

© 2012. Centrul Național de Evaluare și Examinare

Coordonatori de activitate:

Dan POTOLEA, Steliana TOMA, Anca BORZEA

Autori:

Vasile CHIȘ, Constantin CUCOȘ, Liliana EZECHIL,
Marin MANOLESCU, Dan POTOLEA, Steliana TOMA, Matei CERKEZ,
Vasile MOLAN, Anca BORZEA, Laura CĂPIȚĂ, Irina HORGA,
Cosmina MIRONOV, Daniela NIȚĂ DUMITRU, Gabriela NOVEANU,
Dana OPRE, Firuța TACEA, Olimpiu ISTRATE

Responsabil de activitate:

Rozalia DOICESCU

Manager de proiect:

Silviu-Cristian MIRESCU

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național /

Centrul Național de Evaluare și Examinare. – București: Editura Didactică și

Pedagogică, 2012

Bibliogr.

ISBN 978-973-30-3146-8

371

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.

Str. Spiru Haret, nr. 12, sector 1, cod 010176

Tel./Fax: 021.312.28.85

e-mail: office@edituradp.ro

www.edituradp.ro

Redactor: *Izabella Tilea*

Tehnoredactor: *Cati-Narcizia Lupu*

Copertă: *Elena Drăgulelei Dumitru*

Nr. plan: 5201/2012

Tiparul executat la Imprimeria OLTENIA, Craiova

CUPRINS

Introducere. Câteva elemente de concepție	7
Capitolul 1. Legitimitatea și oportunitatea unui nou cadru de referință	13
1.1. Natura și rolul cadrului de referință	13
1.2. Cauze și nevoi ale elaborării unui nou cadru de referință	14
1.3. Componentele cadrului de referință	15
Capitolul 2. Reforma curriculară în România; evoluții, procese, nevoi de dezvoltare	17
2.1. Etape în reforma curriculară	17
2.2. Studii, cercetări recente privind reforma curriculumului și direcțiile posibile de dezvoltare	21
Capitolul 3. Standardele unei noi calități a educației și formării; repere europene și naționale	25
3.1. Repere europene	25
3.2. Repere naționale	28
Capitolul 4. Principii metodologice cheie ale elaborării cadrului de referință	31
Capitolul 5. Rețeaua conceptelor nodale ale cadrului de referință	38
5.1. Concepte nodale	39
Capitolul 6. Pilonii reconstrucției curriculare	50
6.1. Competența - „organizatorul” curriculumului	50
6.1.1. Semnificația „competenței” în contextul activității educaționale și profesionale actuale	50
6.1.2. Analiza și definirea „competenței”	51
6.2. Centrarea pe elev – axa metodologică a sistemului curricular	59
6.2.1. Sustenabilitatea teoretică și empirică a conceptului	59
6.2.2. Principii psihologice ale învățării centrate pe elev	64
6.2.3. Centrarea pe elev și implicații curriculare	66
6.3. Calitatea – referențialul valoric al curriculumului	69
6.3.1. Delimitări conceptuale	69
6.3.2. Standarde și indicatori naționali (ARACIP) privind calitatea curriculumului școlar	69
Capitolul 7. Politici și strategii ale finalităților educaționale; valori și competențe	73
7.1. Valori și competențe	73
7.2. Competențe generice și competențe cheie	75
7.3. Profilul de formare al absolventului	80
7.3.1. Profiluri de formare – repere la nivel național	81
7.3.2. Profiluri de formare – repere la nivel european	82
7.3.3. Caracterizare generală a nivelurilor de învățământ	84
7.4. Profiluri de formare și niveluri de studii	87
7.4.1. Profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar	87
7.4.2. Profilul de formare al absolventului de învățământ primar	91
7.4.3. Profilul de formare al absolventului de învățământ gimnazial	98
7.4.4. Profilul de formare al absolventului de învățământ liceal	101
Capitolul 8. Domenii experiențiale și arii curriculare	105
8.1. Domenii experiențiale	105
8.2. Structura generică a ariilor curriculare	122
8.3. Aria curriculară limbă și comunicare	123
8.4. Aria curriculară matematică și științele naturii	128
8.5. Aria curriculară om și societate	135

8.6. Aria curriculară arte	140
8.7. Aria curriculară tehnologii	147
8.8. Aria curriculară educație fizică și sport	157
8.9. Aria curriculară consiliere și orientare	162
8.10. Aria curriculară studii crosscurriculare	168
Capitolul 9. Proiectarea curriculară; niveluri, tipuri, strategii	181
9.1. Principii generale	181
9.2. Proiectarea planurilor-cadru de învățământ	190
9.2.1. Planul-cadru de învățământ - delimitări conceptuale	190
9.2.2. Principii de elaborare și dezvoltare a Planului –cadru	192
9.2.3. Structura Planului-cadru	193
9.2.4. Evaluarea planurilor-cadru de învățământ	193
9.3. O perspectivă modulară în organizarea programei școlare	196
9.3.1. Identitatea programei școlare ca document curricular	196
9.3.2. Diversitatea modalităților de structurare a programelor școlare	197
9.3.3. Structura programei școlare în perspectivă modulară	198
9.3.3.1. Modulul – ca unitate curriculară	198
9.3.4. Organizarea modulară a disciplinei de învățământ	198
9.3.4.1. Principii și proceduri de derivare a modulelor	198
9.3.4.2. Structura unui modul curricular	200
9.3.5. Criterii de evaluare a programei școlare în organizare modulară	203
9.4. Proiectarea manualelor școlare	207
9.4.1. Identitatea manualului ca document curricular	207
9.4.2. Diversitatea modurilor de structurare a manualelor	207
9.4.3. Repere pentru evaluarea manualelor	208
Capitolul 10. Implementarea curriculumului; conducere și monitorizare	211
10.1. Natura și nivelurile implementării	211
10.2. Condiții pentru implementarea curriculumului	213
10.3. Considerații și sugestii de ordin practic	217
Capitolul 11. Evaluarea curriculumului; evaluare și certificare	222
11.1. Bazele teoretico-metodologice	222
11.1.1. Concepte și problematică	222
11.1.2. Obiectul, scopurile și modelele evaluării curriculumului	222
11.2. Sistemul instituționalizat al evaluării curriculumului; practica evaluării	225
11.2.1. Niveluri și standarde	225
11.2.2. Evaluarea de proiect, evaluarea de proces și evaluarea de produs	226
11.2.3. Tipuri și forme de evaluare; evaluarea competenței	227
Capitolul 12. Implicațiile renovării curriculare; schimbări extracurriculare necesare	231
În loc de concluzii, 10 elemente de noutate ale cadrului de referință	235
Bibliografie	243

Lista de abrevieri

ARACIP – Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
CD – Curriculum diferențiat
CDȘ – Curriculumul la decizia școlii
CES – Cerințe educaționale speciale
CNDIPT – Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic
CNFPA – Consiliul Național pentru Formarea Profesională a Adulților
COR – Clasificarea Ocupațiilor din România
CR – Cadru de referință
DPPD – Departamentul pentru pregătirea personalului didactic
EQF – Cadrul european al calificărilor (European Qualifications Framework)
ISE – Institutul de Științe ale Educației
LEN – Legea educației naționale
MECTS – Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului
PO - pachete disciplinare opționale
TC - Trunchi comun
SAM – Școala de artă și meserii

INTRODUCERE. CÂTEVA ELEMENTE DE CONCEPȚIE

1. Lucrarea de față are la bază subproiectul „*Elaborarea Cadrului de Referință (CR) al Curriculumului Național din învățământul preuniversitar, revizuit, completat și adaptat sistemului actual de învățământ*”, parte componentă a proiectului mai amplu „*Cadru de referință al curriculumului național pentru învățământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare*”¹. Subproiectul în discuție – va fi numit în continuare SCR (Studiu privind Cadrul de Referință) – reprezintă nucleul proiectului general și ocupă o poziție determinată în structura acestuia (Activitatea nr. 7). Potrivit logicii proiectului global, au fost programate suplimentar două categorii de subproiecte („activități”); unele care să preceadă studiul nucleu și altele care să îi succedă. Din prima categorie fac parte: „*Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*”², „*Analiza dinamicii performanțelor școlare ale elevilor și studiul relațiilor dintre curriculum, competențe, motivație, învățare și rezultatele școlare*”³; „*Analiza programelor și manualelor școlare*”⁴; „*Analiza multicriterială în domeniul curriculumului*”⁵.

Toate aceste studii își au propria legitimitate și autonomie, au fost concepute pentru a avansa cunoașterea de profil și a sugera direcții de intervenție ameliorativă. În același timp, ele au fost gândite ca preparatorii pentru elaborarea Cadrului de Referință (CR).

Sub presiunea timpului, echipa angajată în SCR nu a adoptat o atitudine expectativă, așteptând ca celelalte subproiecte să îi ofere un tablou complet și final de concluzii, ci a inițiat propriile demersuri de cercetare și a preluat progresiv datele furnizate de celelalte echipe pe măsură ce ele se cristalizau. O astfel de împrejurare a permis ca toate subproiectele să fie livrate în același timp.

A doua categorie de subproiecte vizează validarea și valorificarea CR, inițierea formării conceptorilor de curriculum în spiritul noului CR, construcția unor noi documente școlare de bază: planuri, programe, manuale alternative.

Prima etapă a proiectului general, elaborarea studiilor de fond, a fost parcursă; a doua etapă, validarea și valorificarea unui nou CR, se află într-un stadiu relativ incipient, cu unele inițiative care nu au fost însă finalizate.⁶

2. Biografia proiectului schițată succint mai sus este importantă nu atât din punct de vedere istoric, cât pentru că sugerează două perspective de analiză necesare pentru clarificarea naturii, semnificației și rolului lucrării prezente: *perspectiva contextuală* și *perspectiva procesuală*.

¹ Proiectul este inițiat și coordonat de CNEE, manager de proiect prof. dr. Silviu Cristian Mirescu, director CNEE.

² Coordonator dr. Șerban Iosifescu

³ Coordonator prof. univ. dr. Ioana Neacșu

⁴ Coordonator lect. dr. Laura Căpiță

⁵ Coordonator prof. univ. dr. Romița Iucu și prof. univ. dr. Carmen Crețu

⁶ O echipă condusă de lect. dr. Firuța Tacea, pe baza SCR, valorificând aproape 90% din substanța studiului în cauză a propus MECS un proiect de document politic

Perspectiva contextuală vizează situarea SCR în cadrul proiectului general și corelarea sa cu toate celelalte subproiecte. Rupturile sunt prejudiciabile.

Multe dintre observațiile, analizele și propunerile din prezentul text sunt susținute direct sau indirect de datele și comentariile furnizate de celelalte echipe. Mai mult, lectura studiilor adiționale poate contribui la aprofundarea și dezvoltarea ideilor încorporate în SCR.

Perspectiva procesuală – elaborarea, validarea și utilizarea noului CR – angajează un proces complex, cu diferite etape, care nu pot fi sărite sau suspendate. Potrivit prevederilor subproiectului SCR și propriei concepții, membrii echipei au gândit următorii pași de parcurs:

- a. Elaborarea unui studiu referitor la coordonatele construcției unui nou CR. Rolul acestui studiu, de natură diagnostică, prognostică și ameliorativă, este acela de a furniza o concepție și o alternativă metodologică care să refundamenteze reforma curriculumului național. Contează în acest cadru natura, relevanța, consistența și fezabilitatea propunerilor.

Studiu nu este normativ, el nu impune, ci sugerează diferite abordări teoretico-metodologice, din care pot fi derivate selectiv liniamentele unui nou CR al CN.

- b. Evaluarea studiului de către un organism specializat sau o echipă de experți și transformarea acestuia, cu eventuale amendamente sau dezvoltări suplimentare într-un document sintetic de politică educațională (eng. *policy paper*).
- c. Dezbaterea publică a proiectului de CR de către cadre didactice, elevi, părinți, sindicate, asociații profesionale etc. și adoptarea documentului final cu participarea experților și decidenților politici.
- d. Dezvoltarea unor ghiduri metodologice pentru a pune în aplicare noul CR.
- e. Elaborarea principalelor documente curriculare – plan-cadru, programe, manuale în spiritul noului CR.

Textul pe care autorii îl prezintă în acest volum acoperă primul pas (a). El nu este încă un document politic (b) și nici ghid metodologic (d).

Printr-un paradox, SCR este mai puțin decât un CR, din perspectivele exigențelor unui document oficial, politic, dar are valoare generativă pentru un astfel de document și, mai mult decât un CR, cuprinde principii, reguli, norme și exemplificări ale acestora, asimilând unele elemente specifice ghidurilor și dobândind astfel valoare pragmatică.

3. Dar ce este un CR și ce funcții îi pot fi asociate?

În primul rând, se poate constata că nu există o structură standard, larg acceptată a CR. De aceea, CR-uri elaborate în diferite țări se diferențiază din punctul de vedere al organizării interne, conținutului și anvergurii.

Temele puse în discuție în cadrul acestui volum nu sunt însă atipice, ci congruente cu câmpul problematic al diferitelor sisteme de referință. Deși, așa cum s-a menționat, nu a fost consacrată o structură unitară, model a CR, analiza comparativă a mai multor documente de acest tip evidențiază prezența unor anumite „constante” sau întrebări: care este contextul de natură să legitimeze dezvoltarea unui nou CR?; care sunt principiile metodologice cheie care dau identitate CR?; care sunt orientările valorice promovate?; la ce tipuri de achiziții generale ar urma să ajungă elevii?; ce principii fundamentează organizarea și optimizarea proceselor de învățare?; care sunt planurile și mecanismele de evaluare a curriculumului?

Volumul de față oferă răspunsuri la toate aceste întrebări potrivit documentării, reflecțiilor și experiențelor profesionale ale autorilor.

În al doilea rând, se observă că funcțiile asumate de CR, nivelul de așteptări față de detaliile CR-ului și gradul de libertate al utilizatorilor CR-ului cunosc, de asemenea, variații de la un sistem școlar la altul.

În concepția autorilor, CR pentru a fi viabil și productiv ar trebui să funcționeze pe trei coordonate: teoretico-metodologică, axiologică și sistemică. Prima coordonată se referă la CR ca instrument de concepere și construcție a CN; a doua se raportează la un set de valori educaționale dezirabile, formulate în special în termeni de competențe, a treia sugerează interacțiuni dinamice între curriculum și celelalte componente ale sistemului și procesului de învățământ (instruire, evaluare, management educațional, formarea cadrelor didactice).

Funcția majoră a CR – tratată amplu în acest studiu – este indiscutabil aceea a fundamentării științifice și metodologice a proiectării, implementării și evaluării curriculumului la nivel macroeducațional, național.

CR-ul așadar este un document reglator, care anticipă și reglementează edificarea arhitectonicii CN. Calitatea intrinsecă a acestuia, dimensiunile sale inovatoare sunt esențiale pentru determinarea calității CN. Dacă se adoptă o astfel de premisă, atunci se justifică interesul pentru dezvoltarea unui studiu care să fundamenteze construcția CR-ului.

Este nevoie, în același timp, de o poziție realistă, rațională, față de specificațiile și potențialul CR-ului.

„Fortărea” CR-ului, cerințele de a introduce referințe, cât mai bogate și eventual detaliate care să preia responsabilitățile elaborării CN nu pare a fi o soluție pozitivă. CR-ul nu este un panaceu capabil să ofere răspunsuri imediate la toate problemele critice ale reformei educației. Pe de altă parte, în zonele în care cunoașterea este încă palidă, insuficientă, este mai profitabil să se manifeste o abținere de la recomandări, decât ca acestea să fie introduse pe baza unor surse empirice, impresioniste sau a unor opinii insuficient controlate.

Se mai poate remarca, de asemenea, că tranziția de la CR la proiectarea și realizarea efectivă a programelor educaționale nu este una directă, mecanică, ci mediată de diferite trepte pe care autorii le-au semnalat mai înainte și angajează judecăți critice și imaginația creativă.

Observațiile de mai sus intenționează să clarifice preliminar poziția autorilor despre natura și rolul CR-ului în relație cu studiile pregătitoare despre CR și cu practica efectivă a dezvoltării CN.

4. Niciun CR nu se poate sustrage unei opțiuni privind poziționarea sa pe un continuum marcat de polaritățile *continuitate-discontinuitate*. Membrii echipei și-au propus să evite extremele: exacerbarea continuității prin conservarea tuturor principiilor și schemelor de organizare curriculară pe care se bazează sistemul nostru școlar sau accentuarea excesivă a discontinuității, a rupturilor prin ignorarea câștigurilor reprezentative atât în planul concepției, cât și al practicilor educaționale. Autorilor li s-a părut de asemenea disfuncțională încercarea de a găsi un echilibru artificial, cu ponderi relativ egale între cele două orientări opuse.

Pe măsură ce discuțiile din cadrul echipei avansau, s-a conturat tot mai clar ideea că sarcinile autorilor constau nu atât în revizuirea, completarea și adaptarea CR existent, ci în elaborarea proiectului unui nou CR care să accentueze prioritar schimbările inovatoare.

CR propus încorporează un număr de 10 elemente noi, comentate sintetic în partea finală a lucrării.

5. Sursele de derivare și control al calității CR-ului sunt variate și, în esență, de factură interdisciplinară: socio-economice, axiologice, epistemologice, psihologice, pedagogice. Un rol aparte revine studiilor centrate pe analize de nevoi, documentelor UE referitoare la dezvoltarea educației, practicilor bune din sistemele de învățământ avansate. Membrii echipei au analizat și comentat, cu diferite accente, în mod sigur nu întotdeauna complet, influența acestor surse în configurarea noului CR. Ei au fost preocupați să asigure compatibilitatea reală a aliniamentelor noului CR cu standardele externe, dar și cu nevoile interne ale educației românești, să promoveze structuri curriculare apte nu doar să se conformeze la normele europene, ci și capabile să devină competitive în contextul european.

De pe o poziție optimistă, autorii pot spune că școala românească și principiile curriculare pe temeiul cărora ea funcționează, ar fi de dorit nu numai ca să preia și să adapteze diferite recomandări și achiziții educaționale externe, ci să ofere principii și experiențe exemplare pentru contextul european. Astfel de tentative se regăsesc în prezentul studiu. De exemplu, sistemul propus de competențe generice congruent cu modelul competențelor cheie al UE compensează unele fragilități ale acestuia din urmă și își revendică o anumită valoare adăugată.

6. O întrebare este esențială și de aceea nu poate fi suspendată: care ar trebui să fie rolul actual al CR-ului în „consilierea” reformei curriculumului? Care este magnitudinea schimbărilor dezirabile? De fapt, ce tip de reformă școlară dorim? Una care să corecteze, să amendeze și să aducă la zi sistemul curricular existent sau este nevoie de o transformare de viziune, de concepție și de instrumente metodologice? Umplem schemele vechi cu conținuturi noi sau regândim întregul sistem?

Autorii acestei lucrări au optat pentru a doua alternativă. De altfel, LEN formulează norme și ridică probleme care nu pot fi abordate cu succes în cadrul primei orientări.

Studiul de față cuprinde mai multe propuneri de reconsiderare a CN. Unele dintre ele pot apărea prea îndrăznețe, adevărate „erezii”: adoptarea unui model al competențelor generice cu 7 componente care traversează toate nivelurile de școlaritate; structurarea curriculumului în jurul a 3 concepte nodale – competențe, centrarea pe elev și asigurarea calității; introducerea unei noi arii curriculare – *Studiile crosscurriculare*; organizarea modulară a programei școlare etc.

Nu ne-am imaginat deloc că ideile avansate vor fi receptate cu entuziasm necritic și generalizat. Multe dintre ele nu sunt confortabile, facile de realizat; credem însă că sunt legitime și necesare pentru timpul prezent.

Există posibilitatea să realizeze un consens larg, focalizat pe un principiu, dar să apară divergențe în legătură cu modalitățile de punere în practică ale acestuia. De exemplu, probabil că nimeni nu se îndoiește că este nevoie de o revalorizare a statutului curriculumului integrat – multi-, pluri-, inter- și transdisciplinar – și de depășire a adeziunilor retorice. Care sunt însă mijloacele? Disponibilitatea variată, subiectivă a cadrelor didactice de a stabili conexiuni intra și crosscurriculare sau dezvoltarea curriculumului la decizia școlii (opțional) sunt „instrumente” suficiente? Cum se poate realiza pregătirea elevilor pentru probele transdisciplinare, obligatorii prevăzute de LEN pe diferite trepte de școlaritate?

Pe lângă practicile curente autorii au sugerat dezvoltarea unei noi arii curriculare – *Studiile crosscurriculare* – și introducerea în cadrul fiecărei discipline școlare, începând cu clasa a V-a, a

cel puțin un modul cu caracter multi-, pluri-, inter- și transdisciplinar. Probabil că ar putea exista și alte variante complementare sau competitive. Ele ar urma însă să fie elaborate.

Confruntarea onestă de idei, cu argumente, fără prejudecăți, armonizarea atitudinilor critice cu efortul constructiv rămân pârghiile principale pentru adoptarea celor mai bune soluții în aria curriculumului care să funcționeze în avantajul elevului, comunității și societății pe ansamblul ei.

7. Pentru autorii acestui studiu, cel puțin 4 principii fundamentale referitoare la reforma curriculumului au ghidat întreprinderea lor. Probabil, aceleași principii pot inspira și jalona pozitiv inițiativele și altor concepitori de curriculum:

- **Reforma curriculumului este cheia oricărei reforme în educație:** o asemenea reformă are implicații asupra celorlalte componente ale sistemului de învățământ, iar schimbările care se produc în oricare altă parte a sistemului au impact direct și vizibil la nivel curricular. În societatea bazată pe cunoaștere și tehnologie avansată, reformele educaționale nu mai sunt posibile decât ca **reforme comprehensive**, care promovează măsuri de inovare, adaptare sau reconsiderare la nivelul tuturor componentelor unui sistem de învățământ.
- **Reformele școlare actuale promovează o altă tabelă de valori** și, cel puțin la nivel european, își propun să ajungă la un anumit consens, să promoveze diversitatea în unitate. Ca membră a Uniunii Europene, România se aliază recomandărilor care vizează sincronizarea politicilor și structurilor românești cu politicile și structurile europene. Primul deceniu al celui de-al treilea mileniu s-a concretizat, la nivelul Uniunii Europene, în progrese notabile în ceea ce privește realizarea efectivă a unui **spațiu european extins al educației**, predominante devenind abordările:
 - **educația** ca modalitate fundamentală de dezvoltare personală și afirmare socială;
 - **centrarea educației pe formarea de competențe**, în avantajul transferabilității și, implicit, al unei mai eficiente integrări sociale și economice a absolvenților, inclusiv prin recunoașterea învățării realizate în contexte nonformale și informale;
 - **asigurarea calității educației**, a capacității acestora de a răspunde așteptărilor și intereselor personale ale tuturor beneficiarilor. elevi, părinți, angajatori, alte categorii de beneficiari și, în același timp, diferitele componente ale sistemului de învățământ.
- **Reformele educaționale tind să fie continue.** Ele parcurg diferite etape, cu momente de vârf sau de schimbări radicale, cu perioade intermediare, mai puțin vizibile, și cu perioade de consolidare a achizițiilor dobândite în etapele anterioare. **În reformarea curriculumului școlii românești** în ultimele două decenii se pot identifica trei mari perioade; ele sunt examinate într-un capitol distinct. **Reforma curriculară din România se află acum într-un moment de vârf al schimbărilor** și se dorește a fi **o reformă avansată**. Legea educației naționale este un argument în favoarea nevoilor de **schimbare accentuată și accelerată** a învățământului preuniversitar românesc.
- Creșterea interesului și așteptărilor diferitelor categorii de beneficiari ai procesului educațional întărește **caracterul de bun public al curriculumului școlar**.

Curriculumul școlar românesc este un domeniu față de care așteptările diferitelor instanțe, ale diferitelor „grupuri de interese” s-au intensificat și diversificat în ultimii ani:

- Elevii doresc ca acest curriculum școlar să le ofere un „spațiu sigur” pentru exprimarea propriilor puncte de vedere, pentru împărtășirea experiențelor de învățare și de viață și să aibă o relevanță crescută pentru existența lor cotidiană și pentru dezvoltarea personală și profesională.
- Părinții așteaptă ca școala, prin curriculumul pe care în oferă copiilor, să asigure acestora educația ideală, pe care ei nu o pot oferi, din constrângeri diferite (socio-economice, culturale, de timp).
- Profesorii caută, în curriculumul școlar, repere clare și sprijinul pentru organizarea unei activități didactice de calitate, eficiente, flexibile și, în același timp, atractive pentru ei și pentru elevi deopotrivă.
- Comunitățile doresc o reprezentare autentică în școală, respectiv în curriculum, în termeni de promovare a propriei identități comunitare și de susținere a nevoilor locale.
- Societatea, în ansamblu, așteaptă ca sistemul de învățământ, prin curriculumul pe care îl oferă, să pregătească tineri capabili de integrarea activă pe piața muncii și mizează pe contribuția acestuia la pacea conviețuirii împreună într-o societate pluralistă.

* * *

Se poate conchide că școala românească ar trebui să intre într-o etapă de reformă avansată, care presupune o nouă concepție asupra curriculumului școlar, un nou cadru de referință pentru proiectarea, implementarea și evaluarea curriculară, documente curriculare moderne și condiții de implementare în sistem coerente cu acestea.

Prof. univ. dr. Dan Potolea

Capitolul 1

LEGITIMITATEA ȘI OPORTUNITATEA UNUI NOU CADRU DE REFERINȚĂ

1.1. NATURA ȘI ROLUL CADRULUI DE REFERINȚĂ

Orice reformă școlară, pentru a funcționa în termeni de eficiență și eficacitate, presupune dezvoltarea unei concepții, a unui mod de a gândi strategic, proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului național. Cadrului de referință îi revine responsabilitatea unui astfel de demers.

Scopul Cadrului de referință este acela de a oferi o paradigmă practică pentru asigurarea unei concepții unitare în dezvoltarea curriculumului pentru toate nivelurile de școlaritate. Este în același timp un cod de analiză și interpretare a curriculumului care facilitează comunicarea profesională în interiorul și între diferite categorii de agenți educaționali: decidenți politici, manageri școlari, cadre didactice etc.

Cadrul de referință, în esență, reprezintă un ansamblu de concepte nodale, principii și norme care fundamentează științific și metodologic proiectarea, realizarea și evaluarea curriculumului. În condițiile validării lui, poate deveni un document de politică educațională, fundamental pentru Curriculumul Național.

Cadrul de referință, în viziunea pe care o propune echipa de autori, are trei dimensiuni:

- a) **Dimensiunea teoretico-metodologică:** Cadrul de referință este un instrument de concepție și construcție a Curriculumului Național pentru întregul sistem de învățământ preuniversitar.
- b) **Dimensiunea axiologică:** se raportează la un set de valori, indică diferite tipuri de rezultate dezirabile ale învățării.
- c) **Dimensiunea sistemică:** sugerează modul generic de interacțiune dintre sistemul curriculumului și celelalte componente ale sistemului și procesului de învățământ: instruire, evaluare, management educațional, formarea cadrelor didactice etc.

Ținta finală a dezvoltării CR-ului o constituie creșterea relevanței curriculumului pentru dezvoltarea personală, socială și profesională a absolvenților învățământului preuniversitar și a contribuției școlii la dezvoltarea socio-economică, tehnologică, științifică și culturală a societății românești.

Utilizatori potențiali ai CR-ului pot fi:

- concepatorii de curriculum, care vor beneficia de elementele de reper pentru proiectarea și dezvoltarea curriculară;
- decidenții de politică educațională, care vor promova o viziune coerentă și unitară asupra curriculumului preuniversitar și vor avea elementele necesare pentru o bună articulare cu celelalte politici educaționale;
- cadrele didactice, care vor avea instrumentul necesar pentru a înțelege acea paradigmă practică în măsură să-i sprijine să implementeze cu succes noul curriculum, în spiritul în care el a fost conceput;
- managerii școlari, pentru că la nivelul acestui document li se oferă informații și principii de gestiune a resurselor cu care operează curriculumul (timp, competențe, conținuturi), reglând locul de luare a deciziei cu privire la diverse aspecte ale curriculumului;
- specialiști în evaluare, care vor avea la dispoziție elemente generale și specifice ale profilurilor de formare specifice finalurilor de trepte de școlaritate (învățământ obligatoriu, liceu), pentru a construi modalități și probe de evaluare concordante cu acestea;
- elevii și părinții, pentru că dincolo de elemente mai tehnice, Cadrul de Referință prezintă profilurile de formare și concepția planurilor de învățământ, a programelor și manualelor școlare care orientează și dau substanță proceselor de predare-învățare-evaluare.

1.2. CAUZE ȘI NEVOI ALE ELABORĂRII UNUI NOU CADRU DE REFERINȚĂ

După schimbările de sistem social-politic și economic de la sfârșitul deceniului al IX-lea (1989), primul Cadru de referință cu relevanță pentru Curriculumul Național a apărut în 1998¹. Acesta reprezintă un reper important în istoria reformei curriculumului de la noi, a marcat o schimbare de viziune și a apropiat învățământul românesc de spiritul european; a introdus concepte și practici noi.

Schimbările care s-au produs ulterior nu au mai fost coerente cu concepția inițială și nici inspirate de o nouă concepție cristalizată și unitară.

Nevoia de reconsiderare a Cadrului de referință din 1998 este justificată de următoarele împrejurări:

- a funcționat într-un context social-politic, național și internațional diferit de cel prezent;
- a avut în vedere numai învățământul obligatoriu;
- nu s-a preocupat de învățământul preșcolar și, inițial, nici de învățământul liceal;

¹ Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, 1998, București. Autori: Al. Crișan, M. Cerkez, M. Singer, M. Oghină, L. Sarivan, L. Ciolan

- preocupările ulterioare pentru definirea curriculumului pentru învățământul liceal s-au înscris într-o concepție, diferită;
- s-a raportat la o structură instituțională care astăzi nu mai există;
- s-a focalizat pe proiectare, a făcut mai puține referințe la evaluarea curriculară și deloc la sfera implementării.

Mai recent, o tentativă de promovare a unui cadru de referință revizuit aparține studiului „*Nevoi și priorități de schimbare educațională în România; fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*”¹.

În cadrul acestuia, un grup de cercetători au elaborat liniamentele unui nou Cadru de referință². O parte dintre ideile și recomandările incluse au fost utilizate în diferite contexte, dar niciodată în integralitatea lor, într-o manieră comprehensivă, susținută oficial.

Cadrul de referință propus în acest text valorifică „constantele” modelului verificate în 1998 și, într-un mod consistent, principiile și normele concepției din 2008. În același timp, intenționează să nu reprezinte o simplă revizuire sau aducere la zi a schemelor teoretice și metodologice anterioare, ci să aibă și valoare adăugată, semnificativă și demonstrabilă.

Reconsiderarea Cadrului de referință este necesară nu numai datorită circumstanțelor mai sus menționate ci și ca urmare a schimbărilor care s-au produs în tabela de valori a educației, în epistemologia și metodologia cunoașterii științifice, în înțelegerea mecanismelor învățării și a inovațiilor în teoria și practica educației.

Este semnificativă, de asemenea, practica consacrată a sistemelor de învățământ de a-și revizui periodic Cadrul de referință și documentele școlare derivate din acestea.

Evenimentul cel mai important este, însă, adoptarea noii Legi a educației naționale. Aceasta trasează implicit jaloanele unei noi construcții a Curriculumului Național și, de asemenea, revendică inițierea și dezvoltarea unor noi abordări teoretice, metodologice și practice.

1.3. COMPONENTELE CADRULUI DE REFERINȚĂ

Autorii acestui studiu propun un CR configurat de următoarele elemente:

- **Principii metodologice cheie ale Cadrului de Referință**
- **Rețeaua conceptelor nodale ale Cadrului de Referință**
- **Politici și strategii ale finalităților educaționale; valori și competențe**
 - Competențe generice și competențe cheie
 - Profiluri de formare și niveluri de învățământ
- **Ariile curriculare**
- **Principii ale proiectării curriculare**
 - Proiectarea planului-cadru de învățământ

¹ Nevoi și priorități de schimbare educațională în România; fundamente ale dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar, Coord: M. Miclea, C. Bârzea, D. Potolea, P. Petrescu, 2008, București

² Cadru de referință pentru elaborarea Curriculumului Național, Coord. Dan Potolea, echipa de autori: M. Singer, L. Sarivan, M. Cerkez, F. Tacea, M. Șerban, L. Ciolan

- *Proiectarea programei școlare; abordarea modulară a programei*
- *Proiectarea manualului școlar*
- ***Implementarea curriculumului; conducerea și monitorizarea curriculumului***
- ***Evaluarea curriculumului; evaluare și certificare***
- ***Implicațiile renovării curriculumului; schimbări extracurriculare necesare***

Aceste componente dau identitate CR-ului, sunt relevante și în concordanță cu cele 3 categorii de funcții ale CR-ului desemnate mai sus.

Înainte de a analiza fiecare componentă, câteva operații prealabile sunt legitime din perspectiva analizei de nevoi: examinarea stării existente a curriculumului și a nevoilor de dezvoltare, determinarea standardelor și resurselor necesare pentru starea dezirabilă.

Capitolul 2

REFORMA CURRICULARĂ ÎN ROMÂNIA; EVOLUȚII, PROCESE, NEVOI DE DEZVOLTARE

2.1. ETAPE ÎN REFORMA CURRICULARĂ

Realizarea unei analize a „istoriei” reformei curriculare în România de după 1989 identifică câteva etape distincte, a căror identitate este dată, pe de o parte, de specificitatea abordărilor conceptuale, iar pe de altă parte de contextul general al schimbărilor implementate în sistemul educațional românesc. Astfel, se poate vorbi de trei mari **perioade ale reformei curriculare**:

- perioada primelor eforturi de elaborare conceptuală și de restructurări punctuale (1990-1997);
- perioada elaborării propriu-zise a noului curriculum național și a implementării unei reforme curriculare coerente (1997-2000);
- perioada modificărilor masive și divizate la nivelul tuturor componentelor curriculare, pe fondul schimbărilor de structură a sistemului educațional românesc (2001-2010).

Fiecare dintre aceste perioade are subsumate etape distincte, de intervenție mai accentuată sau mai puțin elaborată în planul curriculumului. Analiza acestora permite identificarea punctelor nodale în evoluția curriculumului românesc, a elementelor de continuitate și discontinuitate, a intervențiilor de succes și a fragilităților demersurilor – toate acestea ca „lecții” oferite de istoria domeniului, ale căror concluzii se impun a fi valorificate în elaborarea unui nou cadru de referință a curriculumului național pentru învățământul preuniversitar.

a) Perioada 1990-1997: elaborări conceptuale în plan teoretic și schimbări punctuale în practica școlară

Identitatea acestei perioade este dată de primele eforturi de elaborare conceptuală și de restructurările punctuale aplicate la nivelul documentelor curriculare ale vremii, pe fondul unui sistem educațional cu 8 ani de învățământ obligatoriu. Începutul anilor '90 a promovat un interes constant al specialiștilor și cercetătorilor din educație pentru reflecția sistematizată

asupra sistemului de învățământ și pentru reforma în plan curricular. Concomitent, și adesea fără corelarea necesară, au fost aplicate restructurări punctuale la nivelul documentelor curriculare ale vremii și a demarat, după o perioadă amplă de pregătire și discuții, *Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar RO 3724 - componenta Curriculum* (cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială) care a creat contextul sistematizării și uniformizării eforturilor în domeniu.

Elaborările conceptuale privind reforma curriculară au început în zona de cercetare-dezvoltare în anii **1990-1994**, în contextul reflecțiilor privind nevoia de reformare a întregului sistem de învățământ. Acestea s-au materializat, în primul rând, printr-o serie de studii și cercetări cu rol de fundamentare a opțiunilor ulterioare în domeniul curriculumului, dezvoltate în cadrul Institutului de Științe ale Educației: analiza programelor școlare din perioada anterioară; cercetare calitativă asupra stării sistemului de învățământ la începutul anilor 1990, cu privire la punctele tari și la dificultățile școlii la acel moment; cercetare calitativă privind reforma studiului diverselor discipline de învățământ etc., analiza comparativă a celor mai recente reforme curriculare la nivel internațional.

Aceste studii și cercetări au realizat diagnoza stării sistemului de învățământ la acel moment și au dat posibilitatea identificării elementelor valoroase din perspectiva unei viitoare reforme curriculare, precum și conștientizării nevoii de schimbare în domeniu. Pornind de la concluziile acestora, au fost elaborate primele studii de proiectare a reformei curriculare și de dezvoltare în plan conceptual. De asemenea, a existat un demers structurat de promovare a conceptelor specifice din domeniul curricular, prin articole în publicațiile de specialitate ori prin demersuri structurate la nivelul unor documente de politică educațională (*Cartea albă a reformei*, Institutul de Științe ale Educației, 1993). Toate acestea au oferit contexte de identificare și definire a conceptelor specifice din domeniul curriculumului, care au devenit ulterior instrumentale la nivelul reformei curriculare și au promovat modele și exemple de dezvoltare ulterioară a reformei curriculare.

Pe fondul schimbărilor de structură a sistemului educațional (reducerea duratei învățământului obligatoriu de la 10 ani la 8 ani, reducerea programului școlar de la 6 la 5 zile etc.), în perioada 1990-1994, au avut loc o serie de **modificări punctuale la nivelul planurilor de învățământ și al programelor școlare**. Aceste schimbări nu au avut însă un caracter coerent și sistematizat, fiind adesea implementate fără o analiză de nevoi și fără o pregătire specifică a sistemului educațional. Noile programe școlare pentru ciclul primar au fost implementate la nivelul sistemului educațional începând cu 1995 și au fost valabile până la nivelul anului 1998. Pe baza acestora, tot în 1995, au intrat în sistem primele manuale alternative.

În 1995 a demarat oficial *Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar RO 3724*, cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială, după o perioadă mai îndelungată de pregătire. Componenta Curriculum a programului a permis dezvoltarea cadrului instituțional și conceptual necesar pentru dezvoltarea unei reforme curriculare coerente și constructive. Astfel, înființarea Consiliului Național pentru Curriculum și Formarea Profesorilor (ulterior Consiliul Național pentru Curriculum) și a structurilor aferente acestuia (comisii de coordonare, grupuri de lucru) a oferit posibilitatea profesionalizării dezvoltării curriculare, prin pregătirea treptată a unor specialiști în domeniu și prin crearea unor mecanisme unitare de elaborare a

curriculumului național. De asemenea, s-a dezvoltat cadrul conceptual, prin promovarea unei concepții unitare de dezvoltare a curriculumului (*curriculum nucleu* și *curriculum la decizia școlii*) și a unui calendar clar al reformei curriculare.

b) Perioada 1997-2000: sistematizare și coerență în reforma curriculară

Intervalul 1997-2001 reprezintă perioada de reformă curriculară „accelerată”, etapa de elaborare și implementare a curriculumului național, într-un cadru sistematizat, coerent și unitar de intervenție. Pentru prima dată după 1989, **reforma curriculară a fost adoptată** de minister **ca prioritate a politicii educaționale**, ca element nodal ce trebuie și poate să dea coerență tuturor demersurilor de reformă la nivelul sistemului românesc de învățământ. Astfel, în 1998 a fost elaborat și aprobat documentul de politică educațională *Curriculum și dezvoltare curriculară în contextul reformei învățământului. Politici curriculare de perspectivă*, care a stabilit priorități ale demersurilor viitoare în domeniu.

În acest context a fost elaborat **primul cadru de referință al curriculumului românesc**: *Curriculumul național. Cadru de referință* (1998). Acest document de politică educațională a explicitat, pentru prima dată, premisele filosofiei educaționale pe baza căreia s-a dezvoltat curriculumul național și a definit conceptele de bază din domeniu: *curriculum de bază, curriculum la decizia școlii, ciclu curricular, arie curriculară, schemă orară, standard curricular, profil de formare* etc.

În cadrul creat de documentele de politică educațională anterior prezentate, după un proces laborios de pregătire și dezbateră cu actorii educaționali, în 1998 a fost elaborat și adoptat un nou **plan de învățământ**: *Curriculumul național. Plan-cadru de învățământ*. În elaborarea planului de învățământ au fost operaționalizate conceptele promovate de Cadrul de referință. În 1999 au fost aprobate noile planuri-cadru pentru liceu, în urma unui amplu proces de dezbateră publică. Aplicarea noilor planuri-cadru de învățământ a constituit condiția obligatorie pentru asigurarea coerenței reformei curriculare.

Implementarea noilor planuri cadru a solicitat demersuri de elaborare și revizuire a tuturor **programelor școlare pentru ciclul primar și cel gimnazial**, în concordanță cu prevederile documentelor cadru. Aceste eforturi au vizat: asigurarea unui format comun al documentelor curriculare, simplificarea și revizuirea formulării obiectivelor, eliminarea unor inconsecvențe în plan științific și asigurarea coerenței „pe verticală” și „pe orizontală”, cerută de gruparea disciplinelor școlare pe arii curriculare. De asemenea, în 1999 a început un amplu demers de elaborare a **programelor școlare pentru liceu**, care a propus un nou model de proiectare curriculară (de la modelul centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe) și a promovat focalizarea activității educaționale pe achizițiile finale ale învățării.

Ca un demers de susținere a implementării noilor programe școlare, în anul 2001 au fost elaborate **ghiduri metodologice** pe discipline pentru aplicarea acestora. În același scop, începând cu anul 2000 a început un **program de formare a cadrelor didactice**, prin seminarii de pregătire în domenii precum: didactica disciplinei, utilizarea mijloacelor de învățământ și a tehnologiilor informației și comunicării; programul de formare a continuat până în anul 2002 și a cuprins un total de 7000 cadre didactice.

c) Perioada 2001-2010: noi structuri, noi concepte în plan teoretic și redimensionarea flexibilității curriculare

Aceasta este perioada marcată de trecerea la 10 ani de învățământ obligatoriu și de schimbările de structură a sistemului educațional românesc, fapt care a determinat modificări masive la nivelul tuturor componentelor curriculare.

În perioada 2001-2002 putem vorbi despre o **etapă de modificări punctuale**. În anul 2001, planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu și pentru liceu au fost modificate, invocându-se rațiuni de ordin financiar, de relaxare a orarului elevilor și de schimbare a politicii educaționale, prin accentuarea ponderii disciplinelor științifice. Modificările au dus în anumite situații la reducerea flexibilității curriculare, atât prin creșterea numărului de discipline cu număr fix de ore, cât și prin scăderea numărului de ore alocate curriculumului la decizia școlii. Introducerea noilor planuri-cadru în 2001 a fost însoțită de o revizuire a programelor școlare la toate clasele I-XII, în sensul „descongestionării”. Aceste intervenții s-au realizat numai la nivelul componente conținuturi și au determinat o serie de incoerențe ale schimbărilor pe verticală (de la un an de studiu la altul) și pe orizontală (la nivel de arie curriculară sau la nivelul corelațiilor interdisciplinare). În ceea ce privește manualele școlare, în anul 2001 s-a intervenit asupra regulamentului de evaluare-avizare a manualelor pentru liceu; astfel oferta de pe piață a fost limitată, din rațiuni financiare, la trei manuale.

La începutul anului 2002 au fost demarate o serie de acțiuni cu impact în plan curricular de pregătire a **trecerii la învățământul obligatoriu de 9 ani**, prin: elaborarea unor proiecte de planuri de învățământ, planificarea intervențiilor de revizuire a programelor școlare etc.

Anul 2003 a adus altă serie de modificări, ca urmare a **prelungerii duratei învățământului obligatoriu la 10 ani** și a schimbărilor de structură a sistemului educațional (*Legea nr. 268 de modificare a Legii nr. 84/1995 republicată cu modificările și completările ulterioare*). În acest context, curriculumul național este schimbat în două sensuri:

- învățământul primar (prin reconfigurarea conținuturilor învățării pentru a se plia nevoilor unor elevi care intră în sistem un an mai devreme) și
- învățământul secundar (liceu cu două părți, paralel cu o rută de profesionalizare prin Școlile de Arte și Meserii SAM). Astfel au fost elaborate noi planuri de învățământ în anii 2003, 2004 și 2005, care, la fel ca și schimbările anterioare, au dus la scăderea flexibilității, prin diminuarea orelor alocate curriculumului la decizia școlii și la renunțarea la încercările de abordare transdisciplinară în cadrul unor arii curriculare.

Schimbările planurilor cadru au presupus utilizarea unor noi concepte. A fost introdus *curriculumul diferențiat*, ca o nouă componentă alături de *trunchi comun* și *curriculum la decizia școlii*. De asemenea, pentru prima dată în Curriculumul Național, în nota de fundamentare a planurilor-cadru pentru clasele a IX-a – a X-a se face referire la competențele cheie, în contextul schimbărilor la nivel european. În același sens, notele de prezentare ale programelor școlare și schimbările în formularea competențelor și selectarea conținuturilor au valorificat, de asemenea, ideea de competențe cheie. Se poate susține însă, că aceste schimbări curriculare s-au făcut în absența unui cadru conceptual și fără o valorificare amplă a studiului de impact asupra reformei curriculare.

d) Continuitate și discontinuitate, elemente de succes și factori de risc

Fiecare dintre etapele reformei curriculare din România a înregistrat elemente de continuitate și de discontinuitate, aspecte care s-au dovedit a fi de succes în practica școlară și altele care au acționat ca factori de risc. Astfel, în unele contexte, opțiunile de politică educațională au fost însoțite de schimbări clare și corelate la nivelul tuturor documentelor curriculare (planuri de învățământ, programe școlare, manuale, ghiduri). În altele însă, lipsa de corelare dintre diferite schimbări a avut impact negativ asupra implementării curriculumului.

- În primul rând, s-au înregistrat întârzieri și unele disfuncții în implementarea măsurilor de reformă curriculară, pe fondul lipsei valorificării activității de elaborare conceptuală în plan curricular de către decidenții politici și absenței unei interacțiuni constructive între zona de dezvoltare curriculară și cea decizională.

- În al doilea rând, inexistența unui calendar clar al reformei curriculare din primii ani de după 1990, care să permită corelarea schimbărilor din acest domeniu cu cele implementate la nivelul altor componente ale sistemului de învățământ (evaluare, management și descentralizare, formarea profesorilor, reforma învățământului profesional și tehnic) a determinat apariția unor disfuncții (de exemplu, lipsa unui demers coerent de pregătire a personalului didactic pentru implementarea noilor planuri de învățământ și a programelor școlare a fost principalul factor de risc).

- De asemenea, o parte dintre măsurile de reformă au fost implementate fără un plan coerent, din cauza disipării sau suprapunerii responsabilităților în ceea ce privește elaborarea și aprobarea programelor școlare între Ministerul Educației și alte organisme responsabile. La toate acestea s-a adăugat inexistența unor proceduri de mediatizare a reformei curriculare la nivelul tuturor actorilor școlari (decidenți, profesori, părinți, parteneri sociali), precum și inexistența unui colectiv stabil de conceptori de curriculum.

În acest context de insuficientă pregătire a implementării schimbărilor și de incoerență a demersurilor de politică educațională, o parte dintre schimbările curriculare nu au avut efectul scontat și au fost receptate ca intervenții lipsite de consistență și puțin importante pentru sistemul educațional. Toate aceste aspecte au condus la lărgirea discrepantei dintre teoria reformei curriculare și practica școlară și la apariția unor „practici de supraviețuire” sau „efecte perverse” într-un context de reformă curriculară insuficient înțeleasă și asimilată.

Analizele de impact și studiile de evaluare privind politicile educaționale și practicile școlare din sistemul educațional românesc evidențiază nevoia valorificării „istoriei” reformei curriculare din România ca lecție pentru viitoarele schimbări.

2.2. STUDII, CERCETĂRI RECENTE PRIVIND REFORMA CURRICULUMULUI ȘI DIRECȚIILE POSIBILE DE DEZVOLTARE

Prezentul studiu se fundamentează pe rezultatele unui set de cercetări punctuale, desfășurate în cadrul aceluiași proiect, și care au vizat:

- Analiza multicriterială a politicilor curriculare;
- Evaluarea curriculumului proiectat;
- Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare;
- Analiza performanțelor școlare ale elevilor.

Analiza multicriterială a politicilor curriculare a relevat o serie de **nevoi** privind politica educațională referitoare la Curriculumul Național, precum:

- gestionarea problemelor specifice Curriculumului Național într-un cadru instituțional solid, permanent și profesionist, valorificând, de exemplu, inclusiv servicii de suport curricular, astfel încât să fie posibile, în perspectivă schimbări coerente, bazate pe analize evaluative de impact;
- finalizarea Cadrului Național al Calificărilor – bază pentru proiectarea în cadrul Curriculumului Național a traseelor educaționale și de formare profesională, în concordanță cu formarea realizată prin învățământul superior;
- realizarea periodică de studii evaluative/de impact privind diferitele componente și niveluri ale Curriculumului Național, pentru a putea fundamenta politicile curriculare;
- unificarea concepției privind proiectarea Curriculumului Național, pentru a facilita formarea în acest domeniu, implementarea coerentă, precum și parcursuri individuale de formare flexibile, transferabilitate și coerență internă;
- valorificarea în proiectarea ofertei curriculare a nevoilor și intereselor mediului socio-economic, a politicilor și orientărilor europene, a dezvoltărilor din domeniul științelor educației, dar și a nevoilor și intereselor noilor generații de elevi;
- diminuarea centralizării și a caracterului prescriptiv al curriculumului, în paralel cu creșterea autonomiei școlare și a capacității de (auto)gestionare a școlii în domeniul curriculumului;
- corelarea ofertei curriculare cu aspecte ale organizării procesului didactic – de exemplu: numărul de elevi în clase/grupe;
- includerea Curriculumului Național în componența programelor de formare inițială a cadrelor didactice, în scopul reducerii deficitului de competență psihopedagogică al acestora;
- particularizarea specificului Curriculumului Național în programe cu caracter remedial, în scopul asistării elevilor cu dificultăți de învățare;
- asigurarea coerenței între curriculum și evaluare, între concepția privind proiectarea Curriculumului Național și cea cu privire la evaluarea și examinarea elevilor;
- valorificarea abordărilor crosscurriculare, ca modalitate de a asigura competențe transversale, de a contribui la asigurarea relevanței sociale a curriculumului – cerințele sociale, cognitive și emoționale ale vieții și societății contemporane;
- valorificare unei noi concepții cu privire la învățare, care să depășească stereotipiile și imobilismul, centrarea pe transmiterea mecanică de cunoștințe și să ia în considerare tipologia elevilor noului mileniu – de exemplu: relația dintre dimensiunea cognitivă și cea metacognitivă a curriculumului, integrarea TIC în Curriculumul Național;
- includerea în procesul de schimbare curriculară a componentelor: strategie de comunicare și explicare a reformelor, inclusiv prin parteneriate cu asociații profesionale ale cadrelor didactice, formarea cadrelor didactice, elaborarea de ghiduri metodologice și de alte instrumente de susținere a implementării curriculumului, dezvoltarea și aplicarea instrumentelor de evaluare adecvate, care să susțină schimbarea.

Evaluarea calității curriculumului proiectat, a urmărit aprecierea valorii documentului curricular, ca model pedagogic, în scopul perfecționării sale, a condus la identificarea de aspecte având semnificația de nevoi posibil de depășit la nivelul Curriculumului Național, precum:

- redefinirea competențelor specifice (din structura programelor școlare pentru fiecare disciplină de studiu) și de reactualizare a acestora;

- regândirea cantității de informație asociate conținuturilor învățării;
- accentuarea dimensiunii integrate a curriculumului – condiție a dobândirii competențelor cheie;
- accentuarea importanței TIC la nivelul proiectării didactice și a materialelor suport;
- accentuarea valorii funcționale a sugestiilor metodologice, pentru a depăși caracterul informativ, astfel încât acestea să includă într-o mai mare măsură exemplificarea strategiilor didactice utilizate în predarea disciplinelor școlare și posibile activități de învățare subsumate acestora – elemente care permit trecerea reală de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe experiențe de învățare;
- reconsiderarea manualelor școlare și elaborarea unei noi generații de manuale, care să corespundă noilor prevederi curriculare, dublate, de asemenea, de noi criterii de evaluare a acestora;
- „lansarea” unui nou model de proiectare curriculară, care să revalorizeze potențialul formativ al ariilor curriculare;
- introducerea în componenta *sugestii metodologice* în mai mare măsură a exemplelor de strategii didactice utilizate în predarea disciplinelor școlare și posibile activități de învățare subsumate acestora. Astfel, cadrele didactice vor avea, prin programă, un sprijin concret în elaborarea strategiilor de predare care să permită trecerea reală de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe experiențe de învățare;
- crearea unui program amplu de formare a cadrelor didactice, care să pornească de la un cadru comun de referință.

Analiza mediului școlar ca *totalitate a factorilor fizici, informaționali, atitudinali-afectivi, sociali și organizaționali care determină sau influențează, individual sau în interacțiune, un proces intenționat de învățare* a relevat o serie de nevoi pentru care Curriculumul Național să orienteze soluțiile:

- prefigurarea de măsuri, de oferte curriculare adecvate, compensatorii, pentru grupurile recunoscute ca fiind cu risc mare de abandon, absenteism, părăsire timpurie a școlii, dificultăți de învățare, ca și pentru elevii cu medii de proveniență dezavantajate – de exemplu: mediul rural;
- ameliorarea calității manualelor școlare, în privința calității informației cuprinse;
- ținte clare de învățare pentru fiecare ciclu și nivel de învățământ, bazate pe standarde naționale, corelate cu cele internaționale. Aceste ținte trebuie adaptate și completate cu măsuri preventive pentru elevii proveniți din medii dezavantajate;
- prevederi clare și precise privind utilizarea echipamentelor și auxiliarelor curriculare, dublate de îmbunătățirea continuă a auxiliarelor curriculare, cu menționarea explicită a categoriilor de resurse digitale care pot fi folosite.

Studiile comparative, internaționale, la care participă România începând cu anul 1995 (**TIMSS, PIRLS, PISA**), au relevat o serie de aspecte negative referitoare la performanțele elevilor români. O mare parte dintre cauzele identificate ale acestor rezultate constituie aspecte aflate într-o relație directă cu problematica domeniului curriculumului național, fiind posibil de remediat în măsura în care acesta va include și/sau va genera măsuri referitoare la:

- compensarea numărului de resurse educaționale de acasă ale elevilor (calculator, birou sau masă de scris, dicționar și computer) și a numărului mic de cărți pe care le utilizează aceștia;
- revizuirea, reconsiderarea tipului, a numărului și a relevanței cunoștințelor normate de programele școlare disciplinare;

- eliminarea „excesului” de cunoaștere academică și orientarea contextualizării învățării, respectiv orientarea procesului de implicare a elevilor în construirea cunoașterii și în dezvoltarea abilităților de gândire de nivel superior;
- diversificarea ofertei educaționale, prin utilizarea corespunzătoare a ofertei de CDS;
- includerea în structura curriculumului a precizărilor referitoare la evaluare, care să sprijine evaluarea progresului în învățare al elevilor, ținând cont și de contextul socio-economic, și să conducă la evitarea selecției competențelor/obiectivelor/conținuturilor, respectiv la evitarea efectului *backwash* și a „defavorizării” statutului unor discipline care nu sunt implicate în evaluări/examene naționale;
- revizuirea periodică a curriculumului pornind de la analiza rezultatelor la testările internaționale și de la baze de date provenite din administrarea unor evaluări naționale, succesive, cu respectarea normelor pentru obținerea de informații valide care să ilustreze tendințele;
- definirea unor niveluri de performanță pentru competențele prevăzute în structura curriculumului;
- asigurarea flexibilității curriculumului și a unui parcurs diferențiat de formare a elevilor;
- includerea de prevederi referitoare la dezvoltarea competențelor profesorilor, în scopul dezvoltării achizițiilor de învățare ale elevilor;
- includerea de elemente care să sprijine rafinarea metodologiilor de testare, de prelucrare și de interpretare a rezultatelor școlare;
- prevederea de procedee și instrumente obiective și transparente de evaluare a învățării.

Analiza performanțelor școlare ale elevilor a relevat o serie de nevoi, precum:

- revizuirea mecanismelor de selecție a conceptelor care reprezintă conținuturile învățării, astfel încât să fie posibilă alocarea unui buget de timp suplimentar pentru exersarea abilităților și a strategiilor de înțelegere;
- adecvarea conținuturilor programelor școlare la rezultatele intenționate ale învățării, respectiv la spectrul competențelor stabilite prin anticiparea evoluțiilor profesionale;
- includerea în documentele reglatoare ale Curriculumului Național a prevederilor referitoare la utilizarea de metode didactice care să solicite elevii să interacționeze cu problemele și conținuturile, să se angajeze în alegerea opțiunilor, formularea de judecăți, în procesele de control și în formularea de probleme, cu focalizare pe deprinderile de gândire de ordin superior și pe deprinderile metacognitive;
- crearea de oportunități, eventual în cadrul curriculumului la decizia școlii, pentru proiectarea și implementarea unor oferte curriculare de nivel național, cu rol remedial, pentru categorii de elevi identificați sistematic, programe susținute de cadre didactice dedicate, care să fie motivate prin diverse mijloace;
- corelarea riguroasă a conținuturilor învățării cu rezultatele așteptate ale învățării – competențele stabilite prin anticiparea evoluțiilor profesionale;
- susținerea prin curriculum a dezvoltării de competențe transversale, care să determine creșterea performanțelor acestora la testările internaționale, relevante pentru situații de viață, contexte concrete, cotidiene;
- crearea de oportunități, în Curriculumul Național, pentru includerea de aspecte inovative din domeniul evaluării, compatibile cu tendințele înregistrate la nivel internațional – de exemplu, evaluarea computerizată.

Capitolul 3

STANDARDELE UNEI NOI CALITĂȚI A EDUCAȚIEI ȘI FORMĂRII; REPERE EUROPENE ȘI NAȚIONALE

De la un sistem educațional la altul, proiectarea și implementarea curriculumului școlar poartă amprenta specifică a opțiunilor de politică educațională ale unei țări, precum și a determinantilor de context. Pe lângă aceste aspecte specifice, analiza politicilor educaționale europene din ultimii ani permite identificarea unor elemente cu rol de repere pentru fundamentarea, organizarea, funcționarea și reglementarea curriculumului școlar.

Standardele unei noi calități ar putea fi derivate din:

- Politicile actuale, europene și naționale care definesc priorități și proceduri strategice;
- Inovații și practici bune înregistrate în aria curriculumului;
- Cercetări de profil.

3.1. REPERE EUROPENE

a) Competențele – vector al reformelor curriculare europene

În contextul societății bazate pe cunoaștere, dezvoltarea competențelor în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții a devenit prioritate a reformelor educaționale actuale, cu impact direct asupra curriculumului școlar. La nivel european, **învățarea centrată pe competențe** a parcurs mai multe etape, începând cu măsurile de reformă de la sfârșitul anilor '80. În cadrul acestora s-a promovat importanța competențelor transversale, ce facilitează transferul cunoștințelor, iar transdisciplinaritatea a fost adoptată ca principiu de organizare a conținuturilor.

Cele mai semnificative abordări ale învățării centrate pe competențe sunt:

- *Raportul Delors* (2000), care identifică patru competențe: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii;
- *Programul DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (2002) lansat de OECD, care propune un set de competențe generice relevante pentru societatea cunoașterii (acțiunea autonomă și reflexivă, utilizarea interactivă a instrumentelor/mijloacelor, participarea și funcționarea în grupuri sociale eterogene);

– *Cadru de Referință European pentru Limbile Străine* care abordează performanța atât pe axa orizontală cât și pe verticală și realizează identificarea competențelor generale și specifice ale activităților și strategiilor comunicative de învățare a limbilor. Documentul vizează în special *receptarea orală și scrisă; interacțiunea orală și scrisă; producerea de mesaje orale și scrise și medierea (interpretare, traducere, rezumare, glosare) orală și scrisă*;

– *Recomandarea Comisiei Europene privind competențele cheie* (2006) care domină discursul privind finalitățile sistemelor de învățământ din Europa, în perspectiva compatibilizării sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene;

– *Cadru European al Calificărilor EQF* (2005), care vizează armonizarea și corelarea sistemelor de educație și formare, din perspectiva rezultatelor învățării/calificărilor.

Preocuparea din ce în ce mai intensă pentru centrarea educației pe formarea de competențe se justifică prin așteptările și solicitările crescânde și diversificate pe care societatea le are în raport cu școala. Competențele pot oferi avantajul transferabilității și, implicit, al unei mai bune și ușoare integrări socio-economice a absolvenților. O categorie majoră de competențe sunt competențele cheie.

Competențele cheie au fost definite ca o combinație specifică de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii. Cele opt competențe cheie sunt: comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; competențe matematice, în științe și tehnologii; competențe digitale; competența a învăța să înveți; competențe civice și sociale; asumarea inițiativei și antreprenoriat; sensibilizare la cultură și exprimare culturală.

Adoptate ca principii orientative în proiectarea curriculară sau ca determinanți ai demersurilor în domeniu, competențele cheie se regăsesc în documentele curriculare din diferite țări într-o varietate de forme și cu o varietate de denumiri (de exemplu, competențe pentru viață – engl. *life skills*, competențe funcționale – engl. *functional skills*). Există țări care au realizat deja demersuri coerente de introducere a competențelor cheie încă dinainte de 2000 (de exemplu, Austria, Germania, Irlanda, Marea Britanie), precum și altele care sunt la început de drum în acest sens.

Variatele modele de valorificare a competențelor cheie la nivel de curriculum au determinat schimbări în organizarea, funcționarea și reglementarea reformelor curriculare europene, de la numărul de discipline din planurile de învățământ și organizarea lor pe arii curriculare, la calitatea materialelor de învățare.

În același sens al centrării pe competențe, **Cadrul European al Calificărilor** vizează armonizarea și corelarea sistemelor de educație și formare, susținând facilitarea mobilității profesionale și geografice a celor care învață. EQF propune un sistem unitar de referință asupra rezultatelor învățării dobândite de-a lungul întregii vieți, în contexte formale, non-formale sau informale. La nivel concret, EQF are consecințe semnificative asupra sistemelor europene de educație, în primul rând la nivel curricular. Elementul de importanță majoră din perspectiva curriculară pe care-l propune documentul constă în depășirea accepțiunilor tradiționale ale calificării, prin centrarea pe recunoașterea și validarea rezultatelor învățării, dobândite într-un demers de învățare permanentă, pe baza a opt niveluri de calificare. Rezultatele învățării sunt definite ca ansambluri de cunoștințe, abilități și competențe.

O asemenea abordare face necesare intervenții specifice la nivelul sistemelor de educație, între care: redefinirea rutelor de dezvoltare personală și profesională prin sistemul de învățământ; reorganizarea conținuturilor promovate de școală (relația teorie-practică) și a strategiilor de învățare; identificarea de modalități de valorizare și recunoaștere în spațiul școlii a experiențelor de învățare dobândite în contexte non-formale și informale de învățare.

Potrivit recomandărilor UE, până în 2012 toate țările europene ar trebui să își dezvolte un Cadru Național al Calificărilor compatibil cu EQF.

b) Orientarea către abordări crosscurriculare, integrarea disciplinelor și „noile educații”

Reforme curriculare actuale au repus în discuție modul în care este organizată și transferată la nivel practic cunoașterea școlară. În teoriile curriculare postmoderne, conținuturile constituie experiențe de învățare orientate către interesele și scopurile proprii ale celui educat, astfel că accentul se mută pe traseul personal de formare a elevului, pe construirea cunoașterii în mod particular de către fiecare persoană în parte. Totodată, se constată creșterea rolului diferitelor mecanisme de integrare a cunoașterii școlare în contexte acționale mai largi, în relație directă cu nevoile de formare personală și profesională de-a lungul întregii vieți.

În efortul de redimensionare a rolului cunoașterii și a accentului pus pe competențe, numeroase sisteme de educație au optat pentru o abordare integrată a curriculumului, sub diferite forme și la diferite niveluri de intensitate. Una dintre cele mai întâlnite forme de integrare este **organizarea disciplinelor pe arii curriculare**, care pornește de la premisa că există o serie de competențe generale comune unui grup de discipline. În alte sisteme educaționale, pe lângă disciplinele de studiu tradiționale, au fost introduse în curriculumul școlar o serie de **teme transversale**. Acestea sunt organizate în diferite moduri: **activități integrate de tipul proiectelor**; relaționările interdisciplinare între diferite domenii de studiu; **noi dimensiuni ale educației** – „noile educații” (de exemplu, *Educația pentru sănătate*, *Educația pentru democrație*, *mediu*, *Educația pentru drepturile omului*).

Diversificarea câmpului educațional, prin introducerea abordărilor crosscurriculare sau a așa-numitelor „noi educații” a adus un plus de dinamism pentru sistemul educațional, din perspectiva conținuturilor, dar, în același timp, a pus sub semnul întrebării corpus-ul de cunoaștere oferit de școală. Astfel de teme crosscurriculare au fost proiectate ca unități de studiu ce permit explorarea unor probleme semnificative ale lumii reale, relevante pentru experiența de viață a elevului și pentru existența cotidiană a acestuia.

Trebuie menționat faptul că abordarea integrată în plan curricular, inter- sau transdisciplinară, nu a condus la renunțarea la disciplinele tradiționale de studiu ca domenii de sine stătătoare, ci la modalități practice de organizare a curriculumului prin: organizarea de activități integrate de tipul proiectelor; utilizarea preponderentă a relaționărilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite de cunoaștere; corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană.

c) Regândirea metodologiilor didactice și abordarea personalizată a predării-învățării, din perspectiva centrării pe elev

Studiile de evaluare a curriculumului școlar au demonstrat limitele metodelor tradiționale de predare și impactul nesatisfăcător al acestora asupra dezvoltării elevilor. În

acest context, reformele curriculare actuale au optat explicit pentru o abordare centrată pe elev. Astfel au fost promovate metode de predare-învățare active și interactive, care să implice elevul ca subiect al învățării și coparticipant la procesul educațional.

Necesitatea abordării personalizate și accentul pus de învățarea prin cooperare au devenit priorități ale metodologiei didactice actuale și au constituit consecința firească a structurării curriculumului pe competențe și a trecerii de la abordarea behavioristă a învățării la constructivismul social. De asemenea, utilizarea tehnologiei informației și comunicării a determinat o serie de schimbări fundamentale la nivelul curriculumului școlar, de la proiectare (introducerea TIC ca disciplină de sine stătătoare și ca instrument de management al învățării) la implementare (schimbări la nivelul strategiilor didactice).

d) Evaluarea rezultatelor învățării și portofoliul de educație permanentă

În contextul curriculumului centrat pe competențe, componenta evaluare dobândește o importanță crescută, având în vedere plasarea accentului pe învățare și rolul evaluării în susținerea acesteia. Competențele transversale sunt evaluate în mod diferit în statele membre ale Uniunii Europene: evaluarea explicită a competențelor crosscurriculare (de exemplu, Belgia, Spania, Franța, Ungaria); evaluarea implicită (de exemplu, Cipru, Danemarca, Finlanda, Grecia, Irlanda, Suedia, Marea Britanie); evaluarea competențelor specifice disciplinelor (de exemplu, Austria, Bulgaria, Germania, Italia, Polonia); accent pe evaluarea cunoștințelor și mai puțin a competențelor (Grecia, Lituania, Malta, Slovacia). Pe de o parte, centrarea pe competențe permite o mai bună relevanță și comparabilitate a rezultatelor evaluărilor internaționale. Pe de altă parte, accentul pe elev a oferit reformelor curriculare posibilitatea orientării spre demersuri personalizate în evaluare, care valorizează progresul individual în detrimentul raportării la norma de grup și promovează importanța portofoliului de educație permanentă, ca depozitar al rezultatelor învățării dobândite în contexte formale, nonformale și informale de educație.

Unele rapoarte europene tematice evidențiază că demersul centrat pe competențe poate fi afectat de faptul că evaluarea este încă dominată de măsurarea cunoștințelor. Se fac eforturi pentru a dezvolta instrumente de evaluare care pot măsura deprinderile, abilitățile și componenta atitudinală a competențelor și se pune în discuție legătura dintre evaluare și competența de învățare pe parcursul întregii vieți.

3.2. REPERE NAȚIONALE

Reforma curriculară din România a constituit obiectul de analiză a diferitelor studii și cercetări:

- pe de o parte, aceste studii au evaluat impactul diferitelor măsuri de reformă asupra practicii educaționale, identificând puncte tari sau aspecte nevralgice;
- pe de altă parte, cercetările educaționale au promovat și argumentat necesitatea unor schimbări punctuale sau de anvergură la nivelul curriculumului românesc;

- nu în ultimul rând, domeniul cercetării educaționale a analizat, în ultimii ani, impactul estimat al priorităților europene din domeniul educației și formării profesionale.

Câteva dintre cele mai relevante cercetări produse în ultimul deceniu sunt trecute în revistă mai jos:

- Primul studiu de evaluare a impactului reformei curriculare din România a fost realizat la nivelul anului 2001: Vlăsceanu, L. (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom, 2002. Pornind de la considerarea curriculumului școlar ca organizator al cunoașterii educaționale, studiul realizează o analiză de anvergură a reformei curriculare, din multiple perspective: etapele de implementare a schimbărilor curriculare în sistemul educațional românesc, schimbări la nivelul diferitelor produse curriculare (programe școlare, manuale școlare) și impactul noului curriculum asupra practicii școlare. Studiul a identificat principalele realizări și dificultăți în implementarea curriculumului școlar la nivelul anului 2001 și a propus măsuri coerente de ameliorare.
- Raportul *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, Cerkez, M., Căpiță, L. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2004 – face o analiză a programelor școlare din perspectiva modului în care acestea promovează dezvoltarea competențelor de comunicare ca obiectiv explicit și susținut prin competențele vizate, prin conținuturi și sugestii metodologice adecvate.
- Studiul *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*, Miclea, M., Vlăsceanu, L., Potolea, D., Bîrzea, C., Petrescu, P. (coord.), Școala Națională de Studii Politice și Administrative, 2007 – realizează o evaluare amplă a reformei educaționale românești din perspectiva tuturor actorilor școlari (profesori, elevi, părinți, alți agenți educaționali) și propune structuri alternative și un cadru de referință privind construcția curriculumului școlar românesc, analizând în detaliu toate implicațiile posibilelor schimbări curriculare.
- Raportul *Învățământul obligatoriu de 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective*, Jigău, M. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2008 – sintetizează datele unei cercetări calitative privind implementarea învățământului obligatoriu de 10 ani, cu referiri evaluative la toate aspectele sistemului educațional: rețea școlară, resurse umane și materiale, curriculum și evaluare, participare școlară, eficiență internă și calitatea sistemului educațional.
- Raportul *Educația nonformală/informală în relație cu transformările din curriculumul școlar*, Costea, O. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2008 – a realizat o analiză a modului în care este organizată cunoașterea școlară, din perspectiva decupajelor didactice pe care le propun programele școlare și a propus posibile scenarii de schimbare din perspectiva valorificării educației nonformale și informale prin: dezvoltarea de curriculum, formarea profesorilor și reconsiderarea rolului școlii ca instituție în raport cu alte medii de învățare.
- Documentul *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*, Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2010 – a fost elaborat ca un document strategic care definește o concepție curriculară articulată sistemic și formulează recomandări cu caracter metodologic pentru dezvoltarea curriculumului național, din perspectiva următoarelor componente: selecția, dezvoltarea și organizarea conținuturilor;

- Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării „România educației, România cercetării” (2007) coordonat de M. Miclea realizează o diagnoză a stării actuale a învățământului și formulează o suită de recomandări de natură să conducă la accelerarea reformei și la creșterea calității educației.

- Raportul de cercetare *Metodologia de implementare a domeniilor de competențe cheie europene în curriculumul școlar aplicat*, Costea, O., Nasta, D. I. (coord.), Institutul de Științe ale Educației, 2010 – oferă o analiză inovativă în context românesc privind modalitățile de implementare a *Cadrului de referință european pentru competențe cheie pe parcursul întregii vieți* la nivelul curriculumului școlar, atât prin identificarea unor modalități practice de valorificare, precum și prin pilotarea unui curs de formare în sistem *Blended learning* a cadrelor didactice pentru un astfel de demers didactic.

Reforma curriculară din România a adaptat și valorizat în diferite moduri politicile educaționale europene actuale și rezultatele cercetărilor, prezentate anterior. Unele dintre acestea au constituit factori determinanți ai diferitelor măsuri de reformă educațională deja implementate. Altele au fost adoptate ca obiective formale, dar au rămas ca simple deziderate în documente de politică educațională sau au fost insuficient implementate în practica școlară.

Noua *Lege a educației naționale* vizează o mai bună sincronizare a schimbărilor educaționale din România cu reformele europene. Din perspectiva reformei curriculare, prevederile cadrului legislativ aduc o serie de elemente cu caracter de noutate, care înglobează și promovează reperele europene în domeniul educației:

- redefinirea finalităților educației, din perspectiva dezvoltării personale și socio-profesionale, în contextul învățării de-a lungul întregii vieți;
- menționarea competențelor cheie ca finalități explicite și asumate ale curriculumului național;
- valorificarea timpului ca element component al curriculumului, prin precizări specifice privind alocările orare în planurile de învățământ, în sensul evitării supraîncărcării timpului școlar;
- creșterea gradului de descentralizare la nivel curricular, prin redefinirea ponderii între segmentele de obligativitate – opționalitate (curriculum la decizia școlii);
- creșterea flexibilității la nivelul timpului de predare-învățare pentru fiecare domeniu de studiu, prin specificarea unei ponderi orare ce poate fi alocată pentru personalizarea demersurilor de predare-învățare și adaptarea la nevoi educaționale specifice;
- redefinirea statutului unor domenii de cunoaștere cu rol pivot în achizițiile elevilor (de exemplu, Tehnologia informației și a comunicării), ce aduce inovații privind infrastructura de susținere a aplicării curriculumului național (Biblioteca Școlară Virtuală și platforma școlară de e-learning);
- o nouă concepție asupra evaluărilor rezultatelor elevilor (evaluarea centrată pe competențe, o nouă tipologie a probelor de evaluare națională, portofoliul educațional).

Capitolul 4

PRINCIPII METODOLOGICE CHEIE ALE ELABORĂRII CADRULUI DE REFERINȚĂ

Principiile metodologice cheie descrise mai jos conferă o anumită specificitate noului CR, orientează toate demersurile de revizuire și adaptare a reformei la un nou stadiu.

A. Recunoașterea rolului esențial al CR în îmbunătățirea calității curriculumului și a rezultatelor școlare ale elevilor

Schema de mai jos include următoarele raționamente:

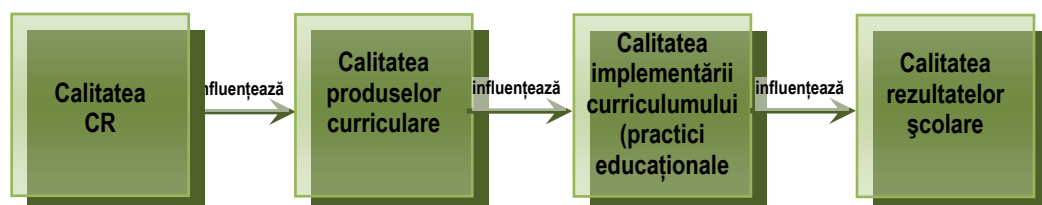


Fig. 1. Corelații între calitatea CR, calitatea produselor curriculare, calitatea implementării curriculumului și calitatea rezultatelor școlare

Caracteristicile calitative ale CR influențează benefic calitatea produselor curriculare – plan de învățământ, programe, manuale, auxiliare curriculare; acestea la rândul lor guvernează, cu mai mult sau mai puțin succes, practica educațională a implementării curriculumului și, în sfârșit, practica curriculumului, în funcție de calitatea ei, are un impact mai mare sau mai mic asupra rezultatelor școlare ale elevilor.

Între cele patru blocuri pot exista relații de congruență sau discrepanță.

Printr-o analiză regresivă, plecând de la rezultatele școlare ale elevilor, este posibil să se determine blocul sau blocurile care au nevoie de schimbări semnificative în avantajul creșterii calității educației.

Se poate presupune că unele reforme curriculare au eșuat sau au avut efecte minore, deoarece calitatea Cadrului de Referință nu a fost fundamentată și controlată riguros.

B. Asimilarea metodologiei analizei de nevoi este decisivă pentru asigurarea relevanței, eficacității și eficienței schimbărilor curriculare

Mecanismul analizei de nevoi este ilustrat de schema de mai jos:

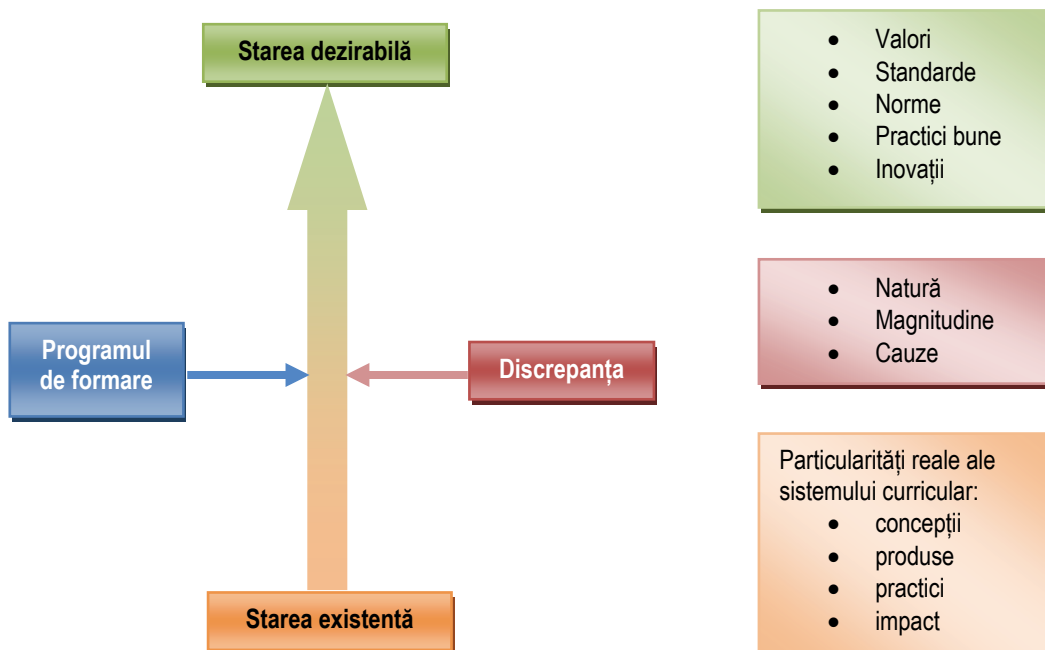


Fig. 2. Mecanismul analizei de nevoi

Discrepanța poate fi gândită ca un cursor care, prin mișcarea în sus și în jos, exprimă un grad mai mare sau mai mic de neconcordanță între starea dezirabilă și cea reală.

Pentru a stabili liniile directoare ale restructurării reformei sau a unei reforme avansate este nevoie de o analiză sistematică și de acuratețe atât a situației existente, cât și a celei dezirabile și, respectiv, identificarea și corectarea principalelor discrepanțe. Din această perspectivă, echipa și-a propus să realizeze propriile investigații și să valorifice datele și concluziile obținute în cadrul celorlalte componente ale proiectului.

O atenție specială se va acorda stării dezirabile (uneori nevoile reale nu sunt recunoscute, deoarece nu există o conștiință a stărilor dezirabile) și modalităților de reducere a discrepanțelor. Desigur, realizarea excelenței în educație rămâne un țel politic și pedagogic al școlii noastre.

C. Fundamentarea demersurilor curriculare pe un concept revizuit, multidimensional și comprehensiv al curriculumului

Conceptul de curriculum este considerat, nu de puține ori, polisemantic și incomod, chiar dacă unele „constante” traversează varietatea interpretărilor. Asimilat adeseori cu experiențele de învățare sau redus la conținuturi și obiective, echivalat cu procesul de proiectare sau examinat în relație cu planul, programa sau manualul școlar, curriculumul, în funcție de caracteristicile asociate, orientează nu numai cercetarea, dar și practicile

educaționale într-o direcție sau alta, într-un orizont mai amplu și articulat sau într-o perspectivă unilaterală și fragmentară. Reforma curriculumului depinde și de concepția despre curriculum.

Autorii adoptă un anumit mod de conceptualizare a curriculumului, configurat de trei dimensiuni: dimensiunea structurală (modelul pentagonal: obiective, conținuturi, timp de învățare, strategii de instruire și strategii de evaluare); dimensiunea procesuală (proiectare, implementare și evaluare) și dimensiunea produsului (plan cadru, programă, manual, auxiliare curriculare).

Problematica curriculumului este examinată în orizontul celor trei dimensiuni. Cadrele de referință elaborate și utilizate până în prezent, de regulă, nu au abordat sistematic și coerent cele trei dimensiuni menționate.

Construcția noului CR este, de asemenea, în consens cu schimbările de paradigmă recunoscute în aria curriculumului: de la curriculum noțional la curriculum „centrat pe competențe transversale”; de la distribuirea cunoașterii la cultivarea capacităților de cunoaștere; de la abordarea monodisciplinară la perspectiva inter-, pluri- și transdisciplinarității în structurarea curriculumului.

D. Dezvoltarea și consolidarea bazelor interdisciplinare ale sistemului curricular

- Construcția și funcționarea Curriculumului Național angajează analize și evaluări de impact a unor categorii variate de factori: sociali-politici, economici și culturali; epistemologici și științifici; psihologici și pedagogici.

Există o suită de teme majore care determină abordarea politică a curriculumului: adoptarea, controlul și execuția deciziilor; raportul putere-influență; ideologii curriculare; costuri și beneficii etc.

Determinarea finalităților și conținuturilor educației instituționalizate, stabilirea a ceea ce se include și a ceea ce se exclude din sfera Curriculumului Național este o problemă de larg interes social, public. Diferite organizații și grupuri sociale: corpul didactic, elevii, părinții acestora, asociații profesionale, patronatul, syndicatele, partidele politice, comunitatea cercetătorilor etc. au așteptări și interese proprii, diferențiate vizavi de „țintele școlii”. Adoptarea de decizii în materie de Curriculum Național este prea importantă pentru a fi abandonată pe terenul improvizărilor sau a opiniilor eterogene și, în mod paradoxal, nu poate fi lăsată nici total la dispoziția tehnocraților. Este necesară o largă consultare democratică, o analiză evaluativă a intereselor diferitelor grupuri sociale, inițierea unor negocieri și, finalmente, selecția și organizarea priorităților curriculare. Decizia finală, datorită prerogativelor de care dispune, revine autorității politice. Aceasta, pentru a fi credibilă, și a avea succes are nevoie de consilierea autorității profesional-științifice.

- Programele de formare, educaționale sau profesionale au în vedere, într-un orizont de timp diferit, dar imperativ cerințele pieței muncii, dinamica calificărilor și a ocupațiilor.

Intellectualizarea profesiunilor, instrumentarea acestora cu noile TIC, creșterea elementelor de concepție în cadrul diferitelor tipuri de activitate profesională, metamorfozele rapide în interiorul unor calificări, schimbările în ierarhia profesiunilor, apariția unor noi domenii care pretind noi *skills-uri* sau competențe, nevoia de mobilitate și reconversie

profesională, presiunea formării continue pe tot parcursul vieții și alte evenimente similare pretind sincronizarea curriculumului școlar general și profesional cu astfel de evoluții, adoptarea competenței ca referențial formativ.

Învățământul profesional și tehnic a parcurs cu un pas mai devreme traseul reorganizării studiilor în jurul conceptului de competență. Dar și în acest subsector, ca și în acela al educației generale este nevoie de reconsiderarea tipurilor de competențe și a relevanței lor actuale pentru dezvoltarea social-academică, de analiză mai atentă și productivă a mecanismelor de formare și a tehnicilor de evaluare a competențelor.

Documente importante ale UE privind registrul competențelor cheie, Cadrul European al Calificărilor, Cadrul European privind limbile străine etc. conțin recomandări semnificative pentru analiza, recunoașterea și evaluarea competențelor, dar și provocări sau așteptări privind edificarea unor scheme naționale de descriere și certificare a competențelor, compatibile cu cadrele de referință europene.

- Spiritul cunoașterii științifice, transformarea paradigmelor de cercetare ar trebui să se regăsească mai mult în diferite forme de expresie, în cunoașterea și gestionarea cunoașterii din învățământ. Curriculumul a pretins întotdeauna baze epistemologice, dar ele au fost exploatate mai puțin sistematic și, în mod sigur, nu pe măsura nevoilor societății cunoașterii.

Diferențierea între diferite forme ale cunoașterii (teoretică, practică, experiențială), evitarea transferurilor inadecvate de cunoaștere de la un domeniu la altul (cunoaștere științifică versus cunoaștere artistică sau religioasă), examinarea tipologiei cunoștințelor (declarative – factuale, conceptuale, procedurale, metodologice, criteriale, condiționale etc.) și a relevanței lor pentru fundamentarea capacităților de gândire de ordin superior, analiza raportului dintre diversificarea și sinteza științelor în etapa actuală, contactul cu variate modele de cunoaștere etc. s-ar putea constitui în repere care să inspire cu mai mult folos reconfigurarea procesului de cunoaștere în învățământ. De altfel, experiențe recente ale țărilor cu învățământ avansat probează un interes crescut pentru ipostaza elevului de subiect activ, echipat cu capacități de investigație și reflecție critică, rezolvator de probleme și producător de cunoaștere și, de asemenea, pentru metodele capabile să cultive astfel de disponibilități epistemice: învățare prin investigație, metoda proiectelor de cercetare individuală sau de grup, activități experimentale de laborator etc.

Ideea, lansată cu mai mult timp în urmă, privind predarea științei nu numai ca produs, dar și ca proces este reluată, extinsă și consolidată.

- Cele trei surse psihologice majore care alimentează dezvoltarea curriculumului: psihologia dezvoltării, psihologia învățării și psihologia gândirii. Achizițiile în aceste domenii, prezentate pe larg în Capitolul 6, fortifică, mai ales, mecanismele de funcționare ale curriculumului, dar oferă și informații valabile pentru reproiectarea obiectivelor naționale și analiza celei mai importante componente a competenței – abilitățile.

- Refundamentarea construcției Curriculumului Național, în mod necesar, trebuie să se bazeze pe transformările de paradigmă care au loc în educație.

În principal, avem în vedere:

- Tranziția de la input la output în construcția și evaluarea programelor. Accentuarea rezultatelor învățării se focalizează pe competențe, sunt acceptate căi și mijloace alternative de formare a acestora, există posibilitatea recunoașterii formelor nonformale și informale de pregătire dacă ele pot conduce la un rezultat controlabil.

- Deplasarea accentului de la asimilarea cunoașterii la producerea cunoașterii și de la păstrarea cunoașterii la împărtășirea cunoașterii prin participarea activă și constructivă a elevului.
- De la centrarea pe profesor și pe activități de predare, la centrarea pe elev și activități de învățare.
- Evoluția de la curriculum noțional, la curriculum centrat pe competențe.
- Echilibrarea raportului dintre competențele specifice și competențele transversale.
- De la cunoștințe și deprinderi la capacități de învățare și gândire de ordin superior.
- De la rezultatele/produsele cunoașterii, la procese/metodologii de investigație.

Forța acestor paradigme rezidă în natura lor individuală, dar, mai ales, în exploatarea lor solidară.

Rezultă că programele curriculare vor beneficia de noi indici, calitativ superiori în condițiile în care paradigmele menționate vor fi valorificate unitar și consecvent.

E. Construcția „structurii de rezistență” a curriculumului bazată pe trei piloni

- ***Centrarea pe competențe***
- ***Centrarea pe elev***
- ***Asigurarea calității***

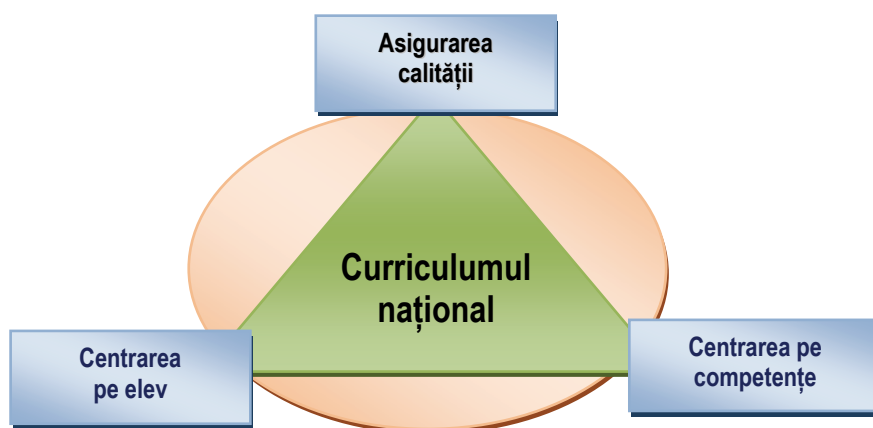


Fig. 3. Cei 3 piloni ai curriculumului

i. Competența a devenit termenul de referință în proiectarea, realizarea și evaluarea programelor de formare – educaționale sau profesionale. În mod firesc, aceasta nu poate avea decât o poziție dominantă în elaborarea CR renovat al Curriculumului Național.

În concepția echipei, competența ar trebui să fie „organizatorul” întregii construcții curriculare, o constantă a curriculumului pentru toate nivelurile, profilele și specializările școlare.

Problematica competenței este însă complexă și dificilă; sunt puncte de vedere diferite în ceea ce privește natura, componentele sau sursele de derivare a competențelor, inclusiv la nivelul unor documente majore ale UE.

Autorii își propun să dea răspuns la întrebări critice, de fond: ce este competența și care este rolul ei în realizarea sarcinilor de învățare sau profesionale, care sunt componentele ei structurale, ce tipuri de competențe sunt reprezentative pentru învățământ, care sunt căile de realizare a competențelor, cum se evaluează competențele.

Raportarea în ultimii ani, în diverse forme la noi studii, documente oficiale, dezbateri publice, la cele opt competențe cheie definite de UE reprezintă, neîndoindu-ne, o cale necesară și productivă de renovare a curriculumului național. Cât este însă retorică și cât realitate controlabilă în declarațiile de adeziune la competențele cheie; acoperă ele nevoile tuturor nivelurilor de școlaritate; competențele cheie se prelungesc și în liceu? etc.

Punctul de vedere al autorilor este acela de a integra, nu de a decupa setul de competențe cheie într-un ansamblu de competențe, recunoscând locul central al competențelor cheie și relaționându-le cu alte tipuri de competențe.

Echipa pleacă, de asemenea, de la premisa că s-ar justifica identificarea și selecția unui set de competențe generice care să traverseze toate ciclurile de învățământ, acestea urmând să capete concretizări și ponderi specifice pentru fiecare treaptă de învățământ. Competențele în cauză ar putea fi puse în relație cu competențele cheie și cu competențele profesionale.

O problemă esențială de clarificat rămâne și aceea a raporturilor dintre tipurile de competențe și conținuturile disciplinare, inter- și transdisciplinare.

ii. „Centrarea pe elev” este un principiu actual, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului și potențarea performanțelor învățării.

Echipa valorifică multilateral concepția centrării pe elev și încearcă să evite interpretările unilaterale, parțiale sau exclusiviste. Sunt studiate determinările sociale, psihologice și pedagogice ale centrării pe elev și modalitățile în care această abordare conduce la reconsiderări în planul curriculumului, al instruirii și al evaluării.

Centrarea pe elev pretinde focalizarea formării pe învățare și dezvoltare și abordarea învățării din perspectiva conținutului, proceselor și rezultatelor învățării. Achizițiile noi din sfera învățării și dezvoltării sunt primordiale pentru reconsiderarea fundamentelor științifice și metodologice ale curriculumului.

iii. Asigurarea calității, al treilea pilon al curriculumului.

Această abordare presupune raportarea la standardele curriculare, la indicatorii reprezentativi ai calității educației, la procesele de monitorizare și evaluare ale rezultatelor. Centrarea pe elev și centrarea pe competență pot fi considerate indicatori ai calității, dar și contributory la realizarea altor indicatori ai calității curriculumului.

F. Promovarea unui raport echilibrat între normativitate, prescripție, autonomie și independență în planul construcției, implementării și evaluării curriculumului

Una dintre dilemele persistente ale politicilor curriculare este și aceea a raportului dintre elementele prescriptive și „spațiul” acordat inițiativei, imaginației profesional-științifice, spiritului creativ al conceptorilor și realizatorilor curriculumului. Cât de prescrisă sau cât de independentă ar trebui să fie activitatea curriculară a cadrelor didactice? Termenul „de cât” exclude raporturile disjunctive și deschide problema „dozei”. Răspunsul la întrebarea de mai sus depinde în primul rând de caracterul centralizat sau descentralizat al învățământului, care

conferă cadrului didactic poziții diferite în raport cu criteriul decizie-control-execuția deciziei. Abordate din punct de vedere practic, nemijlocit, întrebarea formulată poate conduce la răspunsuri și comentarii dilematice. Dacă documentele curriculare reglatoare puse la dispoziția cadrului didactic conțin doar referințe și principii generale, ele vor fi criticate deoarece nu asigură o orientare suficientă; dacă aceleași documente integrează mai multe prescripții, constrângeri și detalieri, documentele vor fi criticate pentru că sunt prea complicate și controlează excesiv activitatea cadrelor didactice.

Cadrul de Referință propus își justifică opțiunile și sugerează situarea proiectării și dezvoltării curriculare pe o platformă normativă, cu anumite caracteristici prescriptive, dar în același timp flexibilă, care nu blochează ci susține contribuțiile proprii ale corpului profesoral la dezvoltarea curriculumului larg, relevant pentru nevoile naționale, regionale, locale și personale ale elevilor.

În cazul unor elemente noi, propuse pentru structura Curriculumului Național pentru clarificarea semnificației și funcționalității lor, se vor accentua aspectele explicative și normative (arie crosscurriculară, competențe generice, organizare modulară etc.).

Principiul raportului funcțional dintre prescriptiv și autonom urmează să guverneze construcția și punerea în practică a planurilor de învățământ, programelor și manualelor școlare.

Legea Educației Naționale, mai ales prin prevederile referitoare la timpul de instruire aflat la dispoziția cadrului didactic și la regimul disciplinelor opționale, oferă o bază legală pentru flexibilizarea curriculumului și creșterea autonomiei personalului didactic în deciziile de tip curricular.

Capitolul 5

REȚEAUA CONCEPTELOR NODALE ALE CADRULUI DE REFERINȚĂ

Cadrul de referință propus se bazează pe un „schelet” conceptual cu caracteristici specifice. Acestea sunt derivate din:

1. Conceptele consacrate și noile achiziții teoretico-metodologice din aria teoriei și metodologiei curriculumului relevante pentru fundamentele asumate de Cadrul de referință.
2. Conceptualizarea experiențelor și practicilor bune, în special a inovațiilor din zona curriculumului integrat.
3. Prevederile actualei LEN care introduc repere și standarde pentru dezvoltarea și evaluarea curriculumului.

Cadrul de referință pentru Curriculumul Național utilizează o rețea conceptuală a cărei configurație este dată de următoarele concepte cheie: **centrare pe elev, competență, curriculum și asigurarea calității educației/curriculum** fiecare dintre ele fiind nodul de referință pentru alte concepte care li se subordonează, toate aflate în multiple intercondiționări.

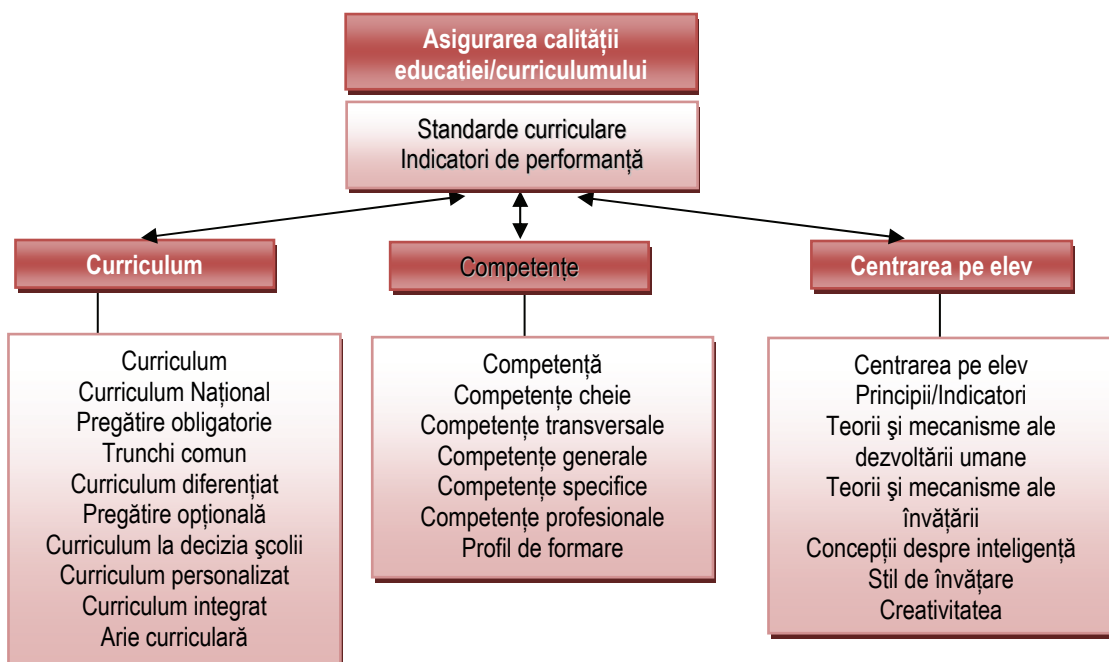


Fig. 4. Concepte nodale în construcția curriculumului

4.1. CONCEPTE NODALE

Calitatea educației/curriculumului

Cadrul de Referință pentru Curriculumul Național permite individualizarea fiecărui nivel de școlaritate/profil/filiere/specializări/calificări în parte, în concordanță cu misiunea sa specifică și are în vedere procedurile de **asigurarea calității**, de **control al calității** și de **îmbunătățire a calității curriculumului** în unitățile de învățământ preuniversitar.

Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum și așteptările beneficiarilor.

Principiul calității este stipulat de lege ca principiu care guvernează învățământul preuniversitar și superior precum și învățarea pe tot parcursul vieții în România. În baza acestui principiu, toate activitățile de învățământ se raportează la standarde de referință și la bune practici naționale și internaționale.

• Standardul

Reprezintă descrierea cerințelor formulate în termen de reguli, acțiuni sau rezultate, situate la un nivel calitativ determinat. Orice standard este formulat în termeni generali sub forma unui enunț și se concretizează într-un set de indicatori de performanță.

Standardele curriculare - reprezintă un sistem de referință comun și echivalent la sfârșitul unui nivel de școlaritate, care permite evidențierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de școlaritate la alta (sunt standarde naționale). Ele sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare, specificări de performanță care indică gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare, sunt însușite cunoștințele, sunt formate capacitățile și atitudinile stabilite prin curriculum planificat.

Caracteristicile standardelor curriculare de performanță:

- asigură conexiunile necesare între curriculum și evaluare;
- motivează elevii pentru învățarea activă;
- permit evidențierea progresului elevului de la o treaptă de școlarizare la alta, constituind un sistem de referință comun pentru toți elevii la sfârșitul nivelului de școlaritate respectiv;
- se elaborează în funcție de finalitățile educaționale ale nivelului de școlaritate și de particularitățile psihologice ale elevilor.

○ **Indicatorul de performanță** reprezintă un etalon de măsurare a gradului de realizare a unei activități desfășurate de furnizorul de educație/unitatea/instituția furnizoare de educație prin raportare la standarde, respectiv la standardele de referință. Nivelul minim al indicatorilor de performanță corespunde cerințelor unui standard. Nivelul maxim al indicatorilor de performanță corespunde cerințelor unui standard de referință, este opțional și diferențiază calitatea în mod ierarhic, progresiv.

Curriculum

Identitatea conceptului-construct de „curriculum” poate fi definită printr-o abordare multidimensională, respectiv prin intermediul a trei perspective:

– **perspectiva structurală** (scop-obiective, timp, conținuturi, strategii de instruire, strategii de evaluare);

- ***perspectiva procesuală*** (proiectare, implementare și evaluare);
- ***perspectiva produsului*** (*principale* - planuri cadru de învățământ, programe și manuale școlare și *auxiliare* – ghiduri metodologice, creștomații, softuri educaționale etc.).

Curriculumul este, în primul rând un proiect educațional, în contextul de față cu finalități centrate pe competențe, care implică planificarea sistematică a activităților de învățare (selecție, organizare, conducere) în acord cu competențele prevăzute și, de asemenea, proceduri de evaluare a rezultatelor.

Formula structurală a curriculumului trebuie să fie completă, să nu lipsească niciun element constitutiv; componentele pretind interacțiuni funcționale.

Procese de proiectare, implementare și evaluare își au propria autonomie, angajează principii distincte de proiectare și funcționare și, în același timp, presupun raporturi de interacțiune. Calitatea unui proces afectează calitatea celuilalt. Coerența raporturilor dintre procese este esențială pentru calitatea curriculumului.

Evaluarea curriculumului nu se reduce la identificarea și aprecierea rezultatelor școlare ale elevilor, ci vizează în mod special trei planuri – evaluarea de proiect, evaluarea de proces și evaluarea de produs sau de impact. Evaluarea de impact, determinarea rezultatelor școlare ale elevilor și punerea acestora în relație cu variabilele programului este tipul cel mai complex și pretențios de evaluare, dar care reprezintă și „proba de foc” a calității unui program de formare.

Fiecare produs curricular își are propriile funcții, proceduri distincte de elaborare și evaluare. Planul cadru, programa și manualul școlar formează un sistem unitar, cu dependențe succesive.

Diversitatea rețelelor conceptuale corelate curriculumului

Conceptul *curriculum* reprezintă o clasă, o categorie de componente educaționale foarte variate care pot fi structurate după numeroase criterii. Curriculumul constă într-o *rețea conceptuală* vastă, cu numeroase clase de incluziune, între care reținem:

Rețeaua 1. Curriculumul în funcție de nivelurile de stratificare: curriculum nucleu/trunchi comun, curriculum local/zonal, curriculum individual, curriculum diferențiat, curriculum adaptat, curriculum accelerat, curriculum îmbogățit;

Rețeaua 2. Curriculumul în funcție de fazele elaborare – implementare: curriculum prescris (proiectat, formal), curriculum predat (parcurs), curriculum învățat (realizat), curriculum evaluat (testat);

Rețeaua 3. Curriculumul clasificat după criterii compozite: curriculum explicit/curriculum scris, curriculum societal (Cortes, 1981), curriculum acoperit sau ascuns (Shane, 1993), curriculum nul (Eisner, 1994), curriculum intern, curriculum electronic.

Rețeaua 4. Curriculumul încorporat în documente-suport: manuale, ghiduri metodologice, îndrumătoare, caiete de aplicații, softuri educaționale etc.

Rețeaua 5. Curriculumul structurat în arii curriculare: Limbă și comunicare, Matematică și Științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și Sport, Tehnologii, Consiliere și orientare și aria transcurriculară Studii crosscurriculare.

Rețeaua 6. Curriculumul organizat pe discipline școlare

Rețeaua 7. Curriculumul structurat pe niveluri de școlaritate etc.

În învățământul preuniversitar, curriculumul este stratificat în două mari categorii, independente unele de altele, dar complementare. Aceste două categorii de curriculum se regăsesc în mod constant în majoritatea sistemelor educaționale, chiar dacă denumirea lor este variabilă de la un sistem la altul. Ele alcătuiesc ceea ce Legea educației naționale numește „pregătire obligatorie” și „pregătire opțională”.

1. Pregătirea obligatorie

Se constituie din discipline/domeniile de studiu/modulele de pregătire obligatorii. În cadrul Curriculumului național, **disciplinele obligatorii** au o pondere de 80% în planurile-cadru de la nivelul învățământului obligatoriu și de 70% în cele de la nivelul liceului (LEN, art. 66.3).

Pregătirea obligatorie la nivelul învățământului liceal are două componente curriculare: curriculumul reprezentând trunchiul comun și curriculumul diferențiat.

• Curriculumul reprezentând trunchiul comun

Trunchiul comun încorporează experiențele de învățare necesare tuturor elevilor școlarizați pe un anumit nivel de școlaritate sau la un anumit profil de studiu. Pentru învățământul preuniversitar, trunchiul comun este stabilit de către autoritățile educaționale naționale. Ponderea trunchiului comun în planul – cadru de învățământ ar putea fi de 20-25%.

Alocarea orelor din structura trunchiului comun se realizează în conformitate cu semnificația trunchiului comun pentru fiecare nivel de școlaritate/filieră/profil/calificare.

• **Curriculum diferențiat** este un concept dezvoltat în concordanță cu prevederile Legii educației naționale potrivit căreia „Statul garantează dreptul la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale” (art. 21,3).

Curriculumul diferențiat este stabilit la nivel central și cuprinde un pachet de discipline/module cu alocările orare aferente care sunt specifice pregătirii teoretice și profesionale de bază, generale sau pentru dobândirea unei calificări educaționale/profesionale. Curriculumul diferențiat vizează dezvoltarea competențelor cheie și a competențelor tehnice generale și specializate, în vederea obținerii unei calificări educaționale/profesionale. Elevii beneficiază, astfel, de o pregătire diversificată. În curriculum diferențiat sunt incluse și unele perioade de instruire practică. Ponderea curriculumului diferențiat în planul-cadru de învățământ se propune a fi de 45-50%.

Trunchiul comun și curriculumul diferențiat reprezintă sistemul de referință pentru evaluările și examenele naționale (externe) din sistem și pentru elaborarea standardelor curriculare de performanță.

2. Pregătirea opțională

Se realizează prin discipline/domenii de studiu/module opționale care constituie **curriculumul la decizia școlii** (LEN, art. 65,2) și se stabilește de Consiliul de administrație al unității de învățământ în urma consultării elevilor, părinților și pe baza resurselor disponibile (art. 65,5).

• **Curriculumul la decizia școlii** se constituie din:

- pachete disciplinare opționale oferite la nivel național, regional și local;
- pachete disciplinare opționale oferite la nivelul unității de învățământ.

În cadrul Curriculumului național, **disciplinele opționale** au o pondere de 20% în planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu și de 30% în cele pentru liceu (art. 66.4).

- **Curriculum local sau zonal**

Curriculumul local este alcătuit din conținuturi și experiențe de învățare specifice comunității (mediului social și economic) în care este situată școala. Experiențele de învățare propuse mijlocesc elevilor cunoașterea locurilor, a valorilor, a tradițiilor, a practicilor existente în acea comunitate și în acest mod se asigură tinerilor șanse sporite de integrare economică, socială în comunitatea de apartenență.

- **Curriculumul elaborat în școală**

Este acel tip de proiect pedagogic care conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcție de condițiile concrete în care se va desfășura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Curriculumul elaborat în școală nu constituie obiectul evaluărilor și examinărilor externe, naționale. Cadrului didactic care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaționale și conținuturile instructiv-educative, competențele și performanțele așteptate de la elevi precum și probele de evaluare corespunzătoare.

- **Curriculum personalizat**

Curriculumul este personalizat în baza a două trăsături specifice elevilor ca indivizi: nevoile și posibilitățile lor educaționale.

Curriculumul personalizat vizează categoriile de elevi cu nevoi speciale (CES), cei cu ritmuri lente de învățare, elevi capabili de performanțe înalte, însă și nevoile și interesele de dezvoltare educațională/profesională a elevilor înrolați la un anumit nivel de studii.

Pe măsură ce elevii avansează pe treptele mai înalte de școlaritate, ponderea curriculumului local și a curriculumului individual poate să devină tot mai crescută. În consecință, curriculumul devine principalul operator în modernizarea sistemelor educaționale, deoarece curriculumul propune itinerarii variate de studiu, de grup și personalizate, în locul vechilor programe de studiu, comune și obligatorii, încorporate în *conținuturile învățământului*.

- **Aria curriculară**

Aria curriculară reprezintă o grupare de discipline funcționale din perspectiva competențelor necesare viitorului absolvent.

Dincolo de variațiile pe care le comportă aria curriculară în ceea ce privește ponderea ei și a componentelor sale în planul cadru, în diverse momente ale școlarității, se remarcă o serie de elemente comune în baza cărora sunt asociate disciplinele care o compun: *competențele vizate; valori și atitudini; comportamente, procedee, tipuri de activități, standarde etc.*

Acestea constituie fundamente formative care dau coerență și specificitate ariei curriculare.

Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalitățile învățământului ținându-se seama de importanța diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană și de conexiunile dintre aceste domenii.

Organizarea pe arii curriculare are câteva avantaje:

- oferă posibilitatea integrării demersului didactic disciplinar într-un cadru interdisciplinar;
- determină echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii și obiecte de studiu;
- asigură concordanța cu teoriile actuale privind procesul, stilul și ritmurile învățării;
- asigură continuitatea și integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul școlar al unui elev;
- oferă o viziune multi- și interdisciplinară asupra obiectelor de studiu determinând intersecții între disciplinele ariei și între disciplinele unor arii diferite;
- vizează configurarea domeniilor cunoașterii umane și ale culturii, în sens larg, ca domenii ale curriculumului școlar.

CR propune conservarea ariilor curriculare existente în prezent la care mai adaugă o nouă categorie, *Studiile crosscurriculare*. Legitimitatea și conținutul acestora sunt abordate în secțiunile următoare.

• Curriculumul Național

Reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ, al programelor școlare din învățământul preuniversitar și manualelor școlare.

○ **Planurile-cadru** de învățământ cuprind disciplinele, domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire obligatorii și opționale, precum și numărul minim și maxim de ore aferente acestora (art. 65.1). **Numărul de ore** alocat disciplinelor din planurile-cadru de învățământ este de maximum 20 de ore pe săptămână la învățământul primar, 25 de ore pe săptămână la învățământul gimnazial și 30 de ore pe săptămână la învățământul liceal.

Formatul sau structura planului cadru este sugerat la secțiunea referitoare la proiectarea planului de învățământ.

○ **Programele școlare** stabilesc, pentru fiecare disciplină, domeniul de studiu/modulul de pregătire din planul de învățământ, finalitățile urmărite și evidențiază conținuturile fundamentale de ordin teoretic, experimental și aplicativ, oferind orientări metodologice generale pentru realizarea și evaluarea acestora (art. 65.3). Programele școlare pentru disciplinele/domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire opționale se elaborează la nivelul unităților de învățământ (art. 65.6). În cazul **alternativelor educaționale**, planurile-cadru și programele școlare sunt elaborate, în proiect, de reprezentanți ai acestora și sunt aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (art. 65.7).

Cadrul de referință propune organizarea modulară a tuturor programelor școlare.

– **Modul curricular** este blocul curricular care poate fi studiat independent în cadrul unei discipline sau de programul de formare.

Componentele unui modul curricular sunt: obiectivele sau rezultatele așteptate exprimate în termeni de competențe specifice vizate de modulul respectiv; corpul modulului - reprezentat de activitățile de organizare și reglare a activității de învățare, sistemul de evaluare (criterii și proceduri), intervalul de timp alocat pentru realizarea modulului.

Din selecția și combinarea modulelor pot rezulta programe de formare personalizată, inclusiv cu caracter profesional.

• **Curriculumul național pentru educația timpurie** este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficiențe de dezvoltare (IV.67.1).

- **Curriculumul pentru clasele pregătitoare** urmărește dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și a atitudinilor în învățare, asigurând totodată punțile către dezvoltarea celor 8 competențe-cheie (IV.68.14).

- **Auxiliarele curriculare** sunt constituite din ghiduri metodologice, softuri educaționale, culegeri de probleme, pachete de învățare etc. care, prin conținut, sunt în conformitate cu prevederile legale în vigoare și pe care cadrele didactice le pot selecta și utiliza la clasă, în baza libertății inițiativei profesionale, în scopul îmbunătățirii calității procesului educațional. În același scop se înființează **Biblioteca Școlară Virtuală** și **Platforma școlară de e-learning**, care includ programe școlare, exemple de lecții pentru toate temele din programele școlare, ghiduri metodologice, exemple de probe de evaluare (art.70.2) și se dezvoltă rețeaua de **biblioteci școlare** și **centre de documentare și informare**.

• Curriculumul integrat

Curriculumul integrat desemnează, atât relaționarea diferitelor arii de studiu traversând barierele disciplinare și accentuând conceptele integratoare, cât și abordarea corelată a conținuturilor și rezultatelor învățării. *O astfel de abordare a curriculumului sugerează o schimbare de la procesul de predare-învățare centrat pe acumularea de informații și fapte la o abordare care încurajează dezvoltarea de relații conceptuale între subdomeniile cunoașterii și a variatelor discipline; o abordare centrată pe elev, care îi permite acestuia să-și construiască singur sensuri și semnificații. Această abordare susține procesul de gândire-învățare, rezolvarea de probleme și integrarea de cunoștințe la nivelul elevilor.* Curriculumul integrat poate lua diferite forme: multi- sau pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Rolul și importanța abordării integrate în noul Cadru de referință:

- facilitarea dezvoltării competențelor cu caracter transversal enunțate explicit prin intermediul documentelor de politică educațională (Legea Educației Naționale);
- pregătirea elevilor pentru a putea răspunde în mod adecvat probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute de documentele de politică educațională la nivelul clasei a VI-a și a IX-a, dar și la nivelul examenului de bacalaureat;
- predarea integrată permite o abordare constructivă a schimbărilor care au loc în cunoaștere – expansiunea informațiilor, perimarea lor și fragmentarea cunoașterii;
- concepția conținutului integrată se asociază mai bine cu condițiile învățării, satisface în mai mare măsură diferitele stiluri cognitive; utilizarea de informații în contexte diferite mărește eficiența învățării și cultivă motivația intrinsecă a cunoașterii;
- este în concordanță cu noile orientări din epistemologie și din științele cogniției.

Competență

Conceptul **competență** reprezintă un termen de referință în dezvoltarea oricărui program de formare, educațional, profesional sau de reconversie profesională, în evaluarea produselor și serviciilor, în explicarea și aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învățământ.

Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență.

Competența este un concept nodal întrucât operează la toate nivelurile de școlaritate, la toate ariile curriculare, la toate disciplinele de învățământ și la fiecare modul ce intră în structura unei discipline de învățământ.

Concepte corelate: competențe cheie, competențe transversale, competențe generice, competențe generale vizate de disciplina de învățământ, competențe specifice modulului, competențe profesionale.

• Competențe cheie

Competențele cheie sunt finalități explicite și asumate ale învățământului obligatoriu. Potrivit Legii Educației Naționale (art. 68), Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe-cheie care determină profilul de formare a elevului.

În spațiul european, competențele cheie sunt definite ca acel „*pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, abilități și atitudini de care toată lumea are nevoie pentru dezvoltarea și împlinirea personală, incluziune și angajare. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la terminarea/finalizarea educației sau formării obligatorii și ar trebui să constituie fundația procesului viitor de învățare, ca parte a învățării pe tot parcursul vieții*”.

Cadrul european de referință privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții definește, pe baza unor descriptori funcționali, dimensiunea și extinderea competenței/competențelor, așa cum se așteaptă a fi dezvoltate la finalul învățământului obligatoriu. Acestea sunt considerate „precondiții pentru o performanță adecvată în viața adultă, în muncă și pentru procesele de învățare ulterioare” (Eurydice Study, *Key Competencies*, pag.6). O parte din aceste competențe cheie au un caracter disciplinar, iar cealaltă – caracter transversal.

Premisele dezvoltării competențelor cheie se pun în educația timpurie și clasa pregătitoare, ele sunt cristalizate și maturizate la nivelul învățământului obligatoriu, se rafinează și asigură fundamentele necesare pentru alte tipuri de achiziții în învățământul liceal.

Caracteristicile de bază ale celor opt tipuri de competențe cheie ce reprezintă, în ultimă instanță, „**norma europeană**” la care trebuie să se asocieze toate sistemele de învățământ din cadrul UE sunt prezentate în continuare.

Tabel 1

Competențele cheie

Comunicarea în limba maternă	Reprezintă capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale.
Comunicarea în limbi străine	Pe lângă dimensiunile principale ale abilităților de comunicare în limba maternă, implică și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală. Nivelul de cunoștințe depinde de mai mulți factori și de capacitatea de ascultare, vorbire, citire și scriere.

Competențe în matematică și competențe elementare în științe și tehnologie	Competența matematică este capacitatea de a dezvolta și a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitor probleme în situații cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate și cunoștințe. Competențele de bază privind știința și tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea și aplicarea cunoștințelor și a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Acestea implică o înțelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui individ în calitate de cetățean.
Competențe în utilizare a noilor tehnologii informaționale și de comunicație	Implică utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei din societatea informațională (TSI) și deci abilitățile de bază privind tehnologia informației și a comunicării (TIC).
Competențe pentru a învăța să înveți	Este legată de învățare, de abilitatea omului de a-și urmări și organiza propria învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum și de conștientizare a metodelor și a oportunităților.
Competențe de relaționare interpersonală și competențe civice	Competențele sociale se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și la toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și constructiv la viața socială și profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală și socială. Este esențială înțelegerea codurilor de conduită și a obiceiurilor din diferite medii în care activează persoanele. Competențele civice, în special cunoașterea conceptelor și a structurilor sociale și politice (democrație, justiție, egalitate, cetățenie și drepturi civile), fac posibilă participarea activă și democratică a oamenilor.
Spirit de inițiativă și antreprenoriat	Reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acțiuni. Acest simț presupune creativitate, inovație și asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conștientă de contextul propriei sale activități și este capabilă să valorifice oportunitățile apărute. Acesta este fundamentul pentru achiziția unor abilități și cunoștințe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conștientizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernări.
Sensibilizare culturală și exprimare artistică	Implică aprecierea importanței expresiei culturale a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor printr-o serie de canale (muzică, teatru, literatură și arte vizuale).

• Competențele transversale

Sunt acele rezultate ale învățării care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii și au o mare forță de transfer.

Competențele transversale reprezintă achiziții valorice și atitudinale care se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională și se dezvoltă prioritar prin activități integrate de tipul proiectelor, stabilirea relațiilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite, corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană, considerarea unităților tematice/conceptelor/problemelor ca și principii organizatoare ale curriculumului.

• Competențe generice

Pe baza redefinirii finalităților educației din perspectiva dezvoltării personale și socio-profesionale, în contextul învățării de-a lungul întregii vieți, prezentul Cadru de referință

propune un set de 7 competențe generice care **traversează toate nivelurile de școlaritate**, sunt corelate cu competențele cheie și cu alte tipuri de competențe. Ele reprezintă finalitățile educaționale comune pentru toate nivelurile de școlaritate și, în cadrul unora dintre acestea, pentru filierele, profilurile sau calificările respective.

Competențele generice acoperă domeniile majore ale educației: educația pentru comunicare, educația științifică, educația tehnologică, educația socială, educația antreprenorială, educația estetică, educația permanentă. Cele 7 competențe generice sunt operaționalizate și descrise prin intermediul a 33 de indicatori. „Competențe cheie românești” sunt competențe cu cea mai largă sferă de generalitate (inclusiv *competențele cheie + competențe transversale complementare*).

• Competențe generale/specifice

Competențele generale sunt finalități educaționale urmărite de o disciplină pe parcursul unui ciclu de școlaritate, în timp ce competențele specifice sunt finalități educaționale urmărite de o disciplină pe parcursul unui an de studiu prin modulele care intră în structura respectivei discipline de învățământ. Atât competențele generale, cât și cele specifice sunt cuprinse în programa școlară și sunt organizate pe două categorii: competențe vizate de disciplina de învățământ („competențe disciplinare”) și competențe transversale.

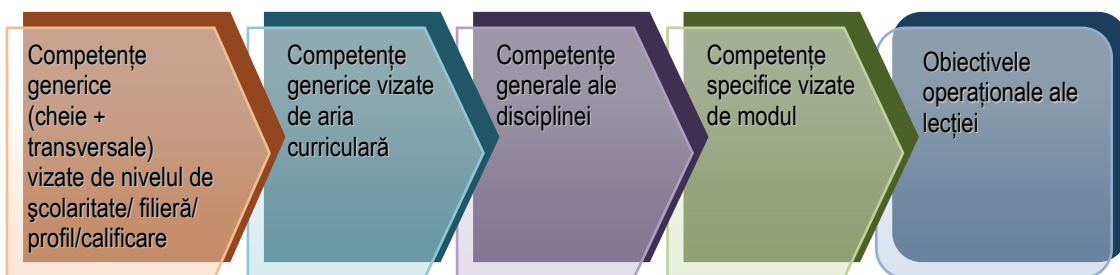


Fig. 5. Derivarea categoriilor de competențe

• Competențele profesionale

Reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții (valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate și eficiență.

• Profilul de formare

Este o componentă reglatoare a curriculumului național, care sintetizează finalitățile sistemului de învățământ. El reprezintă un sistem unitar de referință pentru rezultatele învățării dobândite de-a lungul unei perioade de școlaritate. În același timp, poate fi considerat și o sinteză a răspunsurilor efective la interogațiile privind oportunitatea și actualitatea diferitelor etape de școlaritate.

Profilul de formare are rol de interfață între școală și societate:

- pe de o parte, constituie un reper pentru dezvoltarea traseelor de învățare propuse de sistemul educațional; astfel, profilul de formare are rol de jalon în proiectarea

- curriculară la nivel de planuri de învățământ și programe școlare, precum și rol de orientare a profesorului în construirea parcursului specific al unui context de învățare;
- pe de altă parte, indică direcțiile de dezvoltare a viitorului absolvent, relevante din perspectiva integrării sociale, profesionale și personale a acestuia.

Centrarea pe elev

Centrarea pe elev este o paradigmă educațională de larg interes care plasează elevul în centrul procesului de învățământ. Ea reflectă necesitatea focalizării actului educațional pe experiențele, capacitățile și nevoile elevilor precum și pe cele mai eficiente practici de stimulare a învățării și motivației acestora. Conceptul are o puternică susținabilitate empirică conferită de rezultatele a numeroase cercetări, derulate în ultimii 20 de ani, în diferite arii ale psihologiei. Caracteristicile definitorii ale acestui tip de educație constau în faptul că promovează o învățare:

- *activă* (elevul este direct implicat în rezolvarea de sarcini și probleme reale),
- *contextuală* (noile achiziții se construiesc pornind de la baza preexistentă de cunoștințe a elevului),
- *socială* (promovează cooperarea și colaborarea între elevi),
- *responsabilă* (elevul are posibilitatea de a-și formula obiective și stabili priorități educaționale, devenind astfel responsabil pentru propria învățare).

Alături de conceptele de competență și calitate, centrarea pe elev este un construct cheie pe care se fundamentează și se dezvoltă noul Cadru de Referință al Curriculumului Național.

Calitatea de concept nodal al termenului de „**centrare pe elev**” este dată chiar de **idealul educațional al școlii românești** care, potrivit Legii Educației Naționale constă în *dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii (art.1,3).*

Întrucât beneficiarii direcți ai educației și formării profesionale prin învățământul preuniversitar sunt *antepreșcolarii, preșcolarii, elevii, precum și persoanele adulte cuprinse într-o formă de educație și formare profesională*, conceptul „centrare pe elev” este utilizat în sens generic, particularizându-se în funcție de beneficiarii respectivului nivel de școlaritate.

Conceptul de „centrare pe elev” este expresia mai multor principii care guvernează învățământul preuniversitar și învățarea pe tot parcursul vieții din România, între care:

- principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia (art. 3,p);
- principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice (art. 3, c);
- principiul asigurării egalității de șanse (art. 3, j);
- principiul respectării dreptului la opinie al elevului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ (art.3, u);
- principiul dreptului la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă și individuale (art. 21,3).

Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale sau nedeplasabili din motive medicale, se poate organiza învățământ la domiciliu sau pe lângă unitățile de asistență medicală (art. 25,3).

În același context se înscrie măsura privind introducerea costului standard per elev și principiul „finanțarea urmează elevul” precum și prevederile (art. 57,5): „Copiii și tinerii capabili de performanțe înalte beneficiază, indiferent de vârstă, de programe educative care le respectă particularitățile de învățare și de orientare a performanței. Aceste programe sunt de aprofundare a învățării, de grupare pe abilități, de îmbogățire a curriculumului cu noi domenii, de mentorat și transfer de competență, de accelerare a promovării conform ritmului individual de învățare”.

Centrarea pe elev este susținută și de faptul că „în funcție de caracteristicile elevilor și de strategia școlii din care face parte, profesorul decide dacă procentul de 25% din timpul alocat disciplinei/domeniului de studiu este folosit pentru **învățare remedială**, în cazul copiilor cu probleme speciale, pentru consolidarea cunoștințelor sau pentru stimularea elevilor capabili de performanțe superioare, conform unor **planuri individuale de învățare** elaborate pentru fiecare elev (art. 66.5).

În consecință, curriculumul devine principalul operator în modernizarea sistemelor educaționale, deoarece curriculumul propune itinerarii variate de studiu, de grup și personalizate, în locul vechilor programe de studiu, comune și obligatorii, încorporate în *conținuturile învățământului*.

Concepte corelate: curriculum diferențiat, curriculum personalizat, competență, pregătire opțională, profil de formare.

Capitolul 6

PILONII RECONSTRUCȚIEI CURRICULARE

6.1. COMPETENȚA – „ORGANIZATORUL” CURRICULUMULUI

6.1.1. Semnificația „competenței” în contextul activității educaționale și profesionale actuale

S-ar putea identifica trei ipostaze ale „competenței”:

- A. Instrument al calității și performanței în activitatea profesională, socială etc.;
- B. Obiectiv al programelor de formare;
- C. Rezultat al învățării.

A. Competența - ca instrument al calității și performanței

– Schimbările care s-au produs în conținutul muncii, în dinamica profesiunilor pretind noi tipuri de abordări profesionale.

Cunoștințele, deprinderile sau capacitățile **izolate** nu mai pot face față provocărilor vieții sau unei anumite profesii, fiind nevoie de o învățare la nivel de competență.

Tocmai această dinamică a schimbărilor socio-profesionale determină și dinamica/modificarea competențelor, continua reconsiderare a acestora (Vezi: EU: *New skills for new Jobs*, 2009).

– Pe de altă parte, schimbări se produc și în aria învățării; elevul este confruntat cu o varietate de tipuri de probleme, de situații de învățare care, de asemenea, presupun construcția și valorificarea de competențe. Această reorientare în tabela de valori a educației pretinde, o dată în plus, centrarea curriculumului școlar pe competențe.

Importanța „competenței” derivă și din documentele europene care sunt elaborate tocmai pentru a susține interesul și pentru a justifica importanța competențelor. Ca atare, competențele devin sistem referențial pentru programele educaționale și un principiu fundamental al politicilor educaționale.

B. Competența - ca obiectiv al programelor de formare

Majoritatea programelor de formare inițială și continuă din diferite țări se orientează tot mai mult spre construcții centrate pe competențe.

În condițiile în care programele de formare profesională se axează pe competențe, este necesar ca toate programele educaționale să fie consonante cu această orientare și să-și asume responsabilitatea dezvoltării competențelor.

C. Competența - ca rezultat al învățării

Competența este o țintă a formării, un obiectiv, dar și un rezultat așteptat sau un produs al învățării. Centrarea competenței pe rezultat are consecințe semnificative:

- este o focalizare a procesului de formare pe output-uri, nu pe input-uri;
- pot fi admise trasee diferite de formare care conduc la rezultatul intenționat;
- timpul de instruire nu mai este în mod obligatoriu standard, ci variabil în funcție de potențialul individului.

6.1.2. Analiza și definirea „competenței”

- Competența este un concept relativ nou care generează și o problemă nouă ce se cere explorată și clarificată, cel puțin privind: natura și structura competenței, sursele de derivare și validare, tipologia și nivelurile competenței și modalități de formare și evaluare.

- O simplă definire a competenței nu mai este suficientă, fiind necesară cristalizarea unei concepții despre competență, o concepție capabilă să ghideze construcția curriculară.

- În literatura de specialitate sunt preocupări care se concentrează pe analiza de tip formal (componente, structură etc.) și altele care vizează conținutul valoric al competențelor (competențe dezirabile, o anumită opțiune valorică).

Diversitatea interpretărilor: polisemantism și congruențe

Examinarea unor lucrări de specialitate și a unor documente oficiale europene și naționale probează un spectru variat al interpretării conceptului de competență.

Pentru a realiza o succintă analiză comparativă, vom utiliza un model dintre cele mai discutate, anume, pe cel care ia în considerare cele trei dimensiuni ale competenței: **cunoștințe, abilități și atitudini** (Fig. 6).

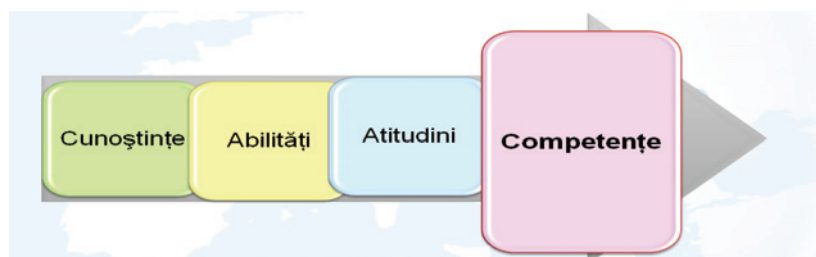


Fig. 6. Modelul competenței (model de referință)

Acest model va fi luat ca referință pentru a examina diferite variante interpretative frecvent citate și folosite de specialiști.

a) Dacă luăm în considerare modelul „*European Reference Framework on Key Competences*”, se observă că acesta este identic cu modelul de referință (Fig. 6). O competență este definită prin trei tipuri de achiziții: cunoștințe, abilități și atitudini, în formatul următor:

Competență	Descriere	Cunoștințe	Abilități	Atitudini
------------	-----------	------------	-----------	-----------

Relațiile dintre aceste achiziții sunt solidare. Competențele se justifică prin asamblarea celor trei componente. Atitudinile nu sunt formate independent sau abstract, ca în alte analize, ci au un conținut concret, specific tipului de competență. Atitudinea este un element cheie, care orientează, motivează și potențează performanța. Prin intermediul atitudinii, competența poate funcționa în avantajul unor activități sociale, nonsociale sau antisociale.

Întrebarea critică pe care ne-o punem este aceea dacă „atitudinea”, ca factor de personalitate, este suficientă pentru explicarea competențelor și dacă nu intervin și alte variabile de personalitate cu impact asupra performanței/randamentului competenței?

b) Dacă raportăm la același model (Fig. 6) la cea mai frecvent întâlnită definiție a competenței: „*ceea ce știe și poate să facă o persoană într-un anumit domeniu profesional*”, se poate constata că în această accepțiune sunt acoperite numai două dintre cele trei dimensiuni ale competenței: cunoștințe și abilități/skills-uri (Fig.7).



Fig. 7. Dimensiunile competenței: cunoștințe și abilități

Cele 3 elemente ale modelului *cunoștințe+abilități+atitudini* sunt acoperite atunci când *atitudinea* este conectată la *cunoștințe și abilități*, ceea ce nu se întâmplă în multe modele.

c) O situație specială au programele școlare din învățământul românesc (Fig. 8). Acestea sunt compatibile, dar într-o manieră diferită, cu modelul tridimensional (Fig. 6) pe care l-am adoptat pentru interpretările comparative. Astfel, programele școlare din învățământul preuniversitar *românesc* sunt focalizate pe competențe, acestea sunt puse în relație cu anumite conținuturi, dar atitudinile și valorile sunt exterioare competenței, ceea ce arată că **programele școlare în vigoare nu se încadrează în modelul de referință ales.**



Fig. 8. Conceptul de „competență” în programele școlare din învățământul preuniversitar românesc

Programele școlare diferențiază competențele generale de competențe specifice; acestora din urmă li se atașează conținuturi relevante. Termenul de „capacitate”, ca element structural

al competenței, nu este explicat sau formulat distinct. Totuși, competențele specifice sunt definite, de regulă, în termeni de capacitate. Ar rezulta coincidența dintre **competență** și **capacitate**, ceea ce necesită clarificări suplimentare.

Programele se raportează la atitudini și valori. Acestea sunt însă, exterioare celor două categorii de competențe; le însoțesc, li se alătură. O speculație pozitivă ar putea conduce la aprecierea că atitudinile și valorile stipulate într-o programă asistă toate competențele și, astfel, nu se instituie o relație directă între o anumită atitudine și o anumită competență.

Din punct de vedere practic, această abordare ni se pare utilă: **una și aceeași atitudine – valoare poate regla intervenția unui set de competențe.**

d) Un alt model, Cadrul European al Calificărilor, recomandat ca referință pentru construirea Cadrelor Naționale ale Calificărilor, oferă o altă interpretare: se stabilesc 8 niveluri ale calificării profesionale diferențiate prin **rezultate ale învățării** care, la rândul lor sunt exprimate prin **cunoștințe, abilități și competențe** (Fig. 9).

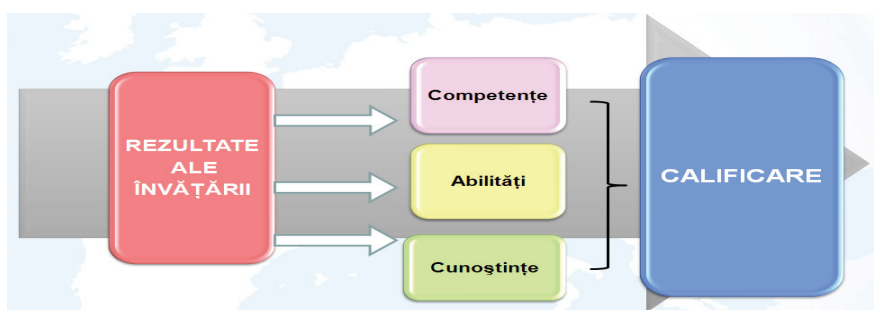


Fig. 9. Conceptul de „competență” în modelul Cadrul European al Calificărilor (EQF)

Modelul EQF are elemente care pot fi susceptibile de analize diferite. Astfel, pe de o parte:

- **competența** apare ca un **rezultat distinct al învățării, diferit** de cunoștințe și abilități; oricum, ideea de integrare a cunoștințelor și a abilităților în structura competenței nu apare explicit;
- **competența** asimilează ca o dimensiune specifică și unele procese manageriale: cunoaștere, apreciere, consiliere, conducerea activității altora. Din punctul nostru de vedere, competența managerială nu este, însă, intrinsecă oricărei competențe profesionale;
- în același context, **competența** este definită în termeni de autonomie și responsabilitate. Dacă am face o interpretare *ad literam* și am raporta această semnificație la figura 6, modelul celor trei componente, ar rezulta echivalența **competență - atitudine**, ceea ce trădează o poziție discutabilă.

Pe de altă parte, față de alte modele ale competenței, schema EQF (cunoștințe + abilități + competențe) introduce cel puțin două elemente importante:

- raportarea competenței la **natura situației de rezolvat** (structurată, nestructurată, repetitivă, inovatoare etc.).
- raportarea competenței la **regimul în care trebuie să se manifeste** (dirijat, semidirijat, autonom).

e) În Legea Educației Naționale, conceptul de „competență” este utilizat în mai multe articole, dar cu semnificații nu totdeauna echivalente. Pentru nevoile prezentului proiect, vom reține semnificația dată în cadrul Listei definițiilor termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul legii, potrivit căreia:

„Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență”; „competența” are elementele structurale prezentate în modelul de referință (Fig. 6).

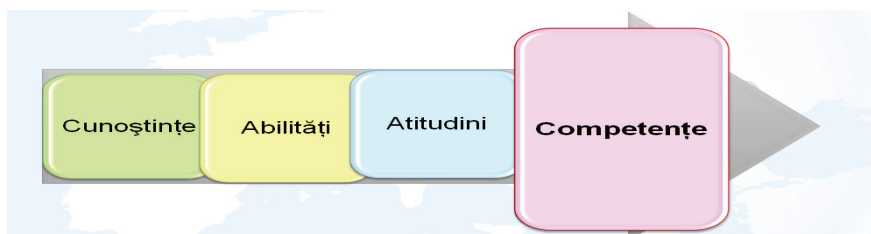


Fig. 10. Conceptul de „competență” în LEN

Abordări alternative: „competence(ces)” versus „competency(cies)”

Două diferențieri existente în literatura de specialitate, de cele mai multe ori însoțite de experiențe practice, ni se par interesante și utile pentru discuția de față: „competence” și „competency”. „**Competence**” este abilitatea de a realiza o sarcină particulară, iar „**competency**” vizează caracteristici fundamentale care permit unei persoane să performeze bine într-o varietate de situații” (B. Davies, L. Ellison, 1999, p.36). Identitatea fiecărui concept este ilustrată astfel:

Tabelul 2

Competence vs. competency

	„Competence” (orientarea A)	„Competency” (orientarea B)
1	Output-uri pentru standarde minimale	Input-uri pentru performanțe superioare
2	Accent pe cerințele ocupației	Accent pe ceea ce persoana aduce/realizează în ocupația respectivă
3	Perspectivă sociologică	Focalizare psihologică
4	Abordare reduționistă	Abordare holistică

Modelul centrat pe orientarea A poate fi ilustrat cu Metodologia CNFPA de elaborare a standardelor ocupaționale. Modelul propus de orientarea B este relevant mai ales pentru abordarea predominant psihologică a competențelor.

Cele două orientări propun și moduri diferite de derivare a competenței:

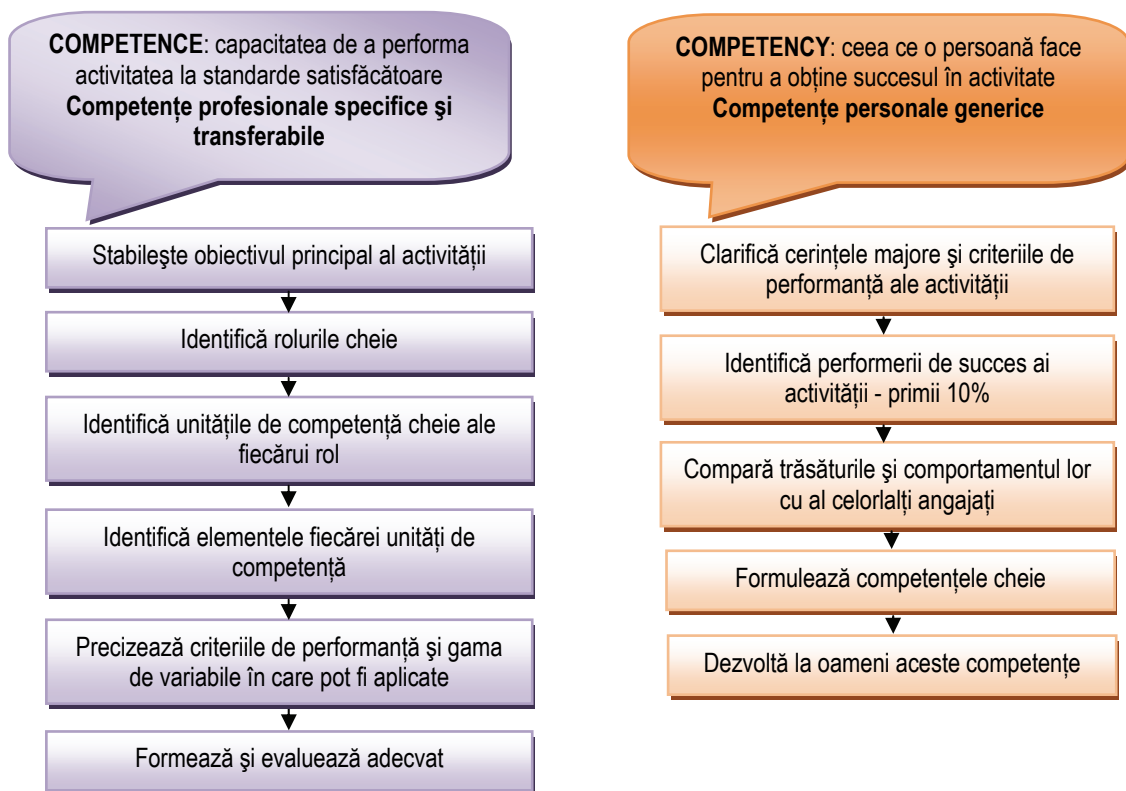


Fig. 11. „Competence” versus „competency” (B. Davies, L. Ellison, 1999, p.41)

Studii efectuate de-a lungul unei perioade de 21 de ani de organizația McBer, pe 200 de ocupații au condus la elaborarea unui set valid de 20 de competențe generice, grupate în 6 categorii și acoperitoare pentru 80% dintre caracteristicile performanței superioare în meseriile studiate (B. Davies, L. Ellison, 1999). Le redăm pentru a ilustra că analizele centrate pe „competency” conduc la două idei interesante deoarece unele categorii prefigurează competențe generice, iar altele vizează caracteristici de personalitate de natură să susțină productivitatea competențelor. Aceste două aspecte le vom valorifica în modelul pe care-l propunem.

Tabelul 3

Competențe generice definite de organizația McBer

Dezvoltare și acțiune Orientare spre dezvoltare Preocuparea pentru ordine Căutarea informației Inițiativă	Ajutor și servicii umane Înțelegere interpersonală Orientarea serviciilor spre client	Impact și influență Influență Conștientizare organizațională Dezvoltare de relații
Manageriale Dezvoltarea altora Directivness Muncă în echipă și cooperare Leadership	Cognitive Gândire analitică Gândire conceptuală Expertiză tehnică/profesională	Eficiență personală Autocontrol Auto-încredere Flexibilitate Atașament organizațional

Ambele orientări prezintă avantaje, dar ridică și unele probleme critice:

a) Orientarea A – „Competence”:

- abordează ocupațiile într-o manieră statică și are în vedere numai standardele minimale;
- analiza funcțională este destul de fragmentată și solicită o evaluare prea abundentă;

b) Orientarea B - „Competency”:

- subestimează valoarea competenței organizaționale;
- poate conduce la comportamente imitative.

Deși autorii lucrării le prezintă ca orientări opuse, din punctul nostru de vedere **ele nu se exclud reciproc**. Mai mult, considerăm că ar putea fi exploatate într-o manieră complementară.

O posibilă sinteză și implicații

Încercarea de a lua în considerare, într-o manieră coerentă și unitară, diferitele interpretări ale competenței, de a conserva constantele identificate în mai multe modele și de a valorifica modelul EQF și complementaritatea raportului dintre orientările A și B, se concretizează într-un model integrator al competenței (fig. 12).

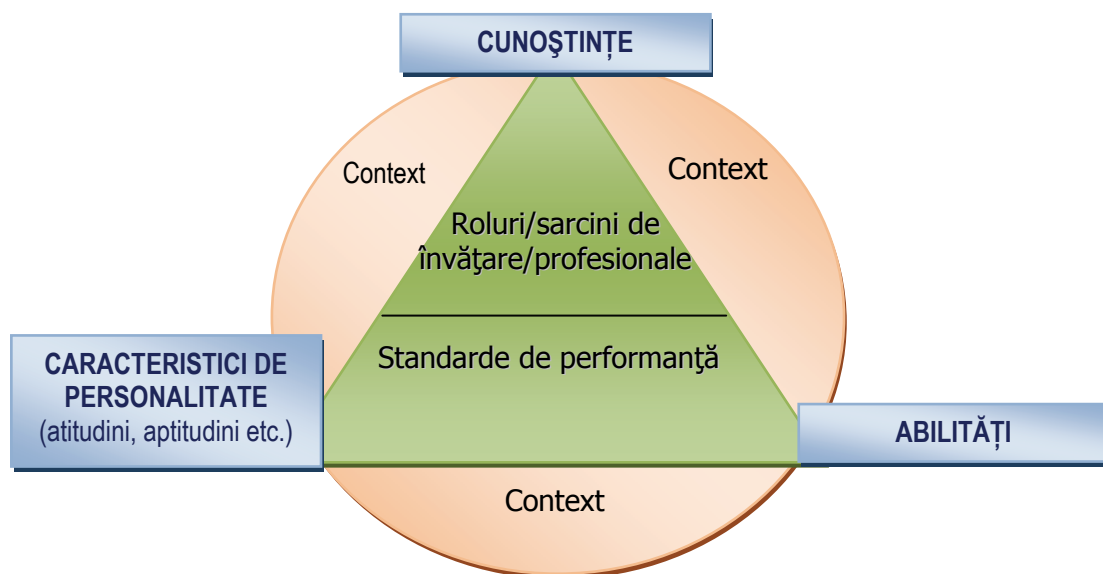


Fig. 12. Un model integrator al „competenței” (D. Potolea, S. Toma, 2010)

a) Potrivit acestui model, elementele care definesc o competență sunt:

• **Roluri/Sarcini:** orice competență se raportează la un rol sau sarcină de învățare sau profesională care este solidară cu situația sau câmpul problematic al domeniului respectiv. De aici rezultă diferențierea „competențelor” după **tipul sarcinii sau problemelor de rezolvat**: probleme bine definite - slab definite; activități executorii – activități de concepție; elemente repetitive – evenimente imprevizibile etc.

Se pot pune întrebările: În ce măsură o anumită competență permite realizarea unei anumite sarcini de învățare/profesionale? De ce anumite competențe și nu altele?

- **Standardele de performanță** – orice competență presupune realizarea unei sarcini la un anumit nivel descris de standardele stabilite pentru competența respectivă.

- **Cunoștințele:** asigură baza teoretică a competenței, variate tipuri de cunoștințe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.

- **Abilitățile:** reprezintă latura efectorie/acțională a competenței; ele se distribuie pe un registru variat, de la deprinderi/structuri algoritmice până la strategii de abordare inovativă a problemelor.

- **Caracteristicile de personalitate:** au un rol esențial în formarea și dezvoltarea competenței, dar **ele nu sunt elemente structurale ale competenței**, ci orientează **valoric** competența și o susțin afectiv și motivațional. Am putea susține, cu temei, că unele competențe solicită anumiți factori de personalitate în timp ce alte competențe revendică alte trăsături de personalitate. În orice caz, atitudinea este o dominantă a personalității.

- **Contextul** vizează caracteristicile situaționale în cadrul cărora este probată competența:

- elemente dominant repetitive/ repetitive și impredictibile/ dominant impredictibile;
- regim de autonomie și responsabilitate; modelul situează competența într-un **cadru de autonomie și responsabilitate**, sugerând evoluția unei competențe în raport cu gradul de autonomie sau asistența acordată în dovedirea ei (asistat, semiconsiliat, independent).

Rezultă că subiectul competent selecționează și combină cunoștințele și abilitățile în funcție de sarcina de rezolvat și particularitățile contextuale.

Competenței, în mod special competenței transversale, îi este proprie capacitatea de adaptare, transfer la situații noi, variate. Consecința directă este aceea că formarea competenței presupune „antrenarea” acesteia în situații variate, iar evaluarea competenței reclamă sarcini „autentice” în relație cu o varietate de situații reale (evaluare autentică).

În formarea unei competențe ar trebui luați în considerare toți cei 6 factori descriși în Fig. 12: sarcină de muncă/învățare, standarde de performanță, cunoștințe, abilități, trăsături de personalitate, context, grad de autonomie și responsabilitate, precum și interacțiunile lor funcționale.

b) Din perspectiva acestui model, competența are două dimensiuni: o dimensiune obiectiv-socială și alta subiectiv-psihologică:

- **Dimensiunea obiectiv-socială** se referă la faptul că o competență specifică presupune anumite cunoștințe și abilități valide în raport cu criteriile de calitate ale competenței. Din acest punct de vedere, formarea competenței depinde de **controlul riguros științific al cunoștințelor și structurilor operatorii intrinseci competenței**. Acestea sunt specifice locului de muncă.

- Dimensiunea subiectiv-psihologică vizează **capacitatea persoanei de a selecționa, combina și utiliza adecvat cunoștințe și abilități** în vederea **realizării cu succes** a unei sarcini de învățare sau profesionale, potrivit unor criterii calitative date.

Dacă situațiile profesionale/învățare ar fi absolut identice, atunci dimensiunea obiectiv-socială ar fi suficientă pentru manifestarea competenței. Datorită dinamicii situațiilor de învățare și profesionale, cu diferite grade de impredictibilitate, individul va trebui să articuleze în noi combinații sau să creeze noi proceduri de rezolvare a situațiilor cu care se confruntă.

O întrebare este, esențial, inevitabilă: **Cum ar putea fi definite, selecționate și organizate coerent aceste tipuri și niveluri ale competențelor pentru a furniza o bază solidă/consistentă pentru proiectarea curriculară?**

Registrul competențelor evidențiat de literatura de specialitate și practicile sistemelor de învățământ sunt variate și diversificate. Se diferențiază între competențe generale și specifice, competențe cheie și competențe profesionale, competențe specific disciplinare și competențe transversale, competențe cognitive, afectiv-atitudinale și motrice.

Actualul proiect valorifică întregul spectru al competențelor menționate și propune:

- i. un set de competențe generice care traversează toate nivelurile de școlaritate.**
Acestea sunt corelate cu competențele cheie și cu alte tipuri de competențe.
- ii. redefinirea planului-cadru** potrivit profilurilor de formare și competențelor asociate;
- iii. introduce o nouă arie curriculară**, centrată pe competențele transversale;
- iv. diferențiază, la nivelul programelor școlare**, competențele generale și competențele specifice, primele organizate pe două categorii; competențe disciplinare și competențe transversale și ultima, raportată la organizarea modulară a disciplinei (competențele specifice vizate de fiecare modul);

Desigur, manualul școlar, consecvent cu modelul adoptat, se va focaliza pe competențele determinate.

Centrarea pe competențe presupune în plan educațional 3 procese solidare: definirea-selecția, formarea și evaluarea competențelor, procese complexe și nu întotdeauna suficient de clarificate.

În mod sigur însă, asimilarea competenței reclamă:

- reorganizări ale curriculumului; tipuri de discipline, corelații și ponderi;
- schimbări ale rolurilor cadrelor didactice precum și ale elevilor;
- valorificarea metodelor clasice într-o nouă perspectivă și accentuarea metodelor non-tradiționale, activ-participative;
- revizuirea sistemului de evaluare educațională;
- redefinirea managementului organizației școlare;
- o nouă calitate a mediului de învățare; acest mediu, potrivit unor practici avansate, favorizează învățarea activă și experimentală, susține dezvoltarea individuală și învățarea personalizată, colaborarea cadrelor didactice în relație cu disciplinele școlare și elementele crosscuriculare, iar profesorii și elevii „au timp și spațiu pentru cooperare”.

Alte referințe privind formarea și evaluarea competențelor se regăsesc în capitolele referitoare la implementarea și evaluarea curriculumului.

Concluzie

Cadrul de referință pentru curriculumul național (1998) propunea pentru învățământul obligatoriu un curriculum axat pe obiective cadru și de referință, nu pe competențe.

Numai pentru învățământul liceal s-a preferat axarea pe competențe generale și specifice ca organizatori curriculari.

După 2008, în învățământul obligatoriu s-au înlocuit termenii obiective cadru/obiective de referință cu cei de competențe generale/competențe specifice. Dar ideea de „competențe” a fost menționată doar în planul-cadru de învățământ și în introducerea la programele școlare, fără a se reconsidera, în spiritul competențelor, obiectivele prevăzute de aceste programe. Această ambiguitate/incoerență în construcția curriculară este necesar să fie depășită și înlocuită cu o viziune de construcție unitară. **De aceea,**

- **Se propune construcția curriculumului național în jurul conceptului de competență.**
- **Competența devine conceptul cheie ce traversează toate nivelurile de școlaritate și toate disciplinele de învățământ.**

6.2. CENTRAREA PE ELEV – AXA METODOLOGICĂ A SISTEMULUI CURRICULAR

6.2.1. Sustenabilitatea teoretică și empirică a conceptului

Centrarea pe elev reprezintă astăzi un principiu esențial, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului și potențarea performanțelor învățării, o perspectivă care se fundamentează substanțial pe premisele psihologice ale curriculumului.

Filosofia pedagogiei centrate pe elev este susținută de rezultatele a numeroase cercetări, derulate în ultimii 20 de ani, în diferite arii ale psihologiei, incluzând psihologia dezvoltării, educațională, experimentală, socială, organizațională și clinică. Aceste studii s-au focalizat, în principal, pe identificarea mecanismelor de dezvoltare și a factorilor și proceselor responsabile de eficiența învățării. Important este ca aceste achiziții să fie convertite în principii și strategii educaționale specifice. Constatăm însă că există relativ puține studii dedicate exclusiv analizei sustenabilității empirice și teoretice a conceptului de centrare pe elev.

Proiectarea oricărei intervenții la nivelul sistemului educațional și, implicit la nivel curricular, trebuie să pornească de la considerarea caracteristicilor generale ale populației școlare, dar și a unui set de principii și strategii valabile pentru majoritatea contextelor educaționale. Aceste principii au rolul de a norma și regla practica educativă. În același timp, nu trebuie și nu pot fi ignorate sursele de diversitate și diferențiere ale populației școlare. Diferențe între elevi precum viteza de achiziție a cunoștințelor, stilul de învățare sau nivelul de funcționare a abilităților cognitive pot avea un impact semnificativ asupra performanțelor lor școlare. În acest context, identificarea și valorizarea diferențelor individuale ale elevilor și adaptarea procesului educativ la această diversitate devine un principiu de bază în crearea unor contexte optime de învățare.

De asemenea, psihologia învățării, prin prisma diferitelor paradigme care susțin centrarea pe elev – paradigma cognitivă, paradigma social cognitivă și paradigma constructivistă asupra învățării, permite formularea unui ansamblu de explicații, aplicații și principii cu privire la factorii psihologici responsabili de producerea, managementul și ameliorarea problemelor specifice domeniului educațional, oferă o bază solidă pentru configurarea curriculumului – finalități, conținuturi, strategii de instruire și de evaluare.

A) Caracteristici generale ale populației școlare

Una dintre cerințele de bază ale unei educații eficiente o reprezintă cunoașterea și înțelegerea modului în care elevii de diferite vârste își reprezintă realitatea și operează asupra ei. Prin urmare, în proiectarea curriculară este extrem de important să ținem cont de achizițiile și structurile operatorii (cognitive și sociale) care caracterizează fiecare perioadă de vârstă, pentru a ne adapta în mod adecvat fiecărui nivel de dezvoltare.

a. Teoria stadiilor dezvoltării intelectuale

Conform teoriei piagetiene, dezvoltarea cognitivă este structurată pe patru stadii distincte: stadiul senzorio-motor; stadiul preoperațional; stadiul concret operațional; stadiul formal operațional. Dezvoltarea cognitivă este rezultatul unor serii de asimilări și acomodări succesive, care au loc la toate nivelurile de dezvoltare, de la naștere, până la maturitate. Trecerea dintr-un stadiu în altul se face progresiv, iar durata etapelor variază de la copil la copil, în funcție de structurile ereditare, dar și de experiențele pe care le parcurge copilul.

Implicații educaționale

Teoria piagetiană asupra dezvoltării cognitive are aplicații extrem de importante în educație care pot acționa cu valoare de principiu:

- conținuturile curriculare și tipurile de instruire trebuie să se adapteze nivelurilor de dezvoltare cognitivă ale elevilor.
- conținuturile trebuie structurate astfel încât *gradul lor de noutate să fie moderat* (să crească progresiv). Este recomandat ca materialul nou să fie inedit și provocator, dar să conțină și elemente familiare. Rolul său este de a genera un *conflict cognitiv* la nivelul elevului.
- predarea trebuie să faciliteze *construirea activă a cunoștințelor* de către elevi. Învățarea înseamnă construire și reconstruire de informații (gândirea înseamnă acțiuni interiorizate). Pentru ca un elev să poată genera cunoștințele trebuie, în prealabil, să i se ofere *posibilitatea de a opera, de a manipula obiectele/cunoștințele*. Acțiunea este elementul principal care oferă cunoștințe despre un obiect.
- metoda *învățării prin descoperire* este o metodă fundamentală în achiziția noilor cunoștințe – se recomandă implicarea elevilor în demonstrații și experimente.
- focalizarea pe dezvoltarea *abilităților metacognitive* ale elevilor, adică a procedurilor de control și de autoreglare pe care elevul le aplică la propriile procese mentale și la cunoștințe.
- evaluarea trebuie să implice și o *analiză a erorilor* elevilor care să permită identificarea cu acuratețe a mecanismelor deficitare din spatele răspunsurilor greșite ale elevilor. În acest fel este posibilă și remedierea problemelor constatate și nu doar aplicarea unui „diagnostic”.

b. Teorii social-cognitive ale dezvoltării

Dezvoltarea cognitivă este, în esență, un proces social și, implicit, cultural. Funcțiile cognitive se dezvoltă odată cu experiențele sociale parcurse și rezultă din angajarea copilului în activități și interacțiuni verbale cu ceilalți (adulți, alți copii mai competenți, computer). Teoriile social-cognitive supun atenției două concepte de bază cu impact asupra dezvoltării curriculare:

a. **Interiorizarea** – transferul activ și progresiv al activităților exterioare (interpsihologice) în plan psihologic intern (intrapsihologic). Reorganizarea activă și restructurarea

b. **Zona proximei dezvoltări** – intervalul dintre nivelul actual al dezvoltării copilului (exprimat prin performanța individuală) și nivelul potențial al acestuia (exprimat prin performanța dovedită în rezolvarea unor sarcini sub îndrumarea sau în colaborare cu o persoană mai competentă). Interacțiunile (cadru didactic – copil, copil – copil) care au loc în limitele acestei zone cresc nivelul performanțelor actuale ale copiilor – profitul cognitiv. O învățare este eficientă dacă se situează cu un pas în fața dezvoltării actuale a copilului.

Implicații educaționale

• Instruirea trebuie orientată spre nivelul zonei proximei dezvoltări. În proiectarea sarcinilor de lucru, cadrele didactice trebuie să planifice activități care depășesc nu doar posibilitățile de muncă individuală ale elevilor, ci și capacitatea de învățare în grup. Rolul proiectării de activități în zona proximei dezvoltări este de a stimula performanțe ce nu pot fi obținute de către elevi în mod independent. Dificultatea sarcinilor de realizat trebuie să se situeze între anumite limite de complexitate. Sarcina trebuie să fie suficient de dificilă pentru a nu putea fi realizată fără ajutor, dar totodată și suficient de simplă pentru a nu fi imposibil de realizat, cu ajutor, de către copil (Wertsch, 1985).

- Organizarea cât mai multor activități de grup;
- Creșterea ponderii activităților de **învățare prin cooperare** (în grupuri de copii cu abilități cognitive de niveluri diferite);
- Sporirea ponderii activităților de **învățare reciprocă** (Palinscar și Brown, 1984);
- Delegarea progresivă a responsabilității elevilor dinspre profesor spre elevi;
- Tehnica eșafodajului – este o tehnică cunoscută de delegare progresivă a responsabilității; există programe de antrenament bazate pe delegarea progresivă a responsabilității – Wertsch (1985); Collins și Smith (1992).

B) Diversitate în populația școlară

Elevii sunt diferiți sub aspectul nivelului de pregătire, al comportamentelor, al atitudinilor și al valorilor. În multe contexte, aceste diferențe au un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive și personale (emoționale, motivaționale, comportamentale) a elevului, precum și a tipurilor de relații pe care le dezvoltă cu clasa și cu cadrele didactice. Domenii de diversitate în populația școlară sunt: stilurile de învățare, inteligența, creativitatea.

i. Stilurile de învățare

Stilul cognitiv se referă la modalitățile preferate de receptare, prelucrare, internalizare și stocare pe care le utilizează o persoană în scopul reactualizării și exploatării informațiilor (Riding și Rayner, 1998). Stilul de învățare vizează modalitatea preferată de răspuns dezvoltată de elev la contextele și sarcinile de învățare, mai exact modul preferat de a învăța (Jonassen și Grabowski, 1993).

Implicații educaționale

- Adaptarea unor strategii didactice variate care să răspundă și să promoveze dezvoltarea unor stiluri de învățare variate la elevi.

- Elaborarea suporturilor curriculare (manuale, caiete de lucru, fișe) astfel încât să cuprindă un spectru cât mai larg de activități și sarcini de lucru, din care elevii să le poată alege pe cele mai potrivite pentru stilul propriu de învățare.

- Tipul de prezentare a informațiilor trebuie să fie cât mai variat.

ii. Inteligența

Există două direcții majore de conceptualizare a inteligenței (Mih, 2010).

a) În *accepțiunea clasică*, inteligența este o facultate mentală de sine stătătoare, determinată în principal, de factori ereditari; este nemodificabilă în timp, în pofida instruirii și antrenamentului. În practica școlară s-a pus accentul pe dezvoltarea abilităților verbale și logico-matematice ale elevilor, ignorându-se dezvoltarea altor tipuri de abilități.

b) În *accepțiunea contemporană* asupra inteligenței, cercetătorii (Gardner, 1982, 2003; Sternberg, 1985; Sternberg și Williams, 2004) pun accentul pe înțelegerea proceselor care stau la baza comportamentului inteligent. Potrivit acestei abordări, performanța inteligentă poate fi îmbunătățită semnificativ prin educație și antrenament (este modificabilă). Inteligența are o componentă genetică, dar este semnificativ determinată de mediul cultural și, mai cu seamă, de domeniul de cunoștințe specifice de care dispune o persoană la un moment dat. Prin urmare, inteligența este educabilă.

Una din teoriile care susțin acest principiu și care s-a bucurat de o largă recunoaștere în domeniul educațional este teoria inteligențelor multiple elaborată de Gardner (1983, 2003). Conform acestei teorii, constructul inteligență este constituit din mai multe tipuri de inteligențe distincte: lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială și spirituală. Toate aceste tipuri de inteligență trebuie antrenate în cadrul programelor școlare.

Implicații educaționale ale teoriilor contemporane asupra inteligenței

- utilizarea unor modalități variate de prezentare a conceptelor și explicațiilor specifice diferitelor discipline școlare, astfel încât acestea să permită dezvoltarea cât mai multor tipuri de inteligență;
- includerea în activitățile școlare a unor probleme reale care sunt importante din punctul de vedere al culturii elevilor și al mediului lor de proveniență;
- dezvoltarea abilităților cognitive și metacognitive ale elevilor, de rezolvare a problemelor din diferite domenii;
- învățarea explicită de către elevi unor strategii de învățare (cum să-și reactualizeze cunoștințele, cum să gândească, cum să se automotiveze, cum să-și autoregleze învățarea). Strategiile de învățare sunt procese mentale și tactici utilizate de elevi pentru a facilita învățarea. Ele includ strategii cognitive (de exemplu, de memorare a unui material) și strategii metacognitive. Scopul principal vizat prin predarea strategiilor de învățare este de a dezvolta abilități de învățare autoreglată la elevi (diagnosticare corectă a unei situații de învățare, selecție adecvată a strategiei de soluționare a sarcinii de învățare, menținerea motivației până la finalizarea sarcinii).

iii. Creativitatea, factori facilitatori/inhibitori ai creativității în școală

În prezent, creativitatea este considerată o caracteristică general-umană, fiecare persoană având însușiri care, stimulate de contexte socio-culturale favorabile, îi permit obținerea de performanțe creative (la diferite niveluri de realizare). Cadrele didactice au o poziție cheie în

stimularea/inhibarea comportamentului creativ al elevilor. Prin urmare, abilitarea lor cu *strategii de facilitare* a creativității elevilor este absolut necesară. De asemenea, există o serie de factori inhibitori ai creativității care țin și de sistemul de învățământ (Stoica, 1983), precum *supraîncărcarea școlară, manualele dense și organizate deductiv, frecvența crescută a evaluărilor și focalizarea lor pe reproducere*, a căror influență trebuie drastic limitată.

iv. Stereotipiile de gen

În practica școlară există numeroase stereotipii de gen, care pot avea consecințe neplăcute pentru dezvoltarea copiilor de ambele genuri (Weaver și Hightower, 2003). Stereotipiile de gen pot fi reduse prin diferite modalități. Una dintre acestea se referă la evitarea includerii unor conținuturi care promovează stereotipii de gen atunci când se dezvoltă suporturile curriculare.

C) Paradigme ale învățării

i. Paradigma cognitivă

✓ *Conceptualizarea învățării și predării*

Învățarea este un proces intern de prelucrare a informațiilor, adică de transformare și de construire a sensului propriu al conținuturilor studiate. Elevii sunt participanți activi la procesul de *predare - învățare*; ei diferențiază între aspectele relevante și cele irelevante ale conținuturilor studiate, generează întrebări și caută răspunsuri, caută dovezi pentru a susține validitatea unor declarații etc.

✓ *Aspecte pe care le aduce în plus în înțelegerea și optimizarea învățării comparativ cu celelalte paradigme*

- pune accent prioritar pe mecanismele mentale, cognitive implicate în achiziția de cunoștințe - mecanisme atenționale, mnezice, inhibitorii etc.
- acordă o atenție deosebită strategiilor de procesare de adâncime a conținuturilor studiate (cum elevii asociază, interpretează, deduc consecințe aplicative etc.).
- identifică strategiile metacognitive de planificare, automonitorizare și evaluare utilizate de elevi pe parcursul învățării.

ii. Paradigma social cognitivă

✓ *Conceptualizarea învățării și predării.* Școala social-cognitivă accentuează rolul factorilor cognitivi și sociali în învățare. Învățarea unor comportamente se realizează prin modelare și imitare. Sunt învățate comportamentele persoanelor reprezentative – modele, din mediul social al celui care învață. Elevul nu este un observator pasiv al modelelor, ci participă activ la achiziția comportamentelor prin implicarea proceselor cognitive (modul de reprezentare a modelului, evaluarea acestuia, convingerile despre modele).

✓ *Principii și implicații/aplicații educaționale*

- Elevii învață observând și imitând acțiunile profesorului care sunt urmate de întăriri, urmând să internalizeze acele acțiuni. Entuziasmul, răbdarea, sentimentul de satisfacție al lucrului bine făcut manifestate de profesor sunt observate și modelate de elevi.
- Abilitățile de selectare, discriminare a modelelor trebuie dezvoltate la elevi. Elevii dispun de abilitatea de a utiliza feed-back-ul obținut ca urmare a prestațiilor anterioare pentru calibrarea acțiunilor ulterioare, realizându-se astfel autoreglarea comportamentului.
- Modelul cogniției sociale stă la baza modelului învățării autoreglate.

iii. Paradigma constructivistă

✓ *Conceptualizarea învățării și predării.* Învățarea este un proces de interiorizare de către elevi a mediului înconjurător. Ca rezultat al acestei interiorizări, ei vor genera cunoștințe proprii despre mediu. Învățarea înseamnă construirea, deconstruirea și reconstruirea de către elev a propriei înțelegeri și cunoașteri asupra lumii. Elevul descoperă noi informații, iar baza de cunoștințe este reconsiderată și restructurată continuu atunci când aceasta își dovedește limitele.

✓ *Aspecte pe care le aduce în plus în înțelegerea și optimizarea învățării comparativ cu celelalte paradigme*

Funcționarea cognitivă individuală este produsul interacțiunilor sociale.

Interacțiunile sociale reprezintă un factor decisiv al co-construcției cunoștințelor.

iv. Paradigma umanistă

✓ *Conceptualizarea învățării și predării.* Pune în centrul învățării motivele și nevoile personale ale celui care învață - personalizarea învățării. Promovează un mediu de învățare caracterizat prin încredere, respect reciproc cadru didactic – elevi, lipsit de constrângeri, în care elevii sunt liberi să-și testeze propriile idei și să devină indivizi creativi. Elevii își dezvoltă și ating potențialul atunci când sunt acceptați necondiționat și învață într-un mediu netraumatizant.

6.2.2. Principii psihologice ale învățării centrate pe elev

Pornind de la rezultatele și concluziile acestor perspective diferite și complementare de analiză a mecanismelor învățării au fost elaborate *Principiile psihologice ale centrării pe elev* (APA, 1997). Aceste principii au un caracter integrativ și au fost dezvoltate pe baza considerării factorilor cu impact decisiv în învățare: factori cognitivi și metacognitivi, factori motivaționali și afectivi, factori sociali și de dezvoltare, precum și a unor aspecte ce țin de diferențele individuale în învățare. Ele oferă un cadru comprehensibil de implementare și dezvoltare a strategiilor de reconfigurare a sistemelor educaționale și, totodată ghidează măsurile de optimizare a practicilor educaționale din perspectiva focalizării pe învățare și pe elev. Aceste principii accentuează natura activă și reflexivă a procesului de învățare și a celui care învață.

Factori cognitivi și metacognitivi care influențează învățarea școlară

1. *Natura procesului de învățare* – învățarea școlară este un proces intenționat de construcție a cunoștințelor, orientat spre atingerea unor scopuri bine stabilite. Elevii au capacitatea de autoreglare a propriei învățări și pot să-și asume responsabilitatea de a contribui la propria învățare.

2. *Scopurile procesului de învățare* – elevul, ghidat și sprijinit de profesor, poate stabili scopuri de învățare relevante care să fie consonante cu aspirațiile și interesele sale personale și educaționale. Stabilirea unor scopuri cu semnificație personală în învățare permite construirea unor reprezentări coerente a cunoștințelor și acumularea de strategii eficiente pentru continuarea învățării pe tot parcursul vieții.

3. *Construcția cunoștințelor* – elevul poate construi configurații informaționale cu sens prin conectarea (adăugarea, modificarea, reorganizarea) informațiilor noi cu experiența și cunoștințele anterioare ale elevului. Atâta timp cât noile informații nu sunt integrate și relaționate cu cunoștințele și înțelegerea anterioară a elevului, ele rămân izolate și nefuncționale. Cadrele didactice pot utiliza diverse strategii pentru a sprijini elevii în achiziționarea și integrarea cunoștințelor.

4. *Gândirea strategică* – elevul poate utiliza și elabora un repertoriu de strategii de gândire și de raționare (numite și strategii de învățare) pentru a realiza scopuri de învățare complexe. În scopul îmbunătățirii rezultatelor învățării, cadrele didactice pot sprijini elevii în dezvoltarea, aplicarea și evaluarea acestor strategii de învățare.

5. *Strategiile metacognitive* – strategiile metacognitive de selectare și monitorizare a operațiilor mentale facilitează gândirea critică și creativă. Elevii de succes dispun, alături de strategii cognitive de organizare a conținuturilor învățării, și de strategii metacognitive. Strategiile metacognitive le permit să reflecteze asupra modului în care gândesc și învață, să-și stabilească scopuri realiste în învățare bazate pe o evaluare acurată a propriului potențial, să selecteze strategiile adecvate de învățare și să-și monitorizeze propriul progres. Cadrele didactice pot face apel la diferite strategii didactice pentru a facilita dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor în scopul optimizării învățării acestora și asumării de către aceștia a responsabilității pentru propria învățare.

6. *Contextul învățării* – învățarea este influențată de factori de mediu precum cultura, tehnologia și practicile instrucționale. Cultura sau grupul din care provine elevul afectează motivația, atitudinea față de învățare și modul de gândire al elevului. Practicile instrucționale și tehnologiile utilizate trebuie adaptate la nivelul cunoștințelor anterioare ale elevului, al abilităților lor cognitive și la strategiile de gândire și învățare de care acesta dispune.

Factori afectivi și motivaționali care influențează învățarea școlară

7. *Influențele motivaționale și emoționale* – motivația influențează volumul și tipul de informație selectată pentru a fi învățată; la rândul ei, motivația este influențată de stările emoționale, credințele, interesele și automatismele gândirii. Stările afective ale individului pot avea atât un efect facilitator asupra învățării (emoțiile pozitive – de exemplu curiozitatea) cât și unul inhibitor (emoțiile negative, de exemplu anxietatea, nesiguranța).

8. *Motivația intrinsecă a procesului de învățare* – curiozitatea, gândirea flexibilă și creativitatea sunt indicatori majori ai motivației interne pentru învățare. Cadrele didactice pot stimula motivația intrinsecă a elevilor prin implicarea lor în sarcini caracterizate prin: un nivel optim de noutate și dificultate; relevanță pentru interesele personale ale elevului; deschidere pentru decizii personale și control din partea elevului.

9. *Efectele motivației asupra efortului* – un alt indicator major al motivației pentru învățare este efortul depus de elev. Acumularea de cunoștințe și abilități complexe este dependentă de investiția de efort și energie a elevului, precum și de persistența în timp a acestora. Strategiile utilizate de cadrele didactice pentru susținerea și menținerea elevilor în sarcină cuprind construirea unor activități de învățare semnificative care stimulează la elevi emoțiile pozitive și motivația pentru învățare; utilizarea unor metode care sporesc percepția elevilor asupra sarcinilor date ca fiind interesante și relevante personal.

Factori sociali și de dezvoltare

10. *Influențele dezvoltării asupra învățării* – învățarea este mai eficientă dacă profesorul ia în considerare în predare, elementele de diferențiere ale elevilor de ordin fizic, intelectual, emoțional și social. Dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevului și modul în care interpretează experiențele sale de viață sunt afectate de școlarizarea anterioară, factori familiali, culturali și comunitari. Conștientizarea și înțelegerea diferențelor de dezvoltare existente între elevi facilitează crearea unor contexte optime de învățare în școală.

11. *Influențele sociale asupra învățării* – învățarea este influențată de interacțiunile sociale, de relațiile interpersonale și de comunicarea cu ceilalți. Promovarea unor contexte de învățare interactive și colaborative, în care elevul să se simtă în siguranță sunt condiții esențiale pentru ca elevii să-și exprime ideile, să participe activ în procesul de învățare, să creeze comunități de învățare.

Diferențe individuale în învățare

12. *Diferențele individuale în învățare* – elevii prezintă stiluri diferite de învățare și abilități diferite datorate experiențelor lor anterioare și eredității. Cadrele didactice trebuie să sprijine elevii în descoperirea și optimizarea stilurilor lor de învățare. De asemenea, ele trebuie să-și diversifice metodele și materialele de lucru pentru a veni în întâmpinarea caracteristicilor diferite ale elevilor.

13. *Învățarea și diversitatea* – învățarea este eficientă dacă sunt luate în calcul diferențele lingvistice, culturale și sociale dintre elevi.

14. *Evaluarea* – stabilirea de standarde suficient de ridicate și provocatoare, evaluarea elevului și progresului său în învățare (diagnostic, proces, rezultat) sunt părți integrante ale procesului de învățare. Autoevaluarea propriului progres în învățare îi permite, de asemenea, elevului să-și dezvolte abilitățile de automonitorizare și autoapreciere, stimulează motivația și învățarea autodirijată.

6.2.3. Centrarea pe elev și implicații curriculare

Perspectiva curriculară centrată pe elev atrage după sine modificări majore la fiecare din cele trei niveluri curriculare invocate: proiectare, implementare și evaluare.

A. Proiectarea curriculumului

Caracteristicile proiectării curriculare

Perspectiva curriculară centrată pe elev determină regândirea programelor școlare și elaborarea de manuale școlare alternative, pe baza unei proiectări curriculare, caracterizată prin următoarele elemente:

- focalizarea pe achizițiile finale ale învățării: realizează trecerea de la programele „analitice” (concepute ca simple inventare de conținuturi, cărora le era repartizat un anumit număr de ore, fără precizarea clară a finalităților educaționale), la **programe școlare** caracterizate prin centrarea demersurilor instructiv-educative pe competente și prin corelarea sistemică judicioasă dintre obiective, conținuturi, timp, activități de învățare și evaluare etc.;
- accentuarea dimensiunii acționale în formarea și dezvoltarea personalității elevilor: stimulează demersurile didactice active și interactive, care să crească eficiența învățării școlare prin stimularea participării elevilor la activitățile educaționale, a cooperării lor cu cadrul didactic și cu colegii și prin situarea lor în centrul actului instructiv-educativ;
- definirea clară a ofertei școlii în raport cu interesele și aptitudinile elevului, precum și cu așteptările societății: participarea elevului la construcția și evaluarea curriculumului școlar.

Modele de proiectare a curriculumului școlar consonante cu paradigma centrării pe elev:

- **curriculum bazat pe structuri interdisciplinare** proiectate în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar – răspunde cerințelor **formulate** de psihologia învățării și de epistemologia modernă și postmodernă, valorificând domeniile cunoașterii (limba și literatura, științe ale naturii, științe sociale, arte plastice), teme mari ale actualității (omul, natura, democrația, tehnologia), inovațiile pedagogice avansate în elaborarea conținuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, manuale alternative);
- **curriculum bazat pe competențe** proiectate la nivelul tuturor disciplinelor, în planul general și special, cu deschideri spre problematica integrării socio-profesionale, pe termen mediu și lung. Specialiștii consideră că un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii, *prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete și integrate ale elevului*. O programă centrată pe competențe reflectă achizițiile cercetărilor psihologiei cognitive conform cărora, grație deținerii competențelor, individul poate realiza, în mod exemplar, transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în contexte și situații noi și dinamice.
- **curriculum bazat pe învățarea deplină** urmărește valorificarea eficientă și efectivă a timpului necesar pentru instruire/învățare, asigurând creșterea procesului de reușită școlară (90%-95% dintre elevii unei clase) printr-o manieră de proiectare a conținuturilor care respectă ritmul individual de muncă al **elevului**, în școală și în afara școlii;
- **curriculum bazat pe activitatea elevului** proiectează conținuturile și metodologiile instruirii în funcție de experiența psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în școală dar și în afara școlii, valorificând motivațiile sale reale, imediate și de perspectivă, „trăirile reale” care oferă durabilitate învățării;
- **curriculum bazat pe corelația educator – educat** (numit și **curriculum umanist**) valorifică resursele **psihosociale** ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficiente în măsura în care profesorul devine un factor care mediază și facilitează reușita școlară (prin mijloace de individualizare a instruirii, de responsabilizare și motivare optimă a elevului, de focalizare a activității pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competenței în sine – pentru dezvoltarea personală).

Opțiunea pentru un curriculum centrat pe elev (în sensul său plenar, care să integreze într-un concept comprehensiv toate aceste modele), are în vedere accentuarea dimensiunii acționale în formarea personalității elevilor și focalizarea pe achiziții finale integrate ale învățării.

B. Implementarea curriculumului

Din perspectiva centrării pe elev, monitorizarea implementării curriculumului școlar înseamnă urmărirea sistematică și continuă a modului în care sistemul se comportă în raport cu modificările propuse, cu accent pe monitorizarea *formativă*, axată pe elevi. Spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care se referă la/vizează esența unui program de studii permite identificarea problemelor, a dificultăților în derularea acestuia.

La nivel microstructural, din perspectiva centrării pe elev, în implementarea curriculumului se recomandă operarea cu modelul *centrat pe învățarea activă și interactivă*; strategiile de instruire urmărind provocarea și susținerea învățării active în cadrul căreia elevul acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. Folosind aceste strategii, cadrul didactic îl determină pe elev să devină răspunzător și participant în procesul construirii sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări și cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

C. Evaluarea curriculumului

Din perspectiva centrării pe elev, evaluarea unui curriculum presupune determinarea măsurii în care obiectivele propuse sau asumate inițial au fost realizate. Se impune, de asemenea, și stabilirea gradului de adecvare a curriculumului la cerințele și așteptările elevilor. Formarea capacităților de evaluare și autoevaluare la elevi reprezintă un criteriu important al evaluării calității curriculumului.

Principii/Indicatori ai curriculumului centrat pe elev:

- să propună contexte instrucționale în care învățarea elevilor să fie *activă* (elevul este implicat în rezolvarea de sarcini și probleme reale), *contextuală* (cunoștințele noi se construiesc pornind de la baza existentă de cunoștințe a elevului), *socială* (promovează cooperarea și colaborarea între elevi) și *responsabilă* (elevul are posibilitatea de a alege și este responsabil pentru propria lui învățare);
- să vizeze structurarea *situațiilor de învățare* efectivă în care vor fi angrenați elevii, acțiune ce reclamă cu necesitate prefigurarea *experiențelor de învățare* pe care le vor parcurge aceștia. Sursa de elaborare a experienței de învățare nu o mai constituie doar structurile cunoașterii/culturii, ci și trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci și cum, respectiv în ce moduri se învață;
- se impune să susțină centrarea prioritară pe procesele mentale, pe dezvoltarea capacităților și a competențelor cognitive ale elevilor și mai puțin pe rezultatele învățării (derivate din simpla receptare a conținuturilor). O modalitate de realizare a acestui deziderat constă în crearea unor situații de învățare care să implice participarea directă a elevului la rezolvarea problemelor/situațiilor în contexte reale sau simulate;
- să susțină elevii în dezvoltarea capacităților de tip metacognitiv (de exemplu capacitatea de a învăța să înveți), aceste capacități fiind esențiale pentru optimizarea comportamentului inteligent al elevilor;
- să vizeze dezvoltarea de competențe transversale la elevi, precum rezolvarea de probleme, strategiile de învățare, deprinderile interpersonale și sociale, deprinderile de comunicare, deprinderile de utilizare eficientă a resurselor, competențe care devin centrale pentru dezvoltarea pe termen lung a elevilor și integrarea lor profesională cât mai eficientă;
- să se adapteze nivelurilor de dezvoltare cognitivă ale elevilor, precum și particularităților individuale ale acestora;
- să propună utilizarea unor conținuturi și activități cât mai variate pentru dezvoltarea întregului potențial intelectual de care dispune fiecare elev.

6.3. CALITATEA – REFERENȚIALUL VALORIC AL CURRICULUMULUI

6.3.1. Delimitări conceptuale

Prin **calitatea curriculumului școlar** se înțelege ansamblul de caracteristici prin care curriculumul școlar satisface așteptările **beneficiarilor și standardele de calitate**.

Beneficiarii direcți ai curriculumului școlar din învățământul preuniversitar sunt copiii, elevii și persoanele adulte care participă la programe educaționale oferite de învățământul preuniversitar, iar beneficiari indirecți sunt părinții elevilor, angajatorii, angajații, învățământul superior, societatea în ansamblu.

Toate țările UE și acelea din afara ei sunt interesate de asigurarea și creșterea calității curriculumului. Direcțiile de intervenție și standardele relevante se înscriu într-un spectru larg vizând elementele structurale ale curriculumului – obiective, conținuturi, strategii etc., aspectele procesuale – proiectare, implementare și evaluare, și produsele efective – planuri, programe, manuale, auxiliare curriculare. Totuși, conceptul de standard curricular vizează cu prioritate și, de regulă, finalitățile și conținuturile educației. În contextul acestui Cadru de referință, standardele curriculare se referă la trei aspecte: natura competențelor, registrul competențelor și nivelul așteptat de realizare al acestora, exprimat în indicatori de performanță.

Standardele curriculare se distribuie pe niveluri de școlaritate (profiluri de formare) și tipuri de discipline. Ar fi de dorit ca indicatorii de performanță să deceleze mai multe paliere ale calității competenței.

Compatibilizarea cu standardele europene curriculare rămâne o exigență continuă, provocatoare și pretinde cercetări științifice care să valideze nivelurile de performanță.

6.3.2. Standarde și indicatori naționali privind calitatea curriculumului școlar

Așteptările față de o școală performantă presupune raportarea nu la standarde minimale, ci la standardele de referință sau de calitate care definesc nivelul optimal de realizare a unei activități.

În România, două instituții specializate ARACIP, pentru învățământul preuniversitar, și ARACIS, pentru învățământul superior, asigură concepții unitare și coerente și, de asemenea, instrumentele adecvate pentru măsurarea și evaluarea calității programelor de formare educaționale/profesionale.

Matricea de analiză și evaluare cu care operează ARACIP, similară ARACIS, vizează trei mari domenii – capacitatea instituțională, eficiență educațională și managementul calității, subdomenii, criterii, indicatori de performanță și descriptori de calitate.

Pentru exemplificare vom decupa din documentul „Standardele de referință și indicatorii de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar” o secvență referitoare la „curriculum” pentru a analiza măsura în care standardele naționale privind calitatea curriculumului școlar susțin noua concepție și structură a Cadrului de referință pe care îl propunem.

Secvența „Curriculum” figurează ca subdomeniu în cadrul domeniului „Eficacitate educațională”, la criteriul „Conținutul programelor de studiu” și se exprimă prin 2 indicatori de performanță și 12 descriptori de calitate.

Întrucât ne interesează și consecințele programelor curriculare, considerăm relevant și subdomeniul „Performanțele școlare și extrașcolare”, cu 2 indicatori de performanță și 11 descriptori de calitate.

Tabelul următor prezintă curriculumul și performanțele școlare în relație cu parametrii menționați: indicatorii de performanță și descriptorii de calitate.

Tabelul 4

Standarde de referință(calitate) pentru curriculumul și performanțele școlare

Criteriul „Conținutul programelor de studiu”, subdomeniul: 2. Curriculum	
Indicatori de performanță	Descriptori de calitate
2.1. Proiectarea curriculumului	Proiectarea curriculumului la decizia școlii și a curriculumului în dezvoltarea locală se realizează pornind de la nevoile identificate și de la politicile naționale, județene și locale.
	Proiectarea curriculară ia în considerare achizițiile anterioare de învățare ale educabililor.
	Proiectarea curriculară asigură dezvoltarea laturii aplicative, practice, a competențelor dezvoltate.
	Manualele și celelalte auxiliare curriculare sunt selectate și utilizate în funcție de specificul unității școlare și de achizițiile anterioare de învățare ale educabililor.
	Activitățile de predare, învățare și evaluare sunt proiectate în echipă la nivelul catedrelor, al ariilor curriculare și/sau între ariile curriculare.
	Beneficiarii relevanți pentru unitatea școlară sunt implicați în proiectarea activităților de predare, învățare, evaluare.
2.2.Realizarea curriculumului	Cadrele didactice aplică sistematic metodologii didactice centrate pe educabili și pe grupul de educabili.
	Cadrele didactice utilizează achizițiile anterioare ale educabililor în activitățile curriculare și extracurriculare.
	Cadrele didactice dezvoltă capacitatea educabililor de a învăța din experiență și din practică.
	Cadrele didactice răspund la cererile educabililor sau ale părinților privind acordarea de sprijin individual în învățare.
	Elementele specifice ale minorităților etnice, religioase sau de altă natură existente în unitatea școlară sunt utilizate în activitățile de predare, învățare și evaluare.
	Auxiliarele curriculare și mijloacele de învățământ existente sunt utilizate sistematic în procesul de învățământ.
	Furnizorul de educație respectă recomandările de igienă privind echilibrul între activitatea școlară a educabilului și celelalte tipuri de activități specifice vârstei.
	Furnizorul de educație realizează un învățământ incluziv prin mixarea sistematică a colectivelor de educabili.
	Furnizorul de educație asigură respectarea drepturilor și îndatoririlor cadrelor didactice și ale educabililor în cadrul proceselor de predare, învățare și evaluare.

Criteriul „Rezultatele învățării”, Subdomeniul 1: Performanțele școlare	
1.1. Evaluarea rezultatelor școlare	Fiecare cadru didactic poate descrie pentru fiecare grupă/clasă și educabil punctele tari și cele slabe privind realizarea obiectivelor curriculare.
	Cadrele didactice folosesc cu precădere stimulentele pozitive (lauda, încurajarea).
	Autoevaluarea și interevaluarea educabililor sunt folosite sistematic în activitățile de învățare.
	Evaluările sumative sunt valide și fidele.
	Educabilii și, după caz, părinții acestora, cunosc planificarea activităților de evaluare și metodologia utilizată.
	Rezultatele școlare, inclusiv evaluările pe parcurs, sunt înregistrate și comunicate educabililor și, după caz, părinților.
	Produsele activității educabililor sunt expuse în sălile de clasă și în celelalte spații ale școlii.
	Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii 3 ani de la ultima evaluare externă, privind continuarea studiilor sau, după caz, încadrarea în muncă a absolvenților.
	Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii 3 ani de la ultima evaluare externă, raportat la Sistemul Național de Indicatori privind Educația (SNIE), privind rezultatele școlare corespunzătoare tipului de unitate școlară și categoriei de risc.
Criteriul „Rezultatele învățării”, Subdomeniul 2: Performanțele extrașcolare	
2.1. Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare	Participarea cadrelor didactice, a educabililor, a părinților și a altor membri ai comunității la activitățile extracurriculare a crescut numeric și procentual.
	Furnizorul de educație evidențiază contribuția directă și efectivă a fiecărei activități extracurriculare la realizarea scopurilor și obiectivelor stabilite prin politicile educaționale și documentele programatice de la nivel național, județean sau local.

- Se observă caracterul variat și numeros al descriptorilor de calitate cu care se operează la nivel național, ceea ce demonstrează caracterul complex, multidimensional și subtil al evaluării curriculumului.

- Itemii nu au caracter compensatoriu, fiecare item nu poate fi înlocuit cu altul și de aici nevoia completitudinii evaluării curriculumului, necesitatea utilizării în integralitatea lor.

- Este remarcabil să observăm faptul că doi dintre pilonii construcției curriculare propuse – *centrarea pe elev* și *centrarea pe competențe* – figurează în documentul oficial ca descriptori de calitate.

- Descriptorii de calitate privind evaluarea rezultatelor școlare permit aprecierea dezvoltării programelor curriculare, evoluțiilor și impactului pe care programele curriculare îl au asupra elevilor, cadrelor didactice și capacității instituționale a școlii.

Calitatea curriculumului, în mod necesar, trebuie corelată cu calitatea educației. Din cei 16 indicatori de calitate ai educației stabiliți de Comisia Europeană, cel puțin 10 sunt corelați direct cu aria curriculumului (*European Report on the Quality of School Education: 16 Indicators*, 2008).

* * *

- Am putea aprecia că cei doi piloni – *centrarea pe elev* și *centrarea pe competențe* – nu sunt numai indicatori calitativi, ci și resurse, pârghii esențiale în realizarea altor indicatori de nivel.

- Nu există niciun dubiu, **competența** reprezintă forma superioară a exprimării rezultatelor învățării, iar **centrarea pe elev** susține dezvoltarea competențelor elevilor.

Formarea competenței presupune un alt tip de învățare, de natură cognitiv-construktivistă. Învățarea prin receptare și exercițiu repetitiv nu mai sunt suficiente. Este nevoie de participarea activă a elevului în construcția și valorificarea competenței; el selecționează, combină și aplică diferite cunoștințe, abilități, atitudini etc. în vederea realizării unor sarcini autentice și în contexte diferite. În mod evident, competența este solidară cu centrarea pe elev.

- Curriculumul la decizia școlii, cu o pondere care crește în conformitate cu noua Lege a educației naționale, incumbă o mai mare autonomie a cadrelor didactice și a elevilor în proiectarea învățării; în același timp, și un grad mai mare de responsabilitate.

- Dezvoltarea, în continuare, a disciplinelor opționale este de dorit să se realizeze nu numai în baza unui algoritm predeterminat, ci și cu imaginație profesională. Ar trebui să se întemeieze pe o analiză mai riguroasă de resurse și de nevoi și să atingă, în mod corespunzător, standardele de referință (calitate) menționate mai sus.

- Un criteriu semnificativ al calității curriculumului îl reprezintă asigurarea învățării pe tot parcursul vieții. Dacă centrarea pe elev este un mijloc de realizare a competențelor, competențele și, în special, competența metacognitivă devin un mijloc esențial pentru educația permanentă.

În baza tuturor observațiilor de mai sus, putem presupune că dezvoltarea și consolidarea concepției și a instrumentelor aferente privind centrarea pe competențe și centrarea pe elev va conduce la creșterea probabilității realizării programelor de formare la cote ridicate de performanță.

Capitolul 7

POLITICI ȘI STRATEGII ALE FINALITĂȚILOR EDUCAȚIONALE; VALORI ȘI COMPETENȚE

7.1. VALORI ȘI COMPETENȚE

Orice sistem de învățământ se corelează cu și promovează o tabelă de valori. Lipsa de claritate a valorilor, confuzia lor sau insuficienta susținere generează fenomene de criză educațională.

De ce într-o țară Religia este obligatorie, iar în alta opțională sau facultativă; de ce astrologia nu este obiect de învățământ, dar astronomia este o disciplină eligibilă; de ce jocul de șah sau pregătirea pentru viața de familie sunt discipline obligatorii în unele sisteme de învățământ și lipsesc în altele? Sunt probleme de opțiuni valorice, în relație cu filosofia socială, strategiile de dezvoltare și tradițiile comunităților.

Doctrinile sau ideologiile curriculare se interesează nu de ceea ce este curriculumul, ci de ceea ce ar trebui să fie, interpretând diferit raporturile societate-școală-individ, caracteristicile și ponderile funcțiilor sociale și individuale ale educației. Studiul lor este important în măsura în care ne preocupă analiza comparativă a valorilor, tipurile de justificări, identificarea unor tendințe și, bineînțeles, reconsiderarea tabelii de valori a educației naționale.

Cel puțin două aspecte sunt semnificative pentru evoluția universului valorilor educaționale în ultimele două decenii: a) caracterul dinamic al valorilor, transformărilor și schimbări ale priorităților și b) tendința împărtășirii unor valori comune de o multitudine de țări.

Tabela de valori a educației care caracterizează o societate nu este statică; aceasta cunoaște metamorfoze, revizuiți și reorganizări interne. Timpul actual reflectă o astfel de evoluție. Pe de altă parte, este notabilă și următoarea observație: dacă până în prima jumătate a secolului trecut reformele școlare de obicei aveau un caracter singular, unic, reformele actuale se înscriu într-un alt curs; ele sunt ancorate în nevoile sistemului social în care funcționează și, în același timp, sunt sensibile la caracteristicile și problemele lumii contemporane, care solicită valori, competențe și standarde educaționale comune, transnaționale.

Orientările valorice ale educației în prezent sunt tot mai corelate cu conceptul de competență sau cu alți termeni înrudiți (*skills*), dar care, în esență, exprimă substanța

competenței. Competența ar putea fi considerată instrumentul operațional al valorilor. Câteva exemple pot fi concludente:

– În *Memorandum-ul privind educația permanentă* al Comisiei Europene (Lisabona, 2000) sunt enunțate „noi competențe de bază, pentru toți”: capacități în domeniul tehnologiei informației, alfabetizare digitală; deprinderi și abilități în domeniul limbilor străine; cultură tehnologică; abilități antreprenoriale; competențe sociale.

– Jaques Delors, într-un raport pentru UNESCO (2001) identifică patru piloni ai educației pentru secolul XXI: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții, a învăța să fii.

– Într-un amplu și serios studiu al OECD, Proiectul DeSeCo (*Definiția – selecția competențelor*, 2002), sunt examinate trei categorii majore de competențe:

- o Acțiunea autonomă și reflexivă (interacțiunea cu mediul fizic și social, adoptarea de decizii, elaborarea proiectelor individuale etc.);
- o Utilizarea interactivă a instrumentelor și mijloacelor (limbaj, modele de cunoaștere, instrumente tehnice etc.);
- o Participarea și funcționarea în grupurile sociale eterogene (dezvoltarea relațiilor interpersonale, sociale etc.).

Un loc special în cadrul analizelor efectuate se rezervă competențelor de învățare de ordin înalt, competențelor crosscurriculare: gândire critică, rezolvări de probleme, creativitate, comunicare eficientă, lucru în echipă etc.

Alte studii (apud L. Ciolan, 2008, pag. 153), sub titlul generic de *life skills*, nominalizează următoarele tipuri de competențe: învățarea pe tot parcursul vieții; gândire complexă și critică; comunicare eficientă; colaborare în echipă; cetățenie responsabilă; angajabilitate.

– Un document cu un larg ecou în politicile educaționale europene este „*Competențele cheie pentru tot parcursul vieții. Un cadru european de referință*” (2006). Acesta definește opt domenii ale competențelor cheie prezentate anterior. Acestea ar trebui să guverneze curricula școlii obligatorii și să asigure bazele continuării studiilor în diferite forme instituționalizate și non-formale. Cele mai multe state europene au recunoscut legitimitatea și oportunitatea celor opt tipuri de competențe și se află în faze diferite de implementare a acestora în practica școlară: unele sunt într-o fază avansată, altele într-o etapă intermediară, iar altele în faza clarificării lor și inițiativelor preliminare.

Documentele și studiile menționate oferă repere axiologice și practice pentru convergența finalităților diferitelor sisteme de învățământ. „Trunchiul comun” nu anulează identitatea națională a fiecărui sistem. Rațiunea sa este aceea de a compatibiliza și asigura comunicarea și cooperarea între diferitele sisteme europene de învățământ.

În România, conform noii LEN, finalitățile educației sunt:

1) redefinite și nuanțate pentru întregul sistem de învățământ: a) împlinirea și dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor și aspirațiilor fiecăruia și dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții; b) integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate; c) ocuparea unui loc de muncă și participarea la funcționarea și dezvoltarea unei economii durabile; d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste și științifice, pe cultura națională și universală și pe stimularea dialogului intercultural; e) educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; f) cultivarea sensibilității față de problematica umană,

2) precizate diferențiat în relație cu nivelurile de studiu:

- Curriculum național pentru clasele pregătitoare urmărește dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și a atitudinilor în învățare, asigurând totodată punțile către dezvoltarea celor 8 competențe-cheie, recomandate de UE și acceptate în LEN;
- Curriculumul național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe cheie ce determină profilul de formare a elevului (v. Capitolul 5, secțiunea Competență).
- Curriculum pentru învățământul liceal este centrat pe dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie și formarea competențelor specifice în funcție de filieră, profil, specializare sau calificare (*art. 68*).

Toate aceste prevederi ale Legii exprimă orientarea democratică, umanistă și socială a învățământului românesc.

7.2. COMPETENȚE GENERICE ȘI COMPETENȚE CHEIE

Cadrul de referință propune un model de competențe generice care fundamentează unitar și coerent construcția curriculumului pe toate palierele învățământului preuniversitar și în raport cu toate documentele școlare.

Studii efectuate în țările europene vizând amplitudinea aplicațiilor competențelor generale, crosscurriculare au evidențiat mai multe tipuri de abordări: 1) competențe care acoperă întregul sistem educațional de la educația timpurie până la învățământul superior; 2) competențe valabile pentru învățământul preuniversitar; 3) competențe centrate pe învățământul obligatoriu; 4) competențe focalizate pe un anumit nivel de școlaritate și 5) competențe valabile atât pentru elevi cât și pentru cadre didactice. Nu au fost identificate țări care să ilustreze tipul 1 și 5, un număr limitat de țări se încadrează în varianta a doua, în schimb, abordările centrate pe competențe cheie tind să fie mai mult focalizate pe niveluri specifice decât pe întregul sistem de învățământ. Adoptarea perspectivei **competențelor generice** ar putea situa România în eșalonul fruntaș al schimbărilor curriculare, în noua viziune și ar putea fi un răspuns pozitiv la reproșul privind absența preocupărilor pentru a asigura continuitatea între nivelurile de școlaritate.

Tabloul competențelor generice:

1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații

- 1.1. Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)
- 1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale
- 1.3. Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență

- 2. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale**
 - 2.1. Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale
 - 2.2. Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente
 - 2.3. Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale
- 3. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială**
 - 3.1. Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active
 - 3.2. Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/echipe de studiu/de cercetare/profesionale, comunitate etc.)
 - 3.3. Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă
 - 3.4. Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global
 - 3.5. Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale
- 4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții**
 - 4.1. Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)
 - 4.2. Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți
 - 4.3. Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare
 - 4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale
- 5. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele**
 - 5.1. Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural
 - 5.2. Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social
 - 5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.
 - 5.4. Promovarea unui mediu natural, tehnologic și social, propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile
 - 5.5. Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora

- 5.6. Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății
- 5.7. Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale

6. Manifestarea creativității și a spiritului inovator

- 6.1. Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale
- 6.2. Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte
- 6.3. Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate
- 6.4. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice

7. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră

- 7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale
- 7.2. Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională
- 7.3. Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei
- 7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual
- 7.5. Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale
- 7.6. Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale
- 7.7. Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie

Modelul competențelor generice are câteva caracteristici:

- Sunt definite un număr de 7 competențe generice și fiecare este operaționalizat prin indicatori specifici;
- Competențele generice au o mare putere integratoare, sunt transversale;
- Nu se bazează pe criterii tradiționale sau pur psihologice de definire a naturii lor (de exemplu dezvoltare cognitivă, dezvoltare socio-afectivă etc.), ci au substanță educațională, vizează dezvoltarea personalității în relație cu diferite situații de viață – cotidiene, de învățare sau profesionale;
- Asigură o concepție unitară în proiectarea profilurilor de formare specifice fiecărui nivel de școlaritate;
- Reprezintă o bază de analiză și derivare a competențelor care definesc ariile curriculare și disciplinele de învățământ;
- Realizează o unitate în diversitatea proiectelor curriculare centrate pe competențe.

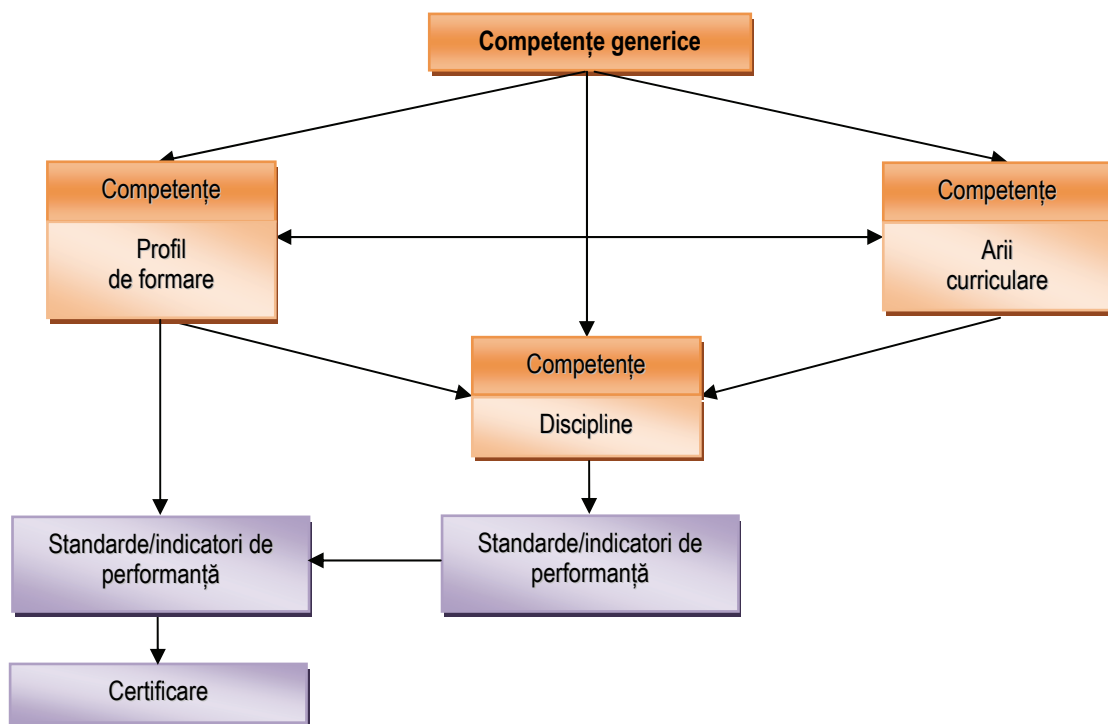


Fig. 13. Competențele generice – sursă derivativă a competențelor educaționale/profesionale

- Schema de mai sus sintetizează perspectivele relaționale ale competențelor generice.
- În cazul învățământului liceal, profesional și tehnic alături de competențele generice particularizate vor figura și competențele care aparțin specializării/calificării.
- Schița a atașat și ideea standardelor/indicatorilor de performanță, fără de care competențele nu sunt formulate complet și nici nu pot fi evaluate.
- Atunci când standardele sunt îndeplinite urmează un proces de recunoaștere sau de certificare a expertizei educaționale sau profesionale dobândite de absolvent.

Cum se justifică sau se validează modelul competențelor generice? Nu era suficientă preluarea celor 8 domenii ale competențelor cheie?

Modelul competențelor generice este compatibil cu alte sisteme de organizare a competențelor (DeSeCo, Raportul Delors) și, în special cu tipologia celor 8 domenii ale competențelor cheie. Tabelul de mai jos ilustrează similitudinile și diferențele.

Tabelul 5

Relația între competențele cheie, competențele generice și domeniile majore ale educației

Competențe cheie	Competențe generice		Domenii majore ale educației
a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale	1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă* și într-o limbă de circulație internațională într-o varietate de situații	Educație pentru comunicare

b) competențe de comunicare în limbi străine;			
c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;	2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	Educație științifică
	5	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele	Educație tehnologică
	6	Manifestarea creativității și a spiritului inovator	
d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;	4	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții	Educație tehnologică
e) competențe sociale și civice;	3	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială	Educație socială
	5	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele	
f) competențe antreprenoriale	6	Manifestarea creativității și a spiritului inovator	Educație anteprenorială
	7	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră	
g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală	5	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele	Educație Estetică
h) competența de a învăța să înveți	4	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții	Educație permanentă
	7	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră	

În tabel au fost introduse și domeniile clasice ale educației pentru a se compara cele trei sisteme de referință. Din perspectiva acestora se poate formula întrebarea: care dintre aceste categorii de competențe sau domenii ar necesita noi valorizări, reconsiderări de substanță, ce ordine a priorităților poate fi determinată. Fiind o problemă de opțiune politică majoră, astfel de întrebări ar necesita dezbateri cu variate categorii de autori sociali.

- Este clar că toate tipurile de competențe cheie sunt incluse în competențele generice, reprezintă într-un sens nucleul lor, dar nu se suprapun cu acestea.
- Sistemul competențelor generice este mai amplu, mai bogat decât acela al competențelor cheie. Unele studii au remarcat că sistemul competențelor cheie nu acoperă tot spectrul rezultatelor importante ale educației. Competențele generice satisfac criteriul completitudinii.
- S-a remarcat, de asemenea, că în țările membre ale UE unele competențe educaționale majore sunt subestimate (J. Gordon, 2009, pag. 99):
 - Există puține referințe la nevoia de a dezvolta imaginea de sine și de a înțelege Eul. Cele mai multe referințe vizează competențele interpersonale cu un accent puternic asupra interacțiunilor cu alții, asupra aspectelor sociale etc.
 - Puține definiții se referă la valorile în baza cărora copiii și tinerii relaționează unii cu alții, cu lumea din jurul lor, precum și cu aspectele de tip etic, moral.
 - Relațiile cu mediul ambiant: protecția mediului și teme privind supraviețuirea planetei.

- Capacitatea de a face alegeri, de a prioritiza, de a diferenția între esențial și neesențial.
- Puține țări se referă la sănătate sau la bunăstare.

Sistemul competențelor generice propus încearcă să depășească aceste limite.

- Competențele cheie vizează în special învățământul obligatoriu și doar în subsidiar celelalte niveluri de învățământ. Modelul competențelor generice are ca adresabilitate toate palierele învățământului.
- Competențele cheie nu sunt omogene, unele sunt disciplinare, altele transversale. Toate competențele generice sunt crosscurriculare.

O altă modalitate de control a valabilității modelului competențelor generice este aplicarea lui efectivă pentru a analiza diferite structuri curriculare. Rezultatele exercițiilor de această factură sunt redată în paragrafele următoare care vizează profilurile de formare și ariile curriculare.

În sfârșit, ultimul tabel conține sugestii privind ponderea care ar putea fi acordată competențelor generice și competențelor profesionale în relație cu diferitele niveluri de școlaritate.

Tabelul 6

Relația dintre nivelurile de școlaritate din învățământul preuniversitar și competențe generice și profesionale

Niveluri de școlaritate/învățământ preuniversitar	Competențe	Competențe generice	Competențe profesionale
		Competențe cheie + competențe transversale complementare	
Educație timpurie		100%	
Învățământ obligatoriu		100%	
Învățământ liceal: - teoretic		50%	50%
- vocațional		30-40%	60-70%
- tehnologic		30%	70%
Învățământ profesional		30%	70%
Învățământ postliceal		30%	70%

7.3. PROFILUL DE FORMARE AL ABSOLVENTULUI

Profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de studiu reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, care sintetizează finalitățile sistemului de învățământ din perspectiva elevului care finalizează un anumit nivel de studiu. Competențele care definesc profilul de formare au un caracter transversal și vizează rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea curriculumului. În cazul învățământului specializat, profesional și tehnic se adaugă competențele profesionale.

Profilul de formare are rol de interfață între școală și societate:

- pe de o parte, constituie un reper pentru dezvoltarea traseelor de învățare propuse de sistemul educațional; astfel, profilul de formare are rol de jalon în proiectarea curriculară la nivel de planuri de învățământ și programe școlare, precum și rol de orientare a profesorului în construirea parcursului specific al unui context de învățare;
- pe de altă parte, indică direcțiile de dezvoltare a viitorului absolvent, relevante din perspectiva integrării sociale și profesionale a acestuia.

Propunerile prezente privind definirea profilului de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu sunt formulate **prin raportare la:**

- profilul de formare și finalitățile învățământului românesc definite în documentele legislative (*Legea educației naționale*) și în alte documente curriculare;
- politicile europene cu impact direct asupra domeniului curriculumului – *Domeniile de competență cheie și Cadrul european al calificărilor*;
- lista competențelor generice propusă de actualul Cadru de referință;
- exemple de definire a profilurilor de formare a absolventului în alte sisteme educaționale europene;
- rezultate ale cercetărilor referitoare la învățare și la dezvoltarea elevilor, caracteristicile generale învățământului gimnazial, opțiuni ale elevilor pentru viitorul școlar și profesional.

7.3.1. Profilurilor de formare – repere la nivel național

În curriculum școlar românesc, primul profil de formare al absolventului a fost definit în documentul *Curriculum național. Cadru de referință, 1998*. În conformitate cu acest document curricular, profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu se caracteriza prin următoarele competențe: 1) să demonstreze gândire creativă; 2) să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale; 3) să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități; 4) să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite; 5) să contribuie la construirea unei vieți de calitate; 6) să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat; 7) să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență; 8) să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea.

Alte propuneri au fost realizate **la nivelul anului 2003** în cadrul Consiliului Național pentru Curriculum, prin formularea unui profil de formare al absolventului de liceu; la acel moment nu s-a vizat elaborarea unui nou profil de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu, pornind de la premisa că domeniile de competență cheie europene ofereau suficiente elementele de reper în acest sens.

Recent, alte propuneri consistente privind elaborarea unui nou profil al absolventului învățământului obligatoriu se regăsesc în diferite **studii de specialitate**: *Nevoi și priorități de*

schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar, Miclea, M. et al. (coord.), 2008; *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*, Institutul de Științe ale Educației, 2010. Elemente cheie în definirea profilurilor de formare în aceste documente vizează următoarele aspecte: comunicarea, rezolvarea de probleme, operările specifice domeniilor de cunoaștere, socializarea și responsabilizarea civică, educația permanentă/mediile de învățare (formale, nonformale, informale), creativitatea, antreprenoriatul.

Din perspectiva definirii profilului absolventului pentru învățământ obligatoriu, **Legea educației naționale** oferă de asemenea repere notabile. Ele au fost menționate deja în cadrul subcapitolului 6.1.


7.3.2. Profiluri de formare - repere la nivel european

Alături de recomandările Comisiei Europene privind competențele-cheie la nivel european, stabilite în perspectiva compatibilizării sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene, Cadrul European al Calificărilor (*European Qualifications Framework – EQF*) este un alt sistem de referință în reforma curriculumului. EQF este o propunere de recomandare către Parlamentul European, care vizează armonizarea rezultatelor învățării în diverse sisteme educaționale pe baza a opt niveluri de descriere, de la învățământul primar la cel superior. EQF propune astfel un sistem unitar de referință asupra rezultatelor învățării dobândite de-a lungul întregii vieți, în contexte formale, non-formale sau informale. La nivel concret, EQF are consecințe semnificative asupra sistemelor europene de educație, în primul rând la nivel curricular.

Fiecare nivel al EQF, prin rezultatele învățării pe care le include, poate fi corelat cu anumite niveluri ale sistemelor și cadrelor actuale de educație și formare profesională. Ca elemente ce pot orienta definirea profilurilor de formare a absolventului diferitelor niveluri de școlaritate, prezentăm în cele ce urmează niveluri EQF 1, 2 și 3, considerate a fi mai relevante pentru învățământul obligatoriu și secundar superior. Fiecare dintre aceste niveluri de calificare este definit printr-o listă de competențe, ca ansambluri de cunoștințe, deprinderi și competențe personale (autonomie și responsabilitate, capacitatea de a învăța, competențe sociale și de comunicare) și competențe profesionale.

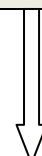
Nivel 1 EQF:

- să memoreze cunoștințe generale de bază;
- să utilizeze deprinderi de bază pentru a efectua sarcini simple;
- să îndeplinească sarcini de lucru, în timpul muncii sau al studiului sub supraveghere directă și să demonstreze eficiență personală în contexte simple și stabile;
- să accepte îndrumare în procesul de învățare;
- să răspundă în scris și oral mesajelor simple;
- să-și asume propriul rol social;
- să demonstreze cunoașterea procedurilor de rezolvare a problemelor.

- 
- *utilizarea rezultatelor învățării pentru rezolvarea de probleme, în contexte de acțiune date;*
 - *atitudini: căutarea îndrumării și asumarea responsabilității la nivelul procesului de învățare, în contexte cunoscute.*

Nivel 2 EQF:

- să memoreze și să înțeleagă cunoștințele de bază dintr-un anumit domeniu, care sunt limitate la fapte și idei principale;
- să utilizeze deprinderi și competențe cheie în vederea îndeplinirii sarcinilor în care acțiunea este determinată de reguli care definesc rutine și strategii;
- să selecteze și să aplice metodele, instrumentele și materialele de bază;
- să-și asume responsabilități pentru îmbunătățirea performanței în muncă sau studiu în contexte simple și stabile în cadrul unui grup omogen și familiar;
- să caute îndrumare în învățare;
- să răspundă în scris și oral mesajelor simple, dar detaliate;
- să-și adapteze rolul în funcție de diferite contexte sociale;
- să rezolve probleme utilizând informațiile furnizate.

- 
- *utilizarea contextualizată și în manieră personală a rezultatelor învățării (generale sau specifice domeniului de specializare) pentru rezolvarea de probleme;*
 - *atitudini: autonomie pentru realizarea rolurilor, asumarea responsabilității pe diferite planuri (personal, la nivelul procesului de învățare).*

Nivel 3 EQF

- să aplice cunoștințe dintr-un domeniu care include procese, tehnici, materiale, instrumente, echipamente, terminologie și un număr limitat de idei teoretice;
- să utilizeze o gamă de abilități specifice domeniului pentru a îndeplini sarcini și să facă dovada interpretării datelor prin selectarea și adaptarea metodelor, instrumentelor și a materialelor;
- să evalueze diferitele abordări ale sarcinilor de efectuat;
- să își asume responsabilitatea pentru realizarea sarcinilor și să demonstreze o anumită autonomie în realizarea rolului pe care îl are în muncă sau în studiu, în contexte general stabile, dar în care există și anumiți factori care se pot schimba;
- să își asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare;
- să elaboreze (și să răspundă la) mesaje scrise și orale detaliate;
- să își asume responsabilitatea autocunoașterii și a propriului comportament;
- să rezolve probleme utilizând surse de informare bine cunoscute având în vedere și anumite aspecte ale problematicii sociale.

Urmează ca analize și dezbateri sistematice, la care să participe factori responsabili și interesați, să conducă la elaborarea unui cadru unitar al calificărilor din România în concordanță cu prevederile LEN și cu EQF. În cuprinsul acestui cadru se vor putea stabili exact echivalențele dintre nivelurile de calificare, nivelurile de învățământ și tipurile de instituții școlare. EQF oferă o perspectivă, dar și probleme de rezolvat.

7.3.3. Caracterizare generală a nivelurilor de învățământ

• Caracteristicile generale ale învățământului preșcolar

Modelul educațional și abordarea curriculară a educației timpurii în țara noastră demonstrează creșterea interesului pentru educația copiilor de vârste mici. În spațiul european, dar și în România este evidentă extinderea sistemului educațional către nivelurile care se adresează vârstelor mai mici, mai ales în ceea ce privește grupa de vârstă 3-6 ani.

Scopul este de a stimula dezvoltarea cognitivă, socială și culturală a copiilor, de a-i pregăti, în general, cu activități de învățare, scriere, citire și calcul. Sunt favorizate interacțiunile între colegi și lucrul în grup, iar jocul simbolic sau activitățile ludice sunt considerate la fel de importante ca și învățarea dirijată. Dezideratul este acela de a dezvolta copilul ca tot unitar, educându-l ca viitor cetățean, încurajându-l să devină conștient de mediul său fizic și social și să participe la viața școlară.

Din aceasta perspectivă, Curriculumul actual pentru învățământul preșcolar vizează dezvoltarea personalității copilului prin activități integrate, în care preșcolarul se implică de bună voie și la alegerea sa, explorare spontană și joc.

Grupa mare din grădiniță devine, potrivit *Legii educației naționale*, un reper important în evoluția oricărei persoane pe traseul educație timpurie – educație școlară mică – ciclul gimnazial – liceu etc. În acest context, grupa mare semnifică:

- încheierea perioadei care asigură educația timpurie a copilului în cadrul grădiniței;
- o etapă menită să asigure un nivel de educație și dezvoltare care să-i permită copilului integrarea optimă în clasa pregătitoare, care va deveni obligatorie;
- un final de etapă, dar și un nou început de drum: trecerea la învățământul obligatoriu.

Un studiu realizat de UNICEF Romania și ISE („Situația actuală a învățământului preșcolar”) constata faptul că un număr important de cadre didactice (mai mult de 34%) consideră că se poate vorbi de anumite discontinuități între grădiniță și școala primară. În ordinea frecvenței argumentelor cadrelor didactice s-au enunțat următoarele discontinuități:

- ✓ la nivelul metodologiei didactice (în școală nu se acordă atenție jocului; ritmul de dezvoltare din învățământul primar nu este adecvat particularităților individuale ale copiilor);
- ✓ la nivelul planului de învățământ al clasei I și a II-a, care nu valorifică activitățile derulate în grădiniță (cunoașterea mediului nu se predă și în clasa I; nu există continuitate în școală în ceea ce privește educația civică și activitățile de educație practică și modelaj; jocurile logico-matematice lipsesc în clasa I; nu există continuitate în școală în activitățile de dezvoltare a vorbirii).

Astfel de rupturi ar trebui corectate, iar căile sunt multiple. Colaborarea grădiniță-școală poate și trebuie să fie consolidată pe următoarele dimensiuni: continuitatea curriculumului (programă, materiale didactice), managementul educațional al grupului (amenajarea spațiului de lucru, număr copii/clasă, lucrul pe microgrupuri), metode de lucru similare, precum și relații inter-instituționale de parteneriat.

O modalitate de reducere a discontinuităților semnalate o reprezintă introducerea recentă a clasei pregătitoare în sistemul învățământului obligatoriu. Aceasta este un canal de legătură care asigură o tranziție mai puțin abruptă de la învățământul preșcolar la cel primar, trecerea graduală a copilului de la educația în familie și în grădiniță la formarea prin învățarea școlară.

- **Caracteristicile generale ale învățământului primar**

Învățământul primar funcționează într-o nouă organizare instituțională: clasa pregătitoare și clasele I-IV, având o durată de 5 ani.

Crearea clasei pregătitoare, ca orice inovație instituțională și pedagogică, trebuie gândită atent, din variate perspective – psihologice, educaționale, sociale, administrative, economice, fără improvizații și măsuri premature.

Clasa pregătitoare, ca perioadă de tranziție între două lumi, educația preșcolară și educația școlară, reușește în măsura în care își definește propriile obiective, specificitatea activităților formative și modul de evaluare a progresului copiilor.

Potrivit LEN, curriculumul pentru clasa pregătitoare urmărește dezvoltarea fizică, socio-emoțională, a limbajului și comunicării, precum și dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare.

Casa pregătitoare și-ar putea asuma două roluri majore:

- Să asigure consolidarea, dezvoltarea, eventual compensarea experiențelor și resurselor fizice, cognitive, emoționale, sociale dobândite de copii în circumstanțe formale și informale – grădiniță, familie etc., marcând astfel încă un pas în evoluția globală a personalității copilului.
- Să conducă la pregătirea debutului școlar de calitate prin:
 - Prevenirea și depășirea blocajelor, dificultăților de adaptare la un alt mediu de învățare, cu alte rigori – mediul școlar.
 - Schimbări în structura relațiilor educaționale și facilitarea inserției sociale a copilului în grupul de elevi.
 - Dezvoltarea capacității, aptitudinilor de învățare și asigurarea „stării de pregătire” pentru a face față sarcinilor școlare din clasa I.

Clasa pregătitoare pretinde și activități specifice „hibride” în care să se combine echilibrat, în doze funcționale, activități de învățare dominate de activitățile ludice cu activități de învățare dominate de elemente de tip școlar.

Conținuturile clasei pregătitoare ar putea fi formate din activități specifice grupei pregătitoare din grădiniță și primele elemente din domeniul disciplinelor de învățământ ale clasei I (exemplu: trecerea perioadei prealfabetare, de la limba și literatura română; numerația până la 10, de la matematică; dezvoltarea curiozității elevilor prin angajarea lor în acțiuni concrete de explorare simplă, de la cunoașterea mediului) care să pregătească elevii pentru nivelul învățământului primar.

Clasele I-IV asigură formarea inițială de nivelul 1 a tuturor elevilor, formarea personalității acestora potrivit ritmului lor de dezvoltare, înzestrarea lor cu acele cunoștințe, capacități și atitudini care să le permită utilizarea limbii române și limbii materne în diferite situații de comunicare, folosirea conceptelor specifice domeniilor cunoașterii, participarea la viața socială, să le stimuleze creativitatea și să le formeze instrumentele necesare pentru continuarea educației pe tot parcursul vieții.

- **Caracteristicile generale învățământului gimnazial**

Ciclul gimnazial oferă fiecărui elev mijloacele necesare achiziționării unui corp comun de cunoștințe și competențe, în scopul continuării parcursului școlar și al pregătirii pentru integrarea în viața socială.

Analiza statistică a sistemului educațional românesc, nivelul gimnazial relevă o serie de elemente specifice, cu impact și asupra curriculumului școlar (cf. *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, 2010).

- Rata de absolvire a învățământului primar și gimnazial este în creștere (91,8%), dar se mențin încă discrepanțe mari pe medii de rezidență (de 26% în favoarea mediului urban).

- Cererea de continuare a studiilor absolvenților de gimnaziu a crescut semnificativ în ultimii ani, în special pentru ruta liceală. Peste 90% dintre elevii de clasa a VIII-a intră la liceu. În același timp, a scăzut semnificativ rata de trecere de la învățământul gimnazial la cel profesional, până la valoarea de 2,2%, pe fondul măsurii de desființare a SAM-urilor.

- Rezultatele la evaluarea națională din anul 2009/2010 evidențiază o ușoară creștere a ratelor de promovare la limba și literatura română (83,3%), concomitent cu o scădere semnificativă a ratelor de promovare la proba de matematică (76,4%). Discrepanțele pe medii de rezidență se păstrează în continuare relativ ridicate în defavoarea mediului rural.

• Caracteristici generale ale învățământului liceal

Ca etapă de școlaritate, ciclul liceal se suprapune peste o etapă specifică a dezvoltării generale a elevilor, și anume adolescența, și se încheie cu un examen *de maturitate*. Este o etapă importantă în autogestionarea învățării pentru că are ieșire directă în domenii de activitate concretă (învățământ superior sau piața muncii). Cea mai importantă capacitate de cunoaștere specifică acestei perioade este aceea de a organiza într-o manieră personală învățarea (cf. Santrock, 2000). Termenul folosit este *self-regulated learning* și presupune: stabilirea de scopuri pentru extinderea cunoașterii și creșterea motivației pentru atingerea lor; conștientizarea emoțiilor și găsirea strategiilor pentru administrarea lor; monitorizarea progresului în atingerea scopurilor. La un alt palier, avem de-a face cu o etapă importantă în dezvoltarea morală, procesul de clarificare valorică fiind esențial. De aceea, elevii trebuie încurajați să-și definească propriile valori și să înțeleagă valorile altora. Având în vedere aceste aspecte, este nevoie ca școala, în ansamblul ei, să susțină dezvoltarea elevilor din ciclul liceal, asigurând: susținere pentru valorificarea potențialului de procesare a informației; ocazii pentru discutarea dilemelor morale; ocazii pentru a lega viața școlii de lumea muncii prin informarea elevilor în legătură cu posibilele cariere, dar accentuând importanța de a acorda prioritate școlii.

Rezultatele unor cercetări educaționale relevă o serie de caracteristici ale absolventului de învățământ liceal (cf. *Monitorizarea absolvenților în perspectiva consilierii pe toata durata vieții*, ISE, 2009):

- peste 95% dintre elevii de liceu de la filierele teoretică și vocațională sunt interesați de continuarea studiilor, după absolvirea liceului, față de 74,6% de la filiera tehnologică;
- jumătate dintre elevi vor să își continue studiile, concomitent cu angajarea;
- gradul cel mai mare de satisfacție față de pregătirea școlară revine următoarelor competențe: comunicare, a învăța să înveți, utilizarea TIC; gradul cel mai mic de satisfacție – deschiderea spre alte culturi și creativitate artistică.

În relație cu aceste informații calitative, menționăm o serie de date statistice relevante pentru participarea elevilor la învățământul liceal și pentru așteptările elevilor de la acest nivel de studiu: în anul școlar 2009/2010 rata de promovare a examenului de Bacalaureat (prima sesiune) a fost de numai 34,9%. De asemenea, a scăzut rata de tranziție de la liceu la învățământul superior: numai aproape 60% dintre elevii de clasa a XII-a (respectiv, 80% dintre cei cu Bacalaureat) intră la facultate în următorul an.

Restructurarea sistemului instituțional al învățământului potrivit noii legi, în special trecerea clasei a IX-a de la învățământul liceal la învățământul gimnazial obligatoriu și reducerea învățământului liceal de la 4/5 ani la 3/4 ani solicită reorganizări de fond ale curriculei preuniversitare.

Curriculumul clasei a IX-a a fost construit pe logica filierelor, a profilurilor și a specializărilor care nu va fi prezentă în structura școlii obligatorii prevăzute de noua lege. Din acest motiv, curriculumul clasei a IX-a va trebui adaptat caracteristicilor învățământului gimnazial și nu liceal. Nici curriculumul învățământului liceal nu poate rămâne în aceeași configurație, deoarece a pierdut baza de pornire, actuala clasă a IX-a. În concluzie, și la nivelul învățământului liceal este nevoie de un nou curriculum care să corespundă actualelor circumstanțe instituționale.

7.4. PROFILURI DE FORMARE ȘI NIVELURI DE STUDII

7.4.1. Profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar

Tabelul 7

Profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar

Competențe generice	Indicatori de performanță
1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații 1.1. Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.) 1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale 1.3. Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență	– Întreabă ce înseamnă cuvintele necunoscute; – Povestește un eveniment sau o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor; – Participă adecvat în conversație cu copii sau adulți; – Adresează întrebări de informare și clarificare și răspunde la întrebări; – Folosește intonația adecvată atunci când dramatizează o poveste; – Folosește cuvinte și expresii de politețe în vorbirea curentă; – Utilizează acordul de gen, număr, persoană; – Folosește corect adverbul de timp azi; – Utilizează cuvinte care exprimă sentimente și emoții proprii și ale altora; – Înțelege și utilizează în vorbire antonime și sinonime din vocabularul activ; – Pronunță corect sunete și cuvinte;

	<ul style="list-style-type: none"> – Denumeste obiecte care nu se află în câmpul vizual; – Solicită explicarea unor cuvinte; – Folosește în vorbire cuvinte noi, al căror sens și l-a însușit; – Formulează propoziții; – Ordonează 3-4 propoziții în succesiune logică cu sprijin verbal și/sau intuitiv; – Ascultă povești accesibile și redă conținutul acestora; – Prezintă o întâmplare la care a luat parte sau despre care a auzit; – Interacționează adecvat cu adulții și aplică formule de politețe în comunicarea cu aceștia; – Propune sugestii și urmează sugestiile unui partener de joacă; – Împărtășește celorlalți trăirile și emoțiile sale; – Formulează întrebări referitoare la fapte, evenimente, ființe, lucruri cunoscute; – „Citește” imagini din cărți; – Recunoaște sunetele inițiale din cuvinte formate din 1-2 silabe, care nu au aglomerări de consoane, diftongi, triftongi și hiat; – Înțelege ce este titlul, autorul cărții; – Demonstrează că știe să utilizeze și să păstreze cărțile.
<p>2. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale</p> <p>2.1. Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale</p> <p>2.2. Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente</p> <p>2.3. Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Cunoaște orașul/satul și țara în care s-a născut; – Inițiază diferite activități potrivite vârstei; – Se concentrează la o activitate circa 20 de minute; – Acționează pentru îndeplinirea unor sarcini; – Recunoaște forme în obiecte din mediul înconjurător; – Grupează obiecte pe categorii; – Arată și denumește părți ale corpului; – Denumeste corect zilele săptămânii în succesiune; – Numește anotimpuri și diferențiază vara de iarnă; – Prezintă nevoile de bază ale ființei vii; – Recunoaște personaje din povești; – Numără până la 10; – Descoperă cu ajutorul întrebărilor relații de cauzalitate; – Lucrează în grup pentru soluționarea unei probleme; – Utilizează jucării manipulative matematice, obiecte cu cifre, jocuri cu cifre etc.; – Combină forme geometrice pentru a realiza alte forme geometrice; – Compară formele geometrice; – Sortează obiectele după criterii diverse; – Descrie și discută în urma unui proces de observare a lumii vii; – Participă la experimente simple, discută și formulează concluzii; – Identifică și face diferența între formele de relief munte și câmpie.

<p>3. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială</p> <p>3.1. Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active</p> <p>3.2. Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/echipe de studiu/de cercetare/profesionale, comunitate etc.)</p> <p>3.3. Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă</p> <p>3.4. Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global</p> <p>3.5. Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Relaționează cu copiii și adulții; – Își exprimă civilizat acordul sau dezacordul față de comportamentele altora; – Acceptă responsabilități și acționează pentru îndeplinirea lor; – Recunoaște asemănări și deosebiri între el și ceilalți; – Își cunoaște responsabilitățile în grupul din care face parte; – Diferențiază comportamentele pozitive de cele negative; – Dobândește, treptat, autonomie în activitatea zilnică; – Ia decizii simple, cu minimă supervizare din partea adultului.
<p>4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții</p> <p>4.1. Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)</p> <p>4.2. Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți</p> <p>4.3. Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare</p> <p>4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Este interesat de informații din diferite domenii; – Își asumă responsabilități pentru propria pregătire; – Manipulează corespunzător instrumentele de scris: creion, stilou, pix; – Colorează în contur; – Trasează linii drepte, frânte și curbe, închise și deschise, pe foaie velină; – Decupează după contur; – Aplică tehnici de lucru cu hârtia - rupere, mototolire, răsucire, îndoire - în realizarea diverselor obiecte; – Realizează diverse lucrări din fire folosind ca tehnici de lucru: răsucirea, bobinarea, înșirarea; – Recunoaște și utilizează culorile principale; – Cunoaște sărbătorile mari – Paștele, Crăciunul, 1 Martie, 8 Martie, tradițiile și obiceiurile specifice acestora; – Denumeste membrii familiei și relațiile de rudenie; – Formulează date despre propria identitate: nume, prenume, vârstă, sex, numele membrilor familiei; – Recunoaște apartenența națională și simbolurile naționale; – Respectă regulile elementare de circulație pe drumurile publice; – Manifestă interes pentru utilizarea noilor tehnologii comunicaționale și informaționale; – Se orientează în spațiu în funcție de repere: sus, jos, pe, sub, deasupra, dedesubt, lângă, în afară, înăuntru, aproape, departe.

<p>5. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele</p> <p>2.1. Cunoașterea și asumarea critică a unui set / sistem de valori recunoscute social și cultural</p> <p>2.2. Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social</p> <p>2.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.</p> <p>2.4. Promovarea unui mediu natural, tehnologic și social, propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile</p> <p>2.5. Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora</p> <p>2.6. Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății</p> <p>2.7. Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Își apreciază propriul comportament în raport cu persoane, personaje și situații concrete; – Își cunoaște responsabilitățile în grupul din care face parte; – Apreciază anumite obiecte în funcție de unele criterii; – Interpretează date și simboluri din care extrage informații; – Sesizează comportamente neconforme cu regulile de conviețuire socială; – Manifestă respect față de sine și ceilalți; – Manifestă încredere în forțele proprii; – Manifestă atitudine de prețuire și respect față de mediul natural.
<p>6. Manifestarea creativității și a spiritului inovator</p> <p>6.1. Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale</p> <p>6.2. Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte</p> <p>6.3. Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate</p> <p>6.4. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborează creații individuale și colective cu și fără temă dată; – Participă la crearea cadrului estetic specific ambiental; – Găsește variante de final al unor povești; – Prezintă acțiuni inițiate de el; – Se exprimă prin cuvinte și plastic în forme proprii; – Alege și desfășoară activități care concordă cu interesele lui sau pentru care a fost motivat corespunzător; – Formulează întrebări referitoare la schimbările din jur; – Caută informații noi referitoare la domeniile care îl interesează; – Împărtășește celorlalți entuziasmul său legat de noi descoperiri; – Schimbă conținutul unor povești cunoscute și introduce personaje și întâmplări create de el; inventează jocuri și activități noi; – Găsește forme și mijloace noi de exprimare a gândurilor și emoțiilor (prin muzică, desen, dans, joc simbolic).
<p>7. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră</p> <p>7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Știe cum să se poarte cu o carte: cum să o deschidă, de unde începe, cum se întorc paginile; – Discută despre cărți, despre personaje etc.; – Merge și aleargă coordonându-și mișcările; – Se îmbracă și se dezbracă singur, își pune pantofii, își leagă șireturile; – Demonstrează independență în igiena personală;

7.2. Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională 7.3. Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei 7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual 7.5. Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale 7.6. Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale 7.7. Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie	– Își alege îmbrăcămintea și încălțăminte.
---	--

7.4.2. Profilul de formare al absolventului de învățământ primar

1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații

- 1.1. Utilizarea corectă și eficientă a limbii române, a limbajului științific însușit la matematică și științe, precum și a limbajului specific însușit la disciplinele din celelalte arii curriculare
- 1.2. Operarea cu mesajele verbale și nonverbale accesibile vârstei, elaborarea și transmiterea mesajelor în care exprimă idei, experiențe și diferite sentimente
- 1.3. Coordonarea propriei comunicări în vederea adaptării ei la diferite contexte școlare, sociale și culturale cu care el intră în contact

2. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale

- 2.1. Utilizarea capacităților formate în scopul rezolvării de probleme care solicită aceste capacități în contexte școlare și extrașcolare
- 2.2. Folosirea capacităților de argumentare în vederea luării de decizii legate de experiența de viață a elevilor
- 2.3. Folosirea metodelor însușite la disciplinele din ariile curriculare „Matematică și științe” și „Om și societate” pentru explorarea și explicare unor procese naturale și sociale simple

3. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială

- 3.1. Cunoașterea drepturilor și responsabilităților copilului, ca cetățean al României și al Europei

- 3.2. Relaționarea corectă cu persoanele cu care intră în contact și asumarea unor roluri în școală și societate
 - 3.3. Participarea la activități de lucru în grup sau în echipă, asumându-și roluri în colaborare și acceptând competiția
 - 3.4. Respectarea diversității culturale, a elementelor locale și naționale
 - 3.5. Gestionarea corectă a conflictelor în care ar putea să intre folosind cunoștințele asimilate și capacitățile formate
- 4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții**
- 4.1. Alegerea și folosirea informațiilor relevante pentru realizarea unor scopuri
 - 4.2. Folosirea unor tehnici de muncă intelectuală pentru a dovedi un grad de autonomie în învățare
 - 4.3. Asumarea responsabilității pentru propria învățare; autoaprecierea și autoreglarea
 - 4.4. Folosirea la nivelul vârstei, a unor tehnici noi de comunicare
- 5. Manifestarea creativității și a spiritului inovator**
- 5.1. Cunoașterea unui sistem de valori referitoare la școală, familie și mediul în care se dezvoltă și aprecierea critică a acestuia
 - 5.2. Aderarea conștientă la un set de valori recunoscute
 - 5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de alții și a încrederii în forțele proprii
 - 5.4. Susținerea unui mediu potrivit pentru învățare și pentru viață
 - 5.5. Manifestarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată pentru propria dezvoltare
 - 5.6. Aprecierea unor măsuri care îmbunătățesc viața și mediul înconjurător
 - 5.7. Manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare
- 6. Manifestarea creativității și a spiritului inovator**
- 6.1. Manifestarea interesului față de nou, a dorinței de schimbare pentru obținerea de rezultate mai bune
 - 6.2. Participare la dezvoltarea unor proiecte
 - 6.3. Realizarea de produse folosind tehnici de lucru noi
 - 6.4. Folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini
- 7. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră**
- 7.1. Utilizarea capacităților formate în școală pentru rezolvarea unor situații din contexte private
 - 7.2. Analizarea propriilor resurse pentru stabilirea traseului de dezvoltare personală
 - 7.3. Gestionarea evoluției în pregătire
 - 7.4. Manifestarea disponibilității pentru noi eforturi fizice și intelectuale
 - 7.5. Valorificarea ofertelor de continuare a studiilor
 - 7.6. Utilizarea serviciilor publice la care au acces
 - 7.7. Asumarea de responsabilități în viața de familie

Profilul de formare și indicatori pentru absolventul de învățământ primar

1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații.	
1.1. Utilizarea corectă și eficientă a limbii române, a limbajului științific însușit la matematică și științe, precum și a limbajului specific însușit la disciplinele din celelalte arii curriculare	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - interacționează adecvat cu adulții și aplică formule de politețe în comunicarea cu aceștia; - împărtășește celorlalți trăirile și emoțiile sale; - formulează întrebări și răspunde la întrebări. <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - citește corect, conștient și expresiv; - redă conținutul unui text citit; - susține conversații cu 7-10 replici; - dezvoltă un plan de idei; - folosește corect limbajul însușit la toate disciplinele; - susține conversații cu 3-4 replici, într-o limbă străină.
1.2. Operarea cu mesaje verbale și nonverbale accesibile vârstei, elaborarea și transmiterea mesajelor în care exprimă idei, experiențe și diferite sentimente	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - formulează propoziții dezvoltate și le ordonează în succesiune logică (3-4 propoziții); - redă conținutul unui text ascultat; - recunoaște sunetele din cuvinte formate din două silabe fără aglomerări de consoane, fără diftongi, triftongi și hiat; - recunoaște litere mici și mari de tipar; - scrie elementele grafice ale literelor de mână. <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltă, oral sau în scris, un plan de idei; - formulează păreri despre persoane sau personaje; - își exprimă liber diferite sentimente și le susține cu argumente.
1.3. Coordonarea propriei comunicări în vederea adaptării ei la diferite contexte școlare, sociale și culturale cu care el intră în contact	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - prezintă o întâmplare la care a luat parte sau despre care a auzit; - ascultă și transmite mesaje scurte colegilor și maturilor; - inițiază și participă la conversații libere. <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - prezintă conținutul unui text citit fără folosirea dialogului; - elaborează mesaje scrise pentru receptori diferiți și în scopuri diverse.
2. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	
2.1. Utilizarea capacităților formate în scopul rezolvării de probleme care solicită aceste capacități în contexte școlare și extrașcolare	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - recunoaște forme în obiecte din mediul înconjurător; - numește anotimpurile și le diferențiază; - arată și denumește părți ale corpului; - prezintă nevoile de bază ale ființei vii; - sădește plante;

	<ul style="list-style-type: none"> - numără până la 10; - descoperă relații de cauzalitate cu ajutorul întrebărilor; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - stăpânește și aplică cele patru operații matematice; - rezolvă probleme de diferite tipuri; - observă și caracterizează fenomene ale naturii; - efectuează experimente simple; - cunoștințele asimilate pentru explicare unor procese naturale și sociale.
2.2. Folosirea capacităților de argumentare în vederea luării de decizii legate de experiența de viață a elevilor	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - explică diferite fenomene simple din mediul înconjurător pe baza propriei experiențe; - ia decizii argumentate cu privire la probleme accesibile vârstei; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - argumentează deciziile pe care le ia în diferite situații; - folosește capacitățile formate și alte experiențe pentru argumentarea unor comportamente manifestate în situații diferite; - apreciază decizii accesibile în funcție de argumentele aduse de autori.
2.3. Folosirea metodelor însușite la disciplinele din ariile curriculare „Matematică și științe” și „Om și societate” pentru explorarea și explicarea unor procese naturale și sociale simple	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - explică fenomene simple (exemplu: ce se întâmplă cu plantele dacă nu au apă sau lumină, de ce omul este vesel sau trist, de ce dispare și apare soarele ziua etc.) pe baza experienței acumulate. <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - explică în situații școlare și extrașcolare fenomene din natură și din societate, folosind metodele însușite; - explică, pe baza aceluiași metode, alte fenomene accesibile lor și similare cu cele cunoscute.
3. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială	
3.1. Cunoașterea drepturilor și responsabilităților copilului, ca cetățean al României și al Europei	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoaște drepturile și obligațiile sale ca elev și cetățean; - are un comportament adecvat acestor drepturi și obligații; - respectă drepturile altor copii; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - cunoaște drepturile sale ca elev și cetățean; - respectă drepturile altor copii; - are un comportament adecvat acestor drepturi și obligații.
3.2. Relaționarea corectă cu persoanele cu care intră în contact și asumarea unor roluri în școală și societate	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - are o atitudine corectă față de colegi și alți copii și comunică civilizat cu aceștia; - lucrează în grupe sau echipe; - își asumă roluri în echipe de lucru, în clasă sau în familie și le îndeplinește corect;

	Clasele I-IV <ul style="list-style-type: none"> - relaționează corect cu copii și persoane mature; - lucrează în diferite echipe, în activitățile școlare și extrașcolare, își asumă roluri și le îndeplinește corect; - respectă deciziile celor care îl coordonează în echipele în care lucrează.
3.3. Cooperează cu cei care lucrează pe grupe sau în echipă și acceptă competiția	Clasa pregătitoare <ul style="list-style-type: none"> - acceptă activități pe grupe sau echipe; - colaborează cu colegii pentru îndeplinirea sarcinilor; - acceptă rezultatele competiției. Clasele I-IV <ul style="list-style-type: none"> - este interesat să lucreze pe grupe sau echipe; - își aduce contribuția la rezolvarea sarcinilor; - respectă părerea celorlalți, dacă sunt argumentate; - acceptă rezultatele competițiilor.
3.4. Respectarea diversității culturale, a elementelor locale și naționale	Clasa pregătitoare <ul style="list-style-type: none"> - își respectă colegii, indiferent de mediul din care vin; - se consideră egali cu ceilalți în drepturi și îndatoriri; Clasele I-IV <ul style="list-style-type: none"> - respectă oamenii și îi consideră egali; - apreciază elementele prin care se identifică zona în care trăiește; - manifestă respect față de însemnele naționale și ale altor națiuni.
3.5. Gestionarea corectă a conflictelor în care ar putea să intre folosind cunoștințele asimilate și capacitățile formate	Clasa pregătitoare <ul style="list-style-type: none"> - evită conflictele cu alți copii sau maturi; - găsește soluțiile cele mai bune pentru rezolvarea conflictelor; Clasele I-IV <ul style="list-style-type: none"> - este preocupat de evitarea conflictelor cu alți copii sau maturi; - folosește argumente potrivite pentru rezolvarea unui conflict; - are în vedere propriile drepturi și drepturile altora în rezolvarea unor conflicte; - îndeplinește diferite roluri în exercițiile de rezolvare a conflictelor posibile.
4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții	
4.1. Alegerea și folosirea informațiilor relevante pentru realizarea unor scopuri	Clasa pregătitoare <ul style="list-style-type: none"> - alege materialele potrivite pentru desfășurarea unor jocuri; - folosește informațiile transmise pentru rezolvarea sarcinilor primite; Clasele I-IV <ul style="list-style-type: none"> - selectează informațiile necesare pentru elaborarea unor lucrări; - caută și alege surse diverse pentru învățare; - se documentează înainte de elaborarea unui mesaj.
4.2. Folosirea unor tehnici de muncă intelectuală pentru a dovedi un grad de autonomie în învățare	Clasa pregătitoare <ul style="list-style-type: none"> - dezvoltă o idee într-un enunț mai mare de 3 propoziții; - execută o temă plastică prin care transmite sentimente proprii; - găsește soluții de rezolvare a unor situații problemă simple; Clasele I-IV <ul style="list-style-type: none"> - elaborează singur mesaje pe diferite teme; - redactează texte cu diverse scopuri;

	<ul style="list-style-type: none"> - selectează informații pe care să le transmită colegilor în lecția nouă; - elaborează și susține un discurs propriu de dimensiuni potrivite vârstei.
4.3. Asumarea responsabilității pentru propria învățare; autoaprecierea și autoreglarea	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestă responsabilități în îndeplinirea sarcinilor didactice; - apreciază calitatea execuției sarcinilor proprii și ale colegilor. <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - este conștient de propriile rezultate și solicită sfaturi pentru creșterea acestora; - apreciază calitatea propriei învățări și a colegilor dacă s-au oferit criterii în acest scop; - este capabil să autoregleze învățarea pentru obținerea de rezultate superioare.
4.4. Folosirea la nivelul vârstei, a unor tehnici noi de comunicare	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - participă activ la jocurile de comunicare în care transmite mesaje de circa 3-4 propoziții; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborează și transmite mesaje scurte pe calculator și prin alte surse de comunicare.
5. Manifestarea creativității și a spiritului inovator	
5.1. Cunoașterea unui sistem de valori referitoare la școală, familie și mediul în care se dezvoltă și aprecierea critică a acestuia	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - apreciază pe bază de criterii anterior stabilite lucrări executate în școală; - apreciază critic comportamente; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - adoptă o formă de viață sănătoasă și echilibrată; - apreciază critic comportamentele unor personaje literare sau ale unor persoane cunoscute.
5.2. Aderarea conștientă la un set de valori recunoscute	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - apreciază comportamente pe bază de criterii date; - deosebește ce e bine de ce e rău în diferite situații; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - aderă la un set de valori etice și estetice; - manifestă comportament potrivit valorilor la care a aderat; - apreciază frumosul accesibil în toate înfățișările sale.
5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de alții și a încrederii în forțele proprii	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - își respectă colegii și se respectă pe sine; - respectă pe ceilalți oameni cu care intră în contact; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - dovedește atitudine pozitivă față de sine și față de alții; - are încredere în forțele proprii; - încearcă să-și folosească întregul potențial pentru obținerea de rezultate superioare.
5.4. Susținerea unui mediu potrivit pentru învățare și pentru viață	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestă o atitudine de respect față de mediul în care învață și de cel familial; - se preocupă să îmbunătățească, după puterile lui mediul social și familial.

	Clasele I-IV - respectă mediul școlar și pe cel familial; - apreciază critic aceste medii și se preocupă, după puterile lui, de îmbunătățirea lor.
5.5. Manifestarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată pentru propria dezvoltare	Clasa pregătitoare - apreciază mediul în care el se dezvoltă sănătos și se simte bine; - are preocupări pentru propria dezvoltare; Clasele I-IV - manifestă interes pentru o viață sănătoasă și echilibrată; - este interesat de propria dezvoltare.
5.6. Aprecierea unor măsuri care îmbunătățesc viața și mediul înconjurător	Clasa pregătitoare - apreciază inițiativele care conduc la îmbunătățirea vieții și a mediului; Clasele I-IV - conștientizează influența unor aparate, mașini noi asupra calității vieții și a mediului.
5.7. Manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile școlare și extrașcolare	Clasa pregătitoare - manifestă interes pentru schimbări în mediul școlar; Clasele I-IV - are inițiative pentru îmbunătățirea activităților de învățare; - participă activ la acțiunile de interes comun, în școală și în comunitate.
6. Manifestarea creativității și a spiritului inovator	
6.1. Manifestarea interesului față de nou, a dorinței de schimbare pentru obținerea de rezultate mai bune	Clasa pregătitoare - caută mai multe soluții în rezolvarea unor situații și o alege pe cea mai bună; Clasele I-IV - manifestă inițiativă pentru schimbare; - descoperă soluții noi în rezolvarea unor probleme.
6.2. Participare la dezvoltarea unor proiecte	Clasa pregătitoare - participă la realizarea unor proiecte atractive. Clasele I-IV - inițiază și participă la dezvoltarea de proiecte simple.
6.3. Realizează produse folosind tehnici de lucru noi	Clasa pregătitoare - folosește procedee noi în rezolvarea unor sarcini; Clasele I-IV - realizează produse școlare pentru portofolii, folosind tehnici de lucru noi; - este receptiv la nou și dorește să-l folosească.
6.4. Folosirea cunoștințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini	Clasa pregătitoare - transpune în lucrări plastice imaginile transmise de unele versuri; - folosește tehnici diverse pentru realizarea unor sarcini; Clasele I-IV - folosește informații de la mai multe discipline pentru realizarea unei compuneri; - adună informații din mai multe surse pentru realizarea unui produs școlar.

7. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră	
7.1. Utilizarea capacităților formate în școală pentru rezolvarea unor situații din contexte private	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - folosirea capacităților formate la școală pentru susținerea unor acțiuni cu copiii din localitate, cartier etc.; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicarea unor fenomene în cadrul familiei sau grupului de copii; - organizarea unor acțiuni folositoare grupului de prieteni.
7.2. Analiza propriilor resurse pentru stabilirea traseului de dezvoltare personală	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - aprecierea propriei dezvoltări la încheierea studiilor în clasa pregătitoare și stabilirea traseului de formare împreună cu părinții și profesorii; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - autoevaluarea realizărilor personale și stabilirea continuării pregătirii personale.
7.3. Gestionarea evoluției în pregătire	<p>Clasa pregătitoare și clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestă disponibilitate pentru continuarea efortului de pregătire; - este interesat pentru cunoașterea unor domenii noi.
7.4. Manifestarea disponibilității pentru noi eforturi fizice și intelectuale	<p>Clasa pregătitoare și clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestă dorință pentru continuarea pregătirii, fiind conștient de efortul fizic și intelectual;
7.5. Valorificarea ofertelor de continuare a studiilor	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - este interesat să învețe să citească, să scrie, să calculeze; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - dorește să continue studiile în clasa a V-a din școală sau la altă școală cu alte standarde.
7.6. Utilizarea serviciilor publice la care au acces	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - dorește să cunoască felul în care își poate procura unele materiale; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - manifestă interes pentru a avea acces la diferite servicii publice (telefon, poștă etc.).
7.7. Asumarea de responsabilități în viața de familie	<p>Clasa pregătitoare</p> <ul style="list-style-type: none"> - dorește să îndeplinească diferite roluri în viața de familie; <p>Clasele I-IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - este interesat să-și ajute părinții în activitățile casnice; îndeplinește roluri în viața de familie.

7.4.3. Profilul de formare al absolventului de învățământ gimnazial

1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații

- 1.1. Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor *de bază* (coduri, convenții etc.) aparținând diferitelor domenii *de studiu* (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)

- Identificarea conceptelor de bază ale domeniilor de studiu școlar
 - Utilizarea conceptelor specifice unui domeniu pentru prezentarea sau argumentarea unei teme date
- 1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale *relevante din perspectiva domeniilor lingvistice studiate (limbă română, limbă maternă, limbi străine)*, cu scopul de a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale
- Receptarea activă a mesajelor (orale, scrise, nonverbale), în diferite situații de comunicare școlară sau extrașcolară
 - Producerea de mesaje orale, scrise și nonverbale, adaptate la diferite situații de comunicare
- 1.3. *Analiza propriei comunicări și identificarea unor modalități de adaptare a acestora la diferite contexte școlare și sociale*
- Identificarea unor caracteristici ale propriei comunicări, prin analiză comparativă sau pe baza unor criterii date
 - Exersarea unor modalități de adaptare a propriei comunicări la contexte școlare și extrașcolare date
 - Manifestarea inițiativei în procesul comunicațional, în contexte formale, informale și nonformale
- 2. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale**
- 2.1. *Identificarea și utilizarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme simple*, în contexte școlare și extrașcolare
- Utilizarea diferitelor concepte și tehnici de lucru studiate (algoritmice, inductive, deductive) pentru rezolvarea unei probleme concrete date
- 2.2. Folosirea perspectivelor multiple și a unor capacități de analiză critică, pentru luarea de decizii *în contextul domeniilor de studiu școlar*, pe bază de argumente și dovezi pertinente
- Exersarea strategiilor de argumentare a unei probleme date
 - Identificarea argumentelor și dovezilor pentru susținerea unei idei date sau personale
- 2.3. Aplicarea de principii, metode și modele *studiate în școală*, pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale
- Prelucrarea datelor de tip cantitativ și calitativ referitoare la o situație dată, utilizând metode studiate în școală
 - Explicarea unor procese sau a funcționării și utilizării unor produse ale tehnicii întâlnite în viața de zi cu zi
- 3. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială**
- 3.1. Conștientizarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei
- Identificarea drepturilor și responsabilităților personale și ale diferitelor grupuri sociale

- Exersarea demersurilor și a acțiunilor civice democratice, în contexte create sau din viața de zi cu zi
- 3.2. Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea *unor* roluri sociale, în contexte *familiale* (clasă, alte grupuri de învățare/ echipe de studiu, comunitate *locală* etc.)
 - Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri
 - Exersarea negocierii unor puncte de vedere diferite pentru evitarea sau soluționarea de contexte problematice
 - Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor în cadrul grupurilor de apartenență
 - 3.3. Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă
 - Respectarea și inițierea unei varietăți de reguli specifice cooperării și competiției, în grupurile de învățare și de muncă
 - Conștientizarea avantajelor și limitelor cooperării și competiției, în grupurile de învățare și de muncă
 - 3.4. Respectarea diversității socio-culturale *la nivelul grupurilor de apartenență* (clasă, familie, grup de prieteni, comunitate *locală*), înțelegerea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global
 - Identificarea elementelor definitorii ale identității personale, în raport cu diferite caracteristici individuale sau de grup
 - Conștientizarea diferențelor determinate de variate situații (etnie, religie, cultură, context socio-economic etc.)
- 4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții**
- 4.1. Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă *din surse variate de informare*, în raport cu diferite scopuri *școlare și personale* de documentare sau de utilizare/obținere a unor produse
 - 4.2. Exersarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează disciplina, perseverența și flexibilitatea
 - 4.3. Conștientizarea *necesității asumării* responsabilității pentru propria învățare *în contexte școlare și extrașcolare*
 - 4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale *ca instrument de învățare în școală și în alte contexte de activitate*
- 5. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele**
- 5.1. Cunoașterea și asumarea unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural, *relevante pentru propria experiență de viață*
 - 5.2. Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social și *relevante pentru asumarea propriei identități*
 - 5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți, *în contexte sociale familiale* (școală, familie, grup de prieteni, comunitate *locală*): stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.
 - 5.4. Promovarea unui mediu natural, tehnologic și social propice vieții, în acord cu principiile dezvoltării durabile, *la nivelul comunităților din care face parte*

- 5.5. *Înțelegerea importanței* opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora
- 5.6. Conștientizarea efectelor *pozitive și negative ale utilizării tehnologiilor* asupra vieții individuale, mediului și societății
- 5.7. *Exersarea* spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale și sociale

6. Manifestarea creativității și a spiritului inovator

- 6.1. Manifestarea inițiativei în vederea *implementării* sau producerii de schimbări și de inovații, în contexte educaționale și sociale *date*
- 6.2. *Participarea la* dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte *școlare și extrașcolare*
- 6.3. Realizarea *unor* produse științifice, tehnologice și artistice utilizând variate metode și tehnici de lucru *studiate în școală*
- 6.4. *Exersarea* perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în analiza și rezolvarea unor probleme teoretice și practice *simple, specifice diferitelor domenii de studiu sau din viața de zi cu zi*

7. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră

- 7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), *în relație cu diferite sarcini de învățare*, a disponibilităților socio-emoționale (intelență emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale
- 7.2. *Cunoașterea și analiza* resurselor personale și *participarea la* elaborarea proiectelor de dezvoltare personală, *în plan educațional și profesional*
- 7.3. *Exersarea* spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale *școlare și profesionale*
- 7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual
- 7.5. *Explorarea* oportunităților oferite de diferite filiere *școlare și profesionale*, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale
- 7.6. *Cunoașterea* serviciilor publice, sociale etc. *cu rol în inserția școlară și profesională viitoare*
- 7.7. Identificarea specificului responsabilităților și al problemelor vieții de familie

7.4.4. Profilul de formare al absolventului de învățământ liceal

1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații

- 1.1. Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convențiilor etc.) *aparținând domeniilor de specializare*

- 1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe și sentimente
 - 1.3. Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale la diferite categorii de audiență
 - 1.4. *Utilizarea tehnicilor și strategiilor argumentative în situații de comunicare diverse*
- 2. Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale**
- 2.1. Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale și *comunicarea raționamentelor care au dus la acestea*
 - 2.2. Folosirea perspectivelor multiple și a unor capacități de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente
 - 2.3. Aplicarea de principii, metode, modele *în contexte legate de viața cotidiană și profesională*, pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale
- 3. Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială**
- 3.1. Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active
 - 3.2. *Utilizarea achizițiilor dobândite în rezolvarea unor situații problemă, în analiza posibilităților personale de dezvoltare, precum și în vederea ameliorării propriei activități*
 - 3.3. Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea *argumentată* a diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)
 - 3.4. Promovarea și susținerea *argumentată (conștientă)* a cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă
 - 3.5. Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global
 - 3.6. Gestionarea *din proprie inițiativă* a situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale
- 4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții**
- 4.1. Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)
 - 4.2. Aplicarea *în contexte de studiu și în activități extrașcolare* a unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți
 - 4.3. Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare
 - 4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale *în contexte formale și nonformale*

5. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele

- 5.1. Cunonoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural
- 5.2. *Raportarea, pe baza unui sistem propriu de valori, la procese specifice lumii contemporane, relevante din perspectivă istorică, pentru prezent și pentru viitor*
- 5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.
- 5.4. Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile *prin activități specifice vârstei*
- 5.5. Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora
- 5.6. Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății
- 5.7. Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale

6. Manifestarea creativității și a spiritului inovator

- 6.1. Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și de inovații, în contexte educaționale, profesionale și sociale
- 6.2. Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte
- 6.3. Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate și *raportând propriile puncte de vedere creative la opiniile altora*
- 6.4. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice

7. Managementul vieții personale și al evoluției în carieră

- 7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.) *relevante social și profesional*, a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale *semnificative pentru dezvoltarea personală și profesională*
- 7.2. Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională
- 7.3. Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei *conștientizând și eventualele riscuri*
- 7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual
- 7.5. Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale

7.6. Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale

7.7. *Identificarea implicațiilor* asumării responsabilităților și a gestionării problemelor specifice vieții de familie

Profilului de formare a absolventului de învățământ liceal i se corelează, de asemenea, elemente particulare, derivate din specificul filierelor, al profilurilor și al specializărilor. De exemplu, în cazul filierei tehnologice, profilul de formare va include o serie de competențe precizate în standardele de pregătire profesională.

Capitolul 8

DOMENII EXPERIENȚIALE ȘI ARII CURRICULARE

8.1. DOMENII EXPERIENȚIALE

A. Identitatea domeniilor experiențiale

Sfera de operare a domeniilor experiențiale este învățământul preșcolar.

Domeniile experiențiale sunt adevărate „*câmpuri cognitive integrate*” (L. Vlăsceanu) care transcend granițele dintre discipline și care, în contextul dat de prezentul curriculum, se întâlnesc cu **domeniile** tradiționale **de dezvoltare** a copilului, respectiv: domeniul psihomotric, domeniul limbajului, domeniul socio-emoțional, domeniul cognitiv.

➔ **Domeniul limbă și comunicare** - acoperă stăpânirea exprimării orale și scrise, ca și abilitatea de a înțelege comunicarea verbală și scrisă.

Se apreciază că prin ascultare și exprimare în situații de grup, preșcolarii devin capabili să exploreze experiențele altor persoane și să-și extindă astfel propriul repertoriu de experiențe semnificative. Se urmărește ca aceștia să vorbească cu încredere, clar și fluent, utilizând modalități de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu.

Se recomandă ca toate instituțiile de învățământ preșcolar să furnizeze contexte în care preșcolarii să se poată exprima și să utilizeze activ mijloacele de comunicare. Din această perspectivă, se apreciază că studiul operelor literare specifice vârstei sunt un mijloc de rafinare a gândirii și limbajul acestora extinde capacitatea lor de a înțelege situații interpersonale complexe și aduce o contribuție importantă la dezvoltarea capacităților de evaluare.

Tot în cadrul acestui domeniu includem și primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională. În acest sens, copilul va fi obișnuit sistematic să asculte sonoritatea specifică limbii studiate, să o recunoască, să reproducă ritmul, fonemele și intonația (atenție, el este sensibil la particularitățile limbii necunoscute, cum ar fi: succesiunea silabelor accentuate sau neaccentuate, ritmul....etc.). De asemenea, copilul va fi ajutat să învețe cuvinte care să îi permită să vorbească despre el însuși și despre mediul înconjurător, care să îi faciliteze relații/contacte sociale simple cu vorbitorii nativi ai limbii respective și care să îl ajute să participe oral la viața/activitatea din clasă/comunitate.

Activitățile cele mai potrivite pentru această învățare sunt:

- o memorarea de cuvinte/ propoziții, cântece și jocuri muzicale;
- o imitarea ritmurilor diferite, acompaniind frazele auzite și repetate cu o tamburină;
- o jocuri de limbă.

Astfel, copilul va fi încurajat/stimulat să învețe și câteva elemente ale culturii țării/regiunii respective (istoria locurilor, creații artistice specifice, mâncăruri, activități tradiționale etc.).

➔ **Domeniul științe** - include atât abordarea **domeniului matematic** prin intermediul experiențelor practice cât și **înțelegerea naturii**, ca fiind modificabilă de către ființele umane cu care se află în interacțiune.

Astfel, se consideră necesar ca preșcolarul să fie pus în contact cu domeniul matematic prin jocuri dirijate cu materiale, cum ar fi nisipul sau apa, sau prin simularea de cumpărături în magazine. În această manieră vor putea fi dezvoltate reprezentările acestora cu privire la unele concepte, cum ar fi: volum, masă, număr și, de asemenea, ei vor putea fi implicați în activități de discriminare, clasificare sau descriere cantitativă. Dezvoltarea capacităților de raționament, inclusiv de raționament abstract, va fi încurajată în conexiune cu obiecte și activități familiare în sala de grupă sau la domiciliul copiilor. Este considerată deosebit de semnificativă concretizarea ideilor matematice în experimente, utilizarea lor împreună cu alte concepte și elemente de cunoaștere pentru rezolvarea de probleme, pentru exprimarea unor puncte de vedere, pentru creșterea clarității sau relevanței unor mesaje.

De asemenea, este de dorit ca domeniul să nu îngrădească copilul doar la contextul disciplinelor matematice, ci să-i ofere posibilitatea de a explora și contexte ale unor alte componente curriculare, oriunde apar elemente cum ar fi: generarea unor desene geometrice, scheme, estimarea unor costuri, planificarea unor activități, cuantificarea unor rezultate, analiza proporțiilor unei clădiri etc.

Abilități și competențe asociate demersurilor de investigație științifică, cum ar fi observarea, selectarea elementelor semnificative din masa elementelor irelevante, generarea de ipoteze, generarea de alternative, conceperea și realizarea de experimente, organizarea datelor rezultate din observații pot fi dobândite de copiii preșcolari atunci când sunt puși în contact cu domeniul cunoașterii naturii, prin activități simple cum ar fi: observarea unor ființe/plante/animale/obiecte din mediul imediat apropiat, modelarea plastilinei (putând face constatări privind efectul temperaturii asupra materialului), confecționarea sau jocul cu instrumente muzicale simple, aplicarea unor principii științifice în economia domestică (ex. producerea iaurtului) sau prin compararea proprietăților diferitelor materiale.

Totodată, preșcolarii pot fi încurajați să efectueze experimente, să utilizeze în condiții de securitate diferite instrumente sau echipamente, să înregistreze și să comunice rezultatele observațiilor științifice, să utilizeze diferite surse de informare, să rezolve probleme, să caute soluții, să sintetizeze concluzii valide.

➔ **Domeniul estetic și creativ** - acoperă abilitățile de a răspunde emoțional și intelectual la experiențe perceptive, sensibilitatea față de diferitele niveluri de manifestare a calității, aprecierea frumosului și a adecvării la scop sau utilizare.

Experiențele și trăirile caracteristice presupun explorarea trăirilor afective, ca și a proceselor de a construi, compune sau inventa. Prin intermediul unor asemenea experiențe copiii acumulează cunoștințe și abilități, ca și o sporită receptivitate perceptivă, care le va permite să reacționeze de o manieră personală la ceea ce văd, aud, ating sau simt. Aceste experiențe pot fi prezente în orice componentă curriculară, dar îndeosebi în contextul acelor discipline care solicită răspunsuri personale, imaginative, emoționale și uneori cu răspuns la stimuli (vezi muzica, activitățile artistico-plastice, drama, euritmia etc.).

➔ **Domeniul psihomotric** acoperă coordonarea și controlul mișcărilor corporale, mobilitatea generală și rezistența fizică, abilitățile motorii și de manipulare de finețe, ca și elemente de cunoaștere, legate mai ales de anatomia și fiziologia omului.

Activitățile prin care preșcolarii pot fi puși în contact cu acest domeniu sunt activitățile care implică mișcare corporală, competiții între indivizi sau grupuri, având ca obiect abilități psihomotorii și activitățile care pot avea drept rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență sau ținută.

➔ **Domeniul om și societate** - include omul, modul lui de viață, relațiile cu alți oameni, relațiile cu mediul social, ca și modalitățile în care acțiunile umane influențează evenimentele. Domeniul are o extindere și către contexte curriculare care privesc tehnologia, în sensul abordării capacităților umane de a controla evenimentele și de a ordona mediul.

Tehnologia este cea care face ca productivitatea muncii să crească, astfel încât membrii comunității să-și poată procura produse mai multe, mai ieftine și de mai bună calitate. De aceea, se apreciază că preșcolarii pot fi puși în contact cu acest domeniu prin manipularea unor materiale și executarea unor lucrări care țin de domeniul abilităților practice, prin constatarea proprietăților materialelor, prin selecția unor materiale în funcție de caracteristicile lor, prin constatarea că materialele pot avea și calități estetice, cum ar fi textura, culoarea sau forma etc.

De asemenea, în cadrul domeniului socio-uman **se dorește ca preșcolarii să înțeleagă ființele umane angrenate în construirea propriului viitor și propriei lumi**, trăind viața de zi cu zi. Totodată, este important ca preșcolarii să înțeleagă faptul că situațiile prezente își au originile în situații din trecut, să observe similarități sau diferențe între oameni sau evenimente, să își imagineze viața în alte perioade istorice.

Se consideră necesar ca introducerea unor concepte sau dezvoltarea unor abilități de ordin general să utilizeze ca puncte de plecare experiențele personale ale copiilor. Din acest punct de vedere, ei vor fi încurajați să se angajeze în explorarea activă, din punct de vedere uman și social, a zonei sau cartierului în care locuiesc.

Famiiliile acestora, mediul fizic, uman și social pot fi utilizate ca resurse de învățare. Pe de altă parte, textul literar, imaginile și alte materialele audio-vizuale pot fi utilizate ca surse de informare.

În abordarea acestui domeniu se pleacă și de la premisa că instituția preșcolară reprezintă un context utilizabil pentru coordonarea principiilor și acțiunilor morale. Astfel, copiii vor înțelege mult mai ușor concepte precum dreptatea, echitatea, bunătatea, adevărul etc. atunci când le vor putea observa concretizate în acțiunile adulților cu care vin în contact. De asemenea, dezvoltarea unor conduite consistente cu principii morale va fi favorizată de observarea și discutarea de către copii a unor probleme morale, de exersarea lor în jocuri libere sau dirijate și de studierea și dezbaterrea unor opere literare specifice vârstei.

B. Relația domeniilor experiențiale cu competențele generice¹

Domeniul LIMBĂ ȘI COMUNICARE

Tabelul 9

Relația domeniului experiențial *Limbă și comunicare* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență			✓
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			✓
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente			✓
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale			✓
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active			✓
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global			✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale		✓	
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓

¹ Ponderea influenței domeniilor experiențiale sau a ariilor curriculare asupra realizării competențelor generice este stabilită mai ales pe baza observațiilor, experiențelor și practicilor personalului didactic și mai puțin pe cercetări riguroase care să prezinte argumentat științific aceste opțiuni.

4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți		✓	
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale		✓	
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora		✓	
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății		✓	
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale			✓
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte			✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate			✓
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice		✓	
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

Relația domeniului experiențial Științe cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență			✓
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			✓
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente			✓
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale			✓
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active			✓
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global			✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	✓		
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți			✓

4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale			✓
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății			✓
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale			✓
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale			✓
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte			✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate			✓
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice			✓
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

Domeniul ESTETIC ȘI CREATIV

Tabelul 11

Relația domeniului experiențial *Estetic și creativ* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență			✓
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	✓		
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente	✓		
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale	✓		
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	✓		
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)	✓		
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global		✓	
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	✓		
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)		✓	
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți		✓	

4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare		✓	
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale		✓	
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural		✓	
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile		✓	
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora		✓	
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății		✓	
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale	✓		
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale			✓
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte			✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate			✓
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice			✓
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei		✓	
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

Relația domeniului experiențial Psihomotric cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)		✓	
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență		✓	
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale		✓	
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente		✓	
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale		✓	
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active			✓
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global			✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	✓		
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți			✓

4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale			✓
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății			✓
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale			✓
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte		✓	
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate		✓	
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice		✓	
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

Relația domeniului experiențial *Om și societate* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență			✓
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			✓
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente			✓
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale			✓
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active			✓
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global			✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	✓		
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)		✓	
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți		✓	

4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale			✓
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății			✓
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale			✓
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale			✓
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte			✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate			✓
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice			✓
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

C. Competențele domeniilor experiențiale

DOMENIUL LIMBĂ ȘI COMUNICARE

- ✓ Dezvoltarea capacității de exprimare orală, de înțelegere și utilizare corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale;
- ✓ Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical, sintactic;
- ✓ Dezvoltarea creativității și expresivității limbajului oral;
- ✓ Dezvoltarea capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, semnificații mijlocite de limbajul scris.

Indicatori:

- Să participe la activitățile de grup, inclusiv la activitățile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât și în calitate de auditor.
- Să înțeleagă și să transmită mesaje simple; să reacționeze la acestea.
- Să audieze cu atenție un text, să rețină ideile acestuia și să demonstreze că l-a înțeles.
- Să distingă sunetele ce compun cuvintele și să le pronunțe corect.
- Să-și îmbogățească vocabularul activ și pasiv pe baza experienței, activității personale și/sau a relațiilor cu ceilalți și simultan să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical.
- Să recepteze un text care i se citește ori i se povestește, înțelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive și estetice ale acestuia.
- Să fie capabil să creeze el însuși (cu ajutor) structuri verbale, rime, ghicitori, povestiri, mici dramatizări, utilizând intuitiv elementele expresive.
- Să recunoască existența scrisului oriunde îl întâlnește.
- Să înțeleagă că tipăritura (scrisul) are înțeles (semnificație).
- Să găsească ideea unui text, urmărind indiciile oferite de imagini.
- Să manifeste interes pentru citit.
- Să recunoască cuvinte simple și litere în contexte familiare.
- Să recunoască literele alfabetului și alte convenții ale limbajului scris.
- Să utilizeze materiale scrise în vederea executării unei sarcini date.
- Să perceapă și să discrimineze între diferitele forme, mărimi, culori – obiecte, imagini, forme geometrice, tipuri de contururi etc.
- Să utilizeze efectiv instrumentele de scris, stăpânind deprinderile motrice elementare necesare folosirii acestora.
- Să utilizeze desene, simboluri pentru a transmite semnificația acestora.
- Să descopere că scrierea îndeplinește anumite scopuri, cerințe sociale și să se folosească de această descoperire (ex.: recunoaște și respectă simboluri care avertizează asupra prezenței/existenței unui pericol sau care arată direcția, destinația unei clădiri/unui loc etc.).
- Să înțeleagă semnificația cuvintelor, literelor și cifrelor, învățând să le traseze.

DOMENIUL ȘTIINȚE

- ✓ Dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice;
- ✓ Dezvoltarea capacității de a înțelege și utiliza numere, cifre, unități de măsură, întrebuintând un vocabular adecvat;
- ✓ Dezvoltarea capacității de recunoaștere, denumire, construire și utilizare a formelor geometrice;
- ✓ Stimularea curiozității privind explicarea și înțelegerea lumii înconjurătoare;
- ✓ Dezvoltarea capacității de rezolvare de situații problematice, prin achiziția de strategii adecvate;
- ✓ Dezvoltarea capacității de cunoaștere și de înțelegere a mediului înconjurător, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acestuia;
- ✓ Dezvoltarea capacității de observare și stabilirea de relații cauzale, spațiale, temporale;
- ✓ Utilizarea unui limbaj adecvat în prezentarea unor fenomene din natură și din mediul înconjurător;
- ✓ Formarea și exersarea unor deprinderi de îngrijire și ocrotire a mediului înconjurător, în vederea educării unei atitudini pozitive față de acesta.

Indicatori:

- Să-și îmbogățească experiența senzorială, ca bază a cunoștințelor matematice referitoare la recunoașterea, denumirea obiectelor, cantitatea lor, clasificarea, constituirea de grupuri/mulțimi, pe baza unor însușiri comune (formă, mărime, culoare) luate în considerare separat sau mai multe simultan;
- Să efectueze operații cu grupele de obiecte constituite în funcție de diferite criterii date ori găsite de el însuși: triere, grupare/regrupare, comparare, clasificare, ordonare, apreciere a cantității prin punere în corespondență.
- Să înțeleagă și să numească relațiile spațiale relative, să plaseze obiecte într-un spațiu dat ori să se plaseze corect el însuși în raport cu un reper dat.
- Să înțeleagă raporturile cauzale între acțiuni, fenomene (dacă...atunci) prin observare și realizare de experimente
- Să recunoască, să denumească, să construiască și să utilizeze forma geometrică cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi în jocuri.
- Să efectueze operații și deducții logice, în cadrul jocurilor cu piesele geometrice.
- Să numere de la 1 la 10 recunoscând grupele cu 1-10 obiecte și cifrele corespunzătoare.
- Să efectueze operații de adunare și scădere cu 1-2 unități, în limitele 1-10.
- Să identifice poziția unui obiect într-un șir utilizând numeralul ordinal.
- Să realizeze serii de obiecte pe baza unor criterii date ori găsite de el însuși.
- Să compună și să rezolve probleme simple, implicând adunarea/scăderea în limitele 1-10.
- Să găsească soluții diverse pentru situații problematice reale sau imaginare întâlnite în viața de zi cu zi sau în povești, povestiri.
- Să cunoască unele elemente componente ale lumii înconjurătoare (obiecte, aerul, apa, solul, vegetația, fauna, ființa umană ca parte integrantă a mediului, fenomene ale naturii), precum și interdependența dintre ele.

- Să recunoască și să descrie verbal și/sau grafic anumite schimbări și transformări din mediul apropiat.
- Să cunoască elemente ale mediului social și cultural, poziționând elementul uman ca parte integrantă a mediului.
- Să cunoască existența corpurilor cerești, a vehiculelor cosmice.
- Să comunice impresii, idei pe baza observărilor efectuate.
- Să manifeste disponibilitate în a participa la acțiuni de îngrijire și protejare a mediului, aplicând cunoștințele dobândite.
- Să aplice norme de comportare specifice asigurării sănătății și protecției omului și naturii.

DOMENIUL ESTETIC ȘI CREATIV

- ✓ Formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor desene, picturi, modelaje;
- ✓ Realizarea unor corespondențe între diferitele elemente de limbaj plastic și forme, obiecte din mediul înconjurător (natură, artă și viața socială);
- ✓ Stimularea expresivității și a creativității prin desen, pictură, modelaj;
- ✓ Formarea capacității de receptare a lumii sonore și a muzicii;
- ✓ Formarea capacităților de exprimare prin muzică;
- ✓ Cunoașterea marilor valori ale creației muzicale naționale și universale.

Indicatori:

- Să redea teme plastice specifice desenului.
- Să obțină efecte plastice, forme spontane și elaborate prin tehnici specifice picturii.
- Să exerseze deprinderile tehnice specifice modelajului în redarea unor teme plastice.
- Să recunoască elemente ale limbajului plastic și să diferențieze forme și culori în mediul înconjurător.
- Să cunoască și să diferențieze materiale și instrumente de lucru, să cunoască și să aplice reguli de utilizare a acestora.
- Să utilizeze un limbaj adecvat cu privire la diferitele activități plastice concrete.
- Să compună în mod original și personal spațiul plastic, utilizând materiale și tehnici diverse alese de el.
- Să interpreteze liber, creativ lucrări plastice exprimând sentimente estetice.
- Să privească și să recunoască creații artistice corespunzătoare specificului de vârstă al copilului preșcolar și preocupărilor acestuia (portrete de copii, jocuri ale copiilor, scene de familie, peisaje, activități cotidiene ale oamenilor).
- Să descopere lumea înconjurătoare cu ajutorul auzului.
- Să diferențieze auditiv timbrul sunetelor din mediul apropiat și al sunetelor muzicale.
- Să diferențieze auditiv intensitatea sunetelor din mediul apropiat și a sunetelor muzicale.
- Să diferențieze auditiv durata determinată a sunetelor din mediul apropiat și a sunetelor muzicale.
- Să diferențieze auditiv înălțimea sunetelor muzicale.
- Să intoneze cântece pentru copii.
- Să cânte acompaniați de educatoare.
- Să acompanieze ritmic cântecele.

- Să cânte cântecele în aranjamente armonico-polifonice elementare.
- Să asocieze mișcările sugerate de textul cântecului cu ritmul acestuia
- Să exprime prin mișcare starea sufletească creată de muzica audiată.
- Să exprime într-un joc impresia muzicală.
- Să improvizeze spontan, liber, scurte motive sincretice: text onomatopeic + melodie, text onomatopeic + mișcare, text onomatopeic + melodie + mișcare.
- Să asculte și să recunoască fragmente din creații muzicale naționale și universale, corespunzătoare specificului de vârstă al copilului preșcolar și preocupărilor acestuia.

DOMENIUL PSIHOMOTRIC

- ✓ Formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice de bază și utilitar-aplicative;
- ✓ Stimularea calităților intelectuale, de voință și afective, în vederea aplicării independente a deprinderilor însușite;
- ✓ Cunoașterea deprinderilor igienico-sanitare pentru menținerea stării de sănătate.

Indicatori:

- Să fie capabil să execute mișcări motrice de bază: mers, alergare, sărituri, rostogoliri, cățărări.
- Să cunoască și să aplice regulile de igienă referitoare la igiena echipamentului.
- Să cunoască și să aplice regulile de igienă a efortului fizic.
- Să-și formeze o ținută corporală corectă (în poziția stând, șezând și în deplasare).
- Să perceapă componentele spațio-temporale (ritm, durată, distanță, localizare).
- Să fie apt să utilizeze deprinderile motrice însușite în diferite contexte.
- Să se folosească de acțiunile motrice învățate pentru a exprima sentimente și/sau comportamente, pentru a răspunde la diferiți stimuli (situații), la diferite ritmuri.
- Să manifeste în timpul activității atitudini de cooperare, spirit de echipă, de competiție, fair-play.

DOMENIUL OM ȘI SOCIETATE

- ✓ Cunoașterea și respectarea normelor de comportare în societate; educarea abilității de a intra în relație cu ceilalți;
- ✓ Educarea trăsăturilor pozitive de voință și caracter și formarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți;
- ✓ Dezvoltarea comportamentelor de cooperare, prosociale, proactive (inițiativă);
- ✓ Dezvoltarea abilității de recunoaștere, acceptare și respect al diversității;
- ✓ Cunoașterea unor elemente de istorie, geografie, religie care definesc portretul spiritual al poporului român;
- ✓ Formarea și consolidarea unor abilități practice specifice nivelului de dezvoltare motrică;
- ✓ Îmbogățirea cunoștințelor despre materiale și caracteristicile lor, precum și despre tehnici de lucru necesare prelucrării acestora în scopul realizării unor produse simple;
- ✓ Formarea deprinderilor practic-gospodărești și utilizarea vocabularului specific.

Indicatori:

- Să cunoască și să respecte normele necesare integrării în viața socială, precum și reguli de securitate personală (ex.: importanța alimentelor sănătoase pentru organismul uman; reguli ale activității și ale jocului, în vederea evitării unor situații periculoase; reguli de minimă protecție a naturii și pericolul încălcării lor; reguli privind protecția vieții proprii și a celor din jur etc.).
- Să-și adapteze comportamentul propriu la cerințele grupului în care trăiește (familie, grădiniță, grupul de joacă).
- Să negocieze și să participe la decizii comune.
- Să aprecieze în situații concrete unele comportamente și atitudini în raport cu norme prestabilite și cunoscute.
- Să trăiască în relațiile cu cei din jur stări afective pozitive, să manifeste prietenie, toleranță, armonie, concomitent cu învățarea autocontrolului.
- Să descrie și să identifice elemente locale specifice țării noastre și zonei în care locuiește (elemente de relief, așezare geografică, obiective socio-culturale, istorice, religioase, etnice).
- Să cunoască și să utilizeze unelte simple de lucru pentru realizarea unei activități practice.
- Să cunoască diferite materiale de lucru, din natură ori sintetice.
- Să efectueze operații simple de lucru cu materiale din natură și sintetice.
- Să identifice, să proiecteze și să găsească cât mai multe soluții pentru realizarea temei propuse în cadrul activităților practice.
- Să se raporteze la mediul apropiat, contribuind la îmbogățirea acestuia prin lucrările personale.
- Să dobândească comportamente și atitudini igienice corecte față de propria persoană și față de alte ființe și obiecte.
- Să capete abilitatea de a intra în relație cu cei din jur, respectând norme de comportament corect și util celorlalți.
- Să-și formeze deprinderi practice și gospodărești.
- Să se comporte adecvat în diferite contexte sociale.

8.2. STRUCTURA GENERICĂ A ARIILOR CURRICULARE

Cadrul de Referință pentru Curriculumul național propune 8 arii curriculare:

- Limbă și comunicare;
- Matematică și științele naturii;
- Om și societate;
- Educație fizică și sport;
- Arte;
- Tehnologii;
- Consiliere și orientare;
- Studii crosscurriculare.

Primele 7 arii curriculare au o structură comună prezentată mai jos, cea de-a 8 arie curriculară prezintă particularități specifice datorită naturii sale intrinseci.

Structura celor 7 arii curriculare:

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare

Elemente vizate în dezvoltarea acestui aspect: caracterizare generală, dinamica disciplinelor, evoluții specifice domeniului, importanța, schimbări reprezentative, cercetări relevante în domeniu.

B. Relația ariei curriculare cu competențele generice

Elemente vizate în dezvoltarea acestui aspect: tabelul de analiză din perspectiva competențelor generice, comentarii despre disciplinele care compun aria și despre modul în care alte arii curriculare se poziționează în raport cu aria respectivă și o susțin în atingerea competențelor generice respective, dar și a celor specifice, abordări integrate (crosscurriculare), care pot fi avute în vedere.

C. Competențele ariei curriculare

Elemente vizate în dezvoltarea acestui aspect: natura competențelor, numărul competențelor generale ar fi de dorit să se încadreze între 4-7.

8.3. ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ȘI COMUNICARE

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare Limbă și comunicare

Aria curriculară Limbă și comunicare: *grupează obiecte de studiu și/sau domenii noi de educație care oferă elevului cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini necesare participării active la viața socială, strategii de comunicare, identificarea specificului socio-cultural căruia îi aparține elevul, precum și instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale și morale.*

În cadrul acestei arii sunt cuprinse obiecte de studiu, precum limba și literatura română, limbile moderne, limbile materne sau limba latină.

În discursul actual asupra reformelor curriculare contemporane este invocată creșterea interesului pentru această zonă de cunoaștere și preferința pentru îmbinarea, în mod echilibrat a abordărilor disciplinare cu cele inter- și transdisciplinare.

Ariile curriculare, în general, și, prin urmare și inclusiv aria curriculară Limbă și comunicare, vizează un anumit mod de abordare a cunoașterii, are în vedere modalitățile în care experții diferitelor componente ale domeniului valorizează seturi de operații mentale.

Prin urmare este vorba despre moduri de gândire comune unui grupaj de discipline, care se consolidează și se mobilizează la nivelul didacticii domeniului de specialitate.

Aspectele comune din punct de vedere didactic între disciplinele ariei curriculare Limbă și comunicare sunt:

- ✓ centrarea pe modelul comunicativ-funcțional destinat structurării capacităților de comunicare. În consecință, comunicarea reprezintă un domeniu complex care înglobează procesele de receptare și exprimare a mesajului oral/scriș;

- ✓ definirea domeniilor disciplinei în termeni de capacități (receptare exprimare);
- ✓ abordarea comunicării ca o competență umană fundamentală în acord cu concepția competențelor generice;
- ✓ echilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă;
- ✓ structurarea programei pe baza unor competențe generice și generale exprimate sintetic, astfel încât să poată surprinde, ceea ce este esențial în procesul de învățare la diferite niveluri;
- ✓ aplicarea unor demersuri de învățare procedurală, adică de elaborare a unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de probleme, de investigare, de organizare, specifice activităților de comunicare;
- ✓ vehicularea unei culturi adaptate la realitățile societății contemporane;
- ✓ conștientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural și a integrării europene.

Dacă urmărim modul de organizare a curriculumului în diferite țări putem observa câteva tendințe comune, tendințe de organizare a disciplinelor:

- *se acordă o importanță sporită comunicării, multiculturalității ca specific al societății la început de mileniu și ca urmare a creșterii perspectivei globale asupra lumii;*
- abordări integrate care pornesc de la concepte cheie (mai ales la nivelul etapelor finale ale școlarității): *relații de comunicare;*
- *utilizarea corectă și adecvată a limbii, a normelor și regulilor de exprimare orală și scrisă, a unor reguli de natură gramaticală, semantică, stilistică etc.; argumentare; participare la dezbateri; interpretare, procesare, analiză de text; interacțiune socială, valori (morale, artistice, culturale), responsabilitate, drepturile omului, diversitate culturală.*

Astfel se desprinde, ca tendință generală *accentuarea dimensiunii procedurale a conținuturilor*, extinderea componentelor metodologice ale programelor școlare, revizuirea unor componente specifice în structura manualelor (metoda proiectului, dar și demersuri investigative sau studii de caz), având în vedere faptul că studiul achizițiilor noi devine esențial pentru reconsiderarea fundamentelor științifice și metodologice ale curriculumului.

Politici lingvistice europene, repere pentru predarea limbilor în școală

Grupul de experți în educație ai Consiliului Europei a identificat necesitatea alcătuirii unor descriptive funcționale pentru reglementarea învățării limbilor moderne. Acestea se elaborează respectând exigențele didactice și ținând seama de competențele vizate (înțelegere, exprimare orală, scriere).

Pe scala competențelor lingvistice constituite din 6 niveluri, nivelul prag se situează pe poziția a treia (A1, A2, B1) și presupune că cel care învață a achiziționat un bagaj de cunoștințe lexicale, gramaticale și culturale care îi permit să ducă o viață autonomă într-un mediu lingvistic nou, să înțeleagă limba la nivelul vorbit și scris și să facă față majorității situațiilor cotidiene de comunicare orală sau scrisă.

La acest nivel accentul cade pe înțelegere, care depășește capacitatea de producere în limba respectivă.

Competența de comunicare se realizează prin dezvoltarea mai multor tipuri de abilități.

Conceptia referitoare la comunicare consideră că finalitățile urmărite în procesul de formare sunt de natură comunicativă, ceea ce înseamnă că așteaptă să fie dobândite acele abilități lingvistice care să le faciliteze și să le permită elevilor comunicarea în limba studiată. Din această perspectivă predarea limbii este subordonată demersului pragmatic (comunicarea). Asta înseamnă că progresul în învățarea limbii echivalează cu progresul în comunicare și nu cu cel al cunoașterii sistemului lingvistic.

Dobândirea competenței comunicative are loc prin dezvoltarea unor abilități lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și socioculturale.

Competențele lingvistice au în vedere cunoașterea resurselor formale cu ajutorul cărora pot fi construite și formulate mesaje semnificative. Avem în vedere regulile limbii manifestate la nivelul fonetic, lexical, gramatical, semantic, ortografic și ortoepic.

Competențele sociolingvistice presupun cunoașterea dimensiunii sociale a limbii și aplicarea ei în situații de comunicare. La acest nivel intervine cunoașterea deicticelor sociale (mărci de adresare: tu, dumneata, a regulilor de politețe, a diferitelor registre familiar, popular, local, literar).

Competențele pragmatice includ competența discursivă, adică abilitatea de organizare a unităților limbii în secvențele discursive cât mai clare, respectând regulile de structurare a unui discurs.

Competența socioculturală presupune cunoașterea societății și culturii comunităților în care se vorbește limba respectivă.

Relația ariei curriculare cu competențele cheie

În ultimii ani abordarea competențelor de comunicare a fost foarte prezentă în dezbateri de politici educaționale și culturale și în abordările teoreticienilor și practicienilor din Uniunea Europeană din diferite domenii. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*, Bruxelles, 2006 **include competența de comunicare**, în mai multe ipostaze: de competențe personale, interpersonale, interculturale și toate tipurile de comportamente prin care persoana poate participa într-un mod eficient și constructiv la viața socială și poate avea un rol activ pe piața muncii, în strânsă legătură cu bunăstarea personală și cea la nivel social. Abilitățile specifice competenței de comunicare includ: comunicare în limba maternă, în două limbi europene, comunicare mediată, exprimarea și înțelegerea punctelor de vedere diferite.

Atitudinile corelate acestei competențe sunt cele de colaborare, toleranță, încredere și empatie, de interes pentru comunicarea interculturală, pentru diversitate, asumarea unor roluri în comunicare.

B. Competențele generice și contribuția ariei curriculare Limbă și comunicare la realizarea lor

Competențele vizate prin aria curriculară Limbă și comunicare sintetizează cele șapte competențe generice.

Relația ariei curriculare *Limbă și comunicare* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență			✓
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale		✓	
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente			✓
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale		✓	
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	✓		
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă			✓
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global		✓	
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale			✓
4.	Utilizarea eficientă a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți			✓
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale		✓	
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓

5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social		✓	
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile	✓		
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora		✓	
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății	✓		
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte	✓		
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate	✓		
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice		✓	
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale			✓
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională		✓	
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei	✓		
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual		✓	
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale		✓	
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale	✓		
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

C. Competențele ariei curriculare Limbă și comunicare

În cadrul Ariei curriculare Limbă și comunicare, există corelări pentru toate disciplinele aparținătoare.

Competențele generale sunt ordonate în jurul unor centre de interes, ceea ce face ca aria curriculară să aibă o concepție coerentă cognitiv, axiologic și atitudinal prin contribuția fiecărei discipline cuprinse. Unele competențe (cele privind comunicarea orală, de redactare de referate, rezumate etc.) sunt identice la toate disciplinele din arie.

1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare.
2. Folosirea instrumentelor de analiză stilistică și structurală a diferitelor texte literare și non literare.
3. Argumentarea în scris sau oral a propriilor opinii asupra unui text literar sau non-literar.
4. Raportarea textelor studiate la o epocă sau la curentele literare-culturale cunoscute.
5. Formarea unei strategii proprii de lucru cu textul.
6. Receptarea, analiza și aplicarea, în exerciții a unei varietăți de fenomene lingvistice prezente în textele studiate.
7. Interpretarea fenomenelor culturale, literare, lingvistice din perspectivă interdisciplinară.

Competențe în relație cu alte arii curriculare

1. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale în contexte formale și nonformale.
2. Utilizarea achizițiilor dobândite în rezolvarea unor situații problemă, în analizarea posibilităților personale de dezvoltare, precum și în vederea ameliorării propriei activități.
3. Cooperarea cu ceilalți, în calitate de cetățeni activi, în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, prin asumarea critică a rolurilor care decurg din apartenența la diferite grupuri.
4. Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) aparținând domeniilor de studiu.
5. Raportarea, pe baza unui sistem propriu de valori, la procese specifice lumii contemporane, relevante din perspectivă culturală, pentru prezent și pentru viitor.

8.4. ARIA CURRICULARĂ MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚELE NATURII

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare Matematică și științele naturii

Reformele curriculare actuale identifică matematica și științele naturii ca arii curriculare cheie pentru progresul tehnologic, aducând în discuție două aspecte majore – alfabetizarea matematică și cea științifică.

Țările înalt performante la evaluările internaționale recunosc **focalizarea pe aceste domenii cheie**, admitând nevoia pregătirii viitoarei generații pentru schimbări rapide ale locului de muncă într-o societate a competiției globale caracterizată, mai ales, prin inovație tehnologică. Totodată, se recunoaște preocuparea pentru motivarea tinerilor în alegerea unor cariere în aceste domenii. Aceste orientări reies în mod explicit prin politici educaționale – *The National Goals for Schooling in the 21st century* (Australia); *No child left behind Act of 2001*, *The Nation's Report Card* și *America Competes Act* (SUA); *Platform Beta Techniek*, 2004 (Olanda); *White Paper on Science Education* (Taiwan) sau implicit din numărul de ore alocate (Coreea, Australia, Germania, Japonia, Noua Zeelandă, Ungaria, Singapore).

În SUA, *Math Now Program* vizează programe de matematică avansată pentru școala primară și secundară. Japonia dezvoltă „școli superioare de științe” care vizează matematica, științele și tehnologia, printr-un curriculum inovativ – pentru viitorii oameni de știință care să asigure progresul (2002). Coreea înființează clase pentru studii aprofundate care sunt oferite numai acelor care au promovat subiectele obligatorii. În Taiwan există clase pentru supradotați în ceea ce privește învățarea matematicii și științelor.

Matematica și științele naturii sunt discipline obligatorii pe parcursul școlarității obligatorii.

Studiul științelor se realizează integrat începând cu primul an de școlaritate (Taiwan), din clasa a III-a (Japonia, Singapore) sau clasa a IV-a (Noua Zeelandă). În cazul în care studiul științelor începe în clasa a III-a sau a IV-a, subiecte specifice științelor sunt introduse în temele crosscurriculare din clasele anterioare (Singapore, Noua Zeelandă). Cercetările subliniază importanța începerii învățării științelor din primele clase, deoarece în această perioadă se construiește motivația intrinsecă asociată efectelor pozitive pe termen îndelungat.

Studiul integrat poate defini întregul parcurs obligatoriu (Australia, SUA, Noua Zeelandă, Japonia, Singapore, Hong Kong, Coreea, Marea Britanie, Scoția, Germania, Olanda, Taiwan) sau se poate transforma într-un studiu disciplinar al fizicii, chimiei, biologiei și geografiei, în general începând cu clasa a VII-a (Austria, Ungaria, Rusia, Germania, Slovenia).

O serie de tendințe majore în ce privește studiul disciplinelor din aria *Matematică și științele naturii* se deduc din reformele curriculare contemporane, evidențiate într-o analiză la nivelul țărilor membre ale OECD:

- i) accentul pus pe capacități cognitive de ordin superior și pe capacitățile cross-curriculare;
- ii) integrarea disciplinelor;
- iii) legăturile constante cu comunitatea;
- iv) folosirea tehnologiilor în predare și învățare;
- v) accentul pus pe învățarea prin cooperare;
- vi) importanța evaluării performanțelor;

(i) Se explică prin faptul că elevii trebuie să realizeze conexiuni și să-și formeze capacități de transfer care nu mai pot fi circumscrise exclusiv uneia sau alteia dintre disciplinele formale permițând absolventului să facă față cerințelor vieții și muncii într-o lume în continuă schimbare.

(ii) Proiectarea integrată nu a condus și probabil nici nu va conduce la „desființarea” disciplinelor; acestea vor continua să existe în planurile de învățământ dar, „permeabilizate” și interconectate. Consecințele majore pentru curriculumul școlar vizează:

- o combinarea disciplinelor școlare;
- o centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor;
- o stabilirea relațiilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite;
- o considerarea unităților tematice/conceptelor/problemelor ca și principii organizatoare ale curriculumului;
- o gestionarea timpului școlar într-un mod flexibil și gruparea elevilor.

Tendențele nominalizate la (i) și (ii) evidențiază nevoia realizării unor conexiuni cu celelalte arii curriculare: *Limbă și comunicare, Om și societate, Tehnologii, Consiliere și orientare, Arte, Educație fizică și sport*.

(iii) Dezvoltarea de competențe specifice muncii și alegerii carierei se realizează prin diferite parteneriate între instituțiile de educație și celelalte instituții/organizații din cadrul comunității asigurând o relevanță crescută a conținuturilor educației din perspectiva pregătirii pentru viața de adult. Pentru aceasta este necesară coordonarea cu ariile curriculare *Om și societate, Tehnologii și Consiliere și orientare*.

(iv) Abilitatea de a căuta, a prelucra și a crea noi informații, prin utilizarea noilor instrumente ale TIC, este o dominantă a „erei cunoașterii și informației”; conexiunile cu aria curriculară *Tehnologii* devin evidente.

(v) Accentul pe lucrul în echipă și pe abilitățile interpersonale evidențiază importanța învățării prin cooperare. Pentru realizarea unei interacțiuni de succes în cadrul grupului, elevii au nevoie să-și însușească abilitățile sociale - se sprijină reciproc în realizarea sarcinilor - pe care le pun, apoi, în practică în contexte variate. Responsabilitatea individuală nu o exclude pe cea de grup: încrederea în sine și cooperarea cu partenerii sunt la fel de importante; fiecare membru al grupului contribuie la realizarea sarcinii. Prin aceste accente se identifică legături cu aria curriculară *Om și societate*.

(vi) Reflecția este legată de oportunitatea de a oferi și de a primi un feedback constructiv. Evaluarea continuă realizată de profesor se consideră mai puțin riguroasă față de cea externă; necesitatea notării consistente între școli, dar și în interiorul școlii este considerată importantă.

Ariile curriculare nu mai sunt considerate structuri fixe - trebuie folosită libertatea de a gândi imaginativ referitor la modul în care experiențele de învățare pot fi organizate și planificate, în parteneriat, ceea ce încurajează învățarea de profunzime, de lungă durată, care vine în întâmpinarea nevoilor tinerilor¹.

B. Relația ariei curriculare cu competențele generice

Tabelul 15

Relația ariei curriculare *Matematică și științele naturii* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale	✓		
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de auditor		✓	
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			✓
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente			✓
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale			✓
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	✓		

¹ Building the curriculum (Scotland)

3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)		✓	
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă	✓		
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global	✓		
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	✓		
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți			✓
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale			✓
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural		✓	
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social	✓		
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.		✓	
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății			✓
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale			✓
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte			✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate			✓
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice			✓

7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale			✓
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională	✓		
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei	✓		
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual		✓	
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale		✓	
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale etc.	✓		
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie	✓		

Curriculumul pentru matematică trebuie construit în jurul unor elemente aliniate tendințelor actuale, nevoilor elevilor, caracteristicilor contextului social, cultural, economic și tehnologic:

- Predare pentru înțelegere – implică angajarea elevilor în sarcinile propuse, suport în dezvoltarea reprezentărilor specifice și a propriilor strategii de abordare, justificarea și argumentarea soluțiilor propuse de elevi, exersarea capacităților cognitive de ordin superior și favorizarea transferului procedurilor de lucru și a metodelor în alte situații;
- Cunoaștere conceptuală și procedurală de profunzime – caracterizate de înțelegere profundă, nivel înalt de abstractizare, flexibilitate, gândire critică și evaluare;
- Conținut relevant, riguros, coerent și conectat la probleme reale – o îmbinare optimă a conținuturilor selectate din domeniul de cunoaștere. Selecția și abordarea conținuturilor în perspectiva construcției unui aparat conceptual temeinic, riguros, care să includă toate elementele esențiale ale domeniului;
- Modelare matematică (în special începând cu învățământul secundar) – caracteristică esențială a gândirii matematice de tip aplicat;
- Activități de învățare centrate pe rezolvare de probleme, orientate către un scop, cu semnificație pentru viața reală și pentru activitățile concrete, cunoscute elevilor – ca activități recurente, sistematice, distribuite pe perioade lungi de timp;
- Utilizare eficientă a tehnologiilor – ca elemente integrate în evantaiul de mijloace didactice care susțin învățarea și ca parte a instrumentarului matematic modern.

Curriculumul de științe trebuie restructurat pornind de la nevoia promovării interesului pentru studiul științelor și tehnologiilor, dezvoltării ideilor fundamentale ale științelor printr-o expunere suficientă la un mediu experimental și printr-o prezentare solidă a implicațiilor. Elementele centrale care ar trebui luate în considerare:

- Procesele specifice științelor: observarea și măsurarea; compararea și clasificarea – cunoașterea atributelor tipurilor de variabile și controlul acestora; organizarea și stabilirea conexiunilor – rezolvarea relațiilor cauzale pe baza dovezilor/faptelor; inducția și

- Natura științelor – reflectarea asupra caracteristicilor cunoașterii și cercetării științifice. Utilizarea investigației pentru rezolvarea unor probleme din viața de zi cu zi.
- Situații de învățare care să solicite cunoștințe, abilități, valori și atitudini permițând alfabetizarea științifică funcțională pentru dezvoltare personală și pentru contribuirea la o lume științifică și tehnologică.
- Dezvoltarea deprinderilor de sinteză specifice științelor utilizate pentru a defini, dezvolta și evalua probleme.
- Înțelegerea importanței și a limitelor științelor, precum și a interrelațiilor dintre științe, tehnologie și societate care conduc la dezvoltarea cetățeniei responsabile incluzând respectul pentru mediu și utilizarea responsabilă a resurselor.
- Dezvoltarea atitudinilor pentru studiul științelor în scopul continuării studiilor sau alegerii unor profesii în domeniile științelor și tehnologiei.

C. Competențele ariei curriculare

Din corespondența realizată între competențele generice și disciplinele din aria curriculară *Matematică și științe ale naturii* se pot deduce dominantele ariei curriculare:

- ✚ ***Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale.***
- ✚ ***Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții.***
- ✚ ***Manifestarea creativității și a spiritului inovator.***
- ✚ ***Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele.***
- ✚ ***Utilizarea de modalități de comunicare, într-o varietate de situații.***

Aceste competențe generice dominante conduc la definirea unor competențe generale pentru aria curriculară, care pot căpăta diferențe specifice în derivarea lor disciplinară pe niveluri:

1. Înțelegerea conceptelor, a terminologiei, a relațiilor funcționale și a algoritmilor specifici în scopul alfabetizării matematice/științifice funcționale pentru luarea unor decizii informate.
2. Dezvoltarea capacității de explorare/investigare utilizând metode și raționamente specifice pentru a testa idei și pentru a formula noi probleme.
3. Operarea cu concepte, metode și instrumente specifice, identificate ca oportunități pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în contextul naturii evolutive a cunoașterii.
4. Dezvoltarea creativității și a capacității de gândire logică pentru rezolvarea de probleme valorificând proceduri și modele.
5. Utilizarea unor modalități adecvate de reprezentare și comunicare a înțelegerii și punctelor de vedere în contexte diferite și implicarea în dezbateri și luări de decizii.
6. Dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiu în scopul dezvoltării personale.

Concretizarea competențelor generice corelate ariei curriculare *Matematică și științele naturii* în funcție de nivelurile de școlaritate

Nr. crt.	Competențe generice	Învățământ primar	Învățământ secundar inferior	Învățământ secundar superior
1	Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații	Interpretarea unor simboluri elementare utilizate în matematică și științe.	Utilizarea codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând domeniilor matematicii și științelor, în diverse contexte.	Utilizarea codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând terminologiei cunoașterii științifice pentru caracterizarea locală (particulară, concretă) sau globală (generală, abstractă) a unei situații.
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	Identificarea și utilizarea conceptelor și instrumentelor elementare din domeniile matematicii și științelor. Explorarea unor fenomene naturale utilizând protocoale date și modele simple.	Cunoașterea și utilizarea conceptelor, metodelor și instrumentelor fundamentale specifice matematicii și științelor. Investigarea/ cercetarea realității înconjurătoare pe baza unui plan propriu.	Operarea cu concepte, metode și instrumente din domeniile matematicii și științelor în contextul dat, precum și transferul în alte contexte. Evaluarea permanentă a unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme.
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții	Selectarea unor informații relevante în scopul rezolvării unor sarcini de lucru simple. Utilizarea unor tipuri de raționament matematic și științific în receptarea, interpretarea și explicarea unor situații.	Selectarea, procesarea și prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual. Dezvoltarea și aplicarea unor proiecte de cercetare.	Utilizarea unor idei, modele, tipuri de raționamente și teorii diverse din domeniile matematicii și științelor pentru cercetarea proceselor/ fenomenelor. Modelarea unor contexte problematice variate, prin integrarea cunoștințelor din diferite domenii.
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele	Manifestarea interesului pentru conservarea unui mediu natural propice vieții.	Înțelegerea și interiorizarea unui comportament orientat către o viață sănătoasă și către protecția mediului natural.	Promovarea unui mediu natural propice vieții. Manifestarea interesului pentru studiul și aplicarea matematicii și științelor în contexte variate.
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator	Realizarea unor produse expresive prin folosirea unor tehnici de lucru variate.	Exprimarea creativă prin intermediul tehnologiilor.	Găsirea unor alternative neconvenționale, non-algoritmice de rezolvare a problemelor din domeniile matematicii și științelor.

8.5. ARIA CURRICULARĂ OM ȘI SOCIETATE

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare

Aria curriculară Om și societate: *decupaj curricular care grupează obiecte de studiu și/sau domenii noi de educație care oferă elevului cunoștințe, deprinderi, abilități și atitudini necesare participării active la viața socială, precum și instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale și morale.*

Aria curriculară Om și societate cuprinde obiecte de studiu bine delimitate, precum istoria, sociologia, etica, filosofia, cultura civică sau arii curriculare care încorporează mai multe domenii. Alte obiecte de studiu, cum sunt geografia și economia țin, prin anumite dimensiuni, de studiile sociale, iar prin altele de domeniul științelor naturii. Un aspect specific ariei curriculare în România este prezența Religiei ca obiect de studiu.

Reformele curriculare contemporane evidențiază creșterea interesului pentru această zonă de cunoaștere și preferința pentru îmbinarea, în mod echilibrat, a abordărilor disciplinare cu cele inter- și transdisciplinare.

Analiza curriculumului din diferite țări indică varietatea modurilor în care apar obiectele de studiu, respectiv ariile curriculare aparținând studiilor sociale.

Diversitatea reprezintă o caracteristică importantă a conținutului studiilor sociale, atât în organizarea bazată pe obiecte de studiu, cât și în cazul ariilor curriculare. Câteva tendințe pot fi identificate:

- *importanța acordată istoriei sociale, multiculturalității care caracterizează societatea omenească la început de mileniu și creșterea perspectivei globale asupra lumii;*
- *integrarea în toate obiectele de studiu aparținând studiilor sociale ale unor teme care trec dincolo de elementele de conținut derivate din domeniul academic, de exemplu drepturile omului, problemele mediului, mișcările de populație în epoca contemporană, sănătatea;*
- *abordări integrate care pornesc de la concepte cheie (mai ales la nivelul etapelor finale ale școlarității): societate, mediu (social: urban, rural; natural; economic), reguli (de comportare, morale, juridice), interacțiune socială, valori (morale, artistice, culturale), responsabilitate, drepturile omului, diversitate culturală, comunicare;*
- *noile educații, decupaje de conținut care au la bază o viziune integratoare asupra cunoașterii.*

Realizarea educației sociale și civice prin obiecte de studiu reprezintă abordarea tradițională care a dominat până de curând organizarea curriculumului, mai ales în statele europene. Apariția noilor decupaje de conținut, rezultate în urma – diferitelor mecanisme de integrare a cunoașterii școlare, a determinat decizii privind introducerea lor în sistemul de învățământ. În România, cel mai des au fost folosite:

- *introducerea unor discipline noi, în oferta disciplinelor opționale („Drepturile omului”, „Competență în mass – media”, „Educație ecologică”, „Istoria minorităților”, „Istoria holocaustului”);*
- *introducerea unor module în cadrul disciplinelor tradiționale;*

- *introducerea unor mesaje la nivelul disciplinelor tradiționale*, mai ales prin intermediul componentelor reglatoare de tipul obiectivelor sau al competențelor, în contextul în care centrarea pe elev presupune focalizarea pe învățare și dezvoltare;
- *accentuarea dimensiunii procedurale a conținuturilor* prin extinderea componentelor metodologice ale programelor școlare sau a unor componente specifice în structura manualelor (metoda proiectului, dar și demersuri investigative sau studii de caz), în contextul în care studiul achizițiilor noi din sfera învățării și dezvoltării devin primordiale pentru reconsiderarea fundamentelor științifice și metodologice ale curriculumului.

De-a lungul timpului, studiile sociale au favorizat încercările de a pune în aplicare ideile despre organizarea curriculumului. „Integrarea obiectelor de studiu” (engl. *broad-fields approach*) a reprezentat încercarea de a introduce elevul în modelele de investigație și generalizările unor domenii mai largi de cunoaștere (Tanner și Tanner, 1991). Transdisciplinaritatea s-a focalizat pe experiențele de învățare ale elevilor sau pe abordarea unor probleme sociale (Glatthorn, A. și Foshnay, A. W., 1991). La rândul său, disputele din jurul obiectivelor educaționale au atras atenția asupra relevanței acestora pentru o zonă de cunoaștere caracterizată prin prevalența „cunoașterii tacite” (Davies, I., 1976), față de cea „explicită” care favorizează anticiparea comportamentelor.

Dar există și o problemă suplimentară, anume cea a relației ariei curriculare cu setul de valori și atitudini care definesc o societate, fie *realiter*, fie la nivelul aspirațiilor. Prezența accentuată a dimensiunii valorice are implicații directe asupra realității din clasă: „Astfel, discuția despre predare și învățare în aceste discipline recunoaște cu consecvență nivelul ridicat de volatilitate ce derivă dintr-o chimie constituțională bogată; în aceste discipline, validitatea opiniei personale, subiectivitatea, experiența individuală și scepticismul creativ se amestecă cu judecăți cu privire la drept și greșit, adevăr și neadevăr, ordine și haos. Sarcina noastră ca profesori este să asigurăm că judecățile care apar sunt cel mai bine sprijinite printr-o formare în argumentație, prezentarea și interpretarea atentă a dovezilor și prin identificarea întrebărilor valoroase ce trebuie puse” (Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S., 2003, 301-302).

B. Relația ariei curriculare Om și societate cu competențele generice

Diversitatea caracteristică acestei arii curriculare are rădăcini în domeniile academice pe care le reprezintă obiectele de studiu: de la domenii care au un grad de vizibilitate și o dimensiune empirică marcată (cum sunt sociologia sau psihologia) la domenii care nu pot fi expuse experimentării (este cazul istorie) sau la care reflecția teoretică este regula jocului (filosofia, ca exemplu ideal). Totuși sunt mai multe elementele care le apropie, decât le despart. Cele mai importante ar fi:

- faptul că toate au în vedere reflecția omului asupra mediului construit de el însuși sau a relației dintre acesta și mediul înconjurător;
- nucleul comun de metode și linii directoare de abordare/investigație;
- dimensiunea proactivă a demersului pe care îl propun prin tematica abordată, incluzând aici și deschiderea tot mai evidentă spre lumea reală.

De aici decurg contribuțiile ariei curriculare la competențele generice.

Relația ariei curriculare *Om și societate* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)		✓	
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale		✓	
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență	✓		
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			✓
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente			✓
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale			✓
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active			✓
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă			✓
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global			✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale			✓
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți			✓
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓

4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale		✓	
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății		✓	
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale			✓
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte		✓	
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate		✓	
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice			✓
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale			✓
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

Pentru această arie curriculară, dincolo de cunoaștere și de competențe, ceea ce este important este utilizarea acestora în construcția de cunoaștere și de înțelegeri, de unde și dimensiunea instrumentală foarte mare a competențelor, care pot fi privite ca „agenți determinanți puternici în construcția și deconstrucția de cunoaștere”, mai ales că aceste discipline sunt parte a unei culturi în continuă transformare (Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S, 2003, 303, 304).

C. Competențele ariei curriculare

Competențele decurg din următoarele dimensiuni caracteristice ariei curriculare:

- a. *dimensiunea reflexivă*, responsabilă pentru demersurile de interpretare a lumii înconjurătoare și de identificare și asumare a valorilor;
- b. *dimensiunea acțională*, pe care se bazează demersuri variate de rezolvare de probleme, inclusiv cele care decurg din rolurile pe care trebuie să și le asume o persoană pentru a participa efectiv, constructiv în viața socială, la locul de muncă, la viața civică, pentru a păstra diversitatea și a rezolva conflicte, dar și pentru a se împlini din punct de vedere personal.

Competențele ariei curriculare Om și societate:

- ✚ ***Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) aparținând domeniilor de studiu.***
- ✚ ***Dezvoltarea competențelor funcționale esențiale pentru reușita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea și utilizarea contextuală a unor informații complexe.***
- ✚ ***Aplicarea de principii, metode, modele în contexte legate de viața cotidiană și profesională, pentru a explora și a explica procese naturale și sociale.***
- ✚ ***Raportarea, pe baza unui sistem propriu de valori, la procese specifice lumii contemporane, relevante din perspectivă istorică, pentru prezent și pentru viitor.***
- ✚ ***Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale în contexte formale și nonformale.***
- ✚ ***Utilizarea achizițiilor dobândite în rezolvarea unor situații problemă, în analizarea posibilităților personale de dezvoltare, precum și în vederea ameliorării propriei activități.***
- ✚ ***Cooperarea cu ceilalți, în calitate de cetățeni activi, în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, prin asumarea critică a rolurilor care decurg din apartenența la diferite grupuri.***

Legăturile cu celelalte arii curriculare au grade diferite de intensitate, mai ales atunci când este vorba despre diferitele etape de școlaritate. Cea mai neașteptată legătură este cu aria *Matematica și științele naturii* și se explică prin accentul pe care istoria și geografia, dar și economia, îl au în formarea unui mod de gândire specific, bazat pe mărirea datelor științifice, pe respectul pentru adevăr, folosirea adecvată a resurselor, urmărirea și evaluarea diferitelor etape ale unei argumentații. Ținând cont de dimensiunea valorică (problema adevărului, a relevanței argumentului, a cauzalității etc.), există o apropiere între aceste două arii pe temeiul obiectivității argumentelor ce pot fi luate în discuție. Pe de altă parte, cele mai

firești legături sunt cu ariile *Limbă și comunicare* și *Arte*, cu care obiectele de studiu împărtășesc nu doar elemente de limbaj comune, dar și domenii de conținut care constituie contexte pentru exersarea unor competențe și ocazii pentru învățări semnificative. Totodată, disciplinele din aria curriculară *Om și societate* au o puternică conotație narativă (determinată de strânsa relație dintre cauzalitate și cronologie, dintre evenimential și evolutiv), ceea ce face ca dimensiunea de comunicare să fie foarte importantă. Nu în ultimul rând, aria curriculară Consiliere și orientare este o zonă de cunoaștere care nu doar că oferă elemente de conținut relevante pentru Psihologie și Sociologie, dar și demersuri de învățare care extind inventarul metodologic tradițional. Includerea elementelor relevante din experiența personală a elevilor, ca parte a demersului de adecvare a predării și învățării disciplinelor la societate, implică și asumarea subiectivităților legate de palierele de vârstă ale elevilor, analiza resorturilor intime ale argumentelor, dar și valorificarea altor contexte culturale și sociale, cu tot bagajul de valori și atitudini pe care acestea le presupun.

8.6. ARIA CURRICULARĂ ARTE

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare Arte

a. Caracterizare generală

Aria curriculară Arte cuprinde o serie de discipline general-obigatorii, răspândite în toți anii de studiu din ciclurile obligatorii (Educație plastică, Educație muzicală), dar și o serie de discipline de specialitate de la școlile vocaționale ce presupun specificări de competențe și conținuturi.

Această arie curriculară (reprezentată cu preponderență prin Desen și Muzică) pune accentul pe:

- receptarea critică, comprehensivă și integrativă a culturii artistice;
- stimularea disponibilităților de creație și exprimare artistică;
- formarea sensibilității estetice și îmbogățirea experienței proprii prin participarea la diverse tipuri de activități artistice (arte vizuale, film, teatru, artă fotografică etc.).

EDUCAȚIA PLASTICĂ

Evoluția societății românești contemporane conduce către o nouă optică în didactica educației plastice, orientată spre receptarea critică a culturii vizuale din civilizația contemporană și pe producerea de compoziții plastice cu rol formativ. În acest context, educația plastică este una din căile importante de receptare, apreciere și integrare a valorilor artistice în viața tinerei generații.

Prin statutul său, obiectul de studiu *educație plastică* definește condițiile necesare pentru însușirea elementelor de limbaj plastic, a culturii plastice, în scopul comunicării cu opera de artă, în procesul de cultivare prin artă a sensibilității și, totodată, a disponibilităților creative, artistice și extra-artistice. De asemenea, se promovează formarea și dezvoltarea judecăților de valoare față de esteticul autentic din artă, viață, ambient.

EDUCAȚIA MUZICALĂ

Educația muzicală, componentă de bază a educației artistice, dispune de valențe formative multiple, vizând toate resorturile personalității umane, atât pe cele afective, cât și pe cele psihomotrice și intelectuale.

Muzica dispune de un limbaj specific, la însușirea căruia concură deprinderile integratoare specifice proceselor limbajului: *înțelegerea după auz, practicarea, lectura și scrierea muzicală*.

Educația muzicală se desfășoară în două etape: *etapa oral intuitivă* (a prenotației), în care muzica se învață exclusiv după auz, prin ascultare și cântare, și *etapa notației* (a scris-cititului muzical), în care cunoașterea elementelor de limbaj servește practicării și receptării muzicii.

Curriculumul actual își propune să dezvolte sensibilitatea pentru cultura muzicală autentică și interesul pentru interpretarea vocală sau instrumentală.

b) Importanța ariei curriculare

Realizarea unei educații estetice în școală constituie o cerință ce ține de idealul formării unei personalități integrale pe linia afectivă, atitudinală, cognitivă, culturală. Un om nu este format plenar dacă nu cunoaște și nu este sensibilizat față de universul valoric specific creației artistice, nu receptează frumosul ipostaziat în alte contexte existențiale (natură, relațiile dintre oameni, comunitate etc.), nu dorește să fie înconjurat de frumosul autentic. Aducem în atenție următoarele argumente pentru o educație estetică programată, realizată prin intermediul practicilor didactice intenționate:

1. **Temeiul axiologic.** Mediul sociocultural în care individul trăiește este plin de numeroși stimuli estetici ce se cer a fi semnificați sau integrați de către om prin coparticipare afectivă și intelectuală. Aceste ipostaze nu devin valori dacă cineva nu le ia în seamă, nu le receptează, nu se bucură de ele. Ori, raportarea la stimulii estetici presupune o minimă punere în temă a subiecților ce urmează să se raporteze la aceștia, o introducere în „gramatica artei”, un exercițiu prealabil de „întrebuintare” a obiectelor estetice. Informarea asupra acestor fenomene și exersarea valorilor estetice devine o condiție apriorică a întemeierii valorilor estetice însele. Dacă aceste valori nu sunt receptate și interiorizate este ca și cum ele nu ar exista. Condiția existenței lor ontice este dată de condiția validării lor axiologice. Arta devine artă doar atunci când cineva se bucură estetic de ea.

2. **Temeiul cultural.** Din perspectiva dezvoltării persoanei, apropierea față de valorile estetice contribuie la culturalizarea acesteia, la conturarea unui profil spiritual polimorf și multidimensional. Nu te poți considera persoană împlinită cultural dacă nu cunoști întrupări ale frumosului în anumite genuri artistice, cu evoluții în timp, cu fizionomii stilistice diferite de la o școală artistică la alta, de autor la autor. Nu poți năzui la statutul de persoană „mobilitată” (înnobilată) cultural dacă nu ai ceva cunoștințe despre evoluția artei, despre intimitatea fenomenului estetic, despre patologia receptării artei etc. și, bine înțeles, nu dispui de o bogată experiență de receptare și de „consum” a bunurilor estetice. Pe de altă parte, îmbogățirea acestei culturi de factură estetică va prefața sau stimula alte orizonturi culturale pe linie filosofică, științifică, morală, religioasă, cetățenească etc.

3. **Temeiul legat de autorealizarea și autoafirmarea persoanei.** Formarea estetică a individului conduce la autoîmplinire, la o bucurie existențială prin punerea în valoare a unui „zăcământ” afectiv ce trebuie să fie „consumat” prin proiecție empatică și coparticipare la

4. Temeiul simpatetic, de coîmpărtășire a trăirilor și acceptare reciprocă.

Introducerea metodică a tânărului în universul artistic îi facilitează o racordare la diversitatea modurilor de a fi, a trăirilor diferite ale semenilor săi conducând la o înțelegere și o tolerare a alterității, a altor registre de a gândi și de a simți. Am putea spune că educația estetică se poate converti într-un prealabil pentru educația socială în sensul larg, pentru netezirea traiului laolaltă într-un context în care fiecare se poate manifesta în felul său specific. Înțelegem, în acest fel, că oamenii au multe trăiri în comun, rezonante, dar toate acestea se vor întrupa diferit funcție de experiența purtată, de cultura dominantă a comunității și a epocii din care face parte, de accidente sau precarități de tot felul.

5. Temeiul structurării și afirmării identitare. Educația estetică conduce la construirea și delimitarea unei identități, la formarea unui profil spiritual aparte. Arta prilejuiește persoanei actualizarea unor potențialități afective care vor compune o fizionomie proprie fiecărui subiect. Venim pe lume cu anumite înzestrări afective, atitudinale, volitive, dar ele se vor activa (și) în contact cu o cazuistică spirituală livrată de artă, cu „urme” specifice lăsate în lume de spiritul altor persoane. Contactul prelungit cu diferitele ipostaze ale artei va determina, la nivel individual, dar și la nivel de colectivitate, anumite trebuințe, obișnuințe, habitusuri, comportamente. Toate acestea, în interacțiunea lor și într-o combinatorică proprie, vor defini și creiona unicitatea persoanei.

6. Temeiul uzanței pozitive a temporalității. Experiența estetică, atât prin raportare cognitivă, dar mai ales afectiv-participativă, constituie un atribut al persoanei care dispune de un surplus de timp ce trebuie consumat pentru perfecționare, pentru potențarea echilibrului interior, pentru folosirea benefică a timpului liber. Câștigul de timp de către individ și omenire obligă la o responsabilitate suplimentară în a-l gestiona. Timpul suplimentar poate deveni o povară sau un factor destructurat pentru interioritate dacă nu este utilizat cu inteligență pentru propensarea unor nevoi superioare umane. Acest țel estetic, conjugat și cu alte obiective (turistice, sociale, materiale etc.), poate aureola valoric un excedent de resursă ce nu trebuie neglijat: timpul suplimentar al omului modern.

7. Temeiul proiectivității infinite și al transcendenței individului și umanității. Arta rezervă omului și umanității o rezistență și perenitate în timp, dincolo de contexte, accidente, vulnerabilitatea și perisabilitatea existențială. Atât pentru creatori, cât și pentru contemplatori, universul artistic constituie un orizont întemeietor de durabilitate și veșnicie valorică. Dacă prin corporalitate și acțiuni concrete suntem limitați temporal, prin creația artistică avem posibilitatea să rezistăm timpului, să ne „mutăm” spiritul într-o zonă de perenitate axiologică în care se vor depozita noi și noi „bogății” spirituale, particulare prin emergența lor dar purtătoare de universalitate pentru umanitate.

8. Temeiul potențării creativității. Inițierea estetică încă de la vârstele fragede formează și maximizează potențialul creativ al individului, un rezervor imens pentru sporirea capitalului cultural la nivel de individ și de umanitate. Desigur, creativitatea se poate manifesta în multiple domenii, dar există o serie de factori generali și specifici ce pot fi

9. Temeiul modelării existenței în conformitate cu exemplaritatea artistică. Artă se poate constitui într-un referențial valoric pentru devenirea individului, într-un exemplu demn de urmat. Prin ea însăși artă are valențe paideice, îndemnând la o rectitudine și altitudine existențială. Exemplaritatea artistică ne poate ghida viața prin clădirea unor năzuințe înalte, prin cultivarea setei de perfecțiune, prin nevoia de a trăi în preajma valorilor, prin mobilizare interioară. Istoria artei este plină de o „cazuistică” și „portrete” de creatori care și-au depășit condiția unei existențe obișnuite, terne, prin perseverență, încredere, autorealizare. Pe de altă parte, existența noastră poate deveni „artistică” prin interiorizarea echilibrului, armoniei, coerenței presupuse de frumosul artistic. Ordinea artisticului se poate transfera dinspre creație către receptor, se poate perpetua sau perfectă în acțiunile „comune” ale persoanelor. Mimesisul artistic poate avea și o altfel de față: nu numai artă poate fi o copie a realității, dar și realitatea – cea a omului – trebuie să imite artă.

Toate aceste argumente vin să sprijine necesitatea unui efort coerent, responsabil și inspirat, de fundamentare pedagogică a educației estetice realizată în perimetrul școlar.

c) Dinamica modalităților de realizare

Printre modalitățile de realizare a educației estetice, putem releva educația literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.; toate acestea pot fi realizate atât în cadre formale de educație, cât și nonformale sau informale. Ca forme de realizare în școală a acestui tip de instruire, reținem lecțiile la toate disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc.), precum și exploatarea valențelor emoțional-estetice ale tuturor lecțiilor predate la celelalte discipline școlare. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor și a expozițiilor, vizionarea organizată de spectacole, cercurile și concursurile artistice, excursiile tematice, discuțiile cu artiști etc. Experiența estetică a elevului nu se acumulează numai în școală. Mediul informal abundă în stimuli estetici care, integrați de către profesori în cadrul lecțiilor, se pot constitui într-o bază de susținere și de realizare a educației estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea ce se desfășoară în școală și ceea ce se întâmplă în afara ei, profesorul rămâne, în continuare, factorul modelator principal, care va integra experiențele întâmplătoare și variate ale elevilor, corelându-le și interpretându-le împreună cu ei, în conformitate cu standardele axiologice autentice.

d) Evoluții specifice domeniului și propuneri de perspectivă

1. Lărgirea ofertei curriculare în materie de arte. Formarea artistică trebuie să aibă ca referențial atât artă clasică, statuată de tradiția culturală purtătoare de semne și simboluri venite din profunzimea timpului (pentru că este aducătoare de un patrimoniu spiritual multivalent din epocile trecute, – și orice înviere a trecutului cultural conduce la o edificare a personalității) dar și expresiile artistice actuale, inedite, spectaculoase, poate perisabile (pentru că dau seama de căutările, frământările, speranțele omului contemporan).

2. Flexibilizarea și autonomizarea școlilor în fixarea unor topici artistice particulare precum dansul, artă dramatică, un anumit gen de muzică, artă fotografică etc.

3. Stimularea activității colaborative și a proiectelor cu caracter artistic la nivel local, regional, internațional. Formarea artistică obligă la activarea unor parteneriate atât la nivelul formatorilor (profesori de diferite specialități artistice), dar și a formabililor (elevi care vor colabora unii cu alții) generând forme de învățare și experimentare expresivă colaborative.

4. Dilatarea evantaiului de activități cu potențial artistic. În perspectiva postmodernă, granițele dintre cult și popular se relativizează, între arta statuată și experiment, între elevat și vulgar; vor avea drept de cetate și arta mediatică, videoclipul, mediul grafic sau imagistic al internetului, expresiile artistice ale marginalilor, ale exclușilor (muzica rap, graffiti) etc.

5. Propunerea unor arte de sinteză ca referențialuri pentru formarea estetică, promovarea unei viziuni sincretice și interdisciplinare în promovarea și realizarea activităților de educație artistică sau estetică.

B. Relația ariei curriculare Arte cu competențele generice

Această arie curriculară, prin intermediul disciplinelor aferente care au un impact major asupra dezvoltării receptivității și creativității artistice, își aduce contribuția la dezvoltarea competențelor generice, după cum urmează:

Tabelul 18

Relația ariei curriculare Arte cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență		✓	
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	✓		
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente	✓		
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale	✓		

3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială		
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	✓	
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)		✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global		✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	✓	
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții		
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)		✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți	✓	
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare		✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale		✓
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele		
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural		✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social		✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.		✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile	✓	
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora	✓	
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății	✓	
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale	✓	
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator		
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale		✓
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte		✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate		✓

6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice	✓		
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale			✓
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională		✓	
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei		✓	
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale	✓		
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale	✓		
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie	✓		

Comentariu:

Prin compoziția curriculumului școlar, prin stabilirea unor raporturi juste dintre disciplinele științifice, cele socio-umane și cele artistice, prin ponderarea nimerită dintre obiectivele explicit estetice și cele implicite, infuzate printre celelalte nespecifice, prin felul cum sunt dimensionate activitățile didactice, prin tactul sau vocația cadrelor didactice, elevii trebuie să beneficieze încă de pe băncile școlii de o formare și în spiritul frumuseții, armoniei, coerenței lumii ce ne înconjoară. Fenomenul estetic este prea complicat pentru a se lăsa deslușit de la sine, pe baza predispozițiilor și sensibilitatea „nativă” ale primitorului. Nevoia unui ghidaj inițial se impune. Odată cu interiorizarea unor scheme de înțelegere și valorizare a orizontului estetic, tinerii vor dobândi o anumită autonomie axiologică dar, până atunci, e nevoie de un efort deliberat și metodic de „alfabetizare” și de formare estetică.

C. Competențele ariei curriculare

Competențele generale ale ariei curriculare Arte decurg din următoarele trei dimensiuni caracteristice ariei curriculare:

- dimensiunea teoretic-reflexivă (dimensiunea informativă)*, de cunoaștere a unui minim cadru conceptual de descriere și sesizare a frumosului estetic din opera de artă, natură, societate;
- dimensiunea formativă*, de cultivare și fasonare a unor înclinații sau predispoziții estetice, de dezvoltare a expresivității și a capacității de a comunica trăiri și sentimente prin intermediul limbajelor artistice
- dimensiunea implicativ-critică*, de amenajare a mediului și a întregii existențe în acord cu coerența constitutivă a universului artistic.

Competențele ariei curriculare:

- ✚ Dezvoltarea capacității de receptare și înțelegere a limbajelor artistice.
- ✚ Cultivarea sensibilității, a imaginației și a creativității artistice.
- ✚ Formarea unei culturi estetice pluridirecționale și deschise.
- ✚ Cultivarea bunului gust, a atitudinii de respingere și izolare a nonvalorilor.
- ✚ Formarea unor capacități valorizatoare autonome și responsabile.
- ✚ Prețuirea și punerea în valoare a patrimoniului estetic național și internațional.

8.7. ARIA CURRICULARĂ TEHNOLOGII

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare Tehnologii

Schimbările neașteptat de rapide din tehnologie și societate destabilizează vechile ocupații, iar „puterile pe care tehnologia ni le-a pus la dispoziție sunt prea mari pentru a fi lăsate în voia sorții sau a lăcomiei” (Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W, 2005). Omul trebuie să adapteze și să modifice materialele și tehnologiile existente în condiții de protejare a propriei persoane, a celorlalți și a mediului înconjurător.

Dezvoltarea accelerată a cunoașterii și tehnologiei a determinat sistemele de învățământ să-și reconsidere poziția față de modalitățile în care contribuie la formarea uneia dintre competențele considerate „cheie” în lumea în care trăim, anume cea de **a înțelege, utiliza și evalua tehnologia**.

Soluțiile adoptate sunt numeroase și de o mare diversitate. Ceea ce s-a dovedit a fi o trăsătură comună este felul în care, pe de o parte, designerii educaționali și, pe de altă parte, societatea respectivă a perceput și valorizat tehnologia. Datorită relației speciale care există între **tehnologie** și **calitatea vieții** fiecărui om, consensurile au fost mult mai ușor de obținut, fapt ce s-a concretizat în căutarea unor soluții de echilibrare a raportului cultură generală - cultură tehnologică în curriculumul școlii de toate gradele. De la a fi considerate componente disjuncte, la a le înțelege, accepta și promova ca un tot unitar este un continuum parcurs specific de diferite sisteme de învățământ.

Anii 1988-1992 ocupă o poziție specială pe acest continuum, fiind perioada în care, în sistemele avansate de învățământ, s-a introdus în învățământul obligatoriu aria curriculară „Tehnologii”, chiar dacă denumirea disciplinelor a variat de la țară la țară.

În România, procesul a început în 1992, când s-a introdus disciplina „Educație Tehnologică” în planul de învățământ al claselor gimnaziale. Este un moment important întrucât **tehnologia** intră oficial în oferta educațională obligatorie, marcând ruperea de tradiționalul lucru manual. În anii următori, s-a introdus disciplina „Tehnologie” în învățământul liceal și disciplina Abilități practice/Educație Tehnologică, în învățământul primar și preșcolar.

O particularitate a învățământului românesc față de cel din alte țări este că a introdus disciplina Educația Tehnologică **cu 5 ani înainte de crearea ariei curriculare Tehnologii** în Planul-cadru de învățământ (1998).

Specificul cunoașterii tehnologice

Știința și tehnologia constituie sursele principale ale procesului de învățământ. Tendințele de **sinteză și dezvoltare unitară a științei și tehnologiei moderne trebuie să se reflecte în politicile educaționale și în proiectarea curriculumului școlar.**

Raporturile dintre știință și tehnologie sunt dinamice, de la o perioadă la alta întărindu-se semnificativ interdependența lor. „Vechea lor separare bazată pe diviziunea dintre teorie și practică este astăzi progresiv înlocuită prin considerarea lor ca părți componente ale unui continuum cu deschidere atât spre teorie, cât și spre practică” (Cerghit, I., Vlăsceanu, L., 1988, p. 300).

O posibilă sinteză a mai multor contribuții privind relația știință-tehnologie (Toma, S., 2009) este sugerată în tabelul 20.

Tabelul 19

Cunoaștere tehnologică versus cunoaștere științifică

Nr. crt.	Știința	Tehnologia
1	Studiază naturalul , lumea obiectelor sau proceselor fizice ca atare, societatea, omul	Studiază lumea artificială , legile și normele ei și raportarea omului la această lume . Domeniul său de activitate este lumea obiectelor artificiale, create de mintea și mâna omului, în vederea satisfacerii trebuințelor sale primare sau derivate.
2	Descoperă fenomene, obiecte, legi, principii.	Inventează, modifică, transformă, creează obiecte, instalații, tehnici, materiale; operaționalizează legi și principii științifice și face din ele temei al acțiunii umane eficiente.
3	Studiază ceea ce există .	Este „ atitudine față de existență ” (Buzărnescu, Șt., 1999, p.25) Studiază interacțiunea dintre om și natură , o interacțiune mediată de unelte și de datele descoperite de științe. Se întemeiază atât pe științele fundamentale cât și pe cunoașterea trebuințelor individuale și sociale.
4	Valoare dominantă: adevărul	Valoare dominantă: utilul exprimat prin eficacitate . Dar eficacitatea nu depinde exclusiv de tehnologie, ci prioritar de scopurile către care este îndreptată.

Două sunt soluțiile care s-au prefigurat în decursul timpului în ceea ce privește pregătirea tehnologică. Ele au fost enunțate în Raportul UNESCO, „A învăța să fii” încă din anii 1970: „Dacă dorim ca educația așa-zis generală să devină cu adevărat generală este indispensabil să se dezvolte educația tehnologică.... Pentru ca educația tehnologică să capete întregul său sens, o dublă schimbare trebuie adusă formelor sale uzuale:

- pe de o parte, învățământul tehnologic trebuie să-și găsească locul în cadrul învățării limbilor străine, al istoriei, geografiei, sociologiei, vieții comunitare etc., și nu numai ca un complement al științelor fizice și naturale;
- pe de altă parte, problemele tehnologice trebuie tratate în raport cu numeroasele aspecte ale vieții: tehnologia și munca, tehnologia și timpul liber, tehnologia și mecanismele societății, tehnologia și comunicațiile, tehnologia și mediul înconjurător etc.” (Faure, Ed., 1974, p.257).

Nu de puține ori s-a semnalat pericolul menținerii în planurile de învățământ numai a disciplinelor științifice. Chiar Raportul UNESCO, „A învăța să fii” (1972), sesiza că „programele rezervă loc mai ușor științelor decât tehnologiilor” și avertiza că: „Separând-o astfel de practică, se sterilizează în parte știința sub pretextul ridicării prestigiului ei, și astfel se pierde mult din eficacitatea ei ca instrument de educație” (p. 116).

Rezultatele slabe obținute de elevii români la testările internaționale sunt și rezultatul unei astfel de „sterilizări” a științei, a rușinii ei de cotidianul atât de marcat de tehnologie.

Educația tehnologică și profesională are nu numai o dimensiune cognitivă și una acțională, ci și, mai ales, o **dimensiune axiologică**. Ea presupune și impune consecvent triada: cunoaștere, valorizare, acțiune. S-a și apreciat că tehnologia a fost și este prezentă în toate fazele creșterii și dezvoltării umane și că „într-o anumită epocă istorică, **tehnologia**, atâta câtă a fost, **a avut cele mai mari consecințe nu în sfera materială ci în cea spirituală**” (Buzărnescu, Șt., 1999, p.14).

Disciplinele din aria curriculară „Tehnologii”

Aria curriculară reprezintă o categorie fundamentală a *Curriculumului Național*. În funcție de nivelurile de școlaritate, există o serie de variații de-a lungul parcursului școlar în ceea ce privește ponderea diverselor arii curriculare și a disciplinelor componente. Dincolo de aceste variații, se pot degaja totuși o serie de dominante ale ariilor, precum și ale disciplinelor din cadrul lor.

Disciplinele din aria curriculară „Tehnologii” sunt:

- **În învățământul primar:** Educație tehnologică, Tehnologia informației și comunicării (opțional).
- **În învățământul secundar inferior (gimnazial):** Educația tehnologică, Tehnologia informației și comunicării, Disciplină opțională.
- **În învățământul liceal, filiera teoretică și filiera vocațională:** Tehnologia informației și comunicării, Tehnologie generală și educație antreprenorială, Discipline opționale.
- **În învățământul profesional și tehnic** (profesional, liceal-filiera tehnologică, postliceal): Tehnologia informației și a comunicațiilor, Cultură de specialitate, Pregătire practică, Educație antreprenorială.

Curriculumul disciplinei Educație tehnologică la clasele V-VIII și al disciplinelor din liceele tehnologice este conceput modular. Ca tendință, în perspectivă, toate disciplinele de învățământ vor adopta structura modulară, vor fi alcătuite din module de diferite tipuri, fiecare dintre ele articulându-se flexibil cu celelalte prin finalități, activități de învățare, conținuturi și sistem de evaluare.

B. Relația dintre aria curriculară Tehnologii și competențele generice

Tabelul 20

Relația ariei curriculare *Tehnologii* cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă* și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)			✓

1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență	✓		
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			✓
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente		✓	
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale			✓
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	✓		
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă			✓
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global	✓		
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale		✓	
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)			✓
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți		✓	
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare și pentru utilizarea produselor tehnologiei moderne			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale		✓	
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural	✓		
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social		✓	
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓

5.4.	Promovarea unui mediu natural, tehnologic și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile			✓
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora		✓	
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății			✓
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale			✓
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte			✓
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate			✓
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice			✓
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională		✓	
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual		✓	
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie		✓	

Relația: aria curriculară „Tehnologii” – celelalte arii curriculare.

Modalități de integrare curriculară

Prin natura lor, toate disciplinele din aria curriculară „Tehnologii” se bazează și, totodată, favorizează integrarea curriculară la diferite niveluri de realizare, în mod deosebit la nivel inter- și transdisciplinar.

Chiar de la introducerea ei în învățământul obligatoriu, în anul 1992, disciplina Educația Tehnologică a fost concepută ca având caracter **interdisciplinar și aplicativ**. **Centrarea pe nevoile și interesele elevului** privind actualele probleme globale ale omenirii: **locuință, hrană, resurse materiale și financiare, energie, comunicații, transporturi, loc de muncă,**

impactul tehnologiilor asupra omului și mediului, calitatea vieții au determinat organizarea modulară a conținutului.

Experiența de până acum probează legitimitatea valorificării și în continuare a unor module reprezentative cum ar fi „*Organizarea mediului construit*”, „*Economia familiei*”, „*Tehnologii de comunicații și transport*”, „*Energie*”, „*Domenii profesionale*”.

Activitatea la Educația tehnologică face evident pentru fiecare elev de gimnaziu că:

- mediul în care trăim este unul modificat de tehnologie,
- viața pe glob este puternic marcată de tehnologie, în general, și de TIC, în special;
- starea de sănătate, de bine sau de rău a oricărui om, este dependentă de tehnologie.

În mod deosebit, elevii ajung să conștientizeze că **logica procesului tehnologic** (ordinea în care se realizează operațiile ce definesc un anumit proces tehnologic) **este aceeași oricare ar fi domeniul sau natura activității din sectorul respectiv**. Ceea ce diferă sunt materialele, echipamentele, aparatele de măsură și control, operațiile tehnologice, prezentarea și modalitățile de valorificare.

Logica tehnologică este comună scrierii unui articol, efectuării unei excursii, construirii unei case, elaborării unui portofoliu, preparării unei prăjituri sau realizării unei mici afaceri și implică:

- stabilirea rezultatului așteptat;
- proiectarea produsului/serviciului pentru a avea caracteristicile dorite;
- planificarea: selectarea și pregătirea materialelor, selectarea și utilizarea unor operații/procese/tehnici de lucru, selectarea și utilizarea unor instrumente, unelte, echipamente sau sisteme tehnice adecvate, obținerea autorizației aprobării/acceptului privind resursele financiare, durata de realizare, locul de desfășurare ș.a.
- implementarea planului de lucru, realizarea proiectului;
- verificarea/controlul/evaluarea calității produsului obținut;
- modificarea/îmbunătățirea/dezvoltarea produsului (sau a proiectului ori a planului);
- prezentarea produsului.

Sunt numai câteva dintre rațiunile pentru care **sistemele de învățământ considerate avansate creează tot mai mult spațiu curricular tehnologiilor**, iar specialiștii în psihologie și educație demonstrează că situațiile educaționale pot deveni situații de învățare numai în măsura în care se bazează pe interesul, spiritul inventiv și **activitatea** elevilor.

În ceea ce privește **învățământul secundar tehnologic** se constată, de asemenea, organizarea pe module și variate posibilități de integrare curriculară de nivel pluri-, inter- și transdisciplinar.

Denumirea modulelor de la disciplinele din aria curriculară „Tehnologii” de la filiera tehnologică depășește granițele organizării disciplinare tradiționale, reflectând orientarea declarată spre o **abordare integrată a tehnologiilor din perspectiva impactului asupra mediului natural și asupra vieții cotidiene sau profesionale a individului și grupurilor sociale**.

Unele teme pot fi abordate din punct de vedere crosscurricular, având în vedere alte discipline din aria curriculară „Tehnologii” (Tehnologia informației și comunicării, Elemente de tehnologie generală, Desen tehnic), cât și discipline din alte arii curriculare („Matematică și științe” – Fizică, Matematică, Chimie, Biologie). Una din temele predilecte pentru

abordarea crosscurriculară este „Utilizarea rațională a materialelor și procesul de reciclare și transformare a acestora”, pornind de la importanța pe care materialele o prezintă pentru individ, societate și mediu.

C. Competențele vizate de aria curriculară Tehnologii

Educația timpurie trebuie să asigure prin aria curriculară Tehnologii formarea următoarelor competențe:

- Numirea obiectelor și utilizarea în comunicare a terminologiei privind funcționalitatea și materialul/materialele din care sunt confecționate diferite obiecte de uz personal și familial;
- Apucarea, mânguirea și utilizarea corectă a obiectelor de folosință personală;
- Utilizarea unor ustensile și a unor tehnici de lucru în vederea obținerii unor produse simple;
- Exercițarea deprinderilor de autoservire și practic-gospodărești în condiții de siguranță personală și socială.

Tabelul 21

Competențele dezvoltate prin aria curriculară Tehnologii în învățământul obligatoriu

Nr. crt.	Competențe generice	Competențe vizate de aria curriculară „Tehnologii” în învățământul obligatoriu
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă* și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații	
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) aparținând diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numirea obiectelor și utilizarea în comunicare a terminologiei privind funcționalitatea și materialul/materialele din care sunt confecționate diferite obiecte de uz personal și familial; ▪ Citirea și interpretarea corectă a schemelor constructive și funcționale, a instrucțiunilor de utilizare, etichetelor și a altor instrucțiuni de prezentare și promovare a unui produs;
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale	
1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență	
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferențierea diferitelor tipuri de materii prime și de materiale în funcție de proveniență, de caracteristici și de proprietățile funcționale, constructive, mecanice și tehnologice; ▪ Capacitatea de a analiza și evalua un produs: alcătuire, materiale, domenii de utilizare, proces tehnologic, prezentare, preț, publicitate;
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a unor capacități de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente	
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale	

3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială	
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	<ul style="list-style-type: none">▪ Respectarea prescripțiilor constructive, a instrucțiunilor de punere în funcțiune a unor gadget-uri de uz personal, a aparatelor electrocasnice, a normelor de asigurarea sănătății și de protecția muncii▪ Lucru în echipă și cooperarea cu alți colegi în scopul realizării unui produs simplu.▪ Realizarea de produse prin activități în grup, cu asumarea de roluri specifice
3.2	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)	
3.3	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global	
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale	
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții	
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)	<ul style="list-style-type: none">▪ Utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare, a terminologiei și a simbolurilor tehnice specifice în comunicare, în achiziționarea, proiectarea și realizarea unor produse utile;▪ Asumarea responsabilității pentru utilizarea produselor tehnologiei moderne;▪ Respectarea legislației și a normelor de protecție individuală în utilizarea noilor tehnologii de informare și comunicare
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți	
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare	
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale	
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele	
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural	<ul style="list-style-type: none">▪ Cunoașterea standardelor în vigoare referitoare la asigurarea calității produselor, proceselor și serviciilor;▪ Responsabilitatea pentru utilizarea rațională și etică a resurselor umane, materiale, energetice și informaționale▪ Conștientizarea impactului pe care inovația tehnologică îl are asupra omului și mediului ambiant (economic, tehnologic, cultural, social și ecologic)▪ Apucarea, mânuirea și utilizarea corectă a obiectelor de folosință personală▪ Exercițarea deprinderilor de autoservire și practic-gospodărești în condiții de siguranță personală și socială.▪ Respectarea cerințelor privind asigurarea sănătății și a unui mediu înconjurător curat și sigur.
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social	
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.	
5.4.	Promovarea unui mediu natural, tehnologic și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile	
5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora	
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății	
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale	

6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator	
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale	<ul style="list-style-type: none">▪ Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte tehnologice simple de interes individual sau de grup, în context formal, non-formal sau informal;▪ Utilizarea unor ustensile și a unor tehnici de lucru în vederea obținerii unor produse simple;• Executarea unor procese tehnologice simple, de obținere a unui produs, ca o suită de operații de pregătire, prelucrare și finisare, cu respectarea fișei tehnologice și a normelor de protecția muncii, pentru a obține obiecte de uz personal sau pentru îmbunătățirea mediului înconjurător (locuință, clasă, școală sau localitate) din materii prime și cu ustensile care se regăsesc în orice gospodărie și nu necesită cheltuieli semnificative.▪ Evaluarea produselor după criterii funcționale și estetice, dezvoltarea produsului și identificarea posibilităților de valorificare a produsului confecționat.
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte	
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate	
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice	
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră	
7.1	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale	<ul style="list-style-type: none">▪ Familiarizarea cu fișele de post ale unor familii ocupaționale.▪ Evaluarea nevoilor și resurselor personale și afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenoriat în planificarea carierei.▪ Utilizarea TIC în elaborarea proiectelor de dezvoltare personală și profesională.▪ Întocmirea de bugete de timp și bugete de venituri și cheltuieli.▪ Corelarea pretențiilor de consumator cu situația veniturilor familiei și adoptarea unui comportament de consum în relație cu al celorlalți membri ai familiei.
7.2	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională	
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei	
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea stimei de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual	
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale	
7.5.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale	
7.6.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie	
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie	

În învățământul secundar superior și postliceal, disciplinele din aria curriculară tehnologii vizează, în principal, dezvoltarea unor competențe tehnologice transversale, în cazul filierelor netehnologice, la care se adaugă competențe profesionale, în cazul filierei tehnologice.

Competențe transversale:

- Utilizarea TIC în informare, învățare, dezvoltare personală și profesională;
- Capacitate de cooperare și realizare a sarcinilor de lucru în echipă și de adaptare la dinamica pieței muncii;
- Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte;
- Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei;
- Înțelegerea semnificației și respectarea normelor generale de igienă, de protecție a muncii, PSI și de protecția mediului cu aplicabilitate în viața cotidiană și în procesele tehnologice, economice, administrative sau de servicii.

Competențe profesionale: □

- Citirea și interpretarea simbolurilor convenționale, a instrucțiunilor de utilizare, a schițelor și a schemelor funcționale în vederea procurării și a utilizării unui produs tehnologic;
- Utilizarea simbolurilor grafice și aplicarea elementelor de standardizare în reprezentările grafice;
- Organizarea locului de muncă și identificarea resurselor materiale și energetice necesare în procesele tehnologice, economice, administrative sau pentru obținerea de produse sau servicii;
- Identificarea materialelor în funcție de proprietățile specifice în scopul de a le utiliza conștient și adecvat;
- Explicarea utilizării materialelor avansate în concordanță cu dezvoltarea tehnologică;
- Identificarea operațiilor componente ale proceselor tehnologice/economice/administrative în vederea obținerii produselor finite sau a unor servicii;
- Utilizarea instrumentelor, echipamentelor, aparatelor de măsură și control adecvat scopului urmărit și cu respectarea normelor de asigurarea sănătății și protecția muncii și a mediului;
- Respectarea standardelor în vigoare referitoare la asigurarea calității produselor, proceselor și serviciilor;
- Manifestarea gândirii autonome, critice și creative în domeniul tehnic;
- Responsabilitatea pentru utilizarea rațională și etică a resurselor umane, materiale, energetice și informaționale.

Se poate constata contribuția specifică a ariei curriculare „Tehnologii” la dezvoltarea competențelor tehnologice de bază, existența unei concepții unitare, precum și elementele de continuitate, dar și de discontinuitate (lărgire, diversificare) de la o treaptă de școlarizare la alta.

8.8. ARIA CURRICULARĂ EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare Educație fizică și sport

Caracterizare generală

Aria curriculară Educație fizică și sport: *reprezintă un decupaj curricular care grupează obiecte de studiu și/sau domenii noi de educație care contribuie la dezvoltarea ființei umane prin cultivarea și potențarea dimensiunii psihofizice a ființei, prin păstrarea unei armonii între fizic și psihic, între psihomotricitate și intelect, voință, emotivitate, oferind elevului cunoștințele, abilitățile și atitudini necesare participării active la viața socială, precum și instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale, fizice și morale.*

Include discipline consacrate (educația fizică și discipline sportive alternative) și poate include discipline emergente corelate educației pentru sănătate. Reformele curriculare contemporane evidențiază conștientizarea importanței și, implicit, creșterea interesului pentru această zonă de cunoaștere și dezvoltare.

Analiza curriculumului din diferite țări indică varietatea modurilor în care apar obiectele de studiu/ariile curriculare și diversitatea acestora. Câteva tendințe pot fi identificate:

- *importanța acordată dezvoltării spirituale, morale, sociale și culturale prin intermediul educației fizice;*
- promovarea competențelor cu caracter transversal (lucru în echipă, gândire critică, comunicare etc.) prin intermediul acestei arii curriculare;
- corelarea disciplinelor clasice care fac obiectul domeniului educației fizice și sportului cu discipline care abordează problematica sănătății (educația pentru sănătate);
- importanța acestor discipline pentru dezvoltarea competențelor pentru viață (engl. *life skills*).

Necesitatea/importanța educației fizice și sportului în învățământul preuniversitar

Profesori, părinți și elevi conștientizează, într-o măsură mai mare sau mai mică, necesitatea educației fizice și sportului de care cei din urmă au nevoie pentru a desăvârși, prin educație, potențialul nativ pe care îl posedă ca și pentru a juca, la un moment dat, un rol activ în dezvoltarea societății.

În domeniul educației fizice și sportului, **finalitățile** pot fi delimitate după efectele acestei activități asupra sferelor biomotrică, psihomotrică și sociomotrică. O serie de specialiști sunt de acord cu următoarele *obiective generale ale educației fizice*:

- menținerea unei stări optime de sănătate;
- favorizarea dezvoltării fizice armonioase;
- dezvoltarea capacității motrice;
- formarea capacității de practicare independentă, sistematică a exercițiilor fizice;
- dezvoltarea armonioasă a personalității.

Dacă avem în vedere criteriul sferei de influență a activităților motrice și tipul de comportament vizat, atunci obiectivele vor fi de dezvoltare structural-funcțională a organismului, în plan motric, psihomotor, cognitiv, în plan motivațional și afectiv-volitiv.

– Pentru obiectivele ce vizează planul motric se va urmări dezvoltarea componentelor fitness-ului, formarea unui sistem de deprinderi și priceperi motrice de bază utilitar-aplicative și specifice unor ramuri de sport, stimularea marilor funcții și îmbunătățirea capacității de efort.

– Ca obiective psihomotorii se urmărește dezvoltarea schemei corporale ca reper în reglarea mișcărilor precum și ca nucleu al imaginii de sine, evidențiindu-se controlul și coordonarea mișcărilor necesare acționării cu ușurință, eficiență și expresivitate.

– Ca obiective cognitive, în plan concret se va urmări conștientizarea și dezvoltarea sensibilității proprioceptive, dezvoltarea calităților atenției, a memoriei mișcărilor și a celei topografice, dezvoltarea intuiției, operativității și rapidității gândirii, dezvoltarea capacităților motrice.

– În plan motivațional și afectiv-volitiv se va acționa pentru formarea unor convingeri referitoare la rolul exercițiilor fizice în creșterea calității vieții, echilibrarea și reglarea emoțională, educarea atitudinilor, convingerilor, sentimentelor morale, educarea emoțiilor estetice, dezvoltarea capacității de autoreglare la nivelul comportamentului global.

De asemenea, există o serie de evidențe cu privire la particularitățile dezvoltării psihofizice și sociale a copilului/tânărului de diferite vârste, în funcție de care se pot configura programe de educație fizică și sport care să vină în întâmpinarea acestor nevoi specifice.

Evoluții specifice domeniului

Legislație și acte normative existente în România care fac referire la Educație fizică și sport în învățământul preuniversitar

Legislația adoptată în România în ultimul deceniu evidențiază eforturile de sistematizare a domeniului și de întărire a rolului și funcțiilor activităților educative realizate în învățământul preuniversitar.

Noua Lege a educației naționale prevede în legătură cu Educația fizică și sportul:

TITLUL I

Dispoziții generale

Art. 3. – Principiile care guvernează învățământul preuniversitar și superior, precum și învățarea pe tot parcursul vieții din România sunt:

r) principiul promovării educației pentru sănătate, inclusiv prin educația fizică și prin practicarea activităților sportive;

CAPITOLUL IV

Curriculumul învățământului preuniversitar

Art. 68 (2) Educația fizică și sportul în învățământul preuniversitar sunt cuprinse în trunchiul comun al planurilor de învățământ

Examinarea ariei curriculare „Educație fizică și sport”

În România, lucrarea „Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească” (coordonatori: Costea, O., Cerkez, M. și Sarivan, L., ISE) propune o analiză de curriculum pe etape de școlaritate (planuri cadru și programe școlare în vigoare pentru ariile curriculare), care examinează și aria curriculară „Educație fizică și sport”.

Aria curriculară „Educație fizică și sport” în viziunea noului CR

Noul Cadru de Referință are în vedere experiența teoretică și practică acumulată prin implementarea cadrului de referință din 1998, precum și evoluțiile de ultimă oră ce au avut loc la nivelul politicilor curriculare românești sau la nivel european.

Perspective

- Educația fizică constituie o componentă foarte importantă a vieții copilului și, mai apoi, a adultului. De aceea, este necesar ca abordarea acesteia să fie mai motivantă, să presupună o interacțiune reală cu ceilalți și să ofere posibilități reale de autocunoaștere.
- Sunt necesare reformulări ale obiectivelor, activităților și conținuturilor care să inducă acest spirit. Prin urmare, ar fi benefică renunțarea la prezentarea programei într-un limbaj extrem de tehnicizat, care denaturează modul de abordare a acestui domeniu.
- Legătura cu educația nonformală/informală este necesară pentru schimbarea elementelor de didactică a disciplinei și a profilului profesorului de educație fizică care se dovedesc nemotivate pentru acest domeniu de formare.
- Este util ca, la nivelul formării, profesorul de educație fizică să se familiarizeze cu o nouă imagine de sine, care să înlocuiască comportamentele ierarhizante (profesorul ordonă, elevul execută, iar caracterul tehnic al programei îi legitimează suplimentar acest mod de interacțiune!) cu comportamente mai flexibile și mai diverse în cadrul grupului, altfel se va pierde în continuare motivarea pentru orele de sport și, implicit, pentru atitudinea activă față de sportul din afara școlii.
- Introducerea unor discipline/abordări integrate care să accentueze educația pentru sănătate.

B. Relația ariei curriculare Educație fizică și sport cu competențele generice

Această arie curriculară prin intermediul disciplinelor subordonate care au un impact major asupra dezvoltării psihofizice și sociale își aduce contribuția la dezvoltarea competențelor generice, după cum urmează:

Tabelul 22

Relația ariei curriculare Educație fizică și sport cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)		✓	
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale		✓	

1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acestora la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență	✓		
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale		✓	
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente	✓		
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale	✓		
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active	✓		
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)		✓	
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă			✓
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global	✓		
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale		✓	
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)	✓		
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți	✓		
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare	✓		
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale	✓		
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural		✓	
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social		✓	
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile		✓	

5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății	✓		
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale	✓		
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale	✓		
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte	✓		
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate	✓		
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice	✓		
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale			✓
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională	✓		
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei	✓		
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale	✓		
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale	✓		
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie	✓		

C. Competențele ariei curriculare Educație fizică și sport

Competențele generale ale ariei curriculare decurg din următoarele două dimensiuni caracteristice ariei curriculare:

a. *dimensiunea teoretic-reflexivă (dimensiunea informativă)*, responsabilă pentru demersurile de conștientizare, aderare și asumare a unui set de valori care promovează sănătatea personală în vederea promovării unui stil de viață sănătos și activ;

b. *dimensiunea acțională (dimensiunea formativă)*, pe care se bazează dezvoltarea de deprinderi, capacități și abilități psihofizice care susțin o persoană să participe efectiv, constructiv în viața socială, să se manifeste ca o persoană literată din punct de vedere fizic (engl. *physical literacy*) și al sănătății (engl. *health literacy*).

- ✚ *Dezvoltarea capacităților de autocunoaștere, automotivare și automonitorizare/evaluare a elevilor în vederea susținerii proceselor de dezvoltare fizică și psihică, de învățare și de muncă;*
- ✚ *Valorificarea informațiilor, metodelor și mijloacelor specifice, în vederea optimizării stării de sănătate și a dezvoltării fizice armonioase, a creșterii capacității de adaptare la factorii de mediu și management al riscului;*
- ✚ *Înțelegerea importanței și aderarea la un set de reguli și valori care susțin un stil de viață sănătos și activ;*
- ✚ *Manifestarea spiritului de echipă și de întrecere în funcție de un sistem de reguli acceptate și adoptarea unui comportament adecvat în cadrul relațiilor interpersonale și de grup;*
- ✚ *Valorificarea limbajului corporal pentru exprimarea și înțelegerea ideilor, stărilor afective și a esteticului.*

8.9. ARIA CURRICULARĂ CONSILIERE ȘI ORIENTARE

A. Identitatea și legitimitatea ariei curriculare Consiliere și orientare

Această arie curriculară subsumează conținuturi care privesc consilierea educațională, orientarea școlară și profesională, dar poate include, de asemenea, conținuturi emergente corelate educației pentru familie, pentru dezvoltarea personală etc.

Reforme curriculare contemporane evidențiază conștientizarea importanței și, implicit, creșterea interesului pentru această zonă de cunoaștere și dezvoltare. Analiza curriculumului din diferite țări (Canada – regiunea Ontario, Marea Britanie, Irlanda, Finlanda) indică varietatea modalităților de abordare (arii de conținut) a obiectelor de studiu și a ariilor curriculare (modurilor de grupare a acestora). Câteva tendințe pot fi identificate:

- Organizarea la nivelul învățământului primar a unor studii în domeniul dezvoltării personale, sociale și pentru sănătate (Social, Personal and Health Education – Marea Britanie),
- Deplasarea accentului în cadrul treptelor superioare de educație în sfera consilierii și orientării profesionale (Finlanda, Canada – Ontario).
- Lipsa unui conținut obligatoriu de parcurs, în sensul că în clasele mici rămâne la latitudinea instituțiilor de învățământ, respectiv a cadrelor didactice să stabilească cele mai potrivite conținuturi și modalități de organizare, urmărind însă un set de finalități predefinite la nivel național care orientează activitățile (Marea Britanie, Irlanda).
- Accentul major pus pe elemente precum: identitate personală, strategii de învățare, management personal (engl. *self management*), studii privind cariera, explorarea oportunităților, proiecte personale și profesionale, leadership și suport între co-vârșnici, luarea deciziilor și gestionarea riscurilor, dezvoltarea relațiilor interpersonale și lucrul în echipă, dezvoltarea unor competențe necesare în viață (Marea Britanie, Irlanda, Canada – Ontario).

Un moment semnificativ pentru modul de abordare a activităților de consiliere și orientare îl reprezintă adoptarea de către *Comisia comunităților europene* întrunită în anul 2000 la *Bruxelles* a Memorandumului asupra învățării permanente.

În conformitate cu acest document, activitatea de consiliere și orientare din școli se află față în față cu o serie de noi provocări:

- creșterea nevoii de consiliere și orientare în privința opțiunilor și calității educației, într-un univers globalizat al ofertei educaționale;
- realizarea unei îmbinări optime între învățarea formală cu cea nonformală și informală (introducerea în limbajul educațional a conceptului *lifewide* care pune accentul pe complementarizarea celor trei forme de învățare);
- deschiderea de noi orizonturi pentru îmbunătățirea gamei și calității serviciilor de orientare și consiliere ca urmare a apariției unor noi surse de informație și instrumente de diagnosticare bazate pe ICT / Internet;
- necesitatea adoptării unui stil de ofertare „holistic” în cadrul serviciilor de orientare și consiliere ca urmare a nevoii de a răspunde unei mari varietăți de nevoi și de cerințe ale unui public divers;
- stringența familiarizării practicienilor (profesori sau consilieri școlari) cu:
 - circumstanțele personale și sociale ale celor cărora le sunt oferite informația și sfatul;
 - profilul pieței muncii la nivel local;
 - nevoile angajatorilor;
- necesitatea ca orientarea și consilierea să devină o parte integrantă a Europei deschise;
- urgența ca practicienii în orientare și consiliere să își dezvolte capacități de înalt nivel de gestionare și analiză a informațiilor relevante din punct de vedere personal și social pentru a le face utile și accesibile elevilor.

Legea educației naționale (2011) prevede în ceea ce privește problematica consilierii și orientării, în general, și a ariei curriculare, în special, următoarele:

Art. 352. — În sensul prezentei legi, consilierea și orientarea în carieră includ următoarele tipuri de activități:

a) informarea cu privire la carieră, care se referă la toate informațiile necesare pentru a planifica, obține și păstra un anumit loc de muncă;

b) educația cu privire la carieră, care se realizează în instituțiile de învățământ prin intermediul ariei curriculare „consiliere și orientare”. Sunt oferite informații despre piața muncii, se formează abilități de a face alegeri privind educația, formarea, munca și viața în general, oportunități de a experimenta diverse roluri din viața comunității sau din viața profesională, instrumente pentru planificarea carierei;

c) consilierea în carieră, care ajută persoanele să își clarifice scopurile și aspirațiile, să își înțeleagă propriul profil educațional, să ia decizii informate, să fie responsabile pentru propriile acțiuni, să își gestioneze cariera și procesul de tranziție în diferite momente;

d) consilierea pentru angajare, care ajută persoanele să își clarifice scopurile imediate privind angajarea, să învețe despre abilitățile necesare pentru a căuta și a obține un loc de muncă;

e) plasarea la locul de muncă, care reprezintă sprijinul acordat persoanelor pentru găsirea unui loc de muncă.

Necesitatea/importanța orientării și consilierii în învățământul preuniversitar

Într-o lume dinamică și schimbătoare cum este cea în care trăim astăzi, necesitatea realizării în școală a unor servicii de consiliere și orientare este generată de o serie de cauze de ordin personal și/sau social.

Tabelul 23

Necesitatea/importanța orientării și consilierii în învățământul preuniversitar

Nivel școlarizare	Situații care justifică și susțin necesitatea consilierii și orientării
Învățământul preșcolar	<ul style="list-style-type: none">procese accelerate de dezvoltare psihofizicăimpactul/șocul integrării în mediul instituționalizat (grădinița)
Învățământul primar	<ul style="list-style-type: none">impactul debutului școlarcriza prepubertară
Învățământul secundar inferior	<ul style="list-style-type: none">criza pubertarătensiunile psihologice asociate necesității de adoptare a unor importante decizii privind orientarea școlară și/sau profesională
Învățământul secundar superior	<ul style="list-style-type: none">criza adolescențeitensiunile psihologice asociate desăvârșirii procesului de maturizare psihofizicănecesitatea adoptării unor importante decizii privind cariera

Cadrul organizatoric oferit la nivelul sistemului de învățământ pentru susținerea, sprijinirea copiilor/elevilor pentru a face față multiplelor cerințe și confruntări este aria curriculară *Consiliere și orientare*. Scopul general urmărit prin introducerea acestei arii în curriculumul școlar este: adaptarea intervenției psihoeducaționale, astfel încât fiecare elev să poată primi un răspuns individual la întrebările fundamentale pe care și le pune în legătură cu dezvoltarea sa personală, în legătură cu posibilitățile de a se dezvolta din punct de vedere școlar și profesional.

B. Relația ariei curriculare Consiliere și orientare cu competențele generice

Această arie curriculară își aduce contribuția la dezvoltarea competențelor generice prin intermediul conținuturilor specifice care au un impact major asupra dezvoltării psihosociale, după cum urmează:

Tabelul 24

Relația ariei curriculare Consiliere și orientare cu competențele generice

Nr. crt.	Competențe generice	Influență mică	Influență medie	Influență mare
1	Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații			
1.1.	Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.)		✓	
1.2.	Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale			✓

1.3.	Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acestora la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență			✓
2	Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale			
2.1.	Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale	✓		
2.2.	Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente		✓	
2.3.	Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale	✓		
3.	Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială			
3.1.	Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active			✓
3.2.	Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)			✓
3.3.	Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă		✓	
3.4.	Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global			✓
3.5.	Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale			✓
4.	Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții			
4.1.	Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)	✓		
4.2.	Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți			✓
4.3.	Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare			✓
4.4.	Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale	✓		
5.	Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele			
5.1.	Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural			✓
5.2.	Aderarea conștientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social			✓
5.3.	Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reușită, responsabilitate, rigoare etc.			✓
5.4.	Promovarea unui mediu natural și social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile		✓	

5.5.	Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic și mental și manifestarea unor comportamente favorabile acestora			✓
5.6.	Conștientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului și societății	✓		
5.7.	Adoptarea și promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător și pragmatic în activitățile educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.	Manifestarea creativității și a spiritului inovator			
6.1.	Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări și a inovării mediilor educaționale, profesionale și sociale		✓	
6.2.	Inițierea, dezvoltarea și aplicarea de proiecte individuale și de grup, într-o varietate de contexte		✓	
6.3.	Realizarea de produse științifice, tehnologice și artistice utilizând sau inovând variate metode și tehnici de lucru specializate	✓		
6.4.	Adaptarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în descoperirea și/sau analiza și rezolvarea originală a unor probleme teoretice și practice	✓		
7.	Managementul vieții personale și al evoluției în carieră			
7.1.	Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligentă emoțională, echilibru afectiv) și motivaționale, în contexte private, publice și profesionale		✓	
7.2.	Evaluarea resurselor personale și elaborarea de proiecte de dezvoltare personală și profesională			✓
7.3.	Afirmarea spiritului de inițiativă și antreprenorial în gestionarea evoluției personale și a carierei			✓
7.4.	Automotivarea în privința propriului potențial de reușită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual			✓
7.5.	Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor și a intereselor individuale			✓
7.6.	Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale și culturale			✓
7.7.	Asumarea responsabilităților și gestionarea problemelor specifice vieții de familie			✓

C. Competențele ariei curriculare Consiliere și orientare

Competențele ariei curriculare Consiliere și orientare fac parte integrantă din profilul de formare asociat fiecărui nivel de școlarizare și pot fi puse în relație cu următoarele două dimensiuni:

a. *dimensiunea teoretic-reflexivă (dimensiunea informativă)* care pune în evidență demersurile de conștientizare, aderare și asumare a unui set de valori ce susțin dezvoltarea personală și socială în vederea integrării socio-profesionale de succes;

b. *dimensiunea acțională (dimensiunea formativă)*, pe care se bazează dezvoltarea de deprinderi, capacități și abilități psihofizice care susțin o persoană să se cunoască și să se integreze efectiv, constructiv în viața socio-profesională, să stabilească relații pozitive cu ceilalți, să se manifeste ca o personalitate proactivă.

Competențele ariei curriculare *Consiliere și orientare* care derivă din activarea celor două dimensiuni privesc:

- ✚ competența de asumare conștientă a procesului dezvoltării personale în conformitate cu un proiect de viață realist și autonom;
- ✚ competența de realizare a unor opțiuni școlare și profesionale care să favorizeze valorificarea potențialului individual, care să fie în concordanță cu cerințele de pe piața muncii și care să crească gradul de angajabilitate al absolventului.

Competențele ariei *Consiliere și orientare* pe niveluri de școlaritate:

- *pentru nivelurile preșcolar/primar:*
 - de exersare a comportamentului autonom și independent;
 - de comunicare și interacțiune în mod neconflictual cu ceilalți;
 - de exersare a unor tehnici de învățare;
 - de familiarizare cu domeniile largi ocupaționale;
- *pentru nivelurile primar/gimnazial:*
 - de elaborare a unui stil de muncă intelectuală;
 - de eficientizare a tehnicilor de învățare;
 - de elaborare a unor strategii individuale de evitare a eșecului școlar;
 - de mobilizare a energiilor individuale pentru realizarea unor proiecte de afirmare a sinelui și a valorii proprii;
 - de asumare a unor riscuri;
 - de exersare a unui anumit control comportamental;
 - de identificare a unor înclinații și aptitudini proprii care să fie valorificate în realizarea opțiunilor școlare;
 - de aprofundare a domeniilor ocupaționale.
- *pentru nivelurile gimnazial/liceal:*
 - de autocunoaștere, automotivare și autoevaluare;
 - de afirmare a maturității psihofizice și sociale;
 - de clarificare a preferințelor, înclinațiilor, opțiunilor și de valorificare a lor în proiectarea unui traseu școlar și profesional propriu;
 - de exersare a unor roluri sociale și cetățenești;
 - de planificare a studiilor în conformitate cu propriile proiecte profesionale și de carieră;
 - de adoptare a unor decizii realiste și coerente în plan personal și profesional.

În activitățile concrete de consiliere și orientare se pune accent pe cinci dintre cele șapte competențe generice: competențele de comunicare, de utilizare a unor instrumente necesare în educația permanentă, de participare activă la viața socială, de operare cu un sistem de valori, de management al carierei. *În perioada preșcolarității și micii școlarități procesul dezvoltării personale ocupă un loc prioritar, pe când la vârstele (mai) avansate ale școlarității interesul se deplasează către dezvoltarea competențelor sociale ale tânărului, așa cum poate fi observat în reprezentarea de mai jos:*

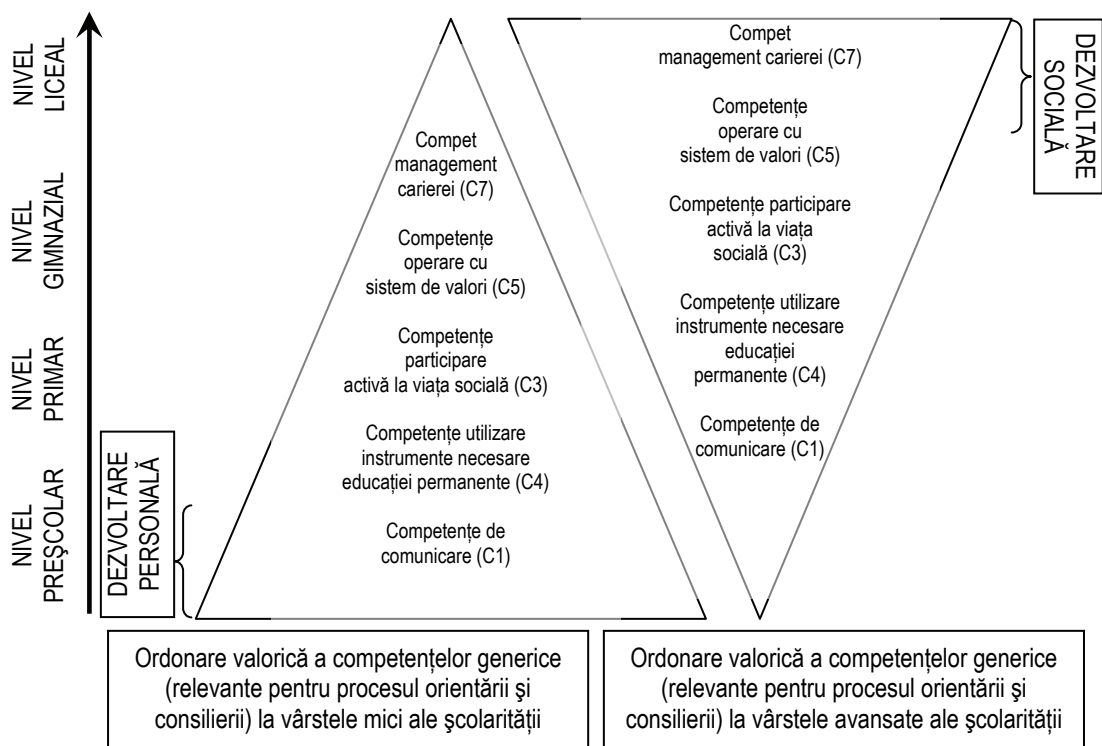


Fig. 14. Relevanța competențelor generice dezvoltate în cadrul ariei curriculare Consiliere și orientare pe diferite niveluri ale școlarității

8.10. ARIA CURRICULARĂ STUDII CROSSCURRICULARE

A. Identitatea conceptului de curriculum integrat

Definirea *curriculumului integrat* (încorporând toate categoriile: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar) a reprezentat un subiect care a beneficiat de dezbateri încă de la începutul secolului XX, ele cunosc, în prezent, un nou accent. În general, toate definițiile curriculumului integrat includ:

- ✓ O combinare a disciplinelor;
- ✓ Un accent prioritar pus pe proiecte;
- ✓ Surse de cunoaștere care depășesc manualul școlar;
- ✓ Relațiile dintre concepte;
- ✓ Metode de cercetare, de investigație;
- ✓ Unități tematice ca principii organizatoare;
- ✓ Orare flexibile;
- ✓ Gruparea flexibilă a elevilor.

Curriculumul integrat desemnează atât relaționarea diferitelor arii de studiu traversând barierele disciplinare și accentuând conceptele integratoare, cât și abordarea corelată a conținuturilor și rezultatelor învățării.

Se organizează în jurul unor nuclee cu caracter integrativ:

- Concepte integratoare (energie, apă, viață, sistem etc.)
- Procese și metode de cunoaștere (metoda gândirii critice, metodologii specifice de cercetare etc.)
- Teme cu relevanță socială (sănătate, sărăcie, toleranță etc.) și/sau individuală (auto-cunoaștere, stiluri de învățare, orientare vocațională etc.)
- Competențe transversale (luarea de decizii, comunicare și argumentare, lucru în echipă etc.).

Ultima categorie de nuclee cu caracter integrativ, competențele transversale, reprezintă nivelul cel mai complex, în sensul în care finalitatea subsumează conținutul; acesta din urmă devine un mijloc, care poate face obiectul unei negocieri didactice între elevi și profesor. Aria Studii crosscurriculare se va concentra în mod prioritar asupra acestui tip de finalități educaționale.

a. Caracteristici și tipologie ale integrării curriculare. Câteva delimitări conceptuale.

Integrarea multidisciplinară sau pluridisciplinară

Acest nivel al integrării a fost tratat în maniere diferite de literatura în specialitate, de la suprapunerea celor două concepte, până la situația în care multidisciplinaritatea a fost privită ca o simplă recunoaștere a unei varietăți de discipline care pot contribui la înțelegerea unui anumit subiect, iar pluridisciplinaritatea reprezintă o formă propriu-zisă a integrării. Astfel, multidisciplinaritatea apare ca o modalitate mai puțin dezvoltată, constând, mai degrabă, în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune, în timp ce pluridisciplinaritatea este prezentată ca o integrare mai accentuată care se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative.

Cel mai adesea, însă, este regăsită situația în care cei doi termeni se suprapun.

În contextul acceptării caracterului interșanjabil al celor două concepte, integrarea multidisciplinară/pluridisciplinară se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-și nealterată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o **corelare** a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere, iar procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul *conținuturilor*, al *cunoștințelor*.

Integrarea interdisciplinară

Integrarea interdisciplinară presupune o **intersecare** a diferitelor arii disciplinare. În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt de complexitate, considerate cruciale pentru succesul în societatea contemporană.

Această integrare presupune organizarea curriculumului în jurul unor experiențe de învățare definite de mai multe discipline în vederea reliefării cunoștințelor și structurilor operatorii interdisciplinare. Integrarea interdisciplinară face trecerea treptat către dezvoltarea rezultatelor învățării care depășesc granițele disciplinare.

Integrarea transdisciplinară

Transdisciplinaritatea reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului care tinde progresiv către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate.

Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica și interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, multi-/pluridisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar.

Abordarea integrată a curriculumului, specifică transdisciplinarității, este centrată pe „viața reală”, pe problemele importante, semnificative, așa cum apar ele în context cotidian și așa cum afectează viețile diverselor categorii de persoane. În cadrul integrării transdisciplinare, curriculumul este organizat în jurul întrebărilor și preocupărilor elevilor, centrându-se pe dezvoltarea competențelor transversale. Abordarea transdisciplinară plasează procesele individuale de învățare ale elevilor, nevoile, interesele și caracteristicile acestora în centrul experiențelor de învățare. Se produce o responsabilizare a elevilor în raport cu propria învățare. Dezvoltarea personală integrală și responsabilitatea socială ale elevilor sunt scopurile supraordonate ale învățării care fac irelevante disciplinele ca structuri curriculare (Ciolan, L., 2008).

b. Relația dintre curriculumul integrat și competențele transversale

Analiza dezvoltării prin educație a competențelor transversale este una de primă prioritate.

Transferable Skills Project pune în discuție *competențele transferabile* care sunt acele tipuri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă a indivizilor nu numai la locul de muncă, dar și în viață în general. Exemple: lucrul în echipă; comunicarea; rezolvarea de probleme; planificarea.

Proiectul DeSeCo al OECD propune un cadru conceptual al competențelor cheie, încadrate în trei categorii ample: (1) competențe care vizează necesitatea ca indivizii să fie capabili să utilizeze un ansamblu vast de instrumente atât de tip material precum tehnologia informațiilor, cât și de tip socio-cultural, precum utilizarea limbilor străine cu scopul de a interacționa în mod eficient cu mediul; (2) competențe ce descriu nevoia persoanelor de a comunica, de a se angaja în activități comune cu ceilalți, de a interacționa în grupuri eterogene; (3) competențele prin care indivizii își asumă responsabilitatea față de modul în care își conduc propria viață, o integrează într-un context social mai amplu și acționează în mod autonom.

Comisia Europeană, *Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți* (2005): competențe personale și profesionale și care, la rândul lor, includ patru categorii: autonomie și responsabilitate, capacitatea de a învăța, competențe sociale și de comunicare, competențe profesionale.

Competențele cheie identificate la nivel european (2007) au în cea mai mare măsură un caracter transversal.

Cadrul curricular de referință dezvoltat în contextul actualei reforme a învățământului din România propune un set de șapte competențe generice a căror analiză relevă caracterul lor transversal.

În strânsă legătură cu competențele transversale, în sensul său cel mai amplu, *integrarea curriculară* vizează atât „combinarea” conținuturilor aparținând unor discipline de studii/arii de conținut diferite (de exemplu: științe ale naturii și studii sociale), cât și întrepătrunderea tuturor elementelor curriculare și, în special, a rezultatelor învățării/competențelor (de exemplu: deprinderi, abilități, capacități etc.) și a conținuturilor care ar putea fi dezvoltate, respectiv transmise și însușite mult mai eficient într-o perspectivă integrată comparativ cu cea tradițională/clasică.

B. Legitimitatea introducerii unei noi arii curriculare „Studii crosscurriculare”

Proiectul CR propune dezvoltarea unei noi arii curriculare, celei de a opta, *Studii crosscurriculare*, alături de celelalte existente. La întrebarea „la ce servește această nouă arie curriculară?” pot fi aduse câteva răspunsuri-argument care dau legitimitate unui astfel de demers proiectiv:

1. Se focalizează pe o categorie de competențe distincte, competențele transversale, a căror importanță educațională și socială se află în creștere.
2. Se asigură consistența, stabilitatea promovării acestui tip de competențe, capătă caracter de obligativitate curriculară și nu rămâne exclusiv la latitudinea cadrelor didactice ca în cazul CDȘ-ului.
3. Selezionează și organizează conținutul și experiențe de învățare crosscurriculare care au relevanță directă, nemijlocită pentru formarea competențelor transversale.
4. Pregătește elevii pentru a răspunde adecvat probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute de documentele școlare la clasele a VI-a, a IX-a și a XII-a.

Studiile crosscurriculare reprezintă forma cea mai complexă și mai completă a curriculumului integrat. Introducerea acesteia în sistemul curricular va realiza un echilibru între formele cultivate predominant de curriculumul integrat, dar primare și formele mai elaborate de curriculum integrat. Mai mult argumentele care demonstrează legitimitatea și susțin proiectarea unei arii specifice centrate pe studii de tip integrat pentru învățământul preuniversitar corelează cu tendințele și orientările actuale manifestate în domeniul dezvoltării curriculare, cu principiile de bază asumate de acest proiect al CR: centrarea pe competențe, centrarea pe elev și centrarea pe calitate.

i. Competența în calitate de „organizator” al dezvoltării curriculare a devenit punctul focal al reflecțiilor și dezbaterilor. Cu atât mai mult, competențele transversale care transcend un anumit domeniu reprezintă achiziții a căror valoare adăugată este recunoscută de toate categoriile interesate de domeniul educațional. În vederea susținerii acestei afirmații putem lista câteva exemple relevante: abilitățile de lucru în echipă, abilitățile de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației și comunicării – TIC, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor, recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale etc.

Competențele transversale corelează pozitiv cu funcțiile cognitivă, socială și axiologică ale educației. Aceste competențe reprezintă instrumente de organizare și utilizare a cunoașterii în contexte reale de viață și activitate în vederea dezvoltării de soluții pertinente și valoroase.

Cu toate acestea, în practică formarea acestor competențe ridică cel mai adesea probleme reale deoarece ele necesită dezvoltarea de contexte specifice, metodologii de tip activ și interactiv, conținuturi care, la rândul lor să stimuleze abordări de tip integrat și nu în ultimul rând colaborare la nivelul echipei de cadre didactice.

ii. „Centrarea pe elev” reprezintă un principiu actual, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului și potențarea performanțelor învățării. Abordările de tip integrat se centrează, într-o mai mare măsură (comparativ cu abordările monodisciplinare), pe beneficiarul direct al educației, pe elev, fiind în concordanță cu noile orientări din epistemologie și din științele cognitive. Astfel, această arie curriculară va reprezenta un cadru coerent care:

- Vine în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale elevilor;
- Ajută la crearea de conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute;
- Stimulează rolul activ al elevului ca organizator al propriei activități de învățare;
- Concepția conținutului integrat se asociază mai bine cu condițiile învățării, satisface în mai mare măsură diferitele stiluri cognitive; utilizarea de informații în contexte diferite mărește eficiența învățării și cultivă motivația intrinsecă a cunoașterii;
- Încurajează învățarea în profunzime și o mai largă arie de înțelegere a acestui proces, relaționând-o experiențelor și evenimentelor cotidiene și semnificative din viața elevilor;
- Promovează colaborarea, strategiile de tip activ și interactiv, instruirea bazată pe rezolvarea de probleme și pe interogare, precum și dezvoltarea valorilor și atitudinilor pozitive la elevi.

iii. Asigurarea calității presupune raportarea la standardele curriculare, la procesele de monitorizare și evaluare ale rezultatelor, în aceste sens fiind suficient să amintim probele de tip transdisciplinar propuse de noua LEN. Această arie curriculară răspunde unor solicitări explicit formulate de documentele de politică educațională.

Valoarea adăugată a unei abordări curriculare inter- sau crossdisciplinare coerente, reprezintă, în fapt, valoarea adăugată a rezultatelor învățării dezvoltate ca urmare a implementării acestuia. Astfel, proiectarea curriculumului integrat devine sinonimă cu „construcția unui mediu curricular care va capacita cel mai bine elevii să inter-relaționeze cu sens experiențele lor școlare cu cele din afara școlii și cu propriile nevoi și interese”¹.

În concluzie, aria curriculară **Studii crosscurriculare** ar tinde să rezolve în prezent, simultan, următoarele aspecte:

- facilitarea dezvoltării competențelor cu caracter transversal enunțate explicit prin intermediul documentelor de politică educațională;
- pregătirea elevilor pentru a putea răspunde în mod adecvat probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute de documentele de politică educațională la nivelul clasei a VI-a și a IX-a, dar și la nivelul examenului de bacalaureat;
- transferul rezultatelor învățării dezvoltate la nivel disciplinar la contexte mai complexe de tip crosscurricular sau în situații reale de viață.

De-a lungul ciclurilor educaționale, toate disciplinele își asumă o parte din responsabilitatea privind dezvoltarea competențelor cu caracter transversal. În cadrul ariei

¹ * * *. *Encyclopedia of World Problems and Human Potential*. Union of International Associations.

curriculare **Studii crosscurriculare** (introdusă începând cu clasa a V-a) preocuparea pentru dezvoltarea acestui tip de competențe devine centrală, focalizarea pe acestea fiind explicită. În principal, elevii vor beneficia pe parcursul parcurgerii disciplinelor/cursurilor din cadrul acestei arii curriculare de conștientizarea conexiunilor între ceea ce învață la discipline diferite aparținând unor arii curriculare diferite, dar și de dezvoltarea unor rezultate ale învățării complexe cu caracter transversal.

În plus, conștientizarea transferului de rezultate ale învățării în viața reală sporește motivația și interesul pentru învățare al elevilor.

C. Statutul ariei curriculare Studii crosscurriculare în cadrul Curriculumului național

Finalitățile ariei curriculare

Competențele transversale promovate de politicile educaționale europene și naționale necesită un cadru coerent, specific de dezvoltare; acest cadru se definește pornind de la formularea explicită a finalităților vizate, la utilizarea de metodologii adecvate, la managementul educațional al clasei de elevi, la negocierea conținuturilor etc.

Identificarea unor modalități coerente de dezvoltare a curriculumului integrat centrat în mod explicit pe formarea competențelor transversale ale elevilor permite o individualizare reală a procesului instructiv, în perspectiva accesului la o nouă formă de învățământ (post-secundar, non-terțiar sau universitar) sau a inserției pe piața muncii în funcție de obiectivele de învățare ale elevilor.

Această arie curriculară reprezintă o soluție concretă, care asumată și implementată adecvat va avea o contribuție semnificativă în formarea acestui tip de rezultate ale învățării.

Existența unei arii curriculare de sine stătătoare, centrată pe dezvoltarea de competențe transversale, va implica o responsabilizare autentică și va genera o angajare conștientă atât a factorilor de decizie, cât și a practicienilor și a beneficiarilor de a dezvolta continuu această concepție curriculară și practicile subordonate, în sensul identificării de noi teme, abordări care să contribuie la îndeplinirea acestor obiective.

Spectrul competențelor transversale este larg și variat; totuși, pot fi clasificate pe câteva categorii care pot fi dezvoltate prin intermediul acestei arii curriculare:

- competențe sociale,
- competențe socio-culturale,
- competențe metodologice și
- competențe personale.

Prima categorie este ilustrată de abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală și scrisă în limba maternă/străină, respectarea și dezvoltarea valorilor și eticii profesionale; competențele socio-culturale includ recunoașterea și respectul diversității și multiculturalității; competențele metodologice vizează utilizarea tehnologiei informației și comunicării, rezolvarea de probleme și luarea deciziilor; competențele personale acoperă autonomia învățării, inițiativă și spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții etc.

Conținutul ariei curriculare:

– Presupune includerea unor cursuri/proiecte/activități de tip proiect direct relaționate competențelor ce vor fi evaluate prin intermediul probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute la nivelul claselor:

- a VI-a
 - două probe transdisciplinare: limbă și comunicare, matematică și științe.
- a IX-a
 - probă scrisă transdisciplinară la matematică și științe, o probă orală transdisciplinară de evaluare a competențelor civice și sociale.
- A XII-a după cum urmează:
 - pentru profilul real din filiera teoretică: (ii) probă transdisciplinară din științe: fizică, chimie, biologie;
 - pentru profilul umanist din filiera teoretică: (ii) probă transdisciplinară din geografie, istorie, științe socio-umane;
 - pentru filiera tehnologică: (ii) probă transdisciplinară specifică domeniului de pregătire;
 - pentru filiera vocațională: (ii) probă transdisciplinară specifică profilului sau specializării.

– Presupune includerea opționalelor integrate la nivel de arie curriculară sau între mai multe arii curriculare.

Locul în planul-cadru de învățământ

Această arie curriculară are un statut dublu, în sensul în care poate beneficia la nivelul planului-cadru de învățământ de un număr de ore atât din trunchiul comun (pentru prima categorie de cursuri), cât și din CDS (în contextul în care o formă distinctă a acestuia este reprezentată de opționalele integrate). Această alocare va avea ca rezultat o stimulare a acestui tip de abordări.

D. Bune practici

În opinia echipei de autori, demersul de proiectare a curriculumului integrat este necesar să țină cont de tendințele înregistrate la nivel european și internațional, care fundamentează politicile educaționale în domeniu și susțin astfel propunerea dezvoltării ariei ***Studii crosscurriculare***:

- ✓ Lărgirea accesului și asigurarea relevanței și a calității procesului educațional;
- ✓ Elaborarea de rute flexibile deschise care să permită continuarea procesului de educație și formare la niveluri superioare de complexitate;
- ✓ Focalizarea pe rezultate ale învățării exprimate în termeni de competențe;
- ✓ Diminuarea tendințelor de segregare a educației teoretice și a celei profesionale prin intermediul proiectării curriculumului integrat teoretic-profesional;
- ✓ Proiectarea și implementarea unui sistem de asigurare a calității și de acumulare și transfer de credite;

✓ Dezvoltarea unei perspective modulare asupra educației și formării.

În vederea susținerii acestor afirmații și pentru a conferi o perspectivă relevantă asupra domeniului se impune o prezentare succintă a câtorva dezvoltări specifice în domeniu.

a. Curriculumul Național din Marea Britanie (UK Secondary Curriculum - Qualification and Curriculum Authority)

Finalitatea majoră a curriculumului național din Marea Britanie se concentrează asupra dezvoltării personale care se referă la aspectele sociale, culturale, intelectuale, economice, fizice, emoționale, morale și spirituale ale educației oamenilor. O abordare coerentă a dezvoltării personale îi va ajuta pe elevi să se maturizeze și să-și câștige independența, fiind reflectată și în ethosul școlii.

Curriculumul reprezintă mult mai mult decât ceea ce este transmis în cadrul disciplinelor școlare: el reprezintă întreaga experiență de învățare planificată. Aceasta are loc atât în școală, cât și în afara acesteia și implică metode active de predare și învățare.

Dezvoltarea personală a elevilor

Curriculumul ar trebui să îi susțină pe elevi:

- să își dezvolte capacitatea de a se bucura de viață și de a reuși;
- să învețe cum să fie în siguranță și să gestioneze situațiile de risc;
- să înțeleagă cum să adopte și să mențină un stil de viață sănătos;
- să stabilească relații interpersonale și să participe la viața societății;
- să achiziționeze cunoștințe, să-și dezvolte abilități și capacități relevante pentru viața profesională.

Abilitățile (engl. *skills*)

În perspectiva curriculumului din Marea Britanie, elevii cu cele mai mari șanse de a reuși pe piața muncii, dar și în plan personal sunt cei care pot aplica rezultatele învățării pe care le-au dezvoltat în școală și sunt capabili să învețe și să se adapteze pe tot parcursul vieții. Angajatorii caută persoane literate care și-au dezvoltat abilitățile funcționale de bază, dar și pe cele care presupun utilizarea tehnologiei informațiilor, persoane care pot dezvolta și menține relații interumane pozitive, pot activa în mod productiv în cadrul unor echipe și comunica eficient, persoane care își asumă responsabilitatea, iau decizii și sunt flexibile, adaptabile și dornice să-și formeze noi abilități. Aceste abilități pot fi dezvoltate în școală prin intermediul curriculumului integrat.

Curriculumul din Marea Britanie oferă un număr de șapte dimensiuni crosscurriculare care pot susține demersul de identificare a conținuturilor specifice:

- identitate și diversitate culturală;
- stiluri de viață sănătoasă;
- participare la viața comunității;
- antreprenoriat;
- dimensiunea globală și dezvoltarea sustenabilă;
- tehnologie și media;
- creativitate și gândire critică.

b. Curriculumul din Ontario, Canada

Curriculumul dezvoltat de Ministerul Educației din Ontario prevede în mod explicit integrarea unui set de studii interdisciplinare în planul de învățământ al claselor a XI-a și a XII-a pentru a se asigura că elevii:

- ✓ asimilează și intercorelează, în mod inovativ, concepte și abilități aparținând unor discipline diferite;
- ✓ își dezvoltă capacitatea de a analiza și evalua informații complexe, regăsite într-o gamă vastă de resurse printate, media, electronice și chiar umane;
- ✓ învață să planifice și să muncească atât în mod independent, cât și în cadrul unor echipe de lucru;
- ✓ sunt capabili să implementeze tehnologii în mod adecvat și eficient;
- ✓ utilizează metode de investigație și cercetare specifică diferitelor câmpuri ale cunoașterii pentru a identifica probleme și a dezvolta soluții care depășesc barierele disciplinare;
- ✓ își dezvoltă capacitatea de a privi lucrurile din perspective multiple pentru a-și pune sub semnul întrebării propriile convingeri și a aprofunda astfel propriul demers de înțelegere;
- ✓ își utilizează capacitățile de gândire critică și creativă de nivel înalt pentru a sintetiza diferite metodologii de cunoaștere și de a implementa soluții inovative;
- ✓ aplică cunoștințele, abilitățile și capacitățile de tip interdisciplinar în noi contexte, sarcini reale și situații profesionale concrete și astfel își dezvoltă o înțelegere aprofundată a oportunităților existente și potențiale, personale și profesionale;
- ✓ valorifică activitățile interdisciplinare pentru a stimula, monitoriza, regla și evalua propriile procese de gândire și astfel pentru a învăța să învețe.

Cursurile interdisciplinare sunt adecvate pentru elevii cu diferite capacități, interese și stiluri de învățare, începând cu cei care au nevoie de sprijin suplimentar pentru a atinge standardele impuse de obținerea unei anumite diplome de absolvire până la cei înrolați în programe specializate de studii, precum cele focusate pe tehnologii sau arte. Aceste cursuri sunt utile atât pentru elevii care se pregătesc să intre pe piața muncii, cât și pentru cei care își doresc să își continue studiile la nivel post-secundar, non-terțiar sau universitar, deoarece ele urmăresc în primul rând să consolideze capacitățile generale ale elevilor în contexte variate, practice și teoretice.

Prin focalizarea lor pe contexte reale de viață, cursurile de tip interdisciplinar tind să fie înalt motivatoare. Ele permit elevilor să asimileze cunoștințe și să își dezvolte capacități în baza activității desfășurate în cadrul unor proiecte semnificative, care adesea sunt strâns corelate comunității căreia aceștia îi aparțin și care le oferă oportunități pentru a investiga, din diferite perspective, aspecte și probleme care sunt de interes pentru ei.

Cursurile interdisciplinare din învățământul secundar pot fi oferite în două variante: studii interdisciplinare cu valoarea de 1 credit sau pachete de cursuri interdisciplinare. Elevii pot opta pentru maximum 3 cursuri interdisciplinare. Această restricție se aplică tuturor cursurilor, indiferent dacă ele sunt cursuri interdisciplinare în valoare de un credit sau cursuri interdisciplinare în cadrul unui pachet.

c. *Proiectul 2061 (SUA)*

Modul prin care în SUA standardele K-12 susțin învățarea matematicii și a științelor naturale a fost stabilit prin documentul *Știință pentru toți americanii (Science for All Americans)*. Prin recomandarea de a concentra activitățile educaționale pe conexiunile dintre științe și alte discipline – conexiuni care au loc în mod natural în lumea fizică și cea biologică studiate de către oamenii de știință, dar pe care rareori curriculumul tradițional le evidențiază – s-a accentuat ideea centrală de a încuraja elevii nu doar de a asimila informații științifice, ci, mai ales, de a-și dezvolta capacitățile de a aborda lumea în mod științific.

Identificarea legăturilor interdisciplinare reprezintă cea mai evidentă metodă de abordare a integrării curriculare. Relațiile interdisciplinare fac principiile științifice tangibile unei multitudini de persoane și oferă o metodă eficientă de proiectare a activităților de instruire, contribuind la consolidarea conținutului învățat în cadrul unor discipline diferite. Învățarea desfășurată în contexte multiple, semnificative, contribuie la dezvoltarea capacităților elevilor de a-și construi cunoașterea și de a înțelege științele naturale, precum și conexiunile acestora cu alte discipline.

Corelarea educației științifice cu lumea reală oferă o altă modalitate de abordare a relațiilor curriculare. Stabilirea de legături cu lumea reală prin intermediul învățării contextuale poate reprezenta un puternic factor motivațional pentru elevi. Odată ce aceștia au înțeles modul în care știința influențează viața noastră cotidiană, devine mult mai ușor pentru ei să stabilească legături între educația științifică și lumea muncii/profesională. Consolidând aceste corelații, ele devin valoroase pentru elevii orientați prioritar către piața muncii și mai puțin către domeniul academic. Această importanță a fost confirmată de rapoarte, precum cel al Comisiei Secretariatului Departamentului Muncii privind dezvoltarea *skills-urilor* necesare (engl. *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* – SCANS, 1991) care sugerează faptul că mulți elevi/absolvenți nu pot să găsească și să păstreze un loc de muncă, deoarece sunt incapabili să aplice ceea ce au învățat la școală în mediul practic, concret.

Proiectul 2061 propune o reformă de fond a modului în care sunt predate matematica și științele naturii în SUA. La nivel instituțional, această abordare presupune alocarea unor resurse de timp suplimentare pentru proiectarea unui program integrat, pentru regândirea unui curriculum structurat în mod convențional pentru a evidenția corelațiile dintre discipline sau pentru a dezvolta alternative care să combine elemente ale ambelor tipuri de abordare. Analiza câtorva dintre programele dezvoltate, dincolo de identificarea specificităților, a permis să fie extras un set de principii generale care fundamentează abordarea integrată a curriculumului:

- Cele mai eficiente relații crosscurriculare sunt proiectate la nivelul școlii de către cei implicați direct în activitatea școlară.
- Corelațiile crosscurriculare trebuie să se caracterizeze printr-o anumită focalizare. Indiferent dacă este vorba de o temă, de un concept sau de un aspect anume, fiecare unitate integrată trebuie să prezinte corelații evidente și tangibile pentru ca elevii să poată construi de la concret către abstract.
- Relațiile crosscurriculare nu trebuie să fie „forțate”. Aceste corelații nu trebuie căutate cu scopul unic de a dezvolta o unitate integrată. Fiecare disciplină prezintă trăsături distincte care uneori dictează necesitatea unei instruiți specifice. Nu există o formulă anume de a afla care este echilibrul dezirabil între instruirea specifică unei discipline de studiu și cea care presupune integrarea acestora. Cadrele didactice care

- Relațiile ar trebui să vizeze un conținut relevant care merită a fi asimilat de către elevi. Chiar dacă realitatea cotidiană ne demonstrează că pot exista numeroase dezbateri între cadrele didactice din aceeași școală în legătură cu „ceea ce merită a fi știut”, standardele de învățare pot oferi scopuri specifice pe care să se fundamenteze relațiile integrate.

d. Olanda – un caz special

O relevanță deosebită din punctul de vedere al locului pe care îl pot ocupa temele integrate în școală o au investigațiile realizate de cercetătorii de la *National Institute for Curriculum Development* (SLO) din Olanda (cf. Boersma, Hooghoff, 1993).

Sistemul olandez de învățământ deține o bogată experiență în domeniul dezvoltării și implementării temelor integrate și este unul dintre principalii promotori ai acestui tip de abordare. În plus, Olanda este țara care, alături de SUA și Canada, a făcut eforturi considerabile de conceptualizare a domeniului și de așezare a lui într-un cadru metodologic coerent.

Opțiunile, care se fac la nivel național sau local cu privire la locul și rolul acordat temelor integrate, sunt determinate de un complex de factori interni și externi, dintre care de o importanță centrală sunt:

- ✓ Temele integrate care fac parte din tematica pentru examinările externe și/sau interne și ponderea care le este acordată;
- ✓ Concepția existentă la nivelul școlii despre modul de structurare a identității („personalității”) instituției și experiența în lucrul pe proiecte;
- ✓ Resursele disponibile (de timp, financiare, procedurale, umane);
- ✓ Măsura în care școala este capabilă să-și formuleze în mod coerent propria politică în domeniul curriculumului;
- ✓ Disponibilitatea și competența cadrelor didactice pentru cooperare în vederea dezvoltării și/sau introducerii unor teme integrate etc.

O primă distincție referitoare la locul temelor integrate în școală se referă la:

- introducerea temelor integrate în curriculumul oficial al școlii în una dintre următoarele modalități: ca discipline sau cursuri separate; în cadrul disciplinelor existente; ca proiecte integrate.
- temele integrate ca activități extracurriculare într-una din următoarele modalități: proiecte; comunitate școlară.

Distincția nu este absolută: în cazul unei teme, se poate opta pentru ambele variante, integrate într-o abordare complementară.

Specialiștii de la SLO au propus chiar o categorizare tematică și o caracterizare axiologică a conținuturilor supuse integrării:

a) *Categorizarea tematică* surprinde sintetic categoriile tematice largi cel mai frecvent regăsite în cadrul abordărilor integrate. Unele dintre aceste teme sunt suficient de largi, încât pot fi alocate către mai mult de o categorie specifică.

b) *Categorizarea axiologică* pornește de la premisa că valorile joacă un rol foarte important în cadrul abordărilor integrate, pentru că ele sunt, în același timp, puncte de plecare și rezultate ale învățării. Este vorba, în principiu, despre o reorganizare a acelorași teme prezentate anterior în funcție de valorile la a căror formare contribuie.

e. *Finlanda*

În acest moment, curriculumul din Finlanda se află într-un proces de revizuire cu scopul de a reface bugetul de timp pentru fiecare disciplină și de a integra mai adânc în curriculum abilitățile TIC.

Temele de tip integrat sunt introduse în curriculum prin următoarele modalități:

1. Ca discipline sau cursuri separate (obligatorii, opționale sau facultative);
2. Temele crosscurriculare reprezintă elementul central al demersului și activității educaționale; obiectivele și conținuturile acestor teme sunt încorporate în numeroase discipline, ele integrând educația și instrucția.

Temele crosscurriculare sunt integrate în disciplinele din curriculumul nucleu și este obligatoriu să fie integrate în opționale. Profesorii trebuie să se adreseze continuu acestor teme în designul activității lor, fie în activitățile obligatorii, fie în activitățile opționale și să fie prezente în activitățile care fac parte din cultura școlii respective (acțiuni, campanii, evenimente etc.).

Temele crosscurriculare enunțate de Consiliul Național al Educației, pentru care sunt formulate obiectivele și conținuturile-nucleu, sunt următoarele:

- Dezvoltarea ca persoană;
- Identitatea culturală și internaționalismul;
- Abilități media și de comunicare;
- Cetățenie participatorie și antreprenariat;
- Responsabilitatea pentru mediu, bunăstare și viitor bazat pe sustenabilitate;
- Siguranță și trafic;
- Tehnologia și individul.

E. Elemente de metodologie a proiectării ariei curriculare

Studii crosscurriculare

Proiectarea curriculară a acestei arii curriculare va fi realizată în consens cu reglementările europene în domeniu (Recomandarea Parlamentului European și ale Consiliului privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 18 decembrie 2006) și cele naționale (Legea Educației Naționale, 2011).

Această arie curriculară ar putea fi introdusă la nivelul învățământului secundar inferior și superior, iar disciplinele/cursurile desfășurate în cadrul său vor corela și cu tipurile de competențe transversale ce urmează a fi evaluate pe parcursul diferitelor etape de școlaritate.

Concret, pentru dezvoltarea disciplinelor/temelor/cursurilor din cadrul acestei arii curriculare vor trebui parcurse o serie de etape și vor trebui oferite răspunsuri la o serie de întrebări cheie corelate acestora:

1. Identificarea categoriilor și tipurilor de competențe transversale care vor fi incluse în corelație cu această arie curriculară.

- Care sunt criteriile care vor permite o identificare riguroasă a acestora?
- Cum vor fi acestea selecționate din perspectiva profilurilor de formare și a probelor de evaluare preconizate?

2. Analiza impactului experiențelor practice de învățare asupra dezvoltării competențelor cu caracter transversal „în cadrul” unei arii de conținut sau transversal mai multor arii.

- Cum sunt corelate competențele transversale unor arii de conținut specifice?
- Care sunt posibilele modalități de proiectare și organizare a studiilor interdisciplinare sau crosscurriculare?
- Care este rolul pe care este necesar să și-l asume cadrele didactice și cum lucrează acestea în echipă în cazul abordării crosscurriculare?
- Ce alternative sunt viabile și care sunt costurile acestora?
- Cum „arată” în practică integrarea competențe cheie/transversale-conținut?

3. Identificarea reperelor metodologice care pot fi utilizate pentru dezvoltarea competențelor cu caracter transversal vizate de această arie curriculară la nivelul fiecărui modul tematic și al fiecărui an de studiu al învățământului preuniversitar. Metodele recomandate pentru cursurile/disciplinele aferente ariei curriculare respectă principiul centrării învățării pe elev și conduc la dezvoltarea competențelor transversale, transferabile, utile atât în viața școlară, cât și în cea socio-profesională sau familială.

F. Recomandări de politică educațională

Aceste recomandări își propun să fie repere pentru inițierea oricăror abordări punctuale, metodologii și proiecte de dezvoltare a curriculumului integrat, în general, și a ariei **Studii crosscurriculare**, în special.

1. Consolidarea unei noi concepții privind proiectarea și dezvoltarea curriculumului.
2. Articularea unei noi concepții privind managementul timpului școlar.
3. Flexibilitatea formațiunilor de lucru și posibilitatea predării în echipă.
4. Revizuirea modalităților de evaluare și a tipurilor de probe pentru examene.
5. Adecvarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice.
6. Dezvoltarea de materiale educaționale și alte tipuri de resurse didactice care să favorizeze/sprijine abordarea integrată a curriculumului.
7. Promovarea experiențelor de învățare nonformală și informală și recunoașterea competențelor/rezultatelor învățării dobândite pe aceste căi alternative.
8. Realizarea unor cercetări specifice pentru identificarea unor teme adecvate acestor abordări în școală;
9. Elaborarea de documente curriculare riguros dezvoltate.

Autorii au identificat trei probleme critice în relație directă cu această arie curriculară care sunt de abordat într-un viitor apropiat pentru ca această inovare să aibă impactul dorit:

I. Dezvoltarea unor cercetări specializate pentru conceperea, testarea și validarea unor discipline sau teme crosscurriculare; pilotarea unor modele noi;

II. Formarea cadrelor didactice pentru a susține temele crosscurriculare și a forma competențele transversale;

III. Reconsiderarea bugetului de timp al planului cadru și găsirea unor spații temporale pentru dezvoltarea acestei arii curriculare.

Capitolul 9

PROIECTAREA CURRICULARĂ; NIVELURI, TIPURI, STRATEGII

9.1. PRINCIPII GENERALE

Proiectarea curriculară poate opera la trei niveluri:

- **Nivelul macrostructural** sau al decidenților politici;
- **Nivelul intermediar** sau al responsabililor plasați la nivelul administrației sau al forurilor pedagogice naționale și locale;
- **Nivelul microstructural** sau procesual propriu-zis, al acțiunilor educative concepute și realizate de educatorii înșiși.

În oricare dintre aceste situații, proiectarea curriculară se referă la ceea ce propun conceptorii de curriculum și la anticiparea efectelor ce vor fi obținute:

- care sunt rezultatele așteptate ale învățării și în ce măsură pot fi ele obținute?
- ce conținuturi sunt necesare?
- cum se pot organiza cât mai eficient situațiile/procese de învățare?
- cum vor putea fi evaluate cât mai corect *procesele de învățare și rezultatele învățării*?

Există mai multe modele de proiectare curriculară: modelul centrat pe obiective/rezultate/performance, modelul procesual, modelul deliberativ, modelul situațional, modelul constructivist etc. Fiecare își are avantajele și limitele proprii. Selecția unuia sau altuia se face în raport cu anumiți parametri critici: nivelul de școlaritate, tipurile de obiective educaționale, experiența și gradul de maturizare al clasei de elevi etc.

Și în acest domeniu, al design-ului curricular, au loc schimbări de paradigmă: de la planificarea clasică la design-ul instrucțional și de aici la proiectarea flexibilă de inspirație constructivistă (E. Joița, 2010). În mod cert, paradigma constructivistă tinde să se consolideze în dauna abordărilor behavioriste. Textul de față are în vedere însă proiectarea produselor curriculare la nivel de sistem.

Caracteristici ale proiectării unui curriculum de calitate:

- se întemeiază pe o viziune clară, bine fundamentată din punct de vedere axiologic, teoretic și practic;

- stabilește un set de scopuri și obiective inteligibile și transparente ce reflectă așteptările sociale și individuale (ale educabililor) în raport cu rezultatele procesului educațional;
- oferă coordonatele unei dezvoltări complexe a tuturor educabililor din punct de vedere intelectual, personal, social și fizic;
- proiectează rezultatele învățării în termeni de cunoștințe, abilități, atitudini prin corelarea tuturor acestora cu competențele cheie;
- selecționează, organizează și oferă reperele necesare conducerii situațiilor de învățare, astfel încât obiectivele programului să fie realizate cu un maximum de eficacitate și eficiență;
- stabilește instrumente de evaluare, valide și fidele, congruente cu tipurile de obiective/competențe vizate.

Tabelul prezentat în continuare propune, într-o abordare sintetică, o examinare corelată a bazelor interdisciplinare ale curriculumului (social-politice, economice și culturale epistemologice, psihologice, pedagogice), a principiilor de politică curriculară și a celor de construcție a documentelor curriculare.

Principii ale construcției curriculare

Bazele curriculumului	Principii	Elemente descriptive ale principiului și de concretizare	Niveluri și produse
Baze social-politice, economice și culturale	Principiul orientării filosofice	<p>Descriere principiu: Curriculumul trebuie să fie fundamentat pe o filosofie a educației aflată în consonanță și în convergență cu filosofia omului din societatea contemporană.</p> <p>Elemente de concretizare: <i>Opțiuni valorice, idealul educațional, politica finalităților educaționale</i></p>	Nivelul politicilor educaționale cu repercursiuni evidente asupra produselor curriculare
	Principiul compatibilizării cu reperele / tendințele / orientările / standardele naționale și europene din învățământ	<p>Descriere principiu: Compatibilizarea cu paradigmele educaționale promovate la nivel european, cu liniile de politică educațională asumate. De altfel, corelarea la triada <i>tradiții viabile – realitate social-economică și culturală - valori europene</i> reprezintă un reper fundamental pentru concepatorii de curriculum și pentru elaborarea politicilor educaționale naționale. O tendință general regăsită în prezent este reprezentată de <i>centrarea pe competențe</i> ca nivel complex de manifestare a rezultatelor învățării, cu relevanță socială.</p> <p>Elemente de concretizare: <i>Raportarea la diferite taxonomii ale competențelor (cele 8 competențe cheie)</i> <i>Centrarea pe asigurarea calității</i> <i>Educația pe parcursul vieții</i></p>	
	Principiul relevanței și racordării la social, inclusiv inserția profesională	<p>Descriere principiu: Acest principiu se referă la valorizarea a ceea ce știe, înțelege și este capabilă să facă o persoană la finalizarea unui proces de învățare. Relevanța curriculumului este o condiție sine qua non nu numai pentru dezvoltarea capitalului uman al absolvenților sistemului de educație și formare profesională, dar și pentru menținerea persoanelor care învață în sistemul de educație și formare și pentru promovarea învățării pe tot parcursul vieții. În acest context, în prezent este necesară corelarea politicilor curriculare cu Cadrul național și european al calificărilor (CNC și EQF) ca instrument destinat promovării învățării de-a lungul vieții, EQF acoperă educația generală și a adulților, educația și formarea profesională, precum și învățământul superior. Cele opt niveluri acoperă întregul spectru al calificărilor, de la cele obținute la sfârșitul învățământului obligatoriu la cele acordate la cel mai înalt nivel universitar și profesional sau în cadrul educației și formării profesionale. În principiu, fiecare nivel trebuie finalizat prin intermediul</p>	

		<p>unei varietăți de rute educaționale și profesionale. În perspectiva corelării cu acest document, curriculumul este necesar să își definească profiluri de formare compatibile, exprimate în termeni de rezultate ale învățării (competențe).</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Dezvoltarea profilurilor de formare și corelarea ciclurilor de școlaritate cu nivelurile EQF</p>	
	Principiul descentralizării curriculumului	<p>Descriere principiu:</p> <p>Se referă la îmbinarea trunchiului comun/curriculumului nucleu cu curriculumul aflat la decizia școlii (CDS), trecerea (prin descentralizare curriculară) de la un învățământ general, proiectat pentru toți, la un învățământ pentru fiecare. Curriculumul la decizia școlii urmărește să coreleze cât mai bine resursele școlii cu nevoile educaționale ale elevilor, cu așteptările și dorințele acestora. Astfel, fiecare școală își poate diferenția oferta curriculară, își creează o personalitate proprie, este valorizată și se afirmă în comunitate.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Curriculumul la decizia școlii</p> <p>25% din timpul dedicat instruirii și evaluării rămâne la decizia cadrului didactic</p>	
	Principiul egalității de șansă	<p>Descriere principiu:</p> <p>Are în vedere asigurarea unui sistem de condiții echivalente privind accesul, derularea și recunoașterea studiilor, precum și orientarea socio-profesională pentru toți elevii.</p> <p>Aplicarea acestui principiu conduce la:</p> <ul style="list-style-type: none"> → implementarea unor reglementări care garantează egalitatea oportunităților de acces și parcurs școlar; → existența unor componente obligatorii care să asigure validarea studiilor la nivelul unei cohorte; → garantarea unui nucleu de discipline care să asigure baza de operare pentru formarea competențelor; → asigurarea unei oferte de servicii educaționale privind consilierea și orientarea școlară și pentru carieră. <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Trunchiul comun</p>	
	Principiul economicității	<p>Descriere principiu:</p> <p>Se referă la anticiparea costurilor și îndeplinirea criteriilor de eficiență. Concret, acest principiu susține proiectarea unui curriculum care să contribuie la atingerea în condiții de maximă eficiență a finalităților sistemului de învățământ, prin valorizarea rolului și ponderii diverselor componente intrinseci ale</p>	

		<p>sistemului curricular în elaborarea parcursurilor de învățare și care să răspundă eficient și adecvat provocărilor secolului prezent.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Costurile proiectării, implementării și evaluării curriculumului</p>	
	Principiul asigurării calității educației	<p>Descriere principiu:</p> <p>Calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum și așteptările beneficiarilor.</p> <p>Principiul calității este stipulat de lege ca principiu care guvernează învățământul preuniversitar și superior precum și învățarea pe tot parcursul vieții din România. În baza acestui principiu, toate activitățile de învățământ se raportează la standarde de referință și la bune practici naționale și internaționale.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Standarde și indicatori de calitate</p>	
Baze epistemologice	Principiul selecției și al ierarhizării culturale	<p>Descriere principiu:</p> <p>Se referă la decupajul domeniilor cunoașterii umane și ale culturii – în sens larg – în domenii ale curriculumului școlar. Consecința fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului de învățământ o reprezintă stabilirea disciplinelor școlare, a ponderii acestora precum și gruparea și ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Discipline și arii curriculare</p>	Planul de învățământ
	Principiul îmbinării abordărilor disciplinare cu cele de tip multi-, pluri-, inter- și transdisciplinar	<p>Descriere principiu:</p> <p>Prin raportarea la dinamica și nevoile actuale, dar mai ales la finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ, generate, evident, de mutații sociale și formulate explicit în documentele de politică educațională, precum și prin raportarea la tendințele generale de evoluție și la standardele internaționale unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare se impune necesitatea identificării unui set de criterii complementar celor tradiționale. Aceste criterii ar putea viza teme, nevoi specifice, interese, valori și vor susține o abordare de tip integrat al curriculumului (de exemplu, sănătate, globalizare, artă și cultură, durabilitate, echitate etc.). Pe acest fundament este avut în vedere demersul de dezvoltare a unei arii curriculare centrată pe o perspectivă de tip integrat („Studii crosscurriculare”).</p> <p>La nivelul programei regăsim o îmbinare a competențelor generale disciplinare cu cele de tip interdisciplinar. Mai mult, este obligatorie introducerea în cadrul fiecărei programe disciplinare a cel puțin unui modul integrat – care promovează competențele transversale prin intermediul</p>	Planul de învățământ Programă școlară Manual

	<p>curriculumului și învățării integrate. Este în relație cu examinările prevăzute la clasele a VI-a, a IX-a și la bacalaureat și asigură corelații interdisciplinare și transcurriculare. Temele crosscurriculare sunt unități de studiu care permit explorarea unor probleme relevante pentru viața de zi cu zi, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relaționări între concepte, fenomene sau procese din domenii diferite precum și corelarea rezultatelor învățării cu situațiile în care se poate afla elevul în diferite contexte: școlare, familiale, profesionale etc.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Aria curriculară Studii crossdisciplinare, Competențe și modul/e integrat/e la nivelul programelor școlare disciplinare Probe de evaluare transdisciplinare</p>	
Principiul alinierii/coerenței	<p>Descriere principiu:</p> <p>Vizează caracterul omogen al parcursului școlar. Acest principiu are în vedere gradul de integrare orizontală și verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului, iar, în cadrul acestora, a obiectelor de studiu. Principiul coerenței vizează în esență raporturile procentuale, atât pe orizontală, cât și pe verticală, între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.</p> <p>Acest principiu implică două niveluri de corelare:</p> <ul style="list-style-type: none"> – la nivelul planurilor, ne raportăm la corelarea disciplinelor de studiu pe verticală, în vederea formării rezultatelor învățării proiectate și la coerența orizontală, în vederea evitării suprapunerilor și/sau contradicțiilor între discipline; – la nivelul programelor ne raportăm la: <ul style="list-style-type: none"> • corelarea disciplinelor de studiu în cadrul ariei/ariilor curriculare (atât pe orizontală, cât și pe verticală), astfel încât rezultatele specifice fiecărei discipline să se armonizeze cu toate celelalte pentru construirea competențelor generice; • asigurarea complementarității privind contribuția disciplinelor în construirea competențelor vizate de finalitățile ciclului/învățământului obligatoriu/preuniversitar. <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Continuitatea finalităților disciplinare la diferite niveluri de școlaritate și la nivelul diferitelor discipline</p>	Planul-cadru de învățământ Programa școlară
Principiul descongestionării	<p>Descriere principiu:</p> <p>Recomandă selectarea, structurarea, dimensionarea și esențializarea conținuturilor programelor școlare și diminuarea supraîncărcării informaționale.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Programa școlară acoperă 75% din orele de predare și evaluare</p>	Programa școlară

Baze psihologice	Principiul flexibilizării/individualizării curriculumului	<p>Descriere principiu:</p> <p>Vizează trecerea de la învățământul pentru toți la învățământul pentru fiecare.</p> <p>Tot în cadrul învățământului preuniversitar, curriculumul la decizia școlii (care acoperă 20% din învățământul obligatoriu și 30% în cazul învățământului liceal) urmărește să coreleze mai bine resursele școlii cu dorințele copiilor, contribuind în final la valorizarea fiecărei școli, la crearea unei personalități proprii acesteia prin diferențierea ofertei de educație.</p> <p>Diferențierea creată în acest mod între școli este echilibrată prin prezența în planul de învățământ a trunchiului comun.</p> <p>Mai mult, 25% din programa școlară lăsată la dispoziția cadrului didactic permite o individualizare a procesului de instruire.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Curriculumul la decizia școlii</p> <p>25% din timpul dedicat instruirii și evaluării rămâne la decizia cadrului didactic în vederea adaptării la nevoile elevilor</p>	Planul-cadru de învățământ Programa școlară Manual școlar
	Principiul corelării la particularitățile de vârstă ale elevilor	<p>Descriere principiu:</p> <p>Acest principiu susține faptul că este necesar ca situațiile de învățare să fie proiectate, organizate și realizate în conformitate cu particularitățile de vârstă ale educabililor concreți, cărora li se adresează.</p> <p>Din această perspectivă procesul de învățământ trebuie organizat, planificat și desfășurat în conformitate cu ansamblul caracteristicilor biologice, psihologice și fizice ale vârstei educabililor concreți.</p> <p>Acest aspect este fundamentat psihologic pe relația ce se stabilește între învățare și dezvoltarea ființei umane.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Introducerea anumitor discipline</p> <p>Profilurile de formare</p>	Planul-cadru Programa școlară
	Principiul echilibrului	<p>Descriere principiu:</p> <p>Curriculumul trebuie să fie structurat astfel încât niciuna dintre componentele sale să nu fie neglijată în favoarea alteia și să vizeze dezvoltarea tuturor dimensiunilor personalității umane.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Discipline și arii curriculare</p> <p>Competențele generice și profilurile de formare</p>	Planul-cadru Programa școlară

Baze pedagogice	Principiul centrării pe elev, pe activitatea acestuia (centrarea pe strategii de tip active și interactive, centrarea pe învățarea prin descoperire, rezolvare de probleme)	<p>Descriere principiu: Acest principiu se referă la dezvoltarea de contexte instrucționale care promovează învățarea <i>activă, contextuală, socială și responsabilă</i>. Din perspectivele acestui principiu, elaborarea curriculumului presupune gândirea și structurarea <i>situațiilor de învățare</i> efectivă în care vor fi angrenați elevii, acțiune ce reclamă cu necesitate prefigurarea <i>experiențelor de învățare</i> pe care le vor parcurge aceștia. Activitatea de predare-învățare se transformă astfel dintr-un proces de transmitere/receptare de cunoștințe într-un proces de facilitare/construire a învățării elevilor.</p> <p>Elemente de concretizare: Centrarea pe rezultatele învățării/competențe Sugestii metodologice</p>	Programa școlară Manuale școlare Auxiliare curriculare
	Principiul descrierii finalităților planului-cadru/programului de formare/calificare în termeni de competențe	<p>Descriere principiu: Competența reprezintă termenul de referință în proiectarea, realizarea și evaluarea programelor de formare – educaționale sau profesionale. Este justificată identificarea și selecția unui set de competențe generice care să traverseze toate ciclurile de învățământ, acestea urmând să capete concretizări și ponderi specifice pentru fiecare treaptă de învățământ. Competențele în cauză pot fi puse în relație cu competențele cheie și cu competențele profesionale.</p> <p>Elemente de concretizare: Competențe generice Profiluri de formare Competențe ale ariilor curriculare</p>	Planul-cadru Programa școlară
	Principiul raționalității efortului intelectual și al distribuției sarcinilor de învățare	<p>Descriere principiu: Se referă la evitarea supraîncărcării, distribuția rațională a sarcinilor de învățare pe durata unei săptămâni</p> <p>Elemente de concretizare: Număr de ore alocat prin LEN pentru fiecare ciclu de școlaritate</p>	Planul-cadru
	Principiul corelației funcționale dintre pregătirea	<p>Descriere principiu: În învățământul preuniversitar, flexibilitatea curriculumului este asigurată de stratificarea acestuia în două categorii de curriculum, independente unele de altele, dar complementare. Ele alcătuiesc „pregătirea obligatorie” și „pregătirea opțională”.</p>	Planul-cadru Programa școlară

	obligatorie și pregătirea opțională, dintre pregătirea teoretică, metodologică și pregătirea practică/aplicativă	<p>Pregătirea obligatorie se constituie din disciplinele/domeniile de studiu/modulele de pregătire obligatorii. În cadrul Curriculumului național, disciplinele obligatorii au o pondere de 80% în planurile-cadru de la nivelul învățământului obligatoriu și de 70% în cele de la nivelul liceului (LEN, art.66.3).</p> <p>Pregătirea obligatorie are două componente curriculare: trunchi comun și curriculum diferențiat</p> <p>Pregătirea opțională se realizează prin discipline/domenii de studiu/module opționale care constituie curriculumul la decizia școlii (LEN, art.65,2) și se stabilește de Consiliul de administrație al unității de învățământ în urma consultării elevilor, părinților și pe baza resurselor disponibile (art.65,5).</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Trunchiul comun Curriculum diferențiat Curriculum la decizia școlii</p>	
	Principiul centrării pe standarde de evaluare	<p>Descriere principiu:</p> <p>Acest principiu se referă la faptul că evaluarea rezultatelor învățării este necesar să se fundamenteze pe standarde curriculare de performanță, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său școlar și la intrarea în viața socială</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Standarde de evaluare Aspecte evaluative/de evaluare</p>	Programa școlară Manuale școlare Auxiliare curriculare
	Principiul organizării studiilor în sistem de credite transferabile	<p>Descriere principiu:</p> <p>Se introduce sistemul de credite transferabile pentru aprecierea cantitativă și calitativă a activităților desfășurate în vederea asigurării competențelor definite pentru nivelul, profilul sau specializarea respectivă.</p> <p>Criteriile de alocare a creditelor pe cele trei categorii de curriculum și discipline aferente urmează să se stabilească de comisii de specialiști stabilite de MECS. Se poate studia posibilitatea creditării și a unor activități extradidactice, nonformale.</p> <p>Elemente de concretizare:</p> <p>Sistem de credite</p>	Planul-cadru Programa școlară

Paragrafele următoare pun în discuție specificitatea elaborării principalelor documente școlare (plan-cadru, programă, manuale). Se fac referiri și la criteriile de evaluare a acestor documente, deoarece concepatorii de curriculum nu pot ignora criteriile după care se judecă calitatea produselor obținute. Criteriile de evaluare devin criterii de construcție.

9.2. PROIECTAREA PLANURILOR-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT

9.2.1. Planul-cadru de învățământ – delimitări conceptuale

a) Planul-cadru de învățământ este un document și un instrument fundamental de politică educațională;

b) Planul-cadru este o componentă a Curriculumului Național:

Curriculumul Național cuprinde:

- *Cadrul de Referință (CR) al Curriculumului Național pentru învățământul preuniversitar;*
- *Planurile-cadru de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, liceal, post-liceal;*
- *Programele școlare;*
- *Manualele alternative;*
- *Auxiliare curriculare: ghiduri, norme metodologice, softuri educaționale, pachete disciplinare și materiale suport.*

c) Planurile-cadru de învățământ se elaborează pentru fiecare nivel de școlaritate, program de studii specific fiecărei filiere, profil, calificări profesionale sau specializări;

d) Planurile-cadru de învățământ sunt elaborate de către instituțiile și organismele abilitate ale MECTS și se aprobă prin ordin al ministrului în condițiile Legii nr.1/2011.

Planul-cadru de învățământ diferă de cele anterioare prin următoarele elemente de concepție și structură:

1) **Ponderea disciplinelor obligatorii și opționale** variază în funcție de nivelul de școlaritate:

– **învățământ obligatoriu:**

- 80% discipline/domenii de studiu/module de pregătire obligatorii.
- 20% discipline /domenii de studiu/module de pregătire opționale.

– **învățământul liceal:**

- 70% discipline/domenii de studiu/module de pregătire obligatorii.
- 30% discipline/domenii de studiu/module de pregătire opționale.

2) **Numărul maxim de ore alocat săptămânal** disciplinelor din planul-cadru de învățământ pe niveluri de școlaritate este:

- în învățământul primar de 20 de ore;
- în învățământul gimnazial de 25 de ore;
- în învățământul liceal de 30 de ore.

3) **Gruparea disciplinelor pe domenii sau arii curriculare** se diferențiază pe niveluri de școlaritate astfel:

- în învățământul preșcolar: se conservă organizarea pe cele 5 domenii;
- în învățământul primar: se conservă cele 7 arii curriculare existente (limbă și comunicare, matematică și științe, om și societate, arte, educație fizică și sport, tehnologii, orientare și consiliere);
- în învățământul secundar și terțiar non-universitar: disciplinele se grupează pe 8 arii curriculare. Se conservă cele 7 arii curriculare și se introduce o arie nouă, numită **Studii crosscurriculare**. Această arie se introduce începând cu clasa a V-a, la toate clasele din învățământul preuniversitar.

4) **La nivelul liceului, planul-cadru se stabilește în relație cu filiera, profilul și calificarea/specializarea respectivă.** De asemenea, la nivelul învățământului liceal, structura planului-cadru integrează disciplinele obligatorii și opționale.

5) **În Planul-cadru disciplinele de învățământ și ponderea lor sunt organizate pe trei categorii:**

- **Trunchi comun**, care cuprinde disciplinele obligatorii care, la nivelul învățământului liceal, sunt *aceleași pentru toate specializările din cadrul profilului*. În principiu, trunchiul comun dezvoltă și consolidează competențe generice (competențe vizate de disciplinele de învățământ și competențe transversale). În învățământul liceal, trunchiul comun are rolul de „a dezvolta și diversifica competențele cheie” (art. 68, Legea 1/2011).
- **Curriculum diferențiat**, care cuprinde discipline relevante pentru specializarea respectivă. El asigură formarea și dezvoltarea competențelor specifice în funcție de filieră, profil, calificare. Curriculumul diferențiat servește dezvoltării competențelor specifice vizate de specializarea/profesia respectivă;
- **Curriculumul opțional** care cuprinde discipline opționale/discipline la decizia școlii poate contribui, în funcție de opțiuni, la realizarea ambelor categorii de competențe.

Ponderea celor trei categorii de curriculum se diferențiază pe niveluri de școlaritate, filiere și specializări. Pentru liceu, se sugerează următoarele ponderi:

Tabelul 26

Ponderea categoriilor de curriculum pe niveluri de școlaritate, filiere și specializări

Pregătire obligatorie		Pregătire opțională: pachete disciplinare opționale oferțate la nivel			
Trunchi comun	Discipline relevante pentru specializare/Calificare	național	regional	local	instituției de învățământ
70%		30%			
20–25%	50–45%				

O astfel de organizare a planului-cadru vine în sprijinul prevederilor legale privind finalizarea studiilor liceale (art. 77, Legea 1/2011), fiind în conformitate cu probele prevăzute la examenul de bacalaureat. De altfel, probele menționate în lege se înscriu pe cele două categorii de curriculum: trunchi comun (curriculum nucleu) și curriculum diferențiat.

Pregătirea obligatorie alcătuiește singurul sistem de referință pentru diferitele tipuri de evaluări și examinări naționale.

6) Se conservă tipurile de opționale posibil de realizat în cadrul curriculumului la decizia școlii.

7) În cadrul planului-cadru se asigură o pondere mai ridicată domeniilor cu o contribuție majoră la dobândirea achizițiilor de bază ale elevilor, de exemplu, Limba și literatura română și Matematica.

8) Se introduce sistemul de credite transferabile pentru aprecierea cantitativă și calitativă a activităților desfășurate în vederea asigurării competențelor definite pentru nivelul, profilul sau specializarea respectivă.

Criteriile de alocare a creditelor pe cele trei categorii de curriculum și discipline aferente urmează să se stabilească de comisii de specialiști stabilite de MECS. Se poate studia posibilitatea creditării și a unor activități extradidactice, nonformale.

9) Planul-cadru precizează misiunea, profilul de formare și competențele aferente acestuia.

9.2.2. Principii de elaborare și dezvoltare a Planului-cadru

Elaborarea unei concepții și structurarea planului-cadru de învățământ presupune valorificarea următoarelor principii:

- Principiul compatibilității naționale și internaționale: unitatea de concepție și structură a planului-cadru pentru același domeniu profesional, corespondența cu standardele învățământului avansat din spațiul european și transeuropean;
- Principiul egalității șanselor și al racordării la social;
- Principiul raportării planului-cadru la misiunea și profilul nivelului de școlaritate;
- Principiul descrierii finalităților planului-cadru/programului de formare/calificare în termeni de competențe;
- Principiul selecției și integrării achizițiilor reprezentative ale științelor, tehnologiilor, ariilor culturale în conformitate cu domeniul interesat, cu respectarea logicii interne a științelor și cu promovarea interdisciplinarității;
- Principiul organizării studiilor în sistem de credite transferabile: credite alocate nivelurilor de școlaritate, disciplinelor/modulelor;
- Principiul raționalității efortului intelectual și al distribuției sarcinilor de învățare: evitarea supraîncărcării, distribuția rațională a sarcinilor de învățare pe durata unei săptămâni;
- Principiul corelației funcționale dintre pregătirea obligatorie și pregătirea opțională, dintre pregătirea teoretică, metodologică și pregătirea practică/aplicativă;
- Principiul relevanței tipurilor, formelor și metodelor de evaluare a rezultatelor învățării în raport cu competențele vizate de nivelul de școlaritate, filieră, profil, calificare, de natura ariei curriculare/disciplinei/modulului curricular;
- Principiul echilibrului dintre stabilitate și dinamism: evitarea extremelor (inerția și schimbarea frecventă, testarea prealabilă a planului-cadru);
- Principiul economicității: anticiparea costurilor, îndeplinirea criteriilor de eficiență;
- Principiul asigurării calității educației.

9.2.3. Structura Planului-cadru

În Legea educației naționale, art. 64 (2) se stipulează că: „Curriculumul Național reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ și al programelor școlare din învățământul preuniversitar”.

Considerăm că această prevedere apropie „Planul-cadru” de semnificația pe care o are sintagma „Program de studii”.

În consecință, componentele planului-cadru nu mai pot fi doar cele menționate în Planul-cadru anterior (1998): arii curriculare, discipline/module, număr de ore alocate pe discipline, forme de învățământ și tipuri de curriculum.

Propunem următoarea structură a Planului-cadru de învățământ:

Plan-cadru de învățământ valabil începând cu anul școlar.....

- 1. Denumirea nivelului de școlaritate, filierei, profilului, calificării/specializării:**
- 2. Misiunea programului de studii:**
- 3. Durata studiilor:**
- 4. Forma de învățământ:**
- 5. Certificare educațională:**
- 6. Certificare profesională, nivel de calificare, relația cu COR:**
- 7. Arii curriculare, discipline de învățământ, număr ore pe tipuri de curriculum, număr credite:**

Tabelul 27

Arii curriculare, discipline de învățământ, număr ore pe tipuri de curriculum, număr credite

Arii curriculare	Discipline de învățământ	Număr ore							Total	
		Clasa			Clasa			Ore	Credite
		TC*	CD*	PO*	TC	CD	PO			
1.										
...										
8.										
Total ore										
*TC - Trunchi comun; CD - Curriculum diferențiat; PO - pachete disciplinare opționale										

- 8. Structura pregătirii practice și perioadele de pregătire practică:**
- 9. Structura anului școlar:**
- 10. Condiționări specifice de acces/admitere și de promovare a clasei/anului de studii:**
- 11. Structura examenului de finalizare a studiilor:**
- 12. Posibilități de continuare a studiilor sau de acces la alte forme de dezvoltare personală și profesională:**

9.2.4. Evaluarea planurilor-cadru de învățământ

Sugerăm ca evaluarea planurilor-cadru să se facă după anumite criterii și pe baza unor indicatori de tipul celor prezentați în continuare:

Criterii de evaluare a planurilor-cadru de învățământ

Criterii	Indicatori	Niveluri de realizare					Obs.
		Acord total (1)	Acord (2)	Acord moderat (3)	Dezacord (4)	Dezacord total (5)	
1. Fundamentarea teoretico-metodologică	1.1. Planurile-cadru de învățământ au fost elaborate în conformitate cu un set clar și coerent de principii						
	1.2. Planurile-cadru de învățământ sunt rezultatul unui model generativ, concordant cu nevoile de formare ale elevilor, profilul de formare și competențele generice						
	1.3. Planurile-cadru de învățământ sunt elaborate conform unui algoritm metodologic în concordanță cu prevederile Legii educației naționale (nr. 1/2011)						
2. Echilibrul	2.1. Planurile-cadru de învățământ asigură, prin selecția, conținutul și organizarea disciplinelor, un echilibru funcțional între pregătirea teoretică și aplicativă, între competențele generice și competențele specializării sau calificării, unde este cazul						
	2.2. Planurile-cadru de învățământ propun o distribuție funcțională a timpului de învățare în cadrul programului specific de formare						
3. Flexibilitatea	3.1. Planurile-cadru de învățământ asigură posibilitatea construirii unor parcursuri individuale de învățare, conform intereselor, aptitudinilor și achizițiilor anterioare ale elevilor						
	3.2. Planurile-cadru de învățământ propun o structură modulară, care facilitează învățarea bazată pe competențe și mobilitatea parcursurilor de formare						
	3.3. Planurile-cadru de învățământ creează posibilitatea optării pentru diferite categorii de pachete disciplinare opționale, în funcție de caracteristicile diferitelor categorii de beneficiari						
4. Adecvarea	4.1. Planurile-cadru de învățământ definesc misiunea-debușeul profesional, sunt concordante cu cerințele/obiectivele programului						
	4.2. Planurile-cadru de învățământ oferă condiții favorabile formării și dezvoltării competențelor transversale ale elevilor						

	4.3. Planurile-cadru de învățământ răspund exigențelor și specificității diferitelor forme de organizare a învățământului preuniversitar: cu frecvență și cu frecvență parțială						
	4.4. Planul-cadru de învățământ este adecvat caracteristicilor psiho-sociale ale elevilor cuprinși în nivelul de școlaritate respectiv						
5. Adaptarea	5.1. Programul de studiu specificat prin planul-cadru de învățământ este adaptat la nevoile cursanților și ale elevilor cu care aceștia lucrează/vor lucra						
	5.2. Managementul timpului asigurat la nivelul planurilor-cadru de învățământ asigură reprezentarea și distribuția echilibrată a activităților specifice (tutoriat, studiu individual, activități de evaluare etc.)						
6. Funcționalitatea și completitudinea	6.1. Planurile-cadru de învățământ sunt rațional organizate și fezabile din punctul de vedere al implementării, în raport cu resursele disponibile						
	6.2. Planurile-cadru de învățământ satisfac principiul coerenței și unității curriculare pe orizontală (ani de studiu) și pe verticală (succesiunea anilor de studii)						
	6.3. Există o succesiune logică și epistemologică a disciplinelor/modulelor studiate în cadrul pachetelor de formare						
	6.4. Există corespondență între disciplinele/ modulele propuse în cadrul unui program de formare și ansamblul de competențe care trebuie formate						
	6.5. Selecția și ponderea ariilor curriculare și a disciplinelor de învățământ se realizează în concordanță cu sistemul de competențe prevăzut la nivelul de școlaritate considerat						
7. Asigurarea calității	7.1. Planurile-cadru de învățământ prevăd măsuri pentru controlul calității rezultatelor învățării pe parcursul și la încheierea unui nivel de școlaritate						

9.3. O PERSPECTIVĂ MODULARĂ ÎN ORGANIZAREA PROGRAMEI ȘCOLARE

9.3.1. Identitatea programei școlare ca document curricular

Programa școlară reprezintă un document operațional al curriculumului, care propune anumită formalizare a acestuia. Ea poate fi privită sub mai multe ipostaze:

- *document de politică educațională* care exprimă un mod de a concretiza finalitățile sistemului de învățământ, prin elementele sale componente: obiective/competențe, conținuturi, valori, atitudini; din momentul aprobării, programa devine un document normativ la care se raportează întreaga comunitate educațională;
- *text tehnic* prin care o disciplină școlară prezintă oferta sa educațională pentru un parcurs școlar determinat, înfățișând tipuri de cunoaștere și moduri de organizare ale acestora: subiecte, teme și probleme rezultate din utilizarea unor criterii de selecție diverse;
- *document de organizare a activității didactice curente*: programa cuprinde elementele unui traseu educațional dezirabil și potențial accesibil tuturor elevilor. Structura sa internă este în măsură să susțină profesorul în gestionarea activității didactice pe parcursul unui an școlar, pornind de la alocarea resurselor (timp, mijloace, moduri de organizare), la coordonarea grupului de elevi și evaluarea acestora.

În toate cele trei ipostaze, programele stârnesc un interes public, manifest la nivelul societății, devenind deseori subiecte de dezbateri nu atât prin intențiile pe care le încorporează cât, mai ales, prin efectele pe care le determină, anume, la nivelul evaluării elevilor și al concretizărilor pe care le propun prin manualele școlare sau alte resurse didactice.

Programa școlară este un document curricular reglator care conține, într-o organizare coerentă, oferta educațională a unui anumit domeniu disciplinar în concordanță cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învățământ (nivelul de școlaritate, profilul școlar și filiera școlară, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparține, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opțional).

Caracterul reglator al programei școlare se manifestă în :

- proiectarea, elaborarea și evaluarea manualelor școlare, a pachetelor educaționale și a altor auxiliare curriculare;
- proiectarea și realizarea activității didactice a cadrelor didactice;
- evaluarea performanțelor elevilor;
- proiectarea și realizarea activităților metodice din școală și stabilirea nevoilor de dezvoltare personală și de evoluție în cariera didactică;
- stabilirea cerințelor de acces la nivelul ierarhic următor de școlaritate/calificare;
- analize și studii privind asigurarea calității educației;

- dezvoltarea de politici curriculare, de politici de formare inițială și continuă a personalului didactic;
- dezvoltarea unor studii comparative (benchmarking), cu implicații privind compatibilitatea programelor de studii, recunoașterea studiilor/calificărilor, angajabilitatea și mobilitatea profesională.

Programa școlară este documentul care:

- exprimă cel mai bine identitatea sau modelul didactic al unei discipline de învățământ;
- fundamentează și reglează activitatea personalului didactic de la o anumită disciplină de învățământ (de la definirea obiectivelor și formularea strategiilor de învățare și instruire până la stabilirea strategiilor și instrumentelor de evaluare);
- favorizează identificarea temelor de interes interdisciplinar, posibilitățile de corelare pluri-, inter- și transdisciplinară;
- reprezintă punctul de plecare în proiectarea, realizarea și evaluarea manualelor alternative.

Întrucât este un instrument major al proiectării, implementării și evaluării curriculumului școlar, programa școlară reprezintă un factor de interes național pentru reformele curriculare.

9.3.2. Diversitatea modalităților de structurare a programelor școlare

Nu se poate spune că există o structură standard a programelor școlare. Natura, numărul și relațiile dintre componente variază de la țară la țară. Chiar la nivelul unei singure componente există variații ale modului de abordare și de definire a acesteia. De exemplu: finalitățile unei discipline sunt numite și definite în programele școlare în maniere diferite: scopuri și obiective, sarcini de dezvoltare, expectații largi și specifice, cunoștințe și capacități, obiective cadru și obiective de referință, competențe generale și competențe specifice etc. Dincolo de aceste variații, cel puțin la nivel european, se conturează două tendințe:

- Integrarea celor 5 componente de bază ce intră în structura curriculumului școlar (finalități, conținuturi, strategii de instruire, strategii de evaluare, timp de instruire/învățare) ;
- Focalizarea țințelor educaționale pe competențe.

În România, pot fi identificate cel puțin 4 concepții privind structura programei școlare:

- **educație timpurie:** domenii experiențiale, obiective cadru, obiective de referință, tipuri de activități (rutine, tranziții, activități de învățare);
- **învățământ primar:** obiective cadru, obiective de referință, exemple de activități de învățare, conținuturile învățării, standarde curriculare;
- **învățământ secundar:** competențe generale, valori și atitudini, competențe specifice, conținuturile corelate cu competențe specifice, sugestii metodologice;
- **învățământ profesional și tehnic, liceu - filiera tehnologică:** notă introductivă, locul modulului în cadrul planului de învățământ, lista unităților de competențe relevante pentru modul, tabelul de corelare a competențelor și conținuturilor, sugestii pentru parcurgerea conținuturilor modulului, resurse materiale minime necesare pentru parcurgerea modulului, condiții de aplicare didactică și evaluare/sugestii metodologice, exemple de instrumente de evaluare, adrese web și alte surse de informare.

Se pune întrebarea dacă ar trebui conservate astfel de structuri diferențiate pe niveluri de școlaritate sau ar fi mai profitabilă elaborarea unui cadru de referință comprehensiv, general valabil, cu adaptări pentru fiecare nivel de școlaritate?

Autorii consideră că o reformă coerentă și avansată a curriculumului ar trebui să opereze cu un **cadru de referință unitar** și sugerează **organizarea programei școlare într-o manieră modulară**.

9.3.3. Structura programei școlare în perspectivă modulară

9.3.3.1. Modulul – ca unitate curriculară

Prezentul studiu propune o abordare unitară a programelor școlare în jurul conceptului de modul.

Termenul de **modul** are conotații diferite: disciplină școlară care satisface anumite condiții, pachet de discipline care asigură o prespecializare sau o calificare, modalitatea internă de organizare a unei discipline ș.a.

Opțiunea noastră vizează următoarea accepțiune a conceptului:

- **modulul este blocul curricular relativ autonom care poate fi studiat relativ independent în cadrul unei discipline sau program de formare.**
- Componentele unui modul curricular sunt:
 - obiectivele sau rezultatele așteptate,
 - corpul modulului – reprezentat de activitățile de organizare și reglare a activității de învățare,
 - sistemul de evaluare (criterii și proceduri),
 - intervalul de timp alocat pentru inițierea și dezvoltarea modulului.

S-a optat pentru organizarea modulară din mai multe motive:

- Permite centrarea programului de formare pe competențe predefinite;
- Asigură o mai bună organizare și conducere a învățării, include toate componentele structurale și funcționale ale curriculumului;
- Decelează mai clar și mai prompt reușitele și dificultățile de învățare ale elevilor în relație cu un modul sau altul;
- Facilitează personalizarea traseelor de învățare; parcurgerea modulelor se poate realiza în ritmuri diferite în funcție de particularitățile clasei; elevii pot selecționa și combina diferite module de la diferite discipline

9.3.4. Organizarea modulară a disciplinei de învățământ

9.3.4.1. Principii și proceduri de derivare a modulelor

Valorificarea unei idei sugerate de literatura de specialitate din perspectiva cadrului de referință propus, ne conduce la următoarea schemă de derivare a unui modul curricular:

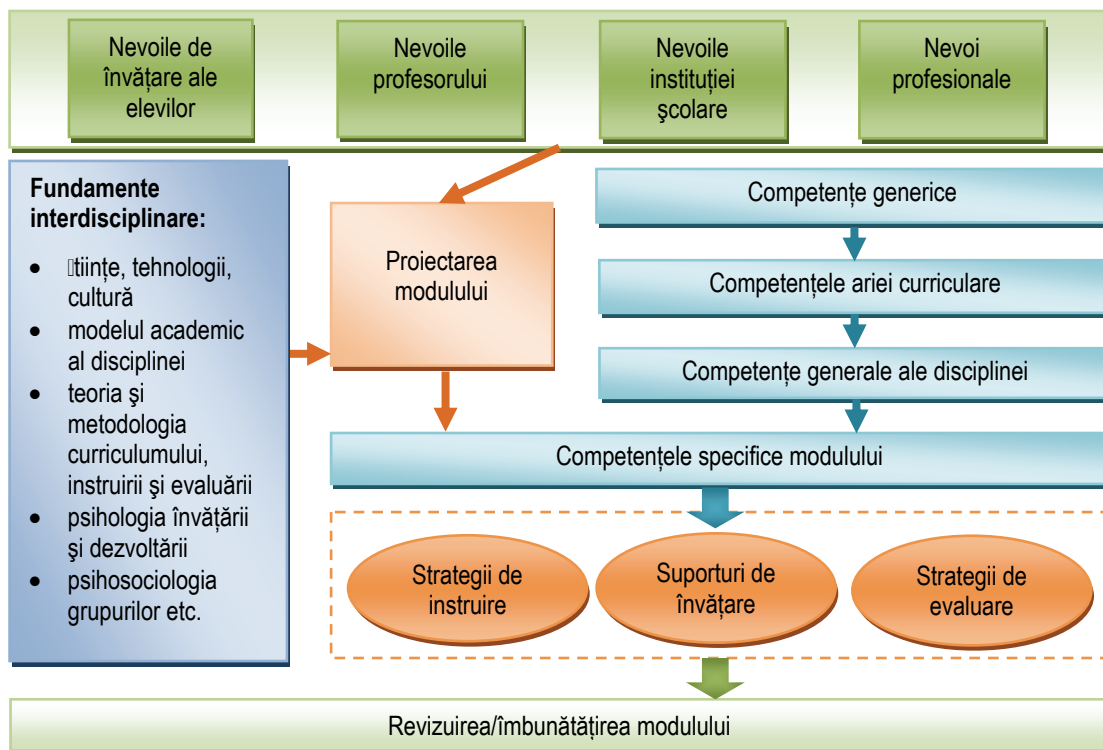


Fig.15. Derivarea unui modul curricular

Structura modulară a disciplinei ar putea fi reprezentată după cum urmează

Denumirea disciplinei:

Poziția disciplinei în Planul – cadru de învățământ:

- Nota de prezentare
- Competențe generale disciplinare și transversale
- Module
 - i. Competențe specifice (abilități, cunoștințe, atitudini)
 - ii. Aspecte metodologice
 - iii. Aspecte evaluative
- Standarde curriculare

În concepția prezentă, o disciplină de învățământ este alcătuită din mai multe blocuri sau module curriculare, relativ autonome. Fiecare dintre ele are o funcție distinctă:

- **Modulul inițial** – are caracter preparatoriu, de determinare a stării inițiale de pregătire a elevilor în vederea parcurgerii conținuturilor disciplinei (în contextul în care aceasta a fost parcursă și în anii anteriori de studiu). De asemenea, oferă o viziune de ansamblu asupra domeniului, un organizator cognitiv pentru noua disciplină de studiu cu impact și asupra motivației elevilor prezentând rezultatele învățării ce urmează a fi dezvoltate în noul an de studiu. Acest modul îndeplinește astfel funcții diagnostice și prognostice. Diagnoza se poate realiza și în alte contexte decât cele clasice (în clasă).

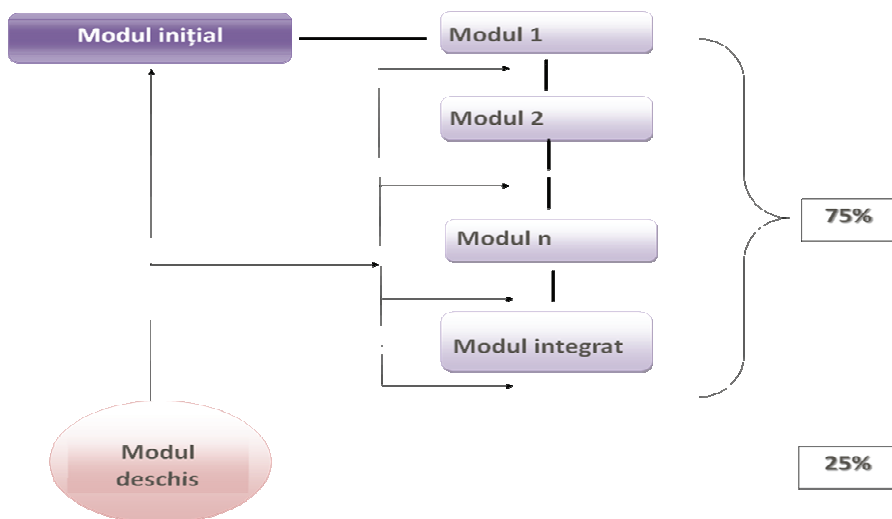


Fig.16. Organizarea modulară a conținutului disciplinei de învățământ

- **Modulele M1, M2....Mn** – se concentrează pe dezvoltarea competențelor specifice în raport cu tematica modulelor respective, fiecare având o contribuție semnificativă la dezvoltarea competențelor disciplinare. Numărul acestor module nu trebuie să fie foarte mare (2-6).
- **Modulul/e integrat/e** – promovează competențele transversale prin intermediul curriculumului și învățării integrate. Se află în relație cu examinările prevăzute la clasele a VI-a, a IX-a și la bacalaureat și asigură corelații interdisciplinare și transcurriculare. Temele crosscurriculare sunt unități de studiu care permit explorarea unor probleme relevante pentru viața de zi cu zi, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relaționări între concepte, fenomene sau procese din domenii diferite precum și corelarea rezultatelor învățării cu situațiile în care se poate afla elevul în diferite contexte: școlare, familiale, profesionale etc. Modulul integrat are funcții de promovare a corelațiilor pluri-, inter- și transdisciplinare, și de dezvoltare a competențelor transversale.
- **Modulul deschis** – are funcții de remediere, consolidare, stimulare, sinteză fiind rezervat pentru activități specifice. Acestea valorifică 25% din timpul alocat activității didactice de planul-cadru pentru disciplina respectivă. Modulul deschis este introdus pentru a nu fărâmița timpul de instruire aflat la dispoziția cadrului didactic și, de regulă, poate fi valorificat după finalizarea unuia sau a mai multor module.

Structura modulară a disciplinei rămâne aceeași oricare ar fi statutul disciplinei: obligatorie sau opțională.

9.3.4.2. Structura unui modul curricular

Structura unui modul poate fi reprezentată astfel:

I. Denumirea modulului:

II. Competențe specifice vizate de modul:

- C1.
- C2.
- C3.

Descrierea competențelor specifice

Denumirea competenței	Abilități	Cunoștințe	Atitudini
C1.....	• ... •
C2.....	•	
C3.....	•

III. Aspecte metodologice:

a) Exemple de activități de învățare și bune practici relevante în raport cu tipul de competență ce se urmărește a se dezvolta la elevi;

b) Metode și mijloace de învățământ cu contribuții specifice în formarea competențelor respective;

c) Contexte, factori și medii de instruire adecvate, posibilități de diferențiere, de susținere a efortului individual și a motivației învățării;

d) Sugestii de conținuturi suplimentare, de accesare și a altor surse de informare și de activități aplicative realizate în context formal, non-formal sau informal.

IV. Aspecte evaluative (proces și rezultate) - se precizează:

a. Forme de evaluare;

b. Contexte de evaluare;

c. Metode de evaluare;

d. Posibile instrumente de evaluare;

e. Indicatori de performanță corelați competențelor specifice pe două niveluri de performanță: bazal și superior.

Observații:

1. Propunerea noastră ia în considerare două documente de referință:

Legea educației naționale, în cadrul Listei definițiilor termenilor și a expresiilor utilizate în cuprinsul legii, potrivit căreia:

„Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență”.

Modelul „European Reference Framework on Key Competences”, în care o competență este definită prin trei tipuri de achiziții: cunoștințe, abilități și atitudini, în formatul următor:

Competență	Descriere	Cunoștințe	Abilități	Atitudini
------------	-----------	------------	-----------	-----------

Relațiile dintre aceste achiziții sunt solidare. Competențele se justifică prin asamblarea celor trei componente. Atitudinile nu sunt formate independent sau abstract, ci au un conținut concret, specific tipului de competență. Atitudinea este un element cheie, care orientează, motivează și potențează performanța.

2. Este posibil ca o atitudine să asiste mai multe competențe specifice, de aceea în descrierea competențelor, nu se instituie de fiecare dată o relație directă între o anumită atitudine și o anumită competență. **Una și aceiași atitudine/valoare poate regla intervenția unui set de competențe.**

3. Concepția proiectării modulare nu subestimează rezultatele obținute în cadrul proiectelor curriculare anterioare, bazate pe competențe generale/obiective cadru/obiective de referință etc. întrucât le poate integra în actuala abordare. Trebuie, însă, să recunoaștem că, nu de puține ori, „obiectivele de referință” sau „competențele specifice” formulate în programele școlare din perioada 1998-2011 nu au anvergura unor competențe autentice întrucât vizează acțiuni și operații care, de fapt, reprezintă elemente constitutive ale competenței. Din acest motiv, o bună parte dintre competențele specifice nominalizate în programele școlare din perioada menționată ar putea fi echivalate cu abilitățile care intră în descrierea competențelor specifice vizate de un anumit modul curricular.

Organizarea modulară propusă combină elemente ale celor două structuri de programe, învățământ obligatoriu și învățământ liceal. Primul tip accentuează relațiile directe obiective-experiențe de învățare, al doilea asociază competenței specifice conținuturile. Concepția modulară preia elementele de conținut în cadrul structurii competenței și exemplele de bună practică le integrează în secvența organizarea și conducerea instruirii.

4. Conținuturile nominalizate în cazul descrierii unei competențe specifice vizată de un anumit modul trebuie considerate cunoștințe cheie pentru formarea și demonstrarea abilităților respective. De aceea, cunoștințele pot fi selecționate și menționate în descrierea unei competențe numai după ce au fost precizate abilitățile, adică numai în relație cu tipurile de abilități stabilite ca relevante pentru respectiva competență specifică vizată de un anumit modul curricular. Cunoștințele nu pot fi neglijate: ele asigură baza teoretică a competenței, variate tipuri de cunoștințe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.

5. Prin abordarea modulară se depășește situația în care se găsesc în prezent mai multe programe școlare care neglijează evaluarea raportată la standarde de performanță.

În ceea ce privește evaluarea, ținând cont de structura unei competențe, pe parcursul formării acesteia se recomandă administrarea probelor de cunoștințe și de probare a abilităților; integritatea și nivelul competenței urmează a se dovedi prin probe de evaluare sumativă, în contexte specifice, termenul de situație/context fiind esențial pentru definirea și probarea unei competențe.

Din perspectiva evaluării, este important ca, prin programă, fiecare competență să fie însoțită de standardele de performanță (care exprimă nivelul minim, mediu sau maxim al performanței pe care o face posibilă competența evaluată).

6. **Competența nu se dezvoltă spontan, ci în timp.** Ca urmare, pe lângă **evaluarea competenței ca rezultat al învățării** trebuie să se realizeze și evaluări care vizează **progresul în dezvoltarea competenței**. Aceasta se concretizează în evaluări **parțiale**, analitice, centrate pe cunoștințe, abilități sau combinații ale acestora. Rezultă că teoria competențelor implică în mod necesar ideea de **evaluare progresivă** care îți arată unde ești și dacă evoluezi în direcția așteptată.

De asemenea, dacă teoria competenței implică ideea de **transferabilitate**, atunci probele de evaluare proiectate și aplicate la o anumită disciplină de învățământ/modul curricular trebuie concepute astfel încât să probeze competența în raport cu **sarcini autentice și în contexte variate**.

7. Organizarea modulară a programei școlare este în concordanță cu modelul integrat al conceptului de „competență” care stă la baza Cadrului de referință al Curriculumului național (6).

9.3.5. Criterii de evaluare a programei școlare în organizarea modulară

Tabelul 30

Criteriile de evaluare externă a programelor școlare

Secțiuni/ componente ale programei	Criterii	Indicatori	Niveluri de realizare			Obs.
			Într-o mică măsură (1)	În măsură medie (2)	Într-o mare măsură (3)	
1. Competențele	1.1 .Reprezentativitatea, legitimitatea competențelor	1.1.1. Competențele au caracter disciplinar și transversal și reflectă adecvat nevoile de formare/dezvoltare profesională				
		1.1.2. Competențele definite sunt coerente cu: profilul absolventului, competențele generice, ariile curriculare				
	1.2. Extensiunea competențelor, (prin raportare inclusiv la planurile de învățământ!)	1.2.1. Sunt necesare dezvoltări, completări cu noi tipuri de competențe				
		1.2.2. Sunt necesare reajustări/restrângeri/redefiniri ale tipurilor de competențe				
	1.3. Variabilitatea competențelor ca rezultate ale învățării	1.3.1. Competențele acoperă un spectru variat de achiziții necesare și suficiente: abilități, cunoștințe, atitudini				
		1.3.2. Competențele vizând procesele superioare de gândire au o pondere reprezentativă				
	1.4. Fezabilitatea competențelor	1.4.1. Competențele vizate sunt realiste în raport cu resursele existente (umane, materiale, tehnice, de timp)				
	1.5. Acuratețea definirii competențelor	1.5.1. Competențele sunt formulate în termeni concreți, specifici, lipsiți de ambiguități				
		1.5.2. Standardele de performanță însoțesc competențele asigurate prin fiecare modul care intră în componența programei școlare a disciplinei				
	1.6. Caracterul sistematic al organizării competențelor	1.6.1. Competențele vizate de studiul unei discipline de studiu/modul curricular sunt articulate explicit și coerent cu competențele cheie, respectiv cu competențele generice				

2. Conținuturile învățării	2.1. Concordanța conținuturilor învățării cu competențele urmărite	2.1.1. Tipurile de conținuturi selectate sunt funcționale în raport cu competențele vizate)				
	2.2. Rigoarea științifică, actualitatea informațiilor	2.1.2. Conținuturile învățării reflectă veridic stadiul de evoluție a științelor, tehnologiilor, domeniilor culturale, erorile și ambiguitățile științifice lipsesc, iar informațiile perimate sunt eliminate				
	2.3. Valorificarea schemelor logice de organizare a științelor, tehnologiilor, a sistematicii domeniilor și produselor culturale	2.3.1. Sunt prezente scheme conceptuale, știința este abordată și ca produs, și ca proces, sunt prezente modele exemplare etc.				
	2.4. Evitarea „contaminărilor” ideologice	2.4.1. Discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau de altă natură, precum și prejudecățile privind anumite grupuri socio-culturale sunt absente				
	2.5. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoștințelor cu capacitate explicativă și forță de transfer	2.5.1. Sunt incluse concepte fundamentale, metode de cunoaștere, strategii de investigare				
		2.5.2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive, detaliile și informațiile redundante				
	2.6. Relevanța socio-culturală a cunoștințelor	2.6.1. Cunoștințele au relevanță socio-culturală, prin raportare la reperele valorice recunoscute (validate), emblematice				
	2.7. Volumul, densitatea cunoștințelor	2.7.1. Cantitatea de informații este dozată rațional pe disciplină de studiu/ modul/ competență, supraîncărcarea fiind evitată				
	2.8. Accesibilitatea conținutului	2.8.1. Cunoștințele sunt selectate și organizate în funcție de potențialul de învățare al subiecților și de experiențele lor anterioare de învățare				

	2.9. Conținuturile și tratarea diferențiată a subiecților	2.9.1. Sunt precizate conținuturi diferențiate, suplimentare, pentru subiecții cu interese și aptitudini speciale/diferite				
	2.10. Structuri interdisciplinare	2.10.1. Conținuturile învățării sunt relevante din perspectivă pluri-, inter- sau transdisciplinară				
3. Repere metodologice	3.1. Învățarea și competențele	3.1.1. Activitățile de predare-învățare sugerate au un caracter funcțional pentru tipurile de competențe prevăzute				
	3.2. Învățarea și accesibilitatea	3.2.1. Sarcinile și strategiile de instruire sunt adaptate resurselor de învățare ale subiecților, se situează în zona „proximei dezvoltări”, solicită un efort rațional				
	3.3. Promovarea învățării active, asimilarea metodelor didactice moderne	3.3.1. Metodele de instruire sunt preponderent de tip activ-participativ, cu angajare pe sarcină, includ aplicații, rezolvare de probleme, învățare prin cooperare etc.				
	3.4. Învățarea și diferențele individuale	3.4.1. Activitățile de învățare prevăzute fac referințe explicite la diferențele individuale ale elevilor: sarcini de lucru, organizare, controlul învățării etc.				
	3.5. Învățarea și integrarea mijloacelor moderne – TIC	3.5.1. Activitățile de învățare sunt susținute de mijloace de învățământ clasice și moderne (integrarea TIC în procesul de predare – învățare)				
4. Strategii de evaluare	4.1. Definirea indicatorilor de performanță	4.1.1. Indicatorii de performanță sunt relevanți pentru competențele specifice identificate				
	4.2. Pertinența strategiilor de evaluare	4.2.1. Formele și metodele de evaluare sunt în concordanță cu competențele proiectate				
	4.3. Raportul evaluare la nivel de modul – evaluare la nivel de programă	4.3.1. Evaluarea continuă se armonizează cu evaluarea finală.				
	4.4. Diversitatea/complementaritatea metodelor de evaluare	4.4.1. Este propus un spectru variat de metode clasice și alternative de evaluare				

5. Valoarea motivațională	5.1. Competențe de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaștere					
	5.2. Cunoștințe de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaștere					
	5.3. Sugestii de natură să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaștere					
	5.4. Evaluarea prevăzută la nivelul modulului și la nivelul programei școlare de natură să declanșeze și să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaștere					
6. Referințe bibliografice	6.1. Referințe bibliografice semnificative în raport cu finalitățile urmărite și conținuturile abordate					
	6.2. Referințe bibliografice actualizate					

9.4. PROIECTAREA MANUALELOR ȘCOLARE

9.4.1. Identitatea manualului ca document curricular

Manualul este un produs curricular conceput pe baza programei școlare, care conține categorii diferite de cunoștințe, precum și modalități de structurare ale acestora, menite să susțină demersul de învățare al elevului și organizarea procesului didactic în ansamblu.

Statutul special pe care manualul îl deține, în ansamblul demersului didactic, se explică nu doar prin tradiția sa ca principală sursă de învățare pentru elevi, dar mai ales prin funcțiile care i se recunosc: *de transmitere a cunoștințelor, de formare a capacităților și competențelor, de consolidare a achizițiilor (cunoștințe, abilități, deprinderi), de organizare și conducere a procesului de învățare, de evaluare a achizițiilor elevilor, de sprijin pentru integrarea achizițiilor, de educație socială și culturală.*

În pofida faptului că se dezvoltă în ritm alert materiale care au ca suport noile tehnologii informatice, manualul continuă să fie considerat principalul instrument pentru implementarea curriculumului. De exemplu, în contextul asumării unui curriculum centrat pe competențe, tot mai multe țări iau inițiative în domeniul manualelor pentru a se asigura că problematica domeniilor de competențe este bine reflectată la nivelul resurselor de învățare. Manualele devin un vehicul al schimbării prin capacitatea lor de a include exerciții care ajută elevii să integreze noile învățări, să facă legături între subiecte sau să deruleze proiecte, prin sugestiile de evaluare și autoevaluare și prin legăturile cu lumea extrașcolară.

Asemenea programelor școlare, manualul este un produs cultural față de care școala, dar și ansamblul societății are așteptări manifeste.

9.4.2. Diversitatea modurilor de structurare a manualelor

Tipologiile de clasificare a manualelor sunt diverse și pot avea ca referință sistemul educațional în care funcționează, domeniile de cunoaștere pe care le reprezintă sau finalități educaționale specifice (tematice, pe competențe specifice, pe paliere de performanță).

Criteriile utilizate cel mai frecvent sunt: metoda de lucru, structurarea și organizarea conținutului și grupul țintă.

Direcții actuale de schimbare

Concepția și formatul manualelor se schimbă constant, pentru a răspunde cerințelor actuale.

– **De la o rigidă conformitate cu programa la accentul pe metodologia proiectului**

„În ce măsură manualul susține curriculumul” este o întrebare devenită criteriu standard în procedura de avizare a manualului. *Conformitatea cu programa școlară* sau chiar *congruența curriculară* sunt criterii esențiale în procesul de evaluare, permițând evidențierea modului în care se transpun în termenii elevului diferitele elemente componente ale programei școlare. Există și puncte de vedere tranșante, care susțin ideea că aspirând la statutul de carte care ar trebui să acopere întreg curriculumul, manualele au pierdut din calitate.

- **Manualul ca instrument de socializare: recâștigarea publicului, inclusiv a nativilor digitali**

Dimensiunea publică și aplicativă transformă manualul într-o instanță de comunicare între grupul de aceeași vârstă și între generații. Accentul cade pe *dezvoltarea abilităților (skills-urilor) sociale* (cooperare, empatie, negociere, comunicare) și pe afirmarea conștiinței interculturale din perspectiva înțelegerii și experimentării altor culturi. Contribuția la dezvoltarea competențelor de comunicare, dar și la cele sociale și interculturale devine punct de plecare în organizarea conținutului manualelor.

- **De la cunoașterea aprobată/validată la modalități diverse de construire a cunoașterii**

Manualul este doar unul din materialele suport disponibile. În condițiile în care sursele de informare se înmulțesc, iar accesul la cunoaștere se democratizează, manualul (fie digitalizat sau pe suport clasic) trebuie să-și deplaseze centrul de greutate pe utilizarea cunoașterii, pe construirea demersurilor de investigație la nivelul unui domeniu și pe capacitatea de transfer de cunoștințe și de tehnici de lucru intelectual dintr-un domeniu de cunoaștere în altul. Focalizarea pe activitatea elevului devine tot mai importantă.

- **Manualul – resursă de învățare cu caracter generativ**

Acest tip particular de text începe să fie regândit ca vehicul de informație primară și set de tehnici de alfabetizare. Contactul cu elementul primar al oricărui domeniu de cunoaștere (sursa, experimentul, problematica, terminologia etc.) devine centrul atenției, chiar dacă aceasta va însemna modificarea raportului dintre diferitele categorii de text dintr-un manual (text de autor, imagini, sarcini de lucru). Caracterul deschis al conținuturilor și al opțiunilor metodologice permite transferul experiențial al învățării în contexte diferite.

În același timp, manualul trebuie să demonstreze eficiența sa ca instrument de învățare, din perspectiva elevului și ca element de referință pentru profesor.

9.4.3. Repere pentru evaluarea manualelor

Reperetele se fundamentează pe principiile de construcție a acestora, derivate din principiile de construcție ale curriculumului național în ansamblu:

- **finalitățile din structura programelor școlare** pot fi prezentate explicit în structura capitolelor/lecțiilor, și de asemenea convertite în sarcini de lucru și în criterii de selecție a resurselor și de orientare a evaluării;
- **conținuturile învățării** se referă la aspecte concrete privind cantitatea și densitatea informațiilor, reprezentativitatea lor, prezența unor structuri nondisciplinare, diversitatea modalităților de concretizare a conținuturilor (de la textul lecției la reprezentări grafice și imagini);
- **rolul manualului în organizarea și conducerea învățării** vizează concret aspecte metodologice și strategii de evaluare, precum: metodele de învățare activă, diferențierea, diversitatea și accesibilitatea sarcinilor de lucru, facilitarea demersurilor reflexive, a interacțiunii și a învățării autonome, stimularea motivației etc.;

- **reflectarea universului referențial al elevului** se referă la deschiderea manualului către promovarea valorilor, dar și conexiunile sugerate cu viața cotidiană;
- **aspectele referitoare la prezentarea grafică** pot include aprecieri privind calitatea grafică (text, imagini, culori), elemente de tehnoredactare, dimensiunea literelor, varietatea modurilor de structurare a lecțiilor.

Toate aceste repere se concretizează în: *criterii de evaluare, indicatori, scale de măsurare și descriptori asociați* acestora, cu rolul de a ghida procesul de selecție a manualelor alternative.

Prezentăm mai jos, cu titlul de exemplu, câteva dintre modalitățile de particularizare.

- **Finalitățile din structura programelor școlare**

Tabelul 31

Finalitățile din structura programelor școlare

Criteriu	Indicatori	Descriptori (pe o scală 1-3)		
1. Corespondența manual-programă din perspectiva competențelor	1.1. Includerea explicită a competențelor în structura manualului	Competențele din programă pot fi identificate la nivelul unor componente ale manualului	Competențele din programă sunt prezentate parțial în manual	Toate competențele din programă sunt explicit prezentate
	1.2. Dezvoltarea competențelor cu ajutorul resurselor propuse de manual (activități de învățare, surse scrise și vizuale)	Resursele propuse de manual sunt insuficiente pentru dezvoltarea competențelor	Competențele pot fi dezvoltate prin intervenții asupra resurselor propuse de manual (concretizarea activităților, completarea surselor vizuale și scrise)	Manualul oferă resurse adecvate (suficiente, diverse, bine organizate) pentru dezvoltarea competențelor
	1.3.....			

- **Aspecte referitoare la conținuturile învățării**

Tabelul 32

Aspecte referitoare la conținuturile învățării

Criteriu	Indicatori	Descriptori (pe o scală 1-3)		
2. Corespondența manual-programă din perspectiva conținuturilor	2.1. Calitatea informațiilor furnizate de manual	Majoritatea informațiilor au caracter teoretic, fiind nerelevante în raport cu dezvoltarea competențelor	Predomină informații științifice formale, puțin relevante pentru dezvoltarea competențelor disciplinare	Dozaj echilibrat de informații pertinente și relevante pentru dezvoltarea competențelor asumate de curriculum în ansamblu

	2.2. Modul de concretizare a conținuturilor	Modalitățile de concretizare a conținuturilor sunt insuficiente în raport cu specificul disciplinei	Există câteva modalități de concretizare a conținuturilor care trebuie completate	Modalitățile de concretizare a conținuturilor sunt corespunzătoare și suficiente
	2.3....			

- *Rolul manualului în organizarea și conducerea învățării poate fi particularizat astfel:*

Tabelul 33

Rolul manualului în organizarea și conducerea învățării

Criteriu	Indicatori	Descriptori (pe o scală 1-3)		
3. Manualul ca instrument de învățare	3.1. Promovarea principiilor învățării active	Manualul nu promovează învățarea activă	Manualul provoacă în mică măsură gândirea critică și motivația pentru învățare	Manualul facilitează descoperirea, gândirea critică și motivația pentru învățare
	3.2. Diferențierea sarcinilor de învățare	Manualul nu conține sarcini de învățare diferențiate	Sarcinile de învățare incluse pot fi reformulate pentru a facilita diferențierea	Majoritatea sarcinilor incluse țin cont de diferențierea în învățare
	3.3....			

Capitolul 10

IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI; CONDUCERE ȘI MONITORIZARE

10.1. NATURA ȘI NIVELURILE IMPLEMENTĂRII

Șansele de reușită ale unui proiect curricular, oricât de bine fundamentat și elaborat ar fi, sunt minore dacă este implementat inadecvat sau eronat.

În sens larg, implementarea curriculumului presupune aplicarea sau transpunerea în practică a unui proiect construit unitar, armonizat cu contextul social-politic, economic și cultural, susținut teoretic, politic și administrativ, acceptat într-o bună măsură de actorii implicați. În sens restrâns, implementarea curriculumului se definește ca utilizare în practică a inovațiilor (M. Fullan).

O activitate care însoțește în mod curent implementarea, într-o măsură mai mică sau mai mare, mai mult sau mai puțin formalizată și continuă, este cea de *monitorizare a implementării*, asigurată prin control din partea celor care aplică proiectul educațional (factori de decizie, cadre didactice, personal auxiliar/de suport), din partea unor instituții conexe și complementare (ministerul educației, inspectoratele școlare, universități, institute de cercetare) sau din partea societății civile (mass-media, lideri de opinie în domeniu, ONG-uri, syndicate, companii).

Managementul monitorizării se interesează de măsura în care inovația este implementată așa cum s-a intenționat sau de nevoia de adaptare sau schimbarea inovației atunci când factorii contextuali o pretind.

O strategie a implementării multinivelare a curriculumului, centrată pe competențe, poate fi reprezentată astfel (apud J. Gordon, 2009):

- **Nivelul meta.** Organizații internaționale ca OECD sau UE influențează conceptualizarea, politicile naționale și tehnicile de evaluare.
- **Nivelul macro.** Un cadru de referință flexibil este adeseori adaptat la nivel național, asociat cu mecanisme de asigurare a calității.
- **Nivelul mezo.** Autorități regionale/locale controlează unele resurse de implementare, au un rol, în creștere, în dezvoltarea curriculumului și în evoluția rețelelor bottom-up.
- **Nivelul micro.** Liderii școlari au un rol decisiv, iar școlile trebuie să implice cadrele didactice și alte persoane interesate în învățarea colaborativă și găsirea de soluții comune.
- **Nivelul nano.** Școlile sprijină rute individuale de învățare, bazate pe diagnostic și pe metode personalizate de formare. O mare parte din învățare are loc în afara școlii.

Simplificând, vom reduce varietatea tipurilor de implementare curriculară la două niveluri: sistemul de învățământ și unitatea școlară/procesul de instruire.

Activitățile de implementare vizează:

(1) La nivel general/sistem de învățământ:

- implementarea concepției despre curriculum în documente de politică educațională și în suportul legislativ necesar aplicării proiectului educațional național;
- transpunerea cadrului conceptual în planurile și programele de învățământ; nuanțarea viziunii, adaptarea la arii curriculare, la resursele disponibile (în diverse medii de rezidență și tipuri de școli, inclusiv cele care aplică alternative educaționale);
- transpunerea proiectului de curriculum prin mecanisme administrative și suport metodologic: (a) alocarea resurselor financiare și a dotărilor, (b) formarea managerilor școlari, (c) favorizarea și încurajarea activităților de schimb de experiență: conferințe pentru cadre didactice, cercuri metodice, lecții deschise, oportunități de mobilitate etc. – prin sistemul de acordare de credite transferabile, gradație de merit, stimulente salariale, recunoaștere formală/informală);
- proiectarea și desfășurarea evaluărilor naționale.

(2) La nivelul unității de învățământ/instruirii școlare

- alegerea și introducerea de către cadrul didactic a unor variante/modele de abordare curriculară pe care le aplică în activitatea curentă, generate de către profilul de formare al nivelului respectiv, care permit, favorizează sau blochează integrarea și extensia în nonformal;
- transpunerea de către cadrul didactic a prevederilor programei, prin activități curente precum: operaționalizarea obiectivelor, selecția conținuturilor în funcție de relevanța pentru grupul țintă, de actualitatea informațiilor disponibile, de resursele disponibile (inclusiv timp de instruire), alegerea strategiei și metodelor didactice, adecvarea instrumentelor de evaluare la obiective și la conținuturi;
- autoevaluare/monitorizarea punerii în practică a curriculumului prescris prin observarea și analiza activităților de instruire, a sarcinilor de lucru construite, a instrumentelor de evaluare continuă și finală utilizate; ameliorare continuă a activității didactice.

Primul nivel, centrat pe sistemul de învățământ, revendică o strategie națională a implementării curriculumului compusă din resursele implementării, strategii și mecanisme de asigurare a controlului calității procesului; cel de-al doilea nivel – unitatea școlară angajează procese de evaluare, control și îndrumare realizate de managerii școlari, și de asemenea, spiritul de responsabilitate al personalului didactic în raport cu realizarea curriculumului național și curriculumului la decizia școlii.

Experiențele europene de până acum demonstrează că strategiile globale de schimbare a curriculumului „de sus în jos” (top-down) și de jos în sus (bottom-up) devin productive, benefice dacă sunt solidare, complementare și echilibrate. Totuși, schimbările de anvergură se produc mai ales pe ruta top-down.

Actuala LEN furnizează pilonii necesari reconstrucției sistemului de implementare, monitorizare și evaluare a curriculumului. Evaluările periodice și naționale ale rezultatelor învățării la nivelul clasei pregătitoare, a claselor a II-a, a IV-a, a VI-a, a IX-a, dar și la nivelul baccalaureatului, îndeplinesc funcții sumative, dar și formative, permit diagnoza, reglarea și optimizarea sistematică a programelor de formare.

10.2. CONDIȚII PENTRU IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI

Decidenții politici, managerii școlari și cadrele didactice pot adopta decizii pertinente și interveni constructiv în implementarea curriculumului în măsura în care își formează o concepție consistentă despre schimbarea educațională: natură, cauze, strategii, procese și factori care favorizează sau blochează implementarea schimbărilor curriculare.

Un model comprehensiv al factorilor asociați implementării curriculumului este prezentat mai jos. El reprezintă o adaptare cu dezvoltări de structură și comentarii suplimentare ale unei scheme de analiză propusă într-un studiu internațional (J. Gordon, 2009).

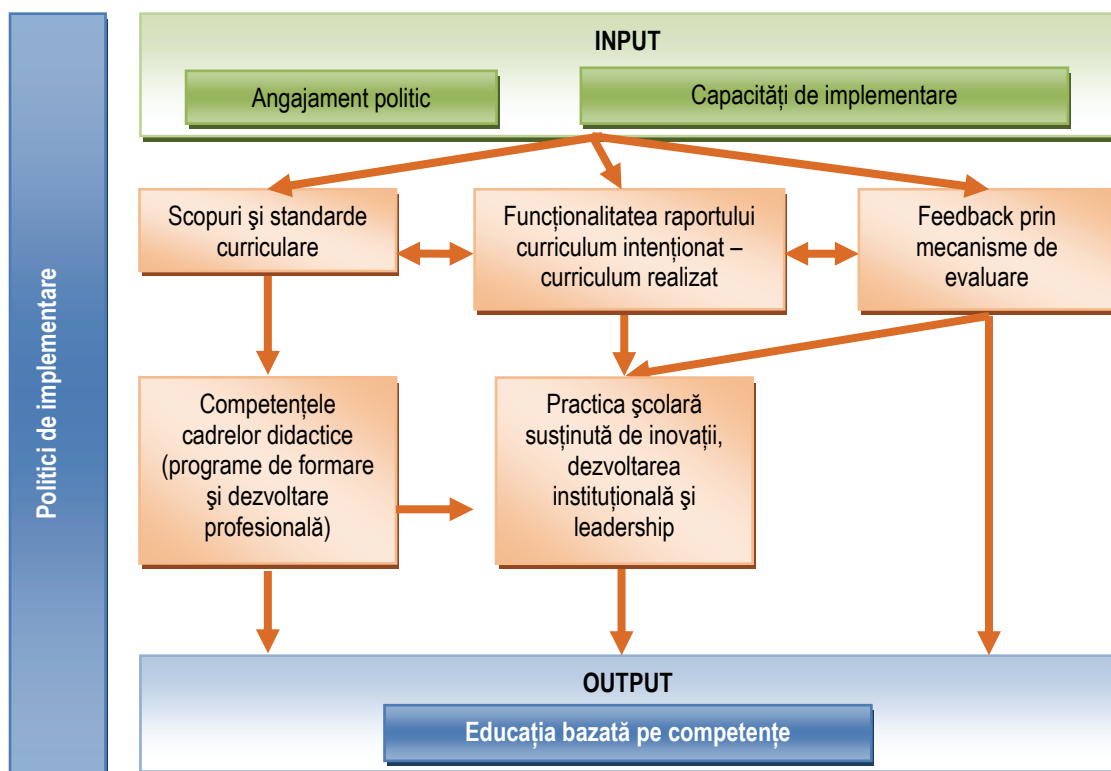


Fig. 17. Factori/condiții pentru implementarea curriculumului

Observăm că în reușita sau nereușita unei reforme curriculare intervin cel puțin 7 categorii de variabile:

1) Voința politică de a susține un proiect de reformă curriculară este esențială; ideologiile conflictuale, lipsa consensului subminează șansa schimbărilor intenționate. În câteva țări din Europa, inclusiv în România, reforma curriculară centrată pe competențe a dobândit deja o bază legislativă.

2) Angajamentul politic este necesar să fie dublat de existența unor capacități de implementare cel puțin corespunzătoare atât la nivelul sistemului de învățământ, cât și al unității școlare (strategii de implementare adecvate, metode care să genereze o ambianță de învățare favorabilă construcției competențelor, disponibilitatea instrumentelor de evaluare în raport cu tipurile de competențe vizate).

3) Reformele școlare pentru a fi acceptate și sprijinite au nevoie de scopuri și obiective clare, transparente și explicite, întemeiate pe analize serioase de nevoi și convertite în competențe personale, sociale și profesionale, judicios echilibrate. Un principiu de convergență al politicilor educaționale actuale este acela de a proiecta obiectivele programelor de formare în termeni de competențe.

4) Asigurarea funcționalității curriculumului planificat – curriculumului realizat este chiar nucleul implementării.

Pentru cadrele didactice, cheia de lectură a curriculumului intenționat, dată de abilitarea curriculară obținută prin programe de formare și prin schimb de experiență se raportează la condiționările pe care le aduc cu sine programele școlare, ghidurile metodologice și manualele școlare. Curriculumul realizat este astfel tributار *ab initio* clarității exprimării și completitudinii documentelor curriculare, capacității autorilor de manuale de a transpune o viziune educațională nouă, evantaiului de instrumente și metode oferite ca exemplu sau cu care cadrul didactic este înarmat pentru desfășurarea situației educative orientate către finalități noi.

Pe de altă parte, proiectul de curriculum nu trebuie considerat ca un *datum* – imuabil, fixat definitiv în niște cadre rigide. El este un reper, care comportă într-o oarecare măsură schimbări în funcție de feedback-ul primit din sistem în urma implementării. De asemenea, curriculumul prescris poate căpăta nuanțe, clarificări, rafinări ca urmare a raportării la condițiile de implementare, la caracteristicile celor care îl transcriu în praxisul didactic, la caracteristicile elevilor asupra cărora își exercită în fond efectele; o parte dintre aceste condiții sunt greu de prevăzut, iar totalitatea tipurilor de efecte sunt dificil de estimat în faza de proiect. De aceea, este de așteptat să existe o relație dinamică între prevederile curriculumului și modul în care sunt implementate concret, care să ducă la ajustări continue de ambele părți, fără însă a se abate de la nucleul de principii care fundamentează reforma.

Mai mult, angajarea susținută din partea cadrelor didactice și a decidenților în direcția implementării ideilor reformei și introducerea/adaptarea în practica de zi cu zi sunt condiții necesare pentru schimbarea profundă la nivel de concepție, iar această schimbare poate dura ani, mai degrabă decât luni (Fullan, 2008). În tot acest răstimp, actorii sistemului trebuie susținuți prin precizări, clarificări, reinterpretări în cadrul întâlnirilor, conferințelor, discursurilor publice, cursurilor de formare inițială și continuă, precum și la nivelul deciziilor de coordonare și suport. „*Standardele curriculare și evaluarea sunt mai probabil să fie implementate cu succes dacă sunt acompaniate de oportunități extinse de dezvoltare profesională cu aplicabilitate practică*” (Fullan, 2008 apud, Cohen și Hill, 2001).

5) Feedback-ul furnizează informații despre calitatea derulării programului, permite stabilirea congruenței dintre instalarea reală și instalarea planificată a programului, sprijină, după caz, adoptarea unor intervenții corective sau ameliorative. Feedback-ul este pârghia evaluării formative.

6) Capacitățile și instrumentele disponibile ale implementării sunt valorificate în cadrul practicilor școlare. Centrarea programelor pe competențe pretinde un alt mod de organizare a activităților formative, de regulă în manieră nontradițională, și, de asemenea, alte tipuri de învățare: învățare experiențială, învățarea prin reflecție, învățarea prin acțiune, învățarea prin investigație etc. De exemplu, dezvoltarea competențelor pentru cetățenie activă reclamă o viață școlară democratică și activități civice relevante; spiritul antreprenorial probabil nu poate fi cultivat fără experiențe practice în companii reale sau virtuale.

Competențele transversale se dezvoltă și pot fi evaluate prin intermediul unor medii de instruire și instrumente mai rafinate.

Nu în ultimul rând, aspectele care țin de **organizarea școlară** și managementul instituțional pot contribui sau pot împiedica asupra modului în care prevederile noului curriculum sunt puse în practică în mod adecvat. Modalitatea în care sunt alocate și distribuite resursele, posibilitatea de a realiza întâlniri de consultare cu reprezentanți ai comunității, gradul real de autonomie în formularea CDS, posibilitatea angajării/alocării de personal și resurse pentru CDS, existența și accesul la instrumente de colaborare cu alte instituții școlare – sunt numai unele dintre acestea.

De asemenea, etapizarea implementării noului curriculum, introducerea lui graduală în sistemul și în procesul de învățământ constituie o condiție pentru succesul proiectului educațional național. Stabilirea unor etape succesive, de la elemente de bază la aspecte mai complexe, de la componente care trebuie ameliorate imediat (precum formarea cadrelor didactice, elaborarea planurilor și programelor școlare) și până la componente de acord fin (controlul calității, relația cu comunitatea, predarea în echipă etc.) – poate fi prevăzută într-un interval de timp destul de larg și complementarizată cu un sistem de indicatori de parcurs, care să ofere continuu măsura nivelului atins și a direcțiilor de ameliorare.

Abordarea implementării curriculumului este propusă în contextul de față la intersecția dintre multiple perspective:

- în prelungirea propunerilor cadrului teoretic al curriculumului național și consecvențe acestora, în perspectiva definirii teoretice a condițiilor, etapelor și punctelor cheie ale procesului de implementare a schimbărilor (abordare procesuală – implementarea fiind privită ca o etapă în procesul de dezvoltare și integrare a unui proiect curricular);
- ca mod de valorificare a conceptelor teoretice în praxisul didactic, în perspectiva aplicării formulelor teoretice avansate în faza de proiectare (perspectivă teleologică);
- ca punct nodal al componentelor care alcătuiesc cadrul curriculumului, integrând unitar concepțiile avansate în privința finalităților, evaluării, conținuturilor, metodologiei și contextului în care se aplică proiectul educațional propus (abordare integratoare);
- ca oportunitate de validare a teoriilor actuale privind educația (perspectivă utilitarist-constructivă).

7) Esențială pentru o implementare cât mai aproape de intențiile curriculumului proiectat este deschiderea cadrelor didactice către noi abordări, **disponibilitatea de a încorpora inovațiile didactice**. În strânsă legătură cu aceasta, un reper important pentru un proces educațional de calitate și adaptat la cerințele actuale îl constituie **nivelul de pregătire al cadrelor didactice**, capacitatea de transpune prevederile documentelor curriculare, posibilitatea de a înțelege și de a implementa extensii ale curriculumului și de a face legătura cu nonformalul etc. De aceea, parcursurile de formare inițială și continuă trebuie adaptate continuu, iar transformări majore în programele de formare (cel puțin inițială) ar trebui să aibă loc la începutul unei perioade de implementare a unor schimbări semnificative în cadrul curriculumului național.

Un alt cadru de referință pentru analiza factorilor implementării, cu referințe directe la inovație este dezvoltat de M. Fullan, o autoritate internațională a domeniului.

Inovația, ca punct central al unui proiect curricular, se implementează, după Fullan (2008), în strânsă relație cu patru tipuri de factori care indică măsura în care este pusă în practică:

Caracteristicile inovației:

- claritate – cât de bine definită și de explicită este inovația;
- complexitate – gradul de schimbare față de practica actuală.

Strategiile utilizate:

- formare continuă;
- resursele suport;
- mecanisme de feedback;
- participare – actorii sistemului care influențează procesul de implementare.

Caracteristicile celor care adoptă inovația:

- procesul de adoptare – participarea în deciziile privind adoptarea schimbărilor;
- climatul organizațional;
- factori de context;
- factori demografici – caracteristicile persoanelor implicate în procesul de adoptare a schimbărilor.

Caracteristici ale unității de decizie/de coordonare (nivel macro):

- întrebări de design;
- sisteme/modalități/mecanisme de susținere prin diverse tipuri de recunoaștere, suport motivațional informal sau formalizat;
- rolul evaluării;
- complexitatea administrativă/politică – transparența și conlucrarea straturilor decizionale.

Elementele cheie al introducerii inovației – numită de Fullan **Faza 1**, pentru a o diferenția de faza următoare, de reforma propriu-zisă a sistemului – constau în „relația dintre comportamente și convingeri, natura inovației și a procesului de adoptare, utilitatea separării celor trei faze ale procesului de schimbare (adoptare, implementare, instituționalizare), precum și trecerea la reforma întregului sistem/întregii școli”. Schimbarea, în această perspectivă, nu poate fi încorporată prin introducerea treptată a câte unui element inovativ, ci prin adoptarea tuturor elementelor de noutate prin intervenții precise la nivelul fiecărei componente a sistemului de învățământ.

Noile seturi de comportamente, convingeri și concepții asupra educației stau la baza implementării; Fullan (2008) remarcă faptul că majoritatea strategiilor de implementare utilizate sunt prea puțin în măsură să atingă obiectivele de schimbare profundă necesare la nivelul cadrelor didactice și, implicit, la nivelul învățării.

Evaluarea experiențelor de implementare a inovației în sistemele de învățământ arată foarte clar că, în puținele cazuri în care implementarea a fost un succes, acesta s-a datorat susținerii (suportului cu metodologii, materiale, mecanisme de recunoaștere și recompensare), continuității la nivel de leadership, selecției și susținerii adecvate a profesorilor debutanți, precum și unui sistem bine pus la punct de dezvoltare profesională continuă.

În general vorbind, **rezistența la schimbare** survine ca rezultat al unor factori precum: lipsa asumării/aderării la principiile schimbării, lipsa beneficiilor, încărcătură sporită, lipsa suportului administrativ, singurătate, insecuritate, incongruența normelor/dispozițiilor, plictiseală, haos, înțelegere diferită a ceea ce presupune schimbarea, prea multă inovație deodată, puncte unice de rezistență/puncte forte singulare (Harvey, 2010). În ce privește implementarea curriculumului, dificultățile care trebuie vizate și prevenite printr-o bună proiectare sunt enumerate de Fullan și Pomfret (1977):

- inerție – lipsa dorinței de schimbare;
- status quo – cadre didactice și decidenți care sunt satisfăcuți cu ceea ce au și ce fac;
- ritm rapid al schimbărilor – noi schimbări anunțate pentru viitor pot bloca inovațiile propuse pentru perioada în curs;
- lipsa cunoștințelor profesorilor – lipsa timpului pentru a citi și a înțelege esența schimbărilor propuse;
- lipsa suportului financiar și lipsa timpului necesar.

10.3. CONSIDERAȚII ȘI SUGESTII DE ORDIN PRACTIC

Având în vedere că implementarea curriculumului este un proces sistematic, continuu, de durată, care trebuie atent coordonat, urmărit și ameliorat, este necesară proiectarea unor activități care să susțină integrarea eficace, precum monitorizarea și evaluarea periodică a implementării curriculumului, intervenții ciclice ameliorative în programele școlare și în prevederile din legislația secundară privitoare la curriculumul școlar, activități de elaborare de ghiduri și exemple de bună practică relevante pentru diverse contexte de implementare etc.

Cele două niveluri la care putem vorbi despre implementarea curriculumului – nivelul sistemului de învățământ și nivelul instruirii – pot fi susținute de instrumente-resursă și de grile de monitorizare/autoevaluare, utile procesului de „traducere” adecvată a intențiilor în practică.

Spre exemplu, pentru a monitoriza progresul implementării noului curriculum în instituțiile de învățământ, ar putea fi utilizată o manieră de clasificare a școlilor de tipul celor propuse în lucrările specializate (Verspoor și Wu, 1990), care să ofere o imagine despre stadiul în care fiecare școală se situează, pentru a se putea aplica variante standardizate de intervenție. Grila se suprapune parțial peste stadiile implementării inovației identificate de Fullan în 2001: inițiere, implementare, instituționalizare. Astfel, criteriul gradului de implementare în practică a prevederilor noului curriculum, compus dintr-o serie complexă de indicatori, ar putea împărți unitățile școlare pe următoarele paliere:

- integrare inexistentă sau de nivel scăzut/aplicare defectuoasă, superficială (*Unskilled*);
- integrare mecanică/aplicare parțială (*Mechanical*) – adoptare/inițiere;
- integrare completă în rutina didactică (*Routine*) – implementare;
- nivel ridicat/manieră profesionistă de integrare (*Professional*) – instituționalizare.

Modelul „Stage” (Verspoor și Wu, 1990 – pentru învățământul secundar)

	Cadre didactice 1. Background 2. Profesionalism 3. Reacție la inovare	Curriculum 1. Conținut 2. Metode didactice	Organizare școlară 1. Manuale și alte materiale 2. Supervizare/suport	Strategii de intervenție 1. Schimbări posibile 2. Formare profesională continuă 3. Dezvoltare școlară
1. <i>Unskilled</i> (integrare inexistentă sau de nivel scăzut/aplicare defectuoasă, superficială)	1. stăpânire îndoielnică a conținutului disciplinei; formare profesională inexistentă sau insuficientă. 2. cadre didactice demotivate și izolate de comunitatea profesională. 3. ignoranță, confuzie, lipsă de capacitate de aplicare.	1. conținut disciplinar îngust/minimal, accent pe cunoștințe de bază, standarde scăzute; pierderi mari acceptate. 2. recitare, învățare mecanică și memorizare; elevii copiază de pe tablă; nu se realizează individualizarea/instruirea diferențiată.	1. un singur manual utilizat de către profesor; absența aproape totală a materialelor de instruire. 2. supervizare sporadică, focalizată pe control administrativ și conformitate cu regulamentele.	1. simplificarea structurii și furnizarea de ghiduri structurate, manuale și materiale minimale de suport pentru instruire. 2. formarea cadrelor didactice în specialitatea disciplinei și în metodologie didactică elementară; susținerea cadrelor didactice în a percepe nevoia de ameliorare. 3. întărirea supervizării și a suportului la nivel de instituție.
2. <i>Mechanical</i> (integrare mecanică/aplicare parțială)	1. stăpânire la nivel mediu a conținutului disciplinei; formare profesională limitată. 2. contacte întâmplătoare cu colegii prin intermediul formării continue; cadrele didactice manifestă un oarecare interes față de ameliorarea profesională, dar poate fi descurajată ușor. 3. nesiguranță cu privire la utilizare; concentrare pe nivelul personal de stăpânire;	1. conținut foarte structurat, accentul se pune pe elementele de bază; diferențiere curriculară inexistentă sau în mică măsură; standardele sunt impuse de examene; se acceptă repetiția ca mijloc de menținere a uniformității. 2. memorizare; respectare ad litteram a curriculumului, activități și obiective pe termen scurt; aplicare rigidă a unei singure tehnici de instruire.	1. un manual per elev la disciplinele din trunchiul comun. 2. supervizare ocazională; focalizare pe conformitate; formare continuă sporadică și focalizată pe diseminarea programelor structurate; se pune accentul pe aplicarea standardizată a curriculumului și a materialelor.	1. extinderea curriculumului; ghiduri și manuale pentru cadrele didactice prin care se stabilesc standardele aplicate la examene. 2. mai multă formare profesională în specialitatea disciplinei; introducerea câtorva tehnici simple care să facă predarea mai eficientă și variată; creșterea încrederii cadrelor didactice prin activități de formare și sprijin la nivelul școlii. 3. formarea directorilor de școală în domeniul dezvoltării fundamentelor curriculumului școlar, personalului și

	o diminuare a inovației în vederea adaptării la capacitatea și motivarea profesionale personale.			organizării; stimularea creării de departamente și a cooperării dintre cadrele didactice la nivel de școală și între școli.
3. <i>Routine</i> (integrare completă în rutina didactică)	1. stăpânire adecvată a conținutului disciplinei; formare corespunzătoare. 2. contacte întâmplătoare cu colegii; interes față de ameliorarea rezultatelor elevilor dacă se oferă stimulente adecvate. 3. scepticism cu privire la efectele imediate; voință și capacitate de a depune un efort onest; cadrele didactice vor încerca să adapteze inovațiile pentru facilitarea managementului clasei și aplicarea standardizată.	1. finalitățile curriculumului încep să fie mai extinse, dar programele analitice sunt încă puternic dominate de examene; există o oarecare diferențiere curriculară și o urmărire a elevilor; în principiu, există oportunități de adaptare și experimentare; se acordă puțină atenție orientării în carieră a elevilor; preocupare față de prevenirea eșecului. 2. memorizarea încă domină, dar există tot mai multe încercări de a introduce învățarea prin acțiune (<i>learning by doing</i>); planificare pe termen mediu folosind manualele și materialele cu o orientare pe finalități într-o mai mare măsură; variere limitată.	1. sunt disponibile texte suplimentare; încep să apară abateri și o utilizare selectivă a textelor; o asigurare corespunzătoare a materialelor; o bibliotecă a școlii de mici dimensiuni. 2. supervizarea este mai frecventă și mai puțin orientată spre conformitate; formare continuă mai frecventă – se accentuează aplicarea inovațiilor în activitatea de predare; rolul directorului ca sursă de cunoștințe/autoritate devine mai important.	1. predare mai focalizată pe înțelegere; o oarecare diversitate și flexibilitate pot fi introduse la nivelul curriculumului; obiectivele pot fi extinse pentru a permite o mai mare atenție acordată capacităților de procesare a informației, unor probleme științifice și sociale și orientării în carieră. 2. introducerea unor forme mai complexe de predare; promovarea schimburilor profesionale între cadrele didactice și a dezvoltării carierei didactice. 3. formarea directorilor de școală ca lideri educaționali; stimularea unei culturi a colaborării în școli și a planurilor de dezvoltare școlară/disciplinară.
4. <i>Professional</i> (nivel ridicat/ manieră profesionistă de integrare)	1. o bună stăpânire a conținutului disciplinei; cadre didactice bine formate. 2. contacte frecvente cu colegii; consultarea publicațiilor	1. se pune accentul pe semnificație și înțelegere, într-un curriculum extins; este permisă o varietate de conținuturi și metode; atenție considerabilă față de rolul	1. disponibilitate la scară largă a manualelor, materialelor pentru lectură suplimentară și materialelor bibliografice; o bibliotecă a școlii bine dotată; o varietate a materialelor	1. inovarea devine o caracteristică permanentă. 2. cadrele didactice pot fi încurajate să se comporte și să se perceapă ca profesioniști; oferirea de oportunități diverse de

	<p>profesionale; interes față de ameliorarea rezultatelor elevilor.</p> <p>3. punctul central de interes este reprezentat de nevoile elevilor; voința de a încerca și a testa abordări alternative; cadre didactice încrezătoare în propria capacitate de a stăpâni și a adapta inovațiile pentru a răspunde nevoilor unui anumit grup de elevi.</p>	<p>școlii pentru viitorul elevilor.</p> <p>2. deprinderi de învățare autogenerate: practici reflectice; abilitatea de a investiga noi idei; planificarea pe termen lung a activității didactice îi permite cadrului didactic să adapteze folosirea materialelor și a succesiunii etapelor de proiect curricular la nevoile elevilor; instruire individualizată sau prin discuții în grupuri multiple.</p>	<p>instructive.</p> <p>2. directorul devine sursă de sprijin pedagogic; sprijinul și asistența externe sunt disponibile în funcție de diferiți factori; formarea pune accentul pe dezvoltarea competențelor profesionale, permițându-i cadrului didactic o abordare a instruirii corespunzătoare în fiecare situație.</p>	<p>dezvoltare profesională a personalului.</p> <p>3. școlile au mai multă independență în ceea ce privește funcționarea și răspund într-o măsură mai mare nevoilor societății.</p>
--	--	---	---	--

Grila prezentată are o valoare și pentru o eventuală proiectare a etapelor de implementare graduală a noului curriculum.

✚ Autorii conchid, odată cu Fullan: un nivel înalt al implementării curriculumului poate fi așteptat dacă:

1. Cadrele didactice percep nevoia unui nou curriculum;
2. Schimbările curriculare nu sunt excesiv de complexe și sunt clar explicate cadrelor didactice;
3. Materiale de calitate sunt oferite cadrelor didactice ca suport;
4. Schimbări similare ale curriculumului s-au dovedit a fi de succes;
5. Directorii de școală sunt încurajați să își asume responsabilitatea implementării noului curriculum și sunt pregătiți în acest sens;
6. Cadrele didactice primesc un substanțial input privind noul curriculum și există programe adecvate pentru pregătirea lor profesională în această direcție;
7. Există un sprijin puternic al conducerii școlii și al comunității în favoarea schimbării curriculare;
8. Există un plan al implementării dezvoltat atent, cu specificații pentru monitorizarea implementării;
9. Administratorii adoptă măsuri necesare pentru a preveni sau răspunde la problema supraîncărcării cadrelor didactice în condițiile implementării noului curriculum;
10. Cadrele didactice au oportunitatea de a-și împărtăși reciproc ideile și problemele și beneficiază de sprijinul inspectorilor și directorilor școlari.

Capitolul 11

EVALUAREA CURRICULUMULUI; EVALUARE SI CERTIFICARE

11.1. BAZELE TEORETICO-METODOLOGICE

11.1.1. Concepte și problemă

Evaluarea curriculumului utilizează un sistem de concepte și proceduri care coroborate formează un subsistem al curriculumului. Acesta este reprezentat de obiectul, scopurile și nivelurile evaluării, de tipuri de evaluare, standarde și agenți, de modele, metode, proceduri de certificare și procese de metaevaluare.

Un set de întrebări orientează și reglează demersurile evaluative (M. Preedy, 2001):

- Care este scopul și focalizarea evaluării?
- Ce criterii sunt utilizate pentru a formula judecăți?
- Ce evidențe urmează să fie colectate și ce metode de înregistrare și analiză vor fi utilizate?
- Ce categorii de persoane interesate vor fi consultate?
- Cine este responsabil pentru evaluare?
- Ce timp și resurse vor fi alocate?
- Ce acțiuni urmează să fie adoptate pe baza rezultatelor obținute?

11.1.2. Obiectul, scopurile și modelele evaluării curriculumului

✚ Ariile potențiale ale evaluării curriculumului acoperă un spectru variat. Câteva dintre cele mai reprezentative sunt:

- *Tipurile de programe*

Curriculumul școlar vizează, în esență, un program de formare și instrumentele sale de sprijin (auxiliarele curriculare). Așadar, evaluarea curriculumului se raportează la programe de formare educaționale sau profesionale de diferite tipuri și grade de complexitate care

operează la un palier sau altul al învățământului. De exemplu se poate evalua calitatea învățământului obligatoriu sau profilul profesional al unui liceu tehnologic, meritele unui program pentru elevii cu CES sau pentru elevii capabili de performanțe înalte, valoarea învățământului primar alternativ sau a unui program „școala după școală”. De asemenea, diferitele forme ale educației non-formale ar putea deveni obiect al evaluării pentru a fi integrate în sistemul de formare și recunoaștere al competențelor.

– ***Procesele implicate în conceperea și realizarea programului***

Celor trei procese fundamentale, proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului, le corespund trei planuri de evaluare: evaluarea de proiect, evaluarea de proces, evaluarea de produs/impact. Evaluarea devine comprehensivă are mai mare relevanță și utilitate atunci când cele trei planuri sunt abordate corelativ și unitar.

– ***Componentele structurale ale curriculumului***

Pot fi unități legitime de evaluare: obiectivele și conținutul programului, resursele umane, materiale și financiare, strategiile de intervenție formativă, timpul disponibil, sistemul managerial-evaluativ. Desigur, contează cel mai mult aprecierea gradului de interacțiune funcțională dintre toate aceste componente.

– ***Ciclul de viață al unui program***

Un program traversează mai multe etape în biografia sa: faza de inițiere, faza de dezvoltare, „rodare”, faza de consolidare, maturizare și faza de încheiere.

Evaluarea poate fi relevantă prematur atunci când anumite proceduri valabile pentru o anumită fază sunt aplicate în altă etapă. De exemplu, ponderea evaluării formative și a evaluării sumative variază diferențiat, se înscriu pe curbe contradictorii în raport cu etapele de dezvoltare ale unui program.

– ***Tipurile de curriculum***

După unii autori (Inglis, Glatthorn) în perimetrul școlar funcționează mai multe variante curriculare care afectează rezultatele școlare ale elevilor: curriculum recomandat, scris; curriculum predat, curriculum învățat, curriculum asistat (prin manuale sau auxiliare curriculare), curriculum testat (integrat în probe de evaluare) și curriculum „ascuns” (latent). Rolul evaluării este acela de a decela raporturile de corespondență sau discrepanță dintre aceste tipuri, intensitatea influențelor de la un tip la altul și de a identifica astfel problemele critice care necesită corecții sau ameliorări.

– ***Evaluarea***

Evaluarea poate constitui ea însăși obiect al evaluării. În acest caz interesează nu doar dacă un program este valoros sau nu, ci **calitatea** evaluării, criteriile în raport cu care se judecă evaluarea inițiată și realizată.

Cât de „bună” este evaluarea, cât de „bun” este un raport de evaluare, ce standarde guvernează activitatea evaluatorului expert sunt întrebări care se situează în sfera metaevaluării. Studiile de acest gen, privind controlul calității evaluării, sunt în general rare, deși există sisteme metodologice cu anumită consacrare atât în UE, cât și în America de Nord. De exemplu ***Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*** a propus un set de 4 categorii de criterii – *utilitate, acuratețe, fezabilitate, deontologie* – și 30 de itemi la care fac trimiteri atât lucrările de referință, cât și studii concrete.

🚩 Întrebarea ce se evaluează la nivelul unui sistem sau program în mod necesar trebuie însoțită de alte două întrebări capitale: „De ce se evaluează?” și „Cu ce criterii?”.

Unii autori diferențiază scopul evaluării de rolurile sau funcțiile evaluării, alții le consideră interșanjabile. Michael Scriven, o autoritate în domeniu, consideră că scopul evaluării este acela de a determina meritele, calitatea, valoarea unui program, în timp ce rolurile indică în ce direcții și cum vor fi folosite informațiile evaluative. De exemplu, concluziile privind plusurile sau minusurile unui program pot servi adoptării unor decizii cum ar fi continuarea, îmbunătățirea, generalizarea sau suspendarea programului. Importantă este ideea că evaluarea îndeplinește un rol de cunoaștere și apreciere, dar și unul de întemeiere a deciziilor și acțiunii.

Rațiunile evaluării unui program curricular pot fi multiple: pentru a informa pe cei interesați despre calitatea programului, pentru a obține informații diagnostice sau prognostice, pentru recunoașterea, certificarea sau acreditarea unui program, pentru a face o selecție între mai multe programe competitive.

O formulare sintetică surprinde în mare măsură esența procesului: „evaluarea curriculumului este interesată de colectarea evidențelor pentru a descrie și formula judecăți despre valoarea sau meritele planurilor, proceselor și rezultatelor curriculumului, ca bază pentru dezvoltarea și îmbunătățirea acestora” (M. Preedy, 2001, pag. 89).

Din enunțul de mai sus pot fi derivate două scopuri sau funcții majore ale evaluării programelor: funcția *accountability* și funcția *managerială*. Prima colectează date și produce argumente de natură să susțină calitatea programului. Întrebările asociate sunt: programul este valoros; de ce; cine răspunde pentru calitatea acestuia. Cel de-al doilea rol este interesat de optimizarea managementului programului și răspunde la întrebarea cum funcționează programul, când și cum poate fi îmbunătățit. În prima situație, evaluarea sancționează programul și responsabilizează personalul, în a doua, evaluarea se pune în serviciul creșterii calității programului. Cele două orientări presupun moduri diferite de organizare și conducere a evaluării.

Examinând statutul de importanță acordat în prezent, în diferite sisteme de învățământ a celor două perspective majore *accountability* și *manageriale*, am putea identifica o tendință de echilibru, cu un anumit avantaj în favoarea primei perspective.

🚩 Scopurile/rolurile variate ale evaluării curriculare pot fi realizate cu ajutorul unor modele și metode specializate. Teoria și metodologia curriculumului, pe de-o parte, și teoria evaluării programelor sociale și educaționale, pe de altă parte, au produs un ansamblu de modele, unele deja consacrate: evaluarea centrată pe obiective/rezultate așteptate, performanțe; evaluarea fără scopuri, evaluarea centrată pe decizii, evaluarea bazată pe consumator, evaluarea centrată pe judecata de expert, evaluarea cu oponent, evaluarea naturalist-participativă etc. Numai o parte din aceste modele sunt exploatate în cercetarea și practica evaluării de la noi și nu întotdeauna în varianta cea mai dezvoltată.

Sistemul modelelor de evaluare prezintă un potențial care ar trebui mai mult valorificat. De exemplu, evaluarea centrată pe consumator ar putea fi utilizată în avantajul evaluării și selecției unor produse curriculare de bază sau auxiliare aflate pe piață (manuale, pachete de învățare multimedia, ghiduri metodice, softuri educaționale etc.). Modelul de evaluare centrat pe decizii – CIPP-ul, poate fi pus în serviciul proiectării și managementului curriculumului la decizia școlii.

11.2. SISTEMUL INSTITUȚIONALIZAT AL EVALUĂRII CURRICULUMULUI; PRACTICA EVALUĂRII

11.2.1. Niveluri și standarde

Evaluarea curriculumului operează la câteva paliere instituționale: a) organisme centrale, ministerul de resort și instituții, agenții specializate; b) inspectorate școlare; c) unități de învățământ și d) clasa de elevi. Acestora li s-au adăugat în ultimul timp organizații internaționale care realizează evaluări comparative (IEA, OECD etc.). Fiecare palier se diferențiază din punctul de vedere al agenților, obiectului, funcțiilor și modalităților de evaluare, își asumă responsabilități distincte; în același timp ar trebui să funcționeze, în cadrul unei concepții unitare care să asigure coerența relațiilor și finalităților lor.

Problema centrală a evaluării curriculumului național rămâne aceea a standardelor și, în primul rând, a standardelor curriculare. În cadrul de referință propus, se sugerează într-un alt capitol definirea standardelor curriculare prin raportarea la natura și registrul competențelor și, de asemenea, la indicatorii de performanță ai acestora. Comisii de specialiști urmează ca în cadrul unor cercetări de tip cercetare-dezvoltare să determine standardele curriculare pentru profilurile de formare specifice diferitelor niveluri de școlaritate și pentru fiecare disciplină a planurilor de învățământ aferente. Punctul de plecare îl reprezintă analiza competențelor generice, iar în cazul învățământului profesional și tehnic dublarea acestora cu examinarea standardelor profesionale.

În condițiile elaborării standardelor curricular-evaluative se va putea trece la construcția unui nou sistem de certificare educațională și profesională. Standardele vor fi raportate la specificațiile Cadrului european și național al calificărilor și, de asemenea, vor fi corelate cu tipurile de examene stipulate de LEN.

Un sistem valid de evaluare a curriculumului este interesat nu numai de specificarea standardelor, criteriilor de evaluare, ci și de monitorizarea și evaluarea nivelului de realizare al acestuia. Standardele procesuale/procedurale sunt importante; ele indică când se realizează evaluarea, de către cine, cu ce funcții și cum. Din acest punct de vedere, noua LEN trasează coordonatele unui nou sistem de evaluare, precizând etapele, disciplinele și natura generală a probelor prevăzute. Și în acest caz este nevoie însă de realizarea unei metodologii specifice și a unei bănci de teste de agenții specializate.

Există o anumită tensiune între flexibilitatea curriculumului și autonomia mai mare conferită cadrelor didactice, prin reglementările LEN 1/2011 și „algoritmul” riguros al evaluării prevăzut de aceeași lege. Această realitate poate fi pusă în relație cu unele tendințe manifestate pe plan european și transeuropean, inclusiv în țările cu un sistem de învățământ puternic descentralizat: definirea standardelor centralizate național și creșterea controlului realizării standardelor.

Sunt și voci care susțin că introducerea unui control prea strâns și prea frecvent al performanțelor elevilor, mai ales dacă se bazează pe probe standardizate generează fenomene de stres accentuat în rândul elevilor și cadrelor didactice, nu au relevanță pentru un spectru mai larg de achiziții școlare și ridică prea mult costul educației.

11.2.2. Evaluarea de proiect, evaluarea de proces și evaluarea de produs

Fiecare din cele trei planuri în discuție își are rațiunea sa, reclamă criterii distincte și proceduri specifice de colectare, analiză și interpretare a datelor pentru a formula judecăți de valoare.

- **Evaluarea de proiect** controlează calitatea proiectului curricular (plan, programă, manual etc.) înainte de a fi valorificat practic, fie printr-o analiză multicriterială, fie printr-un studiu pilot. Rolul acestei întreprinderi este acela de a verifica, îmbunătăți și valida proiectul și de a proteja populația țintă de eventualele efecte nedorite.

Activitatea conectorilor, realizatorilor și evaluatorilor de curriculum poate fi ghidată de câteva criterii:

- Legitimitatea/pertinența programului; justificarea programului prin raportarea la nevoi reale și prioritare sau la valori recunoscute;
- Completitudinea programului; programul integrează toate componentele de bază, structurale ale unui proiect curricular;
- Fezabilitatea programului; caracterul realist, realizabil al intențiilor, aprecierea disponibilităților și a nevoilor de resurse umane, materiale și financiare;
- Coerența programului; gradul de interacțiune funcțională între toate componentele programului;
- Raționalitatea costurilor prevăzute; planificarea și utilizarea adecvată a resurselor; comparație cu alte programe similare;
- Sustenabilitatea programului; există garanții privind continuitatea programului și stabilitatea efectelor produse;
- Calitatea bazelor teoretice; concepția referitoare la factorii schimbării, la strategiile de promovare a inovațiilor, analiza cauzalității situațiilor problematice etc.
- **Evaluarea de proces** urmărește controlul și îmbunătățirea calității desfășurării programului, decelează eventuale bariere, erori sau dificultăți și, după caz, adoptă măsuri corective.

Implementarea poate fi ghidată, de asemenea, de câteva criterii:

- Corespondența dintre instalarea reală (curriculum implementat) și instalarea așteptată (curriculum planificat). Hiatusul sau discrepanțe prejudiciabile cu grade diferite de intensitate între teorie și practică, între ceea ce se gândește și ceea ce se produce în fapt pot apărea și în această arie a curriculumului.
- Controlul progresului programului; acest principiu are în vedere reconsiderări ameliorative ale programului prin intermediul evaluării formative. Atunci când în derularea programului intervin elemente neprevăzute sau rezultatele parțiale nu anticipă rezultatele finale, proiectul inițial este revăzut, adaptat noilor împrejurări pentru a ameliora efectele sale.

- **Evaluarea de produs sau de impact** se focalizează pe examinarea consecințelor programului; își propune să deceleze toate efectele unui program, intenționate și neintenționate, pozitive și negative. Evaluarea de impact este tipul de evaluare cel mai complex și pretențios, deoarece nu numai că identifică și apreciază rezultatele programului, ci intenționează să demonstreze că variabilele programului și nu alți factori au generat efectele constatate. La modul ideal numai o cercetare experimentală poate produce rezultate și interpretări certe, lipsite de orice echivoc.

Evaluarea de impact are mai multe grade; ea apreciază:

- Nivelul la care cunoștințele, deprinderile, capacitățile, atitudinile achiziționate de elevi sunt congruente cu standardele curriculare;
- Stadiul sau „starea de pregătire” a elevului pentru a trece la o nouă treaptă sau la un nou program de pregătire;
- Nivelul de relevanță al calificării educaționale/profesionale pe piața muncii;

Cel puțin trei criterii orientează evaluarea de impact:

- o Eficacitatea; gradul de intersecție între rezultate și obiectivele intenționate;
- o Eficiența; raportul cost-beneficiu; rezultatele raportate la consumul de resurse;
- o Stabilitatea în timp a efectelor programului; durabilitatea acestora pe termen mediu și lung.

În mod obișnuit, modelele de evaluare raportează criteriile de eficiență și eficacitate la rezultatele finale ale unui program. Se poate sugera extinderea sferei de aplicabilitate a celor două criterii și la faza de proiectare și la aceea de implementare a curriculumului. În acest mod, evaluarea devine multicriterială, se realizează în raport cu cele trei faze majore ale dezvoltării curriculumului, fiecare fază angajează criterii distincte, dar are în vedere și criterii comune esențiale.

În practica evaluării de la noi, evaluarea de proiect, evaluarea de proces și evaluarea de impact nu beneficiază de un tratament egal. Până în prezent, evaluarea de proiect a fost mai frecventă, evaluarea de proces mai puțin solicitată și incomparabil mai rar au fost efectuate studii de impact. O echilibrare a ponderilor ar fi de dorit. În cadrul strategiei naționale de evaluare a curriculumului ar putea fi prevăzută cu o anumită periodicitate evaluarea sistematică și unitară a celor trei tipuri.

11.2.3. Tipuri și forme de evaluare; evaluarea competenței

Procesul de evaluare curriculară apelează la mecanismele diferitelor tipuri de evaluare: evaluarea inițială, formativă și sumativă, evaluarea criterială și evaluarea normativă, evaluarea internă și evaluarea externă. Caracteristicile pe care le îmbracă aceste tipuri și dominanța lor variază în funcție de planul evaluării. Evaluarea inițială se pretează mai bine cu evaluarea de proiect, evaluarea formativă este specifică evaluării de proces și evaluarea sumativă însoțește evaluarea de impact. Dincolo de aplicațiile individuale ale acestor tipuri, mai productivă, deși mai puțin utilizată și studiată, este interacțiunea lor. De exemplu, din combinația evaluării interne/externe cu evaluarea formativă/sumativă rezultă o matrice cu patru celule; acestea pot sugera întrebări utile și orienta activitatea evaluatorului de curriculum: când și în ce condiții pot fi folosite cele patru combinații. Cel puțin două dintre ele prezintă mai multe certitudini: evaluarea externă cu rol sumativ și evaluarea internă cu rol formativ.

Un caz particular de evaluare sumativă, dar de importanță majoră îl reprezintă examenele naționale, examenele de certificare sau de selecție. Cercetări efectuate în diferite țări au semnalat diferite distorsiuni ale evaluării din această categorie, discrepanțe dintre curriculum scris și curriculum testat, între curriculum scris și curriculum implementat.

Odată cu creșterea importanței acordate principiului accountability în evaluarea serviciilor educaționale, testele standardizate, itemii obiectivi și semiobiectivi au fost utilizați tot mai frecvent, datorită capacității acestora de a măsura sigur performanțele școlare ale elevilor, de a evita interpretările alternative și contestarea rezultatelor evaluării. Alte obiective de învățare importante, poate chiar dintre cele mai importante, dar mai puțin măsurabile au început să fie eliminate sau să obțină poziții slabe în cadrul evaluărilor cu miză mare. Ori, un obiectiv educațional este important, în primul rând, nu pentru că este măsurabil, ci pentru că are o valoare intrinsecă. Așa cum spunea A. Einstein, „nu tot ceea ce merită atenția noastră este măsurabil, după cum nu tot ceea ce este măsurabil merită atenția noastră”.

În condițiile în care calitatea curriculumului, a cadrelor didactice și a elevilor este apreciată după rezultatele obținute de elevi la testele obiective, „bătălia” școlilor pentru creșterea scorurilor elevilor duce la refocalizarea curriculumului implementat, la fenomenul de back-wash, respectiv la „predarea pentru evaluare”. Unilateralizarea și simplificarea evaluării, minimalizarea capacităților complexe, exacerbară rezultatelor care pot fi recunoscute imediat nu sunt în spiritul reformei curriculumului.

Schimbările de paradigmă în domeniul evaluării oferă o soluție constructivă la fenomenul sus menționat: tranziția de la cultura testării (*testing*), bazată pe măsurare la cultura aprecierii (*assessment*) bazată pe metode alternative și complementare și pe abordări holistice, calitative, compensează limitele orientărilor tradiționale, fac posibilă evaluarea progresului elevilor în multiple planuri: cunoștințe, deprinderi, capacități cognitive superioare, achiziții socio-afective, atitudinale etc.

🚩 În cadrul de referință propus, în măsura în care competența devine „organizatorul” fundamental al curriculumului, în mod consecvent, competența trebuie să devină centrul de greutate al evaluării educaționale. O astfel de abordare situează problematica evaluării curriculumului într-o optică nouă, mai complexă și mai solicitantă, dar și mai relevantă. Câteva motive sunt de menționat:

- Competența are o structură compozită, nu este reductibilă nici la cunoștințe, nici la abilități și nici la atitudini sau alte achiziții, ci le integrează într-un tot funcțional. De aceea, instrumentele simple de măsurare și apreciere nu sunt convenabile, cel puțin pentru o parte a competențelor.
- Competența are proprietatea transferabilității. Din acest motiv proba competenței pretinde contexte diferite, eșantioane ale unei familii de situații, sarcini „autentice” de rezolvat, legate de viața cotidiană sau profesională. Competența presupune evaluare bazată pe contexte.
- Competența este o disponibilitate care se traduce în performanțe, în rezultate efective. Contează însă și strategia utilizată pentru atingerea performanței. În consecință, evaluarea competenței se raportează la rezultate, dar și la proces.
- Varietatea tipurilor de competențe – generale, specifice, cheie, transversale etc. – solicită demersuri evaluative specifice. De exemplu, competențele disciplinare pretind un anumit nivel de efort, de concepere, administrare și interpretare a rezultatelor, în timp ce competențele crosscurriculare angajează eforturi de altă magnitudine.

Țările care au adoptat ca referențial al construcției curriculare competența, prin forța împrejurării lor, au trebuit să aibă inițiative și în domeniul procedurilor de evaluare a competenței.

Practicile europene ale evaluării competențelor prezintă câteva particularități, care pot inspira și eforturile noastre de edificare a unei metodologii de evaluare a competențelor:

- Competențele cheie, crosscurriculare, sunt obiective ale evaluării formulate explicit în unele țări (Belgia, Franța, Luxemburg, Spania, Cehia etc.) și implicit în altele (Danemarca, Suedia, Finlanda etc.);
- Competențele disciplinare sunt mai frecvent invocate ca ținte ale evaluării (Germania, Austria, Polonia etc.);
- Într-un număr mai mic de țări, cunoștințele academice rămân dominante în aria evaluării, deși și aici se constată începutul unei mișcări în favoarea extinderii evaluării rezultatelor învățării spre competențe (Portugalia, Grecia, Slovenia);
- Atitudinile, ca rezultat al învățării, sunt mai puțin frecvent evaluate. Inițiativele unor țări în această direcție sunt promițătoare (Scoția, Germania, Cehia);
- Mișcarea de la evaluarea centrată pe cunoștințe la evaluarea centrată pe competențe este mai accentuată la nivelul învățământului primar și secundar inferior și mai puțin clară în învățământul secundar superior. Probabil că o astfel de situație ar trebui corectată.
- Competențele complexe sunt disociate în subcomponente, dimensiuni și indicatori care fac posibilă măsurarea competențelor. Natura și „greutatea” acestor subcomponente sau indicatori reprezintă subiect de dezbatere, iar consensurile nu se obțin cu ușurință. În orice caz se acceptă că disocierile nu trebuie să ducă la „mărunțirea” competențelor.

🚩 Cel puțin trei sunt modalitățile practicate de evaluare a competențelor: testele standardizate; evaluarea continuă realizată de cadrele didactice; utilizarea unor metode alternative, în special portofoliul.

Teste standardizate

În ultimul deceniu au fost dezvoltate noi sisteme de testare a performanțelor elevilor, mai ales din perspectiva noilor obiective ale educației. Unele teste sunt aplicate pe eșantioane reprezentative de elevi din care sunt derivate informații despre performanțele întregului sistem, altele vizează fiecare elev și fiecare școală și furnizează informații comparative.

Cercetări recente efectuate în mai multe țări au demonstrat că în cazul unor competențe sunt utilizate diferite metode pentru a măsura dimensiunile diferite ale acestora. De exemplu, dimensiunile afective și comportamentale ale competențelor civice sunt evaluate intern și informal de către cadrele didactice, în timp ce dimensiunea cognitivă tinde să fie apreciată mai ales cu metode formale și standardizate, prin probe scrise (Carr et al., 2009).

Evaluarea continuă realizată de cadrele didactice

Metodele și tehnicile de evaluare concepute și/sau utilizate de cadrele didactice joacă un rol important în evaluările de tip formativ, dar și sumativ. Comparativ cu testele externe sunt evidențe care atestă că evaluarea realizată de cadrele didactice tinde să acopere un spectru

mai larg de competențe generale, cheie. Una dintre practicile curente pentru sprijinirea cadrelor didactice, mai ales când sunt preconizate schimbări semnificative ale obiectului, scopurilor și metodelor de evaluare, constă în elaborarea și utilizarea ghidurilor specializate. Alături de acestea, revizuirea obiectivelor formării inițiale și continue a cadrelor didactice, pentru a aduce la zi și fortifica competențele lor evaluative este, de asemenea, o soluție recomandată.

Portofoliul – instrument evaluativ și formativ.

Datorită avantajelor sale multiple, portofoliul a devenit un instrument preferat în țările UE pentru evaluare/autoevaluare, dar și pentru formarea competențelor educaționale/profesionale. În Franța a început să fie utilizat în școală „*livret de competences*”, în Italia „*portfolio de la competenze*”, în Luxemburg portofoliul se raportează la „*le socle de competences*” etc.

Portofoliul invită elevii la reflecție și autoevaluare, include evidențe privind progresul elevilor, inclusiv în aria unor competențe complexe care nu pot fi măsurate cu instrumentele clasice.

Sensibil la obiective de învățare superioare și delicate, portofoliul pretinde o anumită experiență și expertiză pentru conceperea și utilizarea lui.

LEN introduce portofoliul de învățare începând cu clasa pregătitoare și îl asociază cu planul individual de învățare. Măsura ca atare se înscrie într-un trend care vizează inovarea instrumentelor de evaluare și formare.

* * *

Schimbarea obiectului evaluării educaționale de la cunoștințe, deprinderi, capacități relativ izolate, la competențe pretinde și o nouă metodologie a evaluării. Studiile și experiențele practice de până acum trasează anumite jaloane. Și la noi, în ultimii ani au apărut studii interesante și promițătoare privind recunoașterea și formarea competențelor educaționale (V. Chiș, O. Mîndruț, M. Manolescu, D. Potolea, S. Toma etc.). Acestea pot constitui bune premise pentru o pedagogie a competențelor. Totuși, studii de anvergură care sintetizează politicile și practicile evaluării competențelor din 27 de țări europene evidențiază existența a multor limite ale cunoașterii noastre. „Există o lipsă de informații privind validitatea, fidelitatea, echitatea și alte proprietăți tehnice ale diferitelor moduri de evaluare a competențelor și a abordărilor parțiale din cadrul acestora” (J. Gordon et alii., 2009, pag. 147).

O metodologie solidă a evaluării competențelor putem spune că este în curs de constituire. Este de presupus că aceasta va combina, în cadrul unui pluralism metodologic benefic, evaluările cantitative cu cele calitative, modelele clasice cu inovațiile metodologice de tip evaluativ.

Capitolul 12

IMPLICAȚIILE RENOVĂRII CURRICULARE; SCHIMBĂRI EXTRACURRICULARE NECESARE

Cadrul de referință și noutățile propuse în domeniul curriculumului determină o serie de implicații importante pentru o bună și eficientă aplicare. Acestea pot fi identificate la diferite niveluri, după cum urmează:

Formarea cadrelor didactice:

- formarea personalului didactic și a managerilor școlari pentru gestionarea optimă a noului curriculum și pentru implementarea lui corectă;
- înțelegerea mecanismelor de construcție curriculară, logica alocărilor de timp în raport cu cele trei componente majore ale curriculumului național (TC, CDS, segmentul de 25% din timpul afectat unei discipline, aflat la dispoziția profesorului), introducerea proiectelor integrate reprezintă aspecte asupra cărora formarea inițială și continuă ar trebui să insiste;
- formarea inițială va trebui, la rândul ei, regândită în sensul adaptării curriculumului la noile concepte pe care le enunță Cadrul de referință și la noile prevederi ale Legii educației naționale incluzând noutățile generale (formarea de competențe transversale și evaluarea aferentă), dar și pe cele specific disciplinare ale curriculumului;
- includerea clasei pregătitoare în ansamblul nivelului obligatoriu de învățământ pune problema competențelor cadrelor didactice care vor predă la acest nivel;
- curriculumul universitar pentru profesorii din învățământul primar și preșcolar necesită o serie de secvențe diferite pentru învățământul primar și pentru cel preșcolar;
- includerea clasei a IX-a în gimnaziu va determina o nevoie de formare a profesorilor care sunt obișnuiți fie cu specificul gimnaziului, fie cu cel al liceului și nu e sigur că posedă, în întregime, competențele suplimentare pe care le presupune această schimbare;
- necesitatea unor sesiuni de formare care să reunească, în programe integrate, cadre didactice care predau în trepte de școlaritate diferite;
- crearea unor mecanisme funcționale care să optimizeze formarea continuă a cadrelor didactice (poate și pe cea inițială), având în vedere orientarea proiectării curriculare pe competențe;

- acordarea unei atenții sporite activităților de orientare și consiliere, prin sporirea numărului de specialiști angajați precum și prin derularea unor programe de reconversie profesională;
- elaborarea de programe de dezvoltare a noilor profesii didactice sau de sprijin, în vederea asumării de noi roluri asociate cadrelor didactice, Aceste programe vor avea în vedere pedagogiile de recuperare (specialiști în *predare remedială*), specialiștii în nevoi educaționale speciale, mentorii de stagiatură și de instruire practică, formatorii, mediatorii etc.

Noul cadru de referință face necesară o reformă a formării profesorilor, care vizează cu precădere următoarele ținte:

- reorganizarea pieței a serviciilor de formare continuă care să încurajeze competiția și să asigure calitatea programelor de formare și a furnizorilor în concordanță cu inovațiile propuse de cadrul de referință sau de textul prevederile Legii educației naționale nr.1-2011;
- un curriculum echilibrat pentru programul de pregătire inițială a profesorilor, care să cuprindă un segment semnificativ dedicat didacticilor și practicii în școală;
- programe de pregătire noi, pentru a răspunde unor nevoi noi ale sistemului: licență și masterat pentru nivelul preprimar, cât și pentru managerii de instituții școlare;
- o perspectivă centrată pe student în abordarea disciplinelor din programul de pregătire a cadrelor didactice, ceea ce presupune trecerea de la abordarea magistrală la cea interactivă, în sensul dezvoltării capacităților de investigare ale studentului;
- este necesar un transfer al cunoștințelor declarative în ocazii de învățare procedurală.

Resurse umane

- regândirea necesarului de cadre didactice pe niveluri de învățământ pentru a evita o eventuală criză de personal;
- restructurarea normei didactice pentru a permite predare în echipă, cel puțin în zonele de intersecție între diferite discipline din aceeași arie sau din arii diferite;
- stabilirea normei pentru profesorii care vor „preda” activitățile de proiect;
- normă didactică flexibilă și compozită, alcătuită dintr-un evantai mai larg de activități cu caracter educațional, ar permite școlilor să răspundă mai bine nevoilor pe care le au, și, în același timp, ar constitui un factor de gestiune eficientă în managementul resurselor umane.

Curriculum

Ar trebui incluse atât în pregătirea inițială, cât și în cea continuă a cadrelor didactice competențe privind:

- lectura personalizată a curriculumului școlar; lectura critică a manualelor școlare;
- proiectarea didactică; contextualizarea învățării;
- construirea portofoliilor elevilor;
- aplicarea evaluării criteriale.

Managementul educațional

- managementul educațional, mai ales managementul curriculumului, va trebui reasezat pe nivelurile decizionale (central, local, școlar) în conformitate cu prevederile noului Cadru de referință. Acesta crește competențele decizionale ale școlii prin structura și funcțiile CDȘ și prin alocarea a 25% din timpul atribuit anual unei disciplinei, la dispoziția profesorului;
- vor trebui investigate, de asemenea, consecințele la nivel de management al resurselor umane, în conformitate cu schimbările aduse mai ales la nivelul planurilor de învățământ;

Alte probleme manageriale apărute ca efect al aplicării noilor planuri-cadru se manifestă la nivelul resurselor materiale:

- numărul sălilor de curs și al laboratoarelor; implicațiile nevoilor locale, specificului cultural, social etc. în construcția curriculară;
- creșterea cheltuielilor pentru formarea cadrelor didactice.

Evaluarea rezultatelor școlare

Evaluarea și examinarea elevilor, atât cea curentă, cât și testele și examenele naționale, vor trebui să țină seama mai ales de profilurile de formare existente și de modul în care acestea se concretizează în competențe specifice și indicatori de performanță.

Asigurarea unei legături strânse între curriculum și evaluare va da formă procesului de implementare a curriculumului și va conferi legitimitate celor două componente ale procesului educațional mai ales în situația în care apar schimbări importante vizând momentele evaluărilor naționale și conținutul lor interdisciplinar.

Astfel, sunt necesare:

- regândirea modalităților de trecere de la un nivel la altul de școlaritate;
- regândirea structurii bacalaureatului, în așa fel încât să reflecte mai bine specificul filierelor și să demonstreze existența unor competențe generale și specifice;
- construirea instrumentelor și a strategiilor pentru evaluarea tuturor tipurilor de competențe pe care trebuie să le dobândească elevii, conform profilurilor de formare;
- realizarea unor metode mai bune de comunicare a rezultatelor școlare: fișe individuale;
- realizarea unui program de evaluare a competențelor cheie;
- crearea unor programe de recunoaștere și de acreditare a competențelor dobândite nonformal sau informal;
- adaptarea sistemului de evaluare la descrierile europene ale competențelor EQF, ISCED.

Evaluarea portofoliului elevului

Portofoliul cuprinde descrierea unor activități ale elevului, fișe de autoevaluare, eseuri evaluative ale profesorilor precum și un proiect de dezvoltare personală a elevului.

Această modalitatea de certificare a competențelor absolventului acoperă ansamblul competențelor generice ale profilului de formare.

În măsura în care, în condițiile descentralizării, fiecare școală se orientează către asumarea unei misiuni și a unei individualități distincte, liceele pot organiza selecția candidaților.

Dezvoltarea unor programe de cercetare

Aplicarea noului cadru de referință și a prevederilor Legii educației naționale impun profesionalizarea activității didactice ceea ce presupune stimularea rolului de cercetare al profesorului:

- identificarea de soluții pedagogice potrivite și inovative pentru dezvoltarea unor demersuri didactice eficiente vor fi facilitate printr-o comunicare între instituțiile de învățământ și cele de cercetare și dezvoltare în educație;
- introducerea unui portofoliu de cercetare atât în formarea inițiată, cât și în cea continuă.
- investigarea valențelor metodologice ale demersurilor de cercetare/dezvoltare din domeniile exterioare școlii, prin dezvoltarea unor ocazii de învățare specifice diferitelor discipline de studiu;
- inițierea unor cercetări privind proiectarea și testarea unor variante de curriculum integrat de factură crosscurriculară;
- conceperea, realizarea și evaluarea unor module integrate asociate disciplinelor școlare;
- investigarea posibilităților de proiectare și aplicare la clasă a unor strategii didactice cu deosebit potențial formativ (strategii didactice centrate pe proiect, portofoliu etc.);
- proiectarea demersului didactic pentru facilitarea înțelegerii profunde – mai multe perspective de proiectare, în funcție de strategiile didactice selectate;
- explorarea modalităților de dezvoltare a competențelor cheie prin intervenții metodologice la nivelul fiecărei discipline școlare, care să promoveze activități de învățare cu caracter integrat;
- identificarea unor modalități concrete de valorificare a educației nonformale, la nivel metodologic;
- dezvoltarea de parteneriate de cercetare/dezvoltare didactică între cercetătorii și practicienii din învățământul preuniversitar, precum și profesorii din mediul academic;
- favorizarea schimburilor de experiențe între profesori, pe tema metodologiilor didactice, prin intermediul dezvoltării unor comunități de învățare virtuale.

Pornind de la direcțiile de acțiune menționate, se propune dezvoltarea graduală a unor ghiduri metodologice – pe discipline și tematice – cu rol de sprijinire a efortului de reconstrucție a noului curriculum prin oferirea unei baze pragmatice.

ÎN LOC DE CONCLUZII, 10 ELEMENTE DE NOUȚATE ALE CADRULUI DE REFERINȚĂ

Cadrul de Referință propus valorifică contribuțiile anterioare privind principiile de construcție și dezvoltare a curriculumului, naționale și europene, se raportează constructiv la experiențele școlare din ultimul deceniu și se definește prin unele elemente de valoare adăugată față de politicile, dezvoltările metodologice și practicile curriculare existente.

1. Proiectarea curriculumului, din perspectiva reglementărilor noi LEN.

LEN, pe ansamblu și mai ales prin secțiunile referitoare la *Curriculumul învățământului preuniversitar* și la *Evaluarea rezultatelor învățării* are implicații directe sau indirecte, dar profunde și ample asupra dezvoltării curriculumului național.

Schimbarea structurii instituționale a învățământului, noile norme care privesc regimul disciplinelor obligatorii și opționale, timpul de instruire aflat la dispoziția cadrelor didactice, numărul de ore maxim distribuit variabil pe nivelurile de școlaritate, localizarea probelor naționale de evaluare ca și a naturii acestora, înființarea unor instituții cu funcții educaționale (Biblioteca Școlară Virtuală, Centrul Național de Instruire Diferențiată) pretind, dar și oferă condiții favorabile pentru reconstrucția curriculumului pe toate nivelurile de învățământ, flexibilizarea curriculumului și personalizarea învățării, creșterea autonomiei cadrelor didactice, elaborarea unui nou sistem de evaluare educațională, dezvoltarea resurselor de învățare la nivel național etc. O primă categorie de principii și măsuri care să vină în întâmpinarea acestor măsuri de anvergură și care să asigure trecerea reformei învățământului într-o altă etapă de evoluție, aceea a reformei avansate, sunt încorporate în documentul Cadrul de Referință.

2. Compatibilizarea CN cu specificul spațiului european al învățământului.

În condițiile în care România a devenit membră a UE, ea și-a asumat responsabilitatea integrării în spațiul european al învățământului și a promovării valorilor acestuia.

Principalele documente de politică educațională ale UE, precum și documente și studii ale unor organizații internaționale UNESCO, OECD etc. cu un puternic impact asupra evoluției învățământului contemporan sunt încorporate și valorificate în textura Cadrului de Referință, se regăsesc în analizele și recomandările formulate: *Recomandarea Comisiei Europene privind competențele cheie* (2006), *Cadru European al Calificărilor EQF*, *Education for all*, *Raportul Delors* (2000), *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (2002) *Cadru de Referință European pentru Limbile Străine*, *New skills for new jobs*, *Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools* (2010).

Edificarea unei dimensiuni europene solide a școlii românești, cu îndeplinirea a două criterii majore compatibilizare și competitivitate, este un proces complex și de durată. Unele schimbări vizate de „norma europeană” au fost deja asimilate și practicate, altele pretind o perioadă mai amplă de instalare și, o a treia categorie, se află în zona unor nevoi sau presiuni imediate care pretind recuperări sau alinieri mai prompte la inovațiile respective. Din ultima categorie am putea menționa trecerea de la retorica interdisciplinarității și a competențelor transversale la practica reală a acestora, elaborarea unui sistem unitar și complet al calificărilor din România în acord cu EQF.

Cadrul de Referință propus pentru construcția Curriculumului școlar este elaborat în spirit european, dar își are și propriile caracteristici, reprezintă „o voce distinctă”; este construit în interesul învățământului românesc, nu adoptă reacții mimetice, conformiste față de orientările externe și întreține explicit și implicit un dialog activ și constructiv cu experiențe și practici europene. Cadrul de Referință examinează critic și încearcă să compenseze cel puțin o parte din fragilitățile sau disfuncționalitățile analizei și practicilor privind competențele educaționale. În acest sens, printre altele, propune conceptul de competențe generice și un alt mod de formare și evaluare a competențelor educaționale.

3. Elaborarea unei concepții comprehensive care vizează proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului într-o manieră unitară și coerentă pentru toate nivelurile de învățământ.

Cadrul de Referință din 1998 avea în vedere exclusiv învățământul obligatoriu.

În prezent, funcționează cel puțin patru modele de proiectare curriculară care sunt specifice învățământului preșcolar, învățământului primar, învățământului secundar și învățământului profesional și tehnic. Nu există o viziune unitară și nici elemente clare de continuitate.

Abordată dilematic problema ar putea fi formulată astfel: specificitatea unei trepte de învățământ este mai puternică decât sistemul, astfel încât să se legitimeze cadre de referință pentru fiecare dintre ele sau sistemul dă sens treptei, particularului și atunci este nevoie de un sistem de referință general.

Punctul de vedere adoptat în acest document este acela al unității în diversitate. Este nevoie de o strategie generală de gândire care să se particularizeze și să se îmbogățească cu conținuturi specializate, potrivit fiecărui nivel de școlaritate. Acesta din urmă nu funcționează însă în afara sistemului de referință și nici izolat unul de altul.

Esența acestei filosofii curriculare este explicată de componentele Cadrului de Referință, de abordările și comentariile aferente.

4. Abordarea sistematică și unitară a proceselor fundamentale: proiectarea, implementarea și evaluarea curriculumului.

Cadrul de Referință pleacă de la premisa că fiecare proces își are identitatea și autonomia sa, prezintă particularități problematice și norme proprii, dar numai interacțiunea lor funcțională asigură calitatea curriculumului. Fragmentarea concepției metodologice, ruptura dintre cele trei procese sau minimalizarea unuia în avantajul altuia sunt riscante pentru succesul programului educațional.

În etapele anterioare, principiile reglatoare ale Cadrului de Referință au fost mai ales focalizate pe proiectarea curriculumului, referințele la evaluare au fost parțiale, de regulă centrate numai pe rezultatele școlare ale elevilor și aproape deloc la procesele de implementare-monitorizare.

Prezentul document tratează în capitole distincte, dar dintr-o perspectivă relațională cele trei procese, propune anumite abordări, semnalează principii de construcție și evaluare a principalelor documente școlare (planul-cadru, programa și manualul școlar), identifică fondul problematic, zonele critice și unele repere ameliorative ale implementării și evaluării, examinează evaluarea curriculumului din trei perspective: evaluarea de proiect, evaluarea de proces și evaluarea de produs/impact.

Cadrul de Referință propune, de asemenea, introducerea sistemului de credite în elaborarea și evaluarea programelor de pregătire.

5. Focalizarea curriculumului preuniversitar pe conceptul de competență.

Competența, în optica actualului Cadru de Referință, devine unicul „organizator” al curriculumului pentru toate nivelurile de școlaritate, pentru toate programele de formare și pentru toate disciplinele școlare.

Competența exprimă cel mai bine rezultatele învățării și poate înlocui varietatea formulărilor care vizează „țintele” majore ale educației școlare. Schimbarea nu este numai de etichetă, ci de fond.

Opțiunea pentru competență nu este întâmplătoare. Există un trend internațional viguros care conferă competenței statutul de termen de referință pentru: elaborarea programelor de formare și aprecierea calității lor, pentru stabilirea standardelor profesionale, pentru evaluarea prestațiilor calificate într-un domeniu sau altul, pentru promovarea socio-profesională etc.

Competența este explorată din diferite perspective: sunt examinate critic definițiile competenței, elementele structurale ale acesteia, tipurile de competențe reprezentative pentru domeniul învățământului, unele căi de formare, aspecte privind evaluarea competențelor. De asemenea, se dezvoltă un anumit model al competenței cu care se operează consecvent. Mai mult, competența este o constantă care traversează – fiind situată în diferite contexte – toate capitolele acestei lucrări.

6. Revizuirea și dezvoltarea fundamentelor interdisciplinare ale curriculumului.

Reexaminarea și consolidarea bazelor interdisciplinare ale curriculumului reprezintă un principiu metodologic cheie în noul Cadru de Referință. În acest sens, sunt puse în discuție unele aspecte ale bazelor sociale, epistemologice și psiho-pedagogice ale curriculumului, se fac recomandări pentru aprofundarea analizei impactului acestora asupra reformei curriculumului.

Un spațiu larg este rezervat fundamentelor psihologice: psihologia dezvoltării, psihologia învățării, psihologia gândirii. Achizițiile din aceste domenii sunt notabile, dar prea puțin dintre ele au modelat efectiv curriculumul și practicile școlare. Lucrarea încorporează teorii și cercetări importante, dar și sugestii concrete de exploatare a acestora în beneficiul optimizării sistemului curricular.

Cadrul de Referință subscrie în mod declarat la orientarea cognitiv-constructivistă din domeniul învățării. Aceasta se află într-o relație pozitivă cu formarea și evaluarea

competențelor. De aici, nu rezultă excluderea altor modele de învățare – învățarea riguros dirijată, predarea explicită care presupun alte mecanisme ale învățării. Ele își pot avea legitimitatea lor școlară în anumite condiții educaționale: nivel de școlaritate, tipuri de obiective, grad de maturizare al grupului școlar etc. În orice caz, spiritul dominant al învățării ar trebui să fie de natură constructivistă.

7. Fundamentarea construcției curriculumului pe trei piloni: competență, centrarea pe elev și calitate.

Se consideră că structura de rezistență a noului curriculum se formează în jurul celor trei termeni. Este o perspectivă care depășește abordările, de regulă, fragmentate.

Abordarea propusă are câteva avantaje:

- Se concentrează asupra unor constructe care sunt decisive, vitale, pentru înțelegerea, proiectarea, conducerea și evaluarea curriculumului. Suspendarea unui termen prejudiciază serios orice tentativă de elaborare a unei structuri curriculare fie la nivel macro-educational, fie la nivel micro-educational.
- Pune în valoare beneficiile analizei multilaterale a fiecărui pilon, evită interpretările unilaterale sau limitative. De exemplu, centrarea pe elev nu mai este redusă la activizarea elevului la lecții, ci este examinată din perspectiva unor fundamente teoretice (concepții despre învățare, gândire etc.), a implicațiilor educaționale specifice și practice într-o varietate de planuri: proiectare, implementare, evaluare; obiective, conținut, strategii de instruire etc. Sunt enumerate principiile/indicatorii centrării pe elev.
- Sugerează identificarea și valorificarea conexiunilor dintre cei trei termeni și nu tratarea lor separată. Simplificând interacțiunea dintre cei trei piloni, am putea spune că dacă țelul major al unui program de formare este acela de a obține, menține sau crește calitatea sa, competența și centrarea pe elev pot fi considerate indicatori de calitate, dar și mijloace pentru atingerea altor indicatori calitativi. În același timp, centrarea pe elev este modalitatea cea mai sigură și relevantă pentru a construi competențe educaționale și profesionale.

Cercetările din domeniul educației – curriculum, instruire, evaluare, inovațiile în special din aria curriculumului sunt integrate și valorificate în construcția CR. De exemplu, schimbările de paradigmă din educație au impus o anumită orientare a CR. Avem în vedere:

- Tranziția de la input la output în construcția și evaluarea programelor.
- Deplasarea accentului de la asimilarea cunoașterii la producerea cunoașterii și de la păstrarea cunoașterii la împărtășirea cunoașterii prin participarea activă și constructivă a elevului.
- De la centrarea pe profesor și pe activități de predare, la centrarea pe elev și activități de învățare;
- Evoluția de la curriculum noțional, la curriculum centrat pe competențe;
- Echilibrarea raportului dintre competențele specifice și competențele crosscurriculare;
- De la cunoștințe și deprinderi la capacități de învățare și gândire de ordin superior;
- De la rezultatele/produsele cunoașterii, la procese/metodologii de investigație.

8. Definirea unui set de competențe generice, de natură transversală.

Documentul propune un model cu 7 competențe generice: 1) utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații; 2) utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale; 3) integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială; 4) utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții; 5) interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele; 6) manifestarea creativității și a spiritului inovator; 7) managementul vieții personale și al evoluției în carieră. Acestea li se asociază 33 de indicatori care au rolul de a operaționaliza competențele.

Modelul reprezintă baza generativă pentru elaborarea competențelor proprii profilurilor de formare, ariilor curriculare și disciplinelor de învățământ.

S-a preferat un model propriu și nu doar raportarea la cele 8 domenii ale competențelor cheie din următoarele motive:

- Competențele generice se află în relație de compatibilitate cu competențele cheie; acestea din urmă sunt integral acoperite. Competențele generice exced însă prin elementele de conținut competențele cheie.
- Competențele cheie vizează mai ales un nivel de școlaritate – școala obligatorie, și numai în subsidiar și alte paliere ale învățământului. Competențele generice transcend nivelurilor de școlaritate.
- Competențele cheie nu sunt omogene, unele sunt disciplinare, altele crosscurriculare. Competențele generice sunt în mod unitar transversale.
- Competențele cheie nu acoperă toate achizițiile școlare majore, competențele generice sunt comprehensive, au o mare capacitate integratoare.

Modelul competențelor generice se poate valida și prin examinarea corespondențelor sale cu alte sisteme de analiză și clasificare a competențelor: modelul UNESCO, modelul DeSeCo al OECD etc.

Sistemul s-a dovedit a fi funcțional prin aplicațiile făcute pe diferite profiluri și arii curriculare exemplificate în prezentul document.

9. Reconsiderarea curriculumului integrat și al competențelor transversale la nivelul Curriculumului Național.

Deși învățământul pluri-, inter- și transdisciplinar este considerat unul din revoluțiile coperniciene în domeniul reformelor curriculare, totuși această orientare nu a avut forța de penetrație în școală pe măsura nevoilor și așteptărilor. Declarațiile de adeziune nu au fost însoțite de instrumentele de susținere. Experiențele interesante și pozitive de cele mai multe ori s-au consumat în marginile disciplinelor opționale, care nu au intrat însă în sistemul de evaluare națională și, de aceea, statutul lor de importanță a fost considerabil diminuat.

Chiar și atunci când programele au solicitat corelații interdisciplinare sau abordări crosscurriculare ele au fost mai mult sau mai puțin aplicate, uneori numai în forme elementare, primare de interdisciplinaritate, iar inovațiile reușite nu au fost suficient contabilizate, validate și generalizate.

Rezultatele obținute de elevii români la testele internaționale (PISA, TIMSS etc.) demonstrează că aceștia nu sunt învățați suficient să transfere achizițiile dobândite în școală la noi contexte, inclusiv cotidiene, să rezolve diferite tipuri de probleme, mai ales slab determinate, elaborând soluții originale, să gândească corelativ, să justifice și să argumenteze o poziție adoptată, să gândească critic, să adopte decizii pertinente etc. Există neîndoiește, o anumită rămânere în urmă a școlii noastre față de eforturile investite și rezultatele obținute de numeroase țări europene în promovarea temelor crosscurriculare, a învățării integrate și a formării competențelor transversale.

În consecință, este necesară reconsiderarea locului și rolului curriculumului integrat în sistemul național de învățământ. Cel puțin trei argumente pledează pentru o renovare de profunzime:

- Rațiuni complexe și solicitante sociale, epistemologice, psihologice și educaționale care susțin învățământul integrat, opus „ghiveciului” materiilor; beneficii sociale și intelectuale.
- Înscrierea pe o direcție europeană a dezvoltării curriculumului național.
- Pregătirea care trebuie asigurată elevilor pentru a face față cu succes probelor de evaluare interdisciplinare și transversale prevăzute în LEN pentru clasa a VI-a, a IX-a și la examenul de bacalaureat.

CR propune două măsuri radicale:

- Introducerea în planul de învățământ alături de cele 7 arii curriculare a unei noi arii Studii crosscurriculare începând cu clasa a V-a.
- Introducerea a cel puțin unui modul crosscurricular în programa fiecărei discipline școlare din cadrul învățământului secundar inferior și superior.

Cele două abordări sunt examinate în textul documentului.

10. Proiectarea programelor școlare dintr-o perspectivă nouă; organizarea modulară.

Programele școlare pentru educația timpurie, învățământ primar, învățământ secundar și învățământ profesional și tehnic sunt elaborate potrivit unor concepții/modele diferite, neomogene; fiecare nivel își revendică propria structură, așa cum am mai observat.

CR propune o abordare unitară în jurul conceptului de modul. Semnificația acordată modulului în acest context este aceea a unui bloc curricular autonom, cu o anumită structură și condiții de funcționare, poziționat în cadrul unei discipline sau a unui program de formare.

S-a optat pentru organizarea modulară din mai multe motive:


- Permite focalizarea programului de formare pe competențe predefinite;
- Asigură o mai bună organizare și conducere a învățării, include toate componentele structurale și funcționale ale curriculumului;
- Decelează mai bine reușitele și dificultățile de învățare ale elevilor în relație cu un modul sau altul;
- Facilitează personalizarea traseelor de învățare; parcurgerea modulelor se poate realiza în ritmuri diferite în funcție de particularitățile clasei; elevii pot selecționa și combina diferite module de la diferite discipline.

Documentul schițează o metodologie a elaborării programelor în viziune modulară, încearcă să compenseze slăbiciuni ale programelor curente, dar să și valorifice caracteristice

care și-au probat valabilitatea. Se sugerează structurarea programelor pe câteva categorii de module: module de inițiere (eventual, însoțite după caz de module recuperatorii), module centrate pe competențe specifice, un modul de sinteză (corelații intermodulare), cel puțin un modul integrat (corelații inter- și crosscurriculare) și un modul deschis care valorifică timpul de 25% aflat la dispoziția cadrului didactic din volumul total al activității didactice. Se recomandă diferențierea competențelor generale (disciplinare și transversale) de competențele specifice, acestea din urmă corelate cu fiecare modul. Se sugerează, de asemenea, abordarea competențelor specifice în termeni de abilități, cunoștințe și atitudini, includerea în modul a unor sugestii metodologice și de ordin evaluativ, inclusiv a indicatorilor de performanță.

Concepția modularității, prin caracteristicile ei esențiale, se pretează și se integrează spiritului CR, intră în bune relații cu formarea competențelor, centrarea pe elev și asigurarea calității curriculumului.

* * *

 Decalogul schimbărilor curriculare propuse, corelate, integrate și aplicate consecvent pe fondul concepției generale a CR poate stimula și sprijini realizarea unui nou tip de reformă curriculară din România – reforma avansată.

BIBLIOGRAFIE

- *** (2000) Comisia Comunităților Europene, *Memorandum asupra învățării permanente*, Brussels, 30.10.2000.
- *** (2005) Council of the European Union, Commission of the European Communities, *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels, 10.11.2005, COM (2005) 548 final.
- *** (2006) *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
- *** (2006) *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 in the *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf
- *** (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC). In *Official Journal of the European Union*/ 30.12.2006.
- *** (2007) *Science Education Now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: Directorate-General for Research Science, Economy and Society.
- *** (2008) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – “New Skills for New Jobs - Anticipating and matching labour market and skills needs”* {SEC(2008) 3058}.
- *** (2008) *Hotărâre privind aprobarea Standarde de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar*, Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.822/8.12.2008
- *** (2008) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for the lifelong learning* (2008/C 111/01), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007: EN.pdf>
- *** (2009) *Commission Working Document – Consultation on the Future „EU 2020” Strategy* (November 2009) http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_en.pdf
- *** (2009) *WTC Competency Model*, <http://www.hrmi.org/wtc3.htm>
- *** *NAO - Discover a brand new way to work and teach*, EPP: Educational Partnership Program, Disponibil online: www.aldebaran-robotics.com/naoeducation
- Abernot, Yvan, (1998), *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Nouvelle edition, DUNOD.
- Andreuci, C. et alia, (2010), *L'organisation des curricula d'éducation technologique dans différents pays européens: approche comparative et impact du point de vue du genre* In: *Review of Science, Mathematics and ITC Education*, 2010, vol.4, Issue 2.
- APA, (1997), *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association, 1997.
- Belair, Louis M., (1999), *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, ESF editeur.
- Biggs, J.B., (2001), *Enhancing learning: a matter of style or approach?* In Sternberg, R. J. and Zhang, L-F (eds.) *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles. (The education psychology series)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.), (2010), *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Bosman Christian, Gerard François-Marie, Roegiers Xavier, (2000), *Quel avenir pour les competences?* De Boeck Université.
- Buzărnescu, Șt., (1999), *Sociologia civilizației tehnologice*, Editura Polirom, Iași.

- CEDEFOP, (2008), *Skill Needs in Europe. Focus on 2020*. Luxembourg, 2008 http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com868_en.pdf.
- Cerkez, M., Căpiță, L.E. (coord.), (2004), *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, vol. I, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Chiș, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Presa clujeană, Cluj-Napoca.
- Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași.
- Coburn, W., Loving, C. (2001), *Defining „Science” in a Multicultural World: Implications for Science Education*, în: *Science Education*, vol. 85, nr. 1, ianuarie.
- Costea, O. (coord.), (2008), *Educația nonformală/informală în relație cu transformările din curriculumul școlar*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Costea, O., Cerkez, M., Sarivan, L. (coord.), (2009), *Educația nonformală și informală: realități și perspective în școala românească*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Crișan, A., Cerkez, M., Singer, A., Oghină, D., Sarivan, L., Ciolan, L., (1998), *Curriculum Național pentru învățământ obligatoriu. Cadru de referință*, Editura Corint, București.
- Costea, O., Nasta, D.I. (coord.), (2010), *Metodologia de implementare a domeniilor de competențe cheie europene în curriculumul școlar aplicat*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Cucoș, Constantin, (2008), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, Constantin, (2006), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Davies, Brent, Ellison, Linda, (1999), *School Leadership for the 21st Century. A Competency and Knowledge Approach*, Routledge –Taylor & Francis Group, London and New York.
- Davis, R.S., Ginns, I.S., McRobbie, C.J., (2002), *Elementary school students' understandings of technology Concepts*, în: *Journal of Technology Education*, vol.14, no.1.
- De Lansheere, G., (1975), *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Donnelly, R., Fitzmaurice, M., (2005), *Designing Modules for Learning. În Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, Editura O'Neil G. & alia, Dublin AISHE, www.aishe.org/readings/2005_1/
- Dulamă, M.E., (2011), *Despre competențe, Teorie și practică*, Editura Clujeană, Cluj-Napoca.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science, *The National Curriculum in Netherlands*, Disponibil online: <http://english.minocw.nl> (Accesat la 7.03.2011)
- European Commission, DG Education and culture, (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/egf/broch_en.pdf
- Figari, Gerard; Achouche, Mohamed, (2001), *L'activité évaluative reinterogée*, Bruxelles, De Boeck.
- Finnish National Board of Education, *Curriculum*. Disponibil online: <http://www.oph.fi/english/education> (Accesat la 7.03.2011)
- Fivaz, Roland, (1989), *L'ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétique dans les arts et dans les sciences*. Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S., (2003), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. RoutledgeFalmer, New York.
- Fullan, M., A. Pomfret, (1977), *Research on curriculum and instruction implementation*. In: *Review of Education Research* 47(1), 335-397.
- Fullan, Michael, (2008), *Curriculum Implementation and Sustainability*. În: Connely, F.M. (ed.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. California: Sage Publications.
- Gardner, H., (1982), *Art, Mind and Brain*. New-York: Basic Books.
- Gardner, H., (2003), *Multiple Intelligences after twenty years*. Paper presented at AERA, Chicago, Illinois.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W., (2005), *Munca bine făcută. Când excelența și etica își dau mâna*, Editura Sigma, București.
- Gordon J. et al., (2009), *Key competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, CASE Network Report, Warsaw, Poland.
- Hadji, Charles, (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, PUF.

- Harvey, Thomas, E. Broyles, (2010), *Resistance to change. A guide to harnessing its positive power*. Rowman & Littlefield Education,. Online: <http://fr.feedbooks.com/item/16444/resistance-to-change>
- Institut National de Recherche Pédagogique (France). *Compétences de base*, http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/OCDE_UF/competences2.htm
- Institutul de Științe ale Educației, (2010), *Revista de pedagogie*. Nr. 58 (3/2010), RCR Editorial, București.
- Institutul de Științe ale Educației, (2000), *Consiliere și orientare - ghid*, București, ISE, 2000.
<http://www.scribd.com/doc/17222531/consiliere-si-orientareghidJigaualti-autori>
- Institutul de Științe ale Educației, (2006), *Consiliere și orientare profesională. Importanță. Caracteristici*.
http://arhiva.ise.ro/resurse/ise_00_osp_co.pdf
- Institutul de Științe ale Educației, (2006), *Dezvoltarea învățământului obligatoriu în România. Condiții de implementare*, ISE.
- Iowa Department of Education. *Mathematics: Essential Characteristics*. Disponibil online: <http://www.corecurriculum.iowa.gov/Discipline.aspx?C=Mathematics&D=Essential+Characteristics> (Accesat la 7.03.2011)
- Iucu, Romiță, (2004), *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Editura Humanitas, București.
- Iucu, R., Potolea, D., Carp, D, (2009), *Quality assurance in teachers continuing professional development – priorities and perspectives*. Vol. I și II, Editura Universității din București, București.
- Jigău, M. (coord.), (2008), *Timpul elevilor*, Editura Alpha MDN, Buzău.
- Jinga. I., Petrescu, A., (1996), *Evaluarea performanței școlare*, Editura Delfin, București.
- Joița, Elena, (2002), *Educația cognitivă*, Editura Polirom, Iași.
- Joița, Elena, (2010), *Metodologia educației. Schimbări de paradigmă*. Institutul european, Iași.
- Jonassen, D. H., Grabowski, B. L., (1993), *Handbook of Individual Difference, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lisievi, Petru, (2002), *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura ARAMIS, București.
- Manolescu, Marin, (2004), *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Editura Meteor, București.
- Manolescu, Marin, (2010), *Teoria și metodologia evaluării*, Editura Universitară, București.
- Mândruț, O., (2010), *Competențele în învățarea geografiei: ghid metodologic*, Editura Corint, București.
- McCombs B., L., Miller, L., (2007), *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments. Maximizing Student Motivation, Learning, and Achievement*. Dallas, TX: Corwin Press.
- MECTS, (2009), *Raport de țară 2009, Procesul educație și formare 2010 – realizat pe baza competențelor cheie ale Uniunii Europene*. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, 2009.
- MECTS, (2010), *Învățământ preuniversitar. Programe școlare*. Disponibil online: www.edu.ro
- MECTS, (2010), *Programe școlare pentru aria Tehnologii*, Disponibil online: <http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+592+583+/>
- MECTS, (2011), *Legea educației naționale, nr. 1/2011*, www.edu.ro
- MECT, CNCEIP, (2008), *Programe școlare în vigoare pentru liceu și școala de arte și meserii*, Disponibil online: www.cnceip.ro
- MECTS, CNCEIP, (2008), *Programul Național de Dezvoltare a Competențelor de Evaluare ale Cadrelor Didactice (DeCeE)*, 2008.
- MECTS, CNDIPT, (2010), *Proiectarea curriculară în IPT*, Disponibil online: <http://www.tvet.ro/index.php/ro/dezvoltarea-invatamantului-profesional-si-tehnic/140.html>
- MEN, (1998), *Reforma sistemului de evaluare și examinare*, Editura Școala Românească, București.
- Meyer Geneviève, (2000), *De ce și cum evaluăm*, Polirom, Iași.
- Miclea, M., Vlăsceanu, L., Potolea, D., Bîrzea, C., Petrescu, P. (coord.), (2007), *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*.
- Mih, V., (2010), *Psihologie educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.
- Ministerul Educației Naționale. Consiliul Național pentru Curriculum. *Curriculum Național. Cadru de referință*, 1998.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Olson, J.F., Berger, D.R., Milne, D., Stanco, G.M (eds.), (2008), *TIMSS 2007 Encyclopedia: A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Vol. 1 and 2)*. Chestnut Hill: Lynch School of Education, Boston College
- National Curriculum Council, (2000), *The New National Curriculum*, Editura Gnosis, București.
- Nasta, I. et al., (2005), *Introducerea Pașaportului lingvistic EUROPASS în învățământul românesc: oportunități, probleme, soluții*, Institutul de Științe ale Educației, București.
- Neacșu, I., (2010), *Introducere în psihologia educației și dezvoltării*, Editura Polirom, Iași.
- Neacșu, I.; Stoica, A. (coord), (1998), *Ghid general de evaluare și examinare*, M.I., CNEE, Aramis, București.
- Noveanu, E., Potolea, D., (2007, 2008), *Științele educației – Dicționar enciclopedic*, Editura Sigma, București.
- O' Neill, G., McMahon, T., (2005), *Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers*. În: O'NEILL, G. et alii. (eds). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 2005
- OECD, (1999), *Mesurer les connaissances et competences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*.
- OECD, (2002), *DeSeCo (Definition and Selection of Competences)*, Strategy Paper, OECD, 2002. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Palincsar, A., Brown, A., (1984), *Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Perrenoud Philippe, (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, P., *Développer des compétences dès l'école?*, disponibil la: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html
- Perrenoud, P., *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de monde ou réponse décisive à l'échec scolaire*, disponibil la: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>
- Philippe, Marie-Dominique, (1991), *Philosophie de l'art*, Tome I, Ed. Universitaires, Paris.
- Potolea, D., (2009), *Impact evaluation in the context of the quality assurance in teachers continuing training*. În *Quality assurance in teachers continuing professional development – priorities and perspectives*, Editura Universității din București, București.
- Potolea, D., (2004), *Reshaping the teaching profession in an ICT enriched society*. În *Learning and teaching in the communication society*, Council of Europe Publishing.
- Potolea, Dan, (2002), *Conceptualizarea curriculumului; o abordare multidimensională*. În Păun, E. (coord.), Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Potolea, D., Neacșu, I., Manolescu, M., (2011), *Metodologia evaluării rezultatelor școlare ale elevilor*, Editura ERCPress, București.
- Potolea D., Manolescu, M., (2006), *Teoria și practica evaluării educaționale*. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural, București.
- Potolea, D., Manolescu, M., (2006), *Teoria și metodologia curriculumului*. Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural, București.
- Potolea, D., Carp, D. (coord.), (2009), *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educației permanente*. Editura Universității din București, București.
- Potolea, D., Toma, S., (2010), *Conceptualizarea „competenței” – implicații pentru construcția și evaluarea programelor de formare*, în vol. Celei de-a III-a Conferințe Naționale de Educația Adulților: „10 ani de dezvoltare europeană în educația adulților” (coord. S. Sava), Editura Eurostampa, Timișoara.
- Potolea, D., Toma, S., Zaharia, S., Mironov, C., Borzea, A., (2006), *Bazele conceptuale pentru dezvoltarea Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior din România*, ACPART, București.
- Pourquin, Jean-Claude, 1973, *Pourquoi l'éducation esthétique?*, În Louis Porcher (coord.), *L'éducation esthétique*, Armand Colin, Paris.
- Qualification and Curriculum Development Agency QCDA UK. *National curriculum*. Disponibil online: <http://curriculum.qcda.gov.uk> (Accesat la 7.03.2011)

- Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Riding, R., Rayner, S., (1998), *Cognitive Style – an overview and integration*. Educational Psychology, 11 (3-4), 193-215.
- Rogan, John, (2003), *Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries*. În: *International Journal of Science Education*. vol. 25, no. 10. Taylor and Francis Group. Disponibil online: <http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/119/rogan1.pdf>
- Scallon, Gerard, (2000), *L'evaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- Singer, M., Sarivan, L., (2006), *Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, Editura Sigma, București.
- Singer, M., Sarivan, L., Oghină, D., Ciolan, L., (2000), *Programe școlare pentru clasa a X-a*, Editura Humanitas Educațional, București.
- SNEE, (2001), *Ghid de evaluare. Limba și literatura română*, Editura Aramis, București.
- Stan, Cristian, (2001), *Evaluarea și autoevaluarea în procesul didactic*. In: Ionescu Miron, Chiș Vasile (coord), 2001, *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Sternberg, (1985), *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Williams, W. M., (2004), *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stoica, A., Mihail, R., (2006), *Evaluarea educațională*, Humanitas Educational, București.
- Stoica, A. (coord), (2001), *Evaluarea curentă și examenele. Ghid pentru profesori*, Prognosis.
- Strungă, C., (1999), *Evaluarea școlară*, Editura Universitatii de Vest, Timișoara.
- The Commonwealth of Learning, (2000), *Curriculum theory, design and assessment. Module 13*. CoL. Disponibil online: www.col.org/stamp/module13.pdf
- Toma, S., (2009), *Strategii de promovare a educației tehnologice*, in Vol. SINUC, Editura Conspress, București.
- Toma, S., Bratean, L., Pinta, G., (2002), *Evaluarea programelor și manualelor de abilități practice și Educație Tehnologică*. În „Școala la răscruce”, Editura Polirom, Iași.
- Toohey, S., (2000), *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press. Toohey, 2000.
- University of Glasgow, (2004), *Student Centred Learning*. Disponibil online: <http://www.gla.ac.uk/Otherdepts/TLS/Project/Reports>
- Verspoor, A., Wu, K. B., (1990), *Textbooks and educational development*. Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, PHREE background paper series No PHREE/90/31. Washington: The World Bank. Online: http://projects.edte.utwente.nl/smarternet/version2/Planning/Domains/tea/stage_model.htm
- Vlăsceanu, L. (coord.), (2002), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom.
- Vogler, Jean (coord.), (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Polirom, Iași.
- Weaver – Hightower, M., (2003), *The „Boy Turn” in Research on Gender and Education*. In: *Review of Educational Research*, 73, 471-498.
- Weber, Jean-Paul, (1972), *La psychologie de l'art*, PUF, Paris.
- Wertsch, J. V., (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zgaga, P., Neacșu, I., Velea S. (coord.), (2007), *Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene*. Editura Universitară, București.