


MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI



**Cadrul de
referință al
Curriculumului
Național**

Chișinău, 2017

CUPRINS:

Introducere	3
I. Curriculumul Național: fundamente conceptuale și orientări de dezvoltare	
Curriculumul Național: abordare sistemică	5
Curriculumul: teorie și paradigmă postmodernă	6
<i>Curriculumul domeniu</i>	7
Curriculumul ca sistem de produse	8
Curriculumul ca sistem de conținuturi	9
Curriculumul ca sistem de procese	10
Curriculumul ca sistem de finalități	11
Orientări în dezvoltarea Curriculumului educațional din perspectiva cadrului teoretic de referință	12
II. Curriculumul Național: fundamente teleologice v.s. finalități educaționale	
Conceptul și funcțiile finalităților educaționale	14
<i>Conceptul de competență</i>	15
<i>Structura competenței în funcție de finalitate</i>	16
Taxonomia și tipologia competențelor	17
Profilul absolventului pe niveluri și cicluri școlare	27
III. Curriculumul Național: fundamente teoretice și praxiologice	
Dezvoltarea Curriculumului Național: concept și metodologie	33
Cercetare. Diagnosticare. Conceptualizare a Curriculumului educațional	34
Proiectarea/reproiectarea Curriculumului educațional	39
<i>Proiectarea Planului-cadru de învățământ</i>	42
<i>Proiectarea curricula pe discipline</i>	44
<i>Proiectarea curricula pentru discipline opționale</i>	50
<i>Proiectarea resurselor curriculare: manuale, ghiduri metodologice, softuri educaționale</i>	53
Implementarea și monitorizarea Curriculumului educațional	57
IV. Repere metodologice privind dezvoltarea Curriculumului Național (dimensiunea procesuală)	
Relevanța predării-învățării-evaluării	61
Evaluarea nivelului de competențe la elevi	62
V. Demersuri manageriale privind dezvoltarea Curriculumului Național	
Managementul Curriculumului la nivel central	68
Managementul Curriculumului la nivel raional	68
Managementul Curriculumului la nivel instituțional	69
Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva implementării Curriculumului Național	69
VI. Postscriptum	
Curriculum național v.s. părinți și elevi	71
Bibliografie	73

INTRODUCERE

Cadrul de referință al Curriculumului Național reprezintă documentul care definește fundamentele conceptuale, metodologice și praxiologice ale politicilor curriculare pentru învățământul general. Acesta se încadrează prin funcțiile sale în realizarea demersului prioritar al Strategiei Naționale ”Moldova 2020”, care prevede ”modernizarea sistemului educațional pentru a răspunde atât nevoilor individuale ale tinerilor, cât și cerințelor pieței de muncă ...”.

Totodată Cadrul de referință al Curriculumului Național va asigura implementarea unor schimbări de esență, prevăzute de Codul Educației al Republicii Moldova (2014), Strategia Națională ”Educația 2020”, documente internaționale care reglementează spațiul european pentru educație.

În contextul acestor documente naționale și internaționale, dezvoltarea curriculumului Național devine o direcție strategică de asigurare a calității învățământului general.

Conceperea și implementarea Curriculumului Național în raport cu ciclurile de dezvoltare a acestuia reprezintă un demers de maximă importanță pentru funcționarea eficientă a întregului sistem educațional. Acest demers are nevoie de o abordare științifică, profesională, dar și experiențială. În acest sens, Cadrul de referință oferă filosofii, abordări, strategii și instrumente de dezvoltare curriculară în condițiile specifice de renovare a învățământului general.

Dezvoltarea Curriculumului Național nu este izolat de contextul internațional și cel național. Dimpotrivă, acești factori, în mare parte, determină orientările și metodologia schimbării curriculare.

Dezvoltarea Curriculumului Național nu poate fi eficientă fără a ține cont de:

- ✚ *provocările lumii contemporane*: globalizarea, internaționalizarea, digitalizarea, tehnologizarea, criza valorilor etc.;
- ✚ *contextul național*: criza social-politică, criza economică, criza demografică etc.;
- ✚ *starea curriculumului actual*: gradul înalt de teoretizare a curricula pe discipline, nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarității în cadrul curricular, lipsa unui consens în abordarea noțiunii de ”competențe”, desincronizarea dintre evaluarea formativă/curentă și cea finală etc.





Așadar, nevoia/necesitatea schimbării curriculare este determinată de:

- ✓ ajustarea politicilor curriculare la standardele educaționale naționale și internaționale;
- ✓ asigurarea continuității în reformele curriculare și politici educaționale;
- ✓ asigurarea funcționalității ciclurilor curriculare în raport cu tendințele dezvoltării curriculare pe plan național și internațional;
- ✓ reglarea cadrului curricular în raport cu disfuncționalitățile identificate în procesul monitorizării acestuia.

Cadrul de referință al Curriculumului Național în calitate de ”document de politici educaționale”, dar și de ”document de fundamentare teoretică, metodologică și praxiologică a sistemului curricular” are următoarele funcții:

- de conceptualizare și proiectare;
- de reglare și normare;
- de orientare și sincronizare cu tendințele și standardele curriculare internaționale.

Cadrul de referință al Curriculumului Național se adresează:

-  conceptorilor de curriculum, experților și specialiștilor în domeniu;
-  autorilor de resurse educaționale;
-  managerilor și cadrelor didactice;
-  elevilor și părinților, altor persoane interesate.

I. CURRICULUMUL NAȚIONAL: FUNDAMENTE CONCEPTUALE ȘI ORIENTĂRI DE DEZVOLTARE



Abordarea sistemică constituie fundamentul construirii/conceperii și dezvoltării Curriculumului Național. Conceptul de „sistem”, „abordare sistemică” corelează cu ceva unitar, constituit din componente, aflate în permanentă conexiune și interdependență. În același timp, fiecare componentă poate realiza funcțiile specifice proprii, corelate cu anumite finalități sau fiecare componentă se constituie din elemente

aparte.

Integralitatea reprezintă criteriul de bază al unității sistemului, fiind rezultatul interconexiunii componentelor acestui sistem. Modalitatea realizării conexiunii dintre componente preia forma de structură.

În contextul acestor teorii, se identifică cel puțin șase subsisteme ale Curriculumului Național, care se află în permanentă interdependență și interacțiune și, în mare parte, determină eficiența/calitatea învățământului: curriculum concept/concepție, curriculum domeniu, curriculum structură, curriculum produs, curriculum conținut, curriculum proces/acțiune, curriculum finalitate/rezultat. Structura acestora se încadrează în logica construirii (sub)sistemelor educaționale cu intrări și ieșiri, funcții proprii, specifice în cadrul dezvoltării/funcționării ciclice și pe spirală a curriculumului educațional.

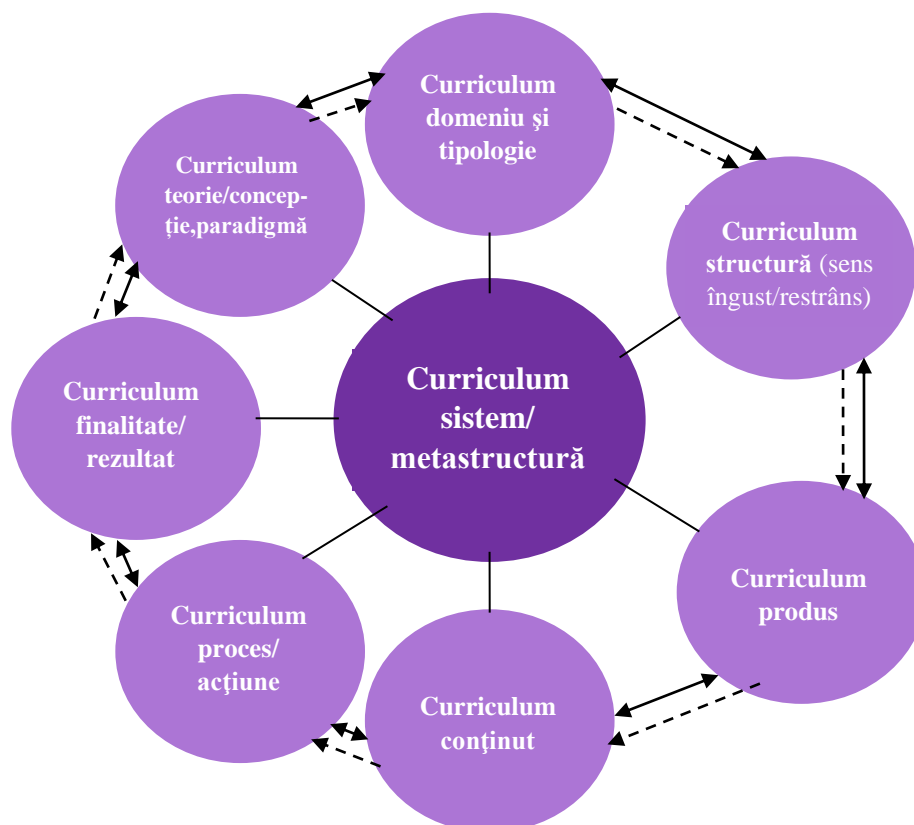
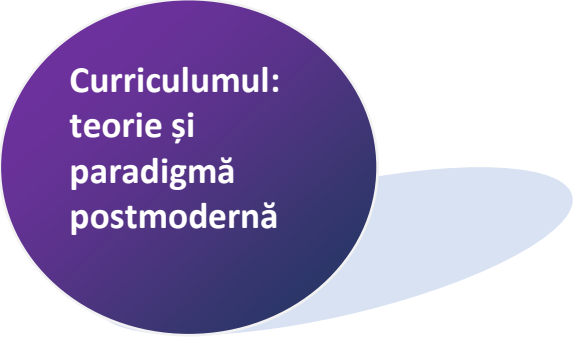


Diagrama 1. Curriculumul Național ca sistem (metastructură)



**Curriculumul:
teorie și
paradigmă
postmodernă**

Teoria generală a curriculumului ca o nouă categorie (știință pedagogică) dezvoltă teoria generală a educației și teoria generală a instruirii din perspectiva cadrului proiectiv, având finalitățile în calitate de substanță prioritară care vizează:

- *definirea conceptului de curriculum* în calitate de paradigmă a educației și de model de proiectare a educației și

instruirii;

- fundamente filozofice, sociologice și psihologice ale curriculumului;
- fundamentele pedagogice ale curriculumului – finalitățile educației la nivel de sistem și de proces;
- domeniile curriculumului: tipurile de curriculum, nivelurile, ariile curriculare;
- produsele curriculare;
- procese de dezvoltare curriculară.

Toate definițiile curriculumului (în literatura de specialitate atestăm un număr mare de definiții ale conceptului de „curriculum” din diferite perspective) pot fi grupate în două categorii:

- definiții ale curriculumului în sens restrictiv sau îngust/restrâns;
- definiții ale curriculumului cu semnificații extensive, în sens larg.

De regulă, curriculumul în sens restrâns cuprinde:

- a) finalități, conținuturi, activități și mijloace de învățare și evaluare (oportunități și experiențe de învățare proiectate și oferite elevilor);
- b) ansamblul documentelor educaționale de tip reglator: planuri de învățământ, programe, manuale, ghiduri metodologice etc.;
- c) curricula pe discipline.

În sens larg, curriculumul cuprinde:

- a) filozofia educației, valorile, obiectivele, conținuturi, strategiile, experiențele de învățare, evaluarea, rezultatele evaluării, management;
- b) politici educaționale, procese decizionale, manageriale și de monitorizare care preced, acompaniază și ghidează proiectarea/elaborarea, implementarea, evaluarea experiențelor de învățare.

Paradigma curriculumului se axează pe afirmarea rolului prioritar al finalităților educației, la nivelul oricărui proiect pedagogic. În funcție de finalități se structurează și celelalte elemente ale modelului curricular de abordare a instruirii, adică metodele de predare-învățare, strategiile de evaluare și conținuturile.

În viziunea lui Sorin Cristea „[...] apariția paradigmei curriculumului postmodern se datorează necesității rezolvării conflictelor dintre abordarea psihocentristă și sociocentristă a educației, între educație și instruire, între profesor și elev [...]”. În acest sens, constituirea paradigmei curriculumului:

- 1) nu înlocuiește teoria generală a educației și teoria generală a instruirii, ci invers, asigură unitatea acestora, având ca obiect de activitate proiectarea educației și instruirii;
- 2) asigură corelația pedagogică, psihologică și socială a elementelor curriculare la nivel de sistem;

3) asigură comunicarea optimă între profesor și elev.

”Curriculum înseamnă toate experiențele planificate riguros pentru a fi furnizate în școală elevilor pentru a atinge scopurile învățării la cele mai înalte standarde de performanță permise de posibilitățile lor individuale” după R.L. Neagley și N.D. Evans. [Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008, p.188].



Curriculumul
domeniu

- 2) gradul de obligativitate:
 - curriculumul obligatoriu/de bază/nucleu;
 - curriculumul opțional;
 - curriculumul facultativ;
- 3) gradul de generalitate:
 - curriculumul general;
 - curriculumul disciplinar;
 - curriculumul la decizia școlii;

Mediile curriculare

- 1) *Mediile curriculare exterioare instituției de învățământ:*
 - structura sistemului social;
 - sistemul economic/piața muncii;
 - sistemul de comunicare;
 - sistemul valoric;

Ciclurile curriculare

- Curriculumul învățământului preșcolar.
- Curriculumul învățământului primar.
- Curriculumul învățământului gimnazial.
- Curriculumul învățământului liceal.

Arii curriculare

Modelul 1

Tipurile de curriculum

Criterii de clasificare:

- 1) gradul de organizare:
 - curriculumul formal;
 - curriculumul nonformal;
 - curriculumul informal;
- 4) modelul de proiectare:
 - curriculumul pe discipline;
 - curriculumul interdisciplinar
 - curriculumul bazat pe obiective;
 - curriculumul bazat pe competențe;
 - curriculumul centrat pe activitatea elevului etc

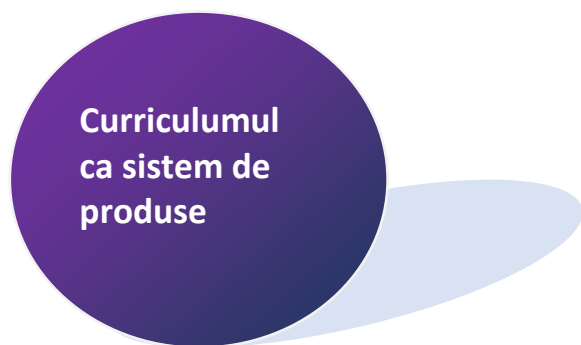
- 2) *Mediile curriculare existente în interiorul instituției de învățământ:*
 - mediul curricular managerial;
 - curricular cultural;
 - mediul curricular didactic;
 - mediul curricular comunitar.

- Limba de comunicare

- Matematică și științe
- Om și societate
- Educație fizică și estetică
- Tehnologii
- Consiliere școlară și dezvoltare personală.

Modelul 2

- Limba de comunicare
- Matematică și științe
- Om și societate
- Arte
- Tehnologii
- Educație fizică
- Consiliere și orientare.



**Curriculumul
ca sistem de
produse**

Curriculumul ca și produs reprezintă un set de *documente curriculare*, în care se proiectează și se explică ceea ce se urmărește în școală, în clasă sau în afara ei, atunci când copii și elevii sunt conduși de cadrele didactice printr-un ansamblu de experiențe de învățare. Aceste documente au statut și funcții diferite, determinate de poziția lor într-o ierarhie națională, de inițiatorul și executorul lor, de

conținutul proiectat etc.

Din punctul de vedere al rolului și importanței pe care le are la nivelul sistemului curricular, Curriculumul Național al Republicii Moldova stipulează produsele curriculare, concretizate în trei categorii de documente curriculare – *documente de tip reglator (de politici educaționale) de tip proiectiv și de tip metodologic*.

1. *Documente de politici curriculare (conceptuale):*
 - Cadrul de referință al Curriculumului Național;
 - Planul-cadru de învățământ;
 - Standarde educaționale;
2. *Documente de tip proiectiv:*
 - Planuri pentru învățământ preșcolar, primar, gimnazial, liceal;
 - Curricula pe discipline (programe);
 - Proiecte didactice de lungă durată și de scurtă durată;
3. *Documente de tip metodologic:*
 - Manuale școlare;
 - Ghiduri metodologice;
 - Seturi multimedia;
 - Soft-uri educaționale;
 - Teste docimologice.

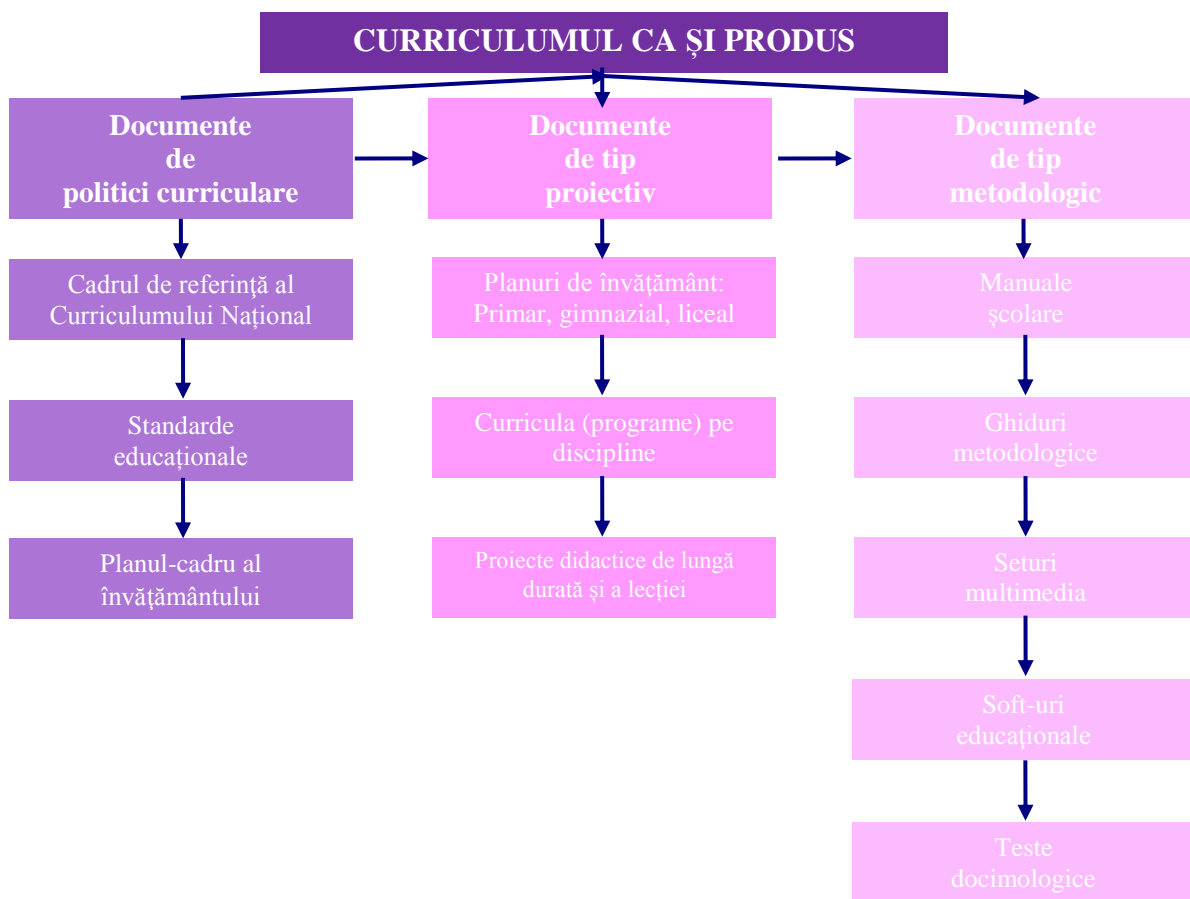
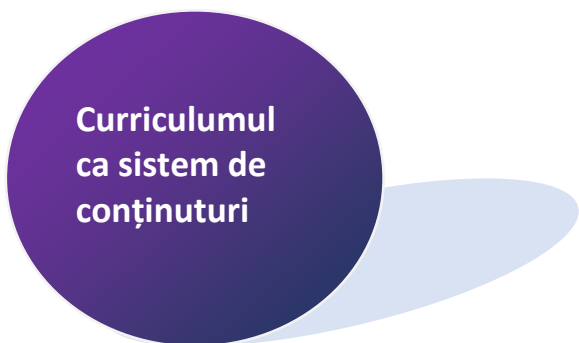


Diagrama 2. Curriculumul ca și produs



Conținutul procesului de învățământ în viziunea curriculară este reprezentat de cunoștințe, capacități, atitudini, valori, competențe, strategii reflectate într-un ansamblu de documente curriculare (planul de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare etc.), care vizează formarea și dezvoltarea elevilor.

De regulă, conținuturile învățământului se abordează din trei perspective:

- patrimoniul cultural și experiența socială;
- tipuri de activitate umană și, în primul rând, educațională;
- sistemul științelor contemporane.

În acest sens, problematica conținuturilor include:

- *fundamentarea unor cerințe și exigențe generale față de conținutul învățământului general;*
- *formularea competențelor specifice treptelor de învățământ;*
- *circumscrierea așa-numitelor „cunoștințe de bază” (bazele unei discipline școlare);*
- *prezentarea cunoștințelor de bază prin prisma reprezentărilor actuale despre știința respectivă și experiențele sociale;*
- *stabilirea principiilor de selectare a conținuturilor punctuale (elementelor, componentelor);*
- *precizarea și selectarea limbajului.*

În contextul acestor prevederi, schematic, conținutul învățământului general, din perspectiva curriculumului, poate fi prezentat astfel:

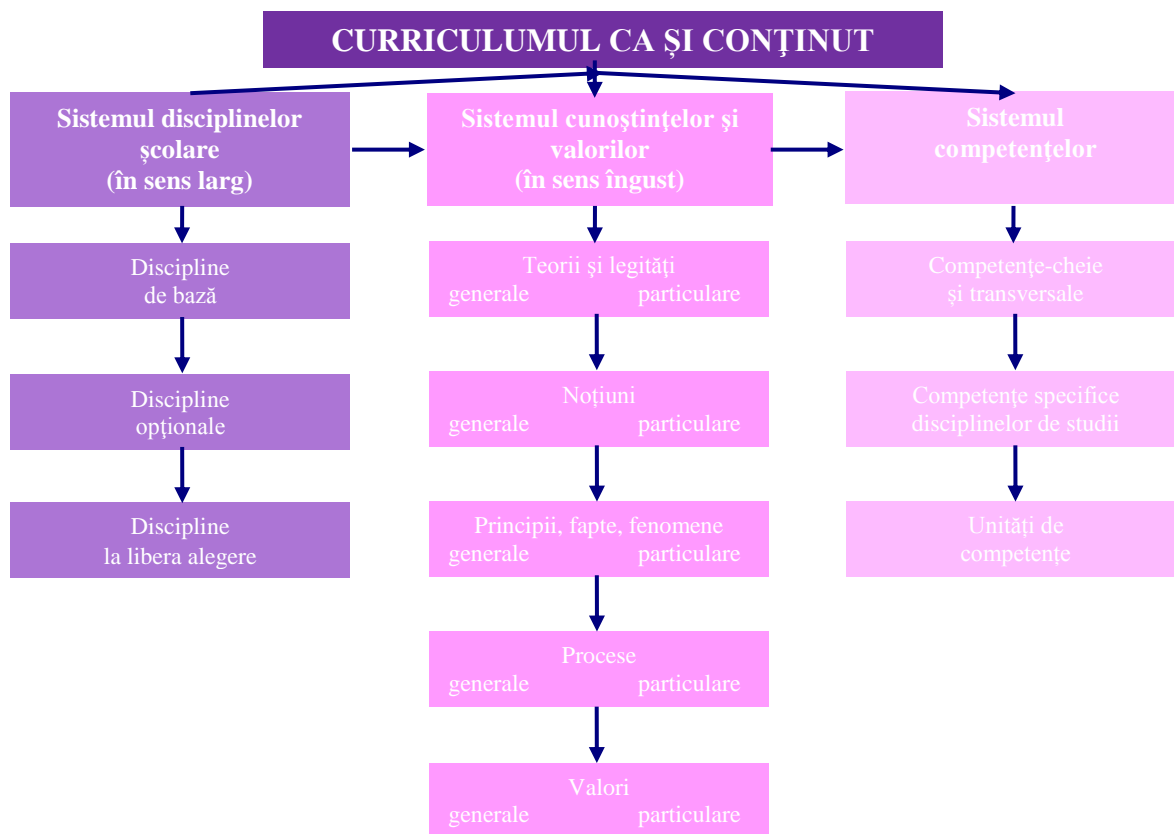
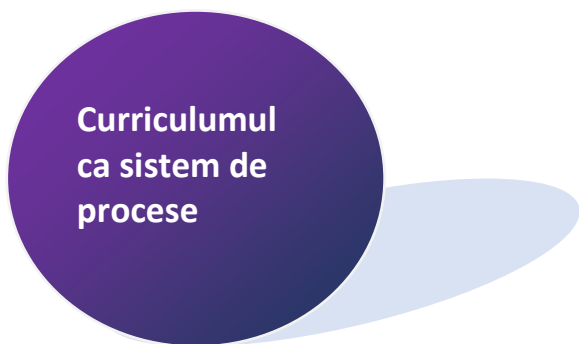


Diagrama 3. Curriculumul ca și conținut

! Conținuturile în abordarea curriculară realizează funcții de mijloc/instrument de formare a competențelor la elevi.



Curriculumul ca și proces include trei categorii de activități:

1. Activități preimplementare:

- cercetare/diagnosticare;
- conceptualizare;
- proiectare/aprobare.

2. Activități implementare/funcționare:

- implementare;
- predare-învățare-evaluare;
- monitorizare.

3. Activități postimplementare:

- realizarea conexiunii inverse;
- dezvoltarea/optimizarea.

Așadar, Curriculumul Național include, din perspectiva procesuală, un ansamblu de activități interconexe orientate spre: *cercetarea, proiectarea, implementarea, monitorizarea* curriculumului, dar și *comunicarea* curriculară.

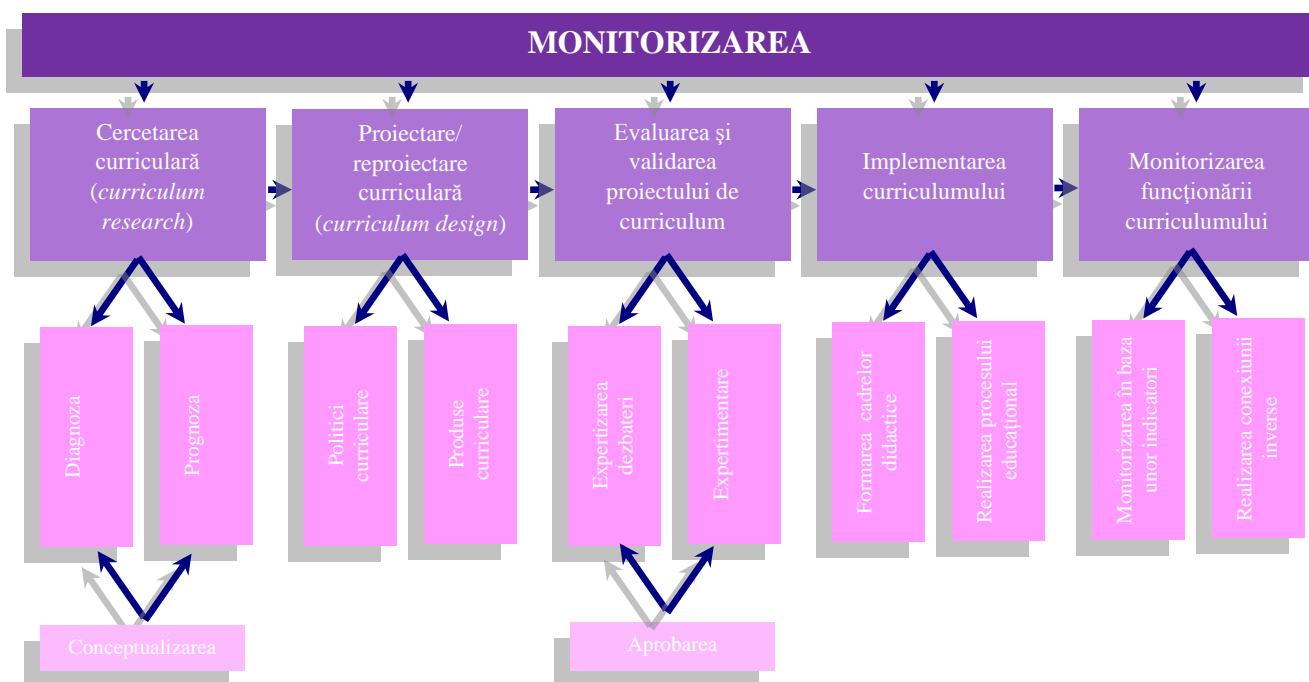
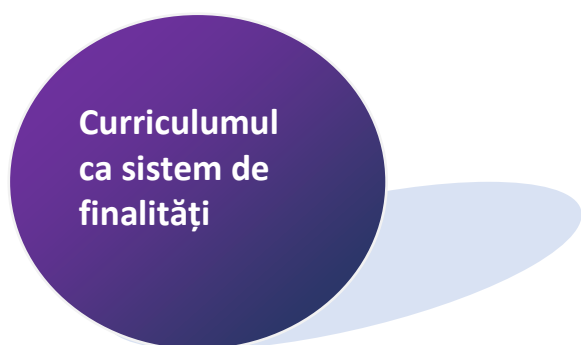


Diagrama 6. Curriculumul ca și proces




Competența, în cadrul curriculumului școlar modern, reprezintă unitatea de bază, dar și finalitatea de studii.

Finalitățile de studii sunt rezultatele măsurabile obținute în cadrul procesului de învățare, prin care se certifică în ce măsură și la ce nivel competențele au fost formate/dezvoltate. Unele competențe pot fi dezvoltate

liniar/progresiv, concentric și/sau secvențial pe parcursul anilor de studii, iar dezvoltarea să se realizeze la următoarea treaptă de învățământ.

În lucrarea de față se acceptă următoarea definiție a competențelor: „Ansamblu integrant de cunoștințe, capacități, atitudini, exersate în mod spontan, care permite exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [Roegiers X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006].

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/deduce următoarele concretizări terminologice: *Competența* în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă *finalitate*, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi – pre-achiziții reprezentate de unități de competențe.



Orientări în dezvoltarea Curriculumului educațional din perspectiva cadrului teoretic de referință

1. În procesul de dezvoltare a politicilor curriculare este nevoie de ținut cont de abordarea sistemică a curriculumului educațional, când schimbările esențiale a unui sau altui subsistem generează necesitatea schimbărilor în celelalte subsisteme. În acest sens, este necesar de stabilit clar conexiunile/interconexiunile

între elementele curriculare și de identificat statutul și funcțiile fiecărui subsistem în stratura generală a curriculumului.

Totodată pot fi planificate unele schimbări neesențiale/secvențiale în cadrul unui subsistem fără a introduce schimbări în celelalte elemente. Trebuie de menționat că fiecare subsistem are structură proprie, constituită din elemente interconexe. De exemplu, curricula pe discipline se constituie din următoarele elemente: concepția, competențele specifice, unități de competențe, unități de conținuturi, activități de învățare, activități de evaluare etc., competențele – integrează cunoștințe, capacități, atitudini etc.

2. Curriculumul nu trebuie de privit numai ca un sistem de experiențe de învățare planificate pentru elevi, ci și ca o teorie pedagogică abordată psihocentrist și sociocentrist, acordând rolul prioritar finalităților educaționale. Obiectul de studiu al teoriei curriculumului îl constituie proiectarea educației și instruirii.

Din perspectiva postmodernității Curriculumul Național poate fi conceput/redimensionat în baza interconexiunii diferitor concepte curriculare (curriculumul centrat pe elev, curriculumul centrat pe competențe, curriculumul centrat pe contexte/situații de învățare etc.) și diferitor teorii ale învățării (bihaviorism, constructivist, etc.).

3. Subsistemul de produse curriculare trebuie să fie complet și proiectat/reproiectat în corespundere cu funcția și specificul fiecărui document și într-o consecutivitate logică: standarde – planuri de învățământ – curricula pe discipline – manualele școlare – ghidurile metodologice – softuri educaționale.
4. Conținutul procesului de învățământ în plan curricular se abordează din două perspective: *sens larg* – sistemul disciplinelor de studii; *sens îngust* – sistemul cunoștințelor, experiențelor, proceselor etc. specifice disciplinelor de studii.

În acest context, conținuturile reprezintă mijloc de formare/dezvoltare a competențelor elevilor.

Conceptorii de curiculă se vor axa pe următoarele aspecte de renovare curriculară:

- Micșorarea numărului de discipline școlare obligatorii prin integrarea lor, plasarea unor discipline în categoria disciplinelor opționale sau transferul lor în zona învățământului nonformal.
- Selectarea unităților de conținut pe discipline actuale, raportate la nevoile și interesele elevilor.
- Identificarea clară a nucleului ”cunoștințelor de bază” pentru fiecare disciplină, care ar

asigura formarea eficientă a competențelor elevilor în raport cu oportunitățile și particularitățile lor individuale.


- Selectarea și organizarea conținuturilor în raport cu valențele lor formative și în corespundere cu finalitățile proiectate pe disciplinele de studii.
5. Curriculumul din perspectiva procesuală include două categorii de procese: de concepere și funcționare a curriculumului (de predare-învățare-evaluare). În acest sens este nevoie foarte clar de stabilit acțiunile manageriale și cele pedagogice (propriu-sis curricula) în vederea realizării procesului de concepere și aplicare a curriculumului educațional.
 6. Cel mai dificil aspect în dezvoltarea curriculumului ține de stabilirea clară a reperelor privind proiectarea finalităților educaționale care ar satisface nevoile personale și sociale.

În acest sens concepătorii de curricula vor trebui:

- să definească clar noțiunea de ”*finalitate*” și ”*competență*”;
- să identifice taxonomiile de bază a competențelor și mecanismul de proiectare a competențelor de diferite categorii și gradul de complexitate;
- să stabilească interconexiunea dintre diferite categorii de competențe etc.

II. CURRICULUMUL NAȚIONAL: FUNDAMENTE TELEOLOGICE v.s. FINALITĂȚI EDUCAȚIONALE

Competențe – nou sistem de referință al finalităților educaționale



Conceptul și funcțiile finalităților educaționale

Conceptul teleologic, dar și pedagogic de finalitate a educației determină orientările axiologice în plan subiectiv, la nivel de sistem (prin ideal și scop/profil de personalitate și competențe transversale) și de proces (prin obiective/unități de competențe) pentru realizarea funcției de bază – de formare-dezvoltare a personalității, care are un caracter obiectiv [Guțu Vl. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013].

Finalitățile educației ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective sunt rezultatul unor opțiuni mereu în schimbare și, ca atare, ele nu pot fi precise odată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri față de valori variate, înalte, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea.

În acest sens Codul Educației al Republicii Moldova [*Codul Educației al Republicii Moldova*. Monitorul Oficial Nr.319-324 din 24.10.2014] prin art.11, alineatul (1) determină:

Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică.

Finalitățile se proiectează pe niveluri (cicluri) de școlarizare (preșcolar, primar, gimnazial, liceal) și constituie o concretizare a finalităților sistemului de învățământ. Ele descriu specificul fiecărui nivel (ciclu) de școlarizare din perspectiva politicilor educaționale. Totodată reprezintă un sistem de referință atât pentru elaborarea curricula școlare, cât și pentru orientarea și proiectarea demersului didactic concret.

Un alt concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului învățământ este cel de profil al absolventului.

Profilul de formare al absolventului reprezintă o componentă reglatorie a Curriculumului Național. Capacitățile, atitudinile și valorile (competențele) vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea Curriculumului Național.

Principalele funcții ale finalităților educaționale sunt:

- *funcția de proiectare* a activității de educație la nivel de sistem (elaborarea politicilor educaționale); la nivel de proces – *sens larg*: elaborarea standardelor educaționale, a planurilor de învățământ, a curricula școlare ;la nivel de proces – *sens îngust*: planificarea calendaristică și planificarea pe unități de învățare sau subiecte de formare, proiectarea didactică a lecției și/sau proiectarea activității educative;
- *funcția de reglare* prin feedback permite perfecționarea acțiunii prin raportarea la rezultatele ei;

- *funcția de evaluare*, datorită căreia obiectivele, unitățile de competență și competențele devin repere ale eficienței acțiunii educaționale; calitatea obiectivelor, claritatea enunțării și concretizarea lor sunt condiții esențiale pentru validarea și fidelitatea evaluării rezultatelor școlare; evaluarea în bază de competențe și raportarea la standardele educaționale reprezintă noua paradigmă a evaluării școlare;
- *funcția de orientare valorică* – utilă trasării sensului și direcției acțiunii educative;
- *funcția de organizare și (auto)reglare a proceselor didactice* – obiectivele intervin în procesele didactice ca instrumente și criterii referențiale pentru dirijarea acțiunii de predare și învățare, fiind implicate în proiectarea, desfășurarea și evaluarea proceselor educative, având un rol semnificativ în controlul și autoreglarea acțiunilor instructiv –for-mative;
- *funcția de prognozare*, de anticipare a rezultatelor educației prin intermediul proiectării obiectivelor educaționale concrete, realizabile și măsurabile; orice obiectiv anticipează o realitate care încă nu există;
- *funcția de diagnoză* – evaluările finale interne și externe determină nivelul de formare a competențelor specifice disciplinelor de învățământ, competențelor transdisciplinare și competențelor-cheie.



Competențele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care îi permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se formează la confluența sensurilor date de verbele *a ști*, *a ști să faci*, *a ști să fii*, *a ști să conviețuiești*, *a ști să devii*, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-attitudinal și psihomotor.

Competența se definește astfel:

Competența se definește astfel:

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

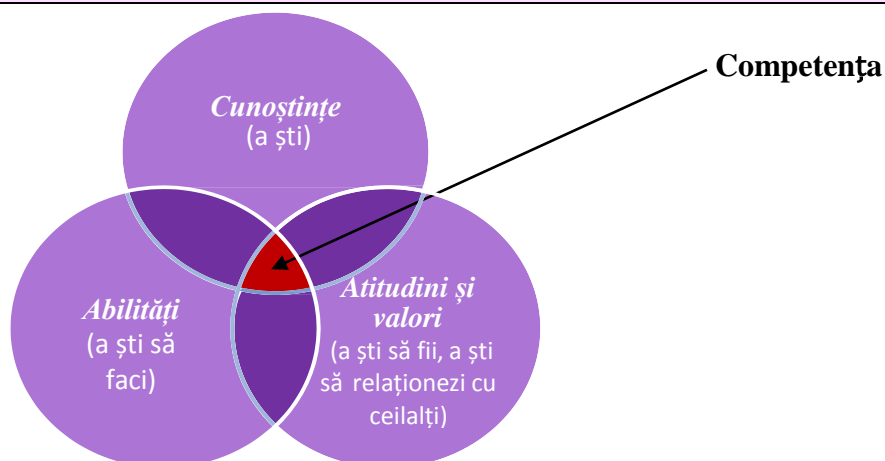


Figura 2.1. Structura competenței

Această definiție este coerentă cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J. Henry și V. Cormier [Henry J., Cormier V. *Qu'est-ce qu'une compétence?* In: Les archives de DISCAS, 2006]:

- *este complexă* – integrează cunoștințele, strategiile, abilitățile, atitudinile într-un proces complex de manifestări; mobilizează ciclic și repetat, în contexte din ce în ce mai complexe, un proces care solicită simultan toate componentele sale, deci se dezvoltă gradual;
- *este relativă* – deși este o finalitate a educației, competența nu obține niciodată o formulă finală, ea dezvoltându-se continuu pe parcursul vieții;
- *este potențială* – spre deosebire de o performanță, care poate fi măsurată sau constatată și se referă la trecut sau prezent, competența poate fi proiectată și evaluată, posibilitatea mobilizării sale generând diferite performanțe în viitor, în diferite contexte de învățare independentă;
- *este exercitată într-o anumită situație* – se dezvoltă gradual prin modificarea situațiilor educaționale;
- *este transferabilă* – se aplică în situații noi (schimbând mijloacele sau îmbunătățind procedurile);
- *este conștientizată și asociată necesităților și intențiilor* – include ideea de finalitate și poate fi gestionată de cel care o deține, avansându-se astfel în metacogniție (cunoașterea-de-sine-însuși, socratică).

În contextul definițiilor competenței și ale caracteristicilor sale de bază, putem desprinde/deduce următoarele concretizări terminologice: *Competența* în diferite forme ale sale de manifestare și de complexitate reprezintă *finalitate*, care poate fi măsurată/evaluată prin descriptorii respectivi.

- *Competența* poate fi privită ca *obiectiv proiectat* (ceea ce profesorul intenționează să realizeze în procesul de predare) și/sau ca *obiectiv terminal* (ceea ce trebuie să atingă elevul în procesul de învățare), ca *obiectiv de evaluare* (rezultat, ceea ce real a achiziționat elevul). În acest sens, „obiectivul” este privit ca și finalitate. *Competența* reprezintă o achiziție comportamentală (abordare psihologică a competenței). În acest sens, competența este una complexă, nesecabilă, indivizibilă, neoperațională.
- *Competența* de un grad mai mic de complexitate poate fi privită ca descriptor al competenței cu un grad mai înalt de complexitate, care, la rândul său, se caracterizează prin descriptorii proprii.



integritatea sa.

Structura competenței poate fi stabilită în raport cu una sau altă definiție/abordare a acestui fenomen, dar și cu gradul de complexitate, și formele de manifestare.

Așadar, din definiția competenței ca „integrare a cunoștințelor, competențelor, atitudinilor...”, putem deduce structura triadică a competenței: cunoștințe, capacități/abilități, atitudini/valori/competențe în

Reieșind din modul de manifestare a competenței ca finalitate, ea poate include următoarele componente:

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

Tabelul 2.1. Structura competenței în funcție de finalitate

Nr. crt.	Verb: acțiune/activitate	Domeniul/disciplina/ subiectul	Nivelul/modalitate/ norma	Context
1.	Utilizarea	sursele istorice primare	prin aplicarea metodologiei specifice	Pentru rezolvarea unor probleme de interpretare a fenomenului istoric

Așadar, competența poate fi privită în trei ipotaze: *instrument al calității și performanței, obiectiv al curriculumului școlar și rezultat al învățării.*



Taxonomia și tipologia competențelor

Abordarea teleologică a finalităților educaționale constituie fundamentul axiologic, psihologic și pedagogic al clasificării competențelor.

Problema clasificării competențelor este una dificilă și contradictorie. În cele mai multe cazuri neînțelegerile, interpretările opuse ale fenomenului derivă, fie din confundarea substanței

competenței (plan psihologic, plan curricular sau teleologic), fie din interpretarea competenței într-un concept dat din perspectiva diferitor criterii de clasificare.

În structura curriculumului Național se vor regăsi tipurile de competențe definite de prezentul document.

Taxonomia competențelor-cheie propusă în Codul Educației al Republicii Moldova, art.11, alineatul (5):

- competențe de comunicare în limba română*
- competențe de comunicare în limba maternă*
- competențe de comunicare în limbi străine*
- competențe în matematică, științe și tehnologie*
- competențe digitale*
- competența de a învăța să înveți*
- competențe sociale și civice*
- competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă*
- competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale*

Pentru că această taxonomie să fie aplicată eficient se cere de adus unele clarificări:

1. Aceste nouă competențe se reprezintă în câteva ipostaze:
 - domeniu de competență;
 - competențe-cheie;
 - competențe transversale.
2. Din aceste nouă competențe-cheie, cinci competențe sunt echivalate/corelate cu una sau altă disciplină de studii dominantă în formarea respectivei competențe, celelalte patru competențe nu sunt echivalate cu vre-o disciplină concretă. Aceste competențe au, mai degrabă, un statut de cele transversale.
3. Important este foarte clar de stabilit valențele formative dominante ale disciplinei școlare în vederea formării unei competențe sau unor competențe. Însă nici de cum, de exemplu, disciplina ”Educația muzicală” nu are valențele formative pentru competența în ”Matematică”.

Taxonomia competențelor transversale

De regulă competențele transversale derivă din competențele-cheie, extind și dezvoltă pe acestea. În acest sens există mai multe modele de taxonomii. Una din acestea se prezintă astfel:

1. *Învățarea pe tot parcursul vieții*

O persoană capabilă să învețe pe tot parcursul vieții prezintă următoarele caracteristici:

- a) Inițiază/construiește propriile activități și contexte de învățare:
 - ✓ manifestă o atitudine pozitivă față de învățare și dezvoltarea personală;
 - ✓ își asumă riscuri pentru a maximaliza învățarea și autoperfecționarea;
 - ✓ utilizează strategii adecvate pentru a identifica și a satisface/atinge nevoi și scopuri;
 - ✓ își organizează resursele și timpul în mod eficient;
 - ✓ utilizează reflecția și feedbackul pentru autoevaluare și dezvoltare;
 - ✓ își rafinează continuu competențele și talentele;
 - ✓ se adaptează și își ajustează comportamentele față de schimbare.
- b) Este alfabetizată la standarde înalte:
 - ✓ demonstrează abilitățile fundamentale și satisface standardele de bază ale diferitelor arii disciplinare;
 - ✓ utilizează strategii eficiente și efective de management al informației pentru a relaționa informațiile și experiențele;
 - ✓ aplică/utilizează informațiile și competențele în situații noi;
 - ✓ apreciază varietatea manifestărilor culturale și a modalităților de exprimare artistică.
- c) Lucrează cu informația:
 - ✓ determină nevoia de informație și apreciază utilizarea acesteia;
 - ✓ identifică, selectează și ierarhizează potențialele surse de informație;
 - ✓ utilizează strategii eficiente de căutare a informației;
 - ✓ organizează, sintetizează, interpretează și evaluează informația;
 - ✓ prezintă informația într-o varietate de forme;
 - ✓ folosește tehnologia pentru a realiza un management eficient al informației.

- d) Demonstrează sensibilitate față de valorile estetice și conștientizează importanța acestora:
- ✓ dezvoltă și utilizează criterii pentru evaluarea autenticității, substanței și mesajului;
 - ✓ demonstrează o bună înțelegere a sensurilor și semnificațiilor, a detaliilor vieții de zi cu zi;
 - ✓ participă la manifestări artistice pentru recreere sau dezvoltare personală.

2. *Gândirea complexă și critică*

O persoană capabilă să gândească în mod complex și critic prezintă calitățile de mai jos:

- a) Demonstrează o varietate de procese de gândire:
- ✓ utilizează strategii creative și critice de rezolvare a problemelor și de luare a deciziilor;
 - ✓ evaluează, analizează și prezice consecințe;
 - ✓ percepe gândirea ca pe un proces holist, integrat.
- b) Realizează integrarea noilor informații cu experiențele și cunoștințele extinse:
- ✓ utilizează procesele de gândire pentru a interpreta, a organiza și a lucra cu informația;
 - ✓ corelează informațiile în moduri noi și unice;
 - ✓ echilibrează rațiunea și sentimentele în luarea deciziilor.
- c) Aplică abilitățile de gândire în mod adecvat:
- ✓ ia în considerare ideile noi și perspectivele variate pentru a-și lărgi și adânci perspectivele asupra problemelor;
 - ✓ formulează concluzii și conștientizează consecințele acestora;
 - ✓ reflectează asupra problemelor proprii și asupra celor sociale mai largi.

3. *Comunicarea efektivă*

O persoană capabilă să comunice efektiv răspunde necesităților de mai jos:

- a) Utilizează metode adecvate pentru a comunica cu ceilalți:
- ✓ planifică, organizează și selectează ideile pentru a comunica;
 - ✓ este flexibilă și responsabilă în actul de comunicare;
 - ✓ selectează modalități/mijloace de comunicare adecvate scopului (citire, scriere, ascultare, vorbire, semne și simboluri, modalități de expresie artistică, tehnologii etc.);
 - ✓ recunoaște caracteristicile audienței și își adaptează metodele de comunicare pentru a răspunde acestora;
 - ✓ comunică cu claritate într-o varietate de forme: verbal, artistic sau nonverbal;
 - ✓ exprimă idei, sentimente și credințe cu ajutorul mijloacelor estetice.
- b) Răspunde în mod adecvat atunci când receptează mesaje:
- ✓ receptează și înțelege ideile comunicate într-o varietate de moduri;
 - ✓ accesează cunoștințe și competențe anterioare necesare pentru a recepta comunicarea;
 - ✓ interpretează informațiile și construiește sensuri și semnificații.
- c) Evaluează eficiența comunicării:
- ✓ sprijină comunicarea efektivă prin solicitarea de clarificări și oferirea de feedback;

- ✓ adaptează și ajustează comunicarea pentru a veni în întâmpinarea nevoilor audienței;
- ✓ recunoaște comunicarea efektivă.

4. Colaborarea/lucrul în echipă

O persoană capabilă să colaboreze și să lucreze în grup își îndeplinește responsabilitățile de mai jos:

- a) Înțelege și își asumă o varietate de roluri:
 - ✓ își asumă roluri de lider sau de participant, în funcție de context și de competențele personale;
 - ✓ dovedește capacitatea de schimbare a rolurilor;
 - ✓ îi învață pe alții noi competențe și procese.
- b) Facilitează activitatea în grup:
 - ✓ definește scopuri;
 - ✓ apreciază diversitatea ideilor;
 - ✓ sugerează modificări;
 - ✓ identifică punctele comune atunci când se confruntă cu interese divergente;
 - ✓ generează o varietate de soluții/opțiuni;
 - ✓ evaluează calitatea ideilor și rezultatele potențiale ale aplicării lor;
 - ✓ lucrează până la finalizarea sarcinii;
 - ✓ reflectează asupra proceselor de grup și analizează eficiența acestora.
- c) Utilizează eficient resursele:
 - ✓ identifică resursele necesare într-o situație dată;
 - ✓ generează resurse adiționale;
 - ✓ selectează resursele necesare pentru rezolvarea unei probleme;
 - ✓ lucrează efektiv în condiții în care resursele sunt limitate.
- d) Lucrează cu o varietate de persoane și grupuri:
 - ✓ valorizează similitudinile și diferențele membrilor unui grup;
 - ✓ separă individul de locul/rolul său în grup;
 - ✓ respectă diferențele etnice și culturale și le utilizează ca resurse în procese de grup;
 - ✓ manifestă compasiune față de ceilalți.
- e) Răspunde adecvat în privința interrelațiilor complexe:
 - ✓ realizează un echilibru între nevoile personale și cele ale grupului;
 - ✓ construiește consensul;
 - ✓ recunoaște și utilizează rolul dinamicii de grup;
 - ✓ rezolvă pozitiv conflictele ce apar prin recunoașterea acestora și lucrul asupra lor împreună cu partenerii de dialog.

5. Cetățenia responsabilă

Un cetățean responsabil trebuie să-și asume rolurile de mai jos:

- a) Demonstrează responsabilitate individuală:
 - ✓ își recunoaște propriile talente și competențe și le utilizează în scopuri personale și sociale;
 - ✓ demonstrează integritate și demnitate;
 - ✓ utilizează strategii de rezolvare a conflictelor;

- ✓ conștientizează modul în care alegerile/deciziile individuale afectează propria persoană, familia și comunitatea mai largă;
 - ✓ manifestă inițiativă pentru a se informa și pentru a acționa asupra problemelor și evenimentelor de interes social.
- b) Practică un stil de viață sănătos:
- ✓ accesează, analizează și utilizează resurse pentru a promova bunăstarea;
 - ✓ participă la activități fizice care promovează sănătatea și forma fizică;
 - ✓ optează pentru o alimentație sănătoasă și de calitate;
 - ✓ demonstrează capacitatea de a identifica, evita sau rezolva potențialele situații de risc.
- c) Înțelege și promovează principiile democratice ale libertății, dreptății și egalității:
- ✓ conștientizează faptul că fiecare ființă umană are o valoare înăscută;
 - ✓ demonstrează un respect pentru demnitatea umană, pentru nevoile și drepturile omului;
 - ✓ promovează ordinea și legitatea la nivel social;
 - ✓ respectă și apără drepturile și proprietatea;
 - ✓ participă la procesele democratice.
- d) Participă la activități care promovează binele public:
- ✓ înțelege sistemele economice, politice, sociale și ecosistemele;
 - ✓ identifică nevoile comunității și acționează pentru satisfacerea acestora;
 - ✓ se angajează în activități de îmbunătățire a vieții sociale;
 - ✓ demonstrează responsabilitate globală, înțelegere și apreciere pentru culturile diverse.

6. Ocupabilitatea

O persoană pregătire să găsească, să ocupe și să păstreze un loc de muncă își atribuie acțiunile de mai jos:

- a) Își alege o carieră și se pregătește pentru aceasta:
- ✓ identifică interesele personale care pot conduce la alegerea unei cariere;
 - ✓ se informează și asimilează cunoștințele necesare pentru a alege dintr-o varietate de rute profesionale;
 - ✓ își asumă responsabilitatea pentru propria dezvoltare profesională;
 - ✓ înțelege cum să candideze pentru un loc de muncă și cum să și-l mențină.
- b) Își formează competențele necesare pentru ocupabilitate (căutarea, ocuparea și păstrarea unui loc de muncă):
- ✓ învață pe tot parcursul vieții;
 - ✓ utilizează procesele de gândire complexă și critică;
 - ✓ comunică efectiv;
 - ✓ colaborează și lucrează în echipă;
 - ✓ este un cetățean responsabil.

Tranversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Acestea traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și în mod firesc, frontierele disciplinelor. Caracterul transferabil face ca valoarea adăugată pe care o aduce instruirea centrată pe formarea acestor

competențe să fie extrem de importantă [Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008, p.147-153].

Competențele transdisciplinare pentru treptele de învățământ - finalități

Fiecare treaptă de învățământ vine cu un set coerent de competențe, care sugerează ceea ce ar trebui să atingă elevii la finele unei etape a parcursului școlar. Prin natura și ozarea competențelor, treptele de învățământ conferă acestor etape o serie de competențe dominante ce se reflectă în curricula pe discipline.

Competențele transdisciplinare derivă din competențele-cheie/transversale și asigură corelarea formării competențelor la elevi la nivelul tuturor disciplinelor școlare studiate la treapta respectivă de învățământ. Competențele transdisciplinare vor fi elaborate pe trepte de învățământ:

- a) Competențe transdisciplinare pentru treapta primară de învățământ:
Exemple:
 1. *Competența de a învăța din diverse surse, independent și împreună cu alții.*
 2. *Competențe de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.*
- b) Competențe transdisciplinare pentru treapta gimnazială de învățământ:
Exemple:
 1. *Competențe de a utiliza în situații reale instrumentele cu acțiune digitală, manifestând independență în gândire și acțiune.*
 2. *Competențe de gândire critică asupra activității sale în scopul autodezvoltării continue și autorealizării personale.*
- c) Competențe transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ:
Exemple:
 1. *Competența de a-și alege conștient viitoarea arie de activitate profesională în scopul autorealizării personale.*
 2. *Competențe de a organiza activitatea personală în condițiile tehnologiilor aflate în permanentă schimbare, manifestând încredere în sine și în succes.*

Taxonomia competențelor transdisciplinare (cadrul operațional)

Funcția acestei taxonomii – reglarea proiecției competențelor specifice disciplinei și a unităților de competențe (pre-achiziții):

Tabelul 2.2. Taxonomia competențelor transdisciplinare

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice disciplinei de studiu (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
1.	<i>Competența de receptare și interiorizare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificarea de noțiuni, fenomene, procese, relații; • definirea unor noțiuni; • observarea unor fenomene; • enumerarea unor fapte, fenomene, procese etc.; • reproducerea unor definiții, texte etc.; • culegerea de date, informații etc.; • descrierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.; • evidențierea faptelor, fenomenelor, proceselor etc.

2.	<i>Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor, observărilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza și sinteza; • compararea și discriminarea; • stabilirea unor relații; • categorizare și clasificare; • inducție, deducție; • investigarea; • explorarea; • experimentarea; • rezolvarea exemplurilor simple.
3.	<i>Competența de modelare și algoritmică</i>	<ul style="list-style-type: none"> • construirea schemelor, modelelor; • aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; • rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmică; • anticiparea unor rezultate; • reprezentarea datelor; • structurarea; • modelarea; • transpunerea.
4.	<i>Competența de exprimare și argumentare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • descrierea unor procese, fenomene, sisteme; • generarea de idei, concepte, soluții; • argumentarea unor enunțuri; • demonstrarea; • interpretarea; • ilustrarea; • relatarea; • explicarea.
5.	<i>Competența de prelucrare secundară a rezultatelor, datelor, observațiilor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • concluzionarea; • evaluarea rezultatelor; • analiza sistemică a unor date, fenomene, procese; • elaborarea de strategii; • relaționarea între diferite tipuri de reprezentări; • producerea de noi idei; • extrapolare; • extindere; • abstractizare; • apreciere; • realizarea.
6.	<i>Competența de integrare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Generalizarea și particularizarea; • optimizarea; • transpunerea; • transferarea; • adaptarea și adecvarea la contexte; • planificarea/proiectarea; • gestionarea; • cercetarea individuală și în grup; • conceptualizarea; • rezolvarea studiilor de caz, a situațiilor-problemă; • luarea de decizii; • comunicarea eficientă.

Competențele specifice ale disciplinelor școlare

Competențele specifice ale disciplinei, de regulă, sunt comune pentru toate treptele și profilurile în cadrul cărora se studiază disciplina respectivă. Ele derivă din competențele transdisciplinare și competențele-cheie/transversale și se proiectează pe baza unei sau altei taxonomii. Competențele specifice reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini pe care și-l propune să-l creeze și să-l dezvolte fiecare disciplină de studiu, pe întreaga perioadă de școlarizare – din momentul în care aceasta intră în sistemul educațional și până în momentul în care își încheie parcursul. Astfel, ele ar trebui atinse până la ultimul an de studiu al disciplinei incluse în parcursul școlar.

Tabelul 2.3. Algoritm de formulare a competențelor specifice

Abilități	Cunoștințe	Valori, atitudini implicate
Abilități fundamentale exprimate acțional (prin verbe la infinitivul lung)	Cunoștințe/Domenii ale cunoașterii/Strategii și tehnologii specifice domeniului	Valori/Atitudini/Contexte de realizare a competenței
<i>Justificarea</i>	<i>unui demers sau rezultat obținut sau dat, recurgând la argumentări, problemelor în situații reale și/sau modelate, integrând achizițiile</i>	<i>susținând propriile idei și opinii.</i>
<i>Rezolvarea</i>	<i>matematice dobândite cu cele din alte domenii</i>	<i>manifestând gândire critică și creativitate.</i>

! **Important** pentru formularea competențelor specifice disciplinei:

- *Abilitățile fundamentale vor fi exprimate acțional prin verbe la infinitivul lung (ce va face elevul?).*
- *Cunoștințele, de regulă, vor fi specifice disciplinei, dar pot fi implicate și cele din alte domenii ale cunoașterii.*
- *Valorile și atitudinile implicate se vor raporta la sistemul de valori și atitudini determinat de acest document.*

Conceptul de preachiziție (unitate de competență)

Atenție!!! În sistemele educaționale din Franța, Belgia, Portugalia etc. se utilizează conceptul pre-achiziție (pre requis). Profesorii, în proiectele didactice, specifică pre-achizițiile semnificative pentru lecția respectivă și în baza acestora formulează obiectivele lecției.

Pre-achiziția (pre requis) (unitatea de competență) răspunde la întrebarea: Ce ar trebui să știe deja să facă individul pentru a căpăta o nouă competență?

Pre-achiziția (unitatea de competență) înseamnă cunoașterea anterioară pe care trebuie s-o posede cel ce învață pentru a aborda cu bune șanse de reușită o nouă învățare [Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003, p.77].

Pre-achizițiile (unitățile de competențe) sunt componente ale competențelor. Ele facilitează formarea competențelor specifice, reprezentând etape în achiziționarea acestora. Unitățile de competențe reprezintă achizițiile pe care trebuie să le dobândească elevul pentru a-și forma competențele, nu doar a celor specifice disciplinei. Una și aceeași pre-achiziție poate fi semnificativă pentru toate categoriile de competențe formate elevilor.

Pre-achiziția este „cadru asimilator” al noului element cognitiv [Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003, p.77].

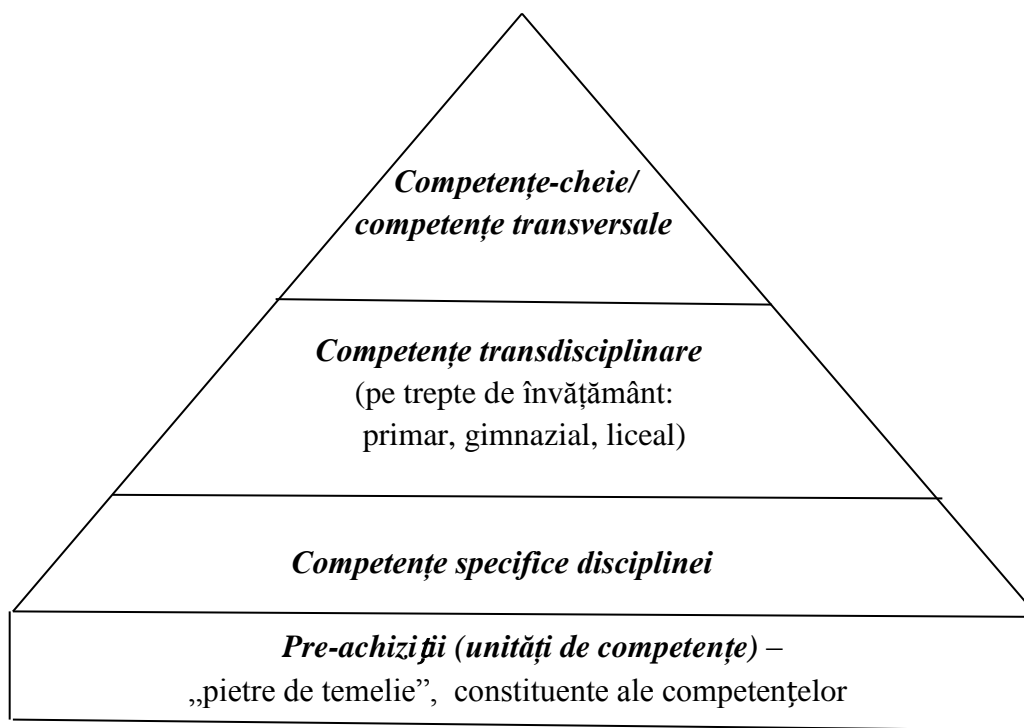


Figura 2.2. Piramida competențelor

Pre-achizițiile (unitățile de competențe) sunt structurate și dezvoltate pe parcursul unui an școlar fiind pietre de temelie în construcția competențelor. În comparație cu competențele specifice, ele sunt sisteme mai specifice (analitice), integrând, la rândul lor, cunoștințe, abilități și atitudini/valori. Prin gradul lor de concretețe, sunt sugestive pentru selectarea conținuturilor învățării pentru diferitele discipline școlare.

Pre-achizițiile (unitățile de competențe) subsumate competențelor specifice pe discipline școlare se definesc în curriculumul disciplinar.

! Important pentru formularea pre-achizițiilor (unităților de competențe)!

- *Abilitățile vor fi exprimate funcțional prin verbe la infinitivul lung (ce va face elevul?).*
- *Cunoștințele vor fi specifice disciplinei.*
- *Pre-achizițiile referitoare la formarea valorilor și atitudinilor se vor raporta la sistemul de valori și atitudini determinat de acest document.*

Exemplu: Investigarea valorii de adevăr (adevăr/fals) a unei afirmații simple prin prezentarea unor exemple, contraexemplu, manifestând independență în gândire și acțiune.

Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a particularităților disciplinelor de studiu, se va porni de la diferențierea cât mai fină a etapelor unui proces de învățare. Se vor avea în vedere etapele de structurare a operațiilor mintale: percepție, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă. Acestea le corespund categoriei de pre-achiziții organizate în jurul unor verbe definitorii, care reflectă etapele procesului de învățare: receptare, prelucrare primară (a datelor, informațiilor, observațiilor), algoritmizare, exprimare și argumentare, prelucrare secundară (a rezultatelor, datelor, observațiilor), integrare și transfer

[Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum Național. În: Studii de politici educaționale. IPP, Chișinău, 2015].

În vederea descrierii corecte și complete a pre-achizițiilor (unităților de competențe) în termeni de abilități, se vor aplica taxonomia competențelor transdisciplinare (cadrul operațional).

Tabelul 2.4. Categoriile de abilități și indicatorii de performanță pentru pre-achiziții

Elemente suport de identificare a abilităților	Elemente suport de stabilire a indicatorilor de performanță pentru pre-achiziții (unitățile de competențe)
<i>Cunoaștere și înțelegere</i>	Tipul cunoștințelor (declarative, procedurale, conceptuale). Intensiune (profundimea cunoștințelor). Extensiune (volumul cunoștințelor).
<i>Interpretare și explicare</i>	Identificarea elementelor componente (de la cele evidente, ușor de identificat la cele complexe). Relații (de la cele evidente, ușor de identificat la cele complexe).
<i>Aplicații (rezolvarea de probleme, situații-problemă)</i>	Tipul problemei (de la cele algoritmice la cele inventiv-creative). Contextul în care se desfășoară (de la contexte familiare la cele noi). Manifestarea inițiativei în realizarea aplicațiilor. Gradul de autonomie care poate fi asumat în soluționarea problemei. Folosirea unor strategii rezolutive (de la strategii simple la cele complexe).
<i>Formularea de judecăți apreciative de evaluare</i>	Tipul de argumente utilizate pentru a susține o opinie. Nivelul de complexitate al argumentării. Gradul de autonomie în elaborarea și susținerea argumentației.
<i>Integrare și transfer</i>	Tipul de transfer (aplicarea în alte situații, contexte, domenii). Gradul de integrare a unor domenii. Gradul de optimizare a unor rezultate și verificare a acestora. Nivelul de realizare a conexiunilor între rezultate, contexte, domenii Gradul de planificare/proiectare de noi acțiuni. Gradul de autonomie care poate fi asumat în elaborarea proiectului (cu supervizare, necesită parțial supervizare, autonom).

- ✓ **Cunoștințele** nominalizate în cazul descrierii unei *pre-achiziții (unități de competență)* vizată de un anumit modul trebuie considerate cunoștințe cheie pentru formarea și demonstrarea abilităților respective. Cunoștințele nu pot fi neglijate: ele asigură baza teoretică a competenței, variate tipuri de cunoștințe (declarative, procesuale, conceptuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.
- ✓ **Atitudinile** nu sunt formate independent sau abstract, ci au un conținut concret, specific tipului de *pre-achiziție (unitate de competență)*. Atitudinea este un element cheie, care orientează, motivează și potențează performanța. Este posibil ca o atitudine să asiste mai multe pre-achiziții (unități de competențe), de aceea, în descrierea acestora, nu se instituie de fiecare dată o relație directă între o anumită atitudine și o anumită pre-achiziție (unitate de competență). Una și aceeași atitudine/valoare poate regla intervenția unui set de pre-achiziții (unități de competențe).

**Profilul
absolventului
pe niveluri și
cicluri școlare**

Profilul absolventului instituției școlare rezultă din idealul educațional, specificat în art.6 al Codului Educației al Republicii Moldova [Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial Nr.319-324 din 24.10.2014]:

Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.

Astfel Curriculumul Național trebuie să fie direcționat spre pregătirea viitorilor cetățeni care vor fi:

- + persoane cu încredere în sine și în propriile forțe, își cunosc bine potențialul, gândesc independent, se pot adapta la schimbări, demonstrând autonomie și integritate morală;
- + deschiși și doritori să învețe pe parcursul întregii vieți, progresând treptat și ajungând la rezultate conform capacităților personale, pentru a fi capabili să facă față cu succes provocărilor unei societăți și unei economii ale cunoașterii și unui mediu în schimbare perpetuă;
- + activi, proactivi și productivi, creativi și inovatori, capabil să-și asume riscuri rezonabile, să comunice eficient și să lucreze eficient în echipe pentru binele comun;
- + angajați civic și responsabili, asumându-și conștient valorile general-umane importante pentru o societate democratică, își cunosc, apreciază și promovează identitatea culturală, sunt cetățeni activi, conștienți și angajați, care contribuie în mod eficient la dezvoltarea și prosperarea societății.

Atributele generice ale absolvenților școlilor din Republica Moldova sunt prezentate în următorul Tabelul 2.7 [Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum Național. În: Studii de politici educaționale. IPP, Chișinău, 2015]:

Tabelul 2.5. Atributele generice ale absolvenților școlilor

Persoanele cu încredere în propriile forțe demonstrează:	Persoanele deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți demonstrează:	Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare demonstrează:	Persoanele angajate civic și responsabile demonstrează:
- autocunoaștere, respect față de sine, încredere în sine, managementul sinelui; - respect față de cei	- atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare; - analiză și reflecție asupra propriei	- opțiunea pentru un mod de viață sănătos și activ; - comunicare eficientă în contexte variate; - colaborare eficientă,	- respect pentru lege, pentru drepturile și libertățile tuturor cetățenilor; - participare activă la viața socială, culturală,

<p>din jur;</p> <ul style="list-style-type: none"> - autonomie și integritate morală, adevărate la valorile general umane; - gândire critică și comunicare asertivă; - atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de muncă; - abilități de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate. 	<p>învățări și implicare pentru optimizarea învățării;</p> <ul style="list-style-type: none"> - stabilirea scopurilor proprii în învățare; - deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi; - interes și implicare în activități de învățare formală, nonformală și informală; - efort pentru învățare rapidă și eficientă. 	<p>atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea comună;</p> <ul style="list-style-type: none"> - axare pe rezolvarea de probleme în mod creativ; - inițiativă și spirit antreprenorial, inovație și creativitate; - asumarea de roluri diferite, inclusiv a rolului de lider, în diverse situații/contexte sociale. 	<p>economică și politică a comunității, implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora;</p> <ul style="list-style-type: none"> - atenție, altruism, respect, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; - interes și implicare în dialogul intercultural; - preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume; - tendință de autorealizare în Republica Moldova.
--	--	--	---

Atributele generice pe niveluri de învățământ se structurează conform tabelelor de mai jos [*Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum Național. În: Studii de politici educaționale. IPP, Chișinău, 2015*].

Tabelul 2.6. Atributele generice ale tinerilor cetățeni ai Republicii Moldova

Persoanele cu încredere în propriile forțe demonstrează:	Persoanele deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți demonstrează:	Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare demonstrează:	Persoanele angajate civic și responsabile demonstrează:
<ul style="list-style-type: none"> -autocunoaștere; -respect față de sine, încredere în sine; - managementul sinelui; -respect față de cei din jur; -autonomie și integritate morală; -adeziune la valorile general-umane; -gândire critică și comunicare asertivă; -atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de muncă; 	<ul style="list-style-type: none"> -atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare; -analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării; -stabilirea scopurilor proprii în învățare; -deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi; -interes și implicare în activități de învățare formală, nonformală 	<ul style="list-style-type: none"> -opțiunea pentru un mod de viață sănătos și activ; -comunicare eficientă în contexte variate; -colaborare eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea comună; -axare pe rezolvarea de probleme în mod creativ; -inițiativă și spirit antreprenorial, inovație și creativitate; -asumarea de roluri diferite, inclusiv a ro- 	<ul style="list-style-type: none"> -respect pentru lege, pentru drepturile și libertățile tuturor cetățenilor; -participare activă la viața socială, culturală, economică și politică a comunității; - implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora; -atenție, altruism, respect, generozitate și sprijin pentru

-abilitați de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate.	și informală; -efort pentru învățare rapidă și eficientă.	lului de lider, în diverse situații / contexte sociale.	ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; -interes și implicare în dialogul intercultural; -preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume; -tendință de autorealizare în Republica Moldova.
---	--	---	--

Tabelul 2.7. Atributul „Persoanele deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți”
pe niveluri de învățământ

Persoanele deschise către învățarea pe parcursul întregii vieți demonstrează:	La finele ciclului primar, elevii:	La finele ciclului gimnazial, elevii:	La finele ciclului liceal, elevii:
-atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare;	-manifestă curiozitate pentru a afla lucruri noi;	-manifestă atitudine pozitivă și plăcere, interes și motivare pentru învățare;	-demonstrează conștiințiozitate și perseverență în învățare;
-analiză și reflecție asupra propriei învățări și implicare pentru optimizarea învățării;	-își exprimă opinia cu privire la modalitățile de învățare la care sunt expuși;	-își cunosc stilul de învățare, cunosc și aplică metode eficiente pentru propriul stil de învățare; -se implică activ în învățarea prin descoperire și cooperare;	-determină resurse și instrumente care le facilitează învățarea; -facilitează activități de învățare prin cooperare pentru colegii lor;
-stabilirea scopurilor proprii în învățare;	-cunosc domeniile în care au nevoie de sprijin în procesul de învățare; -solicită sprijinul necesar;	-își stabilesc scopuri în învățare; -își planifică procesul de învățare;	-își evaluează rezultatele obținute și stabilesc scopuri noi în învățare; -își proiectează noi trasee de învățare;
-deschidere față de moduri noi de gândire și idei noi;	-manifestă atenție și interes pentru opiniile altor persoane;	-respectă moduri diferite de gândire și de învățare ale semenilor; -participă activ la discuții și dezbateri;	-explorează informații privind moduri noi de abordare multiaspectuală a faptelor, fenomenelor etc.;

-interes și implicare în activități de învățare formală, nonformală și informală;	-participă activ la activitățile de învățare formală și nonformală oferite; -descriu situații de învățare informală cu care se întâlnesc în viața cotidiană;	-solicită și aleg activități de învățare formală și nonformală, în funcție de interese, capacități și nevoile de învățare; -identifică situații și contexte de învățare informală din viața cotidiană, din perspectiva adecvării și utilității acestora;	-se implică în organizarea și oferirea activităților de învățare formală și nonformală pentru colegii lor; -explorează și valorifică posibilitățile de învățare informală existente în scopul dezvoltării personale, sociale și profesionale;
-efort pentru învățare rapidă și eficientă.	-manifestă atenție și concentrare în procesul de învățare.	-selectează informația relevantă și semnificativă pentru scopul învățării.	-selectează, combină și utilizează diverse resurse, instrumente și modalități eficiente pentru prelucrarea rapidă și calitativă a unor volume mari de informație.

Tabelul 2.8. Atributul „*Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare*”
pe niveluri de învățământ

Persoanele active, proactive, productive, creative și inovatoare demonstrează:	La finele ciclului primar, elevii:	La finele ciclului gimnazial, elevii:	La finele ciclului liceal, elevii:
-opțiunea pentru un mod de viață sănătos și activ;	-cunosc și aplică reguli ale unui mod de viață sănătos;	-practică sistematic și cu plăcere activități motrice și sportive, în funcție de necesități, interese și posibilități; -respectă un regim alimentar rațional;	-sunt adepții unui mod de viață sănătos și activ, pe care îl promovează și îl practică, respectând cerințele și principiile acestuia;
-comunicare eficientă în contexte variate;	-cunosc și aplică regulile de comunicare corectă și eficientă în diverse contexte;	-participă activ la discuții și dezbateri, argumentându-și opiniile și manifestând respect pentru interlocutori;	-își adaptează discursul comunicativ în funcție de contexte, situații, auditoriu, circumstanțe etc.;
-colaborare eficientă, atitudine proactivă și contribuție efectivă în activitatea comună;	-participă cu interes la activități comune cu semenii lor; -manifestă dorința de a-și ajuta colegii;	-au abilități de lucru în grup; -se oferă să sprijine colegii; -contribuie cu idei și fapte la realizarea activităților comune, la obținerea succesului comun;	-au abilități de lucru în echipă; -își asumă roluri și responsabilități concrete în cadrul echipelor; -își asumă responsabilitatea pentru obținerea succesului comun.

-axare pe rezolvarea creativă de probleme;	-identifică probleme legate de viața cotidiană și învățare; -solicită și oferă ajutor la rezolvarea acestora;	-propun și dezbat soluții pentru problemele identificate de interes comun; -colaborează la rezolvarea problemelor;	-au o atitudine proactivă în depășirea situațiilor de problemă; -explorează modalități inovative de rezolvare a problemelor;
-inițiativă și spirit antreprenorial, inovație și creativitate;	-manifestă curiozitate pentru activități inovative; -manifestă creativitate în domeniile de interes;	-manifestă spirit inovativ, propun soluții creative pentru activitate; -acceptă și demonstrează o atitudine pozitivă față de schimbare; -inițiază și implementează proiecte individuale și de grup;	-au abilități de planificare, organizare și evaluare a activității; -identifică oportunități pentru dezvoltarea competențelor antreprenoriale; -manifestă flexibilitate și adaptabilitate la schimbare; -evaluează riscuri ale activității și acționează pentru diminuarea acestora;
-asumarea de roluri diferite, inclusiv a rolului de lider, în diverse situații / contexte sociale.	-se implică în activități de voluntariat.	-inițiază activități de voluntariat; -identifică modele de lideri demne de urmat.	-utilizează capacitățile de autoevaluare și autoanaliză a propriului potențial în cadrul unor activități concrete: -își asumă în mod conștient rolul de lider la organizarea unor activități sau proiecte, în funcție de pregătirea și competențele personale.

Tabelul 2.9. Atributul „Persoanele angajate civic și responsabile” pe niveluri de învățământ

Persoanele angajate civic și responsabile demonstrează:	La finele ciclului primar, elevii:	La finele ciclului gimnazial, elevii:	La finele ciclului liceal, elevii:
-respect pentru lege, pentru drepturile și libertățile tuturor cetățenilor;	-cunosc drepturile fundamentale ale copilului și responsabilitățile asociate fiecărui drept;	-respectă legea, promovează drepturile și libertățile cetățenești în școală și în comunitate;	-acționează asertiv în diverse situații și contexte sociale, în conformitate cu drepturile și libertățile cetățenești, promovând și cerând respectarea acestora;

<p>-participare activă în viața socială, culturală, economică și politică; -implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora;</p>	<p>-demonstrează interes și participă la evenimente culturale și sociale din școală și din comunitate; -observă probleme cotidiene cu care se confruntă familiile lor, vecinii, colegii de clasă;</p>	<p>-demonstrează interes pentru evenimentele din viața socială, culturală, economică și politică; -participă activ la viața socială și culturală a comunității, a localității; -identifică probleme din comunitate și își expun opinia despre acestea, sensibilizând factorii de decizie și comunitatea; -participă la proiecte de soluționare a problemelor din comunitate;</p>	<p>-se implică activ în viața socială, culturală, economică și politică a comunității, a localității, a țării; -evaluează impactul implicării personale în dezvoltarea comunității; -inițiază proiecte de soluționare a problemelor de diferit gen din comunitatea lor și în afara acesteia, cu mobilizarea tuturor părților interesate;</p>
<p>-atenție, altruism, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate;</p>	<p>-manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate;</p>	<p>-se implică în activități de voluntariat pentru sprijinirea persoanelor aflate în dificultate;</p>	<p>-inițiază activități și proiecte pentru sprijinirea persoanelor aflate în dificultate;</p>
<p>-interes și implicare în dialogul intercultural;</p>	<p>-manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane;</p>	<p>-manifestă interes și deschidere pentru valorile culturale și tradițiile altor popoare; -manifestă flexibilitate și corectitudine în dialogul cu reprezentanții altor culturi;</p>	<p>-își cunoaște și apreciază propria identitate culturală; -manifestă înțelegere, respect și toleranță pentru diversitatea culturală, etnică și confesională; -se implică în activități de promovare a identității culturale naționale, în raport cu identitatea culturală europeană și diversitatea culturală a lumii;</p>
<p>-preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume.</p>	<p>-cunosc și respectă simbolurile naționale ale Republicii Moldova; -cunosc tradițiile și obiceiurile populare principale din Republica Moldova în diversitatea lor culturală și participă la activități consacrate acestora.</p>	<p>-cunosc și apreciază tezaurul cultural și spiritual al Republicii Moldova în diversitatea sa; -participă la inițiative de protejare a patrimoniului național istoric, cultural și spiritual.</p>	<p>-inițiază proiecte de promovare a patrimoniului național istoric și cultural în comunitate, în țară și peste hotarele ei.</p>

III. CURRICULUMUL NAȚIONAL: FUNDAMENTE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE

Dezvoltarea
Curriculumului
Național:
concept și
metodologie

Fundamentarea complexă a dezvoltării curriculumului educațional se axează pe:

1. *Teoria generală a curriculumului*, care are ca obiect de studiu specific proiectarea curriculară a educației și instruirii în context pedagogic deschis la nivel de sistem de educație/învățământ, sistem și proces de învățământ, proces și situații de instruire (vezi, capitolul I).

2. *Teoria generală a educației*, care are ca obiect de studiu: educația în sens larg social și educația în sens îngust pedagogic, funcțiile educației, finalitățile generale ale educației, structura de bază a educației, laturile educației. Teoria generală a educației este privită în contextul paradigmei curriculumului.

3. *Teoria generală a instruirii*, care are ca obiect de studiu activitatea de instruire ca subsistem al activității educaționale. Categoriile de bază ale teoriei generale a instruirii sunt: curriculumul, principiile didactice, formele de optimizare a instruirii, obiectivele/finalitățile, conținuturile, metodologia/tehnologia/ strategia/metodele, evaluarea; predarea-învățarea-evaluarea, mijloacele de învățământ, comunicarea didactică.

4. *Teoria generală a cercetării pedagogice* cu referire la cercetarea curriculară. Valorificarea metodologiei de cercetare va asigura baza interpretativă și explicativă necesară pentru înțelegerea perspectivelor dezvoltării/optimizării curriculumului, dar și pentru conceperea noilor modele conceptuale ale curriculumului educațional.

5. *Teoria generală a personalității*: structura personalității, legitățile de formare și dezvoltare a personalității, particularitățile individuale și de vârstă, particularitățile interne și externe ale dezvoltării personalității.

În contextul acestor teorii se identifică cel puțin cinci direcții de dezvoltare a curriculumului:

1. Proiectarea unui curriculum educațional optimal din punctul de vedere al formării/dezvoltării personalității elevului.
2. Proiectarea optimă a finalităților educației și reflectarea acestora în cadrul curricular și realizarea mai eficientă a actului educațional în contexte concrete.
3. Organizarea și realizarea optimă a procesului de instruire în raport cu finalitățile proiectate.
4. Realizarea instruirii în raport cu particularitățile individuale ale elevilor, cu nivelul lor de dezvoltare, performanțele, motivele, interesele etc.
5. Cercetarea problemelor din cadrul curricular în vederea:
 - a) re-proiectării curriculumului educațional din perspectiva dezvoltării;
 - b) eficientizării procesului de instruire/de predare-învățare-evaluare.

În viziunea noastră, conceptual „dezvoltare” face parte din ansamblul factorilor care asigură calitatea curriculumului la nivel de produs și la nivel de proces, și anume: cercetare, proiectare,

implementare, monitorizare, management. Fiecare din acești factori/dimensiuni îndeplinesc funcții specifice în contexte concrete.

În alte cazuri putem vorbi despre re-proiectare a curriculumului.

Dezvoltarea curriculumului educațional este un concept și o activitate care presupune:

- dezvoltarea teoriei curriculare prin noi abordări, concepte etc.;
- dezvoltarea cadrului conținutal și structural prin introducerea noilor elemente/componente curriculare;
- crearea noilor produse/documente curriculare;
- elaborarea de noi tehnologii educaționale etc.

Dezvoltarea curriculumului este un proces continuu și are drept scop raportarea curriculumului la schimbările permanente și la tendințele dezvoltării curriculumului la nivel național și internațional. Dezvoltarea curriculumului se axează pe:

- rezultatele cercetărilor științifice respective;
- experiențe de implementare a curricula școlare;
- transfer tehnologic etc.

Așadar, conceptul dezvoltare a curriculumului face parte dintr-o abordare mai largă – cea ce vizează asigurarea calității învățământului. Acest concept poate fi prezentat grafic după cum urmează:

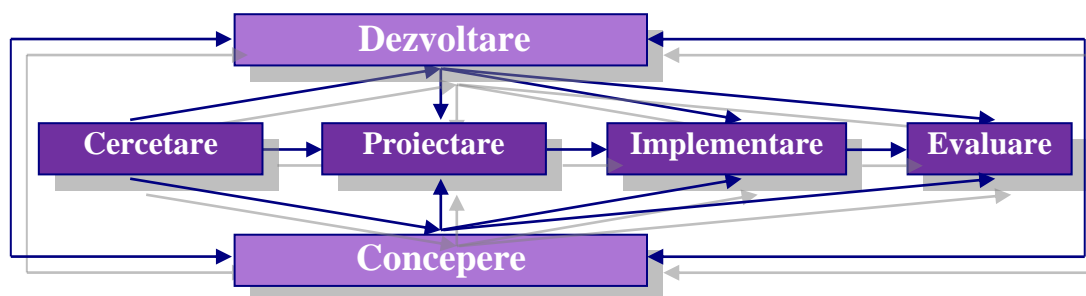


Fig.3.1. Dezvoltarea în contextul curricular



Cercetarea curriculară

Cercetarea în educație, inclusiv cea curriculară, trebuie să preceadă în mod obligatoriu orice altă activitate atunci când se urmăresc schimbările educaționale. Cercetarea curriculară, în dependență de starea actuală a învățământului, de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și național, poate fi axată pe următoarele aspecte:

- *Cercetarea teoretică* a problematicii curriculare în cazul constituirii noii paradigme curriculare postmoderne în scopul stabilirii:
 - cadrului conceptual privind proiectarea/reproiectarea curriculumului educațional;

- direcțiilor și modalităților de dezvoltare/optimizare a curriculumului educațional.

○ *Cercetarea teoretico-aplicativă* pe dimensiuni concrete mai puțin explorate în cadrul curricular (de ex.: cercetarea problematicii privind formarea de competențe transversale și specifice), în scopul:

- dezvoltării unor concepte anumite sau a unui ansamblu de concepte;
- optimizării unui sau mai multor elemente curriculare.

○ *Cercetarea-diagnosticarea* stării actuale a curriculumului național în scopul stabilirii:

- coerenței cadrului conceptual cu teoria curriculumului postmodern și tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional și național;
- interconexiunilor optime ale componentelor curriculare;
- gradului de complexitate a finalităților/competențelor curriculare;
- impactului curriculumului educațional asupra rezultatelor stabilite;
- direcțiilor de optimizare/dezvoltare curriculară etc.

Acest demers este unul obligatoriu atât în cadrul proiectării, cât și în cadrul re-proiectării curriculumului educațional.

○ *Cercetarea-prognoză* este una obligatorie și indică tendințele de evoluție curriculară în raport cu schimbările socioeconomice, educaționale, politice etc.

○ *Cercetarea-conceptualizarea* poate fi privită ca una de integralizare a rezultatelor obținute în cadrul demersurilor științifice descrise și are drept scop:

- conceptualizarea/reconceptualizarea paradigmei curriculare;
- elaborarea unei Concepții Generale a Curriculumului Educațional.

Cercetarea curriculară poate fi:

1) c o n c e p u t ă c a:

- realizarea proiectelor de lungă durată;
- realizarea proiectelor de scurtă durată;
- realizarea proiectelor operaționale;

2) r e a l i z a t ă d e:

- instituții, catedre, laboratoare de cercetare;
- grupuri temporale de cercetători;
- individual;

3) i n i ț i a t ă d e:

- Ministerul Educației;
- instituții de cercetări științifice;
- instituții de învățământ superior;
- direcții raionale/municipale de învățământ;
- instituții de învățământ general – în limitele competențelor proprii și ale ariei de cuprindere a problematicii curriculare.

Diagnosticarea/evaluarea curriculumului școlar

Diagnosticarea curriculumului este o activitate destul de amplă și include acțiuni manageriale și pedagogice corelate cu etapele de dezvoltare a tipurilor de curricula și a componentelor structurale ale acestora. Conținutul diagnosticului implică un șir de acțiuni orientate spre:

- ✓ analiza strategiilor de optimizare a curriculumului, practicilor existente în țară și peste hotare;
- ✓ elaborarea metodologiei de diagnosticare a stării curriculumului școlar în învățământul general;
- ✓ realizarea diagnosticării complexe a curriculumului școlar în învățământul general;
- ✓ analiza și prelucrarea statistică a datelor obținute în baza evaluării curriculumului școlar în învățământul general;
- ✓ elaborarea rapoartelor de diagnosticare a curricula pe discipline școlare;
- ✓ elaborarea recomandărilor în vederea dezvoltării curriculumului școlar.

Diagnosticarea presupune și determinarea grupurilor-țintă, noi am dat prioritate:

- ☞ elevilor din învățământul general;
- ☞ directorilor de unități școlare, cadrelor didactice, părinților;
- ☞ experților naționali în diagnosticarea curriculumului.

Procesul de diagnosticare a stării curriculumului se realizează prin câteva etape bine determinate. Planificarea ca etapă pune în evidență obiectivele și metodologia diagnosticării curricula, asigură studiul evaluativ, bazat pe un plan de acțiuni care determină convergența dintre obiective, constatări, recomandări și concluzii și conceptualizează informațiile acumulate pentru proiectarea strategiei de dezvoltare a curriculumului.

Metodologia diagnosticului stării curriculumului include:

- ✓ analiza documentelor de politici educaționale (inclusiv a celor curriculare);
- ✓ analiza curriculumului ca program educațional, a contextului organizațional, normativ și a nevoilor actorilor care au generat proiectarea acestuia;
- ✓ determinarea beneficiarilor și a obiectivelor studiului evaluativ;
- ✓ determinarea ipotezelor evaluării și a direcțiilor de acțiune;
- ✓ determinarea cadrului conceptual și a metodologiei de evaluare;
- ✓ estimarea timpului, a costurilor și a resurselor necesare;
- ✓ determinarea modelului evaluativ, a criteriilor, indicatorilor și întrebărilor evaluative care pot să răspundă ipotezelor cercetării.

În demersul metodologic al diagnosticului stării curriculumului se includ și acțiunile de:

- determinare a încărcăturii echilibrate la nivelul componentelor curriculumului nucleu, în sensul stabilirii dacă acesta prevede formarea unor competențe și însușirea unor cunoștințe suficiente și adecvate, atât în raport cu timpul alocat, cât și cu nivelul de dezvoltare a elevilor pe care îi vizează;
- identificare a eventualelor rupturi existente între ciclul primar, gimnazial și liceal, atât în ceea ce privește conținuturile, cât și metodologia predării-învățării-evaluării;
- identificare a conceptelor dificil de înțeles pentru elevi la nivelul fiecărei discipline;
- determinare a metodelor de predare-învățare, specifice fiecărei discipline, predominante în activitatea didactică;
- stabilire a impactului manualelor asupra metodologiei didactice și a rezultatelor învățării;
- determinare a măsurii în care curriculumul promovează metodele active de predare-învățare.

Pentru o mai bună operaționalizare și aplicare a rezultatelor, în procesul diagnosticului curriculumului se realizează analiza următoarelor dimensiuni:

- ✚ concepția și raportarea ei la prevederile abordării holistice și hexagonale ale curriculumului;
- ✚ elementele constituente și raportarea acestora la numărul necesar/ recomandat de elemente;
- ✚ tipurile de obiective/ competențe și coerența/ incoerența dintre ele;
- ✚ gradul de complexitate a obiectivelor generale/ cadru în raport cu potențialul lor formativ și informativ;
- ✚ conținuturile curriculare în raport cu principiile existente;
- ✚ unitățile de conținut din perspectiva abordărilor științifice;
- ✚ unitățile de conținut din perspectiva accesibilității lor;
- ✚ conținuturile curriculare din perspectivă educativă și formativă;
- ✚ strategiile didactice propuse în curriculum în raport cu abordările moderne ale instruirii;
- ✚ strategiile de evaluare în curriculum în raport cu abordările moderne ale evaluării.

Diagnosticarea curriculumului poate fi realizată printr-o serie de acțiuni care includ întrebări evaluative concludente, cu rol de operaționalizare și caracterizare a construcției curriculumului la nivelul proiectării. Aceste întrebări, fundamentate teoretico-științific de A. Crișan, stabilesc:

- *Ce fel de educație este cerută de societate?* Răspunsul este dat prin curriculum și concretizat în politica educațională, scopurile sistemului educativ, structura sistemului de învățământ și filierele de formare și obiectivele pentru fiecare disciplină (la diferite niveluri) și pentru toate ciclurile de învățământ construite în raport cu nevoile educative, cu interesele individuale și așteptările sociale.
- *Ce se învață?* Răspunsul la această întrebare este oferit de modul în care sunt structurate în curriculum conținuturile pentru ca obiectivele disciplinare să fie atinse, cu un anumit grad de diversitate din perspectivă științifică, socială și culturală, pentru diferitele filiere de formare și niveluri de învățământ.
- *Cât anume se învață?* Modelul didactic disciplinar reflectă extensia și profunzimea conținuturilor pentru fiecare ciclu de învățământ, în acord cu nivelul intelectual și școlar al elevilor.
- *Când are loc un anumit tip de învățare?* Curriculumul ține cont de psihopedagogia vârstelor și de procesul dezvoltării intelectuale a elevilor și descrie momentul în care trebuie abordate temele unei discipline și la ce nivel (ciclu, an de studii), dar și progresia abordării acestor conținuturi pe ciclu de învățământ și an școlar.
- *Cum se face învățarea?* Răspunsul la această problemă ține cont de psihologia învățării, de motivație, de didactica disciplinelor, de formarea cadrelor didactice și de metodele de predare, activitățile de învățare, de manualele școlare și auxiliarele curriculare.
- *Cui se adresează?* Curriculumul descrie, în acord cu psihosociologia dezvoltării intelectuale, tipurile de elevi cărora li se adresează curricula disciplinare și particularitățile bio-psiho-sociale ale acestora.
- *Cu ce resurse și mijloace?* Răspunsul va avea în vedere totalitatea resurselor bugetare și personalul implicat în implementarea curriculumului înțeles ca program educațional.

Conceptualizarea curriculumului școlar

Conceptualizarea curriculumului școlar are la bază dimensiunile:

a) *pedagogică:*

- abordare postmodernă a curriculumului școlar: teorii și paradigme curriculare;

- abordarea funcționării învățământului în societatea postmodernă;
- abordarea problematicii de globalizare în sistemul de învățământ.

b) **managerială:**

- inițierea cercetării problematicii curriculare;
- organizarea grupurilor de conceptori în vederea elaborării Concepției/ cadrului conceptual al curriculumului;
- organizarea activităților grupului de experți;
- organizarea expertizei concepției curriculumului școlar;
- promovarea concepției curriculumului ca fundament al proiectării curriculumului școlar.

Conceptualizarea curriculumului în plan paradigmatic are ca reper:

Concepția învățării sistemice a disciplinelor academice

Această concepție se caracterizează printr-o claritate și o precizie mai mare a conținuturilor. Definierea curriculumului în acest sens se prezintă astfel: „un plan general de conținuturi ori de materiale specifice de instruire, pe care școala le oferă elevului”.

Dezavantajele acestei tratări:

- elevul este privit mai mult ca obiect al actului educațional;
- cunoștințele domină asupra competențelor;
- metodele reproductivă domină asupra celor activ-participative.

Concepția învățării centrate pe elev

Curriculumul, în contextul acestei abordări, are în centrul atenției elevul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale. Curriculumul oferit trebuie să fie relevant și generator sau facilitator de experiențe de viață, de construire a sensului în care fiecare își găsește drumul dezvoltării sale.

Concepția focalizării asupra comprehensiunii și ameliorării societății

Curriculumul orientează elevul spre formarea competențelor de integrare rapidă, eficientă și creatoare a studentului în câmpul social și profesional – calitatea procesului de integrare socială și profesională constituie un indicator sintetic al eficienței curriculumului școlar.

Concepția centrată pe procesul de elaborare (curriculum development)

În contextul acestei viziuni, proiectarea curriculumului are o importanță deosebită, deoarece, în urma acestui efort, se va contura curriculumul formal.

Curriculumul este un „program de învățământ” care trebuie conceput într-o asemenea manieră, încât să le permită elevilor să atingă anumite obiective de învățare.

Concepția sistemico-holistică a curriculumului

Curriculumul, din perspectiva sistemico-holistică, se axează pe multitudinea componentelor proceselor de învățământ, pe articularea lor întru realizarea finalităților educaționale care constituie punctul de plecare ce declanșează o adevărată reacție circulară în cadrul curricular. Nu se pierde din vedere și elevul – subiect al actului educațional. Procesul de învățământ se caracterizează prin dinamism și interacțiune permanentă și continuă a componentelor constitutive.

Concepția centrată pe obiective

Curriculumul școlar în cadrul acestei concepții se axează pe un sistem de obiective generale, transdisciplinare, pe arii curriculare și pe discipline (generale, de referință și operaționale).

Proiectarea obiectivelor este ghidată de un ansamblu de principii și taxonomii ale obiectivelor. Curriculumul, în acest context, este reflectat în două documente: curriculumul de bază și curricula pe discipline.

De fapt, această abordare a curriculumului pune accentul pe „intrările” în sistem și raportează finalitățile obținute la obiectivele preconizate.

Concepția curriculumului centrat pe competențe

În cadrul acestei abordări accentul se pune pe produsul final exprimat în „formă” de competență – integrarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor.

Concepția curriculumului centrat pe competențe are în vedere stimularea valorilor pe care trebuie să le promoveze școala modernă cu deschidere spre conținuturi pluri-, inter-, transdisciplinare.

Totodată, vizează că manifestarea competenței înseamnă mobilizarea resurselor interne adecvate și achiziționate în cunoștințe fundamentale, abilități cognitive și psihomotorii, atitudini și comportamente pe care liceanul le aplică la rezolvarea unor situații problematice. Acțiunea competentă a elevului este mobilizarea resurselor mentale (cunoștințe, deprinderi, abilități, scheme de acțiune etc.) la locul și momentul potrivit.



Demersul de proiectare curriculară: concept și principii

Este activitatea de concepere a „noului curriculum” (sau de reproiectare a curriculumului în funcție) – activitate managerială, teleologică și propedeutică fundamentală.

În acest context, proiectarea în educație reprezintă un ansamblu coerent de operații și acțiuni, de norme, reguli și mijloace de gândire și acțiuni, prin care se concepe și se realizează un proces. S.Cristea consideră că proiectarea curriculară reprezintă activitatea de structurare a acțiunilor și operațiilor care asigură funcționalitatea sistemului și a procesului de învățământ [Cristea S. (coord.) *Reforma învățământului între proiectare și realizare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012].

După G. de Landsheere, proiectarea curriculară presupune: definirea obiectivelor, sugerarea de teme de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferă posibilități de alegere a metodelor și mijloacelor; determinarea condițiilor prealabile [De Landsheere G. *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979].

Proiectarea curriculară (designul instrucțional) reprezintă un demers complex și sistemic de anticipare a desfășurării activității de instruire. Acțiunea de proiectare poate viza fie nivelul *macro* – cel al procesului de învățământ luat în ansamblu, fie nivelul *micro* – cel al temelor, secvențelor de instruire, activităților didactice realizate în cadrul unei discipline școlare.

În viziune modernă, acțiunile de proiectare constau în gândirea, anticiparea și prefigurarea procesului de instruire, a strategiilor și tehnologiilor didactice.

Modelul de proiectare curriculară

Modelul de proiectare curriculară dezvoltat la nivelul didacticii postmoderne este centrat pe finalitățile activității de educare/învățare. Prioritară devine corespondența pedagogică angajată la nivelul activității didactice, concepută simultan ca activitate de predare-învățare-evaluare.

Abordarea curriculară a procesului de învățământ presupune proiectarea interdependențelor dintre elementele componente ale activității didactice: *obiective/ finalități (competențe) – conținuturi – metodologie – evaluare*. Aceste interdependențe angajează realizarea unui învățământ prioritar formativ bazat integral pe resursele de (auto)instruire și de (auto)educație ale fiecărui elev.

Proiectarea curriculară consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi definite explicit („*ce să învățăm?*”) la structura de organizare orientată valoric prin intermediul unor finalități și metodologii explicite și implicite („*cum învățăm?*”), cu efecte macrostructurale (plan de învățământ elaborat la nivel de sistem) și microstructurale (curricula și manuale școlare elaborate la nivel de proces), asumate la scară psihosocială.

Așadar, proiectarea curriculară presupune:

- proiectarea concepției generale;
- proiectarea produselor și structurilor curriculare (plan de învățământ, curricula pe discipline, manuale școlare, ghiduri metodologice etc.);
- proiectarea procesului educațional propriu-zis (de predare-învățare-evaluare).

Abordarea contextual-integratoare a metodologiei de proiectare a curriculumului presupune identificarea, selectarea și organizarea componentelor acestuia în funcție de factori sociali, economici, politici și educaționali.

Conceptul de proiectare curriculară include în sine și alte perspective metodologice:

- *Prima* ține de logica generală a proiectării, care presupune următorii pași: diagnosticarea, conceptualizarea/conceperea curriculumului, proiectarea propriu-zisă, organizarea/ implementarea curriculumului, evaluarea/ monitorizarea curriculumului.
- *A doua* ține de consecutivitatea proiectării produselor curriculare: standardele educaționale → plan-cadru de învățământ → curricula pe discipline → manuale școlare → ghiduri metodologice → alte materiale didactice.
- *A treia* ține de realizarea procesuală a curriculumului școlar:
 - elaborarea proiectelor didactice de lungă durată;
 - elaborarea proiectelor didactice axate pe unități „mari” de învățare;
 - elaborarea și aplicarea proiectelor didactice a lecțiilor [Pogolșa L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013, p.101-103].

Proiectarea curriculară poate fi realizată în baza următoarelor principii:

Principiul fundamentării empirice. Curriculumul trebuie să se bazeze pe cercetarea empirică a stării anterioare și să fie astfel alcătuit încât să anuleze toate disfuncționalitățile acesteia.

Principiul orientării filosofice. Curriculumul trebuie să se bazeze pe o filosofie trainică a educației, aflată în consonanță cu filosofia omului din societatea democratică modernă, și să ignore doctrinele politice pasagere care contestă această filosofie.

Principiul individualizării. Curriculumul trebuie să răspundă trebuințelor personale ale celui

care învață și să se acomodeze posibilităților lui de învățare.

Principiul realismului. Curriculumul trebuie centrat pe viața reală, cu valorile ei actuale, cu tendințele de dezvoltare ale societății și cu nevoile autentice de formare ale membrilor acestei societăți.

Principiul echilibrului. Curriculumul trebuie alcătuit astfel încât niciuna dintre componente să nu fie neglijată și niciuna să nu prevaleze asupra celorlalte (de la resurse materiale și umane care susțin curriculumul și până la filosofia care îl orientează).

Principiul colaborării. Curriculumul trebuie să fie o realizare colectivă la care iau parte toți cei competenți și toți cei interesați (de la specialiști, instituții oficiale și autorități până la profesori, elevi și părinții lor).

Principiul evaluării. Evaluarea este elementul esențial al cercetării, proiectării, experimentării, validării oricărui curriculum, nefiind permisă implementarea lui dacă evaluarea nu a fost riguroasă, obiectivă, pozitivă și practică la momentul oportun.

Principiul asigurării. Curriculumul trebuie să beneficieze de o susținere adecvată și nu trebuie pus în practică dacă vreunul din elementele de susținere este insuficient (resurse financiare, spații funcționale, laboratoare, manuale, planuri, programe, educatori, manageri competenți etc.).

Principiul temeiniciei. Curriculumul trebuie proiectat pe termen lung, astfel încât să suscite ameliorări esențiale și structurale cât mai rare și cât mai tardive.

Principiul managementului schimbării. Implementarea proiectului curricular este o schimbare radicală care trebuie condusă de manageri competenți [Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008].

Cerințele proiectării curriculare impun realizarea unor acțiuni managerial-pedagogice situate într-o ordine ierarhică explicită, asumată în termeni de decizii cu referire la specificul fiecărui produs curricular.

Documentele curriculare principale – standardele, planul de învățământ, curricula pe discipline, manualele școlare – sunt determinate de:

- 1) finalitățile, de ordin transversal și specific, care le orientează valoric, în plan pedagogic, psihologic și social, la nivelul interdependenței dintre componentele vizate și conținuturile de bază validate experimental;
- 2) structura de organizare a sistemului de învățământ, pe niveluri/ trepte școlare, care le creează centrul de realizare prin durata învățământului (căreia îi corespunde curriculumul comun/nucleu).

Logica proiectării documentelor curriculare are în vedere interconexiunile existente între standardele educaționale – planul de învățământ – curricula pe discipline – manualele școlare.

Astfel, calitatea manualelor depinde de calitatea curriculumului disciplinar; calitatea curriculumului școlar depinde de calitatea planului de învățământ și a standardelor educaționale; calitatea planului de învățământ depinde de calitatea standardelor educaționale.

Ordinea logică, managerială și pedagogică a proiectării documentelor curriculare este în următoarea consecutivitate:

- 1) Elaborarea documentului curricular fundamental – standardele educaționale.

- 2) Elaborarea documentului curricular de bază – planul-cadru de învățământ.
- 3) Elaborarea curricula pe discipline determinate de structura planului de învățământ și de standardele educaționale.
- 4) Elaborarea documentelor curriculare operaționale – proiecte didactice de lungă durată, proiecte didactice centrate pe unități de învățare, proiecte de lecții.
- 5) Elaborarea manualelor școlare și a ghidurilor metodologice, a altor materiale curriculare.

Orice modificare într-o componentă are efecte și în celelalte. Cunoașterea acestor relații permite conectorilor construirea/reconstruirea unui curriculum școlar de calitate.

Curriculumul de calitate ca document trebuie proiectat în corespundere cu conceptele/abordările moderne în scopul asigurării eficienței procesului educațional.



Planul-cadru de învățământ reprezintă documentul curricular de bază în funcție de care sunt elaborate pedagogic curricula și manualele școlare, alte „materiale auxiliare”, anexe și conexe, inclusiv cele concepute în format electronic, ca softuri educaționale.

Funcția centrală, de maximă generalitate, a Planului-cadru de învățământ constă în distribuirea pedagogică optimă a disciplinelor școlare pe niveluri,

trepte, cicluri de instruire, ani, semestre, săptămâni.

Structura de bază a Planului-cadru de învățământ, corespunzătoare funcției centrale, include conexiunile (de natură pedagogică) dintre: obiectivele instruirii pe niveluri, trepte, cicluri școlare – disciplinele/materiile școlare – numărul de ore săptămânal în cadrul fiecărui an de învățământ – formele de realizare a activității de instruire (lecție, lucrări de laborator, activități practice etc.) – formele de evaluare (inițială, continuă, finală; prin probe orale, scrise, practice).

Proiectarea planului de învățământ în perspectiva paradigmei curriculumului constituie un demers pedagogic inovativ angajat social pe termen mediu și lung, ca urmare a consecințelor determinate, în mod obiectiv, în procesul cumulativ de elaborare a curricula și a manualelor școlare. Acest demers implică recunoașterea, respectarea și valorificarea pedagogică deplină a următoarelor principii:

- 1) Principiul abordării globale a planului de învățământ, în funcție de finalitățile sistemului de învățământ;
- 2) Principiul selectării disciplinelor/materiilor școlare în funcție de finalitățile specifice stabilite pe niveluri, trepte și cicluri de învățământ;
- 3) Principiul concentrării planului de învățământ la nivelul „trunchiului comun” (curriculumului comun/core curriculumului), fixat pedagogic în cadrul învățământului general;
- 4) Principiul distribuției și integrării echilibrate a disciplinelor/materiilor școlare pe „arii curriculare”, determinate pe criterii pedagogice, argumentate epistemologic și psihologic;
- 5) Principiul interdependenței disciplinelor/materiilor școlare la nivel de intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate/multidisciplinaritate, transdisciplinaritate;
- 6) Principiul optimizării raporturilor dintre disciplinele/materiile școlare de bază – de profil, respectiv dintre disciplinele/materiile școlare obligatorii – opționale – facultative în funcție de specificul fiecărei trepte școlare și vârstei psihologice a elevilor;

- 7) Principiul deschiderii planului de învățământ la nivel de educație pe parcursul întregii vieți pentru valorificarea optimă, în timp și spațiu pedagogic, a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației [Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998].

Posibile variante ale dezvoltării Planului-cadru de învățământ

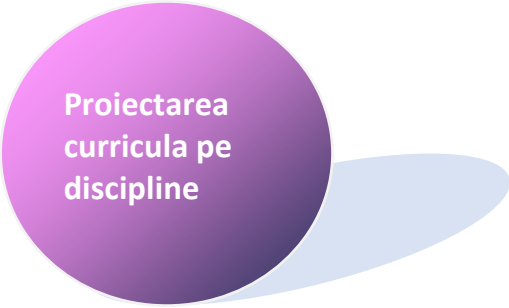
Din toate produsele curriculare, planul de învățământ este cel mai constant și mai rar supus schimbărilor radicale. Necesitatea re-proiectării Planului-cadru de învățământ prin dezvoltare se determină prin mai mulți factori stabiliți în urma cercetării curriculare, monitorizării funcționalității curriculumului actual, dar și de tendințele în politicile curriculare promovate pe plan internațional și național.

Așadar, „îmbătrânirea” planului de învățământ este anunțată de elevi/studenti, profesori, manageri, cercetători, părinți prin următoarele fenomene:

- 1) când se atestă nivelul scăzut al rezultatelor școlare, cu mult mai joase decât cele prevăzute de curricula și standarde;
- 2) când se atestă scăderea bruscă a motivării pentru învățare și a interesului cognitiv pentru toate sau anumite discipline școlare;
- 3) când se atestă supraîncărcarea informațională;
- 4) când numărul și conținutul disciplinelor vine în contradicție cu tendințele internaționale și cele naționale în domeniul educației;
- 5) când se constată că planul de învățământ nu asigură formarea/dezvoltarea personalității elevului în raport cu finalitățile sistemului de învățământ.

În contextul acestor fenomene pot fi propuse câteva strategii de re-proiectare a Planului-cadru de învățământ actual.

1. Reducerea numărului de discipline școlare prin integrarea a două sau mai multe discipline înrudite.
2. Reducerea numărului de discipline obligatorii în cadrul fiecărei arii curriculare – construind un nucleu tare de discipline școlare și, respectiv, mărirea numărului de discipline opționale.
3. Reconstructivitatea disciplinelor școlare și, în primul rând, a celor reale în:
 - a) discipline integrate – nucleul tare pentru toți elevii;
 - b) Discipline autonome pentru elevii dotați sau cei care vor să studieze aprofundat una sau altă disciplină.
4. Studiarea disciplinelor cu o singură oră pe săptămână → într-un semestru (în loc de două semestre) sau într-un an (în loc de 2-3 ani).
5. Fuzionarea unor discipline școlare în structura/conținutul altor discipline școlare ca un modul sau ca una sau mai multe unități de învățare.
6. Dezvoltarea Planului-cadru pentru învățământul liceal prin:
 - diversificarea profilurilor de formare și orientare profesională;
 - stabilirea clară a nucleului de discipline obligatorii pentru diferite tipuri de licee;
 - reconceptualizarea sistemului de examene de bacalaureat în dependență de tipul de licee și opțiunile absolvenților;
 - identificarea diferitor tipuri de discipline opționale în raport cu diferite profiluri de licee.



Proiectarea curricula pe discipline

Curricula pe discipline reprezintă documentele operaționale necesare profesorilor de toate disciplinele, de la toate nivelurile și treptele școlare, pentru proiectarea activităților de instruire în funcție de diferite niveluri de referință (treaptă școlară, ciclul școlar, semestru școlar, unități de instruire/grupuri de lecții, lecții/activități concrete).

În perspectiva paradigmei curriculumului, acest tip de documente este elaborat în funcție de competențe specifice stabilite pe niveluri, trepte, cicluri de instruire. În acest sistem de referință, curricula au semnificația unor documente curriculare fundamentale.

Curricula pe discipline proiectează tematica generală a materiei pe care profesorul urmează să o predea în contextul unor activități de instruire specifice nivelului treptei, ciclului (de învățământ) de referință. În perspectivă curriculară, orice activitate de instruire planificată pe bază de curricula va fi concepută de profesor ca activitate de predare-învățare-evaluare.

Funcția centrală a curricula constă în optimizarea proiectării didactice a activităților de instruire concrete (lecții etc.) concepute ca activități de predare-învățare-evaluare.

Proiectarea curricula pe discipline solicită colaborarea pedagogică permanentă dintre trei categorii de specialiști: a) „savanții domeniului” (profesori universitari, cercetători de vârf) care fixează fundamentele epistemologice ale disciplinei/ materiei școlare de referință; b) specialiști de seamă, cu experiență semnificativă în proiectarea curriculară și în psihologia învățării care asigură medierea pedagogică a informațiilor științifice determinate de fundamentele epistemologice ale disciplinei/materiei școlare de referință; c) profesori practicieni, cu experiență pregnantă la nivelul activităților de instruire în domeniul disciplinei/materiei școlare de referință.

Cerințele proiectării curriculare impun realizarea unor acțiuni pedagogice situate într-o ordine ierarhică explicită, exprimată în termeni de decizii de politică a educației:

- 1) fundamentarea clară a concepției curriculumului (centrare pe elev, centrare pe competențe);
- 2) definirea precisă a finalităților angajate în selectarea și ordonarea materiei după potențialul său formativ, valorificabil la maximum în contextul fiecărei vârste psihologice;
- 3) definirea clară a competențelor în termeni de finalități;
- 4) divizarea materiei pe module, unități de învățare, centrate pe conținuturile de bază („ideile-ancoră”), operaționabile în sensul instruirii diferențiate, individualizate (prin obiective concrete realizabile gradual);
- 5) sugerarea soluțiilor metodologice optime în diferite situații de predare-învățare-evaluare (activitate: frontală, pe grupe, individual etc.);
- 6) prezentarea soluțiilor docimologice posibile la nivel strategic și operațional, în termeni de evaluare inițială/diagnostică și predictivă, de evaluare continuă/formativă și de evaluare finală/ sumativă, cumulativă.

Articularea acestor acțiuni conferă curricula școlare legitimitate pedagogică, probată prin calități reflectate la nivelul următoarelor **principii de proiectare**:

- 1) Relevanță formativă pozitivă (prin alegerea conținuturilor de bază, esențiale în prezent și în perspectiva formării-dezvoltării personalității elevului);

- 2) Secvențialitate adaptabilă la nivelul raportului dintre specificul fiecărei discipline școlare și particularitățile învățării școlare la diferite vârste psihologice;
- 3) Consistență internă (prin corelația optimă asigurată între logica științei – logica pedagogică, obiectivată în structurarea conținuturilor) și externă (prin raportarea la: a) alte programe, în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar; b) resursele de educație/instruire nonformală și informală);
- 4) Deschiderea pedagogică spre diferite variante de învățare eficientă, premisă a proiectării unor manuale de calitate.

Conceperea curricula pe discipline are în vedere:

- Structurarea lor hexagonală: concepție, competențe/unități de competențe, conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timpul alocat pentru instruire.
- Introducerea componentei „competențe” și raportarea acestora la competențele-cheie și la cele transversale.
- Introducerea componentei ”unități de competențe” – pre-achiziție în formarea competențelor.
- Constituirea unui nou statut al unităților de conținut, cel de mijloc de formare a competențelor.
- Corelarea strategiilor didactice cu cele de evaluare, dar și cu finalitățile proiectate.
- Deschiderea spre intra- și transdisciplinaritate.

Structura curricula disciplinare include următoarele elemente:

1. Preliminarii
2. Concepția curriculumului
3. Administrarea disciplinei
4. Unități de învățare
5. Competențe *versus* unități de competențe
6. Unități de conținuturi
7. Strategii didactice/activități de învățare
8. Strategii de evaluare
9. Bibliografie

Exigențe de ordin conceptual

Curricula pe discipline nu pot fi concepute în afara cadrului conceptual circumscris la un moment dat prin documentele de politică educațională. În virtutea acestui fapt, orice curricula trebuie să îndeplinească cel puțin următorul set de exigențe de ordin principal:

- să reflecte orientările mari ale politicii educaționale și obiectivele de formare care derivă din acestea pentru un anumit nivel și tip de învățământ;
- să fie pertinente din punctul de vedere al necesităților de formare a elevilor;
- să se adapteze la complexul de factori care determină reușita școlară;
- să „traducă” obiectivele de învățare ale ciclurilor și anilor de studii în termeni de acțiuni
- să prezinte într-o ordine logică elementele componente, astfel încât acestea să fie coerente și ușor utilizabile ca instrument pedagogic;
- să ofere toate indicațiile și explicațiile necesare pentru o mai bună înțelegere a obiectivelor învățării/competențelor și pentru asigurarea unei eficiențe maxime a acțiunii educative;
- să fie clar, explicit, fără ambiguități; să fie, totodată, concis, evitând redundanța în cadrul unităților sale constitutive;

- să fie prezentat într-o formă unitară privind grafica și punerea în pagină; altfel, el va putea fi criticat cu ușurință, iar profesorul nu va putea organiza cu rigoarea cerută secvențele activității didactice [Crișan A., Guțu Vl. *Proiectarea curriculumului de bază*. Cimișlia: Tip Cim, 1997, p.82-83].

În contextul acestor exigențe se propun următoarele sugestii privind proiectarea/reproiectarea curricula pe discipline.

Context și starea actuală

La etapa luării deciziei cu privire la proiectarea/reproiectarea curriculumului pe discipline este necesar de ținut cont de următoarele:

- 1) Părțile slabe și părțile tari ale curriculumului pe discipline în funcție stabilite prin diagnosticarea stării actuale a curriculumului, prin identificarea opiniilor cadrelor didactice, elevilor, altor personae interesate. În cazul curricula pe discipline actuale se configurează în plan generalizator următoarele părți vulnerabile:

- neclaritatea prezentării demersului conceptual și metodologic cu privire la sistemul de competențe pentru disciplina de studii: *definierea competențelor foarte general; clasificarea competențelor vine în contradicție cu potențialul formative al disciplinei de studii; formularea unor competențe se prezintă într-o formă arbitrară fără a fi sincronizată cu una sau altă taxonomie a competențelor*, aceiași categorie de competențe la diferite discipline poate avea diferit grad de complexitate; *nivelul scăzut de conexiuni dintre competențele-cheie, competențele specific disciplinei și unități de competențe; inadvertențe terminologice etc.*;
- insuficiența informației privind funcțiile fiecărei discipline, ariilor curriculare în formarea competențelor proiectate în curricula;

Abordarea modern a conținuturilor n-a fost însă realizată eficient și adecvat în mai multe curriculumuri pe discipline. Aceasta se referă la: *supradozarea informațională (în multe curriculumuri pentru o oră sunt prevăzute de la 12 până la 16 noțiuni noi); complexitatea exagerată a materiei propuse pentru studierea de către elevi; lipsa coerenței interdisciplinare (în unele cazuri) în prezentarea și eșalonarea conținuturilor pe clase; exigența unor teme/subiecte neactuale pentru elevii contemporani; nu sunt reflectate în structura conținuturilor pe discipline multe teme cross-curriculare.*

! Important

Fără o analiză și evaluare adecvată a conținuturilor curriculare în baza unor criteria științifice, dezvoltarea curriculumurilor pe discipline este imposibilă.

- nivelul scăzut în realizarea interdisciplinarității și continuității în formarea competențelor și structurarea conținuturilor în cadrul curricula pe discipline pe ani de studii;
 - sugestii metodologice sunt prezentate foarte general, ceea ce complică transferul lor în cadrul operational.
- 2) Stabilirea clară a cadrului conceptual cu referire la sistemul curricular, precum și cu referire la fircare curricula în parte.

În acest sens, se păstrează părțile tari ale curricula în funcție și se asigură continuitatea și se introduce modificările respective ce țin de necesitatea lichidării părților slabe, stabilite anterior în urma evaluării/diagnostăcării stării actuale de funcționare a curricula.

Sugestii privind proiectarea/reproiectarea curricula pe discipline

❖ *Sugestii privind prezentarea componentei "Preliminarii"*

Componenta "Preliminarii" are drept scop prezentarea unei informații generale privind:

- statutul documentului;
- funcțiile documentului;
- beneficiarii documentului;
- parcursul obiectului de studiu;
- alte informații necesare cadrelor didactice, elevilor, părinților, autorilor de manual, ghiduri metodologice.

❖ *Sugestii privind elaborarea componentei "Repere conceptuale"*

În cadrul acestei component de conceperii de curriculum vor prezenta abordarea general a curriculumului pe discipline:

- definirea curriculumului disciplinar;
- principiile abordării curriculare a disciplinei;
- conceptele-cheie ale abordării curriculare: *axarea pe competențe, axarea pe lev, metode active, interconexiunea elementelor structural etc.*;
- orientări și valori ale curriculumului disciplinar ș.a.

❖ *Sugestii privind elaborarea componentei "Administrarea disciplinei"*

Această comoonentă se axează pe aspectul managerial și prezentarea timpului necesar pentru studierea disciplinei date. Componenta poate fi prenatată tabelar.

Administrarea disciplinei

A

Denumirea disciplinei	Statutul disciplinei	Aria curriculară	Numărul de ore pe săptămână	Forma de evaluare
	obligatorie opțională			

Repartizarea prientativă a orelor pe unităi de conținut

B

Teme/unități de conținut	Ore / lecții	Alte forme

❖ *Sugestii privind proiectarea sistemului de finalități (competențe) în cadrul curricula pe discipline*

Sistemul de competențe – componenta-cheie a curricula pe discipline. Competențele specific disciplinei se proiectează în baza competențelor transversal/transdisciplinare, competențelor pe trepte de învățământ, taxonomiei competențelor acceptate, dar și în conformitate cu structura logică și valențele formative ale disciplinei date.

În conformitate cu particularitățile formării graduale și pe e tape a competențelor la elevi este oportun de a introduce în curricula noțiunea de "unitate de competențe" ca pre-achiziție în formarea competențelor în funcție de finalități. Unitățile de competențe în calitate de pre-achiziție se formulează în baza competențelor specific disciplinei date și în baza taxonomiei competențelor, prevăzute în lucrarea de față.

❖ *Sugestii privind proiectarea unităților de învățare (modulelor)*

De regulă, unitatea de învățare se constituie din trei elemente-cheie în interconexiune permanent: unități de competențe, unități de conținuturi, activități de învățare. Structurarea curricula pe unități de învățare (cu un număr sufficient de ore) asigură în cea mai mare parte formarea eficientă a competențelor prin achiziționarea conținuturilor ale acestora (unităților de competențe) și transferul acestora în cadrul următoarei unități de învățare, deja în calitate de "temelia" altor achiziții (unități de competențe).

Unitatea de învățare în structura curricula pe discipline poate fi formulate tabular:

Unitatea de învățare

Exemplu: "Pământul – corp cosmic"

Unități de competențe (pre-achiziții)	Unități de conținut	Activități de învățare
<ul style="list-style-type: none">• Identificarea ...• Explicarea ...• Definirea ...• Argumentarea ...• Elaborarea ...• Etc.		

❖ *Sugestii privind organizarea conținuturilor în cadrul unității de învățare (în structura curriculumului)*

Componentă a curriculumului pe discipline "Unități de conținuturi" indică modalitatea concretă, mijlocul cu ajutorul căruia, prin predare-învățare, se pot realiza finalitățile curriculare.

Noțiunea clasică de "conținut" desemnează "substanța" asupra căreia și prin care se acționează prin strategii didactice, pentru atingerea unui nivel performant în realizarea finalităților proiectate.

Definirea funcțională a conținutului este mai utilă acțiunii educaționale, care este subordonată și sondusă prin "finalități". În acest sens conținutul este înțeles ca totalitatea, sistemul informațiilor transformate în cunoștințe, capacități, atitudini, valori, competențe.

În raport cu structura tradițională a conținutului, conceptual actual de conținut al învățământului cuprinde atât schimbări de semnificație ale componentelor tradiționale, îndeosebi privind cunoștințele, cât și introducerea unor componente și a unor termeni noi. Astfel, componentele importante ale conținutului constituie: strategiile cognitive, comportamentale și atitudinale de ordin sociomoral.

Este de menționat, de asemenea, că în prezent structura conținuturilor este plasată în contextual teoriei curriculare, fiind dependent de tipul curriculumului în care conținuturile sunt integrate și de natura experiențelor de învățare pe care curriculumul le stabilește.

Integrarea curriculară a conținuturilor este schimbarea de paradigmă cea mai importantă în materie de selecție, tipologizare și organizare a conținuturilor.

În acest sens, L.D'Hainaut a propus un model de elaborare a conținuturilor și principalele modalități de integrare a acestora [D'Hainaut L., Lawton D. *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*. Vol. Programul de învățământ și educație permanent. București, 1981].

Concepte și principii		Discipline							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Genelare	1	1	1	1	0	1	1	1	0
	2	1	1	0	1	0	1	1	0
Orientate	m	0	0	0	1	1	0	1	0
	m+1	1	0	1	1	0	0	0	0
Specifice	n	1	0	0	0	0	0	0	0
	n+1	1	0	0	0	0	0	0	0
	n+2	1	0	0	0	0	0	0	0
	n+3	0	0	0	1	0	0	0	0

În acest model, principiul sau conceptual 1 este general, el se aplică în șase din cele opt discipline. De același tip este și conceptual 2. Conceptele sau principiile m și $m+1$ sunt ”orientate” adică sunt aplicabile pe grupuri de discipline, în timp ce conceptele sau principiile $n, n+1, n+2, n+3$ sunt specifice, ele nu privesc decât o singură disciplină. Distanța general-orientat-specific nu este deci una rigidă, fiind vorba de diferite grade de un continuum. D’Hainaut arată că acest tablou poate fi citit în trei moduri, care definesc trei perspective de abordare a conținuturilor:

- *pe verticală*, ceea ce înseamnă predarea succesivă în interiorul fiecărei discipline a tuturor categoriilor de concept și principia, adică în manieră *transdisciplinară*, cu menținerea compartimentării stricte a disciplinelor;
- *pe orizontală*, ceea ce înseamnă a preda principia și concept generale și ”orientate”, punând accentual pe multiplele aplicații și aspect ale fiecărui principiu în sfera disciplinelor în care este aplicabil, ceea ce înseamnă o manieră de abordare *interdisciplinară*;
- în mod *transversal*, prin încrucișare, situații în care conținuturile nu se mai integrează pe coloane sau pe linii, ci pe situații sau teme, ceea ce corespunde unei abordări *pluridisciplinare sau tematice*.

❖ **Recomandări privind componenta ”Sugestii metodologice”**

- *Cu privire la formele de organizare a instruirii (diversitatea lecțiilor).*
- *Cu privire la strategii didactice aplicate:*

Proiectarea diferitor tipuri de strategii didactice va fi determinată de:

- abordarea constructivistă în educație;
- tipologia finalităților cursului;
- forme de organizare a instruirii: curs, seminar;
- viziunea didactică a profesorului;
- substanța științifică unităților de conținut etc.

Ideea-cheie a metodologiei propuse în curriculumul dat constă în promovarea învățării centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul realizează demersuri constructiviste în măsură în care profesorul să asigure ca procesul de predare-învățare-evaluare nu se rezumă la furnizarea de informații (*ce să învețe*), ci sprijină/îndrumă elevii să învețe (*cum să învețe*) și să gândească, exersându-și competențele de gândire superioară, activă, logică, analitică, critică.

Realizarea acestei idei-cheie se axează pe strategii didactice active/interactive, care au

la bază următoarele principii:

1. Construirea propriilor înțelesuri și interpretări ale conținuturilor instruirii.
2. Discutarea și negocierea, nu impunerea obiectivelor.
3. Promovarea alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare.
4. Solicitarea informațiilor transdisciplinare și analizele multidimensionale ale realității curriculare.
5. Evaluarea mai puțin criterială și mai mult reflexivă, prin metode alternative de evaluare.
6. Promovarea învățării prin descoperire și rezolvare de probleme.

Așadar, predarea-învățarea cursului se va axa pe următoarele strategii didactice:

- strategii expositive;
- strategii didactice ilustrativ-explicative;
- strategii euristice;
- strategii algoritmice;
- strategii de învățare prin cooperare;
- strategii axate pe acțiunea de cercetare;
- strategii problematizate.

❖ **Cu privire la evaluarea rezultatelor școlare**

Strategii de evaluare a rezultatelor școlare este parte integrantă a curriculumului pe discipline.

Alături de predare și învățare, evaluarea constituie component central a procesului de învățământ. Evaluarea este principal pârghie de feed-back care oferă informațiile de autoreglare și un mijloc principal de orientare a activității de învățare a elevilor.

Ca urmare, textul fiecărui curriculum pe discipline va conține:

- *conceptual, funcțiile și tipurile evaluării;*
- *principiile evaluării;*
- *metode și instrumente de evaluare;*
- *interconexiunea finalităților curriculare și a celor de evaluare;*
- *exemple de teste docimologice (vezi, subcapitolul următor).*



Un aspect important al Curriculumului Național îl reprezintă curriculumul pentru disciplinele opționale, inclusiv și cele stabilite de componenta locală.

Curriculumul pentru disciplinele opționale reprezintă documentul normativ principal și instrumentul didactic ce descrie condițiile învățării și performanțele de atins la disciplinele opționale

exprimate în competențe, conținuturi și activități de învățare și evaluare.

Disciplina opțională este o disciplină de învățământ propusă la alegere elevilor, diferită de cele existente în trunchiul comun, care are drept scop aprofundarea, extinderea, integrarea și inovarea cunoștințelor elevului din unul sau mai multe domenii. Curriculum la disciplina opțională

este elaborat de cadre didactice, specialiști în domeniu, discutat la consiliile instituțiilor acreditate și aprobat de minister.

Disciplina opțională din componenta locală pentru instituțiile din învățământul secundar general reprezintă disciplinele opționale oferite în limita 5% - primar și gimnaziul și 10% - liceu din cota disciplinelor opționale, axate pe subiecte de importanță locală/regională.

Principii de proiectare a curriculumului la disciplinele opționale

Elaborarea documentului se fundamentează pe următoarele principii:

Principiul selecției și ierarhizării culturale – armonizarea între domeniul de interes exprimat prin opțiunea elevului (părintelui) și amplificarea, diversificarea domeniilor cunoașterii.

Principiul alinierii/coerenței – simetrizează procesul școlar la nivel de arii curriculare, profil, treaptă.

Principiul funcționalității/individualizării curriculumului – respectarea caracteristicilor de vârstă, interes, motivație a elevului.

Principiul egalității de șanse – asigurarea de oportunități echivalente.

Principiul flexibilității – asigurarea parcurșurilor individuale, posibilitate de individualizare a educației.

Principiul racordării la social, inclusiv inserția profesională – pregătirea pentru o specializare la ieșirea din sistem în corespunderea cu piața muncii.

Principiul compatibilizării cu reperele/tendențele/orientările/standardele europene din învățământ.

Principiul descentralizării curriculumului – luarea în considerație a particularităților, tradițiilor, oportunităților regionale și locale.

Principiul îmbinării abordărilor disciplinare cu cele de tip multi-, pluri-, inter- și transdisciplinar.

Principiul descongestionării curriculumului.

Proiectarea curriculumului pentru disciplina opțională trebuie să fie ordonată și în funcție de următoarele cerințe:

- asigurarea continuității la nivelul claselor și ciclurilor;
- actualitatea informațiilor predate și adaptarea lor la nivelul de vârstă al elevilor, centrarea pe elev;
- centrarea pe aspectul formativ;
- corelația transdisciplinară-interdisciplinară, în particular, corelația crosscurriculară ;
- delimitarea pe clase a unui nivel obligatoriu de pregătire a elevilor la cursul opțional și profilarea posibilităților în învățare și de obținere de noi performanțe;
- centrarea clară a tuturor componentelor curriculare pe rezultatele finale – competențe specifice preconizate la cursul opțional.

O astfel de proiectare a curriculumul școlar orientează procesul educațional spre achizițiile finale – competențe pe care elevii ar trebui să le manifeste/demonstreze în urma parcurgerii unor anumite experiențe în formare/învățare.

Tipologia cursurilor opționale

Delimitarea cursurilor opționale se realizează în dependență de multiple criterii:

1. Timp/Perioadă:

- ☞ *Opțional pentru un an de studiu.*
Exemplu: *Produsele chimice și securitatea personală. Cl. a VIII-a.*
- ☞ *Opțional pentru mai mulți ani de studiu (2, 3 ani).*
Exemplu: *Matematica distractivă (clasele V-VI).*
- ☞ *Opțional pentru o treaptă de instruire (primară, gimnaziul, liceu).*
Exemplu: *Matematica în cotidian (clasele I-IV).*
- ☞ *Opțional pentru toate treptele de instruire din instituția respectivă (specificul instituției).*
Exemplu: *Robotica*

2. Domeniul vizat:

- ☞ *Opțional monodisciplinar/la nivelul disciplinei.* Formarea competențelor specifice la o disciplină neprevăzută în planul-cadru deloc sau pentru o anumită clasă/profil.
- ☞ *Opțional la nivelul unei arii curriculare.* Derivă competențele specifice din competențele generale implicând cel puțin două discipline dintr-o arie.
- ☞ *Opțional la nivelul mai multor arii curriculare.* Implică minim două discipline din arii curriculare diferite.

3. Aspectul conținutal

- ☞ *Opțional de aprofundare.*
- ☞ *Opțional de extindere.*
- ☞ *Opțional inovator.*
- ☞ *Opțional de integrare, crosscurricular:* la nivel de arie curriculară; la nivel de mai multe arii curriculare.

Tip de opțional	Explicații
Aprofundare	Derivat din oricare disciplină studiată în trunchiul comun/curriculum diferențiat, urmând aprofundarea competențelor specifice disciplinei prin noi unități de conținuturi. <i>Aceleași competențe specifice, dar noi conținuturi.</i>
Extindere	Derivat din oricare dintre disciplinele studiate din trunchiul comun/curriculum diferențiat, urmărind estinderea competențelor generale ale disciplinei prin plusarea de noi competențe specifice și noi cunoștințe. <i>Noi competențe specifice și noi conținuturi.</i>
Inovator (o disciplină nouă)	Introduce un obiect de studiu înafara celor prevăzute în trunchiul comun/curriculum diferențiat, pentru un anumit profil, o anumită specializare. <i>Noi competențe specifice și noi conținuturi.</i>
Integrat (noi obiecte de referință)	Introduce o nouă disciplină de studiu, structurată în jurul unei teme integratoare: pentru o arie curriculară, pentru mai multe arii curriculare. <i>Noi competențe specifice și noi conținuturi.</i>

4. Aspectul local/regional

↳ *Opțional axat pe subiecte de importanță locală.*

Exemplu: *Meșteșuguri populare în localitate.*

↳ *Opțional axat pe subiecte de importanță raională/regională.*

Exemplu: *Folclorul în regiune.*

Curriculumul pentru disciplinele opționale, fiind parte componentă a Curriculumului Național, trebuie să aibă o structură similară cu cea a Curriculumul disciplinar.



Manualele școlare reprezintă documentele curriculare operaționale necesare elevilor de la toate nivelurile și treptele școlare în acțiunea de învățare eficientă în context formal (școlar) și nonformal (extrașcolar, în afara programelor organizate în contextul clasei și al școlii).

În perspectiva paradigmei curriculumului, manualele școlare

reflectă obiectivele/ competențele specifice aflate la baza curricula, operaționalizate la nivelul unor sarcini de învățare concrete, propuse elevilor pentru facilitarea învățării în clasă și în afara clasei (și a școlii).

Funcția centrală a manualelor școlare vizează formarea-dezvoltarea capacității de (auto)învățare și de (auto)instruire a elevului. Aceasta presupune evidențierea conținuturilor de bază și structurarea lor ca sarcini de învățare concrete, realizabile diferențiat, plecând de la obiectivele specifice curriculumului, formulate în termeni de competențe. Adresându-se elevilor, conținuturile de bază au un caracter stabil, rezultat din axiomatica proprie fiecărei științe, tradusă pedagogic în raport de particularitățile fiecărei vârste psihologice.

Structura manualelor școlare, în măsura în care corespunde pedagogic funcției centrale, include un ansamblu de componente didactice cu caracter stabil și variabil. Componentele didactice cu caracter stabil vizează: a) obiectivele/competențele specifice tratate pedagogic în perspectiva operaționalizării lor la nivel de sarcini de învățare concrete, adresate elevilor; b) conținuturile de bază care trebuie receptate și interiorizate de către elevi în acțiunea de învățare. Componentele didactice cu caracter variabil vizează: a) forma de prezentare, organizare a conținuturilor de bază; b) modalitățile de învățare propuse; c) tehnicile de evaluare/autoevaluare avansate; d) soluțiile/sugestiile grafice; e) referințele bibliografice [Guțu VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013, p.285-286].

Manualul școlar, fiind documentul în care se obiectivează conținutul unei discipline de învățământ, cere, pentru elaborare, respectarea mai multor cerințe [Crișan A., Guțu VI. *Proiectarea curriculumului de bază*. Cimișlia: Tip Cim, 1997]:

- *științifice* (structură logică, inteligibilitate, coerență, abordare interdisciplinară, corectitudine etc.);

- *psihopedagogice* (accesibilitate și sistematizare, activism cognitiv al elevului, claritate, stimularea gândirii creatoare și a învățării prin descoperire, stimularea muncii independente etc.);
- *estetice* (copertă, ilustrații, colorit, tehnoredactare etc.);
- *igienice* (calitatea hârtiei, format, vizibilitatea textului etc.);
- *economice* (cost, rezistență la deteriorare etc.).

Un *manual modern* trebuie să cuprindă, în mod obligatoriu, la fiecare temă pe care o detaliază:

- *Finalitățile urmărite, enunțate pe înțelesul elevului.*
- *Activitățile de învățare conexe finalităților.*
- *Informațiile utile realizării sarcinilor de învățare într-o formă cât mai clară și sugestivă (însoțite de ilustrații, scheme etc.).*
- *Activitățile de învățare suplimentare pentru aprofundarea studiului (audio, video etc.).*
- *Sursele suplimentare pentru aprofundarea studiului.*
- *Exerciții de autoevaluare și probe sumative de evaluare [Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, 2006-2007. Chișinău: MET, 2006].*

Tabelul 3.1. Funcțiile manualului școlar* [Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, 2006-2007. Chișinău: MET, 2006]

Funcția de informare	Funcția formativă	Funcția stimulativă	Funcția de autoinstruire
<p>– <i>manualul</i> cuprinde un sistem de cunoștințe (informații) despre un domeniu al realității, prezentate și ordonate cu ajutorul:</p> <ul style="list-style-type: none"> • limbajului; • schemelor; • desenelor; • fotografiilor; • simbolurilor etc. 	<p>– se referă la stimularea <i>muncii individuale</i>, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prelucrarea informațiilor; • familiarizarea cu metodologia cercetării; • aplicarea cunoștințelor în practică; • crearea de situații-problemă; • exersări etc. 	<p>– se referă la:</p> <p>declanșarea și stimularea unei motivații pozitive în activitatea de învățare;</p> <p>– manualul trebuie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să trezească și să mențină <i>atenția și interesul</i>; • să stimuleze <i>curiozitatea</i>; • să suscite continuu efortul <i>creator</i> din partea elevului. 	<p>– se referă la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pregătirea condițiilor pentru realizarea <i>autoeducației</i>; • obișnuirea elevului cu <i>tehnica învățării</i>; • punerea bazelor unui <i>stil individual de muncă</i>; • încurajare pentru <i>educația permanentă</i>.

*Manualul mai poate îndeplini și alte funcții: *estică, ergonomică, evaluativă etc.*

Rămâne la latitudinea autorului de manual și a profesorului să organizeze instruirea în funcție de finalitățile și conținuturile prevăzute de curricula școlare și de propriile opțiuni privind progresia, **abordarea** metodologică și interesele elevilor. Folosirea *manualelor alternative* presupune stimularea inițiativei și creativității atât din partea profesorului, cât și din partea elevului. Profesorul, având șansa opțiunii, poate alege, pentru sine și pentru elevii pe care îi formează, varianta cea mai adecvată.

Tablelul 3.2. Diferențele esențiale dintre manualele tradiționale și cele modern
[Ghid metodologic. CNC, MEC, 2002]

Manualul tradițional	Manualul modern
Conține un bogat bagaj de informații, tratate amplu, de tip academic.	Conține un bagaj variabil de informații, oferind afirmarea <i>creativității</i> .
Informațiile constituie un scop în sine.	Informațiile constituie un mijloc pentru formarea unor <i>competențe, valori și atitudini</i> .
Învățarea presupune memorare și reproducere.	Învățarea presupune <i>înțelegere și explicare</i> .
Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoașteri de tip reproductiv.	Reprezintă un mecanism de stimulare a <i>gândirii critice</i> .

Pe lângă preocuparea pentru perfecționarea *manualelor* (preocupare pentru îmbunătățirea conținutului), asistăm și la o diversificare a acestor instrumente, dar și la introducerea și diversificarea unor:

- caiete de muncă independente pentru elevi;
- fișe de lucru;
- fișe programate;
- culegeri de grile etc.

Manualele digitale reprezintă o abordare nouă în implementarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în procesul de predare-învățare-evaluare. Ele vin să îmbogățească procesul educațional cu activități multimedia interactive. Manualul digital poate cuprinde integral conținutul manualului tipărit, având în plus (sau în locul ilustrațiilor de pe hârtie) elemente specifice precum: exerciții interactive, jocuri educaționale, animații, filme și simulări care, prin utilizare, aduc un plus de profit cognitiv/formativ.

Metodologia de evaluare manualelor, atât tradiționale, cât și ce le digitale, pe lângă transpunerea prevederilor curriculare, va avea la bază principiile moderne de asigurare a calității manualelor și materialelor didactice:

- *relevanță*, prin centrarea pe elevi și adecvarea la contextul de învățare și necesitățile reale;
- *transparență și claritate* a finalităților urmărite, a etapizării progresului, a expunerii materiei și a abordării metodologice;
- *coerență și fiabilitate*, prin unitate și armonizare internă, acuratețe științifică, factuală, textuală și metodologică, aplicabilitate practică;
- *atractivitate*, prin interactivitate, diversitate, expunere și ilustrare prietenoasă pentru utilizator;
- *flexibilitate*, prin sprijinirea individualizării învățării și a adaptabilității la diferite stiluri de învățare;
- *caracter deschis și integrator*, prin dezvoltare cognitivă, integrarea cunoștințelor anterioare și oferirea de posibilități pentru extinderea și transferul învățării în afara sălii de clasă;
- *participare*, prin asigurarea de opțiuni diverse, implicare activă a celui ce învață, facilitarea de parteneriate pentru învățare;
- *socializare*, prin dezvoltarea abilităților sociale și a promovării educației interculturale.

Suplimentar, la evaluarea manualelor digitale se va ține cont de specificul elementelor multimedia interactive:

- utilitatea didactică a elementelor multimedia interactive;
- corectitudinea științifică a elementelor multimedia interactive;
- gradul de adaptare a conținuturilor elementelor multimedia interactive la categoria de vârstă specificată;
- gradul de corelare al conținuturilor elementelor multimedia interactive cu conținuturile statice, de bază;
- prezența și calitatea sistemului de asistență pentru elementele multimedia interactive din cadrul manualului digital;
- completitudinea și ergonomia instrumentelor de navigare;
- calitatea instrumentelor de marcare a textului;
- designul elementelor multimedia interactive: calitatea realizării imaginilor statice, gama coloristică, dimensiunile și rezoluția, calitatea secvențelor video, calitatea secvențelor sonore.

Ghidurile metodologice, datorită importanței pe care o prezintă, trebuie să conțină următoarele [Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1995]:

- modulul pedagogic al disciplinei;
- tabloul finalităților și al obiectivelor disciplinei;
- standarde de performanță pe ani de studii, semestre, capitole (unități de conținut, module etc.);
- proiectarea didactică de lungă durată sau pe unități de învățare;
- proiecte didactice – modele pentru toate activitățile de învățare esențiale;
- baterii de teste docimologice;
- considerații teoretico-pedagogice privind specificul disciplinei;
- recomandări bibliografice privind aprofundarea pedagogică și de specialitate a domeniului [Guțu Vl. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Știința, 2007, p.86-88].

Resurse educaționale deschise, softuri educaționale, materiale didactice complementare

Resursele educaționale deschise reprezintă materiale de predare, învățare sau de cercetare, disponibile gratuit pentru orice utilizator, fie că este vorba despre un profesor, un elev, sau o persoană care se auto instruieste. Resursele educaționale deschise includ cursuri, module, programe de calculator (software), prezentări, sarcini de lucru, întrebări, activități în clase și laboratoare, materiale pedagogice, jocuri, simulări și multe alte resurse digitale din întreaga lume.

Softul educațional (soft digital/multimedia) va fi dezvoltat pentru a susține și eficientiza procesul didactic. Softurile educaționale vor avea obiective pedagogice definite și vor asigura o individualizare a învățării prin parcurgerea materiei prin adecvarea la ritmul și stilul personal al fiecărui elev.

Materialele didactice complementare (materiale-suport pentru activități de învățare și evaluare, fișe de lucru etc.) vor fi elaborate de către cadrele didactice în sprijinul învățării și la clasă și individuale, în scopul diversificării contextelor de învățare.

Ca și manualele școlare, resursele educaționale deschise vor corespunde Curriculumului Național, vor susține într-o manieră eficientă construirea cunoașterii, vor facilita accesul elevilor la informație, vor suscita și menține interesul elevilor, vor ușura înțelegerea proceselor și a fenomenelor.

Responsabilitatea pentru utilizarea în școală doar a resurselor educaționale deschise ce

corespund în deplină măsură Curriculumului Național revine cadrului didactic, iar utilizarea acestora în afara școlii – părinților și, după caz, elevilor adulți.

Așadar, ținând cont de funcțiile manualului școlar și ale ghidurilor metodologice, dar și de tendințele de evoluție curriculară la etapa postmodernă, putem concretiza modalități de dinamizare curriculară a manualului școlar:

1. În acest context trebuie de constatat că manualul nu mai este unica/principala sursă de informație. Această prevedere permite plasarea acceptabilă de pe componenta informativă pe componenta formativă a manualului.
2. Componenta informativă poate fi una rezumativă axată pe cele mai relevante informații științifice: cunoștințe fundamentale, de bază, fără de care nu pot fi formate capacitățile acționale praxiologice.
În caz de necesitate, elevii pot fi orientați la alte surse de informație: internet, enciclopedii, dicționare etc.
3. Realizarea în manualul școlar a sistemului de activități și sarcini didactice opționale din punctul de vedere al formării competențelor proiectate: ierarhizarea și individualizarea activităților didactice, accentuarea laturii interactive a învățării, implicarea directă a elevilor etc.
4. Realizarea în manualele școlare a sarcinilor didactice de o complexitate largă, care presupun acțiuni și activități de integrare a cunoștințelor, capacităților, atitudinilor în cadrul diferitelor unități de învățare, acțiuni care duc la formarea competențelor specifice și a celor transversale.
5. Deschiderea manualului spre realizarea creativă a procesului de instruire de către profesor, dar și spre învățarea creativă a elevului.



Implementarea și monitorizarea Curriculumului educațional

Praxiologia implementării și monitorizării curriculumului școlar ca și alte componente manageriale se axează pe două dimensiuni: managerială și pedagogică.

În cadrul fiecărei dimensiuni se aplică strategii și instrumente specifice.

Dimensiunea managerială

implică:

- crearea condițiilor motivaționale și organizaționale cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar;
- organizarea formării resurselor umane privind implementarea și monitorizarea curriculumului școlar etc.;
- organizarea implementării și monitorizării propriu-zise a curriculumului.

Dimensiunea pedagogică implică:

- formarea continuă a managerilor școlari și a cadrelor didactice în vederea implementării și monitorizării curriculumului școlar;

- elaborarea sistemului de indicatori cu privire la eficiența implementării curriculumului școlar și, în special, a documentelor curriculare etc.

Este determinat sistemul de condiții cu privire la implementarea și monitorizarea curriculumului școlar.

Prima condiție ține de crearea cadrului motivațional pentru toți participanții implicați în implementarea și monitorizarea curriculumului școlar:

- creșterea profesională a managerilor și a cadrelor didactice;
- participare la seminare și la traininguri special organizate;
- obținerea gradelor didactice și manageriale;
- creșterea statutului și posibilitatea de a obține funcția de formator local/ național etc.

A doua condiție ține de aspectul organizațional al procesului de implementare a curriculumului școlar. Aspectul dat vizează trei niveluri: național, raional/ municipal și instituțional:

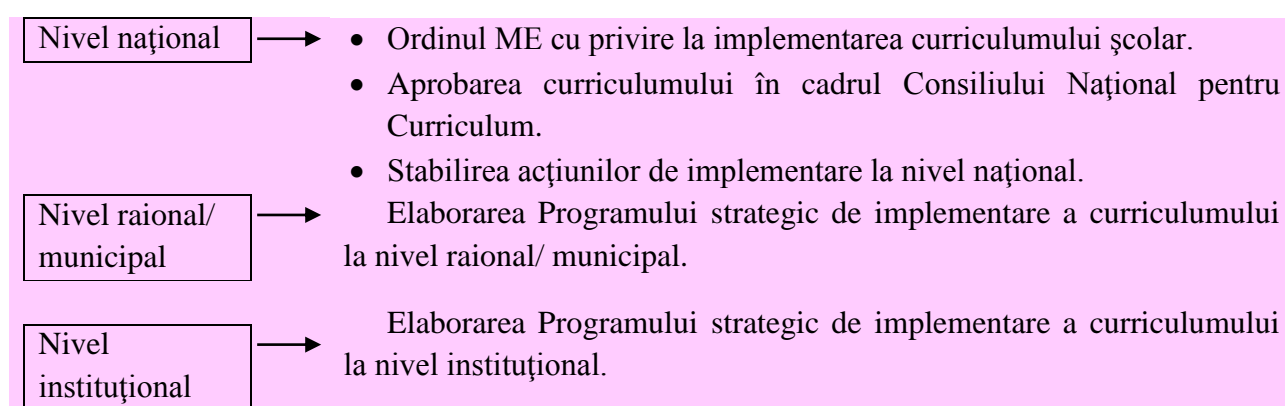


Figura 3.2. Sistemul organizațional de implementare a curriculumului

Structura organizațională de conducere a implementării curriculumului la nivel central este Ministerul Educației care anunță începutul implementării acestui proces. Direcțiile raionale și municipale de învățământ au responsabilitatea de a informa periodic conducerea școlilor cu privire la activitățile de implementare a curriculumului în alte școli, la progresele realizate de acestea, în privința activităților de implementare a noului curriculum în fiecare arie curriculară și de a concepe recomandări pentru conducerea școlilor privind implementarea curriculumului, pe baza experiențelor constatate.

Structurile organizaționale își asumă responsabilități pentru realizarea obiectivelor și funcțiilor managementului curriculumului. Pot fi utilizate diferite metode:

- metoda structurării obiectivelor activității manageriale;
- metoda analogiilor, adică a preluării structurilor manageriale ce funcționează în condiții similare (după cum demonstrează analiza practicii managementului proceselor inovative, această metodă este cel mai des întâlnită, fapt ce duce nu doar la răspândirea inovațiilor, dar, spre regret, și a defectelor sistemelor de conducere);
- adaptarea modelelor-tip ale structurilor organizaționale la condițiile școlii concrete;
- metoda analitică de expertiză (cooptarea specialiștilor de înaltă calificare la elaborarea structurii organizaționale a sistemului de conducere);
- metoda modelării imitative;

- metoda normativ-analitică: esența ei constă în fundamentarea componenței și conținutului lucrărilor de construire a structurilor organizaționale manageriale pe cercetările sistemului existent de conducere.

Programul strategic al managementului implementării are următoarele etape:

1. Conceperea programului de implementare a curriculumului:
 - crearea grupului analitic;
 - elaborarea conceptului de implementare.
2. Analiza problemelor, situației actuale și de perspectivă a instituției pentru implementarea curriculumului:
 - date informative despre instituție;
 - constatarea stării reale a unității de învățământ și, în special, cu referire la funcționarea curriculumului existent;
 - compararea stării dorite cu cea reală și identificarea discordanței dintre ele;
 - formularea dificultăților.
3. Definirea perspectivei de implementare a curriculumului:
 - stabilirea direcțiilor privind implementarea curriculumului;
 - generarea și evaluarea ideilor privind depistarea și soluționarea problemelor legate de implementarea curriculumului;
 - formarea algoritmului acțiunilor de implementare a curriculumului.
4. Stabilirea conexiunii planului general de dezvoltare a școlii cu planul de implementare a curriculumului.

La nivelul școlii, implementarea curriculumului presupune mai multe tipuri de activități manageriale:

- Planificarea implementării curriculumului atât la nivelul instituției de învățământ (planificarea strategică), cât și la nivelul compartimentelor (catedre, comisii metodice, administrație etc.) și al personalului (planificarea operațională); elaborarea planului anual al școlii, a planurilor catedrelor și comisiilor metodice, planificările calendaristice ale cadrelor didactice, elaborarea planului de dotări.
- Organizarea activității din școală în vederea implementării curriculumului (constituirea normelor didactice, repartizarea personalului didactic pe clase, constituirea catedrelor, a comisiilor metodice, a unor colective cu caracter permanent sau temporar pentru soluționarea diferitelor probleme ale implementării noului curriculum, numirea diriginților, repartizarea elevilor pe clase, alcătuirea orarului și a graficului de utilizare a laboratoarelor, atelierelor, cabinetelor și sălilor specializate, a sălilor și a terenurilor de sport, organizarea sistemului informatic și a subsistemului informatic al acestuia. Astfel de acțiuni de organizare a implementării curriculumului se regăsesc și la alți autori.
- Coordonarea acțiunilor de implementare a curriculumului (stabilirea modalităților de comunicare operativă între toți factorii implicați în implementarea curriculumului, desfășurarea unor ședințe de analiză și de luare a unor decizii operative etc.).
- Antrenarea personalului unității școlare în acțiunile de implementare a curriculumului școlar.
- Evaluarea desfășurării acțiunilor de implementare a curriculumului școlar.

Implementarea curriculumului vizează modul concret în care se realizează transpunerea în practică a unui curriculum școlar.

Pentru implementarea curriculumului se concretizează: norme, reglementări pentru factorii responsabili. Este necesară distribuirea resurselor, stabilirea procedurilor de distribuire a fondurilor necesare, angajarea personalului necesar (antrenat în implementarea curriculumului) etc. Pentru implementarea curriculumului sunt, de obicei, implicate numeroase instituții: școala, familia și comunitatea, organizațiile voluntare, instituțiile de informare și consiliere și, desigur, statul. Astfel, managementul curriculumului impune călăuzirea multitudinii de acțiuni, activități, instituții, subiecți spre realizarea obiectivelor preconizate.

O altă condiție cu referire la implementarea curriculumului școlar ține de pregătirea/formarea cadrelor didactice și a celor de conducere.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice în vederea formării competențelor de implementare a curriculumului este un program complex și primordial în obținerea rezultatelor scontate. Obținerea de schimbări conceptuale și practice în procesul implementării curriculumului este posibilă prin reorganizarea formării profesionale continue a cadrelor didactice.

Managementul procesului de monitorizare a curriculumului se realizează prin acțiunile de:

- stabilire a actorilor implicați în procesul de monitorizare a implementării curriculumului;
- elaborare a planului de acțiuni privind monitorizarea procesului de implementare a curriculumului;
- proiectare a metodologiei și a instrumentarului de monitorizare a procesului de implementare a curriculumului;
- validare a metodologiei și a instrumentarului, instruire a monitorilor;
- realizare de către monitori a procesului de monitorizare a implementării curriculumului optimizat – culegerea de informații;
- prelucrare și interpretare a datelor și informațiilor obținute din procesul de monitorizare;
- analiză și sinteză a datelor, formulare de concluzii și recomandări;
- implementare a metodologiei de monitorizare la nivel instituțional.

Acțiunile de monitorizare sunt proiectate înainte de a începe procesul nemijlocit de implementare a curriculumului și se desfășoară în baza unui Program de acțiuni.

Ca instrumente de bază utilizate în cadrul procesului de monitorizare a implementării curriculumului școlar pot fi utilizate:

1. *Programul de acțiuni* privind monitorizarea procesului de implementare a curriculumului școlar optimizat;
2. *Fișa de lucru și grilele* respective privind implementarea curriculumului școlar la nivel municipal/ raional și instituțional, dar și calitatea documentelor curriculare;
3. *Chestionarul de evaluare* a percepției elevilor, managerilor școlari și a cadrelor didactice, a curriculumului școlar implementat.

IV. REPERE METODOLOGICE PRIVIND DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL (DIMENSIUNEA PROCESUALĂ)

**Relevanța
predării-
învățării-
evaluării**

Predarea-învățarea-evaluarea se abordează din trei perspective: ca proces (operații, acțiuni, activități), ca produs (ansamblu de achiziții: cunoștințe, capacități, atitudini, valori/competențe), ca funcție (normativă, prescriptivă, formativă, dezvoltativă).

Procesul de predare-învățare-evaluare are un caracter obiectiv-subiectiv și este determinat de factori interni și factori externi.

Tabelul 4.1. Factori care influențează învățarea

Factori interni	<i>Biofizici</i>	Potențial genetic
		Stare de sănătate
		Dezvoltare fizică
		Particularități ale organelor de simț etc.
	<i>Psihoindividuali</i>	Atenția
		Motivația
		Percepția
		Memoria
		Voința
		Inteligența
		Creativitatea
		Nivelul de cunoștințe
		Experiența
Deprinderile de învățare		
Factori externi	<i>Psihosociali</i>	Condiții social-istorice
		Climatul familial
		Relații interpersonale etc.
	<i>Ergonomici și igienici</i>	Ambianța naturală și fizică a învățării
		<i>Pedagogici</i>
	Personalitatea cadrului didactic etc.	

Relevanța predării-învățării-evaluării, totodată, este determinată de tipologia tehnologiilor și strategiilor didactice aplicate în raport cu funcțiile și potențialul formativ al acestora (vezi, Anexele 9, 10)

Așadar, pentru că valorificarea prevederilor Curriculumului Național să fie eficientă procesul de predare-învățare-evaluare se va axa pe următoarele aspecte:

- ✓ Promovarea concepției constructiviste și interactive: centrare pe cel ce învață, interacțiunea activă a elevului cu alți elevi/profesorii, dar și conținutul curricular, construirea de noi cunoștințe și a propriilor înțelegeri și interpretări etc.
- ✓ Realizarea intra- și interdisciplinarității în contexte autentice de învățare asigurând formarea eficientă a competențelor.
- ✓ Valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare, asigurarea eficienței a procesului de incluziune.
- ✓ Asigurarea cadrului integrativ al procesului de predare-învățare-evaluare – realizare a conexiunii inverse.
- ✓ Redimensionarea evaluării rezultatelor școlare, axându-se pe evaluarea nivelului de competențe ale acestora.



Evaluarea nivelului de competențe la elevi

Rolul fundamental al evaluării constă în asigurarea unui feed-back permanent și corespunzător, necesar atât actorilor procesului educațional, cât și factorilor de decizie și publicului larg. În procesul educațional integrat *predare – învățare - evaluare* componenta *evaluarea* ocupă un loc nodal, de importanță supremă, atât psihopedagogică, profesională, cât și socială.

Evaluarea rezultatelor școlare în învățământul secundar general se va axa pe principiul pozitiv la evaluării: *Evaluarea depistează și stimulează succesul elevilor, nu insuccesul acestora și nu-i pedepsește.*

În contextul reformei învățământului evaluarea nivelului de formare și dezvoltare a competențelor școlare trebuie să se axeze pe următoarele principii fundamentale:

1. *Evaluarea este un proces permanent, dimensiunea esențială a procesului educațional și o practică efectivă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național.*

Această accepțiune include triada unică a procesului educațional modern: *predare – învățare - evaluare*. Activitatea didactică modernă este concepută simultan ca activitate de *predare-învățare - evaluare*.

2. *Evaluarea stimulează învățarea, formarea și dezvoltarea competențelor.*

Acest principiu se referă la caracterul stimulator al evaluării. Ea nu trebuie să-i inhibe ori să-i demotiveze pe actorii procesului educațional, ci dimpotrivă, să-i încurajeze și să-i stimuleze în realizarea obiectivelor preconizate.

3. *Evaluarea se axează pe necesitatea de a compara pregătirea elevilor cu obiectivele specifice fiecărui domeniu educațional și cu cele operaționale ale fiecărei activități educaționale concrete.*

Este absolut inadmisibil (din punct de vedere psihopedagogic și al deontologiei profesionale) să se predea una și să se ceară (la evaluare) alta. Cerințele probelor de evaluare trebuie să fie identice cu cerințele formulate în procesul predării, prin obiectivele anunțate.

4. *Evaluarea se fundamentează pe standarde educaționale de stat (standarde de eficiență a învățării) - obiective orientate spre formarea competențelor (ce va ști, ce va ști să facă și cum va fi elevul)) la finele procesului educațional.*
5. *Evaluarea implică utilizarea unei mari varietăți de forme, metode și procedee (tradiționale și moderne).*
6. *Evaluarea este un proces reglator, care determină calitatea activităților educaționale.*
7. *Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi spre o autoevaluare, o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute.*

Principiul pozitiv al evaluării și principiile I-VII enunțate vor fi incluse în secvența *Strategii de evaluare* în fiecare Curriculumul disciplinar, servind ca norme în realizarea actelor evaluative de către cadrele didactice și manageriale din Republica Moldova.

Evaluările rezultatelor elevilor la disciplinele școlare sistematic vor avea în vizor standardele de eficiență a învățării disciplinei respective, competențele specifice, care trebuie să fie formate elevilor la finalizarea școlarizării, cât și competențele-cheie și cele transdisciplinare.

În cadrul activității educaționale și manageriale evaluarea este un proces care se realizează continuu și prin intermediul căruia se determină dacă au fost sau nu atinse obiectivele preconizate pentru etapa respectivă, dacă rezultatul este un succes sau un insucces. Aceasta se realizează prin:

- I. *evaluarea inițială (evaluarea prognostică);*
- II. *evaluarea curentă (evaluarea formativă);*
- III. *evaluarea finală (evaluarea sumativă);*
- IV. *evaluarea predictivă.*

I. *Evaluarea inițială.* În contextul evaluării nivelului de formare și dezvoltare a competențelor școlare semnificative sunt evaluările inițiale realizate în clasa I-a, clasa a V-a și clasa a X-a. Evaluarea inițială realizată la clasa I-a va determina nivelul de formare a elevului la intrarea în sistem, având prioritară funcția prognostică. Evaluările inițiale în clasa a V-a și a X-a se vor realiza la toate disciplinele școlare (în a doua jumătate a lunii septembrie) având ca obiectiv major determinarea nivelului de formare a competențelor specifice preconizate pentru treapta de învățământ primară și, respectiv, cea gimnazială. Cel mai adecvat instrument pentru realizarea evaluării inițiale este testul docimologic. Funcția prioritară pentru evaluarea inițială este cea prognostică. Notele obținute de elevi la evaluările inițiale în clasa a V-a și a X-a vor fi fixate în catalog, dar nu vor fi luate în considerație la determinarea notei medii. Aceste note vor servi ca indicatori în determinarea progresului școlar.

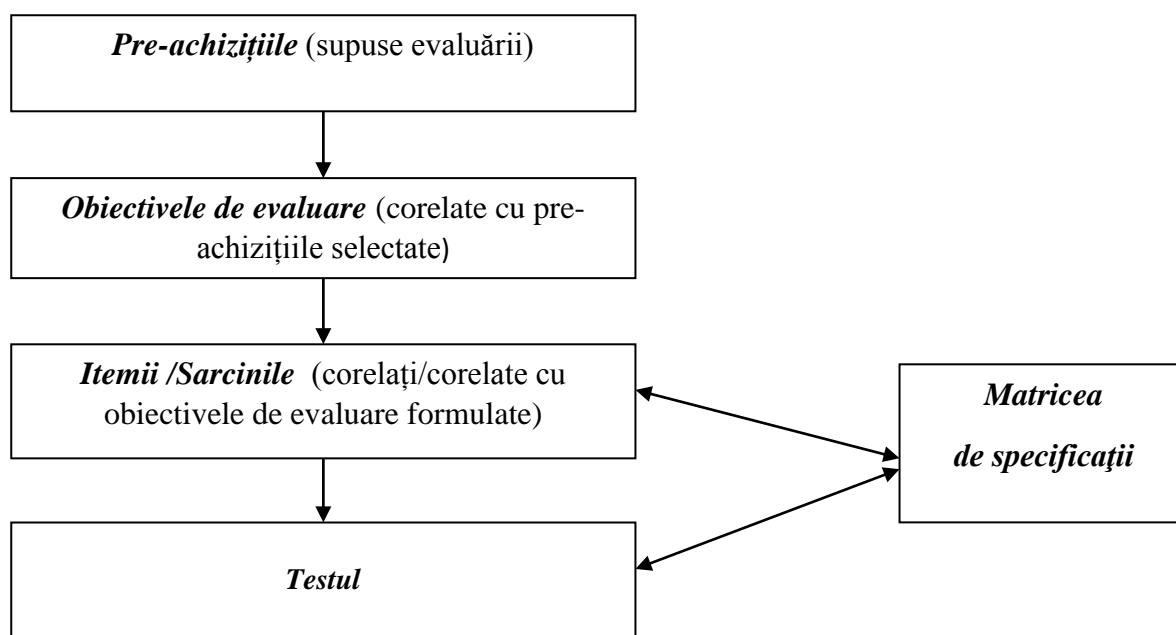
II. *Evaluarea curentă* intensifică funcția formativă. Nu orice produs, realizat de elevi în cadrul evaluării formative, va fi notat. Cadrele didactice vor conștientiza că nota reprezintă aspectul cantitativ al activității calitative, individuale, de sine stătătoare a elevului. Aplicarea *Referențialului de evaluare* va majora nivelul de obiectivitate a evaluării rezultatelor școlare de orice tip. Este necesară dezvoltarea Referențialului de evaluare separat pe arii curriculare și, apoi, pe fiecare disciplină școlară. Utilizarea Referențialului de evaluare va facilita realizarea principiului pozitiv al evaluării. În învățământul primar utilizarea Referențialului de evaluare va facilita realizarea paradigmei *Evaluarea criterială prin descriptori* în practică.

Este importantă conștientizarea de către cadrele didactice și manageriale a corelării *Metodă de evaluare-instrument de evaluare-produs-criterii de evaluare-descriptori de evaluare-note/calificative* în cadrul realizării actului evaluativ.

III. *Evaluarea finală* intensifică funcția sumativă a evaluării. Astfel evaluarea sumativă este semnificativă în două contexte:

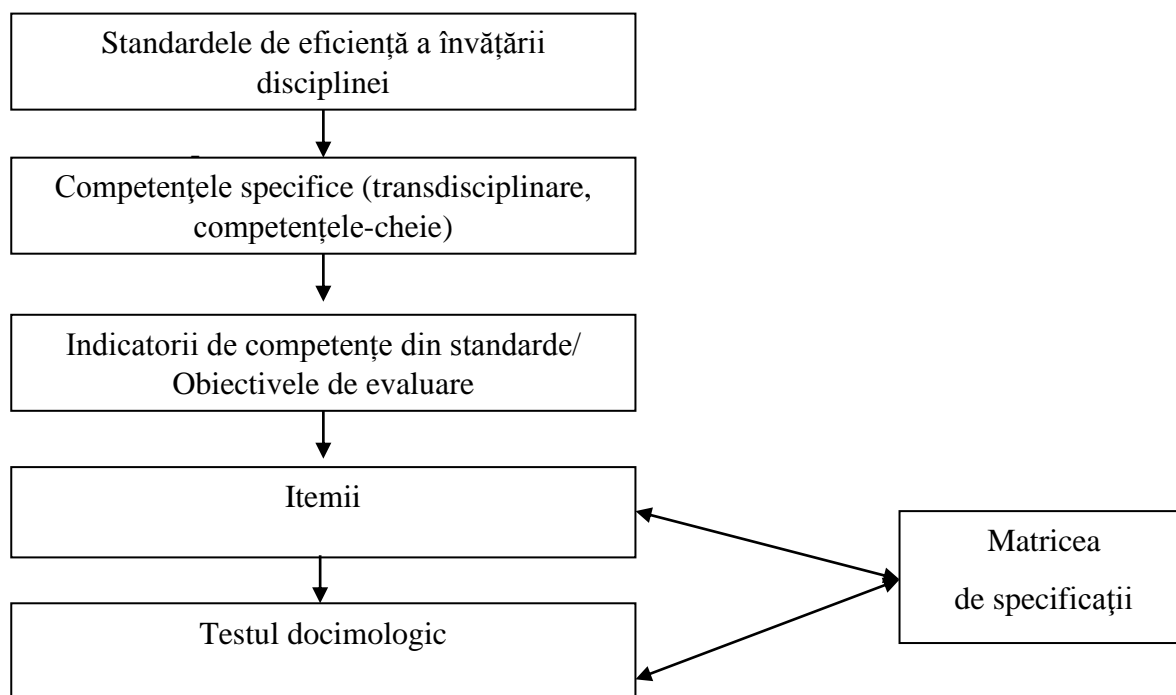
- a) la etapa evaluării pre-achizițiilor, necesare pentru formarea competențelor, dobândite de către elevi la finele parcurgerii unității de învățare, a capitolului, a modului, la finele anului de învățământ, pre-achiziții determinate de curriculumul disciplinar.

Instrumentele aplicate la acest aspect de evaluare sumativă vor fi elaborate în baza următorului algoritm:



Matricea de specificații asigură că testul elaborat va măsura nivelul de atingere a obiectivelor educaționale preconizate și va avea o bună validitate de conținut. Prin *Matricea de specificații* se realizează corelarea dintre domeniile cognitive (cunoașterea și înțelegerea, aplicarea, integrarea), conținuturile care se testează și numărul de itemi necesari pentru elaborarea acestui test. În baza matricei de specificații se elaborează testul respectiv. După elaborarea testului se va elabora Baremul de corectare și Baremul de notare.

- b) la etapa evaluării interne a nivelului de formare a competențelor. Evaluările rezultatelor școlare în bază de competențe se realizează prin evaluările inițiale la etapele de trecere de la o treaptă de învățământ la alta și prin evaluările finale, realizate la finalizarea școlarizării disciplinei respective. Cadrele didactice și manageriale vor conștientiza că competențele în formarea sa finală de manifestare se evaluează. Competența se manifestă prin acțiune și se materializează în produse, dar și prin activitate care poate fi privită ca rezultat. Se evaluează produsul obținut. Instrumentul de evaluare pentru o astfel de evaluare trebuie să fie elaborat în baza următorului algoritm:



c) la etapa evaluării externe a nivelului de formare a competențelor la nivel de stat.

La finele treptelor de învățământ evaluările rezultatelor școlare la disciplinele selectate se realizează în bază de competențe:

- *la finele învățământului primar – testarea națională.* Testul docimologic integrat va include itemi structurați cu sarcini în contextul formării competențelor specifice ale disciplinelor școlare studiate;
- *la finele învățământului gimnazial* – 1) Examen la limba și literatura română (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris); 2) Examen la matematică; 3) Examen la limba străină (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris); 4) Examen de capacitate. Testul docimologic integrat va include itemi structurați cu sarcini în contextul formării competențelor specifice ale celorlalte discipline școlare studiate;
- *la finele învățământului liceal* – Sistemele de examene de BAC vor fi determinate în funcție de profil, specializare, specialitate etc. Obligativ pentru toate profilurile, specializările și specialitățile trebuie să fie Examenul la limba străină (se vor evalua aspectele de comunicare orală și comunicare în scris). Sistemele de examen de BAC vor fi corelate și cu direcțiile de formare profesională inițială la facultate în perspectivă.

Testele docimologice (pentru etapele b) și c)) vor fi elaborate în baza *Matricei de specificații*, axată nu pe conținuturi, ci pe Domenii ale disciplinei, domenii determinate de *Standardele de eficiență a învățării disciplinei* respective:

Matricea de specificații

Domenii cognitive	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
Domenii ale disciplinei				
Domeniul I	X	X	X	Un item ce conține 3-6 sarcini

Domeniul II	X	X	X	Un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul III	X	X	X	Un item ce conține 3-6 sarcini
Domeniul IV etc.	X	X	X	Un item ce conține 3-6 sarcini
Total	30%	40%	30%	100% 4 itemi ce conțin 12-24 sarcini

Pentru a realiza o evaluare în bază de competență fiecare item inclus în testul docimologic, trebuie să fie structurat astfel încât să includă, conform definiției competenței școlare, *sarcini de cunoștințe, sarcini de abilități și sarcini de atitudini (integrare)*.

În contextul riscurilor determinate de fenomenul *back wash* în evaluare Programele de examen trebuie să fie elaborate pentru fiecare an de învățământ și socializate cu 2-3 luni înainte de examen. Programele de examen și testele docimologice nu vor include elemente care nu sunt stipulate în Curriculumul disciplinar respectiv.

IV. *Evaluarea predictivă se realizează, de regulă, la finele treptelor de școlarizare amplificând funcția de predicție.* Asigură răspunsul la întrebări de tipul:

- Persoana respectivă poate realiza cu succes un anumit tip de studii sau o activitate profesională?
- Care va fi profilul probabil al învățării sale și care sunt riscurile de eșec?

Evaluarea predictivă la nivel de sistem trebuie să fie realizată, cel puțin, la finele clasei a IX-a și la finele clasei a X-a.

Aspectele incluse în această secvență vor fi dezvoltate în Curriculumul școlar revizitat și în Ghidul de implementare a curriculumului la disciplina respectivă.

O problemă ce necesită soluționare urgentă la nivel de sistem/stat este elaborarea și implementarea în practică a Metodologiei evaluării rezultatelor școlare în baza sistemului de zece puncte.

Toți actorii educaționali (elevii, cadrele didactice, cadrele manageriale, părinții, factorii de decizie etc.) din Republica Moldova trebuie să conștientizeze că evaluările rezultatelor școlare ale elevilor în orice circumstanțe trebuie să fie obiective, pentru a lua deciziile corecte privind formarea și dezvoltarea competențelor și pregătirea elevilor pentru viață.

! Important:

Pentru a fundamenta o metodologie de evaluare a nivelului de dezvoltare a competențelor la elevi este nevoie de a găsi răspunsuri la următoarele întrebări:

1. *În procesul de evaluare prin raportare la competență vom constata ceea ce elevii trebuie să facă sau ceea ce elevii au făcut cu adevărat?*

Răspuns posibil: *Ceea ce au făcut cu adevărat.*

2. *În raport cu ce evaluăm un elev: cu evoluția proprie, cu nivelul clasei, cu standardele propuse de Ministerul Educației?*

Răspuns posibil: *Dacă ne interesează progresul individual se aplică dominant evaluarea*

personalizată, individuală, centrată pe subiect, dacă avem nevoie de ierarhizat, selectat elevii, atunci se aplică evaluarea axată pe standardele prestabilite.

3. În cadrul evaluării ne raportăm la o competență sau la produsul unei competențe?

Răspuns posibil: *Unii consideră că nu evaluăm competențele, ci produsele lor.*

Încercarea de a izola un produs de procesul de realizare a respectivului produs poate conduce la aporii nu numai de ordin praxiologic ci și metodologic, axiologic [Cucoș C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008; Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași: Polirom, 2000].

Tendința de dezvoltare a evaluării competențelor vizează cum produsul/rezultatul așa și procesul prin care se ajunge la acest rezultat. Mai mult decât atât, există instrumente de măsurare a celor două realități: *produse și procese*.

4. Totuși, cum putem măsura/aprecia nivelul de manifestare a competenței în procesul de formare graduală a acesteia?

Răspuns posibil: *Deoarece este foarte complicat/dificil de demonstrat competența la cel mai înalt grad de manifestare (la finele studiilor gimnaziale, la finele studiilor liceale, la finele studierii unei discipline școlare) se propune o metodologie de evaluare cumulativă a nivelului de competențe la diferite etape de formare a acesteia și în diferite contexte.*

Această modalitate poate fi aplicată atât la nivel interdisciplinar, cât și la nivel disciplinar. În primul caz se evaluează nivelul competențelor interdisciplinare, în al doilea caz, nivelul competențelor specifice disciplinei. Pentru a aplica această metodologie este nevoie:

- *De organizat materia în unități complexe de învățare/module.*
- *De realizat evaluarea procesului și a rezultatelor în cadrul studierii fiecărei unități. În acest caz se evaluează gradul de manifestare a competenței la etapa dată și într-un context dat, totodată se evaluează și constituentele (pre-achiziții) ale competențelor.*
- *Sumarea aprecierilor a nivelului de manifestare a competențelor în cadrul studierii tuturor unităților de conținut (sau disciplinelor școlare) ne permite să constatăm/apreciem nivelul de manifestare a competenței de un grad mai înalt (ca rezultat final pentru disciplina dată).*
- *Important este de stabilit gradul de semnificație a disciplinei date (a unității concrete de învățare) în formarea/dezvoltarea competenței respective.*

V. DEMERSURI MANAGERIALE PRIVIND DEZVOLTAREA CURRICULUMULUI NAȚIONAL

Managementul Curriculumului la nivel central

- Ministerul Educației al Republicii Moldova prin structurile sale, inclusiv Institutul de Științe ale Educației asigură:
 - Elaborarea și promovarea politicilor curriculare în raport cu Programele strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ.
 - Solicitarea cercetărilor în domeniul curricular, dar și a stării actuale a curricula în funcție.
- Gestionarea întregului ciclu curricular în limitele unor termeni prestabiliți: proiectarea, implementarea, monitorizarea, reglarea.
- Evaluarea și aprobarea produselor curriculare, de regulă, în cadrul Consiliului Național pentru Curriculum.
- Elaborarea cadrului normativ și reglatoriu privind dezvoltarea continuă a Curriculumului Național.
- Promovarea politicilor de formare inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor curriculare.

Managementul curriculumului la nivel raional

- Direcțiile raionale/municipale de învățământ (OLSDÎ) vor asigura:
 - Promovarea și realizarea politicilor curriculare la nivel local.
 - Elaborarea strategiilor proprii de implementare și monitorizare a Curriculumului Național, ținând cont de oportunitate și specificul învățământului la nivel local.
- Crearea condițiilor de formare continuă a managerilor și cadrelor didactice din perspectiva Noului Curriculum Național.
- Coordonarea implementării și monitorizării curriculumului în instituțiile de învățământ subordonate.
- Elaborarea curriculară la decizia locală și modalități de implementare a acestora.
- Comunicarea eficientă cu autoritățile locale și comunitare privind avantajele și problemele implementării Curriculumului Național.

Managementul curriculumului la nivel instituțional

curriculumului la decizia școlii;

- identificarea resurselor interne privind implementarea efectivă a curriculumului proiectat/reproiectat;
- promovarea spiritului de creativitate și de cooperare în procesul de implementare a Curriculumului Național;
- cercetări practice ale cadrelor didactice, privind tematicile legate de implementarea Curriculumului Național;
- consensus în percepția Noului Curriculum Național de către părinți, profesori și elevi.

Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva implementării Curriculumului Național

Aplicarea Curriculumului Național proiectat/reproiectat/dezvoltat presupune formarea continuă obligatorie a managerilor și cadrelor didactice având în vedere următoarele aspect:

- Stabilirea clară a conexiunii dintre politicile curriculare noi

și programele de formare continuă (profesorul trebuie să cunoască și să înțeleagă ce inovații au fost introduse în curriculumului educațional și de ce?).

- Stabilirea clară a oportunităților și a modalităților de formare continuă a managerilor și cadrelor didactice: nivel național, nivel rațional, nivel instituțional.
- Elaborarea mecanismelor de evaluare a eficienței formării continue în condițiile reale de predare.
- Aplicarea mecanismelor de identificare a nevoilor de formare continuă a cadrelor didactice în contextual implementării Curriculumului Național proiectat/reproiectat.

Nevoiele de formare și de dezvoltare pot fi identificate la diferite niveluri, cum ar fi nevoile individuale, organizaționale, comunitare sau cele ale sistemului educațional. Prin analiza nevoilor de formare cadrele didactice vor putea elibera Proiecte individuale de dezvoltare profesională, identifica instituțiile care oferă servicii de formare continuă în concordanță cu nevoile individuale identificate.

Prin analiza nevoilor de formare, școlile vor fi capabile să identifice capacitățile instituționale pentru implementarea unor schimbări la nivel instituțional și să concretizeze

programele de formare continue care să reăspundă nevoilor cadrelor didactice specific instituției de învățământ în raport cu proiectul de dezvoltare instituțională.

Prin analiza de nevoi de formare instituțiile abilitate în formarea continua vor organiza un proces de formare centrat pe cadrul didactic, vor proiecta și vor derula programe curriculare în raport cu nevoile identificate. Instituțiile de formare continue vor redimensiona serviciile și produsele furnizate cadrelor didactice, vor generaliza nevoile de formare continue și se vor implica în elaborarea politicilor educaționale.

Analiza nevoilor de formare este un proces sistematic care este urmat de alte câteva procese ulterioare:

- c) *colectarea datelor* cu ajutorul unor metode și instrumente clar definite (chestionare, interviuri, focus-grupuri, cercetare de documente etc.);
- d) *identificarea proprietăților și stabilirea criteriilor* pentru soluționarea problemelor;
- e) *acțiuni* de îmbunătățire/creare a unui produs, serviciu sau a unei combinații de produs-serviciu;
- f) *stabilirea unor criteria pentru alocarea unor resurse variate* (material financiar, umane, de timp).

Un proces de formare continue de calitate poate fi conceput doar pornind de la analiza nevoilor de formare a cadrelor didactice. Întreaga activitate de formare va avea la bază *diagnoza* și *analiza* nevoilor educaționale și de formare prin identificarea nevoilor sistemice și a celor individuale [Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M., Paniș A., Cara A. *Formarea continua a cadrelor didactice în contextual educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010, p.16-18].

VI. POSTSCRIPTUM

Curriculumul Național v.s. implicarea părinților și a elevilor

În contextul Republicii Moldova, parteneriatele familie-școală sunt privite mai degrabă tradițional: școala este responsabilă de educația copiilor, familia – de creșterea acestora.

Constituirea și dezvoltarea unui parteneriat real între familie și școală este un proces dificil, prin care, pas cu pas, se va schimba semnificativ atitudinea atât din partea profesorilor, managerilor, cât și din partea părinților și a elevilor. Acest parteneriat, pe de o parte, presupune dorința ambelor părți de a dialoga deschis despre educație, cu respectarea deplină a rolurilor – de cadru didactic, de părinte, de elev, asumarea responsabilității și manifestarea unui efort și angajament conștient din partea școlii și a familiei, pe de altă parte.

Cadrele didactice și părinții sunt parteneri egali în procesul educativ, însă fiecare au experiențe și aspecte specifice de activitate.

Așadar, părinții au dreptul și obligația de a fi implicați în procesul educațional și implicit, în dezvoltarea curriculumului și, în primul rând, al celui la decizia școlii. În acest sens, Cadrul de referință al Curriculumului Național (deși acest document nu are menirea de a fundamenta o strategie unitară de realizare a parteneriatului ”familie-școală”) deschide mai multe oportunități de implicare a părinților și a elevilor în rezolvarea problemelor ce țin de educație.

Părinții vor putea afla răspunsuri la întrebările:

- ☞ *De ce s-au modificat Planurile de învățământ? De ce s-a micșorat numărul de discipline obligatorii și s-a mărit numărul de discipline opționale? Cum pot participa în procesul de elaborare a curricula la decizia școlii?*
- ☞ *Ce finalități propune Curriculumul Național pentru fiecare treaptă și disciplină școlară? Ce trebuie să poată să facă elevul după studierea unei sau altei discipline școlare? Cum vor fi evaluați elevii după fiecare treaptă și ciclul de învățământ?*
- ☞ *Cum va asigura Curriculumul Educațional orientarea profesională a elevilor/ghidarea în carieră? Cum pot participa părinții în ghidarea carierei copiilor lor?*
- ☞ *Cum vor fi respectate interesele și opțiunile copiilor lor? Care sunt drepturile, dar și obligațiile elevilor?*
- ☞ *Cum pot contribui, realmente, părinții la constituirea unui mediul școlar eficient? Etc.*

Elevii vor putea afla răspunsuri la întrebările:

- ☞ *Cum își pot construi traseul propriu de învățare – traseul curricular?*
- ☞ *Cum își pot alege disciplinele opționale?*
- ☞ *Ce înseamnă a învăța să înveți?*
- ☞ *Cum pot participa direct la stabilirea finalităților de învățare și la identificarea instrumentelor de învățare?*
- ☞ *Cum pot învăța cu plăcere și ce înseamnă ”școala prietenoasă copilului”? Etc.*

Cunoașterea Curriculumului Național de către profesori, părinți și elevi (în limitele rolurilor lor) va favoriza: încrederea reciprocă, identificarea problemelor și a nevoilor fiecăruia, viziunea comună, proiectarea acțiunilor și a valorilor comune, căutarea noilor oportunități de îmbunătățire a calității învățământului, dezvoltarea parteneriatelor etc.

BIBLIOGRAFIE

1. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M., Paniş A., Cara A. *Formarea continua a cadrelor didactice în contextual educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010.
2. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Monitorul Oficial Nr.319-324 din 24.10.2014.
4. Crișan A., Guțu Vl. *Proiectarea curriculumului de bază*. Cimișlia: Tip Cim, 1997.
5. Cristea S. (coord.) *Reforma învățământului între proiectare și realizare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2012.
6. Cristea S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
7. Cucuș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1995.
8. Cucuș C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008.
9. D’Hainaut L., Lawton D. *Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă*. Vol. Programul de învățământ și educație permanent. București, 1981.
10. De Landsheere G. *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979.
11. *Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de referință al noului Curriculum Național*. În: Studii de politici educaționale. IPP, Chișinău, 2015.
12. *Ghid metodologic*. CNC, MEC, 2002.
13. Guțu Vl. (coord.), Bîrnaz N., Dandara O., Goraș-Postică V., Handrabura L., Muraru E., Paladi F., Șevciuc M., Velișco N. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015.
14. Guțu Vl. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Î.E.P. ”Știința”, 2007, 98 p.
15. Guțu Vl. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014.
16. Guțu Vl. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
17. Henry J., Cormier V. *Qu’est-ce qu’une compétence?* In: Les archives de DISCAS, 2006.
18. Meyer G. *De ce și cum evaluăm*. Iași: Polirom, 2000.
19. Minder M. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. Chișinău: Cartier, 2003.
20. Negreț-Dobridor I. *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom, 2008.
21. *Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, 2006-2007*. Chișinău: MET, 2006.
22. Pogolșa L. *Teoria și praxiologia managementului curriculumului*. Chișinău: Lyceum, 2013.
23. Roegiers X. *La pédagogie de l'intégration*. En bref. Mars, 2006.
24. Voiculescu Fl. *Analiza resurelor și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004.

