

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU
FACULTATEA DE FILOLOGIE ȘI ISTORIE
CATEDRA ISTORIE ȘI GEOGRAFIE**

Lisnic Angela

**TEORII ȘI METODOLOGII
ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE
ALE ISTORIEI**

(suport de curs)



CHIȘINĂU 2022

CZU

Aprobat pentru editare

prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din ____20____

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor: Lisnic Angela, , doctor în istorie, conferențiar universitar.

Recenzenți:

Petrovski Nina, dr.hab. în pedagogie, conf.univer. IȘE

Dermeji Svetlana, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, UPS „Ion Creangă”

Suportul de curs **TEORII ȘI METODOLOGII ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE ALE ISTORIE** se adresează studenților masteranzi a programului de formare profesională masterat „*Didactica disciplinelor istorice*” (S.03.O.03) cu scopul de pregătire a viitorilor profesori în predarea disciplinei școlare *Istoria, la treapta liceala*. Prin prisma suportului, accentul se pune pe formarea de competențe profesionale a viitorilor învățători în formarea competențelor transeversale necesare pentru educația istorică a elevilor (abilități cognitive, abilități sociale, abilități de auto-conștientizare, abilități de reglare emoțională) și dezvoltarea unei identități personale solide care cuprind toate abilitățile de analiză critică a conținuturilor istorice în demersul didactic la disciplina Istoria și aplicarea lui în diverse situațiile de viață și, prin extindere, în viitoarea lor viață privată și activitatea profesională.

ESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Lisnic, Angela.

Teorii și metodologii ale formării competențelor specifice ale istoriei : (suport de curs) / Lisnic Angela ; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Facultatea de Filologie și Istorie, Catedra Istorie și Geografie. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPS). – 122 p. : fig., tab.

Referințe bibliogr. la sfârșitul unităților. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-640-0. – ISBN 978-9975-46-641-7 (PDF).

[37.016+378.091]:94(075.8)

L 65

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

Cuprins

| | |
|--|-----------|
| PRELIMINARII | 5 |
| CURRICULUM DISCIPLINEI | 6 |
| Unitatea 1 Paradigma și referințele teoretico-metodologice privind predarea istoriei în secolul XXI. | 11 |
| 1.1 Paradigmele educaționale și teoriile contemporane în educație | 11 |
| 1.1.a Definiri asupra noțiunii de paradigmă | 11 |
| 1.1.b Teorii și modele ale instruirii și predării | 13 |
| 1.2 REFERINȚELE TEORETICO-METODOLOGICE PRIVIND PREDAREA ISTORIEI ÎN SECOLUL XXI | 14 |
| 1.2.a ABORDĂRI MODERNE ALE STUDIULUI ISTORIEI | 14 |
| 1.2. b Referințe asupra abordărilor teoretice privind predarea istoriei | 16 |
| Unitatea 2. Cadrul normativ de referință privind educația istorică în sistemul educațional contemporan. Structura curriculumului de istorie: raportul dintre diferitele tipuri de competențe; raportul competențe-conținuturi. Construcția competențelor specifice disciplinei istorie la treapta liceală | 31 |
| 2.1 Actele normative privind educația istorică din Republica Moldova | 31 |
| 2.2. Elementele de bază a competențelor specifice la istorie. Conținutul competențelor generale și specifice în cadrul disciplinei din aria curriculară Educație socioumanistă (Istoria). | 33 |
| UNITATEA 3 RESURSELE EDUCAȚIONALE APLICATE LA ORELE DE ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ LA TREAPTA LICEALĂ. | 43 |
| 3.1 Importanța și valoarea resurselor educaționale în demersul didactic. | 43 |
| 3.2 Clasificarea mijloacelor didactice vizuale aplicate la disciplina Istoria românilor și universală | 44 |
| 3.3. Caracteristici ale selecției și demonstrației de ajutoare vizuale în lecțiile de istorie | 45 |
| 3.4. Modalitățile de lucru cu resursele imagistice în cadrul disciplinei Istoria românilor și universală. | 48 |
| 3.5. Resurse educaționale moderne: softuri educaționale, aplicații moderne la disciplina istoria | 52 |
| UNITATEA 4. STRATEGII /METODE / TEHNICI DE PREDARE -ÎNVĂȚARE A ISTORIEI LA TREAPTA LICEALĂ. | 58 |
| 4.1. Strategii didactice/ metode/ tehnici de predare-învățare a istoriei - delimitări conceptuale | 58 |
| 4.2. Clasificarea strategiilor / metodelor/ tehnicilor aplicate la orele de istorie | 61 |

| | |
|--|------------|
| 4.3 Rolul strategiilor/ metodelor și tehnicilor de predare-învățare a istoriei în secolul XXI | 66 |
| Unitatea 5. Proiectarea istoriei românilor și universală centrată pe competențe în ciclul liceal | 82 |
| 5.1. Proiectarea didactică referințe conceptuale | 82 |
| 5.2. Proiectarea didactică personalizată la disciplina Istoria românilor și universală centrată pe competențe în ciclul liceal | 91 |
| 5.2 a Proiectarea unităților de învățare la disciplina Istoria românilor și universală | 94 |
| Proiectarea curriculară pe unități de învățare | 94 |
| 5.2b. Proiectarea de scurtă durată la disciplina Istoria românilor și universală | 95 |
| 5.3 MODELE CONSTRUCTUVISTE DE PROIECTARE | 96 |
| Unitatea 6. Abordarea inter și transdisciplinare în cadrul disciplinei istoria românilor și universală la nivel de liceu. Contribuția studiului istoriei la dezvoltarea competențelor cheie și a competențelor specifice; contribuția altor discipline la dezvoltarea competențelor specifice studiului istoriei. | 116 |

PRELIMINARII

În zilele noastre sistemul educațional trece prin transformări fundamentale, în care accentul principal al demersului didactic trece de la informativ la formativ. În astfel de condiții responsabilitatea profesorului de istorie are o importanță deosebită. Aceasta derivă din răspunsul care trebuie să și le pună profesorul de istorie unor astfel de întrebări: *De ce învățăm istoria? Cum ajută istoria la pregătirea cetățeanului, pentru a participa la viața unei societăți democratice? Cât de multă istorie trebuie predată la clasă? Ce fel de istorie trebuie să studiem? Ce valori trebuie formate la elevi în cadrul orelor de istorie?* În condițiile date, predarea istoriei se concentrează pe utilizarea abilităților elevilor privind gândirea critică și independentă, pe responsabilitatea fiecărui individ, pe curiozitate, pe valorile multiperspectivității și democrației, toleranței, pe cultivarea unui mod de abordare pluralist, pentru a educa cetățeni responsabili și bine pregătiți pentru o societate democratică. Actualele cerințe exprimate în politicile educaționale și în documentele curriculare fac referire constantă la necesitatea de a forma la studenți competențe de specialitate și didactice bine definite. De aceea cursul „**Teorii și metodologii a formării competențelor specifice ale istoriei**”, pornind de la competențe științific determinate a devenit o necesitate.

Cursul „**Teorii și metodologii a formării competențelor specifice ale istoriei**” s-a realizat prin formularea competențelor didactice necesare viitorilor profesori de istorie, care activează la treapta liceală. Pentru aceasta, am parcurs bibliografia de specialitate, dar și documentele existente pe plan internațional și național referitoare la cadrul de derivare a competențelor. Pentru formularea competențelor didactice ale viitorilor profesori de istorie am pornit de la documente precum Cadrul European al Calificărilor, Codul Educației, Cadrul de referință a curriculumului național și altor documente internaționale și naționale. Din combinarea acestor elemente, au rezultat competențele didactice care reprezintă în cele din urmă finalitățile cursului dat, iar formarea lor la studenții care se pregătesc să devină profesori reprezintă scopul acestui curs. Totodată prin prezentul curs se urmărește procesul de proiectare a unor strategii educaționale eficiente care să conducă la dezvoltarea competențelor specifice istoriei pentru clasele liceale.

CURRICULUM DISCIPLINEI

| Denumirea programului de studii | | DIDACTICA DISCIPLINILOR ISTORICE | | | |
|--|-----------------------|---|-----------|-----------|---|
| Ciclul | | II (MASTERAT) | | | |
| Denumirea cursului | | TEORII ȘI METODOLOGII ALE FORMĂRII COMPETENȚELOR SPECIFICE ISTORICE | | | |
| Facultatea/catedra responsabilă de curs | | FACULTATE FILOLOGIE ȘI ISTORIE / CATEDRA ISTORIE ȘI ȘTIINȚE SOCIALE | | | |
| Titular de curs | | LISNIC ANGELA, dr.conf. | | | |
| Cadre didactice implicate | | PALADE EUGEN, dr.conf. | | | |
| e-mail | | lisnic.angela@upsc.md palade.eugen@upsc.md | | | |
| Codul cursului | Număr de credite ECTS | Anul | Semestrul | Total ore | Total ore contact direct Studiu individual |
| S.01.O.03 | 5 | I | I | 150 | 35 115 |
| | | | | | |
| Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii | | | | | |
| <p>Cursul „ Teorii și metodologii ale formării competențelor specifice istorice” are ca obiectiv major de a contribui la formarea competențelor de cunoaștere, de aplicare și de analiză critică a informației privind conceptul de competență într-un cadru specific ce ține de disciplina școlară Istoria la nivel liceal. În cadrul acestui curs, masteranzii vor învăța cum să identifice diverse concepte de competență, pentru a fi utilizate în predarea istoriei la nivel liceal. Aplicațiile elaborate vor fi axate pe conținuturile din curriculumul școlar din Republica Moldova la disciplina – Istoria la treapta liceală. Accentul de bază a acestui curs este axat pe cunoașterea și aplicarea strategiilor și tehnologiilor educaționale de proiectare- predare- învățare a competențelor specifice ce urmează a fi formate în cadrul orelor de istorie la nivel liceal.</p> | | | | | |
| Competențe dezvoltate în cadrul cursului | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Interpretarea explicativă a teoriilor și metodologiilor avansate în domeniul didacticii istoriei în clasele liceale din perspectiva educației centrate pe elev; - Explorarea conexiunilor intra-, inter-, pluri- și transdisciplinare în contexte de implementare a politicilor educaționale la disciplina Istoria românilor și universală la treapta liceală; - Deciderea soluțiilor eficiente în situații de problemă aferente disciplinei Istoria românilor și universală la treapta liceală; - Aplicarea strategiilor de învățare; creativitate în abordarea formării competențelor specifice istoriei la nivel liceal; - Elaborarea unor cercetări teoretico-aplicative cu referire la aspecte de actualitate ale didacticii istoriei în clasele liceale; | | | | | |

- Autoevaluarea și evaluarea reciprocă a proceselor și produselor de învățare;
- Proiectarea traseelor proprii de continuare a formării profesionale într-o manieră auto-dirijată sau autonomă.

Finalități de studii

La sfârșitul cursului, masteranzii vor fi capabili:

1. Să explice conceptele, teoriile, tendințele actuale ale metodologiei de formare a competențelor specifice la istorie din perspectiva disciplinei Istoria;
2. Să implementeze teorii și metodologii avansate la proiectarea, desfășurarea și evaluarea activităților didactice la disciplina Istoria românilor și universală în clasele de liceu, în contextul politicilor educaționale actuale;
3. Să efectueze managementul curriculumului disciplinei Istoria românilor și universală pentru învățământul liceal la nivelurile clasei de elevi, instituției de învățământ;
4. Să practice tehnologii moderne de remediere pedagogică a elevilor în vederea îmbunătățirii performanțelor la disciplina Istoria românilor și universală pentru învățământul liceal;
5. Să analizeze resurse din domenii de specialitate și inter/transdisciplinare ca bază a dezvoltării ideilor proprii aplicabile la disciplina Istoria românilor și universală pentru învățământul liceal;
6. Să aprecieze schimbările din mediul educațional pentru a răspunde prompt la necesitățile de actualizare a activității profesionale la disciplina Istoria românilor și universală pentru învățământul liceal;
7. Să producă investigații pedagogice și să valorifice rezultatele în practica disciplinei Istoria românilor și universală pentru învățământul liceal; în conformitate cu principiile și normele de etică profesională;
- 8. Să-și autogestioneze cariera din perspectiva performanțelor profesionale în domeniul didacticii Istoria românilor și universală pentru învățământul liceal.

Precondiții

Studentii trebuie să dețină:

- cunoștințe privind principalele teorii din didactica contemporană;
- cunoștințe și abilități inițiale de proiectare didactică;
- strategii și tehnici moderne din științele educației;
- cunoștințe de bază din domeniul didacticii generale;
- cunoștințe de bază din domeniul didacticii istoriei;

Repartizarea orelor la curs

| Nr. d/o 1 | Unități de conținut | Total ore | Curs | Seminar | Laborator | Lucrul Individual |
|--------------|---|-----------|------|---------|-----------|-------------------|
| 1. | Introducere | 1 | 1 | | | |
| 2 | Paradigma și referințe teoretico- metodologice privind predarea-învățarea istoriei în secolul XXI | 14 | 2 | 2 | | 10 |

| | | | | | | |
|---|---|------------|-----------|-----------|----------|------------|
| 3 | Cadrul normativ de referință privind educația istorică în sistemul educațional contemporan Structura curriculumului la disciplina <i>Istoria românilor și universală</i> : raportul dintre diferitele tipuri de competențe; raportul competențe-conținuturi. Construcția competențelor specifice a disciplinei <i>Istoria românilor și universală</i> la treapta liceală | 16 | 2 | 4 | | |
| 4 | Resursele educaționale aplicate la orele de istorie la treapta liceală | 24 | 2 | 2 | | 20 |
| 5 | Strategii /metode / tehnici /Procedeele/operațiile de predare -învățare a istoriei la treapta liceală | 26 | 4 | 3 | 2 | 20 |
| 6 | Proiectarea istoriei centrată pe competențe în ciclul liceal | 26 | 2 | 2 | 3 | 20 |
| 7. | Abordarea inter și transdisciplinară în cadrul disciplinei istoria. Contribuția studiului istoriei la dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor specifice; contribuția altor discipline la dezvoltarea competențelor specifice studiului istoriei | 26 | 2 | 2 | | 20 |
| | TOTAL | 150 | 15 | 15 | 5 | 115 |
| Metode și tehnici de predare și învățare | | | | | | |
| Prelegeri magistrale, prelegeri-dezbateri; brainstorming, lucru în perechi, activități practice, teste, sarcini practice, lucru individual, lucru cu surse istorice în format electronic, discuții în perechi, fișe individuale, note de curs, discuții în grup, clastering, demonstrația, învățarea pe probleme; Lucrul in echipe, lucrul în ateliere, lucrul individual, jocul de rol, prezentări Power Point, dezbateri, excursii și vizite, lectii publice. | | | | | | |

Strategii de evaluare

Se utilizează dezbaterea, eseu, portofoliu; schimb de modele de „bune practici”, învățarea aventură/ de tip expedițional (eng. Expeditionary learning, adventure learning)

Evaluarea curentă: (60% din nota finală) se aplică două evaluări curente, în timpul semestrului.

Evaluarea I

Prezentare orală a sarcini individuale din unitatea 1-3 referitor la diferitele tipuri de competențe. (20% din nota finală)

Evaluarea II

Proiectarea unei situații de învățare centrată pe formarea unei competențe – proiect. (20% din nota finală)

La ultima oră se evaluează portofoliul (20% din nota finală).

Evaluarea finală: se face prin examen public – susținerea unui proiect didactic în format PPT, a unei elaborări a proiectării și a strategiilor de predare-învățare a unei competențe specifice la un conținut la alegere (40% din nota finală).

Rezultatul se exprimă printr-o notă (conform sistemului de apreciere de 10 puncte), cu acordarea a 5 credite academice, care permite promovarea studentului în etapa următoare a procesului didactic.

Bibliografie

Obligatorie:

Cadrul normativ:

Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2012. *Dezvoltarea competențelor cheie în școli. Provocări și oportunități pentru Politică. Raport Eurydice*. Luxemburg: Oficiul pentru

*** RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL OF 18 DECEMBER 2006 on key competences for lifelong learning. *Journal of the European Union*/ 30.12.2006. http://europa.eu/legislation_summaries/education_culture_policy/european_council_recommendations_en12700.htm

Cadrul de referință al Curriculumului național / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adina Petru Funeriu ; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău : Lyceum

https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf

CURRICULUM NAȚIONAL PLANUL-CADRU pentru învățământul primar, gimnazial și liceal
Codul Educației al Republicii Moldova, 2014, modificat LP138 din 17.06.16, MO184-1/2016
Curriculum pentru clasele X-XII. Istorie. Chișinău: Editura Cartier, 2019

https://mecc.gov.md/sites/default/files/iru_liceu.pdf

Istoria românilor și universală : Curriculum național : Clasele 10-12 : Curriculum disciplinilor
https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_roman_si_univ_liceu_ro.pdf

REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN
STUDII 2021-2022

https://mecc.gov.md/sites/default/files/17_istoria_romanilor_si_universala_repere_metodologice_privind_organizarea_procesului_educational_in_studii_2021-2022.pdf

REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN
STUDII 2020-2021

https://mecc.gov.md/sites/default/files/17_istoria_romanilor_si_universala_repere_metodologice_privind_organizarea_procesului_educational_in_studii_2020-2021.pdf

REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ÎN
STUDII 2019-2020 https://mecc.gov.md/sites/default/files/15_istoria_roman_si_universala_repere_metodologice_privind_organizarea_procesului_educational_in_studii_2019-2020.pdf

Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară ISTC
din 22 iunie 2018

https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_repere_metodologice-2018_rom.pdf

REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL
2018 Anexă la Ordinul ME nr. 253 din 26 aprilie 2017

https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_romanilor_si_universala_ro.pdf

REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL
din 28 iunie 2016

Standarde de eficiență a învățării. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012.

Referențialul Istoria Românilor și Istoria Universală. Chișinău 2012

Literatură obligatorie:

Ardelean. Aurel, Mândruț Octavian Didactica formării competențelor., Arad: 2012

Gruber Gabriela Didactica Istoriei și formarea de competente, Sibiu 2016

Korber Andreas German History Didactics: From Historical Consciousness to Historical
56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118

Körber, Andreas 'Uses' and 'ab-uses' of history. Possible consequences for history teaching

Postolache Nicolae Didactica istoriei, București 2008

Ciolan, I. *Învățarea integrată – fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași

Lisnic, Angela Modele conceptuale de predare a istoriei în școala contemporană, în *Re*

Lisnic, Angela Sofia Arsenii. *Importanța utilizării documentelor scrise la disciplina*
inovație, competitivitate, eficiență :Materialele Conferinței. Științifice Internaționale.

Lisnic, Angela Sofia Arsenii. Utilizarea surselor istorice în cadrul orelor de istorie la ni
Volumul II, nr.3, Ch.: 2012, p. 152 -166. ISBN 1857-4843

Lisnic Angela Incursiune istorică asupra metodelor de predare-învățare a disciplinei și

//materiale **CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE**
MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI” , Probleme ale științelor socioumaniste
internațională, 26 martie 2021, Seria 23 : – ISBN 978-9975-46- 559-5. Vol. 2. – 2021

Lisnic Angela O RETROSPECTIVĂ ISTORICĂ ASUPRA ISTORIEI CONCEPTEI
COMUNICĂRI ȘTIINȚIFICE XX MEDIAȘ 2021, p.194-203, **ISSN 2247 – 7772 IS**

Lisnic, Angela, Arsenii Sofia. *Importanța utilizării documentelor scrise la disciplina*
inovație, competitivitate, eficiență :Materialele Conferinței. Științifice Internaționale.



Unitatea 1 PARADIGMA ȘI REFERINȚELE TEORETICO-METODOLOGICE PRIVIND PREDAREA ISTORIEI ÎN SECOLUL XXI.

1.1 Paradigmele educaționale și teoriile contemporane în educație

1.1.a Definiri asupra noțiunii de paradigmă

PARADÍGMĂ s. f. (<fr.,lat.; {s}gr.*paradeigma* „exemplu, model”)s. f. 1. Ansamblul formelor flexionare ale unui cuvânt. ♦ Tablou al formelor unui cuvânt dat ca model pentru flexiunea unei părți de vorbire sau a unei clase din cadrul unei părți de vorbire.

2. (Înv.) Exemplu, model, pildă.

3. (În filozofia științei, expres legat de Th. Kuhn) Set de asumptii de fond, de concepte, rezultate și proceduri, un mod global de a privi fenomenele, instituit, de regulă, de anumite opere științifice, în cadrul căruia se desfășoară cercetarea („știința normală”) într-o comunitate științifică și într-o epocă istorică.¹

Constatăm mai multe clasificări ale acestei noțiuni:

I. Clasificarea paradigmelor după Y. Bertrand

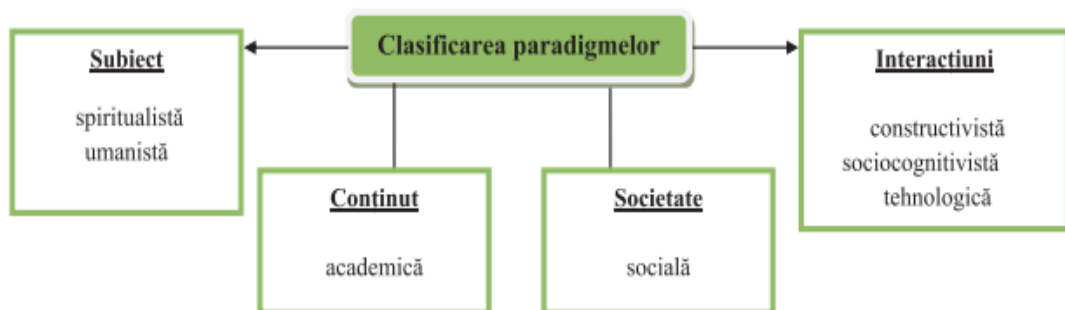


Figura 1. Clasificarea paradigmelor de Y. Bertrand

După Lilia POGOLȘA, Victoria PERLIMAN, CONCEPTUL DE PARADIGMĂ ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: ANALIZE ȘI REFLECȚII *Univers Pedagogic* 71.3 (2021): 17-22.

¹ <https://dexonline.ro/definitie/paradigm%C4%83>

II. Clasificarea paradigmelor după E.Joița



Figura 3. Clasificarea paradigmelor de E. Joița

După Lilia POGOLȘA, Victoria PERLIMAN, **CONCEPTUL DE PARADIGMĂ ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: ANALIZE ȘI REFLECȚII** *Univers Pedagogic* 71.3 (2021): 17-22.

Paradigmele educației pot fi identificate după momentul istoric în care pedagogia apare ca domeniu distinct de cunoaștere, abordat prin concepte specifice (educație, instruire, principii și metode didactice).²

Istoric, putem identifica următoarele paradigme ale educației:

- A. **Paradigmele pedagogiei premoderne** identificabile în contextul societății preindustriale, premoderne (sec. XVII-XVIII.)
- B. **Paradigmele pedagogiei moderne timpurii** identificabile în contextul societății industriale, moderne timpurii (sec. XX)
- C. **Paradigmele pedagogiei moderne dezvoltate** identificabile în contextul societății industriale, moderne dezvoltate (sf. sec. al XIX-lea - prima jum. a sec. al XX-lea).
- D. **Paradigma pedagogiei postmoderne** afirmată în condițiile maturizării epistemologice a pedagogiei ca știință socio-umană specializată în studiul educației, în contextul istoric al societății postmoderne, postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere. Este inițiată la începutul sec. XX (J. Dewey), lansată la jumătatea sec. XX (R.W. Tyler), dezvoltată în cea de-a doua jumătate a sec. XX (B.S. Bloom, J.S. Bruner; L. D'Hainaut) cu implicații până în sec. XXI.³

O clasificare a paradigmelor în științele pedagogice ale secolului XX distinge cercetătoarea O. Popova, care susține faptul că existau patru paradigme esențiale:

² Cristea, Sorin. "Paradigme în educație/pedagogie." *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională 87.5-6 (2014): 93-100.

³ Ibidem

1) **Paradigma cognitivă** – proces caracteristic gândirii, scopul căruia erau cunoștințele, aptitudinile și capacitățile educabilului. Esențialul izvor de cunoștințe era considerat profesorul, pedagogul.

2) **Paradigma identității** – pune accent pe vectorul de dezvoltare a fiecărui educat și, invers, se orientează pe dezvoltarea profesorului.

3) **Paradigma funcționalistă** – esența educației reprezintă o tehnologie socioculturală, de aceea, aceasta trebuie să pregătească cadre profesionale necesare pentru societate. O sarcină clară a educației o avea pregătirea persoanelor pentru învățământul profesional.

4) **Paradigma culturologică** – omul este subiectul culturii, al vieții personale și dezvoltării individuale; educația – mediul de dezvoltare culturală; creativitatea și dialogul sunt procesele de supraviețuire și de autodezvoltare a omului în acest mediu cultural și educațional.⁴

Paradigmele postmodernității se lansează în rezultatul procesului de schimbare în educație și formare profesională, ca replică la problematica lumii contemporane:

1. **Paradigma existențial-umanistă** înaintea concepția despre educația bazată pe nevoile persoanei, prin empatie, evaluarea pozitivă și corespunzătoare.

2. **Paradigma complexității**, inițiată de E. Morin, reprezintă gândirea complexă raportată la diferite discipline și forme ale științei, dar fără a le combina.

3. **Paradigma universală a medierii**, apărută din practici și domenii diverse, precum psihologie, sociologie, drept, pedagogie, politică etc., semnifică o percepție mai amplă și mai nuanțată a realității și a comportamentului nostru propriu.

4. **Paradigma sociodidactică** reprezintă o paradigmă a educației non-formale, fundamentată pe relaționare, comunicare și interacțiune socială.

5. **Paradigma constructivistă**, elaborată de J. Piaget, promovează ideea educației centrate pe elev și scoate în evidență procesele de interpretare a stimulilor ce se produc în mintea elevului. Elevul își dezvoltă cunoștințe noi, interacționând activ cu mediul.⁵

Astfel, schimbarea de paradigmă reprezintă o nouă viziune asupra mediului educațional ce decurge din interpretările asupra stocării de date, asupra unei probleme cunoscute ca acceptată, până la acel moment, dar devenită vulnerabilă în condiții noi. Schimbarea de paradigmă prezintă căutarea și introducerea unei metode care esențial oferă o gândire, concepție, metodologie și practică nouă, cu rezultate pozitive sau negative.⁶

În acest context, trebuie privite teoriile și modelele instruirii care, de asemenea, se schimbă în noile realități și condiții existențiale.

1.1.b Teorii și modele ale instruirii și predării

Reieșind din importanța predării în activitatea de instruire și educație, încercările de explicare și interpretare privind acest proces au condus la elaborarea mai multor teorii ale predării, inclusiv a predării istoriei în școala contemporană, care s-au dezvoltat în mai multe direcții, după cum accentul a fost pus pe:

- a) manifestările de comportament pe care ea le presupune (produce);
- b) relațiile profesor-elevi;

⁴ Pogolșa, Lilia. "Conceptul de paradigmă în științele educației: analize și reflecții." *Univers Pedagogic* 71.3 (2021): 17-22.

⁵ Lilia POGOLȘA, Victoria PERLIMAN, CONCEPTUL DE PARADIGMĂ ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI: ANALIZE ȘI REFLECȚII *Univers Pedagogic* 71.3 (2021): 17-22.

⁶ Ibidem

c) logica expunerii și modul în care ea determină "logica învățării".

Ca urmare, numeroasele interpretări privind actul predării pot fi ordonate în 3 categorii reprezentate de:

- a) teorii comportamentaliste;
- b) teorii personaliste;
- c) teorii raționaliste.

a) **Teorii comportamentaliste** au fost dezvoltate în deceniile 6 și 7 ale secolului trecut, de unul dintre creatorii învățământului programat - B.F. Skinner (The Science of Learning and the Art of teaching).

b) **Teorii personaliste sau nondirectiviste** - îi au ca inițiatori și reprezentanți de seamă pe Carl Rogers (Freedom to Learn), W. Glasser (Reality therapy) și pe M. Lobrot (La pedagogie instituționale). Potrivit acestei teorii, actul de predare constă, în primul rând, în mobilizarea forțelor interne ale elevului, în trezirea capacităților și motivației de a învăța, cu alte cuvinte în a-i ajuta pe elevi să învețe și mai puțin în controlul riguros al învățării.

c) **Teorii raționaliste** - promovate de H. Taba (în deceniul 7, a secolului XX) și David Ausubel care consideră predarea, în primul rând, un proces cognitiv în care se comunică un flux de informații în beneficiul elevilor.

Astfel, noile educații pot fi realizate în funcție de specificul fiecărei vârste, trepte sau discipline școlare, dar și particularitățile fiecărei comunități locale, teritoriale sau naționale. Iar reconstrucția, promovată de pedagogia postmodernă, are în vedere:

- a) tipul de demers infuzional, care stimulează inițiativa inovatoare a fiecărui cadru didactic;
- b) tipul de demers modular, care rezolvă relația dintre noile educații și conținuturile generale ale educației, în contextul unor discipline de învățământ;
- c) tipul de demers interdisciplinar, pluridisciplinar și trans disciplinar, care răspunde unor cerințe ale dezvoltării curriculumului în sens integrat și în perspectiva educației permanente.

Valorificarea noilor educații în cadrul procesului de învățământ implică raportarea la conținuturile generale ale educației, angajate în diferite proporții, cu anumite ponderi sau priorități la nivelul fiecărei trepte și discipline școlare. Iar unul din elementele sistemului educațional din Republica Moldova îi revine disciplinei școlare *istoria românilor și universală*.

1.2 REFERINȚELE TEORETICO-METODOLOGICE PRIVIND PREDAREA ISTORIEI ÎN SECOLUL XXI

1.2.a ABORDĂRI MODERNE ALE STUDIULUI ISTORIEI

Situația actuală în știința istorică se caracterizează prin tendințe tranzitorii, care se caracterizează prin respingerea vechilor scheme dogmatice, introducerea de noi materiale documentare în circulația istorică, utilizarea unor metode noi (inclusiv matematice). Este deja clar că schimbările care au avut loc și căutarea paradigmatelor moderne de cercetare necesită o corelație sintetică a abordărilor divizate anterior unele de altele, transformarea istoriei într-o știință cu adevărat umanitară, în care oamenii vii trăiesc și acționează cu morala și personajele lor, și nu unele clase fără chip, grupuri sociale, elite și straturi. Iar abordările în predarea istoriei în școală au urmat întotdeauna cercetările și metodele istoriei științifice. Drept urmare, un număr mare de sisteme inovatoare europene au dezvoltat o

tehnologie pentru a extinde domeniul de aplicare al conținutului subiectului istoriei. În ea, alături de aspectele politice și diplomatice, au început să includă aspecte sociale, economice, culturale și chiar intelectuale. În știința istorică contemporană există mai multe abordări asupra trecutului. Printre principalele abordări ale trecutului putem evidenția:

Abordarea formațională

Abordarea formațională a fost dezvoltată de K. Marx și F. Engels. Semnificația ei constă în teza conform căreia în istorie are loc schimbarea naturală a formațiunilor socio-economice. Ei au pornit de la faptul că activitatea materială a oamenilor apare întotdeauna sub forma unui mod concret de producție. Modul de producție este unitatea forțelor productive și a relațiilor de producție. Forțele de producție includ obiectul muncii, mijloacele de muncă și omul. Forțele productive sunt conținutul modului de producție, și relațiile de producție sunt forma. Pe măsură ce conținutul se schimbă, la fel se schimbă și forma activității social-economice. Toate acestea se întâmplă în istorie prin revoluție. Și, în consecință, diferite formațiuni socio-economice se schimbă reciproc. Potrivit acestei abordări în istorie formațiunile se disting prin etapele de dezvoltare a societății de la: primitiv-comunal, la sclavagism, care deține sclavi, la feudalism, în care feodalii stabilesc relații vasalice în ierarhia socială, apoi se perpetuează în capitalism, în care există două clase antagoniste capitaliștii și muncitorii, contradicțiile cărora în apogeul revoluției vor duce la schimbarea formațiunilor social – economice, instaurând noua formațiune comunistă.

Abordarea civilizațională a studiului istoriei

Abordarea civilizațională a fost dezvoltată de către Arnold Toynbee. Această abordare se bazează pe ideea unicității fenomenelor sociale, a originalității căii parcurse de popoarele individuale. Din acest punct de vedere, procesul istoric este o schimbare într-o serie de civilizații care au existat în momente diferite în diferite regiuni ale planetei și care există simultan în prezent. Astăzi, cercetătorii sunt înclinați să creadă că civilizația este o specificitate calitativă (particularitatea vieții spirituale, materiale, sociale) a unui anumit grup de țări, popoare într-un anumit stadiu de dezvoltare. "Civilizația este un set de mijloace spirituale, materiale și morale cu care o anumită comunitate își echează membrul în opoziția sa față de lumea exterioară." (M. Barg)⁷ Orice civilizație se caracterizează printr-o tehnologie specifică de producție și nu mai puțin probabil, printr-o cultură corespunzătoare acesteia. O astfel de abordare se caracterizează și printr-o anumită filozofie, care conține valori semnificative din punct de vedere social, o imagine generalizată asupra lumii, care se caracterizează printr-un mod de viață specific cu propriile principii de viață socială, a cărei bază este spiritul poporului, moralitatea, convingerea, care determină o anumită atitudine față de oameni și față de ei înșiși. Aceste principii unește oamenii în această civilizație și oferă unitate pentru o lungă perioadă de istorie. Astfel, abordarea civilizațională în explicarea trecutului oferă răspunsuri la multe întrebări existențiale.

⁷ *Барг М. А. Эпохи и идеи: Становление историзма. — М.: Мысль, 1987*

Abordare sociologică

*Această abordare este legată de conceptul lui Emile Durkheim. În principalele sale lucrări Emile Durkheim ridică problema originii ordinii sociale. În studiile sale el contestă explicațiile artificiale privind convenție ca baza a societății și propune teoria bazată pe normă și sancțiune, ca fiind condițiile inițiale ale oricărei existențe în societate. La bază *abordării sociologice* a studiului istoriei, după E. Durkheim stă în primul rând ideea dezvoltării legăturilor sociale și a modelelor de funcționare și dezvoltare a culturii și, în al doilea rând, în identificarea stabilirea funcțiilor sociale din stat. Cultura în sociologie, după E. Durkheim, este considerată, în primul rând, un concept colectiv. După el, cu ajutorul ideilor, valorilor și regulilor se formează solidaritatea colectivă - baza societății. Această abordare este pusă în aplicare, în special, în definițiile structurale și istorice ideilor și tratărilor teoretice ale culturii. Aplicare a acestor concepte o putem identifica și la reprezentății sociologiei contemporane, ca de exemplu la W. Sumner, A. Keller, care consideră cultura ca un set de adaptări ale unei persoane la condițiile sale de viață; sau ca la K. Young, care privește cultura ca un program de moștenire socială, sau ca la N. Dubinin, care consideră cultura ca forme de comportament obișnuit comune unui anumit grup sau societății.*

Abordare culturală.

Inițiatorul acestei abordări este considerat O. Spengler. Principala categorie în această abordare este categoria culturii. Susținătorii abordării culturale împart dezvoltarea omenirii nu în formațiuni sau civilizații, ci în culturi. Spengler identifică 8 culturi: cultura egipteană, indiană, babiloniană, chineză, greco-romană, bizantino-arabă, mayașă și trezirea culturii ruso-siberiene. Fiecare cultură, după Spengler, este supusă unui ritm biologic rigid care determină principalele faze ale dezvoltării sale interne: nașterea și copilăria, tinerețea și maturitatea, bătrânețea (senectutea) și declinul. Fiecare cultură are 2 etape principale: ascensiunea culturii (cultura propriu-zisă), descendența sau moartea civilizației în care cultura moare sau trece în o altă civilizație.

Analiza modernă a cursului istoriei arată că nu există o singură abordare corectă a dezvoltării omenirii. Toate abordările pot fi considerate temeinice și valide, care pot să se completeze reciproc, iar evoluția societății constă în dorința umanității de a accepta unitatea și diversitatea.

1.2. b Referințe asupra abordărilor teoretice privind predarea istoriei

Toate abordările asupra trecutului vin să inițieze niște formule prin care caută să explice acest trecut. Pentru predarea istoriei și disciplina sa academică corespunzătoare, „didactica istoriei”, aceasta însemna să argumenteze în favoarea sau împotriva utilizării conceptului de „competențe istorice” și promovarea lor în școală cu privire la ceea ce în sine nu putea fi caracterizat ca un cadru conceptual clarificat, ci mai degrabă o discuție și

o dezbatere continuă, care înainte fuseseră concentrate în principal în jurul conceptului de „Conștiință istorică”.⁸

Andreas Korber clasifică predarea istoriei după modelul de construire a cunoștințelor istorice. El consideră că „modelele prezentate până acum au în comun faptul că modelează conștiința istorică ca o stare, o anumită formă. Ei sunt inspirați destul de mult de reflecții teoretice, precum și de cercetare empirică, atât calitativă, cât și cantitativă. Versiunile de bază ale acestei noțiuni au fost furnizate de Jeismann și Rusen pentru a spori cantitatea de cunoștințe cu privire la evenimentele trecute și persoana ce deține aceste cunoștințe.”⁹ În continuare, el susține că „dacă concepțiile convenționale și ridiculate pe bună dreptate de predare a istoriei ("datele și faptele trecute") ar fi de ajuns de a influența oamenii prin aranjamente inteligente de surse și conturi, astfel încât acestea ar deține o vedere specifică de istorie cum după aceea, se poate spune ceva despre categoriile morale, convingeri, unele concluzii morale? Dacă ar exista o singură istorie corectă și numai o lecție de învățat din fiecare istorie pentru noi toți, aceasta nu ar depinde de cine și ce suntem, ci ceea ce trebuie să știm.”¹⁰ El afirmă că „conștiință istorică” este inseparabilă de gândirea istorică, iar procesul de orientare în timp este recunoscut, ca model de proces a gândirii istorice.”¹¹

Un model important și utilizat pe scară largă (deși incomplet și deficitar) al modului în care conceptul de conștiință istorică poate fi utilizat în cercetarea empirică și în predarea pragmatică a fost oferit de Hans-Jürgen Pandel. El diferențiază șapte „dimensiuni” ale conștiinței istorice, care nu sunt constituite de operații mentale, ci de aspecte ale conștiinței-/awareness, pe care o operaționalizează printr-un fel de axe între două polarități fiecare. Ele formează, de asemenea, o „grilă structurală” Trei dintre ele sunt specifice domeniului istoriei. Acestea sunt:

- Z: „Zeitbewusstsein”: conștiința/conștientizarea timpului (*atunci – astăzi/măine*;
- W: Wirklichkeitsbewusstsein: conștiința/conștientizarea realității (*fictiv – factual*);
- H: Historizitätsbewusstsein: conștiința/conștientizarea istoricității (*static – variabil*);

Alte patru elemente sunt concentrate pe complexitatea societății:

- I: Identitätsbewusstsein: conștiința/conștientizarea identității (*noi – voi/ei*)
- P: Politisches Bewusstsein: conștiință/conștientizare politică (*în sus – în jos*)
- Ö: Ökonomisches Bewusstsein: conștiință/conștientizare socio-economică (*sărac – bogat*)
- M: Moralisches Bewusstsein: conștiință/conștientizare morală (*corect – greșit*)¹²

Un exemplu aparte de modele conceptuale de predare a istoriei identificăm la didacticienii ruși Corotcova M.V. și Studenichin M.T.¹³. Ei propun următoarele modele teoretice de construire a demersului didactic pentru istoria școlară:

⁸Körber, Andreas. "Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics." (2015).

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf

⁹Ibidem, p.26.

¹⁰ Ibidem

¹¹ Ibidem p.27

¹² Ibidem

¹³ М.В.Короткова, М.Т.Студеникин Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях, практическое пособие для учителей <http://old.portal-slovo.ru/download/history/korstud.pdf>

- modelul clasic;
- modelul mozaic;
- modelul progresist;
- modelul cultural istoric.¹⁴

Ideea care stă la baza *modelului clasic*, după Studenichin M. și Corotcova M., constă în examinarea evenimentelor și fenomenelor istorice prin corelarea conținutului faptelor istorice ale economicului, politicului, socialului și culturalului. După ei, baza economică a societății determină schimbările politice care proliferază transformările sociale și se regăsesc în modelele culturale.¹⁵ Ca exemplu putem înainta următoarea corelare dintre cauză și efect în istorie: economia feudală din spațiul european a determinat instituirea principiilor vasalice în care acțiunile militare erau dictate de raporturile dintre suveran și vasal, fapt care și dictează o cultură specifică (cultura trubadurilor) inclusiv și demonstrarea legitimității principiilor vasalice asemeni postulatelor doctrinei teologice. Acest model permite de a trata procesele și fenomenele istorice în limite și spații extinse. Partea slabă a acestui model constă în faptul că exclude din analiză particularitățile specifice de dezvoltare a proceselor istorice în anumite spații concrete. Această lacună a fost înlăturată în modelul mozaic.

Conform *modelului mozaic*, istoria națională este intercalată în contextul istoriei universale, se caută a corela procesele și fenomenele istorice din spațiul universal în spațiu național. Dar și acest model are o parte vulnerabilă, deoarece este dificil de a examina procesele naționale pe spațiu pretins național, care are în timp istoric limite spațiale incerte. Această problemă în istoriografia contemporană poartă denumirea de „*spații bordeland*”¹⁶ și care până în prezent doar se acoperă cu cercetări în problematica dată. Ca exemplu a acestui model pot servi discuțiile asupra temelor ce țin de istoria națională și subiectele ce se pot include în istoria universală. Dificultatea de bază în conceptul dat este determinată de modalitatea interpretării legitimităților ce țin de spațiile bordeland. În acest context se înscrie tratarea problemei identitare în Republica Moldova.

Cât privește *modelul progresist*, istoria se examinează prin prisma etapelor de dezvoltare a descoperirilor tehnicii, iar ca efect al acestor descoperiri se consideră răsfrângerea asupra istoriei religiilor și se periclitează cu istoria cotidiană și influențează dezvoltarea gândirii social – politice. În calitate de argument putem aduce următorul exemplu: descoperirile ceasului, prafului de pușcă, a tiparului în spațiul european la sfârșitul Evului Mediu, care au condiționat schimbări de structură în statele din Europa și au constituit o nouă etapă în dezvoltarea societății umane și trecerea la epoca modernă în istorie.

Cât privește *modelul cultural- istoric*, acesta propune examinarea corelării cauzalității temporare și spațiale în istorie în raport cu structurile sociale, culturale și politice ce apar în timp și interacționează între ele. Astfel, autorii consideră că orașul medieval- mănăstirea- feudală- curtea domnească constituie în sine entități distincte în care procesele și fenomenele istorice au o evoluție și o dezvoltare anume și care formează o cultură specifică ce perpetuează în timp istoric. Ca exemplu poate servi cultura orașului

¹⁴ Ibidem, p.69

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Newman, D. (ed.), (1999), *Boundaries, territory and post-modernity*, Frank Cass, London
O' Dowd, L., Wilson, T. (eds), (1996), *Borders, nations and states*, Aldershot, Avebury

medieval european care s-a constituit ca entitate aparte și a dat naștere unei culturi deosebite. Iar tradițiile și formele de guvernare în mănăstire sunt considerate ca niște forme specifice, ce dau naștere unei culturi livrești. Domeniul feudal din nou creat ca structură aparte dă naștere, la rândul său, unei alte culturi cu elemente distinctive care creează un șir de raporturi specifice de corelare dintre mănăstire, oraș și curtea domnească. Pentru exemplificare putem lua cultura livrescă ce a fost creată în mănăstirile europene și administrarea specifică a curților domnești care au format un set de culturi aparte.

Analiza diversității de abordări teoretice asupra cercetării și predării trecutului este legată de scopul pe care îl are istoria.

Din multitudinea de opinii asupra scopurilor educației istoriei în didactica contemporană putem distinge următoarele scopuri:

Educație istorică pentru justiție socială. O abordare a justiției sociale a educației istoriei include pledoaria pentru grupurile marginalizate istoric și sublinierea importanței schimbărilor structurale¹⁷. O astfel de abordare cere elevilor nu numai să identifice nedreptățile, ci și să abordeze problemele structurale ale clasei, sexismului, homofobiei, trans - fobiei, rasismului și islamo - fobiei.

Educație istorică pentru participarea civică Alți savanți au adoptat o abordare ușor diferită de educația de istorie pentru justiție socială, susținând că educația de istorie are un scop civic. Cercetătorii educației în istorie s-au preocupat de mult timp de legăturile dintre educația istoriei și cetățenie. Wineburg (1991) s-a referit la gândirea istorică ca fiind un „act nenatural” în mare parte, pentru că le cere oamenilor să se opună a ceea ce cred ei că știu despre istorie. În loc să se îndrepte către ceea ce știu, ancheta istorică cere oamenilor să gândească critic despre istoriile pe care le aud. Deși se pune accent pe abilitățile disciplinare și pe analiză, scopul său real este pregătirea elevilor și profesorilor „pentru vocația de cetățean”. În acest sens, educația în istorie, în special ancheta, este menită să pregătească elevii să devină cetățeni activi în procesele democratice din stat.¹⁸

Educația istoriei pentru gândirea independentă. Un alt scop al educației istoriei presupune ca pentru a te angaja pe deplin și eficient într-o democrație pluralistă sau pentru a lupta pentru dreptate, trebuie să fii un consumator critic al trecutului. Cu alte cuvinte, trebuie să fie un gânditor independent care să nu cadă, nici să creadă, nici să reproducă narațiunile magistrale hegemonice. A învăța să gândești critic despre astfel de narațiuni nu se întâmplă pur și simplu; necesită dezvoltarea unui set de abilități. Accentul în acest proces nu este ceea ce să gândim, ci cum să analizăm rațiunea. Întrebările care stau în fața istoricilor: ce stă la baza istoriilor create de către oameni? de ce oamenii au ales să comemoreze anumite evenimente în detrimentul altora? de ce aleg să le comemoreze într-un anumit mod? O astfel de analiză îi invită pe studenți nu doar să examineze narațiunea, ci și cine livrează această narațiunea. Scopul nu este nici de a face din tineri istorici de profesie, ci mai degrabă creșterea gânditorilor independenți. Acest obiectiv nu înseamnă că educatorii înlocuiesc narațiunile magistrale învechite cu narațiuni noi „corecte din punct de vedere politic”. Dimpotrivă, cere ca educatorii să nu înlocuiască deloc o narațiune și, în

¹⁷ Santiago, Maribel, and Tadashi Dozono. "History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality." *Theory & Research in Social Education* (2022): 1-23.

¹⁸ Ibidem

schimb, să încurajeze elevii să examineze trecutul pentru a-și dezvolta propriile concluzii.¹⁹

Reieșind din aceste scopuri, întrebarea cheie privind predarea istoriei în secolul XXI presupune dezvoltarea unor abilități și competențe care urmează a fi formate pentru tânăra generație în aria curriculară socioumanistă.

Astfel din lista acelor abilități și deprinderi specifice disciplinei putem desprinde:

- *Gândire cronologică*
- *Înțelegerea istorică*
- *Analiză și interpretare istorică*
- *Abilități de cercetare istorică*
- *Analiză și luare a deciziilor în rezolvarea problemelor istorice*²⁰

Predarea istoriei este orientată către probleme care contribuie la construcția identității istorice a elevilor. Aceasta se face pentru conștientizarea apartenenței lor la o anumită identitate, prin redarea unei istorii/ povești și totodată prin prezentarea pentru discuții a problemelor istorice, care contribuie la formarea simțurilor istoric și identitar. Prin urmare, predarea istoriei este orientată către probleme ce vizează atât învățarea materială, cât și cea formală. Predarea istoriei, așadar, ar trebui să ridice și să reflecte dimensiunile temporale ale acestor probleme. Această înțelegere este cea care face ca învățarea, predarea istoriei în acest concept să fie o chestiune de natură în principal materială.²¹

Tot asupra scopurilor istoriei face referință și didacticianul suedez Robert Thorp, care în lucrarea sa face referință la scopurile asupra istoriei susținute de Karlsson.²² Conform lui Karlsson istoria poate fi folosită pentru următoarele scopuri:

- Scopul *Moral*: să descopere și să arate nedreptățile comise în trecut;
- Scopul *Existențial*: să-și amintească, să creeze sens vieții și să construiască identități;
- Scopul *Ideologic*: a justifica sau a argumenta pentru ceva și a crea sens în trecut;
- Scopul *Politico-pedagogic*: pentru a ilustra, a recunoaște sau a crea dezbateri;
- Scopul *Științific*: să obțină sau să creeze noi cunoștințe printr-un proces analitic și metodologic;
- Scopul de *Neutilizare*: pentru a ascunde sau a face ca anumite evenimente sau persoane istorice să cadă în uitarea publică(Karlsson, 2014, pp. 73–78).²³

O concepție asemănătoare o atestăm și la cercetătorul din spațiul post sovietic Hamidov Ravșan, care susține că „Principalele scopuri și obiective ale predării istoriei în școală sunt următoarele:

¹⁹ Ibidem

²⁰ [Maribel Santiago, Tadashi Dozono](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2022.2048426?scroll=top&needAccess=true) History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2022.2048426?scroll=top&needAccess=true>

²¹ Körber, Andreas. "Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics." (2015).

²² Robert Thorp How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish Perspective// Historical Encounters, a jurnal of historical conscioness, historical cultures, end history education. ISSN 2203-7543/

²³ Robert Thorp How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish Perspective// Historical Encounters, a jurnal of historical conscioness, historical cultures, end history education. ISSN 2203-7543/

- Explicarea elevilor că istoria este un instrument pentru organizarea consecventă a legilor de dezvoltare politică, economică și culturală a minorităților și a altor națiuni;
- Rolul, importanța istoriei în formarea conștiinței publice a crescut.
- Istoria este un instrument care permite să înțeleagă istoria poporului lor și a altor popoare.
- Istoria este un instrument de organizare consecventă a legilor dezvoltării politice, economice și culturale.
- Istoria este un instrument pentru organizarea consecventă a legilor dezvoltării politice, economice și culturale a națiunii și a altor popoare;
- istoria politică, apariția și dezvoltarea statelor, istoria grupurilor etnice trib, trib, popor, mod de viață, istoria țării.²⁴

Astfel examinarea opiniilor, conceptelor privind cunoașterea istoriei și a conceptelor de abordare a ei permite să deducem existența multiplilor puncte de vedere asupra subiectului examinat. Interpretarea acestui fiind lăsată pentru fiecare participant în actul educațional și de contextul în care apare necesitatea utilitară de examinare a trecutului.



Bancă de informații complementare pentru Unitatea 1.

1. Paradigma și referințele teoretico-metodologice privind predarea istoriei în secolul XXI.



1. Excurs istoric și referințe teoretice privind evoluția conceptului curricular în Republica Moldova

Pentru o înțelegere mai bună a locului și transformărilor prin care trece educația istorică din sistemul de învățământ în Republica Moldova. Convențional, conform opiniei lui V. Guțu reforma curriculară în Republica Moldova a parcurs câteva etape esențiale.

- **Prima etapă (1997-2003)** a fost marcată de realizarea Proiectului de reformă a învățământului general, finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova. Proiectul de reformă a învățământului general a propus un concept integrat *curriculum – evaluare – formare continuă*. Avantajele acestei abordări țineau de:
 - asigurarea coerenței la nivelul politicilor educaționale, regulamentelor și implementării;
 - asigurarea conexiunii *curriculum – evaluare – formare continuă a cadrelor didactice*;
 - utilizarea resurselor materiale, didactice și umane într-un mod eficient;
 - clarificarea responsabilităților fiecărei componente în parte. În cadrul acestui Proiect s-a conturat un nou cod al curricula:
 - de la școala centrată pe profesor la școala centrată pe elev;*
 - de la școala informativă la școala formativă;*

²⁴ Хамидов, Равшан Олимович. "МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ." *СОВРЕМЕННАЯ НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ*. 2021.

<https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2021/05/MK-1082-2.pdf#page=25>

- de la învățământul axat pe conținuturi la învățământul axat pe obiective;
 - de la procesul de învățământ axat pe predare la învățământul axat pe învățare;
 - de la instruirea dominant pasivă la instruirea dominant activă (prin metode active);
 - de la evaluarea preponderent a cunoștințelor la evaluarea abilităților;
 - de la formele dominant colectiviste și individualiste de învățare la cele prin cooperare.
- **Etapa a doua (2003-2005)** poate fi numită *etapa post proiectului* sau de acumulare a experienței și a informațiilor cu privire la calitatea și funcționalitatea curriculumului școlar. Accentul a fost pus pe descongestionarea materiei și mai puțin pe reconceptualizarea curriculumului școlar.
- **Etapa a treia (2006-2010)** s-a caracterizat prin:
- căutarea intensă a soluțiilor și a mecanismelor de modernizare și de asigurare a calității Curriculumului național;
 - lansarea unui nou Proiect de rang național –*Educația de calitate în mediul rural din Moldova*, finanțat de Banca Mondială și Guvernul Republicii Moldova;
 - crearea unei noi baze legislative și normative cu privire la sfera educațională;
 - aderarea învățământului superior din Republica Moldova la Procesul de la Bologna, ceea ce presupunea modificări în cadrul curricular și al învățământului superior și celui secundar general.

Etapa a patra (2010-2018) s-a caracterizat prin încercarea de a concepe și a elabora o nouă generație de curriculum axate pe competențe, ceea ce a raliat învățământul din Republica Moldova la tendințele dezvoltării curriculare pe plan european. Pentru prima dată a fost propus un sistem de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educaționale.

Etapa a cincea (2018-2019) presupune reconceptualizarea Curriculumului național și racordarea acestuia la tendințele actuale în dezvoltarea curriculară pe plan european.²⁵

Reactualizarea Curriculumului național s-a realizat în conformitate cu un suport fundamental – *Cadrul de referință al Curriculumului național, Curriculum de bază: sistem de competențe pentru învățământul general*, suport analitic – *Rapoarte de evaluare a curriculumului școlar* și suportul managerial oferit de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Înțelegerea acestor transformări curriculare se pot identifica în fig. 1, conform cărora au loc acele schimbări care sunt stipulate în actele normative internaționale, naționale aprobate în perioada 2010-2020, care prin esența sa marchează transformări esențiale în sistemul de învățământ din Republica Moldova. Astfel conform acestor prevederi au loc un șir de deschideri (fig.1).

²⁵ Guțu Vl. Cadrul de referință al Curriculumului național. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova. Proiectul *Educația de calitate în mediul rural din Moldova*. Chișinău: Știința, 2017. 100



Figura 1. Axe valorice ale reformei curriculumului pentru învățământul general (după V. Guțu, "Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale." *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională 118.6 (2019) : p.3-9)

În aria acestor deschideri are loc:

Deschiderea spre formare/autoformare a personalității elevului în era dezvoltării durabile a resurselor umane

- Elevul este privit ca subiect activ al educației;
- Abordare holistică a elevului;
- Realizarea potențialului cognitiv, afectiv, psihomotor al fiecărui elev în procesul educațional;
- Responsabilitatea elevilor pentru învățare și dezvoltare proprie;
- Includerea elevilor în activități sociale și comunitare;
- Dezvoltarea atenției, percepției, memoriei, gândirii critice;
- Dezvoltarea inițiativei și a spiritului civic.

Deschiderea spre cadrul axiologic în era diminuării/reactualizării valorilor umane. Sistemul de valori socio -umane, profesionale, personale constituie sursa de bază a finalităților educaționale.

• Structura sistemului de valori:

A) valorile general-umane /fundamentale (valori-scopuri): adevărul, binele, dreptatea, frumosul etc.; valorile democratice (valori-mijloace): libertatea, drepturile omului, solidaritatea, toleranța etc.

B) valori morale; valori politice; valori juridice; valori istorice; valori estetice; valori religioase; valori educațională etc.

C) valori naționale: tradiții, obiceiuri, cultura etc.

Deschiderea spre cadrul teleologic (finalități competențe axate pe psihocentrism și sociocentrism) în era constituirii societății cunoașterii

• *Competența* este un sistem integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate prin învățare, a căror mobilizare permite identificarea și rezolvarea diferitelor probleme în diverse contexte și situații.

• *Competențe pentru învățământul general:*

- competențele-cheie;
- competențele transversale;
- competențele trans disciplinare;
- competențele specifice treptelor/ciclurilor de învățământ;
- competențele specifice disciplinelor școlare.

S-a acceptat următoarea structură a *competenței*:

A.

- *acțiune/activitate reprezentată printr-un verb;*
- *tipul de finalitate (cunoaștere și înțelegere, aplicare-operare, integrare și transfer);*
- *aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplina, subiectul);*
- *indicator general privind nivelul de realizare a acțiunii sau a produsului în contextul dat de învățare.*

B.

- *cunoștințe;*
- *capacități;*
- *atitudini;*

– *valori în integritatea lor.*

• *Structura cunoștințelor:* teorii generale – teorii particulare, legi/legități generale – legi/legități particulare, noțiuni generale – noțiuni particulare, principii generale – principii particulare, concepții generale – concepții particulare, procese generale – procese particulare, fenomene generale

– fenomene particulare, fapte generale – fapte particulare, date generale – date particulare...

• *Structura capacităților:* *cognitive:* analiză-sinteză, comparare-disimilare, inducție deducție, clasificare, categorizare, descriere, algoritimizare etc.; *psihomotrice:* generale, fine, de ritm; *sociale, comportamentale.*

• *Structura atitudinilor:* *atitudine față de sine însuși; atitudine față de ceilalți, față de societate; atitudine față de muncă și rezultatele ei; atitudine față de natură.*

Deschiderea spre învățarea activă/creativă/constructivă în era educației pe parcursul întregii vieți

- Crearea mediilor de învățare;
- Crearea unui cadru motivațional pentru învățare;
- Diversificarea tehnologiilor didactice și de evaluare axate pe competențe;
- Învățarea contextuală, prin cooperare, rezolvare de probleme, studii de caz, investigații etc.;
- Învățarea axată pe interdisciplinaritate.

Deschiderea spre formarea cadrului antreprenorial în era crizelor economice

Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă

Competențele antreprenoriale se referă la capacitatea de a acționa în funcție de oportunități, idei, intenții și de a le transforma în valori pentru ceilalți.

Ele se axează pe creativitate, gândire critică, soluționare de probleme, inițiativă și perseverență, colaborare și activitate în scopul planificării și gestionării problemelor culturale, sociale sau financiare.

• *Competența de a elabora și de a realiza proiecte și programe personale și de grup (planificarea afacerilor);*

- *Competența de a analiza diferite contexte și oportunități pentru promovarea ideilor în practică, în activitatea personală, socială, profesională;*
- *Competența de a lucra independent și în echipă pentru a mobiliza resursele (personale, logistice, informaționale, naturale etc.);*
- *Competența de a lua decizii financiare cu referire la cost și valoare;*
- *Competența de a comunica eficient și de a negocia cu alte persoane;*
- *Competența de a diminua (preveni) nesiguranța, ambiguitatea și riscul în procesul de luare a deciziilor;*
- *Competența în marketingul afacerilor.*

Deschiderea spre învățarea digitală în era tehnologizării

Competențe digitale

Competențele digitale implică utilizarea corectă, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale, precum și folosirea acestora pentru învățare și participare active în viața socială. Acestea includ alfabetizarea informațională și procesarea datelor, comunicarea și colaborarea în medii digitale, alfabetizarea mediatică, crearea de conținuturi digitale (inclusiv programarea), securitatea digitală (inclusiv bunăstarea digitală și competențele legate de securitatea informatică), aspectele legate de proprietatea intelectuală, soluționarea problemelor și gândirea critică.

- *Înțelegerea modului în care tehnologiile digitale sprijină comunicarea, creativitatea și inovația și conștientizarea oportunităților, limitărilor, efectelor, impactului și riscurilor asociate cu acestea;*
- *Înțelegerea principiilor generale, mecanismelor și logicii care stau la baza tehnologiilor digitale evolutive, cunoașterea funcțiilor principale și utilizarea diverselor dispozitive digitale, programelor și rețelelor în învățare, în activitățile extra curriculare, în viața cotidiană;*
- *Abordarea critică a validității, fiabilității și impactului informațiilor și datelor puse la dispoziție prin mijloace digitale și conștientizarea principiilor juridice și etice referitoare la utilizarea tehnologiilor digitale;*
- *Utilizarea tehnologiilor digitale pentru a susține cetățenia activă și incluziunea socială, colaborarea cu ceilalți și creativitatea față de obiectivele personale, sociale sau antreprenoriale;*
- *Utilizarea, accesarea, filtrarea, evaluarea, crearea, programarea și partajarea conținuturilor digitale;*
- *Gestionarea și protejarea informațiilor, conținuturilor, datelor și identităților digitale;*
- *Manifestarea unei atitudini reflectivă și critice, dar curioase, deschise și de perspectivă față de tehnologiile și conținuturile digitale;*
- *Abordarea etică, sigură și responsabilă a utilizării instrumentelor cu acțiune digitală*

Deschiderea spre cadrul cultural/intercultural/multicultural în era globalizării și internaționalizării

Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale

Competențele de exprimare culturală implică înțelegerea și respectul față de modul în care ideile și înțelesurile sunt formulate și comunicate în mod creativ în diferite culturi și prin diverse forme culturale. Totodată, acestea implică participarea la înțelegerea, dezvoltarea și exprimarea ideilor proprii și a sentimentelor de apartenență sau a rolului în societate în varii moduri și contexte.

Competența de comunicare interculturală, de respectare și promovare a diversității culturale, deschiderea pentru diferențele culturale;

- *Competența axiologică: receptarea valorilor, inclusiv a celor artistice; crearea și promovarea valorilor; manifestarea gustului estetic etc.;*
- *Competența de manifestare a atitudinilor pozitive față de tradiții, obiceiuri, experiențe valorice ale poporului;*

Competențe de manifestare a creativității în domeniul artelor;

- *Competența de a exprima și a interpreta cu empatie idei figurative și abstracte, experiențe și emoții prin intermediul diferitelor forme artistice;*

- *Competența de abordare critică și responsabilă a proprietății intelectuale și culturale, manifestând o atitudine deschisă și respect față de diversitatea expresiilor culturale.*

(textul a fost preluat După Guțu, Vladimir. "Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale. „Revista Didactica Pro...”, revistă de teorie și practică educațională 118.6 (2019): 3-9.)



II. Modele ale procesului de predare învățare în sistemul educațional contemporan

1. Modele ale procesului de învățământ (după I. Cerghit, 1992 și I. Neacșu, 2000):

- *modelul interactiv: are în vedere corelația și interacțiunea reciprocă predare - învățare - evaluare;*
- *modelul sistemic: abordează elementele procesului de învățământ în interacțiune, raportându-le la cerințele întregului;*
- *modelul informațional: dezvoltă implicațiile teoriei informației în procesul de învățământ prin studiul categoriilor de informații vehiculate în circuitele interacționare ale procesului de învățământ;*
- *modelul cibernetic: analizează rolul mecanismelor de feed-back în dinamica procesului de învățământ vizând reglarea și autoreglarea acestuia;*
- *modelul câmpului educațional: este construit în baza conceptului de “spațiu de instruire”; se consideră că optimizarea educației este o problemă ce ține de controlul variabilelor ce intervin în acest “spațiu”;*
- *modelul situațiilor de instruire: are ca premisă ideea că învățarea este contextuală; organizarea contextului învățării asigură succesul la elev.*

2. Modele didactice (din perspectiva analizelor realizate de Abascal, Fortes și Gervilla, 1998),:

- *modelul Socratic: pune accent pe comunicarea orală, pe descoperirea adevărului prin tehnica întrebărilor (maieutica);*
- *modelul tradițional: abordat ca model limitat, deoarece produce pasivitatea elevului, fiind caracterizat prin verbalism, diminuarea responsabilității elevului și a profesorului;*
- *modelul activismului: specific “școlii active”; valorizează elevul, eforturile sale personale, motivația și climatul democratic de interacțiune;*
- *modelele raționalității tehnologice și ale scientismului (modelul lui Kaufman): derivat din filosofii educaționale de tip pozitivist și neopozitivist, fiind expresia testabilității, inter subiectivității, formalizării logico-matematice și experimentalismului;*

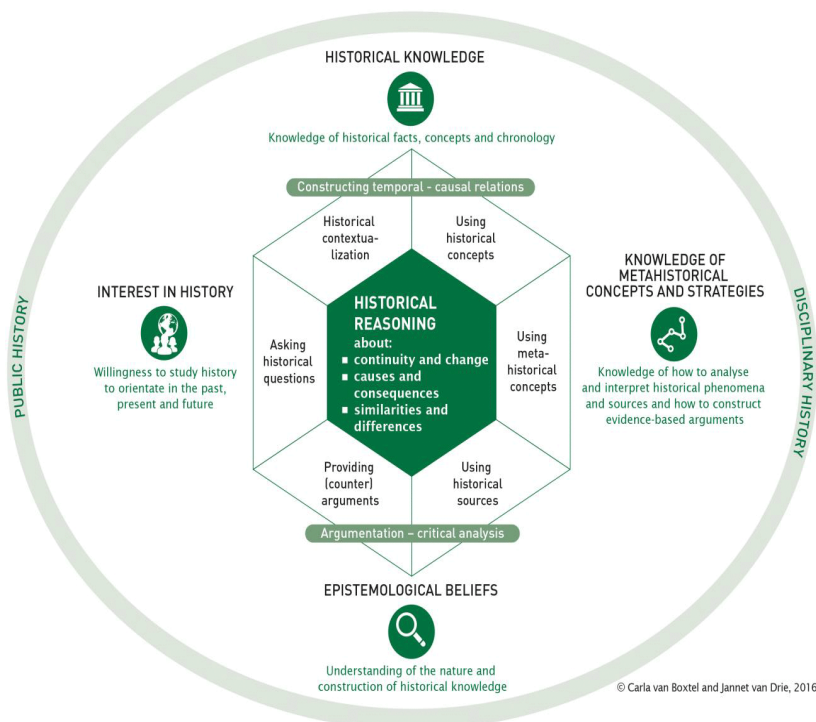
- *modelele bazale* (modelul lui Glaser; modelul SFAI al lui Fernandez): corelează variabila predării și variabila învățării cu condițiile interne și externe;
 - *modele calitative* (modelul învățării depline a lui J. Carroll și B. S. Bloom; modelul interacțiunii verbale a lui N. A. Flanders; modelul lui H. Taba): centrate pe aspecte calitative ale didacticului (pe eficiență);
 - *modele de tranziție către paradigme flexibile și deschise* (modelul lui H. E. Mitzel; modelul lui M. J. Dunkin; modelul lui J. Biddle): consideră că procesul de instruire este rezultatul interacțiunii a patru tipuri de variabile, definite prin surse, factori, componente și criterii de succes sau eficacitate (variabile contextuale, variabile ale procesului, variabile productive);
 - *modelele de mediere cognitivă* (modelul lui D. P. Ausubel și Mayer; modelul lui M. A. Merrill): centrate pe schema transferului cognitiv vertical și orizontal mediat de organizatorii cognitivi și anticipativi de progres;
 - *modelele orientate spre designul instruirii* (modelul lui Reigeluth; modelul lui Winnie și Marx): sugerează necesitatea proiectării instruirii luând în calcul trei categorii de variabile: pre instructive (planificarea profesorului, aptitudinea elevului); instructive (comportamentul profesorului, comportamentul elevului); post instructive (învățarea elevului);
 - *modele contextuale* (modelul lui Doyle, modelul lui Tikunoff): sugerează importanța contextelor în care are loc instruirea și relația dintre calitatea instruirii și calitatea contextelor de instruire;
 - *modele de investigare-acțiune* (modelul lui Elliot; modelul lui Lowick): în care “câmpul practic” coexistă cu “câmpul reflexiv”, ceea ce face ca acțiunea să se transforme în investigație, iar rezultatele acesteia să optimizeze acțiunea, între acțiune și decizie stabilindu-se o legătură directă și nu una mediată.
3. *Modelele instrucționale*, rezultate prin procesul de conversie a teoriilor învățării în modele de instruire; modele în care predarea și învățarea se corelează, învățarea fiind rezultanta acțiunii comune a profesorului și elevului [13, p. 73 -92]:
- a) *modele de instruire generate de teorii ale învățării*:
- modele de instruire bazate pe învățarea abordată ca proces de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale, derivate din teoriile asociaționiste: modele care concep învățarea prin reunirea linear – ascendentă, pornind de la senzații – percepții – reprezentări – noțiuni (concepte) – raționamente (idei);²⁶

²⁶ Jipa Lavinia Didactica sau teoria instruirii

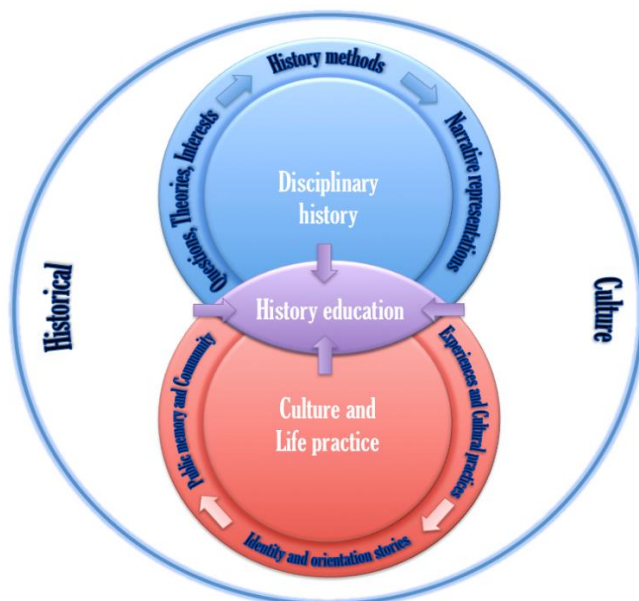
https://www.academia.edu/10929977/capitolul_ix_didactica_sau_teoria_instruirii



III. Conceptograme privind gândirea și cunoștințele istorice



Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). [Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past.](https://londonhiesig.wordpress.com/2017/09/30/investigating-historical-reasoning-in-the-classroom/) *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. [Open access] <https://londonhiesig.wordpress.com/2017/09/30/investigating-historical-reasoning-in-the-classroom/>



Model de concepție a educației istorice

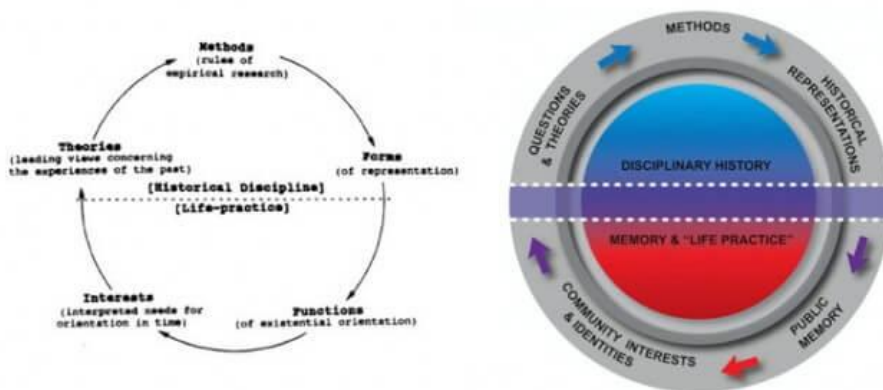
Monuments as sites of memory and historical consciousness

<http://activehistory.ca/wp-content/uploads/2018/11/SL-1.png>



Competențele specifice ale istoriei

<http://activehistory.ca/wp-content/uploads/2018/11/SL-2.png>



<https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>



Caseta pentru însemnări, reflecții, comentarii unitate – 1- Paradigma și referințele teoretico-metodologice privind predarea istoriei în secolul XXI.
Ce nou am învățat:

Ce pot să aplic:



SARCINI DE LUCRU INDIVIDUAL- UNITATEA 1

1.1. ●Studiul și analiza unității de învățare 1.1.

Sarcină:

- Distingeți categoriilor (7) de abilități, considerate de bază pentru tinerii secolului 21;
- Identificați tipurilor și formelor de abordare a trecutului în știința contemporană;
- Prezentați scopurile și abilitățile specifice privind studierea trecutului în baza informației Unității 1.



Bibliografie Unitatea 1.

Capitolul IX DIDACTICA SAU TEORIA INSTRUIRII

https://www.academia.edu/10929977/Capitolul_IX_DIDACTICA_SAU_TEORIA_INSTRUIRII

Cristea, Sorin. "Paradigme în educație/pedagogie." *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională 87.5-6 (2014): 93-100.

Guțu, Vladimir. "Curriculumul 2019: demersuri conceptuale, metodologice și manageriale." *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională 118.6 (2019): 3-9.)

INTRODUCTION TO STANDARDS IN HISTORICAL THINKING

<https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/>

Jipa Lavinia Didactica sau teoria instruirii

https://www.academia.edu/10929977/capitolul_ix_didactica_sau_teoria_instruirii

Körber, Andreas. "Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics." (2015).

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf

Maribel Santiago, Tadashi Dozono History is critical: Addressing the false dichotomy between historical inquiry and criticality

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00933104.2022.2048426?scroll=top&needAccess=true>

Pogolșa, Lilia. "Conceptul de paradigmă în științele educației: analize și reflecții." *Univers Pedagogic* 71.3 (2021)



Unitatea 2. CADRUL NORMATIV DE REFERINȚĂ PRIVIND EDUCAȚIA ISTORICĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN. STRUCTURA CURRICULUMULUI DE ISTORIE: RAPORTUL DINTRE DIFERITELE TIPURI DE COMPETENȚE; RAPORTUL COMPETENȚE-CONȚINUTURI. CONSTRUCȚIA COMPETENȚELOR SPECIFICE DISCIPLINEI ISTORIE LA TREAPTA LICEALĂ

2.1 Actele normative privind educația istorică din Republica Moldova.

Abordarea sistemică a *educației istorice* din Republica Moldova are la baza sa un șir de acte normative, care pun această educație într-un cadru normativ bine definit

internaționale

- Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948),
- Convenția cu privire la Drepturile Copilului (1989),
- Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități (2010),
- Observațiile finale ale Comitetului pentru Drepturile Copilului (2017);

- europene

- Recomandarea nr. 15/2001 a Consiliului Europei cu privire la studiul istoriei în secolul XXI (2001),

- Memorandumul pentru educația permanentă, elaborat de Uniunea Europeană (2000),

- Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului (2010),

- Declarația Finală a celei de-a 25-a sesiuni a Conferinței Permanente a Miniștrilor Educației din cadrul Consiliului Europei (2016)

- Cadru de Referință al Competențelor pentru o Cultură Democratică (Consiliul Europei, 2018)

naționale

- Codul Educației al Republicii Moldova (2014),

Programul de Dezvoltare a Educației Incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011 – 2020,

Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 (2014),

Standarde de eficiență a învățării la disciplina școlară istoria pentru învățământul gimnazial și liceal (2012),

Standardele de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului (2013),

Cadru de Referință al Curriculumului Național (2017).

La baza elaborării *Curriculumului la Istoria românilor și universală* ediția 2019 pentru treapta liceală au stat documente naționale și internaționale de politici educaționale; Actualul *Curriculum* la disciplina *Istoria românilor și universală* este parte componentă a *Curriculumului Național* și reprezintă un document reglator prevăzut pentru a fi implementat în clasele liceale. Disciplina *Istoria Românilor și universală* face parte din segmentul obligatoriu ce definește elementele centrale ale formării elevilor pe parcursul ciclului liceal (clasa a X-a-a XII-a), în aria curriculară *Educație socioumanistă*.

Educația istorică este concepută pentru a asigura implementarea următoarelor **funcții ale procesului educațional**:

- istoric și cognitiv, asociat cu stăpânirea de către școlari a unor fundamente ale cunoașterii științifice despre cele mai importante tendințe și legi ale dezvoltării istorice a societății în toată diversitatea și contradicțiile acesteia;

- educațional, axat pe stăpânirea de către elevi a metodelor educaționale generale și istorice speciale de activitate;

- dezvoltarea, care prevede formarea unor tipuri de gândire vizual figurative și verbal-logice necesare activității cognitive transformative și creative în condiții de transformări sociale;

Elemente de dezvoltare/noutate curriculară la disciplina Istoria românilor și universală:

a) transpunerea abordării sistemice a curriculumului ca un concept în Curriculumul la disciplină;

b) reliefaarea cadrului valoric transdisciplinar în baza profilului absolventului ciclului gimnazial, din perspectiva unității abordării psiho- și sociocentriste;

c) revizuirea competențelor specifice disciplinei;

d) precizarea nivelului taxonomic al competențelor specifice;

e) elaborarea unităților de competență conform nivelului taxonomic;

f) elaborarea unităților de învățare cu detalieri de conținut;

g) raportarea competențelor specifice și a unităților de competență ce urmează a fi formate elevilor la schimbările produse în societate: globalizare, internaționalizare, europenizare, tehnologizare etc.;

h) racordarea activităților de învățare recomandate la unitățile de competență

i) conexitatea abordărilor intra- și interdisciplinare la nivelul competențelor și a conținuturilor cu alte discipline: Limba și literatura română, Limbi străine, Educație pentru societate, Geografie, Dezvoltare personală, TIC (în contextul implementării Strategiei „Moldova Digitală 2020” etc.;

j) introducerea activităților de învățare în bază de proiect pentru studierea Istoriei locale, elaborate individual sau în grupuri, cu acțiuni practice, realizate în clasă, școală, comunitate (la alegerea profesorului și elevilor);

k) evaluarea gradului de formare a competențelor la nivel de proces și de produs;

- l) selectarea pentru studierea obligatorie a noțiunilor și a personalităților istorice (conform fiecărui an de studiu);
 - m) introducerea activităților de sinteză, studiilor de caz, în rubrica Activități de învățare, la discreția profesorului;
 - n) includerea listei de produse recomandate pentru fiecare clasă;
 - o) reducerea numărului unităților de conținut;
 - p) transferarea conținuturilor privind Primul Război Mondial și Marea Unire din clasa a XI-a în clasa a XII-a;
 - q) precizarea conținuturilor obligatorii pentru evaluarea de certificare;
 - * conținuturile ce nu vor fi evaluate la examenul de absolvire a ciclului liceal;
 - ** extensiile curriculare, care, de asemenea, nu vor fi evaluate la examenul de absolvire a ciclului liceal;
 - r) elaborarea finalităților conform nivelului taxonomic pentru fiecare clasă.
- (După „Istoria românilor și universală: Curriculum național: Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare– Chișinău : Lyceum, 2020,p.5)

2.2. Elementele de bază a competențelor specifice la istorie. Conținutul competențelor generale și specifice în cadrul disciplinei din aria curriculară Educație socioumanistă (Istoria).

Curriculumul la disciplina *Istoria românilor și universală (2019)* este parte componentă a Curriculumului Național și reprezintă un document reglator prevăzut pentru a fi implementat în clasele gimnaziale și liceale.

Curriculumul include ansamblul elementelor esențiale, relevante ale realității educaționale din școală, atât la nivel de reprezentare teoretică, precum și a activității practice desfășurate, exprimând o continuă reconsiderare și reconcepere contextuală a acestora.

Curriculumul poate fi definit prin trimitere directă la componentele sale: nivel, profil, disciplină, condiții de realizare. În sens restrâns, se referă la conținuturile învățământului: programe, manuale, alte instrumente de învățare.

În ciclul liceal, procesul educațional la *Istoria românilor și universală* are următoarele obiective:

- dezvoltarea gândirii critice;
- dezvoltarea competențelor de lucru cu surse istorice (de informare și aplicare în contexte diferite);
- formarea abilităților de analiză și evaluare a motivațiilor acțiunii umane, de stabilire a relației dintre acțiunea umană și valorile unei societăți democratice;
- formarea mecanismelor intelectuale, care să combată și să prevină discriminarea și xenofobia;
- stimularea asumării multiculturalității și a multiperspectivității;

- oferirea suportului factologic celorlalte discipline școlare din aria curriculară Educație socioumanistă și alte arii curriculare;
- asigurarea intereselor și cerințelor educaționale ale elevilor, în scopul dezvoltării personalității și asigurării inserției sociale într-o societate în continuă schimbare. **(Curriculum, p.9)**

Curriculumul ca finalitate este centrat pe sistemul de formare/dezvoltare a competențelor-cheie și a competențelor specifice disciplinei.

Istoria românilor și universală, fiind o disciplină școlară obligatorie din aria Educație socioumanistă, este orientată prioritar spre înțelegerea trecutului propriului popor și a diversității tradițiilor culturale și istorice ale popoarelor lumii pentru a evita prejudecățile și a încuraja toleranța și comunicarea/colaborarea eficientă între oameni.

*Elevilor le vor fi formate atitudini și valori de apreciere a rolului și semnificației persoanelor cu care interacționează direct sau indirect, indiferent de apartenența lor etnică, religioasă, gen etc., excluzând astfel ura rasială, xenofobia sau antisemitismul. Educația istorică reprezintă unul dintre cele mai importante și actuale aspecte, care contribuie la formarea/dezvoltarea calităților cetățeanului activ și responsabil, fiind axată pe ideea teoriei constructiviste, în care învățarea este o construcție și nu o însușire de informații transmise și receptate pasiv. **(Curriculum p.9)***

Educația istorică contribuie la dezvoltarea competențelor și atitudinilor necesare absolventului pentru autodezvoltare și încadrarea activă în viața socială și economică a țării. Competențele vizate (valorile, atitudinile, abilitățile și cunoștințele) au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, exprimate în convingeri, experiențe și produse.

Finalitățile disciplinei Istoria românilor și universală se reflectă nemijlocit în competențele-cheie și în setul de valori și atitudini enunțate în Curriculumul Național, din care derivă întreaga structură curriculară (competențe specifice, unități de competență, unități de conținuturi, sugestii metodologice și de evaluare).

Curriculum ca și conținut include:

- competențe specifice, unități de competență;
- unități de învățare/conținut și activități de învățare;
- finalități pe ani de studii/cicluri de școlaritate.

Competențele specifice disciplinei Istoria românilor și universală au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achizițiile finale ale elevului.

Unitățile de competență sunt derivate din competențele specifice ale disciplinei (fiind etape ale realizării acestora) și acoperă perioada unui an școlar. Unităților de competență le sunt asociate unități de conținut, acestea fiind mijloace de dezvoltare a competențelor.

Curriculumul conține *Matricea dezvoltării competențelor* la disciplina Istoria românilor și universală, ciclul liceal (Tabel nr. 1) în care unitățile de competență sunt eșalonate pe clase și pe domenii taxonomice de structurare a competenței și anume:

- Cunoaștere și înțelegere;
- Aplicare și operare;
- Integrare și transfer.

Tabelul conceptual are drept scop:

- asigurarea parcursului didactic de formare graduală a competențelor specifice ale disciplinei, corelând unitățile de competență – activitățile de învățare – unitățile de conținut;
- organizarea evaluării la disciplină în bază de competențe și la elaborarea matricei în cadrul evaluărilor sumative și de certificare.

Unitățile de învățare reprezintă structuri didactice deschise și flexibile cu următoarele caracteristici: este unitară din punct de vedere tematic; determină la elevi un comportament generat prin integrarea unităților de competență și a competențelor specifice; se realizează în mod sistematic și continuu pentru o perioadă de timp și se poate finaliza prin evaluare.

STRUCTURA: *Curriculumul la disciplina Istoria românilor și universală* cuprinde următoarele componente structurale:

- *Preliminarii,*
- *Cadrul conceptual al Curriculumului,*
- *Administrarea disciplinei,*
- *Competențe specifice disciplinei,*
- *Unități de competențe,*
- *Unități de conținuturi,*
- *Activități și produse de învățare,*
- *Repere metodologice de predare-învățare-evaluare,*
- *Lista bibliografică.*

Curriculumul la disciplina include și *finalitățile*, prezentate după fiecare clasă și care reflectă competențele specifice disciplinei, manifestate gradual la etapa dată de învățare, care au și funcția de stabilire a obiectivelor de evaluare finală).

Documentul actual implică o nouă paradigmă educațională: de la cunoștințe și gândire critică la dezvoltarea de abilități și formarea de atitudini și valori - elemente indispensabile cetățeniei participative.

Examinarea surselor actelor normative și de specialitate înaintază diverse definiții și clasificări ale competenței.

Competențele specifice disciplinei Istoria românilor și universală au un grad ridicat de generalitate și complexitate și au rolul de a orienta demersul didactic către achiziții le finale ale elevului.

Unitățile de competență sunt derivate din competențele specifice ale disciplinei (fiind etape ale realizării acestora) și acoperă perioada unui an școlar.

Unităților de competență le sunt asociate unități de conținut, acestea fiind mijloace de dezvoltare a competențelor.

Competențele orientează demersul didactic spre achizițiile finale ale elevului.

Competențele generale au fost definite în literatura de specialitate drept ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care urmează să fie formate prin învățare.

Competențele generale au un grad mare de generalitate, se formează într-un interval mare de timp (pe tot parcursul studierii disciplinei în învățământul preuniversitar).

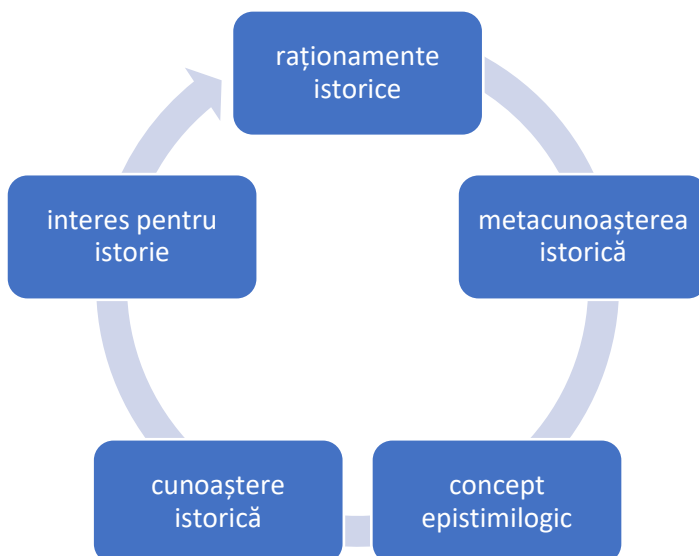
În prezent, competențele generale înscrise în programele pentru Istorie au aceeași formulare pentru clasele din învățământul gimnazial (V-IX) și pentru clasele X-XII, considerate, la data ultimei modificări a curriculumului (2019) ca aparținând ciclului superior al învățământului liceal.

Unitățile de competențe pe trepte și clase sunt prezentate în forme de acțiuni concrete, structurate taxonomic după nivelul de realizare:

- a) cunoaștere și înțelegere (identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații, observarea unor fenomene, enumerarea unor fapte, reproducerea unor texte, selectarea de informații etc.);
- b) aplicare și operare (stabilirea unor relații, alegorizarea și clasificarea, investigarea, explorarea, construirea și aplicarea schemelor/modelelor, rezolvarea de probleme, anticiparea unor rezultate, reprezentarea datelor, descrierea argumentată a unor procese etc.);
- d) integrare și transfer (optimizarea, transpunerea, adaptarea și adecvarea la diverse contexte,
- c) elaborarea și implementarea proiectelor, gestionarea resurselor, cercetarea individuală și în grup, rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor problemă, luarea de decizii, comunicarea eficientă, proiectarea autoformării, manifestarea voinței, curajului și demnității umane etc.)

Curriculumul dezvoltat la Istoria românilor și universală răspunde exigențelor actuale de formare/dezvoltare a competențelor specifice la disciplină, racordate la profilul absolventului. Capacitatea de a învăța, a acționa și a judeca constituie temelia competențelor specifice, care sunt 5 la număr:

1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață, respectând cultura comunicării;
2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, demonstrând înțelegerea continuității și schimbării în istorie;
3. Analiza critică a informației din diferite surse pornind de la cultura istorică, manifestând poziția cetățeanului activ și responsabil;
4. Determinarea relației de cauzalitate în istorie, dând dovadă de gândire logică și spirit critic;
5. Valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural, manifestând respect față de țară și de neam.



După(Körber, Andreas. "Historical consciousness, historical competencies—and beyond)

2.3 Principiile de implementare a curriculei la disciplina Istoria românilor și universală la treapta liceală

Principiile generale ale educației sunt structurate în două categorii:

- **Principiile didactice;**
- **Principiile activității educative.**

Principiile didactice sunt criterii și teze de bază, fundamentale, unitare și generale, cerințe cu caracter logic care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării procesului de predare-învățare.

Competențele-cheie și competențele specifice disciplinei școlare *Istoria românilor și universală* nu pot fi formate/ dezvoltate fără aplicarea corectă a principiilor didactice, care se axează pe formarea și dezvoltarea psihică a personalității în procesul comunicării și relaționării.

1. **Principiul psiho-genetic. Stimularea și accelerarea stadială a inteligenței**
2. **Principiul învățării prin acțiune./ Învățarea centrată pe elev**
3. **Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare**
4. **Principiul învățării temeinice.**
5. **Principiul legării teoriei cu practica.**

PRINCIPIILE ISTORIEI: Activitatea didactică nu poate fi ruptă de activitatea științifică. Istoria presupune reguli, norme fără de care nu se pot realiza cunoașterea, cercetarea, interpretarea evenimentelor istorice.

Principiile istorice exprimă cerințe ale unei realități istorice, norme și reguli, noțiuni și concepte care permit individualizarea unui eveniment istoric, integrarea lui în istoria umanității, într-o categorie de evenimente istorice. Un eveniment istoric se caracterizează prin: încadrarea în timp și spațiu; cauzele care l-au generat; evoluție; integrarea sau neintegrarea într/o epocă, spațiu istoric; diversitatea formelor de manifestare.

1. **Principiul încadrării în timp.** Timpul istoric contribuie la individualizarea evenimentelor istorice aparținând unor epoci și culturi, la formarea de reprezentări corecte despre timpul istoric;
2. **Principiul repartiției spațiale.** Acest principiu presupune încadrarea într-un spațiu teritorial concret, reprezentat geografic de un eveniment istoric sau de evoluția unui popor, a unei culturi etc. Spațiul istoric reflectă raporturi de coexistență între comunitățile umane și spațiul geografic și istoric.
3. **Principiul cauzalității.** Evenimentele istorice sunt un rezultat al relației cauză-efect. Cauzele au rol determinant în geneza evenimentelor istorice. O consecință determinată de anumite cauze poate fi cauza unui alt eveniment istoric. Un eveniment istoric poate da efecte imediate sau după o perioadă de timp – îndepărtate.
4. **Principiul structuralismului.** Conceptul de structură și metodă structuralistă are în vedere noțiuni, concepte și conținuturi istorice. Compararea unui fapt istoric cu altul permite clasificarea acestuia și integrarea lui într-un sistem de noțiuni și evenimente istorice. Clasificarea impune cunoașterea opțiunilor și a evenimentelor de clasificat, după reguli ale științei istorice. Criteriul clasificării trebuie să fie unic.
5. **Principiul integrării funcționale.** Acest principiu permite raportarea unui eveniment istoric la cele dintr-o zonă geografică sau la nivel global. Integrarea istoriei naționale în istoria universală, dar și sesizarea legăturilor dintre evenimentele din istoria universală și cele din istoria românilor duc la stabilirea rolului evenimentului în sistemul istoric național, continental sau global. Când studiem un proces istoric, un eveniment sau o civilizație, este necesar să cunoaștem ce acțiuni și influență suportă, ce acțiuni și influențe exercită.
6. **Principiul diversității.** În istorie există o diversitate structurală, compozițională, o diversitate a cauzelor generale și particulare, a evoluțiilor acelorași evenimente istorice. Diversitatea este prezentă în istoria omenirii chiar atunci când se constată sincronizări ale evenimentelor istorice, la nivel global sau în anumite spații istorico-geografice. **(după Curriculum gimnaziu, 2019, p.5-9)**

Principiul repartiției spațiale răspunde la întrebarea „unde”? Potrivit acestui principiu orice fapt, eveniment istoric are o poziție sau o repartiție în teritoriu. *Spațiul istoric* exprimă raporturi de coexistență între comunitățile umane și spațiul geografic și istoric. Reprezintă întinderea, poziția în funcție de anumite repere: orașe, râuri, mări, munți. Din punct de vedere istoric este necesară *distincția între spațiul istoric și cel actual, geografic*. *Analiza hărților istorice* se face în funcție de repere istorice sau de repere geografice actuale. Exercițiile de localizare a teritoriilor, de constituire a popoarelor, a unor state, orașe, îi ajută pe elevi să *perceapă asemănările/diferențele între trecut și prezent*. Analiza spațiului istoric trebuie să fie sistemică, spațiul istoric se ia în considerare în întregul său, ținându-se cont de faptul că este produs de oameni, este dependent de constrângeri, naturale, istorice, financiare, resurse umane sau materiale.

Principiul repartiției în timp răspunde întrebării „când”? Evenimentele trebuie să fie încadrate în *timpul istoric* (epoci, culturi), să fie analizate în privința apariției, evoluției a duratei de manifestare, În activitatea didactică la nivel gimnazial se evidențiază simultaneitatea și/ sau succesiunea evenimentelor după criterii precum: *înainte, în timpul, după*. Se introduc noțiuni de cronologie, ani, epoci, dar nu se insistă pe amănunte.

Principiul cauzalității răspunde întrebării „de ce”? Cauzalitatea = relația cauză–efect, surprinde originea fenomenelor și evenimentelor istorice/geografice.

Cauzele sunt considerate evenimente, evoluții care preced și provoacă alte evenimente, soluții, fenomene.

Efectul reprezintă evenimentul sau fenomenul istoric/geografic care succede, este consecința evenimentului studiat. Soluțiile dintre componentele mediului înconjurător/evenimentele istorice se leagă în natură/societate, nu sunt întâmplătoare. Cauzele și efectele se succed în lanț, fiecare poate deveni cauză pentru alt șir de efecte și cauze. Descoperirea cauzelor se realizează prin analiza unor documente, izvoare istorice, hărți, sau din prezentarea/ întrebările dirijate ale profesorului. Activitatea didactică trebuie să fie centrată pe sesizarea interdependenței între cauze și efecte.

Principiul structuralismului răspunde întrebării „ce” , despre ce eveniment istoric/obiect, artefact este vorba? Are în vedere faptul că orice structură are un mod de organizare și o alcătuire internă. Conform teoriei sistemelor, orice element subordonat unui sistem se comportă față de acesta ca un subsistem. Astfel, conceptele, noțiunile istorice pot fi ierarhizate: clase sociale, ideologii, partide politice, etc. Compararea faptelor istorice pe baza unor criterii specifice și aflarea categoriei, tipului din care face parte reprezintă clasificarea sistemică a faptelor, evenimentelor istorice (război, revoluție, răscoală).

Principiul integrării funcționale răspunde la întrebarea „cum”? Orice eveniment istoric trebuie raportat la întregul din care face parte. Vizează conexiunile între obiecte, evenimente. Respectarea acestui principiu la nivelul disciplinei de învățământ istorie presupune raportarea unui eveniment istoric la evenimentele dintr-o zonă geografică sau la nivel global, integrarea istoriei locale în istoria românilor și a acesteia în istoria universală, stabilirea ordinii, a succesiunii în timp și spațiul istoric.

Principiul diversității presupune multitudinea de evenimente istorice, evoluții culturale, politice, sau infinitatea de stări calitative pe care le străbate societatea în evoluția sa, diversitatea cauzelor generale, particulare, a evoluției acelorași evenimente istorice în spații diferite.

(text preluat Gruber G. Didactica istoriei și formarea de competențe / Gabriela Gruber. - Târgoviște : Cetatea de Scaun, 2016, p.19-22)

Sarcini de lucru individual. Unitatea – 2.

●* Sarcină:

Comparați competențele generale și specifice formulate în curriculumul de istorie ale diferitelor clase din învățământul liceal, pe care le aveți la dispoziție, identificând asemănările și diferențele existente între ele.

1. Realizați un tabel conceptual-**Tipuri de competențe specifice realizate la treapta liceală**
2. Construiți un **Glosar-Termeni de referință asociați competențelor** pentru activitate în studiile ulterioare și activitatea didactică.
3. ***Sarcină:** stabilirea traseului normativității la disciplina *Istoria românilor și universal* în clasele liceale, completând tabelul de mai jos:

| | | |
|---|--|--|
| Principiile de implementare a curriculumului la disciplina <i>Istoria românilor și universală</i> | Principiile didactice ale activității de învățare la disciplina <i>Istoria românilor și universală</i> | |
| | | |

●**Studiul și analiza curriculumului.** (2018, pp. 8-9);

* Dezbateri:

- sistemul de competențe pentru învățământul liceal care se întrepătrund cu abilitățile de cetățean activ care elevii spun că au nevoie (Codul Educației al Republicii Moldova, Art. 11(2));
- competențele transdisciplinare pentru învățământul liceal circumscrise de *Profilul de formare al absolventului* prin cele patru atribute generice ale viitorilor cetățeni
- curriculumul pentru disciplina *Istoria românilor și universală* - definire;
- disciplina *Istoria românilor și universală* – parte componentă a ariei curriculare „Educație socioumanistă” – analiză;
- particularitățile disciplinei *Istoria românilor și universală* (activități, experiențe, abilități, potențial propriu, etc.)



Bibliografia Unitatea 2. Cadrul normativ de referință privind educație istorică în sistemul educațional contemporan.

Linkuri utile

- 1.CURRICULUM NAȚIONAL PLANUL-CADRU pentru învățământul primar, gimnazial și liceal anul de studii 2018-2019 Chișinău, 2018
2. [Codul Educației al Republicii Moldova, 2014](#), modificat LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art.401; în vigoare 01.07.16.

3. Curriculum pentru clasele X-XII. Istorie. Chișinău: Editura Cartier, 2019
https://mecc.gov.md/sites/default/files/iru_liceu.pdf
Istoria românilor și universală : Curriculum național : Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici [et al.], Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Rodica Neaga (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020
4. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ* ÎN ANUL DE STUDII 2020-2021
https://mecc.gov.md/sites/default/files/_17_istoria_romanilor_si_universala_repere_metodologice_2020-2021_final.pdf
5. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA ȘCOLARĂ *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ* ÎN ANUL DE STUDII 2019-2020
https://mecc.gov.md/sites/default/files/15_istoria_rom_si_universala_repere_metod_2019-2020_ro.pdf
6. Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ* în anul de studii 2018-2019, Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018
https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_repere_metodologice-2018_rom.pdf
7. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ* ÎN ANUL DE STUDII 2017 – 2018 Anexă la Ordinul ME nr. 253 din 26 aprilie 2017
https://mecc.gov.md/sites/default/files/istoria_romanilor_si_universala_ro.pdf
8. REPERE METODOLOGICE PRIVIND ORGANIZAREA PROCESULUI EDUCAȚIONAL LA DISCIPLINA *ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ*, Anexă la Dispoziția ME nr.282 din 28 iunie 2016
9. Standarde de eficiență a învățării. Chișinău: Tipografia Centrală, 2012.
10. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, 2014.
11. Strategia Moldova Digitală 2020, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 857 din 31.10.2013.
12. Referențialul Istoria Românilor și Istoria Universală. Chișinău 2012



UNITATEA 3 RESURSELE EDUCAȚIONALE APLICATE LA ORELE DE ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ LA TREAPTA LICEALĂ.

3.1 Importanța și valoarea resurselor educaționale în demersul didactic.

Schimbările enorme în școala modernă duc la faptul că unul dintre obiectivele principale ale educației de astăzi este de a preda nu doar pentru a dobândi cunoștințe și abilități. Este necesar să se poată forma experiența activității cognitive, de cercetare, de proiectare, emoțional-evaluativă, analitico -critică etc. Sarcinile predării la general și al istoriei în particular devin diferite să sistematizeze informațiile primite din diverse surse (inclusiv din afara școlii), să le înțeleagă critic, transformându-le în propriile cunoștințe și abilități. Acest proces este imposibil fără utilizarea vizualizării în sala de clasă. În lecția modernă de istorie, propria poziție se schimbă, profesorul devine organizatorul procesului de cercetare, căutare, prelucrare a informațiilor, creare de lucrări creative în implementarea unei abordări active a educației. Problema locului și rolului vizualizării a fost luată în considerare în pedagogie încă din secolul al XIX-lea, începând cu lucrările lui K.D. Ushinsky. În lucrarea sa „Omul ca subiect al educației. Experiența antropologiei pedagogice” K. D. Ushinsky. susține: „Învățați un copil vreo cinci cuvinte necunoscute și copilul va suferi mult și în zadar din cauza lor; dar conectează douăzeci astfel de cuvinte cu imagini – și copilul le va învăța din mers.”²⁷. Cu propriile sale cuvinte, scriitorul arată prin exemple importanța mijloacelor didactice vizuale. Studenikin M.T. în manualul său „Metode de predare a istoriei” oferă informații despre utilizarea diferitelor tipuri de vizualizare în lecții. Autorul acordă o atenție deosebită lucrului cu imagini educaționale și desene schematice. Studenikin susține că „... cu ajutorul imaginilor, elevii își formează idei figurative despre trecutul istoric”.²⁸ Beneficiile utilizării active a vizibilității sunt, de asemenea, discutate în manualul lui Vyazemsky E.E. și Strelova O.Yu.²⁹ Autorii dau recomandări specifice pentru desfășurarea lecțiilor folosind vizualizarea de diferite tipuri.

Un profesor de istorie ar trebui să aibă o colecție mare de ilustrații, picturi, fotografii, hărți de perete și multe altele. Ele ajută la ilustrarea poveștii profesorului, completând prezentarea materialului text al manualului. La organizarea și implementarea activităților educaționale și cognitive, de motivare, control și autocontrol, ar trebui să se folosească atât vizibilitatea picturală, cât și textuală. Problema este că prin percepția directă a fenomenelor vieții, elevii puteau primi doar elementele necesare creării unei imagini istorice integrale, iar imaginea trecutului în sine a fost creată pe baza cuvintelor profesorului în moduri diferite, în conformitate cu diferitele abilități ale procesului imaginației. Când descrieți verbal evenimente și fenomene din trecut în lecțiile de istorie,

²⁷Короткова, М. В., and М. Т. Студеникин. "Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях." М.: Владос(1999)

²⁸ Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории – М.: Владос, 2000. – 254 с

²⁹ Вяземский, Е. Е., О. Ю. Стрелова. "Теория и методика преподавания истории." (2003): 384-384.

În majoritatea cazurilor nu este posibil să ne bazăm pe observarea directă de către elevi a obiectelor de descrise sau narațiuni, deoarece acest fenomen aparține deja trecutului, inaccesibil percepției directe de către elevi. Prin urmare, ideile istorice, create prin metoda lecturii textului vor fi efemere, inexacte și nu vor corespunde realității istorice. În predarea istoriei, niciun mijloc de povestire artistică, nicio imagine de prezentare nu poate crea elevilor idei atât de precise și concrete despre trecut, care decurg din percepția vizuală a obiectelor studiate sau a imaginilor acestora.

Utilizarea ajutoarelor vizuale în sala de clasă facilitează învățarea conceptelor istorice complexe. Mijloacele figurative în predarea vizuală a istoriei ocupă locul principal.

Utilizarea picturilor și a desenelor animate în lecțiile de istorie contribuie la dezvoltarea memoriei, gândirii și imaginației elevilor.

Utilizarea mijloacelor vizuale conduce la stimularea activității cognitive în sala de clasă, îmbogățește, sistematizează și consolidează cunoștințele, contribuie la aplicarea conștientă a acestora. Elevul devine un participant activ, interesat, egal, interesat în învățare.

Care sunt beneficiile speciale ale vizualizării informației în cadrul lecțiilor de istorie:

- 1) La prezentarea unor evenimente istorice, vizibilitatea specifică parțial sau înlocuiește parțial materialul narativ sau descriptiv.
- 2) Vizibilitatea mărește conținutul prezentării, reducând timpul petrecut.
- 3) Vizualizarea vă permite să clarificați ideile istorice ale elevilor.
- 4) Vizibilitatea creează o imagine vizuală vie și precisă a trecutului istoric;
- 5) Vizualizarea facilitează cunoașterea fenomenelor complexe din trecut, a conceptelor istorice, conducând la o înțelegere obiectivă a istoriei. Fiecare profesor modern are posibilitatea de a folosi în scopuri educaționale o mulțime de tipuri de material vizual și mijloacele de furnizare a acestuia, ceea ce este foarte important pentru rezultatele învățării elevilor și atingerea obiectivelor educaționale, educaționale și de învățare de dezvoltare. Studiul istoriei este conceput pentru a promova formarea unei înțelegeri holistice, integrate a trecutului și prezentului civilizației mondiale, a tendințelor dezvoltării acesteia, fără de care este imposibil să navighezi în evenimentele actuale ale vieții socio-politice și determina propria poziție civică.

3.2 Clasificarea mijloacelor didactice vizuale aplicate la disciplina Istoria românilor și universală

Clasificarea resurselor didactice Robert Dotrrens, realizată în 1970, distinge:

- ✓ *mijloace didactice vizuale*: imagini, ilustrate, proiecții fixe;
- ✓ *mijloace didactice auditive*: discuri, radio, casete audio;
- ✓ *mijloace didactice audiovizuale*: filmul didactic, televiziunea,
- ✓ *înregistrările pe videocasete, computerul.*

Principiul vizualizării învățării este orientat către utilizarea diferitelor mijloace de reprezentare vizuală a informațiilor educaționale relevante în procesul de învățare. Una dintre cele mai frecvente clasificări utilizate în didactica contemporană în general și la orele de istorie în particular este clasificarea în funcție de conținutul și natura materialului prezentat, astfel imaginile se împart convențional în trei grupuri:

1. după claritate vizuală, în care un loc semnificativ este ocupat de:

- ✓ lucrul cu creta și tabla;
- ✓ reproduceri de tablouri;
- ✓ reproduceri foto ale monumentelor de arhitectură și sculptură;
- ✓ imagini educative – special create de artiști sau ilustratori pentru texte educative;
- ✓ desene și aplicații;
- ✓ videoclipuri;
- ✓ fragmente audio;
- ✓ Filme video.

2. după vizualizarea grafică condiționată, care este un fel de modelare, care include:

- ✓ Mese;
- ✓ diagrame bloc;
- ✓ diagrame;
- ✓ grafică;
- ✓ hărți;
- ✓ tablete.

3. După vizibilitatea subiectului, care include:

- ✓ exponate muzeale;
- ✓ machete;
- ✓ modele.

O astfel de clasificare este cea mai convenabilă și de înțeles pentru utilizarea obiectelor vizuale în lecțiile de istorie. Profesorul poate folosi diverse mijloace de vizualizare: obiecte reale (obiecte tangibile, fenomene, procese), imaginile acestora (fotografii, desene, videoclipuri), cu ajutorul cărora este posibil să fie mai clar pentru elevi să perceapă evenimente, fenomene, procese care nu sunt direct accesibile observării și modelelor obiectelor și fenomenelor studiate.

3.3. Caracteristici ale selecției și demonstrației de ajutoare vizuale în lecțiile de istorie

Profesorul poate folosi diverse mijloace vizuale: obiecte reale (obiecte, fenomene, procese), imagini ale acestora (fotografii, desene, folii transparente, înregistrări pe bandă, videoclipuri), cu ajutorul cărora evenimente, fenomene, procese care nu sunt direct accesibile observării. Dar care poate fi clarificată elevilor prin intermediul modelelor obiectelor și fenomenelor studiate.

În practica predării, utilizarea mijloacelor vizuale este combinată cu cuvântul profesorului. Modalitățile de îmbinare a cuvintelor și a mijloacelor de vizualizare, cu toată diversitatea lor, alcătuiesc mai multe forme de bază. Una dintre ele se caracterizează prin faptul că, prin intermediul cuvântului, profesorul dirijează observația pe care o conduc elevii și cunoașterea aspectului obiectului.

Într-o altă formă de combinare, elevii primesc informații despre obiecte și procese din mesajele verbale ale profesorului, iar ajutoarele vizuale servesc la confirmarea sau precizarea mesajelor verbale.

Există anumite reguli pentru selectarea și demonstrarea mijloacelor vizuale educaționale.

Hărțile istorice sunt create pe o bază geografică și sunt reduse, generalizate, imagini figurative și simbolice ale evenimentelor sau perioadelor istorice. Elevii primesc abilități primare în lucrul cu hărți în lecțiile lumii din jurul lor în școala primară și în ciclul gimnazial. Ei au idee că terenul este reprezentat pe planul orizontal al hărților într-o formă și scară condiționată. Pentru a baza o idee despre spațiul și locația din lumea țării studiate pe o hartă a globului, se folosesc simultan hărți istorice și geografice (sau generale și tematice). Același obiect este plasat pe ele, dar este reprezentat la scări diferite. Învățarea poate merge de la unul la general sau de la general la unul. În primul caz, profesorul demonstrează o hartă istorică (singura), apoi prin configurația pământului și a mărilor, contururile liniei de coastă, direcția râurilor, elevii găsesc același teritoriu pe harta fizică a emisferelor (general). Elevii se asigură că harta istorică arată o parte mai mică a suprafeței pământului. Profesorul își desenează contururile cu creta pe o hartă fizică, iar elevii compară încă o dată pozițiile râurilor și mărilor cu contururile hărții istorice.

Dacă nu există o hartă corespunzătoare pentru tema studiată, atunci aceasta nu poate fi înlocuită cu o hartă a unei alte perioade istorice. În caz contrar, elevii își vor forma idei istorice incorecte. Este mai indicat să folosiți o hartă fizică care nu are granițe sau să desfășurați cursurile pe un atlas sau o hartă manuală.

Una dintre direcțiile principale în lucrul cu o hartă este învățarea unui elev să navigheze corect în ea. Include detectarea obiectelor dorite, afișarea corectă pe baza reperelor precise și rostirea lor cu voce tare. Ca repere atunci când afișați pe hartă, trebuie să utilizați obiecte familiare copiilor: orașe, râuri, mări, părți ale pământului. O tehnică metodologică utilă în această lucrare este „călătoria pe hartă”: copiilor li se oferă să se deplaseze de-a lungul râurilor, să traverseze țări și continente, să înoate în mări și oceane.

Printre picturile folosite în predarea istoriei, indiferent de natura intrigii, se numără picturile educative create ca instrumente didactice și lucrările artistice de pictură istorică create de artiști ca opere de artă dintr-un anumit gen.

Cel mai adesea, reproducerile multor lucrări ale unor artiști importanți pe o temă istorică sunt folosite ca ajutoare vizuale în lecțiile de istorie. Pe de altă parte, o imagine educațională foarte bună artistică este, fără îndoială, o operă de artă. Cu toate acestea, tabloul educațional este unic din punct de vedere calitativ, are o serie de caracteristici

semnificative și îi sunt impuse cerințe speciale. În primul rând, o imagine educațională despre istorie este creată de un artist sau ilustrator. Dar, spre deosebire de tabelele educaționale, în care imaginea monumentelor materiale din trecut este prezentată izolat, tabloul educațional este un manual special, oferind o imagine holistică a unui fenomen istoric, în care toată paleta istorică este selectată și combinată. În ceea ce privește conținutul și intriga istorică în tabloul educațional trebuie să corespundă pe deplin cu programa școlară și cu vârsta elevilor. Ea reflectă nu episoade aleatorii, ci evenimente și fenomene cheie, semnificative, studiate în cadrul lecțiilor de istorie și accesibile pentru înțelegerea elevilor. Compoziția suportului vizual să fie simplă, contururile trebuie să fie clare și ușor vizibile. Cel mai important în întreg conținutul tabloului educațional că el trebuie să fie selectat în mod deliberat în conformitate cu sarcinile educaționale, cognitive și educaționale ale acestui subiect. Ce cere ca nimic să nu fie de prisos, dar totodată să existe suficient pentru a crea o idee concretă despre fenomenul studiat și care ar permite elevilor să realizeze concluziile necesare despre evenimentele istorice studiate. De exemplu, E.E. Vyazemsky și O.Yu. Strelova³⁰ indică faptul că atunci când are în vedere pictura „Atelier de ceramică”, profesorul trebuie să respecte succesiunea operațiilor care compun producția de ceramică. Mai întâi, atrage atenția elevilor asupra a două persoane care frământă și spăla lutul, apoi asupra grupului care lucrează la roata olarului, asupra pictorilor, asupra cuptorului olarului și asupra locului vânzării produselor finite.

Cerințe față de resursele și mijloacele didactice aplicate pentru o lecție de istorie modernă:

- 1) Mijloacele didactice aplicate trebuie să corespundă conținutului lecției, nivelului de dezvoltare a științei istorice și sarcinilor didactice;
- 2) Resursele și mijloacele didactice aplicate trebuie să aibă un scop clar al lecției în unitatea inseparabilă a sarcinilor educaționale, educaționale și didactice. Profesorul poate acorda cu siguranță o atenție deosebită unui aspect al lecției, în funcție de caracteristicile conținutului acesteia, de nivelul de cunoștințe și deprinderi ale clasei, dar în același timp și alte aspecte ale resurselor aplicate pe care le implementează;
- 3) Definirea scopului principal pentru fiecare lecție astfel încât să fie de înțeles pentru asimilarea tuturor elevilor din clasă. Definirea esențialului impune ca profesorul să desemneze semnificația diferitelor elemente ale materialului curricular în vederea dezvoltării individului în procesul de învățare, ținând cont de condițiile reale din fiecare grup de elevi;
- 4) O alegere conștientă a mijloacelor și metodelor de predare pentru fiecare parte a lecției;
- 5) Stimularea activității cognitive active a elevilor.

Atunci când se desfășoară o lecție de istorie, indiferent de tipul acesteia, este necesar să se asigure integritatea și completitudinea ei tematică, adică unitatea organică a

³⁰ Вяземский, Е. Е., and О. Ю. Стрелова. "Теория и методика преподавания истории." (2003): 384-384.

tuturor componentelor sale (testarea cunoștințelor, reflecția, învățarea de material nou etc.). În plus, complexitatea necesară în dezvoltarea subiectului lecției, legătura fiecărei lecții date cu cele anterioare și ulterioare.

O cerință necesară pentru lecția de istorie este capacitatea profesorului de a oferi motivație pentru învățare, adică de a trezi interesul elevilor pentru conținutul și metodele de lucru, de a crea o atmosferă creativă, emoțională în clasă.

Atmosfera emoțională necesară în cadrul lecției de istorie se bazează pe cuvântul profesorului, decorat cu un simț artistic și un document fascinant, film educațional etc. Ele atrag interesul real al elevilor pentru lecție, ajută la recrearea imaginilor figurative vii despre perioada de timp studiată, viața maselor și a personalităților istorice.

De mare importanță pentru procesul educațional este o sarcină creativă cu o hartă. Localizarea faptelor și evenimentelor istorice în spațiu se bazează pe cunoștințe și abilități cartografice. Pe baza acesteia, putem spune că dobândirea acestor deprinderi de către elevi permite formarea reprezentărilor spațiale. Descrierea metodei de localizare a evenimentelor istorice pe hartă, repartizându-le într-un anumit loc, este necesar să se identifice influența acceleratoare sau încetinitoare a mediului geografic. O ilustrație sau o aplicație vă va ajuta să vă faceți o idee clară despre acest lucru. Această metodă se numește „animarea” hărții. Atașarea siluetelor, figurilor contribuie la o mai bună fixare în memoria evenimentelor istorice. De asemenea, este de mare beneficiu să le muți pe hartă. Cu ajutorul unei hărți „în direct”, profesorul poate evidenția și sublinia elementele necesare hărții istorice, poate concentra atenția elevilor asupra celor mai importante obiecte. Deși cartografii au creat deja hărți tematice care conțin noi abordări metodologice care reflectă procesele religioase, dezvoltarea economică și demografică a regiunilor și realizările culturale ale țărilor și popoarelor, propuse de cerințele moderne pentru educația istorică, conținutul vechilor hărți de perete este de natură generală sau de ansamblu, este umplut cu un număr mare de detalii, denumiri și fapte. Mai informative în lecțiile de istorie sunt diverse aplicații multimedia, atlase electronice, cărți audio, postere interactive și așa mai departe. Fontul tipărit, reproducerea clară și formatul mare al imaginilor prezentate permit aproape tuturor elevilor să se implice în lucrare, fără a lăsa pe nimeni indiferent.

Este foarte eficient de utilizat în cadrul orelor de istorie *hărți animate*. Ca urmare, vizualizarea ajută la creșterea interesului elevilor pentru cunoaștere și face procesul de învățare mai clar. Majoritatea sarcinilor teoretice complexe, cu utilizarea corectă a vizualizării, devin accesibile și ușor de înțeles pentru elevi.

3.4. Modalități de lucru cu resursele imagistice în cadrul disciplinei Istoria românilor și universală.

Cel mai obișnuit tip de vizualizare istorică este o imagine și, în absența acesteia, o ilustrație de manual. Potrivit lui V.N. Bernadsky, poza este un paragraf de manual scris cu o pensulă.

A.A. Vagin a identificat cinci moduri de a folosi imaginea în lecția de istorie:

- ✓ imaginea complotului în combinație cu o poveste;
- ✓ studiul detaliilor din imagine;
- ✓ analiza tabloului în scopul unor generalizări serioase;
- ✓ impact emoțional asupra elevilor în timpul vizionării;
- ✓ serii informative suplimentare.

D.N. Nikiforov a subliniat beneficiile combinării muncii cu o imagine și documente, ficțiune, mijloace grafice condiționate, ilustrații de manuale. Metodistii I.V. Gittis, N.V. Andreevskaya, A.A. Vagin a identificat diferite puncte metodologice cronologice în utilizarea picturii în clasă. Pentru a ilustra și a detalia explicația, imaginea poate fi introdusă în procesul de predare a materialului nou în cursul prezentării materialului. În acest caz, poate fi afișat o dată și eliminat din nou. De asemenea, tabloul poate servi ca mijloc de generalizare și consolidare a materialului, intră în atenție la sfârșitul lecției sau la consolidarea noii cunoștințe. Elevii sunt interesați de picturi nu atât de divertismentul extern, cât de materialul cognitiv ascuns în ele. Ar trebui utilizat într-o varietate de tipuri de sarcini de învățare. Trebuie să începeți să lucrați cu tablouri cu cele mai simple sarcini pentru compilarea poveștilor și redactarea eseurilor.

O altă opțiune de lucru cu picturile pot fi sarcini logice pentru analiză, comparare, sinteza materialului imaginii. Prin stăpânirea metodelor unor astfel de activități, elevii dobândesc capacitatea de a considera opere de artă. Apoi, sarcinile creative din imagine sunt de asemenea posibile.

Secvența de lucru asupra imaginii din lecție. Metodistul V.G. Kartșov a sugerat următoarele acțiuni:

- ✓ profesorul deschide sau atârna poza în momentul în care, în cursul explicației, ajunge la descrierea imaginii de pe ea;
- ✓ Oferă elevilor ceva timp pentru a absorbi întregul imaginea care tocmai apăruse înaintea lor;
- ✓ începerea povestirii, indica locul și ora acțiunii;
- ✓ dând o descriere generală a situației, fondul pe care s-a desfășurat acțiunea, se oprește la principalul lucru;
- ✓ dezvăluie detaliile și detalii;
- ✓ se încheie cu o concluzie generală, indicând trăsăturile esențiale ale fenomenului.³¹

Picturile artistice apar în sala de clasă ca un fapt istoric - opere de artă aparținând pensulei unui anumit artist, unei anumite epoci. În această calitate, picturile artistice sunt implicate în principal în studiul culturii.

Elevii pot pregăti independent un raport, un mesaj, apoi, referindu-se la imagine, pot descrie ideea, intriga, compoziția, culoarea acesteia.

Tabloul istoric poate fi o sursă directă de cunoaștere a elevilor. Totodată tabloul istoric poate fi și un mijloc de consolidare a cunoștințelor elevilor. Astfel, ca urmare a percepției

³¹ Вяземский, Е. Е., and О. Ю. Стрелова. "Теория и методика преподавания истории." (2003): 384

active a materialului vizual, elevii își dezvoltă gândirea figurativă, se formează abilități cognitive, idei despre o epocă, eveniment sau fenomen istoric. Concentrându-se pe copii cu diferite abilități psihologice și cognitive (percepție, atenție, imaginație etc.), un profesor de istorie poate folosi imagini sub formă de suporturi vizuale, ilustrații materializate ale ideilor principale ale explicației profesorului, obiecte de comparație și analiză, mijloc de a crea un efect emoțional și o sursă de organizare a muncii independente a elevilor. Profesorul poate oferi elevilor sarcini de a găsi detalii în imagini care oferă aliment pentru concluzii, de a compara pânza cu alte surse, de a restabili adevărata textură a evenimentelor în mai multe lucrări, de a recrea imaginile timpului, „renașterea” acestora „, identificarea” personajelor etc.

Un tip de activitate atunci când se lucrează cu picturi de evenimente este sarcina de a restabili adevărata textură a unui eveniment istoric pe baza determinării reproducerii corecte sau eronate în versiunea artistului. Imaginea poate fi folosită pentru a organiza activitățile creative ale școlărilor. Unul dintre tipurile sale este „renașterea” imaginilor operei prin dramatizare și personificare. Portretele sunt de mare importanță pentru formarea imaginilor reprezentanților tipici ai grupurilor și claselor sociale, personaje istorice proeminente. Metodele de lucru cu un portret sunt caracterizarea, o poveste despre viața și opera unei persoane istorice. Profesorul își poate înlocui povestea cu un apel la amintirile oamenilor care au cunoscut-o personal pe persoana al cărei portret este prezentat în lecție. Când te gândești la un portret, ar trebui să te străduiești să-i dezvălui trăsăturile ca persoană. Observațiile arată un interes mai mare pentru portret în rândul elevilor de liceu. Portretul îi face să înțeleagă serios personalitatea și activitățile unei persoane istorice și, în acest sens, stimulează dorința de a se înțelege critic și de a-și determina locul în viață. Pentru a exersa abilitățile, puteți aduce mai multe imagini la lecție, dar nu mai mult de două sau trei. Abundența materialului ilustrativ, mai ales atunci când este folosit pentru prima dată, va slăbi intensitatea percepției copiilor, iar numeroasele imagini vor fi confundate în mintea lor și vor complica percepția noului.

Caricatura este folosită pe scară largă în lecțiile de istorie. Caricatura introduce elevii sursa, introduce istoricul în laboratorul de creație. Acest instrument corespunde nivelului de gândire al elevilor de liceu. Tendința absolvenților de a înțelege critic problemele studiate evidențiază sursele documentare printre sursele picturale. A.A. Vagin a evidențiat două tipuri de caricaturi: ilustrațiile de desene animate care completează povestea profesorului și nu necesită o interpretare specială, sunt folosite ca exemplu, și caricaturile-caracteristici care subliniază trăsăturile tipice ale fenomenelor istorice, dezvăluie natura politică, esența ei. Ultimul tip de caricatură este de obicei însoțit de o analiză a acestuia și de o conversație cu elevii. Această clasificare ar trebui completată cu o caricatură-portret, care dezvăluie imaginea unei figuri istorice din partea negativă. Demonstrarea unui astfel de desen animat este de obicei însoțită de o declarație bine țintită, o scurtă zicală (de exemplu, despre Stalin, Bismarck, Hitler, Napoleon etc.). Al patrulea tip este o caricatură-simbol, în care gradul de generalizare a cunoștințelor istorice este adus

la nivelul unui anumit semnal vizual, o emblemă. Condiționalitatea caricaturii, „atașarea” acesteia la un eveniment anume, afișarea uneia sau mai multor trăsături ale fenomenului în necesită o cunoaștere profundă a faptelor specifice, capacitatea de a vedea gândirea autorului, atitudinea acestuia față de fenomen, eveniment, „citește” limbajul caricaturii. În cursul analizei caricaturii, este necesar să aflăm: cine este reprezentat sau ce este reprezentat? Ce fenomene sociale sunt personificate de oamenii, figurile, animalele sau obiectele descrise? Ce trăsături ale oamenilor sau fenomenelor sociale sunt caracterizate de o caricatură, care este aprecierea lor? Care este ideea generală a desenului animat? Părerile despre ce clasă își exprimă ea? Ce rol a jucat sau joacă acum în viața publică?

Etape de lucru cu o imagine în lecțiile de istorie:

1) Prima etapă presupune descrierea spontană bazată pe impresii: copiii vorbesc cu voce tare despre ceea ce văd. Așa se acumulează materialul pentru analiza ulterioară. Este necesar ca la această etapă să se gestioneze acest proces cu atenție, doar pentru a rezuma ceea ce au văzut copiii. Înțelegerea imaginii se bazează pe experiența privitorului și pe experiența de viață a copilului. Dar copilul nu are aproape nicio experiență de a separa imaginea și impresia sa de ea. De aceea, impresia unei imagini este greu de analizat, de spart în componente, adică de analizat. Cu toate acestea, fără o astfel de muncă, nu vom putea vedea detaliile, rolul și interacțiunea lor. Pentru a face acest lucru, există o singură cale: să opriți, să „rupeti” impactul imaginii asupra copilului prin verbalizare, o descriere verbală a componentelor. Ceea ce este numit începe să se supună rațiunii, evaluării, analizei. Ca orice altă sursă, tabloul oferă viziunea subiectivă a autorului asupra unui eveniment istoric. Profesorul știe acest lucru, dar acest lucru nu trebuie comunicat clasei înainte de a analiza imaginea. Dacă ridicăm imediat problema gradului de arbitrar al prezentării de către autor a ceea ce este descris, relativitatea dovezilor istorice, atunci în loc să analizăm imaginea, obținem o analiză a greșelilor istorice ale autorului.

2) A doua etapă este căutarea răspunsurilor la întrebarea: „Cine este reprezentat și ce probleme au?” Scopul acestei etape este de a determina rolurile sociale ale personajelor și relațiile dintre ele. Întrebări: pe cine vezi? Ce se întâmplă în imagine?

3) La a treia etapă, limitele spațiale ale imaginii sunt convenționalizate, cadrul necesită o atenție deosebită. Copiii au deja experiență în înțelegerea filmelor și a televiziunii. Pe baza acestor cunoștințe, elevii sunt conduși la ideea că artistul a ales o parte din spațiul vizibil, a organizat punctul nostru de vedere. Puteți încerca să denumiți ceea ce a rămas în afara cadrului. Reconstituirea spațiului din afara cadrului vă permite să înțelegeți mai bine sensul imaginii.

4) În a patra etapă, există o condiționalitate a limitelor de timp, statică-dinamică. Percepția imaginii ca un cadru din viață. Imagine oprită. Episodul se va alinia cadru cu cadru. Episodul are un trecut (ceea ce a condus la poziția reprezentată) și un viitor (ceea ce decurge din poziția reprezentată).

5) A cincea etapă este analiza autorului și a titlului tabloului. După auto-studiu, se dezvăluie mai bine intenția autorului, caracterul adecvat al numelui imaginii. Timpul și locul picturii ne permit să apreciem pe ce se bazează dovezile.

6) la a șasea etapă se studiază condiționalitatea primului și celui de-al doilea plan. Puteți studia imaginea dintr-o poziție neobișnuită. Descrieți ceea ce văd diferiții participanți, acest lucru vă va permite să înțelegeți mai bine rolul detaliilor situate în fundal, pentru a înțelege fundalul. Poziționarea rolului vă permite să spuneți povestea în numele oricărui participant. Acest lucru îi ajută pe elevi să se obișnuiască cu rolul și să înțeleagă mai bine sensul și scopul acțiunii unui anumit personaj. Dacă există o astfel de nevoie, atunci pentru o înțelegere corectă a imaginii, trebuie să ne oprim asupra convențiilor legilor compoziției. Convenționalitatea imaginii este determinată de tradițiile vremii când a fost creată imaginea. Limbajul picturii este condiționat, legile acestui limbaj trebuie acceptate pentru a înțelege sensul imaginii. Analiza imaginii poate fi însoțită de activarea abilităților de traducere intralingvistică.

Cele mai simple metode de lucru cu picturile sunt descrierile, povestirile, eseurile despre conținutul imaginii. O activitate mai complexă este analiza acesteia. O activitate creativă și mai complexă este „revitalizarea” lucrării prin alcătuirea dialogurilor și inventarea poveștilor acestora. Folosirea desenelor animate în lecția de istorie oferă spațiu pentru dezvoltarea creativității metodologice a profesorului. Principalele trăsături ale caricaturii - claritate, expresivitate maximă cu concizia mijloacelor vizuale, distracție o deosebesc de alte mijloace vizuale. Toate acestea contribuie la asimilarea eficientă a materialului. Învățarea vizuală la lecțiile de istorie joacă un rol deosebit. Elevii sunt lipsiți de posibilitatea de a percepe direct evenimentele din trecut. Evenimentele istorice sunt unice. Prin urmare, diverse mijloace vizuale sunt o sursă importantă de cunoștințe istorice.

3.5. Resurse educaționale moderne: softuri educaționale, aplicații moderne la disciplina istoria

În secolul XXI o lecție de istorie nu poate fi realizată fără utilizarea noilor tehnologii moderne, printre ele putem menționa platforme gratuite, interesante și utile, care pot fi utilizate la școală.

- **Nourășul de cuvinte sau Tagul** (<https://wordart.com/>) este un instrument exersat deja la tema Sunt un cetățean digital!. Cu ajutorul acestuia putem crea o imagine a cuvintelor-cheie, corelate unui câmp lexical și dispuse într-o formă grafică originală.

Vocaroo (<https://vocaroo.com>) este un instrument din generația Web 2.0 care permite înregistrarea gratuită a mesajelor audio și salvarea acestora în format MP3 online, sub forma unui link. Vocaroo poate fi de ajutor pentru a prezenta un discurs oral, pentru a crea un mesaj de bun venit, adresat cititorilor blogului clasei, pentru a explica o sarcină sau pentru descrierea unui proiect în care vor fi implicați mai mulți participanți.

Padlet (<https://padlet.com>) este o aplicație online care permite utilizatorilor să-și exprime cu ușurință opiniile pe un subiect comun, utilizând un „avizier” virtual.

Instrumentul mai este numit „Perete colaborativ”, deoarece utilizatorii pot publica scurte mesaje ce conțin text, imagini, clipuri video. Poate fi folosit pentru sesiuni de brainstorming, pentru a posta adrese de internet utile, cuvinte noi, termeni sau comentarii pe o temă dată.

Storyjumper (<https://www.storyjumper.com>) este un instrument din generația a doua care permite crearea cărților electronice cu imagini și text. Acest instrument oferă profesorilor, elevilor și chiar părinților un set distractiv de instrumente, pentru a crea povești, prezentări sau istorii digitale. Instrumentul le oferă elevilor bucuria de a fi activ implicați în procesul de creație, de a face filme-cărțului și chiar de a distribui cărțulia creată prietenilor sau de a o plasa pe un site, pe blogul personal.

Blabberize (<https://blabberize.com>) este un instrument din generația a doua cu ajutorul căruia utilizatorul poate face ca pozele să vorbească într-un mod amuzant. Un „Blabber” este, de fapt, o imagine 2D sau o fotografie căreia i se asociază un scurt text audio. Se încarcă o fotografie online, se selectează zona care va fi mobilă și se adaugă vocea. Rezultatul este un avatar personalizat care poate fi utilizat pentru a vorbi din numele unui scriitor, al unui personaj literar, al unui actor și chiar al unui animaluț.

Resurse pasive – documente de text, imagini, secvențe sonore sau video, dicționare digitale, care pot fi accesate în bază legală, amplasate local, pe un suport de date sau în rețea. Obiecte standardizate de învățare – obiecte interactive, care permit intervenția persoanei instruite pentru realizarea unor activități practice, exerciții sau teste.

Aplicații de simulare – aplicații care modelează fenomene și evenimente reale printr-un set de formule matematice.

Caracteristica dominantă a aplicațiilor de acest tip este capacitatea utilizatorului să observe sau să modeleze un fenomen sau acțiune fără o implicare reală în acestea. La categoria dată se afiliază și jocurile educaționale.

Aplicații pentru evaluare – produse software instalate local sau on-line, ce permit crearea testelor pentru evaluări curente, intermediare sau finale, precum și analiza, stocarea și transmiterea rezultatelor către evaluator sau sistemul de management al învățării.

Instrumentele de comunicare pentru accesarea și distribuirea, reutilizarea resurselor digitale sunt: Skype, Google Talk, Yahoo Messenger.

Resursele educaționale deschise au devenit o provocare deosebită pentru domeniul pe care îl reprezentăm și le considerăm a fi de un real folos, dacă nu chiar iminente, pentru actorii de toate generațiile.

La nivel internațional, s-au impus o sută de abrevieri în limba engleză, care acoperă domenii-cheie, precum:

OA – Open Access/acces deschis/liber la publicații, în principal cele rezultate din granturi publice;

OE – Open Education/educație deschisă;

OS – Open Science/știință deschisă;

OD – Open Data/date deschise, inclusiv publice, publicate în format deschis și sub licență deschisă;

OH – Open Heritage/patrimoniu deschis, colecții de artă;

OER – Open Educational Resources/resurse educaționale deschise/ RED;

CC – Creative Commons/licențe libere.

Resursele educaționale deschise presupun, în mod comun, accesul liber, tehnic și legal, la conținut, inclusiv la codul sursă, al profesorilor, elevilor, studenților, cercetătorilor capabili să lucreze cu acest conținut și mediu, care să stimuleze plenar activitățile date, de la infrastructură la valori. Principiile care fundamentează existența și funcționalitatea lor includ: conținutul liber; competențe pentru profesori și elevi – digitale și culturale; transparență și integritate în educație



Caseta pentru unitate - 3 (însemnări, reflecții, comentarii)

Pentru proiectarea eficientă a lecției de istorie la ciclul liceal este necesar de utilizat resursele _____



Bancă de informații complementare unitatea 3



I. Anexă la Recomandarea No. 15 (2001) a Consiliului Europei

1. Scopurile predării istoriei în secolul 21

2. Metode de învățare. Utilizarea surselor

Faptele istorice pot fi prezentate, folosindu-se cea mai mare varietate de tipuri de materiale didactice și acestea pot fi însușite printr-o abordare critică și analitică, în special prin intermediul:

- arhivelor, deschise publicului, în special în statele din Centrul și Sud-Estul Europei, care acum asigură, ca niciodată în trecut, accesul la documentele istorice autentice;
- filmelor de ficțiune și documentare și a producțiilor din domeniul audiovizualului;
- materialelor obținute grație tehnologiei informației, care trebuie studiate în grup și individual și, în care caz, profesorul joacă un rol central;

- tuturor tipurilor de muzee care funcționează în Europa din secolul 20 și a locurilor cu valoare de simbol, care permit înțelegerea mai bună de către elevi a evenimentelor recente, în special din viața de toate zilele;
- istoriei orale, cu ajutorul căreia mărturia scrisă cu privire la evenimentele recente poate deveni istorie vie pentru tânăra generație și care poate oferi puncte de vedere și perspective ale acelor care au fost „uitați” din „izvoarele istorice”.



Resurse online



<https://www.facebook.com/groups/platformeonline/>



Exerciții interactive Learninapps

<https://learningapps.org/>



Panoul digital Padlet

<https://ro.padlet.com/dashboard>



Genially pentru colaje, postere și prezentări colorate

<https://genial.ly/>



Fișe digitale Quizlet

<https://quizizz.com/?fromBrowserLoad=true>



Instrumentul de selectare a elevilor "Wheel of names"



Sarcini de lucru individual. Unitatea – 3

- Identificați o resursă pe care o puteți aplica la ora de istorie la treapta liceală;
- Stabiliți unitatea, tema și subiectul lecției la care o puteți aplica;
- Realizați o sarcină prin aplicarea resursei didactice, în cadrul unei lecții de istorie la clasa de liceu, indicînd modul de utilizare a ei;



Bibliografie Unitatea 3.

1. Abdulaev E.N. Vizibilitatea și abordarea problemelor în predarea istoriei, Predarea istoriei la școală, 2014.
2. Дорожкина Н. Power Point на уроке истории // История. – 2006. - №3. / Режим доступа: <http://his.1september.ru/article.php?ID=200600312>
3. Baryshnikova I.V. Harta istorică ca mijloc de formare a reprezentărilor spațiale ale elevilor în lecțiile de istorie a lumii antice, 2014.
4. Vagin A.A. Ficțiunea în predarea istoriei noi. - M. : Educație, 2013.
5. Vyazemsky E.E., Strelova O.Yu. Teoria și metodele de predare a istoriei. Manual pentru universități.- M., VLADOS, 2013.
6. Munte P.V. Metode și mijloace metodice de predare vizuală. - M., 2014.
7. Korotkova M.V. Vizibilitatea în lecțiile de istorie. Un ghid practic pentru profesori. M., 2012.
8. Studenikin M.T. Metode de predare a istoriei la școală. Manual pentru universități. M., VLADOS, 2003.
9. Короткова, М. В., and М. Т. Стденикин. "Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях." *М.: Владос* (1999)
10. Студеникин, М. Т. "Проблемы методики преподавания истории и современные задачи." *Преподавание истории в школе* 9 (2014).9.
11. Gruber, Gabriela. *Didactica istoriei și formarea de competențe*. Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016.

12. Абдуризаева, З. Р., З. З. Манатилова, and М. А. Абдуразаков. "СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ." *Ответственный редактор: Атаев ЗВ* (2021).
13. Богданова, А. А. "СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ." *Аллея науки* 4.3 (2018): 737-740.
- 14.** Вяземский, Евгений Евгеньевич, and О. Ю. Стрелова. "Уроки истории: думаем, спорим, размышляем." (2012): 192-192.
15. Гавриленко, А. Г. "ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЭТАПЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ УРОКА ИСТОРИИ." (2019): 35.
16. Д. Н. Никифоров, С. Ф. Складенко. *Наглядность В Преподавании Истории И Обществоведения*. 1978
17. Короткова М. В. *К68 Наглядность на уроках истории: Практик. пособие для учителей*. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 176 с.: ил. — (Б-ка учителя истории). 5-691-00434-4.



UNITATEA 4. STRATEGII /METODE / TEHNICI DE PREDARE - ÎNVĂȚARE A ISTORIEI LA TREAPTA LICEALĂ.

4.1. Strategii didactice/ metode/ tehnici de predare-învățare a istoriei - delimitări conceptuale

„Noțiunea de strategie reprezintă o concepție, linie de orientare pe ansamblu și pe termen lung privind organizarea educației, a procesului de învățământ”.³² Strategia procesului de învățământ este echivalenta cu organizarea unei înălțuiri de situații de învățare prin parcurgerea cărora elevul își însușește materia de învățat; se ocupa cu obiectivele și conținutul învățării, mediul învățării, metodele și mijloacele de învățământ.

Din punctul de vedere al sensului predării, strategiile presupun definirea scopurilor și a obiectivelor predării cu deschideri pentru a asigura, în orice situație a predării, operaționalizarea obiectivelor. Din punctul de vedere al conținutului, strategiile predării cer elaborarea conținuturilor în termeni de categorii ale cunoașterii, de imagini caracteristice, de principii și legi, teorii, teoreme, axiome etc.

Strategiile predării includ și opțiuni metodologice, alegeri privind formele adecvate ale predării etc. Este preferabil ca la elaborarea strategiilor predării, să fie antrenați și unii elevi. Aceștia trebuie să înțeleagă și să deprindă ca deciziile de ordin strategic ajută la rezolvarea problemelor teoretice și practice ale instruirii. Strategiile predării impun comutări flexibile între acțiunile profesorului și cele ale elevului, între modurile de organizare frontală, de grup și individuală, combinatorică a metodelor și mijloacelor.³³

Strategiile didactice constituie instrumentele de realizare a obiectivelor pedagogice și a conținuturilor. Ele sunt dependente, în primul rând, de obiective și conținuturi, precum și de nivelul de dezvoltare a gândirii elevilor, de cunoștințele lor anterioare.

Strategiile de învățare sunt o serie de reguli, metode, principii folosite pentru a facilita procesul de învățare. Aplicarea strategiilor conduce la o învățare activă, deoarece vă învață cum să învățați și cum să aplicați cu succes ceea ce ați învățat. Pentru a obține rezultate bune în învățare, de obicei, se folosesc mai multe strategii de învățare combinate. Strategiile didactice sunt instrumente importante aflate la dispoziția cadrului didactic, de a căror cunoștințe și profesionalism depinde eficiența utilizării lor în procesul de predare – învățare a *Istoriei*. Cadrul didactic trebuie să acționeze conform condițiilor autentice pentru a eficientiza actul învățării, devenind el însuși un creator al strategiilor, implicând activ elevii în selectarea, organizarea și analiza eficienței lor. Cerința primordială este de a asigura o metodologie diversificată, bazată pe îmbinarea rațională a activităților de învățare și de muncă independentă, cu activitățile frontale, de cooperare și de învățare în grup.

Strategia didactică este:

³²[Teacher's corner: 7. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării \(pshihopedagogie.blogspot.com\)](http://pshihopedagogie.blogspot.com)

³³ [Teacher's corner: 7. Predarea. Orientări contemporane în teoria și practica predării \(pshihopedagogie.blogspot.com\)](http://pshihopedagogie.blogspot.com)

- un ansamblu de acțiuni și operații de predare – învățare în mod deliberat, structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate a obiectivelor prestabilite de către cadrul didactic;
- ansamblul mijloacelor puse în lucru pentru a atinge scopul preconizat, începând de la organizarea materială și alegerea suporturilor, până la determinarea sarcinii de învățare și a condițiilor de realizare;
- o acțiune decompozabilă într-o suită de decizii-operații, fiecare decizie asigurând trecerea la secvența următoare în baza valorificării informațiilor dobândite în etapa anterioară;

un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, angajată la nivelul activității de predare – învățare – evaluare, pentru realizarea obiectivelor pedagogice generale, specifice și concrete ale acesteia, la parametri de calitate superioară.³⁴

Metoda reprezintă, până la urmă, ansamblul sau sistemul acestor procedee sau moduri de execuție a operațiilor implicate în actul învățării, integrate într-un flux unic de acțiune, în vederea atingerii obiectivelor propuse. A descrie o metodă înseamnă, astfel, a descrie această suită de procedee care realizează un tot unitar într-o lecție dată. În acest sens, am putea spune că metoda este un "program" în acțiune, o "strategie" în desfășurare efectivă, concretă, ce parcurge drumul impus de metoda sau de metodele aplicate.³⁵

4.2 Clasificarea strategiilor / metodelor / tehnicilor în demersul didactic

În didactica contemporană există mai multe clasificări privind strategiile, metodele, tehnicile didactice aplicat în demersul didactic contemporan.

Strategiile didactice pot fi:

explicativ-demonstrative,

algoritmice,

euristice,

inductive,

deductive,

prin analogie

*combinat.*³⁶

2 a) *Strategii de exersare/aplicare a noilor informații și de dezvoltare a abilităților practice (predominant aplicative);*

b) *de dobândire de noi informații/cunoștințe (predominant informative);*

Cadrul didactic va clasifica strategiile didactice în funcție de diferite criterii:

³⁴ Curriculum, p.34

³⁵ Cerghit, I., Metode de învățământ, Iași, Editura POLIROM, 2006, p.45

³⁶ <http://pshihopedagogie.blogspot.com/2008/08/tema-8-definitiat.html>

- **după tipul de strategie** – clasice (expunerea, conversația, exercițiul etc.); moderne (studiul de caz, proiectul, simularea, modelarea etc.);

- **după funcția didactică prioritară pe care o îndeplinesc:**

a) de transmitere și dobândire a cunoștințelor (expunerea, problematizarea, lectura etc.);

b) formarea priceperilor și deprinderilor (exercițiul, lucrările practice etc.);

c) de evaluare (proiectul, chestionarul, eseul, portofoliul etc.);³⁷

după modul de organizare a activității elevilor:

a) frontale (expunerea, demonstrația);

b) activitate individuală (lectura, exercițiul etc.);

c) activitate în grup (studiul de caz, jocul de rol etc.);

d) combinate (experimentul, problematizarea etc.);

după sursa cunoașterii, care poate fi experiența social-istorică a omenirii, explorarea directă sau indirectă a realității sau activitatea personală, la care se adaugă un subcriteriu: suportul informației (cuvânt, imagine, acțiune etc.).³⁸

Un element al strategiilor constituie metodele și tehnicile didactice. Astfel I.Cerghit realizând o clasificare a metodelor face referință la metodele interactive.

A. Metode de comunicare orală, bazată pe limbajul oral, pe cuvântul rostit

• *Metode interactive, interogative, conversative, dialogate:*

- conversația euristică, discuțiile sau dezbaterile, discuția-dialog, consultația în grup, pre seminarul, seminarul, discuția în masă, dezbaterile de tipul mesei rotunde, seminarul-dezbateri, dezbaterile de tip *Philips-66*, asaltul de idei (*brainstorming*), dezbaterile pe baza jocului de asociație de cunoștințe, discuția dirijată pe tematica enunțată, dezbaterile bazate pe întrebări recoltate în prealabil, discuția liberă, colocviul, metoda *Focus-grup*, metoda *Acvariului*, metoda *Mozaicului*, sinectica ș.a.

• *Metode de comunicare interioară:*

- reflecția personală și experimentul mental.

B. Metode de explorare organizată a realității

• *Metode de explorare directă a realității, bazate pe contactul cu viața socială.*

• *Metode de învățare prin descoperire:* observarea sistematică în grup, observarea în condiții de experimentare, cercetarea documentelor și relievelor istorice, studiul de caz, efectuarea anchetei de teren, efectuarea de studii comparative, elaborarea de monografii, explorarea prin coparticipare la evenimentele vieții cotidiene.

• *Metode de explorare indirectă a realității:* metode demonstrative, metode de modelare.

C. Metode bazate pe acțiune, metode operaționale sau instrumentale

• *Metode de acțiune efectivă reală autentică:* studiu de caz, activități creative, elaborarea de proiecte / metode de participare personală.

³⁷ Curriculum 2019, p.142

³⁸ Ibidem

• *Metodele de acțiune simulată sau fictivă*: metode de simulare, jocurile dramatice, jocul de rol, învățarea dramatizată.

D. Metode de raționalizare a conținuturilor

• Metode algoritmice, instruirea programată, instruirea asistată de calculator, învățarea electronică.³⁹

Clasificarea metodelor, realizată de M. Bocoșși D. Jucan, cu referire doar la cele interactive:

I. Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor

- Metode de comunicare orală interactivă/conversative: conversația, discuția, dezbateră, asaltul de idei, colocviul, metoda problematizării.
- Metode de comunicare scrisă: lectura în grup, proiectul în grup, munca cu manualul în grup.
- Metode de comunicare interpersonală: învățarea prin cooperare, munca în grup.

II. Metode de explorare/cercetare a realității

- Metode de explorare/cercetare directă nemijlocită a realității: observația sistematică și independentă, experimentul, învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice, abordarea euristică în plan material, învățarea prin descoperire în plan material.
- Metode de explorare/cercetare directă mijlocită a realității: abordarea euristică în plan interior, învățarea prin descoperire în plan interior, demonstrația, modelarea.

III. Metode bazate pe acțiune practică

- Metode de acțiune reală: exercițiul, rezolvările de probleme, studiul de caz, proiectele, jocurile didactice.
- Metode de acțiune simultană: metoda jocurilor, jocurile didactice, metoda dramatizării.

IV. Metode de raționalizare a predării-învățării: instruirea asistată de computer, învățarea multimedia.⁴⁰

Respectiv clasificările date pot fi utilizate și la clasificarea strategiilor/ metodelor/ tehnicilor aplicate la orele de istorie și la nivel de gimnaziu și la nivel de liceu.

4.2. Clasificarea strategii / metodelor/ tehnicilor aplicate la orele de istorie

Fiind o componentă a procesului de învățământ predarea în interacțiune cu alte componente – învățarea și evaluare are scopuri și obiective, urmărind finalități determinate în care se aplică strategii/ metode / tehnici de predare -învățare. În didactica istoriei metode de predare sunt un mod dialectic de cunoaștere a bazei metodologice a teoriei istorice a metodelor de predare, care presupune trecerea de la observație la gândirea abstractă și de

³⁹ Cerghit I.

⁴⁰ Mihăilă, Monica Maria. Noi tendințe de folosire a metodelor de predare-învățare la disciplina istorie <https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.06/> Mihăilă, Monica Maria metode interactive de predare-învățare la disciplina istorie.

la ea la practică. Elevii ar trebui să aibă o preocupare centrală cu metodele de formare a imaginației istorice și a conceptelor istorice. Clasificarea metodelor de învățământ- *din punct de vedere istoric*:

- metode tradiționale;
 - metode moderne;
 - *după extensia sferei de aplicabilitate*:
 - metode generale (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc);
 - metode particulare (restrânse la predarea unei discipline);
 - *în funcție de modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor*:
 - metode verbale-bazate pe cuvântul scris sau rostit;
 - metode intuitive-bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor, fenomenelor;
 - *după gradul de angajare a elevilor la lecție*:
 - metode pasive-centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă;
 - metode active-necesită acțiunea de explorare personală a elevilor;
 - *după funcția didactică principală*:
 - cu funcție principală de predare și comunicare;
 - cu funcție principală de fixare și consolidare;
 - cu funcție principală de verificare și apreciere a rezultatelor școlare;
 - *în funcție de modul de administrare a experienței ce urmează a fi însușită*:
 - metode algoritmice-bazate pe secvențe operaționale stabile, construite înainte;
 - metode euristice-bazate pe descoperirea proprie a elevilor;
 - *după forma de organizare a muncii*:
 - metode individuale-pentru fiecare element în parte;
 - metode de predare-învățare în grupuri;
 - metode frontale, cu întreaga clasă;
 - metode combinate (alternează variantele de mai sus);
 - *în funcție de axa de învățare mecanică (prin receptare)*
 - *învățare conștientă (prin descoperire)*
 - sunt bazate pe învățarea mecanică (expunerea, demonstrații cu caracter expozitiv);
 - metode care aparțin preponderent descoperirilor dirijate (conversația euristica, observația dirijată, instruirea programată);
 - metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, rezolvarea de probleme, brainstormingul);
- Cele mai importante metode clasice sunt: expunerea, conversația, demonstrarea și experimentul.⁴¹

Există 5 grupuri de formare a imaginației și conceptelor istorice:

⁴¹ [Teacher's corner: 8. Metodologia și tehnologia instruirii \(pshihopedagogie.blogspot.com\)](http://Teacher's%20corner:8.Metodologia%20si%20tehnologia%20instruirii%20(pshihopedagogie.blogspot.com))

1. Metode de formare a ideilor și conceptelor istorice,
 2. Metode de formare a conceptelor generale,
 3. Explicați dialectica dezvoltării istorice în timp și spațiu. metode
 4. Metode de conectare cu evenimentele istorice moderne,
 5. Aplicarea cunoștințelor istorice în practica vieții și a stăruinței democratice juridice
- Profesorilor li se pot recomanda următoarele surse de predare a istoriei la școală: 1) povestirea și prelegerea școlară:
- 2) Conversația
 - 3) Metoda demonstrației
 - 4) Metoda de lucru cu manualele
 - 5) Metoda de utilizare a ficțiunii
 - 6) Metoda de lucru cu documente/ sursele istorice
 - 7) Vizualizarea videoclipuri
 - 8) Metodologia de lucru cu întrebările de control
 - 9) Modalități de utilizare a computerului.

Pe lângă faptele ample și vizuale, există și alte fapte care ajută la stabilirea legături între ele, anul evenimentului, denumirea locului și statistici.⁴²

Clasificarea strategiilor aplicate la orele de istorie conform Curriculumului 2019

În funcție de aceste repere vor fi selectate strategii didactice, ținând cont de particularitățile de vârstă ale elevilor, de interesele, de specificul grupului de elevi etc.:

– *strategii euristice* (bazate pe jocul de rol, simularea, studiul de caz, analiza diverselor surse, învățarea bazată pe sarcini, învățarea problematizată, schimbul de opinii, competiții, dezbateri, discuții dirijate, conversație euristică, mozaic, turul galeriei, ghidul de învățare, interviul, sondajul, chestionarul etc.);

– *strategii algoritmice* (bazate pe exerciții de identificare, redactare individuală sau pe echipe a unor cronică, documente, discursuri orale etc.);

– *strategii mixte*, inductiv-deductive și deductiv-inductive (realizate prin elaborarea unui mic dicționar de termeni, alcătuirea unor portofolii, fișe de personaj etc.);

– *strategii algoritmice combinate cu strategii euristice* (realizate prin inițierea și derularea unor proiecte, implicarea elevilor în activități de voluntariat, de valorificare a monumentelor istorice la nivel național, regional sau local etc.).⁴³

Profesorul și elevul sunt parteneri în acest proces, în care profesorul facilitează învățarea, încurajează elevul pentru a formula puncte de vedere proprii, colaborează cu

⁴² Хамидов, Равшан Олимович. "МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ." *СОВРЕМЕННАЯ НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ*. 2021.

<https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2021/05/МК-1082-2.pdf#page=25>

⁴³ Curriculum 2019, p.50

elevul în realizarea demersului didactic: învățarea prin cooperare, învățarea în contexte formale și non formale, transferul învățării etc. CURICULUM ⁴⁴

III. Învățarea constructivistă presupune angajarea elevilor într-un proces ce include o varietate de interacțiuni și realizarea de activități practice ce generează produse educaționale specifice și care sunt urmate de reflecție în vederea conștientizării a ceea ce s-a învățat. Perspectiva constructivistă asupra procesului didactic are în centru ceea ce se întâmplă în mintea elevilor pe parcursul activităților de învățare.⁴⁵

IV. Învățarea prin cercetare implică participarea directă și activă a elevului împreună cu cadrul didactic la cercetarea științifică, la descoperirea adevărului istoric, la refacerea procesului științific de constituire a cunoștințelor. Autoritatea didactică este înlocuită prin cooperarea științifică pentru demonstrarea experimentală a adevărilor. Fiind o importantă sursă de motivație, aceasta ameliorează relația profesor-elev și dezvoltă capacitatea muncii independente, inventivitatea celui ce învață și cercetează pentru autorealizarea sa, pentru descoperirea și demonstrarea adevărilor științifice.

Modele de strategii de învățare interactivă prin acțiune

I. *Învățarea bazată pe sarcini de lucru* presupune explorarea și inițierea unor acțiuni în situații specifice vieții reale, care devin contexte de învățare autentică.⁴⁶

Învățarea prin colaborare

bazată pe organizarea, în funcție de obiectivele operaționale bine stabilite, a unei munci colective fondate pe complementaritate și convergență teleologică, orientată spre asigurarea aspectului social al învățării și care vizează dezvoltarea deprinderilor de comunicare interpersonală, a interacțiunilor, competențelor și comportamentelor sociale, de tip interacționist și comunicative ale elevilor⁴⁷

V. *Învățarea aventură/de tip expediționar* reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic, care presupune crearea de grupe (de preferință din medii socioculturale diferite) și imersarea acestora (pentru o anumită perioadă de timp) în zone cu potențial mare de explorare socială și culturală.

VI. *Învățare experiențială* este procesul prin care cunoașterea se creează din experiența directă, adică „a învăța din experiență”, este învățarea care are loc în rezultatul reflecției asupra a ceea ce se face, este înrudită cu educația experiențială, învățarea prin acțiune, prin aventură, prin liberul arbitru, prin cooperare și prin serviciu în folosul comunității.⁴⁸

VII. *Învățarea prin descoperire* reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic, care constă în efectuarea de activități de investigații proprii, independente (individuale sau colective), orientate în direcția

⁴⁴ Curriculum 2019, p.51

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Curriculum 2019, p.130

⁴⁷ Curriculum 2019, p.132

⁴⁸ Ibidem

cercetării, reconstrucției și redescoperirii adevărurilor științifice și a metodelor de elaborare a acestora

VIII. Învățarea bazată pe soluționarea de probleme reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic, care constă în plasarea acestora în situații de învățare, în care ei trebuie să rezolve o problemă contextualizată insuficient structurată, ce reflectă aspecte, decupaje din lumea reală, prin experiențe nemijlocite, realizate prin efort propriu.

IX. Învățarea prin parteneriate își propune identificarea și validarea unor strategii care să conducă la maximizarea virtuților formative ale spațiului comunitar, stimularea interacțiunii pe linie educațională dintre instituțiile din comunitate (bibliotecă, muzeu, primărie, întreprinderi, instituții culturale, ONG etc.) și școală.

X. *Învățarea prin excursii* presupune organizarea activității în mijlocul naturii și al vieții sociale și confruntarea copiilor cu realitatea printr-o percepere activă, investigatoare, a unor zone geografice și locuri istorice, prin acțiuni directe asupra obiectelor, fenomenelor din mediul înconjurător.

Învățarea bazată pe proiecte: sugestii de implementare

Învățarea bazată pe proiect este o abordare pedagogică relevantă pentru dezvoltarea competențelor elevilor, așa cum contribuie simultan la achiziționarea atitudinilor, abilităților și cunoștințelor dobândite.

Strategiile didactice interactive promovează o învățare activă, implică o colaborare susținută între elevi care, organizați în microgrupuri, lucrează împreună pentru realizarea unor obiective prestabilite

- *Metoda mozaicului;*
- *Metoda piramidei;*
- *Tehnica lotus;*
- *Metoda cercurilor concentrice;*
- *Explozia stelară;*
- *Pălăriile gânditoare;*
- *Jurnalul reflexiv;*
- *Tehnica 3-2-1;*
- *Metoda R.A.I.;*
- *Hărțile conceptuale etc*

metodele de comunicare (explicația, descrierea, povestirea, discuția dirijată, conversația, problematizarea, lectura ghidată, lucrul cu manualul, instruirea prin tehnici audio/video etc.), *metodele de explorare* (observația, experimentul, demonstrația, modelarea etc.), *metodele de acțiune* (exercițiul, lucrarea practică, jocul didactic, simularea etc.), *metodele de raționalizare* (algoritmizarea, instruirea asistată de calculator etc.) și cu diverse *mijloace*

didactice (demonstrative, individuale, distributive etc.), precum și mijloacele elaborate de profesor.

4.3 Rolul strategiilor/ metodelor și tehnicilor de predare-învățare a istoriei în secolul XXI

Trecerea în revistă a metodelor aplicate în predarea -învățarea istoriei în sistemele educaționale din istoria, începând cu antichitatea până la contemporaneitate, evidențiind ultimii 200 de ani, demonstrează că învățarea trecutului a fost puternic influențată de contextele în care erau promovată această activitate didactică.

Din șirul evenimentelor istorice pentru secolul al XXI, legate de disciplina istoria, evidențiem Decizia Consiliului Europei privind predarea istoriei și abordarea didactică a metodelor prin prisma noii paradigme a cunoașterii *adoptată de către Comitetul Miniștrilor, la 31 octombrie 2001, în cadrul celei de-a 771 reuniuni a adjuncților de miniștri*),⁴⁹ care a recunoscut „un progres remarcabil în ceea ce privește elaborarea unei concepții pluraliste și tolerante asupra istoriei, în special, prin stimularea cercetării individuale și a capacităților de analiză istorică”.⁵⁰

Analiza resurselor accesibile privind evoluția istorică a metodelor de predare – învățare a istorie demonstrează o transformare din încercări singulare la crearea unor sisteme conceptuale privind cunoașterea trecutului. Aceste metode se incorporează logic în noi paradigme ale educației în noile realități istorice. Are loc trecerea de la metode tradiționale la modernizarea metodelor. Formula = *Strategie- metodă-tehnică-procedeu* = este posibilă cu utilizarea experienței istorice în noile condiții de învățare în societatea informațională în care idealurile educaționale și metodele de predare în noile contexte educaționale creează oportunități pentru valorificarea experienței istorice.



Caseta pentru unitate - 4 (însemnări, reflecții, comentarii)

Pentru proiectarea eficientă a lecției de istoriei la ciclu liceal este necesar de aplicat strategiile/ metodele/ tehnicile de învățare _____

⁴⁹ Predarea istoriei și abordarea didactică a metodelor prin prisma noii paradigme a cunoașterii

⁵⁰ Ibidem



Bancă de informații complementare



Anexă la Recomandarea No. 15 (2001) a Consiliului Europei

3.Scopurile predării istoriei în secolul 21

4. Metode de învățare

Cercetarea individuală

Elevii ar trebui să fie încurajați să procedeze la cercetări individuale, în funcție de nivelul lor de cunoaștere și de cadrul general al învățării, încurajându-se totodată, în acest fel, curiozitatea și inițiativa lor în ceea ce privește strângerea de informații și capacitatea lor de a identifica principalele evenimente istorice.

Cercetarea de grup

Ar trebui încurajate grupurile de elevi, clasele și școlile pentru a se angaja în proiecte de cercetare sau în folosirea metodelor active, pentru a crea astfel condițiile pentru dialog și pentru un schimb de idei deschis și tolerant.

Abordarea inter - și multidisciplinară

Studierea istoriei ar trebui să aibă întotdeauna la bază o abordare inter- și multidisciplinară punând în valoare legăturile cu alte obiecte de învățământ din cadrul curriculumului, ca de exemplu literatura, geografia, științele sociale, filosofia, artele și științele.

Abordarea dintr-o viziune internațională și transfrontalieră

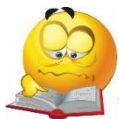
Ar trebui încurajată în funcție de împrejurări, realizarea unor proiecte internaționale și transfrontaliere, care să aibă la bază studiul unei teme comune, o viziune comparativă sau o sarcină de lucru comună în câteva școli din diferite țări, ceea ce ar avea avantajul că ar lua în considerare pe deplin posibilitățile deschise de utilizarea tehnologiei informației și de stabilirea schimburilor și legăturilor între școli.

5.Învățarea și aducerea aminte

Nelăudând realizările secolului 20, precum folosirea științei în scopuri pașnice, în vederea asigurării unor condiții mai bune de viață și răspândirea democrației și a drepturilor omului, ar trebui întreprins tot ceea ce este necesar în sfera educației pentru a se preveni repetarea sau negarea unor evenimente înspăimântătoare ale acestui secol, precum Holocaustul, genocidele și alte crime contra umanității, purificarea etnică și

masivele violări ale drepturilor omului și ale valorilor fundamentale pe care le susține Consiliu Europei. Aceasta ar trebui să includă:

- sprijinirea elevilor pentru a le dezvolta cunoașterea asupra unor evenimente -și a cauzelor lor - care au întunecat istoria Europei și a lumii;
- insistența cu privire la studiul ideologiilor care au dus la aceste evenimente și cum putem să facem să prevenim repetarea lor;
- conturarea, dezvoltarea și coordonarea Programului de formare continuă a personalului didactic în statele membre ale Consiliului de Cooperare Culturală;
- facilitarea accesului la informațiile care sunt deja la dispoziția publicului, în special, prin intermediul noii tehnologii a informației și prin constituirea unei rețele moderne de mijloace de învățământ;
- aplicarea și monitorizarea deciziei Miniștrilor Educației, reuniți la Cracovia, în anul 2000, pentru a desemna o zi, care este aleasă în funcție de istoria fiecărei țări, pentru a se comemora Holocaustul și pentru prevenirea crimelor împotriva umanității,
- întărirea sprijinului specific al Consiliului Europei în domeniul educației în ceea ce privește Grupul pentru Cooperare Internațională și Cercetarea și Comemorarea Holocaustului.



Referințe privind metodele de predare- învățare a istoriei

Pentru o operaționalizare mai concretă a subiectului examinat se cere examinarea cadrului noțional aplicat în acest studiu. Referințele de analiză pe care le-am efectuat în prezentul studiu se atribuie categoriilor noționale: *concept și metodă*. Conform diverselor surse inclusiv dicționarul explicativ permite să nominalizăm ca definiție a noțiunii de *concept*-un punct de vedere filosofic o formă de cunoaștere obținută prin abstractizarea caracteristicilor esențiale ale obiectelor. Iar noțiunea de *metodă*, tot din dicționarul explicativ, atribuie acestei noțiuni- *mod* (sistematic) de cercetare, de cunoaștere și de transformare a realității obiective. Definițiile date au o interpretare complexă și amplă. În prezentul studiu am încercat să identificăm conținutul acestor noțiuni, concret la metodele de predare -învățare a istoriei din perspectiva istorică. Examinarea resurselor informaționale la acest subiect l-am axat pe identificarea esenței de aplicare a metodelor de predare învățare a istorie în diferite perioade istorice și sisteme educaționale.

Epoca antică și metodele de predare

Detaliile asupra metodelor de predare a istoriei din epoca antică, le utilizăm în baza informațiilor generale care sunt aprobate ca niște adevăruri axiomice în istorie. Astfel pentru epoca antică cunoștințele istorice erau predare de către filosofi și învățații timpului copiilor aristocrați. În calitate de cunoștințe istorice erau predate istoriile universale și

istoriile popoarelor. Predarea acestor cunoștințe era efectuată prin predare individuală, sau în clase de gimnaziu, în care elevilor li se povesteau diferite date și istorii. Unul din cele mai elocvente exemple poate servi predarea-învățarea istoriei de către Aristotel elevului său, renumitei personalități istorice Alexandru Macedon

Evul mediu și metodele de predare-învățare a istoriei

Cât privește epoca medievală trebuie să recunoaștem că metodele de predare la general și a celor a istoriei în particular erau efectuate cu precădere de către călugări. Călugări care prin esența lor reprezentau cărturarii timpului. Metodele de predare, pe care se bazau acești învățători se bazau pe memorare și dezvoltarea mecanică a memoriei. Cea mai obișnuită metodă de predare în epoca medievală era metoda catehetică (întrebare-răspuns), cu ajutorul căreia profesorul introducea cunoștințe abstracte, supuse memorării obligatorii, fără a explica subiectul sau fenomenul. De exemplu: „Ce este luna? - Ochiul nopții, dozator de rouă, profetul furtunilor, Ce este toamna? - Grânar anual "etc. Până la sec. XVII istoria era inclusă în educația inițială a copiilor domnitorilor și a copiilor unor înalți demnitari din cercul interior al domnitorului. Ei erau învățați din cărți alfabetice scrise de mână, care erau un fel de enciclopedie pentru lectură independentă. Conținutul textelor istorice ale acestor publicații a fost dedicat celor mai izbitoare episoade din trecut și conținea o mulțime de materiale figurative. Așa-numitele foi amuzante au făcut ca învățătura inițială a timpului să fie figurativă, adică imagini din geografie, povești care descriu evenimente istorice, fenomene naturale, episoade de zi cu zi, ocupațiile rezidenților din anumite țări.

Epoca modernă și metodele de predare învățare a istoriei

Odată cu trecerea la o nouă etapă distinctivă în evoluția cunoașterii trecutului în epoca modernă este indisolubil legată de personalitatea lui **Ian Amos Komenski-Comenius**. Acest savant al epocii moderne a abordat problemele importante ale pedagogiei legate de metodă, conținuturi, de ideal educațional. El a ajuns la concluzia că pedagogia elaborează niște norme care se exprimă prin principii didactice. Lui îi aparține ideea și elaborarea celor 27 de principii didactice, dintre care cel mai important este „principiul instituției”. Lui Comenius i se atribuie aforismul că „Toata *viața este o școală*”. Iar principiile și metodele declarate de Comenius rămân actuale și până în prezent. Aplicate la toate disciplinele școlare inclusiv la istorie, aceste principii rămân actuale prin profunzimea și universalitatea aplicării lor. Aria de predare a istoriei rămâne un apanaj al filosofilor și al cărturarilor epocii. Subiecții cărora le erau destinate cunoștințele istorice rămân a fi păturile privilegiate. Un loc distinctiv în evoluția metodelor de predare -învățare a istorie ii revine a fi secolul al XVIII-lea, intrat în istorie ca Secolul Luminilor.

Metodele de predare învățare a istoriei din Secolul al XVIII-lea

Una din primele metode științifice aplicate pentru cunoașterea istoriei în secolul al XVIII-lea este considerată *metoda descrieri monografice*, pe care o atestăm în anii 40-60 a sec XVIII-lea în manualul lui Guillaume de Croy. În viziunea autorului istoria se construia pe istoria celor 4 monarhii: asiro-babiloniană; persană; macedoneană(greacă) și romană, pe care elevii trebuiau să o cunoască.

O altă metoda pe care se aplica în secolul al XVIII -lea era *metoda repetării materialului studiat în decurs de o săptămână*. Conform acestei metode profesorii diferitor discipline se întruneau și repartizau elevilor diferite întrebări din materialul de studiu, de ex. profesorul de istorie cerea ca elevul să descrie cum s-a format lumea indicând și din ce cărți el a citit, iar elevilor li se cerea să răspundă nu doar „da” sau „nu”, ci răspunsul trebuia să fie construit cu un discurs complet privind materialul de studiu propus. O cerință înaintată elevilor de către profesor în aplicarea acestei metode era cerința de a răspunde corect cu propriile cuvinte, utilizând noțiunile din manual; din aplicarea acestei metode se putea vedea dacă elevii înțeleg sau nu problema. După afirmația inspectorului școlar Iancovschi F.M, unul din cele mai proeminente figuri din sistemul de învățământ al Imperiului rus din acele timpuri, care susținea că „Profesorii pentru toți elevii, în special pentru cei mari, ar trebui să se străduie mai mult pentru educație și în rafinamentul minții decât pentru umplerea și exercitarea memoriei”. Fiind la etapa incipientă de școlarizare a istoriei disciplina, conceptul și metodele evoluează în timp.

Metodele de predare învățare a istoriei în secolul al XIX-lea

O etapă distinctivă în istoria metodelor și conceptelor de cunoaștere a trecutului este recunoscut secolul al XIX-lea. Începând cu acest secol, cunoștințele istorice sunt predate ca disciplină aparte -Istorie. Acestui secol îi putem atribui descoperirea metodelor de predare-învățare a istoriei. Un loc distinctiv în această listă îl are *Sistemul Ben Lancaster*. Conform acestui sistem de educație se accepta învățarea de la egal la egal, în școala elementară. La început, profesorul lucra cu elevii mai mari, care, după ce primeau anumite cunoștințe, începeau să-i învețe, sub îndrumarea profesorului, pe elevii mai mici. Acești elevi mai mari erau numiți mentori. Principalele avantaje ale sistemului constituia în faptul că: explicația materialului pentru elevii mai mici era realizată la un nivel accesibil acestora, deoarece diferența de vârstă și dezvoltare intelectuală se nivela; sistemul stimula mentorii să se educe. Acest model de învățare era aplicat la toate disciplinele, inclusiv și la istorie. Principalele dezavantaje ale sistemului: lipsa cunoștințelor și abilităților pedagogice necesare în rândul elevilor din clase mari. S-a răspândit în școlile de canton din așezările militare din Europa.

O altă metodă distinctă aplicată în secolul al XIX-lea era *Metoda de grupare (metoda lui Biederman) (1860)*. Conform acestei metode materialul istoric era structurat pe teme

concrete de istorie. Am numi acum această abordare a studiului materialului istoric tematic.

Următoarea metodă, care frecvent era utilizată de către profesori la orele de istorie era *Metoda de comentare (mijlocul secolului al XIX-lea)*. Conform acestei metode, elevii acasă trebuiau să citească fragmente dintr-un text concret. În particular la istorie dintr-o sursă istorică, iar la lecție, profesorul comentează materialul pe care l-au citit elevii.

Din șirul metodelor aplicate în demersul didactic din secolul al XIX-lea se include și *Metoda de repetiție*. Metoda se baza pe respectarea strictă a textului manualului și pe care elevii trebuie să aplice în răspunsurile sale. Materialul școlar, inclusiv și cel istoric trebuia memorat. Unii dintre susținătorii D.N. Ilovaisky, convins că școlarii sunt incapabili să gândească, cerea ca memoria lor să fie încărcată cât mai mult posibil. Repetând textul de multe ori, considera istoricul, elevii vor cunoaște ferm materialul de studiu. Dar contrar acestei este *metoda realistă a lui M.M. Stasyulevich*. Metoda includea lucrul cu documente istorice sub îndrumarea unui profesor (fără a utiliza manuale). Accentul în această metodă era pus pe identificarea și dezvoltarea abilităților cognitive ale elevilor, dezvoltarea abilităților de lucru independent. „*Sarcina de bază*, remarca M.M. Stasyulevich, *în învățarea istoriei este nu imprimarea celor mai importante evenimente istorice din istorie în memoria elevilor, - dar lecturarea celor mai importante monumente literare ale gândirii umane.*”

Lista metodelor aplicate în secolul al XIX-lea nu ar fi deplină dacă nu am menționa despre *metodele lui Krieger*, care apoi au fost adaptate de către metodiștii ruși *I. Vinogradov, A. Nikolsky*. [20,] Dintre ele menționăm *metoda biografică, metoda categorial- colectivă; metoda progresivă, metoda regresivă*. Conform *metodei biografice* care era considerată metoda principală de studiere a istoriei, care se baza pe studiul biografiei celor mai importante figuri istorice remarcabile, a faptelor și evenimentelor istorice la care au participat. Iar conform *Metodei categoriilor colective*, materialul istoric trebuia să fie structurat și studiat în conformitate cu ideile de bază și legitățile dezvoltării istoriei în baza unor date semnificative. Aplicarea *metodei progresive* presupunea studiul faptelor și evenimentelor în ordine cronologică. Totodată ei recunoșteau și aplicarea *metodei regresivă* în studiul faptelor și evenimentelor istoriei din prezent în trecut.

În lista metodelor aplicate în secolul al XIX-lea un loc aparte îl ocupă *Metoda lui - A. Yazvinsky*, care în perioada anilor 1840-1845 a scris un șir de lucrări metodice privind predarea istoriei. *Yazvinsky A* a propus să noteze cele mai importante fapte ale secolului pe foi de diferite culori, împărțite în 100 de celule (secol și ani). Celulele aveau supape care le permiteau să deschidă sau să închidă o cifră: La început, această tehnică a fost întâmpinată cu mult entuziasm, dar treptat interesul pentru ea a dispărut.

Un loc aparte în metodele de predare a istoriei în secolul al XIX-lea ocupă *metoda A.V. Dobrynin*. Conform viziunii acestui profesor și inspector școlar la orele de istorie era necesar de dezvoltat nu doar abilitățile de gândire ale elevilor, dar era intensiv promovată ideea de formare a dragostei pentru Patrie și compatrioți.

Lista metodiștilor preocupați de predarea istorie nu ar fi deplină, dacă nu am aminti de „*Metoda școlară a lui S. Lamovitsky*. Conform „*Metodei școlare*” propusă de S. Lamovitsky, se susținea ideea refuzul simplificării în transferul de cunoștințe de către profesor. El solicita utilizarea istoriei în scopuri educaționale. Orientarea către o astfel de muncă cu elevi, astfel încât, ca urmare, ei înșiși să înțeleagă esența problemelor studiate. Autorul considera că este primordial „să atragem cât mai mult gândirea elevilor, să-i inducem la o activitate mai intensă.

Autorii ruși în examinarea istorie metodelor de predare a istorie din secolul al XIX-lea menționează *metoda nord-americană (sfârșitul secolului al XIX-lea)*. Esența metodei: - cele mai importante puncte de tratare a istoriei se cereau a fi luate în considerare din mai multe puncte de vedere; - informațiile despre faptele istorice trebuie a fi completate din alte surse; - citirea poemelor istorice ca mijloc de cunoaștere a faptelor istorice; - utilizarea constantă a hărților.[15] Anume aceste elemente din aceste recomandări vor fi preluate în predarea istoriei în secolul XX, și XXI.

În lista metodelor de predare a istorie un loc aparte îl ocupă metodele promovate de *A.F. Hartwig. Metoda dramatizării (A.F. Hartwig)*. Conform acestei metode se propunea studierea fragmentelor istorice, individual, ca mai apoi să fie prezentate prin spectacole cu participarea elevilor. Această metodă se recomandă să fie utilizată și în noile acte normative, în particular în Curriculum aprobat în 2019. Tot lui A.F. Hartwig îi aparține și ideea privind *Metoda de rezumare*. El propunea înlocuirea lecțiilor obișnuite cu citirea eseurilor studenților și analiza lor. Rolul profesorului prin aplicarea acestei metode era redus la îndrumarea muncii independente a elevilor. În opinia lui A.F. Hartwig trebuie să se cunoască temeinic doar problemele care au o importanță semnificativă în istorie, și nu de a se strădui pentru un studiu sistematic al cursului.

Creșterea fluxului de material tipărit de la finele secolului al XIX-lea, inclusiv a celui istoric determină și extinderea metodelor aplicate în cunoaștere trecutului. Una din aceste metode este considerată *metoda întrebărilor și planurilor (începutul secolelor XIX - XX)*: Conform acestei metode profesorul dezvoltă întrebări și planuri pentru un subiect; iar elevii, după ce primeau întrebările și planurile, citeau din manual, urmând instrucțiunile prescrise. Apoi li se cerea ca singuri să facă un plan individual pentru materialul citit. Ca mai apoi să selecteze și să explice cele mai importante concepte din materialul citit; • materialul nou studiat se repeta, făcând legătură cu materialul trecut anterior.

O altă metodă propusă de Ya.S. Kulzhinsky este *metoda de documentare*. Acest metodist propunea în calitate de metodă de învățare a istoriei selectarea documentelor antologice pentru ilustrarea textului manualului. O astfel de abordare permitea elevilor să verifice cât de importante sunt concluziile prezentate în manual și crea posibilitatea să le compare cu alte surse istorice. Aplicarea acestei metode dezvoltă la elevi capacitatea de a trage concluzii pe baza varietăți de fapte analizate.

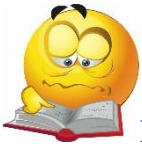
Răspândirea cunoașterii pe cale experimentală și aplicarea metodei de laborator la disciplinele școlare de la sfârșitul secolului al XIX-lea au fost întrebunțate și în cadrul

orelor de istorie. *Metoda de laborator*, în cadrul orelor de istorie, era bazată pe munca independentă a elevilor cu documente istorice, material ilustrativ și literatură de știință populară. Profesorul introducea elevii în laboratorul de cercetare istorică, iar elevii făceau cele mai simple descoperiri pentru ei înșiși, învățând ceea ce istoricii știau de multă vreme.

Aplicarea metodelor de predare a istoriei în sec. al XX - lea în sistemele educaționale

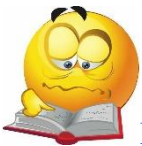
Inițierea tinerii generații în cunoștințe istorice prin aplicarea sistematică a diverselor metode și procedee de predare demonstra importanța acestei discipline în educarea tinerii generații. Evenimentele istorice din secolul al XX - lea căderea imperiilor, apariția noilor state naționale, schimbările rolului și valorilor ce se promovau, schimbarea paradigmatelor de cunoaștere condiționează și o reinterpretare și o extindere în metodică predării istoriei în noile sisteme educaționale. Pentru noul stat sovietic disciplina Istorie era o disciplină fundamentală în promovarea noii ideologii. Totodată trebuie să recunoaștem că introducerea disciplinei în noile programe școlare condiționează și o reevaluare a metodelor și formelor de predare a acestei discipline. În literatura metodică, începând cu perioada interbelică și postbelică metodele de predare-învățare se studiază, se promovează și să aplică în actele normative și în suporturile de studii, care pregăteau profesorii de istorie. Unul din recunoscuți didacticieni sovietici Ya.Lerner. [2] a evidențiat următoarele metode didactice aplicate pentru disciplina istorie:

1. Metoda istorică comparativă
 2. Metoda analogiilor
 3. Metoda statistică: selectivă, de grup etc.
 4. Stabilirea cauzelor prin efecte
 5. Determinarea scopului de a acționa oameni și grupuri prin acțiunile lor și consecințele acestor acțiuni
 6. Determinarea cauzei prin analiza surselor
 7. Metoda concluziilor inverse (determinarea trecutului din vestigiile existente)
 8. Generalizarea formulelor, adică evidența monumentelor de drept cutumiar și scris, chestionare, caracterizând caracterul de masă al anumitor fenomene
 9. Reconstrucția întregii piese cu piese
 10. Determinarea nivelului vieții spirituale în conformitate cu monumentele culturii materiale
 11. Metoda lingvistică.
- (după Lisnic, Angela. "Incursiune istorică asupra metodelor de predare-învățare a disciplinei școlare „istorie”." (2021)



Metoda proiectului. Repere teoretice.

Metoda proiectului ca o formă complexă de lucru individual sau în grup, necesită o perioadă mai îndelungată de timp (uneori de câteva săptămâni sau, chiar, de câteva luni), este o metodă interactivă de predare-învățare care presupune o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect, ce prezintă interes pentru elevi. Obiectivul de bază al metodei proiectului este studierea de către elevi, împreună cu profesorul, a fenomenelor din viața cotidiană. Această metodă a apărut la începutul secolului al XX-lea datorită necesității de flexibilitate și relevanță a curriculumului. În contextul formării de competențe, învățarea bazată pe proiect, ca model de instruire centrat pe elev, devine tot mai populară, câștigând teren în bunele practici de instruire, elevii fiind tot mai des implicați în procesul de învățare autonomă, având posibilitatea de a analiza, de a cerceta “probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viața reală”. Ideea învățării bazate pe proiect a fost lansată de J. Dewey, care a denumit-o inițial “învățarea prin acțiune (learning by doing)”, afirmând că “educația este o reconstrucție a experienței” [apud Clark Ann-Marie, *Changing Classroom Practice to Include the Project Approach*, Appalachian State University, 2006, <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html> (vizualizat 21.10.2015)]. Această idee a fost, mai apoi, preluată și popularizată de W. H. Kilpatrick, care a definit proiectul drept “o activitate perseverentă cu țel (wholehearted purposeful activity)”, prin care “elevii trebuie să dobândească experiență și cunoștințe în urma rezolvării problemelor practice în situații sociale autentice” [Kilpatrick, W. H., *The project method*. *Teachers College Record*, 1918, p. 320. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf> (vizualizat 22.10.2019)].



Metoda proiectului. Repere teoretice.

<http://marianaursu-popescu.weebly.com/poiecte/metoda-proiectului-repere-teoretice>

Potrivit lui Ronald Marx instruirea bazată pe proiect presupune "o temă / întrebare cu conținut valoros, care este ancorată în probleme din lumea reală; o investigație care să permită educabililor să învețe concepte, să aplice informațiile descoperite și să reprezinte cunoștințele acumulate într-o varietate de moduri; o oportunitate de colaborare dintre studenți, profesori și alte persoane din comunitate, astfel încât participanții să poată învăța unii de la alții, și prin utilizarea instrumentelor cognitive, care să ajute elevii la reprezentarea ideilor cu ajutorul tehnologiilor moderne" [Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelley, B., & Meyer, K. M., *Enacting project-*

based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal*. 94(5), 1994, p. 518].

John Thomas susține că învățarea bazată pe proiect necesită "sarcini complexe, bazate pe întrebări sau probleme dificile, care implică elevii în design de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor sau activități de investigare, oferind elevilor posibilitatea de a lucra în mod autonom pe perioade relativ lungi de timp și culminând cu produse sau reprezentări realiste" [apud Thomas, J., *A Review of the Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation, 2000, p. 1, <http://www.newtechnetwork.org.590elmp01.blackmesh.com/sites/default/files/dr/pblresearch2.pdf> (vizualizat 22.10.2015)].

Cu alte cuvinte, învățarea bazată pe proiect presupune selectarea de informații, prelucrarea și sintetizarea acestora, formularea de întrebări, care să călăuzească investigația, interacțiuni în cadrul grupului, comunicarea rezultatelor, corelarea lor, realizarea și prezentarea unui produs final, respectarea termenelor și dozarea timpului.

Reieșind din aceasta, învățarea pe bază de proiect este pentru elevi nu doar o motivație de a participa la formarea propriei sale personalități, ci și un model de instruire, care îi implică în activități de investigare a unor probleme și au drept rezultat obținerea unor produse autentice.

În cadrul proiectului, elevii învață prin investigații, soluționând o problemă sau cercetând o situație de învățare autentică, ce are ca scop descoperirea adevărului, fiind încurajați de către profesor să pună întrebări, să planifice și să desfășoare acțiuni de cercetare a mai multor surse informaționale și de colectare a datelor, să ducă observații, să ia decizii și să reflecteze la ceea ce au descoperit, să tragă concluzii. Proiectul poate lua forma unei sarcini de lucru individuale sau de grup și trebuie organizat riguros în mai multe etape [Limbi străine I, Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală, Chișinău, Cartier, 2012, p. 32].

În viziunea lui Katz proiectul presupune trei etape. La prima fază, elevii și profesorul discută și selectează un subiect, care urmează să fie explorat. La etapa a doua, elevii efectuează investigațiile, formându-și reprezentări și formulând concluzii, iar cea de a treia fază presupune acțiunile de prezentare a produsului final [Katz Lilian, *The project approach*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1994, p. 19].

Cătălina Ulrich vorbește despre mai multe etapele de desfășurare a unui proiect:

1. Alegerea temei;
2. Stabilirea obiectivelor;

3. Planificarea activităților: distribuirea sarcinilor, identificarea surselor de informare, stabilirea unui calendar de desfășurare a acțiunii, stabilirea metodelor de cercetare;
4. Cercetarea / investigația propriu-zisă;
5. Analiza și generalizarea rezultatelor obținute;
6. Realizarea produsului final;
7. Susținerea proiectului;
8. Evaluarea cercetării / activității desfășurate [Ulrich Cătălina, Învățarea prin cooperare (ghid pentru profesori), București FSD, 1999, p. 22].

Reieșind din cele expuse mai sus, pașii pentru realizarea unui proiect ar fi:

Pașii de realizare a unui proiect

1. **INFORMAREA** Elevii își colectează informația necesară planificării și realizării sarcinilor, folosind surse disponibile de informare: manuale, cărți de specialitate, publicații, site-uri Internet, etc. Profesorul le oferă surse bibliografice.

2. **PLANIFICAREA**

Elevii își pregătesc planul de acțiune pe care îl vor aplica în îndeplinirea sarcinilor, se planifică resursele ce vor fi utilizate. Se face împărțirea sarcinilor între membrii grupului, care trebuie să fie clar definite. Toți membrii grupului trebuie să participe activ și să colaboreze la execuția proiectului. Profesorul are rol de moderator, intervine, sugerează, oferă suport.

3. **DECIZIA**

Elevii decid în grup asupra alternativelor sau strategiilor de rezolvare a problemelor. Rolul profesorului este să comenteze, să discute și, dacă este necesar, să modifice strategiile de rezolvare a problemelor propuse de elevi.

4. **IMPLEMENTAREA**

Elevii își desfășoară activitățile creative independent și responsabil; fiecare membru al proiectului trebuie să-și îndeplinească sarcinile în acord cu planul de acțiune și cu diviziunea muncii. Profesorul va ghida elevii și le va corecta greșelile.

5. **CONTROLUL**

Elevii își autoverifică rezultatele muncii, după care urmează etape de evaluare reciprocă între membrii grupului, pentru a se stabili gardul de definitivare a proiectului. Profesorul își asumă rolul de persoană-suport și de mentor venind cu sugestii de îmbunătățire.

6. **EVALUAREA**

Elevii și profesorii evaluează în comun procesul și rezultatele obținute. Rolul profesorului este de a-i conduce pe elevi la feed-back, de a-i face să înțeleagă greșelile făcute, eficiența muncii și experiența câștigată.

În plus, orice proiect presupune trei componente de bază: conținutul, procesul și produsul final [Clark Ann-Marie, Changing Classroom Practice to Include the Project Approach, Appalachian State University, 2006, <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html> (vizualizat 21.10.2015)].

Deci proiectul urmărește crearea unui produs final: fie că elevii realizează un film documentar sau un slide-show despre problemele ecologice, fie că elaborează o broșură turistică tipărită sau electronică pentru a evidenția locurile cu semnificație istorică din țară sau realizează o prezentare multimedia, fie că organizează o conferință cu comunicări, prezentări publice sau creează pliante, postere, eseuri, elevii sunt implicați în activități reale, ce au semnificație dincolo de sala de clasă sau de școală.

În dependență de scopul propus spre realizare, Kilpatrick distinge patru tipuri de proiecte de învățare:

1. Proiecte constructive – construirea / confecționarea unor obiecte sau lucruri relaționate cu viața socială (harti, scheme, machete, modele, colete, etc.);
2. Proiecte artistice – țin de latura estetică a vieții (muzică, desene, picturi, cultură, etc.);
3. Proiecte de soluționare a unei probleme – se referă la identificarea soluțiilor pentru rezolvarea unei probleme într-o situație de viață concretă, ce ține de orice domeniu social;
4. Proiecte de grup – presupune realizarea unei activități practice de către o echipă de elevi (sădirea unei grădini de flori sau de legume în curtea școlii) [Farood Umar, Project method of teaching. Meaning. Advantages and disadvantages. 11/20/2013, <http://www.studylecturenates.com/curriculum-instructions/project-method-of-teaching-meaning-advantage-disadvantages>(vizualizat 22.10.2015)].



Ioan Cerghit distinge mai multe tipuri de proiecte instructive:

- proiecte de investigație - acțiune - anchete, monografii, culegeri etc;
- proiecte de acțiune ecologică - de determinare a poluantului, de înfrumusețare a cartierului, a localității, de eliminare a poluării, de protecție a mediului etc;
- proiecte de activitate manuală - de realizare a unor activități practice: îngrijirea florilor, grădinărit etc;
- proiecte de tip constructiv - confecționare a unor materiale pentru lecții, construcție a unor machete, de strângere a unor materiale pentru organizarea unui muzeu etc.;
- proiecte de tip probleme - rezolvarea unor probleme cu care se confruntă; proiecte de tip învățare - îmbunătățirea unor practici de instruire; proiecte de absolvire - proiecte de semestru, de an [Cerghit Ioan, Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006, p. 53].

Avantajele învățării prin proiect sunt:

*implicarea elevilor în activități autentice, promovând conexiuni interdisciplinare, pluridisciplinare și transdisciplinare; promovarea dezvoltării globale a personalității, prin valorificarea achizițiilor de la diferite discipline de studiu, prin integrarea cunoștințelor, a capacităților, deprinderilor și atitudinilor/valorilor; sporirea motivației intrinsece a elevilor

prin apelarea la situații semnificative din viața cotidiană și prin centrarea pe interesele acestora, ținându-se cont de talentele posedate de elevi;

*stimularea învățării autonome la elevi și dezvoltarea creativității și spiritului responsabilității acestora;

*dezvoltarea capacităților de investigare și de sistematizare a informațiilor prin valorificarea diferitor surse de informare și documentare;

* facilitarea învățării prin cooperare (în cazul proiectelor de grup); crearea premiselor pentru stimularea dezvoltării întregului sistem de competențe-cheie.

Pe de altă parte, proiectul este o „metodă complementară sau alternativă de evaluare” disciplinară sau interdisciplinară, care are „un real potențial formativ, superior celorlalte metode de evaluare”, deoarece, folosind această metodă, elevul este pus în situația de a căuta, analiza, sintetiza, asocia și compara informația / datele, și, nu în ultimul rând, „de a scoate din cutiuțele minții lor cunoștințele depozitate, indiferent de disciplina la care au fost ele dobândite”. [Apăștinii E., Proiectul – metodă de evaluare interdisciplinară, Revista educației, nr.7, 2004, <http://infoblogro.blogspot.md/2005/04/proiectul-metod-de-evaluare.html> (vizualizat 20.10.2021)].

În ultimii anii, această formă de evaluare este tot mai des utilizată de către profesori, fiind preferată de elevi, deoarece aceștia au posibilitatea să conceapă un proiect pe un subiect care îi interesează, astfel aceștia sunt foarte motivați să realizeze un proiect reușit și nu percep această metodă ca fiind una de evaluare.

Proiectul ca metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup este foarte eficientă în special în cazul abordării temelor interdisciplinare, tocmai pentru că, prin natura sarcinilor pe care le propune, solicită transferul de cunoștințe și competențe dobândite în cadrul altor discipline și valorifică foarte mult competențele transversale precum: competențele de comunicare, negociere, planificare, organizare. Această metodă permite aprecierea unor capacități și cunoștințe superioare și identificarea unor calități individuale ale elevilor [Mindea Horia, Alternativă la evaluare: Proiectul și Portofoliul. 08/04/2011. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/metode-alternative-de-evaluare-proiectul-si-portofoliul.html>

(accesat la data 19.03.2021)].

Proiectul este o metodă de evaluare modernă care permite elevilor să își dezvolte abilitățile de a lucra în echipă, de a se organiza, de a-și gestiona eficient timpul de lucru, abilități solicitate din ce în ce mai mult pe piața muncii.



Sarcini de lucru individual. Unitatea – 4

Realizați în baza informației din unitatea de învățare și a surselor propuse o simulare de aplicare a unei strategii/ metode/ tehnici de predare învățare a istoriei la treapta liceală după următorul algoritm:

Model de -Metoda/ strategia/tehnica,/predare-învățare

- Definiții teoretice privind metoda/ strategia/tehnica
- Modelul de aplicare
 - clasa
 - tema
- descrierea aplicării metodei/ strategiei/tehnicei

| Unitatea de învățare (nr. lecției în unitate) | Competențele | Tema lecției (etapa lecției) |
|---|--------------|---------------------------------|
| - avantaje /dezavantaje/riscuri în aplicare - opinia personală | | |



Bibliografie Unitatea 4

- Barbă, Maria, and Raisa Chihai.** "Clasificarea metodelor interactive de predare-învățare." *Conferința științifică de totalizare a activității de cercetare a cadrelor didactice.* 2011.
- Cerghit, I.,** Metode de învățământ, Iași, Editura POLIROM, 2006
- Cibotaru, Vladimir.** "Metode și tehnici noi-factori de eficientizare în predarea istoriei." *Inovația: factor al dezvoltării social-economice.* 2018.
- Ciurea, Viorica.** "Noile tehnologii folosite în cadrul orelor de istorie."
- Cozma, Elena.** "Rolul metodelor participativ-active în învățarea istoriei." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 59.1 (2010): 28-30.
- DOBRE Violeta METODE MODERNE FOLOSITE IN PREDAREA ISTORIEI// IN Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul №. 1 (5), 2017 Științe Umanistice
- Farood Umar,** Project method of teaching. Meaning. Advantages and disadvantages. 11/20/2013, <http://www.studylecturenotes.com/curriculum-instructions/project-method-of-teaching-meaning-advantage-disadvantages>(vizualizat 22.10.2021)].
- Gruber, Gabriela.** *Didactica istoriei și formarea de competențe.* Târgoviște: Cetatea de Scaun, 2016.

- Istrate, Remus-Silviu.** "Metode moderne în predarea învățarea istoriei. Aplicații practice." *COLUMNA* 3 (2014): 301-306.
- Lisnic, Angela.** "Incursiune istorică asupra metodelor de predare-învățare a disciplinei școlare „istorie”." (2021).
- Mihăilă, Monica Maria, and Nina Petrovschi.** "Oportunități metodologice de modernizare a predării-învățării istoriei prin intermediul interactivității." *Univers Pedagogic* 69.1 (2021): 49-53.
- Mihăilă, Monica Maria.** "Metode interactive de predare-învățare la disciplina istorie." *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*. 2021.
- Mistreanu, Tatiana.** "Eficientizarea procesului de predare-învățare." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 3.3 (2000): 40-45.
- Ghid metodologic: Instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general** / Svetlana Nastas (coord.), Aurelia Pisău, Ionela Hîncu [et al.]; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău : IȘE, 2018 (Tipogr. „Print-Caro”).
- Orândaș, Lilian.** "Metode și mijloace de aplicare a tehnologiilor digitale în cadrul orelor de istorie." *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. Vol. 1. 2018.
- Petrovschi, Nina.** "DIFERENȚIEREA FORMELOR DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A ISTORIEI." *REVISTĂ DE ȘTIINȚE SOCIOUMANE*: 1.
- Sandu, Camelia.** "METODE ALTERNATIVE DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI- REALIZAREA UNUI FILM DOCUMENTAR." *Studii și articole de istorie* 84 (2017): 230-237.
- Sandu, Camelia. "METODE ALTERNATIVE DE ÎNVĂȚARE A ISTORIEI- REALIZAREA UNUI FILM DOCUMENTAR." *Studii și articole de istorie* 84 (2017): 230-237.
- Spiridon Elena-Diana, LECȚIILE DE ISTORIE. UTILIZAREA NOILOR TEHNOLOGII ÎN MEDIUL ONLINE**
[http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2019-2020/preuniversitaria%20online/Creativitate/9 Spiridon%20Diana Lectiile%20de%20istorie.Utilizarea%20noilor%20tehnologii.pdf](http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2019-2020/preuniversitaria%20online/Creativitate/9%20Spiridon%20Diana%20Lectiile%20de%20istorie.Utilizarea%20noilor%20tehnologii.pdf)
- Александрович, Сергей Сергеевич.** "Методика преподавания истории. № УД–299/р." (2014).
- Вяземский, Е. Е., and О. Ю. Стрелова.** "Методика преподавания истории. Практические занятия для курсов повышения квалификации." *Преподавание истории и обществознания в школе* 5 (2006): 70-74.
- Вяземский, Е. Е., and О. Ю. Стрелова.** "Теория и методика преподавания истории." (2003): 384-384.
- Глазырина, Татьяна Николаевна.** "Методика преподавания истории: учебно-методический комплекс." (2011).

Никулина, Н. Ю. "Методика преподавания истории в средней школе." *Учебное пособие. Калининград: Калининградский Университет (2000).*

Студеникин, Михаил. *Современные технологии преподавания истории в школе.* Litres, 2022.

Суслов, Алексей Юрьевич, Максим Владимирович Салимгареев, and Шамиль Сабитуллаевич Хамматов. "Инновационные методы преподавания истории в современном вузе." *Образование и наука* 19.9 (2017): 70-85.

Шоган, Владимир Васильевич, and Екатерина Владимировна Сторожакова. "Методика преподавания истории в школе." (2020): 433-433.



Unitatea 5. PROIECTAREA ISTORIEI ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ CENTRATĂ PE COMPETENȚE ÎN CICLUL LICEAL

5.1. Proiectarea didactică referințe conceptuale

Conceptul de proiectare pedagogică

Conceptul de proiectare pedagogică definește acțiunea complexă de anticipare a rezultatelor unei activități cu finalitate formativă realizabilă la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățământ, pe termen lung, mediu și scurt. Această acțiune complexă implică toate componentele de bază ale procesului de educație/instruire (finalități/obiective – conținuturi – metodologie – evaluare), valorificabile într-un anumit context (forme de organizare și realizare a activităților de educație/instruire). Specificul său “rezultă din modul de raportare la timpul de instruire școlară – ciclul de învățământ, ani de studii, semestre, zile și ore” – și de valorificare pedagogică a “două orizonturi de timp esențiale: anterioritatea sau trecutul instruirii (analiza diagnostică) și evoluția viitoare așteptată” (anticipația cu caracter prognostic).⁵¹

S. Cristea consideră că proiectarea reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la un nivel general specific intermediar și concret/operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică ai educației. După G. de Landshere, proiectarea curriculară presupune definirea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determină condițiile prealabile. Elizabeta Voiculescu și Delia Aldea definesc proiectarea curriculară „ca un demers de specificare a caracteristicilor instruirii” prin analiza nevoilor de învățare și a scopurilor, prin dezvoltarea unui sistem de oferte care să corespundă acestor nevoi, prin prefigurarea activităților și mijloacelor de instruire, precum și prin evaluarea întregii instruirii și a activității de învățare. Proiectarea curriculară reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de predare-învățare-evaluare. Procesul de proiectare poate viza fie nivelul macro – cel al procesului de învățământ luat în ansamblu, fie nivelul micro – cel al secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul lecțiilor sau altor forme de învățământ formal și non-formal. În viziunea modernă, acțiunile de proiectare curriculară constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice⁵²

Forme și niveluri ale proiectării curriculare

⁵¹ Vlăsceanu, L., *Proiectarea pedagogică*, în *Curs de pedagogie* (coordonatori. Cerghit, I.; Vlăsceanu, L.), Universitatea București, 1988., Apud Cristea S. Cristea, Sorin. "Proiectarea pedagogică din perspectiva curriculară." *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională 9.5 (2001): 36-39.

⁵² Vladimir GUȚU, PROIECTAREA CURRICULARĂ CENTRATĂ PE ELEV: CADRUL FORMAL ȘI NON-FORMAL, Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 4(22), 2020, p. 101-109

În funcție de intervalul de timp luat ca referință, pot fi distinse două forme generale ale proiectării: proiectarea de bază și proiectarea secvențială, treptată.

Proiectarea de bază în cadrul învățământului vizează o perioadă mai mare de timp (ciclu, an sau semestru de studiu) și se concretizează într-un sistem de produse curriculare: planuri de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice.

Proiectarea de bază (curriculumul de bază) se realizează de către experți și conceptori de curriculum.

Proiectarea de bază reprezintă cadrul de referință pentru realizarea proiectării secvențiale, treptate.

Proiectarea secvențială, treptată se realizează prin raportarea la anul/semestrul școlar/lecție.

La etapa actuală se disting două modele ale proiectării: modelul tradițional și modelul postmodern, curricular.

Modelul de proiectare tradițională este axat pe conținuturi care subordonează rezultatele, strategiile didactice și evaluarea într-o paradigmă proprie „învățământului informativ”, care suprasolicită predarea, transmiterea de informații, managementul și unilateralizarea procesului de instruire a elevilor. De menționat, că această paradigmă este tot mai puțin valorificată pe plan internațional, inclusiv în Republica Moldova.

Modul de proiectare curriculară, dezvoltată la acest nivel, definește o activitate de predare restrictivă, închisă, directivă, unilaterală. Ea poate evolua în cadrul didacticii tradiționale, dar și moderne, până la atingerea stadiului de activitate de predare-învățare-evaluare.

Proiectarea tradițională concepe criteriul de optimalitate în limitele obiectivelor prioritar informative, privite ca standarde educaționale.

(auto)educație ale fiecărui elev.

Proiectarea curriculară reprezintă tranziția de la structura de organizare bazată pe conținuturi („*ce să învățăm?*”) la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor finalități și metodologii explicite și implicite („*cum învățăm?*”), cu efecte macrostructurale (plan de învățământ elaborat la nivel de sistem) și microstructurale (programe și manuale școlare, proiecte didactice de lungă durată și scurtă durată).

Principiile modelului de proiectare curriculară au fost lansate, deja, cu mai mult de trei decenii în urmă:

- *Principiul analizei necesităților* societății urmărește definitivarea

competențelor funcționale ale procesului de învățământ care reflectă finalitățile macrostructurale ale educației formale și non-formale.

• *Principiul analizei necesităților elevilor* urmărește definitivarea finalităților activității didactice/educative care se deduc din finalitățile microstructurale ale procesului de învățământ.

• *Principiul analizei conținutului instruirii* urmărește identificarea acelor unități care sunt mai relevante privind atingerea finalităților preconizate.

Un alt sistem de principii propus de I.Negreț-Dobridor și dezvoltat de noi care stau la baza proiectării curriculare țin de abordarea contextual-integratoare a acestui proces care presupune valorificarea factorilor sociali, psihologici și educaționali:

Principiul conceptualizării. Curriculumul trebuie să se bazeze pe cercetarea funcționalității curriculumului și să fie astfel conceput încât să anuleze toate disfuncționalitățile acestuia, valorificând în același timp concepte inovative privind dezvoltarea curriculară.

Principiul individualizării. Curriculumul trebuie să răspundă nevoilor personale ale celui care învață și să asigure dezvoltarea personalității acestuia în ritmul propriu și în raport cu particularitățile de vârstă.

Principiul realismului. Curriculumul trebuie centrat pe valori sociale în raport cu tendințele de dezvoltare ale societății și cu nevoile autentice de formare ale membrilor acestei societăți.

Principiul echilibrului. Curriculumul trebuie conceput astfel încât toate componentele să fie sincronizate.

Principiul colaborării. Curriculumul trebuie să fie un produs realizat în colectiv la care iau parte toți cei interesați (de la specialiști, instituții oficiale și autorități până la profesori, elevi și părinții lor).

Principiul monitorizării. Monitorizarea este elementul esențial al proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum.

Principiul asigurării. Implementarea curriculumului trebuie să fie asigurată

Modelul de proiectare curriculară dezvoltat la nivelul didacticii post-moderne este centrat asupra competențelor formulate în termeni de finalități. Prioritară devine interconexiunea pedagogică manifestată la nivelul proiectului didactic, concepută simultan ca proces de predare-învățare-evaluare și conexiune inversă retroactivă.

Abordarea curriculară a procesului de învățământ presupune proiectarea interdependențelor dintre elementele/componentele activității didactice: *finalități-conținuturi-metodologie-evaluare*. Aceste interdependențe angajează realizarea unui

învățământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire și de resurse umane, tehnologice, financiare etc.

Principiul temeiniciei. Curriculumul trebuie proiectat pe termen lung, în limitele unui ciclu curricular cu deschidere spre dezvoltare permanentă.

Principiul managementului schimbării. Implementarea proiectului curricular este o schimbare care face parte din obiectul managementului curriculumului, care, la rândul său, presupune formarea unor manageri competenți.

Prezintă interes proiectarea curriculară, concepută de R.W.Taylor, care implică „un program educațional” cu acțiuni dezvoltate pedagogic în direcția perfecționării continue a activității de instruire:

- a) selecționarea și definirea obiectivelor învățării (*learning objectives*) în calitate de obiective pedagogice ale procesului de învățământ;
- b) *selecționarea și acumularea experiențelor de învățare*, adecvate obiectivelor pedagogice, în calitate de conținuturi cu resurse formative maxime;
- c) *organizarea experiențelor de învățare la niveluri formative superioare prin metodologii adecvate obiectivelor și conținuturilor selecționate;*
- d) *organizarea acțiunii de evaluare* a rezultatelor activității de instruire realizată -conform criteriilor definite la nivelul obiectivelor pedagogice asumate, valorificate/ valorificabile, în termeni de revizuire dezirabile [8].

Proiectarea didactică drept dimensiune procesuală a curriculumului educațional a fost mai puțin abordată în cadrul reformei curriculare din Republica Moldova. De fapt, de tipul și calitatea proiectării didactice depinde eficiența întregului act educațional. Este evident faptul că abordarea curriculară a paradigmei educaționale generează și noile strategii și scheme de proiectare didactică de către cadrele didactice.

Proiectarea didactică este un construct care presupune un ansamblu unitar de acțiuni și operații de anticipare și pregătire a activității educaționale în raport cu toate componentele sale: finalități, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, mijloace de instruire.

Proiectarea didactică din perspectiva curriculară poate fi abordată din mai multe perspective:

- Din **perspectiva sistemică** proiectarea didactică se definește ca ansamblul coordonat de operații de anticipare a realizării procesului educațional, finalizate în proiecte diferențiate de instruire; complex de operații de proiectare și organizare a instruirii.
- Din **perspectiva managerială**, proiectarea didactică este considerată ca o

activitate de colaborare și luare de decizii flexibile și coerente.

- Din *perspectiva didactică*, proiectarea este centrată pe activitatea profesorului, oferind mijloace și forme standardizate de acțiuni în funcție de tipul lecției sau tipului de activitate în cadrul educației non-formale.

Funcția centrală, de maximă generalitate, angajată în mod obiectiv la nivelul proiectării pedagogice, vizează *optimizarea* activităților de educație și instruire, situate la diferite niveluri de referință (politici educaționale globale, proiecte de reformă, plan de învățământ, programe școlare/universitare, manuale școlare/universitare, proiecte de lecții etc.).

Structura acțiunii de proiectare pedagogică poate fi analizată din două perspective. Din perspectiva componentelor implicate în orice activitate de educație/instruire, organizată la nivel național, teritorial, local, poate fi identificată *o structură de bază* a acțiunii de proiectare pedagogică, rezultată din interacțiunea realizabilă între: finalități/obiective (generale, specifice, concrete) – conținuturi (morale, intelectuale/științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) – metodologie (de predare-învățare-evaluare) – evaluare (inițială, finală, continuă). Din perspectiva contextului, poate fi identificată *o structură de organizare* referitoare la forma de educație/instruire (formală-non formală), forma de învățământ (frontal, pe grupe, individual), forma de activitate (lecție, oră de dirigenție, consultații individuale etc.).

Din *perspectivă curriculară* determinantă este corelația care trebuie construită pedagogic între toate elementele componente angajate la nivelul structurii de bază, corelație realizabilă într-un context adecvat care asigură *optimizarea* activităților de educație/ instruire, situate la diferite niveluri de referință (ciclul de educație, an de instruire, semestru, oră de curs etc.; plan de învățământ, programă școlară, manual școlar, proiect de lecție etc.). Conceperea și valorificarea actului de *optimizare* (respectiv a “criteriului de optimalitate” – vezi Vlăsceanu, L., 1988), presupune afirmarea unor principii de proiectare curriculară, referitoare la:

- a) prioritatea acordată obiectivelor și conținuturilor de bază corespunzătoare acestora în raport cu metodologia, evaluarea și contextul în care sunt realizabile activitățile de educație/instruire;
- b) diferențierea educației/instruirii;
- c) evaluarea continuă, formativă, cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activităților de educație/instruire, organizate la nivel de sistem și de proces.

TIPOLOGIA PROIECTĂRII PEDAGOGICE

Tipologia proiectării pedagogice, exprimată prin diferite modele și variante de acțiune, acoperă toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, de la dimensiunea generală a politicilor educaționale, elaborate pe termen mediu și lung, până la planificarea activităților curente, referitoare la organizarea și realizarea lecțiilor, a altor activități didactice/educative, care constituie opera cotidiană a fiecărui profesor. Analiza acestora permite avansarea a două criterii de clasificare, referitoare la:

- a) sfera de aplicație a proiectării pedagogice, identificabilă în timp și spațiu;
- b) structura de funcționare a acțiunii de proiectare pedagogică, promovată și consolidată în diferite contexte organizaționale.

După *sfera de aplicație* în timp și spațiu la nivelul practicii pedagogice sunt evidente două tipuri de proiectare: *globală* și *eșalonată*.

Proiectarea globală vizează elaborarea:

- a) politicilor educaționale (valabile pe termen mediu și lung, la scara întregului sistem de învățământ – vezi, de exemplu, proiectarea (corespunzător obiectivelor predominante – exemplul tipic/lecția mixtă);
- d) *scopul lecției* (corespunzător obiectivelor specifice/de referință, sintetizate pedagogic – poate fi repetat, cu anumite adaptări, la toate lecțiile din cadrul unui capitol sau subcapitol);
- e) formele de organizare necesare și modul de îmbinare a acestora (educație/instruire formală-non formală; învățământ frontal-pe grupe-individual);

Planificarea (conceperea) lecției implică:

- a) stabilirea obiectivelor operaționale (acțiunile concrete ale elevilor, criteriile de evaluare, resursele necesare, evaluarea inițială, continuă și finală);
- b) precizarea conținuturilor fundamentale necesare pentru îndeplinirea obiectivelor (cunoștințe – capacități; perspectiva *mono, intra, interdisciplinară*);
- c) metodologia de *predare-învățare-evaluare* propusă pentru îndeplinirea obiectivelor (metode, mijloace; tehnici speciale de evaluare integrate în cadrul unor metode; strategii didactice);
- d) forme adecvate de organizare a instruirii (învățământ: *frontal – pe grupe – individual*) și îmbinarea lor în sens curricular (pentru realizarea unui învățământ diferențiat/individualizat);

Realizarea și dezvoltarea lecției presupune elaborarea unui *scenariu pedagogic/didactic* cu caracter orientativ și deschis care precizează:

- a) evenimentele anticipate, în sens teleologic (vezi prioritatea obiectivelor), raportabile la situații pedagogice *virtuale* (reacții colective și individuale de nivel calitativ maxim – mediu – minim);
- b) marja de timp necesar în condiții diferite (vezi cele trei niveluri calitative);
- c) soluțiile metodologice de dirijare-auto dirijare a instruirii/învățării (vezi tehnica întrebărilor, aplicabilă în termeni de evaluare: inițială, continuă, finală);
- d) soluțiile metodologice de reglare-autoreglare *permanentă* a activității, opera-bile în raport de reacțiile clasei și ale fiecărui elev în parte (constituie sursa de dezvoltare curriculară a lecției);
- e) temele pentru acasă (generale, individualizate; îndrumări metodologice și bibliografice);

Finalizarea lecției implică rezervarea unui timp determinat pedagogic (minimum 5 minute) pentru:

- evaluarea globală a clasei/caracterizare generală;

- transformarea unor măsurări și aprecieri anterioare (pe parcursul lecției și al altor lecții) în *decizii* individualizate prin: note, calificative, caracterizări școlare etc.

– acestea vor fi justificate pedagogic și însoțite de îndrumări metodologice cu funcție de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a activității celui evaluat prin notă etc.;

c) stabilirea liniei/liniilor de perspectivă la nivelul clasei de elevi.

Normele de elaborare a scenariului pedagogic, operabil la nivelul lecției (luând ca reper *lecția mixtă*), valorifică primele două etape ale proiectării (*organizarea – planificarea/conceperea lecției*) special pentru *realizarea și dezvoltarea curriculară* a lecției în cadrul unui *model deschis*, adaptabil la schimbare, în situații specifice mediului școlar.

Aceste norme vizează:

a) asigurarea nivelului optim de atenție și motivație al elevilor;

b) programarea secvențelor în termeni de: “pași mici”, întărire continuă (pozitivă sau negativă), învățare activă în ritm individual;

c) evaluarea continuă angajată la nivel de conexiune inversă (cu funcție de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare);

d) stimularea permanentă a randamentului școlar în contextul corelației pedagogice, profesor-elev.

Desfășurarea practică a scenariului pedagogic, într-un cadru *optim de realizare și dezvoltare curriculară* a lecției, presupune asigurarea corelației *optime* între: *evenimentele instructionale – activitatea profesorului* (de instruire) – *activitatea elevilor* (de învățare, ca efect al instruirii).

Evenimentele instructionale marchează:

a) enunțarea scopului și a obiectivelor operaționale ale lecției (incluzând și criteriile de evaluare inițială-continuă-finală);

b) verificarea/reactualizarea cunoștințelor-capacităților/ *ancoră* (dobândite anterior), concepută ca *evaluare inițială* (premise realizării viitoarelor secvențe ale lecției);

c) predarea-învățarea-evaluarea *continuă* a unor noi conținuturi de bază (viitoare conținuturi-capacități/ *ancoră*), în termeni de dirijare a instruirii/învățării (la nivel maxim-moderat-minim) și de auto dirijare a instruirii/ învățării;

d) aplicarea cunoștințelor (prin: *transfer* operațional – disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar; *exprimare* a personalității elevului);

e) măsurarea și aprecierea finală a rezultatelor activității – premise evaluării finale (valorificabilă, inclusiv prin *decizii*, în partea finală a lecției);

f) dirijarea-auto dirijarea învățării extrașcolare (temele pentru acasă).

Activitatea profesorului marchează domeniul *instruirii* prin modul de formulare a întrebărilor adresate elevilor, prin enunțurile care *dirijează-auto dirijează* învățarea. *Activitatea elevilor* marchează domeniul *învățării* școlare care devine eficientă ca efect al instruirii eficiente.

În viziune tradițională – prin proiectare se înțelege împărțirea timpului, eșalonarea materiei sub forma planului calendaristic, a sistemului de lecții, a planului tematic, a proiectului de lecții etc..

În viziune modernă – în activitatea de proiectare didactică la nivel micro, accentul este deplasat de la simplă planificare / eşalonare a timpului la prefigurarea activităţii de învăţare a elevilor, la crearea unor situaţii de învăţare efectivă. Acţiunea de proiectare didactică nu se suprapune peste întocmirea planurilor de activitate; constă în gândirea şi prefigurarea procesului didactic, a strategiilor de predare, învăţare şi evaluare, a modului orientativ (şi nu strict riguros) în care se va desfăşura activitatea.

Pentru accentuarea acestui aspect s-a consacrat sintagma * *design instructional* * prin care se înţelege actul de a anticipa, de a prefigura demersul didactic în termeni care să îl facă traductibil în practică (R. BRIAN – 1981); V. de LANDSHEERE, G de LANDSHEERE – 1979).

Conceptul de proiectare didactică s-a impus datorită preocupării de a conferi activităţii instructiv – educative rigurozitate ştiinţifică şi metodică şi datorită apariţiei în didactică modernă a unor orientări şi tendinţe, cum ar fi:

- pedagogia anticipativă şi participativă
- pedagogia obiectivelor
- sistemul principiilor didactice generale şi sistemul principiilor didactice specifice disciplinelor de studiu
- organizarea instrucţiei şi educaţiei în funcţie de achiziţiile din teoria învăţării
- elaborarea planurilor calendaristice, a sistemelor de lecţii, a planurilor tematice, a proiectelor de activitate didactică
- aplicarea unor metode didactice moderne şi eficiente (de exemplu instruirea asistată de calculator)
- elaborarea unor instrumente obiective pentru evaluarea randamentului şcolar al elevilor etc..

Având în vedere cele de mai sus se poate afirma că proiectarea activităţii didactice constituie premisa şi condiţia necesară pentru realizarea unui demers didactic eficient.

CONDIŢIILE UNEI PROIECTĂRI DIDACTICE EFICIENTE

Proiectarea didactică este o acţiune continuă, permanentă, care preceda demersurile instructiv – educative, indiferent de dimensiunea, complexitatea sau durata acestora. La nivel micro, ea presupune de fapt stabilirea sistemului de relaţii şi dependenţe existente între conţinutul ştiinţific vehiculat, obiectivele operaţionale şi strategiile de predare, învăţare şi evaluare.

Proiectarea înseamnă relaţionare între conţinut, obiective şi strategii de instruire şi autoinstruire şi strategii de evaluare, conţinutul fiind operatorul principal în instruire (S.T.RADU – 1978).

În proiectarea didactică la nivel micro, se porneşte de la un conţinut fixat prin programele şcolare, care cuprind obiectivele generale ale învăţământului, precum şi obiectivele cadru şi obiectivele de referinţă; care sunt unice la nivel naţional. Profesorul urmează să realizeze derivarea pedagogică a obiectivelor operaţionale concrete, comportamentele, care orientează activitatea de instruire şi autoinstruire.

Activitatea de proiectare didactică se finalizează cu elaborarea unor instrumente de lucru utile cadrului didactic – planul tematic și proiectele de activitate didactică / lecție, mergând până la secvența elementară de instruire. Întrucât activitatea didactică are caracter procesual, ea se desfășoară în etape, în secvențe articulate logic, peste care urmează să se suprapună stabilirea de obiective concrete; de aceea, nu este recomandabil ca pentru o anumită activitate didactică să se formuleze mai mult de 2 – 3 obiective.

Proiectul de lecție este un instrument de lucru și un ghid pentru profesor, el oferind o perspectivă de ansamblu, globală și complexă asupra lecției.

În vederea elaborării instrumentelor de lucru, acțiunile de proiectare se vor raporta la 3 cadre de referință:

- activitatea anterioară secvenței proiectate, activitate care este supusă unei evaluări diagnostice, de identificare a aspectelor reușite și a celor mai puțin reușite, în scopul prefigurării unor demersuri didactice de ameliorare;
- situația existentă în momentul proiectării, respectiv resursele psihologice ale elevilor, cele materiale, caracteristicile mediului de instruire etc..
- cerințe impuse de programa școlară și de alte acte normative.

DESIGNUL ACTIVITĂȚII DIDACTICE

Etapetele principale ale activității de proiectare a activităților didactice, validate de teoria și practica instruirii sunt:

- Încadrarea activității didactice (a lecției) în sisteme de lecții sau în planul tematic;
- Stabilirea obiectivelor operaționale
- Selectarea, structurarea logică, esențializarea, adecvarea conținutului și transpunerea lui didactică
- Elaborarea strategiei instruirii
- Stabilirea structurii procesuale a activității didactice
- Prefigurarea strategiilor de evaluare
- Stabilirea acțiunii de autocontrol și autoevaluare ale elevilor.

Elementul central în realizarea proiectării didactice este programa școlară. Ea reprezintă documentul normativ în sensul că stabilește obiective, adică țintele ce urmează a fi atinse, prin intermediul actului didactic.

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 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.

În acest sens programa școlară – element central în realizarea proiectării didactice – nu este privită ca * tabla de materii * a manualului. Ea reprezintă un document

reglator în sensul că stabilește obiective, adică țintele ce urmează a fi atinse prin intermediul activității didactice. Programa se citește * 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. Învățătorul / profesorul poate opta pentru folosirea activităților de învățare recomandate prin programă sau poate propune alte activități adecvate condițiilor concrete din clasă.

5.2. Proiectarea didactică personalizată la disciplina Istoria românilor și universală centrată pe competențe în ciclul liceal

Proiectarea activităților didactice în cadrul disciplinei *Istoria românilor și universală* se subordonează cerințelor generale ale proiectării didactice la nivelul învățământului liceal.

În trunchiul disciplinelor școlare pentru învățământul liceal disciplina școlară *Istoria românilor și universală* constituie disciplina de bază pentru profilul umanist și face parte din aria curriculară *Educație socioumanistică*. Pentru profilul real, în funcție de modelul de Plan-cadru de învățământ și de anul de studiu, disciplina școlară *Istoria românilor și universală* poate avea statut de disciplină obligatorie sau la alegere.

Bugetul de timp săptămânal/anual al disciplinei este constituit în funcție de oferta educațională a modelul de Plan-cadru de învățământ: cu statut de disciplină școlară obligatorie și studiată în cadrul extensiei curriculare la disciplină. Procesul educațional la disciplină va fi proiectat separat în conformitate cu numărul de ore săptămânal și anual pentru ambele poziții de studiere a disciplinei, reflectate în Tabelul nr. 3 *Administrarea disciplinei școlare Istoria românilor și universală profil umanist* și pentru profilul real în Tabelul nr. 4 *Administrarea disciplinei școlare Istoria românilor și universală profil real*.⁵³

Referințe proiectiveale Curriculumului la disciplina Istoria românilor și universală

CURRICULUM LA DISCIPLINA ISTORIA ROMÂNILOR ȘI UNIVERSALĂ CA SURSĂ DE PROIECTARE DIDACTICĂ

La baza proiectării didactice stau produsele curriculare principale și auxiliare, care constituie resurse ce structurează conținuturile curriculare și care oferă suport în procesul de învățământ în calitate de instrumente de proiectare și organizare a procesului educațional.

Produsele curriculare specifice activității de proiectare didactică la nivel micro educațional (activitate realizată de către cadrul didactic) sunt:

- *Proiectarea didactică de lungă durată/macro proiectarea;*
- *Proiectarea didactică a unității de învățare;*

⁵³ Curriculum, p.13

– *Proiectarea lecției (activitate didactică).*

Proiectarea, organizarea, pregătirea, desfășurarea, monitorizarea și evaluarea eficientă a procesului didactic centrat pe elev și orientat spre formarea competențelor, în efortul actual de modernizare și optimizare, asigură creșterea calitativă a activității didactice.

Proiectarea este acțiunea de anticipare și pregătire a activităților didactice și educative în baza unui sistem de operații, concretizat în programe de instruire diferențiate prin creșterea performanțelor. Proiectarea activității didactice – „ansamblul de procese și operații deliberative de anticipare a acesteia, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației și a relațiilor dintre aceștia, la nivel macro (respectiv la nivelul general al procesului de învățământ) și micro (la nivelul specific/ intermediar al unităților de învățare/capitolelor/temelor și operațional al activităților didactice concrete)”.

La **nivel macro**, *proiectarea pedagogică* a procesului de învățământ reprezintă un demers de anticipare a acțiunilor specifice, realizate în cadrul activităților instructiv-educative, pentru realizarea funcționalității procesului, la nivel strategic și managerial. La **nivel micro**, vorbim de *proiectarea didactică*, care presupune inter relaționarea dintre elementele structurale fundamentale (finalități, strategii de (auto)instruire, strategii de (auto)evaluare), precum și întocmirea unor documente sau instrumente de lucru utile deopotrivă cadrului didactic și elevului în desfășurarea activității instructiv-educative.

Nivelurile proiectării:

A. PROGNOZA

Caracteristici: este un instrument de strategie educațională, de orientare generală; asigură conceperea strategiei generale de realizare a finalităților educaționale ale unei perioade de timp mai mare (1-2 ani, un ciclu școlar); permite realizarea unor diagnoze și anticiparea unor direcții de acțiune viitoare; anticipă schimbări în evoluția personalității elevilor. **Acțiuni implicate:** precizarea obiectivelor pentru etapa care urmează; diagnoza situației inițiale, indicarea „punctelor tari” și a „punctelor slabe”, a aspectelor critice sau care urmează a fi dezvoltate; stabilirea unor direcții de acțiune pentru 2-3 ani, a unor expectanțe, prin raportare la obiectivele și la dimensiunile personalității.

B. PROIECTAREA/PLANIFICAREA

Caracteristici: este o parte componentă a prognozei; se referă la perioade medii de timp (un an, un semestru, un capitol); se raportează la obiectivele stabilite; este un instrument flexibil, operațional; permite manifestarea creativității cadrului didactic; necesită prevederea unor alternative metodologice.

Etape: 1. stabilirea obiectivelor;

2. evaluarea stării inițiale, prin raportare la obiective;

3. elaborarea planului de acțiune (a instrumentului: planificare anuală, semestrială);
4. aplicarea și optimizarea acestuia;
5. evaluarea finală.

C. PROGRAMAREA

Caracteristici: vizează perioade scurte de timp; programul reprezintă un plan operațional, realizabil pe etape scurte; permite realizarea unor detalieri metodologice.

Acțiuni. Programul reprezintă o anexă a proiectului prin intermediul căruia:

- se realizează detaliierile necesare;
 - sunt ilustrate sarcinile de lucru și ordinea lor logică;
 - sunt precizate acțiunile agenților implicați;
 - sunt indicate metodele, mijloacele, instrumentele utilizate;
 - este precizat modul de gestionare a timpului etc.⁵⁴
- **Proiectarea didactică de lungă durată** presupune realizarea unei legături strânse dintre competențele specifice, unități de competență, activitățile de învățare și conținuturile selectate; repartizarea conținuturilor pe unități de învățare; stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare și detalierea conținuturilor tematice ale fiecărei unități de învățare incluse în *Curriculumul* la disciplina școlară *Istoria românilor și universală*; verificarea concordanței dintre traseul educațional propus de cadrul didactic și oferta de resurse educaționale, materiale de care poate dispune (manual
- ghiduri etc.); alocarea resurselor de timp considerate necesare pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu cerințele administrării disciplinei.
- *Proiectul didactic de lungă durată (PDDL)* este un document administrativ, care se în-tocmește la începutul anului școlar de către cadrul didactic. PDDL constituie un instrument funcțional, care are menirea să asigure un parcurs ritmic al procesului de învățare și al organizării activităților de evaluare, orientat spre realizarea finalităților curriculare de către elevi. Pe parcursul anului se admit unele ajustări în funcție de condițiile în care se desfășoară procesul de învățare, de resursele avute la dispoziție și de interesele elevilor. Astfel, cadrul didactic va distribui resursele de învățare, identificând pentru clasa respectivă un număr de unități rezonabil, respectând administrarea disciplinei, propusă în documentul curricular și în planul-cadru, elaborat de MECC. De asemenea, cadrul didactic va asocia unitățile de competență cu unitățile de conținut, cu activitățile de învățare și produsele recomandate. Primordiale sunt unitățile de competență și competențele specifice disciplinei, care sunt obligatoriu de atins.
- Distribuirea orelor, preconizate de *Curriculum*, este orientativă. Cadrul didactic re-partajează orele în funcție de mai mulți factori (specificul clasei de elevi, resursele

⁵⁴ Curriculum, p.74

disponibile, necesitățile elevilor etc.). De asemenea, condițiile și contextul în care se realizează învățarea, spațiul fizic, managementul clasei și altele vor determina selectarea activităților și produselor de evaluare.

- PDLR conține *competențele specifice disciplinei și unitățile de competență* (se transcriu din programa curriculară) și *detalii de conținut* – se eșalonează subiectele tematice pe unități de învățare. La finele fiecărei unități de învățare vor fi planificate activități de sinteză, de evaluare/autoevaluare. Se vor indica lecțiile în cadrul cărora se proiectează: *evaluarea inițială* (EI); *evaluarea formativă* (EF); *evaluarea sumativă* (ES). Resursele ce indică produse curriculare de bază (*curriculumul* disciplinar, manualul școlar aprobat de MECC etc.) și produse curriculare auxiliare (ghidul de implementare a *curriculumului* pentru învățământul gimnazial, ghiduri metodice pentru cadrele didactice, instrucțiuni metodologice, caiete de activitate independentă pentru elevi, culegeri de teste, softuri educaționale etc.) utilizate pentru învățare.

- Cadrul didactic are libertatea de a utiliza activitățile de învățare din programa curriculară sau pot fi folosite și altele, în funcție de pregătirea sa, interesele elevilor și condițiile în care se desfășoară procesul educațional. PDLR are valoare orientativă, dar acoperă integral cerințele programului curricular.

5.2 a Proiectarea unităților de învățare la disciplina Istoria românilor și universală

Proiectarea curriculară pe unități de învățare

Proiectarea didactică pe unități de învățare reprezintă un produs curricular plasat între curriculumul disciplinei, proiectarea didactică de lungă durată și proiectarea lecției.

Proiectarea didactică de lungă durată în acest context are un caracter mai generalizator și este orientată la stabilirea consecutivității studierii unităților de conținut pe parcursul anului școlar, dar și la asigurarea în timp a formării competențelor transversale și specifice în procesul studierii disciplinei școlare.

Proiectarea didactică de lungă durată și proiectarea didactică pe unități de învățare pot fi integrate într-un produs curricular cu condiția că acest document va corespunde cerințelor existente față de proiectarea didactică de lungă durată și față de proiectarea didactică pe unități de învățare.

Proiectarea didactică pe unități de învățare ca produs curricular se realizează de către cadrul didactic în baza curriculumului pe discipline, standardelor respective, ținându-se cont de specificul clasei de elevi, de potențialul elevilor etc.

Proiectarea didactică pe unități de învățare reprezintă un „mini curriculum”, care integrează componentele: finalități, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare în vederea atingerii/formării competențelor specifice în procesul studierii unității de învățare. Proiectarea didactică pe unități de învățare vine să rezolve contradicțiile dintre competențe și obiective.

În curricula pe discipline și în continuare se păstrează și se dezvoltă componenta *competențe* (specifice) și unități de competențe ca achiziții intermediară pentru formarea competențelor specifice sau/ și a celor transversale în cadrul studierii disciplinelor școlare. În această abordare, competențele reprezintă achiziții obținute la ieșire cu toate caracteristicile respective. În același timp, cadrul didactic în raport cu finalitățile proiectate (sistem de competențe) proiectează/ reproiectează intrările în proces –obiective la nivel de proiectare pe unități de învățare și pe lecții.

Proiectarea didactică pe unități de învățare reprezintă primul nivel de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor și primul nivel când achizițiile respective preiau forma inițială de competențe, dat și un grad de manifestare a acestora [5].⁵⁵

5.2b. Proiectarea de scurtă durată la disciplina Istoria românilor și universală

Designul instrucțional al disciplinei școlare Istoria românilor și universală, cunoscut ca proiectare didactică, include actul de anticipare și prefigurare a demersului didactic, prin operaționalizarea și aplicarea în practică a prevederilor Curriculumului la istorie în vigoare, racordat la Planul-cadru pentru învățământul gimnazial, liceal și Standardele de eficiență a învățării Istoriei românilor și universală pentru ciclul gimnazial și liceal.

- proiectarea de activități de învățare intra, inter și transdisciplinare
- Cercurile științifice ale elevilor
- Proiectarea în echipă în contextul curriculumului modular

Proiectarea strategiilor didactice reprezintă ansamblul de procese și operații deliberative de anticipare a acesteia, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației, la nivel macro (respectiv la nivelul general al procesului de învățământ) și micro (la nivelul specific intermediar al capitolelor / temelor și operațional – al activităților didactice concrete).

PROIECTAREA ACTIVITĂȚII ANUALE (PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ)

În contextul noului curriculum, PLANIFICAREA CALENDARISTICĂ se transformă dintr-un document administrativ formal care repetă modul de gestionare a timpului propus de programa analitică, într-un instrument de interpretare personală a programei, care asigură un demers didactic concordantă cu situația concretă din clasă.

Planificarea activității didactice presupune, așadar, o lectură atentă și personală a programei școlare în scopul de a analiza obiectivele și a inventaria tipurile de activități și resursele necesare.

În elaborarea planificărilor – considerăm necesară următoarea etapizare :

- citirea atentă a programei

⁵⁵ Vladimir GUȚU, PROIECTAREA CURRICULARĂ CENTRATĂ PE ELEV: CADRUL FORMAL ȘI NON-FORMAL, Acta et Commentationes, Sciences of Education, nr. 4(22), 2020, p. 101-109

- stabilirea succesiunii de parcurgere a conținuturilor
- corelarea fiecărui conținut în parte cu obiectivele de referință vizate
- verificarea concordanței dintre oferta educațională și resursele didactice
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare conținut
- evaluarea gradului de formare a competențelor la nivel de proces și de produs;

învață cum să învețați și cum să aplicați cu succes ceea ce ați învățat. Pentru a obține rezultate bune în învățare, de obicei se folosesc mai multe strategii de învățare combinate. Există multe teorii care clasifică stilurile de învățare, dar vom aminti doar două dintre acestea care sunt mai des întâlnite:

5.3 MODELE CONSTRUCTIVISTE DE PROIECTARE

Modelul ETER (*Experience, Theory, Experimentation, Reflection*)

Etape:

Efectuarea de experiențe concrete, aplicarea conceptelor anterioare în anumite contexte, formularea de interpretări proprii, aplicații practice, simulări;

Abordarea teoretică, prin lectură sau transmitere, cu interpretarea datelor, situațiilor concrete, a relațiilor, formularea de deducții, implicații, idei derivate pentru proiecte, rezolvare;

Efectuarea de experimente, verificarea ipotezelor formulate anterior, generalizarea, colaborarea în grup, realizarea de reprezentări abstracte, noi generalizări;

Reflecția asupra realizării obiectivelor, sarcinilor, a contextului și a procedurilor, individual și în grup, în mod critic, formularea de noi idei ce vizează experiența de construcție, oportunitățile, metodele, instrumentele, metacogniția.

Modelul celor 5 E Etape:

Angajarea (**Engage**) în prezentarea, identificarea sarcinii date, în stabilirea relației cu experiența anterioară, organizarea materialelor, anticiparea planului de rezolvare, formularea de întrebări, efectuarea de analogii cu rezolvări similare, precizarea unor dificultăți și așteptări;

Explorarea (**Explore**), găsirea independentă a folosirii oportune a materialelor, recunoașterea și analiza elementelor problemei, formularea de întrebări, de orientare, de ipoteze, de ordonare a acțiunilor și ideilor;

Explicarea (**Explain**), argumentarea pentru înțelegere, compararea rezultatelor, confruntarea în grup, comunicarea interpretărilor date, articularea ipotezelor, efectuarea generalizărilor, corectarea erorilor, confruntarea cu alte argumente din noi explorări;

Elaborarea (**Elaborate**) și prezentarea rezultatelor, ideilor, cunoștințelor învățate, extinderea câmpului de înțelegere, aplicarea în situații reale, aplicarea altei abordări;

Evaluarea (**Evaluate**) criterială a progresului, a înțelegerii, a modului de operare, a produselor realizate (liste de cuvinte-cheie sau atribute, scheme, întrebări, ipoteze, proiecte, hărți cognitive, portofolii, lucrări scrise redactate), a nivelului metacogniției, a corectării greșelilor.

Modelul OLE (Open Learning Environments)

Elevii analizează problemele intenționat rău-definite și rău-structurate și construiesc multiple perspective de rezolvare.

Etape:

Prezentarea, analiza complexă a problemelor astfel prezentate ca sarcini, identificarea elementelor-cheie, a relațiilor dintre ele, a contextului care le-a generat, a complexității, a resurselor, individual; Procesarea mentală, alcătuirea hărții cognitive pentru evidențierea locului fiecărui element și a relațiilor lor;

Construirea variantelor de rezolvare, formularea de ipoteze, căutarea de combinații a relațiilor în mod independent;

Colaborarea în grup, pentru confruntarea soluțiilor, verificarea, definitivarea, rezolvarea problemelor;

Sinteza profesorului, după ce anterior a îndrumat explorarea independentă, a facilitat construcția pașilor, a stimulat formularea de întrebări, ipoteze, soluții.

Modelul CETP/SIS Etape:

Reactualizarea, evaluarea cunoștințelor anterioare în temă: cuvinte-cheie, idei de bază, relații, întrebări, aspecte noi de rezolvare;

Analiza erorilor, formularea de probleme, cazuri, ipoteze, noi interpretări, dezbateri de grup;

Introducerea noilor informații, rezolvarea de probleme, reprezentarea în scheme, grafice, cu noi exemple;

Efectuarea de corelații, consolidări, aplicații, întocmirea hărții conceptuale, completarea cu noi date, situații reale;

Reflecția personală asupra rezultatelor, proceselor, metodelor, pe criterii, în redactare variată;

Post evaluare, noi analize, reflecții, deschideri, completarea portofoliului propriu al temei.

Modelul ICON (Interpretation Construction)

Etape:

Observarea, analiza elementelor situației, a materialelor-suport;

Construirea interpretărilor proprii, a argumentelor, fără sprijin, cu formularea de întrebări;

Contextualizarea, extinderea documentației, corelării, completarea cu alte întrebări, interpretări;

Confruntarea interpretărilor și argumentelor proprii, cu ale profesorului, grupului;

Colaborarea cu ceilalți elevi, extinderea contextului;

Prezentarea rezultatelor, sinteza făcută de către profesor;

Aplicații în situații reale, cu noi interpretări.

Modelul CECERE Etape:

Crearea **Contextului** adecvat: asigurarea resurselor informaționale, a materialelor-suport, a instrumentelor necesare construcției, precizarea obiectivelor și a sarcinilor, a organizării, a metodologiei, a modurilor de relaționare, a dificultăților și restricțiilor, a criteriilor și modurilor de evaluare, reactualizarea cunoștințelor anterioare;

Realizarea **Explorării** directe, a prelucrării primare a materialelor disponibile, în mod individual, în raport cu datele contextului precizat, după reactualizarea experienței procedurale anterioare și aplicarea metodelor de cunoaștere științifică, cu sprijin, cu conștientizarea restricțiilor și obstacolelor;

Colaborarea în perechi sau în grup mic și apoi la nivelul clasei, pentru analiza critică și comparativă a rezultatelor proprii, dezbateri, negocierea, stabilirea unor sensuri comune în temă, comunicarea rezultatelor generalizate, corectarea erorilor;

Elaborarea în sinteză, în mod propriu, a rezolvării sarcinii date, pentru evidențierea nivelului de înțelegere, a schelelor folosite în cunoaștere, a modului de structurare mentală, sub forma unor produse construct: schițe, desene, eseuri, rezolvări, programe, grafice, modele, compuneri, aparate, tabele etc.

Formularea de **Reflecții** personale, ca încheiere a construcției cunoașterii temei, cu raportarea la criteriile date a realizării obiectivelor cognitive și metodologice, teoretice și practice, cu evidențierea erorilor și propunerea de soluții de corectare, a valorii contextului și a climatului asigurat;



Caseta pentru unitate - 5 (însemnări, reflecții, comentarii)

Pentru a realiza o proiectare didactică reușită pentru lecțiile de istorie în ciclul liceal conștient că trebuie de luat în considerație _____



Bancă de informații complementare Unitatea 5

În organizarea procesului educațional la disciplină acțiunea de proiectare a predării-învățării evaluării are statut de premisă ce asigură eficiența în atingerea finalităților educaționale ale curriculumului, solicitând cadrului didactic o imagine sistemică de ansamblu, bine construită, asupra întregului curriculum, corespunzător unui an de studiu, pentru a putea realiza corelațiile necesare. Documentele de proiectare didactică sunt documente administrative care corelează într-un mod personalizat elementele curriculumului la disciplină - competențele specifice, unitățile de competență, conținuturile, activitățile de învățare - cu alocarea de resurse materiale și de timp considerate oportune de către cadru didactic, pentru un semestru sau pentru întreg an de studii. Proiectarea activității didactice la disciplină presupune următoarele demersuri: - lectura personalizată a curricula disciplinară și a manualelor școlare; - planificarea de lungă durată (orientativă); - proiectarea unităților de învățare sau a lecțiilor. Aplicarea proiectării în baza unităților de învățare exclude obligativitatea proiectului zilnic, acesta fiind aplicat la decizia cadrului didactic, cu excepția tinerilor specialiști pentru care ea este obligatorie. În proiectarea unităților de învățare se va respecta principiul de predare specific treptei de școlaritate (principiul cronologic-pentru gimnaziu și pe domenii - pentru liceu). Rămâne actual principiul de abordare a istoriei de la local național /regional universal, conform eșalonării

| | Clasa a X-a profil umanist | Clasa a XI-a profil umanist | Clasa a XII-a profil umanist |
|-------------------|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Spațiul local | 7% | 7% | 7% |
| Spațiul național | 48% | 48% | 48% |
| Spațiul universal | 45% | 45% | 45% |

Tabelul nr. 2 *Repartizarea procentuală orientativă a detaliilor de conținut*

după Curriculum 2019

Tabel 1. Cl. a V-VI-a și a X-XI-a, conform curriculumului la disciplină, ediția 2019

| | cl. a V-a | cl. a VI-a | cl. a X-a | cl. a XI-a |
|-------------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Spațiul local | 10% | 7% | 7% | 7% |
| Spațiul național | 35% | 45% | 48% | 45% |
| Spațiul universal | 55% | 48% | 45% | 48% |

https://mecc.gov.md/sites/default/files/17_istoria_romanilor_si_universala_repere_metodologice_2020-2021_final.pdf

II ADMINISTRAREA DISCIPLINEI

În trunchiul disciplinelor școlare pentru învățământul liceal disciplina școlară *Istoria românilor și universală* constituie disciplina de bază pentru profilul umanist și face parte din aria curriculară *Educație socioumanistică*. Pentru profilul real, în funcție de modelul de Plan-cadru de învățământ și de anul de studiu, disciplina școlară *Istoria românilor și universală* poate avea statut de disciplină obligatorie sau la alegere.

Bugetul de timp săptămânal/anual al disciplinei este constituit în funcție de oferta educațională a modelul de Plan-cadru de învățământ: cu statut de disciplină școlară obligatorie și studiată în cadrul extensiei curriculare la disciplină. Procesul educațional la disciplină va fi proiectat separat în conformitate cu numărul de ore săptămânal și anual pentru ambele poziții de studiere a disciplinei, reflectate în Tabelul nr. 3 *Administrarea disciplinei școlare Istoria românilor și universală profil umanist* și pentru profilul real în Tabelul nr. 4 *Administrarea disciplinei școlare Istoria românilor și universală profil real*.

| Modelul Planului-cadru selectat de către instituția de învățământ | Statutul disciplinei | Nr. ore săptămânal/ anual | Clasa | | |
|--|------------------------|---------------------------|---------|---------|---------|
| | | | X-a | XI-a | XII-a |
| MODELUL I. Plan-cadru pentru învățământul liceal (profil umanist) | Disciplină obligatorie | săptămânal | 3 ore | 4 ore | 4 ore |
| | | anual | 102 ore | 136 ore | 132 ore |
| | Extensie curriculară | săptămânal | - | 2 ore | 2 ore |
| | | anual | - | 68 ore | 66 ore |
| MODELUL II. Plan-cadru pentru învățământul liceal (pentru Liceul Teoretic cu profil real și profil umanist). | Disciplină obligatorie | săptămânal | 3 ore | 3 ore | 3 ore |
| | | anual | 102 ore | 102 ore | 99 ore |
| MODELUL II. Plan-cadru pentru | Disciplină obligatorie | săptămânal | 4 ore | 4 ore | 4 ore |

| | | | | | |
|--|-----------------------------|----------------|------------|---------|---------|
| învățământul liceal (pentru Liceul Teoretic cu profil umanist). | | anual | 136 ore | 136 ore | 132 ore |
| MODELUL III. Plan- cadru pentru învățământul liceal, profil umanist, Modulul <i>Instruire academică de bază.</i> | Disciplină la alegere | săptămân al | 3 ore | 3 ore | 3 ore |
| | | anual | 102 ore | 102 ore | 99 ore |
| | Extensie curriculară | săptămân al | - | 2 ore | 2 ore |
| | | anual | - | 68 ore | 66 ore |
| MODELUL IV. Plan- cadru pentru învățământul liceal (general), profil umanist. | Disciplină obligatorie | săptămân al | 3 ore | 3 ore | 3 ore |
| | | anual | 102 ore | 102 ore | 99 ore |

Tabelul nr. 3 *Administrarea disciplinei școlare Istoria românilor și universală, profil umanist., Curriculum 2020, p.13.*



I. PROIECTAREA PEDAGOGICĂ

Proiectarea pedagogică reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ la nivel general, specific/intermediar și concret/operațional conform finalităților elaborate în termeni de politică a educației. Această activitate de mare complexitate pedagogică și socială angajează acțiunile și "operațiile de definire anticipativă a obiectivelor, conținuturilor, strategiilor învățării- probelor de evaluare și mai ales a relațiilor dintre acestea. în condițiile specifice unui mod de organizare a procesului de învățământ" (Vlăsceanu, Lazăr. în Curs de pedagogie, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.249).

Realizarea activității de proiectare pedagogică presupune valorificarea deplină a caracterului său:

- a) global (vezi corelația obiective-conținuturi-metodologie-evaluare;
- b) optim vezi calitatea raportului principii - obiective - conținuturi - strategii/de predare-învățarea-evaluare - resurse/materiale-umane-informaționale) - particularității ale mediului, extern;
- c) strategic vizează anticiparea inovatoare a rezultatelor în termenii raportului managerial "intrare" - "ieșire".

Specificul activității de proiectare pedagogică poate fi analizat din perspectiva timpului real destinat învățării, în mediul școlar și extrașcolar. Această resursă materială fundamentală impune două modalități de proiectare pedagogică: - proiectarea globală, care acoperă perioada unui nivel, treaptă, ciclul de învățământ, urmărind, în mod special, elaborarea planului de învățământ și a criteriilor generale de elaborare a programelor de instruire; www.tubefun4.com - proiectarea eșalonată, care acoperă perioada unui an de învățământ, trimestru școlar sau a unei activități didactice concrete (lecții etc), urmărind, în mod special, elaborarea programelor de instruire și a criteriilor de operaționalizarea a obiectivelor generale și specifice ale programelor de instruire. Operațiile care intervin în această activitate vizează ambele modalități de proiectare pedagogică angajate la nivel global și eșalonat (idem, vezi pag.250-256).

a) Operația de definire a criteriului de optimalitate a planului sau a programelor de instruire/educație vizează o acțiune realizabilă: - în termeni absoluți, prin raportare la standardele de competență și de performanță instituționalizate ca obiective informativ-formative, de nivel maxim-mediu-minim; - în termeni relativi, prin raportare la standardele definitive, ca obiective concrete, la nivelul școlii și al clasei de elevi, în diferite momente ale evoluției acestora.

b) Operația de analiză a componentelor planului sau a programelor de instruire/educație, acțiune realizabilă prin stabilirea unor corespondențe între: - obiectivele pedagogice asumate (generale-specifice-concrete); - conținuturile pedagogice adecvate la nivel de plan-programă-activitate didactică (lecției etc); - strategiile de predare-învățarea-evaluare, adaptabile la diferite condiții de învățarea interne și externe. Modelele de acțiune angajate în activitatea de proiectare pedagogică desemnează un set de valori și de factori care conferă acțiunii didactice o anumită linie de evoluției probabilă asociată cu programele de instruire/educației adoptate și cu procesele psihice angajate în activitatea elevului/studentului (vezi Encyclopedia of Educational Research, 1969, pag.276, 277). Modelul de proiectare tradițională este centrat asupra conținuturilor instruirii care subordonează obiectivele, metodologia și evaluarea didactică într-o logică proprie "învățământului informativ", care supralicitează predarea, transmiterea de cunoștințe, dirijarea și unilateralizarea procesului de formare a elevilor. Formula de proiectare pedagogică, dezvoltată la acest nivel, definește o activitate de predare restrictivă, inclusă, directivă, unilaterală. Ea poate evolua în cadrul didacticii moderne, până la atingerea stadiului de activitate de predare-învățarea. Proiectarea tradițională concepe criteriul de optimalitate în limitele obiectivelor prioritar informative, exprimate nediferențiat, în cadrul unui standard fix, abstract, care vizează performanța unui "elev mediu", supralicitată adesea exclusiv la niveluri de vârf. În această perspectivă, "curba sub formă de clopot" ("curba lui Gauss") care apreciază diferențele individuale dintre elevi în limite de distribuie considerate normale (68,26% elevi cu performanțe medii; 13, 60% elevi buni - elevi mediocri; 2,13%, elevi foarte buni - elevi foarte slabi) rămâne un reper pedagogic acceptat în linii mari de cadrul didactic, ceea ce limitează capacitatea sa de proiectare și de realizare

inovatoare a activității de instruire/educației (vezi Vlăsceanu, Lazăr, în Curs de pedagogie, coordonatori, Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.252-254). Criteriul de optimalitate definit la nivelul proiectării tradiționalei, în termenii relativi ai standardelor de performanță proprii fiecărei clase de elevi, angajează o evaluare bazată, în special, pe selecția negativă, întreținută pe tot parcursul ciclului școlar, cu accente stresante în cadrul examenelor de admitere, concepute în sens prioritar sumativ, cumulativ. Acest model de proiectare tradițională, reflectă în același timp. calitatea procesului de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, caracterizat prin dezechilibrul existent între pregătirea de specialitate (predominantă și adesea mono disciplinară) și formarea pedagogică (precipitată sau insuficient integrată pe circuitul: psihologie teoria educației/instruirii-metodică-practică pedagogică.⁵⁶

După **Cristea, Sorin**. *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, 1998, p.

⁵⁶ **Cristea, Sorin**. *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

**MODEL PROIECTARE DE LUNGĂ DURATĂ CLASA A X A/PROFIL
UMANIST**

| COMPETENȚE SPECIFICE | UNITĂȚI DE COMPETENȚĂ | UNITATEA | UNITĂȚI DE CONȚINUT | nr. de ore | DATA | NOTE |
|---|---|-----------------------------------|--|-------------------|-------------|-------------|
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață.</p> <p>2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>Istorie</i>.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> | <p>1.1. Selectarea terminologiei istorice specifice Antichității și Evului Mediu pentru a descrie aspectele evoluției social-economice, politice și culturale.</p> <p>2.1. Descrierea schimbărilor ce au avut loc în spațiul istoric studiat.</p> <p>3.1. Stabilirea tipului sursei în baza criteriilor prestabilite.</p> | | Introducere în studiul <i>Istoriei Românilor și Universală</i> | 1 | | |
| | | | Evaluare inițială | 1 | | |
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață.</p> <p>2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>Istorie</i>.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> | <p>1.1. Selectarea terminologiei istorice specifice Antichității și Evului Mediu pentru a descrie aspectele evoluției social-economice, politice și culturale.</p> <p>1.2. Formularea enunțurilor cu caracter istoric, utilizând noțiunile specifice perioadelor Antică și Medievală.</p> <p>2.1. Descrierea schimbărilor ce au avut loc în spațiul istoric studiat.</p> | CIVILIZAȚIILE ANTICHITĂȚII(9 ore) | Indo-europenizarea. Popoare și limbi indo-europene | 1 | | |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|
| | 2.2. Analiza schimbărilor teritoriale care s-au produs în perioada studiată. | | | | | |
| | <p>4.1. Identificarea evenimentelor/ proceselor istorice aflate în relație de cauzalitate.</p> <p>4.2. Argumentare a relațiilor de cauzalitate/interdependență/ cauză-efect stabilite între evenimente/procesele istorice din Epoca Antică și Medievală.</p> <p>3.2. Sistematizarea informațiilor din diferite tipuri de surse pe domenii (economic, social, politic, cultural).</p> <p>3.3. Formularea opiniilor proprii referitoare la fapte/evenimente/ procese/fenomene din <i>Istorie</i> în baza surselor istorice.</p> | | Formarea popoarelor antice în Asia și Europa* | 1 | | |
| | | | Civilizațiile Orientului Antic* | 1 | | |
| | | | Civilizația Elenă* | 1 | | |
| | | | Colonizarea greacă | 1 | | |
| | | | Civilizația Romană | 1 | | |
| | | | Civilizațiile străvechi în spațiul românesc și formarea traco-geto-dacilor* | 1 | | |
| | | | Geto-dacii și lumea greacă | 1 | | |
| | | | Sinteză și evaluare | 1 | | |
| 1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață. 2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>Istorie</i> . 3. Analiza critică a informației din diferite | <p>1.2. Formularea enunțurilor cu caracter istoric, utilizând noțiunile specifice perioadelor Antică și Medievală.</p> <p>2.2. Analiza schimbărilor teritoriale, care s-au produs în perioada studiată.</p> <p>3.1. Stabilirea</p> | | Modele de organizare politică în lumea antică: de la orașe-state la imperii* | 1 | | |
| | | | Modele de organizare politică în Grecia antică | 2 | | |
| | | | Imperiul lui Alexandru Macedon. Elenismul | 1 | | |
| | | | Forme de organizare politico-statală în Roma antică | 1 | | |

| | | | | | | | |
|---|--|---|--|--|----------|--|--|
| <p>surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> <p>5. Manifestarea respectului față de țară și de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>tipului sursei în baza criteriilor prestabilite.</p> <p>4.2. Argumentarea relațiilor de cauzalitate/interdependență/cauză-efect stabilite între evenimintele/procesele istorice din Epoca Antică și Medievală.</p> <p>5.3. Aprecierea rolului istoric al marilor personalități ale neamului în edificarea valorilor naționale.</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">FORME DE ORGANIZARE POLITICO-STATAL ANTICHITATE (14 ore)</p> | <p>Marile imperii și impactul lor asupra civilizației antice*</p> | <p>1</p> | | | |
| | | | <p>Apariția statului la geto-daci *</p> | <p>1</p> | | | |
| | | | <p>Dacia pe timpul lui Burebista</p> | <p>2</p> | | | |
| | | | <p>Fărâmițarea statului dac și refacerea unității lui pe timpul lui Decebal</p> | <p>1</p> | | | |
| | | | <p>Dacia și Imperiul Roman: războaiele daco-romane; romanizarea geto-dacilor</p> | <p>3</p> | | | |
| | | | <p>Evaluare sumativă</p> | <p>1</p> | | | |
| <p>Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>5. Manifestarea respectului față de țară și de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>1.3. Prezentarea comunicărilor orale și scrise, utilizând termeni și concepte istorice specifice perioadei studiate.</p> <p>3.2. Sistemizarea informațiilor din diferite tipuri de surse pe domenii (economic, social, politic, cultural).</p> <p>5.2. Explorarea oportunităților sociale și economice în activitățile de valorificare a trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ECONOMIE ȘI SOCIETATE ÎN LUMEA ANTICĂ (9 ore)</p> | <p>Viața economică în lumea antică. Forme de proprietate. Economia geto-dacilor*</p> | <p>2</p> | | | |
| | | | <p>Structuri sociale în statele lumii antice. Organizarea socială la geto-daci</p> | <p>1</p> | | | |
| | | | <p>Modul de viață în societatea antică orientală, greacă și romană*</p> | <p>2</p> | | | |
| | | | <p>Modul de viață la geto-daci</p> | <p>1</p> | | | |
| | | | <p>Traco-geto-dacii în viziunea autorilor antici</p> | <p>2</p> | | | |
| | | | <p>Evaluare sumativă</p> | <p>1</p> | | | |
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea</p> | <p>3.3. Formularea opiniilor proprii referitoare la fapte/evenimente/procese/fenomene din <i>Istorie</i> în baza</p> | | | <p>Cultura antică – scrisul, literatura, filosofia, știința*</p> | <p>2</p> | | |
| | | | | <p>Cultura antică – arta, religia, mitologia*</p> | | | |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|---|---|---|
| <p> cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> <p>5. Manifestarea respectului față de țară și de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>sursele istorice.</p> <p>4.3. Demonstrarea relației cauză-efect din perspectiva cauzelor imediate/indepărtate – efectelor imediate/indepărtate .</p> <p>5.1. Descrierea obiectivelor turistice ce formează patrimoniul național.</p> <p>5.2. Explorarea oportunităților sociale și economice în activitățile de valorificare a trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> <p>5.3.</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CULTURA POPOARELOR ANTICE (6 ore)</p> | <p>Cultura și religia geto-dacilor</p> <p>Activitate de învățare bazată pe proiect:</p> <p>Monumente de arhitectură antică și medievală din localitate/raion/regiune. (ex: Cetatea geto-dacică Butuceni, Orhei)</p> | | | |
| | | | | <p>Apariția și răspândirea creștinismului.* Creștinarea daco-romanilor*</p> | 1 | |
| <p>2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>Istorie</i>.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>5. Manifestarea respectului față de țară și</p> | <p>2.2. Analiza schimbărilor teritoriale care s-au produs în perioada studiată.</p> <p>2.3. Conceptualizarea continuității proceselor care au avut loc în Epoca Antică și Medievală, utilizând sursele</p> | | <p>Criza societății antice și formele ei de manifestare</p> <p>Marile migrațiuni ale popoarelor și declinul lumii antice</p> <p>Căderea Imperiului Roman de Apus</p> | 1 | 1 | 1 |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|----------|--|--|
| <p>de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>cartografice și cronologice. 3.3. Formularea opiniilor proprii referitoare la fapte/evenimente/procese/fenomene din <i>Istorie</i> în baza surselor istorice. 5.1. Descrierea obiectivelor turistice ce formează patrimoniul național.</p> | <p>MAREA MIGRAȚIE A POPOARELOR ȘI DECLINUL LUMII ANTICE (5 ore)</p> | <p>Contribuția civilizației antice la făurirea tezaurului civilizației universale. Activitate de învățare bazată pe proiect: Proiect de salvagardare a patrimoniului cultural</p> | <p>1</p> | | |
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață. 2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>Istorie</i>. 3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil. 4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> | <p>1.2. Formularea enunțurilor cu caracter istoric, utilizând noțiunile specifice perioadelor Antică și Medievală. 2.2. Analiza schimbărilor teritoriale care s-au produs în perioada studiată. 3.3. Formularea opiniilor proprii referitoare la fapte/evenimente/procese/fenomene din <i>Istorie</i> în baza surselor istorice. 4.1. Identificarea evenimentelor/proceselor istorice aflate în relație de cauzalitate. 4.2. Argumentarea relațiilor de cauzalitate/interdependență/cauză-efect</p> | <p>FORME DE ORGANIZARE POLITICO-STATAL ANTICHTATE (14 ore)</p> | <p>Geneza societății medievale. Constituirea noilor popoare în Europa*</p> | <p>2</p> | | |
| | | | <p>Etnogeneza românească</p> | <p>1</p> | | |
| | | | <p>Migratorii din Epoca Medievală timpurie și impactul lor asupra românilor</p> | <p>1</p> | | |
| | | | <p>Formarea și particularitățile statelor medievale în Europa (sec. V-XI)*</p> | <p>2</p> | | |
| | | | <p>Fărâmițarea feudală. Centralizarea statelor în Europa</p> | <p>2</p> | | |
| | | | <p>Imperiul Roman de Răsărit (sec. IV-VII). Imperiul Bizantin în secolele VII-XV*</p> | <p>1</p> | | |
| | | | <p>Monarhiile absolutiste și caracteristicile lor</p> | <p>1</p> | | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| | stabilite între evenimen-tele/procese istorice din Epoca Antică și Medievală. | Obștea sătească la români – factor de continuitate și unitate românească. Formațiuni prestatate românești în Transilvania, la Sud și Est de Carpați* | 1 | | |
| | | Premisele constituirii statelor medievale. Formarea statului în Transilvania | 1 | | |
| | | Constituirea Țării Românești | 1 | | |
| | | Constituirea Țării Moldovei | 1 | | |
| | | Similitudini și sincronisme în procesul de formare a statelor medievale românești | 1 | | |
| | | Evaluare sumativă | 1 | | |
| 1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață. 2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>istorie</i> . 3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil. 4. Determinarea | Selectarea terminologiei istorice specifice Antichității și Evului Mediu pentru a descrie aspectele evoluției social-economice, politice și culturale. 2.1. Descrierea schimbărilor ce au avut loc în spațiul istoric studiat. 3.2. Sistematizarea informațiilor din diferite tipuri de | Viața economică în societatea medievală. Apariția și dezvoltarea orașelor medievale | 1 | | |
| | | Economia Țărilor Române (sfârșitul sec. XIV - mijlocul sec. XVII)* | 1 | | |
| | | Viața socială în Epoca Medievală. Ierarhia feudală | 1 | | |
| | | Structuri și relații sociale în Țările Române (sfârșitul sec. XIV - mijlocul sec. XVII)* | 1 | | |

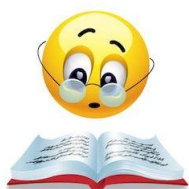
| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>relației de cauzalitate în <i>istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> | <p>surse pe domenii (economic, social, politic, cultural).</p> <p>4.3. Demonstrarea relației cauză-efect din perspectiva cauzelor imediate/îndeprătate – efectelor imediate/îndeprătate.</p> | | | | |
| | | <p>Instituțiile în statul Medieval Occidental*</p> <p>Rolul bisericii creștine în Epoca Medievală și relațiile ei cu puterea politică*</p> <p>Organizarea politică internă a țărilor Române în sec. XIV - mijlocul sec. XVII.</p> <p>Expansiunea arabă.* Cruciadele medievale</p> <p>Sinteză și evaluare</p> | <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> | | |
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață. 2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor în scopul înțelegerii continuității și</p> | <p>1.2. Formularea enunțurilor cu caracter istoric, utilizând noțiunile specifice perioadelor Antică și Medievală. 2.3. Conceptualizarea continuității proceselor care</p> | <p>Consolidarea poziției Moldovei și Țării Românești în timpul domniei lui Mircea cel Bătrân și Alexandru cel Bun</p> <p>Țările Române în lupta antiotomană de la mijlocul secolului al XV-lea. Iancu de</p> | <p>2</p> <p>1</p> | | |

| | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|
| <p>schimbării în <i>Istorie</i>.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> <p>5. Manifestarea respectului față de țară și de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>au avut loc în Epoca Antică și Medievală, utilizând sursele cartografice și cronologice.</p> <p>3.2. Sistematizarea informațiilor din diferite tipuri de surse pe domenii (economic, social, politic, cultural).</p> <p>4.3. Demonstrarea relației cauză-efect din perspectiva cauzelor imediate/îndepărate – efectelor imediate/îndepărate.</p> <p>5.3. Aprecierea rolului istoric al marilor personalități ale neamului în edificarea valorilor naționale.</p> | <p>Hunedoara și Vlad Țepeș</p> | | | |
| | | <p>Epoca lui Ștefan cel Mare</p> | 2 | | |
| | | <p>Situația politică a Țării Românești și a Moldovei în prima jumătate a secolului al XVI-lea</p> | 1 | | |
| | | <p>Regimul de suzeranitate otomană și formele lui de manifestare</p> | 2 | | |
| | | <p>Războiul antiotoman de sub conducerea lui</p> | 1 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|
| | | | Mihai Viteazul | | | |
| | | | Unirea politică a Țărilor Române | 1 | | |
| | | | Situația politică a Țărilor Române în primele decenii ale secolului al XVII-lea | 1 | | |
| | | | Evaluare sumativă | 1 | | |
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> <p>5. Manifestarea respectului față de țară și de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>1.3. Prezentarea comunicărilor orale și scrise, utilizând termeni și concepte istorice specifice perioadei studiate.</p> <p>3.1. Stabilirea tipului sursei în baza criteriilor prestabilite.</p> <p>4.1. Identificarea evenimentelor/ proceselor istorice aflate în relație de cauzalitate.</p> <p>5.1. Descrierea obiectivelor turistice ce formează patrimoniul național.</p> <p>5.3. Aprecierea rolului istoric al marilor personalități ale neamului în</p> | <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CULTURA ȘI RELIGIA ÎN EVUL MEDIU (6 ore)</p> | Cultura și religia în Evul Mediu: literatura, artele, învățământul, știința, filozofia* | 2 | | |
| | | | Cultura și spiritualitatea românească în Evul Mediu* | 2 | | |
| | | | Monumente de arhitectură laică și ecleziastică Medievală românească* | 1 | | |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | edificarea valorilor naționale. | | | | |
| | | | Unitatea culturală a românilor în contextul civilizației occidentale și orientale* | 1 | |
| | | | Evaluare formativă continuă, verificări sistematice care însoțesc parcursul didactic | | |
| <p>1. Utilizarea limbajului istoric în diverse situații de învățare și de viață.</p> <p>2. Amplasarea în timp și spațiu a evenimentelor, proceselor, fenomenelor, în scopul înțelegerii continuității și schimbării în <i>Istorie</i>.</p> <p>3. Analiza critică a informației din diferite surse pentru formarea cetățeanului activ și responsabil.</p> <p>4. Determinarea relației de cauzalitate în <i>Istorie</i> pentru formarea unei gândiri logice și a spiritului critic.</p> <p>5. Manifestarea</p> | <p>1.3. Prezentarea comunicărilor orale și scrise, utilizând termeni și concepte istorice specifice perioadei studiate.</p> <p>2.3. Conceptualizarea continuității proceselor care au avut loc în Epoca Antică și Medievală, utilizând sursele cartografice și cronologice.</p> <p>3.3. Formularea opiniilor proprii referitoare la fapte/evenimente/ procese/fenomene din <i>Istorie</i> în</p> | <p>CIVILIZAȚIA EUROPEI ÎN PERIOADA TRĂECERII DE LA MEDIEVAL LA MODERN (14 ore)</p> | Apariția spiritului și elementului modern în Europa occidentală | 1 | |
| | | | Marile descoperiri geografice | 1 | |
| | | | Renașterea și Umanismul | 2 | |
| | | | Manifestări ale Umanismului în spațiul românesc | 1 | |
| | | | Cărturarii moldoveni – călăuze spirituale ale neamului românesc (G. Ureche, M. Costin, I. Neculce, C. Milescu-Spătaru, D. Cantemir) | 2 | |

| | | | | | |
|---|--|---|----------|--|--|
| <p>respectului față de țară și de neam prin valorificarea trecutului istoric și a patrimoniului cultural.</p> | <p>baza surselor istorice. 4.3. Demonstrarea relației cauză-efect din perspectiva cauzelor imediate/îndepărate – efectelor imediate/îndepărate. 5.3. Aprecierea rolului istoric al marilor personalități ale neamului în edificarea valorilor naționale.</p> | | | | |
| | | <p>Reforma și Contrareforma</p> | <p>2</p> | | |
| | | <p>Războiul de 30 de ani</p> | <p>1</p> | | |
| | | <p>Activități de învățare bazată pe proiect: Mărturii și documente despre istoria localității; „Ghid pentru o zi” – vizită la <i>Muzeul Național de Istorie a Moldovei</i>; Realizarea de investigații cu referire la stindardele medievale românești</p> | <p>3</p> | | |
| | | <p>Evaluare sumativă</p> | <p>1</p> | | |



Bibliografie Unitatea 5

Ardelean, Aurel, Octavian Mândruț. *Didactica formării competențelor*" Vasile Goldiș" University Press, 2012.

Cartaleanu, Tatiana. "Designul unității didactice (I)." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 71.1 (2012): 28-31.

Cartaleanu, Tatiana. "Strategii de proiectare didactică III. Strategia gândirii critice." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 90.2 (2015): 16-21.

Cartaleanu, Tatiana. "Strategii de proiectare didactică. II. Strategia Știu–Vreau să știu–Am învățat." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 89.1 (2015): 16-19.

Cartaleanu, Tatiana. "Strategii de proiectare didactică: 1. Strategia învățării directe sau explicite." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 87.5-6 (2014): 38-42.

Cristea, Sorin. *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, 1998.

Cristea, Sorin. "Proiectarea pedagogică din perspectiva curriculară." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 9.5 (2001): 36-39.

Guțu, Vladimir. "Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 85.3 (2014): 6-10.

Guțu, Vladimir. "Proiectarea curriculară centrată pe elev: cadrul formal și non-formal." (2020). *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, nr. 4(22), 2020 ISSN 1857-0623 p. 101-109E-ISSN 2587-3636

Guțu, Vladimir. "Sinergia proiectării strategiilor didactice." *Tehnologii didactice moderne*: 2016.

Mândruț, Octavian, and PROIECTAREA INSTRUIRII. "Curriculum și didactică." (2013).

Petrovski, Nina. "Proiectarea didactică internalizată din perspectiva educației constructiviste." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 53.1 (2009): 26-29.

Radu, Victoria. "Metodologia formării competenței de proiectare a activităților non formale la cadrele didactice." *Dialog intercultural polono-moldovenesc*. Vol. 4. 2021.

ROȘCOVAN, SERAFIMA. "PROIECTUL DIDACTIC AL LECȚIEI, AXAT PE COMPETENȚE." *TENDINȚE ACTUALE ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA GEOGRAFIEI*: 142.

Silistraru, Nicolae. "Tendințe și orientări în didactica universitară." *Prerogativele învățământului preuniversitar și universitar în contextul societății bazate pe cunoaștere*. 2014.

Istoria românilor și universală : Curriculum național : Clasele 10-12 : Curriculum disciplinar : Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova ; coordonatori: Angela Cutasevici [et al.], Valentin Crudu, Corina Lungu; grupul de lucru: Rodica Neaga (coordonator) [et al.]. – Chișinău : Lyceum, 2020



**Unitatea 6. ABORDAREA INTER ȘI TRANSDISCIPLINARE
ÎN CADRUL DISCIPLINEI ISTORIA ROMÂNILOR ȘI
UNIVERSALĂ LA NIVEL DE LICEU. CONTRIBUȚIA
STUDIULUI ISTORIEI LA DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR CHEIE ȘI A COMPETENȚELOR SPECIFICE;
CONTRIBUȚIA ALTOR DISCIPLINE LA DEZVOLTAREA
COMPETENȚELOR SPECIFICE STUDIULUI ISTORIEI.**

Preocupările pentru mai buna predare a istoriei s-au intensificat către intersecția mileniului II cu cel actual, când diverse foruri internaționale au întreprins o serie de studii, stabilind în final câteva cerințe și recomandări. La Conferința internațională de la Visby (Suedia), desfășurată în 1999 din inițiativa UNESCO sub deviza „Disarming History”, de pildă, s-a ajuns la următoarele concluzii și recomandări privind predarea istoriei: - promovarea judecății individuale și a gândirii critice; - dezvoltarea competenței media și a abilității de a înțelege și selecta informația din surse variate de informare, deschise interpretării diferite; - curricula școlară și formarea profesorilor să ofere oportunități pentru abordări inovatoare, interdisciplinare ale istoriei și literaturii [...]; - comemorarea zilelor și a evenimentelor care creează sentimente de antagonism național să fie transformate în oportunități de abordare a reconcilierii, înțelegerii și cooperării ș.a.m.d.;

Concluziile Conferinței de la Visby au fost luate în considerare în Recomandarea 15/2001 ([http:// www.con.int](http://www.con.int)) a Comitetului de Miniștrii din cadrul Consiliului Europei, document din care reținem următoarele:

- predarea istoriei ocupă un loc central în crearea și întărirea spiritului național, în educația cetățenilor care trebuie să fie responsabili și implicați activ în construcția europeană, să respecte diferențele culturale și identitățile naționale, să susțină valorile fundamentale (toleranța, înțelegerea reciprocă, democrația, drepturile omului);
- ca disciplină științifică și obiect de studiu, istoria trebuie să permită cetățenilor Europei să își formeze propria identitate individuală și colectivă prin cunoașterea moștenirii comune în aspectele sale locale, regionale, naționale, europene și globale;
- predarea istoriei nu trebuie să fie un instrument de manipulare în scop ideologic, de propagandă sau utilizată pentru promovarea ideilor intoleranței, ultranaționaliste, xenofobe sau a antisemitismului;

- predarea istoriei trebuie să aibă o accentuată dimensiune europeană, focalizându-se pe epocile și evenimentele care au contribuit la formarea conștiinței europene și pe construcția europeană;

- predarea istoriei trebuie să asigure dezvoltarea gândirii critice a elevilor, a abilității de a gândi pentru ei înșiși, a obiectivității și rezistenței la manipulare;

- metodele de predare-învățare trebuie să vizeze o diversitate de surse istorice, de la cele clasice la cele tipice istoriei orale, să promoveze noile medii și tehnologii ale informației și comunicării; - studierea istoriei trebuie să ofere abordări inter- și multidisciplinare cu privire la noțiunile de trecut, recent, durată; -

- formarea inițială a profesorilor trebuie să-i ajute să-și modernizeze tehnicile de predare-învățare, să fie la curent cu noile cercetări în domeniu, cu acele metode care trec dincolo de simpla acumulare de date, spre analiza și înțelegerea autentică a faptelor istorice (Laura și C. Căpiță, 2005: 14-16) 6 În planurile de învățământ ale tuturor țărilor civilizate, istoria ocupă o poziție importantă, fiind studiată în medie timp de 14 ani de studiu, la extremități situându-se Italia (8-18 ani) și Albania (10-14 ani). Potrivit unor anchete realizate de EUROCLIO (Conferința permanentă a asociațiilor profesorilor de istorie din Europa) și semnalate de Laura Căpiță și Carol Căpiță (2005:30), Istoria este un obiect de studiu ce face parte din core curriculum (termen generic tradus prin „nucleul”, „inima”, „miezul”, „sâmburele”, „trunchiul” curriculum) național la mai toate popoarele lumii. Întreaga istorie este înfățișată în cadrul unei viziuni ce lasă loc interpretărilor. Viziunea asupra istoriei predate în școală, pe care a afirmat-o Consiliul Europei de-a lungul anilor, cuprinde o anumită interpretare. Ea acceptă existența a unor modalități diverse de a preda istoria în școlile din Europa.

Acceptarea diversității și încurajarea viziunii interdisciplinare constituie esența activității Consiliului Europei privind predarea istoriei, alături de:

□ accentuarea învățării active de către elevi pe baza unei varietăți de izvoare istorice și cultivarea deprinderilor lor critice;

□ abordarea conținutului curriculum-ului de istorie în funcție de: - credința că istoria națională nu este sinonimă cu istoria naționalistă și că istoria nu ar trebui să încurajeze atitudini înguste, șovine, intolerante, ori să conducă la sentimente de superioritate etnică, națională sau rasială; - concepția că istoria și dimensiunea sa europeană ar trebui să constituie o parte fundamentală a educației în școală. Nu poate fi vorba despre a impune o versiune unanim acceptată a istoriei Europei, deși există unele subiecte comune la toate popoarele studiate în unele state din Europa. - credința că oricând este posibil ca viziunea națională și europeană să fie lărgită

către o viziune universală, ca istoria națională să nu fie separată de contextul european și universal. Adunarea Parlamentară a Consiliul Europei a recomandat să se aprofundeze istoria modernă și contemporană și a solicitat adoptarea unor tehnici adecvate de predare, astfel încât elevii să fie gata să practice democrația, să analizeze evenimente controversate și dureroase din istoria recentă.

Interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea – context de formare a competențelor-cheie

| Criterii | Monodisciplinaritatea | Interdisciplinaritatea | Transdisciplinaritatea |
|-----------------------|--|---|--|
| Centrată pe... | Centrată pe obiectul de studiu al unei discipline, pe specificul ei. | Centrată pe formarea conceptelor și competențelor transferabile. | Centrată pe lumea reală, pe aspectele relevante ale vieții cotidiene, pe întrebările elevilor. |
| Punctul de pornire... | Conținutul și metodologia disciplinară. | Transferul interdisciplinar: a ști/a face/ a fi. | Întrebările și preocupările elevilor. Situațiile din viața reală. |
| A ști/a cunoaște? | Cunoașterea și înțelegerea tuturor conținuturilor curriculare (de la cap la coadă). | Concepte și conținuturi interdisciplinare. | Concepte și conținuturi interdisciplinare/transdisciplinare. |
| A face? | Focalizată pe formarea și dezvoltarea competențelor specifice și generale ale istoriei. | Focalizată pe competențele-cheie sau interdisciplinare, inclusiv cele disciplinare. | Competențele-cheie și cele disciplinare aplicate în situații din viața reală. |
| A fi? | Să trăiești alături de ceilalți. Comportament democratic. Educație. deprinderi de viață (muncă în echipă, responsabilitate, etc.). | | |
| Evaluarea | Echilibru între evaluarea tradițională și autentică. Activitate ce culminează cu integrarea cunoștințelor învățate și aplicarea competențelor formate. | | |

12.04.2022

III. Valorificarea competențelor formate la disciplina *Istoria românilor și universală* în cadrul zilelor de activități transdisciplinare

IV Modele de aplicare a principiului între și transdisciplinarității în cadrul orelor de istorie

Pe baza conținuturilor recomandate de curriculumul la „Istoria românilor și universală”, de la ciclul liceal am planificat demersuri didactice integratoare din perspectivă inter- și transdisciplinare. Astfel prin modalitatea de formare a grupelor în cadrul lecțiilor, „avertizăm” elevii că unele activități de învățare sunt organizate inter- sau transdisciplinare: folosind, fie cartonașe cu diferite simboluri (matematice, economice, fizice, literare, istorice, etc), fie cartonașe cu termeni din diverse domenii, fie serii specifice (reieșind din specificul disciplinelor școlare: personaje literare, personaje istorice, personalități științifice, inventatori, etc.). Unul din aceste exemple poate aplicat în cazul, examinării noțiunii „război” din perspectiva mai multor discipline. (Tabelul 1.)

Bune practici ale învățării din perspectivă interdisciplinară:



Tabelul nr.1 Model de aplicare a noțiunii „război” din perspectiva principiului transdisciplinarității

Alt exemplu de aplicație transdisciplinară poate servi studiu de caz aplicat la unitatea de învățare, la tema: *Transnistria după 1991: probleme și soluții*, care este proiectat și predat în *Clasa- XII*. Prin aplicarea acestei abordări putem identifica:

Dimensiunea interdisciplinară a cazului studiat:

- *Istoria*. Cronologia evenimentelor legate de istoria Transnistriei (până și după 1991); cronologia conflictului: declanșarea, încetarea și conservarea conflictului; evoluția regiunii după 1992; elaborarea soluțiilor de rezolvare a cazului.
- *Educația civică*. Abordarea diversității etnice și culturale în cazul Transnistriei. Nevoia de toleranță în zona transnistreană. Formele de manifestare a dialogului intercultural. Starea de sănătate a populației.
- *Geografie*. Descrierea așezării și reliefului geografic al Transnistriei. Resursele naturale răspândite în regiunea transnistreană (până la conflict și după). Dezvoltarea economică.
- *Matematica*. Interpretarea datelor statistice în contextual temei date. Determinarea suprafeței arealului, distanței dintr-un punct în altul, în baza hărții(a scării).Calcularea pierderilor materiale și umane în timpul conflictului.

- Literatura: abordarea cazului studiat în opera lui G. Vieru. Poezia „Transnistria 1992”.

Iar *competența ce se propune spre extindere constituie* - Dezvoltarea competenței de cercetare a unui caz în baza diverselor surse.

În tabelul de mai jos este prezentat modul și formulele în care poate fi realizat acest subiect.

| Repere | Obiective | Sarcini |
|---|--|---|
| Aspecte de studiat/întrebări la care se caută răspuns. | Să identifice sursele de informație care pot susține o cercetare unui caz istoric din perspectivă interdisciplinară. | Discutați cu colegul de bancă, încercând să răspundeți la următoarele întrebări: <ul style="list-style-type: none"> - Pentru a avea o imagine mai clară a situației din Transnistria după anul 1991, ce surse veți studia? - Care este primul material la care vă veți referi? Puteți găsi participanți/martori la războiul din Transnistria? - Faceți o listă a principalelor evenimente din istoria Transnistriei după 1991. |
| | Să se raporteze critic la opiniile altora și să-și revizuiască propriile opinii în dependență de context. | Ce atitudini puteau avea diferite categorii de oameni față de conflictul din Transnistria? Adulții? Copiii? Adolescenții? Reprezentanții minorităților etnice? |
| Informații relevante. | Să formuleze planul unei investigații simp | Faceți planul unei cercetări prin care să puteți descrie cât mai detaliat situația în Transnistria după 1991. Consemnați: <ul style="list-style-type: none"> - sursele pe care le veți folosi; - persoanele cu care veți vorbi (formulați întrebările pentru interviu); - etapele cercetării. |
| Colectarea datelor. | Să identifice sursele de informație care pot susține o investigație. Colectarea datelor. | Colectați surse: scrisori, imagini, portrete de familie (de dinainte și de după 1991). Realizați interviul. |

| | | |
|--|---|---|
| Analiza datelor. | <p>Să folosească tehnici de analiză a documentelor scrise, a imaginilor, a portretelor etc.</p> <p>Să analizeze un eveniment, personaj sau fapt pornind de la diverse surse de informații, din perspectivă interdisciplinară.</p> | <p>Selectați informațiile pe care le socotiți cele mai importante. Raportați informațiile obținute la sursă (autorul documentului, participanții la interviu). Ce concluzii deduceți?</p> <p>Comparați informațiile provenite din diferite surse. Discutați despre diferențele apărute. Care este motivul acestor diferențe?</p> |
| Realizarea produsului. | <p>Să realizeze „tabloul” unei perioade din istoria Republicii Moldova, identificând schimbările intervenite</p> | <p>Descrieți tabloul general al situației din Transnistria după 1991, prin prisma operelor literare ce au ca subiect acest conflict, a istorie, geografiei, matematicii, educației civice, sau realizând un desen, sau o schema, sau un colaj din foto făcute până și după 1991. Indiferent de forma aleasă, “tabloul” trebuie să reflecte concluziile cercetării întreprinse. Se recomandă să fie elaborat un produs: prezentare PowerPoint.</p> |
| Discutarea validității cazului. | <p>Să se raporteze critic la opiniile altora și să-și revizuiască propriile opinii în funcție de context</p> | <p>În ce măsură rezultatul cercetării este conform cu ideile avansate la începutul studiului?</p> <p>În ce măsură acest rezultat este compatibil cu informațiile din manuale?</p> |

Tabelul II. Produsul realizat la tema Transnistria după 1991: probleme și soluții: Sarcini de lucru pentru elevi



Caseta pentru unitate - 6 (însemnări, reflecții, comentarii)

Istoria trebuie de cunoscut

deoarece _____

Rolul practic al istoriei constă în _____



Bibliografie Unitatea 6

- Andrițchi, Viorica. "Dimensiuni ale abordării transdisciplinare în învățământ." *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. Vol. 5. 2021.
- Barbăroș, Claudia. "Strategii și modalități de dezvoltare a competențelor transversale ale elevilor la lecțiile de istorie." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 114.2 (2019): 28-30.
- Bețivu, Aurelia. "Abordarea transdisciplinară în educație–autenticitate și relevanță." *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*. 2020.
- Botnari, Natalia, and Lilia Răciula. "Repere metodologice în predarea inter-, pluri-și transdisciplinară a simbolismului în ciclul preuniversitar." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 124.6 (2020): 39-45.
- CARTALEANU, Tatiana, et al. "Training metodologic pentru cadrele didactice de liceu." *Suport de curs* (2017).
- Chiciuc, Constantin. "Predarea și învățarea interdisciplinară." *Univers Pedagogic* 64.4 (2019): 46-49.
- Cosovan, Olga. "Conceptul de inter-și transdisciplinaritate a terminologiei." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 122.4 (2020): 27-30.
- Cristea, Sorin. "Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 67.3 (2011): 54-56.
- Cristea, Sorin. "Transdisciplinaritatea în pedagogie." *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională* 113.1 (2019): 51-56.
- LISNIC, Angela, and Vera VRABIE. "Modele de aplicații didactice ale învățării interdisciplinare în cadrul lecției de istorie la treapta liceală." *ACROSS* 3.1 (2020).
- Lungu, Angela. "Dezvoltarea competenței de lectură prin abordări inter-și transdisciplinare." *Limba Română* 241.5-6 (2017): 264-269.
- Marcoci, Dima Andreea. "Rolul inter-și transdisciplinarității în formarea inițială a elevului de liceu tehnologic." *Educația în fața noilor provocări*. Vol. 1. 2021.
- Mihăescu, Mirela, Anița Dulman, and Claudia Mihai. "Activități transdisciplinare–Ghid pentru învățători." (2004).
- Nedbaliuc, Rodica, Rodica Cheibaș, and Ecaterina Gutu. "Forme de instruire cu caracter inter-și transdisciplinar." *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*. Vol. 2. 2019.
- Puțuntică, Anatolie, and Violeta Gheorghelaș-Rabei. "Abordarea interdisciplinară la istorie și geografie în învățământul gimnazial." *Didactica științelor naturii*. Vol. 2. 2022.
- Ursu, Ludmila. "Pași spre transdisciplinaritate în formarea inițială a cadrelor didactice pentru." *Probleme ale științelor soci umane și modernizării învățământului*. 2019.
- Vrabie, Vera. "Aplicații de învățare transdisciplinare a conținuturilor de cultură la lecțiile de Istorie, treapta liceală." *Cercetarea și valorificare patrimoniului național și universal în învățământul preuniversitar*. 2016.