



Studiu privind
predarea disciplinei școlare
Istoria evreilor. Holocaustul

Editura Institutului de Științe ale Educației
București, 2025
ISBN 978-606-8966-51-9

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Str. Știrbei Vodă, nr.37, 010102, București, Tel: (004) 0213142782

Website: www.ise.ro

Coordonatori: Laura Elena Căpiță, Adela Mihaela Țăranu

Autori: Carmen Bălășoiu (cap. 3.5.), Carmen Gabriela Bostan (cap. 3.4.), Luminița Catană (cap. 1, cap. 3.3.), Laura Elena Căpiță (cap. 1, cap. 2, cap. 3.1., cap. 3.2., cap. 3.3., cap. 4), Angelica Mihăilescu (cap. 1, cap. 3.2., cap. 3.4., cap. 4), Adrian Mircea (cap. 3.7., cap. 4), Gabriela Niță (cap. 1, cap. 3.4., cap. 4), Cornelia Novak (cap. 1), Simona A. Pascal (cap. 1, cap. 2, cap. 3.5., cap. 4), Maria Preda (cap. 3.1.), Ligia Sarivan (cap. 1, cap. 3.2., cap. 4), Veronica L.V. Torcărescu (cap. 3.1., cap. 3.6.), Adela M. Țăranu (cap. 1, cap. 3.6., cap. 4)

Elaborarea instrumentelor de cercetare și la colectarea datelor: Carmen Bălășoiu, Carmen Gabriela Bostan, Luminița Catană, Laura Elena Căpiță, Angelica Mihăilescu, Adrian Mircea, Gabriela Niță, Simona A. Pascal, Ligia Sarivan, Veronica L.V. Torcărescu, Adela M. Țăranu

Eșantionare: Cornelia Novak

Prelucrarea statistică a datelor: Simona A. Pascal

Prezentarea grafică a datelor: Veronica L. V. Torcărescu, Simona A. Pascal

Peer review: Marius Lazăr, Lucian Voinea

Coperta: Cristina Valentina Slovineanu

Mulțumim conducerii unităților de învățământ, elevilor, cadrelor didactice și inspectorilor care au sprijinit și contribuit la procesul de colectare a datelor cantitative și calitative.

Editura Institutului de Științe ale Educației, București 2025

ISBN: 978-606-8966-51-9

Copyright: © Institutul de Științe ale Educației, 2025

Notă: Autorii au fost notați în ordine alfabetică.

CUPRINS

INTRODUCERE	8
REZUMAT	10
1. Metodologia de cercetare	16
2. Cadrul teoretic al cercetării.....	29
2.1. Cadrul legislativ	29
2.2. Cadrul curricular	29
2.3. Valorificarea cercetărilor recente din psihologia învățării în dezvoltarea de curriculum	31
2.4. Evoluții semnificative ale domeniului de cunoaștere și implicații asupra disciplinei școlare...	33
3. Rezultatele cercetării.....	36
3.1. Analiza programei școlare	36
3.2. Analiza manualelor școlare	39
3.2.1. Decupaje de conținut și dezvoltarea competențelor din programă	39
3.2.2. Exerciții, sarcini de lucru, aplicații.....	41
3.2.3. Evaluare și metacogniție	41
3.2.4. Manualul și cititorii săi	42
3.3. Percepții asupra curriculumului scris	44
3.3.1. Relevanța și statutul disciplinei	45
3.3.2. Coerența internă a programei școlare	48
3.4. Percepții asupra demersului didactic	53
3.4.1. Diversitatea metodologică folosită - colaborare și interactivitate	54
3.4.2. Adaptarea strategiilor didactice la specificul tematic și la nevoile elevilor	57
3.4.3. Adecvarea și diversitatea resurselor didactice utilizate	58
3.4.4. Identificarea practicilor de succes.....	61
3.5. Percepții asupra procesului de învățare al elevilor	64
3.5.1. Dezvoltarea competențelor - percepții asupra rezultatelor învățării.....	65
3.5.2. Interesul și implicarea elevilor	69
3.5.3. Aplicabilitatea rezultatelor învățării	71
3.5.4. Valorificarea diferitelor contexte de învățare	72
3.6. Asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum aplicat.....	75
3.6.1. Monitorizare și feedback.....	76
3.6.2. Formarea profesorilor	78
3.6.3. Suportul instituțional.....	81
3.6.4. Ghidaj și dezvoltarea culturii profesionale	82

3.7. Optimizarea practicii didactice	85
3.7.1. Dificultățile/ provocările întâmpinate de profesori	86
3.7.2 . Prioritățile didactice identificate de profesori.....	89
3.7.3. Propunerile profesorilor și inspectorilor pentru optimizarea practicii didactice.....	89
3.7.4. Propunerile elevilor pentru a face disciplina mai interesantă	93
4. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI	97
REFERINȚE	105
Anexe.....	108
Anexa 1. Documente oficiale de referință	108
Anexa 2. Date cantitative. Capitolul 1.	110
Anexa 3. Date cantitative. Capitolul 3.3.	113
Anexa 4. Date cantitative. Capitolul 3.4.	115
Anexa 5. Date cantitative. Capitolul 3.5.	119
Anexa 6. Date cantitative. Capitolul 3.6.	125
Anexa 7. Date cantitative. Capitolul 3.7.	128

Listă grafice

Figura 1. <i>Opinia profesorilor cu privire la relația programei cu profilul de formare al absolventului de liceu (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	45
Figura 2. <i>Opinia profesorilor cu privire la relevanța programei pentru domeniul de studiu Istorie (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	46
Figura 3. <i>Opinia profesorilor despre relevanța competențelor din programa Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	49
Figura 4. <i>Ce i-a ajutat pe elevi să înțeleagă materia predată, opinia elevilor (Chestionarul adresat elevilor)</i> 55	
Figura 5. <i>Prioritățile profesorilor pentru anul în curs (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	57
Figura 6. <i>Opinia elevilor cu privire la eficacitatea resurselor folosite (Chestionarul adresat elevilor)</i>	59
Figura 7. <i>Resursele necesare desfășurării procesului didactic la această disciplină, opinia profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	60
Figura 8. <i>Percepțiile elevilor cu privire la utilitatea studiului disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul pentru dezvoltarea competențelor academice (Chestionarul adresat elevilor)</i>	66
Figura 9. <i>Percepțiile elevilor cu privire la utilitatea studiului disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale (Chestionarul adresat elevilor)</i>	67
Figura 10. <i>Percepțiile profesorilor (care predau disciplina în al doilea an) cu privire la dezvoltarea competențelor specifice ale elevilor, incluse în programa școlară pentru disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	68
Figura 11. <i>Aspecte apreciate de elevi cu privire la desfășurarea orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	69
Figura 12. <i>Percepția profesorilor cu privire la utilizarea informațiilor învățate de elevi la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în viața de zi cu zi sau la alte materii (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	71
Figura 13. <i>Percepția elevilor cu privire la utilizarea informațiilor învățate la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în viața de zi cu zi sau la alte materii (Chestionarul adresat elevilor)</i>	72
Figura 14. <i>Distribuția pe județe a profesorilor titulari/ suplینitori care predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Fișe date factuale)</i>	76
Figura 15. <i>Percepția profesorilor asupra utilității surselor de feedback (Chestionarul adresat profesorilor)</i> ...	77
Figura 16. <i>Percepția profesorilor privind nivelul de pregătire în tematici istorice sensibile (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	78
Figura 17. <i>Participarea profesorilor la cursuri de formare specifice predării disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul, în ultimii doi ani (Fișe date factuale)</i>	80
Figura 18. <i>Satisfacția profesorilor referitoare la sprijinul instituțional primit în implementarea curriculumului (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	81
Figura 19. <i>Inițiativa profesorilor pentru colaborarea cu ONG-uri pentru implementarea curriculumului (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	82
Figura 20. <i>Percepția profesorilor asupra utilității ghidurilor pedagogice și a manualelor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	83
Figura 21. <i>Gradul de participare al profesorilor în rețele profesionale și comunități de practică (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	83
Figura 22. <i>Principalele provocări întâmpinate de profesori în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	86

Listă tabele

Tabel 1. <i>Dimensiuni de analiză ale cercetării</i>	16
Tabel 2. <i>Distribuția unităților școlare din învățământul secundar superior de masă pe medii de rezidență</i>	26
Tabel 3. <i>Distribuția unităților școlare eșantionate din învățământul secundar superior de masă pe medii de rezidență</i>	26
Tabel 4. <i>Metode de evaluare a elevilor la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul, opinia profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	56
Tabel 5. <i>Resursele didactice cele mai utilizate, opinia profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	60
Tabel 6. <i>Distribuția elevilor în funcție de regiunea în care se află școala lor (Chestionarul adresat elevilor)</i>	110
Tabel 7. <i>Repartiția elevilor în funcție de clasă (Chestionarul adresat elevilor)</i>	110
Tabel 8. <i>Repartiția elevilor în funcție de programul de studii urmat (Chestionarul adresat elevilor)</i>	110
Tabel 9. <i>Distribuția elevilor în funcție de localizarea locuinței (Chestionarul adresat elevilor)</i>	110
Tabel 10. <i>Distribuția elevilor în funcție de localizarea școlilor (Chestionarul adresat elevilor)</i>	110
Tabel 11. <i>Distribuția profesorilor în funcție de regiunea în care se află școala (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	111
Tabel 12. <i>Localizarea unității școlare unde profesorii își desfășoară activitatea în anul școlar 2024-2025 (Chestionarul adresat elevilor)</i>	111
Tabel 13. <i>Tipul unității școlare unde profesorii își desfășoară activitatea (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	111
Tabel 14. <i>Specializarea profesorilor care predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	111
Tabel 15. <i>Experiența profesorilor în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	111
Tabel 16. <i>Profilele școlare la care profesorii au predat sau predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	112
Tabel 17. <i>Vechimea în învățământ a profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	112
Tabel 18. <i>Statutul profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	112
Tabel 19. <i>Gradele didactice ale profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	112
Tabel 20. <i>Numărul profesorilor care au predat sau predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	113
Tabel 21. <i>Relevanța disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul pentru profilul de formare al absolventului de liceu, conform perspectivei profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	113
Tabel 22. <i>Aprecierea profesorilor privind diferite aspecte ale programei disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	113
Tabel 23. <i>Percepția elevilor asupra gradului de ușurință în învățarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	115
Tabel 24. <i>Factorii care au contribuit cel mai mult la înțelegerea materiei predate la orele de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	115
Tabel 25. <i>Materialele utilizate la orele de Istoria evreilor. Holocaustul care au contribuit cel mai mult la înțelegerea materiei (variante multiple) (Chestionarul adresat elevilor)</i>	115
Tabel 26. <i>Frecvența utilizării metodelor didactice în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	116
Tabel 27. <i>Frecvența utilizării resurselor didactice în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	116

Tabel 28. <i>Adaptarea strategiilor didactice la sensibilitatea temelor abordate și interesele elevilor în cadrul disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	117
Tabel 29. <i>Frecvența utilizării metodelor de evaluare a progresului elevilor la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	117
Tabel 30. <i>Strategii și metode identificate de profesori pentru abordarea provocărilor în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	117
Tabel 31. <i>Principalele priorități ale profesorilor pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul în anul școlar 2024-2025 (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	118
Tabel 32. <i>Interesul elevilor față de subiectele abordate la orele de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	119
Tabel 33. <i>Interesul elevilor față de activitățile propuse în cadrul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	119
Tabel 34. <i>Percepția elevilor asupra nivelului de activitate în timpul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	119
Tabel 35. <i>Nivelul de implicare suplimentară a elevilor în informarea pe teme legate de disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	119
Tabel 36. <i>Utilizarea cunoștințelor din afara școlii la orele de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	119
Tabel 37. <i>Oportunitatea de a împărtăși experiențe personale sau de familie legate de temele studiate la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	120
Tabel 38. <i>Oportunitatea de a propune sau de a participa la proiecte/activități extrașcolare legate de disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	120
Tabel 39. <i>Percepția elevilor asupra impactului disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul asupra dezvoltării personale și academice (Chestionarul adresat elevilor)</i>	120
Tabel 40. <i>Impactul disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul asupra dezvoltării valorilor și atitudinilor elevilor (Chestionarul adresat elevilor)</i>	121
Tabel 41. <i>Aspecte preferate de elevi în cadrul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)</i>	121
Tabel 42. <i>Gradul de utilizare a cunoștințelor dobândite la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în contexte academice sau personale (Chestionarul adresat elevilor)</i>	121
Tabel 43. <i>Percepția profesorilor asupra interesului elevilor față de subiectele și activitățile din cadrul disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	122
Tabel 44. <i>Frecvența comportamentelor observate la elevi în activitățile de învățare la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionar adresat profesorilor)</i>	122
Tabel 45. <i>Opinia profesorilor despre aplicarea de către elevi a cunoștințelor dobândite la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în viața cotidiană și la alte discipline (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	123
Tabel 46. <i>Proporția profesorilor aflați în primul an de predare a disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	123
Tabel 47. <i>Aprecierea profesorilor (care predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în al doilea an) asupra dezvoltării competențelor specifice incluse în programă (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	123
Tabel 48. <i>Participarea profesorilor la cursuri sau workshop-uri de formare dedicate predării disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Fișă de date factuale - inspectorat)</i>	125
Tabel 49. <i>Percepția profesorilor asupra nivelului de pregătire pentru predarea temelor istorice sensibile și controversate (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	126

Tabel 50. <i>Sursele de feedback utile pentru profesori privind predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	126
Tabel 51. <i>Nivelul de satisfacție al profesorilor față de suportul instituțional pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	126
Tabel 52. <i>Implicarea ONG-urilor în sprijinirea profesorilor pentru organizarea activităților la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	126
Tabel 53. <i>Utilitatea ghidurilor pedagogice și a manualelor pentru profesori în pregătirea și desfășurarea orelor la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	127
Tabel 54. <i>Implicarea profesorilor în rețele și comunități profesionale pentru schimbul de experiențe în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	127
Tabel 55. <i>Principalele provocări întâmpinate de profesori în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	128
Tabel 56. <i>Resursele și suportul necesar profesorilor pentru îmbunătățirea predării disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	128
Tabel 57. <i>Strategii și metode identificate de profesori pentru abordarea provocărilor în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	128
Tabel 58. <i>Principalele priorități ale profesorilor pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul în anul școlar 2024-2025 (Chestionarul adresat profesorilor)</i>	128

INTRODUCERE

Predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* la clasa a XI-a/ a XII-a în învățământul liceal și profesional reprezintă una dintre modalitățile de punere în aplicare a *Planului de acțiune al Strategiei naționale pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și discursului instigator la ură* aferentă perioadei 2021 – 2023.

Programa școlară a intrat în vigoare prin Ordinul ministrului educației nr. 5344 din 09-08-2023 și concretizează relația strânsă dintre disciplinele școlare istorie și educația pentru cetățenie democratică/cultura civică fiind, în același timp, un bun exemplu pentru a evidenția faptul că problematica abordată racordează evenimentele petrecute în România cu contextul mai larg al Holocaustului din Europa și cu problematica drepturilor omului.

Cercetarea de față a implicat mai multe dimensiuni, organizate pe două direcții principale:

- descrierea cadrului (curricular și instituțional) în care se aplică curriculumul și
- surprinderea unor practici la clasă, cu potențial de a influența rezultatele învățării – fie în zona achizițiilor cognitive, fie în zona achizițiilor non-cognitive (soft skills).

O serie de aspecte specifice învățării istoriei (accentul pe surse, pe multiperspectivitate, pe dezbateri și deliberare etc.) pot fi valorificate și pentru alte contexte de învățare la nivelul ariei curriculare *Om și societate*, accentuând contribuția acesteia la învățarea pe tot parcursul vieții.

Alianța Internațională pentru Memoria Holocaustului (IHRA, 2019) consideră Holocaustul un eveniment hotărâtor al istoriei mondiale, (care) s-a întins dincolo de granițele geografice, a afectat toate segmentele societăților și a avut loc în contextul celui de al II-lea Război Mondial. Același document identifică argumente pentru actualitatea acestei teme în curriculum: „După zeci de ani, societățile continuă să se lupte atât cu memoria cât și cu istoria Holocaustului în contextul unor provocări contemporane precum sunt persistența antisemitismului și xenofobiei, genocide în desfășurare în diverse puncte de pe glob, actuala criză a refugiaților și amenințările la adresa multor norme și valori democratice” (p. 6).

Despre valoarea acestei teme vorbește și Gardner (1999). Pornind de la valorile care ar trebui să fundamenteze curriculumul, el introduce ideea predării axate pe preocupările esențiale ale ființelor umane prin intermediul unor discipline, așa cum sunt istoria, științele, artele și literatura, care prezintă elevilor reprezentările propriilor lor culturi despre ceea ce este adevăr, frumos și moral.

În conversația purtată cu Scherer (1999), Gardner menționează proiectul *Facing History and Ourselves* despre care spune că tratează „în profunzime evenimente care au consecințe semnificative, cum ar fi Holocaustul sau Mișcarea pentru Drepturi Civile. Elevii pot începe să înțeleagă cauzele acestor evenimente, procesele implicate și lecțiile care pot fi învățate și aplicate pentru alte perioade. Pentru mine, este de la sine înțeles că aceasta este abordarea mai valoroasă. Mi-e teamă însă că mulți oameni care ar trebui să știe mai bine promovează fără să se gândească mai degrabă abordarea (de tip) acoperirea exhaustivă în locul descoperirii”. Într-adevăr, abordarea unei teme relativ bine circumscrisă permite o serie de abordări de profunzime care sunt mai puțin accesibile în cursul general, ceea ce contribuie la dobândirea și exersarea unor cunoașteri de tip procedural.

Tema Holocaustului reprezintă și o preocupare istoriografică. Un proiect al Universității din Lund, intitulat *The Holocaust and European historical cultures*, a elaborat o serie de studii de caz despre modul în care istoria Holocaustului a fost folosită pentru diferite scopuri educaționale, politice sau societale. Proiectul a arătat că în unele țări, precum Suedia, Holocaustul a fost folosit ca o moștenire morală având ca scop educarea tinerei generații și predarea toleranței și nediscriminării. O astfel de abordare este întâlnită și în Danemarca, Norvegia, Franța și Marea Britanie. Pentru alte țări, precum Slovacia și Cehia, „solicitările din partea Uniunii Europene de a se confrunța și rememora Holocaustul sunt percepute ca un dictat/directivă

venit de sus (Sniegon, 2008), iar aceasta a avut ca rezultat o cerere pentru o atenție similară asupra crimelor comunismului. Astfel, acest proiect ne-a arătat în ce măsură istoria poate folosi unei societăți și poate fi folosită pentru scopuri diferite" (Bjerg et al., 2011, p. 98).

Ideea referitoare la aspectele specifice ale istoriei recente în țările din Europa Centrală și de Est apare explicit formulată într-un alt document de referință - *Raportul final elaborat de Comisia internațională pentru studierea holocaustului în România* (2004), prezentat în Parlamentul României. Documentul precizează că „...Decizia creării Comisiei Internaționale pentru Studierea Holocaustului în România, precum și publicarea Raportului acesteia reprezintă un act emblematic pentru evoluția modului de percepție a istoriei moderne și recente în țările din Europa Centrală și de Est, a înțelegerii etapizării acesteia din perspectiva unor episoade tragice și atât de singulare în unicitatea lor: Holocaustul, al doilea război mondial, regimul concentraționar comunist" (p. 397).

REZUMAT

Obiectivul general al cercetării a constat în analiza implementării la clasă a curriculumului pentru disciplina școlară *Istoria evreilor. Holocaustul*.

Obiectivele specifice urmărite în cadrul acestui studiu au fost următoarele:

- analiza unor aspecte ale structurii și conținutului programei și a manualelor școlare, relevante din perspectiva calității curriculumului scris și a practicii didactice;
- investigarea percepțiilor actorilor școlari (elevi, profesori și inspectori de specialitate) referitoare la curriculumul scris, predat și învățat la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*;
- identificarea unor exemple de bune practici și propuneri de optimizare a cadrului curricular și a practicilor de predare a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*.

Au fost stabilite cinci **dimensiuni de analiză** pentru cercetare: curriculum oficial/ scris, curriculum predat-evaluat, curriculum învățat, asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum aplicat, optimizarea practicilor didactice.

Metode și instrumente de cercetare. Pentru investigarea dimensiunilor de analiză stabilite, cercetarea a inclus aplicarea unui ansamblu de metode cantitative și calitative.

În privința contextualizării și fundamentării demersurilor de cercetare a fost realizată o **analiză a documentelor/ recomandărilor** naționale și europene privind educația despre Holocaust și pentru combaterea antisemitismului. De asemenea, s-a realizat **analiza documentelor de curriculum scris** pe baza grilelor de analiză a programei școlare și a manualelor școlare.

Pentru a sintetiza opinii și percepții ale actorilor educaționali, a fost utilizată **ancheta sociologică pe bază de chestionar autoaplicat pentru elevi, respectiv profesori**, în format online, realizată pe un eșantion reprezentativ la nivel național pentru rețeaua de unități de învățământ liceal.

În privința aprofundării aspectelor care țin de cadrul curricular și asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum predat și evaluat, a fost aplicat cu ajutorul operatorilor de interviu, în format online, un set de **instrumente calitative** pentru profesori de istorie și inspectori de specialitate. Setul de instrumente a cuprins următoarele aspecte:

- două ghiduri tematice de focus-grup cu profesori;
- două ghiduri tematice de focus-grup cu inspectori de istorie;
- fișă de date raportate de către inspectorii de specialitate.

Rezultatele cercetării încep cu **analiza programei** disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*, care conține și propuneri de reformulare și de completare.

Programa școlară pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* a fost analizată în calitatea sa de document reglator, care exprimă identitatea sau modelul didactic al unui domeniu de cunoaștere/disciplină de studiu. Indicatorii vizați au fost: *relevanța curriculară, aplicabilitatea și adecvarea curriculumului la nevoile, interesele, aspirațiile și așteptările elevilor și ale societății*. Acești indicatori au orientat analizele realizate de către experți, fiind urmăriți la nivelul tuturor elementelor constitutive ale programei: competențe generale, competențe specifice și exemple de activități de învățare, conținuturi și sugestii metodologice (cf. Cadru de referință al curriculumului, 2021).

Din analiză au rezultat mai multe propuneri de actualizare a textului programei, în calitatea sa de document curricular, cele mai importante direcții vizând nevoia de integrare a unor dezvoltări actuale din didactica istoriei (de exemplu, abordarea temelor sensibile), legătura mai evidentă cu învățarea în contexte nonformale și informale și susținerea aplicării la clasă prin demersuri care să stimuleze interesul elevilor, să permită urmărirea progresului în învățare și o evaluare autentică.

Cercetarea a implicat și o **analiză a manualelor școlare**, pe baza unei grile vizând următoarele aspecte: *relația competențe – conținuturi, ca formă de organizare a curriculumului la nivelul lecțiilor din manual; relația competențe – activități de învățare, ca modalitate concretă de contextualizare a curriculumului prin intermediul manualului; relația competențe - sarcini de evaluare, ca măsură a realizării curriculumului oficial; lizibilitatea manualului, ca formă specifică de facilitare a învățării prin intermediul unui text oferit spre lectură publicului cititor adolescentin, aflat spre finalul studiilor liceale.*

În urma analizei, se constată o varietate de abordări: de la perspective bazate pe discurs magistral, focalizat pe textul deja prelucrat și livrat elevului, cu puține activități de învățare și evaluare, la perspective axate pe cel care învață, cu accente pe gândire critică, pe metacogniție și pe construirea înțelegerii. Între aceste două paradigme, manualele în uz relevă și un registru de abordări hibride care combină o cantitate mare de informație cu modalități de prelucrare a acesteia și cu ocazii de participare și reflecție din partea elevului.

Într-o măsură importantă, manualele analizate își îndeplinesc rolul de resurse actuale de învățare, orientate spre nevoile de cunoaștere ale elevului. Este necesar totuși un efort din partea profesorului pentru a construi în mod adecvat și efectiv competențele stipulate în programă, precum și pentru evaluarea acestora. Activitățile de învățare și sarcinile de evaluare sunt relativ puține în raport cu informația de autoritate cuprinsă în textul lecției. În contextul învățării, operarea cu sursele istorice, precum și utilizarea metodologiei specifice (vezi studiul de caz), este limitată și nu este structurată sistematic. Totodată pagina de manual foarte încărcată reduce din valențele sale formative. Într-o perspectivă strict grafică, rămâne prea puțin spațiu pentru manifestarea cititorului. Este o mare încărcare pe fiecare pagină de manual, ceea ce conduce la o lizibilitate redusă. Chiar și atunci când sunt multe activități de învățare prezente, cu surse variate (text-imagini), pagina „înghesuită” împiedică lectura și gândirea critică. Dat fiind subiectul sensibil abordat, elementele care nu invită la gândire critică și nu sprijină elevul în construirea propriei înțelegeri sunt de natură să distorsioneze formarea de competențe de nivel înalt și de valori pozitive.

Urmează un subcapitol care tratează **percepțiile asupra curriculumului scris** al disciplinei analizate, bazat pe analiza opiniilor profesorilor, ale inspectorilor școlari și, indirect, ale elevilor, privind programa și manualele școlare, în calitatea lor de curriculum-resursă. Sunt vizate aici două aspecte ale dimensiunii de cercetare referitoare la analiza curriculumului scris: relevanța programei în relație cu profilul de formare al absolventului, respectiv coerența internă a programei (relevanța și actualitatea conținuturilor, relațiile dintre secvențele programei, utilitatea pentru formarea competențelor și diversitatea activităților de învățare recomandate prin intermediul programei, funcționalitatea resurselor incluse în programa școlară).

Principalele constatări în acest sens sunt:

- Programa școlară *Istoria evreilor. Holocaustul* accentuează aspectele specifice ale unui sistem de valori etice și morale care contribuie la formarea absolventului de liceu.
- Participanții la focus-grupuri **apreciază semnificația și relevanța conținuturilor acestei programe** pentru viața cotidiană și pentru atitudinile liceenilor; relevanța este apreciată și în relație cu posibilitatea de a se valorifica elementele de istorie locală, o componentă de conținut care apare foarte puțin în cursul general de istorie.
- **Datele de cercetare identifică mici diferențe de percepție în privința conținuturilor programei**, între inspectori și profesori: primii aduc în discuție mai mult nivelul de complexitate al unor teme, care nu este considerat că ar pune elevii în dificultate; la rândul lor, profesorii consideră că densitatea prea mare a conținuturilor conduce la supraîncărcarea elevilor.
- **Profesorii și inspectorii apreciază contribuția programei la dezvoltarea unor competențe transversale** (abilități de cercetare, analiză și argumentare ale elevilor), care ajută elevul în construirea propriei înțelegeri a problematicii abordate și apreciază contribuția variatelor tipuri de activități de învățare (proiect, investigație, studiu de caz, portofoliu etc.) în acest context.
- **Profesorii au opinii diverse cu privire la resursele didactice recomandate în programă**, în legătură cu adecvarea la diverse categorii de elevi, dar și la accesibilitatea sau facilitatea de utilizare a lor în predare.

În ceea ce privește dimensiunea referitoare la **percepțiile actorilor educaționali asupra demersului didactic**, analiza acestora a urmărit subdimensiunile: adaptarea strategiilor/ metodelor la specificul tematic și la nevoile elevilor, diversitatea metodologică folosită și interactivitatea (colaborativ elev-elev și interactiv profesor-elev), adecvarea și diversitatea resurselor didactice utilizate (cu accent special pe manualele școlare), diversitatea modalităților de evaluare. Aplicarea instrumentelor a condus la următoarele rezultate formulate rezumativ:

- **Profesorii folosesc o diversitate de strategii și metode** pentru a atrage elevii și a-i implica la clasă, **cele moderne, interactive fiind preferate atât de profesori, cât și de elevi**. Provocarea profesorilor care folosesc însă acest tip de metode este aceea de a se încadra în timp pentru a parcurge întreaga programă.
- Analiza răspunsurilor profesorilor chestionați care au oferit exemple de strategii/metode utile identificate de ei pentru abordarea provocărilor la clasă a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* a pus în evidență interesul acestora pentru **activități colaborative** focalizate pe: utilizarea unor **surse video, memorii, filme; dezbateri, discuții și analize comparative; recursul la documente și situații autentice, la mărturii și interacțiuni directe; realizarea de prezentări**.
- Din datele culese în cadrul cercetării (cantitative și calitative), a reieșit faptul că profesorii folosesc, de asemenea, metode alternative de evaluare atât pentru a stimula implicarea elevilor la clasă, dar și pentru ca aceștia să-și formeze competențele specifice disciplinei.
- În urma inspecțiilor realizate la această disciplină, s-a constatat că **practicile de predare și evaluare creează un mediu de învățare stimulat**, profesorii folosind atât metode clasice, cât mai ales inovatoare și interactive pentru a facilita învățarea. Sunt folosite surse istorice, este încurajată exprimarea opiniilor și dezbaterile. Evaluarea se face constant, constructiv, se folosesc metode moderne precum proiectul și portofoliul.
- **Profesorii pun accentul mai degrabă pe formarea de competențe decât pe memorarea informațiilor**, iar acest aspect este susținut și de aspectele menționate de către inspectorii în datele factuale. Cadrele didactice **adaptează strategiile și metodele** folosite la clasă la specificul tematic, raportându-se diferit la nevoile elevilor, în funcție de profilul acestora. Inspectorii au constatat și ei că elevii sunt mai receptivi dacă profesorii folosesc metode moderne și nu-i încarcă atât de mult cu informații.
- În ceea ce privește **resursele didactice**, profesorii folosesc atât manualul, cât și alte resurse naționale sau internaționale. Una dintre provocările profesorilor o reprezintă însă faptul că nu pot accesa anumite resurse disponibile la nivel internațional, acestea nefiind traduse în limba română, iar o alta este aceea a timpului necesar alegerii și adaptării celor mai potrivite resurse. Unii profesori consideră că i-ar ajuta în acest sens **un manual al profesorilor sau un caiet de exerciții pentru elevi**. Majoritatea școlilor au dotarea necesară pentru accesa resursele online.
- Referitor la **transferul unor practici didactice** la alte discipline, s-a constatat că activitățile derulate la clasă au constituit atât un suport relevant pentru disciplinele *Istorie* și *Istoria comunismului* sau pentru alte arii curriculare, precum și un sprijin/ catalizator pentru implicarea elevilor în situații noi de învățare, în context extracurricular și extrașcolar.

Subcapitolul dedicat **percepțiilor asupra procesului de învățare al elevilor** a luat în considerare următoarele patru subdimensiuni de analiză: dezvoltarea competențelor, interesul și implicarea elevilor, aplicabilitatea rezultatelor învățării, respectiv valorificarea diferitelor contexte de învățare.

Principalele constatări rezultate cu referire la aceste aspecte pot fi grupate după cum urmează:

- În general, profesorii cu experiență în predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* susțin faptul că această materie ajută, în mare și foarte mare măsură, la dezvoltarea competențelor specifice ale elevilor, incluse în programa școlară. În plus, **elevii apreciază cel mai mult modul în care predă profesorul și metodele folosite**, apoi subiectele abordate, respectiv materialele didactice folosite la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*.

- În opinia elevilor, **principalele beneficii ale studierii disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul**, din perspectiva competențelor academice sunt: de a învăța cum să combată diverse tipuri de discriminare cu argumente diferite; de a-și forma o opinie personală asupra evenimentelor istorice și la consecințele acestora asupra societății, folosind exemple istorice; de a învăța cum să identifice și să analizeze problemele din grupurile/ comunitatea din care fac parte și care pot genera conflicte sau marginalizarea unor persoane/ grupuri; de a învăța cum să extragă cele mai importante informații dintr-o sursă; de a învăța să verifice și să compare din mai multe surse informațiile citite cu privire la temele abordate.
- În privința **dezvoltării abilităților socio-emoționale**, percepțiile elevilor cu privire la utilitatea studiului acestei discipline sunt următoarele: să dezvolte toleranță și respect față de oamenii din alte culturi și medii diferite; să își dezvolte nivelul de empatie și capacitatea de a înțelege experiențele din viața altor oameni; să devină mai conștienți de efectele comportamentului lor și al celor din jur; să devină mai deschiși pentru a înțelege evenimentele din prezent; să devină mai pregătiți în abordarea problemelor controversate din istorie; să devină mai conștienți de problemele sociale și mai motivați să se implice în comunitate.
- **Interesul acordat de către elevi pentru subiectele abordate** la orele de curs este situat la un nivel mediu spre ridicat.
- Răspunsurile oferite de elevi și profesori reflectă o **discrepanță în privința gradului de utilizare a informațiilor învățate de elevi** la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* în viața de zi cu zi sau la alte materii. Se poate aprecia că profesorii au tendința de a supraaprecia gradul în care elevii întrebunțează aceste noțiuni învățate la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la alte discipline sau în afara școlii, prin raportare la ceea ce asumă elevii înșiși în răspunsurile lor.
- Se observă o tendință ridicată a liceenilor de a utiliza informațiile deja cunoscute din afara școlii despre subiectele studiate la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*. La fel, elevii declară în număr mare că se informează suplimentar cu privire la temele specifice acestei disciplinei, fără ca acest aspect să fi fost solicitat de către profesor. Legat de **posibilitatea de a propune sau de a se implica în proiecte/ activități extrașcolare** asociate cu tematica acestei discipline, elevii au perspective diferite, aproximativ o treime apreciind acest aspect.

Următorul punct de analiză a vizat dimensiunea **asigurării coerenței dintre curriculumul scris și curriculumul aplicat**. Abordarea acestei dimensiuni în studiul de față a vizat patru componente: monitorizarea procesului educațional, formarea continuă a cadrelor didactice, susținerea prin resurse instituționale adecvate și consolidarea unei culturi profesionale fondate pe schimbul de idei și practici eficiente.

Principalele constatări degajate în acest subcapitol sunt următoarele:

- Majoritatea județelor raportează o **acoperire integrală a necesarului de profesori** pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*. În general, aceiași profesori predau atât *Istorie*, cât și *Istoria evreilor. Holocaustul*, aspect care asigură continuitate și coerență la clasă.
- Monitorizarea implementării curriculumului disciplinei se bazează preponderent pe inspecții tematice și verificări ale planificărilor, însă frecvența acestor activități la nivelul județelor este limitată de factori logistici. Inspectorii consideră că mecanismele instituționale nu asigură o imagine continuă și integrată asupra modului de aplicare a programei. Pe de altă parte, feedbackul informal obținut direct de la elevi și dialogul cu colegii joacă un rol major în reglarea demersului didactic al profesorilor.
- Datele cantitative și calitative confirmă **diversitatea activităților de formare și faptul că aceste oportunități sunt percepute ca fiind foarte valoroase pentru predare, însă semnaleză totodată accesul inegal (oportunități insuficiente în anumite județe) al profesorilor la programe de formare**, peste jumătate dintre cadrele didactice nefiind implicate în cursuri specifice. Formarea continuă este considerată vitală pentru actualizarea informațiilor și gestionarea subiectelor sensibile. Profesorii debutanți și cei fără experiență directă în această temă semnaleză **nevoia de resurse clar structurate și de ghidaj metodologic**, astfel încât să poată aborda cu încredere conținuturile disciplinei.

- Inspectoratele școlare și directorii de școală oferă un cadru general pentru implementarea disciplinei, sprijinind continuitatea și stabilitatea profesorilor la clasă și inițiind parteneriate cu muzee, sinagogi sau organizații locale. Situația este însă variată și, deși mulți profesori se declară mulțumiți de suportul oferit, o parte semnificativă consideră că sprijinul instituțional este sporadic/ fragmentat.
- Cercurile pedagogice, grupurile colegiale informale și platformele online de resurse au un rol esențial în diseminarea bunelor practici și a materialelor didactice, oferind profesorilor oportunități de colaborare și mentorat. Inspectorii și profesorii au relatat **colaborări frecvente în cercuri pedagogice și discuții spontane/ informale cu colegii** și mult mai restrâns au exemplificat participarea la rețele structurate cum este eTwinning și parteneriatele profesionale formale.
- În ansamblu, predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* după un an de la implementare beneficiază de un cadru favorabil în multe județe, însă persistă **nevoia de resurse structurate și centralizate (pentru acces facil), ajustări curriculare pentru liceele tehnologice sau școlile profesionale**, precum și de colaborare susținută prin cercuri pedagogice și formare specifică, pentru a atinge un grad înalt de coerență și relevanță didactică.

Un ultim subcapitol dedicat rezultatelor cercetării a abordat dimensiunea referitoare la **optimizarea practicii didactice**, din perspectivele multiple ale actorilor educaționali investigați. Această secțiune prezintă opiniile profesorilor și elevilor privind modalitățile de optimizare a practicii didactice pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, urmărind subdimensiunile: identificarea dificultăților/ provocărilor întâmpinate în implementarea curriculumului acestei discipline, respectiv, propuneri concrete de optimizare. Iată principalele constatări subsecvente:

- **Cele mai importante provocări cu care se confruntă profesorii de *Istoria evreilor. Holocaustul* sunt legate, pe de o parte, de sensibilitatea subiectului pentru elevi și de modul de raportare a acestora lipsit de receptivitate și de interes la materia respectivă, iar pe de altă parte, de insuficiența timpului pentru aplicarea metodelor și utilizarea resurselor celor mai eficiente, respectiv de acoperirea întregului conținut prevăzut în programă.**
- Cea mai mare parte a profesorilor prioritizează **utilizarea metodelor interactive** pentru a facilita înțelegerea profundă a subiectelor. Majoritatea cadrelor didactice participante au în vedere pentru anul în curs integrarea unor resurse variate pentru a oferi perspective diverse și de impact, precum și încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup.
- Există o masă critică de cadre didactice care înțeleg necesitatea abordării acestui tip de subiecte sensibile și complexe prin utilizarea cu predilecție a metodelor care să implice activ elevii, conducând la o asimilare mult mai profundă a cunoștințelor și la o trăinicie a competențelor dobândite. În această privință, se poate spune că **există o deplină consonanță între așteptările și propunerile elevilor cu prioritățile concepute de profesori, precum și cu recomandările formulate de inspectorii de specialitate.**
- La fel, **toți actorii educaționali investigați propun un conținut al programei mai „aerisit” și mai esențializat, cu informații mai atractive, cu mai multe resurse pentru activități dinamice**, proiecte care implică documentare multimedia și vizite tematice, precum și o întărire a autonomiei profesorului ca actor decizional, flexibil în adaptarea curriculumului real în funcție de particularitățile clasei și de interesele manifestate de elevi.
- Inspectorii de specialitate au identificat trei mari categorii de provocări și dificultăți: **densitatea prea mare a conținuturilor și supraîncărcarea elevilor; „mentalitățile” tipice elevilor de liceu (dar și părinților acestora) de motivare și focalizare „selectivă” numai pe disciplinele la care urmează să dea examen; insuficiența formare profesională**, cu accent pe profesorii debutanți și pe cei care predau la liceele tehnologice și la clasele de învățământ profesional.
- **Elevii propun, în special, învățarea realizată sau facilitată prin vizionarea unor filme** documentare, dar și artistice, a unor filme scurte ori a unor prezentări video sau power-point cu caracter istoric-educativ.

De asemenea, îmi doresc **(mai multe) activități practice, proiecte de grup/ de echipă, activități extrașcolare, jocuri didactice**, jocuri de rol, fișe de lucru, ateliere de lectură și dezbateri, dialoguri deschise, inclusiv pe teme cu conexiune în actualitate.

- În general, **elevii actuali aspiră, pe de o parte, la a fi ascultați, consultați și implicați în mod activ în învățare, iar, pe de altă parte, cer apăsător să li se comunice într-o mai mare măsură „pe limba lor”,** adică ținând seama de mijloacele, formele de limbaj și instrumentele care se ajustează cel mai bine cu vârsta și cu caracteristicile lor specifice.

Ultima secțiune a studiului adună și dezvoltă toate **concluziile și recomandările** relevante desprinse în urma investigării actorilor educaționali relevanți pentru subiect, corelate cu cele provenind din reflecția cercetătorilor, aplicate la fiecare dintre dimensiunile de analiză.

1. METODOLOGIA DE CERCETARE

Obiectivul general al cercetării îl reprezintă analiza implementării la clasă a curriculumului pentru disciplina școlară *Istoria evreilor. Holocaustul*.

Obiectivele specifice urmărite în cadrul acestui studiu au fost următoarele:

- analiza unor aspecte ale structurii și conținutului programei și a manualelor școlare, relevante din perspectiva calității curriculumului scris și a practicii didactice;
- investigarea percepțiilor actorilor școlari (elevi, profesori și inspecți de specialitate) referitoare la curriculumul scris, predat și învățat la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*;
- identificarea unor exemple de bune practici și propuneri de optimizare a cadrului curricular și a practicilor de predare a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*.

Pe baza sintezei documentare a unor studii, rapoarte și documente de politici naționale și europene cu privire la disciplina școlară *Istoria evreilor. Holocaustul*, au fost formulate un set de întrebări de cercetare, care au stat la baza următoarelor **dimensiuni de analiză** specifice:

Tabel 1. Dimensiuni de analiză ale cercetării

Dimensiuni de analiză	Aspecte vizate
Curriculum oficial/scris	Relevanța programei în relație cu profilul de formare al absolventului Coerența internă a programei
Curriculum predat-evaluat	Adaptarea strategiilor la specificul tematic și la nevoile elevilor Diversitatea metodologică folosită, interactivitate Adecvarea și diversitatea resurselor didactice utilizate Valorificarea practicilor de succes
Curriculum învățat	Interes și implicare activă a elevilor Valorificarea diferitelor contexte de învățare Rezultatele învățării - percepții asupra impactului Aplicabilitatea rezultatelor învățării
Asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum aplicat	Formarea continuă a profesorilor Monitorizare și evaluare Suport instituțional Ghiduri pedagogice/ comunicare în rețele
Optimizarea practicilor didactice	Identificarea dificultăților/ provocărilor întâmpinate în implementare Propuneri de optimizare

Metode și instrumente de cercetare. Pentru investigarea dimensiunilor de analiză stabilite, cercetarea a inclus aplicarea unui ansamblu de metode cantitative și calitative.

În vederea contextualizării și fundamentării demersurilor de cercetare a fost realizată o **analiză a documentelor/ recomandărilor** naționale și europene privind educația despre Holocaust și pentru

combaterea antisemitismului, dar și o **analiză a documentelor de curriculum scris** pe baza grilelor de analiză a programei școlare și a manualelor școlare.

Pentru a sintetiza opiniile și percepțiile actorilor educaționali, a fost utilizată **ancheta sociologică pe bază de chestionar pentru elevi, respectiv chestionar pentru profesori**, în format online, autoaplicat, realizată pe un eșantion reprezentativ la nivel național pentru rețeaua de unități de învățământ liceal.

În privința aprofundării aspectelor care țin de cadrul curricular și asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum predat și evaluat, a fost aplicat cu ajutorul operatorilor de interviu, în format online, un set de **instrumente calitative** pentru profesori de istorie și inspectori de specialitate. Setul de instrumente a inclus:

- două ghiduri tematice de focus-grup cu profesori;
- două ghiduri tematice de focus-grup cu inspectori de specialitate;
- fișă de date raportate/ furnizate de către inspectorii de specialitate.

Instrumentele de cercetare au fost dezvoltate specific pentru studiul de față de către echipa de cercetare a Unității de Cercetare în Educație din cadrul Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație.

Grila de analiză a programei școlare

Pornind de la modelul de proiectare care fundamentează programa, analiza are la bază o grilă care include trei secțiuni corespunzătoare următoarelor dimensiuni: relevanța, coerența, aplicabilitate. Fiecare dintre aceste dimensiuni a fost concretizată într-un set de indicatori aplicabili elementelor componente ale programei școlare, dar și ansamblului documentului curricular.

- **Relevanța** permite *formularea unor aprecieri referitoare la gradul de reprezentativitate a elementelor componente ale programei școlare în relație cu elemente care caracterizează natura internă a domeniului de cunoaștere, respectiv reprezentativitatea competențelor și conținuturilor disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul pentru domeniul general al istoriei.*
- **Coerența** exprimă *calitatea componentelor curriculumului reflectată prin gradul de articulare a elementelor componente ale programei, consistența lor și măsura în care aceste elemente luate împreună dau unitate documentului curricular.*
- **Aplicabilitatea** măsoară *gradul de adecvare între strategiile și resursele educaționale proiectate prin curriculum și exemplele de activități de învățare/ metodele de predare prefigurate prin curriculumul școlar proiectat.*

Secțiunea referitoare la **relevanța programei școlare** se raportează la fiecare element component al programei. Astfel, există rubrici care indică măsura în care:

- toate categoriile de competențe sunt reprezentative pentru domeniul istoriei;
- specificul istoriei, ca domeniu de cunoaștere, se regăsește în categoriile de conținut al învățării incluse în programă (domenii de conținut, teme și studii de caz);
- conținuturile sunt relevante din perspectivă inter- și transdisciplinară și semnificative pentru existența cotidiană și pentru experiența de viață a tuturor elevilor;
- sugestiile metodologice susțin motivația epistemică și extinderea orizontului de cunoaștere.

Pentru a aprecia aspectele subsumate dimensiunii analizate, a fost utilizată o scală de la *puțin/ foarte puțin relevant* (1) la *foarte relevant* (3). Pentru a susține varianta de răspuns pentru care se optează, grila recomandă includerea unor exemple.

Secțiunea referitoare la **coerența programei școlare** se raportează la fiecare element component al programei. Astfel, există rubrici care indică măsura în care:

- competențele specifice se articulează pe orizontală, la nivelul anului de studiu în care se învață disciplina;

- conținuturile selectate sunt funcționale în raport cu competențele vizate și au relevanță socio-culturală, prin raportare la reperele valorice recunoscute;
- programa propune exemple de corelare între elementele componente (de exemplu, competențe specifice, conținuturi, activități de învățare).

Pentru a aprecia aspectele subsumate dimensiunii analizate, a fost utilizată o modalitate de cuantificare dihotomică (de tip *da* și *nu*). Pentru a susține varianta de răspuns pentru care se optează, grila recomandă includerea unor exemple.

Secțiunea referitoare la **aplicabilitatea programei școlare** se raportează la fiecare element component al programei. Astfel, există rubrici care indică măsura în care:

- există dozări raționale ale încărcăturii de informație în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu;
- categoriile de conținut al învățării reprezintă baza de operare pentru dezvoltarea competențelor generale și specifice;
- sugestiile metodologice susțin demersuri de predare-învățare-evaluare de tip activ-participativ și includ un spectru larg de metode clasice și alternative de evaluare;
- programa susține predarea diferențiată în funcție de nivelul de pregătire al elevilor și de abilitățile lor.

Pentru a aprecia aspectele subsumate dimensiunii analizate, a fost utilizată o scală de la *puțină/ foarte puțin aplicabilitate* (1) la *foarte mare aplicabilitate* (3). Pentru a susține varianta de răspuns pentru care se optează, grila recomandă includerea unor exemple.

Având în vedere modelul de proiectare curriculară pe baza căruia este concepută programa, instrumentul de cercetare utilizat a adecvat o grilă de analiză a programelor școlare elaborată în cadrul proiectului Cadru de referință al curriculumului național: un imperativ al reformei curriculare (CNEE, 2012).

Grila de analiză a manualelor școlare

Manualele supuse analizei sunt cele aprobate de Ministerul Educației prin OM 4031/ 21.03.2024, respectiv:

- Istoria evreilor. Holocaustul, manual pentru clasa a XI-a / a XII-a, Editura Booklet;
- Istoria evreilor. Holocaustul, manual pentru clasa a XI-a / a XII-a, Editura Corint Logistic;
- Istoria evreilor. Holocaustul, manual pentru clasa a XI-a / a XII-a, Editura Didactică și Pedagogică;
- Istoria evreilor. Holocaustul, manual pentru clasa a XI-a / a XII-a, Grup Editorial Litera;
- Istoria evreilor. Holocaustul, manual pentru clasa a XI-a / a XII-a, Editura Sigma.

Analiza are în vedere două capitole din fiecare dintre cele cinci manuale, respectiv: *Evreii în spațiul românesc în sec. al XIV-lea – al XX-lea*; *Evreii în România postbelică și memoria Holocaustului în sec. al XXI-lea*.

Analiza nu vizează explorarea conformității cu programa școlară (OM 5344/9.08.2023), pornind de la faptul că a fost selectat un corpus de manuale aprobate de către Ministerul Educației și aflate în proprietatea acestuia.

Analiza are la bază o grilă care cuprinde patru secțiuni corespunzătoare următoarelor dimensiuni:

- relația competențe – conținuturi, ca formă specifică de aplicare a curriculumului la nivelul lecțiilor din manual;
- relația competențe – activități de învățare, ca modalitate concretă de structurare și contextualizare a curriculumului prin intermediul manualului;

- relația competențe - sarcini de evaluare ca măsură a realizării curriculumului oficial;
- lizibilitatea manualului ca formă specifică de facilitare a învățării prin intermediul unui text oferit spre lectură publicului cititor adolescentin, aflat spre finalul studiilor liceale.

Secțiunea referitoare la organizarea conținuturilor se raportează la fiecare manual și la fiecare unitate supusă analizei, evidențiind tipologia textelor pentru fiecare lecție. Astfel, există rubrici pentru:

- segmentele de text magistral (elaborat de autorii manualului), contorizate ca număr de pagini;
- sursele istorice (scrise și iconice) contorizate ca număr de ocurențe. În cazul surselor, sunt prevăzute două subcategorii care se referă la scopul includerii lor în manual, respectiv prezența lor pentru a ilustra textul magistral sau pentru a constitui suport de explorare de către elev. În privința tipologiei surselor scrise, sunt incluse următoarele rubrici: document oficial, text specializat (istoriografie), text literar, articol de presă, testimonial. Tipologia surselor iconice se referă la: hartă, fotografie/ captură de ecran, reclamă, reproducere de artă.

Secțiunea referitoare la activitățile de învățare, se raportează la fiecare manual și la fiecare unitate supusă analizei, evidențiind tipologia sarcinilor de lucru pentru fiecare lecție. Sunt incluse rubrici care vizează:

- focalizarea activităților propuse, respectiv exerciții centrate pe conținut/ centrate pe competențe, cu o subdiviziune dedicată aplicațiilor în afara clasei (contorizate numeric);
- suportul oferit – respectiv, text magistral, sursă scrisă, element iconic, surse multiple/text multimodal (dihotomic, de tip *da și nu*);
- nivelul de structurare a sarcinii: instrucțiuni cu/ fără detalii (se referă la ghidarea elevului în realizarea sarcinii (dihotomic, de tip *da și nu*);
- exersarea sistematică (se referă la reluarea unui tip de operare pentru consolidarea achiziției, dihotomic, de tip *da și nu*);
- poziția exercițiilor: în interiorul lecției, la finalul lecției, la finalul unității (dihotomic, de tip *da și nu*).

Secțiunea referitoare la sarcinile de evaluare, se raportează la fiecare manual și la fiecare unitate supusă analizei, evidențiind caracteristicile elementelor ce vizează evaluarea. Sunt incluse rubrici aferente următoarelor aspecte:

- focalizarea, respectiv sarcini centrate pe conținut/ centrate pe competențe, cu o subdiviziune dedicată metacogniției (sunt contorizate numeric);
- suportul oferit, respectiv, text magistral, sursă scrisă, element iconic, surse multiple/ text multimodal (dihotomic, de tip *da și nu*);
- nivelul de structurare a sarcinii de evaluare: instrucțiuni cu/ fără detalii (se referă la ghidarea elevului în rezolvare, dihotomic, de tip *da și nu*);
- poziția sarcinilor de evaluare: pe parcursul unității/ la finalul unității (dihotomic, de tip *da și nu*);
- tipologia formelor de măsurare a nivelului de achiziție: punctaj/ note/ calificative (dihotomic, de tip *da și nu*).

Secțiunea referitoare la lizibilitate, se raportează la fiecare manual și la fiecare unitate supusă analizei, evidențiind pentru fiecare lecție:

- forma de adresare (către elev, către profesor, neutră);
- echilibrul lingvistic-vizual (contorizat prin numărul de elemente iconice pe pagină);
- echilibrul text-spațiu de reflecție (contorizat prin numărul de segmente *blank* pe fiecare pagină).

Chestionarul adresat elevilor

Instrumentul de identificare a percepțiilor elevilor referitoare la curriculumul scris, predat și învățat pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* include 21 de întrebări. Procedura de selecție a liceenilor s-a realizat printr-un item filtru referitor la studierea acestei discipline. Următoarele trei întrebări au fost concepute pentru a măsura interesul și implicarea activă a elevilor la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*. Următorii șapte itemi investighează aspecte privind implementarea curriculumului, mai precis curriculum predat-evaluat (adaptarea strategiilor/ metodelor la specificul tematic și la nevoile elevilor, adecvarea și diversitatea resurselor didactice utilizate, valorificarea contextelor nonformale și informale de învățare). În privința curriculumului învățat, au fost construite cinci întrebări care fac referire la percepția elevilor cu privire la dezvoltarea competențelor vizate de programă, dezvoltarea competențelor transversale și aplicabilitatea rezultatelor învățării. Ultimele cinci întrebări au fost concepute pentru a colecta date demografice ale elevilor participanți (județul în care se află unitatea de învățământ la care elevii învață, clasa, filiera liceală, mediul de proveniență a elevilor, mediul de proveniență a școlii).

În construirea acestui chestionar au fost utilizate mai multe modalități de cuantificare a variabilelor măsurate:

- Itemii construiți pentru a analiza gradul de valorificare a contextelor nonformale și informale de învățare au avut variante de răspuns de tip dihotomic (de tip *da* și *nu*), la care s-a mai adăugat, unde a fost cazul, opțiunea *Nu a fost cazul*. Una dintre aceste întrebări a fost următoarea: „La orele de *Istoria evreilor. Holocaustul* ai putut folosi ceea ce știai din afara școlii despre subiectele studiate?”. Răspunsurile primite pentru fiecare variantă de răspuns a acestor itemi au fost evidențiate prin intermediul frecvențelor și procentelor.
- Pentru a măsura interesul elevilor pentru subiectele abordate și pentru activitățile propuse de profesor în cadrul acestei discipline (doi itemi), a fost utilizată, ca modalitate de răspuns, o scală de evaluare care variază de la *dezinteres total* (1) la *interes maxim* (10). De exemplu, una dintre aceste întrebări a fost următoarea: „Gândește-te la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*, cât de interesat(ă) ai fost de subiectele abordate (până acum)?”. Ulterior, au fost identificate scorurile minime și maxime și au fost calculate media și abaterea standard pentru acest tip de întrebare.
- Percepțiile elevilor cu privire la gradul de implicare activă, ușurința de a învăța, dezvoltarea competențelor generale și specifice, a competențelor transversale, respectiv aplicabilitatea rezultatelor învățării au fost măsurate cu ajutorul a cinci întrebări, cu variante de răspuns cuantificate pe o scală în cinci trepte, de exemplu, de la *Nu știu, nu-mi dau seama*. (1) la *în foarte mare măsură* (5). Unul dintre acești itemi a fost următorul: „Cât de activ(ă) consideri că ai fost în timpul orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul*?”. Rezultatele fiecare opțiuni de răspuns a acestor itemi au fost prezentate cu ajutorul frecvențelor și procentelor.
- Pentru a identifica aspecte care le-au plăcut cel mai mult elevilor sau care i-au ajutat cel mai mult să înțeleagă materia predată, au fost listate o serie de strategii, metode, materiale din care respondenții au avut de ales cel mult trei opțiuni preferate de aceștia. De exemplu, una dintre aceste întrebări a fost următoarea: „Gândește-te la ce s-a întâmplat concret în orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*, care dintre următoarele materiale utilizate te-au ajutat cel mai mult să înțelegi materia predată?”, iar variantele de răspuns pentru această întrebare au fost manualul, prezentări PowerPoint (sau de alt tip) ale profesorului, fișe de lucru, cărți de specialitate, dicționare, documente istorice, resurse online (web-site-uri, platforme educaționale etc.), filme documentare, filme artistice, emisiuni televizate sau transmise pe internet, vizite virtuale la muzee și memoriale sau altele (elevul a fost rugat să completeze opțiunile). Răspunsurile primite pentru fiecare variantă de răspuns a acestor trei întrebări au fost evidențiate prin intermediul frecvențelor și procentelor.

- La ultima întrebare deschisă din chestionar elevii au avut posibilitatea să facă 1-2 propuneri pentru ca această disciplină să fie mai interesantă pentru ei. În cazul acestor date colectate a fost utilizată analiza de conținut pe criterii de frecvență și relevanță în raport cu obiectivele cercetării.
- Informațiile cu caracter demografic au vizat județul în care se află școala (din lista pregătită cu împărțirea administrativ-teritorială pe județe a României), clasa (a XI-a, a XII-a, a XIII-a sau altă clasă), filieră (teoretică, vocațională sau tehnologică)/ învățământ profesional, mediul de proveniență a elevilor (urban sau rural), mediul de proveniență a școlii (urban sau rural).

Chestionarul adresat profesorilor

Chestionarul conține 34 de întrebări și este destinat colectării unor date cantitative referitoare la percepția asupra curriculumului scris și despre practicile de predare a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*. Procedura de selecție s-a realizat prin doi itemi filtru (unul pentru selectarea profesorilor cu experiență în predarea acestei discipline și altul pentru selectarea celor care au predat și anul școlar anterior această disciplină).

Primele două întrebări au fost elaborate pentru a aprecia relevanța programei în relație cu profilul de formare al absolventului și coerența internă a programei (percepția asupra calității curriculumului scris), următoarele patru întrebări au investigat metodele didactice care sunt utilizate în predarea-evaluarea acestei discipline, accentuând aspecte precum diversitatea și adaptarea lor la tematică și la interesele elevilor. Urmează o serie de cinci întrebări care vizează curriculumul învățat, reflectat de comportamente observabile ale elevilor precum implicarea activă a elevilor în oră sau utilizarea achizițiilor învățării specifice acestei discipline la alte discipline sau în situațiile cotidiene. Ultima întrebare a acestei serii este destinată profesorilor care sunt în al doilea an de predare și colectează opinii despre impactul acestei discipline asupra elevilor. Pentru informații despre monitorizare, evaluare, suport instituțional, utilizarea unor ghiduri pedagogice și comunicare în rețele pentru pregătirea profesorilor, optimizarea practicii didactice, exemple de bune practici, priorități și metode de motivare a elevilor utilizate au fost formulate alte 7 întrebări.

Chestionarul conține mai multe tipuri de itemi, iar modalitățile de cuantificare a variabilelor măsurate au fost următoarele:

- Itemi cu răspunsuri dihotomice (de tip *da* și *nu*) au fost utilizați, de exemplu, pentru întrebarea „Ați participat la cursuri sau workshop-uri de formare în care s-a abordat specific predarea tematicii disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*?”.
- Pentru a aprecia relevanța programei școlare pentru formarea profilului absolventului și pentru disciplina istorie, a fost utilizată o scală de evaluare care variază de la *deloc relevant* (1) la *foarte relevant* (10). În mod similar au fost apreciate și alte aspecte precum interesul elevilor pentru temele discutate și activitățile desfășurate în cadrul disciplinei, satisfacția profesorilor cu privire la suportul instituțional primit, utilitatea unor manuale sau ghiduri pentru profesori. De exemplu, una dintre întrebări a fost „Cât de utile vă sunt ghidurile pedagogice/ manualele pentru profesori în pregătirea și desfășurarea orelor? ”, iar răspunsurile au fost prelucrate și prezentate prin intermediul mediilor și abaterilor standard.
- În privința anumitor întrebări (de exemplu, „Ați solicitat/primit sprijin de la ONG-uri cu activitate în domeniu pentru organizarea și derularea activităților la această disciplină?”), lista de opțiuni de răspuns conține diverse situații posibile (*Da, am solicitat și am primit sprijin; Da, am solicitat sprijin, dar nu am primit; Nu am solicitat, dar am primit sprijin; Nu am solicitat sprijin și Nu este cazul, nu știu despre existența acestor organizații*). În cazul acestora, datele au fost prezentate sub forma frecvențelor și procentelor.
- Alte întrebări au fost prevăzute cu variante de răspuns cuantificate pe o scală în cinci trepte, de exemplu, de la *Nu știu, nu-mi dau seama*. (1) la *acord total* (5). Unul dintre acești itemi a fost următorul: „În ce măsură vă considerați pregătit(ă) pentru a preda teme istorice sensibile și

controversate?”. Rezultatele fiecărei opțiuni de răspuns a acestor itemi au fost prezentate cu ajutorul frecvențelor și procentelor.

- Itemii cu răspuns liber, de exemplu „Aveți propuneri pentru a crește interesul elevilor la această disciplină? Vă rugăm să le notați.” au acumulat răspunsuri libere care au fost organizate în categorii de răspunsuri. De exemplu, în cazul întrebării menționate, categoriile au fost: metodele didactice adaptate/participative (de exemplu, metoda proiectului); reducerea cantității de informații prevăzute de programă și posibilitate de a alege elevii tematica; modalități flexibile de notare; abordări interdisciplinare, acces la materiale de calitate și la tehnologie; accent pe activități outdoor (de exemplu, întâlniri cu supraviețuitorii Holocaustului); nevoia de a introduce manuale traduse în limbile minorităților.
- Datele demografice au fost colectate prin nouă itemi poziționați la finalul chestionarului: județul în care se află unitatea școlară, mediul (urban sau rural), tipul unității școlare (publică sau privată), specializarea, anul de predare al disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*, profilul la care au predat, vechimea în învățământ, statutul (calificat sau necalificat) și gradul didactic.

Ghidurile de focus-grup

Ghidurile de focus-grup pentru profesorii și inspectorii de istorie au fost elaborate pentru a colecta date calitative cu privire la perspectiva acestora cu privire la noua disciplină *Istoria evreilor. Holocaustul*, introdusă în trunchiul comun al curriculumului de liceu și în învățământul profesional. În acest sens au fost dezvoltate două instrumente tematice semistructurate pentru profesori și două pentru inspectorii, cu accente diferite asupra aspectelor investigate.

Procedura de aplicare a ghidurilor de focus-grup a fost similară: în sistem online, folosind o platformă de videoconferință, cu atenția moderatorilor pentru crearea unui cadru de discuție interactiv și echilibrat, îndrumarea participanților către răspunsuri detaliate și exemplificări practice, respectarea confidențialității și a duratei propuse (aproximativ 90 de minute). De asemenea, moderatorii au respectat aceeași structură a ghidului:

- Introducere. Moderatorul prezintă instituția și cadrul cercetării, scopul și obiectivele focus grupului, asigură participanții asupra confidențialității și solicită acordul acestora pentru înregistrarea discuției.
- Prezentarea participanților. Profesorii prezintă experiența profesională: vechimea la catedră/ ca inspectorii, experiența în predarea disciplinei analizate, profilul și tipul de liceu/ învățământ profesional unde predau.
- Întrebări cheie. Întrebările sunt structurate conform dimensiunilor specifice vizate și urmăresc să evidențieze percepțiile participanților.
- Concluzii și încheiere. Moderatorul oferă participanților posibilitatea de a adăuga observații suplimentare și face o sinteză a ideilor principale.

Datele calitative obținute (înregistrări video și transcrieri) au fost analizate printr-un proces de **analiză de conținut** în cadrul căreia au fost identificate fragmentele relevante din discuții, pe baza obiectivelor, dimensiunilor și subdimensiunilor de cercetare.

Ghid de interviu pentru profesori pe tema raportării la curriculumul scris și implementat s-a axat pe modul în care lectura personalizată a curriculumului scris influențează procesul didactic. Întrebările cheie formulate au vizat trei dimensiuni ale analizei:

- Calitatea curriculumului scris. Au fost formulate șase întrebări referitoare la relevanța programei în raport cu profilul absolventului, relevanța și actualitatea conținuturilor, relația dintre competențele vizate și activitățile de învățare, funcționalitatea resurselor educaționale recomandate, gradul în care

manualul și resursele suplimentare susțin atingerea obiectivelor curriculare și facilitarea procesului de predare-învățare.

- Implementarea curriculumului. Au fost formulate patru întrebări referitoare la modul în care profesorii abordează competențele și conținuturile cheie (precum și cum prioritizează anumite teme), tipurile de ajustări sau inovații aplicate în practică (strategii de predare, activități de învățare, resurse utilizate, metode de evaluare), obstacole întâmpinate în predarea și evaluarea disciplinei (de exemplu, subiecte sensibile, motivația elevilor, timp alocat), reacția elevilor la conținuturi și activități, nivelul de angajare și de interes față de subiect.
- Optimizarea practicii didactice. Au fost formulate patru întrebări referitoare la sugestii pentru îmbunătățirea curriculumului, a manualelor și a resurselor didactice; nevoi de sprijin (formări, resurse suplimentare, ghiduri metodologice sau alte tipuri de asistență necesare profesorilor); transferabilitate (posibile modalități de a utiliza și adapta metodele și resursele folosite pentru această disciplină în predarea altor discipline ori în activități extrașcolare); propuneri pentru optimizarea deciziilor curriculare (idei ce pot fundamenta revizuirea programei și îmbunătățirea implementării la nivel național).

Ghid de interviu pentru profesori pe tema asigurării coerenței curriculum scris – curriculum aplicat s-a axat pe dezvoltarea profesională și suportul necesar/ primit de profesori în predarea acestei discipline. Întrebările cheie formulate au vizat trei dimensiuni ale analizei:

- Implementarea curriculumului. Au fost formulate trei întrebări referitoare la principalele provocări/ dificultăți întâmpinate în aplicarea la clasă a curriculumului pentru această disciplină, abordările eficiente în abordarea acestor provocări, respectiv nivelul de autonomie pe care-l percep și pe care-l doresc, după un an de experiență.
- Asigurarea coerenței între curriculumul scris și cel predat. Au fost formulate: trei întrebări referitoare la formarea profesorilor (utilitatea activităților de formare inițială și continuă de până acum pentru aplicarea programa școlară în clasă în cazul disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*, accesul la cursuri de formare sau resurse specifice și utilitatea acestora, măsură vă simțiți pregătit să predați subiecte sensibile și complexe/ controversate și ce competențe specifice cred ca sunt necesare); o întrebare referitoare la propria experiență asupra procesului de monitorizare și evaluare a implementării curriculumului în școală și efectele asupra formării și predării; o întrebare referitoare la tipuri de suport instituțional (școală, inspectorat, alte organizații etc.) primit în predarea disciplinei și cum a influențat el predarea; două întrebări referitoare la utilitatea resurselor didactice (ghiduri și manuale pt profesori) folosite pentru predare, respectiv despre experiența colaborării cu alți profesori/ în comunități profesionale care au contribuit la contextualizarea aplicării programei și inovații didactice.
- Optimizarea practicii didactice. Au fost formulate patru întrebări referitoare la propuneri pentru optimizarea predării-învățării-evaluării la această disciplină; propuneri pentru îmbunătățirea curriculumului și a resurselor didactice; nevoi de sprijin de la diferite instituții educaționale și din partea comunității profesionale; transferabilitate (posibile modalități de a utiliza și adapta metodele și resursele folosite pentru această disciplină în predarea altor discipline ori în activități extrașcolare).

Ghid de interviu pentru inspectori de istorie pe tema cadrului curricular și a aplicării programei școlare la clasă s-a axat pe atribuțiile acestora în legătură cu aplicarea curriculumului. Întrebările cheie formulate au vizat două dimensiuni ale analizei:

- Calitatea curriculumului scris. Au fost formulate cinci întrebări referitoare la relevanța programei în raport cu profilul absolventului care au vizat specific: cum susține programa școlară profilul de formare al absolventului de liceu (în special în ceea ce privește competențele interculturale,

înțelegerea diversității și alte achiziții esențiale pentru integrarea în societatea contemporană); integrarea disciplinei în contextul curriculumului general și aspectele legate de contextualizare; dacă oferta curriculară pe care o face programa poate fi extinsă sau limitată și ce propuneri sunt; care este percepția elevilor asupra relevanței disciplinei pentru formarea lor generală și pentru înțelegerea unor aspecte complexe ale istoriei și societății pentru implicarea în societate în calitate de cetățeni informați. De asemenea, au fost formulate două întrebări referitoare la coerența internă a programei (în ceea ce privește relevanța și actualitatea conținuturilor, alinierea competențelor vizate cu activitățile de învățare propuse și funcționalitatea resurselor educaționale recomandate), respectiv la aprecieri asupra resurselor curriculare recomandate de programa școlară și oferta de manuale școlare.

- Optimizarea aplicării curriculumului. Au fost formulate cinci întrebări care au vizat: dificultățile semnalate profesori în primul an în care s-a predat această disciplină în trunchiul comun; activități implementate pentru facilitarea aplicării cu succes a programei școlare (de exemplu, strategii de implementare, formare dedicată, sesiuni dedicate ofertei de manuale școlare, cercuri pedagogice, sesiuni de prezentare a unor referate și comunicări etc.); receptivitatea elevilor la subiectele abordate și gradul de participare la învățare; provocări în predarea acestei discipline pentru viitor și care ar putea fi modalitățile de abordare a acestora; recomandări generale pentru optimizarea deciziilor în domeniul curriculumului.

Ghid de interviu pentru inspectorii de istorie pe tema asigurării coerenței curriculum scris – curriculum aplicat s-a axat pe atribuțiile acestora în legătură cu dezvoltarea profesională și suportul necesar/ primit de profesori în predarea acestei discipline. Întrebările cheie formulate au vizat trei dimensiuni ale analizei:

- Asigurarea coerenței între curriculumul scris și cel predat. Au fost formulate: o întrebare referitoare la impactul introducerii disciplinei în trunchiul comun pentru managementul la nivelul județului (cu referire la aspecte precum resursele umane, resurse didactice, resurse materiale); două întrebări referitoare la formarea profesorilor care au vizat aprecierea nivelului de pregătire a profesorilor pentru a înțelege și aplica programa la clasă și la instrumentele de identificare și monitorizare a pregătirii profesorilor și a nevoilor de sprijin; trei întrebări referitoare procesul de monitorizare și evaluare care au vizat modalități de monitorizare a aplicării la clasă a programei s-au utilizat, modalități de evaluare a activității la clasă s-au folosit, puncte tari și puncte slabe identificate în desfășurarea orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul*; o întrebare referitoare la modalitățile de suport instituțional oferite de inspectorat și școli în introducerea disciplinei școlare; trei întrebări referitoare la tipologia resurselor didactice utilizate la clasă, eficiența acestor resurse, activități de tip colaborativ între profesori/ în comunități profesionale.
- Optimizarea aplicării curriculumului. Au fost formulate patru întrebări care au vizat: dificultățile semnalate profesori în primul an în care s-a predat această disciplină în trunchiul comun; activități implementate pentru facilitarea aplicării cu succes a programei școlare (de exemplu, strategii de implementare, formare dedicată, sesiuni dedicate ofertei de manuale școlare, cercuri pedagogice, sesiuni de prezentare a unor referate și comunicări etc.); receptivitatea elevilor la subiectele abordate și gradul de participare la învățare; provocări în predarea acestei discipline pentru viitor și care ar putea fi modalitățile de abordare a acestora; recomandări generale pentru optimizarea deciziilor în domeniul curriculumului.

Fișa de date factuale pentru inspectorii de specialitate

Instrumentul reprezintă o fișă de date raportate/ furnizate de către inspectorii de specialitate, în vederea colectării unor date cantitative și calitative referitoare la monitorizarea implementării curriculumului pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la nivelul fiecărui județ/ al municipiului București. Datele colectate au vizat: numărul profesorilor disponibili din fiecare județ, tipurile de activități de formare specifică pentru

disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, principalele constatări rezultate în urma activităților de monitorizare și sugestii/ propuneri pentru optimizarea procesului didactic la această disciplină.

Primii doi itemi ai instrumentului au vizat informații referitoare la: numărul profesorilor disponibili (calificați vs. necalificați, titulari vs. suplinitori); numărul profesorilor care au participat în ultimii doi ani la formări dedicate predării disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*; tipurile activităților de formare specifică pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* desfășurate în ultimii doi ani (cercuri metodice, reuniuni profesionale, cursuri, ateliere etc.) și organizatorii acestor activități.

Cel de-al treilea item al instrumentului a colectat date și exemple rezultate în urma activităților de monitorizare pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*/ alte activități asociate, cu privire la:

- necesarul de cadre didactice;
- nevoile de formare ale profesorilor pentru predarea acestei discipline;
- calitatea resurselor didactice disponibile pentru profesori;
- accesul la manuale școlare pentru elevi;
- accesul la echipamente și infrastructura necesară pentru utilizarea materialelor digitale și multimedia;
- accesul profesorilor la biblioteci virtuale pentru resurse specifice;
- calitatea practicilor de predare-evaluare la această disciplină;
- atitudinile elevilor referitoare la această disciplină;
- atitudinile părinților/ comunității referitoare la această disciplină;
- activități extrașcolare/extracurriculare derulate în relație cu tematica disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*.

În vederea colectării unor sugestii/ propuneri ale inspectorilor privind optimizarea procesului didactic la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* a fost formulat un al patrulea item cu răspuns deschis.

Datele calitative obținute au fost analizate printr-un proces de **analiză de conținut** în cadrul căreia au fost identificate categoriile principale de informații și fragmentele relevante, pe baza obiectivelor și subdimensiunilor de cercetare.

Calendarul aplicării instrumentelor de cercetare. Aplicarea instrumentelor de cercetare a vizat anul școlar anterior (2023-2024) și anul în curs (2024-2025) și s-a desfășurat astfel:

- analiza documentelor/ recomandărilor naționale și europene privind educația despre Holocaust și pentru combaterea antisemitismului a fost realizată în luna septembrie 2024;
- analiza documentelor de curriculum scris pe baza grilelor de analiză (programa școlară și manuale) a fost realizată în perioada septembrie – decembrie 2024;
- chestionarele adresate elevilor de liceu, respectiv profesorilor, au fost aplicat în perioada octombrie – noiembrie 2024, prin autocompletare, în format online, cu ajutorul platformei Survey Monkey;
- setul de instrumente calitative a fost aplicat în perioada octombrie – noiembrie 2024, în format online.

Categoriile de participanți vizați de cercetare:

- **elevi** de liceu din clasele a XI-a și a XII-a învățământul liceal și elevi din învățământul profesional;
- **profesori de istorie** care au predat anul anterior/ predau în anul curent disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*;

- **inspectori de specialitate** pentru disciplina Istorie;
- **experți curriculum și specialiști în domeniul istoriei.**

Caracteristicile eșantionului proiectat pentru cercetarea cantitativă

Pentru acest studiu a fost alcătuit un eșantion reprezentativ de unități de învățământ. În privința selecției unităților școlare au fost utilizate informații din *Rețeaua școlară 2022-2023* (ultima situație oficial disponibilă), analiza vizând unitățile școlare din învățământ de masă, fiind excluse unitățile de învățământ special. De interes fiind impactul noului curriculum la nivelul clasei de elevi, selecția a abordat toate unitățile școlare cu nivel liceal sau profesional, indiferent dacă sunt unități cu personalitate juridică (PJ) sau arondate.

Rețeaua națională cuprinde 1546 licee și școli profesionale. Pentru a acoperi aproximativ 20% din eșantionul proiectat pentru această cercetare, au fost colectate răspunsuri din 308 unități din rețea.

În premisa unui impact posibil diferit al aplicării curriculumului la nivelul sistemului de învățământ secundar superior, organizarea bazei de selecție s-a făcut în raport cu principala filieră de studiu din liceu și mediul de rezidență, cea de a patra variabilă fiind învățământul profesional.

Tabel 2. Distribuția unităților școlare din învățământul secundar superior de masă pe medii de rezidență

	Rețea			Structuri			Eșantion		
	RURAL	URBAN	Total	RURAL	URBAN	Total	RURAL	URBAN	Total
Teoretic	64	537	601	22,5%	42,6%	38,9%	13	107	120
Tehnologic	157	542	699	55,1%	43,0%	45,2%	31	108	139
Vocațional	4	172	176	1,4%	13,6%	11,4%	1	34	35
Profesional	60	10	70	21,1%	0,8%	4,5%	12	2	14
TOTAL	285	1261	1546	100,0%	100,0%	100,0%	57	251	308

Notă. Datele administrative au fost preluate din <https://data.gov.ro/dataset/reteaua-scolara-2022-2023>

Pentru a asigura o rată de răspuns necesară reprezentativității, fiecare categorie a fost suplimentată cu un număr de unități de rezervă, propunând administrarea concomitentă a tuturor unităților.

Tabel 3. Distribuția unităților școlare eșantionate din învățământul secundar superior de masă pe medii de rezidență

	Eșantion			Eșantion cu rezerve		
	RURAL	URBAN	Total	RURAL	URBAN	Total
Teoretic	13	107	120	20	116	136
Tehnologic	31	108	139	39	120	159
Vocațional	1	34	35	1	33	34
Profesional	12	2	14	15	3	18
TOTAL	57	251	308	75	272	347

Caracteristicile eșantionului realizat pentru cercetarea cantitativă

Pentru fiecare unitate, au fost luați în considerare toți elevii care au studiat anul trecut sau studiază în anul școlar curent disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* și toți profesorii care au predat anul anterior/ predau în anul curent această disciplină. Astfel, s-au format două eșantioane de conveniență rezultate în funcție de răspunsurile primite, care au avut un caracter voluntar, bazat pe disponibilitatea respondenților.

La chestionarul distribuit online au răspuns 9.573 de elevi, dintre care 66,3% învață în clasa a XI-a, iar 33,7% în clasa a XII-a. Mai mult de jumătate dintre participanți (64,2%) locuiesc în mediul urban și aproape toți participanții (93,5%) învață într-o unitate de învățământ din mediul urban. În plus, structura pe filiere de studiu a eșantionului este următoarea: 4.416 elevi învață în cadrul filierei teoretice (46,1%), 981 elevi învață în cadrul filierei vocaționale (10,3%) și 4.176 elevi învață în cadrul filierei tehnologice (43,6%). Mai multe date demografice cu privire la elevii respondenți sunt prezentate în Tabelele 6-10 ([Anexa 2](#)).

Un alt chestionar distribuit online a fost completat de 334 de profesori, majoritatea dintre aceștia (96,1%) fiind repartizați în unități de învățământ publice și 84,4% predând în unități școlare din mediul urban. În plus, cele mai multe cadre didactice (69,8%) au predat doar în anul școlar 2023-2024 disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, aproape 60% dintre acestea având peste 20 de ani de vechime în învățământ. Mai multe date demografice cu privire la profesorii respondenți sunt prezentate în Tabelele 11-19 ([Anexa 2](#)).

Caracteristicile eșantionului inclus în cercetarea calitativă

Pentru fiecare dintre cele patru focus-grupuri cu profesori și cu inspectori au fost selectați 8 participanți, pe criterii de reprezentativitate geografică (pentru cele opt regiuni de dezvoltare) și niveluri de experiență. În Fișa de date factuale a completată de 41 de inspectori de specialitate din toate județele țării și din București.

Principalele **criterii de selecție** avute în vedere în alegerea **profesorilor** pentru acest studiu au fost următoarele:

- să fie profesori de istorie cu grad didactic I sau al II-lea;
- să predea disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la clasa a XI-a/ a XII-a în învățământul liceal și profesional;
- unitățile școlare unde predau acești profesori acoperă majoritatea regiunilor de dezvoltare din țară;
- unitățile școlare unde predau acești profesori au fost selectate astfel încât să fie atât din mediul urban, cât și din mediul rural;
- unitățile școlare în care predau profesorii să fie publice sau private;
- acești profesori să predea disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la una dintre următoarele profile: liceu – specializarea matematică-informatică, liceu – specializarea științe ale naturii, liceu – specializarea filologie, liceu – specializarea științe sociale, liceu tehnologic, liceu vocațional (militar, pedagogic, teologic, sportiv, artistic) sau școală profesională;
- statutul profesional al acestora să fie cel de profesor calificat.

Principalele **criterii de selecție** avute în vedere în alegerea **inspectorilor școlari** pentru acest studiu au fost următoarele:

- să fie inspectori școlari de specialitate, pentru disciplina istorie;
- să aibă vechime în acest domeniu de cel puțin 2 ani.

Principalele **criterii de selecție** avute în vedere în cazul alegerii celor **7 experți** care au analizat programa școlară au fost disponibilitatea și experiența în domeniile proiectare curriculară, elaborare sau evaluare de manuale/ resurse didactice.

Analiza statistică a datelor cantitative

Răspunsurile cantitative, colectate prin intermediul chestionarelor, de la elevi și profesori au fost prelucrate cu ajutorul programului JASP, versiunea 0.19.0.0. Prin intermediul acestui demers de analiză au fost obținute date raportate sub forma următorilor indicatori: frecvențe, procente, medii și abateri standard. Pentru analiza comparativă a datelor au fost utilizate testul t și analiza varianței, cu îndeplinirea condițiilor necesare aplicării acestora.

Limitele cercetării

Cu toate că această cercetare prezintă implicații teoretice și practice relevante, limitele principale ale studiului sunt următoarele:

- În primul rând, datele cantitative au fost colectate prin intermediul chestionarelor adresate elevilor de liceu și profesorilor, prin autocompletare, în mediul online, sub coordonarea unui cadru didactic din școală, dar fără o monitorizare a unui operator din echipa de cercetare.
- Cu toate că unitățile de învățământ liceal respondente acoperă majoritatea profilurilor liceale, nu adresează varietatea situațiilor organizaționale și educaționale de la nivelul sistemului de învățământ românesc. Prin urmare, este dificil de generalizat toate rezultatele pentru întreaga populație.
- Cercetarea este una centrată strict pe percepțiile elevilor, profesorilor, inspectorilor școlari de specialitate.
- În privința metodelor calitative utilizate, există posibilitatea de a apărea erori generate de subiectivitatea cercetătorului, deoarece interpretările pot varia semnificativ în funcție de perspectivele și experiențele personale ale acestuia. În plus, în cazul focus-grupurilor, se poate manifesta efectul de contagiune ideatică.
- Referitor la analiza manualelor pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustului*, specificăm faptul că au fost selectate doar câte două unități din cele cinci manuale aflate în uz, în prezent. Deși considerăm că selecția operată este acoperitoare pentru explorarea manualului dintr-o dublă perspectivă: de instrument pentru susținerea învățării elevului și de obiect cultural destinat lecturii unui public tânăr, absența altor capitole din analiză reprezintă o restricționare a corpusului.
- Aspectele relevante identificate prin intermediul grilei de analiză a manualelor nu cuprind exemplificări, pentru a proteja confidențialitatea echipelor de autori/ editorilor, având în vedere că orice constatări cu caracter concret pe textul unui anume manual pot influența piața. Acest fapt limitează prezentarea rezultatelor în categorii generice.

Aceste riscuri au fost minimizate prin triangularea surselor și a metodelor, pentru a asigura consistența și acuratețea rezultatelor. Mai precis, au fost utilizate mai multe metode de colectare a datelor (focus-grupuri, chestionar) pentru a explora aceeași problemă de cercetare. În plus, a fost implicată o echipă interdisciplinară de cercetători în procesele de colectare și analiză a datelor, pentru o interpretare mai obiectivă a acestora și conturarea unor concluzii mai robuste.

2. CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII

2.1. Cadrul legislativ

O serie de documente internaționale conțin clarificări, poziții asumate și recomandări cu privire la modul în care sistemele educaționale ar trebui să abordeze evenimente istorice fără precedent în istoria umanității, așa cum este Holocaustul. Ideile incluse în diferitele documente au constituit puncte de referință în elaborarea documentelor curriculare sau a acțiunilor desfășurate ([Anexa 1](#)).

Două dintre cele mai noi documente sunt relevante pentru parcursul prezentei cercetări.

Recomandarea Consiliului Europei cu tema *Păstrarea memoriei Holocaustului și prevenirea crimelor împotriva umanității* (ECRI, 2021). Valoarea adăugată în relație cu alte documente dedicate combaterii antisemitismului, negării și distorsionării Holocaustului ține de câteva aspecte: accentuarea faptului că abordarea unor astfel de evenimente implică o viziunea sistemică, ce depășește sistemul educației, adresându-se tuturor celor cu interese investite în domeniu (*stakeholders*); conturarea unui cadru cuprinzător la nivel european, realizat prin armonizarea experiențelor recunoscute ca bune practici în domeniu; includerea în discuția despre abordarea Holocaustului a unor tragedii similare – este cazul genocidului romilor și al populației tutsi; prezentarea, în sinteză, a bunelor practici rezultate din proiecte realizate la inițiativa instituțiilor europene, care au condus la elaborarea altor documente, abordează relația sensibilă dintre istorie și păstrarea memoriei în legătură cu evenimente majore din istoria umanității, de exemplu *Cadrul de referință pentru competențele legate de o cultură democratică* (CoE, 2019) și *Calitatea educației prin istorie în secolul XXI. Principii și orientări* (CoE, 2018).

În **Strategia Uniunii Europene pentru combaterea antisemitismului și promovarea vieții evreiești (2021-2030)** (Comisia Europeană, 2021), educația despre Holocaust reprezintă o componentă esențială, statele membre fiind încurajate să o integreze la toate nivelurile de învățământ, pentru a se asigura că generațiile viitoare sunt conștiente de aceste evenimente istorice. Următorul citat este relevant: „Holocaustul este o moștenire definitorie a istoriei europene, [un moment] în care șase milioane de copii, femei și bărbați evrei au fost uciși. În timp ce evreii au fost ținta primară a regimului nazist, și alte grupuri au fost persecutate, inclusiv rroma, persoane cu dizabilități, slavi, Martorii lui Iehova, persoane din cadrul LGBTIQ și dizidenți politici” (Comisia Europeană, 2021, p. 44). Documentul indică atât dimensiunea exemplară a Holocaustului populației evreiești, cât și faptul că tragediile similare indică sursele mai profunde ale persecuțiilor de orice fel și că – în absența memoriei – astfel de catastrofe se pot repeta.

În plan național, documentul care a fundamentat statutul disciplinei în planul cadru de învățământ pentru liceu este Strategia națională pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și discursului instigator la ură, aferentă perioadei 2021-2013, document al Guvernului României care „își propune modernizarea proiectelor și a programelor din domeniul educațional și cultural, pentru creșterea rezilienței societății în fața antisemitismului, a xenofobiei, a radicalizării și a discursului instigator la ură și completarea portofoliului educațional și cultural cu noi instrumente”. Documentul autorităților din România își asumă aceeași poziție ca Uniunea Europeană, anume combaterea discursurilor radicale de orice fel și a tuturor fenomenelor de tipul antisemitismului sau al xenofobiei.

2.2. Cadrul curricular

Din perspectiva categoriilor conceptuale corelate curriculumului, demersul de cercetare a avut în vedere o abordare procesuală – proiectare-implementare-evaluare (Potolea et al., 2012), concretizată în explorarea a patru dimensiuni: curriculum oficial/ prescrist, curriculum predat-evaluat, curriculum învățat, asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum aplicat.

Modelul de proiectare curriculară utilizat în elaborarea programei școlare pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, precum și aspecte legate de aplicarea la clasă a acesteia au constituit punct de plecare în

conceperea demersului de cercetare, preponderent în privința implicării în cercetare a profesorilor și inspectorilor de istorie.

Regimul de disciplină obligatorie a extins analiza și asupra manualelor școlare și a resurselor curriculare dedicate, în primul rând a ghidurilor metodologice pentru predarea disciplinei *Istoria Evreilor. Holocaustul* (partea I și partea a II-a) ambele fiind aprobate prin ordin de ministru.

Documentul oficial care a conturat analiza de curriculum și modul în care se raportează actorii educaționali la acesta este *Cadrul de referință al curriculumului național* (2020). Aspectele care au orientat analiza au fost:

- *profilul de formare* care descrie așteptările exprimate față de absolvenții diferitelor niveluri de studiu, prin raportare la cerințele sociale exprimate în legi, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate, la finalitățile generale ale învățământului și la caracteristicile de dezvoltare ale elevilor;
- *competențele incluse în programa școlară*, definite ca ansambluri structurate de cunoștințe, abilități și atitudini, toate cele trei componente fiind complementare și contribuind la dezvoltarea competențelor;
- *activitățile de învățare*, în calitatea lor de vehicule prin care pot fi dezvoltate competențele;
- *decupajele de conținut*, fundamentarea și organizarea acestora;
- *sugestiile metodologice*, care fac recomandări cu privire la aplicarea la clasă a programelor școlare, reprezentând un element important în transferul curriculumului din document oficial în instrument care conduce la învățarea elevului.

Manualele școlare

În contextul unui studiu care vizează implementarea curriculumului, analiza manualelor are o relevanță aparte din două puncte de vedere.

Pe de o parte, manualul reprezintă un instrument fundamental al învățării elevului, o resursă curriculară care transferă programa școlară în ocazii specifice de învățare. În acest sens, manualul aduce prevederile curriculumului obligatoriu în spațiul clasei și le traduce într-un discurs adecvat elevilor. Ca resursă curriculară aflată la îndemâna oricărui elev, manualul aprobat prin ordin de ministru garantează conformitatea cu programa școlară și aduce contextul necesar pentru manifestarea egalității de șanse în învățare.

Pe de altă parte, manualul este un obiect cultural destinat lecturii. În acest sens, manualul este receptat de publicul cărui i se adresează, ca orice alt text în format letric sau digital. Pentru a fi citit și înțeles, textul manualului trebuie să corespundă orizontului de așteptare al elevilor. Astfel, un manual trebuie să aibă o adresabilitate clară către elev și să ofere baza unei lecturi dinamice, ancorate în cultura tinerilor. În actualitate, folosirea masivă a tehnologiei mobile și comunicarea prin intermediul rețelelor de socializare a generat nevoi de informare și învățare specifice: lectura prin trecere rapidă de la un ecran la altul, utilizarea lecturii imaginii sau orientarea prin intermediul pictogramelor modifică strategiile de abordare a textului și orientează major procesele de comprehensiune de text spre urmărirea unui scop. Aceste elemente de inovare a strategiilor de lectură/ învățare sunt cu atât mai importante în structurarea manualului cu cât acesta abordează probleme sensibile. În era TikTok, proliferarea știrilor false și promovarea stereotipului cultural se difuzează în audiențe largi, cu viteze alarmante. Prin urmare, modul de structurare a manualului, dacă acesta este în pas cu timpul pentru a capta atenția cititorului, dacă el contribuie la formarea spiritului critic reprezintă elemente pertinente pentru studiul de față.

Resursele curriculare

Ghidul metodologic pentru predarea disciplinei *Istoria Evreilor. Holocaustul* (partea I și partea a II-a). Acest ghid pentru aplicarea programei *Istoria evreilor. Holocaustul*, la elaborarea cărui au participat cadre didactice din învățământul universitar, cercetători și profesori din învățământul preuniversitar, promovează o abordare integrată, care îmbină perspectiva istorică cu dimensiunile interdisciplinară și civică ale acestei noi discipline.

Prima parte a ghidului oferă informații teoretice necesare pentru ca elevii să poată înțelege diversele aspecte ale evoluției istorice a evreilor și a Holocaustului. Informațiile teoretice, incluzând aici și definiții ale unor termeni esențiali din istoria și cultura evreilor, respectiv istoria Holocaustului, constituie punctul de plecare pentru a propune exemple de activități de învățare prin care să se poată dezvolta competențele incluse în programa școlară. De asemenea, include repere metodologice care completează ceea ce propune programa școlară (Ministerul Educației și Cercetării, 2023a).

A doua parte a ghidului completează sugestiile metodologice privind modul în care exemplele de activități de învățare incluse în programă pot fi implementate la clasă. Sunt incluse, totodată, recomandări bibliografice care pot fi folosite de profesori în activitatea lor didactică, pentru a facilita buna înțelegere a elevilor cu privire la subiectele abordate. Sunt vizați mai ales profesorii debutanți sau cei care nu au beneficiat de formare specifică în domeniul disciplinei menționate (Ministerul Educației și Cercetării, 2023b).

Alte resurse

Manualul *Lecțiile trecutului ca impuls spre acțiune* (2024) a fost realizat de către Institutul Intercultural din Timișoara, pe baza experienței acumulate în activitatea desfășurată alături de mii de profesori din Europa de către Institutul Olga Lengyel pentru Studierea Holocaustului și Drepturile Omului (TOLI) și partenerii săi din 10 țări europene în cadrul proiectului *Learning from the Past, Acting for the Future - Teaching about the Holocaust and Human* (2021-2022). Manualul propune o abordare interdisciplinară, prin îmbinarea educației despre Holocaust, educației pentru drepturile omului și educației interculturale. Această abordare a fost apreciată de profesorii participanți la programele institutului, drept o modalitate care reușește să conecteze evenimentele trecutului cu cele ale prezentului, prin accentul pus pe procese de învățare activă, având ca scop dezvoltarea competențelor elevilor pentru a deveni cetățeni activi, implicați în combaterea nedreptăților.

În cuprinsul acestui manual, profesorii pot găsi următoarele elemente de suport pentru predare: o expunere a modului în care abordarea interdisciplinară poate contribui la dezvoltarea competențelor necesare pentru o cultură democratică; o descriere a metodologiilor adecvate unei perspective interdisciplinare; un set de activități educative adaptate pentru lucrul cu elevii; sugestii de lecturi suplimentare pentru aprofundare. Numeroasele exemple de activități practice, exerciții interactive, planuri de lucru și sfaturi utile pentru aplicarea acestora la clasă constituie un suport valoros pentru profesori (Neștian-Sandu, 2023).

Pachetul de materiale suport realizate de Consiliul Europei, având titlul *Gestiunea controverselor: dezvoltarea unei strategii pentru gestiunea controverselor și pentru predarea problemelor controversate în școli* (2020), reprezintă un alt exemplu de resursă didactică pentru profesori. Textul pornește de la faptul că problemele controversate și controversele sunt în centrul societăților democratice și de aceea, educația pentru cetățenie democratică și pentru drepturile omului ar trebui să se axeze pe învățarea gestionării unor astfel de probleme, care pot apărea în legătură cu orice aspect al vieții școlare. Sunt trei componente care, deși distincte, se suprapun adesea: curriculum, cultură și comunitate, numiți „cei trei C” ai educației pentru cetățenie democratică.

Textul identifică abilitățile specifice dezvoltării și exersării elementelor esențiale de gândire critică precum: recunoașterea unor poziții părtinitoare; evaluarea dovezilor și a argumentelor; căutarea unor interpretări și perspective alternative; și interacțiunea inteligentă cu sursele online și cu alte tipuri de media.

2.3. Valorificarea cercetărilor recente din psihologia învățării în dezvoltarea de curriculum

Cercetarea acordă o atenție specială factorilor care au rol în învățare, pornind de la date de cercetare care evidențiază opțiunea politicilor curriculare pentru cadre de referință în care sunt integrate, în mai mare măsură, componente psihologice ale elevilor implicate în învățare. Astfel de documente curriculare includ și o diversitate de experiențe de învățare care, deseori, sunt explicit legate de etapa de școlaritate pentru care sunt realizate programele școlare și de aspecte referitoare la modul în care elevii își construiesc autonomia în învățare și asumă responsabilitatea propriilor învățări.

Mai multe componente ale modelelor de proiectare curriculară încorporează elemente ale psihologiei învățării: principii de organizare a sistemelor educaționale, principii de design al învățării care susțin metodologii de predare și resurse didactice, definirea finalităților învățării, aspecte ale modului în care evaluarea susține învățarea, adaptarea curriculară în relație cu diversitatea elevilor, inclusiv cu interesele personale de învățare etc.

Prezenta cercetare a avut în vedere câteva aspecte referitoare la explorarea componentei curriculumul învățat.

Motivația elevilor în învățare reprezintă un concept important, implicat în procesul de înțelegere a modului în care elevii obțin rezultate școlare bune (Guay et al., 2008). Aceasta prezintă un impact semnificativ asupra cogniției și învățării elevilor, mai ales în cadrul clasei. Profesorii decid modul de evaluare a învățării, de prezentare a sarcinilor zilnice și modul de alocare a recompenselor pentru elevi. Expunerea pe termen lung a acestora la un anumit tip de procedură școlară le poate afecta motivația pentru învățare. De exemplu, un elev căruia îi sunt prezentate sarcini școlare sub formă de proiecte și activități practice sau experimente este probabil să aibă parte de un tip diferit de experiență față de un elev care învață același material prin intermediul manualelor și al fișelor de lucru (Anderman et al., 2012).

Practicile de studiu ale elevilor pot influența rezultatele lor academice în diverse moduri. Astfel, încrederea în propria persoană cu privire la învățare este asociată cu succesul școlar dobândit anterior și poate influența performanța elevului în cadrul evaluărilor (Hailikari et al., 2008). De asemenea, motivația elevului de a obține succes, practicile acestuia pentru gestionarea eficientă a timpului alocat învățării, mediul de învățare, propriile lui așteptări, monitorizarea progresului, modul de gestionare a relației casă - școală și modalitățile de abordare a temelor pentru acasă pot influența nivelul de eficacitate al elevului în procesul de învățare (Bahar, 2016; Reynolds et al., 2011).

Procesele responsabile de autoreglare influențează cognițiile, comportamentele și emoțiile elevilor (Schunk & Zimmerman, 2012). Reușita în învățare a elevilor are la bază mai multe abilități de autoreglare, precum stabilirea unor obiective personale, participarea la cursuri, procesarea informațiilor, repetarea și raportarea noilor aspecte învățate la cunoștințele anterioare, convingerea că o persoană este capabilă să învețe și stabilirea unor relații productive la școală (Zimmerman & Schunk, 2004). Astfel, aceștia își pot construi în mod activ și gestiona obiectivele de învățare (Schunk & Zimmerman, 2012), devenind *autonomi* în învățare. Aceasta presupune disponibilitatea elevului de a se preocupa de învățare, având în vedere nevoile și scopurile proprii, atât independent, precum și în cooperare cu ceilalți (Dam, 1995), alegerea în mod independent a resurselor și a strategiile de învățare adecvate și reflecția privind propriul demers de învățare.

Metacognițiile în învățare joacă, de asemenea, un rol important în schițarea caracteristicilor elevilor și proiectarea curriculumului (McCormick et al., 2012). Winne și Nesbit (2010) au evidențiat faptul că un nivel ridicat al abilităților metacognitive generale la elevi influențează pozitiv obținerea succesului în privința sarcinilor noi din clasă și performanța academică pe termen lung.

Atenția acordată învățării ca sursă de fundamentare a programelor școlare are legătură cu faptul că strategiile de predare ale profesorilor influențează procesul de învățare și rezultatul acestuia. Astfel, *sugestiile metodologice*, ca principală componentă care susține trecerea de la curriculum ca document oficial la curriculumul învățat ar trebui să explice modalitățile prin care profesorii construiesc strategii atractive pentru ca elevii, participând activ la învățare, să își construiască propriile opinii. Profesorii, ca specialiști ai domeniilor de cunoaștere, trebuie să faciliteze înțelegerile elevilor, în mod deosebit când este vorba despre cunoașteri complexe, care pot să creeze dificultăți de înțelegere.

Un document OECD (2019) abordează domeniul învățării folosind limbajul metaforic. „Busola pentru învățare” ilustrează tipurile de competențe – cunoștințele, abilitățile, atitudinile și valorile – de care elevii au nevoie pentru a atinge obiectivul de bunăstare, precum o busolă care arată punctele cardinale folosite pentru a determina direcția geografică ajutându-te să ajungi la destinație.

2.4. Evoluții semnificative ale domeniului de cunoaștere și implicații asupra disciplinei școlare

În ansamblul eforturilor de actualizare curriculară din România, se remarcă mai multe aspecte, unele importante din perspectiva sincronizării – la nivelul domeniului de cunoaștere relevant – cu evoluțiile europene și internaționale, iar altele având legătură cu contextul național. După 1990, dezvoltarea programelor școlare a fost orientată către explorarea unor aspecte mai puțin studiate anterior, printre acestea remarcându-se istoria recentă, imaginarul colectiv, grupurile marginale etc. În mod deosebit, creșterea ponderii temelor de istorie recentă a adus în discuție și o altă componentă: relația sensibilă dintre istorie și păstrarea memoriei în legătură cu evenimente majore din istoria umanității. Un punct de plecare foarte valoros l-au constituit diferitele documente elaborate la nivel european. De exemplu, documentul *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines* (CoE, 2018) a readus pe agenda publică discuția despre importanța studierii istoriei.

Atenția acordată programei școlare are legătură cu calitatea de principal document reglator care exprimă identitatea sau modelul didactic al unui domeniu de cunoaștere. Programele reflectă atenția permanentă acordată, deopotrivă, optimizării sistemului de competențe generale și specifice în vederea unei mai bune formări a abilităților, atitudinilor și valorilor (vizate de profilul de formare al absolventului) și criteriilor utilizate în selectarea conținuturilor învățării, ca bază de operare pentru dezvoltarea competențelor. Acest din urmă aspect a căpătat o semnificație specială, cel puțin în ultimele decenii, datorită mai multor factori, printre care contestarea modelelor tradiționale de analiză și interpretare istorică, creșterea interesului public pentru domeniu – în parte și datorită expansiunii noilor medii de comunicare. Creșterea cantitativă a informației la dispoziția istoricilor, a profesorilor și a publicului a fost asociată și cu o creștere a numărului de modele interpretative, fără ca dezbaterea metodologică să fi depășit cercul specialiștilor. Rezultatul a fost o distanțare a modelelor de analiză istorică de *mainstream*-ul cunoașterii publice, de unde și contestarea diferitelor propuneri de grile de selecție a conținuturilor. De partea cealaltă, constrângerile firești ale disciplinei școlare (timp alocat, resurse materiale, finalitate a demersului de predare-învățare) au fost mai puțin incluse în discuția cu privire la relația dintre domeniul academic și disciplina școlară.

Studiile dedicate Holocaustului sunt, de câteva decenii, parte a complexului de tematici care, prin semnificație istoriografică, amploare și relevanță pentru lumea de astăzi dau identitate studiilor istorice. În egală măsură, ținând cont de faptul că antisemitismul, xenofobia, rasismul și radicalizarea politică se petrec în societate și nu în amfiteatre sau în biblioteci, relația dintre reflecția științifică și practica școlară capătă o nouă importanță. Spre deosebire de domeniul academic, în care autorul unui text se poate baza pe înțelegeri conceptuale și practici epistemice comune, în practica școlară, participanții la dialogul educațional (elevi, profesori, părinți, comunitate) au înțelegeri diferite, nevoi specifice și perspective diferite asupra utilității practice a unei discipline școlare. Altfel spus, profesorii trebuie să-și convingă elevii nu numai de adevărul informațiilor (ceea ce reprezintă o discuție separată), ci și de relevanța pentru viața lor personală și pentru planurile lor de viitor și de utilitatea în contexte diverse ale metodelor de lucru, ale felului în care trecutul este chestionat și a felului în care dimensiunea valorică este relevantă și astăzi.

Câteva precizări sunt necesare pentru a sublinia relația dintre disciplina academică și cea școlară.

Aspectele metodologice

Sunt mai multe abordări ale domeniului de cunoaștere care au implicații la nivelul programelor școlare de istorie. Unul dintre acestea se referă la ideea de *imagine de ansamblu* (en. *big picture*), care apare în cele mai noi abordări istorice, mai ales pentru istoria recentă; aceasta înseamnă că abordarea istorică presupune un cadru cronologic clar și că orice problemă trebuie abordată în context, fie că acesta este local, regional, național sau global. Imaginea de ansamblu pornește de la observația (structurată cel mai bine de istoricul F. Braudel) că există ritmuri diferite care se manifestă pe paliere diferite ale evoluției istorice: evenimentele izolate ale istoriei politice, de exemplu, au un ritm mai rapid decât cel al schimbărilor economice (cum ar fi reordonarea relațiilor de putere din Europa datorită marilor descoperiri geografice); ritmurile cele mai lente ar fi cele ale schimbărilor culturale și/sau ideologice (cum ar fi relația complicată dintre capitalism și erodarea treptată a mentalităților pre-moderne). Un altul este *multiperspectivitatea*, înțelegând ca un mod de a gândi, a selecta, a examina și a utiliza dovezi provenind din diferite surse pentru a lămurii complexitatea

unei situații și pentru a descoperi ceea ce s-a întâmplat și de ce. Multiperspectivitatea în istorie și în predarea istoriei reprezintă un mod de a privi lucrurile și o predispoziție de a vedea evenimente istorice, personalități, procese, culturi și societăți din perspective diferite și pe baza unor procedee și procese care sunt fundamentale pentru istorie ca disciplină (Stradling, 2014). Un element suplimentar îl reprezintă **modul în care sunt structurate informațiile** astfel ca elevii să înțeleagă cerințele interconectate ale sarcinilor de învățare, iar efortul depus de ei aceștia să conducă la învățare. Acest punct este, dincolo de selecția conținuturilor, elementul cel mai apropiat de domeniul academic și de problemele de ordin metodologic din interiorul acestuia. Nu în ultimul rând, **măsura în care cunoașterea antrenată în comunicarea profesor-elev este de încredere** (en. *reliability*), iar profesorul utilizează strategii atractive în procesul de învățare. Opiniile profesorilor cu privire la natura cunoștințelor științifice, precum și rolurile lor în clasă sunt factori esențiali, având efecte asupra întregului proces educațional. Se consideră că elevii se vor implica în procesul de învățare dacă au încredere suficientă în profesori, iar în caz contrar, pot apărea dezavantaje asupra procesului de învățare (Guerriero, 2017; Henter, 2014).

Categoriile de cunoaștere cu care operează istoria sunt importante având în vedere specificul domeniului.

Terminologia istorică în contextul literației disciplinare. În dezbaterile pe tema conținutului învățării devin din ce în ce mai mult evidente preocupările conectate literației disciplinare în strânsă conexiune cu *competența cheie de citire, scriere și înțelegere a mesajului* care este parte a profilului de formare al absolventului. Este considerată a fi o abilitate a elevilor de utiliza convenții și practici specifice unei discipline școlare sau academice în contextul educației formale și a vieții cotidiene. Fiecare disciplină are propriul său set unic de convenții și practici pentru crearea și interpretarea cunoștințelor (Kovacs et al., 2022).

În domeniul istoriei, **nivelul de informație specializată** poate fi echivalat cu **conceptele de primă linie** (en. *first-order concepts – ce, când, de ce, cum*). Alături de acestea sunt **conceptele de linie secundă** (en. *second-order concepts*), așa cum sunt *semnificație istorică, dovezi bazate pe sursele primare, schimbare și continuitate, perspectiva istorică*. Acest punct de vedere, promovat de Seixas (2017) și îmbrățișat de mai multe sisteme educaționale, include și funcția memorialistică a istoriei: pe de o parte, păstrarea memoriei victimelor și identificarea celor ce se fac vinovați; pe de altă parte, conservarea memoriei ca instrument în lupta împotriva posibilelor derapaje în viitor.

Conceptul de istoricitate (germ. *Historizität*) dezvoltat de Jorn Rüsen (2020), un filosof contemporan al istoriei reprezintă calitatea unui eveniment, fenomen sau proces de a fi plasat într-o succesiune cronologică și de a fi inteligibil în raport cu epoca actuală. Conceptul, mai puțin sau deloc prezent în dezbaterile din mediul anglo-saxon privind specificul istoriei atrage atenția asupra valorilor formative de ordin general ale unor evenimente și procese importante, așa cum este și Holocaustul. Abordarea unor astfel de teme aduce cu sine nu numai dobândirea de informații cu privire la eveniment în sine. Ceea ce reprezintă un câștig semnificativ este dobândirea abilităților necesare pentru a înțelege cauzalitățile, felul în care contemporanii se raportează la evenimentele pe care le trăiesc și felul în care își explică lucrurile, schimbările și continuitățile care marchează evoluția unei societăți din momentul în care s-au petrecut evenimentele în discuție până în prezent și, în sfârșit, ce elemente (cognitive, instrumentale și mai ales etice) pot informa și ghida acțiunea contemporană.

Problemele controversate sunt de obicei descrise ca fiind dispute sau probleme pe o anumită temă, care trezesc emoții puternice, generează explicații conflictuale și soluții bazate pe credințe, valori sau interese diferite și care au drept rezultat o diviziune în comunități sau societăți. Astfel de probleme sunt adesea complexe și nu pot fi reconciliate prin simpla aducere de dovezi. Încurajarea elevilor să exploreze și să discute controversile care apar sau care definesc diferite materii îi ajută să își lărgască și să aprofundeze înțelegerea subiectului. Problemele controversate transformă învățarea într-una reală și relevantă, pot aduce la viață subiecte aride și pot motiva elevii să aplice ce învață la clasă în viața reală (CoE, 2020).

Problemele sensibile sunt probleme care stârnesc sensibilitatea oamenilor, provoacă amintiri dureroase fiind legate de momente tragice și umilitoare (Stradling, 2001). Deși sunt apropiate de temele controversate,

temele sensibile conțin aspecte specifice. Acestea din urmă nu ridică probleme de adevăr, ci de justiție, nu probleme de identitate a făptuitorilor și/sau ale victimelor, ci probleme de asumare a unui statut sau al altuia. Asumarea unui statut este – dincolo de cunoașterile care contribuie la fundamentarea poziției ce urmează să fie acceptată – un efort cognitiv special. Trebuie să știi ce s-a întâmplat, să cunoști distanța dintre valorile fundamentale (binele sau răul sunt doar valorile absolute, dar ne putem gândi la legitim versus ilegal, la democratic versus totalitar, la identitate monopolizantă versus identitate multifacetată), să îți asumi ceea ce derivă din acceptarea unor valori. Emoțiile au marele avantaj că mobilizează cunoașterile în așa fel încât acestea stau la baza atitudinilor. Competențele asociate comportamentelor sociale tocmai acest lucru îl au în vedere: modul în care informații ce par a fi departe de momentul luării la cunoștință (aici, lecția sau proiectul) sunt ordonate, explicate și incluse într-un lanț causal care susține un set de valori și permite exprimarea unor atitudini.

Cunoașterea dificilă este un concept mai puțin prezent în contextul analizelor de curriculum. Această cunoaștere trimite la conținuturi și teme care, prin natura lor, sunt dificile din punct de vedere emoțional, care pun un semn de întrebare asupra capacității elevilor de a gestiona empatia. Dincolo de problema complexității informației, încărcătura emoțională și cea valorică sunt elementele care creează probleme speciale: „[...] dificultatea apare nu numai din conținut sau din tema în sine, dar este percepută afectiv, adică și din răspunsul emoțional stârnit de către conținut. Dar mai important, totuși, abordarea cunoașterii dificile ridică probleme fundamentale cu privire la moralitate, anume, valorile morale care motivează relațiile dintre oameni și comunități, cu precădere în contexte în care relațiile morale se dizolvă ca urmare a războiului, conflictului și nedreptății” (Zembylas & Bekerman, 2018, p. 5). Acceptarea nesiguranțelor care se nasc în înțelegerea elevilor atunci când întâlnesc cunoașterea dificilă presupune confruntarea sau abandonarea unor atașamente puternice și solicitări/ condiționalități sistemice, astfel încât elevii să dobândească cunoaștere și narative comune/ împărtășite cu privire la trecut. Aceasta reprezintă o provocare pentru profesori, căci solicită confruntarea cu convingerile personale și obligațiile instituționale (Levy & Shepard, 2018). Cercetările în legătură cu strategiile didactice adoptate sunt încă la început.

3. REZULTATELE CERCETĂRII

3.1. Analiza programei școlare

Prezentul capitol valorifică datele rezultate din analiza programei școlare *Istoria evreilor. Holocaustul*, realizată de specialiști reprezentând domeniile: istorie, didactica istoriei, cercetare în educație, profesori având titlul de doctor în domeniul istoriei.

Actualizarea curriculumului este o practică frecvent întâlnită pentru ca învățările în context formal să țină pasul cu viața reală. O serie de indicatori de calitate sunt folosiți în evaluarea componentelor/ produselor curriculare, în momente de actualizare sau de optimizare a curriculumului și pot viza fiecare element structural al documentului analizat (în acest caz, programa școlară) sau curriculumul în ansamblu.

Programa școlară pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* a fost analizată având în vedere calitatea de document reglator, care exprimă identitatea sau modelul didactic al unui domeniu de cunoaștere/ disciplină de studiu. În prezentul demers de cercetare, un număr de șapte experți (un lot de oportunitate) au realizat analiza de conținut a programei, valorificând grila de analiză utilizată în lucrarea *Analiza programelor și a manualelor școlare* (2012). Indicatorii vizați - *relevanța curriculară, coerență, aplicabilitatea și adecvarea curriculumului la nevoile, interesele, aspirațiile și așteptările elevilor și ale societății* au orientat analizele realizate de către experți, fiind urmăriți la nivelul tuturor elementelor constitutive ale programei, în conformitate cu modelul de proiectare curriculară utilizat în elaborarea programei școlare (cf. Cadru de referință al curriculumului, 2020).

Ordinul de ministru prin care programa a fost inclusă în planul cadrului de învățământ face trimitere la Cadru de referință al Curriculumului național. În nota de prezentare a programei se precizează statutul de disciplină de trunchi comun având în vedere Legea nr. 276/2021 privind unele măsuri pentru studierea istoriei evreilor și a Holocaustului. De asemenea, nota de prezentare menționează Strategia națională pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și discursului instigator la ură, aferentă perioadei 2021-2013, document al Guvernului României "care își propune modernizarea proiectelor și a programelor din domeniul educațional și cultural, pentru creșterea rezilienței societății în fața antisemitismului, a xenofobiei, a radicalizării și a discursului instigator la ură și completarea portofoliului educațional și cultural cu noi instrumente" (ME, 2023). Alături de Strategie sunt invocate o serie de alte documente internaționale (vezi [Anexa 1](#)), dar fără a se preciza aspectele pe care acestea le valorifică.

Scopul disciplinei este *dobândirea de competențe și perspective noi despre istoria, cultura și tradițiile evreilor din România*. Fără a fi numite principii de proiectare curriculară, mai multe elemente precizate în nota de prezentare conturează abordarea propusă de programă. Dintre acestea atrag atenția aspectele de interdisciplinaritate, adaptarea la diversitatea elevilor, accentul pe dezvoltarea unor valori și atitudini specifice educației pentru cetățenie democratică.

Aceste aspecte au orientat nu doar analiza programei școlare, dar și instrumentele de cercetare dedicate profesorilor și inspectorilor în legătură cu: contribuția la profilul de formare, modalitatea în care este pus în aplicare modelul de proiectare, aspectele privind implementarea curriculumului (relația cu demersurile de predare, cu învățarea și rezultatele învățării).

Contribuția la profilul de formare, prin competențele generale și specifice pentru care optează programa, reprezintă un punct forte al programei, apreciat de către toți cei care au realizat analiza. Sunt menționate contribuțiile la sistemul de valori și atitudini la care ar trebui să contribuie educația formală, printre acestea fiind vizate demnitatea umană, egalitatea, libertatea, dreptatea și pacea, toleranța etc.

Prin domeniile de conținut propuse, programa optează pentru o abordare în care rădăcinile antisemitismului sunt identificate în contextul diferitelor evenimente care au marcat trecutul poporului evreu. Regimul nazist a reprezentat o ideologie periculoasă, căci a ajuns să fundamenteze legislativ antisemitismul. Principalele acțiuni ale regimului nazist (și al celor de inspirație nazistă), în diferitele țări europene, printre care și

România, sunt prezentate sub forma mai multor studii de caz, care au statut de conținut obligatoriu în legătură cu domeniile de conținut. Categoriile de conținuturi utilizate sunt domenii de conținut și conținuturi ale învățării (teme și studii de caz). Relația dintre teme și studii de caz este puțin explicată la nivel metodologic. Absența acestor explicații face dificilă identificarea măsurii în care diferitele categorii de conținuturi vor deveni simple achiziții de conținut, cu relevanță scăzută pentru învățare.

Din **analiza de conținut a programei** au rezultat următoarele aspecte care pot fi utilizate în actualizarea programei:

- În legătură cu **trei componente ale programei** opiniile exprimate sunt mai diverse – este vorba despre conținuturi, activitățile de învățare și viziunea asupra modului în care este abordată problema Holocaustului, prin intermediul competențelor generale și specifice. Cu toate acestea, se consideră că, în ansamblu, programa este completă și complexă.
- **Componenta sugestii metodologice** (cu toate aspectele abordate) este considerată, unanim, bine realizată, argumentele fiind că oferă suficiente repere pentru ca profesorul să poată răspunde provocărilor legate de aplicarea la clasă, mai ales în contextul absenței manualelor pentru cea mai mare parte a primului an de aplicare la clasă (2023-2024).
- Includerea în sugestiile metodologice a unor **exemple de corelare între componentele programei** (de exemplu competențe specifice, conținuturi, activități de învățare) **valorizează** activitățile de învățare, ca modalitate concretă de contextualizare a curriculumului; diversitatea activităților de învățare este importantă având în vedere că aceeași programă școlară este oferită elevilor de la toate specializările liceale, dar și de la școlile profesionale.
- Promovarea unor **abordări non-disciplinare** este apreciată pentru că asigură un cadru adecvat pentru manifestarea dialogului intercultural în exprimarea trăsăturilor propriei identități culturale, prin realizarea de investigații privind povești de viață ale evreilor din comunitatea locală/ națională/ internațională, înaintea Holocaustului, în timpul acestuia și după Holocaust.
- Este apreciată includerea în programa școlară a **sugestiilor explicite de integrare a resurselor didactice tradiționale și a celor digitale** și în procesul de predare-învățare (de exemplu, aplicațiile Whiteboard, Quizis și Wordwall, fiind prezentate și sugestii de aplicare în diferite momente ale lecției).
- Sunt apreciate conținuturile propuse, din perspectiva relevanței pentru vârstei elevilor, dar **volumul acestora, raportat la timpul de instruire** poate deveni un impediment în relație cu potențialul de învățare al elevilor și modul în care pot valorifica experiențele anterioare de învățare (având în vedere faptul că elevii au studiat unele teme în cadrul cursului general de istorie, dar și că pot valorifica achiziții dobândite la alte discipline). Programa actuală oferă foarte puțin sau deloc astfel de repere pentru o proiectare care să ajute la selectarea informațiilor relevante într-un context dat și la integrarea experiențelor non-formale ale elevilor.
- Textul programei invocă mai multe documentele europene și internaționale, dar fără a prezenta, în sinteză, ideile prin care au contribuit la fundamentarea programei școlare.
- În prezentarea relației dintre competențe și strategiile de evaluare sunt mai puține mențiuni despre măsura în care formele și metodele de evaluare sunt în concordanță cu competențele proiectate.

Propunerile de actualizare decurg din analiza programei ca document oficial, dar și în relație cu nevoia de integrare a unor dezvoltări actuale ale domeniului de cunoaștere, pentru o mai consistentă fundamentare a textului.

Fundamentarea programei

- Programa Istoria evreilor și a Holocaustului să fie bine ancorată în contextul istoric: istoria Europei și a României în secolele XIX-XX, cu procesele ei specifice (mai ales, formarea națiunilor, a identităților naționale și - consecutiv - apariția diverselor naționalisme în Europa). Un asemenea model de abordare va putea constitui un exemplu și pentru înțelegerea apariției și formelor comunismului.
- O serie de **noțiuni istorice**, fără de care istoria contemporană și recentă a Europei și a României nu pot fi înțelese (de exemplu, naționalism, antisemitism, prejudecată, genocid, pogrom, crime împotriva umanității) necesită o atenție specială prin explicații și urmărirea înțelegerii lor, pentru a nu se considera că sensul lor ar fi de la sine înțeles.
- Dimensiunea politică acoperă cea mai mare parte a conținuturilor programei, deși competențele generale și specifice trimit spre alte dimensiuni. Una dintre acestea este perspectiva culturală care poate fi susținută de atenția ce trebuie acordată contribuției comunității evreiești la patrimoniul cultural și științific românesc (vezi elitele intelectuale/ artistice).

Propuneri punctuale pentru actualizarea componentelor programei

- Competența 2.3. *Demonstrarea unui comportament care valorizează interculturalitatea ca trăsătură a comunității locale* - necesită reformulare pentru a evita situația în care poate să conducă la stereotipii și prejudecăți. De exemplu, se poate ajunge la situația în care evreii pot fi identificați doar cu un anumit tip de meserie, ceea ce duce la stereotipii și prejudecăți.
- Competența 3.2. *Raportarea critică la experiențele trecutului pentru promovarea unui comportament democratic*: activitățile de învățare subsumate este bine să fie alese cu grijă și bine pregătite pentru a evita situații în care opiniile elevilor pe teme politice sunt contestate fără a fi aduse argumente.
- Introducerea unei competențe specifice care să vizeze înțelegerea și operarea cu termeni specifici acestei teme (de exemplu, *naționalism, antisemitism, prejudecată, genocid, pogrom, "crime împotriva umanității"*) necesită o atenție specială prin explicații și urmărirea înțelegerii lor, pentru a nu se considera că sensul lor ar fi de la sine înțeles.
- Prin *diversificarea activităților de învățare* se poate antrena spiritul de inițiativă (antreprenorial), important în gestionarea parcursului școlar și, ulterior, profesional, dar și exersarea argumentării în diferite situații de comunicare (de exemplu, prin creșterea numărului de ocazii în care elevii pot realiza proiecte sau evenimente publice, precum organizarea unei sesiuni de referate sau activități de comemorare a Holocaustului).
- Unele activități de învățare constituie bune ocazii pentru înțelegerea unor fenomene contemporane. De exemplu, "analiza cauzelor care au generat stereotipii, prejudecăți" să nu se refere doar la evrei, ci să aducă în discuție și alte practici genocidare (armeni în fostul Imperiu otoman, tutsi în Ruanda, musulmanii din Bosnia - Srebrenica). Astfel de activități pot evidenția cât de „ușor” pot aluneca naționalismul și alte identități de grup exclusiviste spre acte brutale, potențate de lideri populiști și de exploatarea stereotipurilor și prejudecăților latente prin *fake news*.
- Contribuția pe care o aduce programa la dezvoltarea și antrenarea abilităților de gândire critică ar putea fi completată cu demersuri care conduc la formarea și dezvoltarea gândirii sistemice și a gândirii integrative.

3.2. Analiza manualelor școlare

Analiza s-a derulat pe câte două capitole din fiecare dintre cele cinci manuale aprobate, respectiv: *Evreii în spațiul românesc în sec. al XIV-lea – al XX-lea*; *Evreii în România postbelică și memoria Holocaustului în sec. al XXI-lea*. Grila utilizată a urmărit maniera în care manualul transferă programa școlară într-un text accesibil pentru învățarea efectivă a elevului. Astfel, analiza a vizat:

- relația competențe – conținuturi, ca formă de organizare a curriculumului la nivelul lecțiilor din manual;
- relația competențe – activități de învățare, ca modalitate concretă de contextualizare a curriculumului prin intermediul manualului;
- relația competențe - sarcini de evaluare, ca măsură a realizării curriculumului oficial;
- lizibilitatea manualului, ca formă specifică de facilitare a învățării prin intermediul unui text oferit spre lectură publicului cititor adolescentin, aflat spre finalul studiilor liceale.

Explorarea adecvării manualelor la programa școlară (OM 5344/9.08.2023), **nu** a constituit un obiectiv al cercetării, pornind de la faptul că a fost selectat un corpus de manuale aprobate de către Ministerul Educației și Cercetării și aflate în proprietatea acestuia. Toate manualele aprobate trec printr-un proces de evaluare, conformitatea cu programa reprezentând un criteriu crucial pentru acceptarea ofertei editurilor.

3.2.1. Decupaje de conținut și dezvoltarea competențelor din programă

Ca o caracteristică generală, manualele includ o cantitate notabilă de informație prelucrată, livrată ca text magistral. Altfel spus, manualul le „vorbește” elevilor ca un profesor care ține o prelegere, prezentând fapte, evenimente, caracteristici într-un pachet informațional finit, gata prelucrat pentru elev. Magister dixit: o perspectivă clasică asupra textului de predat reprezentat ca sursă de autoritate, probabil o reminiscență a investiției manualului cu o dublă adresabilitate – către profesor și către elev. Fără intervenția directă a profesorului de la clasă, acest tip de text nu conduce la dezvoltarea competențelor elevului. El reprezintă un produs al competențelor autorului de manual, pe care elevul este chemat să îl ia ca atare.

Alături de textul magistral, cu o pondere mai restrânsă, se regăsesc și surse istorice: documente oficiale, articole din presa vremii, mărturii (fragmente de scrisori, jurnale), extrase din literatură, documente iconice (pentru detalii referitoare la elementele iconice, vezi mai jos segmentul dedicat acestora). Modul în care aceste elemente de conținut sunt prezentate în manual diferă de la o echipă de autori la alta. Sunt autori care favorizează o perspectivă clasică: textul magistral, ilustrat pe alocuri cu surse istorice (lingvistice sau iconice) este oferit în mod liniar elevului, lecție de lecție până la final de capitol, unde sunt incluse serii de exerciții – pentru consolidarea conținuturilor sau pentru evaluare. Alți autori aleg o abordare care implică elevul în exersări la sfârșitul fiecărei lecții/ unități de conținut, după un model „de la teorie la practică” (în cazul de față, de la text magistral la surse și aplicații). Există și autori care segmentează textul fiecărei lecții cu întrebări și exerciții, solicitându-i elevului interacțiunea cu materialul faptic, fie pentru a atrage atenția asupra unor elemente de conținut considerate importante, fie pentru a-l determina să citească conștient, stimulându-i gândirea critică.

Ceea ce lipsește din această serie de abordări ale conținuturilor (de la text academic finit la text dinamic deschis operărilor cognitive) ar fi un decupaj minimalist de conținut care ar oferi doar sursele istorice, introduse de un context sau de un text explicativ foarte scurt. Acest model de *text-context-intertext* este cel mai frecvent în resursele promovate de organismele cu autoritate în domeniu (UNESCO, ODIHR, Yad Vashem), fiind astfel conceput pentru a stimula gândirea critică a elevului și pentru a avansa valori pozitive prin interacțiunea cu sursa și construirea comprehensiunii proprii, într-un demers dinamic al lecturii, fără a trece prin tipare de inculcare.

Manualele analizate aduc în prim-plan conținuturile prin: accentul cantitativ, utilizarea surselor ca ilustrări ale discursului magistral, includerea de exerciții care vizează elemente specifice de conținut sau a sarcinilor de evaluare centrate pe conținut. Inclusiv studiile de caz, care sunt incluse în curriculum pentru a stimula

investigația de tip istoric, apar în manual ca forme de detaliere a conținutului, circumscris unei anumite teme. Studiile de caz sunt însoțite de puțină structurare cognitivă care să îl sprijine pe elev în deprinderea metodologiei specifice. În mod analog, manualele includ sinteze gata elaborate de autori care esențializează ceea ce e important de reținut. În acest context, sinteza fiind gata pregătită, elevul este chemat la memorare/ reproducere, capacitatea de sinteză proprie nefiindu-i stimulată. În aceste situații, profesorului de la clasă îi revine sarcina de a prelucra conținuturi procedurale care să le ofere elevilor contexte în care să se angajeze cu textul pentru a-și modifica schemele de gândire. În cazul subiectelor sensibile, acest demers este crucial pentru o receptare adecvată.

Dacă într-o mare măsură manualele oferă *cunoaștere despre*, există însă și text magistral și surse istorice care au caracteristicile *cunoașterii prin și cunoașterii pentru*, fiind astfel structurate încât să ofere baza de operare pentru dezvoltarea competențelor prevăzute în curriculum. Ne referim aici la colaje de surse însoțite de sarcini adecvate prevederilor din programa școlară. În aceste cazuri, elevul este stimulat să analizeze sursele, să le utilizeze și să reflecteze asupra pertinentei și credibilității lor. Este, de asemenea, pus în situația să facă diferența între fapt istoric și interpretări sau denaturări ale acestuia.

Utilizarea elementelor iconice. Lectura imaginii

Elementele iconice sunt prezente pe fiecare pagină a manualului. Apare de regulă cel puțin o imagine pe pagină. Există și pagini cu elemente vizuale mai pregnante, însă, cel mai adesea, iconicul este prezent ca element auxiliar, având un rol de decor sau de ilustrare a textului magistral. În mod surprinzător, manualele nu speculează interesul elevilor pentru lectura imaginii (și cu precădere a aceleia pe ecran). Tinerii sunt amatori de jocuri video, dar și de narațiuni în limbaj vizual sau combinat (a se vedea aderența lor la romanul grafic sau la manga). Lectura actuală a elevilor îmbracă forme preponderent vizuale sau multimodale, procesul de comprehensiune fiind susținut de componente iconice importante. Faptul că manualele se adaptează greu acestei realități este de natură să contribuie la receptarea adesea dificilă a discursului magistral, prezent într-o proporție covârșitoare în cele mai multe dintre manuale.

Dar ce fel de elemente iconice sunt prezente în manualele analizate? Manualele includ hărți, reproduceri de artă, fotografii (portrete individuale sau de grup, monumente, reclame) și, de asemenea, documente de epocă fotografiate (pagini de ziar, stenograme, texte oficiale/ juridice). Includem în categoria iconicii și textul numeric (tabele, în special). Acestea din urmă reprezintă elementele nonlingvistice de prim-plan ca suport pentru activitățile de învățare. Foarte rar, o altă categorie iconică devine obiect al explorării elevilor. Apar cu totul marginal sarcini de lucru care vizează în mod explicit o sursă vizuală. Există și întrebări de comprehensiune pentru anumite documente de epocă fotografiate, dar, în realitate, lectura nu este vizuală, în acest caz, ci o lectură a unui text lingvistic redat într-o poză. Altfel spus, manualul nu invită elevul în mod nemijlocit să facă lectura imaginii, ci se folosește de imagine, în manieră tradițională, ca de un element ilustrativ. Arareori se face trimitere explicită la un element iconic. Cel mai adesea, harta sau portretul sau fotografia unui sit se află pe pagină ca elemente de decor. Pe de o parte, aceasta reprezintă o binevenită contrapondere la cantitatea foarte mare de text lingvistic. Dar, pe de altă parte, în general, iconicul nu aduce o provocare cognitivă, nu invită la informare și interacțiune cu un conținut, așa cum se întâmplă cu lecturile zilnice ale elevilor pe ecranele pe care le vizitează în mod obișnuit.

Există totuși situații în care elevii sunt invitați să acceseze site-uri, inserturi digitale cu material de documentare suplimentar (de exemplu, imagine+text succint în format ppt, scurte filme documentare). De asemenea, există situații în care elevii sunt invitați să rezolve sarcini care presupun accesarea unor site-uri oficiale pentru colectare de informații. Alte modalități sunt prin acces la codul QR pentru documentare în biblioteca virtuală.

În urma analizei, au fost identificate situații în care iconicul reprezintă:

- un suport de învățare care include întrebări referitoare la: datele din tabele, conținutul unor documente de epocă, receptarea unei reproduceri de artă;
- un suport de evaluare prin recursul la imagini cu rol de document istoric.

Sarcinile complexe cu suport iconic sunt foarte puține: ne referim la acelea care solicită, de exemplu, interpretare pe baza coroborării dintre o sursă culturală (text de autor), un tablou și informațiile cuprinse în lecția de manual (discursul magistral).

În concluzie, iconicul este subutilizat ca sursă de învățare în manualele analizate. Comparativ, resursele de învățare promovate de UNESCO, Yad Vashem, ODIHR, acordă mult spațiu vizualului, utilizându-l pentru a invita la lectură și gândire critică.

3.2.2. Exerciții, sarcini de lucru, aplicații

Ca și în cazul formelor de prezentare a conținuturilor, sarcinile de lucru sunt abordate diferit în funcție de manual, în mod concret, prin accentele didactice alese de autori. Atunci când discursul magistral este favorizat, exerceriile sunt puține și grupate la finalul unității, având cu precădere un rol recapitulativ, de consolidare a conținuturilor. În acest caz, operările care vizează competențele sunt reduse, „învățarea” reprezintă o informare.

În manualele care încearcă deopotrivă centrarea pe textul academic, dar și pe ocaziile de învățare ale elevului, exerceriile se află atât în interiorul lecțiilor cât și la finalul acestora, precum și la sfârșitul unității. Sunt vizate astfel atât elemente de conținut, cât și unele din competențele programei. Sarcinile aflate pe parcursul lecțiilor pun accent pe comprehensiune, pe anumite date/ fapte/ caracteristici considerate importante. Ele apar ca într-o prelegere presărată cu interogații adresate auditoriului. Aceste sarcini sunt provocări cognitive care sprijină demersul de învățare al elevului. Ele devin cu atât mai interesante cu cât vizează înțelegerea surselor. Prin acest demers, elevul este stimulat să devină un cititor activ. În plus, exersează abilități cuprinse în competențele programei (cu precădere 1.1, 1.2, 1.3). Există și antrenamente cognitive complexe care vizează transferul achizițiilor în contexte noi. Printre acestea se numără jocuri de rol, dezbateri, explorări în afara clasei, investigații, proiecte - care oferă contextualizarea și spațiul necesar formării de valori și atitudini. Chiar dacă aceste sarcini de lucru non-rutiniere nu sunt foarte numeroase și nu sunt detectate în toate manualele, ele au o relevanță aparte ca exemple de bune practici, pentru a oferi baza de operare și ocaziile de structurare ale competențelor prevăzute în curriculum.

Conținut sau metodă – sintezele și studiile de caz

Toate manualele includ repere cronologice și sinteze deja elaborate. Fie că acestea apar sub titlul „sinteză” sau „rețineți”, aceste segmente de text magistral esențializat punctează achiziții centrate pe conținut, cu relevanță scăzută pentru învățare. Este important de relevat că o sinteză gata elaborată nu stimulează capacitățile de sinteză ale elevului, cel mult sprijină memorarea unor date socotite relevante de o autoritate epistemică. Totuși, pentru ca învățarea să devină memorabilă (respectiv pentru a se produce interiorizare și conceptualizare), mintea trebuie să lucreze, nu doar să primească de-a gata. Lipsesc din manuale exerceriile de sinteză, în care elevii, pe baza unei structuri date, să învețe să esențializeze conținut și, prin aceasta, să ajungă la conceptualizare.

În unele situații, studiile de caz prezente în manuale riscă să obtureze învățarea în mod analog sintezelor deja finalizate de autori. Dacă studiul de caz reprezintă doar un text magistral, focalizat pe tema enunțată în curriculum și oferă concluziile autorilor asupra acestora, elevul nu învață metodologia din spatele paginii de manual finite și nu participă la o lectură dinamică și conștientă. Dacă dimpotrivă, elevul primește surse și întrebări de ghidaj pe baza acestor surse, există premise pentru deprinderea graduală a metodologiei studiului de caz și pentru înțelegerea aprofundată a temei respective. Între manualele analizate, există exemple unde se implementează cu succes acest model de învățare combinată a conținutului și a metodei.

3.2.3. Evaluare și metacogniție

În cadrul manualelor analizate, activitățile de evaluare au un spațiu dedicat la sfârșitul fiecărei unități, după secvența de recapitulare. Sarcinile de evaluare sunt plasate în anumite manuale și la final de lecție. Acestea apar uneori „contaminate” cu activitățile de învățare propriu-zise (reprezentând „aplicații”), altele prin

„bifarea” exemplurilor de activități din programa școlară (lipsind claritatea cu privire la obiectivul evaluativ în ansamblu, ceea ce induce lipsa de sens în acțiunea elevului).

În spiritul programei, pagina de evaluare ar trebui să ofere sarcini care să vizeze competențele specifice prevăzute în curriculum, permițând astfel măsurarea performanțelor elevului. Dacă sarcinile de evaluare sunt completate cu elemente de metacogniție, atunci rezultatele învățării au șanse de fi interiorizate și de a deveni transferabile în situații noi.

La nivelul celor cinci manuale în uz, registrul sarcinilor de evaluare este variat și divers prezentat. Pe de o parte, există sarcini cu caracter reproductiv (elevilor li se cere să răspundă cu selecții din textul magistral parcurs în cadrul unității: paginile de „recapitulare” și cele de evaluare le solicită adesea elevilor să își amintească anumite conținuturi); exerciții cu solicitare cognitivă minimală sau cu instrucțiuni insuficient structurate (astfel încât elevii nu au o pistă cognitivă prin care demersul de rezolvare să aibă sens – ca în cazul în care i se cere unui elev să citească un fragment sau să acceseze un link fără a indica de ce anume ar trebui să facă acest lucru). Asemenea activități de evaluare, pe lângă valoarea redusă în măsura achizițiilor prevăzute în curriculum, ajung să fie realizate la întâmplare de către elev. Ele sunt totodată greu de apreciat în mod obiectiv în contextul evaluării profesorului. Pe de altă parte, există seturi structurate de activități de evaluare care implică un registru de operări cognitive de la simplu la complex ce vizează competențele specifice din programă. Acestea se parcurg logic, fără fracturi care să demotiveze elevul și concură la o evaluare formativă ce susține înțelegerea de profunzime.

Sunt de remarcat activitățile de evaluare complexe (din registrul modalităților alternative de evaluare) care se raportează la componentele atitudinale incluse în programa școlară. În acest context, un aspect pertinent este dat de filtrul metacognitiv (incluzând și elemente de autoevaluare). În funcție de manual însă, sarcinile metacognitive sunt fie expediate în mod generic, doar cu titlul din lista instrumentelor de evaluare alternativă, fără nicio instrucțiune care să indice modul de realizare (cum ar fi, de exemplu, o selecție/ o sugestie de construire a portofoliului sau o modalitate de elaborare a jurnalului reflexiv); fie mai bine structurate, ușor de aplicat de către elev, care primește, de exemplu, explicații, în partea de debut a manualului, cu privire la instrumentele de evaluare alternativă: ce presupun jurnalul reflexiv și portofoliul din perspectiva propriei învățări sau exemple de fișă de observare sistematică și de fișă de autoevaluare. De asemenea, există situații în care așteptările referitoare la evaluarea de la sfârșitul unității sunt formulate încă de la începutul acesteia, fiind enumerați pașii unui proces de învățare, pe care elevii să îl poată urmări în mod autonom (prin propriile strategii de observare a progresului).

Activitățile de evaluare, deși diverse, pun presiune pe profesor pentru a elabora un sistem efectiv de a măsura nivelul de achiziție al elevului, respectiv măsura structurării competențelor. Există câteva cazuri de punctaje pentru autoevaluare sau eseu structurat, dar, în general, lipsește modalitatea de a măsura în mod obiectiv rezultatele obținute în urma seturilor de sarcini de evaluare, precum și natura performanței în raport cu competențele vizate.

3.2.4. Manualul și cititorii săi

Ca orice carte, un manual se adresează cititorilor săi, răspunzând orizontului lor de așteptare. Din această perspectivă, manualul ar trebui să utilizeze forme de adresare directă către elev. Totodată, manualul, pentru a fi parcurs de cititorul contemporan, ar trebui să se adapteze aspirațiilor sale de lectură.

În Cadrul de referință PISA 2018, grupul de experți din domeniul lecturii al Consorțiului indica diferențe notabile în evoluția proceselor de lectură reflectate pe parcursul unui deceniu de presiune a unei culturi a tinerilor tot mai pregnant vehiculată digital. În acest context, în cadrul PISA, lectura a fost redefinită ca acea „capacitate a elevilor de a înțelege, a utiliza, a evalua, a reflecta și de a interacționa cu textele în vederea atingerii scopurilor, a dezvoltării orizontului de cunoaștere și a propriului potențial, precum și în vederea participării la viața socială” (OECD, 2019). Prin urmare, trebuie să admitem nevoia lecturii orientate de scopuri explicite și dinamica proceselor care transcend comprehensiunea pasivă, dirijată printr-un text

magistral. Elevul contemporan participă la construirea semnificației în cadrul lecturii, textul nu poate fi static pentru că cititorul său investește în interacțiune (într-un mod asemănător cu zaparea pe ecran).

În cele cinci manuale analizate, se folosește într-o mare măsură adresarea la persoana a doua (singular sau plural- fără ca aceasta din urmă să implice neapărat o distincție între activitățile/ sarcinile individuale și cele de natură colaborativă) în mod direct către elev, când se propun sarcini de învățare sau de evaluare. Observăm totuși că sunt și unele cerințe adresate profesorului.

Dupa cum am arătat deja mai sus, formele de prezentare a conținuturilor sunt însă preponderent circumscrise discursului magistral și prin aceasta aduc o adresare neutră, care nu invită cititorul la interacțiunea cu textul. Abundența textului lipsit de adresare directă (ca și utilizarea sa formală, de altfel) deviază scopul de învățare al manualului, lipsindu-l de provocarea cognitivă care să țină alertă atenția cititorului adolescentin.

Un alt aspect care susține ideea de „adresare neutră”, de relație distantă, este cel referitor la modalitățile prin care sunt prezentate instrumentele de evaluare și autoevaluare, de exemplu, recurgând la un discurs de tip definiție, la formulări care pot să nu capteze interesul elevului și să nu-l motiveze să-și urmărească progresul în învățare.

De asemenea, pagina de manual foarte încărcată reduce din valențele sale formative. Într-o perspectivă strict grafică, rămâne prea puțin spațiu pentru manifestarea cititorului. Este o mare încărcare pe fiecare pagină de manual, ceea ce conduce la o lizibilitate redusă. Cititorul nu este suficient de atras spre lectură în contextul unor informații dense. Încărcarea paginii de manual reprezintă cel puțin un obstacol în calea receptării textului. Chiar și atunci când sunt multe activități de învățare prezente, cu surse variate (text- imagine), pagina „înghesuită” împiedică lectura și gândirea critică.

Dat fiind subiectul sensibil abordat, elementele care nu invită la gândire critică și nu sprijină elevul în construirea propriei înțelegeri sunt de natură să distorsioneze formarea de competențe de nivel înalt și de valori pozitive.

Din perspectiva unei mai bune adresabilități, remarcăm de asemenea o exploatare redusă a suportului iconic și a resurselor digitale, prezente puternic în contextele reale de lectură ale elevului.

3.3. Percepții asupra curriculumului scris



În acest subcapitol sunt prezentate opiniile profesorilor și ale inspectorilor școlari privind programa și manualele școlare, în calitatea lor de curriculum-resursă. Sunt vizate două aspecte ale dimensiunii de cercetare referitoare la analiza curriculumului scris: relevanța programei în relație cu profilul de formare al absolventului, respectiv coerența internă a programei (înțelegând prin aceasta aspecte precum relevanța și actualitatea conținuturilor, relațiile dintre secvențele programei, utilitatea pentru formarea competențelor și diversitatea activităților de învățare recomandate prin intermediul programei, funcționalitatea resurselor incluse în programa școlară).

Informațiile analizate au fost colectate în cadrul focus-grupurilor cu inspectorii și cu profesorii și prin chestionarul adresat profesorilor. La datele despre programa școlară, s-au adăugat și câteva opinii ale respondenților referitoare la manual (ca principală resursă de învățare a elevilor, care pune în aplicare programa școlară), dar și la alte resurse didactice disponibile pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*.

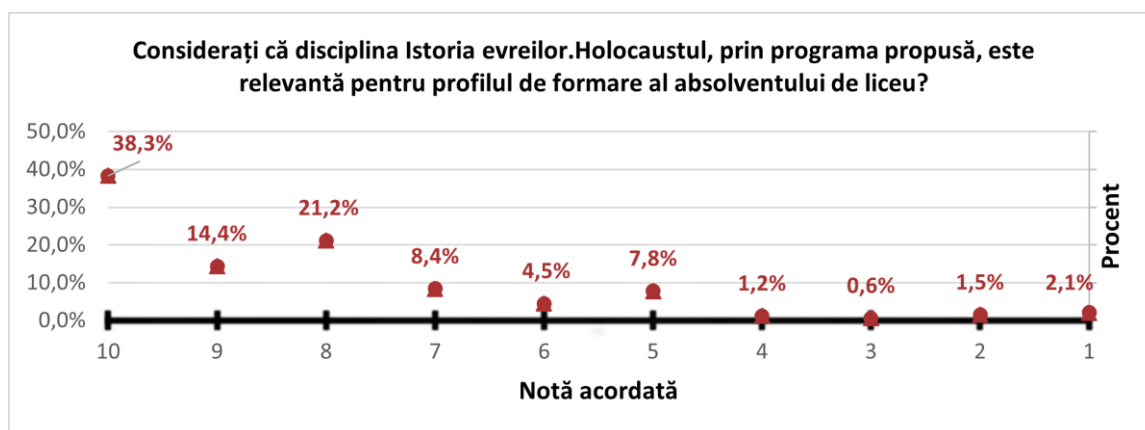
Principalele constatări

- 📍 **Programa școlară *Istoria evreilor. Holocaustul* accentuează**, conform opiniilor exprimate de profesori și inspectorii, **aspectele specifice ale unui sistem de valori etice și morale** care contribuie la formarea absolventului de liceu.
- 📍 **Participanții la focus-grupuri, profesorii și inspectorii deopotrivă, apreciază semnificația și relevanța conținuturilor acestei programe** pentru viața cotidiană și pentru atitudinile liceenilor; relevanța este apreciată și în relație cu posibilitatea de a se valorifica elementele de istorie locală, o componentă de conținut care apare foarte puțin în cursul general de istorie.
- 📍 **Datele de cercetare identifică mici diferențe de percepție în privința conținuturilor programei**, între inspectorii și profesorii: primii aduc în discuție mai mult nivelul de complexitate al unor teme, care nu este considerat că ar pune elevii în dificultate; la rândul lor, profesorii consideră că densitatea prea mare a conținuturilor conduce la supraîncărcarea elevilor.
- 📍 **Profesorii și inspectorii apreciază contribuția programei la dezvoltarea unor competențe transversale** (abilități de cercetare, analiză și argumentare), care ajută elevul în construirea propriei înțelegeri a problematicii abordate și apreciază contribuția variatelor tipuri de activități de învățare (proiect, investigație, studiu de caz, portofoliu etc.) în acest context.
- 📍 Comparativ cu inspectorii, profesorii au opinii mai variate în legătură cu adecvarea **resurselor didactice recomandate în programă** la diverse categorii de elevi, precum și la cât de ușor sunt de utilizat în predare.

3.3.1. Relevanța și statutul disciplinei

Disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* este considerată o disciplină relevantă **pentru profilul de formare al absolventului de liceu** de către majoritatea profesorilor chestionați, astfel că: cei mai mulți profesori **aleg una dintre valorile mari ale scalei** ($M = 8,18$, $AS = 2,14$), iar 38,3% aleg chiar valoarea de 10 puncte/relevanță maximă a scalei, ceea ce evidențiază, totuși, existența opiniilor divergente (Figura 1).

Figura 1. Opinia profesorilor cu privire la relația programei cu profilul de formare al absolventului de liceu (Chestionarul adresat profesorilor)



- **Programa școlară *Istoria evreilor. Holocaustul* accentuează**, poate mai mult decât alte discipline școlare, **aspectele specifice ale unui sistem de valori etice și morale** care ar contribui la **formarea absolventului de liceu**. Cu toate detaliile din secțiunea sugestiilor metodologice, profesorul este cel care valorifică la clasă oportunitățile programei, în viziunea inspectorilor:

„Să dăm voie profesorului să accentueze anumite competențe și valori și la această disciplină.[...] de la început nu s-a dorit să se țină, să se mai facă un curs propriu zis de sine stătător, ci s-a dorit a se accentua acele valori care, tocmai, au contribuit la formarea absolventului de liceu, a competențelor. Și s-a și încercat.., de aceea apare mult mai aerisită și sugestiile de învățare sunt mult mai largi în acest sens” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

- Unele opinii ale profesorilor accentuează contribuția **programei la dezvoltarea unor comportamente civice**, în contextele sociale actuale:

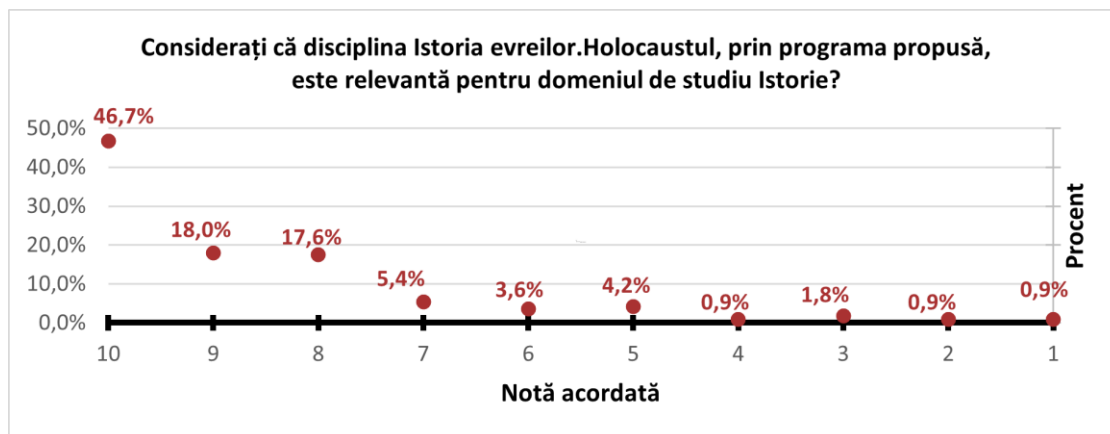
„Contribuie la formarea și dezvoltarea unor competențe din sfera celor de cetățenie democratică, de acceptare a multiculturalității, de asumare a diversității și a dialogului intercultural și, pe de altă parte, de formare a unor comportamente active, în sensul implicării în identificarea surselor unor probleme sau a unor tensiuni și de identificare a unor posibile soluții” (Sursa: Focus-grup profesori).

- **Programa poate fi parcursă** în contextul resurselor de timp prevăzute în planul – cadru și **contribuie la/ susține profilul de formare al absolventului de liceu**.

„Programa este foarte bine structurată și așa zice, aerisită, se poate parcurge materia, așa, într-un ritm echilibrat, se poate aprofunda, se pot face și toate studiile de caz, se pot face chiar și extinderi vis a vis de istoria locală, așa încât este un foarte mare câștig pentru elevii noștri și, până la urmă, pentru profilul absolventului de liceu pe care ni-l dorim, așa, să fie cât mai echilibrat și cu valori foarte bine asimilate, valori democratice, de respectarea celuilalt și așa mai departe. Deci, în ansamblu, percepția este pozitivă!” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Programa Istoria evreilor. Holocaustul este relevantă pentru domeniul de studiu - Istorie, așa cum se constată din răspunsurile profesorilor participanți (Figura 2). Este important să menționăm că 46,7% dintre profesori au acordat punctajul maxim al scalei (10 puncte din 10), iar mai mult de trei sferturi aleg valori ale scalei mai mari decât 7, ceea ce relevă importanța acordată tematicii, în timp ce alegerile cu punctaje mai mici decât 5, însumate, au sub 5% dintre răspunsuri (M = 8,62, AS = 1,89); este evidențiată o variație a răspunsurilor mai redusă, comparativ cu răspunsurile de la itemul anterior (Figura 2).

Figura 2. Opinia profesorilor cu privire la relevanța programei pentru domeniul de studiu Istorie (Chestionarul adresat profesorilor)



Reechilibrarea raportului între istoria națională și europeană în cazul conținuturilor referitoare la Holocaust este utilă, în opinia inspectorilor școlari:

„Programa tratează disproporționat Holocaustul în România în raport cu cel din Europa, în sensul că în România, nu știu, parcă de, n-aș vrea să spun de câte ori mai multe ore sunt alocate Holocaustului în România, decât în Europa și ideea era aceasta, de echilibrare. Adică din punctul lor de vedere al colegilor mei, este o tratare disproporționată. Adică sentimentul, mi-au spus ei, este că parcă, nu, pentru că nu de la noi a pornit, pentru că programa spune foarte clar și arată date și așa..., și că există Holocaust în Europa..., clar! Dar...(…) Este foarte greu să stabilești o așa proporție clară între ce e românesc și european, universal” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Referitor la statutul acestei discipline și la încadrarea sa în planurile-cadru, cele mai multe opinii ale inspectorilor și profesorilor care au participat la focus-grupuri converg către **introducerea în trunchiul comun a disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul**, considerând că este important atât pentru profesorii de istorie, cât și pentru elevi, să aprofundeze temele studiate în cadrul cursului general de istorie, care au relevanță și pentru istoria locală. Au fost identificate și comentate câteva argumente în favoarea studierii acestei discipline ca disciplină obligatorie, la toate tipurile de licee:

- **Alegerea unei discipline opționale** nu răspunde interesului tuturor elevilor dintr-o clasă, ci mai probabil unei majorități; procesul de consultare a elevilor poate fi afectat de numărul mare de opționale incluse în oferta națională aprobate la nivel central.

„De ce? Pentru că atunci când se pune problema să alegi, să mai faci, de multe ori nici nu știi ce alegi. Deci copiii erau puși în fața unor discipline opționale și se gândeau, oare ce? Și de multe ori acel 1-2 plus, minus, acolo unde se respecta întrutotul metodologia și erau consultați elevii și așa, făcea ca cea mai mare parte a copiilor, nu cea mai mare parte ci o parte, să determine disciplina care o vor face toți ceilalți.” (Sursa: Focus-grup inspectorii)

- **Includerea la clasa a XI sau a XII-a** este apreciată atât de profesorii care predau această disciplină, cât și de inspectori, fiind considerată vârsta optimă pentru dezvoltarea gândirii critice, pornind de la discutarea unor subiecte sensibile.

„Și cred că este potrivit la clasa a XI-a, da, respectiv a XII-a, în funcție de profil și de, mă rog, ruta pe care au ales-o, pentru că este o vârstă la care te formezi. Cred că mai devreme era prea greu pentru copii, era un impact prea mare, era să zic dur, idea asta de ce a însemnat Shoahul, Holocaustul..., și în general copiii sunt atrași de această temă” (Sursa: Focus-grup inspectori).
- Unii dintre inspectorii participanți la focus-grupuri au menționat **rezerva profesorilor de alte discipline, a părinților, chiar și a unor profesori de istorie** referitoare la introducerea acestei discipline ca materie obligatorie.

„Să subliniem o anumită rezistență din partea (profesorilor de...) celorlalte discipline care, mă rog, au reacționat așa, cumva: da` de ce tocmai istoria evreilor? O anumită rezistență și din partea familiilor, să știți! Adică, copiii sunt foarte receptivi, sunt ușor de modelat la vârsta aceasta, și feedback-ul cel mai important de la ei îl primim! În proporție foarte, foarte mică există și o anumită respingere, respingere care, cum să spun, vine de la familie, vis a vis de această disciplină. Dar nu reprezintă, Doamne-fereste, o problemă! Dar ea trebuie adusă în discuție, pentru că aceasta este realitatea. Dar copiii sunt, efectiv încântați de această disciplină” (Sursa: Focus-grup inspectori).
- În mod similar, unii dintre profesorii care predau *Istoria evreilor. Holocaustul* au menționat existența unor **nemulțumiri ale părinților și elevilor, mai ales la început**, atunci când a fost introdusă această disciplină în planul cadru.

„Au existat rezerve, mai mult sau mai puțin intense, din partea adulților, nu din partea elevilor, în legătură cu rostul pentru care apare în programul școlar această disciplină, în sensul că, citez, „de ce ne trebuie nouă istoria evreilor? Oare ei studiază despre noi? Mai bine am face ore de istorie a românilor” sau „de ce doar despre holocaustul evreilor? - deși știm că nu e vorba în Holocaust doar despre evrei, că doar au mai fost și alte mari genociduri în istorie” (Sursa: Focus -grup profesori).
- În multe cazuri, participanții la focus-grupuri au apreciat faptul că includerea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* în trunchiul comun, inclusiv la școlile profesionale, rezolvă o problemă mai veche, de natură administrativă, privind **completarea unor catedre**.

„Avem colegi bucuroși că prin această disciplină și-au rezolvat problema cu catedrele, și asta este latura aceea practică” (Sursa: Focus-grup inspectori).
- Este necesară adaptarea programei pentru unele licee de tip vocațional, cum sunt liceele sportive, tehnologice, dar și pentru cele profesionale.

„De exemplu, colegii de la liceele tehnologice au spus,, e prea greu pentru ei”, vorbim de copiii de la profesională și atunci poate ar trebui să ne gândim și din perspectiva asta, să abordăm programa și din perspectiva faptului că nu toți elevii sunt la fel. Pentru că elevul de colegiu național care are deja o cultură generală, care are un fond, pentru el conținuturile sunt altfel privite din perspectiva lor, iar pentru elevul de profesională, suntem sinceri în acest focus grup, reprezintă cumva încă o disciplină care le încarcă programul și care îi încurcă și care, unde vine un profesor să le spună lor lucruri pe care nu vor să le audă. Și atunci, este programa coerentă, dar poate ar trebui un pic revizuită și din perspectiva aceasta, nu știu” (Sursa: Focus-grup profesori).
- **Programa cursului opțional de Istoria Holocaustului**, inclus în oferta națională de opționale (OMEC nr. 3595/15.03.2005), a dat posibilitatea unor profesori interesați să acumuleze multă experiență în predarea acestei discipline.

„Încă din 2004, la noi aici, foarte mulți profesori predau cursul opțional de Istoria Holocaustului. Am avut profesori care au participat la seminare de formare, la Yad Vashem, dar o dată cu introducerea ca și disciplină obligatorie a crescut interesul de la clasele (cu profil) tehnic sau profil real și, încă o noutate, s-au întărit legăturile cu membrii comunității evreiești” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

- Deoarece actualele programe de liceu datează din 2007-2009, cu sugestii metodologice puțin detaliate, programa de *Istoria evreilor. Holocaustul*, fiind de dată mai recentă, conține sugestii metodologice care includ numeroase elemente suport pentru aplicarea la clasă, inclusiv oportunitatea de a se aborda **elementele de istorie locală**.

„Elementul de istorie locală, elementul de local, joacă un rol important. Pentru că prin aceasta poți să afli mai multe detalii, e o cale mult mai bună decât, hai să zicem cursul -mamă de istorie” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

3.3.2. Coerența internă a programei școlare

Relevanța și actualitatea conținuturilor

Scopul studiului disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* este definit chiar în nota de prezentare a programei, în concordanță cu profilul absolventului de liceu, și este susținut și de opinia inspectorilor școlari: formarea elevilor în calitate de cetățeni activi și responsabili, cultivând autonomia, creativitatea, toleranța și încrederea în forțele proprii printr-o informare corectă și implicare socială; de asemenea, disciplina oferă perspective noi despre cultura și tradițiile evreilor din țara noastră.

„Trăim într-o societate liberă, cu libertate de exprimare, formăm cetățeni activi, formăm cetățeni pregătiți pentru viața socială, pentru o viață activă, da, să intre în comunitate, să intre în jocul asta, da, al societății. Ei nu pot intra fără să aibă un bagaj de cunoștințe sau de operare al unui text să-l privească din punct de vedere critic, pentru că noi trebuie să analizăm diferite texte istorice, să-i punem în față, de a folosi surse comparative, pe o problemă, sau surse care informează despre anumită problemă. Una e când e sursa primară, alta e când este mărturia. Se poate folosi portofoliul, analiza de valoare, se poate face istoria orală, cercetarea de teren, cu bunici, cu părinți” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

La rândul lor, profesorii participanți la focus-grupuri, au apreciat programa școlară, pentru că oferă ocazii pentru a **transfera achiziții dobândite de către elevi și pentru alte situații de învățare** în care sunt abordate aspecte precum crizele politice, ascensiunea mișcărilor extremiste sau în cazul îngerării unor drepturi și libertăți.

„Din punctul meu de vedere, așa, ca să zic mai pe scurt, istoria evreilor, prin ceea ce fac eu, ajută la, nu știu cum să vă spun, la combaterea... asta este doar opinia mea, la combaterea xenofobiei și șovinismului care apar din nou în prim planul epocii noastre și este foarte important, precum a zis și doamna profesoară V.E., să combatem pentru apărarea valorilor, nici nu știu cum să zic, până la urmă democratice”(Sursa: Focus-grup profesori).

Semnificația și relevanța conținuturilor acestei programe pentru viața cotidiană și pentru atitudinile generației de tineri, conform opiniilor exprimate, este accentuată și de posibilitatea conștientizării unor comportamente în relație cu sine și în relație cu celălalt.

„Consider că este momentul oportun de a ne lărgi și noi, ca profesori, orizontul cu privire la spargerea acestor stereotipuri cum este cazul semitismului, antisemitismului, problemei evreiești [...] deci toți preiau, [liceu] teoretic, profesional, au acces la această disciplină, într-o lume în care observăm că ura este din ce în ce mai prezentă, nu numai ura împotriva evreilor, a altor rase, dar și între noi. Și-atuncea avem posibilitatea, dacă noi punem suflet, să modelăm generațiile care vin” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Relațiile dintre secvențele programei școlare și utilitatea acestora în formarea de competențe

Din discuțiile purtate în focus grupuri, **programa școlară a fost apreciată ca fiind echilibrată și coerentă**, argumentul principal fiind **adoptarea modelului de proiectare curriculară pentru gimnaziu**, care susține mai evident demersul de învățare al elevului.

„Din punctul meu de vedere, ca profesor de istorie, consider că programa are o coerență internă, dar bine ar fi fost ca profesorii să fie formați pe partea aceasta a înțelegerii programei și a înțelegerii modului în care se face formarea pe această problematică” (Sursă: Focus-grup profesori).

Competențele specifice sunt apreciate ca fiind **relevante pentru elev** și nu se consideră necesară eliminarea sau adăugarea altora, numărul acestora fiind considerat optim.

„Dar eu aș rămâne la ideea, deocamdată așa: poate ceva dintre conținuturi (ar putea fi eliminate), dar în nici un caz discuție pe competențe! Pentru că, competența este tocmai o modalitate de a pune în aplicare conținuturile” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Răspunsurile din chestionare susțin ideea unor **competențe relevante pentru formarea elevilor și pentru contextul educațional actual** (94,3% își exprimă acord total sau parțial; numărul profesorilor care exprimă un acord total fiind aproape dublu, comparativ cu cei care aleg varianta acord parțial; Figura 3).

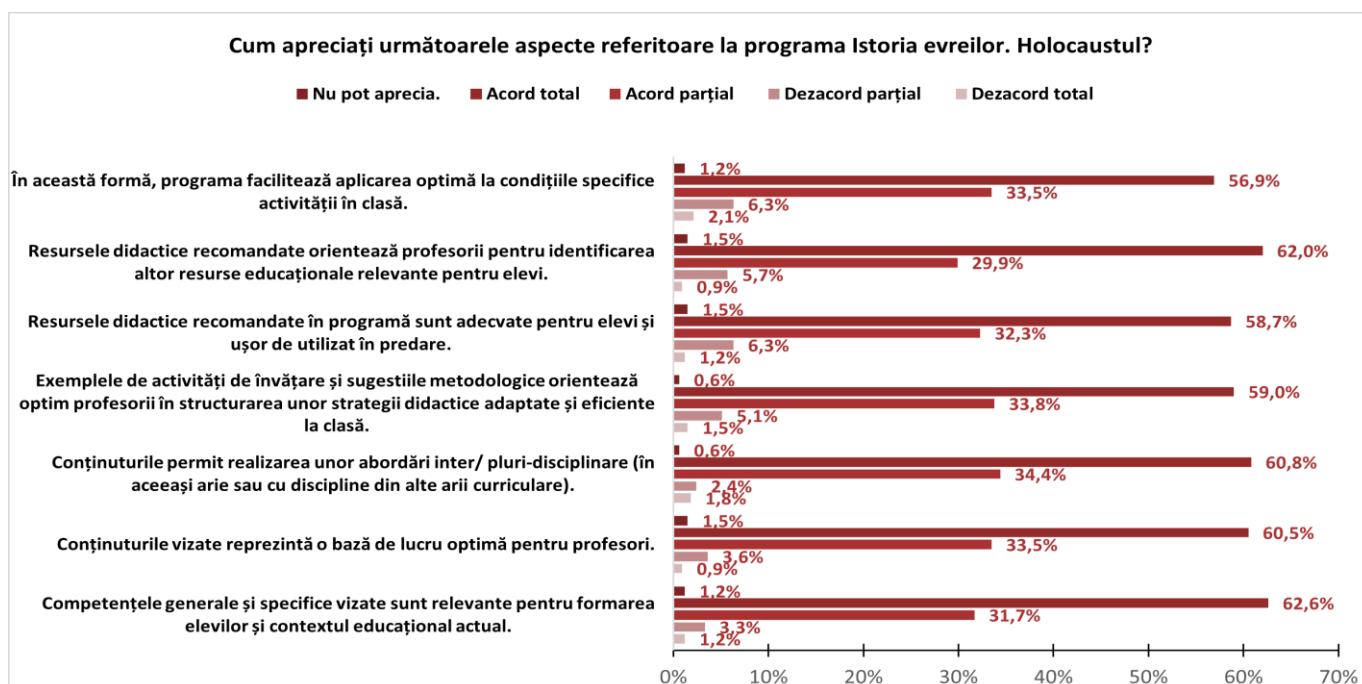
Există tipuri de activități care **dezvoltă abilitățile de cercetare, analiză și argumentare ale elevilor** și care utilizează metodele moderne de predare, învățare și evaluare.

„Mi-a plăcut că activitățile de învățare sunt practice, că se pune foarte mult accent pe portofoliu, pe proiect, portofoliu de cercetare, proiect, ceea ce înseamnă că în felul acesta elevii își pot pune în valoare abilitățile de cercetare, de analiză, de argumentare, pot compara evenimentele istorice, se pot ancora în prezent, evident comparând (evenimentele în derulare) cu evenimentele din trecut. Da, deci, din punctul meu de vedere (programa) este foarte bine structurată și îmi place foarte mult că se pune accent pe astfel de activități de învățare” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Utilitatea programei pentru formarea competențelor vizate

Răspunsurile profesorilor evidențiază principalele idei referitoare la componentele programei școlare și suportul pe care programa îl oferă pentru activitatea la clasă (Figura 3).

Figura 3. Opinia profesorilor despre relevanța competențelor din programa Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)



Profesorii, dar și inspectorii **recomandă reducerea tematicii sau regruparea temelor existente pentru a aprofunda un număr mai mic de subiecte**, astfel încât să se poată dezvolta competențele propuse de programă, iar ei să nu mai fie în situația de a alege între prevederile programei și alte activități considerate interesante, motivante de către elevii (mai ales cele de tip activități outdoor).

„Analizând programa, ca și cadru didactic, consider că numărul conținuturilor este foarte mare și că poate ar fi trebuit, cumva, structurate altfel, astfel încât să rămână și un număr de ore la dispoziția cadrelor didactice pentru ca să se poată realiza și activități ce țin de activitatea locală, acolo unde sunt. De exemplu, în Buzău nu mai există o comunitate evreiască, dar noi ne ducem la Râmnicu Sărat, la Focșani” (Sursa: Focus-grup profesori).

„Ce-au observat și au sugerat elevii mei au spus că da, li se pare un pic cam mult, poate ar fi trebuit să fie mai puține conținuturi și să discutăm, să dezbatem mai mult pe tema lor și atunci a părut la un moment dat că facem prea multe lucruri și poate nu le fixăm sau discutăm suficient și și-ar fi dorit, de exemplu, legături și cu alte regimuri totalitare, cu alte... un dialog din acesta în care ei să vadă diferența mai clar” (Sursa: Focus-grup profesori).

Subiectele propuse în programă permit **abordări interdisciplinare sau pluridisciplinare, în opinia a 95,2%** dintre profesori (vezi mai sus, Figura 3). Opinia profesorilor din focus grupuri este una convergentă, aceștia evidențiind competențele dintr-un registru transdisciplinar/ interdisciplinar, ca un argument în favoarea ideii de disciplină cu potențial inovator.

„Prin competențele pe care programa le propune, ajută la formarea și consolidarea competențelor sociale, civice, competențelor de comunicare în limba străină, în limba maternă, competențelor de spirit, de lucru în echipă și spirit antreprenorial” (Sursa: Focus-grup profesori).

Similar, inspectorii școlari au subliniat în focus grupuri posibilitatea **abordărilor multi-, trans- sau interdisciplinare**, considerând că disciplina se pretează la astfel de abordări, competențele fiind de natură multidisciplinară.

„...transdisciplinarul și interdisciplinarul este prezent aici. Acum depinde de noi ce materiale, vis a vis de ce spunea doamna B., folosim la clasă [...]Depinde pe ce marșez, pe ce competențe din cele opt marșez eu. Dacă marșez pe competența de sensibilizare și exprimare culturală, atunci pun Pianistul, ia uitați-vă! Polonia, comunitatea de evrei, ce anume... muzicant, ce se întâmplă. cum anume, cum a avut [ce] poziție respectivul în conjunctura Holocaustului, de fapt pentru în realizarea preliminară a Holocaustului. Dacă vreau, de exemplu, dezvoltarea spiritului antreprenorial, mă duc cu Lista lui Schindler. Deci înțelegeți, aici intervine foarte mult factorul uman” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Exemplele de activități de învățare și sugestiile metodologice din programa școlară pot contribui la implementarea programei școlare, orientând activitatea la clasă (59% își exprimă acord total), în timp ce 33,8% sunt mai rezervați (acord parțial), iar 6,6% aleg variantele prin care își exprimă dezacordul, considerând că programa nu reușește să asigure suportul necesar pentru aplicarea la clasă (vezi, mai sus, Figura 3).

Mai mult decât atât, **autonomia și creativitatea profesorilor sunt stimulate** prin activitățile propuse în programă, însă selecția și adaptarea acestora la clasă rămâne în sarcina profesorului. Diversitatea acestora – devenită sursă de inspirație și profesorul - cu experiența sa, generează uneori alte activități atractive, motivante pentru elevi:

„Și atunci activitățile de învățare vin în susținerea competențelor pe care este necesar să le formăm, dar, desigur, lectura programei este și una care impune sau permite, îmi cer scuze, o anume libertate a lecturii, o anume creativitate din partea profesorului, în funcție de clasele cu care lucrează” (Sursa: Focus-grup profesori).

Referitor la numărul mare de studii de caz din programă, unii profesori și inspectori își exprimă dorința de a selecta dintre acestea și aprofunda anumite aspecte ale studiilor alese, eventual prin implicarea unor membri ai comunităților respective.

„Și tot de la colegii mei ideea că sunt multe studii de caz, ideea e că ele nu pot fi parcurse toate și aprofundate și atunci, vis a vis de acest aspect care ar însemna că includerea istoriei locale s-ar dori cumva să se ofere spațiu pentru evreii sau viața evreilor în comunitatea respectivă” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Potențialul disciplinei de a conecta educația formală și nonformală prin teme de interes și **activități de tip outdoor**, comparativ cu alte discipline din planul cadru, devine un argument motivațional, în opinia unor profesori și inspectori.

„A fost restaurată și o sinagogă, și din ce în ce mai mulți colegi merg la acea sinagogă, țin lecția acolo și în rândul elevilor este o bucurie. Chiar la o clasă de a XI-a, de profil socio-uman, unde am 4 ore pe săptămână și un curs de Istoria evreilor, vreau să vă spun că interesul, după 3 ore de istorie [deși sunt interesați de această disciplină, doresc să participe la cursul de Istoria evreilor]: „Vai, de abia așteptăm, doamna, să avem disciplina Istoria evreilor. Holocaustul!” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Programa facilitează activitățile didactice și adaptarea la condițiile specifice activității din clase (56,9% - acord total, 33,5% - acord parțial; vezi, mai sus, Figura 3). Discuțiile din focus grupuri au confirmat faptul că **programa susține o proiectare didactică de calitate**, dacă se ține cont că anumite secțiuni ale sale sunt opționale (activitățile de învățare, sugestiile și resursele digitale) și că fiecare profesor poate alege ceea ce dorește și poate adapta nivelului clasei. Un profesor menționează că modul de proiectare al lecției pornește de scenarii alese, pe care le dezvoltă utilizând activități de învățare sau sugestii din programă sau din alte surse.

„Dacă mă gândesc la un scenariu într-o singură oră, îmi aleg conținutul, îmi aleg de la competențele specifice, niște exemple de activități de învățare, și încerc să-mi organizez lecția. Dacă am în vedere o unitate de învățare și-mi aleg mai multe competențe, îmi propun mai multe activități. Din punctul meu de vedere, și inclusiv sugestiile de resurse care există, care nu sunt obligatorii să fie acelea, după cum știm foarte bine, că nici activitățile de învățare din programă nu sunt obligatorii să le utilizăm, putem propune altele, dacă avem sugestii mai bune. Dar ea ne oferă, programa ne oferă tot ce avem nevoie pentru ca proiectarea să fie bună, să fie de succes” (Sursa: Focus-grup profesori).

Programa oferă contexte favorabile pentru ca profesorii să promoveze și să dezvolte valori și *pentru a* combate stereotipii și violența de orice tip.

„Încerc să promovez drepturile, libertățile cetățenești, cum ar fi libertatea religioasă și astfel de aspecte care sunt importante și, totodată, să ne dezvoltăm și cultura generală, cum le spun eu elevilor [...] voiam, de asemenea, să mai spun, vorbim despre toleranță, intoleranță, vorbim despre violență, vorbim despre acceptarea celuilalt, cunoașterea celuilalt și da, întotdeauna (îi) invităm pe elevi să formuleze și ei punctul lor de vedere, să formuleze concluzia lecției. Până la urmă, despre ce a fost vorba aici? Cum s-a ajuns aici? Și iată cum...” (Sursa: Focus-grup profesori).

Cu toate aceste calități ale programei școlare menționate, pentru profesorii debutanți sau pentru cei care nu au mai predat disciplina aceasta, ar fi util să se **elaboreze un „manual al profesorului”, pentru organizarea și selecția activităților** și a unor resurse digitale (Sursa: Focus-grup profesori).

Funcționalitatea resurselor incluse în programa școlară

Atât profesorii cât și inspectori subliniază **evoluția calitativă a manualelor școlare alternative din ultimele decenii**, conținuturile acestora fiind din ce în ce mai atractive, variate și angajante pentru elevi și constituind o sursă importantă de inspirație pentru profesori.

„Manualul ne îndrumă, ne oferă niște sugestii metodologice, activități de învățare pe care le putem folosi, dar, evident că și noi suntem creatori de resurse și putem folosi și alte mijloace de care să ne informăm și să ne creăm propriile resurse de lucru. Asta ține de măiestria noastră!” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Unii profesori sesizează că, în unele situații, manualele depășesc prevederile programei, mai ales în direcția **supraîncărcării cu informații**.

„Nu știu, mie îmi plac manualele pe care le avem noi, lucrăm cu două variante de manuale, sunt foarte bogate. Poate conținutul este, în unele părți, cam dens pentru timpul limitat, dar cine sunt eu să stabilesc cât timp poate sau dorește un elev de clasa a XI-a să aloce studiului unei asemenea discipline? Mă gândesc la activitățile de învățare care sunt atractive, sunt interesante, sunt sugestiile de documentare, acele QR-uri pe care le găsim undeva, acele sugestii pentru portofoliu, chiar mă ajută foarte mult și mă stimulează” (Sursa: Focus-grup profesori).

Unii profesori consideră că manualul contribuie la crearea unui mediu care favorizează învățarea și contribuie la dezvoltarea unor abilități precum gândirea critică, o bună capacitate de decizie și a activismului social.

„Manualul creează un mediu de predare angajant pentru învățarea holocaustului, se promovează foarte mult gândirea critică și reflexivă despre holocaust, sunt activități de învățare antrenante, ei răspund prompt la acestea” (Sursa: Focus-grup profesori).

Textele și imaginile sunt bine alese, sursele de informare și sugestiile sunt variate, astfel putând răspunde exigențelor profesorilor și elevilor.

„Textul istoric este foarte bine mulat pe conținut, se folosește imaginea ca resursă, documentul istoric, sugestiile de site-uri” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Opinii mai diverse au profesorii cu privire la **resursele didactice recomandate în programă**, comparativ cu inspectorii (cât sunt de **adecvate** pentru diverse categorii de elevi și **cât de ușor sunt de utilizat** în predare). Astfel, 58,7% sunt total de acord, 32,3% parțial de acord; cei mai mulți profesori consideră că **resursele menționate în programa școlară ajută la identificarea altor resurse relevante pentru elevi** (62% aleg varianta acord total și 29,9% acord parțial; restul respondenților, 8,1%, fie nu sunt de acord cu această afirmație, fie nu pot aprecia acest aspect; [Anexa 3](#), Tabel 22).

Referitor la resursele din programa școlară, o parte dintre inspectorii participanți la focus-grupuri consideră că resursele sunt suficiente și bine organizate.

„Acum ți se dă mură-n gură inclusiv ce platforme să folosești, cum să le folosești, copiii au acces la aceste platforme, ei lucrează la TIC, că de aici provine și caracterul interdisciplinar, lucrează și la geografie” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Contrar opiniei anterioare, exprimate în grupul inspectorilor, unii dintre **profesori consideră necesar ca resursele propuse de programă să fie reorganizate, deoarece selecția lor devine problematică** și, eventual, **mai bine adaptate elevilor**, mai ales cele care sunt destinate unor subiecte sensibile. Aceste elemente sensibile sunt asociate cu factori precum grupul social din care provin elevii și familiile acestora, experiențele lor actuale. În opinia unor profesori participanți la focus, această etapă a planificării, de analiză, selecție, adaptare a resurselor existente în programa școlară sau a celor disponibile pe internet, ia mult timp unui profesor.

„Sunt foarte multe și asta, să știți că nu ne ușurează munca, dimpotrivă! Pentru că într-o o temă de-asta atât de sensibilă în care trebuie să fim parcă tot timpul în gardă și atenți ce spunem, ca să nu lezăm, ca să se înțeleagă corect, ca să plece acasă și să spună părintelui că au învățat ceva, nu că li s-a spus ceva! Știm foarte bine cât de dificili sunt copiii și părinții și e firesc, asta e scopul nostru, să-i facem să învețe ceva, să învețe altfel. E foarte dificil și că avem atât de multe resurse la îndemână, pentru că noi trebuie să adaptăm toate aceste resurse și asta implică foarte mult timp” (Sursa: Focus-grup profesori).

3.4. Percepții asupra demersului didactic



Dimensiunea analizată în acest subcapitol se referă la implementarea curriculumului la disciplina *Istoria Evreilor. Holocaustul*, mai exact la percepțiile actorilor educaționali privind curriculumul predat și evaluat. Concret, analiza acestei dimensiuni urmărește subdimensiunile: adaptarea strategiilor/ metodelor la specificul tematic și la nevoile elevilor, diversitatea metodologică folosită și interactivitatea (colaborativ elev-elev și interactiv profesor-elev), adecvarea și diversitatea resurselor didactice utilizate (cu accent special pe manualele școlare), diversitatea modalităților de evaluare. Datele au fost culese prin chestionare aplicate elevilor și profesorilor, prin interviuri de grup cu profesori și inspectorii de specialitate și prin fișele de date factuale completate de către inspectorii de specialitate.

Principalele constatări

- Profesorii folosesc o **diversitate de strategii și metode** pentru a atrage elevii și a-i implica la clasă, **cele moderne, interactive fiind preferate** atât de profesori, cât și de elevi. Provocarea profesorilor care folosesc însă acest tip de metode este aceea de a se încadra în timp pentru a parcurge întreaga programă.
- 📍 Analiza răspunsurilor libere ale profesorilor care oferă exemple de strategii/ metode utile identificate de ei pentru abordarea provocărilor la clasă a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* pune în evidență interesul acestora pentru activități colaborative focalizate pe: utilizarea unor surse video, memorii, filme; dezbateri, discuții și analize comparative; recursul la documente și situații autentice, la mărturii și interacțiuni directe; realizarea de prezentări.
- 📍 Din datele culese în cadrul cercetării (cantitative și calitative), reiese faptul că profesorii folosesc, de asemenea, metode alternative de evaluare atât pentru a stimula implicarea elevilor la clasă, dar și pentru ca aceștia să-și formeze competențele specifice disciplinei.
- 📍 Din analiza datelor factuale completate de către inspectorii școlari de specialitate reiese faptul că **practicile de predare și evaluare creează un mediu de învățare stimulativ**, profesorii folosind atât metode clasice, cât mai ales inovatoare și interactive pentru a facilita învățarea. Sunt folosite surse istorice, sunt încurajate exprimarea opiniilor și dezbaterile. Evaluarea se face constant, constructiv, se folosesc metode moderne precum proiectul și portofoliul.
- 📍 Profesorii pun accentul mai degrabă pe formarea de competențe decât pe memorarea informațiilor, iar acest aspect este susținut și de aspectele menționate de către inspectorii în datele factuale. Cadrele didactice **adaptează strategiile și metodele** folosite la clasă la specificul tematic, raportându-se diferit la nevoile elevilor, în funcție de profilul acestora. Inspectorii au constatat și ei că elevii sunt mai receptivi dacă profesorii folosesc metode moderne și nu-i încarcă atât de mult cu informații.
- 📍 În ceea ce privește **resursele didactice**, profesorii folosesc atât manualul, cât și alte resurse naționale sau internaționale. Una dintre provocările profesorilor o reprezintă însă faptul că nu pot accesa anumite resurse disponibile la nivel internațional, acestea nefiind traduse în limba română, iar o alta este aceea a timpului necesar alegerii și adaptării celor mai potrivite resurse. Unii profesori consideră că i-ar ajuta în acest sens un manual al profesorilor sau un caiet de exerciții pentru elevi. Majoritatea școlilor au dotarea necesară pentru accesa resursele online.
- 📍 Referitor la **transferul unor practici didactice** la alte discipline, se constată că activitățile derulate la clasă au constituit atât un suport relevant pentru disciplinele *Istorie* și *Istoria comunismului* sau pentru alte arii curriculare, precum și un sprijin/ catalizator pentru implicarea elevilor în situații noi de învățare, în context extracurricular și extrașcolar.

3.4.1. Diversitatea metodologică folosită - colaborare și interactivitate

Întrebați despre frecvența utilizării unor metode didactice ([Anexa 4](#), Tabel 26), profesorii au răspuns că utilizează des *expunerea/ prelegerea/ explicația* (53,9%); *discuțiile de grup/ dezbaterile* (52,7%); *utilizarea de documente istorice* (52,4%); *studiile de caz* (56%); *proiectele colaborative* (46,1%); *jocurile de rol* (34,4%); *vizionarea de materiale multimedia* (38%); *vizitele la muzee sau centre memoriale* (20,1%). Metoda utilizată foarte des, care înregistrează cea mai mare frecvență este *vizionarea de materiale multimedia* (56%).

În focus-grupurile organizate cu profesorii și inspectorii a fost menționată o diversitate de activități folosite: proiecte realizate în echipă cu diferite ocazii, cântece, preparate culinare tradiționale, vizite la sinagogă, teatrul evreiesc, documentare la bibliotecă, realizarea unui e-book, jurnale, întâlniri online cu licee din alte țări, dezbateri.

Diversitatea activităților folosite în procesul didactice de către profesori reiese și din datele factuale completate de către inspectorii: realizarea de postere, prezentări de carte, mese rotunde, simpozioane, vizionarea unor documentare, excursii, vizionarea de filme, întâlniri cu liderii comunității evreiești, proiecte tematice, expoziții de benzi desenate sau lucrări grafice, sesiuni de referate, dezbateri, studii de caz, vizite, interviuri, invitații etc.

O provocare a profesorilor care doresc să folosească **metode participative** este aceea de a se încadra în timp pentru a parcurge întreaga programă: „Eu am avut, de exemplu, situații în care am invitat supraviețuitorii ai holocaustului și, la un moment dat, simțeam că rămân un pic în urmă pentru că am stat mai mult acolo” (Sursa: Focus-grup profesori).

În ceea ce privește utilitatea metodelor folosite, 60,2% dintre profesorii respondenți pun accent pe utilizarea **metodelor interactive**, centrate pe elev. Ei folosesc dezbaterile, abordările interdisciplinare, activitățile extrașcolare, dar și metodele expositive, explicația, conversația euristică, proiectele individuale sau de grup pornind de la studii de caz, strategiile inductive, deductive, analogice, algoritmice și mixte, studiul de caz, observația.

Datele cantitative în ceea ce privește metodele/ strategiile folosite la clasă sunt susținute de datele calitative obținute în focus-grupuri: profesorii au dat multe exemple de **activități interactive** care au avut succes la clasă. În acest sens, un exemplu relevant este cel de la Buzău:

„Noi am încercat să îi cooptăm în acea activitate de comemorare și ne-am propus, sub formatul unui cerc pedagogic, o întâlnire pe care o reluăm de câțiva ani înapoi la muzeul județean cu care avem un parteneriat și am atras în fiecare an participări nu doar din partea profesorilor și elevilor, ci și din partea unei asociații „Istoria din casă în casă”; i-am avut aproape și pe cei de la sinagoga din Râmnicu Sărat, deci ne-am străduit să extindem participarea la acest eveniment. Am avut și profesori invitați din alte județe care au venit împreună cu elevii lor” (Sursa: Focus-grup profesori).

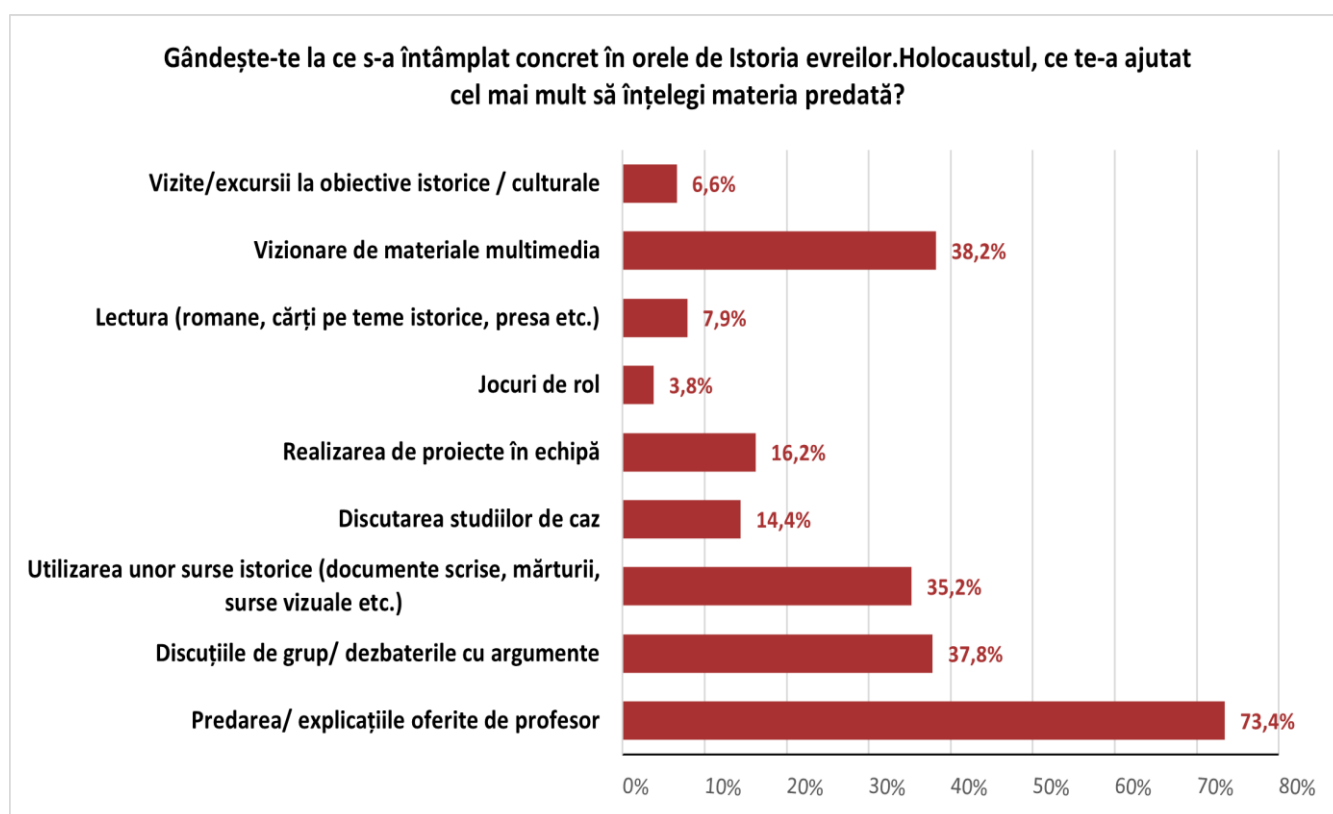
Profesorii participanți la focus-grupuri au apreciat că **lectura și vizitele** au fost utile pentru elevi: „se deschide așa orizontul și crește receptivitatea elevilor”; „s-au bucurat cei prezenți, au fost încântați”; „au mers inclusiv la bibliotecă și au căutat documente de presă și au ajuns la evenimente care s-au întâmplat în timpul lui Cuza” (Sursa: Focus-grup profesori).

Din răspunsurile libere referitoare la metodele/ strategiile care s-au dovedit utile la clasă ([Anexa 4](#), Tabel 30), reiese că au fost folosite o multitudine de strategii didactice interactive, care promovează o învățare activă și implică o colaborare susținută între elevi care, individual sau organizați în microgrupuri, lucrează pentru realizarea unor obiective prestabilite. Sunt menționate metodele interactive moderne, precum dezbaterile, abordările interdisciplinare, activitățile extrașcolare, proiectele individuale sau de grup, studiile de caz, jocul de rol etc. Diversitatea metodologică folosită este susținută și de răspunsurile elevilor la întrebarea privind implicarea lor în proiecte sau activități extrașcolare pe tematica disciplinei, 36,7% dintre aceștia răspunzând afirmativ.

Din analiza răspunsurilor obținute din chestionarele elevilor referitoare la ce i-a ajutat cel mai mult să înțeleagă materia ([Anexa 4](#), Tabel 24), se constată că ponderea cea mai mare o au modalitatea de predare și

explicațiile oferite de către profesor (73,4%). Alte activități prezente cu o pondere importantă și percepute oarecum egal sunt: vizionarea de materiale multimedia (38,2%); discuțiile de grup/ dezbaterile cu argumente (37,8%); utilizarea unor surse istorice (documente scrise, mărturii, surse vizuale etc.) (35,2%). Procente apropiate au obținut și realizarea de proiecte în echipă (16,2%), precum și discutarea studiilor de caz (14,4%). Sunt considerate mai puțin importante lectura (romane, cărți pe teme istorice, presa etc.) (7,9%), vizitele/ excursiile la obiective istorice/ culturale (6,6%), în timp ce jocurile de rol înregistrează doar 3,8%.

Figura 4. Ce i-a ajutat pe elevi să înțeleagă materia predată, opinia elevilor (Chestionarul adresat elevilor)



Din datele obținute în cadrul focus-grupurilor și din fișele de date factuale completate de inspectori, reiese faptul că activitățile de predare-învățare-evaluare ale disciplinei *Istoriei evreilor. Holocaustul* s-au desfășurat în conformitate cu recomandările metodologice din programa școlară, în direcția atingerii scopului stabilit de aceasta: „dobândirea de competențe și perspective noi despre istoria, cultura și tradițiile evreilor din România”. Profesorii sunt preocupați să dezvolte elevilor atitudini pozitive precum cultivarea memoriei și învățarea toleranței, prețuirea libertății și a democrației, dar și respingerea manifestărilor antisemite, xenofobe ori extremiste.

În ceea ce privește **modalitățile de evaluare**, potrivit datelor colectate prin chestionar (Tabel 4), profesorii respondenți indică folosirea unei game variate de metode la evaluare a elevilor la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, cele mai utilizate fiind metodele de evaluare curentă - observarea curentă a activității elevilor (68,6%) și prezentările orale (53%). Cu o frecvență care corespunde evaluărilor periodice sau sumative („uneori”) se apelează la teste scrise/ în aplicații pe platforme digitale proiectele individuale (49,1%), proiecte individuale (48,5%) și proiecte de grup (47,3%), autoevaluarea (49,4%). Cel mai rar este utilizată evaluarea între elevi.

Tabel 4. Metode de evaluare a elevilor la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul, opinia profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)

Metode de evaluare	De cele mai multe ori	Uneori	Rareori	Niciodată
Teste (scrise/în aplicații pe platforme digitale)	28,0%	49,1%	20,4%	2,4%
Prezentări orale	53,0%	42,5%	3,9%	0,6%
Observarea curentă a activității elevilor	68,6%	27,5%	3,6%	0,3%
Proiecte individuale	41,3%	48,5%	9,3%	0,9%
Proiecte de grup	33,2%	47,3%	16,8%	2,7%
Autoevaluarea	22,4%	49,4%	21,9%	6,3%
Evaluarea între elevi	12,6%	41,6%	33,2%	12,6%

Conform fișelor de date factuale, profesorii folosesc evaluări formative, precum eseuri, proiecte de cercetare și prezentări, pentru a evalua nu doar cunoștințele de bază, ci și înțelegerea complexă și empatia elevilor față de evenimentele discutate.

De asemenea, există practici de evaluare care implică analiza documentelor, discuții de grup și reflecții personale asupra tematicii Holocaustului și a antisemitismului. Aceste metode sunt foarte eficiente, deoarece îi încurajează pe elevi să se implice activ și să înțeleagă contextul moral și istoric.

În datele din fișe factuale, se subliniază principalele avantaje ale utilizării portofoliului: facilitează exprimarea creativă și manifestarea originalității specifice fiecărui elev; cultivă responsabilitatea elevilor pentru propria învățare și pentru rezultatele obținute; implică mai activ elevul în propria evaluare și în realizarea unor materiale care să-l reprezinte cel mai bine; evaluarea este motivantă și nu stresantă pentru elevi, nu induce stări emoționale negative care însoțesc formele tradiționale de evaluare, evaluarea având ca scop îmbunătățirea activității și a achizițiilor elevilor; portofoliul este un instrument flexibil, ușor adaptabil la specificul disciplinei, clasei și la condițiile concrete ale activității; dezvoltă capacitatea elevilor de autoevaluare, aceștia devenind auto-reflexivi asupra propriei munci și asupra progreselor înregistrate.

În ceea ce privește diversitatea metodelor de evaluare folosite la clasă, datele cantitative sunt susținute de datele calitative obținute din focus-grupurile cu inspectorii, care afirmă necesitatea **folosirii cu prioritate a metodelor alternative de evaluare**, pentru a-i atrage pe elevi:

„Cei mai mulți profesori creează resurse proprii pentru predare-evaluare; în general se evaluează pe bază de portofolii, proiecte”; „Sunt utilizate frecvent: dezbaterile, proiectele de grup, studiile de caz/investigațiile (mai ales pe istoria locală a evreilor), abordările interdisciplinare, evaluarea prin proiecte dar avem și profesori care pun accent pe conținutul factual și pe evaluare prin teste scrise”; „Evaluarea se face constant, constructiv, se folosește cu precădere proiectul” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Recomandările profesorilor și ale inspectorilor școlari coincid în ceea ce privește folosirea unor metode **moderne de evaluare precum proiectul, portofoliul sau discuția liberă**, astfel încât elevul să se exprime liber, să-și formeze opinii argumentate:

„Și-atunci am zis că trebuie, totuși, ca să-i atragem către această disciplină, să folosim mai mult metodele de evaluare alternative, astfel încât să nu se simtă presați, să nu se simtă încorsetați de timp și de conținuturile foarte mari, că aici este problema lor; să insistăm pe o interacțiune cu elevul, pe o discuție liberă, să-i dăm posibilitatea să-și exprime opinia liber; să vedem cum a perceput informația. Pentru că, până la urma urmei, nu vrem să-i transformăm în niște dicționare și enciclopedii, ci trebuie să folosească aceste informații și să știe să le atingă în diverse contexte, să le identifice, să le recunoască atunci când sunt puși în fața situații similare”; „acolo unde s-a mers pe stilul clasic de predare, cu dictare, care-i plictisește și pe stilul clasic de evaluare cu test care se bazează pe reproducerea de cunoștințe, da, copiii acolo au fost reticenți, nu le-a plăcut”; „copiii nu sunt reticenți la disciplină în sine, ci la modul în care se predau cunoștințele” (Sursa: Focus-grup profesori).

În cadrul focus-grupurilor cu profesorii, a apărut **necesitatea formării cadrelor didactice** pentru a folosi metode alternative de predare și evaluare la această disciplină: „Ar fi totuși nevoie de niște formări, cu exemple de bune practici, cu metode de predare eficientă, astfel încât să-i atragem către această disciplină” (Sursa: Focus-grup profesori).

3.4.2. Adaptarea strategiilor didactice la specificul tematic și la nevoile elevilor

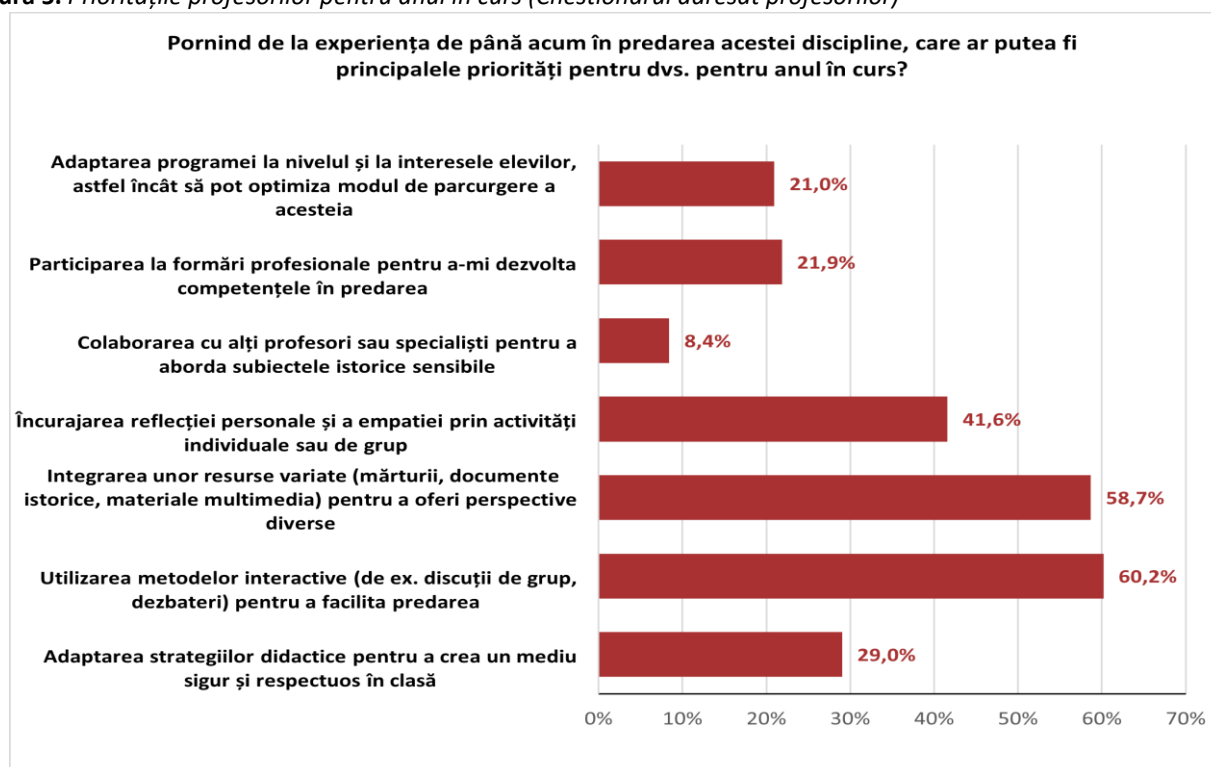
Datele calitative extrase din fișele de date factuale completate de inspectori, precum și din analiza interviurilor de tip focus-grup desfășurate cu profesorii de disciplină/ inspectorii de specialitate arată că cele mai multe cadre didactice au fost preocupate de adaptarea strategiilor pentru învățare activă și interactivă, cu accent pe comparație, analiză, sinteză, gândire critică, în spiritul formării competențelor prevăzute de programa școlară.

În cadrul focus-grupurilor, profesorii au dat exemple de metode similare cu cele menționate în chestionarul online: tur virtual al memorialului holocaustului, atelier despre calitatea surselor de informare și „fake-news, dezbateri, analiza unor fragmente de film, vizite la cimitire evreiești/sinagogă, atelier de produse culinare tradiționale. Ei au venit cu exemple de **strategii/ metode** pe care le-au folosit la clasă și le-au considerat ca fiind utile, cum ar fi: „Am folosit 30% predare făcută de elevi altor elevi - elevi mai mari (...) celor de-a XI-a și a funcționat foarte bine” (Sursa: Focus-grup profesori).

Inspectorii apreciază faptul că profesorii folosesc la clasă o **diversitate de strategii și metode** pentru a-i atrage pe elevi către această disciplină: „vizite la obiective istorice, expoziție de pictură, lucrări grafice, colaje, simpozioane, proiecte locale și județene în parteneriat cu comunitatea evreiască, Institutul Național pentru Studierea Holocaustului în România, viziunări de filme etc.” (Sursa: Fișă de date factuale inspectori de specialitate).

Referitor la prioritățile profesorilor (Figura 5), aceștia au enumerat dezvoltarea empatiei și a toleranței; participarea la discuții cu persoane care au trăit aceste evenimente; încurajarea reflecției personale. Strategiile didactice elaborate au fost adecvate competențelor urmărite și nivelului claselor de elevi. Cele mai multe cadre didactice au fost preocupate de îmbunătățirea calității actului didactic, de adaptarea demersului pentru atingerea obiectivelor disciplinei și dezvoltarea valorilor specifice cetățeniei democratice.

Figura 5. Prioritățile profesorilor pentru anul în curs (Chestionarul adresat profesorilor)



După cum se poate observa (Figura 5), cele mai mari procente le-au înregistrat: utilizarea metodelor interactive (60,2%); integrarea unor resurse variate (mărturii, documente istorice, materiale multimedia) pentru a oferi perspective diverse (58,7%), încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup (41,6%). Procente apropiate au fost înregistrate pentru adaptarea strategiilor didactice pentru a crea un mediu sigur și respectuos în clasă (29%); participarea la formări profesionale pentru a-mi dezvolta competențele în predarea subiectelor istorice sensibile (21,9%); adaptarea programei la nivelul și la interesele elevilor, astfel încât să pot optimiza modul de parcurgere a acesteia (21%). Colaborarea cu alți profesori sau specialiști pentru a aborda subiectele istorice sensibile este considerat de mai puțini dintre respondenți (8,4%).

Cei mai mulți dintre profesorii respondenți la chestionar au afirmat că adaptează strategiile didactice în funcție de sensibilitatea temelor abordate și de interesele specifice de cunoaștere ale elevilor (50,9% - în foarte mare măsură/ tot timpul, respectiv 46,1% - în mare măsură).

Opiniile exprimate de către profesori în cadrul focus-grupurilor au făcut trimitere la modul în care aceștia reușesc să **adapteze metodele utilizate la clasă** și la accentul pus pe **formarea de competențe** versus pe memorarea unor date. Recomandările profesorilor și ale inspectorilor școlari coincid cu cele din programă, și anume de a **utiliza metode participative, colaborative** „predare activă, predare bazată pe interacțiune, pe discuție, mai puțin pe dictare, da, dialogul este foarte important, comunicarea este foarte importantă” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Datele cantitative în ceea ce privește **adaptarea metodelor/ strategiilor** folosite la clasă sunt susținute de datele calitative obținute în focus-grupuri: „am clase de uman unde pot să cuprind mai mult într-o oră și am și clase de științe sau de mate-info unde pot structura mai logic aceste conținuturi”; „încerc să mă adaptez după dorința clasei când îmi pregătesc lecțiile și ora și încerc, mai ales referitor la perioada interbelică, să îi teleportez în acele vremuri și de asta mă folosesc foarte mult de imagini din presa vremii” (Sursa: Focus-grup profesori).

Deși au recunoscut faptul că **provocarea de a preda această disciplină este mai mare în învățământul profesional**, inspectorii au apreciat că „profesorii s-au adaptat foarte bine, mai mult - au mers pe metode moderne și informație cât mai accesibilă pentru elevi”. Tot ei au remarcat faptul că „elevii sunt chiar receptivi, condiția fiind aceea de a ști să le oferi informația, să nu fie extraordinar de încărcăți și să-ți selectezi activitățile în așa fel încât să-i atragi” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Succesul acestei discipline în rândul elevilor, după cum apreciază atât profesorii, cât și inspectorii, îl reprezintă folosirea „**abordărilor metodice practice**: studiul de caz, intervențiile, discuțiile, dezbaterile și **nu foarte multă teorie**. Probabil asta îi și plictisește pe ei, trebuie ei puși să caute anumite lucruri, să investigheze” (Sursa: Focus-grup inspectori).

3.4.3. Adecvarea și diversitatea resurselor didactice utilizate

Tipurile de resurse folosite de cadrele didactice și menționate de inspectori în datele factuale sunt următoarele: ghiduri metodologice, platforme educaționale, manuale fizice și digitale, studii de caz, arhive foto-video, biblioteci virtuale internaționale ce includ documente istorice, mărturii ale supraviețuitorilor, planuri de lecție și materiale multimedia (Yad Vashem, USHMM, Olga Lengyel) sau naționale, ce oferă acces la publicații și cercetări locale despre Holocaust (Elie Wiesel).

„Unele cadre didactice utilizează frecvent platforme interactive care oferă tururi virtuale prin muzee ale Holocaustului sau prin cartiere evreiești istorice. De exemplu, Muzeul Yad Vashem și USHMM includ tururi virtuale, expoziții online și materiale multimedia interactive care ajută la o predare dinamică” (Sursa: Fișă de date factuale inspectori de specialitate).

Inspectorii atrag însă atenția că „sunt și platforme care necesită abonament, iar școlile au bugete limitate care nu permit plata acestora” (Sursa: Fișe date factuale).

În unele zone, eforturile s-au concretizat în crearea unor baze comune de resurse – este cazul județului Cluj, de exemplu: „S-a realizat o bază comună de resurse didactice care a fost pusă la dispoziția tuturor profesorilor care predau Holocaustul în județul Cluj” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Din datele obținute în cadrul focus-grupurilor și din fișele de date factuale completate de către inspectori, reiese faptul că profesorii pregătesc și folosesc o gamă largă de materiale, precum și diferite surse istorice. Spre exemplu, la Odorheiu Secuiesc a fost lansat un film istoric despre evreii din oraș și despre deportarea lor, folosit ca material auxiliar de profesorii din zonă.

În general, **manualele școlare** sunt apreciate de către profesori: „Am apreciat foarte mult în manualul pe care l-am utilizat informațiile aduse referitoare la studiul de caz. Chiar țin minte că au apreciat foarte mult și mi-au spus elevii „așa da”; „Cred că e primul manual în care am văzut la liceu codul QR și bibliotecă virtuală”; „Consider că manualul a fost foarte util, un instrument ușor”; „Am avut instrumente la îndemână să participăm la acest concurs, cu încredere, cu bucurie și am parcurs acele exerciții din manual”; „Din experiență pot să apreciez pozitiv manualele pentru istoria evreilor holocaustul atât prima parte a civilizației de cultura și civilizația evreilor cât și a doua parte legată de Holocaust”; „Eu zic că toate manualele sunt bune; eu am văzut câteva dar nu m-aș duce neapărat pe un manual; colegii au hotărât la nivelul școlii un anumit manual și m-am dus pe el însă teme foarte frumoase găsim în toate” (Sursa: Focus-grup profesori).

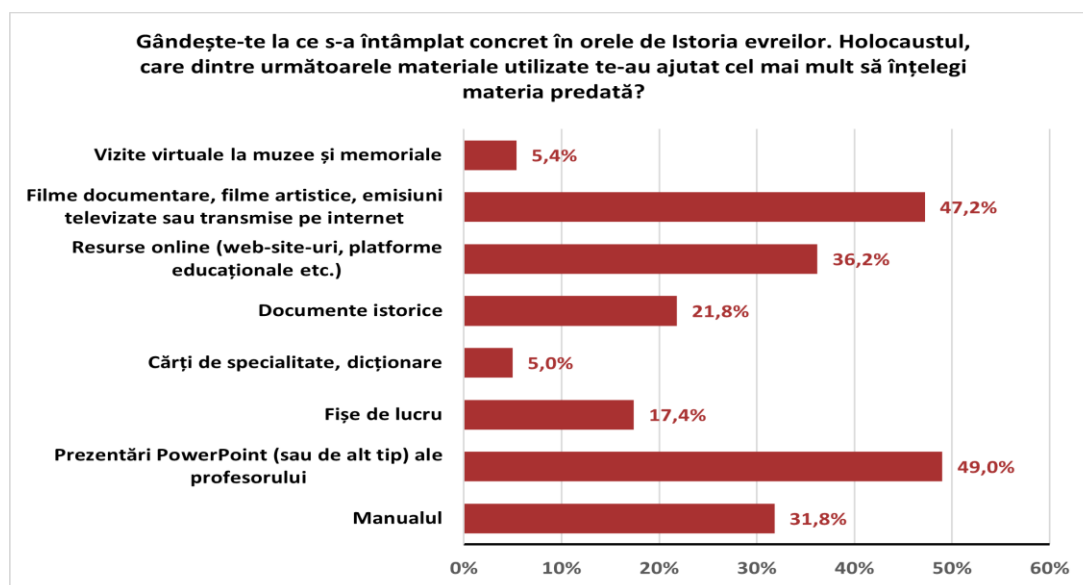
Unii profesori și-au manifestat însă dorința ca manualele să aibă ceva distinctiv, care să provoace mai mult: „Sunt exact manuale clasice și, parcă la acest curs, aș fi vrut să fie un pic diferite” (Sursa: Focus-grup profesori).

În cadrul monitorizărilor efectuate în școli, inspectorii apreciază că profesorii adaptează aceste resurse disponibile pentru a respecta programa și a realiza lecții interactive, atractive pentru elevi: „Aceste resurse nu sunt întotdeauna adaptate pentru sistemul educațional românesc, pentru programa școlară și pot necesita o adaptare semnificativă pentru a fi integrate eficient în orele de curs” (Sursa: Fișă de date factuale).

Legat de multitudinea și diversitatea resurselor, un aspect adus în discuție de către profesori în cadrul focus-grupurilor a fost acela al timpului necesar pentru alegerea și adaptarea acestor resurse: „E foarte dificil și că avem atât de multe resurse la îndemână pentru că noi trebuie să adaptăm toate aceste resurse și asta implică foarte mult timp” (Sursa: Focus-grup profesori).

În opinia elevilor, cele mai eficiente resurse folosite sunt: prezentările PowerPoint (49%), materialele audio-vizuale (47,2%), resurse online (web-site-uri, platforme educaționale etc.) – 36,2%. Se observă că manualul se situează pe locul patru în preferințele elevilor, cu un procent de 31,8. Documentele istorice, fișele de lucru, vizitele virtuale și cărțile de specialitate au constituit un sprijin mai mic în procesul de învățare.

Figura 6. Opinia elevilor cu privire la eficacitatea resurselor folosite (Chestionarul adresat elevilor)



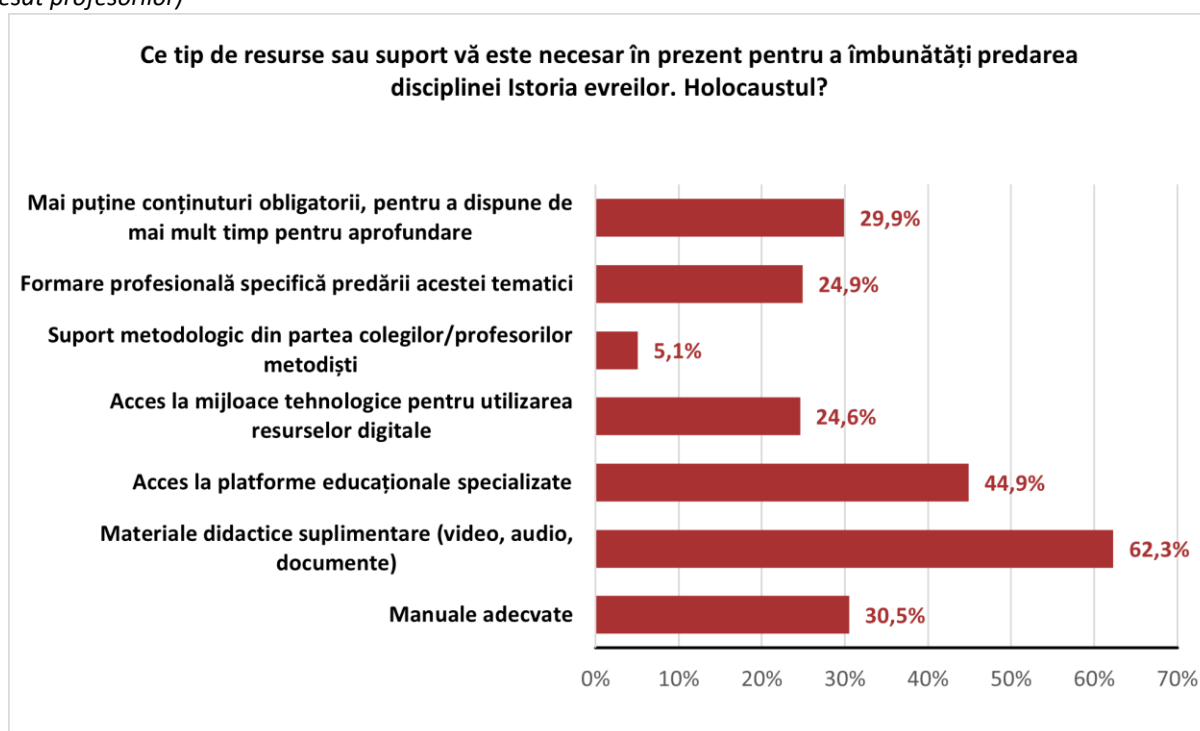
Din punctul de vedere al profesorilor (Tabel 5), resursele cele mai utilizate în cadrul acestei discipline sunt: manualul școlar (69,1%); documente istorice (vizuale, scrise, orale) (59,6%); resurse online (website-uri, platforme educaționale) (58,1%); materiale multimedia (video-uri, audio) (68%); surse din literatură, artă, cinematografie etc. (de cele mai multe ori 36,8%, uneori 53,6%); materiale create de profesori (prezentări power-point, fișe de lucru etc.) (47,9%).

Tabel 5. Resursele didactice cele mai utilizate, opinia profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)

Resurse didactice	De cele mai multe ori	Uneori	Rareori	Niciodată
Manualul școlar	69,1%	25,5%	4,2%	1,2%
Documente istorice (vizuale. scrise. orale)	59,6%	36,2%	4,2%	0,0%
Resurse online (website-uri. platforme educaționale)	58,1%	35,3%	6,0%	0,6%
Materiale multimedia (video-uri. audio)	68,0%	29,3%	2,4%	0,3%
Surse din literatură, artă, cinematografie etc.	36,8%	53,6%	9,6%	0,0%
Materiale create de profesori (prezentări power-point, fișe de lucru etc.)	47,9%	42,0%	10,1%	0,0%

Referitor la resursele necesare desfășurării procesului didactic la această disciplină (Figura 7), profesorii solicită materiale didactice suplimentare (video, audio, documente) (62,3%) și acces la platforme educaționale specializate (44,9%). Totodată este nevoie de manuale adecvate (30,5%), acces la mijloace tehnologice pentru utilizarea resurselor digitale (24,6%), formare profesională specifică predării acestei tematici (24,9%), precum și mai puține conținuturi obligatorii, pentru a dispune de mai mult timp pentru aprofundare (29,9%). Un aspect mai puțin important este considerat suportul metodologic din partea colegilor/ profesorilor metodiști (5,1%).

Figura 7. Resursele necesare desfășurării procesului didactic la această disciplină, opinia profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)



Datele cantitative în ceea ce privește resursele folosite la clasă sunt susținute de datele calitative obținute în focus-grupuri: profesorii au dat exemple de resurse diverse pe care le folosesc, dar și-au exprimat dorința de a fi sprijiniți cu materiale didactice suplimentare, ceea ce este în acord cu datele cantitative obținute (62,3%).

De exemplu, unii profesori simt nevoia unui **manual al profesorului**: „Poate n-ar fi rău dacă ne-am gândi ca acest manual să vină la pachet cu un manual al profesorilor, așa cum au alte discipline care să aibă mai mult ajutor pentru profesorii debutanți, în primul rând, care nu au experiența necesară și atunci cad în păcatul acesta de a transforma totul într-o activitate de predare în care comunic noțiuni și atât” (Sursa: Focus-grup profesori).

O altă idee legată de resurse, ar fi aceea de a avea un **caiet de exerciții pentru elevi**: „Cred că aici am avea nevoie, poate, și de un caiet de exerciții al elevilor pentru că profesorii tind uneori să meargă pe ideea asta: „le spun din ceea ce știu, le explic” pentru că nu au timp, nu pentru că nu și-ar dori” (Sursa: Focus-grup profesori).

Din datele factuale reiese faptul că **școlile au dotarea necesară** pentru a accesa atât resurse naționale, cât și resurse internaționale pe care să le folosească la clasă: „Majoritatea școlilor dispun de laboratoare de informatică, calculatoare și echipamente multimedia precum proiectoare sau table interactive. Acest lucru le permite profesorilor să folosească resurse digitale și materiale multimedia în lecții” (Sursa: Fișă de date factuale inspecții de specialitate).

Multe din dotările existente în școli au fost posibile datorită finanțărilor prin PNRR, fondurile europene oferind posibilități de modernizare a infrastructurii digitale în multe unități școlare. De asemenea, „majoritatea școlilor beneficiază de conexiuni stabile la internet, ceea ce permite accesul la resurse online, platforme educaționale și muzee virtuale” (Sursa: Fișă de date factuale inspecții de specialitate).

3.4.4. Identificarea practicilor de succes

Prin intermediul chestionarului, participanții la cercetare au fost consultați în legătură cu identificarea unor strategii/ metode utile pentru abordarea provocărilor la clasă a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* ([Anexa 7](#), Tabel 57).

Potrivit opiniilor exprimate de profesorii participanți la studiu, peste jumătate dintre aceștia (53,3%) apreciază că nu au identificat strategii/ metode care s-au dovedit utile în abordarea provocărilor la clasă în cadrul disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*. În același timp, aproape jumătate dintre respondenți (46,7%) consideră că, pe baza experienței acumulate, au identificat astfel de strategii/ metode, care să-i ajute să găsească soluții pentru provocările întâmpinate la clasă, oferind exemple în acest sens.

Din datele colectate, observăm că răspunsurile profesorilor aflați în al doilea an de predare sunt împărțite relativ egal între „da” (49,8%) și „nu” (50,2%). În timp ce profesorii aflați în primul an de predare (prima parte a anului școlar 2024-2025) optează în procent mai mare pentru varianta „nu” (64,3%), doar 35,7% din aceștia apreciază că au identificat strategii și metode utile în predarea la clasă. De asemenea, indiferent de categoria de vechime ca profesor, peste jumătate dintre cadrele didactice chestionate apreciază că nu au identificat astfel de strategii/ metode.

Profesorii care au oferit, în cadrul răspunsurilor libere la chestionar, **descrieri ale unei strategii de succes** pe care au aplicat-o la clasă s-au focalizat pe exemple care relevă o componentă interactivă și colaborativă a lucrului la clasă, prin care să creeze contexte reflexive de învățare. Analiza experiențelor apreciate de profesori ca fiind utile la clasă exprimă faptul că aceștia au optat pentru modalități de lucru care au explorat raportarea la situații autentice de învățare, ceea ce a implicat identificarea de documente, contexte de viață, mărturii care să-i ajute pe elevi să se implice în activitățile respective.

În ansamblul răspunsurilor colectate, au fost amintite frecvent:

- utilizarea unor surse video, memorii, filme: „utilizarea materialelor video, filme documentare, imagini de arhivă, întrucât memoria vizuală produce un impact puternic, suscită interesul, curiozitatea”; „vizionarea filmelor care abordează subiectul Holocaustului este cea mai eficientă metodă”; „elevii urmăresc acasă un film pe care îl prezintă apoi la clasă, făcând legătura cu evenimentul real” (Sursa: Chestionar profesori);
- dezbateri, discuții și analize comparative: „dezbaterea unor teme sensibile pe grupe de elevi”; „dezbaterea și analiza surselor istorice primare”; „abordarea deschisă a opiniilor pozitive și negative, a dezinformării și distorsionării realității istorice, sub forma dezbaterilor și a inversării rolurilor pe echipe”; „analiza pe text, analiza comparativă și identificarea contextelor geopolitice”; „discuții pe marginea lecturii unor cărți sau a vizionării unor filme de către elevi; fragmente din jurnalul Annei Frank repovestite”; „în măsura în care interesul elevilor față de un subiect anume este suscitată, metoda dezbaterii rămâne una eficientă, problematizarea și discuțiile de grup, dar și alte metode eficiente de implicare personală a elevilor și de expunere directă a impresiilor, afinităților sau reacțiilor la problematica expusă”; „analiza și comparația atitudinilor antisemite din trecut și cele din prezent”; „apelul frecvent la situația politică actuală; apelul la cunoștințele și atitudinile dobândite la Educație socială” (Sursa: Chestionar profesori);
- jocul de rol: „au fost sensibili când s-au pus în pielea personajelor, din cele povestite, dintr-un film” (Sursa: Chestionar profesori);
- recursul la documente și situații autentice, la mărturii și interacțiuni directe: „istorie trăită, istorie povestită”; „impulsionarea elevilor în direcția căutării de mărturii pe temă, în direcția istoriei orale; apelul la istoria locală”; „În județul Satu Mare au trăit mulți evrei. Am avut elevi care, prin bunici, au avut legături cu evreii din oraș sau din mediul rural. Prin bunici elevii primesc informații personale care ajută mult în cadrul cursurilor”; „discuții cu reprezentanții comunității evreiești pe tema Holocaustului”; „recursul la memorie colectivă, ce au auzit sau ce știu elevii despre subiect”; „documentarea la Arhivele Naționale, lucrul cu documentul istoric”; „vizită la cimitirul evreiesc din localitatea liceului unde predau”; „utilizarea personalităților evreiești de succes ca exemple” (Sursa: Chestionar profesori);
- realizarea de materiale de prezentare: „realizarea de book trailer”; „realizarea unei cărți digitale în platforma Book Creator, la care au participat toți elevii clasei”; „implicarea în organizarea unor expoziții de artă cu subiecte din istoria evreilor, concursuri de eseuri, scrierea și regizarea unor piese de teatru, realizarea unor filmulețe” (Sursa: Chestionar profesori).

Un alt aspect de interes, în contextul acestei cercetări, a constat în identificarea opiniilor profesorilor participanți la focus-grup în legătură cu **experiențele și practicile utilizate la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul, pe care le-au putut transfera în predarea altor discipline sau în activitățile extrașcolare*** (Sursa: focus-grup profesori). Exemplele oferite de profesori pun în evidență abordări interdisciplinare în cadrul ariilor curriculare *Limba și comunicare, Arte, Om și societate* etc., dar și situații de învățare în context extracurricular și extrașcolar.

Abordarea tematicilor disciplinei prin activități interactive, colaborative, bazate pe resurse din mediul de viață, pe documente autentice, concrete, oferă experiențe și practici ale căror beneficii se regăsesc în contexte educative mai largi, precum:

- cunoaștere socioculturală din perspectiva istoriei vieții cotidiene:
„Să vezi cum se mișcau oamenii care nu aveau un profil de personalități politice, nu erau regi, decidenți importanți, erau oameni obișnuiți”; „...să înțelegem mai bine sau să ne aplecăm mai bine asupra oamenilor de rând. Știți? Noi de foarte multe ori studiem elitele, la istorie, da, facem, prin excelență, o istorie evenimentțială, studiem elitele, dar oamenii de rând nu ne prea sunt cunoscuți” (Sursa: Focus-grup profesori);

- înțelegerea argumentelor istorice în contextul epocii și reflecție asupra temelor controversate, a manifestărilor/modalităților/motivațiilor care duc la rescrierea istoriei:
„Depinde din ce unghi o vezi [o temă controversată], depinde ce surse folosești” (Sursa: Focus-grup profesori);
- realizarea de activități în context interdisciplinar - expoziții, studii de teren, plecând de la oameni de cultură evrei care au influențat comunitatea locală:
„Către literatură și arte, în special, mergem foarte ușor pentru că lor le place ideea asta de expoziție. Dacă sunt talentați, chiar desenează și explică și valorifică foarte bine tot ce înseamnă simboluri”;
„Deci pornind de la istoria evreilor și încercând să descopăr mai mult legat de comunitatea evreiască din Constanța, l-am descoperit pe arhitectul modernist [Haim Goldstein] [...] Se vorbește foarte puțin despre ceea ce s-a întâmplat în anii 30-40 până la plecarea sa în București și îmi propun să fac un scurt itinerariu pentru elevii mei și să descoperim aceste clădiri realizate de el” (Sursa: Focus-grup profesori);
- utilizarea proiectului în cadrul orelor de istorie:
„Eu la disciplina aceasta am folosit tema aceasta a proiectelor, am pus note pe proiecte și am observat un impact asupra copiilor, colaborare. Ceea ce eu la istorie nu predau. Îmi era greu să pun note pe proiecte, consideram că ar trebui să pun 10 tuturor și [...] mai bine dădeam test. După experiența de anul trecut, anul acesta mi-am propus ca la istorie, la clasa a X-a, unde avem 3 ore, să pun note și pe un proiect. Dar așa cum era la Holocaust, adică, tot așa, o temă cu impact [...]. Napoleon, de exemplu. Și să pun echipe de elevi să lucreze, să colaboreze, să prezinte un produs [...]. Adică am împrumutat de la [disciplina] Istoria evreilor. Holocaustul și am transferat la [disciplina] istorie” (Sursa: Focus-grup profesori);
- recursul la documente autentice pentru abordarea unor teme la istorie – memorii, jurnale, fotografii:
„De exemplu, am descoperit o metodă: le dădusem elevilor două surse, una, un jurnal, iar altă sursă, al unui dosar făcut de poliție. Și i-am pus să compare perspectivele. Și mi se pare interesant pentru că deschide și o perspectivă nouă de gândire și e și o sursă bună de analiză care poate fi folosită și nu se folosește. Pentru că noi, la istorie, vorbim de politică, de ideologie de stat, prea puțin despre viața unui om oarecare despre care poate nu a auzit nimeni dintr-o țară” (Sursa: Focus-grup profesori);
- utilizarea dramatizării pentru formarea unor atitudini:
„Folosim mult dramatizarea, probabil că am putea-o transfera și către istorie. [...] Și putem face dramatizare despre ce înseamnă neimplicarea, pasivitatea, lipsa de atitudine, faptul că nu totdeauna crezi că te vizează, ci e vorba de altcineva” (Sursa: Focus-grup profesori);
- utilizarea experiențelor de lucru cu elevii de la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la Istoria comunismului prin „învățarea comunitară”, prin investigații, colectare de date din comunitate, de la membrii familiei:
„Aveam tot felul de experiențe în comunitate, unde elevii ieșeau împreună și puteau culege informații atât despre Holocaust, mai ales în preajma unor evenimente istorice importante, comemorări, sărbători, dar și legat de istoria comunismului. Elevii pot face și partea de investigații pentru că ambele discipline fac parte din istoria recentă a României. Practic, ajută foarte mult la dezbateri, în familie, despre o anumită temă despre comunism. Ei le pot analiza, în paralel cu anumite probleme ridicate de aceasta tematică a Holocaustului” (Sursa: Focus-grup profesori).

3.5. Percepții asupra procesului de învățare al elevilor



În privința percepțiilor actorilor educaționali cu privire la curriculumul învățat, au fost luate în considerare următoarele patru subdimensiuni de analiză: dezvoltarea competențelor, interesul și implicarea elevilor, aplicabilitatea rezultatelor învățării, respectiv valorificarea diferitelor contexte de învățare. În cazul acestor subdimensiuni, datele au fost colectate cu ajutorul următoarelor instrumente: chestionarele aplicate elevilor și profesorilor, focus-grupurile organizate cu profesorii care predau disciplina și fișele de date factuale furnizate de inspectorii școlari din țară.

Principalele constatări

- În general, profesorii cu experiență în predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* susțin faptul că această materie ajută, în mare și foarte mare măsură, la dezvoltarea competențelor specifice ale elevilor, incluse în programa școlară. În plus, elevii apreciază cel mai mult modul în care predă profesorul și metodele folosite, subiectele abordate, respectiv materialele didactice folosite la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*.
- În general, percepțiile liceenilor cu privire la utilitatea mare și foarte mare a parcurgerii disciplinei înregistrează următoarele tendințe (dezvoltarea abilităților academice): de a învăța cum să combată diverse tipuri de discriminare cu argumente diferite; de a-și forma o opinie personală asupra evenimentelor istorice și la consecințele acestora asupra societății, folosind exemple istorice; de a învăța cum să identifice și să analizeze problemele din grupurile/ comunitatea din care fac parte și care pot genera conflicte sau marginalizarea unor persoane/ grupuri; de a învăța cum să extragă cele mai importante informații dintr-o sursă; de a învăța să verifice și să compare din mai multe surse informațiile citite cu privire la temele abordate.
- În privința dezvoltării abilităților socio-emoționale, percepțiile majorității elevilor cu privire la utilitatea studiului acestei discipline sunt următoarele: să dezvolte toleranță și respect față de oamenii din alte culturi și medii diferite; să își dezvolte nivelul de empatie și capacitatea de a înțelege experiențele din viața altor oameni; să devină mai conștienți de efectele comportamentului lor și al celor din jur; să devină mai deschiși pentru a înțelege evenimentele din prezent; să devină mai pregătiți în abordarea problemelor controversate din istorie; să devină mai conștienți de problemele sociale și mai motivați să se implice în comunitate.
- Datele arată că interesul elevilor pentru tematica abordată la această disciplină poate crește prin propunerea unor activități de învățare atractive din perspectiva acestora. S-a observat o ușoară tendință a liceenilor de a se implica ocazional în timpul orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul*, doar o treime dintre aceștia considerând că sunt mereu activi.
- Răspunsurile oferite de elevi și profesori reflectă o discrepanță în privința gradului de utilizare a informațiilor învățate de elevi la această disciplină în viața de zi cu zi sau la alte materii. Puțin peste o treime dintre liceeni plasează aplicabilitatea rezultatelor învățării în alte contexte la un nivel ridicat și foarte ridicat, în timp ce majoritatea profesorilor afirmă că elevii întrebunțează aceste noțiuni învățate la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la alte discipline sau în afara școlii.
- Se observă o tendință a liceenilor de a utiliza informațiile deja cunoscute din afara școlii despre subiectele studiate la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*. De asemenea, jumătate dintre elevi se informează suplimentar cu privire la temele specifice acestei discipline, fără ca acest aspect să fi fost solicitat de către profesor. Legat de posibilitatea de a propune sau de a se implica în proiecte/ activități extrașcolare asociate cu tematica acestei discipline, elevii au perspective diferite, aproximativ o treime apreciind acest aspect.

3.5.1. Dezvoltarea competențelor - percepții asupra rezultatelor învățării

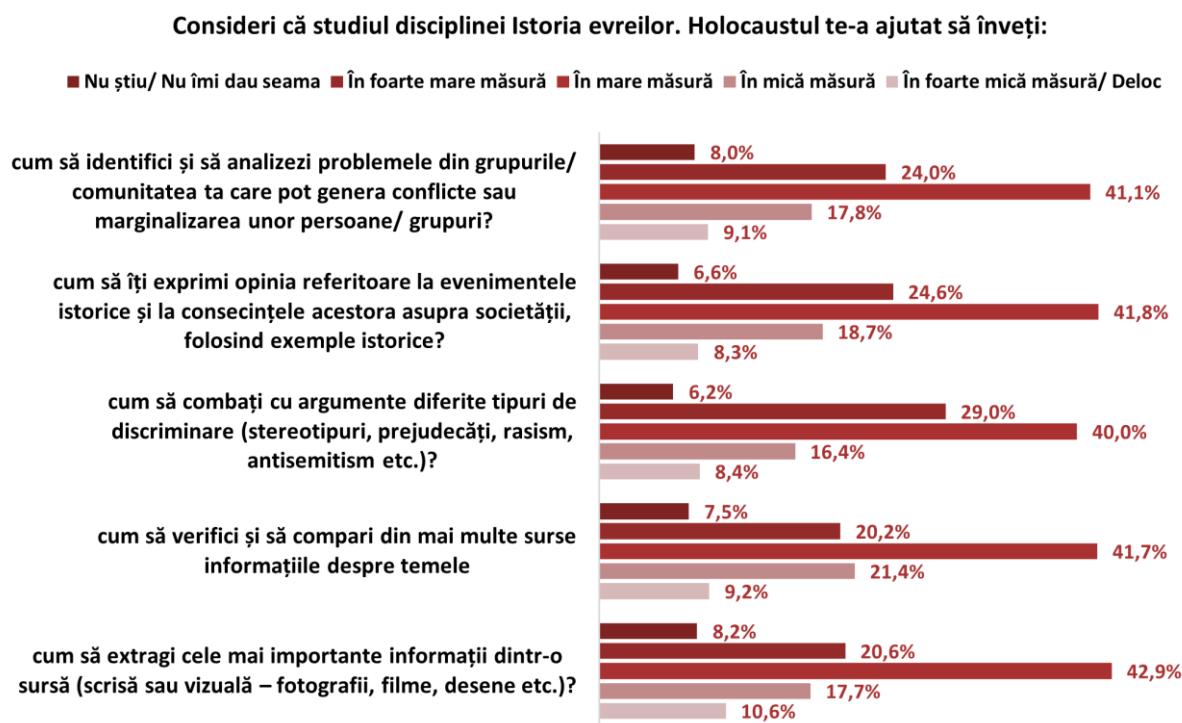
În cazul subdimensiunii privind dezvoltarea competențelor au fost surprinse percepțiile elevilor și ale profesorilor cu privire la rezultatele învățării, atât din punct de vedere academic, cât și socio-emoțional. Astfel, datele cantitative colectate referitoare la **dezvoltarea abilităților academice** au evidențiat aspectele detaliate în continuare ([Anexa 5](#), Tabel 39, Figura 8).

- În privința impactului disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* asupra învățării, mai mult de jumătate dintre liceenii respondenți (63,5%) susțin că, datorită parcurgerii acestei discipline, au învățat, la un nivel ridicat și foarte ridicat, cum să extragă cele mai importante informații dintr-o sursă (scrisă sau vizuală – fotografii, filme, desene etc.). În schimb, 17,7% dintre aceștia consideră că materia i-a ajutat în mică măsură și 10,6% în foarte mică măsură/ deloc în privința acestui aspect.
- Aproximativ 62% dintre elevii chestionați consideră că studiul acestei discipline i-a ajutat destul de mult să învețe cum anume să verifice și să compare, din mai multe surse, informațiile citite cu privire la temele abordate. În schimb, 21,4% dintre aceștia sunt de părere că i-a ajutat în mică măsură, iar 9,2% foarte puțin sau deloc în acest tip de activitate. Acest aspect a fost subliniat și de unul dintre profesorii participanți la focus-grup:

„...În general, elevii obțin informații din mai multe surse. Una este ceea ce noi le predăm la școală, altceva aud în comunitatea în care trăiesc, alte informații primesc din mass-media și, slavă Domnului, acum internetul oferă posibilitatea... presa scrisă, televizorul le oferă posibilitatea de a afla foarte multe informații. De cele mai multe ori, ceea ce noi le transmitem la școală diferă de ceea ce află în comunitate sau prin mass-media și cred că și colegii s-au întâlnit cu această situație; vin cu informații despre comunitatea evreiască pe care nu o cunosc, așa cum spunea și doamna V., informații negative și noi cumva avem rolul acesta de a le prezenta adevărul istoric din mai multe perspective. Cred că partea aceasta funcționează, aceea de a le arăta mai multe surse din care ei să înțeleagă într-adevăr evenimentele care au avut loc în spațiul românesc, în afara spațiului românesc, în perioada interbelică, în Al Doilea Război Mondial ajutându-i în acest fel să-și formeze o imagine mai completă, mai complexă despre evenimentul studiat” (Sursa: Focus-grup profesori).

- Majoritatea liceenilor chestionați (69%) consideră că studiul acestei materii le-a oferit, la un nivel ridicat și foarte ridicat, posibilitatea de a învăța cum să combată diverse tipuri de discriminare (de exemplu, stereotipuri, prejudecăți, antisemitism etc.) cu argumente diferite. În schimb, 16,4% dintre aceștia au apreciat acest aspect în mică măsură, iar 8,4% în foarte mică măsură/ deloc.
- Tendința elevilor respondenți (66,4%) cu privire la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* este că aceasta sprijină formarea unei opinii personale asupra evenimentelor istorice și consecințele acestora asupra societății, folosind exemple istorice. Cu toate acestea, 18,7% dintre aceștia au apreciat această afirmație la un nivel ușor mai scăzut și 8,3% în foarte mică măsură.
- Mai mult de jumătate dintre liceenii chestionați (65,1%) consideră, în mare și foarte mare măsură, că studierea acestei discipline le-a oferit posibilitatea de a învăța cum să identifice și să analizeze problemele din grupurile/ comunitatea din care fac parte și care pot genera conflicte sau marginalizarea unor persoane/ grupuri. În schimb, 17,8% dintre aceștia au apreciat acest aspect în mică măsură și 9,1% în foarte mică măsură.
- În privința acestor aspecte studiate în cadrul subdimensiunii dezvoltarea abilităților academice, între 6,2% și 8,2% dintre elevii respondenți la chestionar au considerat că nu știu/ nu își pot da seama la cel nivel să le evalueze.

Figura 8. Percepțiile elevilor cu privire la utilitatea studiului disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul pentru dezvoltarea competențelor academice (Chestionarul adresat elevilor)

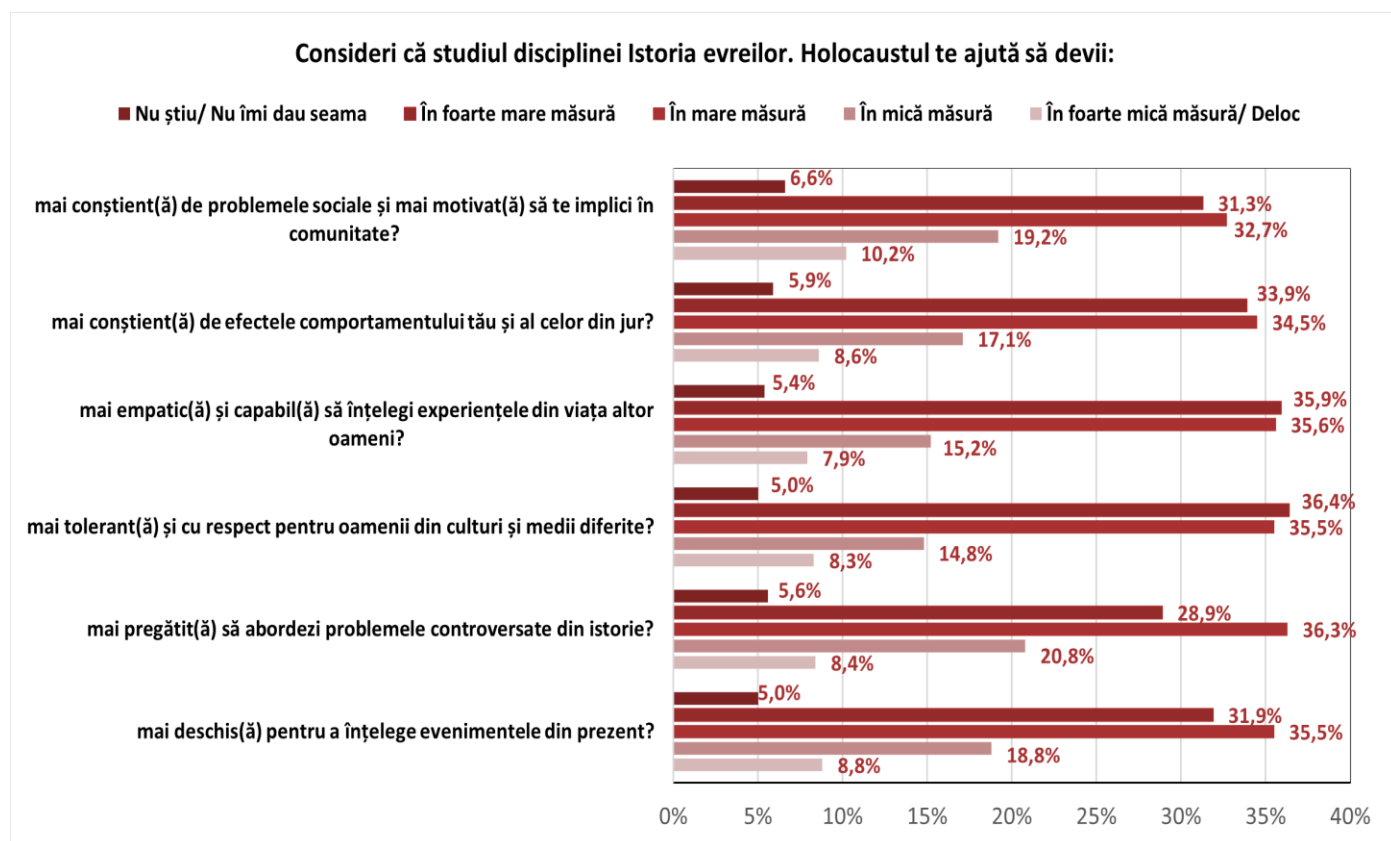


În privința **dezvoltării abilităților socio-emoționale**, percepțiile elevilor chestionați au evidențiat următoarele rezultate ([Anexa 5](#), Tabel 40, Figura 9):

- Majoritatea respondenților (67,4%) consideră, în mare și foarte mare măsură, că studiul disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* îi ajută să devină mai deschiși pentru a înțelege evenimentele din prezent. Restul răspunsurilor oferite de liceeni cu privire la acest aspect s-au împărțit astfel: 18,8% în mică măsură și 8,8% în foarte mică măsură sau deloc.
- Preponderent, elevii (65,2%) sunt de părere că studiul acestei materii îi ajută în mare și în foarte mare măsură să devină mai pregătiți în abordarea problemelor controversate din istorie. În schimb, 20,8% dintre liceeni consideră că îi ajută în mică măsură și 8,4% în foarte mică măsură sau deloc.
- Cei mai mulți dintre elevii respondenți (71,9%) susțin că această disciplină le sprijină, în mare și foarte mare măsură, dezvoltarea toleranței și al respectului față de oamenii din alte culturi și medii diferite. Cu toate acestea, 14,8% percep utilitatea acestei discipline din acest punct de vedere mai scăzută, iar 8,3% în foarte mică măsură sau deloc.
- Percepția liceenilor (71,5%) tinde să susțină că studiul materiei *Istoria evreilor. Holocaustul* contribuie la dezvoltarea nivelului de empatie și a capacității de a înțelege experiențele din viața altor oameni. În schimb, 15,2% dintre liceeni consideră că disciplina îi ajută doar în mică măsură, iar 7,9% că nu-i ajută deloc sau în foarte mică măsură.
- Dintre elevii participanți la cercetare, 68,4% consideră că studiul acestei materii îi ajută în mare și în foarte mare măsură să devină mai conștienți de efectele comportamentului lor și al celor din jur. În același timp, 17,1% dintre respondenți au afirmat că disciplina i-a ajutat în acest sens la un nivel mai redus, iar 8,6% au răspuns că studiul *Istoriei evreilor. Holocaustului* i-a ajutat în foarte mică măsură sau deloc.

- Cele mai multe răspunsuri ale elevilor (64%) susțin că studiul disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* îi ajută în mare și foarte mare măsură să devină mai conștienți de problemele sociale și mai motivați să se implice în comunitate. Cu toate acestea, 19,2% dintre liceeni au menționat că studierea acestei materii îi ajută în mică măsură, iar 10,2% în foarte mică măsură sau deloc cu privire la acest aspect.
- În privința acestor aspecte studiate în cadrul subdimensiunii dezvoltarea abilităților socio-emoționale, între 5% și 6,6% dintre elevii respondenți la chestionar au considerat că nu știu/ nu își pot da seama la cel nivel să le evalueze.

Figura 9. Percepțiile elevilor cu privire la utilitatea studiului disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale (Chestionarul adresat elevilor)

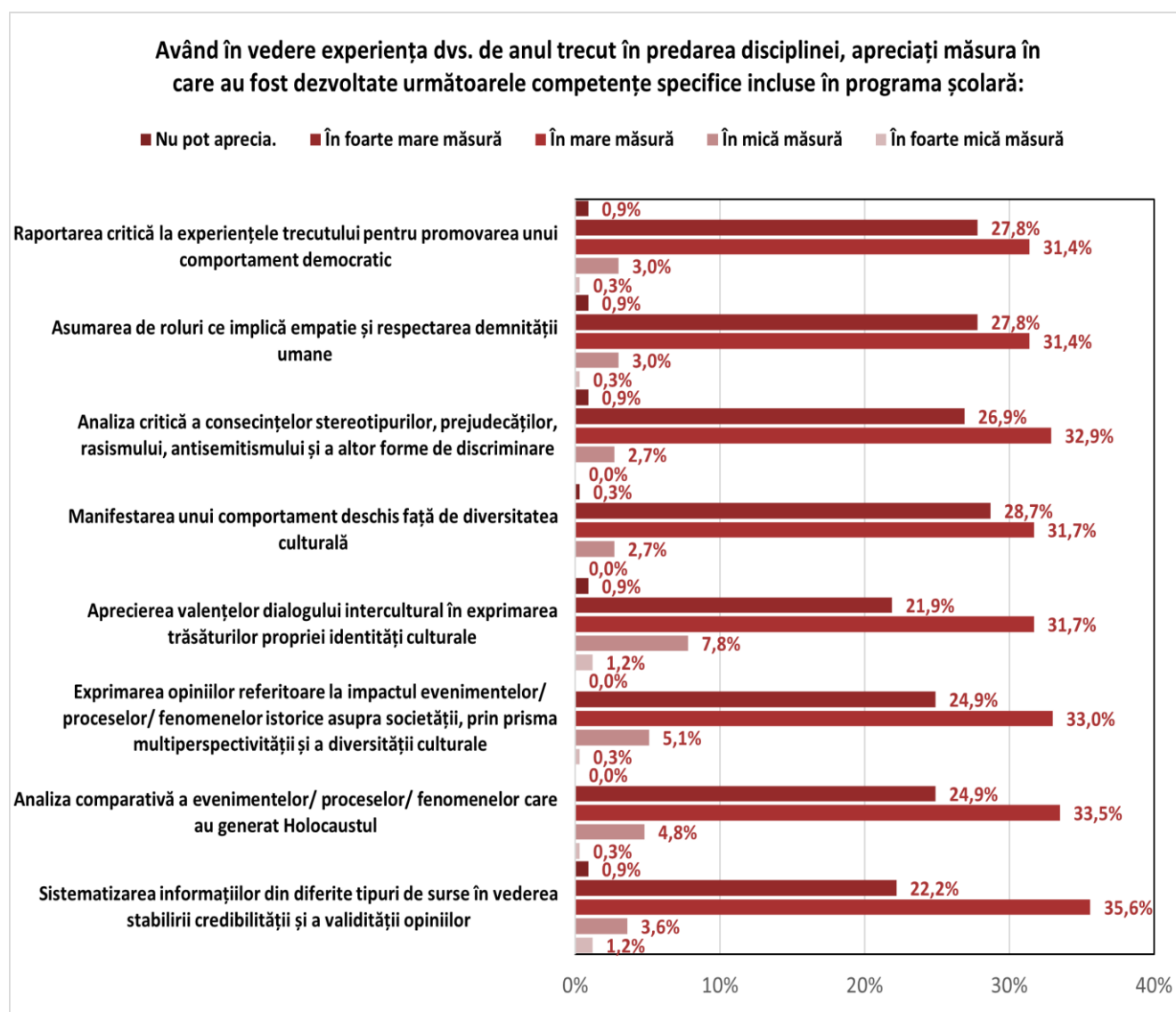


În privința modului în care **disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* ajută la dezvoltarea competențelor specifice** incluse în programa școlară, dintre cei 63,5% **profesori care au experiență în predarea acestei discipline** (restul de 36,5% dintre profesori au afirmat că predau pentru prima dată această materie), am primit următoarele considerații, în mare și foarte mare măsură ([Anexa 5](#), Tabel 47, Figura 10):

- 57,8% validează sistematizarea informațiilor din diferite tipuri de surse în vederea stabilirii credibilității și a validității opiniilor;
- 58,4% susțin analiza comparativă a evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor care au generat Holocaustul;
- 57,5% sprijină exprimarea opiniilor referitoare la impactul evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor istorice asupra societății, prin prisma multiperspectivității și a diversității culturale;
- 53,5% apreciază valențele dialogului intercultural în exprimarea trăsăturilor propriei identități culturale;
- 60,5% sunt de acord cu manifestarea unui comportament deschis față de diversitatea culturală;

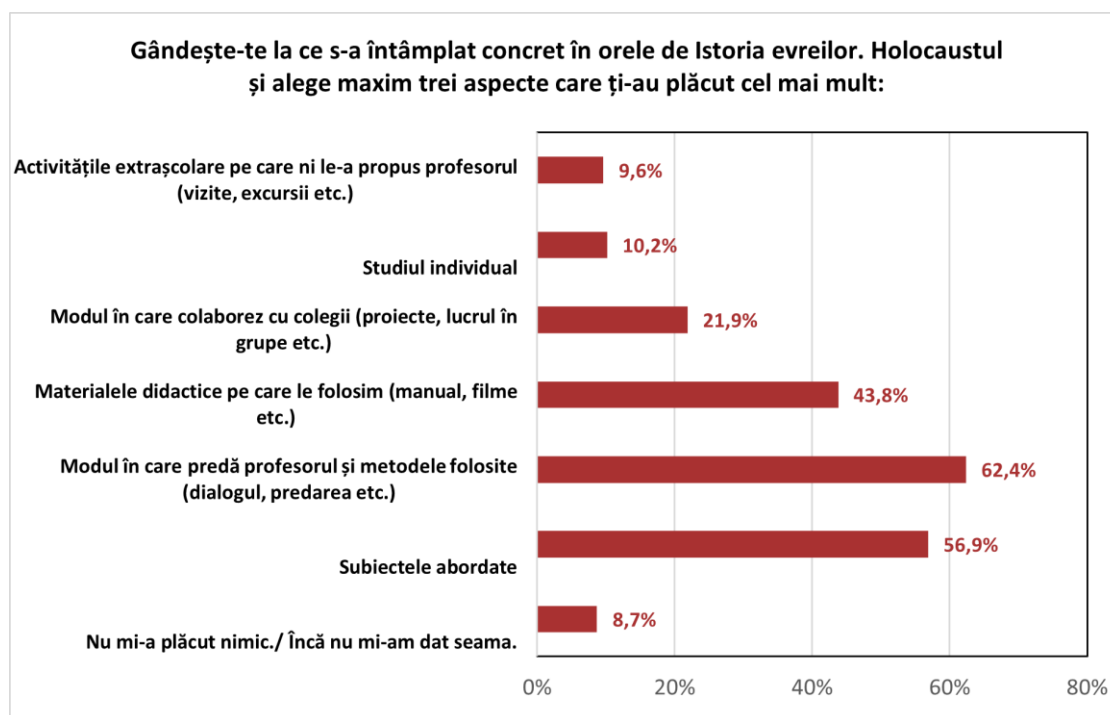
- 59,9% validează analiza critică a consecințelor stereotipurilor, prejudecăților, rasismului și a altor forme de discriminare;
- 57,5% susțin asumarea de roluri ce implică empatie și respectarea demnității umane;
- 59,3% sunt de acord cu raportarea critică la experiențele trecutului pentru promovarea unui comportament democratic.

Figura 10. Percepțiile profesorilor (care predau disciplina în al doilea an) cu privire la dezvoltarea competențelor specifice ale elevilor, incluse în programa școlară pentru disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)



Referitor la **desfășurarea concretă a orelor de Istoria evreilor. Holocaustul** (Anexa 5, Tabel 41, Figura 11), elevii respondenți tind să aprecieze cel mai mult modul în care predă profesorul și metodele utilizate (62,4%), subiectele abordate (56,9%), respectiv materialele didactice folosite (43,8%). În plus, acestora le-a plăcut, dar în mai mică măsură, modul în care au colaborat cu colegii (21,9%), studiul individual (10,2%) și activitățile extrașcolare propuse de profesor, precum vizite sau excursii (9,6%).

Figura 11. Aspecte apreciate de elevi cu privire la desfășurarea orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)



Aceste rezultate cantitative au fost confirmate de profesorii participanți la focus-grupuri, care au menționat, printre altele, un exemplu în acest context: „Iarăși, un lucru care le-a plăcut și pe care l-au făcut, jurnale” (Sursa: Focus-grup profesori).

De asemenea, un alt răspuns util, oferit de către un profesor participant la focus-grup, referitor la manualul școlar utilizat la clasă, pentru această disciplină a fost următorul: „Pe de altă parte, am apreciat foarte mult în manualul pe care l-am utilizat informațiile aduse referitoare la studiul de caz. Chiar țin minte că au apreciat foarte mult și mi-au spus elevii „așa da”. Cazul primarului din Cernăuți, Traian Popovici și chiar i-am atras, pot spune, cu asta” (Sursa: Focus-grup profesori).

3.5.2. Interesul și implicarea elevilor

Pentru subdimensiunea referitoare la interesul și implicarea elevilor, au fost luate în considerare percepțiile elevilor, profesorilor și ale inspectorilor școlari de specialitate cu privire la preocuparea elevilor pentru temele abordate în cadrul orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul*, pentru activitățile propuse de către profesor în clasă și implicarea elevilor în timpul orelor.

În general, în privința **interesului liceenilor pentru temele abordate** în studiul disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*, percepțiile elevilor respondenți grupează datele în jurul valorii de 7,44 (AS = 2,67). De asemenea, 30,9% dintre aceștia au declarat că sunt extrem de interesați de aceste subiecte, în timp ce 6,2% manifestă un dezinteres total. În plus, informațiile cantitative colectate de la liceenii respondenți au fost analizate în funcție de datele demografice colectate, astfel ([Anexa 5](#), Tabel 32):

- Având în vedere clasa în care elevii respondenți învață, media scorurilor celor din clasa a XI-a a fost de 7,59 (AS = 2,55), relativ apropiată de cea a elevilor din clasa a XII-a (M = 7,14, AS = 2,88).
- S-au constatat diferențe semnificative între răspunsurile elevilor, în funcție de filiera școlară la care învață ($F_{(2, 9570)} = 18,97$, $p < 0,001$). Rezultatele analizei post-hoc au indicat faptul că interesul manifestat față de subiectele abordate la această disciplină a participanților de la filiera teoretică (M = 7,26, AS = 2,81) diferă semnificativ ($t = -4,37$, $p < 0,001$) de cel al elevilor de la filiera vocațională (M

= 7,67, AS = 2,50) și de cel al liceenilor filierei tehnologice ($t = -5,44$, $p < 0,001$). În schimb, nu există diferențe semnificative statistic între media elevilor de la filiera vocațională și cei de la cea tehnologică ($M = 7,58$, $AS = 2,56$).

Tendința pozitivă observată în cadrul datelor cantitative este explicată și de datele calitative, profesorii participanți la focus-grupuri oferind motive concrete pentru interesul liceenilor:

„Am observat aici receptivitatea elevilor, au acceptat mai ușor să discutăm despre contribuția unei minorități semnificative numeric la un moment dat în demografia României, spuneam, contribuția acestei comunități le-a părut relevantă, dar fără a uita că și românii au creat și că au putut să trăiască secole” (Sursa: Focus-grup profesori).

În ceea ce privește **interesul liceenilor față de activitățile propuse de către profesor** în clasă, 38,2% susțin că sunt extrem de interesați ($M = 7,64$, $AS = 2,73$), iar 6,4% dintre aceștia susțin că sunt total dezinteresați de acest aspect. Informațiile cantitative colectate de la elevii respondenți au fost analizate și în funcție de datele demografice colectate, obținând următoarele rezultate ([Anexa 5](#), Tabel 33):

- Având în vedere clasa în care elevii respondenți învață, media scorurilor celor din clasa a XI-a a fost de 7,83 ($AS = 2,59$), relativ apropiată de cea a elevilor din clasa a XII-a ($M = 7,26$, $AS = 2,96$).
- S-au constatat diferențe semnificative între răspunsurile elevilor, în funcție de filiera școlară la care învață ($F_{(2, 9570)} = 3,27$, $p = 0,038$). Rezultatele analizei post-hoc au indicat faptul că participanții de la filiera teoretică ($M = 7,57$, $AS = 2,81$) diferă semnificativ ($t = -2,38$, $p = 0,045$) de elevii filierei vocaționale ($M = 7,80$, $AS = 2,50$), în ceea ce privește interesul manifestat de aceștia față de activitățile propuse de profesor. În schimb, nu există diferențe semnificative statistic între media elevilor de la filiera teoretică ($t = -1,60$, $p = 0,247$) și cea tehnologică ($M = 7,67$, $AS = 2,70$) și între media celor de la filiera vocațională și cei de la cea tehnologică ($t = 1,40$, $p = 0,342$).

Referitor la **implicarea în timpul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul**, jumătate dintre elevii respondenți (50,1%) consideră că s-au implicat uneori la aceste cursuri, în timp ce un sfert dintre aceștia (25,6%) consideră că au fost mereu activi în clasă. În schimb, 15,9% dintre liceeni și-au evaluat propria implicare ca situându-se la nivel mai scăzut, iar 4,5% dintre elevi consideră că nu au făcut acest lucru niciodată. În schimb, 3,9% dintre elevi nu știu sau nu-și dau seama cum să evalueze acest aspect. Având în vedere clasa în care elevii respondenți învață, tendința opiniilor elevilor s-a conturat, preponderent, în jurul implicării „uneori” și „întotdeauna” (elevii din clasa a XI-a prezentând 75,4%, iar cei din clasa a XII-a 76,5%). În funcție de filiera școlară la care învață, cele mai multe răspunsuri ale elevilor au fost concentrate pe implicarea manifestată uneori și întotdeauna, repartizate astfel: 78,9% cei de la filiera vocațională, 76,7% cei de la filiera tehnologică și 74,0% elevii de la filiera teoretică ([Anexa 5](#), Tabel 34).

Aceste date cantitative colectate de la elevi au fost susținute de informațiile primite de la profesori, în cadrul focus-grupurilor organizate:

„Ai mei, cred, cel puțin, că au reacționat foarte bine la activitățile practice, deși încerc mereu să le explic că fără teorie, fără ceva informație nu putem să facem minuni și atât. La dezbateri, la analize de surse din diverse perspective, la analize de fragmentele mici de film, de exemplu, istoric, adică activități, am dedus eu, care să implice direct și să le permită... mi-a spus un copil chiar săptămâna trecută: <aici avem voie să ne spunem părerea>” (Sursa: Focus-grup profesori).

În plus, una dintre activitățile organizate de cadrele didactice este reprezentată de un tur virtual al Memorialului Holocaustului (București), care s-a dovedit a fi valorificabil în contextul implicării active a elevilor în timpul orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul*:

„[...] unii dintre elevi îl văzuseră, dar în alt an și anul acesta, la comemorarea holocaustului din România, am făcut la clasă turul acela virtual și am schimbat întrebările. Au avut de indentificat anumite elemente din memorialul holocaustului din București, de descris unul sau două dintre ele, depinde de clasa la care am fost și, după aceea, de formulat o opinie referitoare la cauzele întâmplărilor de altă dată și la măsurile care se pot lua de acum încolo, iar rezultatele demersului

individual al elevilor a fost consemnat pe padlet și se află la îndemână și de acum încolo și i-am văzut, într-adevăr interesați și implicați.” (Sursa: Focus-grup profesori).

Din perspectiva inspectorilor școlari de specialitate din țară, atitudinea elevilor referitoare la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* este, în general, „una pozitivă”. Cu toate că, inițial, aceștia i-au perceput oarecum reticenți cu privire la această materie, pe parcurs liceenii au manifestat curiozitate și interes, receptivitate, inclusiv un nivel ridicat al empatiei. În plus, elevii s-au implicat în diferite activități sau concursuri organizate pentru această disciplină. Inspectorii școlari consideră că atitudinea pozitivă este construită cu sprijinul cadrului didactic și cu conștientizarea importanței propriei responsabilități. Cu toate acestea, unul dintre inspectorii școlari a subliniat faptul că interesul manifestat de elevi față de studierea acestei discipline poate fi diferit, în funcție de profilul școlar urmat și/ sau de specializare.

„Dacă la început elevii au fost cam reticenți cu privire la o nouă disciplină, cu timpul interesul pentru acest subiect a crescut. Elevii manifestă interes față de această disciplină, față de materialele documentare prezentate și optează, de cele mai multe ori, pentru dezbaterile anumitor tematici conexe conținuturilor analizate, aceasta contribuind la dezvoltarea simțului critic, la dezvoltarea competențelor legate de susținerea unei opinii cu argumente solide și valabile. Elevii nu înțeleg de ce se studiază doar istoria evreilor și nu și a altor genociduri. Aici este foarte important cum pune profesorul de istorie problema, să sublinieze unicitatea Holocaustului, a contextului în care a apărut și a pericolelor care există și azi” (Sursa: Fișă de date factuale inspectorii de specialitate).

3.5.3. Aplicabilitatea rezultatelor învățării

În cadrul subdimensiunii privind aplicabilitatea rezultatelor învățării, au fost luate în considerare percepțiile elevilor și ale profesorilor, surprinse cu ajutorul chestionarelor, cu privire la **utilizarea informațiilor învățate de elevi la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* în viața de zi cu zi sau la alte materii**. Părerile celor două tipuri de actori educaționali au prezentat anumite diferențe. Mai exact, profesorii respondenți consideră, în mare și foarte mare măsură (66,4%), că elevii utilizează informațiile învățate la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* la alte discipline sau în afara școlii. În schimb, percepțiile elevilor sunt poziționate la un nivel mai scăzut, mai precis doar 38,7% dintre aceștia confirmă un nivel ridicat și foarte ridicat de aplicabilitate a rezultatelor învățării în alte contexte, în timp ce 30,3% dintre elevi răspund că le folosesc în puține contexte ([Anexa 5](#), Tabel 43, Tabel 45, Figura 12, Figura 13).

Figura 12. Percepția profesorilor cu privire la utilizarea informațiilor învățate de elevi la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* în viața de zi cu zi sau la alte materii (Chestionarul adresat profesorilor)

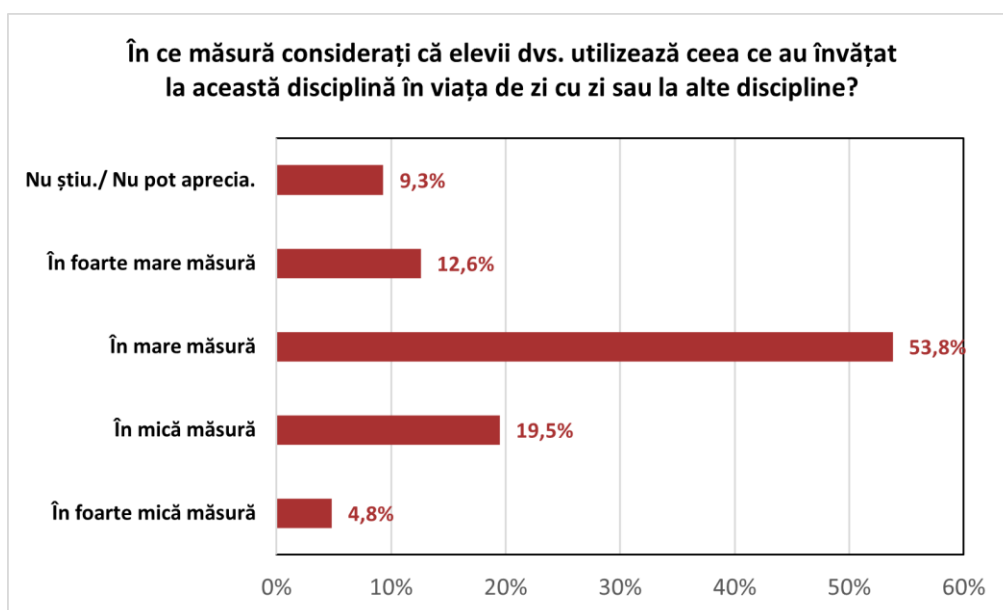
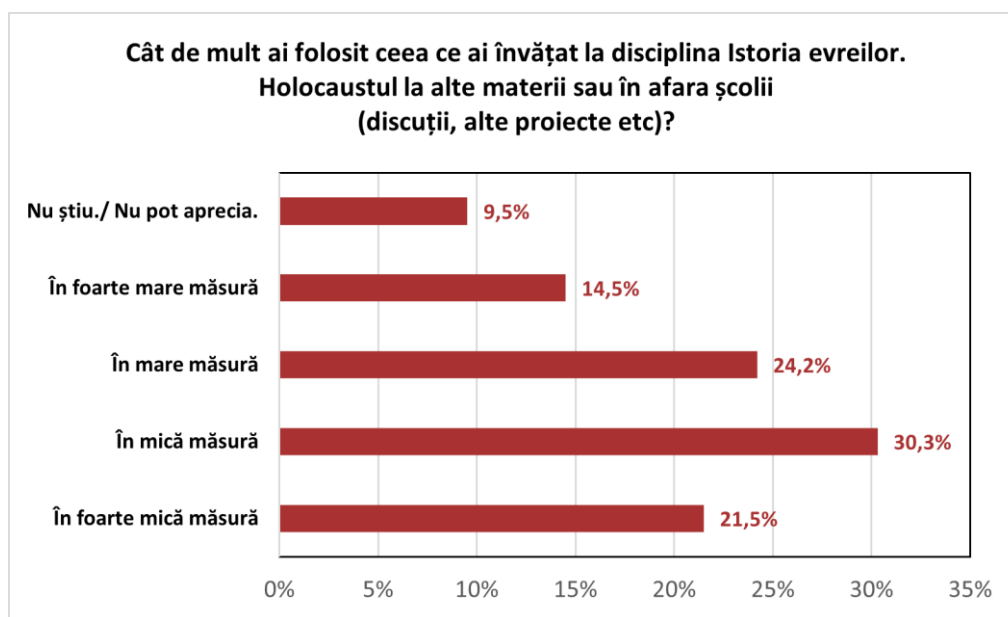


Figura 13. Percepția elevilor cu privire la utilizarea informațiilor învățate la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în viața de zi cu zi sau la alte materii (Chestionarul adresat elevilor)



3.5.4. Valorificarea diferitelor contexte de învățare

În analiza subdimensiunii care vizează valorificarea diferitelor contexte de învățare, au fost luate în considerare percepțiile elevilor și ale profesorilor cu privire la inițiativele elevilor de a se informa suplimentar, de a utiliza informațiile deținute în cadrul orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul*, de a împărtăși la clasă experiențe personale/ de familie legate de temele studiate la această disciplină, respectiv de a propune sau de a participa la proiecte/ activități extrașcolare asociate cu tematica acestei materii.

Dintre elevii respondenți la chestionar, jumătate (50,9%) consideră că **s-au informat suplimentar** cu privire la temele specifice disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*, fără ca acest aspect să fi fost solicitat de către profesor. În schimb, un număr destul de ridicat de elevi (49,1%) nu susțin această perspectivă, considerând că nu au depus eforturi în această direcție. În plus, informațiile cantitative colectate de la licenții respondenți au fost analizate în funcție de datele demografice colectate, astfel ([Anexa 5](#), Tabel 35):

- Având în vedere clasele de studiu, există o oarecare similaritate între răspunsurile oferite de elevii de clasa a XI-a și a XII-a, jumătate dintre aceștia confirmând faptul că s-au informat suplimentar (fără să fii solicitat profesorul) pe teme legate de disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* (51,3% dintre elevii de clasa a XI-a și 50% dintre cei de clasa a XII-a);
- Luând în considerare filiera școlară, există o oarecare similaritate între răspunsurile oferite de elevi, aproximativ jumătate dintre aceștia confirmând faptul că s-au informat suplimentar (fără să fii solicitat profesorul) pe teme legate de disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* (50% elevii respondenți de la filiera teoretică, 49,4% de la cea vocațională și 52% de la filiera tehnologică);
- Privind mediul de reședință, nu există o discrepanță mare între răspunsurile oferite de elevi, aproximativ jumătate dintre aceștia confirmând faptul că s-au informat suplimentar (fără să fii solicitat profesorul) pe teme legate de disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* (50,2% elevii respondenți din mediul urban și 52,1% dintre cei din mediul rural);
- Având în vedere mediul în care se află unitatea de învățământ la care elevii respondenți învață, nu există o diferență vizibilă între răspunsurile oferite de aceștia, aproximativ jumătate dintre aceștia confirmând faptul că s-au informat suplimentar (fără să fii solicitat profesorul) pe teme legate de

disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* (50,5% elevii respondenți care învață în mediul urban și 55,4% dintre cei din mediul rural).

Cei mai mulți dintre liceenii respondenți (65,1%) au afirmat că **utilizează informațiile deja cunoscute din afara școlii despre subiectele studiate** la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*, în timp ce 9,2% nu susțin această perspectivă, iar 25,7% au considerat că „nu a fost cazul” ([Anexa 5](#), Tabel 36). În plus, profesorii participanți la focus-grupurile organizate susțin că elevii au multe surse de informare din care pot prelua informații:

„[...] În general, elevii obțin informații din mai multe surse. Una este ceea ce noi le predăm la școală, altceva aud în comunitatea în care trăiesc, alte informații primesc din mass-media și, slavă Domnului, acum internetul oferă posibilitatea... presa scrisă, televizorul le oferă posibilitatea de a afla foarte multe informații” (Sursa: Focus-grup profesori).

Informațiile cantitative colectate de la liceenii respondenți au fost analizate în funcție de datele demografice colectate, astfel:

- Având în vedere clasele de studiu, există o oarecare similaritate între răspunsurile oferite de elevii de clasa a XI-a și a XII-a, mai mult de jumătate dintre aceștia afirmând că la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul* au putut utiliza ceea ce știau din afara școlii despre subiectele studiate (64,3% dintre elevii de clasa a XI-a și 66,8% dintre cei de clasa a XII-a). În schimb, 27% dintre elevii de clasa a XI-a și 23,2% dintre elevii de clasa a XII-a au considerat că nu a fost cazul.
- Având în vedere filiera școlară, s-au constatat diferențe semnificative între răspunsurile elevilor ($F_{(2, 9570)} = 33,88$, $p < 0,001$). Rezultatele analizei post-hoc au indicat faptul că percepția participanților de la filiera teoretică ($M = 2,47$, $AS = 0,84$) diferă semnificativ ($t = 5,51$, $p < 0,001$) de opiniile elevilor de la filiera vocațională ($M = 2,30$, $AS = 0,87$) și cele ale liceenilor de la cea tehnologică ($t = 7,47$, $p < 0,001$) în ceea ce privește utilizarea informațiilor deja cunoscute din afara școlii despre subiectele studiate. În schimb, nu există diferențe semnificative statistic între mediile elevilor de la filiera vocațională ($t = -0,94$, $p = 0,615$) și cei de la cea tehnologică ($M = 2,33$, $AS = 0,89$).
- Având în vedere mediul de reședință, există răspunsuri oarecum similare oferite de elevi, mai mult de jumătate dintre aceștia confirmând faptul că la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul* au putut utiliza ceea ce știau din afara școlii despre subiectele studiate (66,3% elevii respondenți din mediul urban și 63,1% dintre cei din mediul rural).
- Având în vedere mediul în care se află unitatea de învățământ la care liceenii respondenți învață, nu există o diferență vizibilă între răspunsurile oferite de elevi, mai mult de jumătate dintre aceștia confirmând faptul că la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul* au putut utiliza ceea ce știau din afara școlii despre subiectele studiate (65,2% elevii respondenți care învață în mediul urban și 64,7% dintre cei din mediul rural).

Aproape jumătate dintre elevii respondenți (46,8%) au afirmat că nu a fost cazul **să împărtășească la clasă experiențe personale/ de familie** legate de temele studiate la această disciplină, în timp ce 28,9% dintre liceeni nu au avut această șansă. În schimb, aproape un sfert dintre participanți (24,3%) au avut oportunitatea să povestească la ore despre aceste experiențe personale. Informațiile cantitative colectate de la liceenii respondenți au fost analizate în funcție de datele demografice colectate ([Anexa 5](#), Tabel 37):

- Având în vedere clasele de studiu, datele colectate de la liceeni sunt similare, cu excepția răspunsurilor afirmative care sunt într-o mai mare măsură la elevii din clasa a XII-a (27,9%), comparativ cu cei din clasa a XI-a (22,5%).
- În privința filierei școlare, s-au constatat diferențe semnificative între răspunsurile liceenilor ($F_{(2, 9570)} = 18,33$, $p < 0,001$). Rezultatele analizei post-hoc au indicat faptul că percepția participanților de la filiera teoretică ($M = 1,74$, $AS = 0,82$) diferă semnificativ ($t = -6,03$, $p < 0,001$) în ceea ce privește împărtășirea experiențelor personale/ de familie la clasă legate de temele disciplinei de opiniile elevilor de la filiera vocațională ($M = 1,91$, $AS = 0,82$) și între percepțiile elevilor de la filiera

vocațională ($t = 4,63$, $p < 0,001$) și cele ale liceenilor de la cea tehnologică ($M = 1,78$, $AS = 0,82$). În schimb, nu există diferențe semnificative statistic între mediile elevilor de la filiera teoretică și cei de la cea tehnologică ($t = -2,25$, $p = 0,063$).

- În funcție de mediul în care se află școala, 34,2% dintre elevii din mediul rural au avut ocazia de a împărtăși experiențe personale/ de familie legate de temele studiate la această disciplină, comparativ cu cei 23,6% de elevi din mediul urban. În schimb, elevii din mediul rural nu au avut această ocazie într-o mai mare măsură (35,3%), comparativ cu cei din mediul urban (28,4%).

Legat de posibilitatea de a **propune sau de a se implica în proiecte/ activități extrașcolare asociate cu tematica acestei discipline**, 40,4% dintre elevii chestionați nu și-au dorit să realizeze astfel de activități, în timp ce 36,7% au perceput acest aspect ca fiind unul pozitiv. Totodată, 22,9% dintre liceeni nu au luat parte la astfel de proiecte/ activități, deși și-ar fi dorit acest aspect. Informațiile cantitative colectate de la elevii respondenți au fost analizate în funcție de datele demografice colectate ([Anexa 5](#), Tabel 38), astfel:

- În funcție de clasele de studiu, procentele sunt ușor mai crescute pentru răspunsurile afirmative din partea elevilor de a XII-a (40,9%), comparativ cu cei din a XI-a (34,6%). În plus, elevii din clasa a XI-a și-ar fi dorit, într-o mai mare măsură (24,5%), să propună sau să se implice în proiecte/ activități extrașcolare asociate cu tematica acestei discipline, comparativ cu elevii din clasa a XII-a (19,8%).
- În privința filierei școlare, s-au constatat diferențe semnificative între răspunsurile elevilor ($F_{(2, 9570)} = 28,39$, $p < 0,001$). Rezultatele analizei post-hoc au indicat faptul că percepția participanților de la filiera teoretică ($M = 1,89$, $AS = 0,89$) diferă semnificativ ($t = -5,54$, $p < 0,001$) în ceea ce privește propunerea sau implicarea în proiecte/ activități extrașcolare asociate cu tematica acestei discipline de opiniile elevilor de la filiera vocațională ($M = 2,06$, $AS = 0,86$) și cele ale liceenilor de la cea tehnologică ($t = -6,52$, $p < 0,001$) ($M = 2,01$, $AS = 0,86$). În schimb, nu există diferențe semnificative statistic între mediile elevilor de la filiera vocațională și cei de la cea tehnologică ($t = 1,55$, $p = 0,268$).
- Legat de mediul în care se află școala, elevii din mediul rural au avut într-o mai mare măsură (53,4%) aceste ocazii, comparativ cu cei din mediul urban (35,5%). În plus, elevii din mediul urban au răspuns negativ acestui aspect într-o mai mare măsură (41,4% - nu și-au dorit să propună sau să participe în proiecte asociate cu disciplina), în comparație cu cei din mediul rural (25,7%).

3.6. Asigurarea coerenței curriculum scris - curriculum aplicat



Asigurarea coerenței dintre curriculumul scris și aplicarea lui reclamă o abordare sistematică pentru crearea unui mediu educațional în care intențiile declarate în documentele oficiale se transformă efectiv în practici didactice semnificative și adaptate nevoilor elevilor. Abordarea acestei dimensiuni în studiul de față a vizat patru componente: monitorizarea procesului educațional, formarea continuă a cadrelor didactice, susținerea prin resurse instituționale adecvate și consolidarea unei culturi profesionale fondate pe schimbul de idei și practici eficiente. Datele au fost colectate prin întrebări specifice care vizează experiența și percepțiile în chestionarul adresat profesorilor, focus-grupuri cu profesori și inspectori și informații furnizate de toate inspectoratele școlare în fișa de date factuale.

Principalele constatări

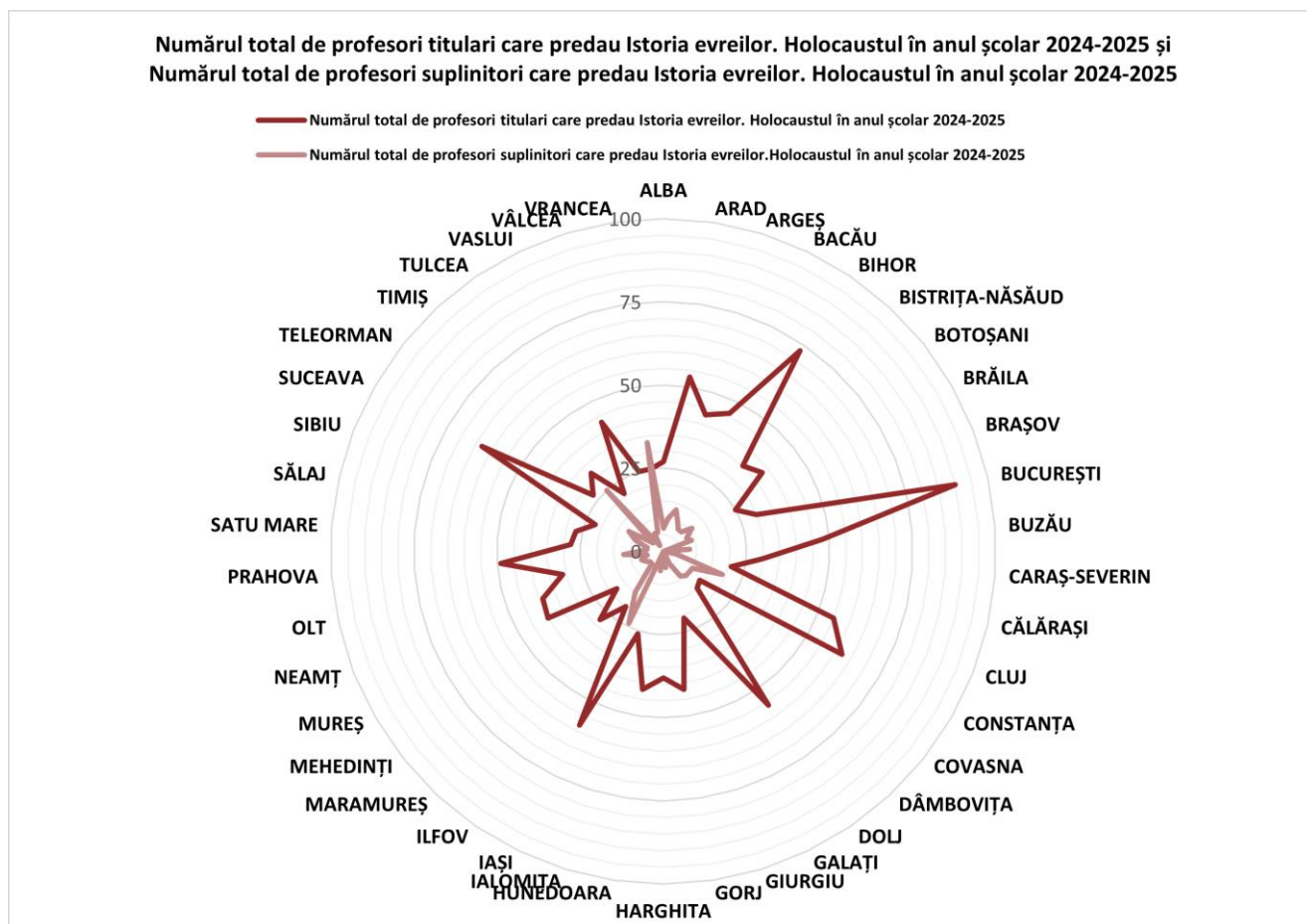
- Majoritatea județelor raportează o acoperire integrală a necesarului de profesori pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*. În general, aceiași profesori predau atât Istorie, cât și *Istoria evreilor. Holocaustul*, aspect care asigură continuitate și coerență la clasă.
- Monitorizarea implementării curriculumului disciplinei se bazează preponderent pe inspecții tematice și verificări ale planificărilor, însă frecvența acestor activități la nivelul județelor este limitată de factori logistici. Inspectorii consideră că mecanismele instituționale nu asigură o imagine continuă și integrată asupra modului de aplicare a programei. Pe de altă parte, feedbackul informal obținut direct de la elevi și dialogul cu colegii joacă un rol major în reglarea demersului didactic al profesorilor.
- Datele cantitative și calitative confirmă diversitatea activităților de formare și faptul că aceste oportunități sunt percepute ca fiind foarte valoroase pentru predare, însă semnaleză totodată accesul inegal (oportunități insuficiente în anumite județe) al profesorilor la programe de formare, peste jumătate dintre cadrele didactice nefiind implicate în cursuri specifice. Formarea continuă este considerată vitală pentru actualizarea informațiilor și gestionarea subiectelor sensibile. Profesorii debutanți și cei fără experiență prealabilă în această temă semnaleză nevoia de resurse clar structurate și de ghidaj metodologic, astfel încât să poată aborda cu încredere conținuturile disciplinei.
- Inspectoratele școlare și directorii de școală oferă un cadru general pentru implementarea disciplinei, sprijinind continuitatea și stabilitatea profesorilor la clasă și inițiind parteneriate cu muzee, sinagogi sau organizații locale. Situația este însă variată și, deși mulți profesori se declară mulțumiți de suportul oferit, o parte semnificativă consideră că sprijinul instituțional este sporadic/ fragmentat.
- Cercurile pedagogice, grupurile colegiale informale și platformele online de resurse au un rol esențial în diseminarea bunelor practici și a materialelor didactice, oferind profesorilor oportunități de colaborare și mentorat. Inspectorii și profesorii au relatat colaborări frecvente în cercuri pedagogice și discuții spontane/ informale cu colegii, și mult mai restrâns au exemplificat participarea la rețele structurate cum este eTwinning și parteneriatele profesionale formale.
- În ansamblu, predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* după un an de la implementare beneficiază de un cadru favorabil în multe județe, însă persistă nevoia de resurse structurate și centralizate (pentru acces facil), ajustări curriculare pentru liceele tehnologice sau școlile profesionale, precum și de colaborare susținută prin cercuri pedagogice și formare specifică, pentru a atinge un grad înalt de coerență și relevanță didactică.

3.6.1. Monitorizare și feedback

Necesarul de cadre didactice

Potrivit datelor furnizate de către inspectoratele școlare, majoritatea județelor raportează o acoperire integrală a necesarului de cadre didactice pentru predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul*, cu un deficit minor de profesori calificați în trei județe. De asemenea, în cele mai multe cazuri este vorba despre profesori titulari, aspect semnificativ pentru stabilitatea resursei umane (Figura 14). Răspunsurile inspectorilor școlari de specialitate (conform fișelor de date factuale) arată că, în general, aceiași profesori predau atât disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, cât și Istorie, aspect considerat avantajos din perspectiva continuității la clasă și integrării mai eficiente a conținuturilor.

Figura 14. Distribuția pe județe a profesorilor titulari/ suplینitori care predau disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* (Fișe date factuale)



Monitorizarea implementării curriculumului

Majoritatea inspectorilor participanți la focus-grup evidențiază faptul că monitorizarea aplicării la clasă a programei de *Istoria evreilor. Holocaustul* a fost realizată prin inspecții tematice la nivelul unor școli selectate pentru verificarea planificărilor și a proiectelor didactice sau, mai rar, prin asistențe la ore ale inspectorilor/profesorilor metodiști la ore. Potrivit datelor, numărul redus al inspecțiilor la clasă este influențat și de factori logistici (de exemplu, decontarea deplasărilor).

„Am intrat în câte școli s-a putut, am mers pe verificarea planificărilor, a proiectării didactice și s-a intrat puțin și la clasă pentru a vedea modul în care se desfășoară predarea” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

„Din anul acesta, avem în toate școlile manuale de predare sosite la timp, lucrurile sunt mult mai bine așezate. Mi-am propus și pentru acest an o inspecție tematică, dar... este o mare problemă cu decontările deplasărilor” (Sursa: Focus-grup inspectori).

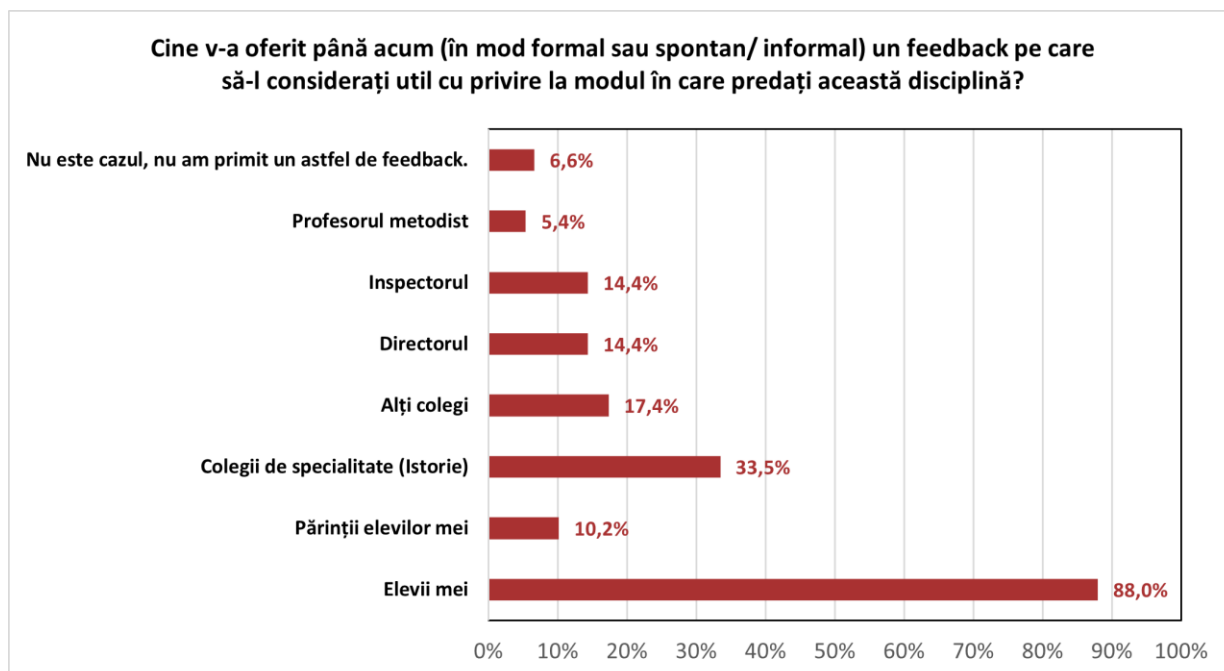
Printre **punctele tari** identificate în monitorizare se numără disponibilitatea unor profesori de a colabora și de a crea resurse comune și implicarea elevilor în proiecte și concursuri (precum „Memoria Holocaustului”). **Punctele slabe** semnalate vizează mai ales dificultatea de a adapta conținuturile în funcție de profilul liceului. Se sugerează includerea unor posibilități de **diferențe de abordare** în programă, astfel încât să se țină cont de specificul fiecărui profil școlar (în special numărul orelor disponibile pe an, care, în cazul școlilor profesionale sau profilului tehnologic, sunt mai puține datorită stagiilor practice):

„Cred că problema care ridică cele mai multe probleme în predare este chiar programa, că este aceeași pentru categorii diferite de școli și de elevi. Ar fi foarte util să se facă o diferențiere” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Feedbackul pentru reglarea demersului didactic

Răspunsurile profesorilor chestionați la întrebarea referitoare la **utilitatea feedbackului primit privind predarea**, evidențiază preferințele acestora pentru feedbackul informal: elevii sunt considerați cea mai utilă sursă de feedback (88%), apoi colegii de specialitate (33,5%) ce pot oferi expertiza specifică, și alți colegi care pot oferi un feedback mai general (17,4%); părinții elevilor (10,2%) sunt surse mai puțin valorizate, probabil din cauza subiectivității sau a lipsei de relevanță directă percepute. Feedbackul formal, precum cel oferit de director, inspector, profesor metodist sunt mai rar percepute ca utile (procente de mențiuni sub 14%) - probabil datorită interacțiunilor mai limitate sau a unui rol perceput mai degrabă evaluativ decât formativ. Un procent mic de profesori (6,6%) declară că nu au primit niciun feedback util, indicând o posibilă izolare profesională.

Figura 15. Percepția profesorilor asupra utilității surselor de feedback (Chestionarul adresat profesorilor)



Similar, profesorii participanți la focus-grupuri au subliniat că feedbackul direct și spontan de la elevi este cel mai valoros, deoarece le oferă o evaluare imediată a clarității predării și a impactului metodei utilizate. De asemenea, discuțiile cu colegii de specialitate în cercuri pedagogice sau în pauze sunt percepute ca esențiale pentru ajustarea metodelor de predare.

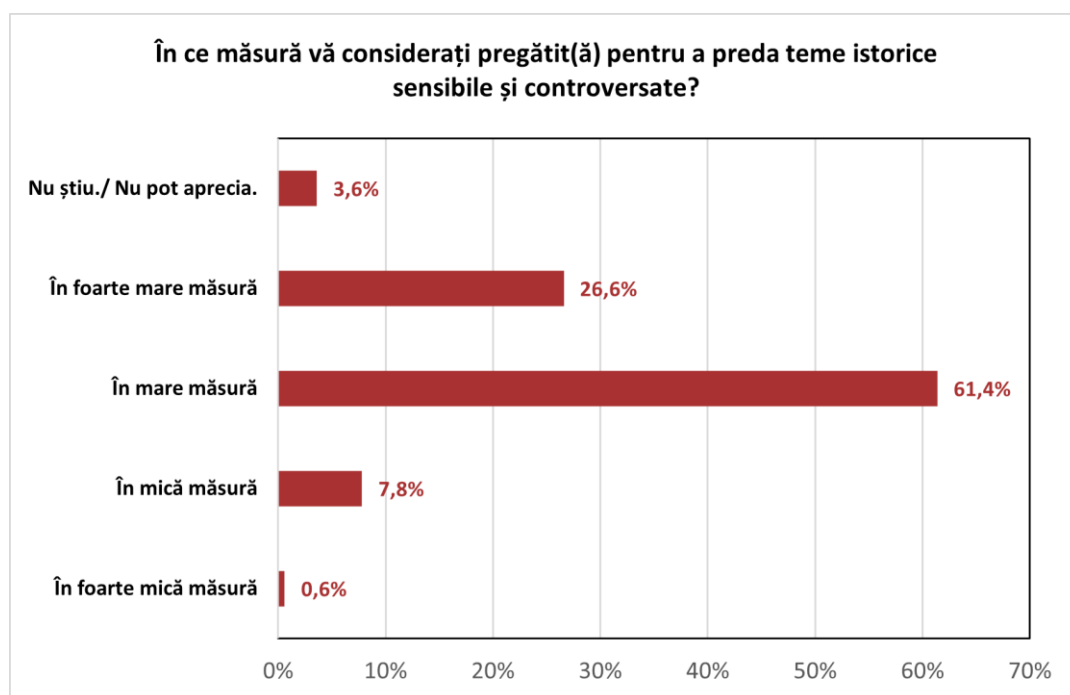
Inspectorii participanți la focus-grupuri percep inspecțiile tematice ca fiind eficiente pentru verificarea planificărilor și a elementelor de curriculum, iar cercurile pedagogice sunt văzute ca oportunități utile pentru schimbul de bune practici. În focus-grupuri, profesorii au menționat un impact constructiv variabil (în funcție de particularități profesionale și disponibilitatea inspectorului/ profesorului metodist) al procesului de monitorizare, feedbackul oferit fiind perceput mai curând cu rol evaluativ, decât formativ. În același timp, profesorii au identificat o oportunitate de a transforma aceste inspecții într-un proces mai colaborativ și orientat spre sprijin.

3.6.2. Formarea profesorilor

Percepția privind nivelul de pregătire în tematici istorice sensibile

Referitor la **percepția asupra nivelului de pregătire profesională specifică**, distribuția răspunsurilor acestora indică faptul că majoritatea respondenților (88% cumulate pentru „în mare măsură” și „în foarte mare măsură”) se consideră pregătiți pentru a aborda teme istorice sensibile și controversate; 8,4% dintre respondenți apreciază explicit nevoia de formare sau de sprijin suplimentar („în mică măsură” sau mai puțin).

Figura 16. Percepția profesorilor privind nivelul de pregătire în tematici istorice sensibile (Chestionarul adresat profesorilor)



Autoevaluările respondenților la chestionar sunt aprofundate de datele calitative din focus-grupurile cu profesori și inspectori. Opiniile exprimate întăresc această percepție în general pozitivă a nivelului de pregătire, dar cu dificultăți specifice conștientizate mai ales de către profesorii cu vechime/ experimentați în predarea istoriei (cum ar fi volumul mare de materiale și timpul insuficient pentru integrarea acestora).

Participarea profesorilor la cursuri de formare specifice predării disciplinei

Analiza datelor furnizate de inspectoratele școlare evidențiază **diferențe importante** între regiuni în ceea ce privește **participarea vs. neparticiparea** la cursuri de formare pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* în ultimii doi ani. Această variație reflectă în bună măsură **gradul de acces** la programe de pregătire specializată. Situația indică fie inițiative susținute la nivel județean, fie parteneriate active cu instituții specializate care au facilitat accesul la formare. Faptul că, la nivel național, peste jumătate (57,4%) dintre profesorii care predau disciplina nu au urmat programe de formare specializată evidențiază o situație care poate influența direct **calitatea și unitatea** aplicării curriculumului. Pe de altă parte, procentul de aproape 43% demonstrează că există deja un **nucleu considerabil** de cadre didactice ar putea deveni **resurse locale** de expertiză pentru colegii din școală/ județ ([Anexa 6](#), Tabel 48).

Detaliile oferite de profesori în răspunsurile libere din chestionar **indică varietatea tipurilor de activități formative** (atelieri internaționale și naționale, școli de vară, cursuri online) și **un efort național și internațional de susținere**: organizatori naționali (Institutul Național pentru Studiarea Holocaustului din România „Elie Wiesel”, Casele Corpului Didactic, inspectoratele școlare, edituri precum Litera și Corint); organizatori internaționali: Institutul Yad Vashem, The Olga Lengyel Institute (TOLI), Memorialul de la Shoah, Muzeul Holocaustului din Washington, universități (Universitatea Babeș-Bolyai, Universitatea Ovidius Constanța), alte instituții (European Network Remembrance and Solidarity, Ambasada Statelor Unite la București).

Similar, inspectorii de specialitate participanți la focus-grupuri apreciază că formarea profesorilor pentru predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* a beneficiat de un sprijin important din partea inspectoratelor și a partenerilor educaționali. Existența unui **program de masterat** dedicat, derulat încă din anii 2000 la Universitatea Babeș-Bolyai a reprezentat o resursă valoroasă, oferind o bază solidă pentru cadrele didactice care l-au frecventat. De asemenea, **formările internaționale** organizate de Institutul Elie Wiesel, Yad Vashem și alte instituții au contribuit la dezvoltarea competențelor profesorilor, în special pentru abordarea subiectelor sensibile, precum Holocaustul. La nivel național, Casele Corpului Didactic au sprijinit cadrele didactice prin **organizarea de cursuri metodologice**.

Profesorii participanți la focus-grupuri au subliniat în mod constant **nevoia de a participa la cursuri de formare**, atât pentru a-și consolida cunoștințele de specialitate, cât și pentru a dobândi instrumente pedagogice cu aplicabilitate mai largă la clasă, pe dimensiuni ce țin de **educație civică** și de prevenirea discriminării.

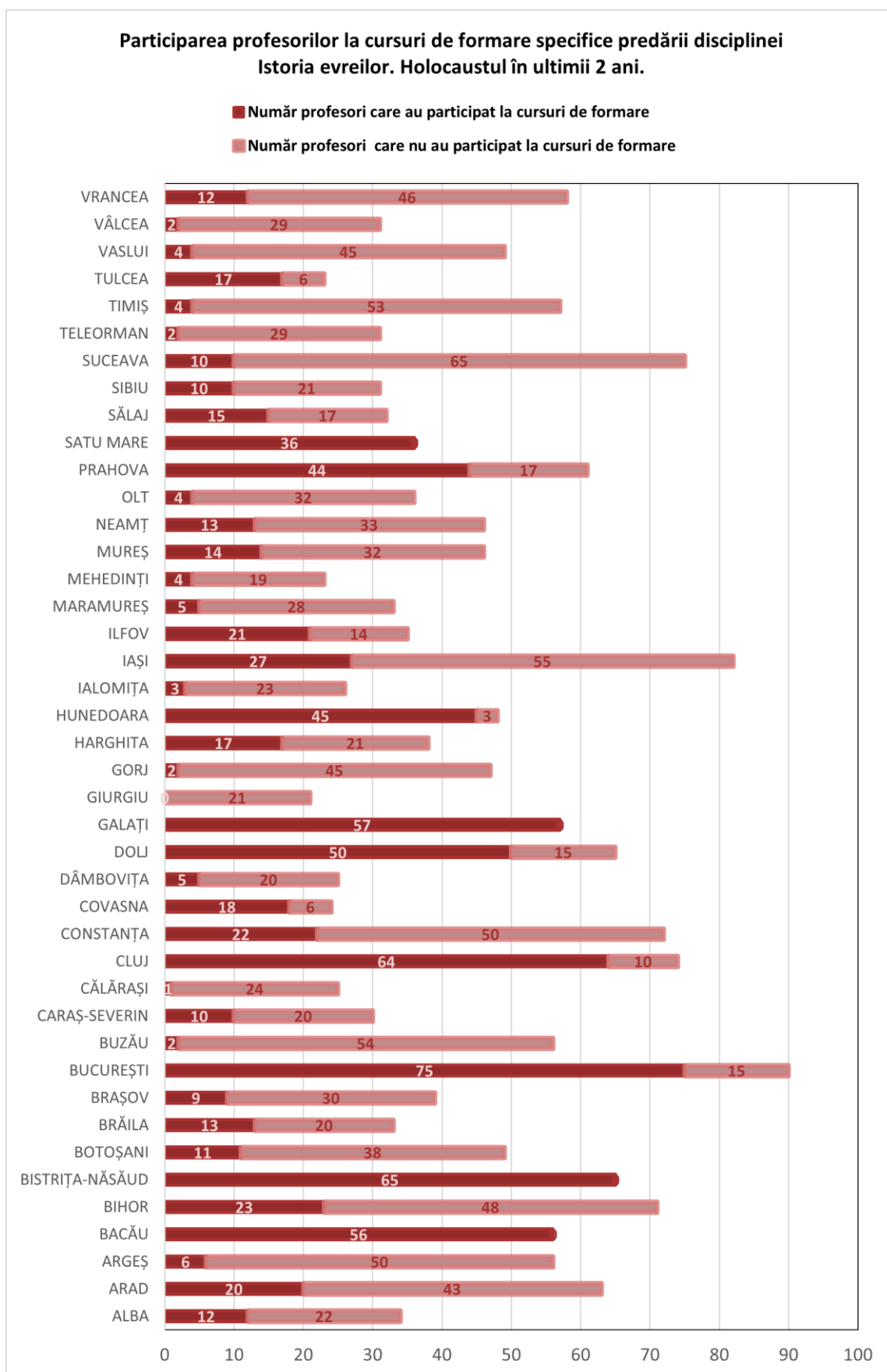
„Anul acesta am propus la CCD un curs de formare pentru colegii noștri exact cu tematica aceasta, adică cum să discutăm despre nu doar Holocaust, ci în general orice discurs instigator la ură (...) și să promovăm o cultură a păcii, a înțelegerii, a respectului reciproc” (Sursa: Focus-grup profesori).

De asemenea, profesorii au apreciat în mod deosebit programele sau cursurile organizate de diverse organizații care au oferit **resurse** pedagogice care facilitează conexiunile între tematica Holocaustului și aria mai largă a drepturilor omului și a educației pentru cetățenie.

Un aspect recurent semnalat de profesori este faptul că cei fără acces la oportunități de formare pe această temă întâmpină dificultăți în a găsi resurse adecvate, sistematice. De asemenea, se subliniază că **resursele centralizate și sprijinul metodologic** ușor de accesat sunt esențiale pentru ca debutanții sau cei care nu au beneficiat de cursuri specializate să poată **accelera** procesul de aplicare optimă a curriculumului.

„Poate că nu ar strica să existe totuși un set de resurse (...) strict acestei tematici, cu predare pentru un an de zile, o oră pe săptămână. Adică profesorul să găsească un loc în care să poată accesa materiale, să nu caute el nu știu câte linkuri...” (Sursa: Focus-grup profesori).

Figura 17. Participarea profesorilor la cursuri de formare specifice predării disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul, în ultimii doi ani (Fișe date factuale)

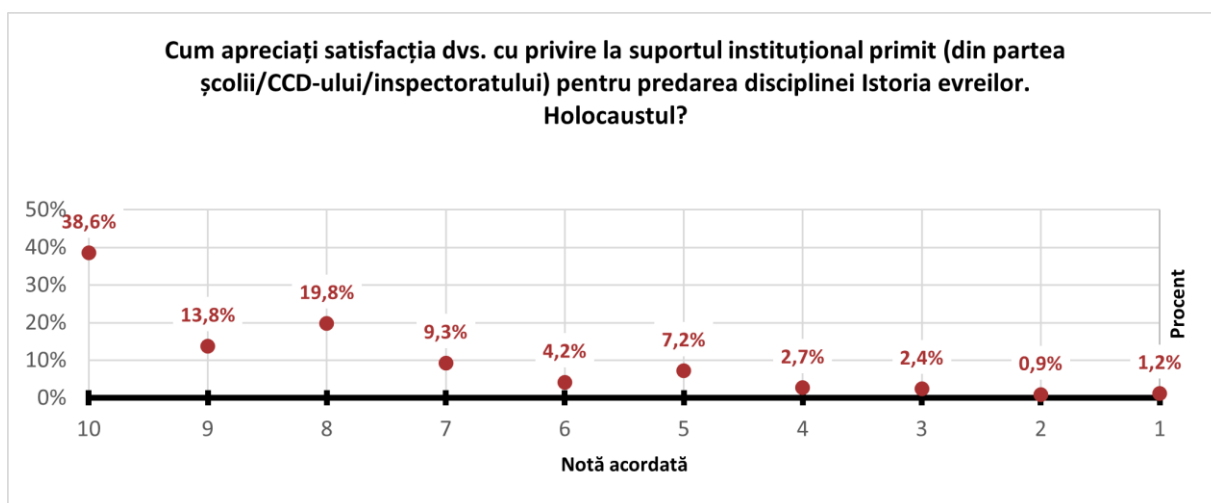


3.6.3. Suportul instituțional

Analiza statistică a datelor referitoare la **satisfacția profesorilor respondenți cu privire la suportul instituțional primit** de la nivelul școlii, al inspectoratului sau CCD-ului în implementarea curriculumului la disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* evidențiază un nivel general ridicat de satisfacție, cu un scor mediu de 8,15 (AS = 2,13), pe o scală de la 1 la 10.

Dintre respondenții profesori, 81,5% au oferit scoruri de cel puțin 7 (din 10), iar aproximativ 39% consideră suportul primit ca fiind la cel mai înalt nivel (10 din 10), ceea ce poate reflecta succesul anumitor inițiative instituționale/ locale. Cu toate acestea, aproximativ 14 % dintre respondenți (cu scoruri de maxim 5) s-au declarat nemulțumiți sau moderat nemulțumiți de suportul instituțional.

Figura 18. Satisfacția profesorilor referitoare la sprijinul instituțional primit în implementarea curriculumului (Chestionarul adresat profesorilor)



Profesorii din focus-grup au menționat accesul la resurse oferite de școli, inspectorate sau CCD-uri, precum manuale, platforme digitale și materiale educaționale (de exemplu, sprijin pentru achiziționarea de cărți prin asociațiile de părinți, resurse oferite de CCD-uri sau inspectorate în cadrul cercurilor metodice). Totuși, s-a subliniat că sprijinul este perceput ca fragmentat și insuficient, mai ales pentru activitățile inovative sau extracurriculare/ orientate pe învățarea în contexte variate, preferate de elevi.

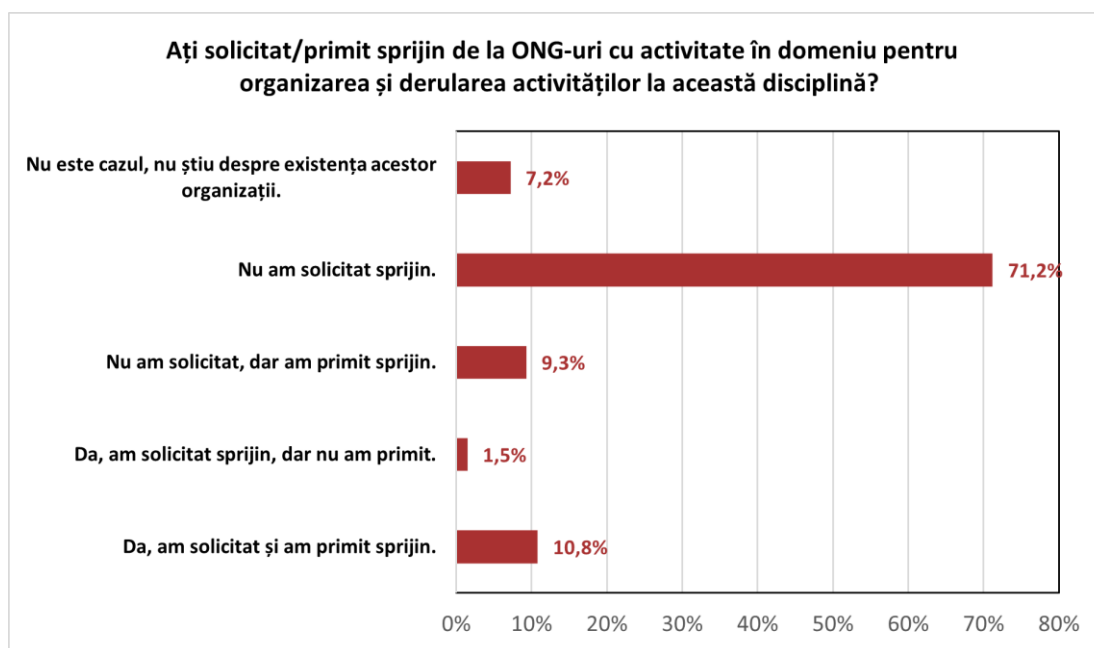
Discuțiile cu inspectorii au subliniat rolul considerabil al inspectoratelor școlare în **implementarea noii discipline**, prin organizarea de formări, crearea de resurse didactice și coordonarea de parteneriate. Potrivit acestora, la nivelul inspectoratelor școlare s-a făcut un efort important de facilitare a colaborării profesionale între cadrele didactice, susținut prin cercuri pedagogice, comisii metodice și sesiuni de comunicări, care au încurajat schimbul de practici și prezentarea unor metode inovatoare, foarte necesare în contextul introducerii unei materii noi: „ (...) maniera aceasta de a conlucra unii cu ceilalți, da, se poate face în cadrul cercurilor pedagogice, la cursurile de formare... **toată lumea a colaborat ca să reușească să demareze bine**” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Datele calitative semnalează **rolul important al directorilor școlilor** în gestionarea momentului inițial al integrării disciplinei în curriculumul școlii și în normele profesorilor: „Directorii au procedat corect la realizarea proiectului de încadrare... Cine predă la clasa a 10-a Istorie, la anul va predă cu siguranță la clasa a 11-a și va prelua și Istoria evreilor Holocaustului” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

În unele județe, s-au scos **posturi distincte de Istoria evreilor. Holocaustul**, însă deciziile privind încadrarea au fost luate **flexibil**, în funcție de preferințele și competențele cadrelor didactice: „La noi s-au scos separat ore de *Istoria evreilor. Holocaustul* și avem colegi care au catedră majoritar pe Istoria evreilor... Nu a fost o problemă” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Datele prezentate mai jos (Figura 19) evidențiază că, **în ceea ce privește colaborarea profesorilor cu ONG-uri** pentru organizarea și derularea activităților în predarea disciplinei, majoritatea profesorilor nu au solicitat direct sprijin de la ONG-uri (71,2%) sau nu au știu de existența acestor organizații (7,2%), ceea ce indică o colaborare limitată și o nevoie de promovare mai bună a resurselor oferite de aceste organizații. Doar aproximativ 20% dintre profesori a beneficiat de sprijin din partea lor, dintre care 10,8% au solicitat și au primit sprijin iar 9,3% au primit sprijin fără a-l solicita, la inițiativa ONG-ului. Un procent mic de răspunsuri indică existența unor solicitări nereușite (1,5% profesori au solicitat sprijin dar nu l-au primit), ceea ce poate reflecta fie o lipsă de resurse la nivelul ONG-urilor, fie alte neajunsuri în procesul de colaborare.

Figura 19. Inițiativa profesorilor pentru colaborarea cu ONG-uri pentru implementarea curriculumului (Chestionarul adresat profesorilor)



Datele calitative din focus-grupurile cu profesori confirmă colaborarea limitată cu ONG-urile, evidențiind că doar o minoritate dintre profesori au avut acces sau au beneficiat de sprijin efectiv. Pe de altă parte, profesorii care au beneficiat de sprijin din partea ONG-urilor au descris experiențe pozitive (de exemplu, materiale relevante, ghiduri tematice și activități interactive).

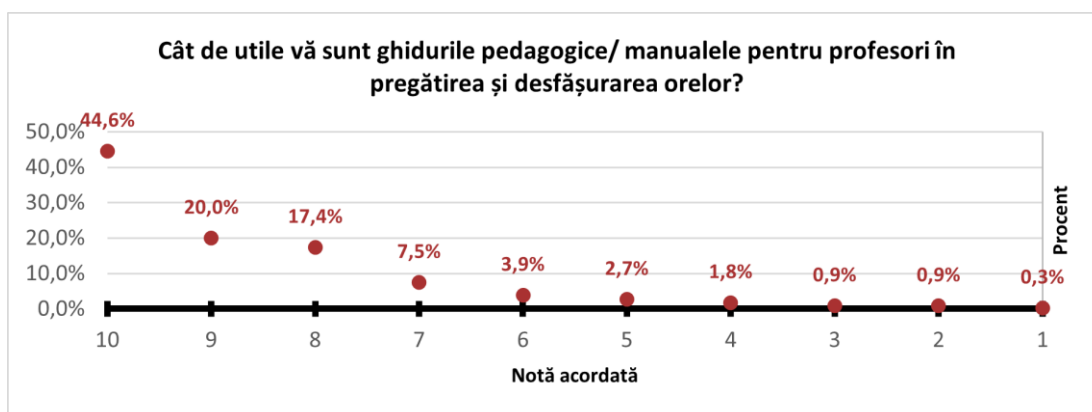
Totodată, inspectorii au evidențiat activități de **parteneriate** inițiate cu muzee, sinagogi și asociații locale, care sprijină profesorii în activități de contextualizare locală, inclusiv în cadrul activităților de comemorare și în reeditarea unor lucrări tematice:

„Ne-am propus, sub formatul unui cerc pedagogic, o întâlnire la Muzeul Județean, și am atras în fiecare an participări nu doar din partea profesorilor și elevilor, ci și a unei asociații «Istoria din casă în casă», și a Sinagogii din localitate” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

3.6.4. Ghidaj și dezvoltarea culturii profesionale

Întrebați despre **utilitatea ghidurilor pedagogice și a manualelor în pregătirea și desfășurarea orelor**, pe o scală de la 1 („inutile”) la 10 („foarte utile”), răspunsurile profesorilor respondenți evidențiază o percepție generală pozitivă ridicată ($M = 8,66$ și $AS = 1,73$). Majoritatea profesorilor (82%) consideră ghidurile pedagogice și manualele pentru profesori utile sau foarte utile în pregătirea și desfășurarea orelor, evaluându-le cu scoruri între 8 și 10. Doar 3,9% dintre respondenți percep aceste resurse ca fiind puțin utile (scoruri între 1-4).

Figura 20. Percepția profesorilor asupra utilității ghidurilor pedagogice și a manualelor (Chestionarul adresat profesorilor)

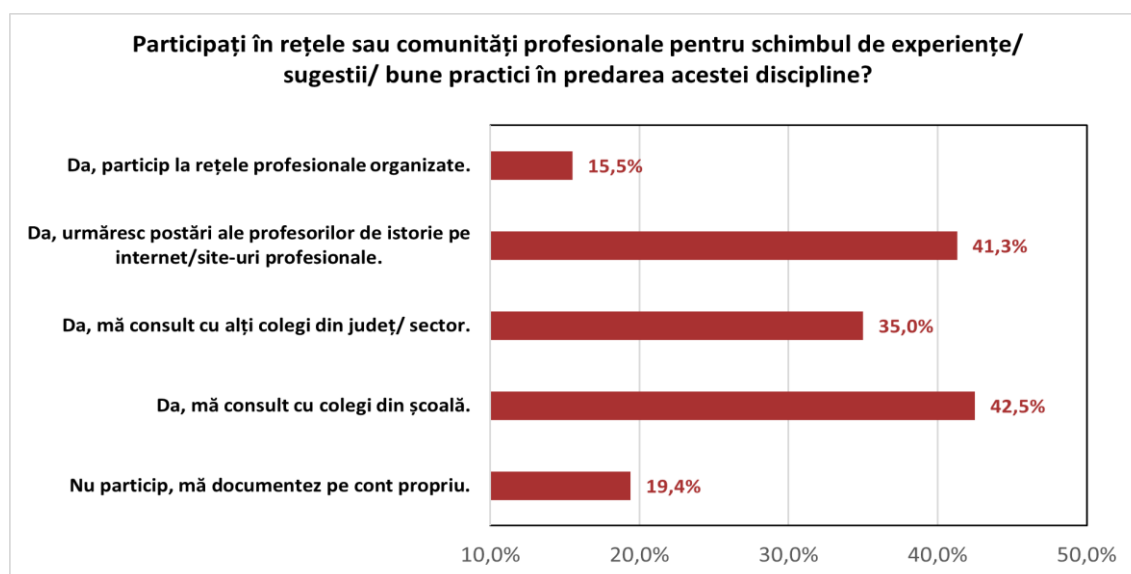


Potrivit inspectorilor participanți la focus-grupuri, ghidurile metodologice și manualele au constituit resurse de bază pentru predarea disciplinei, fiind completate de materiale auxiliare, precum documentare și arhive digitale. Manualul realizat de Institutul Intercultural din Timișoara și baza de resurse didactice creată la Cluj au fost menționate ca exemple de bune practici. În județul Buzău, profesorii au beneficiat de resurse locale despre istoria Holocaustului, oferind o perspectivă contextualizată pentru elevi. Profesorii au menționat utilizarea ghidurilor elaborate de The Olga Lengyel Institute (TOLI), EuroClio și a materialelor oferite de Institutul Elie Wiesel, considerate valoroase pentru structura clară și exemplele practice. De asemenea, resursele multimedia (documentare, interviuri) sunt utilizate pentru a completa ghidurile disponibile. Cu toate acestea, unii profesorii au remarcat că materialele sunt uneori greu de accesat sau incomplete și necesită eforturi suplimentare pentru adaptare, de exemplu în cazul școlilor profesionale.

Referitor la **gradul de participare al profesorilor în rețele profesionale și comunități de practică pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul**, datele arată **preferința spre colaborări informale** și resurse accesibile sub forma consultărilor cu colegi din propria școală (aproximativ 43% dintre profesori), a colaborării cu colegi din județ/ sector (35%) sau a urmării resurselor online și postărilor profesorilor de istorie (aproximativ 41%).

Pe de altă parte, doar 16% dintre profesori participă la rețele profesionale, ceea ce sugerează o utilizare scăzută sau o slabă cunoaștere a comunităților structurate de sprijin formal. De asemenea, aproximativ 1 din 5 profesori (19,5%) preferă să se documenteze individual.

Figura 21. Gradul de participare al profesorilor în rețele profesionale și comunități de practică (Chestionarul adresat profesorilor)



Similar, datele calitative indică o tendință spre colaborări informale și resurse accesibile online, respectiv o participare limitată în rețele profesionale organizate. Inspectorii și profesorii au relatat colaborări frecvente în cercuri pedagogice și discuții spontane/ informale cu colegii, și mult mai restrâns au exemplificat participarea la rețele structurate cum este eTwinning și parteneriatele profesionale.

Profesorii subliniază importanța **conexiunii** cu alți colegi și cu diverse instituții (inspectorate, licee partenere, centre culturale) pentru a-și rafina metodele de predare și a-și îmbunătăți resursele.

„Am inițiat, împreună cu 10 școli, un proiect exact pe tematica Holocaustului. S-au făcut activități la nivelul fiecărei unități de învățământ, apoi am încercat un ghid de bune practici... A fost foarte bine primit în comunitatea profesorilor” (Sursa: Focus-grup profesori).

Colaborarea între colegi îi ajută să **contextualizeze aplicarea programei** și să găsească soluții pentru diverse provocări (predarea subiectelor sensibile, implicarea elevilor).

„Faptul că unii colegi din alte școli ne-au vizitat și au venit cu ideile lor a îmbogățit mult activitatea noastră. Copiii au fost mai implicați, pentru că vedeau că nu e doar profesorul lor care vorbește despre Holocaust” (Sursa: Focus-grup profesori).

Datele calitative furnizate de inspectorii de specialitate au relevat **utilitatea activităților de mentorat și a cercurilor pedagogice**, cu rol cheie în **dezvoltarea profesională** și în crearea unei culturi a împărtășirii practicilor eficiente.

„La noi, la nivel de județ, am mai folosit cercurile metodice-pedagogice (...), chiar am avut asistență la ore a unor colegi din alte școli... încercăm să schimbăm impresii și metode de abordare” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

3.7. Optimizarea practicii didactice



Această secțiune prezintă opiniile profesorilor și elevilor privind modalitățile de optimizare a practicii didactice pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*, urmărind subdimensiunile: identificarea dificultăților/ provocărilor întâmpinate în implementarea curriculumului acestei discipline, respectiv, propuneri concrete de optimizare. Pentru aceasta au fost utilizate informațiile colectate de la profesori - prin intermediul focus-grupului și al chestionarului destinat lor, de la inspectorii de specialitate - prin interviuri de grup, dar și prin fișele de date factuale completate de către aceștia, de la elevi - analizând răspunsurile la una dintre întrebările deschise din chestionarul adresat acestora.

Principalele constatări

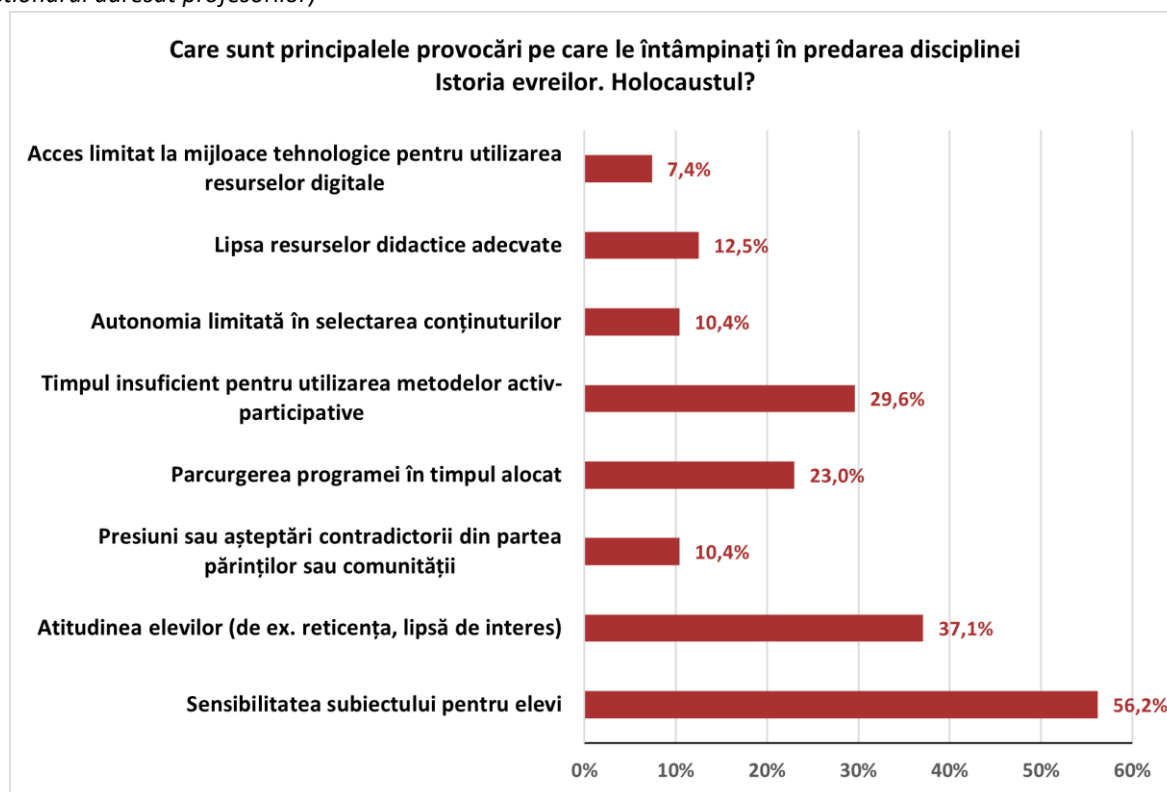
- 📍 Cele mai importante provocări cu care se confruntă profesorii de *Istoria evreilor. Holocaustul* sunt legate, pe de o parte, de *sensibilitatea subiectului pentru elevi și de modul de raportare a acestora* lipsit de receptivitate și de interes la materia respectivă. Pe de altă parte, sunt provocări legate de *insuficiența timpului* pentru aplicarea metodelor și utilizarea resurselor celor mai eficiente și, în același timp, de acoperirea întregului conținut prevăzut în programă.
- 📍 Cea mai mare parte a profesorilor *prioritizează utilizarea metodelor interactive* pentru a facilita înțelegerea profundă a subiectelor. Majoritatea cadrelor didactice participante au în vedere pentru anul în curs integrarea unor resurse variate pentru a oferi perspective diverse și de impact. A treia frecvență a răspunsurilor este dată de opțiunea predilectă pentru încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup.
- 📍 Există o masă critică de cadre didactice care înțeleg necesitatea abordării acestui tip de subiecte sensibile și complexe prin utilizarea cu predilecție a metodelor care să implice activ elevii, conducând la o asimilare mult mai profundă a cunoștințelor și la o trăinicie a competențelor dobândite. În această privință, se poate spune că există o deplină consonanță între așteptările și propunerile elevilor, prioritățile concepute de profesori și recomandările formulate de inspectorii de specialitate.
- 📍 Toate categoriile de actori educaționali investigați propun un conținut al programei mai „aerisit” și mai esențializat, cu informații mai atractive, cu mai multe resurse pentru activități dinamice, proiecte care implică documentare multimedia și vizite tematice, precum și o întărire a autonomiei profesorului ca actor decizional, flexibil în adaptarea curriculumului real în funcție de particularitățile clasei și de interesele manifestate de elevi.
- 📍 Inspectorii de specialitate au identificat trei mari categorii de provocări și dificultăți: densitatea prea mare a conținuturilor și supraîncărcarea elevilor; „mentalitățile” tipice elevilor de liceu (dar și părinților acestora) de motivare și focalizare „selectivă” numai pe disciplinele la care urmează să dea examen; insuficiența formare profesională, cu accent pe profesorii debutanți și pe cei care predau la liceele tehnologice și la clasele de învățământ profesional.
- 📍 Elevii propun, în special, învățarea facilitată prin vizionarea unor filme documentare, artistice, a unor filme scurte ori a unor prezentări video sau power-point cu caracter istoric-educativ. De asemenea, își doresc (mai multe) activități practice, proiecte de grup/ de echipă, activități extrașcolare, jocuri didactice, jocuri de rol, fișe de lucru, ateliere de lectură și dezbateri, dialoguri deschise, inclusiv pe teme cu conexiune în actualitate.
- 📍 În general, elevii actuali aspiră, pe de o parte, la a fi ascultați, consultați și implicați în mod activ în învățare, iar, pe de altă parte, cer apăsător să li se comunice într-o mai mare măsură „pe limba lor”, adică ținând seama de mijloacele, formele de limbaj și instrumentele care se ajustează cel mai bine cu vârsta și cu caracteristicile lor specifice.

3.7.1. Dificultățile/ provocările întâmpinate de profesori

Perspectiva profesorilor

Solicitați să numească principalele provocări cu care s-au confruntat în legătură cu predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* (Figura 22), mai mult de jumătate (56%) dintre profesorii respondenți au identificat drept cea mai frecventă problemă în acest sens **natura mai sensibilă a subiectului în cauză** pentru elevii lor. A doua dificultate rezultată din ancheta pe bază de chestionar a constat în **atitudinea reticentă sau dezinteresată a elevilor** față de respectiva materie de studiu - peste o treime dintre cadrele didactice cuprinse în cercetare menționând-o drept obstacol întâmpinat în cursul predării. Observăm, astfel, că cele două opțiuni de răspuns care întrunesc frecvențele cele mai ridicate au legătură cu disponibilitatea cognitiv-emoțională, cu lipsa de motivație și/ sau cu receptivitatea atitudinală a elevilor în raport cu conținutul acestei discipline. Prin urmare, provocarea majoră este percepută chiar la nivelul principalului destinatar (beneficiar) al procesului educativ - *elevul*.

Figura 22. Principalele provocări întâmpinate de profesori în predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* (Chestionarul adresat profesorilor)



Unele opinii exprimate în cadrul focus-grupurilor sunt convergente cu acest rezultat și pun, în mare măsură, reticența sau dezinteresul elevilor pe seama influenței unor stereotipuri de gândire provenite din familie sau din partea altor adulți semnificativi din viața elevilor. În același timp, unii profesori admit legitimitatea și relevanța unor întrebări inevitabile care apar odată cu primele ore de *Istoria evreilor. Holocaustul*, solicitându-le argumente consistente pentru justificarea unei asemenea materii de studiu (în special a părții legate de *Istoria evreilor*). Cu alte cuvinte, profesorii sunt cu adevărat „provocați” să explice din capul locului ce anume ar fi important și actual de învățat și de înțeles pentru elevi din anumite decupaje ale istoriei, iar interpelările, problematizările și chiar contestările unora dintre ei reprezintă ocazii pedagogice remarcabile pentru a genera reflecții și dezbateri, ca și pentru a integra ideile și sugestiile lor în decursul predării:

„Și-ar fi dorit, de exemplu, legături și cu alte regimuri totalitare, (...) un dialog din acesta în care ei să vadă diferența mai clar și să înțeleagă, [de exemplu]:<<de ce evreii, de ce pe ei este focusul?>>. Și ar fi vrut o comparație sau un capitol în care să discutăm mai mult și aspecte din acestea care duc

dincolo de istoria evreilor și Holocaust către, poate, alte regimuri totalitare și alte forme de încălcare a drepturilor omului” (Sursa: Focus-grup profesori).

Următoarele două provocări identificate de cadrele didactice respondente au în comun o altă componentă esențială a construcției curriculare - **timpul de studiu**. Aproape trei din zece respondenți au considerat o problemă insuficiența timpului dedicat orei de curs pentru a utiliza *metodele* cele mai eficiente și mai atractive de predare, dar care sunt, concomitent, și cele mai cronofage - metodele activ-participative. Totodată, aproape un sfert dintre ei (23%) au indicat că se confruntă cu aceeași problemă a lipsei timpului necesar, de această dată în raport cu dimensiunea *conținuturilor* impuse de programă - aspect critic care a fost subliniat în mod repetat și în urma aplicării instrumentelor de ordin calitativ:

„Ce-au observat și au sugerat elevii mei: au spus că da, li se pare un pic cam mult, poate ar fi trebuit să fie mai puține conținuturi și să discutăm, să dezbatem mai mult pe tema lor și atunci a părut la un moment dat că facem prea multe lucruri și poate nu le fixăm sau discutăm suficient” (Sursa: Focus-grup profesori).

„Este o disciplină la care se pretează proiectul, investigația, doar că, iarăși, este nevoie de timp. Proiectul se derulează pe mai multe ore (...) și atunci ne-am lovit cumva de această lipsă a timpului și nu cred, nu știu dacă există profesor care ar reuși să parcurgă toate conținuturile cu sinceritate, pentru că nu putem să facem acest lucru dacă vrem într-adevăr să avem și activități de învățare care să ne conducă la formarea competențelor. Este destul de dificil” (Sursa: Focus-grup profesori).

„Altă provocare a fost aceea a timpului și a cât de stufoasă e programa și la cât de multe teme s-ar gândi cineva c-ar trebui să le facem în vreo 30 de ore e o glumă... adică, dacă vrem să acoperim cu metode moderne tematica din programă, avem nevoie de vreo 100 de ore, or ele sunt numai 30”;
„Ce am simțit eu în plus ca o provocare au fost temele din programă - cred că erau 36 de teme, iar săptămânile de școală erau mai puține decât numărul temelor” (Sursa: Focus-grup profesori).

Următoarele poziții în ierarhia frecvenței răspunsurilor obținute din partea profesorilor sunt ocupate, cu procente mai mici și apropiate, de către următoarele tipuri de dificultăți: lipsa resurselor didactice adecvate (12,6%); autonomia limitată în selectarea conținuturilor (10,5%); presiuni sau așteptări contradictorii din partea părinților sau comunității (10,5%); acces limitat la mijloace tehnologice pentru utilizarea resurselor digitale (7,5%).

În legătură cu **nevoile de suport sau de resurse** care le lipsesc pentru a optimiza predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* ([Anexa 7](#), Tabel 56), datele colectate prin chestionar arată că o majoritate semnificativă a respondenților **profesori**, însumând peste 62%, au menționat **nevoia unor materiale didactice suplimentare**, de tipul unor resurse multimedia sau a unor documente istorice relevante și adecvate utilizării la clasă. O frecvență ridicată (45%) a fost înregistrată și în ceea ce privește **problema accesului dificil** (adesea din punct de vedere financiar, dar nu numai) **la platforme educaționale** dedicate acestui domeniu, la care se poate adăuga un sfert dintre opțiuni care semnalau probleme de **inaccesibilitate a mijloacelor tehnologice pentru utilizarea resurselor digitale**. Aproximativ 30% dintre profesori au menționat **insatisfacția față de manualele** pe care le au la dispoziție. Un procent similar a reclamat **nevoia de simplificare a programei/ de reducere a conținuturilor obligatorii, pentru a dispune de mai mult timp** pentru aprofundarea celor mai importante teme și pentru atingerea competențelor esențiale. În acest sens, unul dintre respondenții la chestionar a pledat pentru „autonomia didactică”: „e necesar accentul pus de profesor pe anumite conținuturi selectate în funcție de specificul claselor și de particularitățile psihologice ale elevilor, astfel încât să nu existe un exces de informație sau o tehnicizare a învățării”.

De asemenea, o pătrime dintre respondenți a evidențiat necesitatea de a primi o **formare profesională adecvată și specifică** pentru predarea acestei tematici. Cei mai puțini profesori (5%) au indicat nevoia unui suport metodologic colegial sau din partea profesorilor metodiști.

Pe lângă acestea, au mai existat câteva răspunsuri libere care au semnalat nevoia unor manuale de *Istoria evreilor. Holocaustul*, în limbile maghiară și germană, precum și a unor „atelier specifice predării acestei discipline”.

Perspectiva inspectorilor de specialitate

Din punctul de vedere al celor mai mulți inspectori pe disciplina Istorie participanți la studiu, nu ar mai exista actualmente dificultăți deosebite pentru profesorii care predau această disciplină, cele mai multe probleme fiind considerate depășite și puse pe seama primului an de predare, în absența manualului, a unui suport de curs și, în unele cazuri, a formărilor specifice.

Totuși, cele mai frecvente provocări evidențiate de inspectorii de specialitate se referă la trei provocări majore care coincid parțial cu problemele semnalate de profesorii care predau *Istoria evreilor. Holocaustul*:

- **densitatea prea mare a conținuturilor și supraîncărcarea elevilor:**

„Eu m-aș lega puțin de conținuturile programei pe care le consider prea multe. Eu le-am numărat, mi-au ieșit 35, dacă bine am numărat, sigur că incluzând și studiile de caz. Or, luând, așa matematic, nu sunt mai mult de 35-36 de săptămâni, maximum, într-un an școlar, ceea ce creează mari dificultăți în parcurgerea ei în integralitate și mă refer aici, în special, la profesorii care predau la școala profesională sau la liceele tehnologice, unde capacitatea de înțelegere și asimilare a elevului este mai mică decât a aceluia de la liceele teoretice, cred că este prea mult, și asta, până la urmă îl pune pe profesor în situația în care să decidă ce face: merge să parcurgă tot, ca să respecte programa sau se opune acolo unde vede că întâmpină dificultăți în ceea ce privește asimilarea conținuturilor și formarea competențelor. Este un aspect care ar merita să fie în considerare” (Sursa: Focus-grup inspectori).

- **„mentalitățile” tipice elevilor de liceu (dar și părinților acestora) de motivare și focalizare „selectivă” și „pragmatică”, numai pe disciplinele considerate importante - la care urmează să dea examene (Bacalaureat, eventual Facultate), care îi fac relativ dezinteresați de restul disciplinelor, mai ales în perioada finală a liceului:**

„Cea mai mare provocare pentru noi este schimbarea mentalității. E o mentalitate care la noi se menține de foarte mult timp, de la clasele de gimnaziu, unde se învață doar la limba română și matematică, iar celelalte discipline care sunt în programul lor (sunt) tratate cu mai puțină atenție. Și nu e numai mentalitatea copiilor, ci a familiilor, a părinților și practic noi cu aceasta trebuie să luptăm. Cea mai mare provocare: să schimbăm atitudini și mentalități! Eu nu cred că vom reuși asta, să schimbăm mentalități și, din păcate, cred că dacă dispăre istoria de la Bac, noi mai putem face și Istoria comunismului și Istoria evreilor și Istorie generală, dar ea nu va intra în sfera de preocupări a elevilor noștri” (Sursa: Focus-grup inspectori).

- **insuficiența formare profesională, cu accent pe profesorii debutanți și pe cei care predau la liceele tehnologice și la clasele de învățământ profesional:**

„Unii profesori ezită să cerceteze istoria Holocaustului, din cauza dificultăților percepute și a sensibilităților în privința predării acestui subiect. Unii profesori se întreabă cum să prezinte dimensiunile tragediei (...), cum să-i implice pe elevi fără să-i traumatizeze sau fără să se îngrijoreze cu privire la posibilele reacții pe marginea acestui subiect. În special, profesorii doresc să fie pregătiți pentru un spectru de comportamente și de răspunsuri pe care le poate genera intensitatea aceste problematice” (Sursa: Fișa de date factuale inspectori de specialitate).

„În special, profesorii debutanți au simțit mai mult nevoia de îndrumare, mai puțin colegii cu gradul I și care au ceva ani vechime în spate. Vorbeau colegele de provocarea de a preda această disciplină la învățământul tehnologic, provocarea este și mai mare la învățământul profesional de a preda această disciplină” (Sursa: Focus-grup inspectori).

Toate aceste probleme identificate sunt puse în legătură și cu nevoia identificării unor metode didactice mai atractive și mai eficiente pentru a trezi și a menține interesul elevilor față de disciplina în cauză, pentru a aborda chestiunile mai sensibile conținute în ea, precum și pentru a le schimba atitudinea și a le induce valorile dorite.

3.7.2 . Prioritățile didactice identificate de profesori

Profesorii care au participat la ancheta prin chestionar au ierarhizat în felul următor prioritățile didactice pentru anul în curs, degajate în urma experienței de predare de până acum a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* (Anexa 7, Tabel 58):

- Cea mai mare parte (6 din 10 respondenți) pun în prim-plan **utilizarea metodelor interactive** (de exemplu, discuții de grup, dezbateri) **pentru a facilita înțelegerea profundă a subiectelor**;
- În al doilea rând, un procent asemănător de cadre didactice participante au în vedere pentru anul în curs **integrarea unor resurse variate (mărturii, documente istorice, materiale multimedia) pentru a oferi perspective diverse**;
- A treia frecvență, totalizând peste 40% din răspunsuri, este dată de opțiunea predilectă pentru **încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup**.

Asociate cu răspunsurile anterioare, se poate desprinde de aici o masă critică de cadre didactice care înțeleg necesitatea abordării prin excelență a acestui tip de subiecte sensibile și complexe prin utilizarea cu predilecție a metodelor care să implice activ elevii, conducând la o asimilare mult mai profundă a cunoștințelor și la o consistență și transferabilitate mai înalte ale competențelor dobândite. Implicit, dat fiind caracterul consumator de timp al acestor metode, se prioritizează dimensiunea formativă, urmând principiul antic „Non multa, sed multum”, adică accentuând calitatea formării, în detrimentul cantității, al parcurgerii precipitate a unui volum mare de teme și de informații.

Considerăm că, în consonanță cu aceeași logică formativă, se înscrie și importanța acordată scopului de **adaptare a programei la nivelul și la interesele elevilor (peste 20% din mențiunile profesorilor)**, astfel încât să poată fi optimizat modul de parcurgere a acesteia. Mai mult decât atât, aproape 3 din 10 profesori respondenți au optat pentru a prioritiza pe mai departe preocuparea de **adaptare a strategiilor didactice pentru a crea un mediu sigur și respectuos în clasă**. Ambele opțiuni aparțin unor cadre didactice care, cel puțin declarativ, acordă întâietate elevului și țin cont înainte de toate de particularitățile personale și colective ale clasei, revendicându-și implicit nevoia de autonomie și de flexibilitate didactică în aplicarea și contextualizarea cerințelor programei.

Nu în ultimul rând, o parte semnificativă dintre profesori (22%) au răspuns că și-au propus să acorde prioritate **formării lor profesionale**, pentru a-și dezvolta competențele în predarea subiectelor istorice sensibile urmând programe de perfecționare, dar și, într-un număr mai redus (sub 10%), prin colaborarea cu alți profesori sau specialiști pentru a aborda subiectele istorice sensibile.

3.7.3. Propunerile profesorilor și inspectorilor pentru optimizarea practicii didactice

Analiza răspunsurilor oferite de **profesori** referitoare la propuneri pentru a optimiza predarea și a crește interesul elevilor la această disciplină, a evidențiat **trei categorii de propuneri**: legate de obiective și conținuturi, de ordin didactic și legate de formarea profesională.

Propunerile legate de finalitățile și conținuturile disciplinei, cu subdiviziuni care vizează schimbări mai substanțiale, care ating inclusiv statutul, sensul și focusul disciplinei, completări la planul-cadru, legăturile cu alte domenii, sunt următoarele:

- Simplificarea sau restructurarea materiei, solicitarea unui conținut al programei mai „aerisit” și mai esențializat, cu informații mai atractive (cu accent pe studii de caz, mărturii). În conexiune cu acest aspect, am identificat și câteva răspunsuri care pot fi circumscrise ideii de întărire a autonomiei și a rolului activ al profesorului ca actor decizional în implementarea curriculumului real - în sensul de a i se rezerva un spațiu pedagogic mai larg, foarte necesar adecvării contextuale, a diferențierii accentelor tematice în funcție de particularitățile clasei sau profilului liceal la care predă, ținând cont inclusiv de interesele manifestate de elevi.

- Sublinierea necesității de a explica mai bine și mai clar elevilor și comunității sensul acestui domeniu de studiu. Focalizarea pe dimensiunea formativă a disciplinei, pe creșterea nivelului de conștientizare a fenomenelor grave și potențial repetitive ale istoriei, centrarea actului didactic pe competențele referitoare la internalizarea unor valori, la empatie, toleranță și respectarea demnității umane, a drepturilor omului. Ilustrăm aceste idei cu opinia reprezentativă a unui cadru didactic:

„Scopul acestei discipline ar trebui să fie legat de conștientizare, de responsabilitate, de asumare, de reflecție, de empatizare și [de a avea o] reacție profund umană la tot ceea ce se opune binelui în aceasta lume. Poate fi o șansă dată elevilor și societății de a degaja sănătate mentală și echilibru într-o lume care își pierde reperele valorice din ce în ce mai mult. A selecta din trecut acele elemente care nu fac cinste civilizației poate conferi resurse de demnitate personală și de efort substanțial în a-l înțelege pe celălalt și în a deveni mai bun” (Sursa: Chestionarul adresat profesorilor).

- Abordarea transdisciplinară și interdisciplinară a conținuturilor.
- Elaborarea unei programe diferențiate (mai simplificate) pentru clasele de învățământ profesional.
- Propuneri diverse, uneori contradictorii, de modificare a accentelor și priorităților în selectarea temelor din programă:

„Această disciplină ar putea fi redusă la o unitate de învățare atunci când se studiază perioada contemporană. Numai așa ar putea fi păstrat interesul elevilor față de această temă”; „Să se acorde mai multă importanță studierii istoriei Holocaustului din Europa și să existe o reducere a cantității de informație referitoare la istoria evreilor”; sau, dimpotrivă: „Importanța cunoașterii istoriei Holocaustului este vitală, dar elevii ar putea fi interesați și de alte aspecte legate de istoria și cultura poporului evreu” (Sursa: Chestionarul adresat profesorilor).

- Sugestii și critici care au vizat revizuirea structurale la nivelul subiectelor care ar trebui să facă obiectul programei acestei discipline sau chiar al planului-cadru, în ceea ce privește importanța sau prioritizarea unor capitole de istorie, cum ar fi includerea unor teme legate de dezbaterile evenimentelor geopolitice de actualitate, derivate din aspectele istorice conținute în programă:

„A învăța prima dată Istoria românilor, pentru că la toate instituțiile de învățământ la care am predat acest lucru nu este abordat cu destulă seriozitate. Doar după ce elevii vor înțelege importanța istoriei naționale, abia după aceea vor reuși să înțeleagă istoria celorlalte minorități naționale”.

„Consider că pentru a păstra o prospețime a tematicii pe întreg anul școlar, această disciplină ar trebui să cuprindă și totalitarismul de extremă stângă”.

„Integrarea altor forme de genocid din istoria universală”.

„Introducerea unor subiecte legate și de alte minorități”.

„Disciplina ar fi trebuit în cadrul orelor de istorie ca un capitol și nu separat”.

(Sursa: Chestionarul adresat profesorilor)

Propunerile de ordinul demersului și suportului didactic (legate de metode, resurse, activități și mijloace didactice), sunt următoarele:

- Propuneri care accentuează importanța utilizării metodelor interactive și a mijloacelor vizuale, a implicării elevilor în activități și proiecte concrete, inclusiv extracurriculare - vizite tematice la muzee, sinagogi și locuri memoriale, excursii, concursuri cu premii (pentru a stimula prin recompense participarea elevilor), contacte directe sau mediate cu supraviețuitori sau urmași ai victimelor holocaustului, parteneriate și dezbateri cu reprezentanți ai comunității evreiești sau ai organizațiilor de profil. Am reținut în acest sens următoarea formulare: „1. Povești personale ale supraviețuitorilor pentru a transforma statisticile în experiențe umane. 2. Vizite virtuale la lagărele de concentrare pentru o experiență imersivă și o înțelegere mai profundă” (Sursa: Chestionarul adresat profesorilor).

- La acestea se adaugă solicitarea dotării și a facilitării accesului profesorilor la platforme digitale specializate, la documente istorice relevante, la ghiduri și lecții-model, la resurse multimedia de toate tipurile, cu accent pe materialele video, pe punerea la dispoziție a unor filme documentare adecvate vârstei, cu impact ridicat, „pentru a oferi o perspectivă emoțională și profundă a faptelor istorice”.
- Sugestii referitoare la „accesibilizarea resurselor multimodale pe o platformă online dedicată cursului și organizată tematic - asigurarea în programă și platformele/ manualele digitale, a conexiunii între subiecte și resurse după tematică și domenii de interes”.
- Îmbogățirea bazei materiale a școlilor cu table interactive, videoproiectoare sau pentru facilitarea accesului la tehnologia avansată, pentru utilizarea curentă a resurselor digitale.
- Legat de manuale, au existat câteva menționări ale nevoii unor astfel de instrumente didactice mai bine structurate și mai decongestionate informațional, care să includă și trimiteri precise către resurse multimedia accesibile. De asemenea, a fost reiterată problema traducerii manualelor în limbile minorităților.

Propuneri legate de formarea profesională

Din partea unora dintre profesorii participanți la focus-grup a apărut ideea necesității unui sprijin din partea Ministerului în asigurarea **activităților de formare profesională continuă** la nivel național, pe modelul programului CRED și a schimburilor profesionale care să ofere exemple de bune practici și soluții de depășire a dificultăților, în special cadrelor didactice cu mai puțină experiență sau celor care predau în comunități defavorizate ori în unități școlare cu un nivel scăzut al rezultatelor școlare:

„După mine, o formare uniformă a cadrelor didactice pentru predarea disciplinei este esențială. Aș vrea să subliniez că sunt organizații, instituții care fac acest lucru, dar Ministerul, pentru toți profesorii, nu a prevăzut. Mi se pare important să existe o formare pentru profesori pentru că, în felul acesta, noi ne împărtășim foarte multe exemple de bună practică și aceste exemple ne ajută pe noi, ne răspund la anumite întrebări, anumite provocări. Iată, cum a făcut X. în Galați, cum a făcut Y. la Bistrița, cum a făcut doamna Z. la Slobozia? Împărtășind aceste exemple de bună practică și pentru cei care au mai multă experiență, și pentru cei care sunt la început de drum, consider că e un lucru foarte bun” (Sursa: Focus-grup profesori).

Aceleași categorii majore se regăsesc, în esență, și în răspunsurile primite din partea **inspectorilor** de specialitate, atât în interviurile de grup, cât și în fișele de date factuale furnizate de toți reprezentanții județeni:

- Remarcăm în cazul recomandărilor făcute de inspectorii, un accent prioritar pus pe necesitatea unor cursuri de **formare** „atât la nivel național cât și internațional, pentru o categorie cât mai largă a profesorilor”, pentru a-i instrumenta pe aceștia cu întreg bagajul metodologic necesar abordării adecvate acestei materii. Majoritatea inspectorilor consultați consideră **formarea** drept componenta fundamentală, cheia optimizării predării disciplinei.
- O subliniere particulară s-a făcut, de asemenea, pe nevoia unei pregătiri diferențiate aplicate „profesorilor care se află la liceele tehnologice, [unde, din cauza] perioadei de practică, cursurile trebuie foarte bine comprimate, condensate, sintetizate și adaptate la nivelul de înțelegere al claselor respective. Acolo, cu siguranță, nu poți să ai o abordare clasică, ci dimpotrivă una extrem de modernă, zic eu, care să le capteze atenția și să îi poată atrage spre studiul, mă rog, acelor concepte cu care trebuie să rămânem în urma acestei tematici” (Sursa: Focus-grup inspectorii).

Un alt set consistent de propuneri din partea inspectorilor de Istorie a vizat **probleme care țin de programă, de integrarea mai coerentă în planul-cadru** a temelor predate pe parcursul anilor de studiu, precum și de conținutul probelor de **bacalaureat**. În acest sens, am notat următoarele tipuri de cerințe mai frecvente:

- Decongestionarea, dar și diferențierea conținuturilor programei pentru *Istoria evreilor. Holocaustul*, considerate de către unii participanți mult prea încărcate, în funcție de profil și de specializare (se

face trimitere la situația din liceele tehnologice și profesionale): „Ar fi important să fie mai puține teme astfel încât să se poată lucra efectiv cu elevii pe texte și proiecte!” (Sursa: Fișă de date factuale inspecțiști de specialitate);

- Echilibrarea elementelor de conținut referitoare la Holocaustul în Europa și Holocaustul în România (în prezent ultimele fiind net dominante);
- Necesitatea realizării unei viziuni unitare a curriculumului pentru Istorie și asigurarea continuității și coerenței între ceea ce se predă la gimnaziu și ceea ce se predă apoi la liceu, reflectată în noile planuri-cadru așteptate pentru ciclul liceal.
- Atenționarea față de riscurile generate de introducerea în plus a unor discipline noi de istorie: „Cumva, alinierea aceasta a disciplinei noastre și la ce presupun programele europene de studii și introducerea mai multor ore pentru o disciplină (...) are plusuri și minusuri: uneori și prea multă istorie poate să strice, alteleori și concentrarea doar pe o anumită tematică poate să genereze, din contră, o adversiune și în loc să evităm niște atitudini, fără să vrem le dezvoltăm”. (Sursa: Focus-grup inspecțiști);
- Menținerea statutului disciplinei Istorie la Bacalaureat: „Ar fi mai mult decât necesar pentru că educația ce se realizează prin disciplina istorie chiar nu poate fi suplinită de nici o altă disciplină! Și ar trebui să luptăm pentru ca disciplina pe care o predăm să aibă acest statut, așa cum au făcut și colegii de limbă și literatură română, să fim uniți în jurul acestei idei, pentru că avem nevoie ca și copiii noștri, și nepoții noștri să aibă aceste cunoștințe.” (Sursa: Focus-grup inspecțiști);
- Propunerea includerii în planul-cadru a mai multor ore de istorie generală.

În sfârșit, cel mai bogat set de recomandări colectate dinspre reprezentanții de specialitate ai Inspectoratelor Școlare sunt cele **de ordin metodologic și tehnic-administrativ** - legate de dotări materiale și resurse tehnologice, dar și de strategii, metode, activități și mijloace didactice, considerate instrumente care pot face diferența semnificativă în atingerea efectivă a competențelor prevăzute de programă. Printre aceste propuneri, am reținut:

- **Accesul la resurse educaționale deschise, adecvate și diversificate, și anume:**
 - Dotarea școlilor cu materiale didactice specifice;
 - Nevoia de colecții de filme tematice care să fie puse la dispoziția profesorului și nu accesate de pe conturi private;
 - Realizarea unei platforme dedicate (printr-un proiect cu finanțare europeană), care să ofere tuturor profesorilor acces rapid la resurse, documente, mărturii, fișe de lucru, activități de învățare, modalități de evaluare; nevoia de colecții de documente legate de întreaga tematică a cursului, nu numai textele din manuale, nevoia unei colecții „webgrafice” în concordanță cu tematica cursului.
- **Recursul la strategii, metode și activități didactice atractive pentru elevi și mai eficiente în termeni de realizare a competențelor:** „Pentru a optimiza procesul didactic în cadrul disciplinei „Istoria evreilor. Holocaustul”, este important să ne concentrăm pe creșterea interesului elevilor, pe dezvoltarea unor metode inovatoare de predare-evaluare și pe implicarea activă a părinților și comunității” (Sursa: Fișă de date factuale inspecțiști de specialitate). Ilustrăm cu propunerile exhaustive pe această direcție transmise de către unul dintre inspectoratele școlare județene cu această specialitate, care sintetizează o gamă largă de recomandări regăsite în toate răspunsurile primite:

„Integrarea metodelor interactive și a resurselor digitale: folosirea materialelor multimedia, precum documentare, filme, interviuri cu supraviețuitori sau tururi virtuale la muzee ale Holocaustului, poate oferi elevilor o experiență mai imersivă și captivantă, utilizarea platformelor educaționale interactive, cum ar fi aplicațiile de tip quiz (Kahoot, Quizizz) sau

platformele de colaborare online (Google Classroom, Padlet), pot face procesul de învățare mai dinamic.

Utilizarea abordărilor transdisciplinare: combinarea lecțiilor de istorie cu literatură, filozofie, studii sociale și arte vizuale pentru a oferi elevilor o perspectivă mai amplă asupra contextului cultural și emoțional al Holocaustului. De exemplu, elevii pot citi fragmente literare, poezii sau jurnale ale victimelor Holocaustului (precum *Jurnalul Annei Frank*) și pot discuta despre lecțiile morale și etice.

Stimularea empatiei prin activități de povestire și jurnalistică: elevii pot fi încurajați să creeze jurnale fictive, scrisori sau povești inspirate de evenimente reale, în care să reflecte emoțiile și experiențele persoanelor afectate de Holocaust. Astfel de activități le permit elevilor să înțeleagă mai profund perspectivele umane ale tragediei.

Dezvoltarea proiectelor de echipă: împărțirea elevilor în echipe care să cerceteze aspecte diferite ale Holocaustului, cum ar fi cauzele, implicațiile sociale și politice, rolul internațional, impactul asupra comunității evreiești, și prezentarea rezultatelor prin postere, prezentări digitale sau expoziții.

Organizarea de vizite educaționale și întâlniri cu experți: vizitele la muzee sau memoriale pot avea un impact profund asupra elevilor, la fel ca întâlnirile cu supraviețuitori, istorici sau reprezentanți ai comunității evreiești, care pot oferi informații din perspective reale și autentice.

Stimularea gândirii critice prin dezbateri și discuții de grup: organizarea de dezbateri pe teme precum responsabilitatea individuală vs. colectivă, propaganda și efectele sale sau drepturile omului, care îi ajută pe elevi să analizeze și să gândească critic în jurul subiectului. Crearea unui „spațiu sigur” pentru discuții îi încurajează pe elevi să își exprime gândurile, dilemele morale și întrebările într-un mod respectuos.

Accentul pe lecțiile de toleranță și drepturile omului: profesorii pot sublinia lecțiile importante despre discriminare, respect, empatie și drepturile omului, conectând învățăturile din trecut cu situații și probleme actuale, astfel încât elevii să vadă relevanța acestei istorii pentru societatea de astăzi.”

(Sursa: Fișă de date factuale inspecți de specialitate).

3.7.4. Propunerile elevilor pentru a face disciplina mai interesantă

Elevii care au răspuns întrebărilor din chestionar au fost provocați la exercițiul proiectiv de a se pune în locul propriilor profesori, pentru a lua deciziile care ar face disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* mai interesantă. În acest caz, evantaiul de idei și de dorințe rezultat din răspunsurile libere ale elevilor a fost mult mai numeros și mai fragmentat, în funcție de opiniile, așteptările și imaginația fiecăruia.

Totuși, printre miile de propuneri și gânduri colectate din partea elevilor din întreaga țară, o parte a lor se regăsesc cu o frecvență foarte mare, iar acestea au legătură mai ales cu **metodele și mijloacele de realizare a competențelor la această disciplină, ca de altfel, la aproape oricare altă disciplină.**

Cele mai multe răspunsuri libere ale elevilor participanți la chestionar se referă la utilizarea pentru disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul* a unor metode de predare dinamice, interactive, a unor mijloace moderne, digitale și vizuale, „nu doar lecții de scris în caiet”, așa cum au scris unii dintre ei. O idee recurentă deosebit de semnificativă este cea a diminuării practicilor de predare „tradiționale” de tip prelegere dictată sau expunere monologată, urmate de verificarea unei memorări mecanice, spre a face loc mai generos comunicării deschise a profesorului cu elevii, spre a le stârni curiozitatea, a le asculta sau provoca părerile ori

interogațiile, a le cerceta interesele sau reflecțiile și a le pune în valoare experiențele ori aptitudinile exploratorii:

- Elevii propun, în special, învățarea realizată sau facilitată prin vizionarea unor filme - mai ales documentare, dar și artistice, a unor filmulețe scurte (pe modelul rețelelor sociale) ori a unor prezentări video sau power-point cu caracter istoric-educativ. Un alt leitmotiv pentru un număr foarte mare de respondenți îl constituie faptul că își doresc (mai multe) activități practice, proiecte de grup/ de echipă, activități extrașcolare, jocuri didactice, jocuri de rol, fișe de lucru, ateliere de lectură. Ilustrăm acestea prin câteva exemple reprezentative extrase din cele transmise de elevi:

„Aș vorbi cu elevii mei deschis, în așa fel încât să înțeleagă și să-i atrag spre această materie, nu aș dicta non-stop, cum fac majoritatea profesorilor”;

„Aș purta o discuție cu elevii mei și despre ceea ce vor să afle, nu le-aș da pagini întregi de scris sau învățat! Aș propune lecții sau proiecte interesante ca să pot atrage copiii cu acele subiecte! Iar dacă subiectele mele nu sunt suficient de interesante, aș lăsa copiii să propună!”;

„Pentru a acapara atenția elevilor, după predarea unei lecții noi, aș finaliza ora prin urmărirea unor materiale video legate de lecție și aș mai adresa întrebări scurte și simple elevilor despre lucrurile noi învățate din ziua respectivă”;

„Aș face lecțiile mai interactive prin jocuri de echipă și activități practice, pentru ca elevii să învețe distrându-se. Aș include proiecte legate de viața reală, pentru ca elevii să înțeleagă utilitatea cunoștințelor. Astfel, materia ar deveni mai relevantă și interesantă pentru ei”;

„Aș folosi numai materiale digitale pentru a-i ține pe elevi captivați de ceea ce se întâmplă și i-aș pune să caute în istoricul familiilor despre aceste lucruri”;

„Aș folosi prezentări power-point și aș face jocuri de rol, aș folosi mai multe proiecte interactive și discuții libere, aș folosi și materiale video pentru a fi mai ușor de înțeles”;

„Aș folosi resurse precum tehnologia, filmele scurte, proiectele de grup, pentru a-i atrage pe elevi”;

„Dacă aș fi eu profesoară, aș face Istoria Holocaustului mai interesantă prin utilizarea resurselor multimedia, ex: documentare și filme: vom viziona fragmente din documentare, filme sau interviuri cu supraviețuitori. **Acest lucru ar aduce o dimensiune vizuală puternică, iar discuțiile ulterioare le-ar permite elevilor să exprime emoții și reflecții”.**

(Sursa: Chestionarul adresat elevilor)

- Propunerile pentru realizarea unor vizite și excursii tematice, a unor întâlniri cu persoane relevante, supraviețuitori sau urmași, care pot aduce mărturii veridice și mișcătoare, pot umple cu mai multă veracitate și consistență emoțională istorisirile care, altfel, ar putea părea oarecum îndepărtate și aride pentru noile generații. Nu lipsesc nici sugestiile de utilizare mai frecventă a studiilor de caz, a lecturii poveștilor de viață, a interviurilor, a jurnalelor și, în general, de prezentare a lecțiilor sub formă povestită, de împărtășire a unor experiențe, care să conțină „mărturii care umanizează istoria”:

„În cazul clasei mele, aș realiza excursii la memoriale/ muzee care au în tematică Holocaustul sau crimele de război. O altă propunere, aș chema un supraviețuitor al Holocaustului (foarte greu realizabil, știu) să ne spună povestea tristă trăită de acesta, nu se compară realitatea cu multimedia”.

„Aș programa (fie online, fie fizic) o vizionare de interviu cu un evreu veritabil, care ne poate povesti exact obiceiurile și subiectele abordate în ore”.

„Aș povesti mai des experiențe din trecut. Aș propune o excursie pentru a afla mai multe despre Holocaust”.

„1. Pe lângă predare, le-aș pune elevilor interviuri cu oameni care au experimentat acea perioadă tragică. 2. Aș organiza excursii la Auschwitz”.

„Aș călători cu elevii în Auschwitz pentru a crea experiențe din care pot învăța despre istoria evreilor, pentru că peste mai mulți ani de asta o să își amintească. Dacă nu am această oportunitate, m-aș uita la documentare cu ei sau aș aduce un om care se ocupă cu această temă pentru a povesti mai în detaliu.”

„Proiecte bazate pe mărturii și jurnale istorice: aș organiza o activitate în care elevii să lucreze cu fragmente din jurnale, scrisori sau mărturii ale supraviețuitorilor Holocaustului. Fiecare echipă ar putea să studieze și să prezinte povestea unei persoane, vorbind despre viața de dinainte, despre experiențele din timpul Holocaustului și cum a reușit să supraviețuiască sau să revină la viața normală. Aceasta ar umaniza povestea istorică și ar conecta elevii emoțional la ceea ce învață.”

(Sursa: Chestionarul adresat elevilor)

- O altă categorie de propuneri venite din partea elevilor, vizează **temele** sau accentele puse de către profesori și, corelativ, care ar fi **abordările, accentele sau conținuturile complementare/ alternative pe care unii dintre liceeni și le doresc**. În acest sens, există o seamă de răspunsuri ce problematizează aspecte care ating implicit și chestiunea raportului dintre scopuri (anumite competențe urmărite) și mijloacele efective (modalitățile concrete de a le atinge, prin ceea ce predă profesorul sau prin ceea ce propune manualul) – propuneri prin care se solicită centrarea metodologică a disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* preeminent pe **dezbateri, gândire critică, analiza unor perspective multiple, contextualizare istorică, abordare comparativă sau aducere a subiectelor în prezent**, pentru înțelegerea fenomenelor complicate ale zilelor noastre (mutațiile geopolitice și conflictele prezente din Orientul Mijlociu, chestiunea mai largă a abuzului, a dezumanizării și a discriminării motivate ideologic, formele multiple de rasism contemporan și abordarea altor orori istorice). Chiar dacă aceste observații se referă aparent tot la metode, în esență însă ele exprimă, mai moderat sau mai categoric, propuneri de nuanțare sau regândire a demersului curricular, pentru o realizare mult mai eficace a acelorași scopuri. Exemplificăm aceste idei cu câteva răspunsuri:

„Aș aborda acest subiect din mai multe perspective. [Ar fi necesară] perspectiva multiplă, privind din unghiuri diferite: victime, martori, salvatori.”

„Aș aborda din punct de vedere logic și critic situația, aș compara cu alte evenimente istorice din aceeași perioadă și cum s-au influențat reciproc. Aș pune mai mult accent pe gândirea critică și modul de manipulare a maselor de oameni, pe discurs politic, pe a pune întrebarea "ce vrea articolul să transmită", în vedere la publicațiile din presa din vremea Holocaustului”.

„1).Să punem accent și mai mult pe abilități ce ne ajută în viață, cum ar fi extragerea informațiilor din mai multe surse și validarea acestora, compararea surselor, etc. 2).Să facem jocuri de rol, prezentări, argumentări pro/contra pe echipe, pentru a învăța să ne formulăm ideile, încât să transmitem mai bine opiniile noastre.”

„În primul rând, aș aprofunda mult mai mult consecințele ce apar odată cu discriminarea unor persoane, mai apoi aș vorbi fără nici o ezitare despre cruzimea cu care au fost tratați evreii și nu numai”.

„În primul rând, aș preda materia sau anumite subiecte înainte de a presupune că elevii dispun deja de aceste informații, după care aș organiza dezbateri sau discuții pe temele prezentate, pentru a asigura o înțelegere cât mai profundă. În al doilea rând, nu aș evita

subiecte controversate ce țin de actualitate, chiar dacă acestea nu sunt incluse în programă, mai ales dacă au legătură cu materia și istoria contemporană...”.

„Să se pună mai mult accent pe faptul că nu trebuie să îi condamnăm pe alții pentru alegerile religioase sau cultura din care vin, și să nu se pună atât de mult accent pe sentimentul de vinovăție din cauza alegerilor făcute de strămoșii noștri”.

„Aș devia de la programă și aș explica lucruri cu adevărat interesante. Aș dezbate mai multe opinii din partea copiilor pentru o discuție interesantă. Aș dezvolta subiecte similare cu ce se întâmplă în ziua de astăzi (discriminare în mare parte)”.

„Aș discuta și despre istoria Palestinei, în paralel”.

„Explorarea mai detaliată a contextului în care s-au petrecut evenimentele (Al doilea război mondial)”

„Aș folosi surse și materiale de pe internet, aș explica importanța subiectelor discutate în contextul zilelor de azi”.

(Sursa: Chestionarul adresat elevilor)

4. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

CONCLUZII

Analiza programei școlare

În legătură cu următoarele **trei componente ale programei** opiniile exprimate de către participanții la studiu sunt mai diverse – este vorba despre conținuturi, activitățile de învățare și viziunea asupra modului în care este abordată problema Holocaustului prin intermediul competențelor generale și specifice. Cu toate acestea, se consideră că, în ansamblu, programa este completă și complexă.

Competențele generale și specifice au potențialul de a produce înțelegeri profunde și schimbări de atitudine la nivelul elevilor, așa cum o dovedesc datele de cercetare (vezi capitolul 3.5.). În același timp, unele dintre ele necesită reformulare pentru a evita situația în care pot să conducă la stereotipii și prejudecăți (de exemplu, competența 2.3. *Demonstrarea unui comportament care valorizează interculturalitatea ca trăsătură a comunității locale*).

Deși invocă **principiul centrării învățării pe elev**, programa oferă mai puține elemente de suport care să expliciteze, pentru profesori, care este impactul strategiilor de predare pentru elevi și să discute implicațiile deciziilor pedagogice pe care le asumă aceștia.

Programa respectă modelul de proiectare utilizat în elaborarea programelor școlare pentru gimnaziu, dar include **mai puține elemente de suport consistente privind practicile de evaluare** în spiritul programei și **aproape deloc elemente care să ajute profesorii în adaptarea programei la diversitatea contextelor educaționale**, având în vedere că disciplina se predă la toate profilurile liceale și la școlile profesionale.

Componenta de istorie locală (ca un criteriu util în selectarea conținuturilor), neabordată de actuala formă a programei, dar foarte mult vizată de opiniile exprimate de către profesori și inspectorii, trebuie inclusă în forma revizuită a programei.

Analiza manualelor școlare

Cele cinci manuale în uz *Istoria evreilor. Holocaustul* oferă abordări diverse din perspectiva transferului curriculumului din document oficial în instrument de învățare al elevului.

Există o paletă amplă de opțiuni didactice relevantă de analiza manualelor, de la cele care îmbrățișează discursul magistral, la cele care favorizează activitatea nemijlocită și participarea elevului în propria învățare, trecând prin demersuri de tranziție care combină manualul clasic cu diverse inovații constructiviste. În acest context, manualele pot răspunde unei diversități de demersuri didactice alese de profesori.

Practici în facilitarea învățării. Analiza manualelor a evidențiat atât bune practici circumscrise subiectelor sensibile cât și limitări cauzate de condițiile de prezentare a ofertelor de către edituri. Accentul pe conținuturi și densitatea de informație pe pagină ar putea fi înțeles prin dorința de a prezenta cât mai mult într-un spațiu tipografic restrâns. De asemenea, cantitatea informațională (*cunoașterea despre*) poate fi explicată prin efectul de *backwash* al rutinei care poate avea reprezentanți între evaluatori. Dar inovația curriculară, precum introducerea acestei discipline în trunchiul comun, și programele centrate pe competențe ajung să producă înțelegere profundă și să schimbe atitudinile elevilor atunci când aceștia devin agenți ai propriei învățări, cu ghidajul profesorului și al resurselor.

Secvențele de evaluare aduc o diversitate de abordări la nivelul celor cinci manuale în uz: de la evaluare tradițională, centrată cu precădere pe conținut, la modalități alternative de evaluare care au în vedere abilitățile de ordin înalt, atitudinile și metacogniția. Sarcinile de evaluare sunt, în funcție de manual, bine structurate și prietenoase pentru elev, facilitând rezolvarea fără stres, sau neutru exprimate, marcate doar cu eticheta instrumentului de evaluare, fără un ghidaj pentru cel care învață.

Într-o măsură importantă, manualele analizate își îndeplinesc rolul de resurse actuale de învățare, orientate spre nevoile de cunoaștere ale elevului. Este necesar totuși un efort din partea profesorului pentru a construi în mod adecvat și efectiv competențele stipulate în programă, precum și pentru evaluarea acestora. Totodată, pagina de manual foarte încărcată reduce din valențele sale formative, oferind puține provocări de gândire critică.

Percepții asupra curriculumului scris

Introducerea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul ca disciplină de trunchi comun este considerată o oportunitate*, participanții la focus-grupuri considerând că este important atât pentru profesorii de istorie, cât și pentru elevi să aprofundeze **teme de istorie recentă (secolul XX)**, studiate în cadrul cursului general de istorie și teme care au relevanță și pentru **istoria locală**.

Relevanța modelului de proiectare curriculară. Acest format de proiectare, nou pentru profesorii de liceu, reprezintă un factor suplimentar care explică percepția pozitivă a profesorilor față de programă. Ceea ce apreciază profesorii și inspectorii este prezența activităților de învățare, ca vehicul pentru dezvoltarea competențelor. La această percepție este posibil să contribuie și modul în care sugestiile metodologice exemplifică relația dintre competențe, conținuturi și activități de învățare.

Se constată opinii mai diverse ale profesorilor, comparativ cu cele ale inspectorilor școlari, cu privire la **resursele didactice recomandate în programă** (cât sunt de **adecvate** pentru diverse categorii de elevi și **cât de ușor sunt de utilizat** în predare).

Percepții asupra demersului didactic

Percepții asupra impactului. Perspectiva profesorilor cu experiență în predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* tinde să susțină faptul că această disciplină ajută, în mare și foarte mare măsură, la dezvoltarea competențelor specifice ale elevilor, incluse în programa școlară. În plus, elevii apreciază cel mai mult modul în care predă profesorul și metodele folosite (62,4%), subiectele abordate (56,9%), respectiv materialele didactice folosite (43,8%) la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*.

Profesorii își **adaptează metodele** în funcție de profilul claselor unde predau și de interesul manifestat de elevi și pun accentul mai degrabă pe **formarea competențelor** decât pe cantitatea de informații. Rezultatele cercetării de față sunt în concordanță cu rezultatele TALIS 2018 privind folosirea de metode moderne care permit elevilor să lucreze independent prin intermediul proiectelor.

Chiar dacă sunt menționate mai frecvent metodele clasice de evaluare (testul, de exemplu), sunt mai valorizate **metodele de evaluare formativă** – proiecte, portofolii, eseuri, dezbateri, această modalitate fiind recomandată și de către inspectorii școlari.

În ceea ce privește **resursele didactice**, profesorii folosesc atât manualul, cât și alte resurse naționale sau internaționale. Una dintre provocările profesorilor o reprezintă însă faptul că nu pot accesa anumite resurse disponibile la nivel internațional, acestea nefiind traduse în limba română, iar o alta este aceea a timpului necesar alegerii și adaptării celor mai potrivite resurse.

Referitor la **transferul unor practici didactice** la alte discipline, se constată că activitățile derulate la clasă au constituit atât un suport relevant pentru disciplinele *Istorie* și *Istoria comunismului* sau pentru alte arii curriculare, precum și un sprijin/ catalizator pentru implicarea elevilor în situații noi de învățare, în context extracurricular și extrașcolar.

Percepții asupra procesului de învățare al elevilor

Dezvoltarea competențelor. Perspectiva liceenilor cu privire la utilitatea crescută a parcurgerii acestei discipline este prezentă în dezvoltarea unor abilități academice: de a învăța cum să combată diverse tipuri de discriminare cu argumente diferite (69%); de a-și forma o opinie personală asupra evenimentelor istorice și la consecințele acestora asupra societății (66,4%); de a învăța cum să identifice și să analizeze problemele din grupurile/comunitatea din care fac parte (65,1%); de a învăța cum să extragă cele mai importante informații dintr-o sursă (63,5%); de a învăța să verifice și să compare din mai multe surse informațiile citite (62%).

În privința *dezvoltării abilităților socio-emoționale*, percepțiile elevilor cu privire la utilitatea studiului acestei discipline sunt următoarele: să dezvolte toleranță și respect față de oamenii din alte culturi și medii diferite (71,9%); să își dezvolte nivelul de empatie și capacitatea de a înțelege experiențele din viața altor oameni (71,5%); să devină mai conștienți de efectele comportamentului lor și al celor din jur (68,4%); să devină mai deschiși pentru a înțelege evenimentele din prezent (67,4%); să devină mai pregătiți în abordarea problemelor controversate din istorie (65,2%); să devină mai conștienți de problemele sociale și mai motivați să se implice în comunitate (64%).

Interesul acordat de către elevi pentru subiectele abordate la orele de curs este situat la un nivel mediu spre ridicat, 30,9% dintre aceștia declarându-se a fi extrem de interesați de aceste subiecte.

Interesul elevilor față de activitățile propuse de către profesor în clasă. 38,2% dintre elevi susțin că sunt extrem de interesați de acestea. S-a observat o ușoară tendință a elevilor de se *implica* uneori în timpul orelor de *Istoria evreilor. Holocaustul* (50,1%), în timp ce doar un sfert dintre aceștia consideră că au fost mereu activi.

Valorificarea diferitelor contexte de învățare Se observă o tendință a liceenilor (65,1%) de a *utiliza informațiile deja cunoscute din afara școlii* despre subiectele studiate la orele de *Istoria evreilor. Holocaustul*. De asemenea, 50,9% dintre elevi se *informează suplimentar* cu privire la temele specifice acestei disciplinei, fără ca acest aspect să fi fost solicitat de către profesor. Legat de posibilitatea de a *propune sau de a se implica în proiecte/ activități extrașcolare asociate cu tematica acestei discipline*, se pot observa perspective diverse ale elevilor cu privire la acest aspect: 40,4% dintre liceeni nu și-au dorit să realizeze astfel de activități, în timp ce 36,7% au perceput acest aspect ca fiind unul pozitiv.

Aplicabilitatea rezultatelor învățării în viața de zi cu zi sau la alte materii este percepută diferit de elevi și profesori. Doar 38,7% dintre liceeni plasează aplicabilitatea rezultatelor învățării în alte contexte la un nivel ridicat și foarte ridicat, comparativ cu aproximativ 66% dintre profesori care confirmă acest aspect. Această situație identifică și modul cum se raportează cele două categorii de actori educaționali la **decalajul temporal** (en. time lag) care apare atunci când conținutul curricular pe care elevii îl învață la școală rămâne în urmă față de modul în care se vor implica în viața de zi cu zi, socială și economică în calitate de cetățeni (the OECD Education 2030 Policy Questionnaire on Curriculum Redesign [PQC] 1).

Asigurarea coerenței curriculum scris – curriculum aplicat

Analiza datelor pe dimensiunea referitoare la asigurarea coerenței dintre curriculumul scris și aplicarea lui, arată că introducerea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* a beneficiat de un cadru relativ stabil în ceea ce privește asigurarea profesorilor calificați/formați și a sprijinului instituțional. Punctele forte sunt reprezentate de profesionalizarea unui număr semnificativ de cadre didactice și de existența unor parteneriate eficiente în anumite județe. Cu toate acestea, discrepanțele existente în accesul la formare și caracterul inegal al suportului instituțional ridică nevoia de strategii mai coerente de diseminare a resurselor și de colaborare.

Datele colectate de la inspectorate indică o **acoperire adecvată a necesarului de cadre didactice** care predau disciplina, cu un deficit minor de profesori calificați în trei județe. Faptul că, în cele mai multe situații, aceiași profesori titulari predau și istoria generală conferă o continuitate utilă procesului educațional și facilitează o integrare coerentă a conținuturilor. Totuși, se menține nevoia de intervenții punctuale în județele unde există deficit de profesori calificați.

Mecanismele de monitorizare se bazează preponderent pe inspecții tematice și pe verificarea documentelor de planificare. Aceste inspecții, deși utile pentru o vedere de ansamblu, sunt relativ puține, fiind influențate de factori logistici (ex. decontarea deplasărilor) și de disponibilitatea limitată a echipelor de inspecție, fapt care conduce la posibilități mai reduse de feedback formativ. Profesorii chestionați și cei participanți la focus-grupuri afirmă că feedbackul informal, în primul rând din partea elevilor (88%), apoi al colegilor de specialitate (33,5%), este considerat cel mai valoros pentru reglarea imediată a demersului didactic. O proporție mică a cadrelor didactice (6,6%) reclamă lipsa oricărui feedback util, sugerând posibile situații de izolare profesională. În vederea consolidării calității predării, se conturează necesitatea unor inspecții

tematice mai colaborative, în care inspectorii/ profesorii metodiști să ofere recomandări practice adaptate particularităților de profil și nivelului de experiență al fiecărui profesor.

Pregătirea profesorilor pentru a preda tematici istorice sensibile și controversate. Rezultatele studiului arată că majoritatea profesorilor (88%) se simt pregătiți să abordeze tematici istorice sensibile și controversate, însă doar 27% se autoevaluează la nivel foarte înalt, iar 8,4% semnalează nevoia de formare suplimentară. Totodată, o diferență importantă apare între regiunile în care există un acces ridicat la formări organizate și alte zone ale țării în care cursurile de formare au fost insuficiente. Pe ansamblu, 57,4% dintre respondenții care predau disciplina nu au urmat cursuri de formare specifice în ultimii doi ani, dezvăluind o potențială inegalitate în formare/actualizarea cunoștințelor. În schimb, procentul de aproximativ 43% care au beneficiat de formări naționale și internaționale reprezintă un nucleu consistent de profesori ce pot disemina experiența acumulată și sprijini colegii. Profesorii cu experiențe de formare subliniază importanța modalităților de instruire ce îmbină abordarea teoretică despre Holocaust cu metode pedagogice interactive și adaptate realităților din clasă.

Nivelul de satisfacție privind sprijinul primit de profesori de la școală, inspectorate și Casele Corpului Didactic (CCD) este ridicat (8,15 pe o scală de la 1 la 10). Aproximativ 39% dintre cadrele didactice evaluează suportul instituțional la cel mai înalt nivel (scor 10), fapt ce sugerează că anumite județe și instituții au reușit să ofere condiții optime de predare (resurse fizice, suport formativ, parteneriate locale). Pe de altă parte, 14% dintre respondenți se declară nemulțumiți sau moderat nemulțumiți, ceea ce evidențiază caracterul inegal al acestor servicii de sprijin la nivel național.

Majoritatea profesorilor (71,2%) nu au solicitat direct **sprijin din partea ONG-urilor**, iar 7,2% nu sunt la curent cu existența organizațiilor ce oferă resurse sau ateliere tematice. Doar 20% dintre profesori au colaborat efectiv cu ONG-uri, iar dintre aceștia, 10,8% au solicitat sprijin proactiv. Această realitate indică o nevoie de promovare mai eficientă a ofertelor educaționale din partea societății civile, precum și de crearea unor canale clare de comunicare și cooperare între școli, inspectorate și organizațiile interesate de promovarea memoriei Holocaustului.

Ghidurile pedagogice și manualele elaborate pentru a susține predarea disciplinei *Istoria evreilor. Holocaustul* au un rol central în pregătirea și desfășurarea orelor, majoritatea profesorilor (82%) evaluându-le ca fiind utile sau foarte utile, cu o medie a scorurilor de 8,66 pe o scală de la 1 la 10. Inspectorii confirmă valoarea acestor materiale, menționând, printre altele, manuale și resursele digitale disponibile la nivel județean sau național. De asemenea, se evidențiază inițiativele locale care au adaptat resursele la contextul fiecărui județ. Totuși, profesorii semnalează nevoia de resurse bine organizate sau de secțiuni specializate în ghiduri care să răspundă mai bine tipurilor de licee/ profile.

Colaborarea profesională este orientată preponderent către rețele informale: 43% dintre profesori se bazează pe consultările cu colegii din aceeași școală, iar 35% apelează la colegii din județ/sector. Doar 16% participă în rețele profesionale structurate (ex. eTwinning), iar 19,5% preferă să se documenteze individual. Interacțiunile în cadrul cercurilor pedagogice, însă, sunt percepute ca foarte utile, mai ales când permit schimbul de practici în predarea conținuturilor sensibile. În acest sens, încurajarea participării în comunități de practică și crearea unor spații virtuale unde profesorii pot împărtăși experiențe, resurse și strategii didactice pot contribui semnificativ la dezvoltarea unei culturi instituționale solide, bazate pe colaborare și inovare.

Optimizarea practicii didactice

Cele mai importante provocări cu care se confruntă profesorii de *Istoria evreilor. Holocaustul* sunt legate, pe de o parte, de *sensibilitatea subiectului pentru elevi și de modul de raportare a acestora* lipsit de receptivitate și de interes la materia respectivă, precum și, pe de altă parte, de *insuficiența timpului* pentru aplicarea metodelor și utilizarea resurselor celor mai eficace și, în același timp, de *acoperirea întregului conținut prevăzut în programă*.

Din punct de vedere **al necesităților de sprijin**, majoritatea profesorilor respondenți au menționat *nevoia unor materiale didactice suplimentare*, de tipul unor resurse multimedia sau a unor documente istorice

relevante și adecvate utilizării la clasă. De asemenea, un procent important din rândul acestora au reclamat *problema accesului dificil la platforme educaționale* dedicate acestui domeniu.

Cea mai mare parte a profesorilor prioritizează utilizarea metodelor interactive pentru a facilita înțelegerea profundă a subiectelor. Majoritatea cadrelor didactice participante au în vedere pentru anul în curs integrarea unor resurse variate pentru a oferi perspective diverse și de impact. A treia frecvență a răspunsurilor este dată de opțiunea predilectă pentru încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup.

Există o masă critică de **cadre didactice care înțeleg necesitatea abordării acestui tip de subiecte sensibile și complexe** prin utilizarea cu predilecție a metodelor care să implice activ elevii, conducând la o asimilare mult mai profundă a cunoștințelor și la dezvoltarea unor competențe solide. În această privință, se poate spune că există o deplină consonanță între așteptările și propunerile elevilor, prioritățile concepute de profesori și recomandările formulate de inspectorii de specialitate. La fel, și unii, și ceilalți propun un conținut al programei mai „aerisit”, esențializat, cu informații mai atractive, cu mai multe resurse pentru activități dinamice, proiecte care implică documentare multimedia și vizite tematice, precum și o întărire a autonomiei profesorului ca actor decizional, flexibil în adaptarea curriculumului real în funcție de particularitățile clasei și de interesele manifestate de elevi.

Inspectorii de specialitate au identificat trei mari categorii de provocări și dificultăți: densitatea prea mare a conținuturilor și supraîncărcarea elevilor; „mentalitățile” tipice elevilor de liceu (dar și ale părinților acestora) de motivare și focalizare „selectivă” numai pe disciplinele la care urmează să dea examen; insuficienta formare profesională, cu accent pe profesorii debutanți și pe cei care predau la liceele tehnologice și la clasele de învățământ profesional.

Pe ansamblu, **elevii nu apreciază disciplina Istoria evreilor. Holocaustul ca fiind dificilă**, dar cei mai mulți consideră că un mod de predare inadecvat din partea profesorilor sau o abordare mult prea rigid-directivistă, centrată pe transmiterea unui volum mare de informații, este contraproductivă și poate îndepărta sau ostiliza elevii.

Elevii își doresc (mai multe) activități practice, proiecte de grup/de echipă, activități extrașcolare, jocuri didactice, jocuri de rol, fișe de lucru, ateliere de lectură și dezbateri, dialoguri deschise, inclusiv pe teme cu conexiune în actualitate și propun învățarea realizată sau facilitată prin vizionarea unor filme - documentare, dar și artistice, a unor filme scurte ori a unor prezentări video sau power-point cu caracter istoric-educativ.

Elevii participanți la cercetare își doresc **să fie ascultați și consultați mai mult în privința a ceea ce li se propune spre învățare**, să fie făcuți părtași activi la ceea ce învață, pe de o parte, iar, pe de altă parte, cer să li se comunice într-o mai mare măsură „pe limba lor”, adică ținând seama de mijloacele, formele de limbaj și instrumentele care se ajustează cel mai bine cu vârsta și cu caracteristicile lor specifice.

RECOMANDĂRI

Recomandări care vizează programa școlară

- **Modelul de proiectare curriculară utilizat în viitoarele programe școlare de istorie pentru liceu** poate avea o dimensiune axiologică mai pronunțată, având în vedere atenția pe care o acordă elevii participanți la cercetare temelor cu încărcătură emoțională și valorică. De asemenea, acest model trebuie adaptat diversității traseelor liceale și profesionale.
- **Revizuirea formulărilor** unor competențe pentru a accentua gândirea critică și atitudinile nediscriminatorii, oferind totodată exemple concrete de comportamente pozitive.
- **Modul de structurare a conținuturilor** poate fi **regândit** din perspectiva timpului de învățare optim pentru dezvoltarea competențelor specifice incluse în programă. Este de dorit să existe o marjă mai mare de autonomie acordată profesorilor pentru a negocia cu elevii alegerea tematicii și a putea realiza

selecții contextualizate, în relație cu particularitățile clasei de elevi și cu experiențele personale de învățare, inclusiv prin explorarea elementelor de istorie locală.

- **Formularea unor precizări clare** despre **cum pot fi valorificate interesele elevilor** (de exemplu, includerea unor momente de reflecție personală, dezbateri, activități creative), astfel încât componenta „centrare pe elev” să fie aplicată coerent și nu doar declarată. După cum a arătat analiza percepțiilor profesorilor, există o preocupare a acestora pentru favorizarea abordărilor centrate pe elev care se află în contradicție cu ”încărcarea materiei”. În acest sens, programa ar trebui **să indice în mod explicit că elementele de conținut** incluse în programa școlară **reprezintă baza de operare pentru dezvoltarea competențelor, nu scopuri în sine** ale învățării elevilor. Principiile **instruirii centrate pe elev** trebuie să constituie elemente de fundamentare a curriculumului oficial, pentru a oferi profesorilor un set de practici care să vină în sprijinul înțelegerii factorilor cognitivi și metacognitivi în învățare, a influențelor motivaționale și emoționale asupra învățării, a diferențelor individuale și a diversității elevilor, precum și a stilurilor de învățare (APA Work Group of the Board of Educational Affairs, 1997).
- **Pentru a accentua dimensiunea participativă**, relevată de toți actorii educaționali implicați în cercetare, ar fi benefică introducerea, la sugestiile metodologice, a demersurilor integrate la nivel de școală - de exemplu, realizarea de parteneriate cu profesorii de limbi străine pentru proiecte de documentare pe baza vizitelor virtuale la muzee de profil sau a lecturii critice a unor documente în limba străină studiată; proiecte comune cu profesorii de limba română, pentru a aprofunda diverse tematici folosind conținuturi operaționale din programa de limba română de tipul studiul de caz, dezbateri, eseul argumentativ.
- **Activitățile de învățare** pot fi **completate** cu mai multe activități stimulative, care să permită elevilor să aplice cunoștințele acumulate anterior, fără aportul profesorului ca emitent de informație. O astfel de abordare vine în întâmpinarea unor demersuri de învățare care ajută elevii să-și construiască propriul sistem de cunoștințe și să stimuleze atitudinea pozitivă pentru învățare și reușită școlară.
- **Resursele digitale și imaginile pot fi valorificate mai mult ca suport în învățare**, pentru a face atractive conținuturile propuse și a explora modalități de evitare a unei mari densități de informație.

Recomandări pentru autori și evaluatori de manuale

- **Recalibrarea relației discurs magistral – activități de lectură și de învățare.** Ponderea discursului magistral trebuie redusă pentru a lăsa spațiu mai larg antrenamentelor de lectură, permițând elevului să intre în interacțiune cu sursele și contextul istoric. Discursul magistral, oricât de bine scris, nu conduce la învățare. Pentru ca aceasta să aibă loc, mintea trebuie să proceseze informația. De aceea este necesară construirea înțelegerii în mod progresiv, de la o pagină la alta, prin sarcini structurate de operare cu sursele, de aplicare în contexte de viață accesibile elevului. Este de dorit să apară frecvent (de exemplu, în fiecare lecție) invitații la reflecție și la gândire critică. Acestea sunt mult mai relevante pentru învățare decât sintezele gata elaborate de autorii de manual. Totodată, este important de abordat studiul de caz ca metodă și conținut de învățare. În loc de a oferi rezultatul unui studiu de caz realizat de echipa de autori, se poate structura demersul de investigare pas cu pas, pe baza surselor istorice și a unui set de sarcini de lucru structurate.
- **Facilitarea învățării și gradația sarcinilor de lucru.** Seturile de întrebări, sarcinile de lucru, antrenamentele de învățare ar trebui să fie structurate de la operații simple la inferențe și interpretare, într-o secvență coerentă care urmărește înțelegerea și interiorizarea de la un etaj de aprofundare la altul. Indicațiile și instrucțiunile trebuie să fie clare și orientate spre un scop explicit. Dacă se recomandă lectura unei surse sau o vizită (virtuală sau pe teren), elevul trebuie să primească și semnificația demersului, de exemplu: *Citește această mărturie și notează sentimentele naratorului...* În mod similar, trebuie detaliate structura pentru un jurnal reflexiv, selecțiile pentru construirea unui portofoliu și oferite recomandările necesare pentru realizarea proiectelor. Proiectul și portofoliul reprezintă activități de învățare complexă și modalități de evaluare alternativă. Din acest motiv, este bine ca acestea să nu rămână doar ca o intrare din pagina de evaluare a unității, ci să fie construite gradual, pe măsură ce

elevul progresează în parcurgerea unității. De exemplu, sarcinile de proiect se pot realiza din etapă în etapă – de la lecție la lecție - (în același mod în care în viața reală se dezvoltă și se implementează proiectele). Colectivele de autori pot opta pentru unități-proiect, care să înceapă prin a prezenta proiectul, termenii de referință și criteriile de evaluare și să continue prin a oferi sursele și sarcinile specifice de lucru, lecție de lecție.

- **Focalizarea pe competențele specifice.** În elaborarea sarcinilor de lucru și a celor de evaluare trebuie mereu avută în vedere competența pe care fiecare dintre acestea o vizează. Demersul gradual și coerent menționat mai sus este necesar atât pentru logica învățării, dar și pentru structurarea competențelor. Niciuna dintre competențele din programă nu se dezvoltă printr-un singur exercițiu. Antrenamentele sistematice pe baza unor conținuturi diverse în contexte diferite sprijină structurarea cognitivă și formarea de valori și atitudini. În ceea ce privește evaluarea, manualul trebuie să sprijine profesorul cu criterii / indicatori de performanță pentru a asigura obiectivitatea și transparența procesului.
- **Utilizarea extinsă a resurselor digitale și a imaginilor ca suport de învățare.** Recursul la tehnologie aduce un plus de familiaritate pentru elevul din generația actuală. În plus, externalizarea lecturii dincolo de pagina de manual în format letric ajută la decongestionarea informației. O pagină de manual aerisită este mai ofertantă pentru lectura și gândirea critică. Un alt element din universul cultural al elevului este lectura imaginii. Cu sprijinul tehnologiei, iconicul este determinant pentru informare și înțelegere în lumea adolescenților. De aceea este util recursul la imagine ca suport de învățare, nu doar ca ilustrare de text lingvistic.

Recomandări care vizează practicile didactice

- Utilizarea unor **strategii variate** la clasă (prezentări vizuale, proiecte de de grup, dezbateri), **pentru a integra mai bine informația** și pentru a **stimula reflecția** asupra problemelor controversate.
- **Prioritatea acordată metodelor și activităților cu mai mare impact pentru învățare** (discuții libere, analize de surse istorice, jocuri de rol și învățare prin proiecte) și **promovarea abordărilor participative** prin resursele didactice utilizate (secțiuni cu întrebări deschise și exerciții creative), pentru a menține atenția și a stimula motivația elevilor de a explora în profunzime subiectul.
- **Echilibrarea cantității de conținuturi pentru formarea de competențe**, prin selecția atentă a conținuturilor, așa încât să poată fi dedicat **timp suficient** discuțiilor, dezbaterilor și analizei critice.
- **Încurajarea elevilor** să-și asume roluri active (prezentatori, coordonatori de mici proiecte, inițiatori ai unor dezbateri) și să fie co-autori ai propriului proces de formativ, crescându-le astfel sentimentul de autonomie și responsabilitate. **În acest sens, este bine să se creeze momente de consultare periodică** a elevilor (prin chestionare rapide, discuții la finalul unei unități de învățare etc.), pentru a le colecta preferințele și sugestiile privind temele ori formele de prezentare și a regla în timp optim demersul didactic.
- **Introducerea elementelor metacognitive** (autoevaluarea, jurnale de reflecție) în procesul de predare-evaluare, pentru a crea medii în care elevii să conștientizeze și să valorifice în diferite contexte ceea ce învață; asemenea demersuri contribuie la interiorizarea rezultatelor învățării și la transferarea lor în situații noi.
- **Facilitarea aplicabilității învățării în viața de zi cu zi** prin integrarea explicită a exercițiilor de transfer (de exemplu, cum se pot recunoaște forme contemporane de discriminare, ce înseamnă participarea civică, cum se pot identifica știrile false privind evenimente istorice) și organizarea de activități interdisciplinare (colaborări cu discipline precum literatură, sociologie, filosofie, invitarea unor specialiști istorici sau jurnaliști etc.). Astfel elevii pot avea ocazia să discute fenomene actuale din perspectiva istoriei Holocaustului, formându-și competențe de analiză și argumentare pe mai multe planuri. **Un bun suport poate fi organizarea de vizite și proiecte extracurriculare** (la muzee, memoriale, expoziții tematice), care oferă elevilor o experiență autentică și contribuie la consolidarea achizițiilor dobândite la clasă.

- **Structurarea și stimularea mediului de învățare al elevilor prin integrarea resurselor educaționale digitale** în activitățile de învățare (de exemplu, explorarea traiectoriilor identității individuale și învățarea disciplinei de *Istoria evreilor. Holocaustul* prin proiectarea unor muzee virtuale online) precum și utilizarea într-o mai mare măsură a platformelor electronice și a tehnologiei avansate pentru a crea sarcini de învățare sau evaluare.

Recomandări referitoare la suportul profesional și la formare

- **Intervenții punctuale în județele unde există deficit** de profesori calificați sau deficit de personal abilitat în predarea disciplinei, pentru crearea unui cadru stabil în ceea ce privește acoperirea cu profesori care să se simtă pregătiți de a preda teme/programe cu potențial inovativ, așa cum este disciplina *Istoria evreilor. Holocaustul*.
- **Strategii coerente de diseminare a resurselor, de colaborare și sprijin instituțional**, care vor avea efect asupra asigurării coerenței între curriculumul scris și aplicarea lui. În acest sens, **inspectoratele** au potențialul de a elabora un plan unitar de diseminare a resurselor, formărilor și bunelor practici, pentru a atenua inegalitățile geografice sau instituționale.
- **Încurajarea parteneriatelor** cu muzeele, institutele de cercetare și ONG-urile care oferă ateliere și resurse tematice, astfel încât aceste oportunități să devină accesibile tuturor profesorilor, nu doar celor din unele județe.
- **Optimizarea mecanismelor de monitorizare prin creșterea frecvenței și a caracterului formativ al inspecțiilor tematice**, cu accent pe dialog și sprijin personalizat, cu oferirea de recomandări practice și adaptate nivelului de experiență al fiecărui profesor.
- **Promovarea feedbackului** pe orizontală (între profesori), inclusiv prin platforme dedicate, pentru a completa monitorizarea formală și pentru a contracara sentimentul de izolare profesională.
- **Activarea** rețelelor de mentorat și a comunităților de practică (online și offline), în care profesorii (în special cei care au beneficiat de cursuri internaționale), metodiștii, inspectorii să împărtășească resurse și metode.
- **Încurajarea colaborării între județe** (prin webinare, platforme de discuții, evenimente interregionale), pentru a asigura un transfer cât mai larg și eficient de bune practici.
- **Acces crescut la resurse specializate și platforme tematice** care să conțină materiale multimedia despre Holocaust, surse istorice verificate, planuri de lecții și exemple de activități creative, exemple practice de predare diferențiată, astfel încât profesorii să aibă acces simplu și rapid la resurse de calitate.
- **Extinderea programelor de formare axate pe tematici sensibile prin implementarea unor ateliere și cursuri** (naționale și regionale) care să se concentreze atât pe conținuturile istorice, cât și pe abordările pedagogice pentru subiecte controversate și sensibile.

Direcții de cercetare

În concordanță cu observațiile lui Schunk și Zimmerman (2012), este oportună investigarea mai atentă a rolului proceselor de autoreglare în predarea și învățarea școlară. În mod specific, este necesară analiza modului în care integrarea strategiilor de autoreglare (stabilirea de obiective, organizarea programului de studiu, reluarea periodică a informațiilor relevante etc.) sprijină elevii în a-și transfera și aplica aceste competențe în contexte diverse de învățare. Deși astfel de rezultate pot rămâne uneori limitate la contextul imediat școlar, studiile (Zimmerman & Schunk, 2011) evidențiază potențialul semnificativ de a îmbunătăți atât performanța, cât și motivația elevilor, prin ajustarea și valorificarea proceselor de autoreglare în afara cadrului strict al disciplinei școlare. Prin urmare, o direcție importantă de cercetare o reprezintă identificarea și evaluarea celor mai eficiente metode de aplicare a autoreglării în studiul disciplinelor școlare, cu scopul de a consolida achizițiile și de a stimula interesul elevilor pentru tematicile studiate.

REFERINȚE

- APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. American Psychological Association.
- Boșcodeală, F.E., Ciobanu, L., & Șerban, N. (2024). *Istoria evreilor. Holocaustul: Manual pentru clasa a XI-a / a XII-a*. Editura Booklet. <https://m.bookl.et/content/istevrei-xi-xii/index.html#p=3>
- Bjerg, H., Lenz, C., & Thorstensen, E. (2011). *Historicizing the uses of the past Scandinavian perspectives on history culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II* (transcript Verlag, Bielefeld).
- Comisia Europeană. (n.d.). *European legislative framework ensuring protection of Jewish people and countering antisemitism*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism/legal-framework_en
- Comisia Europeană (2021). *EU Strategy on combating antisemitism and fostering Jewish life (2021-2030)*. https://commission.europa.eu/document/download/d6cc6024-6f90-4b6a-8216-fd940407e55f_en?filename=cafil_antisemitism-strategy-doc-en.pdf
- Centrul Național de Evaluare și Examinare (2020). *Analiza programelor și a manualelor alternative*. Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Consiliul Europei (2018). *Calitatea educației istorice în secolul 21. Principii și linii directoare (Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines)*. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>
- Consiliul Europei (2019). *Cadrul de referință al competențelor pentru cultura democratică. (Competences for democratic culture Council of Europe Living together as equals in culturally diverse democratic societies)* https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/CDC_EN.pdf
- Consiliul Europei (2022). *Recomandarea Comitetului miniștrilor din statele membre ale Consiliului Europei privind rememorarea Holocaustului și prevenirea crimelor împotriva umanității. (Recommendation CM/Rec(2022)5 of the Committee of Ministers to member States on passing on remembrance of the Holocaust and preventing crimes against humanity)* [https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:\[%220900001680a5ddcd%22\],%22sort%22:\[%22CoEValidationDate%20Descending%22\]}](https://search.coe.int/cm/#{%22CoEIdentifier%22:[%220900001680a5ddcd%22],%22sort%22:[%22CoEValidationDate%20Descending%22]})
- Consiliul Uniunii Europene (2022). *Conclusions on combating racism and antisemitism*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6406-2022-REV-1/en/pdf>
- Consiliul Uniunii Europene (2020). *Council Declaration on mainstreaming the fight against antisemitism across policy areas*. <https://www.consilium.europa.eu/media/47065/st13637-en20.pdf>
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2021). *General policy recommendation No. 9 (revised) on preventing and combating antisemitism*. <https://rm.coe.int/0900001680a3c141>
- Florea, C. I., Stan, V., & Țigău, D. L. (2024). *Istoria evreilor. Holocaustul: Manual pentru clasa a XI-a / a XII-a*, Editura Sigma.
- Florian, A. (coord.) (2024). *Istoria evreilor. Holocaustul: Manual pentru clasa a XI-a / a XII-a*, Editura Didactică și Pedagogică. <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XI-a/Istoria%20evreilor.%20Holocaustul/RWRpdHVyYSBEaWRhY3Rp/>
- Institutul Intercultural Timișoara (2024). *Lecțiile trecutului ca impuls spre acțiune. Curs pentru profesori, organizat la Cluj-Napoca în perioada 22-26 iulie 2024*. <https://www.intercultural.ro/curs-holocaust-2024/>
- International Holocaust Remembrance Alliance (2019). *Recommendations for teaching and learning about the Holocaust*. <https://holocaustremembrance.com/wpcontent/uploads/2023/08/Recommendations-for-Teaching-and-Learning-about-the-Holocaust-%E2%80%93-IHRA.pdf>

- Kovacs, M., Văcărețu, A.S., Screech, B., Butler, E., Penkauskienė, D., Valiūnaitė, V., ... Biondo, A. (2022). GROWE: Curriculumul cursului de formare. https://www.alsdgc.ro/js/ckfinder/userfiles/files/growe-io1-ro_Final.pdf
- Levy, S., & Shepard, M. (2018). "Difficult knowledge" and the Holocaust in history education. In S.A Metzger & L.A. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 367-387). John Wiley & Sons.
- McCormick, C. B., Dimmitt, C., & Sullivan, F. R. (2012). *Metacognition, learning, and instruction*. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 69-98). John Wiley & Sons.
- Ministerul Educației (2023). *ORDIN privind aprobarea programei școlare pentru disciplina de studiu obligatorie Istoria evreilor. Holocaustul, clasa a XI-a/a XII-a, învățământ liceal și profesional*. https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/programe_scolare/inv_liceal_profesional/OME_5344_09082_023_Istoria_evreilor.Holocaustul.pdf
- Ministerul Educației (2023a). *Ghid metodologic pentru predarea disciplinei "Istoria evreilor. Holocaustul"* (Partea I). <https://rocnee.eu/images/rocnee/fisiere/curriculum/Ghid%20metodologic%20pentru%20predarea%20disciplinei%20Istoria%20Evreilor.Holocaustul.pdf>
- Ministerul Educației (2023b). *Ghid metodologic pentru predarea disciplinei "Istoria evreilor. Holocaustul"* (Partea II). <http://www.isisb.ro/pesite/Ghidul-metodologic-pentru-predarea-disciplinei-Istoria-evreilor.-Holocaustul-Partea-a-II-a.pdf>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>
- Neșțian-Sandu, O. (2023). *Lecțiile trecutului ca impuls spre acțiune: O abordare interdisciplinară: educația despre Holocaust, educația pentru drepturile omului și educația interculturală*. The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights. <https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2023/09/Manual-Lectiile-trecutului-ca-impuls-spre-actiune.pdf>
- Potolea, D., Toma, S. & Borzea, A. (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. Editura Didactică și Pedagogică R.A.
- Reynolds, W. M., & Miller, G. E. (2012). Educational psychology: Contemporary perspectives. În I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 1-22). John Wiley & Sons.
- Rusen, J. (2020). *Historische Sinnbildung. Grundlagen, formen, entwicklungen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. În I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational psychology* (2nd ed., pp. 45-68). John Wiley & Sons.
- Scherer, M. (1999, November 1). The understanding pathway: A conversation with Howard Gardner. *Education Leadership*, 57(3), 12-16. <https://www.ascd.org/el/articles/the-understanding-pathway-a-conversation-with-howard-gardner>
- Secretariatul general al Guvernului, Guvernul României (2021). *Strategia națională pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și discursului instigator la ură aferentă perioadei 2021 - 2023*. <https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2021/05/ANEXA-1-4.pdf>
- Secretariatul general al Guvernului, Guvernul României (2024). *Strategia națională pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și a discursului instigator la ură 2024-2027*. <https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2024/05/ANEXA-1-12.pdf>
- Seixas, P. (201). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Soare, A. C., Săvuță, I. E., Rados, M., & Căplescu, I. M. (2024). *Istoria evreilor. Holocaustul: Manual pentru clasa a XI-a / a XII-a*, Editura Litera. https://edu.litera.ro/manuale/2024_IEH/story.html
- Stradling, R. (2001). *Să înțelegem istoria secolului XX*. Editura Sigma.

- Stradling, R. (2014). *Multiperspectivitatea în predarea istoriei. Un ghid pentru profesori*. Editura Universitară.
- The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights (TOLI) (2023). *Lecțiile trecutului ca impuls spre acțiune. O abordare interdisciplinară: educația despre Holocaust, educația pentru drepturile omului și educația interculturală*. <https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2023/09/Manual-Lectiile-trecutului-ca-impuls-spre-actiune.pdf>
- Waldman, F., Tudorancea, A., Cioflânca, A., Iancu, C., Radu, A. & Romandaș, B. F. (2024). *Istoria evreilor. Holocaustul: Manual pentru clasa a XI-a / a XII-a*, Editura Corint Logistic. <https://manuale.edituracorint.ro/2024/istoria-evreilor-holocaustul-XI-XII.pdf>
- Yad Vashem The World Holocaust Remembrance Center (n.d.). *Antisemitism: From its origins to the present*. <https://www.yadvashem.org/education/online-courses/antisemitism.html>
- Yad Vashem The World Holocaust Remembrance Center (n.d.). *The Holocaust through the perspective of primary sources*. <https://www.coursera.org/learn/holocaust-primary-sources>
- Yad Vashem The World Holocaust Remembrance Center (n.d.). *Teaching the Holocaust: Innovative approaches to the challenges we face*. <https://www.yadvashem.org/education/online-courses/teaching-the-holocaust.html>
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2018). Engaging with teachers' difficult knowledge, seeking moral repair: The entanglement of moral and peace education. *Journal of Peace Education*, 16(2), 155-174. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1555154>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.

ANEXE

Anexa 1. Documente oficiale de referință

- Recomandarea Consiliului Europei privind prevenirea și combaterea antisemitismului (2021) (ECRI General policy recommendation no. 9 (revised) on preventing and combating antisemitism, <https://rm.coe.int/0900001680a3c141>)

Una dintre componentele moștenirii europene este obligația de a rememora trecutul prin a rămâne vigilenți și prin opoziția activă față de orice manifestare de rasism, xenofobie, antisemitism și intoleranță.

- Strategia Uniunii Europene pentru combaterea antisemitismului și promovarea vieții evreiești (2021-2030) (European Commission. (2021). *Towards an eu free from antisemitism. EU Strategy on Combating Antisemitism and Fostering Jewish Life (2021 – 2030)* (https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/racism-and-xenophobia/combating-antisemitism/eu-strategy-combating-antisemitism-and-fostering-jewish-life-2021-2030_ro)

Antisemitismul este incompatibil cu valorile europene. Reprezintă o amenințare nu doar pentru comunitățile evreiești și vieții evreiești, dar pentru o societate deschisă și diversă, pentru democrație pentru modul european de viață.

Holocaustul este o moștenire definitorie a istoriei europene, [un moment] în care șase milioane de copii, femei și bărbați evrei au fost uciși. În timp ce evreii au fost ținta primară a regimului nazist, și alte grupuri au fost persecutate, inclusiv rroma, persoane cu dizabilități, slavi, Martorii lui Iehova, persoane din cadrul LGBTIQ și dizidenți politici (Comisia Europeană, 2021, p. 44).

- Declarația Forumului Internațional de la Stockholm privind Holocaustul (sau „Declarația de la Stockholm”) este documentul fondator al Alianței Internaționale pentru Memoria Holocaustului (IHRA). Adoptată de Parlamentul European (la 27 ianuarie 2000) și continuă să folosească drept o reconfirmare a angajamentului fiecărui stat membru IHRA față de principiile sale comune. Data de 27 ianuarie a devenit ziua internațională a comemorării victimelor Holocaustului și a familiilor acestora (<https://holocaustremembrance.com/resources/declaratia-stockholm>)

Ca parte a curriculumului școlar, elevii sunt invitați să participe la evenimente locale și internaționale care comemorează evenimente (legate de Holocaust).

- Declarația Consiliului privind integrarea luptei împotriva antisemitismului în domeniile politice (2 decembrie 2020) ([Council Declaration on mainstreaming the fight against antisemitism across policy areas](#))

Prin această declarație, Consiliul subliniază că lupta împotriva antisemitismului este o chestiune transversală care implică diferite niveluri de guvernare și politici la nivel local, național și european. Prin urmare, conștientizarea antisemitismului trebuie crescută în domeniile și responsabilitățile politice.

- Concluziile Consiliului Uniunii Europene pentru combaterea rasismului și antisemitismului (2022) - [Conclusions on combating racism and antisemitism](#)

Consiliul a adoptat în martie 2022 concluzii privind combaterea rasismului și a antisemitismului. Consiliul subliniază importanța educației și formării, solicitând statelor membre să sensibilizeze populația lor cu privire la lupta împotriva rasismului și antisemitismului și să își respecte datoria de a-și aminti victimele violenței rasiste și antisemite. De asemenea, solicită statelor membre să promoveze cercetarea și educația cu privire la viața evreiască, antisemitism și Holocaust, rasism și sclavie.

- Strategia națională pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și discursului instigator la ură aferentă perioadei 2021 – 2023 (<https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2021/05/ANEXA-1-4.pdf>)

Strategia a identificat un pachet de instrumente necesare pentru a preveni antisemitismul, xenofobia, radicalizarea și discursul instigator la ură. Printre aceste se află și introducerea cursului de istoria Holocaustului.

- Strategia națională pentru prevenirea și combaterea antisemitismului, xenofobiei, radicalizării și a discursului instigator la ură 2024-2027 adoptată prin Hotărârea de Guvern nr. 540/23.05.2024 (<https://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2024/05/ANEXA-1-12.pdf>)

Actuala strategie va urmări creșterea rezilienței instituțiilor publice și a societății în fața mesajelor antisemite, xenofobe, radicalizate și instigatoare la ură prin măsuri care vizează deopotrivă personalul administrației publice și societatea în ansamblu.

- Consiliul Europei - [Recomandarea CM/Rec\(2011\)6 al Comitetului de Miniștri către statele membre asupra dialogului intercultural și a imaginii celuilalt în predarea istoriei](#)

Recomandarea oferă un ghid privind promovarea dialogului intercultural prin predarea istoriei, cu accent pe modul în care „imaginea celuilalt” este reprezentată în conținutul educațional. Documentul încurajează statele membre să includă perspective multiple în programele de istorie, subliniind valorile comune, cooperarea și contribuțiile pozitive ale diferitelor culturi de-a lungul istoriei.

- Consiliul Europei - [Recomandarea Rec\(2001\)15 al Comitetului de Miniștri către statele membre despre predarea istoriei în Europa secolului XXI](#)

Recomandarea se concentrează pe adaptarea predării istoriei pentru a face față provocărilor și a adresa oportunitățile Europei din secolul XXI. Subliniază importanța predării istoriei în moduri care promovează valorile democratice, gândirea critică și înțelegerea interculturală. Acesta sugerează că istoria ca subiect școlar ar trebui să încurajeze o apreciere a diversității culturale, a drepturilor omului și a coexistenței pașnice prin prezentarea mai multor perspective asupra evenimentelor istorice și evitând prejudecățile sau stereotipurile.

- Consiliul Europei - Cadrul de referință pentru competențele legate de o cultură democratică (<https://www.living-democracy.com/ro/principals/leadership/competences-for-a-democratic-culture/competences-for-democratic-culture-cdc-a-development-perspective-for-school-and-society/>)

Modelul de competențe al Consiliului Europei, Competențe pentru cultură democratică, are patru dimensiuni – valori, atitudini, abilități și cunoștințe și înțelegere. Termenul de „competență” este definit drept „capacitatea unei persoane de a mobiliza și a pune în aplicare valori, atitudini, abilități, cunoștințe relevante și/sau o înțelegere relevantă pentru a răspunde adecvat și eficient la cerințe, provocări și oportunități... într-un anumit context” ([Competences for democratic culture](#)).

Anexa 2. Date cantitative. Capitolul 1.

Tabel 6. Distribuția elevilor în funcție de regiunea în care se află școala lor (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori							
	Centru	SUD-M	VEST	NV	SE	NE	BUC-IF	SV-O
N	751	1799	643	1705	978	1575	1364	758
%	7,9	18,8	6,7	17,8	10,2	16,5	14,2	7,9

Tabel 7. Repartiția elevilor în funcție de clasă (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori	
	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
N	6346	3229
%	66,3	33,7

Tabel 8. Repartiția elevilor în funcție de programul de studii urmat (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori		
	Teoretic	Vocațional	Tehnologic
N	4416	981	4176
%	46,1	10,3	43,6

Tabel 9. Distribuția elevilor în funcție de localizarea locuinței (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori	
	În mediul urban (oraș)	În mediul rural (sat, comună)
N	6143	3430
%	64,2	35,8

Tabel 10. Distribuția elevilor în funcție de localizarea școlilor (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori	
	În mediul urban (oraș)	În mediul rural (sat, comună)
N	8950	623
%	93,5	6,5

Tabel 11. Distribuția profesorilor în funcție de regiunea în care se află școala (Chestionarul adresat profesorilor)

	Zonă geografică								
	Transilvania	Oltenia	Muntenia	Moldova	Dobrogea	Banat	Crișana	Maramureș	Bucovina
N	73	26	89	64	13	16	22	17	14
%	21,9	7,8	26,6	19,2	3,9	4,8	6,6	5,1	4,1

Tabel 12. Localizarea unității școlare unde profesorii își desfășoară activitatea în anul școlar 2024-2025 (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori	
	Urban	Rural
N	282	52
%	84,4	15,6

Tabel 13. Tipul unității școlare unde profesorii își desfășoară activitatea (Chestionarul adresat profesorilor)

	Categorii școlii	
	Publică	Privată
N	321	13
%	96,1	3,9

Tabel 14. Specializarea profesorilor care predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori	
	Istorie	Alte specializări
N	324	10
%	97,0	3,0

Tabel 15. Experiența profesorilor în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori		
	Acesta este primul an.	Acesta este al doilea an.	Am predat-o doar anul trecut, anul acesta nu predau disciplina.
N	70	233	31
%	20,9	69,8	9,3

Tabel 16. Profilele școlare la care profesorii au predat sau predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori						
	Liceu – specializarea matematică- informatică	Liceu – specializarea științe ale naturii	Liceu – specializarea filologie	Liceu – specializarea științe sociale	Liceu tehnologic	Liceu vocațional	Școală profesională
N	98	98	99	66	43	156	63
%	29,3	29,3	29,6	19,8	12,9	46,7	18,9

Tabel 17. Vechimea în învățământ a profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori					
	1-5 ani	6-10 ani	11-15 ani	16-20 ani	Peste 20 ani	La pensie
N	33	25	19	52	200	5
%	9,9	7,5	5,7	15,5	59,9	1,5

Tabel 18. Statutul profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori	
	calificat	necalificat
N	329	5
%	98,5	1,5

Tabel 19. Gradele didactice ale profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori			
	Debutant	Definitivat	Gradul II	Gradul I
N	18	46	40	230
%	5,4	13,8	12,0	68,8

Anexa 3. Date cantitative. Capitolul 3.3.

Tabel 20. Numărul profesorilor care au predat sau predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori	
	Da	Nu
N	429	34

Tabel 21. Relevanța disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul pentru profilul de formare al absolventului de liceu, conform perspectivei profesorilor (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori										Media	Abatere standard
	1 deloc relevant	2	3	4	5	6	7	8	9	10 foarte relevant		
N	7	5	2	4	26	15	28	71	48	128		
%	2,1	1,5	0,6	1,2	7,8	4,5	8,4	21,2	14,4	38,3	8,18	2,12

Tabel 22. Aprecierea profesorilor privind diferite aspecte ale programei disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

		Valori					Nu pot aprecia.
		Dezacord total	Dezacord parțial	Acord parțial	Acord total		
Competențele generale și specifice vizate sunt relevante pentru formarea elevilor și contextual actual.	N	4	11	106	209	4	
	%	1,2	3,3	31,7	62,6	1,2	
Conținuturile vizate reprezintă o bază de lucru optimă pentru profesori.	N	3	12	112	202	5	
	%	0,9	3,6	33,5	60,5	1,5	
Conținuturile permit realizarea unor abordări inter/ pluri-disciplinare (în aceeași arie sau cu discipline din alte arii curriculare).	N	6	8	115	203	2	
	%	1,8	2,4	34,4	60,8	0,6	
Exemplele de activități de învățare și sugestiile metodologice orientează optim profesorii în structurarea unor strategii	N	5	17	113	197	2	
	%	1,5	5,1	33,8	59,0	0,6	
Resursele didactice recomandate în programă	N	4	21	108	196	5	
	%	1,2	6,3	32,3	58,7	1,5	

sunt adecvate pentru elevi și ușor de utilizat în predare.

Resursele didactice recomandate orientează profesorii pentru identificarea altor resurse educaționale relevante pentru elevi.	N	3	19	100	207	5
	%	0,9	5,7	29,9	62,0	1,5
În această formă, programa facilitează aplicarea optimă la condițiile specifice activității în clasă.	N	7	21	112	190	4
	%	2,1	6,3	33,5	56,9	1,2

Anexa 4. Date cantitative. Capitolul 3.4.

Tabel 23. Percepția elevilor asupra gradului de ușurință în învățarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori				
	Foarte ușor	Mai degrabă ușor	Mai degrabă greu	Foarte greu	Nu am învățat
N	3485	4305	812	182	789
%	36,4	45,0	8,5	1,9	8,2

Tabel 24. Factorii care au contribuit cel mai mult la înțelegerea materiei predate la orele de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori								
	Predarea/ explicațiile oferite de profesor	Discuțiile de grup/ dezbaterile cu argumente	Utilizarea unor surse istorice (documente scrise, mărturii, surse vizuale etc.)	Discutarea studiilor de caz	Realizarea de proiecte în echipă	Jocuri de rol	Lectura (romane, cărți pe teme istorice, presa etc.)	Vizionare de materiale multimedia	Vizite/ excursii la obiective/ culturale
N	7027	3595	3368	1379	1549	366	753	3657	635
%	73,4	37,6	35,2	14,4	16,2	3,8	7,9	38,2	6,6

Tabel 25. Materialele utilizate la orele de Istoria evreilor. Holocaustul care au contribuit cel mai mult la înțelegerea materiei (variante multiple) (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori							
	Manualul	Prezentări PowerPoint (sau alt tip) ale profesorilor	Fișe de lucru	Cărți de specialitate, dicționare	Documente istorice	Resurse online (web- site-uri, platforme educaționale etc.)	Filme documentare, filme artistice, emisiuni televizate sau transmise pe internet	Vizite virtuale la muzee și memoriale
N	3045	4686	1664	479	2090	3470	4521	519
%	31,8	49,0	17,4	5,0	21,8	36,2	47,2	5,4

Tabel 26. Frecvența utilizării metodelor didactice în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

		Valori			
		Nu le utilizez	Le utilizez rar	Le des utilizez	Le utilizez foarte des
Expunere/ prelegere/ explicație	N	0	18	180	136
	%	0	5,4	53,9	40,7
Discuții de grup/ dezbateri	N	0	19	176	139
	%	0	5,7	52,7	41,6
Utilizarea de documente istorice	N	2	28	175	129
	%	0,6	8,4	52,4	38,6
Studii de caz	N	2	43	187	102
	%	0,6	12,9	56,0	30,5
Proiecte colaborative	N	14	99	154	67
	%	4,2	29,6	46,1	20,1
Jocuri de rol	N	35	159	115	25
	%	10,5	47,6	34,4	7,5
Vizionare de materiale multimedia	N	2	16	127	189
	%	0,6	4,8	38,0	56,6
Vizite la muzee sau centre memoriale	N	60	181	67	26
	%	17,9	54,2	20,1	7,8

Tabel 27. Frecvența utilizării resurselor didactice în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

		Valori			
		Niciodată	Rareori	Uneori	De cele mai multe ori
Manual școlar	N	4	14	85	231
	%	1,2	4,2	25,5	69,1
Documente istorice (vizuale, scrise, orale)	N	0	14	121	199
	%	0	4,2	36,2	59,6
Resurse online (website- uri, platforme educațional)	N	2	20	118	194
	%	0,6	6,0	35,3	58,1
Materiale multimedia (video-uri, audio)	N	1	8	98	227
	%	0,3	2,4	29,3	68,0
Surse din literatură, artă, cinematografie	N	0	32	179	123
	%	0	9,6	53,6	36,8
Materiale create de dvs.	N	0	34	140	160
	%	0	10,1	42,0	47,9

Tabel 28. Adaptarea strategiilor didactice la sensibilitatea temelor abordate și interesele elevilor în cadrul disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori			
	În foarte mică măsură/Deloc	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură/Tot timpul
N	3	7	154	170
%	0,9	2,1	46,1	50,9

Tabel 29. Frecvența utilizării metodelor de evaluare a progresului elevilor la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

		Valori			
		Niciodată	Rareori	Uneori	De cele mai multe ori
Teste (scrise în aplicații pe platforme digitale)	N	8	68	164	94
	%	2,4	20,4	49,1	28,1
Prezentări orale	N	2	13	142	177
	%	0,6	3,9	42,5	53,0
Observarea curentă a activității elevilor	N	1	12	92	229
	%	0,3	3,6	27,5	68,6
Proiecte individuale	N	3	31	162	138
	%	0,9	9,3	48,5	41,3
Proiecte de grup	N	9	56	158	111
	%	2,7	16,8	47,3	33,2
Autoevaluarea	N	21	73	165	75
	%	6,3	21,9	49,4	22,4
Evaluarea între elevi	N	42	111	139	42
	%	12,6	33,2	41,6	12,6

Tabel 30. Strategii și metode identificate de profesori pentru abordarea provocărilor în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori	
	Da	Nu
N	156	178
%	46,7	53,3

Tabel 31. *Principalele priorități ale profesorilor pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul în anul școlar 2024-2025 (Chestionarul adresat profesorilor)*

		Valori					
	Adaptarea strategiilor didactice pentru a crea un mediu sigur și respectuos în clasă	Utilizarea metodelor interactive (de ex. discuții de grup, dezbateri) pentru a facilita înțelegerea profundă a subiectelor	Integrarea unor resurse variate (mărturii, documente istorice, materiale multimedia) pentru a oferi perspective diverse	Încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup	Colaborarea cu alți profesori sau specialiști pentru a aborda subiectele istorice sensibile	Participarea la formări profesionale pentru a-mi dezvolta competențele în predarea subiectelor istorice sensibile	Adaptarea programei la nivelul și la interesele elevilor, astfel încât să pot optimiza modul de parcurgere a acesteia
N	97	201	196	139	28	73	70
%	29,0	60,2	58,7	41,6	8,4	21,9	21,0

Anexa 5. Date cantitative. Capitolul 3.5.

Tabel 32. Interesul elevilor față de subiectele abordate la orele de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori										Media	Abatere standard
	1 dezinteres total	2	3	4	5	6	7	8	9	10 interes maxim		
N	591	238	255	276	757	566	1122	1598	1212	2958	7,44	2,67
%	6,2	2,5	2,7	2,9	7,9	5,9	11,7	16,7	12,6	30,9		

Tabel 33. Interesul elevilor față de activitățile propuse în cadrul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori										Media	Abatere standard
	1 dezinteres total	2	3	4	5	6	7	8	9	10 interes maxim		
N	610	223	221	244	742	528	928	1303	1114	3660	7,63	2,73
%	6,4	2,4	2,3	2,5	7,8	5,5	9,7	13,6	11,6	38,2		

Tabel 34. Percepția elevilor asupra nivelului de activitate în timpul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori				
	Nu m-am implicat niciodată	Nu prea m-am implicat	M-am implicat uneori	Am fost mereu activ(ă)	Nu știu, nu-mi dau seama
N	429	1519	4793	2456	376
%	4,5	15,9	50,1	25,6	3,9

Tabel 35. Nivelul de implicare suplimentară a elevilor în informarea pe teme legate de disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori	
	Da	Nu
N	4869	4704
%	50,9	49,1

Tabel 36. Utilizarea cunoștințelor din afara școlii la orele de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori		
	Da	Nu	Nu a fost cazul
N	6234	877	2462
%	65,1	9,2	25,7

Tabel 37. Oportunitatea de a împărtăși experiențe personale sau de familie legate de temele studiate la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori		
	Da	Nu	Nu a fost cazul
N	2329	2765	4479
%	24,3	28,9	46,8

Tabel 38. Oportunitatea de a propune sau de a participa la proiecte/activități extrașcolare legate de disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori		
	Da	Nu, deși mi-aș fi dorit.	Nu, pentru că nu mi-am dorit.
N	3514	2193	3866
%	36,7	22,9	40,4

Tabel 39. Percepția elevilor asupra impactului disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul asupra dezvoltării personale și academice (Chestionarul adresat elevilor)

		Valori					Nu știu./ Nu îmi dau seama
		În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură		
Cum să extragi cele mai importante informații dintr-o sursă (scrisă sau vizuală – fotografii, filme, desene etc.)?	N	1013	1698	4104	1973	785	
	%	10,6	17,7	42,9	20,6	8,2	
Cum să verifici și să compari din mai multe surse informațiile despre temele abordate?	N	879	2045	3996	1935	718	
	%	9,2	21,4	41,7	20,2	7,5	
Cum să combați cu argumente diferite tipuri de discriminare (stereotipuri, prejudecăți, rasism, antisemitism etc.):	N	804	1570	3830	2776	593	
	%	8,4	16,4	40,0	29,0	6,2	
Cum să îți explicitezi opinia referitoare la evenimentele istorice și la consecințele acestora asupra societății, folosind exemple istorice?	N	792	1788	4000	2354	639	
	%	8,3	18,7	41,8	24,6	6,6	
Cum să identifici și să analizezi problemele din grupurile/comunitatea ta care pot genera conflicte sau marginalizarea unor persoane/grupuri?	N	865	1706	3936	2297	769	
	%	9,1	17,8	41,1	24,0	8,0	

Tabel 40. Impactul disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul asupra dezvoltării valorilor și atitudinilor elevilor (Chestionarul adresat elevilor)

		Valori				
		În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu știu./ Nu îmi dau seama
mai deschis(ă) pentru a înțelege evenimentele din prezent?	N	847	1798	3401	3050	477
	%	8,8	18,8	35,5	31,9	5,0
mai pregătit(ă) să abordezi problemele controversate din istorie?	N	805	1990	3475	2768	535
	%	8,4	20,8	36,3	28,9	5,6
mai tolerant(ă) și cu respect pentru oamenii din culturi și medii diferite?	N	794	1418	3398	3484	479
	%	8,3	14,8	35,5	36,4	5,0
mai empatic(ă) și capabil(ă) să înțelegi experiențele din viața altor oameni?	N	757	1458	3405	3439	514
	%	7,9	15,2	35,6	35,9	5,4
mai conștient(ă) de efectele comportamentului tău și al celor din jur?	N	820	1639	3307	3241	566
	%	8,6	17,1	34,5	33,9	5,9
mai conștient(ă) de problemele sociale și mai motivat(ă) să te implici în comunitate?	N	977	1842	3131	2993	630
	%	10,2	19,2	32,7	31,3	6,6

Tabel 41. Aspecte preferate de elevi în cadrul orelor de Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat elevilor)

		Valori					Activități extrașcolare pe care ni le-a propus profesorul (vizite, excursii etc.)
		Nu este cazul.	Subiectele abordate	Modul în care predă profesorul și metodele folosite (dialogul, predarea etc.)	Materialele didactice pe care le folosim (manual, filme etc.)	Modul în care colaborez cu colegii (proiecte, lucrul în grupe etc.)	
N	830	5454	5972	4191	2098	975	918
%	8,7	56,9	62,4	43,8	21,9	10,2	9,6

Tabel 42. Gradul de utilizare a cunoștințelor dobândite la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în contexte academice sau personale (Chestionarul adresat elevilor)

	Valori				
	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu știu./ Nu pot aprecia.
N	2057	2897	2321	1387	911
%	21,5	30,3	24,2	14,5	9,5

Tabel 43. Percepția profesorilor asupra interesului elevilor față de subiectele și activitățile din cadrul disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori										Media	Abatere standard
	1 Dezinteres total	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Interes maxim		
N	4	2	6	6	20	27	56	106	58	49	7,67	1,79
%	1,2	0,6	1,8	1,8	6,0	8,1	16,7	31,7	17,4	14,7		

Tabel 44. Frecvența comportamentelor observate la elevi în activitățile de învățare la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionar adresat profesorilor)

		Valori					De cele mai multe ori	Nu este cazul./ Nu se aplică.
		Niciodată	Rareori	Uneori				
Ascultă cu interes informațiile	N	0	12	100	222	0		
	%	0	3,6	29,9	66,5	0		
Răspund întrebărilor adresate de mine referitoare la principalele conținuturi predate	N	0	8	103	223	0		
	%	0	2,4	30,8	66,8	0		
Reflectează și formulează opinii personale argumentate	N	0	32	154	148	0		
	%	0	9,6	46,1	44,3	0		
Formulează întrebări pentru a clarifica informațiile primite	N	0	43	17	10	0		
	%	0	12,9	51,2	35,9	0		
Se documentează individual pentru sarcinile primite	N	6	63	160	105	0		
	%	1,8	18,9	47,9	31,4	0		
Se informează suplimentar din proprie inițiativă	N	19	100	156	58	1		
	%	5,7	29,9	46,7	17,4	0,3		
Împărtășesc experiențe personale/ ale familiei sau cunoscuților.	N	24	100	151	46	13		
	%	7,2	29,9	45,2	13,8	3,9		
Participă activ la discuții de grup în cadrul lecțiilor	N	0	36	141	156	1		
	%	0	10,8	42,2	46,7	0,3		
Prezintă proiecte	N	5	30	143	154	2		
	%	1,5	9,0	42,8	46,1	0,6		
Participă la activități nonformale (vizite, excursii, proiecte) asociate cu această tematică	N	24	72	131	90	17		
	%	7,2	21,6	39,2	26,9	5,1		

Tabel 45. *Opinia profesorilor despre aplicarea de către elevi a cunoștințelor dobândite la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în viața cotidiană și la alte discipline (Chestionarul adresat profesorilor)*

	Valori				
	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu știu. / Nu pot aprecia.
N	16	65	180	42	31
%	4,8	19,5	53,8	12,6	9,3

Tabel 46. *Proporția profesorilor aflați în primul an de predare a disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)*

	Valori	
	Da	Nu
N	122	212
%	36,5	63,5

Tabel 47. *Aprecierea profesorilor (care predau disciplina Istoria evreilor. Holocaustul în al doilea an) asupra dezvoltării competențelor specifice incluse în programă (Chestionarul adresat profesorilor)*

		Valori				
		În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu pot aprecia.
Sistematizarea informațiilor din diferite tipuri de surse în vederea stabilirii credibilității și a validității opiniilor	N	4	12	119	74	3
	%	1,2	3,6	35,6	22,2	0,9
Analiza comparativă a evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor care au generat Holocaustul	N	1	16	112	83	0
	%	0,3	4,8	33,5	24,5	0
Exprimarea opiniilor referitoare la impactul evenimentelor/ proceselor/ fenomenelor istorice asupra societății, prin prisma multiperspectivității și a diversității culturale	N	1	17	110	82	2
	%	0,3	5,1	33,0	24,5	0,6
Aprecierea valențelor dialogului intercultural în exprimarea trăsăturilor proprii identității culturale	N	4	26	106	73	3
	%	1,2	7,8	31,7	21,9	0,9
Manifestarea unui	N	0	9	106	96	1

comportament deschis față de diversitatea culturală	%	0	2,7	31,7	28,7	0,3
Analiza critică a consecințelor stereotipurilor, prejudecăților, rasismului, antisemitismului și a altor forme de discriminare	N	0	9	110	90	3
	%	0	2,7	32,9	26,9	0,9
Asumarea de roluri ce implică empatie și respectarea demnității umane	N	1	16	105	87	3
	%	0,3	4,8	31,4	26,0	0,9
Raportarea critică la experiențele trecutului pentru promovarea unui comportament democratic	N	1	10	105	93	3
	%	0,3	3,0	31,4	27,8	0,9

Anexa 6. Date cantitative. Capitolul 3.6.

Tabel 48. Participarea profesorilor la cursuri sau workshop-uri de formare dedicate predării disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Fișă de date factuale - inspectorat)

Județ	Număr profesori care au participat la cursuri de formare	Număr profesori care nu au participat la cursuri de formare
Alba	12	22
Arad	20	43
Argeș	6	50
Bacău	56	0
Bihor	23	48
Bistrița-Năsăud	65	0
Botoșani	11	38
Brăila	13	20
Brașov	9	30
București	75	15
Buzău	2	54
Caraș-Severin	10	20
Călărași	1	24
Cluj	64	10
Constanța	22	50
Covasna	18	6
Dâmbovița	5	20
Dolj	50	15
Galați	57	0
Giurgiu	0	21
Gorj	2	45
Harghita	17	21
Hunedoara	45	3
Ialomița	3	23
Iași	27	55
Ilfov	21	14
Maramureș	5	28
Mehedinți	4	19
Mureș	14	32
Neamț	4	32
Olt	44	17
Prahova	44	17
Satu Mare	36	0
Sălaj	15	17
Sibiu	10	21
Suceava	10	65
Teleorman	2	29
Timiș	4	53
Tulcea	17	6
Vaslui	4	45
Vâlcea	2	29
Vrancea	12	46
N	830	1119
%	42,6	57,4

Tabel 49. Percepția profesorilor asupra nivelului de pregătire pentru predarea temelor istorice sensibile și controversate (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori				
	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu știu. / Nu pot aprecia
N	2	26	205	89	12
%	0,6	7,8	61,4	26,6	3,6

Tabel 50. Sursele de feedback utile pentru profesori privind predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori							
	Profesorul metodist	Inspectorul	Directorul	Alți colegi	Colegi de specialitate (istorie)	Părinții elevilor mei	Elevii mei	Nu este cazul, nu am primit un astfel de feedback
N	18	48	48	58	112	34	294	22
%	5,4	14,4	14,4	17,4	33,5	10,2	88,0	6,6

Tabel 51. Nivelul de satisfacție al profesorilor față de suportul instituțional pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori										Media	Abatere standard
	1 Inutile	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Foarte utile		
N	4	3	8	9	24	14	31	66	46	129	8,15	2,12
%	1,2	0,9	2,4	2,7	7,2	4,2	9,3	19,8	13,8	38,6		

Tabel 52. Implicarea ONG-urilor în sprijinirea profesorilor pentru organizarea activităților la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori					Media	Abatere standard
	Da, am solicitat și am primit sprijin	Da, am solicitat sprijin, dar nu am primit	Nu am solicitat, dar am primit sprijin	Nu am solicitat sprijin	Nu este cazul, nu știu despre existența acestor organizații		
N	36	5	31	238	24	2,37	1,02
%	10,8	1,5	9,3	71,2	7,2		

Tabel 53. Utilitatea ghidurilor pedagogice și a manualelor pentru profesori în pregătirea și desfășurarea orelor la disciplina Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori										Media	Abatere standard
	1 Inutile	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Foarte utile		
N	1	3	3	6	9	13	25	58	67	149	8,66	1,73
%	0,3	0,9	0,9	1,8	2,7	3,9	7,5	17,4	20,0	44,6		

Tabel 54. Implicarea profesorilor în rețele și comunități profesionale pentru schimbul de experiențe în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)

	Valori				
	Da, particip la rețele profesionale organizate.	Da, urmăresc postări ale profesorilor de istorie pe internet/site-uri profesionale.	Da, mă consult cu alți colegi din județ/sector.	Da, mă consult cu colegi din școală.	Nu particip, mă documentez pe cont propriu.
N	52	138	117	142	65
%	15,6	41,3	35,0	42,5	19,5

Anexa 7. Date cantitative. Capitolul 3.7.

Tabel 55. *Principalele provocări întâmpinate de profesori în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)*

		Valori						
	Sensibilitatea subiectului pentru elevi.	Atitudinea elevilor (de ex. reticența, lipsa de interes)	Presiuni sau așteptări contradictorii din partea părinților sau comunității	Parcurgerea programei în timpul alocat	Timpul insuficient pentru utilizarea metodelor active-participative	Autonomia limitată în selectarea conținuturilor	Lipsa resurselor didactice adecvate	Acces limitat la mijloace tehnologice pentru utilizarea resurselor digitale
N	188	124	35	77	99	35	42	25
%	56,3	37,1	10,4	23,1	29,6	10,5	12,6	7,5

Tabel 56. *Resursele și suportul necesar profesorilor pentru îmbunătățirea predării disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)*

		Valori					
	Manuale adecvate	Material didactic suplimentare (video, audio, documente)	Acces la platforme educaționale specializate	Acces la mijloace tehnologice pentru utilizarea resurselor digitale	Suport metodologic din partea colegilor/profesorilor metodiști	Formarea profesională specific predării acestei tematici	Mai puține conținuturi obligatorii, pentru a dispune de mai mult timp pentru aprofundare
N	102	208	150	82	17	83	100
%	30,5	62,3	44,9	24,6	5,1	24,9	29,9

Tabel 57. *Strategii și metode identificate de profesori pentru abordarea provocărilor în predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul (Chestionarul adresat profesorilor)*

		Valori	
		Da	Nu
N		156	178
%		46,7	53,3

Tabel 58. *Principalele priorități ale profesorilor pentru predarea disciplinei Istoria evreilor. Holocaustul în anul școlar 2024-2025 (Chestionarul adresat profesorilor)*

		Valori					
	Adaptarea strategiilor didactice pentru a crea un mediu sigur și respectuos în clasă	Utilizarea metodelor interactive (de ex. discuții de grup, dezbateri) pentru a facilita înțelegerea profundă a subiectelor	Integrarea unor resurse variate (mărturii, documente istorice, materiale multimedia) pentru a oferi perspective diverse	Încurajarea reflecției personale și a empatiei prin activități individuale sau de grup	Colaborarea cu alți profesori sau specialiști pentru a aborda subiectele istorice sensibile	Participarea la formări profesionale pentru a-mi dezvolta competențele în predarea subiectelor istorice sensibile	Adaptarea programei la nivelul și la interesele elevilor, astfel încât să pot optimiza modul de parcurgere a acestora
N	97	201	196	139	28	73	70
%	29,0	60,2	58,7	41,6	8,4	21,9	21,0