unități de învățare: Degradarea și protecția mediului – clasa a XI-a (5 ore)*

Conținuturi (detalii)	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Degradarea mediului • Tipuri de cauze • Tipuri de degradare	1.1.	Identificarea unor elemente de degradare Identificarea unor cauze Analiza unei succesiuni de condiționări	Texte, imagini, hărți, diagrame Conversație dirijată	Aprecieri orală
Domeniile degradării • Poluarea aerului • Poluarea apelor • Modificarea învelișului biotic • Degradarea reliefului, a solului și a peisajelor	1.2.; 3.	Identificarea tipurilor de degradare prin analiza unor situații concrete	Imagini Texte Hărți Lucru în grup	Raportarea activităților de grup
Protecția mediului – problemă fundamentală • Domenii dificile (O ₃ , O ₂) • Circuite și condiționări	3.; 4.	Analiza diferitelor tipuri de degradare (pentru sesizarea caracterului lor)	Texte din mass-media Imagini Hărți Conversație dirijată	Referat
Domeniile protecției mediu • Protecția aerului • Protecția apelor • Protecția solului, vegetației, reliefului, peisajelor etc.	1.3.; 4.	Identificarea modalităților de protecție din fiecare domeniu	Date, hărți, grafice, imagini, texte	Portofoliu Aprecieri orală
Sinteza și evaluare • Probleme generale • Factorii geoecologici • Tipuri de medii • Degradarea și protecția mediului	1.; 2.; 3.; 4.; 5.	Activități de sintetizare a informațiilor esențiale referitoare la mediului înconjurător	Manualul, tabele, hărți, grafice, imagini; Conversație dirijată	Test sumativ „Mediul înconjurător“

* Proiect provizoriu și orientativ, având caracter de exemplu.

5. Curriculum la decizia școlii (CDS)

1. Aspecte generale

Curriculumul la decizia școlii (CDS) are o serie de caracteristici care, valorificate în ultimii ani, i-au pus în evidență importanța educațională. În acest sens, există deja o anumită experiență, fapt pentru care nu este necesar să reluăm toate elementele teoretice legate de CDS.

În contextul planului de învățământ pentru liceu, CDS are o serie de caracteristici noi.

Ele sunt sintetizate în art. 6 al O. M. 3670/2001, unde se arată, printre altele:

„Orele din Curriculumul la decizia școlii se folosesc, în primul rând, pentru disciplinele din aria curriculară corespunzătoare specializării.

În oferta curriculară a liceului, disciplinele opționale vor fi grupate în **pachete de opționale**, care corespund unor direcții de formare în acord cu obiectivele și cu planul managerial de dezvoltare a școlii. Prin fiecare pachet oferit la clasa a IX-a se vor preciza și disciplinele propuse pentru anii următori. În acest fel, se asigură un traseu educațional coerent și elevul poate alege în cunoștință de cauză acel pachet care corespunde aspirațiilor sale.

În cazul în care anumiți elevi constată că pachetul pentru care au optat nu corespunde intereselor și aspirațiilor lor, aceștia pot solicita conducerii școlii modificarea opțiunii inițiale pentru un alt pachet. În funcție de condițiile concrete, conducerea școlii poate decide asupra modului în care se soluționează această solicitare.

Este posibil ca, datorită unui număr insuficient de opțiuni pentru un anumit pachet, acesta să nu poată fi aplicat la nivelul clasei a IX-a. În aceasta situație, pentru anul școlar următor, conducerea școlii fie va diversifica oferta inițială pentru clasa a X-a, din cadrul pachetelor care au fost selectate și parcurse începând cu clasa a IX-a, fie va propune un nou pachet care recuperează parțial pachetul anterior și care începe cu clasa a X-a.“

Din acest text rezultă câteva elemente care au fost subliniate cu o mai mare precizie, sau sunt chiar elemente de noutate:

- utilizarea CDS îndeosebi pentru disciplinele din aria curriculară corespunzătoare specializării;
- construirea unei oferte „verticale“ (pe clasele a IX-a – a XI-a), pentru a se realiza o anumită continuitate;
- oferta de CDS să fie structurată pe „pachete de opționale“, pentru a se asigura fiecărui elev un „traseu educațional coerent“.

2. Tipuri de opțional

Asumarea unui anumit tip de opțional se bazează pe anumite elemente de context educațional și are efect asupra tipului de rezultate care sunt așteptate de la elevi.

Principalele tipuri de opționale posibile sunt prezentate în continuare.

A – Opțional de aprofundare. Pentru anumite obiective sau competențe menționate în programa de trunchi comun se vor proiecta conținuturi noi, care vor conduce la aprofundarea lor. În programa de opțional se vor trece deci obiectivele (clasa a IX-a) sau competențele, (pentru clasele a X-a – a XII-a) existente în programa de trunchi comun și se vor adăuga noi conținuturi care contribuie la formarea acestora.

În practică, acest tip de opțional oferă posibilitatea de a se studia anumite elemente ale conținuturilor într-un mod „aprofundat“, în resurse de timp mai mari (de exemplu, de la 1 oră săptămânal la 1 1/2 sau 2 ore).

a) Astfel, la clasa a IX-a pot fi „aprofundate“ toate capitolele „clasice“, anumite capitole (de exemplu „Relieful terestru“ etc.), sau pot fi realizate mai multe studii de caz.

Obiectivele din programă rămân în linii mari aceleași (ele nu trebuie rescrise), dar urmărirea realizării lor se poate face printr-o ofertă de conținuturi mai bogată și mai sugestivă.

Deși manualele pentru clasa a IX-a au fost proiectate pornind de la resurse de timp de o oră pe săptămână, sunt uneori atât de bogate încât pot fi utilizate direct pentru resurse de timp mai mari.

b) La clasa a X-a pot fi dezvoltate, de asemenea, anumite capitole, având ca reper aprofundarea aceluiași competențe (descrise în programă). În mod practic se poate trece de la 1 oră la 1 1/2 sau 2 ore în studiul geografiei umane, prin parcurgerea și a temelor notate cu asterisc (*). Acest lucru se poate face la alte profiluri decât cel de Științe sociale (unde un astfel de opțional nu este posibil).

c) La clasa a XI-a, metoda este similară: „aprofundarea“ studiului prin teme notate cu asterisc (*), în condițiile aceluiași competențe specifice; cu această ocazie este posibilă și rearanjarea unor teme.

În acest caz, la clasele a X-a și a XI-a, prin asumarea unui opțional de „aprofundare“, proiectarea anuală (macroproiectarea) se face după modelul de 2 ore (pentru *Științe sociale*).

B – Opțional de curriculum extins.

a) La clasa a IX-a, acest tip de opțional poate viza „extinderea“ unor capitole cu elemente noi (de exemplu „Pământul în Cosmos“, cu studierea mai detaliată a planetelor) și astfel, cu asumarea unor obiective noi.

b) La clasele a X-a – a XI-a, problema este de a imagina un sistem de competențe complementar celui din programă; de exemplu, competența de „identificare a elementelor unei hărți economico-geografice“ poate fi extinsă prin nominalizarea diferitelor hărți economice și a hărților economice la diferite scări sau cu grade diferite de profunzime; asumarea unui câmp mai larg al acestei competențe (și a unui conținut mai bogat al ei) presupune o varietate mai mare de conținuturi oferite (hărți cu diferite semne convenționale, ale unor regiuni, țări etc.).

La clasa a XI-a, „Analiza factorilor geoeologici“ presupune aparent doar o extindere a lor în timp, dar în realitate cuprinde (cel puțin teoretic) și abordarea unor competențe noi (datorită tehnicilor de analiză impuse de factorii geoeologici).

C – Opțional ca disciplină nouă

Câteva exemple:

a) la clasa a IX-a: Planetologie, Geomorfologie, Carstologie, Pedologie, Biogeografie etc.;

b) la clasa a X-a: Geografia capitalelor lumii, Geografia așezărilor rurale, Amenajarea spațiului etc.;

c) la toate clasele: Geografia fizică a orizontului local, Geografia umană a orizontului local etc.

D – Opționalul ca temă integratoare

Câteva exemple:

a) la clasa a IX-a: Meteorologie (cu noțiuni de fizică, matematică, geografie), Oceanografie (cu noțiuni de geografie, biologie, fizică, chimie, geologie) etc.

Un astfel de opțional integrat ar putea fi „**Cunoașterea Terrei**“ (unde să existe elemente de referință pentru principalele discipline).

b) la clasa a X-a: Cultura și civilizația unor anumite regiuni și țări (de exemplu, ale țărilor a căror limbă se studiază în liceu); un alt exemplu ar fi: „Bazinul Mării Mediterane“ (geografie, istorie, cultură, economie, realități prezente), sau „Bazinul Mării Negre“.

3. Sisteme de „curriculum opțional vertical“

Paradigma curriculumului opțional are, în interiorul ei, ideea de continuitate într-un anumit „parcurs de instruire“ („curriculum“). În acest context, anumite discipline care au avut un anumit „opțional“ complementar, vor putea fi susținute prin alocarea unor resurse de timp într-o măsură mai mare dacă în propunerea de CDS este cuprins și proiectul unui „curriculum opțional vertical“, începând din clasa a IX-a spre clasa a XII-a.

Acest curriculum opțional vertical ar trebui să aibă o legătură foarte strânsă cu profilul liceului.

În acest context, propunem câteva structuri verticale (a IX-a – a XII-a), pentru anumite profiluri (cu indicarea tipului posibil de opțional: A, B, C, D).

(a) Filologic

- clasa a IX-a: Geografia fizică și societatea omenească (B)
- clasa a X-a: Cultura și civilizația țării a cărei limbă se studiază (I) (D)
- clasa a XI-a: Cultura și civilizația țării a cărei limbă se studiază (II) (D)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(b) Științe sociale

- clasa a IX-a: Geografia fizică și societatea omenească (B)
- clasa a X-a: Geografie socială și culturală (C)
- clasa a XI-a: Probleme fundamentale (B) sau Geografie politică și geopolitică (C)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(c) Matematică – informatică

- clasa a IX-a: Cartografie (C) sau Planetologie (C)
- clasa a X-a: Cartografie aplicată (C)
- clasa a XI-a: Modele ale mediului (C), Geologie (C) sau Hazarde (C)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(d) Științele naturii

- clasa a IX-a: Introducere în geologie (C)
- clasa a X-a: Geologia cuaternarului (C)
- clasa a XI-a: Hazarde (C)
- clasa a XII-a: Geologia României (C) și România – geografie regională (B)

(e) Tehnic (toate specializările)

- clasa a IX-a: Introducere în geologie (C)
- clasa a X-a: Geografia resurselor și a ramurii industriale de profil (B)
- clasa a XI-a: Protecția mediului (C)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(f) Chimie industrială

- clasa a IX-a: Mineralogie și petrografie (C)
- clasa a X-a: Resursele naturale ale industriei chimice și prelucrarea lor (C)
- clasa a XI-a: Protecția mediului (C)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(g) Protecția mediului

- clasa a IX-a: Climatologie și hidrologie (A)
- clasa a X-a: Mediul și societatea omenească (B)
- clasa a XI-a: Factorii geoecologici și protecția mediului (B)
- clasa a XII-a: România – calitatea și protecția mediului (C) și România – geografie regională (B)

(h) Silvic și prelucrarea lemnului

- clasa a IX-a: Climatologie și hidrologie (A)
- clasa a X-a: Geografia pădurilor și industria lemnului – pe glob și în țara noastră (B)
- clasa a XI-a: Factorii geoecologici și protecția mediului (C)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(i) Agricol, agromontan

- clasa a IX-a: Geomorfologie, climatologie și pedogeografie (A)
- clasa a X-a: Geografia agriculturii pe glob și în țara noastră (B)
- clasa a XI-a: Mediul înconjurător al spațiilor agricole (C) sau Mediul spațiilor montane (B)
- clasa a XII-a: România – geografie regională și România – geografia regiunilor agricole sau România – geografia regiunilor montane

(j) Industria alimentară

- clasa a IX-a: Geografia agriculturii și a prelucrării produselor agricole pe glob și în țara noastră (C)
- clasa a X-a: Geografie umană (din trunchiul comun)
- clasa a XI-a: Geografia mediului și probleme fundamentale ale lumii contemporane (din trunchiul comun)
- clasa a XII-a: România – geografie regională (B)

(k) Turism și alimentație publică

- clasa a IX-a: Obiective turistice naturale pe Terra (C)
- clasa a X-a: Obiective antropice pe Terra (C)
- clasa a XI-a: Turismul pe glob (C)
- clasa a XII-a: Turismul în România (C) și România – geografie regională (B)

(l) Economic și administrativ

- clasa a IX-a: Cartografie (C)
- clasa a X-a: Geografia resurselor (B) sau Geografie politică (B) sau Geografia economică (B)
- clasa a XI-a: Economia și dezvoltarea durabilă (D), Amenajarea teritoriului (C)
- clasa a XII-a: Geografie administrativă (C) și România – geografie regională (B)

(m) Poștă

- clasa a IX-a: Cartografie (C)
- clasa a X-a: Geografie politică (B)
- clasa a XI-a: Transporturi și telecomunicații (D)
- clasa a XII-a: Geografie administrativă (C) și România – geografie regională

(n) Sportiv

- clasa a IX-a: Climatologie și balneologie (D)
- clasa a X-a: Geografie umană (din trunchiul comun)
- clasa a XI-a: Geografia mediului și probleme fundamentale ale lumii contemporane (din trunchiul comun)
- clasa a XII-a: Geografia concursurilor sportive (C)

(o) Arte (arte vizuale și profilul artistic)

- clasa a IX-a: Natura și arta (D)
- clasa a X-a: Societate omenească și arta (D)
- clasa a XI-a: Mediul ambiant și amenajarea lui (D)
- clasa a XII-a: România – geografie culturală (D)

(p) Pedagogie

- clasa a IX-a: Planetologie (C) sau Introducere în geologie (C)
- clasa a X-a: Geografie socială și culturală (C)
- clasa a XI-a: Cercetarea mediului înconjurător (C)
- clasa a XII-a: Geografia județului natal (C)

Comentariu

Aceste sugestii de „curriculum vertical“ au un caracter orientativ și sunt date doar ca exemple, pentru a pune în evidență:

- legătura cu profilul liceului (profilul de formare);
- coerența pe parcursul celor patru ani, care asigură o anumită logică interioară a succesiunii opționalelor.

Există în mod concret (de la un liceu la altul și de la un profil la altul) diferențieri în posibilitatea de aplicare a ofertelor de opționale. Acestea pot avea cauze obiective (acordarea resurselor de timp doar disciplinelor de profil) sau subiective.

Profesorul de geografie trebuie să construiască, în viziunea unor opționale coerente „vertical“ (clasele a IX-a – a XII-a), o ofertă care să fie, cel puțin la nivel formal, dificil de respins.

Desigur, simpla construire a unui opțional nu rezolvă problema eficienței lui. Sunt necesare și alte elemente, cum ar fi: construirea unor suporturi de instruire (suporturi de curs, fișe de lucru, folii, texte), a unor instrumente de evaluare etc. De asemenea, este necesară abordarea unei strategii de instruire care să nu repete lecția „clasică“, ci să ofere un mediu educațional interactiv, participant și eficient.

ȘTIINȚE SOCIO-UMANE

1. Noi abordări în didactica disciplinelor socio-umane

Funcționarea unei societăți democratice depinde în mod nemijlocit de cetățenii săi, de cunoștințele și deprinderile lor, de valorile pe care le împărtășesc, de gradul lor de participare în diferite situații care presupun exercitarea drepturilor și asumarea responsabilităților. În același timp, schimbările accelerate pe care le cunoaște lumea, în ansamblu, determină creșterea gradului de complexitate a solicitărilor adresate oamenilor. Mai mult, nivelul de raportare a cetățeanului la realitatea în schimbare nu mai este doar local sau național, ci și global. Aceste noi dimensiuni ale existenței individuale și colective trebuie să se reflecte și la nivelul educației.

Disciplinele socio-umane studiate în liceu sunt:

- logică și argumentare;
- psihologie;
- economie;
- sociologie;
- educație antreprenorială;
- filosofie.

Abordarea didactică a acestor discipline este configurată în noile programe școlare și accentuează nevoia de depășire a caracterului fragmentar și îngust al competențelor formate în procesul de învățământ tradițional.

Dintr-o perspectivă sau alta, toate disciplinele socio-umane plasează problematica omului și a societății în centrul procesului de învățare, ceea ce asigură unitatea și coerența demersului educativ. În procesul didactic dezvoltat pe parcursul celor patru ani ai liceului, disciplinele socio-umane nu mai sunt abordate ca dimensiuni academice izolate, ci ca perspective complementare asupra omului și a societății, pe care elevii și le apropie cu scopul formării competențelor necesare valorificării propriului potențial și inserției active în viața socială. Programele școlare încurajează adecvarea demersurilor didactice la profilul și specificul colectivului de elevi, la condițiile materiale și de timp în care se desfășoară activitatea didactică, la particularitățile de vârstă, experiența de viață și aspirațiile tinerilor.

Cunoștințele dobândite, deprinderile formate și valorile internalizate prin participarea la activitățile didactice permit elevilor identificarea și selectarea unor criterii în baza cărora să se poată raporta critic la realitate, să exprime atitudini active, pozitive față de aspectele și problemele lumii reale. Importantă – în raport cu această finalitate – este perspectiva interdisciplinară în abordarea didactică a disciplinelor socio-umane, ca și contribuția semnificativă a acestor discipline la formarea competențelor crosscurriculare.

Activitatea didactică este mai mult decât o problemă de predare a unor conținuturi. Cu deosebire în cazul disciplinelor socio-umane, componente esențiale ale predării-învățării sunt:

- deprinderile;
- valorile și atitudinile.

Deprinderile vizate prin studierea disciplinelor socio-umane pot fi:

- intelectuale;
- de participare.

Deprinderile intelectuale, numite și deprinderi de gândire critică, sunt:

- identificarea;
- descrierea;
- explicarea și analiza;

- evaluarea unei poziții;
- luarea unei poziții;
- apărarea unei poziții.

Identificarea presupune precizarea înțelesului, a semnificației:

- unor concepte, cum sunt: argument, argumentare, personalitate, imagine de sine, întreprinzător, piață, raționalitate economică, viața socială, grup social, acțiune socială, acțiune antreprenorială, om, morală, cunoaștere;
- unor evenimente, situații, procese.

Descrierea este o etapă importantă în înțelegere. Pot fi astfel descrise:

- trăsături, funcții, relații;
- procese, tendințe;
- evenimente personale, sociale.

Explicarea și analiza pot interveni în diferite contexte:

- explicarea unui raționament, a unor cauze, condiții, factori;
- analizarea unor argumente, puncte de vedere, alternative;
- analizarea consecințelor unor puncte de vedere, poziții, decizii.

Semnificația deprinderilor intelectuale este legată de:

- corectarea unor aspecte negative;
- evidențierea deosebirii între fapt și opinia despre acel fapt, între scop și mijloc;
- fundamentarea unor poziții, decizii, acțiuni.

Evaluarea, adoptarea și apărarea unei poziții sunt importante pentru:

- dezbaterăa unei probleme;
- formularea unor judecăți de valoare referitoare la o anumită problemă, în concordanță cu valorile personale, dar și cu așteptările societății.

Deprinderile de participare presupun angajarea tinerilor în acțiuni care să valorifice cunoștințele și deprinderile intelectuale, să exprime valorile împărtășite și atitudini socialmente dezirabile.

Formarea și consolidarea deprinderilor presupun implicarea elevilor într-un proces de învățare activă, în experiențe de învățare diferite, astfel încât elevii:

- să utilizeze cunoștințele dobândite pentru cunoașterea de sine și a celorlalți (atât în mod individual, cât și ca membri ai grupului din care fac parte);
- să folosească cunoștințele dobândite în mod individual, dar să-și valorifice disponibilitatea și pentru activitatea de grup;
- să analizeze argumente, contrargumente, situații, decizii, acțiuni;
- să abordeze și să rezolve probleme.

Alături de cunoștințe și deprinderi, transmiterea și internalizarea valorilor și exprimare lor în atitudini semnificative pentru societate implică preocuparea insistentă pentru a transforma situațiile de învățare din școală în experiențe relevante pentru viața reală a elevilor.

Prin acestea elevii pot:

- să exerseze raportarea critică la valori și norme;
- să manifeste atitudini pozitive față de valori.

Ca în cazul *Educației/Culturii civice* (studiate în învățământul primar și în cel gimnazial), unele obiective de referință sau competențe specifice vizate prin programele disciplinelor socio-umane studiate în liceu, pot să nu fie realizate, în termeni operaționali de către toți elevii clasei sau pot să nu fie probate comportamental. Explicațiile au în vedere aspecte de mare diversitate și complexitate. Din punct de vedere didactic, esențială este relația dintre:

- curriculumul scris – sub forma planurilor de învățământ, programelor școlare, manualelor;
- curriculumul efectiv – rezultat al interacțiunii dintre profesori și elevi;
- curriculumul ascuns – sub forma valorilor și convingerilor pe care le împărtășesc elevii și profesorii.

Curriculumurile scrise și cel efectiv pot fi erodate sau subminate de comportamente sau manifestări care le contrazic. Poate mai mult decât la alte discipline, concordanța dintre susținerile teoretice și comportamentul efectiv al profesorului de științe socio-umane reprezintă o demonstrație practică a respectului pentru adevăr, consecvența și calitatea muncii, o condiție majoră pentru atingerea finalităților predării acestor discipline în liceu.

Contracurarea influențelor negative ce se pot exercita asupra tinerilor și întâlnirea curriculumului scris cu orizontul de așteptare al elevilor se pot realiza la nivelul școlii:

- în clasă;
- în activitățile din afara școlii.

În clasă, realizarea obiectivelor de referință/competențelor specifice presupune organizarea de către profesor a unor activități de învățare care:

- să fie adecvate particularităților elevilor;
- să facă permanente trimiteri la situații de viață, astfel încât:
 - să fie susținute sau, după caz, să fie contrazise și respinse anumite practici și atitudini;
 - să depășească dificultăți, conflicte valorice sau contraproductive; să fie creat cadrul în care tinerii să analizeze situații dilematice;
 - elevii să dobândească o înțelegere realistă a valorilor și atitudinilor pozitive, atât în teorie, cât și în practică.

În afara clasei, o susținere pozitivă pot exercita activitățile extracurriculare, cu rol de consolidare și asigurare a coerenței acțiunilor educative.

Indiferent de cadrul în care se manifestă, respectul profesorului față de elev, evidența prețuirii adevărului, autoritatea și generozitatea influențează la tânărul în formare dezvoltarea atitudinilor prosociale.

2. Repere în proiectarea didactică la disciplinele socio-umane

2.1. Proiectarea demersului didactic

Elementul central în realizarea proiectării didactice la disciplinele socio-umane este curriculumul. Acesta descrie oferta educațională a disciplinelor logică, psihologie, economie, educație antreprenorială, filosofie pentru un parcurs școlar determinat (un an școlar) și are o structură comună cu programele oricărei alte discipline din învățământul liceal.

Având în vedere faptul că în structura formală actuală a liceului clasa a IX-a face parte din ciclul curricular de observare (care cuprinde și clasele a VII-a și a VIII-a), structura curriculumului pentru clasa a IX-a este aceeași cu cea a gimnaziului, respectiv:

- nota de prezentare;
- obiective cadru;
- exemplu de activități de învățare;
- conținuturi;
- standarde curriculare de performanță.

Clasele a X-a – a XII-a aparțin unui alt ciclu curricular, respectiv cel de aprofundare, ceea ce a condus la un nou model de proiectare curriculară, centrat pe competențe ce urmează a fi formate la elevi. Structura curriculumului presupune următoarele componente:

- nota de prezentare;
- competențe generale;
- competențe specifice;
- unități de conținut;
- valori și atitudini;
- sugestii metodologice.

Întrucât clasa a IX-a încheie un ciclu curricular și permite trecerea într-un alt ciclu curricular, obiectivele cadru pentru disciplina *Logică și argumentare*, reflectă această situație specifică. Astfel, unele obiective cadru (de exemplu, obiectivele 1 și 4) urmăresc aprofundarea achizițiilor de la disciplina *Educație/Cultură civică*, în timp ce altele (de exemplu, obiectivele 1, 2, 3 și 4) sunt corelate cu competențele generale specifice liceului.

Pentru clasele a X-a – a XII-a, competențele generale sunt identice, diferențierea realizându-se prin competențele specifice:

- unitățile de conținut;
- valorile și atitudinile vizate.

Fiecărui obiectiv-cadru, respectiv competența generală îi corespund mai multe obiective de referință, respectiv competențe specifice.

Spre exemplu, pentru disciplina *Logică și argumentare*, obiectivului cadru nr. 1 – „Cunoașterea și utilizarea limbajului din sfera științelor sociale și umane într-un discurs oral sau scris” – îi corespund obiectivele de referință:

- 1.1. să utilizeze corect concepte și instrumente logice;
- să exerseze tipuri de argumentare în condițiile utilizării corecte a limbajului;
- să identifice, să analizeze și să corecteze erori tipice de argumentare care intervin în comunicarea prin limbajul natural.

Pentru clasele a X-a – a XII-a pentru disciplinele Psihologie, Economie, Sociologie, Educație antreprenorială, Filosofie, competenței generale nr. 1 – „Identificarea unor fapte, procese și concepte specifice domeniului științelor sociale și a relațiilor dintre acestea, prin intermediul conceperii specifice științelor sociale și umane” – îi corespund competențele specifice menționate în tabelul care urmează.

Competența generală nr. 1: Identificarea unor fapte, procese și concepte specifice domeniului științelor sociale și a relațiilor dintre acestea, prin intermediul conceptelor specifice științelor sociale și umane

Competențe specifice – disciplina Psihologie	Competențe specifice – disciplina Economie	Competențe specifice – disciplina Sociologie	Competențe specifice – disciplina Educație antreprenorială	Competențe specifice – disciplina Filosofie – filiera teoretică
1.1. Identificarea proceselor psihice și caracterizarea rolului lor în evoluția personalității. 1.2. Identificarea legăturilor între procesele psihice și a corelației acestora cu diferitele etape ale dezvoltării personalității. 1.3. Caracterizarea imaginii de sine în raport cu percepția socială a propriei persoane.	1.1. Identificarea și caracterizarea rolului de consumator pe care îl îndeplinește orice persoană. 1.2. Caracterizarea producătorului /întreprinzătorului, ca purtător al ofertei. 1.3. Recunoașterea caracteristicilor generale ale pieței în diferite forme concrete de manifestare a acesteia.	1.1. Identificarea faptelor, fenomenelor și proceselor sociale și caracterizarea rolului lor în evoluția individuală și socială. 1.2. Caracterizarea individului în multiplele lui ipostaze: membru al unei familii, al unui grup social (de prieteni, colegi ș.a.). 1.3. Identificarea metodelor, tehnicilor, procedeeleor și instrumentelor de investigare sociologică.	1.1. Identificarea faptelor, proceselor și conceptelor specifice sferei de activitate. 1.2. Identificarea și înțelegerea acțiunilor antreprenoriale. 1.3. Identificarea oportunităților pieței. 1.4. Recunoașterea necesității și implicațiilor executării contractelor conform legislației în vigoare. 1.5. Identificarea riscurilor din cazurile studiate.	1.1. Definirea conceptelor și categoriilor esențiale pentru studiul filosofiei morale. 1.2. Identificarea unor concepte și categorii specifice gnoseologiei. 1.3. Caracterizarea premiselor presupuse de o poziție filosofică în gnoseologie. 1.4. Identificarea noțiunilor și conceptelor implicate într-un text filosofic. 1.5. Caracterizarea diferitelor genuri și stiluri de filosofare.

Realizarea obiectivelor de referință/competențelor specifice presupune activități de învățare adecvate. Pentru clasa a IX-a, curriculumul cuprinde și sugestii de asemenea activități. Astfel pentru realizarea obiectivelor de referință 1.1.; 1.2.; 1.3. (specifice obiectivului cadru 1.) se regăsesc în curriculum următoarele exemple de activități de învățare:

- desprinderea notelor caracteristice ale conceptelor din text;
- construirea de argumente pe baza unor concepte date;
- exerciții de comunicare și de argumentare în limbaje formale și de trecere din limbaj natural în limbaj formal și invers;
- exerciții de recunoaștere a erorilor de argumentare ce intervin în comunicarea prin limbaj natural;
- elaborarea unui cod de conduită în comunicare la nivelul clasei de elevi;
- identificarea și analiza unor stereotipuri în propria activitate, în discursul public, în mass-media.

Pentru clasele a X-a – a XII-a, formarea competențelor specifice presupune activități de învățare specifice (precizate în cazul fiecărei discipline la „Sugestii metodologice“). Spre exemplu, în cazul disciplinei Sociologie (clasa a XI-a) se recomandă:

- utilizarea unor metode active (învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de roluri);
- exersarea lucrului în echipa în proiectarea unei cercetări, în elaborarea eșantionului, analiza, prelucrarea și implementarea rezultatelor;
- operarea cu diferite alternative explicative în interpretarea unor fapte, fenomene, procese sociale;
- elaborarea și aplicarea unor instrumente specifice cunoașterii sociologice.

În toate cazurile, profesorul poate opta pentru folosirea unora dintre activitățile sugerate sau poate proiecta activități proprii (exemplele din programă au caracter orientativ și nu implică obligativitatea utilizării exclusiv a acestora în activitatea didactică).

„Atingerea“ obiectivului cadru/competenței generale și a obiectivelor specifice se realizează prin intermediul unităților de conținut. Precizăm că:

- un obiectiv de referință/competență specifică poate fi realizat folosind mai multe unități de conținut (evaluarea „atingerii“ unui obiectiv de referință/competență specifică are drept reper temporar anul școlar);
- pe parcursul anului, putem identifica mai multe etape (stagii) ale realizării obiectivului de referință/competențelor specifice:
 - etapa de formare;
 - etapa de consolidare și aprofundare;
 - etapa de folosire a acestora ca resursă în formarea sau consolidarea altor obiective/competențe.

De regulă, obiectivul de referință/competență specifică este nominalizat(ă) o singură dată (etapa formării), celelalte etape regăsindu-se în proiectarea unităților de învățare. Spre exemplu, pentru clasa a IX-a, pentru obiectivul de referință 1.2. – „să exerseze tipuri de argumentare în condițiile utilizării corecte a limbajului“ pot fi selectate, pe parcursul anului, următoarele unități de conținut:

- Tipuri de argumentare:
 - prin analogie;
 - inductivă;
 - deductivă.
- Argumentare și contraargumentare:
 - argumente și contraargumente în conversație, dezbateri, discurs public, eseu și mass-media.

Pentru clasa a X-a (Psihologie) pentru competența specifică 1.4. „Recunoașterea unor tipuri de relații interpersonale, a unor comportamente și atitudini sociale în situații date“ pot fi folosite următoarele unități de conținut:

- relațiile interpersonale și rolul lor în formarea și dezvoltarea personalității;
- comportamente pro și antisociale;
- atitudinile sociale și evoluția lor.

Unitățile de conținut sunt prezentate, de regulă, într-o ordine care nu este obligatorie. Fiecare cadru didactic poate opta pentru o anumită proiectare în timp a parcurgerii unităților de conținut (respectând, evident, logica internă a dimensiunii științifice a disciplinei respective), fapt ce se va regăsi în planificarea calendaristică.

Procesul de formare a competențelor generale și specifice are la bază și promovează valori și atitudini specifice (ultima componentă a curriculumului pentru liceu). Spre exemplu, în cazul filosofiei aceste valori și atitudini sunt:

- gândirea critică și divergentă;
- disponibilitatea pentru dialog și dezbateri;
- curiozitatea și interesul pentru studiul filosofiei;
- coerență și rigurozitate în gândire și acțiune.

2.2. Planificarea calendaristică

Planificarea calendaristică (anuală) este un instrument necesar și util activității didactice în măsura în care:

- oferă o imagine asupra modului de realizare în timp (pe parcursul anului școlar) a obiectivelor de referință/competențelor specifice;
- este funcțională (profesorul o utilizează atât ca instrument didactic, cât și ca instrument de autocontrol al propriei activități);
- este realizată într-o formă simplă, accesibilă.

2.3. Proiectarea unei unități de învățare

Lectura curriculumului și planificarea calendaristică reprezintă premisele actului didactic eficient. Profesorul proiectează demersul metodologic/activitatea la clasă cu elevii în funcție de:

- activității didactice, regăsite în curriculum prin obiectivele de referință/competențele specifice;
- așteptările proprii, ale conducerii școlii, părinților etc.;
- specificul colectivului de elevi.

Prezentăm, cu titlu de exemplu, câte o planificare calendaristică pentru fiecare an de studiu al disciplinelor socio-umane și câteva posibile modalități de proiectare a unor unități de învățare.

Precizăm că atât planificările calendaristice, cât și proiectarea unității de învățare nu reprezintă modele, ele sunt simple ilustrări (exemple) pentru o mai mare diversitate a situațiilor de învățare.

În funcție de situațiile concrete (la clasă) profesorul își va construi propriile instrumente (planificări calendaristice, proiectări ale unității de învățare) pe baza considerării tuturor componentelor didactice (specificul colectivului de elevi, resurse didactice etc.).

Liceul

Clasa a IX-a

Logică și argumentare

Timp: 1 oră/săptămâna

PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ

anul școlar

Unitatea de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Număr ore alocate	Săptămâna	Obs.
Introducere Logica și rolul ei pentru cunoaștere și argumentare	1.1.	- Definirea logicii - Importanța elementelor de logică pentru cunoaștere, comunicare și argumentare	2	1-2	
Argumentarea	1.1; 2.1.	- Ce este argumentarea? - Structura argumentului	2	3-4	
Analiza logică a argumentelor - propoziții	1.1; 2.1.	- Definirea propozițiilor - Tipuri de propoziții (după conținut) - Raporturi între propoziții	6	5-10	
Analiza logică a argumentelor - raționamente	1.1; 2.1.	- Definirea raționamentelor - Caracterizare generală	2	11-12	
Analiza logică a argumentelor - termenii	1.1; 2.1.	- Definirea termenilor - Caracterizare generală - Raporturi între termeni - Definirea și clasificarea: • caracterizare generală; • corectitudine în definire și clasificare.	8	13-20	
Tipuri de argumentare	1.2; 4.1.	- Prin analogie - Inductivă - Deductivă: demonstrație	4	21-24	
Evaluarea argumentelor	1.3; 4.1; 2.2.	- Validitatea argumentelor - Erori de argumentare	4	25-28	
Argumentare și contraargumentare	1.2; 2.1; 2.2; 2.3; 3.1; 3.2; 4.1; 4.2	- Critica argumentelor - Construirea unei propoziții alternative - Argumente și contraargu- mente în conversație, dez- batere, discurs public, eseu și în mass-media	6	29-34	

Liceul

Clasa a IX-a

Logică și argumentare

Timp: 4 ore

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi – detalii	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Analogia	1.2.	- Descrierea analogiei ca formă de argumentare.	• exemple de analogii din mass-media, biologie, astronomie;	Probă orală

		<p>– Construirea unor analogii în limbaj natural și trecerea din limbaj natural în limbaj formal.</p> <p>– Identificarea cerințelor pe care trebuie să le respecte o analogie pentru creșterea gradului de probabilitate al concluziei.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • folie pentru retroproiector cu ilustrarea cerințelor analogiei; • lucru pe grupuri mici pentru construirea unor analogii și raportare a grupurilor; • activitate frontală pentru analiza cerințelor pe care trebuie să le respecte analogia. 	1 oră
Argumente inductive	1.2. 4.1.	<p>– Exerciții de identificare a unor tipuri de argumente inductive (inducția completă, inducția amplificatoare, inducția științifică).</p> <p>– Compararea diferitelor tipuri de argumente inductive.</p> <p>– Exerciții de recunoaștere și analiză a tipurilor de raționamente inductive pe baza analizei de text.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • lucru pe grupuri mici și prezentare pentru identificarea argumentelor inductive și analogia acestora; • activitate frontală pentru compararea tipurilor de argumente inductive; • fragmente de texte din diferite domenii ale cunoașterii. 	1 ora
Argumente deductive: demonstrația	4.1.	<p>– Exerciții de recunoaștere în texte diferite a unor argumente deductive (demonstrații).</p> <p>– Descrierea elementelor demonstrației pe baza unor exemple.</p> <p>– Identificarea regulilor de validitate a demonstrației pe baza analizei de text.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • activitate în grupuri mici pentru identificarea și analiza unor argumente deductive • activitate frontală – descrierea elementelor demonstrației • texte din mass-media sau din literatura de specialitate ilustrând argumente didactice. 	1 ora
Tipuri de argumentare	1.2. 4.1.	<p>– Exerciții de identificare și analiză a unor tipuri de argumentare (inductivă, deductivă) pe baza analizei de și a studiului de caz.</p> <p>– Construirea unor argumente (inductiv sau deductiv) în limbaj natural și trecerea în limbaj formal și invers.</p> <p>– Compararea unor tipuri de argumente care au aceleași premise, dar ajung la concluzii diferite sau au aceleași concluzii, dar se bazează pe premise diferite.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • activitate individuală pentru construirea unor argumente deductive; • activitate frontală pentru compararea unor tipuri de argumente; • selecție de texte, folie pentru retroproiector. 	1 ora

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

anul școlar

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Obs.
Structura și dezvoltarea personalității	2.1.; 2.2.; 3.2.	Perspectivă teoretică în abordarea psihologică a personalității.	4	1-4	
	1.1.; 1.2.; 3.1.	Procese psihice și rolul lor în evoluția personalității.	14	5 - 18	
	2.1.; 2.2.; 4.1.; 5.1.	Diferențe individuale în constituirea personalității.	3	19-21	
	1.2.; 2.1.; 2.2. 3.2.; 5.1.	Etape ale dezvoltării personalității și conținutul lor (copilăria, adolescența, maturitatea, bătrânețea).	5	22 - 26	
Conduita psihosocială	1.3.	Imaginea de sine și percepția socială a imaginii de sine.	2	27- 28	
	1.4.	Relațiile interpersonale și rolul lor în formarea și dezvoltarea personalității.	2	29, 30	
	2.3.; 2.3.	Atitudinile sociale și evoluția lor.	2	31, 32	
	3.3.; 4.2.; 5.2.	Comportamente pro și antisociale.	2	33, 34	

Observație:

1.1. este competența specifică: Identificarea proceselor psihice și rolul lor în evoluția personalității;

1.2. Identificarea legăturilor între procesele psihice și a corelației acestora cu diferite etape ale dezvoltării personalității;

2.2. Aplicarea unor instrumente de investigare psihologică și prelucrarea datelor obținute;

5.1. Recunoașterea diferențelor individuale în construirea și manifestarea personalității.

Nu este necesară scrierea integrală a textului competențelor specifice în planificare.

Acestea pot fi consultate în *Programa de psihologie* la paginile 41-42.

Competența specifică

– 1.1. este derivată din competența generală 1.;

– analog 1.2.; competența 2.2. este derivată din competența generală 2.;

– competența specifică 5.1. este derivată din competența generală 5.

Psihologie

Clasa a X-a

Unitatea de învățare: **Structura și dezvoltarea personalității. Etape ale dezvoltării personalității și conținutul lor.**

Timp alocat: 5 ore

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi – detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Copilaria	1.1. 1.2. 2.2. 5.1.	– Evocarea unor amintiri din copilărie. – Descrierea unor fapte specifice copilăriei. – Identificarea caracteristicilor acestei vârste.	• prezentarea primei zile de școală, a unor fapte semnificative pentru viața personală; analiza particularităților copilăriei; • identificarea unor trăsături comune tuturor copiilor și a unora specifice persoanei; • activitate organizată în grupuri de 4 elevi.	Observarea sistematică
Adolescența	1.1. 1.2. 2.2. 5.1.	– Stabilirea unor asemănări și deosebiri între diferite persoane în etape diferite de dezvoltare. – Enumerarea unor trăsături caracteristice pentru adolescență. – Autoanaliza trăsăturilor de personalitate; comparare interpersonală.	• vizionarea unui film autobiografic; activitate frontală; • analiza în grupuri de 6-8 elevi a trăsăturilor diferitelor personaje din filmul vizionat; stabilirea unor diferențe de dezvoltare umană pe etape de viață; • realizarea unui <i>portret</i> pentru fiecare etapă de dezvoltare umană identificată; activitate frontală.	Autoevaluare
Maturitatea	1.1. 1.2. 2.2. 2.3.	– Analiza vârstei mature. – Compararea diferențelor remarcate în dezvoltarea umană.	• Interviu: <i>Amintiri din copilărie</i> , realizat în fața clasei, participă un părinte; • lucru pe grupe de 4-6 elevi: caracterizarea fizică și psihică a părintelui invitat; • caracterizarea vârstei mature prin comparație cu adolescența și copilăria; activitate frontală.	Probă orală
Bătrânețea	1.1. 1.2. 2.2. 5.1.	– Descrierea unor persoane în vârstă; identificarea problemelor cu care se confruntă acestea. – Determinarea trăsăturilor de personalitate specifice vârstnicilor. – Stabilirea influenței diferitelor aspecte (vârstă, sex, tip de activitate practică etc.) asupra dezvoltării personalității.	• gruparea unor trăsături de personalitate după diferite criterii – activitate de grup; • raportarea caracteristicilor identificate pentru fiecare etapă de dezvoltare umană; • compararea rezultatelor obținute – activitate frontală.	Probă scrisă: fișa individuală de evaluare

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

anul școlar

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații
Știința economică	2.1.; 3.1.; 4.1.	Ce este știința economică? Rolul științei economice.	2	1-2	Se va avea în vedere că este materie nouă și început de an școlar.
Nevoi și resurse, mediul economic	2.1.; 4.1.	Nevoile. Resursele. Mediul economic.	1	3	
Costul de oportunitate	2.1.; 4.1.	Exemple de situații concrete de alegeri și renunțări. Ce este costul de oportunitate.	1	4	Se va apela la experiența de viață a elevilor, la interesele, nevoile și sursele de care ei dispun.
„Consumatorul rege“ și alegerea consumatorului rațional	4.1.; 5.1.	Subordonarea producției față de consum. Utilitatea marginală și totală.	2	5-6	Accentul va fi pus pe exerciții și probleme. Elevii vor efectua microcercetări cu cerințe structurate.
„Formarea cererii pe piață“; legea cererii și elasticitatea cererii	3.1.; 5.1.	Definirea cererii. Clasificarea bunurilor. Legea cererii. Elasticitatea cererii în funcție de preț și în funcție de venit.	3	7-9	Se va valorifica experiența de cumpăratori a elevilor. Accentul va fi pus pe efectuarea de exerciții, probleme, aplicații, mici studii de piață.
Producătorul -întreprinzător	1.2.; 2.2. 3.2.	Definirea întreprinzătorului și a producției. Factorii de producție. Proprietatea.	2	10-11	Va fi caracterizat întreprinzătorul - producător ca purtător al ofertei.

Unitatea de învățare: **Nevoi, resurse, cost de oportunitate**

Timp alocat: 1 oră (conform planificării)

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi - detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Concept economic: „nevoi“ și „resurse“ Tensiune între acestea	2.1.	- Brainstorming: identificarea unei situații concrete și gruparea nevoilor după diferite criterii.	• organizarea colectivului de elevi pentru desfășurarea brainstormingului; • mass-media cu referire la tipuri de nevoi și resurse, a tensiunilor între acestea;	Observarea sistematică a comportamentului elevilor (completarea fișelor de observație).

Alegere și renunțare; avantaje și dezavantaje	2.1. 4.1.	– Identificarea avantajelor și dezavantajelor, pentru fiecare alegere sau renunțare, în raport cu conținutul <i>fișei de lucru</i> .	• experiența de viață a elevilor în identificarea nevoilor și resurselor lor. • lucru în echipe; • elevilor li se solicită înainte cu o oră să completeze o <i>fișă de lucru</i> care să cuprindă nevoile și resursele lor actuale, avantajele și dezavantajele fiecărei alegeri.	Autoevaluare (fiecare echipă desemnează un reprezentant care apreciază calitatea comparației în funcție de criteriile clar stabilite).
Definirea conceptelor	2.1.	– Reactualizarea regulilor definiției Conturarea prin cooperare a definițiilor corecte.	• dialog frontal; • manuale și dicționare economice cu referire la conceptele de nevoi și resurse; • ziare, reviste (pentru a face deosebirea de limbajul comun), utilizări în diferite contexte a conceptelor de nevoi, resurse etc.	Fișa de observație calitativă (se urmărește calitatea definițiilor, respectarea regulilor).
Temeiul deciziei economice = raționamentul economic	4.1.	– Studiu de caz (profesorul supune analizei o situație concretă de alegere).	• lucru în echipe; • situație de alegere elaborată de profesor sau selectată dintr-un manual, tratat, ziar, revista.	Autoevaluare după criteriile argumentării corecte.

Licee economice
Economie

Clasa a XI-a
Timp alocat: 1 oră/ săptămâna

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ
anul școlar

Unitatea de conținut	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații
Recapitulare: economia de piață	4.1. 5.1. 5.2.	Cererea, oferta, productivitatea, costurile, concurența	2	1-2	
Piața muncii Trăsături, cererea de muncă	1.3. 1.4.	Trăsăturile pieței muncii; cererea de muncă; costul muncii și venitul muncii	1	3	
Oferta de muncă	1.3. 1.4.	Categorii de populație Factori care influențează oferta de muncă	1	4	
Salariul	2.4.	Definiție Salariul de echilibru Calculul dinamicii salariului	1	5	

Notă: Liceele economice parcurg programa de economie de-a lungul a doi ani de studiu, în clasa a X-a – 1 oră/săptămână și în clasa a XI-a – 1 oră/ săptămână. Din acest motiv planificarea prezentă este o continuare a planificării din clasa a X-a. Acesta reprezintă un motiv în plus de apariție a unor diferențe, chiar semnificative, în acest document școlar.

În această situație este cu atât mai important ca împărțirea pe unități de învățare să fie bine gândită încă din clasa a X-a, pentru că ea va determina și planificarea din clasa a XI-a. Rămân, de asemenea, foarte importante: stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare (care

afectează doi ani de studiu) și alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de conținut.

Rubrica „Observații“ este destinată consemnării eventualelor modificări rezultate din aplicarea efectivă la clasă, întrucât întregul cuprins al planificării are valoare orientativă.

Economie

Unitatea de învățare: **Formarea cererii pe piață**

Clasa a XI-a

Timp alocat: 1 ora

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi – detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Nevoile și cererea	3.1.	– Identificarea în echipe a cât mai multor nevoi personale care devin cerere pe piață.	• lucru în echipe; • fișe de lucru ale echipelor, care se completează în clasă.	Observarea sistematică a comportamentului elevilor
Definirea cererii	3.1.	– Dialog frontal (conturarea prin cooperare a trasăturilor definitorii corecte	• dialog frontal; • manuale și dicționare de economie cu referire la conceptul de cerere.	Fișa de observație calitativă: se urmărește calitatea trăsăturilor definitorii
Clasificarea bunurilor după natura lor față de cerere	1.1. 3.1.	– Completarea pe fișe date a celor trei coloane cuprinzând bunuri substituibile, complementare, cu cerere derivată.	• lucru individual; • fișe de lucru individual elaborate de profesor și multiplicat pentru fiecare elev.	Observarea sistematică a comportamentului elevilor
Legea cererii și elasticitatea cererii	3.1. 5.1.	– Elaborarea unui grafic de către fiecare echipă, pornind de la câteva informații date.	• lucru în echipe; • fișe elaborate în grup de către elevi, având ca puncte de pornire un anumit nivel al prețului și un anumit nivel al cererii.	Test: fiecare echipă să întocmească graficul modificării cererii în funcție de preț, pornind de la propriul exemplu

Liceul

Sociologie

Clasa a XI-a

Timp alocat: 2 ore/ săptămână

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

anul școlar

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații
Ce este sociologia?	1.1.; 2.1.; 2.2.	Nevoia de sociologie Funcțiile și ramurile sociologiei Perspective teoretice de abordare a obiectului și problematicei sociologiei	4	1-2	
Metodologia cercetării sociologice	1.3.; 2.3.; 3.3.; 4.4.	Etapele investigației sociologiei Metode și tehnici de cercetare sociologică Analiza, prelucrarea și interpretarea teoretică a datelor	12	3-8	

Viața socială	1.1.; 2.1.; 3.1.; 4.1.; 4.2.; 5.1.	Factorii și condițiile vieții sociale Structura și stratificarea socială Dinamica și relații sociale	12	9-14	
Funcționarea societății Mecanisme de funcționare	2.1.; 4.1.; 4.2.; 5.1.	Instituții și organizații Ordine și control social Politici sociale	12	15-20	
Individul și ipostazele sale în societate	1.2.; 2.2.	Individul – obiect și subiect al acțiunii sociale Status și rol	6	21-23	
Grupuri sociale mici	1.2.; 2.2.; 3.2.	Familia Grupul de prieteni Grupuri minoritare	4	24-25	
Comporta- mentul social al individului	3.2.; 4.3.; 5.2.	Integrare și adaptare socio- profesională Fenomene anomice	12	26-31	
Sociologia în școală (aplicații)	1.1.; 1.3.; 2.1.; 2.2.; 2.3.; 3.3.; 4.2.; 4.3.	Investigarea fenomenelor sociale din cadrul colectivelor de elevi din clasă, școală etc. Elevul și ipostazele sale: – status și rol – activitatea de grup	8	32-35	

Sociologie

Unitatea de învățare: **Grupuri sociale mici**

Clasa a XI-a

Timp alocat: 4 ore

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi – detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Ce sunt grupurile sociale mici?	1.2.	– Identificarea ipostazelor elevilor în grupurile din care fac parte	• activitate individuală, pe grupe și frontală; • folie pentru retroproiector, texte selectate din literatură sau mass-media în legătură cu grupurile sociale mici, texte din domeniul cercetării.	Probă orală
			1 oră	
Familia și relațiile de rudenie	2.2. 3.2.	– Realizarea arborelui genealogic al familiei propriei – Definirea familiei ca grup social mic – Descrierea funcțiilor familiei – Folosirea unor criterii de diferențiere pentru compara- rea familiei tradiționale și a celei moderne	• activitate individuală (realizarea arborelui genealogic); • pe grupe (compararea familiei tradiționale cu cea modernă), frontală (definirea familiei și des- crierea funcției acesteia); • schema unui arbore genealogic, criteriile pentru realizarea acestuia.	Probă orală Proiect
			1 oră	

Grupul de prieteni	1.2. 3.2.	<ul style="list-style-type: none"> - Observarea ipostazei unui coleg în grupul de prieteni din care acesta face parte - Descrierea relațiilor care se stabilesc între prieteni - Realizarea unui chestionar pentru cunoașterea opiniei elevilor claselor a XI-a din liceu în legătură cu rolul grupului de prieteni în cadrul comunității școlare - Compararea grupului de prieteni cu alte grupuri mici 	<ul style="list-style-type: none"> • activitate individuală (observarea grupului), pe grupe (realizarea chestionarului); • fișa de observație, folie retroproiector. 	Portofoliu
Grupuri minoritare	1.2. 3.2.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificarea unor criterii pentru analiza unor grupuri minoritare - Descrierea poziției indivizilor în grupuri minoritare - Recunoașterea unor grupuri sociale mici pe baza analizei de text și compararea grupurilor identificate 	<ul style="list-style-type: none"> • activitate frontală (identificarea criteriilor pentru analiză); pe grupe (descrierea poziției indivizilor și recunoașterea unor grupuri sociale mici); • texte din literatura de specialitate sau din mass-media; • folie retroproiector. 	Proba scrisă

1 oră

1 oră

Liceul

Sociologie

Timp alocat: 2 ore/ săptămână

Clasa a XI-a

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

anul școlar

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămâna	Observații
Omul	2.1.; 3.1.	Problematika naturii umane Sensul vieții	6	1-6	
Morala	1.1.; 3.2.; 4.1.	Bine și rău Teorii morale Probleme de etică aplicată	6	7-13	
Politica	2.2.; 3.3.; 5.1.	Libertate și responsabilitate Egalitate și dreptate Putere și legitimitate Drepturile omului	8	14-21	
Cunoașterea	1.2.; 1.3.; 4.2.	Adevăr și eroare Forme de cunoaștere și tipuri de adevăr	7	22-28	
Filosofia	5.2.; 4.1.	Filosofie și viață	7	29-34	

Observații: 1.1 este competența specifică: Definierea conceptelor și a categoriilor esențiale pentru studiul filosofiei morale; 3.2: Recunoașterea consecințelor etice implicate de o anumită poziție filosofică; 4.1: Formularea unui punct de vedere personal. Nu este necesară înscrierea integrală a competențelor specifice în planificare. Acestea pot fi consultate în Programa de filosofie la paginile 59-60. Competența specifică 1.1. este derivată din competența generală 1.; analog 3.2. este derivată din 3.; 4.1. derivată din 4.

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi – detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Teoria morală kantiană	1.1. 3.2. 4.1.	– Identificarea unor fapte morale; – distincția între moral și imoral. – Stabilirea unor criterii de moralitate. – Delimitarea înțelesului conceptelor kantiene: <i>inclinație</i> , <i>datorie</i> , <i>iubire practică</i> , <i>iubire patologică</i> .	• discutarea în grupuri de 4 elevi a moralității unor acțiuni; diferențierea acțiunilor „din datorie“, din „inclinație“; • dezbateri: aprecierea moralității după intenții; • activitate frontală: analiză de text: utilizarea manualului și a dicționarului de filosofie, a unor antologii de texte filosofice.	Observare sistematică
Teoria utilitaristă	1.1. 3.2. 4.1.	– Identificarea unor tipuri de acțiuni utile. – Evaluarea moralității <i>acțiunilor utile</i> . – Delimitarea conceptuală a <i>principiului cele mai mari fericiri</i> .	• analiza în grupuri de 4 elevi a moralității unor fapte apreciate drept utile; • selectarea punctelor de vedere divergente; • dezbateri privind temeiul moralității; • analiză de text: utilizarea manualului și a dicționarului de filosofie, a unor antologii filosofice.	Teme pentru portofoliu (analize comparative de texte filosofice; studiu de caz)
Probleme de etică aplicată (prostituția, avortul, eutanasia, corupția)	3.2. 4.1.	– Identificarea unor surse mediatice; monitorizarea acestora. – Studiul unui caz de etică aplicată identificat în presă. – Prezentarea în scris a punctelor de vedere personale privind moralitatea cazului analizat. – Aprecierea critică a altor puncte de vedere privind problema dată.	• selectarea din presa actuală a unor cazuri remarcabile din perspectiva consecințelor morale; • activitate de grup (6-8 elevi): particularități ale cazului dat; • evaluarea moralității faptelor după criterii diferite; • stabilirea unor puncte de vedere comune.	Proba scrisă: realizarea unui eseu pe o temă de etică aplicată Interevaluare

Liceul.....

Educație antreprenorială

Clasa a XII-a

Timp alocat: 1 oră/ săptămână

PLANIFICARE CALENDARISTICĂ

anul școlar

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. ore alocate	Săptămână	Observații
Universul activității antreprenorului	1.1.; 1.2.; 2.1.; 2.2.; 2.3.; 3.1.; 5.1.	– Rolul antreprenorului – Relații antreprenoriale – Condiții legislative în acțiunile antreprenoriale – Caracteristici și aptitudini ale întreprinzătorului	9	1-9	
Inițierea și derularea acțiunii antreprenoriale (afacerii)	1.1.; 1.2.; 1.3.; 2.1.; 3.2.; 5.1.; 5.2.; 5.3.; 5.4.	– Modalități și criterii de identificare și selecționare a oportunităților pieței – Stabilirea obiectului de activitate – Planul afacerii: structură și fundamentare – Realizarea, dezvoltarea și diversificarea afacerii	9	10-18	
Comportamentul în afaceri	1.1.; 1.2.; 1.4.; 3.3.; 4.1.	– Temeiuri contractuale pentru întreprinzător – Tipuri de comportament în afaceri – Răspunderea în afaceri	6	19-24	
Reușita în afaceri – Studii de caz	1.1.; 1.2.; 1.5.; 4.2.	– Modele de reușită în afaceri – General și particular în realizarea unei afaceri reușite	4	25-28	
Riscuri și avantaje ale întreprinzătorului	1.1.; 1.2.; 4.2.	– Sinteză – recapitulare		29-34	

Educație antreprenorială

Clasa a XII-a

Unitatea de învățare: **Reușita în afaceri**

Timp alocat: 4 ore

PROIECTUL UNEI UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

anul școlar

Conținuturi – detalieri	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare
Un exemplu de reușită în afaceri prezentat în literatură	1.1. 1.2. 1.5.	– Citirea unui scurt fragment din romanul <i>La paradisul femeilor</i> , aparținând scriitorului Emile Zola care prezintă un exemplu de reușită în afaceri (Octave Mouret, patronul magazinului „La paradisul femeilor“). – Realizarea unor discuții referitoare la inițierea afacerii de către Octave Mouret, concurența cu alți întreprinzători, reușita deplină în afaceri.	• activitate individuală: citirea unor fragmente din romanul <i>La paradisul femeilor</i> , de Emile Zola, și comentarea acestora; • activitate pe grupuri mici și frontală.	Probă orală
Un exemplu real de reușită în afaceri	1.2. 1.5.	– Prezentarea unui caz real de reușită în afaceri. Bill Gates și reușita în domeniul computerelor. – Completarea unei foi de lucru referitoare la cazul prezentat.	• activitate în grupuri mici pentru citirea portretului lui Bill Gates, furnizat de profesor pentru completarea foii de lucru.	Probă scrisă
General și particular în realizarea unei afaceri reușite	4.2.	– Identificarea, pornind de la cazurile analizate, a aspectelor generale și particulare ale unei afaceri reușite. – Notarea pe tablă, într-un tabel, a aspectelor generale și particulare relevante, identificate de elevi. – Discutarea problemelor și reușitelor antreprenoriatului, a riscurilor și avantajelor unei afaceri de succes.	• în perechi pentru identificarea aspectelor generale și particulare în realizarea unei afaceri de succes; • activitate frontală.	Probă orală
Alte modele de reușită în afaceri	1.2.	– Prezentarea altor modele de reușită în afaceri selectate de elevi.	• activitate frontală.	Portofoliu cuprinzând studiul unui caz și documentarea

3. Curriculum la decizia școlii – exemplificări

Cu privire la elaborarea programei de opțional, exemplificăm următoarele tipuri de proiectare:

– opțional ca disciplină nouă:

- Mass-media;
- Comunicare, negociere și rezolvare de conflicte;
- Educație civică

– opțional de curriculum extins:

- Psihologia vieții cotidiene

– opțional de curriculum aprofundat:

- Economie

Mass-media

– opțional ca disciplină nouă –

1. Argument

Curriculumul școlar pentru disciplina „Mass-media“ face parte din curriculumul la decizia școlii pentru aria curriculară „Om și societate“, beneficiind de un buget de timp de o oră pe săptămână în clasa a IX-a.

Acest curriculum școlar răspunde cerințelor formulate în textul legii învățământului, în special în Articolele 3 și 4, referitoare la Idealul educațional și la Finalitățile învățământului.

Curriculumul școlar propus este justificat de nevoia de a continua și dezvolta educația civică a elevilor inițiată în învățământul primar și continuată în învățământul gimnazial, în clasele a VII-a și a VIII-a, determinând practicarea unui comportament civic într-o societate democratică.

Demersul schițat în clasele primare și continuat în gimnaziu este aprofundat:

- valorificând două dintre dimensiunile esențiale ale educației civice realizate:
 - dimensiunea descriptiv-informativă (cunoștințe despre persoană, societate, stat, valori și principii ale democrației etc.);
 - dimensiunea normativă (transmiterea valorilor și normelor sociale).
- concentrându-se pe alte două dimensiuni esențiale ale educației civice:
 - dimensiunea interogativ-reflexivă și valorizatoare (reflecția critică asupra valorilor și normelor sociale);
 - dimensiunea practică (exersarea unor atitudini și comportamente democratice).

Realizarea educației civice prin mass-media are în vedere nu numai apropierea procesului de predare-învățare a culturii civice de viață, dar și semnificația deosebită a mediilor în prezent.

În ceea ce privește relația dintre mass-media și educația civică, aceasta este importantă, cel puțin din perspectiva următoarelor aspecte:

- dezvoltarea fără precedent media atât sub aspectul diversificării modalităților de distribuție a mesajelor, cât și a multiplicării tipurilor de mesaje transmise;
- creșterea consumului media, printre cei mai receptivi consumatori fiind copiii și tinerii, influențați în ceea ce privește:
 - alegerea modului de viață;
 - practicarea unor hobby-uri;
 - comportamentul, relaționarea cu ceilalți.
- implicarea media în procesul complex de funcționare a societății democratice.

În condițiile în care, în prezent, educația pentru media, în școală, este sporadică, limitându-se la o dimensiune ilustrativ-informativă, ca suport pentru activitatea didactică, este cu atât mai necesară formarea la tineri a competențelor de raportare la media, de selecție valorică, analiză și raportare critică la mesajele transmise. Dezvoltarea la tineri a acestor competențe reprezintă aspecte esențiale pentru un comportament activ și responsabil al absolvenților în calitatea lor de viitori cetățeni.

2. Obiective de referință și activități de învățare

Obiective de referință	Activități de învățare
<p><i>La sfârșitul anului școlar, elevul va fi capabil:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. să exerseze aprecierea critică a mesajelor transmise prin mass-media; 2. să opereze cu criteriul valorice proprii pentru realizarea selecției programelor și informațiilor; 3. să selecteze, pe baza a diferite criterii, informațiile din mass-media, utile activității proprii; 4. să identifice termenii specifici limbajului civic în diferite tipuri de mesaje transmise prin mass-media; 5. să compare informațiile conceptuale selectate din mass-media cu semnificația conceptelor obținută prin activități de învățare la disciplina <i>Cultură civică</i>, realizând decodarea mesajului; 6. să identifice în mass-media probleme specifice comunității în care trăiește și să se implice în găsirea unor soluții. 	<p><i>Pe parcursul anului se recomandă următoarele activități:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – analize de conținut, – comentariul unor informații, – simulare, – jocuri interactive (prin INTERNET), – studiu de caz, – portofoliu, – vizite în redacțiile ziarelor, – concursuri („Știrea anului“), – întâlnire cu ziaristii și alți creatori de mass-media, – portofoliu, – jocul de rol, – redactarea de articole în presa locală și în revista școlii,

3. Conținuturile învățării

I. Mijloacele de informare în masă ale secolului al XXI-lea – impas sau evoluție?

- I. 1. Mass-media, forme și mijloace de comunicare
- I. 2. Formele mediilor și dinamica acestora
- I. 3. Mass-media și manifestarea culturală a societății
- I. 4. Funcțiile mass-media

II. Consumatorul de mesaje transmise prin mass-media

- II. 1. Consumatorul de mesaje
- II. 2. Caracteristicile consumatorului de mesaje
- II. 3. Rolul social al publicului
- II. 4. Mesajul
- II. 5. Mesajul de informare

III. Manipularea prin mass-media

- III. 1. Ce este manipularea? Tipuri de manipulare
- III. 2. Controlul informațional și manipularea
- III. 3. Tehnici de manipulare
- III. 4. Rezistența la manipulare; construirea unor alternative personale la un mesaj dat

IV. Publicitatea ca mesaj

- IV. 1. Ce este publicitatea?
- IV. 2. Rolul publicității

IV. 3. Transmiterea mesajului publicitar

IV. 4. Cum ne convinge publicitatea?

V. Ziaristul și rolul lui în societate

V. 1. Rolul ziaristului în societate

V. 2. Abateri ale ziaristului de la rol

4. Modalități de evaluare

– Elaborarea de proiecte pe teme date.

– Analize de text:

- agenda;
- analiza de conținut;
- monitorizarea presei.

– Probe scrise:

- elaborarea de știri;
- exerciții de argumentare și contraargumentare pe baza unor texte selectate din mass-media.

– Elaborarea de portofolii pe teme date.

Comunicarea, negocierea și rezolvarea de conflicte

– opțional ca disciplină nouă –

1. Argument

Curriculumul școlar pentru disciplina „Comunicare, negociere și rezolvare de conflicte” face parte din curriculumul la decizia școlii pentru clasa a IX-a; perspectiva de abordare este transcuroriculară, iar bugetul de timp este de 1 oră pe săptămână.

Motivația propunerii prezentului curriculum școlar are în vedere semnificația comunicării și negocierii pentru viața și activitatea fiecărei persoane. Are, de asemenea, în vedere necesitatea de a face față conflictelor.

Această ofertă de învățare urmărește dezvoltarea competențelor legate de:

- cunoașterea de sine și formarea propriului sistem de valori;
- folosirea unor forme și tehnici de comunicare eficientă;
- manifestarea în calitate de comunicator și negociator;
- posibilitatea de a preveni sau de a rezolva conflicte;
- implicarea responsabilă a fiecărei persoane în viața socio-profesională.

Finalitatea principală a curriculumului școlar pentru disciplina „Comunicare, negociere și rezolvare de conflicte” este aceea de a oferi elevilor posibilitatea să se orienteze mai bine în demersurile de a preveni disfuncționalitățile care le pot afecta, prin folosirea unor concepte și practici specifice.

2. Obiective de referință și activități de învățare

Obiective de referință	Activități de învățare
<i>La sfârșitul anului școlar, elevul va fi capabil:</i>	<i>Pe parcursul anului se recomandă următoarele activități:</i>
1. să explice de ce competențele de comunicare, negociere și rezolvare a conflictelor sunt importante pentru viața fiecărei persoane;	– exerciții de comunicare și de negociere, de rezolvare a conflictelor,
2. să analizeze abilitățile și competențele unui comunicator și ale unui negociator;	– studiu de caz,
3. să explice sensul în care relațiile interpersonale efectuează comportamentul și comunicarea;	– simulare,
	– exerciții de analiză a formelor de comunicare cu ceilalți, în diferite contexte,

4. să evalueze discuții între diferite persoane;
5. să formuleze și să primească o critică constructivă;
6. să utilizeze metode de comunicare interpersonală pentru a preveni și/sau a rezolva conflicte.

– simularea modului de folosire a competențelor dobândite pentru a formula sau a primi o critică, pentru a preveni și/sau a rezolva conflicte.

3. Conținuturile învățării

I. Comunicarea

- I.1. Cunoașterea de sine
- I.2. Ce este comunicarea?
- I.3. Formele comunicării
- I.4. Conținutul, relația și contextul comunicării
- I.5. Teorii moderne despre comunicare
- I.6. Bariere în calea comunicării
- I.7. Ascultarea – condiție a unei comunicări eficiente

II. Negocierea

- II.1. Ce este negocierea?
- II.2. Funcțiile negocierii
- II.3. Etapele negocierii
- II.4. Tehnici și tactici de negociere
- II.5. Stiluri de negociere
- II.6. Greșeli tipice de negociere

III. Conflictul. Prevenirea și rezolvarea conflictelor

- III.1. Ce este conflictul?
- III.2. Cum apar conflictele?
- III.3. Tipuri de conflicte
- III.4. Manipularea – posibila sursă de conflict
- III.5. Impactul comunicării în prevenirea conflictelor
- III.6. Prevenirea și rezolvarea conflictelor

Modalități de evaluare

- Dezbateră
- Analiza modului de prevenire sau de rezolvare a unui conflict.
- Elaborarea unor proiecte.
- Eseuri
- Portofolii pe teme date.

Educație civică clasa a XI-a Curriculum la decizia școlii

1. Argument

Curriculumul școlar pentru disciplina „Educație civică“, clasa a XI-a, face parte din Curriculumul la decizia școlii pentru aria curriculară „Om și societate“, beneficiind de un buget de timp de 1 oră/săptămână.

Acest Curriculum este o componentă a Proiectului „Educație civică – curriculum și pregătirea profesorilor“ desfășurat, în parteneriat, de Ministerul Educației și Cercetării și Departamentul de Stat al S.U.A prin Ambasada S.U.A la București.

Scopul proiectului este:

- Pregătirea elevilor români în vederea participării active la construirea unei societăți democratice pluraliste;

- Promovarea relațiilor democratice între membrii comunității școlare, care include elevi, profesori, conducerea școlii, părinți;
- Pregătirea profesorilor pentru susținerea acestui demers prin activitățile pe care le vor desfășura cu elevii.

În elaborarea acestui Curriculum autorii au avut în vedere:

- Cerințele formulate în textul Legii Învățământului, în special în articolele 3 și 4, referitoare la Idealul Educațional și la Finalitățile învățământului;
- Achizițiile anterioare ale elevilor în acest domeniu (în special ca urmare a parcurgerii disciplinelor Educație și Cultură civică);
- Experiența internațională în acest domeniu.

În acest context, necesitatea educației civice este legată de pregătirea tinerilor în sensul:

- Cunoașterii și susținerii ideilor și valorilor democrației;
- Manifestării lor ca cetățeni informați și responsabili;
- Participării competente la viața școlii și, în perspectivă, a societății;
- Dezvoltării deprinderilor de evaluare, luare a deciziilor și de apărare a unei poziții.

Formarea competențelor vizate se va realiza cu ajutorul a trei unități de conținut, respectiv:

- Democrația în acțiune;
- Egalitate și respect în viața de zi cu zi;
- Societatea civilă și rolul ei într-o democrație.

2. Competențe specifice și unități de conținut

Competențe specifice și deprinderi urmărite ¹	Conținuturi
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și caracterizarea rolului unui guvern democratic în satisfacerea nevoilor și intereselor cetățenilor. 2. Compararea avantajelor și dezavantajelor democrației. 3. Identificarea și descrierea instituțiilor democratice din România și a modului cum acestea funcționează. 4. Analizarea unor comportamente civice în școală și în comunitate, prin raportare la principiile și valorile Constituționalismului. 5. Utilizarea unor instrumente specifice educației civice pentru analiza condițiilor în care guvernul își poate depăși atribuțiile. 6. Argumentarea necesității respectării legilor de către toți cetățenii, inclusiv de cei investiți cu autoritate. 7. Identificarea și promovarea unor modalități de acțiune prin care sunt limitate abuzurile și protejate drepturile cetățenești în cadrul unor guvernări limitate. 	<p>Democrația în acțiune:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Care sunt avantajele și dezavantajele democrației ? - Care sunt și cum funcționează instituțiile democratice în România? - Cum pot să promoveze oamenii anumite valori și principii pentru a deveni buni cetățeni? - Cum poate fi limitat abuzul de putere al conducătorilor în țara ta sau în străinătate? - Cum putem fi siguri că toți cetățenii, inclusiv cei investiți cu autoritate, sunt răspunzători în fața legii? - Ce acțiuni trebuie să inițiem pentru a ne asigura că guvernul ne protejează drepturile?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea diferențelor individuale într-o societate democratică și caracterizarea rolului lor în producerea unei varietăți de idei, nevoi și atitudini. 2. Explicarea rolului partidelor politice într-o democrație. 3. Argumentarea necesității campaniei electorale pentru conducerea democratică. 	<p>Egalitate și respect în viața de zi cu zi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De ce este necesar ca într-o democrație să existe mai mult decât un singur partid politic? - Care sunt motivele care duc la alegerea reprezentanților noștri politici prin campanie electorală? - Cum ai organiza tu o campanie electorală?

<ol style="list-style-type: none"> 4. Identificarea factorilor care influențează procesul electoral. 5. Utilizarea unor instrumente specifice cetățenilor pentru monitorizarea alegerilor democratice. 6. Analiza impactului pe care alegerile locale și cele naționale îl au asupra vieții politice interne și a imaginii țării în străinătate. 7. Exprimarea opiniei personale asupra activității reprezentanților aleși și asupra politicilor guvernamentale. 8. Identificarea unor criterii de evaluare a activităților politice ale reprezentanților aleși. 9. Operarea cu criterii valorice pentru evaluarea activităților politice ale reprezentanților aleși, exprimarea și comunicarea evaluărilor asupra politicilor publice. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ce deprinderi de participare sunt necesare unui cetățean într-o democrație? - Cum suntem afectați noi și imaginea țării în exterior de rezultatele alegerilor locale și ale celor naționale? - De ce sunt importante relațiile de conducere și cum pot fi acestea demonstrate? - Cum putem evalua consecințele politicilor publice? - Cum ar trebui să ne evaluăm reprezentanții? - Cum poți să evaluezi și să-ți exprimi părerea asupra politicilor publice?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și analizarea modalităților prin care societatea civilă poate influența guvernarea. 2. Participarea voluntară la conducerea clasei și școlii, precum și în diferite asociații și grupuri sociale. 3. Exercițarea drepturilor civile și a responsabilităților într-o societate democratică. 4. Compararea drepturilor și responsabilităților personale cu cele publice. 5. Argumentarea necesității toleranței într-o societate democratică. 6. Demonstrarea capacității de a iniția organizarea unui grup sau a unei coaliții într-o democrație. 7. Identificarea și analiza unor probleme controversate legate de participarea la viața civică. 	<p><i>Societatea civilă și rolul ei într-o democrație.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce este societatea civilă și care este rolul ei într-o democrație? - Cum te poți implica în viața politică și socială? - De ce trebuie să participi la viața civică și să susții funcționarea democrației constituționale din România? - Cum pot grupurile sociale și asociațiile să influențeze politicile publice? - Cum poți să examinezi și să iei atitudine față de problemele publice controversate? - Cum poți participa la unele activități în folosul comunității? - Care sunt diferențele și legăturile între drepturi și responsabilități? - Cum îți poți exercita drepturile și responsabilitățile prin comportament civic? - De ce avem nevoie de toleranță în societate? - De ce avem nevoie să formăm grupuri și să realizăm coaliții într-o democrație?

3. Valori și atitudini

Procesul de predare-învățare a cursului opțional „Educație civică” are la baza și promovează următoarele valori și atitudini:

- respect față de drepturile omului și demnitatea umană, față de Constituție și legi;
- toleranță față de indivizi și grupuri care manifestă valori, opinii și credințe diferite;
- considerarea pluralismului ca o valoare principală a democrației;
- implicarea activă în viața politică și în societatea civilă;
- asumarea responsabilităților cetățenești (personale, politice și economice);
- disponibilitatea de a fi un cetățean bine informat, atent la problemele publice.

4. Sugestii metodologice

Prezentul curriculum se adresează profesorilor care doresc să predea disciplina „Educație civică” și a fost astfel construit încât să răspundă exigențelor impuse de noua concepție asupra finalităților educației, prin deplasarea semnificativă de accent de pe conținuturi pe competențe.

Competențele specifice sunt corelate cu unitățile de conținut. Corelația propusă are în vedere posibilitatea ca orice competență specifică să poată fi atinsă prin diferite unități de conținut, neexistând o corespondență biunivocă între acestea.

În vederea formării și consolidării competențelor specifice pot fi folosite activități de învățare cum are fi:

- analiza de conținut;
- simulare;
- jocul de rol;
- studiul de caz;
- portofoliul;
- mozaicul;
- KWL.

Vor fi folosite ca principale modalități de evaluare:

- elaborarea de proiecte pe teme date;
- analiza de text;
- probe scrise.

„Psihologia vieții cotidiene“

– Curriculum extins –

Durata: 1 oră/ săptămână.

În cazul în care opționalul este prevăzut pentru întregul parcurs al liceului, se vor defini și competențe generale, din care se vor deduce competențele specifice pentru fiecare an de studiu. În acest sens vor fi avute în atenție competențele generale comune disciplinelor socio-umane.

1. Argument

Psihologia vieții cotidiene vine să răspundă, în forma unui opțional de curriculum extins, nevoilor de pregătire a elevilor claselor a X-a, care studiază *Psihologia* conform Programei de trunchi comun.

Concordanța opționalului cu prevederile *Programei de psihologie* se realizează sub multiple aspecte: coerența competențelor specifice avute în atenție; complementaritatea conținuturilor; armonizarea valorilor și atitudinilor.

Opționalul propus este un bun context pentru: abordarea raportului între public și privat; dezbaterăa unor aspecte ale vieții private (petrecerea timpului liber, realizarea managementului domestic); analiza diverselor ipostaze: de prieten, partener, părinte, etc.; educația pentru cuplu partenerial; evaluarea realistă a oportunităților sociale; schițarea unei strategii de viață care să faciliteze împlinirea de sine.

2. Competențe specifice și unități de conținut

Competențe specifice	Conținuturi
1. Identificarea diverselor tipuri de comportament.	– Comportament civic și privat
2. Recunoașterea diferențelor între comportamentul public și cel privat.	– Limbajul nonverbal
3. Utilizarea unor instrumente specifice psihologiei pentru analiza relațiilor interumane.	– Psihologia timpului liber

4. Explicarea implicațiilor psihice ale rolului de părinte.	– Psihologia relațiilor dintre sexe
5. Evaluarea așteptărilor privind timpul liber.	– Părintele natural și părintele social
6. Aplicarea cunoștințelor de psihologie în optimizarea relațiilor interpersonale.	– Limbajul non-verbal

3. Valori și atitudini

- Respectul pentru viața privată
- Toleranță față de diversitate
- Realism în proiectarea personală
- Asumarea responsabilă a faptelor

4. Sugestii metodologice

Opționalul supus atenției urmărește: pregătirea și formarea unor noi competențe, a unor competențe de transfer, în scopul rezolvării problemelor curente de viață; aplicarea adecvată în viața de fiecare zi a competențelor deja formate și consolidarea acestora.

În perspectivă curriculară metodele recomandate sunt gândite ca metode de predare/învățare/evaluare. Astfel, se vor folosi metode active (învățarea prin descoperire, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de rol).

În evaluare vor fi avute în atenție: realizarea de observații, studii de caz, elaborarea de proiecte și portofolii. Elevul, considerat participant activ în procesul de învățare, va fi motivat să participe la demersul didactic atât individual, cât și în grup. Se va acorda o mare atenție autoevaluării.

Economie

Tipul: CDS aprofundat

Clasa: a XI-a

Durata: 1 an

Nr. ore pe săptămână: 1 oră/săptămână

Studiul „*Economiei*” – reprezintă în realitate o necesitate fundamentală pentru elevii unui liceu economic. Economia generală, inclusă în corpul disciplinelor socio-umane, reprezintă în același timp fundamentul teoretic pentru o serie de alte discipline economice studiate într-un liceu de profil cum ar fi: contabilitate, finanțe, elemente de management, informatică economică, studiul calității mărfurilor, marketing etc. Tocmai de aceea importanța studierii ei a fost, este și va fi foarte mare, fiind esențială înțelegerea și aplicarea sa pentru disciplinele economice (din Aria tehnologiei) derivate din „Economie” ca știință fundamentală.

Această realitate nu este reflectată direct în planul de învățământ, care oferă numai 1 oră/săptămână de studiu în clasa a XI-a. Având în vedere că același plan de învățământ pune la dispoziție un număr de ore de CDS pentru fiecare an de studiu, considerăm că dat fiind profilul liceului, nevoia elevilor de aprofundare a noțiunilor de economie generală și rolul înțelegerii acestora în relație cu celelalte discipline din aria tehnologiei, ar fi o utilizare adecvată și foarte necesară a orelor aflate la dispoziția școlii dacă una dintre acestea ar fi afectată în plus disciplinei „Economie”.

Considerăm că sunt necesare unele elemente de conținut suplimentare, dar și diverse și numeroase aplicații specifice pentru realizarea competențelor specifice la un nivel cât mai ridicat, de altfel adecvat cerințelor absolvenților unui liceu economic.

Dat fiind aceste argumente care pledează pentru nevoia de aprofundare a „Economiei”, cât și posibilitățile, oferite prin planul-cadru, ale orelor de curs la decizia școlii, propunem drept CDS la clasa a XI –a în Aria „Om și societate”, disciplina „Economie – aprofundare”.

2. Competențe specifice și unități de conținut

Competențe specifice	Conținuturi
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificarea și caracterizarea rolului de consumator pe care îl îndeplinește orice persoană. 2. Asocierea trebuințelor cu resursele, în cadrul activității umane în scopul satisfacerii eficiente a nevoilor persoanei. 3. Interpretarea cererii ca expresie a trebuințelor persoanei și a resurselor ca mijloace de satisfacere a trebuințelor. 4. Argumentarea necesității de a utiliza rațional resursele. 5. Proiectarea unui comportament rațional al consumatorului, impus de tensiunea nevoi-resurse. 	<p>Consumatorul</p> <ul style="list-style-type: none"> - nevoi, trebuințe - cererea, <i>elasticitatea cererii, tipuri de cerere</i> - activitatea umana - resurse, <i>raționalitatea utilizării resurselor</i> - <i>costul de oportunitate</i> - <i>utilitatea economică și alegerea consumatorului rațional</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizarea producătorului/intreprinzătorului, ca purtător al ofertei. 2. Corelarea constituirii ofertei cu folosirea factorilor de producție în activitatea economică. 3. Explicarea rolului factorilor de producție în realizarea activității economice. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Analiza critică a activității economice din perspectiva evaluării și a comparării eforturilor cu efectele, a cheltuielilor cu rezultatele. 4.2. Determinarea nivelului și a dinamicii unor fenomene și procese economice utilizând instrumente adecvate. 5. Proiectarea unui comportament rațional și eficient al producătorului/intreprinzătorului, adecvat raportului cerere-ofertă, consum-producție. 	<p>Producătorul/intreprinzătorul</p> <ul style="list-style-type: none"> - proprietatea și libera inițiativă - oferta, <i>elasticitatea ofertei, tipuri de ofertă</i> - activitatea economică - factorii de producție, <i>combinarea și substituirea factorilor de producție</i> - costuri, productivitate, - <i>relația cost-preț-profit</i> - eficiența economică și <i>echitate economică</i> - <i>forme de venit: salariul, renta, profitul, dobânda</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Recunoașterea caracteristicilor generale ale pieței în diferite forme concrete de manifestare a acesteia. 1.2. Identificarea unor relații dintre fenomenele și procesele specifice dinamicii economice. 2.1. Caracterizarea diferitelor forme de piață pornind de la obiectul tranzacțiilor realizate. 2.2. Compararea unor fenomene și procese specifice dinamicii economice. 3. Explicarea din perspectiva unor modele teoretice, a unor fenomene și procese specifice dinamicii economice. 4.1. Determinarea nivelului și a dinamicii unor fenomene și procese economice utilizând instrumente adecvate. 4.2. Interpretarea rezultatelor unor evaluări din perspectivă micro, macroeconomică sau individuală și socială. 5. Adecvarea comportamentului economic propriu la cerințele unui mediu concurențial. 	<p>Piața - locul de întâlnire a agenților economici</p> <ul style="list-style-type: none"> - relația cerere-ofertă-preț - <i>rolul prețului de echilibru și modul de formare</i> - mecanismul concurențial - forme ale pieței <i>în funcție de tipul de concurență: piețe cu concurență perfectă și piețe cu concurență imperfectă</i> - <i>echilibrul economic</i> - dezechilibre economice: <i>presiune și absorbție, șomaj, inflație</i> - creștere și dezvoltare economică; - <i>dezvoltare durabilă</i> - <i>fluctuații economice</i> - <i>piața mondială</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identificarea instrumentelor și a strategiilor prin care statul își definește rolul și funcțiile în economia de piață. 1.2. Recunoașterea tendințelor de integrare și globalizare, specifice dinamicii economice actuale. 2.1. Descrierea și compararea modalităților de implicare a statului la nivel local și central. 3.1. Explicarea tendințelor de integrare și de globalizare din perspectiva unor modele teoretice actuale. 	<p>Statul în economia de piață</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>obiectivele și instrumentele politicii economice; bugetul de stat, protecția socială</i> <p>Economia deschisă</p> <ul style="list-style-type: none"> - integrarea economică - <i>integrarea europeană; problematica aderării României la UE</i> - <i>globalizarea: costuri și oportunități</i> - <i>subdezvoltarea și criza alimentară</i> - <i>poluarea și echilibrul ecologic</i>

* elementele subliniate reprezintă conținuturi noi în raport cu programa de trunchi comun.

Economie aplicată

– Opțional ca disciplină nouă –

1. Argument

Una din componentele profilului de formare a absolventului învățământului liceal îl constituie setul de competențe economice specifice economiei de piață care să îi permită acestuia să se manifeste ca:

- agent economic activ;
- consumator avizat;
- investitor prudent;
- cetățean responsabil.

În consecință, educația economică este un domeniu important al educației, în general. Disciplina opțională *Economie aplicată* este concepută ca un opțional de extindere, care își propune să ofere elevilor posibilitatea de a-și completa cunoștințele dobândite și de a exersa abilitățile formate cu prilejul studierii disciplinei *Economie*. Conținutul activităților corespunde celui prevăzut de programul *Educational Junior Achievement* (modulul *Compania-elev*).

În funcție de interesele elevilor și posibilitatea școlii, disciplina poate fi studiată 1 oră pe săptămână, în clasa a XI-a.

Caracterul aplicativ al conținuturilor și activităților este în primul rând evidențiat de faptul că întreaga activitate didactică se desfășoară sub forma simulării și a jocului de roluri. Elevii au astfel posibilitatea de a explora viitoarele lor roluri sociale – de cetățeni, producători și consumatori.

Concret, pe parcursul activității, elevii simulează înființarea, organizarea, conducerea și lichidarea unei societăți comerciale. Acest experiment, numit **Compania-elev**, oferă elevilor oportunitatea de a exersa activitatea de inițiere și conducere a propriei afaceri. Ei simulează studii de piață, obținerea de capital prin vânzarea acțiunilor, producerea și vânzarea unui produs, ținerea evidențelor firmei, exersează conducerea, organizarea și desfășurarea procedurilor de angajare și alte activități care le dau prilejul de a învăța prin experiență concepte economice esențiale.

Totodată, activitățile didactice oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta abilități de comunicare, de cooperare, de gândire critică, de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor indispensabile pentru afirmarea lor ca agenți economici și ca cetățeni ai unei societăți democratice.

Fiind un opțional de extindere, competențele specifice pe care își propune să le formeze și exerseze se subsumează Competențelor generale incluse în programele disciplinelor socio-umane prevăzute în trunchiul comun, pentru clasele a X-a – a XII-a.

2. Competențe specifice și unități de conținut

Competențe specifice	Conținuturi
<ol style="list-style-type: none">1. Descrierea caracteristicilor de bază ale sistemului economic concurențial.2. Identificarea modului în care operează în cadrul sistemului economiei de piață concepte economice fundamentale, cum ar fi raționalitatea economică, piața/piețele, concurența, stimulentele economice, costul de oportunitate, productivitatea.	Organizarea companiei <ul style="list-style-type: none">– alegerea echipei de conducere;– completarea schemei de personal/angajarea;– alegerea produsului și proiectarea-realizarea unui studiu de piață;– estimarea capitalului necesar și vânzarea acțiunilor.

<ol style="list-style-type: none"> 3. Caracterizarea întreprinzătorului, ca purtător al ofertei. 4. Corelarea constituirii ofertei cu folosirea factorilor de producție în activitatea economică. 5. Recunoașterea caracteristicilor generale ale pieței în diferite forme de manifestare ale acestora. 6. Utilizarea unor instrumente adecvate pentru determinarea dinamicii unor fenomene economice. 7. Interpretarea rezultatelor unei evaluări din perspectiva individuală și socială. 8. Proiectarea unui comportament rațional al întreprinzătorului în raport cu o situație economică dată. 9. Adecvarea comportamentului economic propriu la cerințele mediului concurențial. 	<p>Realizarea unui plan de afaceri</p> <ul style="list-style-type: none"> - proiectarea planului de afaceri: balanța venituri-cheltuieli; bugetul companiei; - proiectarea strategiilor de vânzare și a campaniei publicitare; - planul unui program de producție; - organizarea unei Adunări Generale a Acționarilor și a unei ședințe a Consiliului de Administrație <p>Conducerea operațiunilor comerciale</p> <ul style="list-style-type: none"> - conducerea producției și a vânzărilor; - producerea și vinderea unui produs; - susținerea completă a producției, vânzărilor, personalului și a documentelor financiare; - strategia de dezvoltare a firmei; <p>Închiderea operațiunilor companiei</p> <ul style="list-style-type: none"> - închiderea registrelor companiei și lichidarea ei; - scrierea unui Raport anual.
--	---

3. Valori și atitudini

Valorile și atitudinile pe care își propune să le promoveze disciplina opțională *Economie aplicată* sunt aceleași cu cele menționate în Programa școlară pentru disciplina *Economie* din trunchiul comun.

4. Sugestii metodologice

Fiind date particularitățile disciplinei, se recomandă utilizarea de către cadrul didactic a unor metode active de organizare a demersurilor didactice constituite pe structura metodei simulării și a jocului de rol. În mod firesc, întrucât elevii, în mod benevol, își vor exprima opțiunea pentru a lucra în unul dintre cele 4 departamente ale companiei (Producție, Resurse umane, Marketing, Financiar), activitatea lor de se desfășura în grupe, ceea ce presupune din partea cadrului didactic o organizare a demersurilor adecvată învățării prin cooperare.

De asemenea, se recomandă colaborarea cu persoane-resursă – agenți economici îndeplinind diferite atribuții în domeniul de activitate în care se înscrie produsul/serviciul pe care membrii Companiei-elev vor decide să îl producă.

Pentru evaluarea achizițiilor elevilor și a progresului lor școlar se recomandă utilizarea cu precădere a metodelor complementare/alternative de evaluare – a se vedea în acest sens sugestiile conținute de ghidul de evaluare la științe socio-umane (elaborat de SNEE). Practic, prin participarea efectivă la activitățile pe care le prilejuiește simularea, fiecare elev va elabora progresiv un portofoliu care poate fi evaluat periodic de către cadrul didactic.

Întrucât, prin activitățile pe care le desfășoară, elevii aplică la o situație concretă cunoștințele teoretice însușite la disciplina *Economie*, profesorul are posibilitatea de a evalua și măsura în care elevii înțeleg și operaționalizează aceste cunoștințe. De asemenea, este posibilă și necesară evaluarea abilităților elevilor, precum și a atitudinilor pe care aceștia și le formează și le exprimă fața de rolul lor de agenți economici.

5. Instrumente de evaluare

Exemplu de probă de evaluare

(exemplu orientativ)

Unitatea de conținut: **conducerea producției și a vânzărilor.**

Obiective de evaluare: elevul va fi capabil:

- să utilizeze corect concepte de cost, productivitate, profit;
- să sesizeze corelațiile dintre interpretarea matematică și interpretarea economică a fenomenelor economice puse în discuție;
- să identifice cauze ale unui fenomen economic;
- să formuleze predicții privind evoluția fenomenelor puse în discuție;

Enunț:

În anul 1999, firma pe care o conduceți și-a realizat activitatea în următoarele condiții (datele pot fi cele la care elevii au ajuns în desfășurarea simulării):

- cifra de afaceri = 120 mil. lei;
- costurile materiale = 50 mil. lei, din care 10% costuri fixe;
- costurile salariale = 50 mil. lei, din care 5% costuri fixe;
- volumul fizic al producției = 100 t bunul X;
- numărul de lucrători angajați în secțiile direct productive = 10.

În anul 2000, numărul de lucrători din secțiile de fabricație s-a redus cu 10%, iar producția fizică a sporit cu 10%, antrenând creșterea corespunzătoare a cheltuielilor materiale directe.

Întrucât rata inflației în intervalul respectiv a fost neglijabilă, firma nu a modificat prețul unitar de vânzare și nici salariul individual.

Cerințe:

a) Calculați:

- rata rentabilității realizată în anul 1999 și în anul 2000;
- nivelul productivității muncii în anul 1999 și în anul 2000;

b) Comparați dinamica ratei rentabilității cu dinamica productivității muncii și formulați o concluzie la care conduce comparația;

c) Determinați evoluția ponderii costurilor materiale, costurilor salariale, costurilor fixe și a costurilor variabile în totalul costului;

d) Identificați elementul cu ponderea cea mai ridicată în costul total realizat în anul 2000;

e) Ce evoluție este de presupus că vor avea costurile materiale globale și unitare în situația introducerii unor elemente de capital fix mai performante? Argumentați.

Activitatea se poate desfășura individual sau pe grupe.

Timpu de lucru este de aproximativ 45 minute.

Schema de notare:

- calcularea corectă a ratei rentabilității în fiecare din cei doi ani (câte 0,5 p. pentru fiecare) = 1 p.
- calcularea corectă a nivelului productivității muncii în fiecare din cei doi ani (câte 0,5 p. pentru fiecare) = 1 p.
- compararea dinamicii celor doi indicatori și formularea concluziei = 1,5 p.

- determinarea volumului costurilor materiale = 0,25 p.
- determinarea volumului costurilor salariale = 0,25 p.
- determinarea volumului costurilor fixe = 0,25 p.
- determinarea volumului costurilor variabile = 0,25 p.
- calcularea ponderii fiecăreia dintre cele patru categorii de costuri în totalul costului în anul 1999 = 0,4 p.
- calcularea ponderii fiecăreia dintre cele patru categorii de costuri în totalul costului în anul 2000 = 0,4 p.
- menționarea explicită a sensului evoluției ponderii fiecăreia dintre cele patru categorii de costuri = 0,4 p.
- identificarea elementului / categoriei de costuri cu ponderea cea mai ridicată în costul total realizat în anul 2000 = 0,3 p.
- formularea celor două soluții (câte 0,5 p. pentru fiecare) = 1 p. (soluțiile propuse trebuie să se refere la schimbări de natură calitativă în organizarea și desfășurarea activității; nu vor fi acceptate soluții care demonstrează că elevul nu gândește economic, ci aplică mecanic algoritmi de calcul);
- determinarea evoluției probabile = 0,25 p.
- argumentarea corectă trebuie să evidențieze efectele economice pozitive ale introducerii progresului tehnic: creșterea volumului fizic al producției, reducerea costurilor unitare, chiar în condițiile creșterii costurilor totale, creșterea competitivității firmei = 1,75 p.

ANEXĂ: FIȘĂ DE AVIZARE A PROIECTULUI DE PROGRAMĂ PENTRU OPȚIONAL

AVIZAT,

Inspector de specialitate

* Avizul școlii:

Denumirea opționalului

Tipul

Clasa

Durata

Număr de ore pe săptămână

Autorul Abilitarea pentru susținerea cursului

Instituția de învățământ

	DA	NU	DA, cu recomandări
I. Respectarea structurii standard a programei			
• Argument			
• Obiective de referință			
• Activități de învățare (cel puțin una pentru fiecare obiectiv)			
• Conținuturi			
• Modalități de evaluare			
II. Existența unei bibliografii			
III. Elemente de calitate			
• Respectarea particularităților de vârstă ale elevilor			
• Concordanța cu etosul școlii, cu interesele elevilor și cu nevoile comunității			
• Conținutul argumentului:			
– oportunitatea opționalului			
– realismul în raport cu resursele disponibile			
• Corelarea obiectivelor cu activitățile de învățare			
• Corelarea obiectivelor cu unitățile de conținut			
• Adecvarea evaluării la demersul didactic propus			

Avizul conducerii școlii:

DA

DA, cu recomandări

NU

NOTĂ: Pentru a fi acceptat, proiectul de programă trebuie să întrunească „DA“ la punctele I și II și cel puțin 5 „DA“ / „DA cu recomandări“ la punctul III.

ANEXĂ: FIȘĂ DE AVIZARE A PROIECTULUI DE PROGRAMĂ PENTRU OPȚIONAL

AVIZAT,
Inspector de specialitate

* Avizul școlii:

Denumirea opționalului

Tipul

Clasa

Durata

Număr de ore pe săptămână

Autorul Abilitarea pentru susținerea cursului

Instituția de învățământ

	DA	NU	DA, cu recomandări
I. Respectarea structurii standard a programei			
• Argument			
• Competențe specifice			
• Conținuturi (asociate competențelor)			
• Valori și atitudini			
• Sugestii metodologice (inclusiv modalități de evaluare)			
II. Existența unei bibliografii			
III. Elemente de calitate			
• Respectarea particularităților de vârstă ale elevilor			
• Concordanța cu etosul școlii, cu interesele elevilor și cu nevoile comunității			
• Conținutul argumentului:			
– oportunitatea opționalului			
– realismul în raport cu resursele disponibile			
• Corelarea competențelor cu conținuturile			
• Corelarea competențelor cu situațiile de învățare propuse la Sugestii metodologice			
• Adecvarea modalităților de evaluare la demersul didactic propus			

Avizul conducerii școlii:

DA

DA, cu recomandări

NU

NOTĂ: Pentru a fi acceptat, proiectul de programă trebuie să întrunească „DA“ la punctele I și II și cel puțin 5 „DA“ / „DA cu recomandări“ la punctul III

Glosar

Aria curriculară – reprezintă un grupaj de discipline școlare care au în comun anumite obiective și metodologii și care oferă o viziune multi- și/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. Curriculumul național românesc este structurat în șapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii și criterii de tip epistemologic și psiho-pedagogic. 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 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 pe întreaga durată a școlarității obligatorii și a liceului, dar ponderea lor în cadrul ciclurilor curriculare și de-a lungul anilor de studiu este variabilă.

Ciclurile curriculare – reprezintă periodizări ale școlarității care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulți ani de studiu, care aparțin uneori de niveluri școlare diferite și 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 intervenții de natură curriculară.

Competențele – reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare; acestea permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Competențele generale – se definesc pe obiect de studiu și se formează pe durata învățământului liceal. Ele au un grad ridicat de generalitate și complexitate 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. Competențelor specifice li se asociază, prin programă, unități de conținut.

Curriculum – în sens larg, ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar.

În sens restrâns, *curriculum*-ul 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, de regulă, denumirea de *curriculum formal* sau *oficial*.

Curriculum nucleu – expresia curriculară a trunchiului comun, care cuprinde acel set de elemente esențiale pentru orientarea învățării la o anumită disciplină și reprezintă unicul sistem de referință pentru diversele tipuri de evaluări și examinări externe (naționale) din sistem și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

Curriculum la decizia școlii (CDS) – ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare pe care fiecare școală le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii. La nivelul planurilor de învățământ, CDS reprezintă numărul de ore alocate școlii pentru construirea propriului proiect curricular.

Curriculum aprofundat – reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDS care urmărește aprofundarea obiectivelor de referință ale Curriculumului-nucleu prin diversificarea activităților de învățare în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Conform Ordinului ministrului nr. 3638/ 11 aprilie 2001, aprofundarea se aplică numai în cazuri de recuperare pentru acei elevi care nu reușesc să atingă nivelul minimal al obiectivelor prevăzute de programă în anii anteriori.

Curriculum extins – reprezintă, pentru învățământul general, acea formă de CDS care urmărește extinderea obiectivelor și a conținuturilor din Curriculumul-nucleu prin noi obiective de referință și unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc).

Finalitățile pe niveluri de școlaritate (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. Ele reprezintă un sistem de referință atât pentru elaborarea programelor școlare, cât și pentru orientarea demersului didactic la clasă.

Idealul educațional și finalitățile sistemului – reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională, care consemnează la nivelul *Legii învățământului* profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății românești. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referință în elaborarea Curriculumului național.

Obiectivele cadru – sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate și complexitate. Ele se referă la formarea unor capacități și atitudini generate de specificul disciplinei și sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele cadru au o structură comună pentru toate disciplinele aparținând unei arii curriculare, și au rolul de a asigura coerența în cadrul acesteia.

Obiectivele de referință – sunt obiective care specifică rezultatele așteptate ale învățării la finalul unui an de studiu și urmăresc progresia în formarea de capacități și achiziția de cunoștințe ale elevului de la un an de studiu la altul.

Plajă orară – variația de ore situată între numărul minim și cel maxim de ore atribuit prin planul-cadru de învățământ unei discipline într-un an de studiu. Sunt și discipline care nu au prevăzute în planul de învățământ plajă orară.

Planificarea calendaristică – este un document administrativ alcătuit de institutor/profesor care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei (obiective de referință și conținuturi, respectiv competențe și conținuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către acesta pe parcursul unui an școlar.

Planuri-cadru de învățământ – reprezintă *documentul reglator esențial* care jalonează 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 în scopul *asigurării egalității de șanse a acestora*; pe de altă parte, este prevăzută activitatea pe grupuri/clase de elevi în scopul *diferențierii parcursului școlar* în funcție de interesele, nevoile și aptitudinile specifice ale elevilor.

Profilul de formare – reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național, care descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu și care se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor. Capacitățile și atitudinile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele finale ale învățării, urmărite prin aplicarea noului curriculum.

Schema orară – reprezintă o particularizare a planurilor-cadru de învățământ pentru o anumită clasă, în funcție de opțiunea exprimată pentru completarea trunchiului comun cu diferite tipuri de CDS. Schema orară pune în relație discipline obligatorii și discipline opționale cu numărul de ore pentru care s-a optat.

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 obiectivele fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu.

Trunchi comun – reprezintă numărul de ore 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.

Unitatea de învățare – reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință sau competențe specifice;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Bibliografie selectivă

1. Albușescu, I., Albușescu, M., *Didactica disciplinelor socio-umane*, Ed. Napoca Star, Cluj-Napoca, 1999
2. Audigier, F. (ed.), 1997, *Concepts, modeles, raisonnements. Actes du colloque*, Institut National de recherche Pédagogique, Paris
3. Brown, R., 1995, *Managing the Learning of History*, David Fulton Publisher, London
4. Ioan Buteanu, Doina Chirișescu, Bogdan Ficeac, Angela Teșileanu, Mircea Toma (coord.), *Mass-media, manual pentru liceu – curs opțional*, București, 2000
5. Capița, L., Capița, C., 2000, *Manualele de istorie a românilor și minoritățile naționale din România*, în Carta culturală a Europei – Contribuția României, Friedrich Ebert Stiftung/Editura Intregraf, Reșița
6. Cerghit, I., *Proiectarea demersului didactic în „Învățământul primar“*, nr. 1-2, 1999
7. Doicescu, R. (coordonator), *Ghid de evaluare pentru istorie*, SNEE, Editura Prognosis, București, 2001
8. Duric, Ladislav, *Elements de psychologie de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1991.
9. Georgescu, Dakmara, *Reforma învățământului – o șansă pentru schimbarea mentalității*, Editura Trei, Iași, 1999
10. Iosifescu, Șerban, *Manual de management educațional*, Editura ProGnosis, București, 2000
11. Iucu, Romița, B., *Managementul clasei de elevi*, Editura Fundației culturale „Dimitrie Bolintineanu“, 1999
12. Iucu, R., *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Ed. Polirom, Iași, 2000
13. Koulouri, C. (ed.), 2001, *Teaching the History of Southeastern Europe*, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe/Southeast European Joint History Project, Thessaloniki
14. Steele, I.L. și alții, *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, 1998
15. Mândruț, Octavian, (coord.), *Ghid de evaluare la geografie*, SNEE, Editura Trithumus, București, 1999
16. Mândruț, Octavian, Apostol, Gabriela, *Curriculum școlar - geografie – clasele IV-IX – ghid metodologic*, Editura Corint, București, 1998
17. Murgescu, M. L., 2000, *Transmiterea de stereotipuri și clișee prin intermediul lecțiilor de istorie*, în Carta culturală a Europei – Contribuția României, Friedrich Ebert Stiftung/Editura Intregraf, Reșița
18. Oțet, Florina, (coord.), *Ghid de evaluare pentru științe socio-umane*, Editura ProGnosis, București, 2000

19. Shapiro, Daniel, *Conflictele și comunicarea*, Open Society Institute, New York, 1995, traducere de Dakmara Georgescu și Diana Stanciu.
20. Stoica, Adrian, (coord.), *Evaluarea curentă și examenele*, Ghid pentru profesori, Editura ProGnosis, București, 2001.
21. Vlăsceanu, Mihaela, *Psihosociologia educației și învățământului*, Editura Paideea, București, 1993.
22. Zub. Al., 1995, *Între cercetare și didactică*, în Xenopoliana, vol.III/1-4
23. *** *Conflictele și comunicarea*. Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor, Editura Arc, 1998
24. *** *Curriculum Național. Seria Liceu, Programe școlare. Aria curriculară Om și societate*, MEC/CNC, București, 2001
25. *** *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasele a V-a – a VIII-a. Aria curriculară Om și societate*, MEC/CNC, București, 1998
26. *** *Curriculum Național, Programe școlare pentru clasa a IX-a*, vol. III, București, 1999.
27. *** *Curriculum Național, Programe școlare*, 5, Aria curriculară „Om și societate“, București, 2001.
28. *** *Curriculum Național, Cadru de referință*
29. *** *Disarming History*. International conference on Combating Stereotypes and Prejudice in History textbooks of South-East Europe, Unesco, 1999
30. *** *Lessons in History*. The Council of Europe and the teaching of History, Council of Europe, Strasbourg, 1999
31. *** *Pachet educațional, Idei, resurse, metode și activități pentru educația informală a tinerilor și adulților*, Institutul Intercultural, Timișoara, 1998.

Lista cadrelor didactice care au participat la stagiile de formare pe probleme de didactica disciplinelor din aria curriculară „Om și societate“

FORMATORII: *Istorie:* Căpiță Laura, ISE, București

Dumitrescu Doru, MEC, București

Geografie: Mândruț Octavian, ISE, București

Boșcaiu Mihaela, ISJ, Caraș Severin

Științe socio-umane: Oghină Daniel, ISE, București

Chirițescu Dorina, Colegiul Național „Sf. Sava“, București

Teșileanu Angela, Grupul Școlar, „N. Stănescu“, București

Balan Elena, Liceul „N. Crețulescu“, București

Nr. curent	Nume și prenume	Județul	Specialitatea
1.	Prof. Albert Lorincz Martin - Grupul Școlar Gh. Șincai, Tg. Mureș	MUREȘ	Economie
2.	Prof. Andrecă Ioana - Liceul Decebal	MEHEDINȚI	Economie
3.	Prof. Bașno Ștefan - Liceul Agroindustrial, Botoșani	BOTOȘANI	Economie
4.	Prof. Balica Petru - Colegiul Bănățean, Timișoara	TIMIȘ	Economie
5.	Prof. Banu Gheorghe - Colegiul Carol I	ARGEȘ	Economie
6.	Prof. Baranga Laurențiu - Grupul Școlar C.C.F., Fetești	IALOMIȚA	Economie
7.	Prof. Beanu Cornelia - Liceul C. Noica, Sibiu	SIBIU	Economie
8.	Prof. Berbec Georgeta - Colegiul I. Maiorescu, Giurgiu	GIURGIU	Economie
9.	Prof. Biceagă Victor - Liceul N. Comaneci, Onești	BACĂU	Economie
10.	Prof. Bîra Gheorghe - Grupul Școlar Industrial construcții de mașini, Balș	OLT	Economie
11.	Prof. Bobaru Gheorghe - Colegiul A.I. Cuza, Galați	GALAȚI	Economie
12.	Prof. Bodnari Irina - Liceul M. Sadoveanu	BUCUREȘTI	Economie
13.	Prof. Boieru Vasile - Liceul Economic	MEHEDINȚI	Economie
14.	Prof. Botezatu Loredana - Liceul M. Eminescu, Botoșani	BOTOȘANI	Economie
15.	Prof. Brendea Carmen - Colegiul A. Mureșeanu, Bistrița	BISTRIȚA-NĂSAUD	Economie
16.	Prof. Brenduș Maria - Grupul Școlar Economic, Sf. Gheorghe	COVASNA	Economie
17.	Prof. Bușe Ion - Liceul Gh. Șincai, Cluj-Napoca	CLUJ	Economie
18.	Prof. Bucă Stelian - Liceul Traian Doda, Caransebeș	CARAȘ-SEVERIN	Economie
19.	Prof. Calota Lucia - Liceul T. Vuia	BUCUREȘTI	Economie

20.	Prof. Chirilă Ioan - Grupul Școlar Nitti, Timișoara	TIMIȘ	Economie
21.	Prof. Ciobanu Anghel - Grupul Școlar I. Barbu, Giurgiu	GIURGIU	Economie
22.	Prof. Ciucă Domnica - Colegiul Național Gib Mihaescu, Drăgășani	VÂLCEA	Economie
23.	Prof. Cîciu Denisa - Grupul Școlar Ec. Calimănești	VÂLCEA	Economie
24.	Prof. Coconu Laurențiu - Grupul Școlar Dorin Pavel	BUCUREȘTI	Economie
25.	Prof. Conștângioară Constantin - Colegiul Iosif Vulcan, Oradea	BIHOR	Economie
26.	Prof. Cornoiu Elena - Grupul Școlar Tehnol. Nr. 1, Tg. Jiu	GORJ	Economie
27.	Prof. Costache Iulia - Colegiul A.I. Cuza, Focșani	VRANCEA	Economie
28.	Prof. Culița Carmencita - Liceul de muzică și arte plastice, Focșani	VRANCEA	Economie
29.	Prof. Cutieru Gheorghe - Liceul teoretic, Codlea	BRAȘOV	Economie
30.	Prof. Darie Aurica - Colegiul Gh. Roșca Codreanu, Bârlad	VASLUI	Economie
31.	Prof. Dimon Steluța - Grupul Școlar Economic, Piatra Neamț	NEAMȚ	Economie
32.	Prof. Dumitru Vasile - Colegiul Barbu Știrbei, Călărași	CĂLĂRAȘI	Economie
33.	Prof. Dusceag Radu - Colegiul Al. Lahovari	VÂLCEA	Economie
34.	Prof. Eftemie Niculina - Grupul Școlar Agricol V. Harnaj	BUCUREȘTI	Economie
35.	Prof. Enescu Petcu - Liceul Ștefan cel Mare, Râmnicu Sărat	BUZĂU	Economie
36.	Prof. Ezeanu Marin - Grupul Școlar A.I. Cuza, Slobozia	IALOMIȚA	Economie
37.	Prof. Filip Judit - Grupul Școlar Economic, Sf. Gheorghe	COVASNA	Economie
38.	Prof. Găvănescu Mihaela - Colegiul S. Haret, Tg. Jiu	GORJ	Economie
39.	Prof. Georgescu Georgeta - Liceul I. Creangă	BUCUREȘTI	Economie
40.	Prof. Hakman Gabriel - Colegiul Ștefan cel Mare, Suceava	SUCEAVA	Economie
41.	Prof. Hboos Carmen - Grupul Școlar Ind. Alim. Roman	NEAMȚ	Economie
42.	Prof. Huțanu Ioan - Liceul Economic, Botoșani	BOTOȘANI	Economie
43.	Prof. Ionașcu Paula - Grupul Școlar I. Maniu	BUCUREȘTI	Economie
44.	Prof. Ionescu Camelia - Grupul Școlar Forestier, Câmpina	PRAHOVA	Economie
45.	Prof. Ionescu Silvia - Liceul Neagoe Basarab, Oltenița	CĂLĂRAȘI	Economie

46.	Prof. Ionițe Viorica Georgeta - Grupul Școlar nr. 1, Mihai Băcescu, Fălticeni	SUCEAVA	Economie
47.	Prof. Iorga Irina - Liceul D. Cantemir, Iași	IAȘI	Economie
48.	Prof. Irimia Maria - Grupul Școlar C. Brâncuși, Iași	IAȘI	Economie
49.	Prof. Iura Dumitru - Grupul Școlar Economic, Satu Mare	SATU MARE	Economie
50.	Prof. Ivan Rodica Tania - Grupul Școlar Vulcan	HUNEDOARA	Economie
51.	Prof. Láday Zoltán - Liceul Farkas, Tg. Mureș	MUREȘ	Economie
52.	Prof. Lele Florian - Inspectoratul Școlar Oradea	BIHOR	Economie
53.	Prof. Luca Ioan - Colegiul L. Rebreanu, Bistrița	BISTRIȚA-NĂSĂUD	Economie
54.	Prof. Mandragiu Aurel - Grupul Școlar Agricol, Alexandria	TELEORMAN	Economie
55.	Prof. Manea Victoria - Grupul Școlar Voievodul Mircea, Târgoviște	DÂMBOVIȚA	Economie
56.	Prof. Mardare Magda - Grupul Școlar Economic, Bacău	BACĂU	Economie
57.	Prof. Marin Elena - Grupul Școlar Victoria, Iași	IAȘI	Economie
58.	Prof. Mat Silvia - Grupul Școlar Borsă	MARAMUREȘ	Economie
59.	Prof. Mihailescu Savel - Grupul Școlar Comercial Focșani	VRANCEA	Economie
60.	Prof. Mihai Tanța - Liceul Cuza Vodă, Huși	VASLUI	Economie
61.	Prof. Mihalașcu Victor - Liceul Ovidius, Constanța	CONSTANȚA	Economie
62.	Prof. Mihalcea Adriana - Liceul Ion Barbu	BUCUREȘTI	Economie
63.	Prof. Mihali Maria - Grupul Școlar Chim. Ind. Terapia, Cluj-Napoca	CLUJ	Economie
64.	Prof. Mocanu Viorica - Grupul Școlar Economic, Ploiești	PRAHOVA	Economie
65.	Prof. Modora Hilda - Liceul Șt. Odobleja, Craiova	DOLJ	Economie
66.	Prof. Moise Ortansa - Grupul Școlar Economic G. Hernej	BUCUREȘTI	Economie
67.	Prof. Mureșean Vasile - Colegiul Tr. Lalescu, Hunedoara	HUNEDOARA	Economie
68.	Prof. Neamțu Daniela - Liceul Informatică, Piatra Neamț	NEAMȚ	Economie
69.	Prof. Nicolaescu Constantin - Grupul Școlar Economic, Reșița	CARAȘ-SEVERIN	Economie
70.	Prof. Nicolau Doina - Liceul Spiru Haret, Tecuci	GALAȚI	Economie
71.	Prof. Notaros Mariana - Grupul Școlar Economic Arad	ARAD	Economie
72.	Prof. Oprea Maria - Liceul Pedagogic D. Țichindeal, Arad	ARAD	Economie
73.	Prof. Opreș Maria - Liceul O. Ghibu, Sibiu	SIBIU	Economie
74.	Prof. Panțiru Ecaterina - Liceul A. Rugina, Vaslui	VASLUI	Economie
75.	Prof. Panait Elena Monica - Liceul Decebal, Constanța	CONSTANȚA	Economie

76.	Prof. Pârvulescu Marinela - Grupul Școlar Economic Partenie Cosma, Oradea	BIHOR	Economie
77.	Prof. Pasău Gheorghiuța - Liceul A.D. Xenopol	BUCUREȘTI	Economie
78.	Prof. Pavel Aurora - Grupul Școlar Sf. Maria, Galați	GALAȚI	Economie
79.	Prof. Peiu Gica - Grupul Școlar Nr. 4, Samuil Iosipescu, Suceava	SUCEAVA	Economie
80.	Prof. Pop Ioan - Colegiul D. Voda, Sighet	MARAMUREȘ	Economie
81.	Prof. Popa Silvia - Liceul G. Barițiu, Cluj-Napoca	CLUJ	Economie
82.	Prof. Popa Valentin - Colegiul N. Bălcescu, Brăila	BRĂILA	Economie
83.	Prof. Popescu Alina - Grupul Școlar Transporturi CFR, Brașov	BRAȘOV	Economie
84.	Prof. Popescu Cornelia - Grupul Școlar Chimie, Ocna Mureș	ALBA	Economie
85.	Prof. Radu Florian - Liceul Marin Preda, Tg. Măgurele	TELEORMAN	Economie
86.	Prof. Radu Gheorghe - Grupul Școlar D. Leonida, Constanța	CONSTANȚA	Economie
87.	Prof. Ranga Maria - Liceul G-ral Dragalina, Oravița	CARAȘ-SEVERIN	Economie
88.	Prof. Roșculeț Silvia - Liceul Doamna Stanca, Făgăraș	BRAȘOV	Economie
89.	Prof. Rus Vasile - Liceul Gh. Marinescu, Tg. Mureș	MUREȘ	Economie
90.	Prof. Sabău Liviu - Grupul Școlar Mihai Viteazul, Zalău	SĂLAJ	Economie
91.	Prof. Silaghi Alexandru - Grupul Școlar Baecianu, Sibiu	SIBIU	Economie
92.	Prof. Silaghi Armina - Liceul D-na Stanca, Satu Mare	SATU MARE	Economie
93.	Prof. Sîrb Zorel - Liceul teoretic Pâncota	ARAD	Economie
94.	Prof. Spermezan Grigore - Liceul teoretic, Urziceni	IALOMIȚA	Economie
95.	Prof. Stan Nicolae - Liceul I.H. Radulescu, Târgoviște	DÂMBOVIȚA	Economie
96.	Prof. Stanciu Ion - Buzău	BUZĂU	Economie
97.	Prof. Steopan Angela - Grupul Școlar Sportiv Bistrița	BISTRIȚA-NĂSĂUD	Economie
98.	Prof. Sterea Marinela - Liceul Traian, Deva	HUNEDOARA	Economie
99.	Prof. Stoica Florea - Liceul teoretic Anastasescu, Roșiorii de Vede	TELEORMAN	Economie
100.	Prof. Stoica Somina Ecaterina - Liceul Ind. Lemnului Comănești	BACĂU	Economie
101.	Prof. Tănase Vasile-Ioan - Colegiul M. Eminescu, Toplița	HARGHITA	Economie
102.	Prof. Tânjală Georgeta - Grupul Școlar Forestier, Arad	ARAD	Economie

103.	Prof. Todoran Maria - Grupul Școlar Metalurgic, Aiud	ALBA	Economie
104.	Prof. Toma Georgeta - Grupul Școlar M. Sebastian, Brăila	BRĂILA	Economie
105.	Prof. Urs Florian - Grupul Școlar Economic I. Ghica, Brăila	BRĂILA	Economie
106.	Prof. Veltan Elena - Colegiul Național T. Vladimirescu, Tg. Jiu	GORJ	Economie
107.	Prof. Vuleu Maria - Colegiul Național I. Minulescu, Slatina	OLT	Economie
108.	Prof. Vulpe Petre - Liceul N. Iorga, Valenii de Munte	PRAHOVA	Economie
109.	Prof. Zamfir Profira - Grupul Școlar Ind. Alim. Tulcea	TULCEA	Economie
110.	Prof. Darmon Cătălin - Liceul Economic V. Madgearu	BUCUREȘTI	Economie, Psihologie
111.	Prof. Șuleac Constatin - Grupul Școlar Industrie Ușoară, Alba Iulia	ALBA	Geografie
112.	Prof. Țărau Viorica - Grupul Școlar Economic Arad	ARAD	Geografie
113.	Prof. Țănu Carmen-Fella - Liceul N. Bălcescu, Medgidia	CONSTANȚA	Geografie
114.	Prof. Alexandru Mihaela - Liceul de artă, Buzău	BUZĂU	Geografie
115.	Prof. Anghel Daniel - Grupul Școlar N. Bălcescu, Oltenița	CĂLĂRAȘI	Geografie
116.	Prof. Anton Lazăr - Liceul teoretic Mehadia	CARAȘ-SEVERIN	Geografie
117.	Prof. Apolzan Cosmin - Colegiul Lucian Blaga, Sebeș	ALBA	Geografie
118.	Prof. Apostu Claudia - Liceul Spiru Haret, Moinești	BACĂU	Geografie
119.	Prof. Ardelean Daniel - Grupul Școlar Mihai Viteazul, Zalău	SĂLAJ	Geografie
120.	Prof. Barbulescu Carmen - Liceul Gr. Țițeica, Drobeta Turnu Severin	MEHEDINȚI	Geografie
121.	Prof. Balázs György - Grupul Școlar Agricol, Odorheiu Secuiesc	HARGHITA	Geografie
122.	Prof. Bedreagă Adriana - Liceul economic V. Madgearu	BUCUREȘTI	Geografie
123.	Prof. Belciu Mari-Elena - Inspectoratul Școlar, Călărași	CĂLĂRAȘI	Geografie
124.	Prof. Bereteu Radu - Liceul teoretic M. Nicoară, Arad	ARAD	Geografie
125.	Prof. Borza Dorina - Liceul Onisifor Ghibu, Cluj-Napoca	CLUJ	Geografie
126.	Prof. Boșcaiu Mihaela, ISE, București	BUCUREȘTI	Geografie
127.	Prof. Buță Georgeta - Grupul Școlar Comercial Focșani	VRANCEA	Geografie

128.	Prof. Cârjan Ungureanu Adriana - Grupul Școlar P. Șeicaru, Ciorogârla	ILFOV	Geografie
129.	Prof. Chițu Anca - Colegiul I. Maiorescu, Giurgiu	GIURGIU	Geografie
130.	Prof. Chirița Cristian - Liceul M. Sadoveanu	BUCUREȘTI	Geografie
131.	Prof. Ciami Dorina - Liceul G. Călinescu, Constanța	CONSTANȚA	Geografie
132.	Prof. Cira Viorica - Liceul Sportiv, Bistrița	BISTRIȚA-NĂSĂUD	Geografie
133.	Prof. Ciineanu Mariana - Liceul teoretic N. Iorga, Brăila	BRĂILA	Geografie
134.	Prof. Codrean Ioana - Colegiul Național Mihai Eminescu, Oradea	BIHOR	Geografie
135.	Prof. Corhan Aurora - Școala nr. 4 Tulcea + Liceul Economic	TULCEA	Geografie
136.	Prof. Costache Aurel - Grupul Școlar Fundulea	CĂLĂRAȘI	Geografie
137.	Prof. Craus Elisabeta - Colegiul Gh. Roșca Codreanu, Bârlad	VASLUI	Geografie
138.	Prof. Cristea Florin - Grupul Școlar Forestier, Focșani	VRANCEA	Geografie
139.	Prof. Cristuțiu Marinel - Grupul Școlar Crasna	SĂLAJ	Geografie
140.	Prof. Croitoru Silvia - Colegiul Elena Cuza, Craiova	DOLJ	Geografie
141.	Prof. Dan Steluța - Liceul cu Program Sportiv, Brăila	BRĂILA	Geografie
142.	Prof. Daneș Nicolae - Colegiul Al. Lahovari, Râmnicu Vâlcea	VÂLCEA	Geografie
143.	Prof. Danilă Leon - Colegiul P. Rareș, Beclean	BISTRIȚA-NĂSĂUD	Geografie
144.	Prof. Dârvaru Salvina - Liceul Economic, Botoșani	BOTOȘANI	Geografie
145.	Prof. Datcu Zanfir - Liceul cu program sportiv, Slatina	OLT	Geografie
146.	Prof. Deaconu Frusina - Grupul Școlar I.C.M. Nr. 2, Craiova	DOLJ	Geografie
147.	Prof. Dioszegi Gabriela - Colegiul Național V. Lucaciu, Baia Mare	MARAMUREȘ	Geografie
148.	Prof. Dohotar Cristina - Grupul Școlar Ed. Nicolau, Cluj-Napoca	CLUJ	Geografie
149.	Prof. Dumitru Despina - Inspectoratul Școlar Ialomița	IALOMIȚA	Geografie
150.	Prof. Fogoroș Constantin - Liceul M. Eminescu, Constanța	CONSTANȚA MARAMUREȘ	Geografie Geografie
151.	Prof. Gavra Adrian - Grupul Școlar Economic, Baia Mare	BUCUREȘTI	Geografie
152.	Prof. Ghionea Ramona - Grupul Școlar D. Motoc	BUCUREȘTI	Geografie
153.	Prof. Grama Alina - Grupul Școlar Traian	SUCEAVA	Geografie
154.	Prof. Grigoraș Magdalena - Grupul Școlar Mihai Băcescu, Fălticeni	SIBIU	Geografie
155.	Prof. Grozav Nicoale Petru - Liceul O. Goga, Sibiu	BRAȘOV	Geografie

156.	Prof. Hașmașan Ioan-Ștefan - Grupul Școlar Ind. Ușoară, Brașov	BUCUREȘTI BRAȘOV	Geografie Geografie
157.	Prof. Hila Eugenia - Liceul teoretic M. Cervantes		
158.	Prof. Horia Marian - Grupul Școlar Chimie Industrială, Făgăraș	BOTOȘANI	Geografie
159.	Prof. Hrincescu Alexandra - Liceul Ind. Nr. 1, Botoșani	BIHOR IAȘI	Geografie Geografie
160.	Prof. Hulea Florica - Școala A. Mureșanu, Oradea	VÂLCEA	Geografie
161.	Prof. Iancu Florin - Colegiul C. Negruzzi, Iași		
162.	Prof. Ilinca Diana - Grupul Școlar Energetic, Râmnicu Vâlcea	TULCEA BUCUREȘTI	Geografie Geografie
163.	Prof. Ionașcu Viorel - Colegiul Spiru Haret, Tulcea	TIMIȘ	Geografie
164.	Prof. Iordache Anișoara - Liceul T. Vuia		
165.	Prof. Iosim Aurelia - Liceul J.L. Calderon, Timișoara	BACĂU	Geografie
166.	Prof. Irașcu Viorel - Colegiul Ferdinand I, Bacău	BUCUREȘTI	Geografie
167.	Prof. Ivanov Silviu - Liceul D. Bolintineanu	SATU MARE	Geografie
168.	Prof. Jilavu Ioan - Liceul Doamna Stanca, Satu Mare	HARGHITA	Geografie
169.	Prof. Juraș Angela-Maria - Colegiul O. Goga, Miercurea Ciuc	COVASNA	Geografie
170.	Prof. Kádár Ildikó - Liceul M. Kelemen, Sf. Gheorghe	BACĂU	Geografie
171.	Prof. Kelemen Gabriela - Grupul Școlar Arte și Meserii, Onești	HARGHITA	Geografie
172.	Prof. Kozma Imre - Grupul Școlar Industrial Gabor Aron, Tg. Secuiesc	IAȘI	Geografie
173.	Prof. Lesenciuc Mihaela - Liceul E. Racovița, Iași	TIMIȘ	Geografie
174.	Prof. Lugojan Sorin - Colegiul Ana Aslan, Timișoara	COVASNA	Geografie
175.	Prof. Mareș Felicia - Liceul Mihai Viteazul, Sf. Gheorghe	IALOMIȚA	Geografie
176.	Prof. Marin Antoniu Dumitru - Liceul de Artă, Slobozia	GIURGIU	Geografie
177.	Prof. Meca Ianca - Liceul N. Cartojan, Giurgiu	DOLJ	Geografie
178.	Prof. Melinescu Maria - Grupul Școlar I.C.M. Nr. 2, Craiova	DÂMBOVIȚA	Geografie
179.	Prof. Miculescu Anca - Grupul Școlar Electrotehnic nr. 6, Târgoviște	BUCUREȘTI	Geografie
180.	Prof. Mincan Florea - Liceul teoretic I. Neculce	BUCUREȘTI	Geografie
181.	Prof. Miriță Valentina - Grupul Școlar C. Brâncuși	TELEORMAN	Geografie
182.	Prof. Mitroi Teodor - Grupul Școlar Tehnic Tr. Măgurele	ARGEȘ	Geografie
183.	Prof. Miu Florentina - Colegiul I.C. Brătianu	CARAȘ-SEVERIN	Geografie
184.	Prof. Moșoarcă Mihaela - Liceul M. Eliade, Reșița	SUCEAVA	Geografie
185.	Prof. Mureșan Silvia - Șc. cu cl. I-VIII, Nr. 4, Vatra Dornei		

186.	Prof. Năstase Dana - Liceul Nichita Stănescu, Ploiești	PRAHOVA	Geografie
187.	Prof. Neagu Maria - Liceul Pedagogic Alexandria	TELEORMAN	Geografie
188.	Prof. Neculeiasa Vasile - Liceul teoretic Ștefan cel Mare, Rm Sărat	BUZĂU	Geografie
189.	Prof. Nedelcu Adrian - Inspectoratul Școlar Prahova	PRAHOVA	Geografie
190.	Prof. Nedelcu Alina - Grupul Școlar Chimie C. Nenițescu	BUCUREȘTI	Geografie
191.	Prof. Nițică Mihaela - Liceul Econom. Anghel Rugina, Vaslui	VASLUI	Geografie
192.	Prof. Oprea Luana - Liceul Mihai Kogălniceanu, Galați	GALAȚI	Geografie
193.	Prof. Păștean Camelia - Lic.Teoretic, Zalau	SaLAJ	Geografie
194.	Prof. Păltineanu Rodica - Colegiul I.C. Brătianu	ARGEȘ	Geografie
195.	Prof. Paraschiv Elena - Liceul Calistrat Hogaș, Tecuci	GALAȚI	Geografie
196.	Prof. Pârv Florina - Liceul Pedagogic D. Țichindeal, Arad	ARAD	Geografie
197.	Prof. Pârvu Teodora - Liceul Mihai Viteazul, Slobozia	IALOMIȚA	Geografie
198.	Prof. Pârvolescu Emil - Liceul Matei Basarab, Râmnicu Vâlcea	VALCEA	Geografie
199.	Prof. Pecetescu Mariana - Colegiul Unirea, Focșani	VRANCEA	Geografie
200.	Prof. Perianu Ligia - Grupul Școlar Metalurgic, Reșița	CARAȘ-SEVERIN	Geografie
201.	Prof. Petrea Mariana - Liceul M. Eminescu, Botoșani	BOTOȘANI	Geografie
202.	Prof. Pițig Nicoleta - Colegiul I. Slavici, Satu Mare	SATU MARE	Geografie
203.	Prof. Pioar Felicia - Colegiul Decebal, Deva	HUNEDOARA	Geografie
204.	Prof. Pop Cristian - Grupul Școlar Economic, Satu Mare	SATU MARE	Geografie
205.	Prof. Pop Florin - Grupul Școlar Avram Iancu, Tg. Mureș	MUREȘ	Geografie
206.	Prof. Popescu Lepădat-Marian - Liceul Domnul Tudor, Drobeta Tr. Severin	MEHEDINȚI	Geografie
207.	Prof. Popescu Manuela - Grupul Școlar Industrial N. Ciorănescu, Târgoviște	DÂMBOVIȚA	Geografie
208.	Prof. Popescu Virgiliu - Liceul E. Teodoroiu, Tg. Jiu	GORJ	Geografie
209.	Prof. Postolache Nicolae - Colegiul Doamna Stanca, Făgăraș	BRAȘOV	Geografie
210.	Prof. Precup Elena - Liceul Ion Barbu	BUCUREȘTI	Geografie
211.	Prof. Primejdie Ianculovici Milca - Grupul Școlar Petru Maior	BUCUREȘTI	Geografie
212.			
213.	Prof. Radu Nicolae - Liceul teoretic Decebal	BUCUREȘTI	Geografie
214.	Prof. Raica Ioan - Liceul Șt. L. Roth, Mediaș	SIBIU	Geografie
215.	Prof. Roșca Doina - Liceul Pedag. E. Murgu, Timișoara	TIMIȘ	Geografie
216.	Prof. Roșculeț Didina - Colegiul Decebal, Deva	HUNEDOARA	Geografie
217.	Prof. Rübél Ana - Liceul Emanuil Gojdu, Oradea	BIHOR	Geografie
218.	Prof. Sava Nina - Grupul Școlar Gh. Cartianu, Piatra Neamț	NEAMȚ	Geografie
219.	Prof. Săvușcă Ioana - Liceul Al.I. Cuza, Alexandria	TELEORMAN	Geografie
220.	Prof. Sigovan Mia - Liceul de Muzică, Bistrița	BISTRIȚA-NĂSAUD	Geografie

221.	Prof. Soare Ionica - Liceul Pedagogic D.P. Perpessicius, Brăila	BRĂILA	Geografie
222.	Prof. Soare Veronica - Liceul Pedagogic, Ploiești	PRAHOVA	Geografie
223.	Prof. Sofian Ioana - Grupul Școlar Gh. Cartianu, Piatra Neamț	NEAMȚ	Geografie
224.	Prof. Sprințean Ioan - Colegiul militar Mihai Viteazul, Alba Iulia	ALBA	Geografie
225.	Prof. Stângă Vasile - Grupul Școlar Constr. de Mașini, Tg. Jiu	GORJ	Geografie
226.	Prof. Tamaș Olga - Liceul Lucian Blaga, Cluj-Napoca	CLUJ	Geografie
227.	Prof. Todoran Ancuța - Grupul Școlar Gh. Șincai, Tg. Mureș	MUREȘ	Geografie
228.	Prof. Ureche Gigliola - Liceul Dunărea, Galați	GALAȚI	Geografie
229.	Prof. Vâlcu Valeriu - Liceul Informatică, Iași	IAȘI	Geografie
230.	Prof. Vasilescu Roxana - Grupul Școlar Tehnometal	BUCUREȘTI	Geografie
231.	Prof. Vasluianu Constantin - Liceul Cuza Vodă, Huși	VASLUI	Geografie
232.	Prof. Velica Radu Mircea - Colegiul Gh. Lazăr, Sibiu	SIBIU	Geografie
233.	Prof. Voicu Dumitru - Grupul Școlar Economic, Tg. Mureș	MUREȘ	Geografie
234.	Prof. Voinea Veronica - Colegiul I. Maiorescu, Giurgiu	GIURGIU	Geografie
235.	Prof. Zaharia Adriana - Grup Școlar Voievod Mircea, Târgoviște	DÂMBOVIȚA	Geografie
236.	Prof. Zaharia Vasile - Liceul teoretic T. Vladimirescu, Tg. Jiu	GORJ	Geografie
237.	Prof. Șerban Lămâița - Șc. Normală, Focșani	VRANCEA	Istorie
238.	Prof. Țifrea Eleonora - Colegiul Radu Negru, Făgăraș	BRAȘOV	Istorie
239.	Prof. Adăscăliței Felicia - Liceul Pedagogic, Deva	HUNEDOARA	Istorie
240.	Prof. Adam Adrian - Liceul teoretic Balș	OLT	Istorie
241.	Prof. Alexandrache Carmen - Șc. Normală C. Negri, Galați	GALAȚI	Istorie
242.	Prof. Amarie Constantin - Grupul Școlar CFR, Roșiorii de Vede	TELEORMAN	Istorie
243.	Prof. Antal Lóránd - Liceul Nagy Moses, Tg. Secuiesc	HARGHITA	Istorie
244.	Prof. Ardeleanu Simion - Liceul Pedagogic, Alexandria	TELEORMAN	Istorie
245.	Prof. Asan Veronica - Grupul Școlar Economic, Călărași	CĂLĂRAȘI	Istorie
246.	Prof. Aubrus Marin - Grupul Școlar Economic, Dănești	HARGHITA	Istorie
247.	Prof. Bacilă Nicolae	BUCUREȘTI	Istorie
248.	Prof. Bălan Angela - Liceul teoretic Decebal	BUCUREȘTI	Istorie
249.	Prof. Bărculeț Ana - Liceul Electrocontact, Botoșani	BOTOȘANI	Istorie
250.	Prof. Baidoc Liviu - Liceul Pedagogic, Zalău	SĂLAJ	Istorie
251.	Prof. Balaban Gica - Liceul Carol I, Fetești	IALOMIȚA	Istorie
252.	Prof. Ban Ecaterina - Liceul Marin Preda	BUCUREȘTI	Istorie
253.	Prof. Barbu Daniela - Liceul N. Cartoian, Giurgiu	GIURGIU	Istorie
254.	Prof. Berceanu Maria - Liceul Gh. Vranceanu, Bacău	BACĂU	Istorie

255.	Prof. Birta Radu - Colegiul Național E. Gojdu, Oradea	BIHOR	Istorie
256.	Prof. Boșcăneanu Victoriana - Colegiul Pedagogic Gh. Lazăr, Cluj-Napoca	CLUJ	Istorie
257.	Prof. Boicu Jeni - Liceul Pedagogic, Botoșani	BOTOȘANI	Istorie
258.	Prof. Borovină Gheorghe - Colegiul M. Viteazul, Ploiești	PRAHOVA	Istorie
259.	Prof. Botoș Dumitru - Liceul B. Farkas, Tg. Mureș	MUREȘ	Istorie
260.	Prof. Brăileascu Mihail - Colegiul V. Alecsandri, Galați	GALAȚI	Istorie
261.	Prof. Bratu Alina - Liceul teoretic I.C. Brătianu, Hațeg	HUNEDOARA	Istorie
262.	Prof. Butuc Ana - Liceul Gr. Moisil, Tulcea	TULCEA	Istorie
263.	Prof. Calestru Vasile - Liceul Cuza Vodă, Huși	VASLUI	Istorie
264.	Prof. Câmpianu Adina - Șc. Nr. 5 Elena Doamna, Tecuci	GALAȚI	Istorie
265.	Prof. Canelea V. Sorin Mihai - Grupul Școlar D. Dumitrescu, Buftea	ILFOV	Istorie
266.	Prof. Chioveanu Mirela - Liceul M. Sadoveanu	BUCUREȘTI	Istorie
267.	Prof. Chiriac Cristina - Buzău	BUZĂU	Istorie
268.	Prof. Ciochină Victor - Liceul Industria Lemnului Comănești	BACĂU	Istorie
269.	Prof. Constantin Nicolae - Grupul Școlar Industrie Alimentară, Sibiu	SIBIU	Istorie
270.	Prof. Crăciun Ilie - Inspectoratul Școlar Oradea	BIHOR	Istorie
271.	Prof. Crutu Gheorghe - Inspectoratul Școlar Ialomița	IALOMIȚA	Istorie
272.	Prof. Cușcac Silvia - Liceul Callatis, Mangalia	CONSTANȚA	Istorie
273.	Prof. Cucos Gina - Gupul Școlar Șt. Procopiu, Vaslui	VASLUI	Istorie
274.	Prof. Darmon Marilena - Liceul teoretic C. Brâncoveanu	BUCUREȘTI	Istorie
275.	Prof. Deac Marta - Colegiul Kolcsey Ferenc, Satu Mare	SATU MARE	Istorie
276.	Prof. Dima Manuela - Grupul Școlar N. Teclu	BUCUREȘTI	Istorie
277.	Prof. Dobrescu Ruxandra - Colegiul A. Șaguna, Brașov	BRAȘOV	Istorie
278.	Prof. Dobroiu Dumitru - Liceul Ștefan cel Mare, Râmnicu Sărat	BUZĂU	Istorie
279.	Prof. Dondovici Gheorghe - Colegiul Național Ienăchița Văcărescu, Târgoviște	DÂMBOVIȚA	Istorie
280.	Prof. Dragu Mihai - Liceul H. Coandă, Craiova	DOLJ	Istorie
281.	Prof. Fasui Sorina - Liceul D. Bolintineanu	BUCUREȘTI	Istorie
282.	Prof. Fata Silviu - Școala nr. 9, Tr. Severin	MEHEDINȚI	Istorie
283.	Prof. Fufă Gh. Maria Marinela - Grupul Școlar P. Șeicaru, Ciorogârla	ILFOV	Istorie
284.	Prof. Gălă Cristina - Colegiul Pedagogic C. Brătescu, Constanța	CONSTANȚA	Istorie
285.	Prof. Gasca Alexandru - Grupul Școlar Agricol V. Hamaj	BUCUREȘTI	Istorie
286.	Prof. Grozav Marcu Gabriel - Grupul Școlar Avram Iancu, Tg. Mureș	MUREȘ	Istorie

287.	Prof. Hector Mihai - Grupul Școlar Forestier Bistrița	BISTRIȚA-NĂSĂUD	Istorie
288.	Prof. Huszarik Nicoleta - Grupul Școlar J.G. Tajovski, Nădlac	ARAD	Istorie
289.	Prof. Huzoiu Lăcrămioara - Grupul Școlar Telecomunicații, Timișoara	TIMIȘ	Istorie
290.	Prof. Iacob Remus-Ioan - Grupul Școlar Barcianu, Sibiu	SIBIU	Istorie
291.	Prof. Iancov Gheorghe - Liceul Traian Lalescu, Reșița	CARAȘ-SEVERIN	Istorie
292.	Prof. Iancu Tudor - Liceul pedagogic, Ploiești	PRAHOVA	Istorie
293.	Prof. Ienci Ioan - Grupul Școlar Sinteza, Oradea	BIHOR	Istorie
294.	Prof. Iorga Maria - Grupul Școlar Ec. Viilor	BUCUREȘTI	Istorie
295.	Prof. Jancsó Árpád - Inspectoratul Școlar Covasna	COVASNA	Istorie
296.	Prof. Lica Emilia - Liceul teoretic Gh. M. Murgoci, Brăila	BRĂILA	Istorie
297.	Prof. Licu Ion - Grupul Școlar Energetic	BUCUREȘTI	Istorie
298.	Prof. Limona Răzvan - Grupul Școlar Ind. Alim. Tulcea	TULCEA	Istorie
299.	Prof. Lupu Adrian - Liceul Emil Botta, Adjud	VRANCEA	Istorie
300.	Prof. Mătasaru Daniela - Liceul Calistrat Hogăș, Piatra Neamț	NEAMȚ	Istorie
301.			
302.	Prof. Man Ioan - Liceul S. Bărnuțiu, Șimleul Silvaniei	SĂLAJ	Istorie
303.	Prof. Marinescu Dida - Liceul teoretic M.Eminescu, Buzău	BUZĂU	Istorie
304.	Prof. Maziliu Ecaterina - Liceul Neagoe Basarab, Oltenița	CĂLĂRAȘI	Istorie
305.	Prof. Mihăilescu Dumitru - Liceul cu Program Sportiv, Brăila	BRĂILA	Istorie
306.	Prof. Mihaiu Claudia - Grupul Școlar de Arte și Meserii, Brașov	BRAȘOV	Istorie
307.	Prof. Miloșescu Aurelia - Grupul Școlar Naval, Giurgiu	GIURGIU	Istorie
308.	Prof. Mitrea Dana - Grupul Școlar Auto, Piatra Neamț	NEAMȚ	Istorie
309.	Prof. Mrejeru Marcela - Grup Școlar Constr. de Mașini, Tg. Jiu	GORJ	Istorie
310.	Prof. Murariu Mihaela - Liceul E. Racovița, Iași	IAȘI	Istorie
311.	Prof. Nicoara Florentina - Grupul Școlar Dacia	BUCUREȘTI	Istorie
312.	Prof. Oane Sorin - Colegiul Al. Lahovari	VÂLCEA	Istorie
313.	Prof. Oberșterescu Dănilă - Grupul Școlar Ind. Construcții, Reșița	CARAȘ-SEVERIN	Istorie
314.	Prof. Oprea Mioara - Liceul teoretic A. Cuza	BUCUREȘTI	Istorie
315.	Prof. Osanu Octavian - Grupul Școlar Economic I. Ghica, Brăila	BRĂILA	Istorie
314.	Prof. Pădurean Maria - Liceul Pedagogic D. Ținchiideal, Arad	ARAD	Istorie
315.	Prof. Paun Teodora - Grupul Școlar C. Brancusi	BUCUREȘTI	Istorie
316.	Prof. Pană M.Tiberiu - Grupul Școlar Oltchim, Rm. Vâlcea	VÂLCEA	Istorie
317.	Prof. Pascu Adrian - Colegiul Național Spiru Haret	BUCUREȘTI	Istorie
318.	Prof. Pascu Vasile - Colegiul Gh. Lazăr	BUCUREȘTI	Istorie

319.	Prof. Peptan Daniel - Grupul Școlar Mat. de Constr., Tg. Jiu	GORJ	Istorie
320.	Prof. Pirotici Constanța - Liceul T. Vladimirescu	BUCUREȘTI	Istorie
321.	Prof. Popa Ioan Eneida - Șc. Normală Benedek Elek, Odorheiu Secuiesc	HARGHITA	Istorie
322.	Prof. Preda Maria - Liceul Traian Doda, Caransebeș	CARAȘ-SEVERIN	Istorie
323.	Prof. Rădulescu Ariadna - Liceul V. Streinu, Gaești	DÂMBOVIȚA	Istorie
324.	Prof. Rados Maria - Liceul Informatică, Iași	IAȘI	Istorie
325.	Prof. Radu Maria - Liceul J.L. Calderon, Timișoara	TIMIȘ	Istorie
326.	Prof. Rițiu Maria - Liceul Emil Racovița, Cluj-Napoca	CLUJ	Istorie
327.	Prof. Rokaly József - Liceul Salamon Ernő, Gheorghieni	HARGHITA	Istorie
328.	Prof. Rusu Claudia - Colegiul Național C. Carabella, Târgoviște	DÂMBOVIȚA	Istorie
329.	Prof. Rusu Vivian - Inspectoratul Școlar Covasna	COVASNA	Istorie
330.	Prof. Sarba Alina - Liceul cu Program Sportiv, Arad	ARAD	Istorie
331.	Prof. Sârbu Aneta - Colegiul Lucian Blaga, Sebeș	ALBA	Istorie
332.	Prof. Silaghi Gabriela - Colegiul I. Slavici, Satu Mare	SATU MARE	Istorie
333.	Prof. Silaghi Monica - Liceul Doamna Stanca, Satu Mare	SATU MARE	Istorie
334.	Prof. Sitea Sorin - Liceul M. Eminescu, Iași	IAȘI	Istorie
335.	Prof. Soare Angela - Grupul Școlar Comercial Gh. Chițu, Craiova	DOLJ	Istorie
336.	Prof. Solcan Nicolae - Liceul N. Cartojan, Giurgiu	GIURGIU	Istorie
337.	Prof. Stanciu Ion - Grupul Școlar Henri Coanda	VÂLCEA	Istorie
338.	Prof. Stanciu Rodica - Grupul Școlar Traian	BUCUREȘTI	Istorie
339.	Prof. Stoian Nicolae - Grupul Școlar Gr. Moșil, Deva	HUNEDOARA	Istorie
340.	Prof. Suciuc Cristina - Liceul A. Saligny, Cernavodă	CONSTANȚA	Istorie
341.	Prof. Székely Elena - Colegiul Național Titu Maiorescu, Aiud	ALBA	Istorie
342.	Prof. Tambuș Zamfira - Liceul P. Rareș, Târgu Lăpuș	MARAMUREȘ	Istorie
343.	Prof. Tilea Ion - Liceul teoretic Urziceni	IALOMIȚA	Istorie
344.	Prof. Todorov Gheorghina - Liceul Pedagogic E. Murgu, Timișoara	TIMIȘ	Istorie
355.	Prof. Toia Mihaela - Liceul Roman-Vodă, Roman	NEAMȚ	Istorie
356.	Prof. Toma Anișoara - Grup Școlar Agricol Dragomirești Vale	ILFOV	Istorie
357.	Prof. Tompa Ionel - Colegiul A. Mureșeanu, Bistrița	BISTRIȚA-NĂSAUD	Istorie
358.	Prof. Topoleanu Elena - Inspectoratul Școlar Tulcea		
359.	Prof. Valean Alexandru - Liceul S. Halita, Sângeorz Bai	TULCEA	Istorie
360.	Prof. Vărășcanu Constantin - Colegiul Național I. C. Brătianu, Pitești	BISTRIȚA-NĂSAUD	Istorie
361.	Prof. Văsioiu Ion - Colegiul T. Vladimirescu, Tg. Jiu	ARGEȘ	Istorie
362.	Prof. Varga Victor - Liceul teoretic Jibou	GORJ	Istorie
363.	Prof. Vasile Luminița - Colegiul I. Asan, Caracal	SĂLAJ	Istorie
364.	Prof. Vilhem Doru - Inspectoratul Școlar Botoșani	OLT	Istorie
365.	Prof. Voicu Teodor - Grupul Școlar Al. Odobescu, Lehliu Găram	BOTOȘANI	Istorie

366.	Prof. Voinaghi Marius - Colegiul D. Vodă, Sighet	CĂLĂRAȘI	Istorie
367.	Prof. Vornicu Cristian - Grupul Școlar Grivita	MARAMUREȘ	Istorie
368.	Prof. Zaharia Adrian - Liceul teoretic Ion, Mihalache	BUCUREȘTI	Istorie
369.	Prof. Țepeluș Laurențiu - Colegiul B.P. Hașdeu, Buzău	ARGEȘ	Istorie
370.	Prof. Țino Luiza - Liceul Pedagogic D.P. Perpessicius, Brăila	BUZĂU	Psihologie
371.	Prof. Țurcaș Maria - C.C.D. Zalău	BRĂILA	Psihologie
372.	Prof. Almășan O. Hellen Beatrice - Grupul Școlar Ec., B. Știrbey, Buftea	SĂLAJ	Psihologie
373.	Prof. Andrei Liliana - Centrul 2 Voluntari	ILFOV	Psihologie
374.	Prof. Apostol Gabriela - Liceul G. Moisil, București	ILFOV	Psihologie
375.	Prof. Bigan Eugen - Liceul Ion Barbu	BUCUREȘTI	Psihologie
376.	Prof. Bulei Irina - Liceul teoretic Traian, Deva	BUCUREȘTI	Psihologie
377.	Prof. Butnaru Luiza - C.C.D. Suceava	HUNEDOARA	Psihologie
378.	Prof. Cadar Cornel - Grupul Școlar I.C.M. Nr. 2, Craiova	SUCEAVA	Psihologie
379.	Prof. Calistru Elena - Liceul E. Racovița, Iași	DOLJ	Psihologie
380.	Prof. Catalano Horațiu - Colegiul A. Mureșeanu, Bistrița	IAȘI	Psihologie
381.	Prof. Cernea Gheorghita - Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Vrancea	BISTRIȚA-NĂSAUD	Psihologie
382.	Prof. Chelemen Ioan - Colegiul Iosif Vulcan, Oradea	VRANCEA	Psihologie
383.	Prof. Cobusceanu Alexandru - Liceul teoretic, Slobozia	BIHOR	Psihologie
384.	Prof. Coc Dorel - Colegiul G. Coșbuc, Năsăud	IALOMIȚA	Psihologie
385.	Prof. Coroiu Camelia - Colegiul Gib Mihaiescu, Drăgășani	BISTRIȚA-NĂSAUD	Psihologie
386.	Prof. Criveanu Silvia - Colegiul Pedagogic, Slatina	VĂLCEA	Psihologie
387.	Prof. Croitoru Angela - Liceul teoretic, Fetești	OLT	Psihologie
388.	Prof. Crudu Gabriela - Colegiul S. Haret, Tg. Jiu	IALOMIȚA	Psihologie
389.	Prof. Csiszer Zsuzsa - Liceul Bolyai Farkas, Tg. Mureș	GORJ	Psihologie
390.	Prof. Dălcăran Niculina - Liceul Grigore Moisil, Tulcea	MUREȘ	Psihologie
391.	Prof. Dandu Lucica - Liceul Ghe. Vrânceanu, Bacău	TULCEA	Psihologie
392.	Prof. Diaconu Amalia - Liceul Pedagogic, Bacău	BACĂU	Psihologie
393.	Prof. Dincă Diana - Liceul Pedagogic D. Țichindeal, Arad	BACĂU	Psihologie
394.	Prof. Dinulescu Emilia - Grupul Școlar D. Motoc	ARAD	Psihologie
395.	Prof. Dlujeanschi Daniela - Coleg. Titu Maiorescu, Aiud	BUCUREȘTI	Psihologie
396.	Prof. Doboș Amalia - Colegiul Național Bănățean, Timișoara	ALBA	Psihologie
397.	Prof. Dos Doinița - Grupul Școlar Vorona	TIMIȘ	Psihologie
398.	Prof. Draghici Dana - Grupul Școlar Posta și Telecomunicații	BOTOȘANI	Psihologie
399.	Prof. Enescu Liliana - Liceul Pedagogic, Ploiești	BUCUREȘTI	Psihologie
400.	Prof. Florea Florina - Inspectoratul Școlar Dâmbovița	PRAHOVA	Psihologie
401.	Prof. Fodor Delia - Colegiul Mihai Viteazul, Turda	DÂMBOVIȚA	Psihologie
402.	Prof. Galan-Oprișan Roxana - Grupul Școlar Ind. Al.I. Cuza, Bârlad	CLUJ	Psihologie
403.		VASLUI	Psihologie

409.	Prof. Gemescu Mariana - Liceul Pedagogic, Giurgiu	GIURGIU	Psihologie
410.	Prof. Gherghelescu Mihaela - Liceul Pedagogic Gh. Asachi, Piatra Neamt	NEAMŢ	Psihologie
411.	Prof. Grigorescu Maria - Liceul Petre Cercel, Târgovişte	DÂMBOVIŢA	Psihologie
412.	Prof. Grosu Lavinia - Grupul Şcolar Ştefan Bănulescu, Călăraşi	CĂLĂRAŞI	Psihologie
413.	Prof. Guţu Ciprian - Grupul Şcolar Agricol, Dragomireşti-Vale	TELEORMAN	Psihologie
414.	Prof. Gurlui Ileana - Liceul Pedagogic, Alexandria	TELEORMAN	Psihologie
415.	Prof. Hancea Maria - C.C.D., C.J.A.P.P., Suceava	SUCEAVA	Psihologie
416.	Prof. Harnagea Doina - Liceul Cuza Vodă, Huşi	VASLUI	Psihologie
417.	Prof. Herciu Ovidiu - Grupul Şcolar Industrial Şt.O. Iosif, Rupea	BRAŞOV	Psihologie
418.	Prof. Hussar Elena - Liceul Pedagogic, Bacău	BACĂU	Psihologie
419.	Prof. Iagăr Mihaela - Grupul Şcolar Energetic	VÂLCEA	Psihologie
420.	Prof. Ilieş Marieta - Grupul Şcolar UNIO, Satu Mare	SATU MARE	Psihologie
421.	Prof. Ionescu Ion - Liceul Şt. L. Roth, Medias	SIBIU	Psihologie
422.	Prof. Ioniţă Şerban - Grupul Şcolar Energetic	BUCUREŞTI	Psihologie
423.	Prof. Keresztes-Szentes Erzsébet - Liceul Salamon Ernő, Gheorghieni	HARGHITA	Psihologie
424.	Prof. Kurti Tunde - Colegiul Kolcsey Ferenc, Satu Mare	SATU MARE	Psihologie
425.	Prof. Lazăr Silviu - Colegiul M. Viteazul, Ploieşti	PRAHOVA	Psihologie
426.	Prof. Leonte Ana - Grupul Şcolar Nr. 3, Suceava	SUCEAVA	Psihologie
427.	Prof. Lőrincz Csilla - Grupul Şcolar Bányai László, Odorheiu Secuiesc	HARGHITA	Psihologie
428.	Prof. Manolcasa Doina - Liceul Callatis, Mangalia	CONSTANŢA	Psihologie
429.	Prof. Marţian Mariana - Liceul teoretic Gh. M. Murgoci, Brăila	BRĂILA	Psihologie
430.	Prof. Martin Gabriela - Liceul O.C. Taslauanu, Topliţa	HARGHITA	Psihologie
431.	Prof. Matache Elena - Liceul teoretic Vlaicu Vodă	ARGEŞ	Psihologie
432.	Prof. Mateciuc Alina - Liceul Sportiv, Botoşani	BOTOŞANI	Psihologie
433.	Prof. Miftode Valeria - Colegiul I. Maiorescu, Giurgiu	GIURGIU	Psihologie
434.	Prof. Mihail Rariţa - Grupul Şcolar D. Moţoc, Galaţi	GALAŢI	Psihologie
435.	Prof. Minuta Monica Gratiela - Grupul Şcolar Ind. Material Rulant	BUCUREŞTI	Psihologie
436.	Prof. Miscoal Andrei - Liceul M. Sadoveanu	BUCUREŞTI	Psihologie
437.	Prof. Mocanu Raluca - Liceul Ion Barbu	BUCUREŞTI	Psihologie
438.	Prof. Modrea Margareta - Colegiul Unirea, Focşani	VRANCEA	Psihologie
439.	Prof. Moiş Augusta - Şcoala Generală I. Agârbiceanu, Cluj-Napoca	CLUJ	Psihologie
440.	Prof. Moisin Doina - Liceul teoretic Mihai Viteazul, Sf. Gheorghe	COVASNA	Psihologie
441.	Prof. Moldovan Ionela - Grupul Şcolar Sf. Haralambie, Tr. Magurele	TELEORMAN	Psihologie
442.	Prof. Moldoveanu Elena - Liceul Mihai Eminescu, Buzău	BUZĂU	Psihologie
443.	Prof. Murariu Tali - Liceul Pedagogic E. Murgu, Timişoara	TIMIŞ	Psihologie

444.	Prof. Mureșan Cornel - Grupul Școlar C.F. Oradea	BIHOR	Psihologie
445.	Prof. Nagy Edith - Grupul Școlar Avram Iancu, Tg. Mureș	MUREȘ	Psihologie
446.	Prof. Nedelcu Doina - Liceul Gh. Sincai	BUCUREȘTI	Psihologie
447.	Prof. Nicolaescu Silvia - Liceul teoretic nr. 2, Reșița	CARAȘ-SEVERIN	Psihologie
448.	Prof. Nicu Adriana - Colegiul A. Șaguna, Sibiu	SIBIU	Psihologie
449.	Prof. Novac Corneliu - Colegiul Ștefan Velovan, Craiova	DOLJ	Psihologie
450.	Prof. Obreja Mihai - Liceul P. Rareș, Piatra Neamț	NEAMȚ	Psihologie
451.	Prof. Opran Marius - Liceul Domnul Tudor	MEHEDINȚI	Psihologie
452.	Prof. Otescu Cornel - Liceul Șt. Odobleja	MEHEDINȚI	Psihologie
453.	Prof. Paltán Enikő - Liceul teoretic Szekely Mikő, Sf. Gheorghe	COVASNA	Psihologie
454.	Prof. Pârvulescu Anișoara - Liceul teoretic M. Nicoară, Arad	ARAD	Psihologie
455.	Prof. Plosca Marin - C.J.A.P.P., Cluj-Napoca	CLUJ	Psihologie
456.	Prof. Porumbăceanu Antonela - Colegiul I. Slavici, Satu Mare	SATU MARE	Psihologie
457.	Prof. Preda Denisa - Grupul Școlar Ind. Tractorul, Brașov	BRAȘOV	Psihologie
458.	Prof. Rașoveanu Maria Andreea - Colegiul S. Haret, Tg. Jiu	GORJ	Psihologie
459.	Prof. Radu Corina - Liceul D. Bolintineanu	BUCUREȘTI	Psihologie
460.	Prof. Radu Doina - Liceul Pedagogic, Slobozia	IALOMIȚA	Psihologie
461.	Prof. Rotaru Adriana - Centrul de Asistență Psihopedagogică, Craiova	DOLJ	Psihologie
462.	Prof. Rygmanyi Haynalka - Grupul Școlar Sportiv Bistrița	BISTRIȚA-NĂSAUD	Psihologie
463.	Prof. Sas Cecilia - Colegiul Iosif Vulcan, Oradea	BIHOR	Psihologie
464.	Prof. Sascu Doina - Liceul Oltețului, Rm. Vâlcea	VÂLCEA	Psihologie
465.	Prof. Silvestru Adrian - Liceul Sportiv Galați	GALAȚI	Psihologie
466.	Prof. Sismanian Alma - Grupul Școlar Nichita Stănescu	BUCUREȘTI	Psihologie
467.	Prof. Stan Carmen - Liceul M. Eminescu, Iași	IAȘI	Psihologie
468.	Prof. Stoica Rodica - Liceul Economic, Drobeta Tr. Severin	MEHEDINȚI	Psihologie
469.	Prof. Străistraru Camelia - Liceul economic CJAPP, Focșani	VRANCEA	Psihologie
470.	Prof. Szots Iudith - Grupul Școlar Industrial Electroprecizia, Săcele	BRAȘOV	Psihologie
471.	Prof. Tătaru Iulia - Liceul Dunărea, Galați	GALAȚI	Psihologie
472.	Prof. Nicolau Doina - Liceul Spiru Haret, Tecuci	GALAȚI	Psihologie
473.	Prof. Tomescu Aura - Coleg. Lucian Blaga, Sebeș	ALBA	Psihologie
474.	Prof. Tomoiu Maria - Liceul E. Teodoroiu, Tg. Jiu	GORJ	Psihologie
475.	Prof. Tudor Marilena - Grupul Școlar Construcții, Reșița	CARAȘ-SEVERIN	Psihologie
476.	Prof. Tunsoiu Ileana - Liceul Militar Neagoe Basarab, Buzău	BUZĂU	Psihologie
477.	Prof. Ulete Florin - Liceul I. Creangă	BUCUREȘTI	Psihologie
478.	Prof. Văsoiu Rosemarie - Colegiul Pedag. C. Brătescu, Constanța	CONSTANȚA	Psihologie
479.	Prof. Vasiliu Georgeta - Liceul A.T. Laurian, Botoșani	BOTOȘANI	Psihologie

- | | | | |
|------|--|-----------|------------|
| 480. | Prof. Velea Eleonora - Liceul teoretic Emil Racovița,
Vaslui | VASLUI | Psihologie |
| 481. | Prof. Velica Florența - Grupul Școlar Economic,
G. Barițiu, Sibiu | SIBIU | Psihologie |
| 482. | Prof. Velicu Gheorghe - Liceul N. Cartoian, Giurgiu | GIURGIU | Psihologie |
| 483. | Prof. Vișan Dobre Gica - Liceul Marin Preda,
Tr. Măgurele | TELEORMAN | Psihologie |
| 484. | Prof. Viman Nicoleta - Liceul teoretic Emil Racovița,
Baia Sprie | MARAMUREȘ | Psihologie |
| 485. | Prof. Vlăsceanu Angela - Colegiul I.L. Caragiale,
Târgoviște | DÂMBOVIȚA | Psihologie |
| 486. | Prof. Vlad Livia - Liceul Pedagogic, Deva | HUNEDOARA | Psihologie |

Colectivul de autori mulțumește tuturor participanților la stagiile de formare organizate de C.N.C. la nivel național, care, prin sugestiile și activitățile desfășurate, au contribuit la cristalizarea ideilor din acest ghid. Cu această ocazie, ne cerem scuze pentru eventuale greșeli de transcriere a numelor sau eventuale omisiuni apărute în lista participanților. Vă rugăm să ne semnalati posibile neconcordanțe, pentru a le remedia la următoarele ediții.

Consiliul Național pentru Curriculum vă propune ghiduri metodologice pentru următoarele domenii:

- Limba și literatura română. Clasele I – a VIII-a
- Limba latină. Clasele a VIII-a – a XII-a
- Limba franceză. Clasele a III-a – a VIII-a
- Limba engleză. Clasele a III-a – a VIII-a
- Limba germană. Clasele a III-a – a VIII-a
- Limba rusă. Clasele a III-a – a VIII-a
- Matematică. Clasele I – a VIII-a
- Fizică. Clasele a VI-a – a VIII-a
- Chimie. Clasele a VII-a – a VIII-a
- Biologie. Clasele a V-a – a VIII-a
- Științe. Clasele a III-a – a IV-a
- Științe. Clasele a V-a – a VI-a
- Istorie. Clasele a IV-a – a VIII-a
- Educație civică. Cultură civică
- Geografie. Clasele a IV-a – a VIII-a
- Educație fizică. Clasele I – a IV-a
- Educație fizică. Clasele a V-a – a VIII-a
- Educație muzicală. Educație plastică. Clasele I – a XII-a
- Abilități practice. Educație tehnologică. Clasele I – a VIII-a
- Tehnologia informației și a comunicațiilor
în procesul didactic. Clasele I – a IV-a
- Tehnologia informației și a comunicațiilor
în procesul didactic. Clasele a V-a – a XII-a
- Aria curriculară „*Limbă și comunicare*“. Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară „*Matematică și Științe ale naturii*“. Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară „*Om și societate*“. Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară „*Educație fizică și sport*“. Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară „*Tehnologii*“. Liceul teoretic. Educație tehnologică,
Tehnologia informației, Informatică
- Aria curriculară „*Tehnologii*“. Liceul tehnologic-profil *Servicii*
- Aria curriculară „*Tehnologii*“. Liceul tehnologic-profil *Tehnic*
- Aria curriculară „*Tehnologii*“. Liceul tehnologic-profil *Resurse naturale
și protecția mediului*
- Învățarea matematicii și a științelor – studiu comparativ (I)
- Învățarea matematicii și a științelor – studiu comparativ (II)
- Consiliere și orientare
- Repere privind activitatea educativă



București
2001

ISBN: 973-8294-33-9

CURRICULUM NAȚIONAL