



**Universitatea  
„Alexandru Ioan Cuza” din Iași  
Facultatea de Geografie și Geologie  
Școala Doctorală de Geoștiințe  
Domeniul Geografie**



## **REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT**

# **Studiu de geografie a educației pentru dezvoltare durabilă.**

## **Diagnostic, percepții și perspective.**

**Conducător de doctorat:**

**Prof. univ. dr. Corneliu IAȚU**

**Student-doctorand:  
Geograf  
Mona-Lissa BOTAN  
(căs. CHIRIAC)**

**Iași, 2023**

## CUPRINS:

I. RECENZAREA LITERATURII DE SPECIALITATE .....	5
I.1. Geografia educației – istoric, tematici, abordări .....	5
I.1.1. Scurt istoric .....	5
I.1.2. Studiul spațiilor (educaționale) prin concepte și modele geografice .....	6
I.2. Dezvoltarea durabilă.....	9
I.3. Educația pentru Dezvoltare Durabilă .....	10
I.3.1. Caracteristici generale.....	10
I.3.2. EDD prin intermediul geografiei școlare .....	11
II. CADRUL STRATEGIC DE IMPLEMENTARE A EDUCAȚIEI PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ .....	14
II.1. Cadrul internațional care sprijină implementarea EDD .....	14
II.2. Cadrul european care sprijină implementarea EDD .....	14
II.3. Cadrul național care sprijină implementarea EDD.....	16
III. METODOLOGIE .....	17
III.1. Participanții.....	17
III.2. Instrumente metodologice și considerente etice.....	17
IV. ANALIZA MANUALELOR.....	21
IV.1. Analiza de conținut .....	21
IV.2. Analiza activităților de învățare .....	22
V. ANALIZA PERCEPȚIEI ACTORILOR PRINCIPALI PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ .....	24
V.1. Surse de informare despre DD ale elevilor și profesorilor și nivelul de cunoștințe auto-declarat al acestora.....	25
V.2. Opiniile profesorilor și elevilor privind organismele responsabile pentru EDD în România .....	27
V.3. Opiniile profesorilor și elevilor privind dezvoltarea durabilă în educația școlară ..	28
1. <i>Provocări EDD la nivel național</i> .....	28
2. <i>Provocări EDD la nivel local</i> .....	30
3. <i>Provocările EDD la nivel personal</i> .....	30
V.4. Opinii privitoare la dezvoltarea durabilă în educația geografică pre-universitară ..	31
V.4.1. Discipline școlare asociate cu EDD .....	31
V.4.2. Cunoștințe vs. abilități practice legate de dezvoltare durabilă .....	32
V.5. Tematici de dezvoltare durabilă de interes pentru profesori și elevi .....	34
CONCLUZII.....	39
ANEXE.....	42
BIBLIOGRAFIE .....	49

## FIGURI ȘI TABELE:

### Figuri:

Fig. III-1. Schema de codare și codurile asociate Obiectivelor Dezvoltării Durabile....	18
Fig. III-2. Lista codurilor pe tipul de conținut utilizate în analiza manualelor .....	19
Fig. III-3. Exemplu tablou de lucru pentru captarea discuțiilor în platforma Miro.....	20
Fig. IV-1. Frecvența paragrafelor în funcție de tipul de conținut. ....	22
Fig. IV-2. Distribuția tipurilor de activități de învățare conform taxonomiei Bloom ....	23
Fig. V-1. Distribuția elevilor și profesorilor pe județe.....	24
Fig. V-2. Sursele de informare ale elevilor referitor la DD. ....	25
Fig. V-3. Opiniile profesorilor asupra instituțiilor responsabile pentru EDD. ....	27
Fig. V-4. Opiniile elevilor asupra instituțiilor responsabile pentru EDD. ....	27
Fig. V-5. Opiniile profesorilor privind abordarea tematicilor DD în manuale.....	29
Fig. V-6. Opiniile profesorilor și elevilor asupra disciplinelor pentru realizarea EDD..	31
Fig. V-7. Tematici DD de relevanță personală imediată (% din total profesori) .....	35
Fig. V-8. Cele mai relevante tematici DD (profesori/per experiență didactică).....	35
Fig. V-9. Tematicile DD cele mai relevante (elevi/ profesori).. .....	37

### Tabele:

Tabel IV-1. Exemple de codare după tip paradigmă și tip conținut.....	21
Tabel V-1. Distribuția elevilor și profesorilor participanți la sondajul online. ....	25
Tabel V-2. Opinii profesori cu privire la EDD în educația formală.. .....	28
Tabel V-3. Opinii elevi despre importanța școlii și a educației geografice în EDD. ....	32
Tabel V-4. Corespondența denumiri ODD și tematici utilizate în chestionar.....	33
Tabel V-5. Tematicile DD prioritizate de elevi ca fiind de relevanță imediată.....	36

## **LISTĂ DE ABREVIERI**

- DD – Dezvoltare Durabilă
- DEDD - Decada Educației pentru Dezvoltare Durabilă
- EDD – Educație pentru Dezvoltare Durabilă
- ODD – Obiective de Dezvoltare Durabilă
- ODM – Obiective de Dezvoltare ale Mileniului
- OCDE– Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
- SGR - Societatea de Geografie din România
- UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNECE - Comisia Economică pentru Europa a Națiunilor Unite (United Nations Economic Commission for Europe)
- UNU – Universitatea Națiunilor Unite

## I. RECENZAREA LITERATURII DE SPECIALITATE

### I.1. *Geografia educației – istoric, tematici, abordări*

#### I.1.1. Scurt istoric

Geografia educației este un domeniu interdisciplinar care studiază educația din perspectiva geografică, analizând atât influența factorilor geografici asupra proceselor educaționale cât și tematici precum localizarea, distribuția și densitatea instituțiilor educaționale la nivel local, regional, național și internațional. De-a lungul timpului, cercetătorii au utilizat două modalități principale pentru a studia educația prin prisma geografiei: una care cercetează variațiile spațiale privind accesul la educație, etc. și o a doua, mai recentă, care ridică întrebări referitoare la modalitatea prin care complexitatea, componența și dinamica procesului educativ explică fenomenele culturale, sociale, politice și economice în teritoriu.

Acest domeniu a început cu studii la scară restrânsă și a evoluat spre studii la scară națională, continentală și globală în ultimii 45 de ani. Primele studii întreprinse de specialiști de formație geografică au fost însă inițiate de Bryan Coates și Eric Rawstron în 1971, care au studiat distribuția accesului inegal la educație în Anglia și Țara Galilor. Imediat după, Uniunea Geografică Internațională a prezentat în 1972 o lucrare concepută de Gerry Hones și Raymond Ryba intitulată „*De ce nu o geografie a educației?*”, în urma căreia li s-a încredințat conducerea unei echipe de lucru numită Geografia Educației ca parte a Comisiei pentru Educație Geografică care a funcționat între anii 1973-1981. În cadrul acestei echipe de lucru au fost publicate lucrări de referință în domeniul geografiei educației, atrăgând interes și din spațiul continental european și extra-european (Brock, 2013). Treptat, geografia educației s-a definit ca arie de studiu, concentrându-se asupra dimensiunilor spațiale ale educației, inclusiv asupra modalităților în care sistemele, politicile și practicile educaționale sunt modelate de procesele geografice. Domeniul geografiei educației a câștigat astfel proeminență internațională și ca cercetare interdisciplinară, cu studii din ce în ce mai detaliate și inovative. Dintre autorii cei mai prolifici în promovarea cercetării geografice asupra educației se remarcă Colin Brock, prin studii care nu doar subliniază rolul geografiei în educație, dar și importanța acesteia în înțelegerea dinamicii educației și impactul său asupra politicilor și practicii educaționale.

În cercetarea geografiei educației, conceptele și analiza geografică au fost instrumentale în înțelegerea sistemelor de învățământ și, în combinație cu educația comparativă, au contribuit la construirea unor perspective noi. Este important să subliniem diferența dintre studii de educație comparată și de geografie a educației. Educația comparată se concentrează pe analiza și compararea sistemelor, politicilor și practicilor educaționale din diferite regiuni sau țări, identificarea asemănărilor și diferențelor în diferite contexte educaționale și înțelegerea factorilor care contribuie la rezultatele educaționale. Spre deosebire de aceasta, geografia educației examinează rolul spațiului, locației și scării în politicile, practica și rezultatele educaționale, precum și relația dintre educație și procesele sociale, economice și politice (Holloway & Jöns, 2012; Kraftl, 2013; Brock, 2016).

Geografia educației oferă, prin urmare, o perspectivă unică și o aprofundare a influenței strategiilor geopolitice asupra sistemelor și proceselor educaționale. Poate oferi, de asemenea, o înțelegere profundă a distribuției și scării proceselor educaționale, a mobilității elevilor și a profesorilor.

### I.1.2. Studiul spațiilor (educaționale) prin concepte și modele geografice

În domeniul geografiei pot fi decelate două perspective diferite asupra spațiului cu origini în teoriile savanților Isaac Newton și Gottfried Leibniz și cu impact semnificativ asupra cercetării geografice, în care spațiul este studiat din ambele perspective.

Conceptul de spațiu relațional a fost folosit pentru a contesta înțelegerea tradițională a spațiului ca entitate fixă și absolută. Cercetarea lui Lefebvre asupra spațiului în cartea sa "The Production of Space" a avut un impact semnificativ asupra cercetării geografice, deoarece a oferit un cadru teoretic pentru înțelegerea producției sociale a spațiului, subliniind interconectarea aspectelor fizice, sociale și mentale ale spațiului. Conceptul de spațiu al lui Lefebvre a fost mai târziu adoptat și aplicat în diverse domenii geografice, cum ar fi geografia urbană, politică, culturală și, mai recent, geografia educațională.

Conceptul de "al treilea spațiu" creat de Edward Soja (1996) a fost aplicat la geografia educației pentru a explora modul în care profesorii și studenții pot crea spații de învățare hibride care transcend granițele claselor tradiționale. În contextul educației, este esențial să recunoaștem că spațiile educaționale nu sunt entități neutre sau pasive, ci mai degrabă produse prin practici sociale și dinamici de putere.

Studiul de față despre geografia EDD se situează în această din urmă viziune în care spațiul educațional nu mai reprezintă doar expresia fizică, materială a realității înconjurătoare, ci o formă fluidă și efemeră, în continuă schimbare. Astfel, studiul spațiilor educaționale în această din urmă accepțiune se face printr-o cercetare interdisciplinară care își propune să înțeleagă dimensiunile spațiale ale educației, inclusiv modul în care procesele, instituțiile și rezultatele educaționale sunt modelate de factori sociali, economici și culturali.

Conceptul de **spațialitate** este crucial în studiul spațiilor educaționale, deoarece subliniază **importanța locului** și a comunității locale în modelarea procesului educațional. Gruenewald & Smith (2008) argumentează că factorii locali nu ar trebui să fie periferici *curriculum*-ului de bază, ci mai degrabă structuri centrale, cărora să li se ofere importanța cuvenită pentru a înțelege cum transformă spațiul și locul procesul educațional. Această abordare promovează un sentiment de apartenență și responsabilitate față de locul în care trăim și întărește profunzimea pe care o poate aduce geografia, prin studiul locului, educației. Exemple relevante sunt aduse de mai mulți cercetători geografi care și-au îndreptat atenția asupra studiului educației, cum ar fi Brock (2016) care a analizat rolul locației în procesul de educație și integrarea contextelor locale și regionale în cadrul procesului de predare. El a adus în discuție activitatea de-a lungul unor axe care includ, de exemplu, traseul străbătut de elevi spre școală, migrația locală, regională, națională și internațională a elevilor.

Studiul geografiei educației ia în considerare, de asemenea, rolul **scării**, sau nivelurile ierarhice la care operează procesele sociale și spațiale, în modelarea sistemelor și rezultatelor

educaționale. Spațiile educaționale pot opera pe arii mai restrânse sau mai largi, așa cum a arătat Brock (1985) care a identificat o varietate de arii educaționale materializate prin școli, universități și instituții educaționale. La scară mult mai largă pot fi menționate Organizația Internațională a Francofoniei, Consiliul Britanic, sau Institutul Confucius care păstrează anumite influențe ale educației răspândite nu doar fostele colonii franceze sau britanice, ci pe arii nou create prin influențe geo-politice mult mai recente.

Prin urmare, conceptul de scară a fost aplicat studiului educației, ajutând cercetătorii să examineze modurile în care politicile și practicile sunt influențate de procese la diferite scări, de la cea locală la cea globală. S-a demonstrat că globalizarea influențează politicile educaționale naționale, programele de studiu și practicile de evaluare, contribuind la finanțarea politicilor educaționale și la internaționalizarea educației. De exemplu, Klees, Samoff & Stromquist (2012) au analizat rolul Băncii Mondiale în modelarea politicilor educaționale globale, susținând că aceasta promovează o viziune economică asupra sistemului educațional mondial, concentrându-se mai degrabă pe acces și eficiență decât pe calitate sau echitate, conducând astfel adesea la efecte negative asupra țărilor în curs de dezvoltare. Lucrarea menționată face apel la o regândire radicală a rolului instituțiilor financiare internaționale, precum Banca Mondială, în politica educațională globală, sugerând că aceste instituții ar trebui să se concentreze mai mult pe sprijinirea eforturilor locale de îmbunătățire a educației, decât pe impunerea unor soluții unice care țin prea puțin cont de contextul local.

La un nivel mai profund, geografia educației oferă posibilitatea de analiză a spațiilor educaționale ca rezultat al intersecției mai multor interese și procese economice și geopolitice. Thiem (2009) a făcut trimitere la Tratatul de la Lisabona (2000), în urma căruia s-a creat Spațiul European de Cercetare cu scopul declarat de a face Uniunea Europeană (U.E.) "economia cea mai competitivă și dinamică din lume, bazată pe cunoaștere" (Comisia Europeană, 2003). Ca organism, U.E. nu are control asupra instituțiilor de învățământ ale statelor membre. Însă, prin organisme supranaționale, U.E. își răsfrânge influența asupra acestui sector prin facilitarea mobilităților de cadre didactice și de elevi/studenți între instituții, prin facilitarea studiilor în spațiul U.E și alinierea sistemelor de credite și echivalări de studii, prin "*infuzarea discursului european în educație cu noțiuni despre învățare pe parcursul vieții, protecția mediului, drepturile omului*", ceea ce poate duce la reformularea și reconstruirea unei alte identități care să servească scopului geo-politic și economic al Uniunii Europene. Spațialitatea guvernantei educaționale, prin urmare, este mai bine înțeleasă dacă analizăm interacțiunile și influențele reciproce între nivelele global, național și local ale acesteia; interacțiuni care determină modele complexe de restructurare a sistemului educațional. În această paradigmă se înscrie și EDD care este de interes global, care este promovată prin forumuri internaționale și, așa cum vom vedea, introdusă pe agenda educației statelor membre semnatare ale Agendei 2030. Thiem (2009:165) a lansat teoria conform căreia prin programele de reformă educațională universitară, autoritățile europene testează noi modalități de guvernare, acționând astfel ca un stat.

Alte studii de geografie a educației, lansate de Dale (2005) și Robertson (2006) abordează modalitățile în care internaționalizarea învățământului superior este utilizată pentru a construi o Europă competitivă, dar ridică problema suveranității naționale a educației. De aici reiese, de altfel importanța înțelegerii modului în care politica educațională este modelată de procese

politice și sociale mai largi, precum și potențialul cadrelor internaționale de a modela politica și practica educațională dincolo de frontierele naționale. Studiul geografiei educației în acest context ar adânci înțelegerea dinamicii și tensiunilor dintre procesele politice, sociale, economice și politicile și practicile educaționale dintr-un spațiu, la scară mai redusă sau mai largă. Un alt studiu, care arată potențialul cercetării educației prin lentile geografice este cel al lui Waters și Brooks (2011) care a explorat conceptul de spații internaționale și transnaționale ale educației și care a concluzionat că educația este din ce în ce mai mult transformată de fluxurile globale și transnaționale de oameni, idei și resurse. Articolul oferă o serie de exemple de spații educaționale internaționale/transnaționale, inclusiv școli internaționale, programe de studii în străinătate și parteneriate educaționale transnaționale.

Într-un spațiu național sau transfrontalier, cum ar fi Uniunea Europeană, localizarea și distribuția educației (instituții, activități, influență etc.) nu sunt uniforme. Există zone în care acestea sunt dispersate și zone unde acestea sunt concentrate. Brock (2016) aplică în aceste situații conceptele geografice de **centru și periferie**, subliniind faptul că inovația și progresul sunt de obicei caracteristice centrelor urbane și acest fapt este valabil și în domeniul educației, deși există situații când pot apărea și la periferie din cauza necesității sau oportunității.

Canevaro (1984) evidențiază că în realitate, centrele și periferiile în educație nu sunt delimitate clar, existând relații complicate care se suprapun în funcție de scara la care se analizează educația. Ceea ce la scară globală, de exemplu, poate fi considerat periferic, poate constitui centru la scară mai mică. Un exemplu în acest sens sunt centrele de cercetare despre legătura dintre EDD și practicile de viață ale comunităților indigene din Canada, Universitatea din Alberta. Cercetarea în domeniul DD, implicarea comunităților locale indigene și colaborarea cu acestea, interesul activ de a învăța de la comunitățile indigene pentru a promova practici durabile de trai a scos de la periferie această instituție universitară, transformând-o într-un centru de cercetare și bune practici. În acest sens, Dwayne Donald (2019) evidențiază modul în care viziunea occidentală dominantă asupra lumii, care acordă prioritate dezvoltării economice și valorilor individualiste, a dus la ștergerea cunoștințelor și practicilor indigene și susține că această viziune mercantilă și îngustă ignoră dimensiunile mai largi ale existenței umane, inclusiv spiritualitatea, comunitatea și identitatea culturală. Autorul sugerează că educația ar trebui să depășească accentul pus pe raționalitatea economică și să promoveze în schimb o înțelegere mai holistică a identității și scopului uman, așa cum o fac comunitatea indigenă care a acordat de mult timp prioritate unei relații durabile cu mediul și unui sentiment de comunitate. Aceste comunități ar trebui apreciate ca adevărate 'centre de expertiză' în sensul traiului durabil.

Dinamica centru-periferie joacă un rol semnificativ în modelarea educației, iar înțelegerea acestor relații este crucială pentru promovarea unor sisteme educaționale mai eficiente și durabile (Tikly, 2001; Rizvi & Lingard, 2010). Complexitatea acestor dinamici face esențială promovarea unor sisteme educaționale mai echitabile și mai durabile, iar utilizarea conceptelor geografice de **noduri (hubs)** și **rețele** în locul termenilor de **centru și periferie** ar fi mai utilă și ar crea premisele unei înțelegeri mai profunde a acestei dinamici (Brock, 2016). Knight (2011) discută potențialul acestor *hub*-uri ca abordare inovatoare a învățământului superior într-o lume în curs de globalizare și examinează motivațiile și strategiile din spatele



dezvoltării lor și implicațiile lor pentru internaționalizare, producția de cunoștințe și dezvoltarea economică. În cercetarea EDD, conceptele de *hub*-uri și rețele subliniază interdependența dintre diferiți actori și instituții conectate prin diferite relații și interacțiuni ce pot lua diferite forme, inclusiv colaborări formale și informale, parteneriate și colaborări. Analiza acestora permite cercetătorilor să înțeleagă dinamica EDD și implementarea acesteia.

Statele scandinave, precum Norvegia, Suedia, Finlanda, alte state vest-europene precum Țările de Jos și Danemarca reprezintă la ora actuală noduri relevante în EDD, cu o literatură de specialitate bogată despre implementarea EDD, dar și cu sisteme de monitorizare și evaluare a acesteia, atât în sistemele formale de educație, cât și în cele informale sau nonformale.

Evoluțiile recente în domeniul învățământului la distanță, al educației online, al mobilității resurselor umane, și al puterii financiare a diverse instituții private de educație pot complica și mai mult domeniul educației, mărinđ potențialul cercetării geografice a educației și a EDD, care rămâne periferic chiar și la nivelul cercetării internaționale și vast ne-exploatat în cercetarea geografică românească. Folosirea conceptelor cheie geografice în cercetarea geografiei EDD este, prin urmare, valoroasă deoarece poate ajuta la identificarea proceselor sociale, economice și politice complexe și a relațiilor de putere și influență care modelează EDD și implementarea acesteia.

## **I.2. Dezvoltarea durabilă**

Conceptul de dezvoltare durabilă a fost introdus în discuția globală prin Raportul Brundtland din 1987. În 1992, Agenda 21 publicată de ONU afirmă rolul esențial al educației în promovarea dezvoltării durabile. În 2000, Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului (ODM) au abordat provocări globale precum sărăcia, foametea, sănătatea și egalitatea de gen. Cu toate acestea, caracterul ODM-urilor a fost destul de limitat, abordând insuficient inegalitățile economice și problemele de mediu. Din 2015, Obiectivele Dezvoltării Durabile (ODD) au fost adoptate ca parte a Agendei 2030 a ONU. Aceste obiective completează și extind eforturile ODM-urilor, integrând aspectele sociale, cu cele economice și de mediu. ODD-urile vizează reducerea inegalităților și asigurarea unui progres incluziv, fără a lăsa pe nimeni în urmă (Fukuda-Parr, 2016), luând în considerare în același timp și limitările planetare.

ODD-urile includ un set mai cuprinzător de indicatori, punând accentul pe consolidarea sistemelor de colectare a datelor și de monitorizare pentru a sprijini procesul decizional și pun un accent mai mare pe parteneriate și acțiune colectivă la toate nivelurile (Waage, Yap, Bell, Levy, Mace, Pegram, Unterhalter, Dasandi, Hudson, Kock, Mayhew, Marx & Poole, 2015).

Educația joacă un rol crucial în atingerea DD, împuternicind elevii să achiziționeze cunoștințele, competențele și valorile necesare pentru a impulsiona dezvoltarea durabilă.

### I.3. *Educația pentru Dezvoltare Durabilă*

#### I.3.1. Caracteristici generale

Educația de calitate este esențială în perspectiva Agendei 2030, având un impact direct și indirect asupra tuturor ODD-urilor. Educația contribuie la reducerea sărăciei, creșterea nivelului de sănătate, bunăstare, oportunități și egalitate de gen, echipând elevii cu abilități și cunoștințe pentru participare activă în societate. O populație bine educată este vitală pentru creștere economică, inovare și competitivitate. Investițiile în educație pot crește productivitatea, reduce sărăcia și îmbunătăți distribuția veniturilor și a standardelor de viață. EDD promovează stiluri de viață durabile și modele de consum responsabile prin înțelegerea implicațiilor ecologice, sociale și economice ale alegerilor individuale.

EDD este influențată de percepția generală asupra educației și de rolul acesteia în societate. Există sisteme de educație care își propun conservarea și perpetuarea către generațiile viitoare a unui set de norme și valori. Astfel de sisteme apar în contrast cu sistemele orientate spre schimbare societală și provocarea *status quo*-ului. Rolul educației poate fi prin urmare foarte diferit de la un spațiu educațional la altul, putând perpetua ideologii dominante, sau servi drept instrument transformativ, stimulând gândirea critică și creativitatea. Implementarea EDD în sistemele de educație este influențată de filtrele selective legate de tradiția unui sistem educațional, iar obstacolele întâmpinate sunt mai degrabă sistemice, precum factori economici sau politici, decât de natură individuală.

Sandell, Öhman & Östman (2005) discută trei modele de paradigmă educațională asociate cu dezvoltarea durabilă: educația despre mediu bazată pe informații, educația normativă și educația pentru dezvoltare durabilă. În cazul acestui din urmă model, accentul se mută pe competențe practice, pe dezvoltarea competențelor de analiză critică, pe soluționare de probleme, creativitate și originalitate (Claxton, 2002; Care, 2017). În această accepțiune, pluralismul este cuvântul cheie, pentru că schimbă paradigma anterioară, de la a preda 'valori' sau 'atitudini corecte' la a crea oportunități în actul didactic, de a reflecta asupra mai multor puncte de vedere și interese, de a le discuta pentru a înțelege și a dezvolta capacitatea de a evalua perspective diferite, dincolo de cea individuală. În această paradigmă se dezvoltă educația *pentru* dezvoltare durabilă, nu doar cea *despre* dezvoltare durabilă.

Studii din Slovenia, Islanda și Suedia au arătat că accentul pe pluralism și colaborare în procesul de învățământ determină schimbări pozitive în atitudinea și comportamentul elevilor, contribuind la o mai mare predispoziție către acțiuni pentru dezvoltare durabilă (Krnjel & Naglic, 2009; Hallfreðsdóttir, 2011). Pluralismul în educație promovează dezvoltarea abilităților de gândire de nivel superior prin expunerea elevilor la diverse idei și perspective, încurajând analiza critică și rezolvarea creativă a problemelor. Biesta (2019) pledează pentru pluralism și pentru nevoia unei educații a cărei rol este să pună întrebări asupra ideii de dezvoltare, să ofere posibilitatea de a pătrunde în diferite perspective, nu a unei educații despre morală și valori în mod direct. Educația ar trebui să ofere un spațiu unde elevul poate reflecta asupra relației pe care o are cu dorințele proprii, nu pentru a le opri, ci pentru a acționa în cunoștință de cauză; pentru a face distincția dintre nevoi și dorințe, astfel încât elevul să fie obiectul actului educațional, nu subiectul lui.

Explorarea pluralismului în EDD poate fi puternic asociată cu folosirea taxonomiei lui Bloom în educație. Taxonomia lui Bloom este un cadru ierarhic care clasifică obiectivele educaționale și abilitățile cognitive în funcție de complexitatea și nivelul de gândire al acestora. Aceasta a fost elaborată de psihologul educațional Benjamin Bloom în anii 1950 și a devenit un instrument utilizat pe scară largă în educație pentru a ghida elaborarea programelor de studii, planificarea lecțiilor și evaluarea. Potrivit autorului, (Bloom, 1956), citat apoi îndelung atât în literatura internațională (Anderson & Sosniak, 1994; Gershon, 2018; Bilon, 2019) cât și în cea națională (Cucoș, 2002; Ilie, 2005; Cristea, 2005; Mândruț & Ardelean, 2015), taxonomia este alcătuită din șase niveluri, revizuite ulterior, fiecare reprezentând o categorie diferită de abilități cognitive: memorare, înțelegere, aplicare, analiză, evaluare și creativitate. Taxonomia lui Bloom este adesea reprezentată ca o piramidă, cu memorarea informațiilor la bază, urmate de înțelegere, aplicare, analiză, evaluare și creare în vârf. Pluralismul în educație ajută la dezvoltarea abilităților de rang superior, sporind înțelegerea elevilor asupra subiectelor și sensibilitatea față de diferite culturi și moduri de viață. Studiile internaționale indică o corelație pozitivă între gândirea de ordin superior și capacitatea elevilor de a aborda problemele de durabilitate (Killion, Ostrow & Hawes, 2022; Wiranata, Widiana & Bayu, 2021; Pilotti & Al Ghaso, 2020). Dezvoltarea abilităților de evaluare și argumentare, și o abordare interdisciplinară pot contribui la învățământul eficient în domeniul educației pentru durabilitate (EDD).

### **I.3.2. EDD prin intermediul geografiei școlare**

#### **I.3.2.1 Context internațional**

EDD beneficiază de contribuția geografiei, datorită plasării acesteia la intersecția dimensiunilor naturale, sociale și economice ale mediului. Geografia are capacitatea de a identifica și proiecta în viitor relațiile dintre aceste sfere, facilitând înțelegerea legăturilor dintre om și mediu. Integrarea ODD în studiul geografiei ajută la consolidarea studiului interconectivității acestora.

Cu toate acestea, specializarea, supra-specializarea și tendințele disciplinare adânc înrădăcinate în unele sisteme educaționale pot îngreuna interdisciplinaritatea și abordarea holistică necesară pentru a răspunde eficient la provocările DD. În pofida avantajului sporirii cunoștințelor specializate, acest fenomen marchează în același timp și trecerea în umbră a perspectivei integrate a relației om – economie – mediu. Schimbarea către paradigma interdisciplinară pare a amenința teritoriul disciplinar. Prin urmare, cei care se identifică cu una sau alta dintre discipline au tendința de a-și apăra teritoriul sub amenințarea pierderii identității profesionale, resimțind „o invazie în nișa lor intelectuală” (Cloke & Johnston, 2005:13).

#### **I.3.2.2 Context specific românesc**

Deși literatura subliniază importanța geografiei în EDD, Strategia României pentru Dezvoltare Durabilă nu menționează explicit acest rol. Site-ul Ministerului Educației are o pagină dedicată EDD în care face un scurt istoric al evoluției conceptului și menționează că

"educația pentru dezvoltare durabilă este abordată transversal în curriculumul formal din învățământul preuniversitar [...] însă și în activitățile extracurriculare și extrașcolare (îndeosebi în cadrul programului național Școala Altfel)", însă abordarea transversală a acestei teme în curriculumul formal nu este suficient implementată și monitorizată. În general, studiile despre EDD în România în învățământul pre-universitar sunt puține, și încă și mai puține cele care asociază EDD cu geografia școlară. Sunt însă câteva studii (Dulamă & Ilovan, 2017) care au semnalat inerția geografiei școlare la schimbarea accelerată produsă de globalizare, în ciuda reformelor din educația geografică pre-universitară națională aduse în abordare și conținut.

În contextul elaborării noilor planuri cadru pentru învățământul liceal, profesorii de geografie sunt îngrijorați de locul pe care disciplina geografiei îl va avea de jucat în viitor. Regresul demografic și concurența între discipline afectează relevanța geografiei în *curriculum*. Lipsa transparenței și comunicării dintre factorii decidenți și profesori generează neliniște și lipsă de încredere în deciziile ministerului, fapt semnalat în mai multe studii efectuate asupra învățământului școlar românesc în general (Bîrzea, 1996; Popa & Acedo, 2006).

Studiul manualelor românești de geografie relevă elemente de adaptare la cerințele europene, introducerea de competențe generale și specifice, conținuturi noi Jucu (2012). În ceea ce privește EDD, deși studiul menționat a identificat schimbări majore aduse manualului de geografie de clasa a XI-a, sunt semnalate probleme de funcționalitate datorate volumului mare de conținut în raport cu timpul alocat materiei.

Într-un alt studiu, Bagoly-Simó (2014) a analizat comparativ conceptul de DD și competențele asociate în *curriculum*-ul de geografie al Germaniei, României și Mexicului. Rezultatele au arătat că în România, deși conceptul apare la nivelul competențelor generale, educația geografică rămâne limitată la creșterea cunoștințelor despre mediu, fără impact asupra schimbărilor de atitudine sau comportament al elevilor. În opinia autorului, integrarea elementelor de educație pentru dezvoltare durabilă în sistemul educațional românesc este rezultatul presiunilor exercitate de procesul de integrare în Europa și nu se regăsesc activ în *curriculum*.

Studii despre EDD în literatura românească arată și confuzii legate de conceptul de dezvoltare durabilă, cu înțelesuri variate. Suduc, Bîzoi & Gorghiu (2013) au analizat opiniile și nevoile profesorilor privind implementarea EDD în curriculum, însă fără a defini clar termenul. Conceptul a fost folosit larg și permisiv, incluzând categorii precum educația rutieră, fizică și religioasă.

Într-un alt studiu pe 335 de profesori români, (Ilovan, 2019:32) a constatat că 93-99,10% dintre aceștia recomandau introducerea unei strategii pentru educația mediului și a celei pentru DD în sistemul de învățământ din România. Totuși, în literatura de specialitate, educația despre mediu este văzută ca precursora EDD, iar Agenda 21 a adus o reorientare a acestui tip de educație spre durabilitate. Studiul menționat a folosit cele două concepte în mod interschimbabil, ceea ce a limitat cercetarea fiecărei componente separat și poate contribui la perpetuarea dificultăților în introducerea EDD la nivelul factorilor de decizie politici în domeniul educațional.

Educația geografică românească continuă să perpetueze un sistem tradițional și conținuturi depășite, cu integrare limitată a metodelor și temelor legate de DD. Studii românești precum cel realizat de Constantinescu & Alexandrache (2014) au relevat rezistența profesorilor la schimbare, motivată de performanțele trecute, respectul pentru pedagogia tradițională și lipsa de încredere în cei responsabili de schimbare. Enache (2011) a concluzionat că educația de tip european se regăsește în România la nivel de obiective, ca o finalitate dezirabilă, dar nu se regăsește în conținutul manualelor școlare nici ca informație, nici ca activități de lucru. Studii realizate de Ardelean, Țițan, Manea & Burciu (2014) și de Scheau & Nanu (2012) relevă atitudinea profesorilor față de schimbările legislative ca obstacole în implementarea inovării în sistemul de educație românesc. Principalele probleme identificate în acest studiu sunt instabilitatea, dezinteresul pentru talentul elevilor, accentul pe teorie în detrimentul competențelor practice și rezistența profesorilor la schimbare.

Studiile sugerează că sistemul actual nu este un teren fertil pentru introducerea EDD, având în vedere accentul pe conținut și informații enciclopedice, precum și rezistența la schimbare. Pentru a atinge obiectivele dezvoltării durabile, educația geografică școlară necesită transformări esențiale.

Legea Educației Naționale 1/2011 din România vizează promovarea unui învățământ axat pe valori, competențe și dezvoltarea integrală a personalității. Cu toate acestea, există încă îngrijorări majore privind modalitatea de evaluare, accentul pe enciclopedism și lipsa unui conținut specific pentru realizarea acestor deziderate.

Recent, au fost publicate o serie de rapoarte și studii care subliniază nevoia de schimbare a sistemului educațional românesc și includerea DD ca element esențial. Proiectul "România Educată" este o inițiativă majoră în acest sens. Documentele cercetate relevă pași făcuți în această direcție, dar evidențiază și caracterul abia incipient al procesului. Interesul incipient pentru DD în România este evidențiat și în raportul *Educația privind schimbările climatice și mediul în școli sustenabile*. Un rezultat al acestor inițiative este și implementarea în școli din 2023 a programului național obligatoriu **Săptămâna Verde**, care vizează prevenirea schimbărilor climatice și protejarea mediului prin activități educaționale. Societatea de Geografie din România (SGR) a analizat acest raport și a subliniat importanța geografiei în EDD, atrăgând atenția asupra necesității trecerii de la educația pentru mediu la cea pentru DD, salutând inițiativa de a aduce schimbări în *curriculum*-ul de geografie, dar subliniind necesitatea unei schimbări de paradigmă, nu doar de conținut.

Raportul administrației prezidențiale menționat anterior arată că majoritatea elevilor români consideră protejarea mediului importantă, dar se simt incapabili să acționeze. Lipsa cunoștințelor despre DD și vizibilitatea redusă a eforturilor educaționale către EDD reies și dintr-o anchetă realizată în iunie 2020 de către UNICEF și Departamentul de Dezvoltare Durabilă pe platforma *online U-platform*. Conform rezultatelor, 58% dintre copiii și tinerii participanți la anchetă nu au auzit niciodată de termenul de dezvoltare durabilă și doar 10% dintre cei care au auzit de el, au auzit de la școală, iar restul de 32% de pe internet.

## II. CADRUL STRATEGIC DE IMPLEMENTARE A EDUCAȚIEI PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ

Studiul de față se concentrează pe analiza cadrului strategic internațional, european și a celui național, și oferă o analiză mai amănunțită a manierei în care Norvegia (ca studiu de caz) și România înțeleg și susțin implementarea EDD în sistemele lor educaționale.

### II.1. *Cadrul internațional care sprijină implementarea EDD*

Între 2005-2014, ONU a subliniat importanța EDD și a încurajat integrarea acesteia în sistemele educaționale. În urma acestei inițiative, multe țări au adoptat conceptele de durabilitate în politicile și programele lor naționale de educație. Decada Educației pentru Dezvoltare Durabilă (DEDD) a facilitat colaborarea internațională și crearea rețelelor între guverne, organizații și profesori, promovând schimbul de bune practici și abordări inovatoare. Impactul DEDD s-a manifestat printr-o creștere a expertizei în domeniul EDD în zone/centre de bună practică și inovație care funcționează în rețele de colaborare ce facilitează schimbul de cunoștințe, resurse și bune practici. Până în prezent, România nu dispune însă de un astfel de centru național/regional de experți.

Cercetările arată că DEDD a facilitat crearea și implementarea politicilor naționale privind EDD, însă nivelul de integrare variază semnificativ între țări și regiuni. Nevoia de instituționalizare a EDD rămâne o provocare din cauza lipsei sprijinului instituțional și formării insuficiente a profesorilor. Deși se înregistrează progrese semnificative, sunt necesare eforturi suplimentare pentru a aborda provocările actuale și menținerea impulsului dat de DEDD.

Raportul de Monitorizare Globală a Educației elaborat de UNESCO în 2020 (*Global Education Monitoring*) evidențiază importanța educației de calitate incluzive și echitabile pentru DD. România este menționată pentru progresele semnificative în extinderea accesului la educația timpurie și pentru eforturile de a îmbunătăți calitatea educației timpurii prin reforma curriculară, formarea profesorilor și sprijinul pentru părinți. Cu toate acestea, există încă diferențe semnificative în accesul la educație timpurie în România, mai ales pentru copiii din medii defavorizate. Raportul recomandă sporirea coerenței politicilor între educație și alte sectoare și elaborarea de strategii naționale privind EDD pentru a atinge obiectivele de durabilitate ale Agendei 2030 (UNESCO, 2020).

### II.2. *Cadrul european care sprijină implementarea EDD*

Strategia Comisiei Economice pentru Europa a Națiunilor Unite (UNECE) pentru EDD, adoptată în 2005, își propune să integreze principiile de DD în sistemele de educație ale statelor membre. Obiectivele principale presupun includerea EDD în toate nivelurile și sectoarele educației. Strategia se bazează pe principii precum abordarea holistică și interdisciplinară, metode de predare participative și centrate pe elev și încurajarea integrării EDD în politicile naționale. Se subliniază, de asemenea, importanța cooperării și a parteneriatelor între guverne,

instituțiile de învățământ, societatea civilă și sectorul privat. UNECE solicită monitorizarea și evaluarea periodică a progresului înregistrat la nivel național, regional și sub-regional. Numeroase țări au dezvoltat strategii și planuri naționale de acțiune privind EDD și le-au integrat în politicile lor educaționale, *curriculum*-uri, formarea cadrelor didactice și evaluare. Finlanda, Norvegia sunt exemple de țări care au inovat *curriculum*-urile sau strategiile lor educaționale pentru a include EDD.

### **Educația pentru Dezvoltare Durabilă în Norvegia – studiu de caz**

O mobilitate de studiu în Norvegia în perioada septembrie – octombrie 2022, la Universitatea Stavanger a creat premisele cercetării reformelor *curriculum*-ului național norvegian din 2020. Noul curriculum (LK20) a inclus DD ca una din cele trei componente/tematici transdisciplinare centrale, alături de *democrație și cetățenie*, și *sănătatea publică și abilitățile de viață*. Acestea sunt abordate la nivelul tuturor materiilor de studiu și la toate nivelurile de învățământ. Noul *curriculum* subliniază importanța ODD-urilor și încurajează utilizarea contextelor locale și globale pentru a ilustra conceptele de durabilitate. Reforma implică și formarea profesorilor pentru a sprijini implementarea EDD în clase.

În sistemul de învățământ norvegian, responsabilitatea pentru educația pre-universitară revine instituției guvernamentale Udir Direktorat, care lucrează cu organismele administrative teritoriale ; *Fylke* – 20 de astfel de unități pe teritoriul țării (pentru educația între 17 și 19 ani) și *Kommune* (municipalități, educația până la 17 ani). Departamentele școlare din *Kommune* nu sunt divizate pe discipline cum sunt inspectoratele școlare în România, ci abordează tematici mult mai largi, precum incluziunea și egalitatea socială. Implementarea *curriculum*-ului ține de către fiecare școală, nu de departamentele școlare, care au rolul de a sprijini școlile în demersurile lor, dar nu sunt organisme de control sau implementare. Colaborările pentru expertiză în EDD pot fi realizate și direct cu departamente din cadrul universităților, fără coordonarea departamentelor școlare locale. Finanțarea pentru implementarea EDD în *curriculum*-ul formal nu este o problemă și este susținută la nivel politic atât declarativ, cât și decizional.

**Centre și periferii în diseminarea EDD** - în Norvegia, în contextul unui sistem de educație descentralizat, nu există o autoritate centrală pentru EDD, formularea strategiilor de implementare fiind responsabilitatea școlilor, sau a rețelelor și parteneriatelor școlare. Există centre de expertiză la nivel informal, precum universitățile și facultățile de pregătire a cadrelor didactice. În acest context, școlile și profesorii devin hub-uri de cunoștințe și expertiză în EDD.

### **Diferențele rural-urban în EDD în Norvegia**

După cum a fost evidențiat în capitolul întâi, geografia educației studiază distribuția resurselor educaționale și influența lor asupra elevilor, evidențiind importanța contextelor locale. În Norvegia, zonele rurale se confruntă cu provocări specifice, precum izolarea anumitor locații și infrastructura limitată. În ciuda promovării descentralizării, studii recente arată că în ultimele decenii, constrângeri de natură bugetară au dus la o tendință de centralizare

în politicile educaționale și, la fel ca în cazul României, la un număr semnificativ de închideri de școli în zonele rurale.

Performanțele școlilor rurale norvegiene sunt însă similare celor urbane, nefiind influențate de locația lor geografică (Bæck, 2016; Williams, 2005, Zhu, 2016), spre deosebire de România, unde se observă decalaje semnificative între experiențele și rezultatele elevilor din școlile rurale și cele din mediul urban. Mai mult, și contrastant față de situația din România, profesorii din școlile rurale din Norvegia au raportat un mediu organizațional mai favorabil și o bunăstare organizațională mai ridicată (Burns & Machin, 2013).

Unul dintre principalele motive pentru care nu există diferențe semnificative rurla-urban în ceea ce privește EDD în Norvegia este faptul că guvernul norvegian a implementat politici și programe care promovează educația pentru durabilitate la nivelul întregii țări, incluzând dezvoltarea durabilă în curriculum obligatoriu și a oferit finanțare pentru programe de educație pentru durabilitate atât în zonele rurale, cât și în cele urbane.

Cu toate acestea, există tensiuni legate de EDD datorită ignorării locației și mediului de rezidență al elevilor (Beach, Johansson, Öhrn, Rönnlund & Per-Åke, 2019) care întăresc convingerea că integrarea comunității locale și valorizarea experiențelor rurale în EDD pot contribui la succesul implementării acesteia în întreaga Norvegie.

### II.3. Cadrul național care sprijină implementarea EDD

România a aderat la cele 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă prin Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă a României 2030, adoptată în noiembrie 2018. Strategia face referire la îmbunătățirea sistemului de educație, accesul și participarea la educație, sau conștientizarea schimbărilor climatice.

Strategia Națională privind Educația pentru Mediu și Schimbări Climatice 2023-2030 este un alt document care contribuie la conturarea cadrului necesar implementării EDD în România, iar programul **Săptămâna Verde**, aliniat acestei strategii, are scopul de a informa și educa populația despre importanța protejării mediului. În România, programul a fost introdus în anul școlar 2022-2023, desfășurându-se la nivel național. Conform obiectivelor declarate, programul încurajează activități educaționale pentru prevenirea schimbărilor climatice și protejarea mediului, dezvoltând competențe de investigare inter și transdisciplinară. Ca suport, a fost lansată și o platforma *online* care include resurse și activități propuse de diverse entități și organizații (<https://www.saptamanaverde.edu.ro/ro/despre-proiect>).

În decembrie 2022, Ministerul Educației a publicat de asemenea o programă școlară pentru un opțional integrat de EDD destinat clasei a VIII-a, cu caracter transdisciplinar.

La nivel guvernamental, se observă prin urmare eforturi recente de a include în educație aspecte legate de climă și mediu, însă EDD este abordată într-un mod fragmentat, fiind oferită specific în curriculum la momentul de față doar opțional, și doar la nivelul clasei a VIII-a. **Săptămâna Verde** deși este o inițiativă națională obligatorie și se adresează tuturor palierelor de vârstă școlară, se desfășoară doar pe o perioadă de 5 zile și nu poate asigura o educație continuă în domeniul DD.



### III. METODOLOGIE

Studiul de față a integrat informații colectate atât din analizarea unor manuale de geografie, cât și din analizarea percepțiilor și opiniilor referitoare la DD și EDD ale unui grup de elevi și profesori.

#### III.1. *Participanții*

Cercetarea se axează pe elevi de clasa a XI-a (17 ani) și profesori de geografie care predau la clasa a XI-a, programa școlară de geografie predată la acest nivel conținând în mod explicit conceptele cele mai apropiate de durabilitate. Studiul compară percepțiile profesorilor și elevilor legate de durabilitate în cadrul celor trei tipuri de licee din România: teoretice, tehnologice și vocaționale. Numărul de ore dedicate disciplinelor diferă în funcție de tipul de liceu și profilul clasei, influențând astfel accesul elevilor la tematici legate de durabilitate.

#### III.2. *Instrumente metodologice și considerente etice*

În cadrul tezei de față au fost analizate două manuale de clasa a XI-a în legătură cu aspectele legate de durabilitate, utilizându-se ca și metodă **analiza de conținut**. Analiza de conținut este o metodă de cercetare utilizată pe scară largă în științele sociale, care presupune examinarea sistematică, obiectivă și cantitativă a conținutului comunicării (Krippendorff, 2013; Neuendorf, 2016). În acest studiu, analiza de conținut a efectuată pe două manuale de clasa a XI-a (disponibile online în format pdf pe site-ul Ministerului Educației: <https://www.manuale.edu.ro>). Analiza s-a concentrat pe conținutul didactic, metode de predare și activitățile didactice propuse în manuale și a avut următoarele obiective:

- identificarea frecvenței și a gradului de acoperire a conceptelor asociate Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă în cele două manuale de geografie de clasa a XI-a selectate,
- evaluarea tipul de paradigmă predominant în care se încadrează transmiterea informațiilor către elevi,
- analiza tipurilor de activități didactice propuse în manuale și tipologia acestora în funcție de nivelurile cognitive din taxonomia lui Bloom.

Analiza de conținut implică mai multe etape cheie: (1) definirea obiectivelor, care ghidează direcția analizei; (2) selecția datelor, analizând manualele școlare deoarece modelează cunoștințele, atitudinile și valorile elevilor; (3) elaborarea unei scheme de codare bazată pe obiectivele cercetării; (4) codarea datelor prin analiza sistematică a paragrafelor și atribuirea acestora la categoria din schema de codare. În cazul de față unitatea de codare a fost paragraful. Fiecărui paragraf i-a fost atribuit în urma analizei un cod pentru categoria *tip de paradigmă* și un cod pentru categoria *tip de conținut*.

În ceea ce privește paradigma, s-a diferențiat între:

- paragrafe în care informația este prezentată pur factual, sub forma unor adevăruri recunoscute ca universal valabile,

- paragrafe cu un caracter normativ, în care informația este asociată unor mesaje care caută să traseze comportamentul sau acțiunile acceptate sau dezirabile într-un anumit context sau domeniu,
- paragrafe asociate paradigmei democratice, în care informația este prezentată ca punct de plecare pentru gândire critică, dezbateri, interpretare și formare a propriilor păreri și convingeri.

În ceea ce privește conținutul, s-a urmărit asocierea fiecărui paragraf referitor la DD cu unul din cele 17 ODD-uri, cu introducerea unui cod suplimentar, care a fost denumit 'Cod 0 - General', care să acopere paragrafele care făceau trimitere la noțiuni de DD, fără a putea fi însă asociate în mod clar unuia dintre ODD-uri.

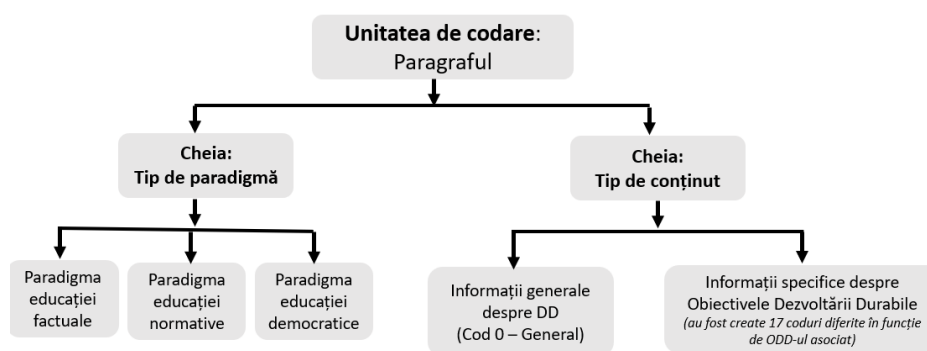


Fig. III-1. Schema de codare și codurile asociate Obiectivelor Dezvoltării Durabile.  
Sursa: autorii.

Ca suport, a fost utilizat MAXQDA, un software de analiză calitativă a datelor, larg întrebuințat în cercetarea care implică analiza de documente. Acesta permite importarea și clasificarea datelor din diverse surse, facilitând analiza unui volum mare de informații. Programul nu oferă însă suport în limba română, astfel rapoartele și graficele au fost generate în limba engleză și apoi traduse de autori. Diagrama de mai jos arată ultima variantă a structurii codurilor referitoare la tipul de conținut folosit în analiza datelor.

...	Code	Cod
●	General	General
●	O1 - No Poverty	O1 – Fără sărăcie
●	O2 - Zero Hunger	O2 – Foame 'Zero'
●	O3 - Good health and wellbeing	O3 – Sănătate și bunăstare
●	O4 - Quality Education	O4 – Educație de calitate
●	O5 - Gender equality	O5 – Egalitate de gen
●	O6 - Clean water and sanitation	O6 – Apă curată și sanitație
●	O7 - Affordable and clean energy	O7 – Energie curată și la prețuri accesibile
●	O8 - Decent work and economic growth	O8 – Muncă decentă și creștere economică
●	O9 - Industry, Innovation and Infrastructure	O9 – Industrie, inovație și infrastructură
●	O10 - Reduced Inequalities	O10 – Inegalități reduse
●	O11 - Sustainable cities and communities	O11 – Orașe și comunități durabile
●	O12 - Responsible consumption and production	O12 – Consum și producție responsabile
●	O13 - Climate action	O13 – Acțiune climatică
●	O14 - Life below water	O14 – Viață acvatică
●	O15 - Life on land	O15 – Viață terestră
●	O16 - Peace, Justice and strong communities	O16 – Pace, justiție și instituții eficiente
●	O17 - Partnerships for the goals	O17 – Parteneriate pentru realizarea obiectivelor

Fig. III-2. Lista codurilor referitoare la tipul de conținut utilizate în analiza manualelor. Sursa: autorii.

MAXQDA facilitează analiza datelor codate, prin funcții precum frecvența cuvintelor, nori de cuvinte și funcții de căutare a textului, oferind și diverse opțiuni de vizualizare, inclusiv diagrame, grafice și hărți.

Analiza datelor a permis identificarea tendințelor și examinarea frecvenței categoriilor, precum și a relațiilor dintre acestea. Avantajele analizei de conținut includ capacitatea de a examina modelele și tendințele în diferite ediții și sisteme educaționale, precum și faptul că este o metodă de cercetare non-reactivă care nu influențează comportamentul subiecților studiați. Conținutul rămâne neschimbat și neafectat de procesul de cercetare (Neuendorf, 2016).

În cercetarea de față dificultățile cele mai importante au fost cele legate de: 1) Claritatea codurilor, existând posibilitatea de a nu surprinde semnificațiile latente sau nuanțele contextuale; 2) Suprapunerea codurilor într-o singură unitate de codare, care poate crea ambiguități în interpretarea statistică a datelor; și 3) Asigurarea fiabilității, deoarece analiza de față a fost executată de un singur evaluator, ceea ce poate introduce subiectivitate sau/și prejudecată în analiză. Pentru a combate aceste limitări, s-au elaborat mai multe variante de coduri, s-au selectat doar cele mai reprezentative coduri pentru un paragraf și s-au revizuit periodic codurile.

Analiza manualelor școlare a inclus pe lângă studierea conținutului, și analiza sarcinilor didactice și clasificarea lor în conformitate cu taxonomia lui Bloom. S-a investigat în ce pondere sarcinile didactice din manualele analizate stimulează abilitățile de gândire de ordin superior, caracteristice EDD.

Alături de analiza de conținut, studiul de față a utilizat **chestionare semi-structurate** online prin *Google Forms* pentru a investiga atitudinile elevilor și profesorilor față de problemele legate de DD și EDD. Avantajele acestei metode includ accesibilitatea, colectarea de date în timp real și caracterul gratuit al instrumentului. Dezavantajele însă, includ lipsa profunzimii răspunsurilor și posibilitatea influenței dezirabilității sociale. Pentru a diminua

limitările, chestionarele au inclus întrebări deschise și închise de diferite tipuri. Au fost utilizate întrebări dihotomice (da/nu), itemi utilizând scala Likert, întrebări cu răspunsuri multiple și itemi cu răspuns deschis. Având în vedere caracterul voluntar al răspunsurilor, nu s-a căutat reprezentativitatea eșantionului de răspunsuri, nici în ceea ce privește distribuția pe județe, nici în ceea ce privește distribuția în funcție de tipul de liceu în care predau/învață respondenții. Datele cantitative au fost descărcate și procesate în *Microsoft Excel* utilizând formule și coeficienți statistici descriptivi și corelaționali, cum ar fi testul de independență *Chi-square* pentru a examina relația dintre mediul de rezidență al elevilor și conștientizarea tematicilor de dezvoltare durabilă, efectul mărimii *Cramer V* și testul *Cronbach Alpha* pentru a măsura consistența internă a declarațiilor din itemii utilizând scala Likert.

Un al doilea pas a fost organizarea unui *workshop* cu profesorii participanți, care a permis extinderea înțelegerii răspunsurilor prin explorarea contextului și motivațiilor. Au fost utilizate platformele Zoom și Miro. Platforma Miro a facilitat colaborarea și captarea datelor în timp real, prin tablouri digitale personalizate și funcții multimedia. Colectarea datelor a fost rapidă și eficientă din punct de vedere al costurilor, comparativ cu metodele tradiționale. Avantajele includ posibilitatea de a clarifica în timp real cu respondenții terminologia folosită ceea ce a condus la o înțelegere comună a conceptelor, dar și posibilitatea de a împărtăși perspectivele în cadrul discuțiilor de grup. Acest fapt a contribuit la validitatea și fiabilitatea rezultatelor cercetării. Dezavantajul major este acela că Miro este o platformă bazată exclusiv pe text, ceea ce a limitat posibilitatea de a înregistra detaliile din răspunsurile participanților. Pentru a mitiga acest neajuns, discuțiile din fiecare grup de lucru au fost înregistrate audio în întregime, iar analiza s-a bazat pe datele care au rezultat din transcrierea integrală a acestor discuții, păstrându-se în același timp anonimul respondenților.

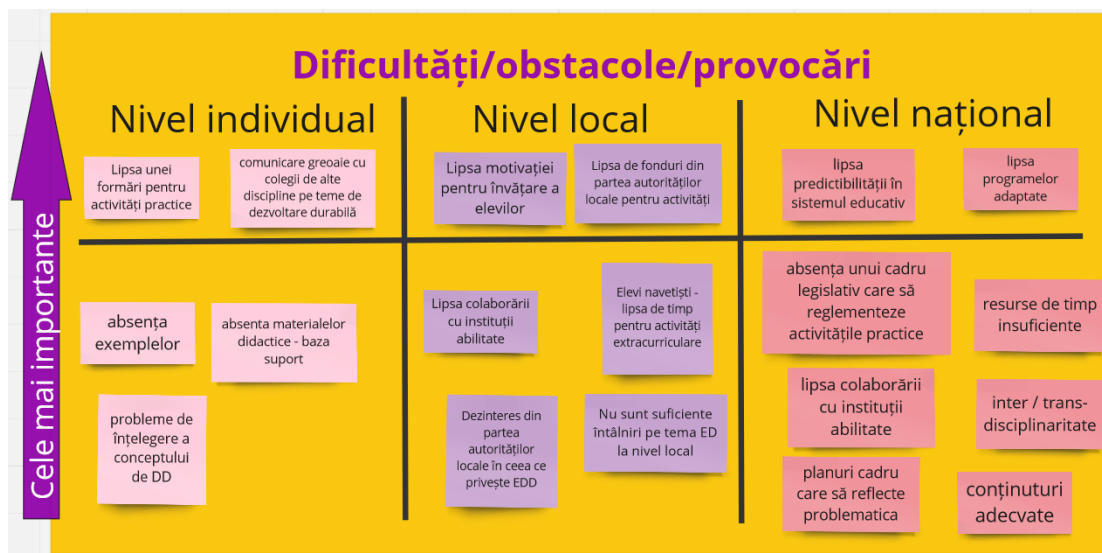


Fig. III-3. Exemplu tablou de lucru pentru captarea discuțiilor în platforma Miro. Sursa: autorii.

În concluzie, studiul de față a adoptat o metodologie interdisciplinară pentru a investiga geografiile educației pentru dezvoltare durabilă, cu accent pus pe un grup țintă de elevi și profesori din nord-estul și estul României, folosind chestionare și un *workshop online*. Metodologia combină diverse surse de date, focalizându-se pe percepțiile și opiniile referitoare la EDD. Rezultatele și discuțiile cercetării vor fi prezentate în capitolele IV și V.

## IV. ANALIZA MANUALELOR

Manualele de geografie de clasa a XI-a analizate nu au fost dedicate specific abordării tematicilor din perspectiva EDD, ele fiind adaptate unei programe de geografie în vigoare cu mult înainte de elaborarea ODD-urilor și a Agendei 2030. Această programă însă tratează tematici legate de DD, protecția mediului, globalizare, resurse și dezvoltare economică, sistemică și geosistemică, peisaje naturale, geopolitică și geografie socială și culturală.

### IV.1. Analiza de conținut

Manualele analizate evidențiază faptul că educația geografică românească este încă predominant ancorată în paradigma factuală, cu 93% dintre paragrafele codate referitoare la DD încadrându-se în această categorie. Doar 4,5% au avut un caracter normativ și 2,5% s-au încadrat sub paradigma democratică. Informația referitoare la DD este relativ redusă și are în mare parte un caracter general. Anumitor paragrafe li s-au putut asocia și ODD-uri specifice:

Paragraf:	Codare
„Sesizând această amenințare, se conturează necesitatea stringentă de a cunoaște structurile și funcționalitățile mediului înconjurător, pentru a ne integra armonios în acest mediu ce ne susține, și nu ca prădători. Natura este totodată mai puternică; ea nu iartă, nu uită, 'judecă' totul la rece, pe baza legilor ce o coordonează (vezi efectele inundațiilor din 2005 și 2006)” (Manual B)	Tip de paradigmă: normativă Tip de conținut: Specific ODD 4 – Educație de calitate (Cod O4).

Tabel IV-1. Exemple de codare după tip paradigmă și tip conținut.  
Sursa: autorii.

Manualul A are o acoperire de 18,1% cu informații legate de DD, iar manualul B are 17,9%. În acest context, acoperirea oricăreia dintre tematicile specifice DD poate fi considerată drept redusă, cu General (4,5%), Viața terestră (2,5%) și Energie curată (2,1%) având cele mai mari valori. Informațiile cu același cod de conținut apar în general grupate în capitole tematice.

În ceea ce privește numărul și frecvența paragrafelor (spre deosebire de acoperirea ca și volum menționată anterior) paragrafele de tip General sunt de asemenea cele mai frecvente (21,1% din totalul dedicat DD – cumulat în ambele manuale). Această categorie deține, de altfel, frecvența cea mai ridicată în fiecare din cele două manuale (22,8% în manualul A și 19,3% în manualul B). Paragrafele conținând informații care pot fi asociate cu obiectivele *Viața terestră*, *Energie curată și la prețuri accesibile*, *Acțiune climatică* întrunesc aproape 40% din totalul cumulat al numărului de paragrafe referitoare la DD. Clasamentul tematicilor abordate în funcție de frecvența paragrafelor (precum și cel realizat în funcție de gradul de acoperire)

variază ușor de la un manual la altul (fig IV-1). În general însă, aceleași tematici se regăsesc pe primele 5-6 poziții în ambele manuale.

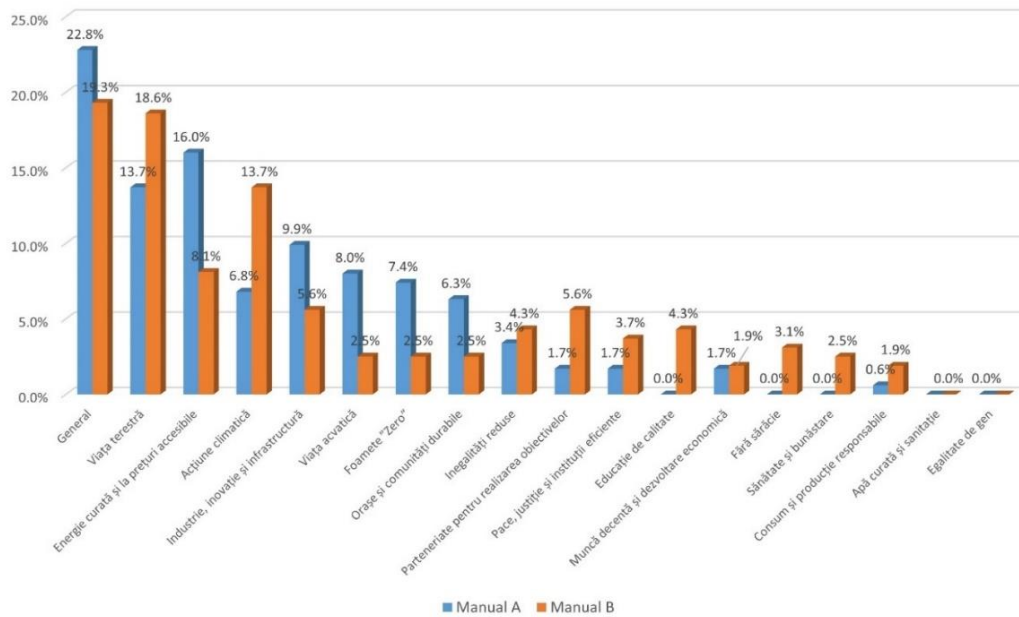


Fig. IV-1. Frecvența paragrafelor în funcție de tipul de conținut (raportat la numărul total de paragrafe referitoare la DD). Sursa: autorii.

Anumite tematici mai puțin asociate cu geografia în mod tradițional, precum *Egalitatea de gen* și *Apă curată și sanitație* nu sunt abordate în aceste manuale, iar tematicile legate de educație, sau de sănătate și bunăstare întrunesc de asemenea ponderi foarte reduse. Tematici precum *Muncă decentă și dezvoltare economică*, *Consum și producție responsabile* și *Orașe și comunități durabile* sunt prezente de asemenea în ponderi reduse, deși pot fi considerate mult mai familiare abordării geografice.

O analiză a distribuției geografice a aspectelor fiecărui ODD, o abordare comparativă a cazurilor din regiuni diferite ale lumii, a cauzelor socio-economice sau naturale ce duc la diferențieri semnificative la nivel global ale distribuției lor ar putea fi tot atâtea căi prin care geografia școlară ar putea însă aborda oricare dintre tematicile DD, acestea referindu-se la aspecte care se regăsesc la împătrunderea mediului natural cu cel socio-economic. Necesitatea includerii acestor tematici în educația geografică școlară reiese nu doar din nevoia de a înțelege diversitatea spațială a acestor tematici, a relațiilor de cauzalitate, a posibilelor căi de acțiune și efecte ale acestora, ci și din necesitatea de a conferi geografiei relevanța actuală de care are atât de multă nevoie, mai ales la nivel național.

## IV.2. Analiza activităților de învățare

Clasificarea și analiza sarcinilor de învățare din manualele de geografie au fost realizate prin prisma taxonomiei lui Bloom. Astfel, activitățile de învățare au fost categorisite în funcție de cuvintele cheie ale sarcinii de lucru, fiind asociate proceselor de memorare, înțelegere, aplicare, analiză, evaluare și creativitate.

Analiza de față evidențiază că ambele manuale se axează preponderent pe evaluarea sumativă, majoritatea activităților regăsindu-se la finalul fiecărui capitol. Manualul A are 81 de activități, iar manualul B, 252. Activitățile axate pe memorare și înțelegere predomină: 58% în manualul B și 53% în A pentru memorare; 17% în A și 36% în B pentru înțelegere. Ponderea activităților cognitive de nivel înalt diferă semnificativ de la un manual la altul (40% în manualul A/ sub 7% în manualul B), ridicând întrebări asupra evaluării periodice a manualelor și a trasării unor direcții clare sub aspect metodologic care să alinieze toate manualele utilizate la dezideratele educaționale contemporane, asumate politic.

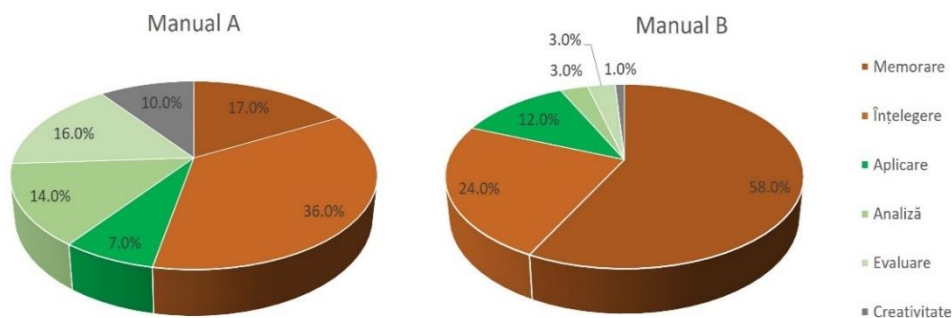


Fig. IV-2. Distribuția tipurilor de activități de învățare conform taxonomiei Bloom. Sursa: autorii.

Prioritizarea memorării și transmiterii informațiilor concrete în geografia școlară românească poate limita dezvoltarea gândirii critice și implicarea elevilor și reprezintă o problemă evidențiată și de o serie de alte studii naționale (Jucu, 2012), deși meritele metodelor de colaborare și participare activă, problematizate sunt recunoscute în studii precum cele ale lui Dulamă (2009) sau Mândruț & Dan (2015).

## V. ANALIZA PERCEPȚIEI ACTORILOR PRINCIPALI PRIVIND EDUCAȚIA PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ

În total, un număr de 496 de elevi ( $n=496$ ) și 38 de profesori ( $n=38$ ) au participat la sondajul online realizat în cadrul studiului de față. Dintre elevi, 230 elevi (46,4%) au fost din mediul rural și 266 (53,6%) din mediul urban al regiunii de NE, majoritar din județele Iași (63,5%, 315 elevi) și Neamț (24,5%, 122 elevi). Dintre profesori, 34 (89,4%) au fost din mediul urban și 4 (10,6%) din mediul rural, rezultatele parțiale ale acestor studii fiind publicate deja de autori (Chiriac & Iașu, 2022, 2023).

Având în vedere distribuția și numărul mic de profesori respondenți, o analiză a percepției acestora pe medii de rezidență (rural, urban) nu este concludentă. În schimb, eșantionul mai mare de elevi respondenți și distribuția acestora pe medii de rezidență a facilitat o analiză pe baza căreia se pot extrage concluzii generale privind percepțiile diferite ale elevilor din mediul rural și a celor din mediul urban. Numărul elevilor și al profesorilor nu reprezintă un eșantion reprezentativ pentru niciunul dintre județe, de aceea, nu s-a căutat a se face o analiză în acest sens.

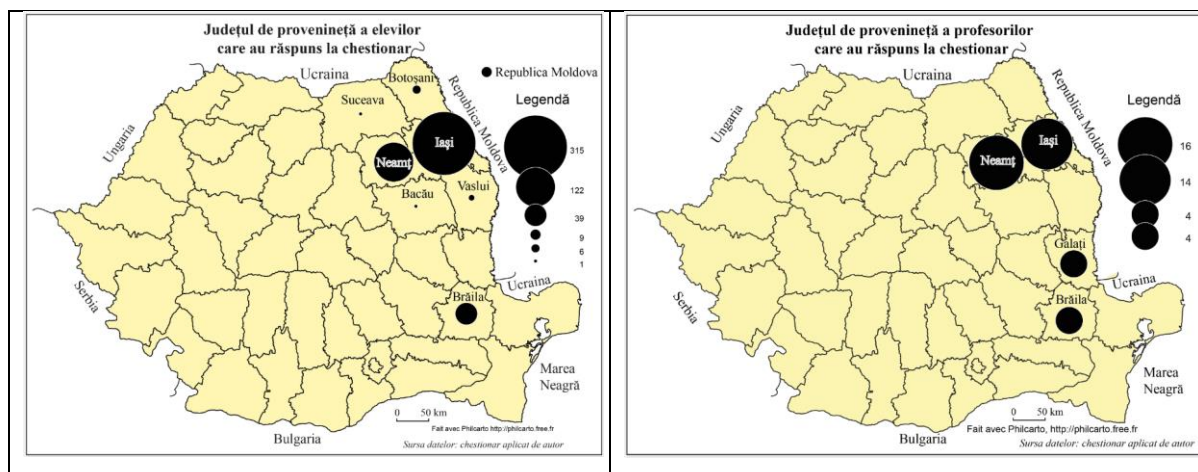


Fig. V-1. Distribuția elevilor și profesorilor pe județe. Sursa: autorii.

În ceea ce privește experiența în predare, majoritatea profesorilor ( $n=22$ ) predau geografie de peste 20 de ani, iar 15 aveau o experiență cuprinsă între 11 și 20 de ani. Marea majoritate a profesorilor respondenți ( $n=33$ ) dețineau Gradul I (cea mai înaltă calificare didactică din România), 4 dețineau Gradul II și doar un profesor era la începutul dezvoltării sale profesionale, deținând doar examenul de definitivare în învățământ. Luând în calcul această distribuție, analiza de față s-a concentrat și asupra diferențelor de percepție a profesorilor pe categorii de experiență de predare.

Date calitative au fost colectate prin intermediul unui *workshop online* realizat pe platforma Miro, la au participat cei 21 dintre cei 38 de profesori din eșantionul inițial.



Elevii și profesorii care au răspuns la chestionarul *Google Forms online* au făcut parte din toate tipurile de licee, după cum se poate observa în tabelul de mai jos:

Tip de liceu	Numărul de elevi participanți	Numărul de profesori
Teoretic	296 (59,67%)	18 (47,36%)
Tehnologic	187 (37,70%)	17 (44,73%)
Vocațional	13 (2,62%)	3 (7,89%)

Tabel V-1. Distribuția elevilor și profesorilor participanți la sondajul online. Sursa: autorii.

### V.1. Surse de informare despre DD ale elevilor și profesorilor și nivelul de cunoștințe auto-declarat al acestora

Rezultatele indică un grad ridicat de cunoaștere auto-declarată despre DD între elevii (81,9%). Elevii din mediul rural sunt relativ mai puțin familiarizați cu DD decât cei din zonele urbane (75,7% vs 87,2%). Școala este principala sursă de informare despre DD (68,1%), urmată de *Internet* și joacă un rol mai puțin semnificativ pentru elevii din mediul rural (58,6%) comparativ cu cei din mediul urban (76,3%). Testul de independență *Chi-square* arată o relație semnificativă între mediul de rezidență al elevilor și conștientizarea DD, dar cu o asocieră slabă ( $ES=0,149$ ). Studiile internaționale confirmă importanța educației formale în cunoașterea DD (Yuan, Yu & Wu, 2021), și diferențele între rural și urban (Das, Halder & Bairagya, 2014).

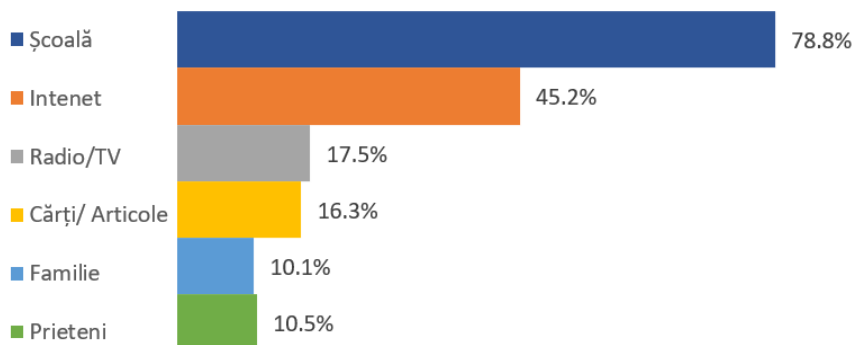


Fig. V-2. Sursele de informare ale elevilor referitor la DD. Sursa: autorii.

Mai mulți elevi din liceele vocaționale (92,3%) și tehnologice (88,2%) sunt la curent cu conceptul de DD, comparativ cu cei din liceele teoretice (77,4%) unde elevii din clasele umaniste prezintă cel mai redus grad de conștientizare a DD. Acest lucru poate fi datorat expunerii superioare a elevilor la concepte DD în cazul liceelor tehnologice prin cursuri de marketing, management, sau proiecte cu mediul de afaceri local. În acord cu alte studii similare, rezultatele acestui studiu sugerează că tipul de școală și profilul clasei influențează semnificativ gradul de conștientizare și cunoștințele elevilor despre DD (Încekara & Tuna, 2010).

În ceea ce privește eșantionul profesorilor, nivelul de cunoștințe auto-declarate referitoare la DD în general și la ODD-urile din Agenda 2030, în particular, au fost evaluate utilizând

afirmații cotate pe o scară Likert cu 5 valori, de la 1= dezacord total la 5 = acord total. Peste jumătate dintre profesorii de geografie participanți la studiul de față au declarat că sunt la curent cu noțiunea de DD (valorile 4 și 5 pe scara dată), dar doar 26,3% s-au declarat la curent cu obiectivele Agendei 2030. Discrepanța indică nu doar un grad de superficialitate în cunoașterea conceptului de DD, ci poate și o neclaritate, sau o lipsă de înțelegere cu privire la modul în care DD este definită și aplicată în cadrul Agendei 2030. Există, de altfel, studii care atrag atenția asupra confuziei dintre educația pentru mediu și EDD, sugerând că această confuzie poate împiedica integrarea eficientă a dezvoltării durabile în programele de studiu. Astfel, unii profesori mărturisesc că *'informațiile transmise pot fi adesea eronate [...] durabilitatea este adeseori considerată ca echivalentă cu tratarea problemelor de protecție a mediului și a celor generate de schimbările climatice.'* (profesor C). Lipsa instruirii adecvate și a formării pe tematica durabilității explică confuziile și neînțelegerile. Acestei carențe în sistemul educațional național i se adaugă modulele psihopedagogice neadaptate, sistemul de evaluare învechit al profesorilor și lipsa apetitului pentru cursuri de pregătire teoretică costisitoare și fără un impact real. Profesorii se confruntă cu lipsa de timp pentru pregătirea profesională și aprofundarea unor tematici noi, precum DD. Cu toate acestea, conform rezultatelor sondajului, majoritatea profesorilor se simt pregătiți să predea noțiuni legate de DD, fără a prezenta o opoziție puternică față de aceste subiecte. Profesorii recunosc necesitatea EDD și a implicării în activități practice cu elevii, deși mulți nu se simt pregătiți pentru această parte practică.

Pentru profesori, sursele principale de informații despre DD includ educația universitară (78,9%), proiectele europene (63,2%) cursurile de formare profesională (60,5%), internetul și literatura (cărți sau reviste), iar nivelul cunoștințelor auto-declarate ale profesorilor despre DD nu variază semnificativ în funcție de experiența didactică. El variază însă în funcție de profilul liceelor, cu 88,9% dintre profesorii din liceele teoretice fiind familiarizați cu noțiunea de DD, comparativ cu doar 70% dintre cei din liceele tehnologice și vocaționale. În mod similar, la afirmația *"Sunt la curent cu obiectivele dezvoltării durabile din Agenda 2030"*, se remarcă o pondere mai ridicată (61,1%) a răspunsurilor de 4 și 5 pe scara Likert (acord parțial și acord total) pentru profesorii din liceele cu profil teoretic și doar de 35% pentru profesorii din categoria grupată a liceelor cu profil tehnologic și vocațional.

Discrepanțele între liceele cu profil teoretic și cele cu profil tehnic și vocațional pot fi explicate prin diferențele în programele de studiu și prioritățile curriculare. Liceele teoretice au un *curriculum* mai amplu și încurajează dezvoltarea competențelor critice și analitice, în timp ce cele tehnice și vocaționale se concentrează pe competențe practice și aplicate. Profesorii de la licee teoretice au în general o formare academică mai solidă axată pe concepte abstracte și sunt mai predispuși să participe la cursuri de formare, conferințe sau seminarii care acoperă teme legate de dezvoltarea durabilă. Studii internaționale precum cele realizate de Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki & Bouras (2007) sau Kopnina (2012) susțin că în timp ce profesorii de științe (în special științe sociale sau umane) au o înțelegere mai profundă a problemelor de mediu și a DD, profesorii de discipline tehnice sau profesionale s-ar putea să nu considere aceste probleme la fel de relevante pentru materiile pe care le predau.

În general, aceste constatări sugerează că este important ca programele de studiu și *curriculum-ul* să încurajeze și să sprijine dezvoltarea cunoștințelor și competențelor critice

pentru a aborda problemele de DD. Formarea profesională adecvată și accesul la resurse și materiale educaționale relevante joacă un rol important în creșterea nivelului de cunoștințe și a înțelegerii DD și a ODD.

## V.2. *Opiniile profesorilor și elevilor privind organismele responsabile pentru EDD în România*

Școala este percepută ca principală instituție responsabilă pentru EDD, atât de către elevi (80%), cât și de către profesori (92,1%). Și în cazul elevilor, în mod majoritar, deși nu cu o pondere la fel de mare ca în cazul profesorilor, responsabilitatea este plasată asupra școlilor, cu mult înaintea *mass-mediei* (39,1%), ultimele pe lista lor fiind autoritățile locale (32,1%) și ONG-urile (27,2%).

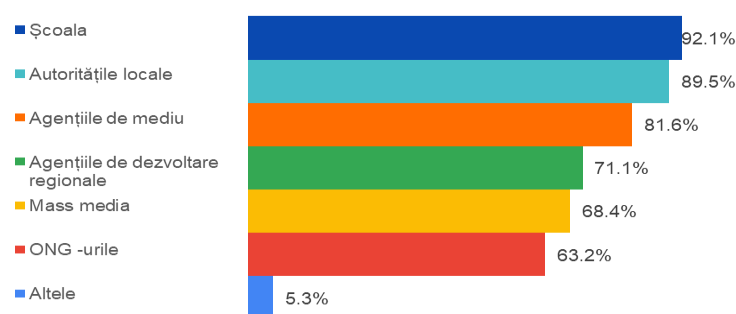


Fig. V-3. Opiniile profesorilor asupra instituțiilor/ organismelor responsabile pentru EDD (% din total profesori). Sursa: autorii.

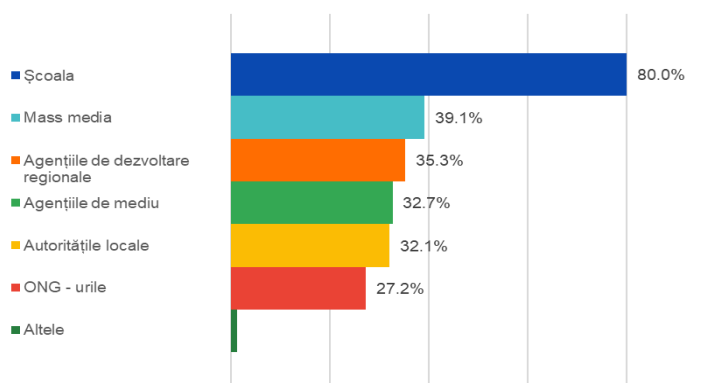


Fig. V-4. Opiniile elevilor asupra instituțiilor/ organismelor responsabile pentru EDD (% din total elevi). Sursa: autorii.

Elevii din mediul rural atribuie mai multă responsabilitate *mass-mediei* (43%) în comparație cu cei din mediul urban (35,7%), iar elevii din liceele teoretice și vocaționale au opinii similare, considerând școala principalul responsabil (84,8%, respectiv 76,9%), urmată de *mass-media* (44,6%, respectiv 46,2%). Elevii de la liceele tehnologice plasează agențiilor

de dezvoltare regionale (39,6%) și agențiilor de mediu (33,7%) o responsabilitate mai mare decât media eșantionului.

Identificând școala și *mass-media* ca principalele canale de conștientizare a ODD, rezultatele de față sunt în acord cu cele ale sondajul UNICEF (2020).

### V.3. *Opiniile profesorilor și elevilor privind dezvoltarea durabilă în educația școlară*

Rezultatele studiului de față evidențiază acordul puternic al profesorilor cu afirmația că DD este un concept relevant în educația actuală. Media eșantionului este mai ridicată pentru profesorii cu 5-20 ani de experiență și ușor mai scăzută pentru cei cu peste 20 de ani. Diferențierea poate fi legată de evoluția educației și a abordărilor în predare, fiind posibil ca profesorii tineri să fie mai deschiși spre inovație și noi concepte, iar cei cu mai multă experiență să adopte metode mai tradiționale.

Afirmație	Scorul mediu	Frecvență (%)			Deviație standard
		Acord (5 – 4)	Neutru (3)	Dezacord (2 - 1)	
Dezvoltarea durabilă este un concept important la ora actuală în educația școlară	4.11	68,5	26.2	5.3	0,98
Predarea conceptelor de dezvoltare durabilă ar trebui făcută de-a lungul educației formale	4.13	73.7	13.2	13.1	1.09

Tabel V-2. *Opiniile profesorilor cu privire la EDD în educația formală.*

Sursa: autorii.

73,7% dintre profesorii participanți consideră importantă includerea elementelor de dezvoltare durabilă de-a lungul întregii durate a educației formale. Cu toate acestea, ei întâmpină provocări în implementarea acestora, datorită factorilor complecși la nivel național, local și personal.

#### 1. *Provocări EDD la nivel național*

Implementarea EDD necesită o schimbare de paradigmă educațională de la una factuală la una democratică, axată pe participare. Conform opiniilor profesorilor participanți la *workshop*-ul online din cadrul acestui studiu, paradigma actuală din România se află fie în zona educației factuale (28,5%), fie la intersecția între educație factuală și transmitere de valori și principii (66,6%). Trecerea de la o paradigmă la alta este un proces transformativ, care are loc în timp, iar educația democratică apare mai curând ca o paradigmă posibilă a viitorului. Ritmul de schimbare este perceput ca fiind mult mai lent decât este considerat ideal, încetinit de mentalitatea inertă, mediul politic și maniera de funcționare a instituțiilor. Autoritățile centrale sunt percepute ca fiind insuficient implicate, sau implicate doar la nivel declarativ.

În ciuda unor inițiative destul de numeroase de reformă a sistemului de educație, profesorii au mai reclamat și faptul că aceste reforme abordează mai curând *'probleme de formă*

*cum ar fi modificări ale structurii anului școlar, decât de fond, cum ar putea fi considerată actualizarea planurilor cadru și a programelor școlare*' (profesor A). Lipsa stabilității și continuității la nivel politic în domeniul educației, lipsa unei direcții clare și a predictibilității direcției de evoluție a sistemului de educație din România este o altă problemă generală cu impact major. Profesorii au reclamat o lipsă de viziune pe termen lung, sugerând că ar fi necesar un *'pact național în domeniul educației, cu identificarea câtorva priorități generale, agreate de tot spectrul politic, care să rămână constante, indiferent de schimbările de guvern, sau la nivel de minister, similar cu cele agreate pentru alte obiective de interes național, cum au fost aderarea României la UE, NATO, etc.'* (profesor H). A fost acuzată de asemenea o lipsă de colaborare și coordonare inter-ministerială, absolut necesară pentru a facilita desfășurarea de activități școlare vizând tematici DD (inclusiv cele din **Săptămâna Verde** sau **Școala Altfel**).

În România, programele școlare sunt supraîncărcate, lăsând puțin timp pentru elemente noi. Studiile internaționale identifică lipsa de aliniere între importanța DD și abordarea reală în școală. Problema curriculumelor supra-încărcate, care nu acoperă în mod specific, sau acoperă insuficient tematici de DD este evidențiată ca principală barieră în predarea EDD și de un recent studiu UNESCO (2021), bazat pe răspunsurile colecționate printr-o anchetă online de la peste 58000 de profesori din întreaga lume.

Profesorii resimt nevoia actualizării programelor școlare și a abordării învățării prin module *cross-curriculare* și/sau cursuri predate de mai mulți profesori în tandem, pentru o reală integrare interdisciplinară a unor tematici precum cele asociate DD. Implementarea interdisciplinarității ar presupune și reforma evaluării elevilor, aproape 40% dintre profesori la nivel mondial întâmpinând dificultăți în a evalua comportamentele asociate cu EDD (UNESCO, 2021). Profesorii români de geografie participanți la studiul de față evidențiază necesitatea coordonării conținuturilor între discipline și alocarea mai multor ore la latitudinea profesorului. De asemenea, manualele școlare de geografie reprezintă o provocare în ceea ce privește abordarea conceptelor de DD.

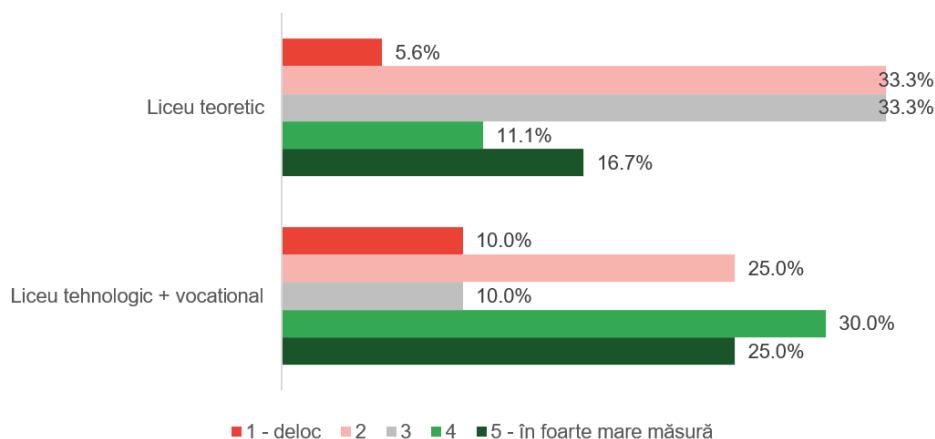


Fig. V-5. Opiniile profesorilor cu privire la abordarea conceptelor de DD în manualele școlare.  
Sursa: autorii.

În *workshop*-ul cu profesorii de geografie au fost susținute puncte de vedere care atrag atenția că *'manualele de geografie sunt depășite, geografia de clasa a XI-a în special'* (profesor

B) și că 'nu există o bază de resurse didactice moderne care să poată fi accesată ușor pentru implementarea unor conținuturi actuale', așa cum mărturisește profesorul H. Profesorii solicită mai multe studii de caz, exemple, exerciții și activități practice pentru a îmbunătăți suportul lecțiilor despre dezvoltarea durabilă în manualele școlare. De asemenea, doresc includerea obiectivelor și indicatorilor din Agenda 2030. Aceasta arată că profesorii simt nevoia să treacă de la o educație tradițională pur teoretică la una cu un suport practic adecvat și exemple concrete pentru a facilita procesul de învățare. Folosirea studiilor de caz, activităților interactive, a exemplificării și problematizării în didactica geografiei școlare românești este recomandată și în studiile de specialitate din România, (Niculescu, 1996; Cristea, 2005; Jucu, 2012; Dulamă, 2009; Mândruț & Dan, 2015; Ilie, 2005).

## **2. Provocări EDD la nivel local**

O serie de aspecte au mai curând o rezonanță locală, caracterizând disparități din teritoriu, cum ar fi cele dintre mediul urban și mediul rural. Lipsa de motivație și nivelul de pregătire al elevilor în particular în mediul rural, insuficiența activităților practice la nivel local și lipsa de colaborare între mediul educațional și administrațiile locale sunt probleme semnalate în cadrul discuțiilor cu profesorii. De asemenea, au fost menționate lipsa fondurilor și dificultatea în organizarea activităților extrașcolare datorită lipsei de timp și particularităților mediului de viață local (timpul consumat de elevi și profesori prin navetism, responsabilitățile gospodărești ridicate ale elevilor din mediul rural, etc.). În plus, profesorii semnalează nevoia unei baze de resurse didactice viabile și a specialiștilor în teritoriu care să direcționeze alegerea surselor valide pentru temele DD.

## **3. Provocările EDD la nivel personal**

Lipsa formării adecvate și a resurselor didactice în domeniul educației pentru durabilitate este amplificată de barierele lingvistice în accesul la informații. Majoritatea resurselor pe această temă sunt disponibile pe *Internet*, și sunt adesea în limbi străine, cunoștințele de limbă devenind astfel o barieră semnificativă menționată de unii profesori. Profesorii semnalează mentalitatea, tiparele și modelele adoptate de societate și familie drept cauze ale lipsei de interes și entuziasm din partea elevilor. Lipsa de înțelegere și de interes pentru inițiative legate de durabilitate le face să fie considerate de multe ori redundante și inutile. Reticența elevilor de a se implica este uneori dublată și de reticența părinților. Se observă astfel cum exemplele negative care pot fi găsite frecvent în societate, în familie și chiar printre unii profesori, în ceea ce privește adoptarea unor atitudini în spiritul DD, creează bariere la nivel personal în implementarea EDD.

#### V.4. Opinii privitoare la dezvoltarea durabilă în educația geografică pre-universitară

##### V.4.1. Discipline școlare asociate cu EDD

În concordanță cu studii similare (Haubrich, 2007; Firth & Winter, 2007; Werlen, 2015), profesorii respondenți la chestionarul acestui studiu consideră, în pondere covârșitoare, că este sarcina geografiei, ca disciplină școlară să își asume misiunea de a preda despre DD. Alte materii potrivite pentru predarea conceptelor de durabilitate includ economia, educația civică și dezvoltarea personală. Părerile elevilor sunt în concordanță cu cele ale profesorilor, identificând geografia ca materia centrală pentru promovarea conceptelor de dezvoltare durabilă, indiferent de mediul lor de rezidență sau de profilul liceului în care studiază.

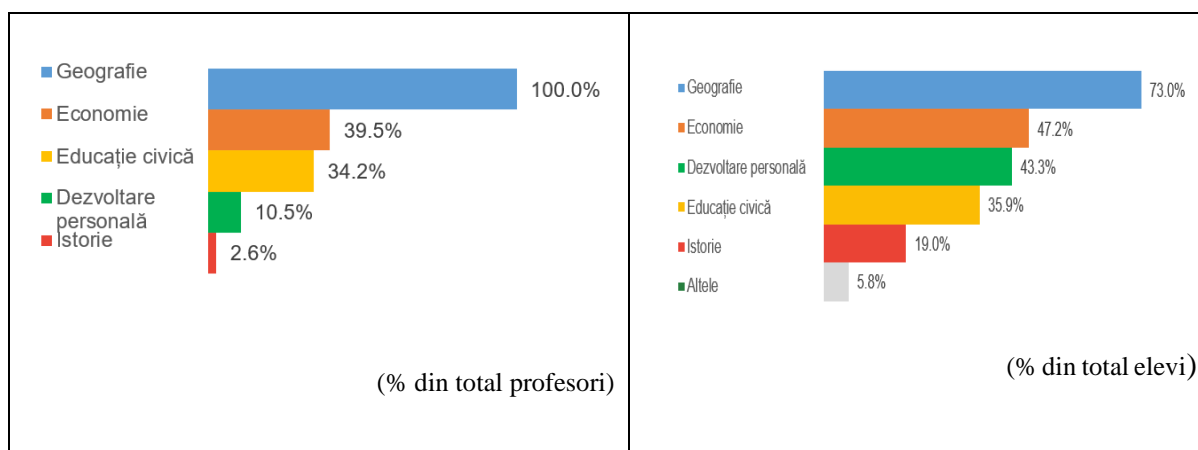


Fig. V-6. Opiniile profesorilor și elevilor asupra disciplinelor cele mai potrivite pentru realizarea EDD.  
Sursa: autorii.

Opiniile elevilor diferă însă în funcție de tipul de liceu urmat în ceea ce privește alte materii prin care DD ar putea fi abordată. În afara geografiei, elevii din liceele tehnologice consideră că predarea DD este mai potrivită la orele de economie, în timp ce la liceele vocaționale și cele teoretice cu profil umanist, orele de dezvoltare personală au cele mai ridicate ponderi. Acest fapt relevă faptul că unii elevi percep DD ca pe o problemă geografico-economică, în timp ce alții ca o problemă geografico-socială.

Potențialul geografiei școlare pentru EDD este recunoscut nu doar de profesori și elevi, ci și de studii internaționale Maude (2016, 2022).

În acest studiu s-a dorit evaluat și impactul perceput al EDD prin școală utilizând un set de afirmații cotate pe o scară Likert cu 5 valori, de la 1 = Dezacord total până la 5 = Acord total. Pentru verificarea consistenței interne a fost aplicat testul *Cronbach Alpha*, iar coeficientul a fost de 0,77, în intervalul de fiabilitate acceptabilă. Rezultatele sunt prezentate mai jos:

Afirmăție	Scorul mediu	Frecvență			Deviație standard
		Acord (4-5)	Neutru (3)	Dezacord (1-2)	
Școala joacă un rol major în EDD	3,75	59,9%	29,0%	11,1%	1.02
Educația școlară geografică mă ajută să dobândesc <b>cunoștințe</b> despre cum pot avea un impact pozitiv asupra comunității mele	3,61	54,6%	29,4%	15,9%	1.07
Educația școlară geografică mă ajută să dobândesc <b>abilități practice</b> pe care le pot folosi pentru a-mi schimba stilul de viață într-unul mai durabil	3.19	39,5%	33,1%	27,4%	1.17

Tabel V-3. Opiniile elevilor asupra importanței școlii și a educației geografice în EDD (n=496).

Sursa: autorii.

Nu există o diferență majoră de opinie între elevii din mediul rural și urban privind prima afirmație, însă pentru celelalte, elevii din mediul urban au un acord mai puternic. Geografia educației explică factorii care cauzează diferențele calitative ale actului educațional între școlile rurale și urbane, influențate de caracteristici socio-culturale, acces la resurse educaționale și expunere la concepte relevante. Aceste diferențe și realitățile din viața de zi cu zi a elevilor din mediul rural din România sunt bine documentate în studii naționale care indică lipsa profesorilor calificați în zonele rurale și atenția diferențiată pe diferite aspecte de conținut ale *curriculum-ului* (Duminică & Ivasiuc, 2010; Gazibar & Giuglea, 2018; Jigău, 2002; Stanef, 2013; Voicu, 2010). Deși *curriculum* național este același pentru toate școlile, diferențele socio-economice între mediul rural și mediul urban au impact asupra conștientizării și aprecierii DD. Infrastructura avansată în zonele urbane poate ajuta predarea DD în geografie, pe când în zonele rurale resursele limitate pot duce la o familiarizare mai redusă. Diferențele în pregătirea profesorilor și expunerea la probleme de mediu între mediile rural și urban pot de asemenea afecta modul în care este predată DD. Aceste diferențe pot fi nuanțate de factori precum managementul școlilor, resursele financiare, implicarea comunității și contextul local.

#### V.4.2. Cunoștințe vs. abilități practice legate de dezvoltare durabilă

Studiul de față arată că elevii dobândesc mai multe cunoștințe despre DD decât abilități practice prin educația geografică actuală. Predarea preponderentă a cunoștințelor este în concordanță cu alte cercetări naționale, care critică accentul pe teorie și competiție în detrimentul creativității și abilităților practice (Ardelean *et. al.* 2014; Moraru & Popa, 2019).

Peste 60% dintre elevi declară că au participat totuși la activități practice legate de DD, demonstrând eforturile profesorilor de a oferi un proces de învățare relevant. Activitățile practice au un impact mai puternic în liceele tehnologice și vocaționale, întrucât au fost menționate de o proporție semnificativ mai mare a elevilor înscriși în școlile tehnologice (75,4%) și vocaționale (76,9%), comparativ cu elevii din școlile teoretice (58,8%).



Studiul de față explorează și opiniile profesorilor privind tematicile DD asociate cu activitățile practice din geografia școlară. În acest sens, s-au grupat cele 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă ale Agendei 2030 într-un număr mai restrâns de tematici:

Denumire ODD (Agenda 2030)	Denumire tematică (conform chestionar)
ODD 1 Fără sărăcie	Reducerea sărăciei
ODD 2 Foamete "zero", ODD 6 Apă curată și sanitație, ODD 7 Energie curată și la prețuri accesibile	Acces la resurse de hrană, apă și energie
ODD 3 Sănătate și bunăstare	Bunăstare și acces la sănătate
ODD 4 Educație de calitate	Acces la educație de calitate
ODD 5 Egalitate de gen, ODD 8 Muncă decentă și creștere economică ODD10 Inegalități reduse	Justiție socială
ODD7 Energie curată și la prețuri accesibile	Surse de energie alternativă curată
ODD8 Muncă decentă și creștere economică	Creștere economică durabilă
ODD9 Industrie, inovație și infrastructură	Inovație și tehnică
ODD11 Orașe și comunități durabile	Comunități rurale și urbane durabile
ODD12 Consum și producție responsabile	Consum și producție responsabile
ODD13 Acțiune climatică	Schimbări climatice și acțiuni asupra climei
ODD14 Viața acvatică ODD15 Viața terestră	Ecosisteme, biodiversitate
ODD 16 Pace, justiție și instituții eficiente	Responsabilitate civică și democrație
ODD 17 Parteneriate pentru realizarea obiectivelor	Instituții și parteneriate pentru DD

Tabel V-4. . Corespondența între denumiri ODD și denumiri tematici utilizate în chestionar. Sursa: autorii.

Conform răspunsurilor profesorilor, se poate observa că cele mai mari ponderi ale activităților practice organizate sunt înregistrate pentru tematicile *Schimbări climatice și acțiuni asupra climei* (73,7%), *Ecosisteme, biodiversitate* (63,2%), *Acces la resurse de hrană, apă și energie* (60,5%), *Surse de energie alternativă curată* (39,5%) și *Consum și producție responsabile* (31,6%). În schimb, cele mai mici ponderi sunt la tematicile *Justiție socială* (0%), *Instituții și parteneriate pentru DD* (7,9%), și *Responsabilitate civică și democrație* (13,2%).

Literatura de specialitate evidențiază importanța activităților practice, precum investigații în teren și proiecte în EDD (Rowland, 2010; Wheeler, Wheeler & Church, 2005; Semken & Brandt, 2010; Smith, 2002; Tilbury, Stevenson, Fien, & Schreuder, 2002). Prin acestea, profesorii creează experiențe semnificative pentru implicarea și responsabilizarea elevilor.

Studiul analizează și distribuția tematicilor asociate cu activități practice la nivel național, comparând rezultatele chestionarului cu datele colectate de SGR referitoare la propunerile profesorilor de geografie pentru activitățile practice din cadrul proiectului național **Săptămâna Verde**. Se remarcă faptul că tematicile care abordează *Ecosisteme, biodiversitate* (24,3%) și

*Schimbări climatice și acțiuni asupra climei* (19,4%) rămân principalele două teme favorite, ca și în cazul datelor provenite din chestionarul aplicat profesorilor, analizate anterior. Astfel, se poate concluziona că există preferințe clare în ceea ce privește anumite ODD-uri pentru profesorii de geografie, atât din grupul nostru, cât și la nivel național.

Propunerea mai multor activități legate de aceste tematici se poate datora și relevanței acestor ODD pentru geografie și elevi, ușurinței integrării lor în programele școlare și influenței direcțiilor naționale de dezvoltare durabilă. ODD 15 poate fi ușor integrat în programele existente deoarece se referă la protejarea ecosistemelor terestre și a biodiversității, iar ODD 13 se referă la schimbările climatice. Unele ODD-uri primesc mai puțină atenție din cauza lipsei de resurse, materiale didactice adecvate sau formare suplimentară pentru profesori. În ceea ce privește diferențele dintre mediul rural și urban, ODD 15 și ODD 13 ocupă primele două poziții în ambele cazuri. În urma analizei tuturor activităților propuse se pot observa totuși diferențe notabile între mediul urban și mediul rural în ceea ce privește frecvența abordării anumitor tematici. Astfel, se poate observa că activități practice asociate ODD6, ODD3 și ODD11 sunt mai frecvent propuse de profesori în mediul urban, în timp ce ODD13 și ODD15 au o distribuție mai echilibrată între mediul urban și rural.

Aceste diferențe se pot explica prin faptul că profesorii de geografie își adaptează activitățile didactice în funcție de realitățile și nevoile specifice mediului în care se află. De exemplu, ODD11 (Orașe și comunități durabile) este mai relevant pentru mediul urban, unde există o concentrare mai mare a populației și provocări legate de infrastructură, poluare și utilizarea resurselor. În același timp, ODD15 (Viața terestră) ar putea fi mai relevant pentru mediul rural, în care biodiversitatea și conservarea ecosistemelor sunt aspecte cheie. Un alt aspect evidențiat de studiul UNESCO (2021) care poate explica cele de mai sus este faptul că profesorii tind să abordeze acele activități care fac un apel la un volum mai redus de resurse și care sunt, prin urmare, mai abordabile în contextul școlar/local dat. Interesul pentru teme socio-economice precum ODD1 și ODD2 este mai prezent în rândul profesorilor din mediul rural. Experiența didactică influențează organizarea activităților practice legate de dezvoltarea durabilă, iar frecvența acestora variază și în funcție de profilul liceelor.

#### **V.5. Tematici de dezvoltare durabilă de interes pentru profesori și elevi**

Dezvoltarea durabilă implică aspecte sociale, de mediu și economice interconectate, EDD având prin urmare o natură complexă (Barth, Godemann, Rieckmann & Stoltenberg, 2007; Stevenson, 2006; Steele, 2010; Ferreira, Ryan & Tilbury, 2007). Acest studiu a investigat interesele directe ale elevilor și profesorilor în legătură cu temele de DD prezentate în tabelul V.4. Profesorii au acordat cea mai mare importanță tematicilor *Surse de energie alternativă curată* (60,5%), *Acces la educație de calitate* (57,9%), *Schimbări climatice și acțiuni asupra climei* și *Bunăstare și acces la sănătate*, în timp ce *Consumul și producția responsabile* și *Instituțiile și parteneriatele pentru dezvoltare durabilă* au întrunit ponderile cele mai reduse.

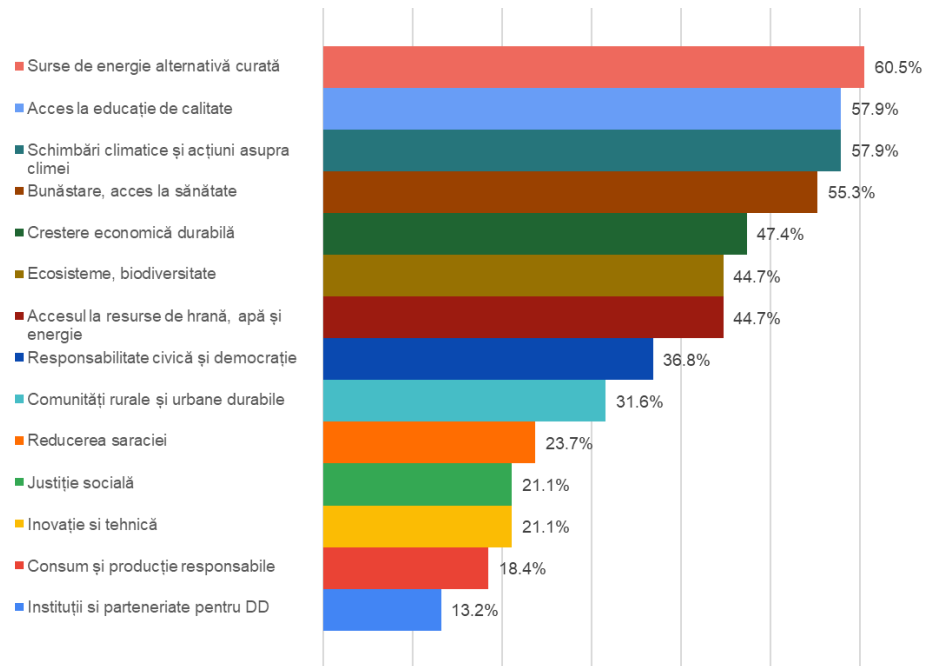


Fig. V-7. Tematici DD de relevanță personală imediată (% din total profesori). Sursa: autorii.

Aceste diferențieri se datorează faptului că unele tematici sunt percepute ca fiind mai urgente și mai importante pentru profesorii de geografie, precum schimbările climatice și sursele de energie alternative, având în vedere impactul lor asupra societății, mediului natural și atenției globale. Importanța accesului la educație de calitate poate fi explicată prin natura vocației respondenților. Răspunsurile profesorilor prin prisma experienței lor de predare au fost analizate de autori într-un studiu anterior (Chiriac & Iașu, 2022) unde s-au identificat unele diferențe notabile, redată în graficul de mai jos:

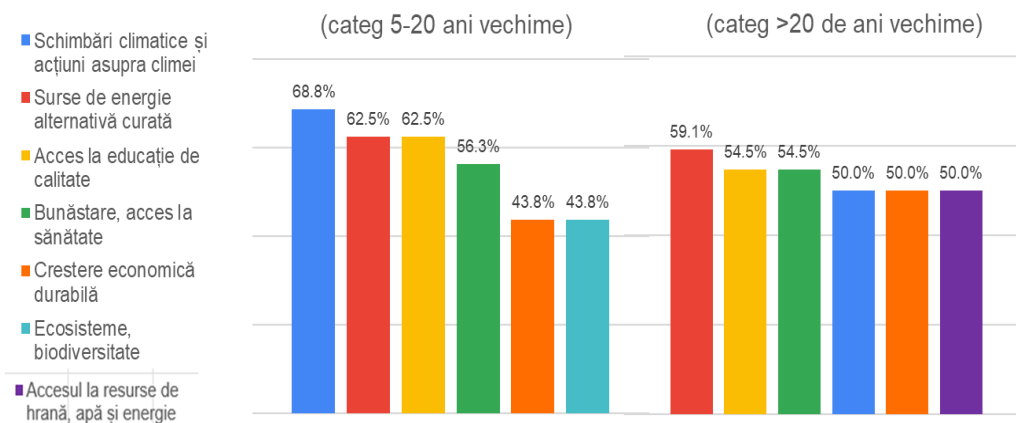


Fig. V-8. Cele mai relevante tematici DD (profesori/per categorii de experiență didactică). Sursa: autorii.

Diferențe semnificative apar între profesorii din liceele tehnologice și vocaționale (accent pe *Acces la educație de calitate*: 65%, *Dezvoltare economică durabilă*: 65%, *Comunități rurale și urbane durabile*: 40%) și cei din liceele teoretice (50%, 27,8% și respectiv 22,2%). Profesorii

din școlile teoretice arată un interes sporit pentru *Ecosisteme, biodiversitate* în comparație cu cei din școli tehnologice și vocaționale. Nu este de ignorat și faptul că interesele individuale ale profesorilor pot varia chiar și în cadrul fiecărui tip de școală.

Rezultatele privind tematicile de interes pentru elevi sunt sintetizate în tabelul de mai jos:

Tematici de dezvoltare durabilă	% dintre elevi
1. Reducerea sărăciei	66,9%
2. Acces la educație de calitate	62%
3. Bunăstare și acces la sănătate	61,9%
4. Acces la resurse de hrană, apă și energie	51,6%
5. Dezvoltare și creștere economică durabilă	44,9%
6. Justiție socială (discriminare, egalitate de șanse și reducerea inegalităților)	39,9%
7. Surse de energie alternativă curate	32,8%
8. Schimbări climatice și acțiuni asupra climei	31,2%
9. Responsabilitate civică și democrație	30,2%
10. Ecosisteme (pământ, apă, aer), biodiversitate	26,4%
11. Consum și producție responsabile	25,6%
12. Inovație și tehnică	19,9%
13. Comunități rurale și urbane durabile	13,9%
14. Instituții și parteneriate pentru DD	12,5%

Tabel V-5. Tematicile de dezvoltare durabilă prioritizate de elevi ca fiind de relevanță imediată.  
Sursa: autorii.

Interesele elevilor sunt destul de similare indiferent de mediul de rezidență (rural/ urban), sau de tipul de școală în care învață. Totuși, elevii din zonele rurale au identificat *Bunăstare și acces la sănătate, Acces la educație de calitate, Surse de energie alternativă curate și Responsabilitate civică și democrație* ca teme cu o relevanță personală ceva mai ridicată decât elevii din mediul urban, acestea fiind tematici care îi afectează în mod personal și direct în viața de zi cu zi. Și alte studii internaționale se aliniază acestor constatări, indicând că elevii identifică ca fiind de interes tematici cu direct[ relevanță personală (Kidman, 2018).

În România, elevii au un interes puternic pentru aspectele sociale și economice ale dezvoltării durabile, în comparație cu studii internaționale care indică o preocupare majoritară a acestora pentru probleme de mediu (Zeegers & Clark, 2014). Posibile cauze includ contextul socio-economic românesc, tranziția relativ recentă de la comunism la economia de piață și cea mai mare rată a riscului de sărăcie din UE (34%, conform Eurostat). Aceste diferențe subliniază din nou importanța locului și a caracteristicilor locale în studiul educației.

Raportul "Educația privind schimbările climatice și mediul în școli sustenabile" (2022:3) a semnalat un interes crescut pentru educația despre schimbările climatice în rândul tinerilor români, dar studiul de față evidențiază faptul că teme precum *Schimbări climatice și acțiuni asupra climei* sau *Surse de energie alternativă curată* nu rezonează puternic cu elevii. Supraexpunerea la aceste subiecte ar putea fi cauza dezinteresului. O înțelegere limitată a unor anumite tematici DD, precum *Instituții și Parteneriate pentru Dezvoltare Durabilă*, *Comunități rurale și urbane durabile* sau *Inovație și tehnică*, precum și conținutul tradițional al curriculum-ului (Jucu, 2012, Moraru & Popa, 2019) ar putea explica de ce aceste teme ocupă ultimele locuri în interesele elevilor.

Un alt rezultat notabil al studiului de față sunt diferențele dintre importanța diferitelor tematici DD pentru profesori și elevi (fig. V-12). Cu roșu, sunt evidențiate temele care au o importanță mult mai mare pentru elevi decât pentru profesori, cu albastru temele cu o importanță mult mai mare pentru profesori decât pentru elevi, în timp ce cu galben sunt evidențiate temele care ocupă aceleași poziții în clasamentul profesorilor și al elevilor.

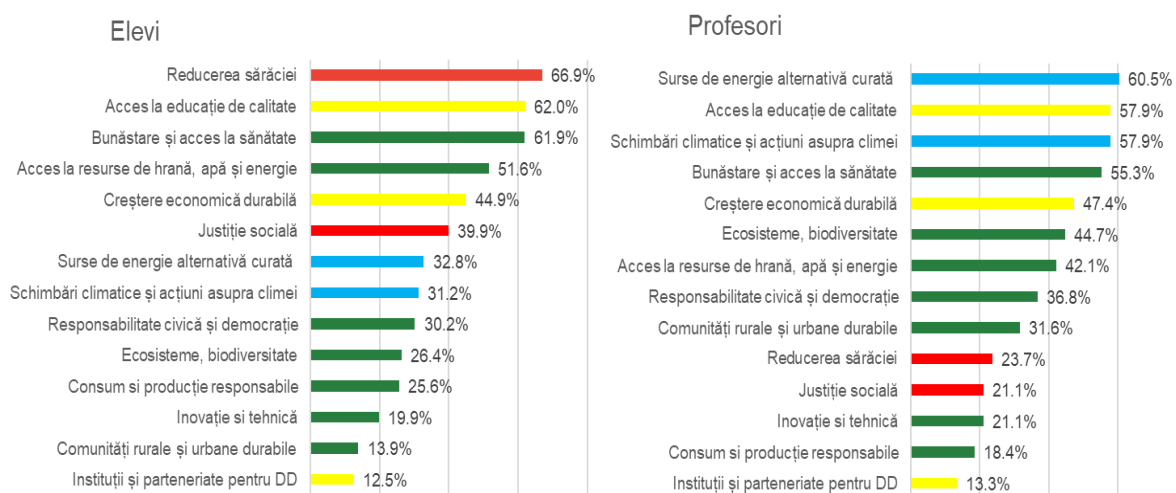


Fig. V-9. Tematicile DD cele mai relevante (elevi/profesori). Sursa: autorii.

*Accesul la educație de calitate* și *Bunăstare și acces la sănătate* ocupă poziții principale în ambele clasamente. Elevii sunt mai interesați de teme cu impact direct și imediat la nivel personal, precum *reducerea sărăciei* și *justiția socială*, pe când profesorii sunt mai interesați de tematici tradiționale, cum ar fi cele legate de energie curată și schimbări climatice, fapt susținut și de analiza manualelor prezentată în capitolul al IV-lea, care indică predominanța unor astfel de tematici în resursele didactice folosite. Pe de altă parte, elevii arată un interes deosebit pentru tematici precum *Reducerea sărăciei* și *Justiție socială*, cu impact direct și personal, care nu sunt abordate tradițional în România și nici nu apar în manuale. Tematici de interes primar pentru elevi, cum ar fi *accesul la educație de calitate* și *la sănătate*, sunt foarte slab reprezentate în cele două manuale analizate (sub 5% din paragrafele asociate cu DD).

Diferențele dintre interesele profesorilor și elevilor sunt determinate de diferențele de vârstă, experiență și înțelegere diferită a problemelor globale. În opinia profesorilor de geografie, interesele elevilor legate de tematicile DD sunt influențate de situația lor socio-

economică și empatia față de persoanele cu probleme similare. Elevii ar avea o perspectivă mai materialistă comparativ cu profesorii concentrată pe rezolvarea problemelor imediate, precum in justiția socială.

Sincronizarea conținuturilor curriculare cu interesele elevilor poate crește motivația și satisfacția studierii geografiei. Acest studiu oferă un punct de plecare pentru înțelegerea intereselor diferite ale elevilor și profesorilor în domeniul durabilității. Coordonarea intereselor profesorilor și elevilor în ceea ce privește subiectele legate de durabilitate, considerarea modalităților în care acestea sunt abordate în procesul curent de predare și învățare, dar și a manierei în care ar putea fi incluse în viitoarele actualizări ale conținutului *curricular*, sau în activitățile propuse pentru elevi, sunt modalități prin care studiul de față poate contribui la o experiență de predare-învățare pozitivă și mai relevantă atât pentru profesori, cât și pentru elevi.

## CONCLUZII

Studiul de față explorează relația dintre geografia școlară și EDD, analizând manuale alternative de geografie și percepțiile unui eșantion de elevi și profesori din nord-estul și estul țării privind DD. Prin analizarea rolului geografiei școlare în EDD, acest studiu poate contribui la adaptarea *curriculumului* școlar, astfel încât acesta să poată pregăti elevii pentru provocările legate de DD în societatea contemporană. Studiul investighează modul în care lentilele geografice pot oferi informații detaliate despre EDD în România și analizează dificultățile implementării EDD la nivel național, local și individual.

Pentru a putea înțelege și implementa EDD în mod adecvat, este necesară înțelegerea unor trăsături ale acestui concept. EDD echilibrează aspectele de dezvoltare economică, societală și de protecție a mediului, promovând o viziune a existenței umane axată pe echilibrul între om, activitățile lui și natură. EDD nu se concentrează doar pe transmiterea de informații, ci dezvoltă competențe practice și abilități de analiză critică, soluționare de probleme și creativitate. Pluralismul și colaborarea în actul didactic sunt esențiale pentru conturarea în rândul elevilor a unor atitudini și comportamente adecvate unui trai durabil. O abordare interdisciplinară în educație este necesară pentru a naviga provocările legate de durabilitate și pentru a oferi o perspectivă completă asupra dezvoltării durabile. EDD este legată intrinsec de educația bazată pe loc, care facilitează o înțelegere profundă a dinamicii locale referitoare la resurse, cultură și vulnerabilități ecologice, promovând un sentiment de investiție personală în căutarea durabilității.

Inițiativele EDD se bazează pe un cadru strategic internațional, european și național, incluzând documente și acorduri adoptate în cadrul ONU și politici ale UE. România a aderat la cele 17 ODD prin Strategia Națională pentru Dezvoltare Durabilă și Programul România Educată, dar, cu toate acestea, se confruntă cu probleme precum lipsa de continuitate și coerență a demersurilor politice din domeniul educațional, instabilitatea politică, finanțarea insuficientă a sistemului de educație și inerția la schimbare.

Deși DD este un concept asumat în documentele programatice din România, implementarea EDD în sistemul de educație este încă la începuturi. Un studiu de caz inclus în această teză privind implementarea EDD în Norvegia subliniază diferențele și bunele practici care pot fi preluate și adaptate contextului românesc. În Norvegia, reforma curriculară din 2020 a integrat EDD ca o tematică centrală în învățământul obligatoriu, în timp ce în România, EDD apare doar fragmentat și tangențial. Importanța formării profesorilor pentru implementarea EDD este recunoscută în Norvegia, unde instituțiile de formare lucrează activ în acest sens, astfel de cursuri nefiind disponibile în România. Descentralizarea sistemului educațional în Norvegia facilitează adaptarea EDD la contextul local, pe când în România sistemul educațional este unul centralizat, unde majoritatea inițiativelor sunt așteptate și sunt luate de la centru.

În ceea ce privește geografia școlară ca vehicul pentru EDD, aceasta joacă un rol important prin abordarea interdisciplinară a relațiilor dintre societate și mediu. În România, sunt necesare transformări semnificative, deoarece temele legate de DD sunt insuficient integrate în programa de geografie. Profesorii subliniază nevoia reformării planului cadru și a programelor școlare pentru a include conținuturi moderne și relevante. Scoaterea geografiei din aria curriculară a științelor ca disciplină școlară și reducerea orelor alocate generează îngrijorări și ridică semne de întrebare asupra viitorului acestei discipline în sistemul de educație românesc. EDD presupune pe lângă introducerea de conținut educațional adecvat, și abordarea didactică menită să contribuie la dezvoltarea gândirii critice și creative, implicarea activă a elevilor și aplicarea cunoștințelor în comunitate. Rezultatele studiului indică faptul că abordarea tematicilor geografice este încă axată pe memorare și reproducere de informație, fiind necesare transformări esențiale ale metodelor didactice asociate geografiei școlare.

Această abordare didactică majoritară este subordonată unei paradigme educaționale care este majoritar factuală și îngreunează implementarea EDD în România, deoarece nu promovează suficient gândirea critică și abordările interdisciplinare. Profesorii percep schimbarea paradigmei ca pe un proces prea lent, influențat de mentalitatea învechită, mediul politic și instituțiile. Elevii învață *despre* dezvoltarea durabilă, dar nu *pentru* dezvoltarea durabilă. Profesorii susțin necesitatea actualizării programelor școlare, punând accent pe învățare interdisciplinară și pe coordonarea conținutului între discipline. O concluzie a acestui studiu este aceea că paradigma educațională din România constituie sursa principală a provocărilor întâmpinate în implementarea EDD.

Pe lângă paradigma educațională, diferențierile din cadrul spațiului educațional românesc induse de mediul de rezidență și profilul educațional influențează înțelegerea conceptelor legate de DD. Elevii din mediul urban sunt mai la curent cu noțiunea de DD decât cei din mediul rural, iar accesul la resurse educative diferă între cele două medii. Tematicile DD de interes pentru elevi relevă probleme specifice mediului lor de viață. Studiul sugerează necesitatea investigațiilor ulterioare asupra factorilor care afectează predarea și asimilarea noțiunilor legate de dezvoltarea durabilă.

O serie largă de rezultate au avut un comportament relativ uniform la nivelul eșantioanelor de profesori și elevi, precum situarea dezvoltării durabile ca un concept important în educație, sau plasarea instituției școlii ca principală sursă de informare asupra DD pentru elevi. Elevii manifestă un interes sporit pentru tematici sociale și socio-economice, precum reducerea sărăciei, accesul la educație de calitate și sănătate, comparativ cu tematici abordând schimbările climatice sau sursele alternative de energie pentru care profesorii manifestă un interes mai ridicat și care sunt și mai bine reprezentate în manualele școlare de geografie. Programele școlare și manualele de geografie sunt prea puțin adaptate intereselor tinerei generații. Este resimțită nevoia de resurse didactice specifice și actuale pentru EDD, resurse care ar putea funcționa ca manuale de educație pentru dezvoltare durabilă. Deși studiul de față s-a axat doar pe elevii de clasa a XI-a, ne asumăm opinia că este nevoie de astfel de manuale pentru toate ciclurile de învățământ, astfel încât EDD să facă parte din educația formală continuă a elevului român la toate nivelurile de școlarizare.



În dezvoltarea acestui studiu, au fost analizate eforturile României de aliniere la tendințele globale și politicile europene privind EDD, iar studiile recente subliniază progresele și provocările din acest domeniu. Este nevoie de cercetări mai aprofundate pentru a înțelege dimensiunile geografice ale EDD și contribuția cercetării geografice, dar este cert că aplicarea explorării geografice oferă o perspectivă unică asupra generării, diseminării și aplicării cunoștințelor în contexte diferite. Educația bazată pe loc este esențială. În caz contrar, specificul spațiului românesc și implicit eficiența implementării conceptului de educație pentru DD, sunt puse sub semnul întrebării. Problemele educaționale din mediul rural, rezultatele școlare diferite și numeroasele proiecte finanțate cu fonduri europene care nu țin cont de contextul local și național demonstrează importanța abordării contextuale în EDD. Iinterferențe politice, agende de dezvoltare și interese specifice contextului regional afectează tematicile prioritare în educație și pot varia între diferite țări, influențând maniera și stadiul implementării EDD.

Studii viitoare pot analiza impactul trăsăturilor culturale, sociale, politice și economice asupra creării cunoștințelor despre dezvoltare durabilă și a diseminării acestora. O altă posibilă direcție este analiza rolului puterii și influențelor europene și globale asupra educației pentru dezvoltare durabilă la nivel național. Geografia educației pentru durabilitate poate astfel deveni o abordare foarte valoroasă în studiul creării și diseminării cunoștințelor și competențelor necesare unei societăți românești durabile. În acest context, studiul geografic poate contribui la elaborarea politicilor educaționale, având în vedere prioritățile de dezvoltare durabilă la nivel local, regional și național.

Nu în ultimul rând, acest studiu urmărește să servească drept un apel urgent pentru includerea componentei Educației pentru Dezvoltare Durabilă în mod clar și explicit în *curriculumul* geografiei școlare românești, stabilind o fundație solidă pentru aprofundarea și aplicarea cu responsabilitate și asumare a conceptelor de dezvoltare durabilă în cadrul educației formale. Acest fapt poate deschide calea spre explorarea unor abordări interdisciplinare în jurul viziunii integratoare pe care o conferă geografia, sporind relevanța actului didactic asociat EDD, cât și relevanța și necesitatea geografiei școlare ca disciplină a secolului al XXI-lea.

**ANEXE****Anexa 1: Educație pentru Dezvoltare Durabilă – Chestionar elevi**

Acest chestionar este adresat elevilor care studiază geografia de cls. a XI-a (Probleme Fundamentale ale Lumii Contemporane). Chestionarul durează aproximativ 8 minute, iar răspunsurile vor fi anonime. Rezultatele vor fi folosite într-un studiu doctoral privind educația despre dezvoltare durabilă.

Vă mulțumim anticipat pentru disponibilitate și ajutor.

**Date demografice:**

1. Numele județului unde locuiți: .....
2. Mediul în care locuiți:  
 Rural     Urban
3. Tipul instituției pe care o frecvențați:  
 Liceu teoretic, profil uman                       Liceu tehnologic  
 Liceu teoretic, profil real                          Liceu vocațional
4. Genul:  
 Feminin             Masculin

**Educație pentru Dezvoltare Durabilă:**

Următoarele întrebări privesc tematica educației pentru dezvoltare durabilă:

1. Ai auzit de noțiunea de 'dezvoltare durabilă'?  
 Da             Nu
2. Dacă da, în ce context te-ai întâlnit cu termenul de 'dezvoltare durabilă'? (*bifează toate variantele care se aplică*):  
 Școală     Prieteni  
 Televizor/radio     Familie  
 Cărți/ articole     Altele (*precizează*) .....
3. Care 5 (cinci) din următoarele tematici globale sunt de imediată relevanță pentru tine și pentru familia ta? (*bifează doar 5 variante*):  
 Reducerea sărăciei  
 Acces la resurse de hrană, apă și energie  
 Bunăstare și acces la sănătate

- Acces la educație de calitate
- Justiție socială
- Surse de energie alternativă curată
- Creștere economică durabilă
- Inovație și tehnică
- Comunități rurale și urbane durabile
- Consum și producție responsabile
- Schimbări climatice și acțiuni asupra climei
- Ecosisteme, biodiversitate
- Responsabilitate civică și democrație
- Instituții și parteneriate pentru DD

4. În ce măsură ești de acord cu următoarele afirmații: (1=deloc; 5 = în măsură foarte mare):

- Școala joacă un rol major în educația pentru dezvoltare durabilă.
- Educația geografică școlară mă ajută să dobândesc **cunoștințe** despre cum pot avea un impact pozitiv asupra comunității mele.
- Educația școlară geografică mă ajută să dobândesc **abilități practice** pe care le pot folosi pentru a-mi schimba stilul de viață într-unul mai durabil.

5. Care discipline școlare sunt cel mai bine plasate pentru a educa pentru dezvoltare durabilă?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Geografie       | <input type="checkbox"/> Dezvoltare Personală               |
| <input type="checkbox"/> Istorie         | <input type="checkbox"/> Nici una                           |
| <input type="checkbox"/> Educație Civică | <input type="checkbox"/> Altele ( <i>precizează</i> ) ..... |
| <input type="checkbox"/> Economie        |   |

6. În cadrul orelor de geografie s-au organizat activități practice legate de una sau mai multe din tematicile menționate anterior în acest chestionar (vezi întrebarea 3)

- Da     Nu

7. Cine ar trebui să fie responsabil de promovarea obiectivelor de dezvoltare durabilă în România?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Școala                             | <input type="checkbox"/> Mass Media         |
| <input type="checkbox"/> Agențiile de dezvoltare regională  | <input type="checkbox"/> Agențiile de Mediu |
| <input type="checkbox"/> Autoritățile locale                | <input type="checkbox"/> ONG-urile          |
| <input type="checkbox"/> Altele ( <i>precizează</i> ) ..... |   |

*Vă mulțumim pentru completarea acestui chestionar.*

**Anexa 2: Educație pentru Dezvoltare Durabilă – Chestionar profesori**

Acest chestionar este adresat profesorilor care predau geografia de cls. a XI-a (Probleme Fundamentale ale Lumii Contemporane).

Chestionarul durează aproximativ 10 minute, iar răspunsurile vor fi anonime. Rezultatele vor fi folosite într-un studiu doctoral privind educația despre dezvoltare durabilă.

Vă mulțumim anticipat pentru disponibilitate și ajutor.

**Date demografice:**

1. Numele județului în care profesăți: .....
2. Mediul în care profesăți:
  - Rural     Urban
3. Tipul instituției în care sunteți profesor de geografie la clasa a XI-a:
 

<input type="checkbox"/> Liceu teoretic, profil uman	<input type="checkbox"/> Liceu tehnologic
<input type="checkbox"/> Liceu teoretic, profil real	<input type="checkbox"/> Liceu vocațional
4. Genul:
  - Feminin     Masculin
5. Predați Curriculum Dezvoltat? \*
  - Da     Nu
6. Predați la ora actuală în cadrul CDȘ un curs despre dezvoltare durabilă?
  - Da     Nu
7. Experiență de predare în domeniul geografiei:
 

<input type="checkbox"/> < 5 ani	<input type="checkbox"/> 11 – 20 ani
<input type="checkbox"/> 5-10 ani	<input type="checkbox"/> > 20 ani
8. Care este ultimul examen de specializare absolvit?
  - Definitivat
  - Gradul II
  - Gradul I

**Educație pentru Dezvoltare Durabilă:**

Următoarele întrebări privesc tematica educației pentru dezvoltare durabilă:

1. În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații: (1=deloc; 5 = în măsură foarte mare):
  - Dezvoltarea Durabilă este un concept important la ora actuală în educația școlară.
  - Predarea conceptelor de dezvoltare durabilă ar trebui făcută de-a lungul educației formale.
  - Sunt la curent cu noțiunea de dezvoltare durabilă.
  - Sunt la curent cu obiectivele dezvoltării durabile din Agenda 2030.
  - Ca profesor, mă simt pregătit pentru predarea noțiunilor legate de dezvoltare durabilă.
  - Aș fi dispus să particip la cursuri de formare profesională în vederea aprofundării conceptelor de dezvoltare durabilă.
  
2. Cine ar trebui să fie responsabil de promovarea obiectivelor de dezvoltare durabilă în România?
 

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Școala</li> <li><input type="checkbox"/> Agențiile de dezvoltare regională</li> <li><input type="checkbox"/> Autoritățile locale</li> <li><input type="checkbox"/> Altele (<i>precizează</i>) .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Mass Media</li> <li><input type="checkbox"/> Agențiile de Mediu</li> <li><input type="checkbox"/> ONG-urile</li> </ul>
--	--
  
3. Dinc e surse ați acumulat cunoștințele pe care le aveți despre dezvoltarea durabilă? (*bifează toate variantele care se aplică*):
 

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Educația preuniversitară</li> <li><input type="checkbox"/> Educația universitară</li> <li><input type="checkbox"/> Cursuri de formare profesională</li> <li><input type="checkbox"/> Participarea la proiecte europene</li> <li><input type="checkbox"/> TV/Radio</li> <li><input type="checkbox"/> Internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Parteneriate cu societatea civilă și agenți economici</li> <li><input type="checkbox"/> Cărți și reviste</li> <li><input type="checkbox"/> Presa scrisă</li> <li><input type="checkbox"/> Discuții cu familia, prietenii, colegii</li> <li><input type="checkbox"/> Altele (<i>precizează</i>) .....</li> </ul>
---	---
  
4. Care 5 (cinci) din următoarele tematici globale sunt de imediată relevanță pentru Dvs. și pentru familia Dvs.? (*bifează doar 5 variante*):
  - Reducerea sărăciei
  - Acces la resurse de hrană, apă și energie
  - Bunăstare și acces la sănătate
  - Acces la educație de calitate
  - Justiție socială
  - Surse de energie alternativă curată
  - Creștere economică durabilă
  - Inovație și tehnică
  - Comunități rurale și urbane durabile
  - Consum și producție responsabile
  - Schimbări climatice și acțiuni asupra climei

- Ecosisteme, biodiversitate
- Responsabilitate civică și democrație
- Instituții și parteneriate pentru DD

5. Care discipline școlare sunt cel mai bine plasate pentru a educa pentru dezvoltare durabilă?

- Geografie
- Istorie
- Educație Civică
- Economie
- Dezvoltare Personală
- Nici una
- Altele (*precizează*) .....

6. Ce tip de informații legate de dezvoltarea durabilă ar fi util să fie în manualele de geografie? (*bifați toate variantele care se aplică*):

- Istoricul conceptului de dezvoltare durabilă
- Obiectivele dezvoltării durabile și Agenda 2030
- Studii de caz/exemple de bune practici legate de aplicarea ODD
- Exerciții de aplicare a cunoștințelor de dezvoltare durabilă
- Altele (*precizați*) .....

7. Bifați în următorul tabel variantele care se potrivesc opiniei Dvs. referitoare la următoarele tematici privind dezvoltarea durabilă:\*

Tematică a dezvoltării durabile	Este important să fie abordată prin educația geografică	Este abordată prin educația geografică actuală
Reducerea sărăciei		
Acces la resurse de hrană, apă și energie		
Bunăstare și acces la sănătate		
Acces la educație de calitate		
Justiție socială		
Surse de energie alternativă curată		
Creștere economică durabilă		
Inovație și tehnică		
Comunități rurale și urbane durabile		
Consum și producție responsabile		
Schimbări climatice și acțiuni asupra climei		
Ecosisteme, biodiversitate		
Responsabilitate civică și democrație		
Instituții și parteneriate pentru DD		
Niciuna din cele de mai sus		

8. Ați organizat activități practice în cadrul orei de geografie legate de una sau mai multe din tematicile de mai sus?. Dacă da, numiți-le mai jos:

.....

9. Sunt dispus(ă) să fiu contactat(ă) în viitor pentru a participa la aprofundarea acestui studiu:

Da       Nu

10. Dacă ați răspuns Da la întrebarea anterioară, notați mai jos numele, prenumele și adresa de email.

.....

Vă mulțumim pentru completarea acestui chestionar.

**Notă:** Întrebarea 7, notată cu \* în anexa 2 a fost exclusă în mod intenționat din studiu. Această decizie a fost luată deoarece analiza datelor a evidențiat faptul că repondenții au bifat fie prima, fie a doua din cele două variante, considerând că opțiunile se exclud reciproc. Astfel validarea acestor date a fost compromisă și excluderea lor a fost esențială pentru a menține acuratețea cercetării.

**Anexa 3: Invitație workshop**

**Educație pentru Dezvoltare Durabilă și Geografia școlară**  
Workshop informativ și de colaborare cu profesori de geografie

**Invitați:**  
**Prof. Univ. Dr. Frode Skarstein**  
Universitatea Stavanger, Norvegia  
**Prof. Univ. Dr. Corneliu Iașu**  
Prorector Univ. Al. I. Cuza  
Președinte SGR  
**Prof. Dr. Mihaela Lesenciuc**  
Inspector Geografie,  
Inspectoratul Școlar Iași  
**Drd. Prof. Mona Chiriac**  
Univ. Al. I. Cuza  
Formator Internațional

Workshop realizat cu susținerea  
Inspectoratului Școlar Județean, Iași și a  
Societății de Geografie din România

**1 Februarie 2023**  
**Start: 18.00**  
**Online**  
(exclusiv pe bază de invitație)

Link-ul Zoom al sesiunii va fi trimis  
cu 24h înainte de eveniment doar  
pe baza înregistrării.

Confirmați prezența [AICI](#)

Inspectoratul Școlar Județean  
Iași



**BIBLIOGRAFIE**

Administrația Prezidențială a României (2021). România Educată. Disponibil online: <http://www.romaniaeducata.eu/rezultatele-proiectului/>

Administrația Prezidențială a României (2021). Educația privind Schimbările Climatice și Mediul în Școli Sustenabile. Disponibil online: <https://www.presidency.ro/ro/media/clima-si-sustenabilitate/raportul-educatia-privind-schimbarile-climatice-si-mediul-in-scoli-sustenabile>.

Anderson, L.W., Sosniak, L. A. (1994). Bloom's Taxonomy: A Forty-year Retrospective. Vol. 93 (2). University Chicago Press.

Ardelean, A., Țițan E., Manea, I.D., & Burciu A. (2014). Romania's Willingness To Import The Improvements of Successful Educational Systems from Europe, *Procedia, Social and Behavioural Sciences* 140, 371 – 75.

Bagoly-Simó, P. (2014) Tracing sustainability: Education for Sustainable Development in the lower secondary geography curricula of Germany, Romania, and Mexico, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), 126-141.

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.

Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., & Per-Åke, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>

Bæck, U.-D. K. (2016). Rural location and academic success—Remarks on research, contextualisation and methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 435–448.

Biesta, G. (2019). What is the Educational Task? Arousing the Desire to Exist in the World in a Grown-up Way, *Pedagogia y Saberes*, 50, pp. 51 – 61.

Bilon, E. (2019). Using Bloom's Taxonomy to Write Effective Learning Objectives: The Abcde of Writing Learning Objectives: A Basic Guide.

Bîrzea, C. (1996). Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*. 31 (1), 97-107.

Brock, C. (1985). Comparative Education and the Geographical Factor, în K. Watson și R. Wilson (eds.), *Contemporary Issues in Comparative Education*, pp.148-74, London, Croom Helm.

Brock, C. (1988). Beyond the Fringe? Small States and the Provisions of Education, *Comparative Education*, 24, (2), pp 167 – 180.

Brock, C. (2013). Comparative Education and the Geographical Factor. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1).

Brock, C. (2016). *Geography of Education: Scale, Space and Location in the study of Education*. London: Bloomsbury Academic.

Burns, R. A., & Machin, M. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309–324, <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>.

Care, E. (2017). *Global initiative around assesment of 21st century skills*. Disponibil online: <https://en.unesco.org/news/global-initiative-around-assessment-21st-century-skills> Accesat la 2/04/2022.

Canevaro, A. (1984). Lessons from the Periphery, *Prospects*, 14, pp. 315 – 350.

**Chiriac, M. L. & Iașu, C. (2022).** School Geography and Sustainability Education in Romania. Teachers' Views. *Lucrările Seminarului Geografic Dimitrie Cantemir*, 50 (2).

**Chiriac, M. L. & Iașu, C. (2023).** What do secondary school students in North – East Romania know and think about sustainable development? *International Research in Geographical and Environmental Education*. 32 (1).

Claxton, G. (2002). *Building Learning Power*, Great Britain, Bristol, TLO Limited.

Cloke, P.J. & Johnston, R. (2005). *Spaces of Geographical Thought. Deconstructing Human Geography's Binaries*. SAGE Publications Ltd.

Coates, B.E. & Rowstron, E.M. (1971). *Regional Variations in Britain: Essays in Economic and Social Geography*, London: New Beacon Books.

Comisia Europeană, (2003). *The Seventh Framework Programme: Building a Europe of Knowledge*. Disponibil online: <https://cordis.europa.eu/programme/id/FP7> Accesat la 2/06/2022.

Constantinescu, M., Alexandrache, C. (2014). Resistance to Change in the Field of Education, *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, (137), pp. 70 – 73

Cristea, S. (2005). *Teorii ale învățării. Modele de instruire*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Polirom: București.

Dale, R. (2005a). The potentialities of 'la mesure en éducation: the European Union's open method of coordination and the construction of a European education space în *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 1, 49 – 65 Disponibil online: <https://journals.openedition.org/cres/1889?lang=en> Accesat la 2/06/2022.

Das, S.K., Halder, U.K., Bairagya, S. (2014). Awareness of school students about sustainable development in education. *PolySciTech*, 1, 112–116.

Dulamă, E. M. (2009). *Utilizarea metodei problematizării la Geografie*, în *The Journal of Didactics*, Vol. I, nr. 1.

- Dulamă, E. M. & Ilovan, O. R. (2017). *The development of geographical education in Romania, under the influence of the Soviet education model (1948-1962) în Transilvanian Review*, Vol. XXVI, no.1 Disponibil online:  
[https://www.researchgate.net/publication/324924663\\_Environmental\\_education\\_and\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_in\\_Romania\\_Teachers\\_perceptions\\_and\\_recommendations](https://www.researchgate.net/publication/324924663_Environmental_education_and_education_for_sustainable_development_in_Romania_Teachers_perceptions_and_recommendations)  
 Accesat la 3/04/2022.
- Duminiță, G., & Ivăsiuc, A. (2010). O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate. București: Ed. Vanemonde.
- Dwayne, D. (2019). Homo Economicus and the Forgetful Curriculum: Remembering other ways to be a human being în Tomplis-Jahnke, H., Styres, S. et. al. *Indigenous Education: New Directions in Theory and Practice*, University of Alberta Press.
- Enache, R. (2011). Possible Orientations of the European Dimension in Romanian Educational Policy, *Policy Futures in Education*, Vol. 9, nr. 1, pp. 109 – 113.
- Ferreira, J.-A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2007). Mainstreaming education for sustainable development in initial teacher education in Australia: A review of existing professional development models. *Journal of Education for Teaching*, 33, 225–239.
- Firth, R., & Winter, C. (2007). Constructing education for sustainable development: the secondary school geography curriculum and initial teacher training. *Environmental Education Research*, 13(5).
- Fukuda-Parr, S. (2016). From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: Shifts in purpose, concept, and politics of global goal setting for development. *Gender & Development*, 24(1), 43-52.
- Gazibar, M., & Giuglea, L. (2018). *Inequalities in Romania. Make Europe sustainable for all*. World Vision Romania Report.
- Gershon, M. (2018). How to use Bloom's Taxonomy in the classroom. The Complete Guide.
- Gruenewald, D. A., & Smith, G. A. (Eds.). (2008). "Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity." Routledge.
- Hallfreðsdóttir, S. (2011). *Eco Schools – Are they really better?* Lund: University Lund.
- Haubrich, H. (2007). *Geography Education for Sustainable Development în Geographical Views on Education for Sustainable Development*, Proceedings of the Lucerne – Symposium, Lucerne, Switzerland, 29-31 July 2007
- Holloway, S.L. & Jöns, H. (2012). *Geographies of Education and Learning*, Transactions of the Institute of British Geographers, 37 (4) pp. 482 – 88.
- Hones, G. & Ryba, R. H. (1972). *Why not a Geography of Education?* în *Journal of Geography*, Vol. 71, Nr. 3, pp. 135 – 139.
- Ilie, M. D. (2005). Elemente de pedagogie generală, teoria curriculum-ului și teoria instruirii. Editura Mirton. Timișoara.

- Ilovan, O. R., (2019). *Environmental Education and Education for Sustainable Development in Romania. Teachers' perceptions and recommendations* în *Romanian Review of Geographical Education*, vol. VIII, nr. 2 Disponibil online: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223230>. Accesat la 3/04/2022.
- İncekara, S., & Tuna, F. (2010). Attitudes of secondary school students towards environmental and sustainable development issues: A case study from Turkey. *African Journal of Biotechnology*, 10, (1).
- Jigău, M. (2002). *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*. București: Ed. MarLink.
- Jucu, I. S. (2012) Rethinking Geography in Romanian Schools: Curricular Changes in Geography Learning in Post – Socialist Romania. *Procedia. Social and Behavioural Sciences* (46), pp. 5440 – 48.
- Kidman, G. (2018). School geography: What interests students, what interests teachers? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27 (4).
- Killion, A. K., Ostrow Michel, J., Hawes, J. K. (2022). Toward identifying sustainability leadership competencies: Insights from mapping a graduate sustainability education curriculum. *Sustainability*, 14 (10), 5811.
- Klees, S. J., Samoff, J. & Stromquist, P. (2012). *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Sense Publishers: Rotherdam.
- Knight, J. (2011). Education hubs: A fad, a brand, an innovation?, *Journal of Studies in International Education*, 15(3), 221-240.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717.
- Kraftl, P. (2013). Towards geographies of 'alternative' education: A case study of UK home schooling families. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 38(3), pp. 436-450.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. (3rd Ed). California, CA: Sage Publications.
- Krnjel, D. & Naglic, S. (2009). Environmental Literacy Comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*, 20, pp.5-24.
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(1), 70-76.
- Maude, A. (2022). Using geography's conceptual ways of thinking to teach about sustainable development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: [10.1080/10382046.2022.2079407](https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2079407)
- Mândruț, O. & Ardelean, A. (2015). *Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare și metodologie*. Vasile Goldiș University Press, Arad.
- Mândruț, O. & Dan, S. (2015). *Geografie curriculum școlar. Ghid metodologic pentru învățământul preuniversitar*. Ed. Corint, București.

- Moraru, G. M. & Popa, D. (2019). Proposals for a More Creative Education System, *MATEC Web of Conferences*, 290.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The Content Analysis Guidebook*. Sage Publications.
- Niculescu, R. M. (1996). *Pedagogie generală*. Editura Scorpion: București.
- Pilotti, M. A. E. & Al Ghazo, R. (2020). Sustainable Development in the Classroom. *Sustainability*, 12 (22), 9573.
- Popa, S. & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*. 26 (1), pp. 98-110.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Robertson, S. L. (2006a). The Politics of Constructing (a competitive) Europe(an) through internationalising higher education: strategy, structures, subjects în *Perspectives in Education* 24, pp. 29 – 44. Disponibil online: <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/2006-rizvi-europe.pdf>. Accesat la 3/04/2022.
- Rowland, P. (2010). The many faces of sustainability. *The Journal of Sustainability Education*, 1(0).
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for Sustainable Development*, Lund: Studentlitteratur.
- Scheau, I. & Nanu, C. (2012). About the Necessity of a New Educational Model in the Romanian Educational System, *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 82, pp. 238 – 42.
- Semken, S., & Brandt, E. (2010). Implications of sense of place and place-based education for ecological integrity and cultural sustainability in diverse places. În *Cultural studies and environmentalism: The confluence of ecojustice, place-based (science) education, and indigenous knowledge systems*, Ed. Tippins, D. J.; Mueller, M. P., van Eijck, M. & Adams, J. D., 287-302. Dordrecht: Springer.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), pp. 584-594.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S., & Bouras, S. (2007). Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), pp. 443-450.
- Stanef, M. R. (2013). Sistemul educațional din România, disparități dintre mediul urban și cel rural. *Economie teoretică și aplicată* (20).
- Steele, F. (2010). *Mainstreaming education for sustainability in pre-service teacher education in Australia: enablers and constraints*. Canberra, Australia: Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts.

- Stevenson, R. (2006). Tensions and transitions in policy discourse: Re-contextualizing a de-contextualized EE/ESD debate. *Environmental Education Research*, 12, pp. 277–290.
- Suduc, A. M., Bîzoi, M., Gorghiu, G. (2013). Sustainable Development in Romania in Pre-School and Primary Education, *Social and Behavioural Sciences*, 116, pp 1187 – 92.
- Thiem, C. H. (2009). Thinking through education: The geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography* 33 (2) pg. 154-173.
- Tilbury, D., Stevenson, R. B., Fien, J., & Schreuder, D. (Eds.). (2002). Education and sustainability: Responding to the global challenge. *International Union for Conservation of Nature and Natural Resources* (IUCN).
- Tikly, L. (2001). "Globalisation and Education in the Postcolonial World: Towards a Conceptual Framework." *Comparative Education*, 37(2), 151-171.
- Vâlsan, G. (1931). *Reforma Învățământului Geografic – Explicarea Nouei Programe Analitice pentru Gimnazii și Licee*, Atelierele Grafice, SOCEC & Co, S.A, București.
- Voicu, L. (2010). *Renunțarea timpurie la educație: posibile căi de prevenire*. București: Ed. Vanemonde.
- UNECE (2009). *Learning from each other. Strategy for Education for Sustainable Development*. United Nations: New York and Geneva.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education – All means all*.
- UNESCO (2021). *Teachers have their say. Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. UNESCO and Education International: Paris. Disponibil online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379914>
- Waage, J., Yap, C., Bell, S., Levy, C., Mace, G., Pegram, T., Unterhalter, E., Dasandi, N., Hudson, D., Kock, R., Mayhew, S., Marx, C. & Poole, N. (2015). Governing the UN Sustainable Development Goals: Interactions, infrastructures, and institutions. *The Lancet Global Health*, 3(5).
- Waters, J., & Brooks, R. (2011). International/transnational spaces of education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), pp. 155-160.
- Wheeler, B., Wheeler, G., & Church, W. (2005). *It's all connected: A comprehensive guide to global issues and sustainable solutions. Facing the Future: People and the Planet*.
- Williams, J. H. (2005). Cross-national variations in rural mathematics achievement: A descriptive overview. *Journal of Research in Rural Education*, 20(5), pp.1–18.
- Wiranata, D., Widiana, I. W., Bayu, G. W. (2021). The effectiveness of learning activities based on revised Bloom taxonomy on problem-solving ability. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*. 4 (2), pp 289-298.
- Yuan, X. Yu, L. & Wu, H. (2021). Awareness of Sustainable Development Goals among students from a Chinese Senior High School. *Education Sciences* 11, 458.

Zeegers, Y., & Clark, I. (2014). Students' perceptions of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(2).

Zhu, J. (2016). Heterogeneity of rural schools in the world: Effects of school location on academic achievement across 28 countries. University of Kentucky.

**SURSE WEB:**

Norwegian Directorate for Education and Training. (2006). The Norwegian Curriculum – LK06. <https://www.udir.no/in-english/>