

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA

CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL

Chișinău, 2017

**Discutat la ședința Consiliului Național pentru Curriculum
din cadrul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova
Aprobat prin Ordinul ministerului nr. 432 din 29 mai 2017**

Coordonatori:**Lilia POGOLȘA**, doctor habilitat în pedagogie, Institutul de Științe ale Educației**Valentin CRUDU**, doctor în pedagogie, șef Direcție Învățământ General, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării**Experți internaționali:****Ciprian FARTUȘNIC**, doctor, directorul Institutului de Științe ale Educației, București, România**Daniel Petru FUNERIU**, doctor, Înalt Consilier UE pentru Educație**Autori:****Vladimir GUȚU**, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova**Nicolae BUCUN**, doctor habilitat în psihologie, Institutul de Științe ale Educației**Adrian GHICOV**, doctor habilitat în pedagogie, conf. universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”**Ion ACHIRI**, doctor în științe fizico-matematice, conf. universitar, Institutul de Științe ale Educației**Anatol GREMALSCHI**, doctor habilitat în științe tehnice, profesor universitar, Universitatea Tehnică a Moldovei**Nadejda VELIȘCO**, doctor în chimie, conf. universitar, șef direcție, MECC**Mariana GORAȘ**, șef-adjunct direcție, MECC**Valentina GAICIUC**, consultant principal, MECC**Corina LUNGU**, consultant principal, MECC**Valentina CEAPA**, consultant principal, MECC**Daniela COTOVIȚAIA**, consultant principal, MECC**Viorica MARȚ**, consultant principal, MECC**Nicolae GHENCIU**, șef direcție, ME**Domnica GÎNU**, doctor în psihologie, conf. universitar, manager de Program, Lumos Moldova**Agnesia EFTODI**, coordonator Proiect, Lumos Moldova**Redactori: Tatiana NICULCEA, Stela LUCA****Redactori tehnici: Andrei LUNEVI, Carolina ȚURCANU****Coperta: Silvia LUNEVI**

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova exprimă mulțumiri pentru suportul acordat în elaborarea documentului:

- AO LUMOS Foundation Moldova
- AO CCF Moldova
- AO Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin

Cadrul de referință al curriculumului național / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.] ; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu ; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu ; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău : Lyceum, 2017 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 104 p. : tab.

Bibliogr.: p. 89 (24 tit.). – 150 ex.

ISBN 978-9975-3157-7-7.

Mun. Chișinău, str. Pușkin, 24, bir. 24, 34

Tel./fax: (022) 212 636

e-mail: editura.lyceum@mail.ru

ISBN 978-9975-3157-7-7.

© Editura Lyceum
© Vladimir Guțu,
Nicolae Bucun,
Adrian Ghicov

CUPRINS

Introducere	5
--------------------	----------

I. Curriculumul Național: fundamente conceptuale și orientări de dezvoltare

Curriculumul Național: abordare sistemică	7
Curriculumul: teorie și paradigmă postmodernă	8
Curriculumul ca domeniu	9
Curriculumul ca sistem de produse	10
Curriculumul ca sistem de conținuturi	12
Curriculumul ca sistem de procese	13
Curriculumul ca sistem de finalități	12
Orientări în dezvoltarea Curriculumului educațional din perspectiva cadrului teoretic de referință	15

II. Curriculumul Național: fundamente teleologice vs. finalități educaționale

Conceptul și rolul finalităților educaționale	17
Conceptul de competență	18
Structura competenței în funcție de finalitate	20
Taxonomia și tipologia competențelor	21
Profilul absolventului pe niveluri și cicluri școlare	33

III. Curriculumul Național: fundamente teoretice și praxiologice

Dezvoltarea Curriculumului Național: concept și metodologie	41
Curriculumul educațional: cercetare, diagnosticare, conceptualizare	43
Proiectarea/reproiectarea Curriculumului educațional	49
Proiectarea Planului-cadru de învățământ	52
Proiectarea curricula pe discipline	54
Proiectarea curricula pentru disciplinele opționale	63
Proiectarea resurselor curriculare: manuale, ghiduri metodologice, softuri educaționale	66
Implementarea și monitorizarea Curriculumului educațional	71

IV. Repere metodologice privind dezvoltarea Curriculumului Național (dimensiunea procesuală)

Relevanța predării-învățării-evaluării	75
Evaluarea nivelului de competențe ale elevilor	76

V. Demersuri manageriale privind dezvoltarea Curriculumului Național

Managementul curriculumului la nivel central	84
Managementul curriculumului la nivel raional	84
Managementul curriculumului la nivel instituțional	85
Formarea continuă a cadrelor didactice din perspectiva implementării Curriculumului Național	85

VI. Post-scriptum **87**

Bibliografie **89**

Anexe **90**

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 de Dezvoltare „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 de Dezvoltare a Educației pentru anii 2014-2020, „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 filozofii, abordări, strategii și instrumente de dezvoltare curriculară în condițiile specifice de renovare a învățământului general.

Dezvoltarea Curriculumului Național nu este izolată 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 politicile 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:

- conectorilor 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

Curriculumul Național: abordare sistemică

Abordarea sistemică reprezintă fundamentul construirii/conceperii și dezvoltării Curriculumului Național. Conceptul de „sistem”, „abordare sistemică” se raportează la ideea de unitar, constituit din componente aflate în permanentă conexiune și interdependență. În același timp, fiecare componentă poate realiza funcții specifice, 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 șapte 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.

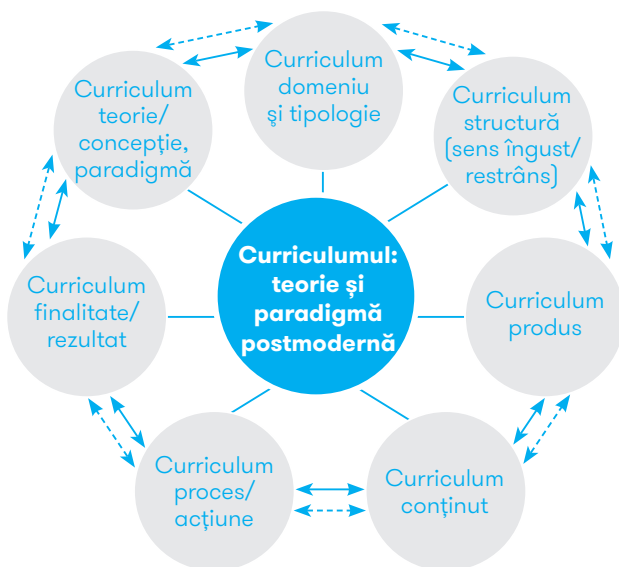


Diagrama 1. Curriculumul Național ca sistem (metastructură)

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;
- ✓ fundamentele 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;
- ✓ procesele 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, conținuturile, strategiile, experiențele de învățare, evaluarea, rezultatele evaluării, managementul;
- 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, „aparitia paradigmei curriculumului postmodern se datorează necesității rezolvării conflictelor dintre abordarea psihocentristă și sociocentristă a educației, între educație și instruire, între profesor și elev [6]”. În acest sens, constituirea paradigmei curriculumului:

- 1) nu înlocuiește teoria generală a educației și teoria generală a instruirii, ci asigură unitatea acestora, având ca obiect de activitate proiectarea educației și instruirii;
- 2) asigură corelația pedagogică, psihologică și socială a elementelor curriculumare la nivel de sistem;
- 3) asigură comunicarea eficientă între profesor și elev.

„Curriculum înseamnă toate experiențele planificate riguros pentru a fi furnizate în școală elevilor spre a atinge scopurile învățării la cele mai înalte standarde de performanță permise de posibilitățile lor individuale” – după R. L. Neagley și N. D. Evans [20].

Tipurile de curriculum

Criterii de clasificare:



Curriculumul ca domeniu

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

Mediile curriculare

- 1) *Mediile curriculare exterioare instituției de învățământ:*
- structura sistemului social;
 - sistemul economic/piața muncii;
 - sistemul de comunicare;
 - sistemul valoric.
- 2) *Mediile curriculare existente în interiorul instituției de învățământ:*
- mediul curricular managerial;
 - mediul curricular cultural;
 - mediul curricular didactic;
 - mediul curricular comunitar.

Ciclurile curriculare

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

Ariile curriculare

Modelul 1:

- 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 sistem de produse 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 copiii 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 îl 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;
 - Standardele educaționale.

2. *Documente de tip proiectiv:*
 - Planuri de 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;
 - Softuri educaționale;
 - Teste docimologice.

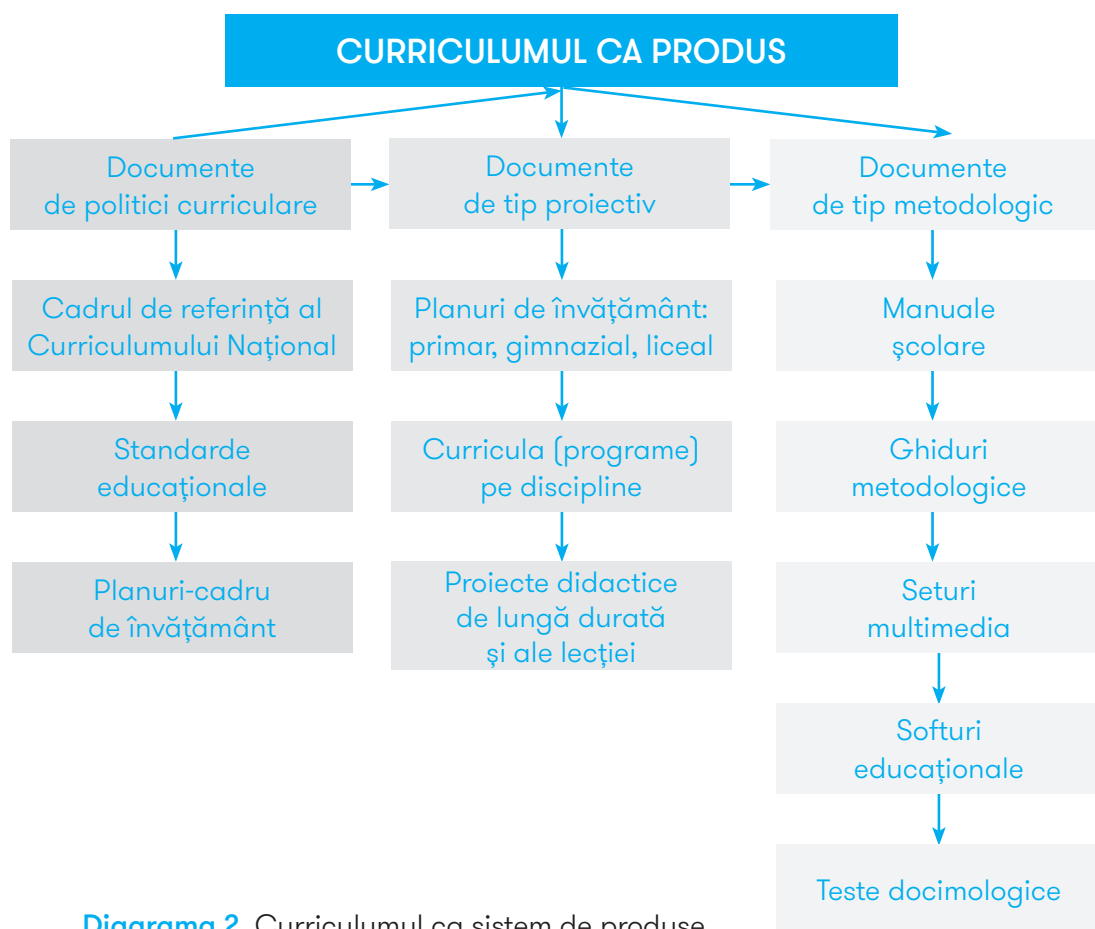


Diagrama 2. Curriculumul ca sistem de produse

Curriculumul ca sistem de conținuturi

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

- ✓ *fundamentarea exigențelor generale față de conținutul învățământului general;*
- ✓ *formularea competențelor specifice formate elevilor pe trepte 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);*
- ✓ *adecvarea nivelului de limbaj la scopul urmărit.*

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

CURRICULUMUL CA SISTEM DE CONȚINUTURI

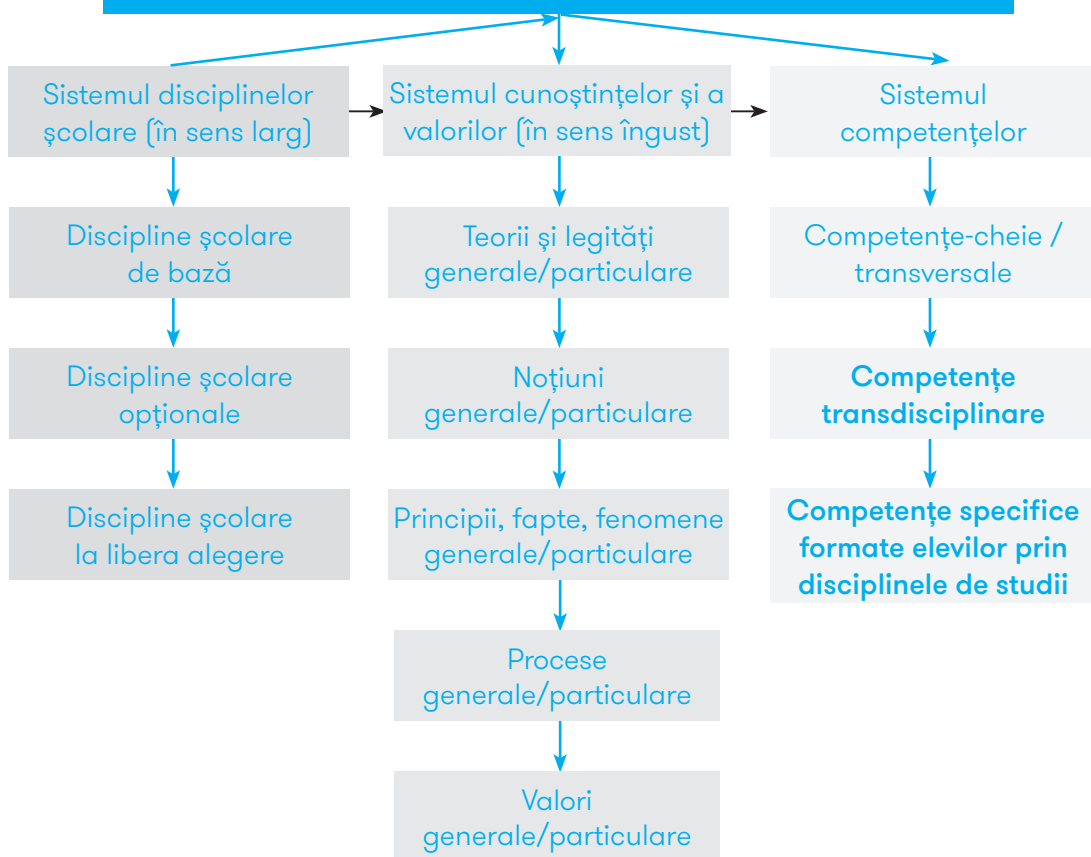


Diagrama 3. Curriculumul ca sistem de conținuturi

Conținuturile, în abordarea curriculară, realizează funcții de mijloc și instrument de formare a competențelor la elevi.

Curriculumul ca sistem de procese

Curriculumul, ca sistem de procese, include trei categorii de activități:

1. Activități de preimplementare:

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

2. Activități de implementare/funcționare:

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

3. Activități de postimplementare:

- realizare a conexiunii inverse;
- dezvoltare/optimizare.

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

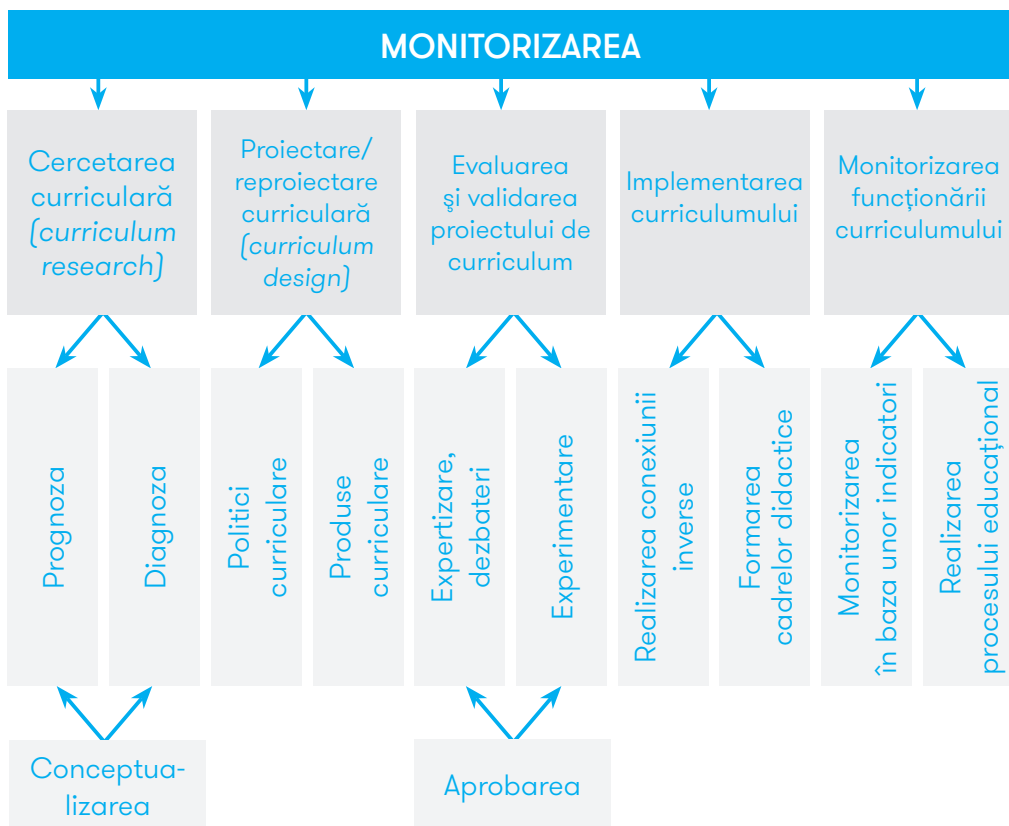


Diagrama 4. Curriculumul ca sistem de procese

Curriculumul ca sistem de finalități

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 formate 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 integrat de cunoștințe, capacități, atitudini exersate în mod spontan, care permite exercitarea, în mod convenabil, a unui rol, a unei funcții sau a unei activități” [23].

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

1. În procesul de dezvoltare a politicilor curriculare, trebuie să se țină seama de abordarea sistemică a curriculumului educațional, când schimbările esențiale ale unui sau altui subsistem generează necesitatea schimbărilor în celelalte subsisteme. În acest sens, este necesară stabilirea clară a conexiunilor/interconexiunilor dintre elementele curriculare și identificarea statutului și a funcțiilor fiecărui subsistem în statura generală a curriculumului.



Orientări în dezvoltarea Curriculumului educațional din perspectiva cadrului teoretic de referință

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

2. Curriculumul nu trebuie 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 a diferitor teorii ale învățării (behaviorism, cognivism, constructivism 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 un mijloc de formare/dezvoltare a competențelor elevilor.

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

- ✓ Micșorarea numărului de discipline școlare obligatorii prin integrarea lor.
 - ✓ Realizarea cercetărilor pentru 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 necesară stabilirea clară a acțiunilor manageriale și a celor pedagogice (curriculumul propriu-zis), 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 ale ființei umane.
- În acest sens, conceptorii de curricula vor trebui:
- ✓ să definească clar noțiunea de „finalitate” și „competență”;
 - ✓ să identifice taxonomiile de bază ale competențelor și mecanismul de proiectare a competențelor de diferite categorii și grad de complexitate al acestora;
 - ✓ să stabilească interconexiunea diferitelor categorii de competențe etc.

II. CURRICULUMUL NAȚIONAL: FUNDAMENTE TELEOLOGICE VS. FINALITĂȚI EDUCAȚIONALE

Competențele, un nou sistem de referință al finalităților educaționale

Conceptul și rolul 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 formarea-dezvoltarea personalității umane [16].

Finalitățile educației ca unități dinamice dintre ideal, scop și obiective sunt rezultatul unor opțiuni mereu în schimbare. Ele nu pot fi precise o dată pentru totdeauna. Acestea trebuie să permită deschideri față de valori diverse, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât și societatea.

În acest sens, Codul Educației al Republicii Moldova [3] prin art. 11, alineatul [1] determină faptul că:

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, finalitățile educaționale 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 de 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-formative;
- ✓ **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, a competențelor transdisciplinare și a competențelor-cheie.



Conceptul de competență

Competențele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități, valori și atitudini care 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, psihomotor, ci se raportează și la cele afectiv-attitudinale.

Competența școlară se definește astfel:

- 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, situații de viață.

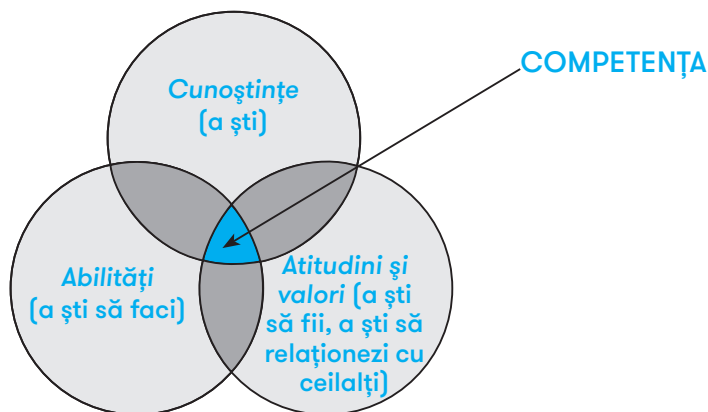


Figura 2.1. Structura competenței

Această definiție este relaționată cu caracteristicile de bază ale competenței formulate de J. Henry și V. Cormier [17], în viziunea cărora orice competență:

- ✓ **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 supusă evaluării, 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).

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 reprezintă achiziția reală a elevului). În acest sens, „obiectivul” este privit ca finalitate. Competența reprezintă o achiziție comportamentală (abordarea psihologică a competenței). Astfel, competența este una complexă, 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.

Structura competenței în funcție de finalitate

Structura competenței poate fi stabilită în raport cu definițiile/abordările acestui fenomen, dar și cu gradul de complexitate, și cu formele de manifestare.

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

Pornind de la modul de manifestare a competenței ca finalitate, aceasta poate include următoarele componente:

- ✓ acțiunea/activitatea reprezentată printr-un verb;
- ✓ indicatorul al tipului de finalitate (cunoaștere, aplicare, integrare/transfer);
- ✓ aspectul condițional al finalității (domeniul, disciplina, subiectul);
- ✓ indicatorul 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/ modalitatea/ norma	Context
1.	Utilizarea	surselor istorice primare	prin aplicarea metodologiei specifice	pentru rezolvarea unor probleme de interpretare a fenomenului istoric.

Așadar, competența poate fi abordată în trei ipostaze: *instrument al calității și al performanței școlare, 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 (în plan psihologic, în 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 (2), se referă la următoarele tipuri:

- a) competențe de comunicare în limba română;*
- b) competențe de comunicare în limba maternă;*
- c) competențe de comunicare în limbi străine;*
- d) competențe în matematică, științe și tehnologii;*
- e) competențe digitale;*
- f) competența de a învăța să înveți;*
- g) competențe sociale și civice;*
- h) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă;*
- i) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale.*

Pentru ca această taxonomie să fie aplicată corect și eficient, se pretind unele clarificări conceptuale și terminologice.

1. Aceste nouă competențe pot fi reprezentate în câteva ipostaze:
 - ✓ domeniul de competență;
 - ✓ competențe-cheie;
 - ✓ competențe transversale.
2. Din aceste nouă competențe-cheie, cinci competențe sunt corelate cu o disciplină de studii dominantă în formarea respectivei competențe. Celelalte patru competențe nu sunt echivalate cu vreo disciplină școlară concretă. Aceste competențe au, mai degrabă, un statut transversal.

3. Importantă este stabilirea foarte clară a valențelor formative dominante ale disciplinei școlare pentru formarea unei sau a unor competențe. De exemplu, disciplina „Educație muzicală” nu are valențele formative pentru competența în „Matematică”, iar „Limba și literatura română”, dimpotrivă, influențează formativ „Matematica” prin competența de comunicare.

Taxonomia competențelor transversale

De regulă, competențele transversale derivă din competențele-cheie, le extind și le dezvoltă pe acestea. Există mai multe modele de taxonomii. Una dintre 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 nevoi și a atinge 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 abilități 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 a mesajului;
 - ✓ demonstrează o bună înțelegere a sensurilor și a 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 holistic, 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 eficientă

O persoană capabilă să comunice eficient răspunde următoarelor necesități:

- 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, vorbire, ascultare, semne și simboluri, registre și coduri, 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, nonverbal, paraverbal și/sau artistic;
 - ✓ 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 realiza comunicarea;
 - ✓ interpretează informațiile și construiește sensuri și semnificații.
- c) Evaluează eficiența comunicării:
 - ✓ sprijină comunicarea efectivă prin solicitarea de clarificări și oferirea de feedback;
 - ✓ adaptează și ajustează comunicarea pentru a veni în întâmpinarea nevoilor interlocutorului/audienței;
 - ✓ recunoaște comunicarea ca modalitate de a se face înțeles.

4. Colaborarea/lucrul în echipă

O persoană capabilă să colaboreze și să lucreze în grup își îndeplinește responsabilitățile enumerate:

- 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 produse în 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 rezultativ 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 lucrează 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 menținerea unei forme fizice bune;
 - ✓ 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 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. Încadrarea în câmpul muncii

O persoană pregătită 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 trasee 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 încadrare (căutarea, ocuparea și păstrarea unui loc de muncă):
 - ✓ învață pe tot parcursul vieții;
 - ✓ utilizează procesele de gândire complexă și critică;
 - ✓ comunică eficient;
 - ✓ colaborează și lucrează în echipă;
 - ✓ este un cetățean responsabil.

Transversalitatea este o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Acestea traversează diferitele sfere ale vieții sociale, precum și, în mod firesc, frontierele disciplinare. Caracterul transferabil face ca valoarea adăugată pe care o aduce instruirea centrată pe formarea acestor competențe să fie extrem de importantă în procesul educațional [2].

• Competențele transdisciplinare pentru treptele de învățământ – finalități

Fiecare treaptă de învățământ are un set coerent de competențe, care sugerează ceea ce ar trebui să atingă elevii la finele unei etape a parcursului școlar. Prin natura și dozarea 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 elevilor la nivelul tuturor disciplinelor școlare studiate la treapta respectivă de învățământ. Competențele transdisciplinare trebuie 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. Competența de a manifesta atitudine pozitivă și încredere în forțele proprii.

- b) Competențe transdisciplinare pentru treapta gimnazială de învățământ:
Exemple:
1. Competența de a utiliza în situații reale instrumente cu acțiune digitală, manifestând independență în gândire și acțiune.
 2. Competența de gândire critică asupra activității sale în scopul autodezvoltării continue și autorealizării.
- c) Competențe transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ:
Exemple:
1. Competența de a-și alege conștient viitoarea arie de activitate profesională în scopul autorealizării.
 2. Competența 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 proiectării competențelor specifice formate elevilor prin disciplinele școlare și a unităților de competențe/pre-achiziții (sub-competențe):

Tabelul 2.2. Taxonomia competențelor transdisciplinare

Nr. crt.	Categoriile de competențe specifice formate prin disciplinele de studiu (generale)	Competențele specifice pentru unitatea de învățare/concepte operaționale
1.	Competența de receptare și interiorizare	<ul style="list-style-type: none"> • identificarea noțiunilor, fenomenelor, proceselor, relațiilor; • 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.	Competența de prelucrare primară a datelor/informațiilor, observărilor	<ul style="list-style-type: none"> • analiza și sinteza; • compararea și discriminarea; • stabilirea unor relații; • categorizarea și clasificarea; • inducția, deducția; • investigarea; • explorarea; • experimentarea; • rezolvarea exemplurilor simple.

3.	<i>Competența de modelare și algoritmizare</i>	<ul style="list-style-type: none"> • construirea schemelor, modelelor; • aplicarea schemelor, modelelor algoritmilor; • rezolvarea de probleme prin modelare și algoritmizare; • 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, observărilor</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; • extrapolarea; • extinderea; • abstractizarea; • aprecierea; • 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 formate prin disciplinele școlare

Competențele specifice formate prin disciplinele școlare, de regulă, sunt comune pentru toate treptele și profilurile în cadrul cărora se studiază materia respectivă. Ele derivă din competențele transdisciplinare și competențele-cheie/transversale și se proiectează pe baza taxonomiilor. Competențele specifice reprezintă sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini pe care

fiecare disciplină de studiu le creează și și le dezvoltă, pe întreaga perioadă de școlarizare. Astfel, ele trebuie atinse până la ultimul an de studiu al disciplinei incluse în parcursul școlar.

Importante pentru formularea competențelor specifice, sunt următoarele recomandări:

- *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 vizate și cele din alte domenii ale cunoașterii.*
- *Valorile și atitudinile implicate se vor raporta la sistemul de valori și atitudini determinat de acest document.*

Tabelul 2.3. Algoritmul de formulare a competențelor specifice (Se corelează cu structura competenței, vezi Tabelul 2.1.)

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
Justificarea	unui demers sau rezultat obținut ori dat, recurgând la argumentări,	susținând propriile idei și opinii.
Rezolvarea	problemelor în situații reale și/sau modelate, integrând achizițiile matematice dobândite cu cele din alte domenii,	manifestând gândire critică și creativitate.

• Conceptul de pre-achiziție (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/sub-competență) răspunde la întrebarea: Ce ar trebui să știe deja să facă elevul pentru a căpăta o nouă competență?

Pre-achiziția (unitatea de competență/sub-competență) înseamnă cunoașterea anterioară pe care trebuie să o posedă cel ce învață, pentru a aborda cu bune șanse de reușită o nouă învățare [19, p. 77].

Pre-achizițiile (unitățile de competențe/sub-competențe) sunt părți constituente 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 cele specifice. Una și aceeași pre-achiziție poate fi semnificativă pentru toate categoriile de competențe formate elevilor.

Pre-achiziția este „cadrul asimilator” al noului element cognitiv [19].

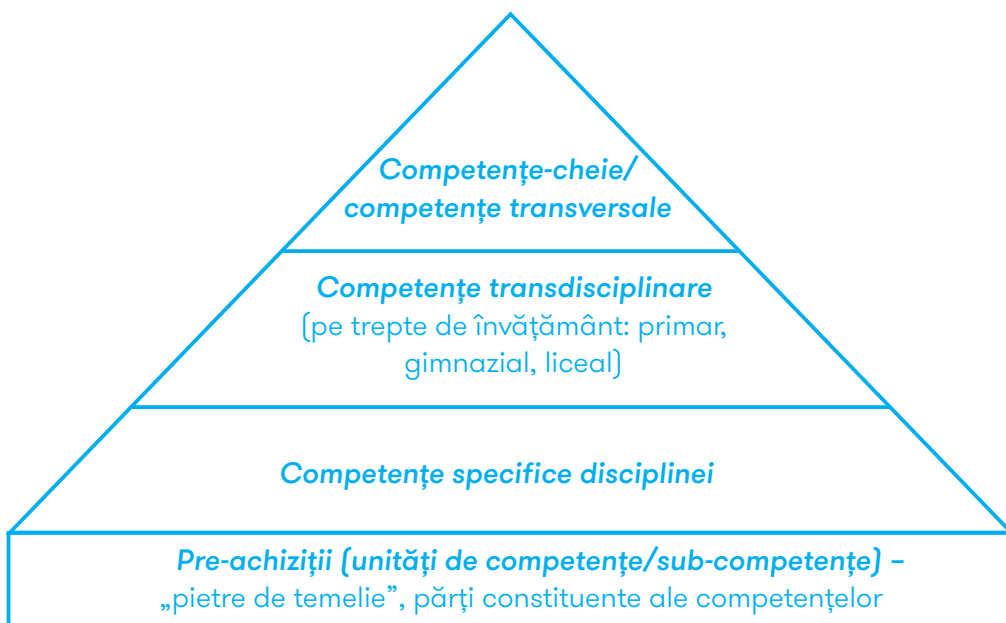


Figura 2.2. Piramida competențelor

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

Pre-achizițiile (unitățile de competențe/sub-competențe) subsumate competențelor specifice ale elevilor formate prin discipline școlare se definesc în curriculumul disciplinar.

În formularea pre-achizițiilor (unităților de competențe/sub-competențe) se va ține cont de următoarele recomandări:

- - 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 categorii de *pre-achiziții* organizate în jurul unor verbe definitorii, care reflectă etapele procesului de învățare: receptare, prelucrare primară (a datelor, informațiilor, observărilor), algoritmizare, exprimare și argumentare, prelucrare secundară (a rezultatelor, datelor, observărilor), integrare și transfer [11].

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

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

Elemente-suport de identificare a abilităților	Elemente-suport de stabilire a indicatorilor de performanță pentru pre-achiziții
Cunoaștere și înțelegere	Tipul cunoștințelor (declarative, procedurale, conceptuale). Intensiune (profundimea cunoștințelor). Extensiune (volumul cunoștințelor).
Interpretare și explicare	Identificarea elementelor componente (de la cele evidente, ușor de identificat, la cele complexe). Relații (de la cele evidente, ușor de identificat, la cele complexe).

<p>Aplicații (rezolvarea problemelor, situațiilor-problemă)</p>	<p>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).</p>
<p>Formularea judecăților apreciative de evaluare</p>	<p>Tipul de argumente utilizat pentru a susține o opinie. Nivelul de complexitate a argumentării. Gradul de autonomie în elaborarea și susținerea argumentației.</p>
<p>Integrare și transfer</p>	<p>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 a noilor acțiuni. Gradul de autonomie care poate fi asumat în elaborarea proiectului (cu supervizare, parțial supervizat, autonom).</p>

- ✓ **Cunoștințele** nominalizate în cazul descrierii unei *pre-achiziții* (unități de competență/sub-competență), vizate 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) conduc la formarea diferitor tipuri de abilități.
- ✓ **Atitudinile** nu sunt formate independent sau abstract, ci au un conținut concret, specific tipului de *pre-achiziție* (unitate de competență/sub-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/sub-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/sub-competență). Una și aceeași atitudine/valoare poate regla intervenția unui set de *pre-achiziție* (unitate de competență/sub-competență).

Profilul absolventului pe niveluri și cicluri școlare

Profilul absolventului nu trebuie privit ca un alt cadru de referință al finalităților educaționale, decât cel reflectat/proiectat de sistemul de competențe. În acest sens, profilul absolventului reprezintă, într-o formă specifică, finalitățile proiectate.

Profilul absolventului instituției școlare rezultă din idealul educațional, specificat în art. 6 al Codului Educației al Republicii Moldova [3].

Idealul educațional al școlii din Republica Moldova constă în formarea personalității cu spirit de inițiativă, capabilă 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, capabili 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 tabel [11].

Tabelul 2.5. Atributele generice ale absolvenților școlilor, tineri 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; - abilități de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate. 	<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 și informală; - efort pentru învățare rapidă și eficientă. 	<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 problemelor în mod creativ; - inițiativă și spirit antreprenorial, inovație și creativitate; - asumarea rolurilor diferite, inclusiv a rolului de lider, în diverse situații/contexte sociale. 	<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 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 tabelor următoare (11).

Tabelul 2.6. Atributul „Persoanele cu încredere în propriile forțe”, pe niveluri de învățământ

Persoanele cu încredere în propriile forțe demonstrează:	La finele ciclului primar, elevii:	La finele ciclului gimnazial, elevii:	La finele ciclului liceal, elevii:
- respect față de sine, autocunoaștere și încredere în sine, managementul sinelui;	- își cunosc și apreciază punctele forte și domeniile care necesită dezvoltare;	- au încredere în forțele proprii și sunt capabili să se adapteze la schimbări, producând efecte pozitive; - își pot pune în valoare competențele;	- își pun în valoare și aplică eficient competențele; - demonstrează verticalitate și reziliență în situații dificile și adverse;
- respect față de cei din jur;	- manifestă respect și grijă pentru cei din jur;	- manifestă respect și empatie pentru cei din jur, interesându-se de grijile și problemele acestora;	- manifestă respect, se implică și oferă ajutor dezinteresat celor care au nevoie de acesta;
- autonomie și integritate morală, adeziune la valorile morale general-umane;	- pot distinge între bine și rău, între corect și greșit;	- demonstrează integritate morală, corectitudine, demnitate, onestitate;	- demonstrează curaj, iau atitudine și se implică pentru a apăra ceea ce e moral; - își asumă valorile general-umane importante pentru o societate modernă, liberă și democratică;
- gândire critică și comunicare asertivă;	- știu să pună întrebări pentru a înțelege mai bine o informație, pentru a-și forma o opinie; - își expun liber și cu încredere ideile;	- respectă puncte de vedere diferite; - își formulează coerent punctele de vedere și le argumentează convingător;	- analizează și evaluează critic fapte, probleme, situații etc.;
- atitudine pozitivă față de dezvoltarea personală și față de muncă;	- își exprimă/împărtășesc cu alții satisfacția și bucuria pentru rezultatele și succesele obținute;	- explorează diverse domenii de activitate, în scopul creșterii personale; - își evaluează potențialul și își stabilesc preferințele; - aleg ocupații adecvate pentru timpul liber, conform aptitudinilor și intereselor;	- identifică și preiau modele/experiențe de succes de dezvoltare personală din context local, național și universal; - își stabilesc scopuri concrete și realizabile, pentru a excela în viața personală, socială și profesională; - întreprind acțiuni concrete pentru a-și valorifica potențialul în vederea realizării scopurilor stabilite;
- abilități de luare a unor decizii pertinente și responsabilitate pentru deciziile asumate.	- iau decizii, solicitând opinii și sfaturi.	- iau decizii pertinente în mod independent; - argumentează deciziile luate.	- își asumă responsabilitatea pentru deciziile luate și pentru consecințele acestora în timp; - urmăresc consecvent realizarea deciziilor asumate.

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 conștiinciozitate 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 alege 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 învățarea 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 necesară 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 dezbate soluții pentru problemele de interes comun identificate; - colaborează la rezolvarea problemelor;	- au o atitudine proactivă în depășirea situațiilor de problemă; - explorează modalități inovative de rezolvare a problemelor;

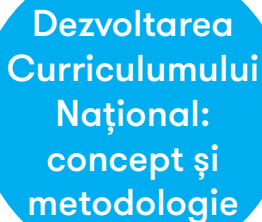
<ul style="list-style-type: none"> - inițiativă și spirit antreprenorial, inovație și creativitate; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă curiozitate pentru activități inovative; - manifestă creativitate în domeniile de interes; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă spirit inovativ, propun soluții creative pentru activitate; - acceptă și demonstrează o atitudine pozitivă față de schimbare; - inițiază și implementează proiecte individuale și de grup; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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;
<ul style="list-style-type: none"> - asumarea de roluri diferite, inclusiv a rolului de lider, în diverse situații/ contexte sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> - se implică în activități de voluntariat. 	<ul style="list-style-type: none"> - inițiază activități de voluntariat; - identifică modele de lideri demni de urmat. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 și/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:
<ul style="list-style-type: none"> - respect pentru lege, pentru drepturile și libertățile tuturor cetățenilor; 	<ul style="list-style-type: none"> - cunosc drepturile fundamentale ale copilului și responsabilitățile asociate fiecărui drept; 	<ul style="list-style-type: none"> - respectă legea, promovează drepturile și libertățile cetățenești în școală și în comunitate; 	<ul style="list-style-type: none"> - acționează asertiv în diverse situații și contexte sociale, în conformitate cu drepturile și libertățile cetățenești, promovând și cerând respectarea acestora;
<ul style="list-style-type: none"> - participare activă în viața socială, culturală, economică și politică; - implicare în evaluarea problemelor complexe ale societății și rezolvarea acestora; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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;
<ul style="list-style-type: none"> - atenție, altruism, generozitate și sprijin pentru ajutorarea persoanelor aflate în dificultate; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă interes pentru problemele persoanelor aflate în dificultate; 	<ul style="list-style-type: none"> - se implică în activități de voluntariat pentru sprijinirea persoanelor aflate în dificultate; 	<ul style="list-style-type: none"> - inițiază activități și proiecte pentru sprijinirea persoanelor aflate în dificultate;

<ul style="list-style-type: none"> - interes și implicare în dialogul intercultural; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă interes și respect pentru valorile și opiniile altor persoane; 	<ul style="list-style-type: none"> - manifestă interes și deschidere pentru valorile culturale și tradițiile altor popoare; - manifestă flexibilitate și corectitudine în dialogul cu reprezentanții altor culturi; 	<ul style="list-style-type: none"> - 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;
<ul style="list-style-type: none"> - preocupare pentru păstrarea și valorificarea tezaurului cultural și spiritual al Republicii Moldova și pentru promovarea acestuia în lume. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - 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. 	<ul style="list-style-type: none"> - inițiază proiecte de promovare a patrimoniului național istoric și cultural în comunitate, în țară și peste hotarele ei.

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 asigură 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, legăturile 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, conceptul „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 situații, 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 de conținut și de structură prin introducerea noilor elemente/componente curriculare;
- crearea noilor produse/documente curriculare;
- elaborarea noilor 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 în domeniu;
- experiențele de implementare a curricula școlare;
- transferul tehnologic etc.

Conceptul *dezvoltare a curriculumului* face parte dintr-o abordare complexă și vizează asigurarea calității învățământului. Acest concept este prezentat grafic, după cum urmează:

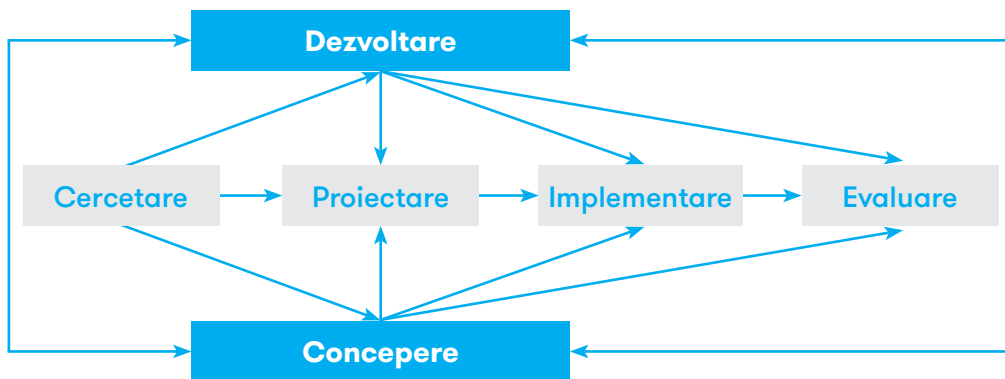


Figura 3.1. Dezvoltarea curriculumului

Curriculumul educațional: cercetare, diagnosticare, conceptualizare

- **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 funcție de starea actuală a învățământului, de tendințele dezvoltării curriculare pe plan internațional și național, trebuie 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 a mai multor elemente curriculare.
- Cercetarea-diagnosticare a stării actuale a curriculumului național, în scopul stabilirii:
 - coerenței cadrului conceptual cu teoria curriculumului postmodern și a tendințelor dezvoltării curriculare pe plan internațional și național;
 - interconexiunilor adecvate 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 reprojectării curriculumului educațional.

- *Cercetarea-prognoză* este una obligatorie și indică tendințele de evoluție curriculară în raport cu schimbările socioeconomice, educaționale, politice etc.
- *Cercetarea-conceptualizare* poate fi privită ca una de integrare a rezultatelor obținute în cadrul demersurilor științifice descrise. Aceasta are drept scop:
 - conceptualizarea/reconceptualizarea paradigmei curriculare;
 - elaborarea unei Concepții Generale a Curriculumului Educațional.

Cercetarea curriculară poate fi:

1) concepută ca:

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

2) realizată de:

- instituții, catedre, laboratoare de cercetare;
- grupuri temporare de cercetători;
- experți independenți.

3) inițiată de:

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

• **Diagnosticarea/evaluarea curriculumului școlar**

Diagnosticarea curriculumului este o activitate 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 secundar general;
- ✓ realizarea diagnosticării complexe a curriculumului școlar în învățământul secundar general;
- ✓ analiza și prelucrarea statistică a datelor obținute în baza evaluării curriculumului școlar în învățământul secundar 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 secundar 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 a 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 decalaje 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-evaluare.

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 competențe și coerența/incoerența dintre ele;
- gradul de complexitate a competențelor 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 din curriculum în raport cu abordările moderne ale evaluării rezultatelor școlare.

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 politicile educaționale, scopurile sistemului educativ, structura sistemului de învățământ și filierele de formare, competențele 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 toate competențele 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:

- abordarea 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 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 reproductive 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 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 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 reprezintă mobilizarea resurselor interne adecvate și achiziționate în cunoștințe fundamentale, abilități cognitive și psihomotorii, atitudini și comportamente pe care elevul le aplică la rezolvarea unor situații problematice. Acțiunea competentă a elevului constă în mobilizarea resurselor mentale (cunoștințe, deprinderi, abilități, scheme de acțiune etc.) la locul și timpul potrivit.



Proiectarea/ reproiectarea Curriculumului educațional

- **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 propeutică 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 [5].

În opinia lui G. de Landsheere, proiectarea curriculară presupune: definierea obiectivelor, sugerarea temelor de activitate care să provoace schimbări în sensul dorit; oferirea posibilităților de alegere a metodelor și mijloacelor, de determinare a condițiilor prealabile [10].

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 factorii 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 [22].

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 filozofice. Curriculumul trebuie să se bazeze pe o filozofie trainică a educației, aflată în consonanță cu filozofia omului din societatea democratică modernă, și să ignore doctrinele politice pasagere, care contestă această filozofie.

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 a 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 filozofia 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 [20].

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 conform concepțelor/abordărilor moderne, în scopul asigurării eficienței procesului educațional.



Proiectarea Planului-cadru de învățământ

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 etc.

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 săptămânale 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 obiectivele generale ale procesului 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 curriculumul), 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 a vârstei psihologice a elevilor;*
- 7) *Principiul deschiderii Planului de învățământ, la nivel de educație pe parcursul întregii vieți, pentru valorificarea adecvată, în timp și spațiu pedagogic, a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației [6].*

- **Posibile variante ale dezvoltării Planului-cadru de învățământ**

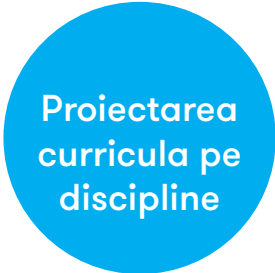
Dintre toate produsele curriculare, Planul de învățământ este cel mai constant și mai rar supus schimbărilor radicale. Necesitatea re proiectării Planului-cadru de învățământ prin dezvoltare se determină de mai mulți factori stabiliți în urma cercetării curriculare, monitorizării funcționalității curriculumului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

Așadar, „îmbătrânirea” Planului de învățământ este anunțată de elevi, 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 a mai multor discipline înrudite.
2. Reducerea numărului de discipline obligatorii în cadrul fiecărei arii curriculare – construind un nucleu de discipline școlare și, respectiv, mărirea numărului de discipline opționale.
3. Reconstruirea disciplinelor școlare și, în primul rând, a celor reale în:
 - a) discipline integrate – nucleu pentru toți elevii;
 - b) discipline autonome pentru elevii dotați sau pentru 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 evaluare a rezultatelor școlare prin examene de bacalaureat, în funcție de tipul de licee și de opțiunile absolvenților;
 - identificarea diferitor tipuri de discipline opționale în raport cu diferite profiluri ale liceelor.



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, ciclu 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 educaționale 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, în funcție de 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”), aplicabile 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, individuală etc.);
- 6) prezentarea soluțiilor docimologice posibile la nivel strategic și operațional, în termeni de evaluare inițială/prognostică 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 adecvată 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;
- conferirea 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/pre-achiziții
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 următoarele exigențe de ordin principal:

- să reflecte orientările esențiale ale politicilor 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 [4].

În contextul acestor exigențe, propunem 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 să se țină seama de următoarele determinări:

- 1) Părțile slabe și părțile forte ale curriculumului pe discipline stabilite prin diagnosticarea stării actuale a curriculumului, prin identificarea opiniilor cadrelor didactice, ale elevilor, ale altor persoane interesate. În cazul curricula pe disciplinele școlare 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: *definirea competențelor în mod foarte general; clasificarea competențelor vine în contradicție cu potențialul formativ al disciplinei de studii; formularea unor competențe se prezintă într-o formă arbitrară, fără a fi sincronizată cu una sau altă taxonomie a competențelor, aceeași categorie de competențe, la diferite discipline, poate avea grad diferit de complexitate; nivelul scăzut de conexiuni dintre competențele-cheie, competențele specifice și unitățile de competențe; inadvertențe terminologice etc.;*
 - insuficiența informației privind funcțiile fiecărei discipline, ariilor curriculare în formarea competențelor proiectate în curricula. Abordarea modernă a conținuturilor n-a fost încă realizată eficient și adecvat în mai multe curricula pe discipline. Aceasta se referă la: *supradozarea informațională (în multe curricula pentru o oră sunt prevăzute de la 12 până la 16 noțiuni noi); complexitatea exagerată a materiei propuse elevilor pentru studiere; lipsa coerenței interdisciplinare (în unele cazuri) în prezentarea și eșalonarea conținuturilor pe clase; recomandarea unor teme/subiecte irelevante; nu sunt reflectate în structura conținuturilor pe discipline multe teme cross-curriculare;*

- nivelul scăzut de realizare a interdisciplinarității și continuității în formarea competențelor și în structurarea conținuturilor în cadrul curricula pe discipline și pe ani de studii;
- sugestiile metodologice sunt prezentate foarte general, ceea ce complică transferul lor în cadrul operațional.

2) Stabilirea clară a cadrului conceptual cu referire la sistemul curricular, precum și în raport cu fiecare curriculum.

În acest sens, se păstrează părțile forte ale curricula în uz, se asigură continuitatea și se introduc modificările, ce țin de necesitatea lichidării părților slabe, stabilite anterior în baza evaluării/diagnosticării stării actuale de funcționare a curricula.

! Important

Fără o analiză și o evaluare adecvată a conținuturilor curriculare în baza unor criterii științifice, dezvoltarea curricula pe discipline este irealizabilă.

• 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 manuale, ghiduri metodologice.

❖ **Sugestii privind elaborarea componentei „Repere conceptuale”**

În cadrul acestei componente, concepătorii de curriculum vor prezenta abordarea generală a curriculumului pe discipline:

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

❖ **Sugestii privind elaborarea componentei „Administrarea disciplinei”**

Această componentă se axează pe aspectul managerial și pe prezentarea timpului necesar pentru studierea disciplinei respective. Componenta poate fi prezentată tabelar.

Administrarea disciplinei

A

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

Repartizarea orientativă a orelor pe unități 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 este componenta-cheie a curricula pe discipline. Competențele specifice formate elevilor prin disciplina respectivă vor fi proiectate în baza competențelor transversale/transdisciplinare, a competențelor pe trepte de învățământ, a taxonomiei competențelor acceptate, dar și în conformitate cu structura logică și cu valențele formative ale disciplinei date.

În conformitate cu particularitățile formării graduale și pe etape a competențelor la elevi, este oportun a introduce în curricula noțiunea de „unitate de competențe/pre-achiziție” în formarea competențelor, în funcție de finalități. Unitățile de competențe, în calitate de pre-achiziții, vor fi formulate în baza competențelor specifice disciplinei date și în baza taxonomiei competențelor, prevăzute în lucrarea de față.

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

De regulă, unitatea de învățare/modulul se constituie din trei elemente-cheie în interconexiune permanentă: unități de competențe/pre-achiziții, unități de conținuturi, activități de învățare. Structurarea curricula pe unități de învățare (cu un număr suficient de ore) asigură, în cea mai mare parte, formarea eficientă a competențelor prin achiziționarea conținuturilor acestora (unităților de competențe/pre-achiziții) și transferul lor în cadrul următoarei unități de învățare, deja în calitate de „temelie” a altor achiziții (unități de competențe/pre-achiziții).

În structura curricula pe discipline, unitatea de învățare poate fi formulată tabelar:

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)**

Componenta 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 condusă 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, conceptul 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.

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

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

În acest sens, L. D'Hainaut a propus un model de elaborare a conținuturilor și a principalelor modalități de integrare a acestora [9].

Concepte și principii		Discipline							
		A	B	C	D	E	F	G	H
Generale	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 conceptul 1 este general, el se aplică în șase din cele opt discipline. De același tip este și conceptul 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 concepte și algoritmi, adică în manieră *transdisciplinară*, cu menținerea compartimentării stricte a disciplinelor;
- pe orizontală, ceea ce înseamnă a preda algoritmi și concepte generale și „orientate”, punând accentul pe multiplele aplicații și aspecte ale fiecărui concept/algoritm în sfera disciplinelor în care este aplicabil, adică într-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 în raport cu fiecare disciplină;
- formele recomandate de organizare a instruirii în cadrul disciplinei școlare;
- substanța științifică a unităților de conținut;
- viziunea didactică flexibilă a profesorului etc.

Ideea-cheie a metodologiei propuse în curriculumul dat constă în promovarea învățării centrate pe elev ca activitate 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 măsura în care profesorul asigură ca procesul de predare-învățare-evaluare să nu se rezume la furnizarea de informații (ce să învețe), ci să sprijine/îndrume elevii să învețe (cum să învețe) și să gândească, exersându-și competențele de gândire superioară, activă, logică, analitică și critică.

Realizarea acestei idei-cheie se va axa pe strategii didactice active/interactive, care au la bază următoarele principii:

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

Așadar, predarea-învățarea-evaluarea în cadrul disciplinelor se va axa pe următoarele strategii didactice:

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

❖ **Sugestii cu privire la componenta „Evaluarea rezultatelor școlare”**

Strategiile de evaluare a rezultatelor școlare sunt parte integrantă a curriculumului pe discipline școlare.

Împreună cu predarea și învățarea, evaluarea constituie componenta centrală a procesului de învățământ. Evaluarea este principala pârghie de feedback în măsură să ofere informațiile de autoreglare și constituie mijlocul principal de orientare a activităților de învățare ale elevilor.

Prin urmare, textul fiecărui curriculum pe discipline va conține:

- conceptul, funcțiile și tipurile evaluării;
- principiile evaluării;
- metode și instrumente de evaluare;
- interconexiunea finalităților curriculare cu cele de evaluare;
- exemple de teste docimologice (vezi subcapitolul următor).

Proiectarea curricula pentru disciplinele opționale

Un aspect important al Curriculumului Național îl reprezintă curriculumul pentru disciplinele opționale, inclusiv 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 curricular comun, care are drept scop aprofundarea, extinderea, integrarea și inovarea cunoștințelor elevului din unul sau mai multe domenii. Curriculumul la disciplina opțională este elaborat de cadrele didactice, specialiști în domeniu, este discutat la consiliile instituțiilor acreditate și aprobat de către minister.

Disciplina opțională din componenta locală pentru instituțiile din învățământul secundar general reprezintă disciplinele opționale oferite în limita a 5% – primar și gimnaziu și a 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 – simetrizarea procesului școlar la nivel de arii curriculare, profil, treaptă.

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

Principiul egalității de șanse – asigurarea de oportunități echivalente.

Principiul flexibilității – asigurarea parcursurilor individuale, posibilitatea de individualizare a educației.

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

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

Principiul descentralizării curriculumului – luarea în considerare 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 a ciclurilor;
- actualitatea informațiilor predate și adaptarea lor la nivelul de vârstă a elevilor, centrarea pe elev;
- centrarea pe aspectul formativ;
- corelația transdisciplinară – interdisciplinară, în particular, corelația cross-curriculară;
- delimitarea pe clase a unui nivel obligatoriu de pregătire a elevilor la cursul opțional și profilarea posibilităților în învățare și de obținere a noi performanțe;
- centrarea clară a tuturor componentelor curriculare pe rezultatele finale – competențe specifice preconizate în cadrul cursului opțional.

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

Tipologia cursurilor opționale

Delimitarea cursurilor opționale se realizează în funcție de criterii multiple:

1. Timp/Perioadă:

➤ Opțional pentru un an de studii.

Exemplu: *Produsele chimice și securitatea personală*. (cl. a VIII-a).

➤ Opțional pentru mai mulți ani de studiu (2, 3 ani).

Exemplu: *Matematica distractivă* (clasele a V-VI-a).

➤ Opțional pentru o treaptă de instruire (primară, gimnazială, liceală).

Exemplu: *Matematica în cotidian* (clasele I-IV-a).

➤ 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 sau pentru o anumită clasă/profil.

➤ Opțional la nivelul unei arii curriculare. Competențele specifice derivă 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 de conținut

- *Opțional de aprofundare.*
- *Opțional de extindere.*
- *Opțional inovator.*
- *Opțional de integrare, cross-curricular: 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/curriculumul 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/curriculumul diferențiat, urmărind extinderea competențelor generale ale disciplinei prin dezvoltarea competențelor specifice noi și prin suplimentarea cunoștințelor noi. <i>Noi competențe specifice și noi conținuturi.</i>
Inovator (o disciplină nouă)	Introduce un obiect de studiu în afara celor prevăzute în trunchiul comun/curriculumul 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 Curriculumului disciplinar.

**Proiectarea
resurselor curri-
culare: manuale,
ghiduri metodo-
logice, softuri
educaționale**

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 cadrul clasei și al școlii).

În perspectiva paradigmei curriculumului, manualele școlare reflectă obiectivele/competențele specifice aflate la baza curricula, operaționaliza-

te 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 ale manualelor au un caracter stabil, rezultat din axiomatica proprie fiecărei științe, tradusă pedagogic în funcție 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, de organizare a conținuturilor de bază; b) modalitățile de învățare propuse; c) tehnicile de evaluare/autoevaluare avansate; d) soluțiile/sugestiile grafice; e) referințele bibliografice [16].

Manualul școlar, fiind documentul în care se obiectivează conținutul unei discipline de învățământ, solicită, pentru elaborare, respectarea mai multor cerințe [4]:

- *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, formatul, vizibilitatea textului etc.);
- *economice* (cost, rezistență la deteriorare etc.).

Orice 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.).
- Surse suplimentare pentru aprofundarea studiului.
- Exerciții de autoevaluare și probe sumative de evaluare [21].

Tabelul 3.1. Funcțiile manualului școlar¹ [21]

Funcția de informare	Funcția formativă	Funcția stimulativă	Funcția de autoinstruire
<p>– manualul 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 muncii individuale 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> <ul style="list-style-type: none"> declanșarea și stimularea unei motivații pozitive în activitatea de învățare; <p>– manualul trebuie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să trezească și să mențină atenția și interesul; • să stimuleze curiozitatea; • să suscite continuu efortul creator din partea elevului. 	<p>– se referă la:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pregătirea condițiilor pentru realizarea auto-educației; • obișnuirea elevului cu tehnica învățării; • punerea bazelor unui stil individual de muncă; • încurajare pentru educația permanentă.

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 a manualelor și a altor surse de instruire în cadrul disciplinei respective (baterii de teste, culegeri de teste, dictări și compuneri, problemare, ateliere etc.).

¹ Manualul mai poate îndeplini și alte funcții: estetică, ergonomică, evaluativă etc.

Tabelul 3.2. Diferențele esențiale dintre manualele tradiționale și cele moderne [12]

Manualul tradițional	Manualul modern
Conține un bogat bagaj de informații tratate amplu, de tip academic.	Conține un bagaj variabil de informații, susținând 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;
- teste variate;
- culegeri de teste și ateliere;
- culegeri de grile etc.

Manualele digitale reprezintă o abordare nouă în implementarea tehnologiilor informației și a comunicațiilor în procesul de predare-învățare-evaluare. Ele îmbogățesc procesul educațional cu activități multimedia interactive. Manualul digital 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 a manualelor, atât tradiționale, cât și a celor digitale, pe lângă transpunerea prevederilor curriculare, va avea la bază principiile moderne de asigurare a calității manualelor și a 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 cu-

noștințelor anterioare și oferirea posibilităților 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 [7]:

- 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, inclusiv teste docimologice;
- considerații teoretico-pedagogice privind specificul disciplinei;
- recomandări bibliografice privind aprofundarea pedagogică și de specialitate a domeniului [14].

• **Resurse educaționale deschise, softuri educaționale, materiale didactice complementare**

Resursele educaționale deschise reprezintă materiale de predare, învățare, evaluare sau de cercetare, disponibile gratuit pentru orice utilizator, fie că este vorba despre un profesor, un elev sau o persoană care se autoinstruiește. 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 etc.

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 și 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 eficace dezvoltarea cunoașterii, vor facilita accesul elevilor la informație, vor suscita și menține interesul elevilor, vor înlesni înțelegerea proceselor și a fenomenelor.

Responsabilitatea pentru utilizarea în școală a resurselor educaționale deschise, ce corespund în totalitate Curriculumului Național, revine cadrului didactic, iar utilizarea acestora în afara școlii – părinților și, după caz, elevilor.

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 spre 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 complexe care presupun acțiuni și activități de integrare a cunoștințelor, capacităților, abilităților, 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;
- participarea la seminare și la treninguri 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. Acesta vizează trei niveluri: național, raional/municipal și instituțional:

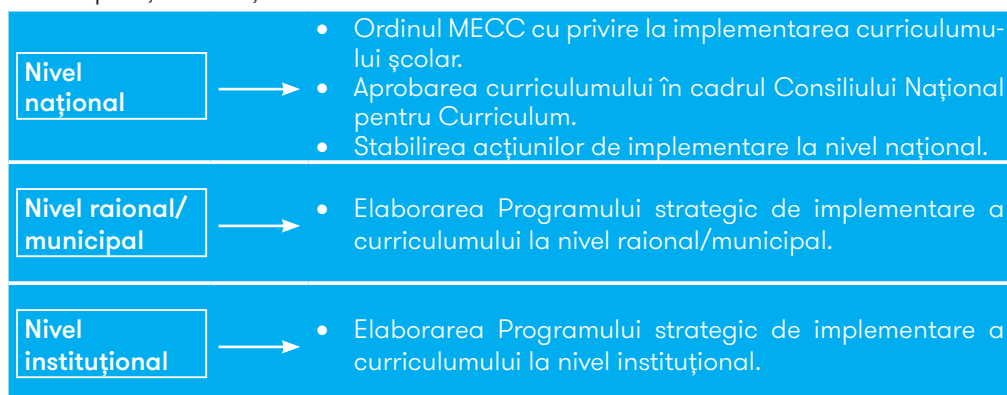


Figura 3.2. Sistemul organizațional de implementare a curriculumului

Structura organizațională de conducere a implementării curriculumului la nivel central este Ministerul Educației, Culturii și Cercetării care anunță începutul implementării acestui proces. Direcțiile raionale și municipale de învățământ au responsabilitatea de a informa, periodic, conducerea școlilor despre activitățile de implementare a curriculumului în alte școli și progresele realizate de acestea, despre activitățile 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 a 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 cea mai des întâlnită, fapt ce conduce 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 compoziției și a conținutului lucrărilor de construire a structurilor organizaționale, manageriale, în baza cercetărilor din sistemul existent de conducere.

Programul strategic al managementului implementării are următoarele etape:

1. Conceperea Programului de implementare a curriculumului:
 - constituirea grupului analitic;
 - elaborarea conceptului de implementare.
2. Analiza problemelor, situației actuale și de perspectivă a instituției, în vederea implementării 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 identificarea 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 ale 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).
- 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. În 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 dezvoltat – culegerea de informații;
- prelucrare și interpretare a datelor și a 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, despre curriculumul 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, abilități, 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
		Starea de sănătate
		Dezvoltarea 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>	Condițiile social-istorice
		Climatul familial
		Relațiile interpersonale etc.
	<i>Ergonomici și igienici</i>	Ambianța naturală și fizică a învățării
	<i>Pedagogici</i>	Particularitățile materialului de învățat (natură, grad de dificultate, volum etc.)
Personalitatea cadrului didactic etc.		

Relevanța predării-învățării-evaluării este determinată de tipologia tehnologiilor și strategiilor didactice aplicate în raport cu funcțiile și potențialul formativ al acestora.

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 elev-elev, elev-profesor, dar și conținutul curricular, construirea de noi cunoștințe, înțelegeri și interpretări proprii etc.
- ✓ Realizarea intra- și interdisciplinarității în contexte autentice de învățare, asigurând formarea eficientă a competențelor.
- ✓ Valorificarea principiilor individualizării, diferențierii, personalizării în procesul de învățare și asigurarea eficientă a procesului de incluziune.
- ✓ Asigurarea cadrului integrativ al procesului de predare-învățare-evaluare prin realizarea conexiunii inverse.
- ✓ Redimensionarea evaluării rezultatelor școlare, axându-se pe evaluarea nivelului de competențe ale elevilor.



Evaluarea nivelului de competențe ale elevilor

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

Evaluarea rezultatelor școlare în învățământul secundar general se va axa pe principiul pozitiv al evaluării: *Evaluarea identifică și stimulează succesul elevilor, nu eșecul acestora. Evaluarea nu 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, o dimensiune esențială a procesului educațional și o practică eficientă în unitatea de învățământ și în sistemul educațional național.*

Această accepțiune include triada unică a procesului educațional modern: *predare-învățare-evaluare*. Prin urmare, activitatea didactică modernă va fi concepută ca activitate simultană 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 inhibe ori să demotiveze actorii procesului educațional, ci dimpotrivă, să încurajeze și să stimuleze în realizarea obiectivelor proiectate.
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.*
Este absolut inadmisibilă (din punct de vedere psihopedagogic și al deontologiei profesionale) neconcordanța dintre curriculumul predat și cel evaluat. Cerințele probelor de evaluare trebuie să fie identice cu cerințele formulate în procesul predării, prin obiectivele anunțate anticipat.
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 varietăților de forme, metode și procedee (tradiționale și moderne) în aprecierea rezultatelor școlare.*
6. *Evaluarea este un proces reglator, care determină calitatea activităților educaționale.*
7. *Evaluarea trebuie să-i conducă pe elevi spre autoevaluare, o autoapreciere corectă și spre o îmbunătățire continuă a performanțelor obținute, pentru o viață de calitate și de succes.*

Principiul pozitiv al evaluării și principiile 1-7 enunțate mai sus vor fi incluse în secvența „Strategii de evaluare” în fiecare curriculum disciplinar, servind ca norme în realizarea actelor evaluative de către cadrele didactice și manageriale din sistemul educațional al Republicii Moldova.

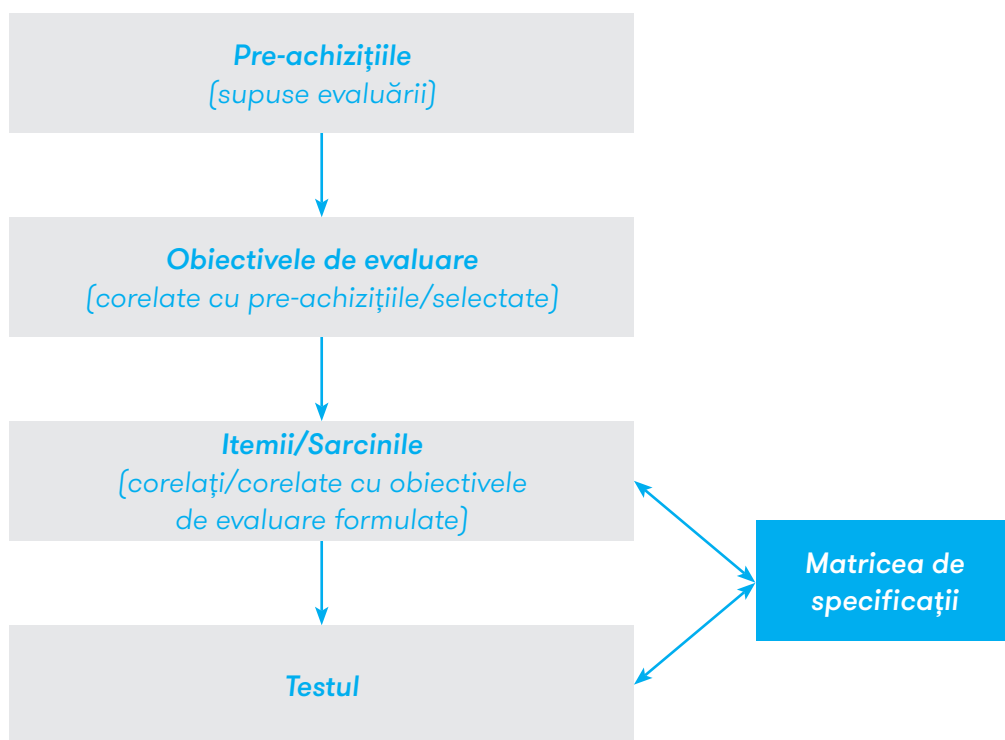
Evaluările rezultatelor elevilor la disciplinele școlare vor avea sistematic în vizor standardele de eficiență a învățării disciplinei respective, competențele specifice, care trebuie să fie formate elevilor la finalizarea școlarizării, cât și competențele-cheie și cele transdisciplinare.

În cadrul activității educaționale și manageriale, evaluarea este un proces care va fi realizat continuu și prin intermediul căreia se va determina dacă au fost sau nu atinse obiectivele preconizate pentru etapa respectivă de școlaritate, dacă rezultatul este un succes sau un insucces al instruirii. Acest obiectiv se va realiza prin:

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

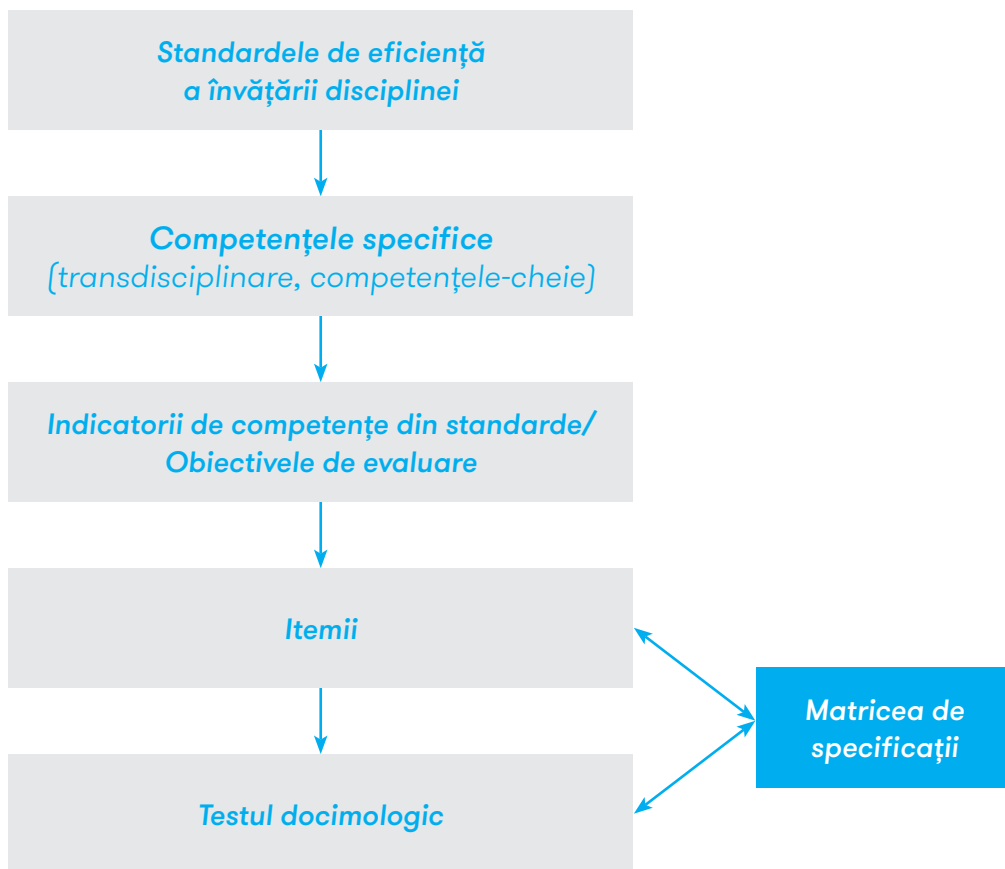
- I. **Evaluarea inițială.** Pentru evaluarea nivelului de formare și dezvoltare a competențelor școlare semnificative, se recomandă evaluările inițiale, realizate în clasele I, a V-a și a X-a. Evaluarea inițială, realizată în clasa I va determina nivelul de formare a elevului la intrarea în sistem, având prioritară funcția prognostică. Evaluările inițiale în clasele 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. Instrumentul adecvat pentru realizarea evaluării inițiale este testul docimologic. Funcția prioritară pentru evaluarea inițială este cea prognostică. Notele obținute de elevi la evaluările inițiale, în clasele 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 a elevului. Aplicarea *Referențialului de evaluare* va consolida nivelul de obiectivitate a evaluării rezultatelor școlare de orice tip. Dezvoltarea *Referențialului de evaluare*, separat, pe arii curriculare și pe fiecare disciplină școlară, va facilita realizarea principiului pozitiv al evaluării. În învățământul primar, aplicarea *Referențialului de evaluare* va înlesni realizarea în practică a paradigmei *Evaluarea criterială prin descriptori*.
În cadrul realizării actului evaluativ, 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*.
- III. **Evaluarea finală** intensifică funcția sumativă a evaluării rezultatelor școlare. 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 modulului, 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 faptul că testul elaborat va măsura nivelul de atingere a obiectivelor educaționale preconizate și că acesta va avea o bună validitate de conținut. Prin Matricea de specificații se realizează corelarea dintre domeniile cognitive (cunoașterea și înțelegerea, aplicarea, integrarea), conținuturile care sunt supuse testării și numărul de itemi necesari pentru elaborarea respectivului test. Matricea de specificații accesibilizează elaborarea testului respectiv. După elaborarea acestuia, vor fi elaborate Baremul de corectare și Baremul de notare.

b) la etapa evaluării interne a nivelului de formare a competențelor. Rezultatele școlare, în bază de competențe, se măsoară prin evaluările inițiale la etapele de trecere de la o treaptă de învățământ la alta și prin evaluările finale, realizate la finalizarea școlarizării. Cadrele didactice și manageriale vor conștientiza că, de fapt, competențele, în forma lor finală de manifestare, nu se evaluează. Competența se manifestă prin acțiune și se materializează în produse, dar și prin activitatea care poate fi privită ca rezultat. Se evaluează produsul obținut. Instrumentul de măsurare 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 indicate 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 formate elevilor prin disciplinele școlare studiate;
- la finele învățământului gimnazial – 1) Examen la limba și literatura română (se vor evalua aspecte de comunicare orală și de comunicare în scris); 2) Examen la matematică; 3) Examen la limba străină (se vor evalua aspecte de comunicare orală și de comunicare în scris); 4) Testul docimologic integrat poate include și itemi structurați cu sarcini pentru evaluarea competențelor specifice formate prin celelalte discipline școlare studiate;
- la finele învățământului liceal – modalitățile de examinare în cadrul probelor de bacalaureat vor fi determinate în funcție de profil, specializare, specialitate etc. Obligativu pentru toate profilurile, specializările și

specialitățile trebuie să fie Examenul la limba maternă și la cea străină (se vor evalua aspecte de comunicare orală și de comunicare în scris). Conceptul examenelor de bacalaureat va fi corelat cu direcțiile de formare profesională inițială și de perspectivă a absolvenților.

Matricea de specificații (reper)

Domenii ale disciplinei \ Domenii cognitive	Cunoaștere și înțelegere	Aplicare	Integrare	Total
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 competențe, 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.* Aceasta 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 pentru ea?

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

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

O problemă ce necesită soluționare urgentă la nivel de sistem educațional este elaborarea și implementarea Metodologiei evaluării rezultatelor școlare în baza sistemului de notare 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.

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 către minister?

Răspuns posibil: Dacă ne interesează progresul individual, se aplică, dominant, evaluarea personalizată, individuală, centrată pe subiect; dacă este necesară ierarhizarea, selectarea elevilor, 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 acestuia poate conduce la distorsionări nu numai de ordin praxiologic, ci și metodologic, axiologic [8], [18].

Tendința de dezvoltare a evaluării competențelor vizează atât produsul/rezultatul, cât 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 dificil de apreciat o competență 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 componentele (pre-achizițiile) competențelor.
- Sumarea aprecierilor nivelului de manifestare a competențelor în cadrul studierii tuturor unităților de conținut (sau a disciplinelor școlare) ne permite să constatăm/apreciem nivelul de manifestare a competenței de un nivel avansat (ca rezultat final pentru disciplina respectivă).
- Important este stabilirea gradului 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, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, prin structurile sale, inclusiv prin 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 uz.
- 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) asigură:

- Promovarea și realizarea politicilor curriculare la nivel local.
- Elaborarea strategiilor proprii de implementare și monitorizare a Curriculumului Național, ținând cont de oportunitatea și de 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

- Instituțiile de învățământ vor asigura:
 - Informarea cadrelor didactice, elevilor, părinților despre noile politici curriculare (schimbări curriculare);
 - Stabilirea nevoilor instituționale și individuale ale cadrelor didactice în formarea continuă, inclusiv a nevoilor de autoformare;
 - Elaborarea și implementarea 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, cu tangențe tematice în implementarea Curriculumului Național;
- Consens 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 aspecte:

- Stabilirea clară a conexiunii dintre politicile curriculare noi și programele de formare continuă (profesorul trebuie să cunoască și să înțeleagă ce inovații au fost operate în curriculumul educațional și de ce anume acestea pot contribui la sporirea calității).
- Stabilirea clară a oportunităților și a modalităților de formare continuă a managerilor și a cadrelor didactice: nivel național, nivel raional, 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 contextul implementării Curriculumului Național proiectat/reproiectat.

Nevoile 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 elabora proiecte individuale de dezvoltare profesională, vor stabili 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 continuă, care să răspundă nevoilor cadrelor didactice, specifice instituției de învățământ, în raport cu proiectul de dezvoltare instituțională.

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

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

- 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 criterii pentru alocarea unor resurse variate* (material-financiare, umane, de timp).

Un proces de formare continuă 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 ale celor individuale [1].

VI. POST-SCRIPTUM

Curriculumul Național: părinți și elevi

În contextul Republicii Moldova, parteneriatele familie-școală sunt privilegiate, 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, 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, iar pe de altă parte, asumarea responsabilității și manifestarea unui efort și angajament conștient din partea școlii și a familiei.

Cadrele didactice și părinții sunt parteneri egali în procesul educativ, însă fiecare cu experiențele și aspectele specifice de activitate.

Or, părinții au dreptul și obligația de a fi implicați în procesul educațional și implicit în dezvoltarea curriculumului, în primul rând, a 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 se pot implica în procesul de elaborare a curricula la decizia școlii?
- Ce finalități propune Curriculumul Național pentru fiecare treaptă și disciplină școlară? Ce trebuie să poată face elevul după studierea unei sau altei discipline școlare? Cum vor fi evaluați elevii după fiecare treaptă și ciclul de învățământ?
- În ce măsură Curriculumul Educațional va asigura orientarea profesională/ghidarea în carieră a elevilor? Cum pot participa părinții în ghidarea carierei copiilor lor?
- Cum vor fi respectate interesele și opțiunile copiilor? Care sunt drepturile, dar și obligațiile elevilor?
- Cum pot contribui realmente părinții la constituirea unui mediu școlar eficient? Etc.

Elevii vor putea afla răspunsuri la întrebările:

- Cum să-și construiască traseul de învățare – traseul curricular?
- Cum să aleagă disciplinele opționale?

- Ce înseamnă a învăța să înveți?
- Cum să participe în regim real la stabilirea finalităților de învățare și la identificarea instrumentelor de învățare?
- Cum să învețe cu plăcere și ce înseamnă „școala prietenoasă copilului”?
Etc.

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

BIBLIOGRAFIE

1. Chicu V., Solovei R., Hadîrcă M. et al. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul 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. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, Nr. 319-324.
4. Crișan A., Guțu VI. *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. Cucoș C. *Pedagogie*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1995.
8. Cucoș 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. Aria curriculară Limbă și comunicare*. Liceu, M.E.C., C.N.C., București, Editura Aramis Print, 2002.
13. Guțu VI. (coord.), Bîrnaz N., Dandara O. et al. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015.
14. Guțu VI. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Chișinău: Î.E.P. „Știința”, 2007.
15. Guțu VI. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014.
16. Guțu VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
17. Henry J., Cormier V. *Qu’est-ce qu’une compétence?* În: *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 FI. *Analiza resurelor și managementul strategic în învățământ*. București: Aramis, 2004.

ANEXE

Modele de planuri-cadru pentru învățământul liceal, propușe pentru pilotare

CICLUL LICEAL

Modelul I

Notă explicativă

Clasa a X-a: Indiferent de profil, toți elevii de liceu **studiază în baza aceluiași Plan-cadru** ce va asigura fundamentarea științifică a studiilor liceale și obținerea nivelului de pregătire necesar pentru o ulterioară specializare în cadrul învățământului liceal și universitar.

Clasele a XI-XII-a (profil real):

- A. Componenta invariabilă: 4 discipline școlare**, alcătuită din două discipline școlare ce constituie componenta lingvistică și două discipline școlare de referință profilului real (matematica, informatica) – OBLIGATORIU;
- B. Extensia curriculară:** studierea la un nivel avansat a sugestiilor de conținuturi curriculare ale disciplinelor de profil – OBLIGATORIU;
- C. Disciplinele specifice profilului:** include lista disciplinelor școlare cu profil real – OBLIGATORIU;
- D. Componenta variabilă:** include lista disciplinelor școlare cu profil umanist – OBLIGATORIU, 2 ore;
- E. Sport** – disciplina *Educația fizică* desfășurată în afara orarului, dar cu statut de OBLIGATORIU.

Clasele a XI-XII-a (profil umanist):

- A. Componenta invariabilă: 4 discipline școlare**, alcătuită din: trei discipline școlare ce constituie componenta lingvistică și o disciplină școlară de referință profilului umanist (istoria românilor și universală) – OBLIGATORIU;
- B. Extensie curriculară:** studierea la un nivel avansat a sugestiilor de conținuturi curriculare ale disciplinelor de profil – OBLIGATORIU;
- C. Disciplinele specifice profilului:** include lista disciplinelor școlare cu profil umanist – OBLIGATORIU;
- D. Componenta variabilă:** include lista disciplinelor școlare cu profil real – OBLIGATORIU, 3 ore;
- E. Sport** – disciplina *Educația fizică* desfășurată în afara orarului, dar cu statut de OBLIGATORIU.

Disciplina de studii	Compartimentul	Numărul de ore
		X
A. Limbă și comunicare		
1. Limba și literatura română		3
2. Limba străină I		2
3. Limba străină II		2
4. Literatura universală		2
B. Matematică și științe		
1. Matematica		3
2. Fizica. Astronomia		3
3. Chimia		3
4. Biologia		3
C. Educație sociumanistică		
1. Istoria românilor și universală		3
2. Geografia		2
3. Educația civică		2
D. Tehnologii		
1. Informatica		2
E. Sport		
1. Educația fizică		2
Număr total de ore:		32

**Planul-cadru pentru clasele a X-XII-a liceale, profil real
(instruire în limba română)**

Disciplina de studii	Componenta	Profil real	
		XI	XII
A. Componenta invariabilă			
1. Limba și literatura română		4	4
2. Limba străină (I)		3	3
3. Matematica		5	5
4. Informatica		2	2
B. Extensii			
1. Matematica		1	2
2. Tehnologia informației și a comunicațiilor		1	1
3. Fizica		1	-
C. Discipline specifice profilului			
1. Fizica		3	3
2. Chimia		2	3
3. Biologia		3	2

D. Componenta variabilă (obligatorii sunt 2 ore)		
1. Geografia	1	1
2. Istoria românilor și universală	1	1
3. Educația civică	1	1
E. Sport		
1. Educația fizică	2	2
Număr de ore:	29	29

**Planul-cadru pentru clasele a X-XII-a liceale, profil umanist
(instruire în limba română)**

Disciplina de studii	Componenta	Profil umanist	
		XI	XII
A. Componenta invariabilă			
1. Limba și literatura română		5	6
2. Limba străină (1)		3	3
3. Istoria românilor și universală		4	4
4. Limba străină (2)		2	2
B. Extensii curriculare			
2. Limba străină (1)		2	2
2. Istoria românilor și universală		2	2
C. Discipline specifice profilului			
1. Geografia		2	2
2. Educația civică		1	2
3. Literatura universală		2	1
D. Componenta variabilă (obligatorii sunt 3 ore)			
1. Informatica		1	1
2. Biologia		1	1
3. Chimia		1	1
4. Fizica		2	2
5. Matematica		2	2
E. Sport			
1. Educația fizică		2	2
Număr total de ore:		28	29

Planul-cadru pentru LICEU TEORETIC cu profil REAL și cu profil UMANIST

Compartimentul Disciplina de studii		Învățământul liceal					
		cl. a X-a		cl. a XI-a		cl. a XII-a	
A. Discipline obligatorii		umanist	real	umanist	real	umanist	real
A. Discipline obligatorii							
1. Limba și literatura română		5	4	5	4	5	4
2. Limba străină I		4	4	4	4	4	4
3. Istoria românilor și universală		3	2	3	2	3	2
4. Geografia		2	2	2	2	2	2
5. Matematica		2	5	2	5	2	5
6. Educația fizică		2	2	2	2	2	2
B. Discipline la alegere (7 ore)							
1. Literatura universală		1	-	1	-	1	-
2. Limba străină II		2	2	2	2	2	2
3. Educația civică		1	1	1	1	1	1
4. Biologia		1	2	1	3	1	3
5. Chimia		1	3	1	2	1	3
6. Fizica		1	3	1	3	2	3
7. Informatica		1	2	1	2	1	2
C. Discipline opționale (2 ore)							
1.	Din Lista disciplinelor opționale recomandată de MECC	1	1	1	1	1	1
2.		1	1	1	1	1	1
<i>Total ore obligatorii</i>		18	19	18	19	18	19
<i>Total ore la alegere</i>		7	7	7	7	7	7
<i>Total ore opționale</i>		2	2	2	2	2	2
Număr total de ore:		27	28	27	28	27	28

Notă explicativă:

A. Compartimentul Discipline obligatorii – 6 discipline școlare (18 ore)

B. Compartimentul Discipline la alegere (7 ore)

C. Compartimentul Discipline opționale (2 ore)

Notă: Elevii au dreptul să aleagă discipline din **Compartimentul B**, încadrându-se în 7 ore, precum și să solicite 2 ore opționale din lista disciplinelor din **Compartimentul C**. În cazul când elevii pledează pentru studierea mai multor discipline din **Compartimentul B**, ei pot renunța la disciplinele opționale.

Planul-cadru pentru LICEU TEORETIC cu profil REAL

Compartimentul		Clasa a X-a	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
		real	real	real
A. Discipline obligatorii				
1.	Limba și literatura română	4	4	4
2.	Limba străină I	3	3	3
3.	Matematica	5	5	5
4.	Biologia	2	3	3
5.	Chimia	3	2	3
6.	Fizica	3	3	4
7.	Informatica	2	2	2
8.	Educația fizică	2	2	2
B. Discipline la alegere (4 ore)				
1.	Limba străină II	2	2	2
2.	Istoria românilor și universală	2	2	2
3.	Geografia	2	2	2
C. Discipline opționale - cultură generală				
1.	Din <i>Lista disciplinelor opționale</i> recomandată de MECC	1	1	1
2.		1	1	1
<i>Total ore obligatorii</i>		24	24	21
<i>Total ore la alegere</i>		4	4	2
<i>Total ore opționale</i>		2	2	2
Număr total de ore:		30	30	30

Notă explicativă:

A. Compartimentul Discipline obligatorii – 8 discipline școlare (24 ore)

B. Compartimentul Discipline la alegere (4 ore)

C. Compartimentul Discipline opționale (2 ore)

Notă: Elevii au dreptul să aleagă discipline din **Compartimentul B**, încadrându-se în 4 ore, precum și să solicite 2 ore opționale din lista disciplinelor din **Compartimentul C**. În cazul când elevii pledează pentru studierea mai multor discipline din **Compartimentul B**, ei pot renunța la disciplinele opționale.

Planul-cadru pentru LICEU TEORETIC cu profil UMANIST

Disciplina de studii		Compartimentul	Clasa a X-a	Clasa a XI-a	Clasa a XII-a
			umanist	umanist	umanist
A. Discipline obligatorii					
1.	Limba și literatura română		5	5	5
2.	Limba străină I		4	4	4
3.	Limba străină II		2	2	2
4.	Istoria românilor și universală		4	4	4
5.	Geografia		2	2	2
6.	Educația civică (Educație pentru societate)		2	2	2
7.	Literatura universală		1	2	2
8.	Educația fizică		2	2	2
B. Discipline la alegere					
1.	Matematica		2	2	2
2.	Biologia		1	1	1
3.	Chimia		1	1	1
4.	Fizica		2	2	2
5.	Informatica		1	1	1
C. Discipline opționale – cultură generală					
1.	Din <i>Lista disciplinelor opționale</i>		1	1	1
2.	recomandată de MECC		1	1	1
D. Discipline opționale profil					
1.	Din <i>Lista disciplinelor opționale</i>		1	1	1
2.	recomandată de MECC		1	1	1
E. Discipline opționale, alte profiluri					
Total ore obligatorii			22	22	22
Total ore la alegere			4	4	4
Total ore opționale			4	4	4
Număr total de ore:			30	30	30

Notă explicativă:

A. Compartimentul Discipline obligatorii – 8 discipline școlare (22 ore)

B. Compartimentul Discipline la alegere (4 ore)

C. Compartimentul Discipline opționale (4 ore)

Notă: Elevii au dreptul să aleagă discipline din **Compartimentul B**, încadrându-se în 4 ore, precum și să solicite 2 ore opționale din lista disciplinelor din **Compartimentul C**. În cazul când elevii pledează pentru studierea mai multor discipline din **Compartimentul B**, ei pot renunța la disciplinele opționale.

Planul-cadru alternativ, axat pe inteligențele copilului

MODULUL I. INSTRUIRE ACADEMICĂ DE BAZĂ

Discipline școlare	X		XI		XII	
	umanist	real	umanist	real	umanist	real
Discipline obligatorii						
1. Limba și literatura română	5	4	5	4	5	4
2. Limba străină I (engl.)	3	3	3+2*	3	3+2*	3
3. Istoria românilor și universală	3	2	3+2*	-	3+2*	-
4. Matematica	3	5	-	5	-	5
5. Educația fizică	2	2	2	2	2	2
Total ore obligatorii:	-	-	17	14	17	14
Discipline la alegere						
6. Istoria românilor și universală	-	-	-	0/2	-	0/2
7. Matematica	-	-	0/3	-	0/3	-
8. Limba străină II (fr.)	2	-	-	-	-	-
9. Literatura universală	1	-	-	-	-	-
10. Geografia	2	2	0/2+2*	0/2	0/1+2*	0/1
11. Educația civică	1	1	-	-	-	-
12. Fizica	2	3	0/2	0/3+2*	0/2	0/4+2*
13. Chimia	1	3	0/1	0/2+2*	0/1	0/3+2*
14. Biologia	1	2	0/1	0/3+2*	0/1	0/3+2*
15. Informatica	1	2	0/1	0/2+2*	0/1	0/2+2*
16. Tehnologii informaționale	-	-	0/1	0/2	0/1	0/2
17. Discipline opționale	1-2	1-2	-	-	-	-
Total ore discipline la alegere:	-	-	7	10	7	10
Total ore instruire academică de bază:	27-29	28-30	24	24	24	24

2* – extensie curriculară (modul de activitate practică și aplicativă)

MODULUL II. INSTRUIRE OPȚIONALĂ

Discipline școlare	XI		XII
	Profil umanist/ real	Profil umanist/ real	
1. Limba străină II	-	-	0/2
2. Educația civică	-	-	0/1
3. Literatura universală	-	-	0/2
4. Bazele antreprenorialului	-	-	0/1
5. Altă disciplină opțională	-	-	0/1
Total ore instruire opțională:			3-4

MODULUL III. IMPLICARE/DEZVOLTARE DE VOCAȚIE

	XI		XI	XII
	Profil umanist/ real		Profil umanist/ real	Profil umanist/ real
Voluntariat comunitar	-	-	0/2	0/2
Instruire și creativitate culturală (arte, muzică, literatură)	-	-	0/2	0/2
Cercetare și creativitate tehnologică	-	-	0/2	0/2
Total ore Mod. III:	-	-	2	2
Total ore Mod. I, II , III	27-29	28-30	29-30	29-30

ALGORITM

În clasa a X-a, elevii se vor înscrie la unul dintre profilurile stabilite în Codul Educației (umanistic sau real) și vor fi instruiți în baza Planului-cadru elaborat de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării.

În clasele a XI-a și a XII-a, elevii vor avea posibilitatea să-și proiecteze configurația propriei educații în baza a trei module educaționale, după cum urmează:

Modulul I. Instruire academică de bază (24 ore/săptămână)

Modulul I include:

- a) **disciplinele obligatorii**, inclusiv 17 ore/săpt. alocate profilului umanistic și 14 ore/săpt. alocate profilului real (limba și literatura română, limba străină și, în funcție de profil, istoria românilor și universală sau matematica);
- b) **disciplinele la alegerea elevului**. Elevul va alege, din lista propusă, un anumit număr de discipline, cu un număr de 7 ore/săpt. pentru profilul umanistic și 10 ore/săpt. pentru profilul real.

Modulul II. Instruire opțională (3-4 ore/săptămână)

În cadrul acestui modul, elevii vor selecta 1-3 discipline opționale din lista propusă, cu un număr total de 3-4 ore/săpt.

Instruirea opțională se va desfășura în baza Programelor curriculare aprobate de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, sau în baza Programelor curriculare elaborate la nivel de instituție și aprobate de către Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, iar evaluarea la aceste discipline se va desfășura ca și în cazul disciplinelor Modulului I.

Modulul III. Implicare/dezvoltare de vocație (2 ore/săptămână)

În cadrul acestui modul, elevii își vor dezvolta abilități specifice prin **implicarea obligatorie** în diverse activități comunitare, culturale, creative, științifice alegând să urmeze una dintre opțiunile Modulului III.

Activitățile date se vor desfășura în afara orelor de curs (se permite eventual și în afara teritoriului instituției), dar vor fi monitorizate de către instituția de învățământ.

Numărul minimal de ore/an de implicare – 70.

Activitățile vor fi evaluate în baza prezentării **Rapoartelor semestriale și anuale**.

ПИЛОТНЫЙ ВАРИАНТ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

Начальная школа и гимназия с русским языком обучения для учащихся украинской национальности

Учебные дисциплины	Начальное образование				Гимназическое образование				
	Класс, количество часов в неделю								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
А. Язык и общение									
1. Русский язык и литература	7	6	6	6	5	5	4	4	4
2. Украинский язык и литература	3	3	3	3	3	3	3	3	4
3. Румынский язык и литература	3	3	4	4	4	4	4	4	4
4. Иностранный язык	-	2	2	2	2	2	2	2	2
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Б. Математика и естествознание									
1. Математика	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2. Познание мира	-	1	1	1	1	-	-	-	-
3. Биология	-	-	-	-	-	1	2	2	2
4. Физика	-	-	-	-	-	1	2	2	2
5. Химия	-	-	-	-	-	-	1	2	2
6. Информатика	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
В. Социально-гуманитарное образование									
1. История румын и всеобщая история	-	-	-	1	2	2	2	2	2
2. География	-	-	-	-	1	1	1	1	1
3. Духовно-нравственное воспитание	1	1	1	1	-	-	-	-	-
4. Гражданское воспитание	-	-	-	-	1	1	1	1	1
5. История, культура и традиции русского, украинского, гагаузского, болгарского, ромского и др. народов	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Г. Искусство									
1. Музыкальное воспитание	1	1	1	1	1	1	1	1	-
2. Изобразительное искусство	1	1	1	1	1	1	1	-	-
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Д. Технологии									
1. Технологическое воспитание	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Е. Спорт									
1. Физическое воспитание	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Минимально допустимое количество часов	24	26	27	28	29	30	33	33	33
Максимально допустимое количество часов	25	27	28	29	30	31	34	34	34

Примечание:

- По всей горизонтали, с I по IX класс, на 1 час сокращается предмет «Русский язык и литература».

2. В IX классе – к 3-м часам «Украинского языка и литературы» добавляется 1 час (4).
3. Общее количество часов в I-VIII классах сокращается на 1 час.
4. Учащимся IX класса предоставляется право выбора предмета (по желанию) для сдачи выпускного экзамена – «Русский язык и литература» или «Украинский язык и литература», учитывая, что пилотные учебные заведения:
 - расположены в местах компактного проживания украинцев Республики Молдова, в которых, в основном, функционирует украинский язык;
 - украинский язык является родным для 87,4 % учащихся;
 - многочисленные пожелания родителей и учащихся.

Лицеи с русским языком обучения для учащихся украинской национальности

Учебные дисциплины	Профиль, количество часов в неделю по классам					
	Гуманитарный			Реальный		
	X	XI	XII	X	XI	XII
А. Язык и общение						
1. Русский язык и литература	4	4	4	3	3	3
2. Украинский язык и литература	4	4	4	3	3	3
3. Румынский язык и литература	4	4	4	4	4	4
4. Иностранный язык	3	3	3	3	3	2
5. Всемирная литература	1	1	1	-	-	-
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Б. Математика и естествознание						
1. Математика	3	3	3	5	5	5
2. Физика. Астрономия	2	2	2	3	3	4
3. Химия	1	1	1	3	2	3
4. Биология	1	1	1	2	3	3
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
В. Социально-гуманитарное образование						
1. История румын и всеобщая история	3	3	3	2	2	2
2. География	2	2	1	2	2	1
3. Гражданское воспитание	1	1	1	1	1	1
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Г. Технологии						
1. Информатика	1	1	1	2	2	2
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Д. Спорт						
1. Физическое воспитание	2	2	2	2	2	2
Дисциплины по выбору	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Минимальное количество часов	32	31	31	35	35	35
Максимальное количество часов	34	33	33	36	36	36

Примечание:

1. По всей горизонтали, с I по IX класс, в гуманитарном и реальном профилях, на 1 час сокращается предмет «Русский язык и литература».
2. Общее количество часов в X-XII классах сокращается на 1 час.
3. Учащимся в XII классе предоставляется право выбора предмета (по желанию) для сдачи экзамена на диплом БАК – «Русский язык и литература» или «Украинский язык и литература» (при равном количестве часов), учитывая, что пилотные учебные заведения:
 - расположены в местах компактного проживания украинцев Республики Молдова, в которых, в основном, функционирует украинский язык;
 - украинский язык является родным для 87,4 % учащихся;
 - многочисленные пожелания родителей и учащихся из-за перегрузки учащихся (37/36 часов в неделю);
 - необходимость сокращения количества экзаменов на диплом БАК с 6 до 5.

**Modelul de Plan-cadru pentru învățământul gimnazial,
propus pentru pilotare**

PLANUL-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT (clasele V-IX)

Disciplina de studii	Învățământul gimnazial				
	Clasele/numărul de ore				
	V	VI	VII	VIII	IX
A. Limbă și comunicare					
1. Limba și literatura română	6	6	5	5	5
2. Limba străină 1	2	2	2	2	2
3. Limba străină 2	2	2	2	2	2
B. Matematică și științe					
1. Matematica	4	4	4	4	4
2. Științe	1	-	-	-	-
3. Biologia	-	1	2	2	2
4. Fizica	-	1	2	2	2
5. Chimia	-	-	1	2	2
6. Informatica	-	-	-	1	1
C. Om și societate (Educație socioumanistică)					
1. Istoria românilor și universală	2	2	2	2	2
2. Geografia	1	1	1	1	1
3. Educația pentru societate*	1	1	1	1	1
D. Arte și Tehnologii					
1. Educația muzicală	1	1	1	1	-
2. Educația plastică	1	1	1	-	-
3. Educația tehnologică	1	1	1	1	1
4. TIC (Tehnologii digitale)	-	-	1	-	-
E. Sport					
1. Educația fizică și pentru sănătate	2	2	2	2	2
F. Consiliere școlară și dezvoltare personală*					
1. Dirigenție**	1	1	1	1	1
2. Opționale	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Număr minim de ore	25	26	29	29	28
Numărul total maxim de ore:	28	29	32	32	31

Educația pentru societate* (Educație pentru drepturile copilului/omului, Educație interculturală, Educație pentru cetățenie democratică, Educație economică și antreprenorială, Educație socială și financiară, Ghidare în carieră, Dezvoltare durabilă).

Dirigenție** (Ghidare în carieră, Educație pentru sănătate, BSV, Securitatea la trafic, Educația pentru familie).

Modelul de Plan-cadru pentru învățământul primar, propus pentru pilotare

Varianta 1.

Disciplina școlară \ Aria curriculară	Clasele/numărul de ore			
	I	II	III	IV
A. Limbă și comunicare				
1. Limba și literatura română	8	7	7	7
2. Limba străină	-	2	2	2
B. Matematică și științe				
1. Matematică	4	4	4	4
2. Științe		1	1	1
C. Om și societate				
1. Istoria românilor și universală	-	-	-	1
2. Educație pentru societate	1	1	1	1
D. Arte și tehnologii				
1. Educație artistică	3	3	3	3
E. Sport				
1. Educația fizică				
F. Consiliere și orientare				
1. Dirigenție	1	1	1	1
Opționale	2	2	2	2
Număr minim de ore	19	21	21	22
Număr maxim de ore	21	23	23	24

Disciplina școlară	Clasele/numărul de ore			
	I	II	III	IV
A. Limbă și comunicare				
1. Limba și literatura română	8	7	7	7
2. Limba străină	-	2	2	2
B. Matematică și științe				
1. Matematică	4	4	4	4
2. Științe		1	1	1
C. Om și societate				
1. Istoria românilor și universală	-	-	-	1
2. Educație pentru societate	1	1	1	1
D. Arte și tehnologii				
1. Educație muzicală	1	1	1	1
2. Educație artistică	2	2	2	2
E. Sport				
1. Educația fizică				
Opționale				
Număr minim de ore	2	2	2	2
Număr maxim de ore	18	20	20	21
	20	22	22	23