

Prof. univ. dr. NICOLAE ILINCA

# DIDACTICA GEOGRAFIEI



București  
2015

# CUPRINS

Argument .....	7
<b>1. PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE – OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII GEORGRAFIEI.....</b>	<b>9</b>
1.1. Didactica – teorie generală a procesului de învățământ . . . . .	9
1.2. Procesul de învățământ – cadru principal de organizare a instruirii și educației școlare .....	10
1.3. Relația predare – învățare – evaluare în procesul de învățământ.....	11
1.4. Procesul de învățământ ca act de comunicare .....	13
1.5. Componentele procesului de învățământ.....	14
1.6. Analiza sistemică a procesului de învățământ .....	15
1.7. Caracterul formativ-educativ al procesului de învățământ .....	17
1.8. Exigențe și modele .....	18
<b>2. PRINCIPIILE PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII GEOGRAFIEI.....</b>	<b>19</b>
2.1. Aplicarea principiilor didactice în predarea și învățarea geografiei.....	19
2.1.1. Principiul participării conștiente și active a elevilor . . . . .	20
2.1.2. Principiul învățării intuitive (principiul intuiției) . . . . .	21
2.1.3. Principiul accesibilității și individualizării învățământului .....	23
2.1.4. Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare .....	24
2.1.5. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.....	24
2.1.6. Principiul legării teoriei de practică .....	25
2.1.7. Principiul integrării teoriei cu practica.....	26
2.1.8. Principiul învățământului sistematic și continuu . . . . .	26
2.1.9. Principiul asigurării conexiunii inverse (retroacțiunii) .....	27
2.1.10. Principiul învățării prin acțiune.....	28

2.2. Aplicarea principiilor geografice în activitatea didactică . . .	28
2.2.1. Principiul repartiției spațiale . . . . .	28
2.2.2. Principiul repartiției în timp . . . . .	29
2.2.3. Principiul cauzalității. . . . .	29
2.2.4. Principiul structuralismului . . . . .	30
2.2.5. Principiul integrării funcționale . . . . .	30
2.2.6. Principiul diversității . . . . .	30
<b>3. CONȚINUTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI GEOGRAFIC. . . . .</b>	<b>31</b>
3.1. Noțiunea de conținut al învățământului . . . . .	31
3.2. Caracteristicile conținutului învățământului geografic. . . . .	31
3.3. Surse și criterii de selecție a conținutului învățământului geografic. . . . .	32
3.4. Factorii care determină stabilirea, structurarea, integrarea și ierarhizarea conținutului geografic al învățământului . . . . .	33
3.5. Planul-cadru de învățământ privind poziția geografiei în învățământul preuniversitar . . . . .	35
3.6. Programele școlare . . . . .	42
3.7. Manualele școlare . . . . .	43
3.8. Formarea reprezentărilor și însușirea noțiunilor geografice la elevii claselor gimnaziale și liceale . . . . .	45
3.9. Dimensiuni și finalități educaționale ale geografiei. . . . .	47
<b>4. STRATEGIILE DE INSTRUIRE UTILIZATE ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA GEOGRAFIEI . . . . .</b>	<b>49</b>
4.1. Strategiile didactice . . . . .	49
4.2. Metodele de instruire. . . . .	51
4.3. Funcțiile metodelor de instruire. . . . .	53
4.4. Taxonomia metodelor de instruire și autoinstruire ce se pot utiliza în predarea-învățarea geografiei . . . . .	54
4.4.1. Metodele de instruire centrate pe activitatea profesorului. . . . .	56
4.4.2. Metodele de instruire centrate pe activitatea elevilor . . . . .	59
4.4.3. Softul AEL – platformă de predare – învățare a geografiei . . . . .	110

4.5. Mijloacele de învățământ utilizate	
în predarea-învățarea geografiei . . . . .	111
4.5.1. Funcțiile mijloacelor de învățământ . . . . .	111
4.5.2. Mijloacele informativ-demonstrative . . . . .	113
4.5.3. Mijloacele de exersare și formare a deprinderilor . . .	113
4.5.4. Mijloacele de raționalizare a timpului didactic . . . . .	113
4.5.5. Mijloacele de tehnică informatică și de calcul, prin instruirea asistată pe calculator (AEL) și mijloacele de evaluare a rezultatelor învățării . . . .	113
4.6. Instrumente și aparate de măsură ce pot fi utilizate în lecțiile de geografie . . . . .	114
<b>5. MODURI ȘI FORME DE ORGANIZARE</b>	
<b>A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT . . . . .</b>	<b>115</b>
5.1. Delimitări conceptuale. Taxonomii posibile. . . . .	115
5.2. Tipurile/categoriile de lecții sunt: . . . . .	119
5.3. Excursia școlară – lecție de formare a priceperilor și deprinderilor – proiect . . . . .	122
5.4. Succesiunea evenimentelor instruirii într-o lecție de geografie . . . . .	126
5.5. Activități complementare de însușire a cunoștințelor . . . . .	126
5.6. Spații școlare pentru desfășurarea activităților pentru învățarea geografiei . . . . .	127
5.7. Activitățile didactice extrașcolare . . . . .	131
5.8. Proiectarea activităților de predare-învățare a geografiei în condițiile formării competențelor. . . . .	133
5.9. Raportul dintre competențe, conținuturi și activitățile de învățare . . . . .	135
5.10. Anticiparea demersului didactic . . . . .	136
5.11. Funcțiile proiectării didactice. . . . .	138
5.12. Conținutul și algoritmul proiectării didactice . . . . .	138
5.13. Niveluri ale proiectării didactice . . . . .	140
5.14. Măsurabilitatea competențelor educaționale . . . . .	146
5.15. Proiectarea lecției de geografie – un demers strategic . . . . .	156

6. EVALUAREA REZULTATELOR ÎNVĂȚĂRII .....	168
6.1. Evaluarea – componentă a procesului de învățământ. ....	168
6.2. Funcțiile generale ale evaluării.....	170
6.3. Tipuri de evaluare. ....	172
6.3.1. Evaluarea orală. ....	174
6.3.2. Evaluarea scrisă .....	174
6.3.3. Evaluarea practică.....	175
6.4. Rezultatele învățării .....	175
6.5. Forme, metode și instrumente de evaluare	
a achizițiilor / rezultatelor învățării .....	176
6.5.1. Formele (tipurile) de evaluare	
a rezultatelor învățării. ....	176
6.5.2. Calitățile instrumentelor de evaluare .....	177
6.5.3. Tehnicile de evaluare. ....	177
6.5.4. Tehnicile de testare a cunoștințelor.....	185
6.5.5. Metodele de evaluare a rezultatelor învățării .....	185
7. CONCURSURI ȘCOLARE ȘI EXAMENE .....	201
BIBLIOGRAFIE.....	207

## ARGUMENT

Necesitatea perfecționării componentelor învățământului geografic ridică numeroase probleme privind exigențele reformelor, exprimate prin variate direcții, mai ales în plan teoretic. De asemenea, uneori s-au ivit scăpări și imperfecțiuni, care au blocat așteptările vizând echilibrul dintre teorie și practică în didactica geografiei și nu numai. Desigur că la această stare de fapte au avut un rol important modul de înțelegere și cel de aplicare a principiilor didactice, urmate de consistența practicii de predare a informațiilor, ezitățile în găsirea soluțiilor concrete de ameliorare a stării învățământului, imobilismul și inapetența în aplicarea unor experimente și în identificarea unor căi de eficientizare a strategiilor și a prestației didactice. La toate acestea se pot adăuga inadvertențele generate de contrastele în **pregătirea inițială** a profesorilor, în funcție de care capacitatea de percepere și de adaptare la cerințele performanței, într-un ritm normal, a multor absolvenți, s-a dovedit a fi precară și neproductivă.

Menționăm aceste aspecte, întrucât pregătirea didactică în domeniul geografiei implică o serie de întrebări, referitoare la concepte, limbaj, demersuri, trăsături, modul de organizare a predării, învățării etc. Altfel spus, educația este un proces de durată, dar nu trebuie omis faptul că esențial este să ai capacitatea să asimilezi informații de care ai nevoie în viitor. Iată de ce prezenta lucrare se vrea a fi un real instrument de formare, care să ofere doritorilor – **profesori de geografie** – puncte de sprijin pentru predarea și învățarea geografiei, pe de o parte, dar și pentru formarea unui stil didactic eficient, care să justifice utilitatea instruirii, pe de altă parte.

Pe acest fond al afirmațiilor de mai sus, considerăm că scopul prezentei didactici a geografiei este acela de a fi o lucrare teoretică și practică pentru profesorii de geografie și nu numai. Prin urmare, didactica oferă pachete de principii, strategii și procedee, dar și modele orientative, care să facă posibilă aplicabilitatea și eficientizarea demersurilor de predare, învățare și evaluare. Toate aceste aspecte conduc la faptul că problemele specifice didacticii geografiei se cer a fi centrate pe necesitatea construirii situațiilor de învățare, în timp ce abordarea analitică trebuie să formeze suportul pe care se axează elementele de creativitate, practicisul deschis și flexibil, în condițiile unei prestații sistematizate.

Ca atare, obiectivele acestei lucrări invită la autoinstruire, la cercetarea didactică, punând în evidență posibilitatea descoperirii și conștientizării, în sensul că pentru a preda geografia nu este suficient să stăpânești un volum de cunoștințe, ci trebuie să fii capabil să-i înveți pe alții tehnici de activitate intelectuală pentru a-și însuși informații, care se cer, permanent, modelate, prelucrate și aplicate.

Desigur că prezenta lucrare se remarcă printr-o abordare integratoare și actuală a structurării geografiei școlare, evidențiind căile de cunoaștere, înțelegere și aplicare a achizițiilor însușite și transformarea lor în capacități și competențe durabile, cunoștințe,

atitudini și valori. Așa se explică faptul că *autorul* abordează conținuturile învățământului geografic în raport cu principiile geografiei și ale predării, învățării și evaluării.

Prin structura sa, prezenta lucrare se constituie într-o variantă – model de analiză, sinteză, tipologizare, pentru care s-a făcut uz de un fond bibliografic reprezentativ, selectiv, dar și de experiența proprie a autorului. Așa se face că, dincolo de oferta bibliografică, s-a aprofundat problematica strategiilor didactice folosibile în actul didactic, punându-se accent pe posibilitățile de optimizare a acestora, a tehnicilor și a procedeelelor de lucru, a resurselor materiale cu valoare în eficientizarea actului didactic.

Prin urmare, conținuturile lucrării anticipează implicațiile formative, pe fondul unei comunicări între cadrul teoretic propus și domeniul factual al afirmațiilor. Ca atare, **modelul implicit sau deschis** presupune răspunsuri care se cer axate pe observații asupra realității, vizând prestația didactică. Prin urmare, **didactica geografiei** poate să intervină în relațiile cu investigațiile și experimentarea ameliorativă, în actul de soluționare eficientă și concretă a situațiilor de învățare, dacă sunt atent proiectate, dar și corect și complet pregătite. De aici și concluzia că **didactica geografiei**, diferit aplicată, poate oferi soluții, modele, idei, sugestii, grefate pe ipoteze de lucru, care să asigure baza teoretică a metodicii de instruire și a practicii didactice.

Formarea cadrelor didactice se află într-o continuă transformare, fapt care reclamă creativitate, deschidere, varietate și flexibilitate strategică și acțională corespunzătoare modelelor acțional-creatoare, diferite prin adaptabilitate și profesionalism. Ca urmare, se impun nu numai formarea prin activități metodice și practice, dar și continuitatea stilului didactic aferent performanței profesionale.

Pe de altă parte, această carte își propune să răspundă exigențelor cadrelor didactice, în direcția dezvoltării competențelor didactice și constructiv-creatoare. De asemenea, lucrarea de față prezintă modele de competențe și conținuturi în concordanță cu orientările didactice și ale pedagogiei și care se cer însușite / înțelese și explicate, în condițiile în care ele privesc organizarea, proiectarea, ordonarea informațiilor, pe de o parte și aplicarea și analiza situațiilor practice, pe de altă parte.

Desigur că activității / cunoașterii didactice îi revine un rol important, având în vedere faptul că școala este spațiul / laboratorul în care se găsesc și se emit soluții pentru împlinirea așteptărilor vizând calitatea, eficiența și valoarea educației prin geografie.

*Autorul*

## 1. PROCESUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE – OBIECT DE STUDIU AL DIDACTICII GEORGRAFIEI

### 1.1. DIDACTICA – TEORIE GENERALĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

În interiorul pedagogiei s-a constituit, în timp, o ramură distinctă, numită *didactica*. Termenul provine de la cuvântul grecesc *didasko*, care înseamnă *învăț*. Introducerea termenului de didactică în sistemul conceptelor pedagogice s-a datorat pedagogului ceh J.A. Comenius, autorul lucrării *Didactica Magna*, apărută în 1657. În concepția acestuia, didactica urma să fie *arta universală de a învăța pe toți toate*. Sfera și conținutul didacticii erau foarte extinse, pentru că se refereau la educație și învățământ, la formarea omului, în general, fapt pentru care nu se putea opera o distincție logică între pedagogie și didactică.

Mai târziu a apărut necesitatea stabilirii unei legături între diferite domenii ale cunoașterii, printr-o delimitare mai clară a obiectului didacticii, în sensul restrângerii sferei și, implicit, a conținutului său. Un asemenea deziderat a fost împlinit de J.F. Herbart (1776-1841), care a delimitat *didactica de pedagogie*, considerând-o o parte a acesteia. El a pornit de la ideea că educația nu este posibilă fără instrucție și, întrucât s-a ocupat în special de procesul de asimilare a cunoștințelor, a insistat atât asupra aspectelor sale *didactice (predare)*, cât și asupra aspectelor *psihologice (învățare)*. Altfel spus, dacă *învățarea (asimilarea cunoștințelor)* parcurge anumite trepte, urmează ca *predarea* să fie subordonată acestora. Ca atare, realizarea obiectivelor predării depinde de substratul psihologic al învățării. Rezultă că **obiectul didacticii este procesul de învățământ**. Treptat, termenul de didactică a căpătat tot mai mult înțelesul de știință sau teorie a procesului de învățământ, altfel spus – știință sau teorie a predării și învățării în toate formele și pe toate treptele învățământului: teoria conducerii procesului de predare-învățare sau teoria generală a instruirii.

Didactica științifică are sarcina să sintetizeze datele proprii sau pe cele cu semnificație pedagogică preluate din psihologie, sociologie, teoria comunicării, teoria informației, cibernetică, teoria conducerii științifice a activităților social-umane, praxiologie etc. și să ofere o imagine de ansamblu asupra procesului de învățământ, privitor la natura și obiectivele, principiile și conținutul, metodele și mijloacele, formele de organizare și evaluare etc., implicate în desfășurarea acestui proces.

Așadar, *didactica* este o *teorie* pentru că are drept scop elaborarea bazelor teoretice a legităților organizării și conducerii procesului de învățământ; este o știință cu precădere *practică* pentru că vizează achiziția de cunoștințe, formarea de deprinderi, de noi conduite, de competențe, de modelare a personalității copilului prin intermediul instruirii.

- Didactica este o știință *descriptivă, prescriptivă* întrucât emite reguli vizând modul de realizare a unui nivel de cunoștințe, deprinderi și atitudini.
- Didactica are un caracter *explicativ* pentru că demonstrează natura interdependenței dintre componentele procesului de învățământ geografic.
- Didactica este o teorie reflexivă pentru că emite judecăți de valoare asupra componentelor procesului de învățământ, prin raportarea rezultatelor acestuia la imperativele și cerințele actuale ale educației.
- Didactica este o teorie *normativă* pentru că elaborează anumite norme și recomandări privitoare la desfășurarea procesului de învățământ, la condițiile necesare pentru obținerea unor rezultate în concordanță cu obiectivele operaționale.

Dincolo de didactica generală, s-au conturat și *didacticile speciale (metodicile)*, în care se include și **metodica predării geografiei**, ce studiază și orientează practica desfășurării predării și învățării geografiei, aplicând exigențele didacticii generale.

Așadar, **didactica geografiei** urmărește inițierea profesorilor, a celor care profesază, fără a se opri doar la aspectele fundamentale ale teoriei și practicii procesului educațional prin geografie, ci și la obiectivele, finalitățile, conținuturile învățării, metodele și mijloacele de predare-învățare-evaluare, proiectarea activității didactice. Este vorba, deci, și de *componente ale didacticii aplicate a geografiei*.

Pe de altă parte, didactica geografiei poate fi definită ca disciplină științifică al cărei obiectiv este optimizarea procesului de predare-învățare a cunoștințelor geografice.

De altfel, în sfera *triunghiului didactic* (fig. 1) dominantă este relația *profesor-cunoștințe*, în funcție de care particularitățile cognitive ale elevilor determină nivelul impactului pedagogic al profesorului și reglarea capacităților elevilor în timpul procesului de predare-învățare și evaluare a rezultatelor învățării.



Fig. 1. Triunghiul didactic

## 1.2. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT – CADRU PRINCIPAL DE ORGANIZARE A INSTRUIRII ȘI EDUCAȚIEI ȘCOLARE

Școala reprezintă, în perspectiva sistemică, un ansamblu de componente rațional organizate și interdependente, care asigură funcționalitatea ei internă, urmărind realizarea obiectivelor instructiv-educative precise. Acest sistem – denumit *școală* – are trei componente specifice:

a. **structura (organizarea)** grupează ansamblul resurselor valorice umane și materiale, aflate la dispoziția școlii: sistemul de cerințe școlare (scopuri, obiective); conținuturile (obiectele de studiu); personalul didactic și auxiliar; elevii, dotările didactico-materiale, echipamentele, timpul școlar, construcțiile școlare, fondurile bănești etc. Toate acestea formează *intrările sau fluxul de intrări în sistem*;

b. **procesul de învățământ** presupune exercitarea funcțiilor esențiale ale unității școlare, adică **funcțiile de predare, învățare și evaluare**, concretizate în **strategii didactice și de acțiune managerială**;

c. **produsul** reprezintă rezultatele oferite de școală pentru societate: *elevii formați și absolvenții*. Acest produs are semnificația unei prestări de servicii, marcată prin nivel de cultură, formație profesională, atitudini, calități și trăsături de personalitate, comportamente.

Așadar, întregul *proces de învățământ* reprezintă o vastă acțiune de modelare a personalității copilului, într-o ambianță specifică, în care operează cu conținuturi (valori) științifice, literar-artistice, tehnico-practice și etice, selecționate și structurate, până ce acestea se personalizează și devin un bun al elevului.

## 1.3. RELAȚIA PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Metodica predării geografiei este considerată o teorie specială a procesului de învățământ. Didactica orientează metodicile în descoperirea și rezolvarea unor probleme specifice, legate de predarea și asimilarea cunoștințelor unui obiect de învățământ. Prin urmare, **didactica constituie baza teoretică a metodicii**. De asemenea, prin intermediul didacticii și al metodicii, fiecare obiect de învățământ este regândit și transpus într-o structură pedagogică, astfel încât să poată deveni *material de învățat*.

Menirea procesului de învățământ este angajarea elevilor în trăirea unor noi experiențe, organizate pedagogic, încât acestea să realizeze învățarea. Această viziune situează procesul de învățământ în trei dimensiuni:

- *dimensiunea temporală* (prevedere și provocare, în timp, a schimbării experiențelor);
- *dimensiunea spațială* (planificarea frecvenței cu care vin diferitele tipuri de experiențe ce urmează a fi transformate);
- *dimensiunea morfologică* (de transformare efectivă, nefinalizată, ce îndeamnă la noi căutări).

Cele două tipuri de acțiuni sau funcții specifice vizează: *predarea*, ca aspect logic; *învățarea*, ca aspect psihologic (ce ține de psihologia elevului). Aceste două laturi sunt inseparabile, se află în legătură reciprocă, asigurând realizarea, în școală, a sarcinilor învățământului.

### • Predarea

Ansamblul complex de acțiuni și comportamente didactice specifice, destinate producerii învățării, se realizează prin actul numit *predare* (I. Cerghit, 1998). Prin urmare, *a preda* înseamnă a provoca schimbarea a ceea ce există, în ceea ce trebuie să existe, angajând elevii într-o nouă experiență de cunoaștere sau de acțiune ori de trăire. Se înțelege, astfel, că predarea presupune:

- a prevedea (a planifica, a proiecta) producerea schimbărilor dorite;
- a preciza natura schimbărilor vitale de obiectivele operaționale;
- a determina conținutul schimbărilor presupuse;
- a organiza și dirija producerea schimbărilor propuse;
- a organiza condițiile ce favorizează apariția schimbărilor așteptate;
- a controla și aprecia nivelul la care se realizează schimbările așteptate, concretizate în rezultate ale învățării.

*Predarea* este și va rămâne, parțial, o acțiune de comunicare de noi cunoștințe sau de prezentare a noilor conținuturi de instruire. De asemenea, predarea face apel la o succesiune de enunțuri și reenunțări verbale sau scrise, prin intermediul cărora *profesorul*:

- stabilește direcțiile învățării (prezintă elevilor obiectivele învățării);
- pune elevii în relație cu conținuturile noi de învățat;
- organizează activitățile de învățare și condițiile ce facilitează învățarea dorită;
- impune succesiunea fazelor și a evenimentelor de învățare (gradarea sarcinilor de învățare, dozarea eforturilor de învățare);
- dirijează experiențele sau operațiile de învățare;
- stimulează interesul și încurajează efortul de învățare, deplina participare a elevilor;
- asigură reținerea și transferul (aplicarea) cunoștințelor;
- apreciază rezultatele; evaluează progresele; corectează greșelile de învățare;
- ameliorează și reglează mersul învățării.

*Predarea* include și acțiuni legate de proiectare (macro și micro), de reelaborare sau pedagogizare a conținuturilor, de confecționare a materialelor didactice, de asigurare a mijloacelor de învățământ pentru o învățare eficientă.

Prin urmare, *calitatea activității de predare* se reprezintă prin potențialul cognitiv, afectiv și psihomotor transformator.

#### • Învățarea

*Învățarea școlară* vizează modificările produse în comportamentul elevului, în condițiile organizării pedagogice (școlare) a experiențelor de recunoaștere, afectiv-emoționale și de acțiune practică trăite de elev, în condițiile activității și ambianței școlare.

Învățarea este definită ca *proces*, ca *produs* și ca *funcție de diverși factori*.

• Sub aspect *procesual*, învățarea apare ca o succesiune de operații, acțiuni, stări și evenimente interne, finalizabile în transformări ce intervin în structurile de cunoștințe, în operațiile mentale, în modul de reflectare a realității și de comportare ale elevului. Învățarea trebuie să prezinte o suită de transformări ce merg de la imagine la noțiuni, de la acțiune la gândire, de la empiric la știință, de la forme vechi de comportare la forme noi.

*Cheia învățării* este deplina angajare a elevului în actul învățării.

• Învățarea reprezintă un ansamblu de *rezultate* exprimate în termeni de noi cunoștințe, noțiuni, idei, norme, priceperi, deprinderi, modalități de gândire, de expresie și de acțiune, atitudini, comportamente. Diferitele tipuri de efecte (performanțe, rezultate) sunt o materializare a schimbărilor cantitative și calitative, de natură *cognitivă*, *afectivă* și *acțională* și corespund modificărilor intervenite și unui nou efort depus pentru învățare.

• Învățarea în *funcție de diverși factori* are în vedere condițiile favorizante sau perturbatoare ce influențează procesul de învățământ. Unele condiții țin de particularitățile și disponibilitățile celui care învață, acționează din interiorul acestuia, reprezentând *condiții interne*. Alte condiții intervin din exterior, sunt independente de elev, provin din specificul situației de instruire, fiind vorba de *condițiile externe* ale învățării.

– În seria *condițiilor interne* se cuprind: *factorii biologici* (ereditatea biologică, vârsta, sexul, dezvoltarea fizică, starea de sănătate), *factorii psihologici* (potențial genetic intelectual, nivelul dezvoltării intelectuale, stadiul dezvoltării structurilor cognitive și operatorii), inteligența, gândirea, memoria, imaginația, motivația învățării, voința, trăsăturile

de personalitate, nivelul de cultură generală, deprinderea cu unele tehnici de muncă intelectuală (disponibilități pentru învățare).

– *Condițiile externe* vizează: organizarea școlară (obiective, conținuturi, strategii didactice), ambianța psihosocială, personalitatea și competența profesorului, relația profesor-elevi, mediul fizic școlar și timpul școlar și, indirect, mediul familial, mediul local, mediul cultural-educativ și socio-economic.

*Învățarea formală* a geografiei se realizează în școli, licee și facultăți de profil și se finalizează cu examenul de bacalaureat sau examenul de licență. *Învățarea nonformală* se desfășoară pe traseul principal al educației și formării, la locul de muncă, în calitate de cadru didactic sau în alte instituții, ca specialist, expert, cercetător științific, în domenii diverse, precum: meteorologia, hidrologia, cartografia, pedologia, turismul etc.

*Învățarea informală* se realizează permanent, fără a fi o educație intenționată și recunoscută ca o contribuție la formarea indivizilor, începând cu oferta mass-media și literatura diversă.

Tehnologiile de educație ICT\* oferă un potențial ridicat pentru inovarea metodelor de predare și învățare, cu condiția ca acestea să fie incluse în contexte și relații între profesor și elevi în timp real. Ca atare, învățarea se definește ca *proces* și ca *produs*. Învățarea ca proces reprezintă o succesiune de operații, acțiuni, stări și evenimente finalizate în procesul de transformare a comportamentelor interne în structuri de cunoștințe mentale (R. Iucu, 2001): imagine – noțiune – gândire – percepție și reprezentare. Învățarea ca produs se desfășoară ca un ansamblu de rezultate noi, pe fondul procesual, exprimat fiind prin cunoștințe, priceperi, noțiuni, moduri de gândire, atitudini etc.

## 1.4. PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT CA ACT DE COMUNICARE

### Binomul didactică–acțiune

• *Comunicarea* este o componentă esențială a procesului de predare-învățare, pentru că reușita actului pedagogic este asigurată și de *relaționare* și, mai ales, de *calitatea* acesteia.

• *Comunicarea didactică* se distinge prin câteva particularități (cerințe):

- să fie raportată și racordată la realizarea obiectivelor propuse;
- să fie purtătoare de conținuturi de instruire;
- să aibă efect de învățare și să influențeze modificarea și stabilitatea comportamentelor individuale sau de grup;
- să genereze învățare, educație și dezvoltare, prin *implicarea activă* a elevului în actul comunicării;
- să dezvăluie înțelesuri, sensuri și semnificații, exprimate cu ajutorul limbajului oral și scris, prin comunicarea verbală, semantică, codificată logic (care oferă cunoștințe, noțiuni);
- prin comunicarea nonverbală, ectosemantică, necodificată logic, prin stări afective, reacții emoționale, experiențe personale, atitudini, aprecieri sau limbaje neverbalizate (imagini, gesturi, mimică, expresii).

\* ICT – Tehnologia informației și comunicațiilor.

- Orice comunicare reprezintă un transfer de informații de la o sursă-emitător la receptor. Comunicarea didactică presupune: un emițător (profesorul); un receptor (elevul); repertoriul emițătorului (RP) (ansamblul cunoștințelor, noțiunilor, priceperilor, deprinderilor, experienței de care dispune profesorul și cu care se angajează în actul predării-învățării); repertoriul receptorului (RE) (elevului) se referă la nivelul de pregătire și experiența de care dispune elevul, nivelul dezvoltării psihice și fizice cu care se angajează în actul predării-învățării; repertoriul comun al profesorului și elevilor (RP, RE) (fig. 2).

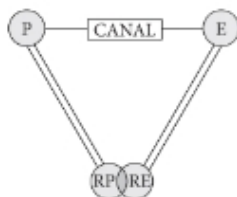


Fig. 2. Modelul comunicării interumane (după W. Meyer-Eppler)

- Orice emițător uman este programat a fi și receptor, dar și invers. Această dublă calitate permite întreținerea dialogului profesor-elevi. O comunicare devine posibilă numai când cele două repertorii se intersectează, întrucât, în procesul de învățământ, comunicarea are un caracter bilateral.

- Eficacitatea comunicării depinde de calitatea transmisiei, adică de structura logică a conținutului, claritatea, precizia, plasticitatea exprimării, fapte care țin de personalitatea profesorului, de relațiile profesor-elev, de contextul psihosocial, ca și de nivelul dezvoltării psihice a receptorului, de structurile mentale și lingvistice ale elevului, de participarea lui activă în procesul comunicării. Profesorul de geografie trebuie să aibă grijă ca asociațiile posibile, pe care informațiile sale le declanșează în mintea elevilor, să se apropie de experiența acestora, întrucât, altfel, apare riscul ca ei să rețină cuvinte goale, lipsite de conținut.

- Calitatea comunicării este condiționată și de sistemul de codificare (codul fiind un ansamblu de semne cu semnificațiile lor verbale și nonverbale) și decodificare. Întrucât elevii urmează să decodifice ceea ce le este comunicat, ei trebuie să cunoască limbajul, terminologia, cuvintele și expresiile noi, profesorul fiind obligat să țină cont de posibilitățile lor reale.

- Unele cunoștințe sau noțiuni mai dificile se însușesc mai ușor când se oferă elevilor suporturi intuitive concrete: imagini, scheme, modele obiectuale, exemple comparative pentru înțelegerea lor.

- Eficiența comunicării este condiționată și de aplicarea permanentă a conexiunii inverse (feedback), pentru a facilita armonizarea scenariului didactic, a repertoriului activității profesorului și al elevilor, fapt care permite reglarea și autoreglarea comunicării.

## 1.5. COMPONENTELE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Potrivit teoriei spațiului de instruire (câmpului pedagogic), procesul de predare-învățare se desfășoară în limitele unui spațiu complex, alcătuit din componente sau variabile (factori, condiții, cauze):

- profesorul (P) (cine predă?);
- elevul (elevii) (E) (cui se predă?);
- conținutul de studiat (C) (ce se predă?);

- obiectivele urmărite (O) (de ce se învață?);

- metodele și mijloacele de utilizat (M) (prin ce metode și mijloace se învață?);

- influențele posibile ce vin din mediul înconjurător sociocultural (S) și exprimate prin întrebarea la ce? (la ce influențe ne putem aștepta?);

- programul instruirii (P) exprimat prin întrebarea cum vom face? pentru a utiliza toate valorile spațiului de instruire (fig. 3).

Profesorului îi revine sarcina descoperirii și a valorificării dependențelor dintre componentele procesului de învățământ, situație care se concretizează în elaborarea proiectelor de lecție.

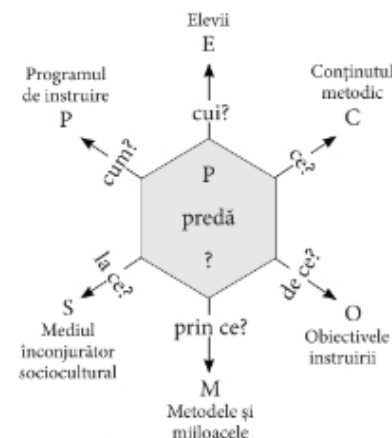


Fig. 3. Dimensiunile (variabilele) spațiului de instruire în interiorul cărora se derulează actul didactic (după I. Cerghit, 1991)

## 1.6. ANALIZA SISTEMICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Învățarea planificată face ca situațiile de învățare să devină situații de instruire, care pot fi examinate și modelate pornind de la un ansamblu de patru variabile:

- mediul școlar imediat, care apare ca un context, cu aspectele lui social-umane și materiale;
- acțiunea de predare (intervenție pedagogică), dependentă de scopuri și obiective, conținuturi, metode, principii, reguli;
- procesul de învățare (din partea elevilor);
- un final sau un ansamblu de rezultate sau performanțe, concretizate într-un orizont de cunoaștere: cunoștințe însușite, abilități formate, atitudini și sentimente cultivate, în limitele unor obiective de referință (fig. 4).

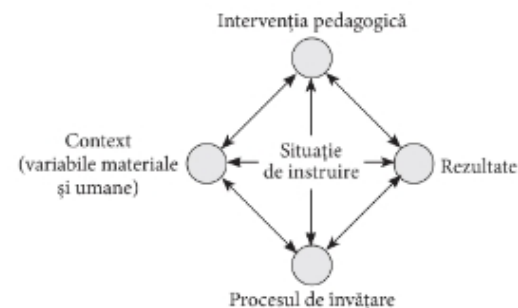


Fig. 4. Structura unei situații de instruire cu patru ansambluri de variabile (după I. Cerghit, 1991)

Rezultă că:

- *procesul de învățământ* trebuie privit ca *sistem* în raport cu propria lui structură, așa cum apare ca parte în raport cu instituția școlară.

- *procesul de învățământ* este definit ca un ansamblu de componente și intercondiționări, proiectat și structurat, și care funcționează ca un tot unitar în raport cu anumite obiective instructiv-educative.

- *sistemul proces de învățământ* are caracter deschis, funcționarea lui depinzând de influența unor factori de ambianță (de ordin sau context). El este conceput ca o entitate omogenă, cu proprietăți și funcții proprii. Modificarea unei componente se poate repercuta asupra întregului. Ca urmare, procesul de predare-învățare organizat de profesor la nivelul clasei de elevi, la nivelul disciplinei sau al unei lecții are caracterul unui microsistem.

- *componentele principale* ale acestui sistem procesual sunt:

- obiectivele instructiv-educative, care dau *sens* și *rațiune* actului didactic;
- subiecții (agenții acțiunilor): profesorul și elevii;
- principiile (normele și regulile) după care se desfășoară activitatea didactică;
- conținutul;
- procesele propriu-zise de predare și învățare, care leagă între ele diferitele componente și facilitează adaptarea lor reciprocă;
- metodele și procedeele utilizate;
- resursele materiale (materiale didactice, mijloace de învățământ);
- formele de organizare a activității (individuale, microgrupuri, colective);
- relațiile interumane (profesor-elevi, elevi-elevi);
- timpul școlar;
- mediul fizic școlar (dotare, condiții de igienă, arhitectură);
- evaluarea rezultatelor;
- retroacțiunea sau conexiunea inversă;
- contextul (mediul exterior al școlii);
- rezultatele la învățatură și nivelul de educație.

- unele componente, precum cele independente, sunt mai ușor de manipulat, sunt la îndemâna profesorului: • *metodele, procedeele, formele de organizare*; acestea se pot modifica, adapta, combina, dirija, după caz; • *cea mai maleabilă variabilă este calitatea predării*; de asemenea, • *conținutul de predare poate fi pedagogizat, accesibilizat, actualizat, ca și ritmul învățării*, care poate fi reglat.

- cel mai dificil de modificat și adaptat sunt variabilele dependente, condiționate de factori care nu stau sub incidența directă a profesorului: caracteristicile individuale, aptitudinile și inteligența elevilor, pregătirea generală, stadiul de dezvoltare intelectuală, influențele extrașcolare.

- pentru înțelegerea stării funcționale a procesului de învățământ și îmbunătățirea calității și eficienței acestuia, componentele sistemului procesual pot fi grupate în fluxuri (variabile) de intrare în sistem și în fluxuri (variabile) de ieșire din sistem (fig. 5).

Așadar, **analiza sistemică a procesului de învățământ** oferă posibilitatea unei reprezentări globale a arhitecturii activității didactice și sesizării importanței ce o reprezintă, dar și conexiunea inversă în armonizarea elementelor ce alcătuiesc acest sistem.

## 1.7. CARACTERUL FORMATIV-EDUCATIV AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Învățământul *tradițional* este centrat pe *cunoaștere*, pe *distribuirea cunoștințelor*. Pe de altă parte, învățământul *modern* se ridică deasupra nivelului cunoașterii și asimilării de cunoștințe, bazându-se pe dezvoltarea gândirii, formarea atitudinii și a comportamentului, promovarea dezvoltării personalității elevului. În accepția didacticii actuale, procesul de învățământ înseamnă *informație, gândire, simțire și voință*, adică *instruire și formație și educație, în același timp*.

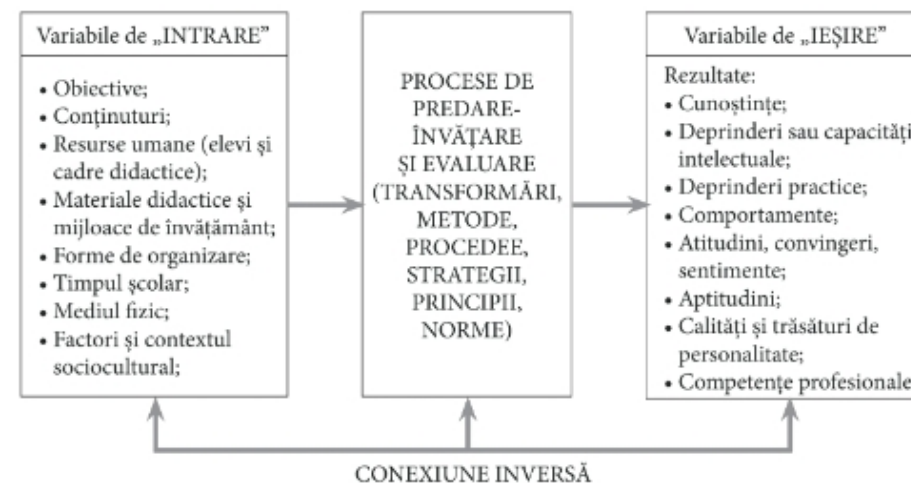


Fig. 5. Componentele procesului de învățământ și determinarea lor (după I. Cerghit, 1991)

În virtutea acestui fapt, *geografia* dezvoltă anumite capacități sau procese psihice, respectiv gândirea științifică.

Unitatea dintre cele trei aspecte (informativ-formativ-educativ) constituie o cerință logică a organizării și desfășurării procesului de învățământ. Didactica modernă se declară împotriva reducerii educației la instrucție, a predării printr-o simplă informare sau prezentare a conținuturilor. Trebuie avut în vedere că elevul *nu este un vas gol care trebuie umplut* sau, altfel spus, *decât un cap plin, mai bine unul bine făcut*.

Necesitatea întăririi caracterului formativ-educativ al activității de învățământ se explică prin faptul că *învățarea este multidimensională*, iar *obiectul învățării* (conținuturile de predat) și *procesul învățării* conțin un valoros potențial formativ-educativ.

Ca urmare, profesorului de geografie îi revine misiunea:

- să creeze situații de învățare valoroase din punct de vedere formativ și educativ, pe un fond cognitiv esențializat;