

ORDIN nr. 3239 din 5 februarie 2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*

În temeiul Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 212/2020 privind stabilirea unor măsuri la nivelul administrației publice centrale și pentru modificarea și completarea unor acte normative și al art. 65 alin. (4) din Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare,

în baza prevederilor Contractului de finanțare nr. POCU/254/6/20 al proiectului "Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți" - CRED, Cod SMIS 2014+:118327, al cărui beneficiar este Ministerul Educației și Cercetării,

în temeiul art. 15 alin. (3) din Hotărârea Guvernului nr. 24/2020 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației și Cercetării, cu modificările ulterioare,

ministrul educației emite prezentul ordin.

Art. 1

Se aprobă documentul de politică educațională *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, prevăzut în anexă*).

*)-Anexa se publică în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 151 bis, care se poate achiziționa de la Centrul pentru relații cu publicul al Regiei Autonome "Monitorul Oficial", București, șos. Panduri nr. 1.

Art. 2

- Anexa face parte integrantă din prezentul ordin.

Art. 3

Direcția generală învățământ preuniversitar, Direcția generală minorități și relația cu Parlamentul, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, inspectoratele școlare județene/al municipiului București și unitățile de învățământ/centrelor de examen duc la îndeplinire prevederile prezentului ordin.

Art. 4

Prezentul ordin se publică în Monitorul Oficial al României, Partea I.

p. Ministrul educației,
Gigel Paraschiv,
secretar de stat

Publicat în Monitorul Oficial cu numărul 151 din data de 15 februarie 2021



MONITORUL OFICIAL

AL

ROMÂNIEI

Anul 189 (XXXIII) — Nr. 151 bis

PARTEA I
LEGI, DECRETE, HOTĂRĂRI ȘI ALTE ACTE

Luni, 15 februarie 2021

SUMAR

Pagina

Anexa la Ordinul ministrului educației nr. 3.239/2021 privind aprobarea documentului de politici educaționale <i>Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național</i>	3-66
---	------

ACTE ALE ORGANELOR DE SPECIALITATE ALE ADMINISTRAȚIEI PUBLICE CENTRALE

MINISTERUL EDUCAȚIEI

ORDIN

privind aprobarea documentului de politici educaționale *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*)*

În temeiul Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 212/2020 privind stabilirea unor măsuri la nivelul administrației publice centrale și pentru modificarea și completarea unor acte normative și al art. 65 alin. (4) din Legea educației naționale nr. 1/2011, cu modificările și completările ulterioare,

în baza prevederilor Contractului de finanțare nr. POCU/254/6/20 al proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți” — CRED, Cod SMIS 2014+:118327, al cărui beneficiar este Ministerul Educației și Cercetării,

în temeiul art. 15 alin. (3) din Hotărârea Guvernului nr. 24/2020 privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației și Cercetării, cu modificările ulterioare,

ministrul educației emite prezentul ordin.

Art. 1. — Se aprobă documentul de politică educațională *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național. Cadrul de referință al Curriculumului național*, prevăzut în anexă.

Art. 2. — Anexa face parte integrantă din prezentul ordin.

Art. 3. — Direcția generală învățământ preuniversitar, Direcția generală minorități și relația cu Parlamentul, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, inspectoratele școlare județene/al municipiului București și unitățile de învățământ/centrele de examen duc la îndeplinire prevederile prezentului ordin.

Art. 4. — Prezentul ordin se publică în Monitorul Oficial al României, Partea I.

p. Ministrul educației,
Gigel Paraschiv,
secretar de stat

București, 5 februarie 2021.

Nr. 3.239.

*) Ordinul nr. 3.239/2021 a fost publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 151 din 15 februarie 2021 și este reprodus și în acest număr bis.

ANEXĂ

**REPERE PENTRU PROIECTAREA,
ACTUALIZAREA ȘI EVALUAREA
CURRICULUMULUI NAȚIONAL**
CADRUL DE REFERINȚĂ AL CURRICULUMULUI NAȚIONAL

Cuprins

Acronime

Argument

Partea 1. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România

1. Schimbarea curriculară în context contemporan

1.1. Contextul internațional

1.1.1. Tendințe și provocări globale

1.1.2. Tendințe în politicile educaționale

1.2. Contextul național

2. Finalitățile Curriculumului național

2.1. Viziunea Curriculumului național

2.2. Valori promovate prin Curriculumul național

2.3. Finalitățile sistemului educațional

2.4. Profilurile de formare

3. Principii de politici în domeniul curriculumului

4. Sistemul de competențe promovat în Curriculumul național

4.1. Competențe-cheie

4.2. Competențe generale

4.3. Competențe specifice

4.4. Abordări ale competenței în învățământul profesional și tehnic

5. Documente curriculare

5.1. Principii de elaborare a documentelor curriculare

5.2. Structura planurilor-cadru de învățământ

5.3. Aplicarea planului-cadru în unitățile de învățământ

5.4. Structura programei școlare

Partea a 2-a. Implementarea Curriculumului național în România

6. Spre o nouă înțelegere a învățării și a rolului profesorului

7. Evaluarea competențelor ca rezultate ale învățării

8. Resurse educaționale

9. Formarea și managementul resurselor umane

9.1. Formarea inițială

9.2. Formarea continuă

9.3. Profesorul – (f)actor principal în managementul curriculumului la nivelul școlii

10. Managementul curriculumului la nivelul școlii

Partea a 3-a. Managementul procesului de schimbare curriculară

11. Schimbarea curriculară. O abordare din perspectiva politicilor educaționale

11.1. Ce este schimbarea curriculară?

11.2. Ciclul schimbării curriculare

11.2.1. Analiza critică a sistemului și identificarea problemelor

11.2.2. Formularea soluțiilor alternative și decizia de politică curriculară

11.2.3. Procesul de dezvoltare sau de revizuire curriculară

11.2.4. Implementarea Curriculumului național

11.2.5. Monitorizarea implementării curriculumului

11.2.6. Evaluarea Curriculumului național. Decizie privind reluarea ciclului

11.3. Condiții ale succesului procesului de schimbare curriculară

Anexa. Profilul absolventului

Acronime

ADS	–	A doua șansă (program)
CDS	–	Curriculum la decizia școlii
CDL	–	Curriculum în dezvoltare locală
CES	–	Cerințe educaționale speciale
EQF	–	European Qualifications Framework [Cadrul European al Calificărilor]
IEA	–	International Association for the Evaluation of Educational Achievement [Asociația Internațională pentru Evaluarea Rezultatelor Educaționale]
OECD	–	Organisation for Economic Co-operation and Development [Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare]
PIRLS	–	Progress in International Reading Literacy Study (Program de evaluare internațională IEA)
PISA	–	Programme for International Student Assessment (Program de evaluare internațională OECD)
RED	–	Resurse educaționale deschise
TC	–	Trunchi comun
TIMMS	–	Trends in International Mathematics and Science Study (Program de evaluare internațională IEA)
UNESCO – IBE	–	The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – International Bureau of Education [Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură - Biroul Internațional al Educației]

Argument

Documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național* definește cadrul de construcție și de restructurare a curriculumului și oferă o perspectivă sistematică asupra contextului său de implementare. Acest document strategic este unul dintre rezultatele așteptate importante ale proiectului CRED - „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”, parte integrantă a Strategiei Europa 2020, prin *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii*, fiind cofinanțat din fonduri europene prin Programul Operațional Capital Uman (POCU) 2014-2020. Documentul de politici este în acord cu strategiile naționale de referință pentru dezvoltarea educației și asigură un cadru conceptual și procedural care le confirmă relevanța și valoarea constructivă.

Preocupările privind definirea unui cadru conceptual care să orienteze reforma curriculară nu sunt noi în România, iar documentul de față a valorificat contribuții anterioare, în special cele specifice procesului de dezvoltare a noului curriculum în învățământul primar și gimnazial începând cu 2013. În egală măsură, activitatea la acest document a valorificat bune practici documentate în proiectarea Curriculumului național, studii și cercetări relevante din domeniul educației.

Adoptarea acestui document strategic promovează un nou Cadru de referință (CR) al Curriculumului național (CN), înțeles într-o triplă perspectivă: (i) ca răspuns sistemic la provocările globale, (ii) ca reacție la schimbările profunde din societatea românească și (iii) ca actualizare necesară a precedentului CR (1998), după mai bine de douăzeci de ani de evoluții, căutări și confirmări. Abordarea propusă este una sistemică, în care componenta *curriculum* interacționează și evoluează concomitent cu alte componente ale sistemului de educație, precum formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, evaluarea rezultatelor învățării, managementul școlar, finanțarea, elaborarea manualelor școlare și a altor resurse de învățare etc. În acest sens, documentul este unul cu valoare reglatoare pentru toate componentele sistemului educațional.

Documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național* ia în considerare și rolul catalizator pe care îl are curriculumul la nivelul unui sistem de educație, prin punerea în evidență a necesității unei perspective sistemice, premisă pentru un cadru autentic de promovare a învățării pe întreg parcursul vieții. Această abordare are implicații asupra sistemului de competențe propus, asupra mediului de învățare, asupra rezultatelor învățării. Opțiunea Curriculumului național se îndreaptă către o ofertă centrată pe formarea competențelor-cheie necesare unei dezvoltări durabile, promovării mediului antreprenorial și adecvării flexibile la modele culturale viitoare.

Acest document are o largă adresabilitate, grupurile-țintă vizate fiind:

- factorii de decizie din Ministerul Educației – pentru promovarea unor politici educaționale informate;
- concepătorii de curriculum – prin reperele conceptuale și procedurale necesare pentru asigurarea coerenței procesului ciclic de schimbare și dezvoltare curriculară, dar și pentru eficientizarea procesului de asigurare a calității în domeniul dezvoltării curriculare;
- specialiștii în evaluare – prin prezentarea profilurilor de formare ale absolvenților diferitelor niveluri de studiu, ca repere pentru reorganizarea structurilor și a modalităților de evaluare în relație cu acestea;
- inspectorii, managerii de școli și cadrele didactice – pentru optimizarea managementului curriculumului la nivelul școlii și pentru adoptarea unor strategii adecvate de dezvoltare instituțională din perspectiva școlii care învață;
- autorii de resurse de predare, învățare și evaluare – prin reperele pe care le oferă pentru adecvarea resurselor de învățare la caracteristicile învățării centrate pe competențe și la caracteristicile și nevoile noilor generații de elevi;

- toți factorii interesați din societate – prin informații concise despre scopurile, conținuturile și principiile învățării într-un sistem de educație adaptat acestui mileniu.

Documentul de față propune o perspectivă unitară și actuală în proiectarea și dezvoltarea CN, care să asigure coerența acestuia pe orizontală și pe verticală. Principalele repere de acțiune vizează:

- regândirea proiectării curriculare din **perspectiva educației pe tot parcursul vieții**, prin raportarea la politicile educaționale europene referitoare la:
 - competențele-cheie necesare oricărei persoane, pe de o parte, pentru dezvoltare și împlinire personală, pentru inserție profesională, pentru incluziune socială și cetățenie activă, pentru dezvoltare durabilă și pentru un stil de viață sănătos, iar, pe de altă parte, pentru a face față schimbărilor economice, sociale, culturale, informaționale;
 - descriptorii pentru rezultatele învățării care corespund diferitelor niveluri de calificare;
- promovarea unei **concepții curriculare unitare pentru întreg învățământul preșcolar, primar, gimnazial, liceal**, profesional și tehnic prin continuitatea abordării curriculare pe întregul parcurs al școlarității, indiferent de nivelurile formale ale acestuia;
- proiectarea Curriculumului național din **perspectivă sistemică**, în corelație cu celelalte componente ale sistemului de educație, pornind de la premisa că orice schimbare la nivelul curriculumului conduce la nevoi de adaptare la nivelul tuturor celorlalte componente (de exemplu, resurse educaționale, evaluarea elevilor, formarea profesorilor, managementul școlii și al clasei etc.);
- **centrarea pe elev**, cu accent pe învățare și pe rezultatele învățării, având implicații profunde la nivelul proiectării, al implementării și al evaluării curriculumului; aceasta impune promovarea unui curriculum flexibil, care să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare, în acord cu nivelul de dezvoltare/ caracteristicile de vârstă, cu interesele și aptitudinile elevilor, cu respectarea diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.); construirea de parcursuri de învățare diferențiate, implementarea unor demersuri explicite de personalizare a educației, drept garanție a egalității de șanse în educație;
- **centrarea pe competențe**, ca element organizator central al documentelor de fundamentare a curriculumului, a planurilor-cadru și a programelor școlare specifice diferitelor discipline de studiu/module; centrarea pe competențe în învățare presupune promovarea evaluării de competențe, ca parte a procesului de atingere a profilului de formare al absolventului – cu accent, în egală măsură, pe toate componentele competenței (cunoștințe, abilități și atitudini), nu doar pe cunoștințe/conținuturi ale învățării; prin competențe se realizează transferul și mobilizarea cunoștințelor și ale abilităților în contexte de viață;
- regândirea raportului dintre **abordarea disciplinară și abordarea integrată** la nivelul curriculumului național – prin valorificarea avantajelor pe care le oferă perspectiva integrată (de exemplu, adecvarea la nevoile și la interesele omului contemporan prin favorizarea transferului, a gândirii creative și a rezolvării de probleme; oferirea unei perspective holistice asupra realității), centrarea pe competențele-cheie având ca implicație curriculară recunoașterea nevoii de a construi punți interdisciplinare;
- promovarea unui **mediu de învățare eficient, a stării de bine** în rândul elevilor și al profesorilor, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională;
- valorificarea și corelarea contextelor formale, nonformale și informale de învățare, utilizarea de resurse de învățare variate, cu valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise (RED), valorificate cu ajutorul noilor tehnologii.

Prezentul document, Cadru de Referință al Curriculumului Național (2020) promovează aspecte inovative la nivelul sistemului educațional românesc prin faptul că:

- reafirmă centrarea pe elev, pe interesele și pe nevoile sale de învățare;
- ia în considerare provocările și evoluțiile specifice lumii contemporane;
- așază întregul sistem educațional preuniversitar, de la educația timpurie până la învățământul post obligatoriu, pe o filosofie educațională explicită, pe un sistem unitar de valori și principii;
- formulează, în mod explicit, opțiunea pentru un sistem educațional centrat pe formarea de competențe și descrie implicațiile acestei abordări asupra predării-învățării, a resurselor educaționale, a evaluării rezultatelor școlare, a formării și a managementului resurselor umane;
- formulează un set de finalități ale sistemului educațional centrate pe competențe-cheie, care includ profilurile de formare aferente fiecărui nivel de învățământ;
- permite flexibilitate, prin organizări conceptuale și organizări instituționale variate, în procesul de implementare.

Structurat în trei părți, documentul *Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului național în România* reflectă aceste opțiuni. Prima parte prezintă, succint, contextul intern și internațional actual, argumentând nevoia de schimbare la nivelul curriculumului, descrie finalitățile sistemului educațional românesc, definește sistemul competențelor aplicat în arhitectura curriculară și principiile care orientează procesul de elaborare a Curriculumului național.

Partea a doua descrie, sintetic, câteva condiții importante pentru punerea în practică a demersului de implementare a curriculumului școlar, oferind o serie de repere pentru strategiile viitoare din acest domeniu (predarea-învățarea, evaluarea rezultatelor școlare, resurse pentru procesul de predare-învățare-evaluare, managementul curriculumului la nivelul școlii, formarea resurselor umane).

Partea finală abordează managementul procesului de schimbare curriculară, cu accent pe motivația și pe condițiile necesare acesteia, pe procesul în sine, pe limitele și constrângerile acestuia, pe actorii schimbării.

Partea 1. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România

1.Schimbarea curriculară în context contemporan

1.1. Contextul internațional

Sistemele de educație contemporane se află sub o presiune din ce în ce mai mare provenită din „provocările globale”. Oportunitățile de cunoaștere și de afirmare personală și socială a individului și dezvoltarea științei și a tehnologiei contrastează cu polarizarea economică, cu neîncrederea și violența, cu perspectiva epuizării resurselor naturale și a schimbării climatice. Acestea se manifestă diferit în zone geografice diverse, de aceea, definirea, impactul și soluțiile identificate trebuie să fie, contextuale.

1.1.1. Tendințe și provocări globale

Globalizarea și creșterea interdependențelor în lumea contemporană. Înțelegem ca fenomen de transformare a lumii într-o unitate, prin creșterea importanței reglementărilor suprastatale, globalizarea este un proces multicausal care se manifestă în fluxurile de bunuri materiale, spirituale, culturale și de servicii, în transferul de tehnologii, în dinamica forței de muncă. Pozitive sau negative, efectele globalizării sunt evidente, atât la nivel individual, cât și social. De exemplu, creșterea vitezei de transfer al informațiilor conduce la multiplicarea legăturilor fizice sau virtuale ale fiecăruia cu alți indivizi și comunități din întreaga lume. Fenomenul globalizării, unanim recunoscut, este un aspect de care trebuie să se țină cont în proiectarea sistemelor educaționale.

Avansul tehnologiei și impactul asupra pieței muncii. Avansul tehnologiei are impact asupra roboticii și inteligenței artificiale, bioingineriei, modificărilor genetice etc., influențând ocupațiile viitorului, dificil de anticipat. Automatizarea, robotizarea, inteligența artificială, lumea virtuală sunt realități contemporane, iar prognozele anunță o creștere a ponderii acestora în următorii ani, cu efecte asupra fiecăruia dintre noi. În acest context, se prefigurează schimbări semnificative atât pe piața muncii, cât și în societate obligând sistemele educaționale nu doar să reacționeze la evoluțiile tehnologice, ci și să anticipeze nevoile viitorului. Creativitatea, abilitățile antreprenoriale și manageriale, utilizarea responsabilă a tehnologiilor vor deveni constante ale educației secolului al XXI-lea.

Digitalizarea. Dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației, precum și accesul tot mai larg la instrumentele digitale schimbă fundamental viața de zi cu zi, modelele de relaționare între oameni, cât și caracteristicile pieței muncii. Volumul uriaș și în continuă creștere al informației, precum și dezvoltarea mijloacelor care permit accesul facil la informație conduc spre dezvoltarea rețelelor sociale. Oameni și organizații devin, în mod constant, consumatori și creatori de media, iar nivelul de interconectare generează modele comportamentale greu de anticipat cu puțin timp în urmă. Viața personală, socială, profesională și piața muncii nu mai pot fi concepute, la începutul mileniului al III-lea, în afara tehnologiei informației, puține fiind domeniile de activitate care nu mai depind de aceasta. Instrumentele digitale de toate felurile sunt și vor fi, într-o măsură din ce în ce mai mare, parte a vieții noilor generații, iar școlii îi revine responsabilitatea de a oferi contexte de învățare digitală, având ca rezultat utilizarea, la nivel funcțional, a tehnologiei. În acest context, alfabetizarea digitală este recunoscută, la nivelul Uniunii Europene, ca importantă parte a alfabetizării funcționale, stăpânirea tehnologiei digitale fiind esențială, atât pentru viața personală, cât și pentru cea profesională.

Dezvoltarea durabilă și protejarea mediului. La nivel european, dezvoltarea durabilă este abordată ca un concept multidimensional fiind definită ca nevoia de echilibru între dezvoltarea economică, societate și

resursele naturale, ceea ce menține în actualitate *Obiectivele Dezvoltării Durabile* formulate de Organizația Națiunilor Unite în 2015¹. Construirea unei societăți bazate pe accesul egal la sănătate, educație, apă potabilă, nutriție, energie, oportunități economice și de angajare impune o permanentă reevaluare a politicilor în domeniile protecției mediului, a responsabilității sociale, a practicilor economice și de consum.

Provocări demografice. Populația lumii este într-o creștere exponențială. Astfel, potrivit estimărilor², la nivel global, până în 2050, planeta va avea 9.9 miliarde locuitori, cu 23% mai mult decât în prezent. Or, în ritmul actual al consumului, se apreciază că această creștere nu este sustenabilă. Procese conexe, precum îmbătrânirea populației, migrația (de exemplu, din rațiuni economice sau de securitate), urbanizarea sau obiceiurile de consum ale populației fac să sporească presiunea asupra societății (sustenabilitatea sistemelor de asigurări sociale și de sănătate, educație, locuri de muncă etc.). Aceasta este chemată să rezolve situații complexe, precum siguranța alimentară în zonele geografice cu populație în creștere rapidă sau asigurarea unei vieți demne și sigure, incluziunea socială a persoanelor vulnerabile.

Diversitatea. Societățile noastre sunt mobile și tot mai diverse, pe fondul globalizării, al evoluțiilor din domeniul tehnologiei informației și comunicării și, mai ales, al fenomenelor de migrație. În Europa, diversitatea presupune multiplicarea limbilor de școlarizare, recunoașterea și valorificarea în învățare a identității și a moștenirii culturale ale fiecărui elev, integrarea socială și pe piața muncii, pregătirea elevului pentru o societate incluzivă. Prin educație, de la stadiul de problemă, diversitatea poate fi transformată în avantaj cultural și sursă de valoare adăugată. Respectul pentru diversitate, acceptarea celuilalt, integrarea socială a persoanelor cu nevoi speciale sau a altor categorii sociale aflate în risc de excluziune sunt valori fundamentale adoptate formal la nivelul societății, dar nu pe deplin asumate și interiorizate la nivel de practici și de comportamente.

1.1.2. Tendințe în politicile educaționale

Schimbările de mai sus au antrenat și noi modalități de raportare la natura și scopurile educației, din perspectiva beneficiarilor. Așa cum argumentează A. Schleicher, „[...] acum trebuie să fim siguri că indivizii își dezvoltă o busolă de încredere și capacitatea de a naviga pentru a-și găsi propriul drum printr-o lume tot mai incertă, volatilă și ambiguă. [...] Școala de astăzi trebuie să pregătească elevii pentru schimbările tot mai rapide din economie și societate, pentru ocupații care nu au fost create încă, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm că vor apărea”³. În acest context, orice schimbare curriculară trebuie să țină seama de dominantele politicilor educaționale manifestate pe plan internațional.

Educația pentru toți și pentru fiecare în parte. Educația pentru toți și pentru fiecare, precum și incluziunea, în sensul ei larg, au devenit componente esențiale ale reformelor educaționale globale, în general, și ale schimbării curriculare, în particular. Premisa de la care se pornește la nivel global este aceea că educația de calitate nu poate fi decât una diferențiată și incluzivă.

Educația pe tot parcursul vieții. La nivelul Uniunii Europene, *Cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și al formării profesionale* (2009) recunoaște formarea inițială și învățarea pe tot parcursul vieții drept elemente esențiale pentru succesul Europei. Ritmul alert al schimbărilor economice și sociale

¹ United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

² Population Reference Bureau. (2018). *World Population Data*. <https://www.prb.org/2018-world-population-data-sheet-with-focus-on-changing-age-structures/>

³ Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-Dimensional Education. The Competencies the Learners Need to Succeed*, Center for Curriculum Redesign, p. 1

implică nevoia de a învăța pe întregul parcurs al vieții, reconfigurând traseele și contextele de învățare și favorizând abordări interactive.

Centrarea pe formarea de competențe. Dezvoltarea unui set de competențe care asigură personalizarea învățării și rezolvarea de probleme în contexte noi reprezintă un răspuns asumat al sistemelor de educație față de provocările contemporane. Discuția este, însă, mai veche și poate fi ilustrată prin Raportul Delors pentru UNESCO al Comisiei Internaționale Educația în secolul XXI, publicat în 1996⁴ sau prin Programul DeSeCo al OECD, din 2002⁵. Cadrul European al Calificărilor EQF⁶ și Cadrul de Referință European pentru Limbi⁷ sunt atât documente de politică educațională, cât și instrumente esențiale pentru atingerea obiectivelor economice și sociale stabilite la nivel european și național. De asemenea, documentul OECD *The future of education and skills 2030*⁸ din 2018 abordează problema competențelor de care au nevoie tinerii și modalitățile prin care sistemele educaționale le pot dezvolta.

Raportarea la cele mai recente cercetări din psihologia învățării. Abordarea constructivistă și neoconstructivistă a învățării, reflectarea achizițiilor din domeniul neuroștiințelor în relație cu puterea minții umane de a procesa experiențe de învățare tind să fie reflectate tot mai mult în dezvoltarea de curriculum. Expunerea celui care învață la o varietate de experiențe, inclusiv senzoriale și fizice, pentru a interioriza concepte abstracte, învățarea centrată pe probleme și proiecte, învățarea situată în contexte cât mai autentice, în care elevul poate contribui activ la propria dezvoltare cognitivă singur și/sau în interacțiune cu alții, sunt atribute urmărite cu atenție de noile practici educaționale centrate pe elev și orientate spre succesul acestuia.

Descentralizarea și flexibilizarea curriculumului. Descentralizarea și flexibilizarea curriculară sunt procese complexe care acoperă o largă marjă de realități conceptuale, instituționale, organizaționale și metodologice și care, în grade diferite, însoțesc reformele curriculare contemporane în multe state ale lumii. Din punct de vedere conceptual, descentralizarea curriculară induce creșterea responsabilității școlii față de elevi, părinți și comunitate în condițiile în care această instituție poate decide asupra unei părți a curriculumului. Descentralizarea curriculară presupune mecanisme de reglaj financiar și decizional, precum și transparența proceselor implicate. Descentralizarea și flexibilizarea curriculară se manifestă pe două mari direcții: libertatea de a decide, la nivelul școlii, asupra includerii unor discipline/domenii în oferta școlii și dreptul de a determina la nivel de școală timpul total de învățare pentru diferite discipline.

Evaluarea centrată pe standarde. Sistemele educaționale democratice și descentralizate asigură egalitatea de șanse și personalizarea traseelor de învățare printr-o evaluare care are la bază standarde de performanță și niveluri de atingere a acestora. De regulă, examenele vizează ieșirile din sistem (nu intrările) și solicită trasee diferențiate de certificare a rezultatelor învățării, consonante cu parcursurile educaționale.

⁴ Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

OECD. (2002). *DeSeCo The Definition and Selection of Key Competencies.* <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

⁶ European Union. (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C189/03).* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2017:189:FULL&from=EN>

⁷ Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.* <https://rm.coe.int/1680459f97>

⁸ OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030.*

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

1.2. Contextul național

La nivel strategic, România a acordat o importanță aparte dezvoltării capitalului uman și nevoii de adaptare a sistemului de educație și formare profesională la provocările unei societăți aflate într-o schimbare profundă după 1989. În ultimele trei decenii, sistemul educațional românesc a cunoscut transformări importante, în consens cu tendințele globale în domeniul educației.

Printre intervențiile importante, care au avut un impact asupra sistemului educațional românesc, se numără *Proiectul pentru reforma educației din România (1994-2002)*, *Proiectul pentru învățământul rural (2003-2008)* și proiectele destinate învățământului profesional și tehnic – *Phare VET*⁹. Aceste proiecte majore au promovat schimbări importante și la nivel de curriculum, cu referire, în mod special, la Cadrul de referință al Curriculumului Național din 1998¹⁰, precum și la eforturile de reconceptualizare a acestuia din anii 2012¹¹ și 2016¹².

De asemenea, alte studii, rapoarte tematice sau demersuri de consultare națională (2007¹³, 2010¹⁴, 2018¹⁵) pun la dispoziție un ansamblu de concluzii și recomandări relevante pentru schimbarea curriculară din România. Recent, documente de viziune precum *România Educată*¹⁶ și *Educația ne unește*¹⁷ propun valori, principii și alte aspecte/direcții de schimbare pe care trebuie să se fundamenteze un sistem de educație modern.

În 1998 este elaborat, în premieră, un *profil de formare al absolventului de învățământ obligatoriu*, parte a Cadrului de Referință al Curriculumului Național, în perspectiva dezvoltării unor competențe-cheie cu caracter transdisciplinar care să permită absolventului atât inserția în viața socio-profesională, cât și învățare pe tot parcursul vieții. În dezvoltarea curriculumului în anii 90, acest set de abilități a constituit reperul pentru elaborarea programelor școlare pentru clasele I – a VIII-a (varianta 1998-1999) și pentru liceu (varianta 1999-2001)¹⁸. Sub coordonarea Ministerului Educației, instituții precum Consiliul Național pentru Curriculum, Serviciul Național de Evaluare și Examinare, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar și Institutul de Științe ale Educației au avut contribuții majore la procesul de organizare a sistemului educațional românesc pe noi principii și valori.

⁹ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-56_ro

¹⁰ Crișan, Al., Cerkez, M., Singer, M., Oghină, D., Sarivan, L., Ciolan, L. (1998). *Curriculum National pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București: Corint.

¹¹ Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.). (2012). *Coordonate ale un nou cadru de referință al curriculumului național*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, București: Editura Didactică și Pedagogică.

¹² Institutul de Științe ale Educației. (2016). *Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național (variantă de lucru)*. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum_draft_mai_2016.pdf

¹³ Miclea, M., et al. (coord.). (2007). *România educației, România cercetării*. http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport_CPAEPDEC.pdf

¹⁴ Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.). (2010). *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*. București: Institutul de Științe ale Educației.

¹⁵ Institutul de Științe ale Educației. (2018). *Raport de consultare publică privind propunerile de plan-cadru pentru liceu*. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/04/Raport_consultare_plan-cadru_liceu_final_final.pdf

¹⁶ Președinția României. (2018). *România Educată, Viziune și strategie 2018-2030*, <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Viziune-si-strategie-Romania-Educata.pdf>.

¹⁷ Ministerul Educației Naționale. (2019). *Educația ne unește. Viziune asupra viitorului educației în România*. <https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20uneeste%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf>

¹⁸ Sarivan, L. și Singer, M. (2008). *Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001-2008*. În: *Revista de Pedagogie*, nr. 7-12/2008, p. 21-51.

Primul proiect de reformă a Curriculumului național din România a reflectat opțiunea educațională pentru abordarea centrată pe rolul activ al elevului în procesul cunoașterii, valorificând dimensiunea socială, interactivă a învățării¹⁹.

Curriculumul național reușea astfel, la finalul anilor 90, să devină un construct coerent pentru întregul parcurs preșcolar, primar, gimnazial și liceal, care valorifica o bază conceptuală solidă – un cadru curricular de referință pentru învățământul obligatoriu²⁰ – și un mecanism de generare a unui curriculum centrat pe competențe pentru liceu²¹, care avea experiența de implementare a unui curriculum oficial pentru ciclul primar și secundar, incluzând planuri-cadru și programe școlare noi, elaborate din perspectiva unei paradigme educaționale centrate pe elev. În cadrul *Proiectului pentru reforma educației din România (1994-2002)* a fost organizat și un program național de formare a cadrelor didactice. De asemenea, în anul 2001 a fost elaborată prima radiografie a dezvoltărilor curriculare în România²².

Încă de la primul proiect de reformă curriculară a apărut și relația problematică între proiectul educațional pe termen lung²³ (dimensiunea prospectiv-anticipativă) și mecanismele de aplicare și/sau de reformare pe termen mediu și scurt.

Cercetările evaluative asupra curriculumului școlar²⁴ au scos în evidență faptul că strategiile didactice tradiționale încă dominau, în defavoarea celor moderne și că profesorii erau încă tributari unor clișee metodologice care influențau negativ implementarea Curriculumului național: lectura stereotipă a programelor școlare, redusă adesea doar la valorificarea conținuturilor, fără eforturi de personalizare a demersului didactic; considerarea manualului ca text sacrosanct, ca unică sursă de învățare și nu ca resursă didactică; utilizarea excesivă, la nivelul metodelor didactice, a exemplelor standard și decontextualizate, neracordate la realitățile grupului de elevi; accentuarea descriptivismului și a cantitativului în predare-învățare, profesorii favorizând „cunoașterea despre” în locul cunoașterii de tip procedural; considerarea examenelor ca reper fundamental în predare, fapt care determină un efect „backwash” la nivelul curriculumului predat; păstrarea imaginii tradiționale a magistrului (cadrului didactic) ca autoritate științifică, elevului revenindu-i doar sarcina de a reproduce cunoașterea care îi este transmisă în mod pasiv.

În corelație cu demersurile europene de promovare a competențelor-cheie²⁵, *Legea Educației Naționale nr.1/2011* a asumat, ca finalități ale nivelurilor învățământului obligatoriu și postobligatoriu, cele opt competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană. Odată cu aceasta, apare nevoia de a dezvolta un nou Curriculum național, care să conducă la formarea și dezvoltarea competențelor-cheie.

Și acest proces a fost marcat de discontinuitate, însă a condus la elaborarea, de către practicieni și specialiști în dezvoltarea de curriculum, a unui nou plan-cadru pentru învățământul primar (2013) și a noilor

¹⁹ Institutul de Științe ale Educației. (2010). *Restructurarea Curriculumului Național. Analiza condițiilor de implementare*. <https://www.ise.ro/cadrul-implementarii-propunerilor-de-restructurare-a-curriculum-ului-national/>

²⁰ Crișan, A., Cerkez, M., Singer, M., Oghină, D., Sarivan, L., & Ciolan, L. (1998). *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*. Ministerul Educației, Consiliul Național pentru Curriculum. București: Ed. Corint.

²¹ Singer, M., Sarivan, L., Oghină, D., & Ciolan, L. (2000). *Spre un nou tip de liceu – Un model de proiectare curriculară centrat pe competențe*. În: Ministerul Educației, Consiliul Național pentru Curriculum. *Curriculum Național. Programe școlare pentru clasa a X-a*. București: Ed. Humanitas.

²² Vlăsceanu, L. (coord.). (2002). *Școala la răscruce. Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*. Iași: Ed. Polirom.

²³ Eurydice. (2020). *Reforme în derulare și evoluții în materie de politici*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-56_ro

²⁴ Institutul de Științe ale Educației. (2010). *Restructurarea Curriculumului Național. Analiza condițiilor de implementare*. <https://www.ise.ro/cadrul-implementarii-propunerilor-de-restructurare-a-curriculum-ului-national/>

²⁵ *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962>

programe școlare pentru acest nivel de învățământ (2013-2014), precum și a unui nou plan-cadru pentru învățământul gimnazial (2016) și a noilor programe școlare pentru gimnaziu (2017)²⁶.

Elementele de continuitate în noul curriculum se pot observa în utilizarea unor repere conceptuale introduse prin reforma curriculară din învățământul românesc (arii curriculare, trunchi comun, CDS). De asemenea, există continuitate între planurile-cadru pentru gimnaziu și cele pentru învățământul primar, exprimată în principal la nivelul profilurilor de formare determinate de competențele-cheie.

Efortul de schimbare nu a avut întotdeauna efectele scontate, educația românească continuând să se confrunte cu provocări majore precum insuficiența investiție în educație²⁷, cadrul instituțional care nu a asigurat descentralizarea și autonomia școlii, nivelul scăzut al cuprinderii în școală a copiilor și tinerilor²⁸, părăsirea timpurie a școlii etc.

În acest context, pe de o parte, performanța elevilor la evaluările internaționale (PISA, PIRLS, TIMSS), la evaluarea națională sau la examenul de bacalaureat ridică noi semne de întrebare cu privire la calitatea și relevanța serviciilor educaționale. Pe de altă parte, elevii care provin din grupuri dezavantajate (de exemplu, din mediul rural, cei care provin din familii dezavantajate socio-economic, elevii cu dizabilități și elevii care aparțin minorității rome) au, de regulă, rezultate ale învățării mai slabe, dar și rate mai ridicate de absenteism și abandon școlar, în comparație cu ceilalți elevi, continuând într-o măsură mai redusă studiile într-un nivel superior de educație. Analiza acestor rezultate demonstrează provocările majore cu care se confruntă România din perspectiva echității, dat fiind că rezultatele înregistrate de elevii în risc de excludere sunt sensibil mai slabe.

Implementarea schimbărilor la nivel de curriculum trebuie să urmărească în mod sistematic dezvoltarea unor documente curriculare relevante și, în egală măsură, a practicii didactice. Acest lucru presupune o formare adecvată, inițială și continuă, a profesorilor, cu efecte măsurabile asupra rezultatelor elevilor, resurse adecvate alocate fiecărei școli, dar și măsuri integrate de intervenție/sprijin pentru elevii în risc.

2. Finalitățile Curriculumului național

2.1. Viziunea Curriculumului național

Viziunea noastră este un Curriculum național care oferă oportunități de învățare care să îi permită fiecărui elev să-și îndeplinească potențialul, în funcție de opțiuni, să-i asigure integrarea în comunitate și manifestarea cetățeniei active, pentru a contribui la împlinirea nevoilor personale și ale societății. Viziunea Curriculumului național derivă din idealul educațional, așa cum este acesta definit în Legea educației.

Curriculumul național vizează acele finalități și condiții asociate prin care fiecare copil din sistemul educațional poate deveni:

- autonom în învățare, creativ și deschis spre învățarea de-a lungul întregii vieți pentru a fi capabil să facă față provocărilor societății globale în continuă schimbare, economiei cunoașterii și dezvoltării durabile;

²⁶ <http://programe.ise.ro/Actuale/Gimnaziu-2017.aspx>

²⁷ Varly et al. (2014). Costul investiției insuficiente în educație în România. UNICEF România. http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Costul-investitiei-insuficiente-in-educatie_2014.pdf

²⁸ Ministerul Educației Naționale. (2018). Raport privind starea învățământului preuniversitar din România. <https://www.edu.ro/rapoarte-publice-periodice>

- încrezător în propriile forțe, capabil să comunice și să coopereze cu ceilalți, dovedind respect pentru alteritate;
- responsabil, asumându-și conștient valori naționale și globale;
- orientat spre succes și excelență în viața personală, în măsură să contribuie în mod eficient la dezvoltarea durabilă a societății;
- informat, activ și proactiv, contribuind în mod eficient la bunăstarea comunității.

2.2. Valori promovate prin Curriculumul național

Valorile promovate în sistemul educațional românesc sunt parte integrantă a răspunsului pe care educația îl oferă provocărilor lumii contemporane și reflectă, în egală măsură, cultura și spiritualitatea în spațiul românesc și valorile promovate la nivel european și global. Aceste valori au menirea de a orienta gestionarea vieții personale (sănătatea, împlinirea și dezvoltarea personală), de a promova un stil de viață sustenabil, cetățenia activă, incluziunea socială, antreprenoriatul și integrarea pe piața muncii.

Curriculumul național promovează valori pe care fiecare persoană să le internalizeze și să le practice în viața personală, socială și profesională:

- *respectul* – pentru sine, pentru alte persoane, pentru drepturile omului, pentru diversitate, pentru mediul înconjurător;
- *responsabilitatea* – răspundere asumată pentru comportamentul și acțiunile proprii, asumare conștientă a responsabilităților sociale;
- *spirit de echitate* - asumarea unui comportament proactiv de eliminare a unor bariere determinate de caracteristici personale sau sociale (gen, statut socio-economic, etnie, religie etc.);
- *integritatea* – onestitate, responsabilitate, atitudine etică;
- *spiritul inovator și creativitatea* – deschiderea spre schimbare, spre punerea în practică a ideilor creative prin soluții inovatoare, prin generarea de noi idei și comportamente, prin autonomie, gândire critică și reflexivitate;
- *cetățenia activă* – solidaritate și participare pentru binele comun;
- *excelența* – aspirația spre performanță și rezultate, în acord cu potențialul fiecăruia;
- *perseverența* – răbdare, stăruință și tenacitate în muncă, în convingeri, în atitudini; adaptarea în situații nefavorabile și depășirea provocărilor.

Acest set de valori întemeiază Curriculumul național, dă concretețe viziunii despre educație și orientează viața școlară: viziunea, misiunea și ethosul școlii, activitatea de predare-învățare-evaluare, atitudinea tinerilor în și în afara școlii.

2.3. Finalitățile sistemului educațional

Finalitățile nivelurilor de învățământ obligatoriu și postobligatoriu derivă din idealul educațional formulat în Legea educației. Concretizate pe segmente de școlaritate, aceste finalități descriu specificul fiecărui segment din perspectiva politicii educaționale și au un rol reglator în elaborarea Curriculumului național.

Finalitățile educației timpurii

Educația timpurie asigură dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității copilului, în acord cu ritmul propriu și cu trebuințele sale. Acest nivel de educație pregătește copilul până la intrarea în învățământul primar și pentru acesta. În acest context, finalitățile educației timpurii vizează o serie de aspecte care se constituie în premise ale competențelor-cheie ce urmează a fi formate, dezvoltate și diversificate pe traseul școlarizării ulterioare: descoperirea de către copil a propriei identități, exersarea autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive; exersarea abilităților sociale, prin interacțiuni cu alți copii și cu

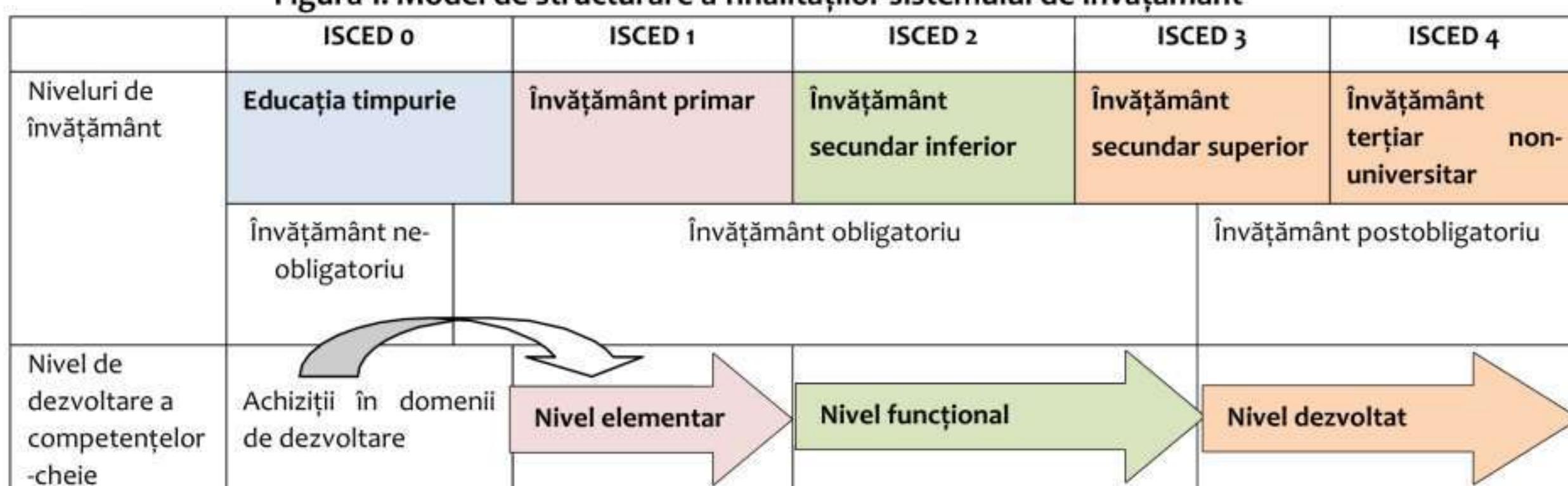
adulții; încurajarea curiozității, a atitudinii active și a explorării mediului apropiat/familiar, ca bază pentru experiențele autonome de învățare; achiziționarea de cunoștințe, capacități și deprinderi, atitudini necesare la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

Finalitățile învățământului primar și secundar

Finalitățile învățământului obligatoriu și postobligatoriu derivă deopotrivă din idealul educațional și din orientarea formulată în *Legea Educației Naționale* referitoare la formarea, dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie recomandate la nivel european²⁹: competență de literație; competență de multilingvism; competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie; competență digitală; competență de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți; competență civică; competență antreprenorială; competență de sensibilizare și exprimare culturală.

Diagrama de mai jos (Figura 1) propune un model de structurare a celor opt competențe-cheie și de concretizare a finalităților diferitelor niveluri de învățământ.

Figura 1. Model de structurare a finalităților sistemului de învățământ



Finalitățile învățământului obligatoriu sunt reprezentate de competențe-cheie formate la un **nivel funcțional**. Nivelul funcțional se referă la achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului obligatoriu care îi permit să efectueze operări în contexte diversificate, care presupun atât elemente cunoscute, cât și altele inedite, atât concrete, cât și cu diferite niveluri de abstractizare. În acest stadiu, o mare parte a componentelor competențelor-cheie devin operaționale și contribuie la consolidarea structurilor conceptuale și procedurale ale disciplinelor de studiu, prin stabilirea de interdependențe. Acest stadiu corespunde începutului structurării operațiilor formale.

Ca parte a învățământului obligatoriu, ciclul primar asigură formarea competențelor-cheie la **nivel elementar**. Nivelul elementar se referă la achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului primar care îi permit să efectueze operări simple, în contexte cunoscute, cu preponderență concrete. Din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, acest nivel corespunde stadiului operațiilor concrete. Competențele-cheie încep să se formeze la nivel elementar, fără a fi însă structurate suficient pentru a fi operante în contexte noi, fără sprijin din partea unui adult.

Finalitățile învățământului postobligatoriu sunt reprezentate de competențe-cheie la **nivel dezvoltat**. Nivelul dezvoltat se referă la extinderea, diversificarea, specializarea și valorificarea competențelor-cheie într-o varietate de contexte de învățare, formală și nonformală, inclusiv contexte de natură profesională. În acest

²⁹ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

stadiu, toate componentele competențelor-cheie sunt structurate. Varietatea contextelor abordate conduce la aprofundare, prin stabilirea de interdependențe. Acest stadiu corespunde dezvoltării operațiilor formale.

2.4. Profilurile de formare

Profilul de formare descrie așteptările exprimate față de absolvenții diferitelor niveluri de studiu, prin raportare la cerințele sociale exprimate în legi, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate, la finalitățile generale ale învățământului și la caracteristicile de dezvoltare ale elevilor.

Profilul de formare la finalul diferitelor niveluri de studiu reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național și este construit pornind de la reperele fundamentale de dezvoltare (în învățământul preșcolar) și de la descriptorii competențelor-cheie, declinați pe niveluri de învățământ (primar, secundar), astfel:

- repere fundamentale privind învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului, la finalul educației timpurii;
- profilul de formare al elevului, la finalul învățământului primar, construit pe baza descriptivului nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al elevului, la finalul învățământului obligatoriu, construit pe baza descriptivului nivelului funcțional de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al absolventului de învățământ secundar superior, construit pe baza descriptivului nivelului dezvoltat de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al absolventului învățământului profesional și al învățământului liceal tehnologic și vocațional cuprinde un ansamblu de rezultate ale învățării, cu relevanță directă pentru calificarea dobândită; aceste rezultate ale învățării constituie bază pentru elaborarea standardelor de pregătire profesională specifice fiecărei calificări profesionale și se corelează cu descriptorii de definire a nivelurilor Cadrului național al calificărilor.

Profilurile de formare constituie referențialul pentru dezvoltarea curriculumului și au implicații asupra evaluărilor și certificării competențelor dobândite de elevi.

3. Principii de politici în domeniul curriculumului

Prezentul document promovează un ansamblu de principii de politici curriculare, care au rolul de a oferi o viziune clară, bine fundamentată din punct de vedere axiologic, a demersurilor ulterioare de construcție și actualizare a documentelor curriculare. În același timp, principiile de construcție curriculară au implicații directe la nivelul structurii Curriculumului național (de exemplu, al modelului de proiectare), dar și al activităților de predare, învățare și evaluare.

- *Principiul selecției, al relevanței și al ierarhizării culturale* – Curriculumul reflectă dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăți democratice și asigură un decupaj realist și actualizat al domeniilor de cunoaștere și culturale.
- *Principiul centrării pe elev* – Curriculumul național facilitează adecvarea educației la nevoile de învățare și dezvoltare ale copilului și la abordarea holistică minte-corp- suflet.
- *Principiul calității măsurabile* – Curriculumul național promovează standarde transparente pentru toți actorii educaționali; fiecare etapă a parcursului educațional are finalități clare și asumate.
- *Principiul corelării cu particularitățile de vârstă ale elevilor* – Curriculumul național respectă caracteristicile de vârstă ale elevilor și este corelat cu principiile psihologiei învățării, în acord cu relația care se stabilește între învățare și dezvoltarea ființei umane.

- *Principiul subsidiarității* – Curriculumul național asigură oportunități de flexibilizare și de personalizare, în acord cu nevoile, interesele și ritmurile diferite de dezvoltare ale elevilor, precum și cu diferitele contexte de organizare a învățării. Deciziile corespunzătoare se iau potrivit interesului superior al copilului, cât mai aproape de acesta.
- *Principiul relevanței și al racordării la social* – Curriculumul național stabilește ce trebuie să știe, să știe să facă și să manifeste atitudinal o persoană la finalizarea unui parcurs de învățare, în vederea inserției sociale și profesionale. În egală măsură, Curriculumul național promovează un sistem de valori generatoare de atitudini pozitive față de sine și față de societate.
- *Principiul egalității de șanse și al promovării unei educații incluzive de calitate* – Curriculumul național are în vedere asigurarea unui sistem de condiții echivalente privind accesul, derularea și recunoașterea studiilor, precum și asigurarea unei oferte de servicii educaționale privind consilierea și orientarea școlară și profesională a elevilor.
- *Principiul funcționalității* – Curriculumul național este proiectat în viziune sistemică, toate componentele sale fiind corelate, atât la nivelul planurilor-cadru de învățământ, cât și al programelor școlare.
- *Principiul coerenței* – În proiectarea Curriculumului național se are în vedere asigurarea coerenței ofertei curriculare, atât pe orizontală, la nivelul unui an de studiu, cât și pe verticală, între diferiți ani de studiu și cicluri, pentru asigurarea unei abordări unitare, progresive, integrate și pentru evitarea supraîncărcării și a suprapunerilor.

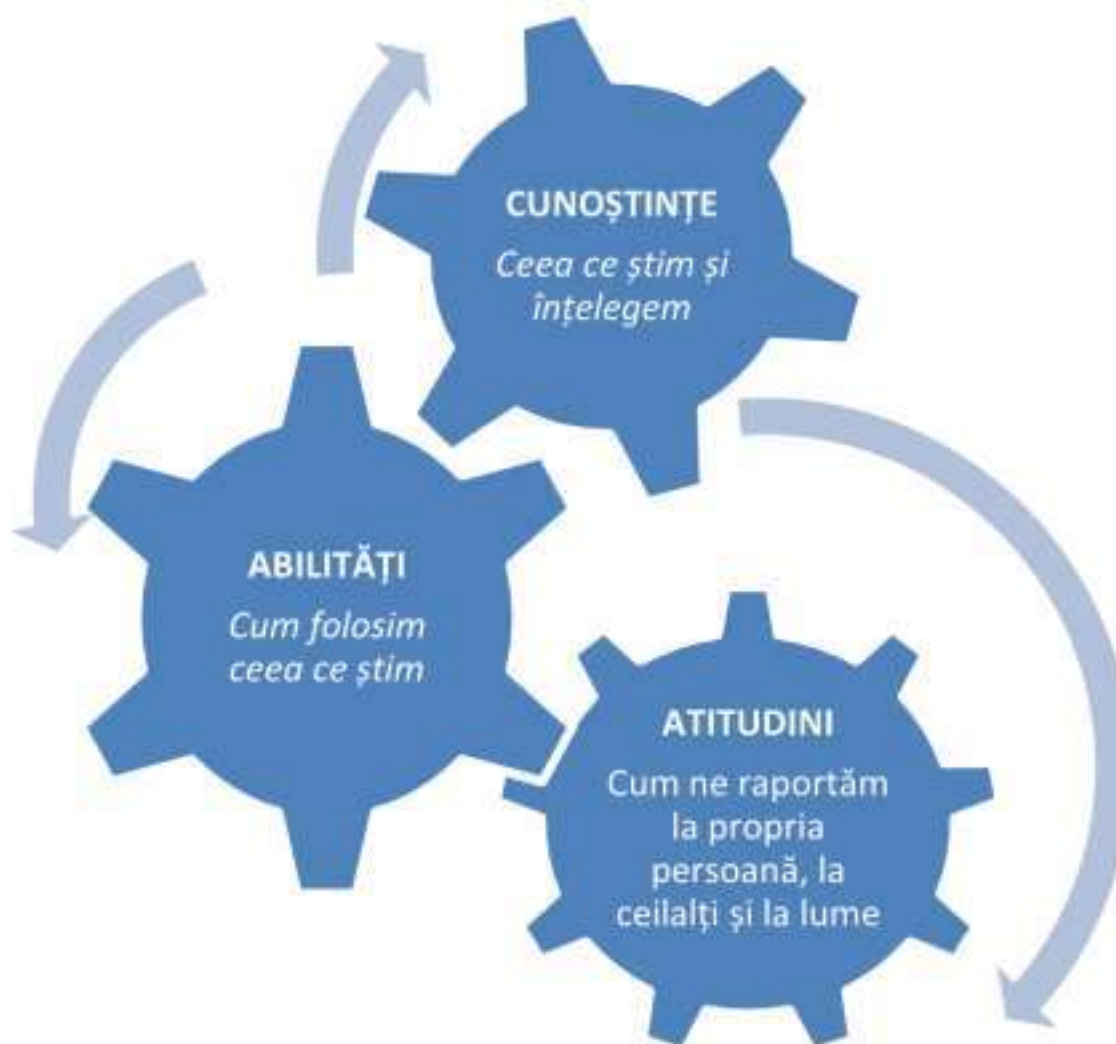
4. Sistemul de competențe promovat în Curriculumul național

Sistemul de învățământ românesc este centrat pe formarea de competențe. Ca rezultate ale proceselor de învățare, competențele sunt definite, în *Recomandările europene*³⁰, ca ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini (Figura 2):

- **cunoștințe** – reprezintă un ansamblu de informații factuale, conceptuale, procedurale; idei, teorii validate și care sprijină înțelegerea unei discipline sau a unui domeniu de cunoaștere;
- **abilități** – reprezintă utilizarea cunoașterii existente în vederea obținerii unor rezultate;
- **atitudini** – descriu modalități de raportare la idei, persoane sau situații.

³⁰ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Figura 2. Conceptul de competență



Cele trei dimensiuni sunt prezentate separat doar din motive teoretice, în procesele de învățare, precum și în manifestarea competențelor, acestea funcționând agregat, împreună. O competență se manifestă printr-un set de atitudini față de sarcina asociată și care, prin motivație și interese, angrenează ansamblul de abilități și cunoștințe, respectiv seturile de capacități cognitive, emoționale și fizice care pun în acțiune comportamente specifice, contextualizate de sarcină și rol.

Ordinea sau ierarhia celor trei dimensiuni nu este importantă. Dimensiunile umane *tradiționale* – cognitivă (minte), fizică (corp) și emoțională (suflet) – se conservă peste timp în acest model clasic al competenței și sunt un argument pentru o abordare holistică și integratoare a învățării în sala de clasă. Astfel, asimilarea de cunoștințe, decontextualizată, fără implicarea planului acțiunii, nu asigură transferul sau aplicarea în viața reală a cunoștințelor învățate. La rândul lor, atitudinile orientează, motivează și potențează performanța. În acest context, un rol aparte revine metacogniției. Definită ca abilitatea de a reflecta asupra propriului proces de învățare, metacogniția reprezintă o premisă pentru a optimiza propria învățare, fiind considerată un element transversal al celor trei componente ale competenței (cunoștințe, abilități și atitudini).

Fiecare persoană are nevoie de competențe pentru împlinire și dezvoltare personală, angajare, incluziune socială, stil de viață sustenabil, viață de succes în comunitate, managementul vieții sănătoase și cetățenie activă. Competențele se dezvoltă pe parcursul întregii vieți, din copilăria timpurie către viața adultă, din perspectiva unui context de învățare formală, nonformală, informală, în medii familiare, școlare, profesionale și comunitare.

Curriculumul centrat pe competențe facilitează formarea pentru viață a celui care învață. Transferul competențelor din sala de clasă în viața reală este facilitat de abilități, precum rezolvarea de probleme, gândirea critică, lucrul în echipă, creativitatea, planificarea vieții personale.

Înțelegerea competenței trebuie să țină seama și de:

- potențialitățile personale (talente, aptitudini generale și specifice) care susțin formarea și dezvoltarea unor competențe specifice, la diferite niveluri de performanță;
- relația dintre dimensiunea personală și dimensiunea profesional-socială (contextul și sarcina de lucru în care sunt activate competențele);

- importanța atitudinii în dinamica componentelor competenței, cu rol generativ-activator (susține, motivează, orientează, potențează);
- dimensiunea procesuală a competenței – competența se află în continuă formare-exersare-dezvoltare; acest proces este realizat la diferite niveluri de performanță, exprimate prin standarde curriculare de învățare;
- dimensiunea competenței ca rezultat al învățării exprimat prin cunoștințe, abilități și atitudini.

În sistemul de învățământ românesc se operează cu următoarele categorii de competențe: competențe-cheie, competențe generale și competențe specifice.

Figura 3. Categoriile de competențe din sistemul educațional



4.1. Competențe-cheie

Competențele-cheie sunt importante, în mod egal, pentru o viață împlinită, de succes în societatea cunoașterii. Acestea se aplică într-o varietate de contexte și într-o varietate de combinații, se interconectează și se întrepătrund prin faptul că elemente componente ale unora dintre competențe sprijină dezvoltarea elementelor altor competențe. Abilități de ordin înalt, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, negocierea, creativitatea, abilități analitice și interculturale, sunt incluse în ansamblul competențelor-cheie.

Sistemul de învățământ românesc operează cu cele opt competențe-cheie europene³¹:

a) **Competență de literație** – se referă la capacitatea de a identifica, de a exprima, a crea și a interpreta concepte, sentimente, fapte și opinii, oral și în scris, cu ajutorul suportului vizual, auditiv și digital, în diverse contexte și la diverse discipline. Aceasta presupune abilitatea de a comunica și de a interacționa în mod eficace, adecvat și creativ cu ceilalți. Dezvoltarea literației reprezintă baza pentru continuarea învățării și a interacțiunii lingvistice. În funcție de context, competențele de literație pot fi dezvoltate în limba maternă, în limba de școlarizare și/sau în limba oficială dintr-o țară sau regiune.

b) **Competență de multilingvism** – definește abilitatea de a utiliza mai multe limbi în mod efectiv și adecvat pentru comunicare. În linii mari, este vorba despre abilități de interacțiune lingvistică, respectiv înțelegerea, exprimarea și interpretarea conceptelor, ideilor, sentimentelor, informațiilor și opiniilor, atât oral,

³¹ Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

cât și în scris, într-un registru adecvat de contexte culturale și sociale în funcție de nevoi și interese. În plus, sunt integrate competențe interculturale și o dimensiune istorică. Ea se bazează pe capacitatea de a crea conexiuni între diferite limbi și medii de comunicare, cum se precizează în Cadrul european comun de referință pentru limbi. După caz, acestea pot include menținerea și dezvoltarea în continuare a competențelor de limbă maternă, precum și învățarea limbii/limbilor oficiale ale unei țări.

c) **Competență matematică și competență în științe, tehnologie și inginerie – Competența matematică** se referă la dezvoltarea și aplicarea gândirii matematice pentru a rezolva o serie de probleme în situații cotidiene. Presupune, în măsuri diferite, abilitatea și disponibilitatea de a utiliza moduri de gândire și de prezentare specifice matematicii (algoritmi, formule, grafice, diagrame, modele). **Competența în științe** presupune explicarea fenomenelor naturale utilizând cunoștințe și metode (inclusiv observația și experimentul) pentru a identifica probleme și pentru a trage concluzii bazate pe dovezi. **Competențele în tehnologie și inginerie** reprezintă aplicații ale cunoștințelor și metodologiei ca răspuns la trebuințele și nevoile umane. Aceste competențe implică înțelegerea schimbărilor provocate de activitatea umană și a responsabilității pe care trebuie să o asume fiecare cetățean.

d) **Competență digitală** – Implică utilizarea cu încredere, critică și responsabilă a tehnologiilor digitale în contexte de învățare, de muncă și participare la activități sociale. Include alfabetizare digitală, comunicare și colaborare, alfabetizare media, creare de conținuturi digitale (inclusiv programare), siguranță (inclusiv stare de bine/confort în mediul online și competențe de securitate cibernetică), respectarea proprietății intelectuale, rezolvare de probleme și gândire critică.

e) **Competență personală, socială și de a învăța să înveți** – presupune reflectarea asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, a lucra în mod constructiv cu ceilalți, reziliență și managementul propriei învățări și al carierei. Totodată, se referă la a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria stare de bine fizică și emoțională, a menține sănătatea fizică și mentală, a empatiza și a gestiona conflicte într-un context incluziv și stimulat.

f) **Competență civică** – se referă la acțiunea în calitate de cetățean responsabil și la participarea activă la viața civică și socială, pe baza înțelegerii conceptelor și structurilor sociale, economice, juridice și politice, precum și a dezvoltării globale și durabile.

g) **Competență antreprenorială** – se referă la valorificarea oportunităților și a ideilor pentru a le transforma în valoare pentru ceilalți. Competența se fundamentează pe creativitate, gândire critică și rezolvare de probleme, inițiativă și perseverență, pe activitatea colaborativă pentru a planifica și gestiona proiecte care au valoare culturală, socială sau financiară.

h) **Competență de sensibilizare și exprimare culturală** – Implică înțelegerea și respectul față de modalitățile în care ideile și semnificațiile sunt exprimate și comunicate creativ în culturi diferite, printr-un registru artistic și prin alte forme culturale. Se referă și la înțelegerea, dezvoltarea și exprimarea propriilor idei și a sensului apartenenței sau al rolului în societate, într-o varietate de forme și contexte.

4.2. Competențe generale

Competențele generale reprezintă achizițiile dobândite de elevi prin parcurgerea unei discipline de studiu. Competențele generale exprimă contribuția fiecărei discipline/modul de pregătire la profilul de formare asociat ciclului școlar și, prin aceasta, la dezvoltarea competențelor-cheie.

4.3. Competențe specifice

Competențele specifice reprezintă achiziții dobândite de elevi prin parcurgerea unei discipline de studiu, pe durata unui an școlar. Competențele specifice reprezintă etape în procesul de dezvoltare a competențelor generale și sunt derivate direct din acestea.

4.4. Abordări ale competenței în învățământul profesional și tehnic

În cazul învățământului profesional și al învățământului liceal tehnic se operează cu un model distinct de proiectare curriculară față de cel utilizat în învățământul general. Modelul de proiectare curriculară este bazat pe conceptul de rezultat al învățării, asociat conceptului de competență.

Acest model are la bază *Cadrul European al Calificărilor EQF* (2005). Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini dobândite prin învățare și sunt definite în funcție de calificare. Rezultatele învățării sunt descrise prin standardele de pregătire profesională care, la rândul lor, sunt elaborate pe baza standardelor ocupaționale în vigoare.

În contextul *Cadrului european al calificărilor*³²:

- cunoștințele sunt descrise ca teoretice și factuale; cunoștințele sunt definite pe mai multe niveluri și se pot exprima prin următorii descriptori: cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare;
- abilitățile sunt descrise ca fiind cognitive (implicând utilizarea gândirii logice, intuitive și creative) sau practice (implicând dexteritatea manuală și utilizarea de metode, materiale, unelte și instrumente); abilitățile se pot exprima prin următorii descriptori: aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructivă, creativitate și inovare;
- atitudinile reprezintă capacitatea dovedită de a aplica, în mod autonom și responsabil, cunoștințele și abilitățile sale; în contextul *Cadrului European al calificărilor*, atitudinea descrie modul în care se raportează cel care învață la propria activitate, preponderent din perspectiva responsabilității și a autonomiei.

Standardul de pregătire profesională descrie o calificare și constituie documentul reglator cu cel mai important rol în proiectarea curriculumului pentru învățământul profesional și tehnic. Un standard de pregătire profesională cuprinde mai multe unități de rezultate ale învățării. O unitate de rezultate ale învățării constă într-un ansamblu de competențe definite ca set coerent de cunoștințe, abilități și atitudini. Unitățile care alcătuiesc un standard de pregătire profesională specific pentru o calificare permit evaluarea și validarea distinctă a rezultatelor învățării.

Unitățile de rezultate ale învățării din standardul de pregătire profesională sunt organizate în două categorii, astfel:

- unități de rezultate ale învățării tehnice generale – comune tuturor calificărilor dintr-un domeniu de pregătire profesională, la un anumit nivel de calificare;
- unități de rezultate ale învățării tehnice specializate – specifice calificării.

Competențele-cheie vizate de o calificare sunt formulate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini specifice și sunt integrate în unitățile de rezultate ale învățării tehnice generale și specializate. Aceasta permite aprofundarea competențelor-cheie în contexte de formare profesională.

Abordarea conceptului de competență în învățământul general și în învățământul profesional și tehnic este asumată la nivel formal în sistemele de reglementare și este utilizată în documentele curriculare subsecvente.

³² Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>

5. Documente curriculare

Documentele curriculare vizate în prezenta secțiune sunt planurile-cadru de învățământ și programele școlare.

Planul-cadru de învățământ este un document curricular reglator, care promovează la nivel național opțiuni de politică educațională și care configurează parcursul educațional al unui elev pe durata unei etape de școlaritate. În egală măsură, planul-cadru jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învățare-evaluare. Planurile-cadru de învățământ stabilesc, diferențiat în funcție de nivelul de școlarizare și anul de studiu, disciplinele/ modulele de pregătire studiate de către elevi în școală și numărul de ore alocat fiecăreia/fiecăruia dintre acestea.

Programa școlară este un document curricular reglator, care stabilește oferta educațională a unei anumite discipline de studiu/modul de pregătire, pentru un buget de timp și un parcurs școlar determinat, în concordanță cu prevederile din planul-cadru de învățământ.

5.1. Principii de elaborare a documentelor curriculare

În tabelul de mai jos sunt prezentate principiile care fundamentează Curriculumul național și implicații ale respectării acestora la nivelul fiecărei categorii de documente curriculare (planuri-cadru de învățământ, programe școlare).

Principiul	Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării planurilor-cadru de învățământ	Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării programelor școlare
Principiul selecției și al ierarhizării culturale	→ presupune decupajul didactic al domeniilor de cunoaștere și ale culturii, în sens larg, în discipline de studiu/module de pregătire; acestea se stabilesc prin raportare la profilul de formare al absolventului și sunt grupate în arii curriculare	→ presupune reflectarea, la nivelul componentelor programelor școlare, a profilului de formare al absolventului și a specificului domeniilor de cunoaștere din care sunt selectate disciplinele de studiu/modulele de pregătire
Principiul funcționalității	→ se referă la raportarea disciplinelor de studiu/modulelor de pregătire, din perspectiva profilului de formare al absolventului, la nevoile elevilor în societatea contemporană și la particularitățile lor de vârstă	→ se referă la corelări între elementele componente ale programelor școlare: <ul style="list-style-type: none"> - corelarea competențelor specifice cu exemple de activități de învățare, din perspectiva formării competențelor la elevi - corelarea dintre competențele specifice și conținuturile învățării - corelarea competențelor specifice cu sugestiile metodologice, din perspectiva orientării profesorilor în formarea competențelor la elevi, și în proiectarea unui demers didactic adecvat elevilor și contextelor de învățare diferite
Principiul coerenței	→ are în vedere două niveluri de corelare a disciplinelor de studiu incluse în planul-cadru:	→ are în vedere două niveluri de corelare: <ul style="list-style-type: none"> - corelarea pe verticală, care vizează, la nivelul fiecărei discipline de studiu: elaborarea competențelor generale;

Principiul	Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării planurilor-cadru de învățământ	Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării programelor școlare
	<ul style="list-style-type: none"> - corelarea pe verticală, în vederea formării competențelor prin asigurarea unei progresii a achizițiilor de la simplu la complex - corelarea pe orizontală, în vederea asigurării conexiunilor conceptuale și a evitării suprapunerilor 	<p>acestea pleacă de la profilul de formare al absolventului și constituie etape formative superioare de la un nivel de învățământ la altul; elaborarea competențelor specifice în progresie de la un an de studiu la altul;</p> <ul style="list-style-type: none"> - corelarea pe orizontală, care vizează: corelarea competențelor generale ale unei discipline cu cele ale altor discipline de studiu din aceeași arie curriculară; propunerea de competențe specifice distincte, care nu se repetă sub forme diferite
Principiul corelării cu particularitățile de vârstă ale elevilor	→ presupune stabilirea, pe fiecare an de studiu, a unui număr total de ore/săptămână (minim-maxim) care să asigure păstrarea și promovarea stării de sănătate, a dezvoltării fizice și psihice armonioase a elevilor	<p>→ presupune stabilirea unui număr rațional de competențe generale și de competențe specifice pentru fiecare competență generală, în raport cu numărul de ore alocat disciplinei de studiu</p> <p>→ presupune structurarea unor competențe specifice cu un grad de complexitate adecvat vârstei</p>
Principiul egalității de șanse	→ presupune existența trunchiului comun, ca ofertă curriculară obligatorie pentru toți elevii, precum și oportunități de orientare școlară și profesională pentru fiecare elev	→ presupune propunerea unui același set de competențe specifice la nivelul întregii cohorte școlare
Principiul flexibilității și al parcursului individual	<p>→ presupune posibilitatea de alegere a unor rute diferențiate de formare pentru elevi, prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - opțiunile existente la nivelul planurilor-cadru; - existența curriculumului la decizia școlii, care oferă posibilitatea de diferențiere a ofertei educaționale a fiecărei școli pentru susținerea intereselor specifice de învățare ale elevilor; - existența plajei orare (numărul minim și maxim de ore/săptămână) la nivelul disciplinelor opționale și la nivelul numărului total de ore/săptămână; - existența, la nivelul IPT, a curriculumului în dezvoltare locală (CDL) 	<p>→ asigură premisele pentru aplicarea contextualizată a programelor școlare și pentru proiectarea unor parcursuri de învățare personalizate; acest lucru este legat și de posibilitatea dată cadrelor didactice de a utiliza activitățile de învățare recomandate de programele școlare, de a le modifica sau de a propune alte activități de învățare care vizează elevi cu niveluri diferite de performanță – elevi cu ritm înalt de învățare, elevi care au nevoie de învățare remedială, elevi cu risc de abandon etc.</p> <p>→ vizează elaborarea programelor școlare pentru discipline opționale care susțin nevoi și interese specifice de învățare ale elevilor</p>

Principiul	Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării planurilor-cadru de învățământ	Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării programelor școlare
Principiul racordării la social	<p>→ presupune ca finalitățile curriculumului și structura diferențiată a planurilor-cadru să fie adecvate în raport cu cerințele social-culturale și cu nivelul de dezvoltare economică, asigurând tipuri variate de ieșiri din sistem (către învățământul postobligatoriu, către piața muncii)</p> <p>→ presupune existența, la nivelului învățământului profesional și tehnic, a curriculumului în dezvoltare locală (CDL), cu rol de adaptare a pregătirii profesionale a elevilor la cerințele pieței muncii locale</p>	<p>→ presupune ca programele școlare să fie întemeiate pe documente actuale (de cercetare, de politici, de didactici etc.) și să fie structurate în raport cu intențiile formative ale disciplinei, din perspectiva profilului de formare</p>

5.2. Structura planurilor-cadru de învățământ

Oferta educațională a unităților de învățământ se întemeiază pe existența mai multor planuri-cadru de învățământ, cu structură diferențiată (și nu pe un plan unic de învățământ, cum a fost cazul până la finalul anilor 90), astfel:

- în învățământul primar și gimnazial pot fi planuri-cadru pentru învățământ de masă, pentru învățământ în limbile minorităților naționale, pentru școli și clase cu elevi aparținând minorităților naționale care studiază în limba română, pentru învățământ cu program integrat și suplimentar de artă, pentru învățământ cu program sportiv integrat;
- în învățământul liceal pot fi planuri-cadru cu structură diferențiată pe filiere, profiluri și specializări.

Existența planurilor-cadru de învățământ corespunde funcționării unei societăți democratice, care oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima opțiuni privind studiile și de a alege parcursuri educaționale în relație cu interesele și aptitudinile pe care le au.

Planul de învățământ pentru educația timpurie este organizat pe tipuri de activități de învățare.

Planurile-cadru din învățământul primar, secundar și terțiar nonuniversitar grupează disciplinele de studiu pe șapte arii curriculare, stabilite în conformitate cu principii epistemologice și psihopedagogice: Limbă și comunicare; Matematică și Științe ale naturii; Om și societate; Arte; Educație fizică, sport și sănătate; Tehnologii; Consiliere și orientare.

Aria curriculară este o grupare de discipline de studiu care au în comun concepte și metodologii și care oferă o viziune multi- și/sau interdisciplinară asupra disciplinelor de studiu respective. Organizarea pe arii curriculare constituie un cadru generator al planurilor-cadru de învățământ, care: reflectă trăsături epistemologice și psihopedagogice ale domeniilor pe care le vizează, în ceea ce privește: modul de abordare a cunoașterii, didactica de specialitate; oferă posibilitatea integrării demersului didactic disciplinar într-un cadru interdisciplinar; asigură continuitatea și integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul școlar al unui elev. Începând cu învățământul primar, ariile curriculare sunt aceleași pentru întreg parcursul școlarității obligatorii și postobligatorii, dar cu pondere variabilă pe cicluri de învățământ și pe clase.

Pentru învățământul profesional și tehnic, aria curriculară cuprinde și module de pregătire, grupate din perspectiva cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare viitorului absolvent pentru a dobândi o calificare profesională.

Disciplina de studiu constituie un domeniu al curriculumului școlar, decupat epistemologic dintr-un domeniu de cunoaștere, din perspectiva competențelor care urmează să fie formate la elevi; aceste competențe se raportează la finalitățile nivelului de studiu și la profilul de formare al absolventului.

Pentru **învățământul primar și gimnazial**, structura planurilor-cadru include:

- trunchi comun (TC), ca ofertă curriculară obligatorie, constituită din aceleași discipline, cu aceleași alocări orare care trebuie parcurse de către toți elevii care urmează același tip de program de formare;
- curriculum la decizia școlii (CDS), care cuprinde numărul de ore alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ.

Pentru **învățământul liceal**, filiera teoretică și vocațională, structura planurilor-cadru include:

- trunchi comun (TC), ca ofertă curriculară obligatorie, constituită din aceleași discipline, cu aceleași alocări orare, pentru toate specializările din cadrul unui profil;
- curriculum la decizia școlii (CDS), care cuprinde numărul de ore alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ.

Pentru **învățământul profesional și liceal, filiera tehnologică**, structura planurilor-cadru cuprinde următoarele componente:

- trunchi comun (TC), ca ofertă curriculară obligatorie, constituită din aceleași discipline/module de pregătire, cu aceleași alocări orare, pentru toate calificările profesionale din cadrul unui domeniu/profil;
- curriculum diferențiat (CD), ca ofertă curriculară obligatorie stabilită la nivel central în funcție de anul de studiu, domeniu/profil, calificare profesională;
- curriculum în dezvoltare locală (CDL), care cuprinde numărul de ore alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ, ofertă realizată în parteneriat cu agenți economici, pentru a asigura cadrul necesar adaptării pregătirii profesionale a elevilor la cerințele pieței muncii locale.

Pentru **învățământul special**, planurile-cadru au o organizare diferită potrivit nivelului de învățământ. Pentru învățământul preșcolar, planurile-cadru pentru învățământul special sunt organizate pe domenii/categorii de activități de învățare/terapii. Începând cu învățământul primar, planurile-cadru pentru învățământul special sunt structurate pe arii curriculare și au următoarele componente:

- trunchi comun, ca ofertă curriculară obligatorie, constituită din aceleași discipline, cu aceleași alocări orare care trebuie parcurse de către toți elevii;
- curriculum la decizia școlii, care cuprinde numărul de ore alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare proprii fiecărei unități de învățământ;
- terapii educaționale complexe și integrate;
- terapii specifice.

5.3. Aplicarea planului-cadru în unitățile de învățământ

Aplicarea planului-cadru în unitățile de învățământ se realizează prin intermediul schemelor orare.

Schema orară reprezintă particularizarea planului-cadru la nivel de clasă, modalitatea concretă prin care, la nivelul unei școli, fiecare clasă își stabilește programul, în funcție de opțiunile pe care le prevede planul-cadru.

În învățământul primar și gimnazial, schema orară include:

- disciplinele de trunchi comun cu alocările orare corespunzătoare;

- disciplina/disciplinele opționale cu alocările orare corespunzătoare, potrivit opțiunilor exprimate de elevi și de părinții acestora.

În învățământul liceal, schema orară include:

- disciplinele de trunchi comun cu alocările orare corespunzătoare;
- disciplina/disciplinele opționale (CDS/CDL) cu alocările orare corespunzătoare, potrivit opțiunilor exprimate de elevi.

5.4. Structura programei școlare

Programa școlară este documentul care: exprimă identitatea unei discipline de studiu/modul de pregătire; fundamentează și reglează activitatea la clasă a cadrului didactic de la o anumită disciplină de studiu/ modul de pregătire; reprezintă punctul de plecare în proiectarea, realizarea și evaluarea resurselor didactice (inclusiv a manualelor școlare).

Curriculumul pentru educație timpurie. Programul anual de studiu pentru nivelul antepreșcolar și pentru nivelul preșcolar este organizat în jurul unor teme anuale integratoare.

Structura programelor școlare pentru discipline de la clasa pregătitoare și de la clasele I – a XII/a XIII-a

- **Notă de prezentare** include: precizări privind statutul disciplinei de studiu și alocările orare aferente potrivit planului-cadru de învățământ; trimiteri la documente relevante care susțin/întemeiază studiul disciplinei respective; recomandări considerate semnificative din punctul de vedere al achizițiilor finale dobândite de elev prin studierea disciplinei respective, al contribuției disciplinei la profilul de formare structurat pe baza competențelor-cheie; trăsături definitorii ale ofertei, aspecte privind noutatea abordării; prezentarea structurii programei școlare și a semnificației principalilor termeni utilizați.
- **Competențe generale** – sunt definite la nivelul fiecărei discipline și se formează pe parcursul studierii disciplinei, în cadrul fiecărui nivel de învățământ. Având un grad ridicat de generalitate și de complexitate, competențele generale sunt elaborate plecând de la profilul de formare al absolventului. Competențele generale au, în acest fel, un dublu rol: pe de o parte, reflectă contribuția disciplinei la profilul de formare al absolventului și, prin aceasta, la dezvoltarea competențelor-cheie; pe de altă parte, structurează disciplina din perspectiva profilului de formare (ceea ce înseamnă limitarea la ceea ce este cu adevărat relevant, necesar și util prin raportare la profilul de formare). Având rolul de a orienta demersul didactic pe parcursul învățării disciplinei, competențele generale evidențiază achizițiile finale ale elevului în urma studierii disciplinei respective.
- **Competențe specifice și exemple de activități de învățare:**
 - **Competențele specifice** sunt derivate din competențele generale și reprezintă etape în dobândirea acestora (fiind formate pe parcursul unui an școlar). Derivarea competențelor specifice are în vedere o diferențiere fină a etapelor unui proces de învățare care presupune dobândirea de către elevi, la finalul studiului unei discipline, a competențelor generale din care sunt derivate. Ca etape în formarea competențelor generale, formulările competențelor specifice trebuie să pună în evidență progresia competențelor specifice de la un an de studiu la altul pentru a forma competența generală; astfel, competențele specifice nu pot avea formulări identice pentru ani de studiu diferiți.
 - **Activitățile de învățare** reprezintă contexte în care sunt formate, exersate, consolidate, competențele specifice; constituie sarcini de lucru prin care se formează și se dezvoltă competențele specifice la elevi. Activitățile de învățare menționate în programele școlare au caracter de recomandare și de orientare pentru profesori; aceștia au libertatea de a utiliza exemplele de activități de învățare pe care le propune programa școlară, de a le completa sau de a le înlocui, astfel încât să asigure un demers didactic adecvat situației concrete de la clasă. În acest fel, proiectarea unor parcursuri de învățare

individualizate, personalizate nu mai este doar un deziderat, devine realizabilă existând modalități concrete de înlăptuire.

- **Conținuturi ale învățării** – sunt organizate pe domenii și reprezintă achiziții de bază prin care se urmărește formarea competențelor elevilor. Conținuturile învățării dobândesc semnificație în măsura în care sunt înțelese ca fiind o componentă a competențelor și mijloace informaționale în formarea competențelor la elevi.

Rolul competențelor de organizator al întregului conținut curricular al programelor implică accent pus în egală măsură pe toate componentele competenței (*a ști, a ști să faci, a te raporta într-un anume fel la ceea ce constituie obiect al învățării*), nu doar pe cunoștințe/conținuturi ale învățării. Aceasta are implicații și din perspectiva elevului (nu mai este suficient să învețe despre ...), dar și din perspectiva cadrului didactic (a cărui activitate nu se mai poate reduce la predarea unor cunoștințe). Programa școlară depășește învățarea despre ... (care din perspectiva elevului corespunde nivelului cognitiv, informativ al învățării, nivel necesar, dar nu și suficient); învățarea este realizată ca învățare prin ... (nivel care corespunde participării, implicării active a elevului) și ca învățare pentru ... (ceea ce corespunde unui nivel al reflectării învățării în valorile promovate, în atitudini și în comportamente).

În programa școlară, demersul de stabilire a conținuturilor pleacă de la competențele specifice, nu este independent de competențe.

- **Sugestii metodologice** – au rolul de a orienta cadrul didactic în utilizarea programei școlare pentru proiectarea demersului didactic și pentru realizarea activităților de predare-învățare-evaluare, în concordanță cu specificul disciplinei, cu particularitățile de vârstă ale elevilor și cu respectarea diversității. Sugestiile metodologice includ: recomandări privind desfășurarea efectivă a procesului de predare-învățare-evaluare centrat pe formarea de competențe, exemple de strategii didactice care contribuie predominant la realizarea competențelor; exemple de abordare interdisciplinară, integrată; exemple de adaptare a programei pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, pentru elevii supradotați/cu aptitudini speciale; de asemenea, includ repere privind evaluarea învățării, prin raportare la competențele specifice urmărite. Pot fi utilizate diferite forme, metode și instrumente de evaluare. Centrarea pe elev/pe dobândirea de competențe presupune utilizarea preponderentă a evaluării continue, formative. Din perspectiva elevului, optimizarea învățării poate fi susținută atât prin implicarea activă în învățare, cât și în evaluarea învățării (prin autoevaluare și interevaluare). Din perspectiva profesorului, evaluarea formativă are rol de îmbunătățire a activității didactice datorită funcției reglatoare pe care o are această formă de evaluare. Prin identificarea dificultăților cu care se confruntă elevii în învățare, profesorul poate adapta activitatea curentă desfășurată cu elevii sau poate modifica proiectarea și desfășurarea unei activități viitoare. Utilitatea recomandărilor metodologice este legată de formularea lor dinspre disciplina de studiu, nu ca recomandări generale care se potrivesc oricărei discipline.

În programa școlară, secțiunea referitoare la competențele specifice și la activitățile de învățare este prezentată în forma de mai jos.

Competența generală 1

CLASA ...
Competența specifică 1.1.
- exemplul 1 de activitate de învățare
- exemplul 2 de activitate de învățare
- exemplu ...
Competența specifică 1.2.
- exemplul 1 de activitate de învățare
- exemplul 2 de activitate de învățare
- exemplu ...

Competența specifică ...

- *exemplul 1 de activitate de învățare*
- *exemplul 2 de activitate de învățare*
- *exemplu ...*

Programa școlară este instrument de lucru al profesorului. Considerate din perspectiva relațiilor funcționale dintre componentele programei școlare, competențele generale – competențele specifice – exemplele de activități de învățare – conținuturile – sugestiile metodologice se află în corelare, astfel:

- relația dintre competențele specifice și exemplele de activități de învățare îi vizează pe elevi; competențele specifice urmează să fie dobândite de către elevi în activități de învățare; aceasta presupune din partea profesorului un demers didactic coerent, contextualizat, care are în vedere nevoile elevilor;
- relația dintre competențele specifice, conținuturi și sugestiile metodologice se raportează la profesor; în activitatea didactică, profesorul abordează conținuturile din perspectiva competențelor specifice, conținuturile fiind baza de operare pentru formarea competențelor; tot din perspectiva competențelor care urmează să fie dobândite de către elevi, este proiectat un demers didactic adecvat vârstei elevilor, contextelor de învățare diferite, în concordanță cu specificul disciplinei de studiu.

Structura programelor școlare pentru învățământ profesional și pentru clasele a IX-a – a XII-a/a XIII-a, filiera tehnologică și vocațională

Prin învățământul profesional și tehnic se asigură formarea profesională inițială, vizând dobândirea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor necesare unei calificări profesionale. Calificarea este descrisă prin standardul de pregătire profesională.

Proiectarea curriculumului în învățământul profesional și tehnic este centrată pe rezultate ale învățării, care sunt grupate în unități de rezultate ale învățării, ce constituie componentele standardului de pregătire profesională. **Rezultatele învățării** sunt exprimate în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini dobândite pe parcursul diferitelor situații de învățare, reprezentând ceea ce elevul înțelege, cunoaște și este capabil să facă la finalizarea unui proces de învățare. **Unitatea de rezultate ale învățării** reprezintă partea unei calificări, care cuprinde un set coerent de cunoștințe, abilități și atitudini generale, care pot fi evaluate și validate. Fiecărei unități de rezultate ale învățării îi corespunde un modul de pregătire, pentru care se elaborează programa școlară.

În învățământul profesional și tehnic, curriculumul are următoarea structură:

- notă de prezentare – care va include lista modulelor de pregătire și corelarea dintre unitățile de rezultate ale învățării și module;
- plan de învățământ pentru pregătirea de specialitate (realizat în corelație cu planurile-cadru de învățământ);
- discipline/ modulele de pregătire detaliate.

Fiecare **modul de pregătire** are următoarea structură:

- notă introductivă;
- rezultate ale învățării (codificate conform standardului de pregătire profesională), corelate logic cu conținuturile învățării (teme) selectate din structura domeniilor de cunoaștere și a activităților specifice unui loc de muncă; prezentarea acestei componente este tabelară, ca în exemplul următor:

Unități de rezultat ale învățării			Conținuturile învățării
Cunoștințe (Rezultatele învățării 1.1.1. ... Rezultatele învățării 1.1.n)	Abilități (Rezultatele învățării 1.2.1. ... Rezultatele învățării 1.2.n)	Atitudini (Rezultatele învățării 1.3.1. ... Rezultatele învățării 1.3.n)	

- lista minimă de resurse materiale (echipamente, unelte și instrumente, machete, materii prime și materiale, documentații tehnice, economice, juridice etc.) necesare dobândirii rezultatelor învățării (existente în școală sau la operatorul economic);
- sugestii metodologice (inclusiv pentru adaptarea la elevii cu cerințe educaționale speciale) cu rolul de a orienta profesorul asupra modalităților de dezvoltare a rezultatelor învățării; exemple de metode didactice, însoțite de detalieri privind utilizarea lor în procesul didactic de predare-învățare-evaluare; sugestii de abordare integrată a competențelor-cheie cu unitățile de rezultate ale învățării;
- sugestii privind evaluarea, definite prin raportare la specificul rezultatelor învățării; fac referire la tipuri și metode de evaluare, exemple de instrumente/itemi de evaluare, cu exemplificări;
- bibliografie.

Partea a 2-a. Implementarea Curriculumului național în România

6. Spre o nouă înțelegere a învățării și a rolului profesorului

Învățând, fiecare copil poate să vadă în mod diferit concepte, idei sau chiar lumea înconjurătoare, având șanse mai mari să se descurce mai bine în tot ceea ce întreprinde. În abordarea acestui document, învățarea este înțeleasă ca un proces prin care o persoană își construiește o „bancă personală de experiențe”, utile în situații de viață specifice. Contrar unor credințe încă răspândite, învățarea nu este un lucru impus din exterior, care se întâmplă unui elev independent de ceea ce face acesta: dimpotrivă, este un rezultat direct al acestui proces, în care cunoașterea este construită activ de către elev (Taber, 2006)³³.

La nivel cognitiv, învățarea este un proces ce se sprijină pe achiziția unor informații noi în urma unor experiențe concrete, a reflecției, conceptualizării sau experimentării active. O învățare de profunzime presupune o raportare personală la nou și depășește simpla memorare sau re-actualizare a unor cunoștințe, fiind legată în mod direct de înțelegere. Aceasta poate fi atinsă prin raportarea unor achiziții la cele deja deținute din experiențe anterioare de învățare și abilitatea de a le transfera/valorifica în noi contexte. De asemenea, presupune o atitudine specifică, de exemplu, de raportare critică la ceea ce este învățat sau de valorificare creativă a noilor cunoștințe.

Activitățile de învățare trebuie să ofere contexte variate în care elevii să se exprime și să formuleze puncte de vedere personale, fără teama de a greși. Emoțiile și încrederea în forțele proprii au, de asemenea, un rol important în învățare și în dezvoltarea motivației fiecărui elev. De exemplu, stresul școlar asociat cu bullying-ul sau alte forme de violență școlară poate reduce în mod dramatic participarea și performanța școlară³⁴.

Deși cunoașterea într-un sens este personală și individuală, elevii își construiesc cunoașterea prin interacțiunea lor cu lumea fizică, în mod colaborativ, în medii diverse socio-culturale. Calitatea interacțiunilor și a participării la diferite rețele sociale se asociază direct cu rezultatele academice, pentru că învățarea este profund socială³⁵.

Toate aceste reprezentări ale învățării au implicații directe asupra profilului profesorului, acesta trebuind să aibă în egală măsură flexibilitate, rigoare științifică și sensibilitate pedagogică. Astăzi, profesorul trebuie să fie conectat la rezultate de cercetare din domenii epistemologice diverse, precum psihologia învățării, neuroștiințele educaționale sau cercetarea educațională și valorifică în activitatea la clasă aceste descoperiri. El conștientizează factorii de influență asupra proceselor de gândire, emoțiilor și memoriei și înțelege mecanismele specifice motivației elevilor. De asemenea, profesorul deține competențe care să-i permită aplicarea unor principii moderne de învățare, cu ținta clară de a motiva și de a susține elevul în învățare. Astfel, profesorul oferă elevilor săi o cunoaștere valoroasă nu doar în sine, ci și ca bază de operare pentru dezvoltarea unor deprinderi și atitudini relevante pe întreg parcursul vieții.

Dincolo de felul în care înțelegem rolurile profesorilor și modul în care se produce învățarea, sistemele educaționale contemporane au abordări diferite privind definirea achizițiilor/rezultatelor învățării. După o perioadă semnificativă în care Curriculumul național a fost centrat pe conținuturi, în prezent sistemul de educație a asumat un model de proiectare centrat pe **competențe**.

³³ Taber, K. S. (2006). *Beyond constructivism: The progressive research programme into learning science*. *Studies in Science Education* 42, p. 125–184.

³⁴ Gazzaniga, M.S. ed. (2009). *The cognitive neurosciences*. Cambridge: MIT Press.

³⁵ Stahn, A. C. (2019). *Brain changes in response to long antarctic expeditions*. *New England Journal of Medicine*, 2019; 381: p. 2273-2275.

Această abordare presupune schimbări importante la nivelul curriculumului scris, predat, învățat și evaluat, cu implicații directe asupra activității unui profesor.

Conștientizarea de către toți actorii relevanți a acestui nou mod de a defini scopul învățării este o *prioritate* și o *condiție* a unui proces de implementare reală a noului curriculum în învățământul preuniversitar, atât la nivelul clasei și al școlii, cât și la nivel de sistem.

Formarea autentică de competențe nu este posibilă fără o tratare diferențiată și individualizarea învățării, valorificând potențialul fiecărui elev. Implementarea cu succes a curriculumului bazat pe competențe are la bază înțelegerea de către fiecare profesor a faptului că achizițiile au relevanță pentru viața reală, eliminând stereotipiile și promovând personalizarea cunoașterii, pe termen lung. Fiecare disciplină de studiu trebuie să ofere elevilor un sprijin în dobândirea acelor cunoștințe, deprinderi și atitudini utile pe parcursul întregii vieți. Fiecare lecție trebuie să creeze **oportunități pentru ca elevii să-și formeze, să exerseze și să-și dezvolte anumite competențe specifice** – în contexte din ce în ce mai variate și mai extinse.

În spiritul *Recomandării* europene cu privire la competențele-cheie³⁶, disciplinele tradiționale devin instrumente de lucru și un cadru de formare a competențelor-cheie. Astfel, un profesor modern este cel care își asumă un rol de facilitator al învățării, urmărind formarea/ dezvoltarea acestor competențe pentru fiecare copil. În acest demers, profesorul:

- valorifică dimensiunea integrată a contextelor reale, dezvoltând perspectiva pragmatică a competențelor - cheie prin legarea învățării de viața cotidiană;
- conectează demersul didactic disciplinar la componenta multidisciplinară a curriculumului și la experiențele de învățare ale elevilor;
- proiectează activități „în mozaic”, prin combinarea articulată a mai multe competențe-cheie, realizând astfel deschideri transdisciplinare în cadrul unui demers didactic ce aparține disciplinei în care este specializat;
- privește interogativ utilitatea unor conținuturi, identificând în practica la clasă clișee metodologice neproductive și aspecte irelevante pentru formarea de competențe;
- sprijină elevul să învețe cu scopul de a se adapta pe tot parcursul vieții, prin dezvoltarea unor deprinderi cognitive.

Așteptările față de profesor devin inevitabil mai complexe, concordante cu așteptările mai înalte de la absolvenții sistemului de educație. Fiecare profesor trebuie să dețină, la nivel dezvoltat, competențele pe care urmărește să le formeze la elevii săi. În egală măsură, acesta trebuie să asigure starea de bine a fiecărui elev, să stimuleze motivația pentru învățare, să consolideze stima de sine și reziliența, să lucreze adaptat cu elevii aparținând categoriilor în risc (de exemplu, copii cu dizabilități și/sau CES, copii care provin din familii dezavantajate socio-economic). Participarea la comunități de învățare, la programe de dezvoltare profesională și colaborarea cu echipele manageriale și cu alți actori din comunitate devin condiții pentru îndeplinirea cu succes a acestor roluri complexe.

7. Evaluarea competențelor ca rezultate ale învățării

Evaluarea competențelor constituie o componentă fundamentală în procesele de revizuire curriculară. Procesele prin care sunt apreciate competențele formate pe parcursul ciclurilor școlare necesită o atenție

³⁶ Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

deosebită atât în proiectarea metodologiilor și instrumentelor aferente de evaluare, dar și în analiza informațiilor colectate, în interpretarea datelor, formularea concluziilor, a recomandărilor și, cu precădere, în luarea deciziilor de evaluare, pe două paliere:

- la nivel individual, privind traseul educațional al fiecărui elev în parte;
- la nivel de sistem, privind îmbunătățirile, revizuirile sau schimbările necesare diferitelor componente: curriculum, predare-învățare, formarea profesorilor etc.

Influența evaluării asupra curriculumului este exprimată prin tipurile de curriculum: intenționat (scris), implementat/realizat (predat/învățat), evaluat. Efectul cel mai cunoscut al evaluării asupra curriculumului este cel de *backwash negativ*: ceea ce este evaluat influențează curriculumul implementat/realizat, limitându-l la selecția de competențe considerate în evaluare și de conținuturi ce intră în sfera de selecție a proiectanților evaluării.

Relația curriculum - evaluare constituie un aspect central în implementarea curriculumului, iar diminuarea backwash-ului negativ se realizează prin acoperirea, în evaluare, a competențelor vizate, conținutul fiind asociat. Acesta este elementul-cheie în trecerea de la evaluarea centrată pe conținut la evaluarea competențelor.

Pentru realizarea evaluărilor din parcursul educațional al elevilor, există două tipuri majore de evaluare:

- evaluarea curentă, la clasă, proiectată și realizată de cadrul didactic, cu formele sale: inițială/predictivă, continuă/formativă și sumativă; este o evaluare internă; de obicei, comportă o puternică dimensiune normativă (raportare la nivelul clasei/școlii și mai puțin la niveluri de referință naționale).
- evaluări și examene naționale, proiectate și realizate de instituții specializate; de obicei, cu caracter sumativ (la final de cicluri educaționale); este o evaluare externă și criterială (raportată la programă, ca referință națională, unitară, referențialul privind competențele prevăzute de aceasta și standardele curriculare de învățare – niveluri de achiziții dezirabile).

Evaluarea curentă, la clasă, are un rol important în sprijinirea demersurilor de predare-învățare. Rolul formativ al acestui tip de evaluare, însoțită obligatoriu de utilizarea *feedbackului* descriptiv (unde a greșit elevul, ce a înțeles și ce nu stăpânește încă, ce nu este suficient de clar, ce abilitate este insuficient antrenată/exersată) și de *feedforward* (ce știe elevul, ce abilitate este formată și susține formarea altor abilități în continuare, ce cale de învățare/antrenare/exersare va urma în continuare pentru că este productivă și generează succes în realizarea sarcinilor de învățare) este deseori neactivat de către cadrele didactice. Acestea limitează evaluările curente la verificări de conținuturi în mod reproductiv sub presiunea regulamentelor privind notarea (de exemplu, un număr de note egal+1 cu numărul de ore din planul-cadru de învățământ). De asemenea, un ansamblu de distorsiuni în evaluare sunt practicate necritic în sala de clasă (de exemplu, efectul de ordine, efectul de contrast, efectul Pygmalion). Deseori, cadrelor didactice le este mai la îndemână să opereze cu etichete, cu opinii și impresii de suprafață, ratând astfel prilejuri de a practica o evaluare corectă, onestă pentru elevi, de încredere, cât mai obiectivă și, mai ales, în contextul curriculumului centrat pe competențe, autentică (cu sarcini de evaluare cât mai aproape de viața de zi cu zi).

Pentru îmbunătățirea evaluărilor la clasă, interne, sunt necesare o serie de condiții:

- formularea standardelor curriculare de învățare care să orienteze profesorii în determinarea pragurilor de achiziții pe care le urmăresc la elevi; cum programa formulează competențele dezirabile pentru nivelul funcțional (mediu), este nevoie de stabilirea unui număr de praguri (niveluri de realizare) ale acestor competențe; acestea se asociază, prin demersuri specializate, cu scale de notare, sisteme de punctaje sau alte modalități de convertire din exprimări calitative în formă cantitativă (numerică, alfabetică, prin calificative); este necesară o colaborare între experții în curriculum și experții în evaluare; necesită un proces dedicat în acest scop, timp și resurse asociate;

informarea sistemului educațional și susținerea utilizării acestor standarde de către cadrele didactice (inclusiv prin programe de formare continuă);

- pregătirea profesorilor pentru proiectarea și realizarea unei evaluări curente de calitate (evaluare obiectivă, de încredere); dintre elementele fundamentale necesare unei astfel de expertize de specialitate în evaluare menționăm: realizarea matricelor de specificație pentru asocierea dintre competențe, conținuturi și sarcini de realizat (în termeni de verbe din scalele taxonomice); stabilirea tipurilor de metode de evaluare (care pot varia între metode scrise, orale și probe practice, cu mai multe tipuri de teste/probe și tipuri de itemi); elaborarea propriu-zisă a itemilor și a probelor de evaluare; elaborarea grilelor de evaluare; gestionarea aspectelor problematice generate de situațiile de evaluare (emoții, stări de blocaj, anxietăți, încadrarea în timp); colectarea și analiza rezultatelor evaluărilor; comunicarea rezultatelor elevilor; alocarea timpului pentru analiza rezultatelor cu elevii, pentru feedback/feedforward (inclusiv individual); comunicarea cu părinții privind rezultatele evaluării.

Evaluările naționale și examenele solicită o abordare separată, întrucât sunt considerate evaluări care influențează major viața elevilor, traseul educațional și opțiunile de carieră. Aceste evaluări, la scală mare (la nivel de cohortă/generație) sunt tratate din perspectiva măsurării (spre deosebire de evaluările curente prezentate mai sus care se asociază cu perspectiva aprecierii). Prin urmare, aceste evaluări necesită un nivel înalt de expertiză în proiectare, implementare, analiza rezultatelor și sunt gestionate prin agenții specializate, cu statut aparte în sistemul instituțiilor educaționale. Poziția evaluărilor naționale/examene este una obiectivă, detașată de procesele de predare – învățare de la clasă, referențialul acestor examene fiind întotdeauna programa școlară – competențele așa cum au fost scrise în curriculumul național.

Pentru a realiza scopurile evaluărilor de tip examen (cu precădere de certificare sau de selecție), este nevoie de o proiectare care urmează metodologii psihometrice (de evaluare de capacități cognitive, în sens psihologic), care să asigure acestora statutul de evaluare standardizată. Este necesară asigurarea unui grad ridicat de obiectivitate pentru aceste evaluări (așa cum sunt testele internaționale PISA, TIMSS, PIRLS sau alte tipuri de teste folosite de agenții de evaluare internaționale) astfel încât să permită comparabilitate între cohorte de elevi. Aceste evaluări permit înțelegerea progresului elevilor la nivel național și oferă feedback autorității educaționale cu privire la nevoia de intervenție ameliorativă la nivelul curriculumului scris și al celui aplicat.

Un curriculum centrat pe competențe implică revizuirea evaluărilor – atât a practicilor de evaluare curentă, cât și a evaluărilor naționale și a examenelor – prin centrarea acestora pe competențele dobândite de către elevi. Evaluarea rezultatelor învățării este un domeniu înalt specializat și nu se poate realiza fără o bază solidă în curriculum și predare-învățare. Sunt implicate elemente din domeniul psihologiei, psihometriei, analizei statistice, matematicii. Evaluarea este un domeniu interdisciplinar și necesită lucru colaborativ, chiar și la nivelul profesorilor care pot elabora strategii de evaluare în echipe, cu instrumente care variază de la o clasă la alta.

Studiile de specialitate (inclusiv evaluările internaționale) evidențiază relația dintre starea emoțională a elevilor și performanța în învățare. Supralicitarea rolului evaluării în viața școlară a elevilor poate avea efecte negative asupra modului în care elevii își reprezintă școala, învățarea și performanța (de exemplu, prin stările de stres, anxietate, panică, blocaj psihologic pe care le pot genera contextele de evaluare). Pentru depășirea unor astfel de situații, elevii au nevoie de antrenament nu doar cognitiv, ci și emoțional. Acest lucru se exersează zi de zi, în sala de clasă, în multiplele de momente de evaluare și feedback, ca partea firească a proceselor de predare-învățare.

Centrarea pe competențe implică atât reconsiderarea modului de realizare a evaluării, cât și modul de comunicare a rezultatelor acesteia. Comunicarea rezultatelor trebuie să susțină rolul evaluării ca mijloc de orientare, corectare și motivare a învățării și nu ca modalitate de sancționare a ceea ce nu știe elevul.

8. Resurse educaționale

În contextul sistemului educațional românesc, sintagma *resurse educaționale* descrie orice material sau echipament utilizat de personalul didactic pentru dezvoltarea unor strategii de predare-învățare-evaluare care să conducă la formarea competențelor menționate în programele școlare și la maximizarea succesului școlar. În această perspectivă, resursele educaționale reprezintă o condiție importantă pentru implementarea curriculumului, cu potențial de influențare a calității și eficacității activității didactice, rolul lor fiind reevaluat odată cu fiecare schimbare curriculară.

Într-un sistem educațional care își propune formarea și dezvoltarea de competențe, promovarea învățării centrate pe elev, dezvoltarea abilităților de gândire și rezolvarea de probleme, una dintre principalele caracteristici ale resurselor educaționale de calitate este diversitatea. Dezvoltarea competențelor elevilor presupune, în egală măsură, utilizarea resurselor tradiționale (manualele școlare, ghiduri pentru elevi și profesori, colecții de documente, variate tipuri de texte, fotografii, caricaturi, hărți, cărți, echipamente și laboratoare, kituri experimentale etc.) și a resurselor ce poartă amprenta noilor tehnologii (resurse virtuale/online, materiale digitale, platforme online, software educațional, resurse multimedia, computere, tablete, table interactive, jocuri și emisiuni TV etc.).

Manualul școlar este un produs curricular elaborat pe baza programei școlare și are rolul de a susține demersurile de învățare la nivelul elevilor, precum și organizarea procesului didactic în ansamblu. Manualul școlar are o îndelungată tradiție în învățământul românesc și continuă să ocupe o poziție privilegiată în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, mai cu seamă datorită accesului limitat al elevilor la alte tipuri de resurse. Cu toate acestea, manualul nu mai reprezintă singura sau sursa majoră de informații pentru elevi, abordările curriculare actuale presupunând utilizarea unei diversități de resurse educaționale. În acest context, manualul școlar unic a fost diversificat, iar manualul tipărit este completat sau chiar înlocuit cu cel digital. Fără a absolutiza virtuțile manualului digital, trebuie spus că acesta prezintă un număr de avantaje, printre care facilitarea implicării elevului în activități de învățare complexe și diversificate, facilitarea accesului la o varietate de alte resurse informaționale, o potențială calitate superioară a materialului ilustrativ, posibilitatea de a include jocuri și clipuri audio-video sau a bazelor de date, de a include sarcini de învățare care impun comunicare între elevi (e-mail, chat, blog etc.), posibilitatea de a face experimente în mediul virtual, de a comunica virtual cu profesorul.

În contextul promovării unui curriculum centrat pe competențe, manualul capătă valențe specifice, rolul acestuia deplasându-se de la transmiterea de cunoștințe la organizarea procesului de învățare. Manualul promovează contexte de învățare flexibile, privite ca modalități diverse de construire a cunoașterii, de sprijin pentru abordarea integrată și aplicativă a cunoașterii și pentru transferul învățării în contexte diferite. Aceste atribute reprezintă argumente suplimentare pentru utilizarea manualelor digitale interactive, acestea permițând o flexibilitate mai mare decât cele tipărite.

În învățământul contemporan, manualul pierde teren în fața noilor tehnologii. În predarea anumitor discipline, spre exemplu științele, o importanță mai mare decât manualul tind să aibă, pe de o parte explorarea directă a mediului natural, pe de altă parte, experimentul realizat în laboratoare reale sau virtuale. Aceeași tendință se poate observa în cazul istoriei și al științelor sociale în general, unde accesul la o varietate de documente primare sau la o varietate de puncte de vedere în abordarea fenomenelor sociale facilitate de numeroasele website-uri de specialitate conduce la o scădere graduală a importanței manualului școlar tradițional.

Utilizarea **tehnologiei informației** în educație prezintă o serie de avantaje. Aceasta oferă o capacitate imensă de procesare care poate fi utilizată atât pentru dezvoltarea abilităților intelectuale, pentru rezolvarea unor probleme complexe, de viață reală, cât și pentru consolidarea învățării. Un alt beneficiu al utilizării

tehnologiei informației este accesul la imense resurse de informație și la o diversitate de idei și de perspective de analiză a proceselor și fenomenelor din natură și societate, elevii putând învăța să devină consumatori critici și avizați ai informației disponibile. Facilitarea comunicării la nivel global sau constituirea unor rețele de comunicare favorizează accesul la alte culturi, creând oportunități pentru activități de învățare abordate din perspectiva multiculturalității, multiperspectivității, care să favorizeze gândirea critică și creativitatea, într-o lume tot mai interconectată. În egală măsură, utilizarea tehnologiei informației facilitează stimularea senzorială multiplă – auz, văz, kinestezic – și dinamica imaginilor și permite diferențierea actului didactic, adaptarea strategiilor didactice la nevoile individuale ale celor care învață.

Laptopul, tableta sau tabla interactivă reprezintă resurse educaționale moderne, acestea prezentând un impact puternic asupra formării și dezvoltării unor deprinderi care îi permit elevului adaptarea la cerințele unei societăți dinamice. Utilizarea resurselor educaționale digitale contribuie la realizarea unor medii educaționale interactive care influențează metodele de predare-învățare-evaluare și schimbă relația tradițională profesor-elev și, în cele din urmă îmbunătățesc, calitatea actului educațional. Tehnologia și resursele digitale pot fi considerate instrumente pentru schimbare și inovare în educație.

Un avantaj important al utilizării resurselor educaționale digitale este reprezentat de accesibilitatea acestora și de costurile de utilizare reduse față de alte resurse, în condițiile în care conectarea la internet poate fi asigurată prin costuri accesibile pentru majoritatea unităților de învățământ. Beneficiind de existența unor platforme cu conținut de calitate, gratuit sau la prețuri mici pentru domeniul educațional, utilizarea resurselor educaționale existente online poate constitui un avantaj față de multe alte tipuri de resurse.

În plus, odată cu utilizarea pe scară tot mai largă a telefoanelor inteligente, a devenit o necesitate ca resursele educaționale digitale să fie adaptate și accesării cu telefonul mobil.

În acest context, discuția despre accesul la **resursele educaționale deschise** (RED) devine din ce în ce mai importantă. Definite ca resurse licențiate liber, accesibile de către orice persoană interesată, RED au o importanță aparte în contextul învățării centrate pe formarea de competențe, tocmai datorită mării lor diversități, dar și caracterului transferabil, posibilității de organizare și reorganizare în variate scopuri și modalități, în contexte diferite.

O altă categorie de resurse care nu trebuie neglijate în contextul educației centrate pe formarea de competențe este cea dezvoltată la nivelul școlii de către profesori și elevi și care folosește **resurse ale comunității**. Aceste resurse au o relevanță amplă pentru procesul de învățare, fiind o manieră de implicare directă a elevilor în decizia privind implementarea curriculumului. O vulnerabilitate a acestei categorii de resurse poate fi o posibilă calitate mai scăzută a materialelor în lipsa unui exercițiu de validare.

Tipărite sau virtuale, gata-de-folosite sau dezvoltate la nivelul școlii, resursele de învățare trebuie să satisfacă exigențe specifice curriculumului centrat pe competențe, precum:

- să promoveze consecvent viziunea, principiile și valorile stabilite prin documentele curriculare (cadrul de referință, programe școlare etc.);
- să faciliteze învățarea activă, centrată pe elev care are drept finalitate formarea și dezvoltarea competențelor;
- să abordeze cunoștințele, abilitățile, valorile și atitudinile cerute de programa școlară în mod echilibrat;
- să aibă un conținut corect din punct de vedere științific;
- să integreze în elaborarea și designul lor o metodologie de învățare;
- să faciliteze dezvoltarea și consolidarea competențelor formulate la nivelul disciplinelor de învățământ, dar și abordarea unor problematici transversale, de exemplu echitatea și incluziunea, problemele de mediu, conceptele de globalizare, consumul rațional, dezvoltare durabilă, sănătatea și altele;

- să ajute elevii să conștientizeze conceptul de diversitate culturală și să promoveze relații de respect în raport cu ceilalți și cu mediul;
- să stimuleze motivația elevilor și implicarea creativă în învățare, prin îmbinarea unor contexte de învățare variate (active sau reflexive, de învățare autonomă sau de interacțiune în grup, unice sau diferențiate etc.);
- să constituie resurse cu caracter generativ, prin completarea rolului de mijloace pentru transmiterea cunoașterii validate cu rolul de sprijin pentru construirea cunoașterii (prin investigație, transfer de cunoștințe și tehnici de lucru etc.);
- să asigure o utilizare accesibilă și un grad mare de interactivitate;
- să stimuleze elevii să exploreze independent, dar și în interacțiune cu alții procesele și fenomenele din natură și societate din perspective multiple;
- să favorizeze dezvoltarea abilităților intelectuale de nivel superior, precum gândirea critică, abordarea creativă, rezolvarea de probleme etc.;
- să favorizeze învățarea diferențiată, valorificând diversitatea contextelor de învățare și nevoile elevilor;
- să fie relevante pentru vârsta elevilor și pentru dezvoltarea lor emoțională, intelectuală, socială și culturală;
- să nu cuprindă elemente cu caracter discriminatoriu;
- să reflecte universul referențial al elevilor, prin conexiunea cu experiențe de viață concretă și să ofere oportunități pentru implicarea activă în viața socială;
- să ia în considerare standardele naționale și internaționale de siguranță și calitate, pentru a nu afecta în nici un fel, sănătatea, integritatea corporală sau viața elevilor.

Tradiționale sau moderne, în format convențional sau virtual, resursele educaționale au valoare doar în măsura în care susțin dezvoltarea graduală a competențelor specifice fiecărei discipline de învățământ și, în ultimă instanță, a competențelor-cheie, prin integrarea în strategii didactice inovative și motivante. Spre exemplu, dacă utilizarea tehnologiei informației nu este însoțită de corecta abordare a conceptelor cu care elevul operează și de înțelegerea profundă a sensului și relevanței a ceea ce se învață, aceasta nu va face decât să consolideze învățarea superficială.

9. Formarea și managementul resurselor umane

Unul dintre factorii determinanți ai reușitei în implementarea curriculumului școlar este reprezentat de resursele umane – profesorii – din perspectiva suficienței și a disponibilității acestora, a calității pregătirii și a eficienței activității lor.

Din perspectiva curriculumului centrat pe competențe, se definesc noi roluri pe care trebuie să le asume profesorul sau se recalibrează o parte din rolurile tradiționale ale acestuia. Astfel:

- **Profesorul – dezvoltator de curriculum.** De la programa școlară la activitatea din clasă, profesorul are rolul de a planifica demersul didactic prin:
 - lectura personalizată și integrală a programei, pentru a înțelege mecanismele de construcție curriculară și modul de abordare a învățării în cadrul unei discipline/domeniu/modul, precum și pentru a înțelege relațiile dintre componentele majore ale Curriculumului național;
 - realizarea documentelor de proiectare – planificarea calendaristică și proiectarea unităților de învățare – pornind de la competențele definite de programa școlară; proiectarea unor situații de învățare adecvate competențelor și temelor de conținut asociate, adaptabile la diferite contexte și nevoi educaționale, inovative în raport cu alte contexte educaționale și flexibile ca modalitate de realizare – care să permită dezvoltarea competențelor specifice;
 - dezvoltarea curriculumului la decizia școlii, prin proiectarea de opțiuni centrate pe nevoile și interesele de învățare ale elevilor cu care acesta lucrează.

- **Profesorul – facilitator al învățării.** A facilita învățarea presupune valorizarea elevilor ca participanți activi la propria învățare, prin depășirea înțelegerii limitative a rolului acestora de receptori pasivi de cunoștințe. Ca facilitator al învățării, profesorul angajează elevii în sarcini de învățare relevante, invită la selectarea și procesarea cunoștințelor asociate sarcinilor de învățare pentru înțelegere și fixare, sprijină elevii în asumarea propriilor demersuri de învățare, îi implică în analiza colaborativă a rezultatelor învățării și în împărtășirea experiențelor de învățare. De asemenea, acest rol atrage atenția asupra nevoii de sprijin individualizat pentru elevi și de motivare a acestora pentru păstrarea centrării pe sarcinile de lucru. Ca urmare, este necesar ca profesorul să devină creator de medii productive de învățare în clasă, care să permită dezvoltarea de competențe. Doar în acest mod se poate evita cantonarea în predarea de conținuturi (cu niveluri diferite de abstractizare) care solicită în mod disfuncțional procesele de gândire (concepte – transfer în sarcini aplicative versus experiență directă și reflecție – conceptualizare – transfer în sarcini aplicative).

- **Profesorul – partener în învățare (co-learner).** Diversitatea situațiilor de învățare oferă contexte în care profesorul își conștientizează propriile limite. Profesorul poate capitaliza limitele sale – reale sau simulate – pentru a antrena elevii și a-i angaja activ în sarcini de lucru. Ca urmare, este important ca profesorul să devină partener în învățare, să manifeste curiozitate și deschidere față de elevi, să exploreze împreună cu aceștia pentru a căuta răspunsuri la întrebări, soluții la situații-problemă. Acest rol permite un mai mare grad de empatie cu elevii, o mai directă experimentare a etapelor de construire a cunoașterii și o co-participare la dezvoltarea competențelor elevilor, echilibrând relația didactică.

- **Profesorul – evaluator de competențe.** Evaluarea competențelor dezvoltate la nivelul elevilor este una dintre cele mai importante sarcini ale profesorului, care vizează colectarea de date în vederea aprecierii rezultatelor de învățare (în termeni de cunoștințe, abilități și atitudini), precum și analiza calității procesului de învățare. Astfel, evaluarea reprezintă o cale de *feedback* (ce, cât, cum a învățat elevul?) și de *feedforward* (ce, cât, cum va învăța elevul?). De asemenea, evaluarea oferă date importante asupra calității activității de predare, profesorul fiind un beneficiar al feedbackului în reglarea activității didactice. Curriculumul centrat pe competențe solicită alt scop al evaluării decât acela de verificare a reproducerii unor cunoștințe asimilate de elevi. De asemenea, impune nevoia de diversificare a formelor și metodelor utilizate, care să investească evaluarea cu rol formativ, să implice elevii în evaluarea propriei activități de învățare și să promoveze încrederea elevilor în reușita propriului proces de învățare.

- **Profesorul – dezvoltator de resurse de învățare.** Un curriculum centrat pe competențe presupune ca profesorul să creeze situații de învățare cât mai variate, mai flexibile, cu resurse de învățare diversificate. Dincolo de manual, în prezent accesul la resurse variate este relativ facil: auxiliare didactice, ghiduri, colecții de texte, echipamente, Resurse Educaționale Deschise etc. Rolul profesorului ca dezvoltator de resurse semnifică nu doar crearea unor resurse proprii de învățare, cât mai ales: lectura resurselor didactice existente; selecția riguroasă a acestora, pentru a constitui mijloace reale de sprijin pentru învățare; adaptarea RED la condiții specifice de învățare, la nevoi și interese individualizate ale elevilor.

- **Profesorul – cercetător.** Implementarea curriculumului centrat pe competențe implică orientarea profesorului către demersuri acționale specifice cercetării, centrate pe studiul intenționat, sistematic și reflexiv al propriilor practici profesionale. În primul rând, profesorul-cercetător acceptă că el însuși are de învățat mereu pe parcursul carierei și caută să învețe din ceea ce se întâmplă în clasă, își pune întrebări cu privire la propriile practici. Pentru identificarea aspectelor de ameliorat, observă sistematic activitatea de predare-învățare-evaluare, colectează informații relevante și analizează sistematic datele. Pe baza acestora, profesorul-cercetător caută soluții practice și își structurează cu intenție demersurile de predare, pentru a răspunde nevoilor elevilor săi, pentru a facilita învățarea acestora și pentru a crește calitatea rezultatelor învățării în relație cu dezvoltarea competențelor prevăzute la nivelul programelor școlare; în acest context, profesorul este inovator și promovează schimbări la nivelul clasei și al școlii. Nu în ultimul rând, profesorul-cercetător trebuie să lucreze împreună cu ceilalți; calitatea activității educaționale este condiționată de dezvoltarea reală a unei echipe de profesori, a unei comunități de practici la nivelul școlii – cu rol de rețea de sprijin, de context în care profesorii care se confruntă cu probleme și nevoi comune reflectează împreună, explorează situațiile educaționale, discută observațiile și perspectivele personale, își oferă unul altuia sprijin și proiectează împreună soluții.

Rolurile profesorului în contextul curriculumului național centrat pe competențe solicită restructurări, atât în privința pregătirii cadrelor didactice (la nivelul sistemelor de formare inițială și de formare continuă), cât și în privința managementului curriculumului la nivelul școlii.

9.1. Formarea inițială

Dincolo de restructurări la nivelul formei de organizare a pregătirii inițiale pentru rolul de profesor, curriculumul centrat pe competențe solicită schimbări la nivelul domeniilor și formelor de pregătire inițială.

Astfel, este important ca domeniul de formare generală să fie orientat către elementele de specificitate ale Curriculumului național. Aspectele abordate în domenii de studiu precum curriculumul, predarea, învățarea și evaluarea ar trebui să faciliteze înțelegerea de către viitorii profesori a semnificației și rolului competenței în procesul de predare-învățare-evaluare, a principiilor care fundamentează Curriculumul național, cu referiri concrete la curriculumul școlar în vigoare.

În același context, se impune alocarea unui rol mai important pentru didactica specialității, care să asigure contexte mai multe și mai variate de lucru direct cu documentele curriculare (planuri de învățământ, programe școlare), pentru ca viitorii profesori:

- să înțeleagă semnificația modelului de proiectare centrat pe competențe și impactul acestuia la nivelul activității didactice;
- să conștientizeze rolul și statutul disciplinei pe care o va preda în curriculumul școlar, în relație cu alte discipline de studiu;
- să se familiarizeze cu documentele curriculare;
- să cunoască rolul și importanța acestora, în raport cu alte resurse didactice;
- să facă o lectură completă și corectă a documentelor curriculare;
- să experimenteze modalitățile de valorificare a acestora la nivelul planificărilor și al realizării de activități practice.

Centrarea pe competențe încurajează abordările integrate la nivelul curriculumului, prin demersuri multi/pluri-, inter- și transdisciplinare. Pentru ca acestea să devină realitate în practica școlară, este nevoie ca formarea inițială a profesorilor să asigure o pregătire de specialitate flexibilă, care să depășească limitele unei abordări preponderent monoepistemologice, prin deschidere către domenii multiple, clasice și de graniță.

Creșterea ponderii contextelor de pregătire practică și diversificarea modalităților de organizare a acestora reprezintă un alt palier al implicațiilor curriculumului centrat pe competențe. Pregătirea practică trebuie să permită organizarea de experiențe autentice de învățare pentru viitorii profesori, prin:

- realizarea de observări a activității didactice, derulate în diferite contexte școlare și coordonate de profesori cu stiluri și experiențe de predare variate;
- organizarea unor contexte de reflecție critică asupra activității didactice observate;
- proiectarea și realizarea de activități de predare-învățare-evaluare în număr mai mare, în contexte formale și nonformale, în organizații școlare variate, cu diferite categorii de elevi;
- crearea unor contexte de împărtășire a propriilor experiențe de predare, cu alți colegi.

De asemenea, este necesară valorificarea elementelor specifice Curriculumului național în programele de stagiatură practică ale profesorilor debutanți, până la examenul de definitivat. Este important ca profesorii debutanți să aibă parte de programe de mentorat la nivelul unităților de învățământ, din partea profesorilor cu experiență mai amplă, care să creeze contexte variate de sprijin pentru planificarea și implementarea Curriculumului național și să motiveze profesorii pentru stabilitatea în carieră. De asemenea, portofoliile profesionale, inspecțiile de evaluare a activității pe perioada stagiului și examenele de definitivat trebuie să asigure o evaluare autentică a pregătirii pentru profesie și să pună accent pe elemente de cunoaștere a Curriculumului național și pe elemente de reflecție asupra activității didactice, prin instrumente specifice (jurnale didactice, fișe de autoevaluare etc.).

9.2. Formarea continuă

Pentru a susține profesorii în implementarea curriculumului centrat pe competențe, sunt necesare, de asemenea, intervenții specifice asupra sistemului de formare continuă, la nivelul formelor, al ofertelor tematice și al modalităților de organizare.

Profesorii au nevoie de formare continuă destinată problematicii generale a Curriculumului național, orientată către teme, precum:

- mecanismele de construcție a curriculumului centrat pe competențe;
- lectura personalizată a documentelor curriculare;
- proiectarea predării-învățării centrate pe elev și pe formarea de competențe;
- abordarea nevoilor specifice de învățare din clasa de elevi;

- personalizarea învățării;
- abordarea integrată în curriculum;
- teme cross-curriculare;
- valorificarea influențelor educaționale nonformale și informale în contextele de educație formală.

Formarea continuă centrată pe didactica specialității solicită, de asemenea, abordarea următoarelor aspecte:

- proiectarea de contexte și activități de predare-învățare-evaluare relevante pentru elevi, care să îi implice activ în propria învățare și care să valorifice experiența lor de viață;
- abordarea integrată prin disciplina predată;
- utilizarea și dezvoltarea unor resurse de învățare variate, inclusiv Resurse Educaționale Deschise;
- reflecția asupra domeniului epistemologic reprezentat de disciplina predată (aportul la realizarea profilului de formare, evoluții epistemologice curente și de perspectivă integrate în curriculumul școlar) și asupra predării (recunoașterea clișeelelor metodologice, a rutinelor didactice neproductive sau mai puțin productive);
- recunoașterea pregătirii continue prin credite europene transferabile (ECTS), în continuarea pregătirii de nivel terțiar la care se situează formarea inițială, asigurând mobilitatea personalului didactic;
- reflecția asupra procesului de învățare la diferite arii curriculare, discipline de studiu (identificarea celor mai frecvente dificultăți care apar și a modalităților de depășire a acestora);
- modalități de gestionare eficiente a timpului de predare-învățare-evaluare, în sala de clasă și în alte contexte, în afara sălii de clasă;
- dezvoltarea de opționale în relație cu disciplina de studiu predată.

În perspectiva unui curriculum care vizează dezvoltarea, la nivelul elevilor, a unui set unitar și complex de competențe, devine importantă formarea continuă centrată pe teme transversale precum:

- abordarea integrată în curriculumul școlar, prin valorificarea noilor educații;
- roluri noi ale profesorului, în contextul centrării pe dezvoltarea de competențe;
- specificul predării-învățării-evaluării în activitatea cu elevii cu diferite nevoi de învățare și abordări pedagogice specifice (de exemplu, remediere/recuperare, excelență/extindere).

Dincolo de participarea la programe de formare continuă, dezvoltarea profesională a profesorilor trebuie să valorifice contextele comunităților de practică, în care aceștia pot discuta, pot împărtăși experiențe de predare, pot împrumuta exemple de bune practici, pot solicita sprijin de la colegi sau pot oferi acest sprijin către alții (de exemplu, comisii metodice, consilii pedagogice, schimburi de experiență între școli). Scopul acestor comunități de practică vizează promovarea unor comportamente intenționate de auto-dezvoltare personală și profesională și asumarea rolului de profesioniști în educație, activi și implicați în echipe de lucru, promotori ai calității și ai dezvoltării inovative la nivelul curriculumului școlar.

9.3. Profesorul – (f)actor principal în managementul curriculumului la nivelul școlii

Abordarea integrată în curriculum solicită posibilitatea de planificare curriculară și predare în echipă, cel puțin în situațiile opționalelor integrate, dar nu numai. Acest aspect solicită redefinirea Curriculumului național la nivelul condițiilor de constituire a normelor, respectiv de alocare a orelor de predare.

De asemenea, din perspectiva unui curriculum centrat pe competențe, constituirea normei didactice necesită flexibilizare, în sensul includerii, în cadrul acesteia, a unei diversități de activități care să susțină nevoile și interesele elevilor: predare la clasă, selecție și adaptare a resurselor, design al activităților transcurriculare, activități de tip remediere/excelență, activități nonformale, consiliere și îndrumare individuală, sprijin personalizat în învățare etc. Toate acestea trebuie calibrate din perspectiva finalităților asumate prin curriculumul școlar, în termeni de competențe ce vor fi formate la finalul unei clase/al unui nivel de învățământ.

În același context, este necesară formarea managerilor școlari și a inspectorilor școlari pentru a-și asuma și recalibra rolurile. Astfel, managerul școlar capătă atribuții importante pentru:

- coordonarea analizelor de nevoi de la nivelul unității de învățământ, cu privire la dezvoltarea și implementarea Curriculumului național;
- reflectarea în documentele strategice ale școlii a problematicii curriculumului;
- dezvoltarea unor strategii adecvate de monitorizare a implementării curriculumului la nivelul clasei, cu rol de sprijin și motivare;
- analiza și punerea la dispoziție a resurselor necesare implementării unui curriculum inovativ: spații și resurse materiale adecvate, disponibilitate către abordări flexibile, un climat al organizației școlare cu deschidere către testarea de soluții educaționale inovative, care pun în practică perspective documentate și susținute de comunitatea științifică, necesitând asumare, încredere și cooperare la nivelul școlii pentru a conduce învățarea elevilor către rezultate mai bune.

Rolul inspectorilor școlari necesită redimensionare, prin:

- monitorizarea continuă a implementării curriculumului prin activitate de inspecție școlară (sub diferitele tipuri) și nu numai (cercuri pedagogice, comisii metodice, mese rotunde, workshopuri, ateliere etc.);
- dezvoltarea unor instrumente de monitorizare a implementării curriculumului, utilizând criteriile cu relevanță pentru curriculumul centrat pe competențe;
- accent pe consilierea pe care trebuie să o asigure profesorilor în proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe;
- reconsiderarea modului de evaluare a activității profesorilor prin valorizarea cu prioritate a învățării autentice.

10. Managementul curriculumului la nivelul școlii

Școala – cadru de aplicare contextualizată a Curriculumului național. Planurile-cadru de învățământ și programele școlare, componente ale Curriculumului național, sunt promovate în sistemul de învățământ preuniversitar în urma parcurgerii unor etape în proiectarea și aprobarea lor. Promovarea unui nou Curriculum național se realizează la anumite perioade de timp (sub influența a diferiți factori) și urmărește să genereze schimbări prin implementare. Factorii care întemeiază promovarea unui nou Curriculum național sunt diferiți, precum modificări legislative care privesc structura sistemului de învățământ preuniversitar, necesitatea educației pe tot parcursul vieții în relație cu sistemul de competențe de care are nevoie fiecare persoană. În funcție de natura factorilor, schimbările vizate pot avea o mai mică sau o mai mare amploare. Documentele curriculare devin operaționale la nivel de școală și de clasă.

Producerea schimbărilor vizate de un nou Curriculum național este condiționată însă de înțelegerea caracterului complex al curriculumului, precum:

- produs, constituit din documente curriculare, care urmează să fie implementate;
- proces de implementare, proiectare, dezvoltare contextualizată care presupune: participarea unor actori educaționali; influențe diverse; decizii în relație cu activitatea de predare-învățare-evaluare, cu rezultatele obținute de elevi.

Managementul curriculumului la nivel de școală în relație cu procesul complex de implementare a curriculumului. Susținut legislativ, managementul curriculumului la nivelul școlii vizează, în esență, un proces de mobilizare a resurselor existente pentru realizarea finalităților/rezultatelor așteptate ale procesului educativ, prin aplicarea contextualizată, adaptată la realitatea școlii, la specificul local, a documentelor curriculare de tip reglator.

Școala asigură un cadru structurat la diferite niveluri, cu diferite atribuții pentru aplicarea planurilor-cadru de învățământ și a programelor școlare. Managementul curriculumului implică organizarea implementării curriculumului și monitorizarea acestui proces de la nivelul conducerii școlii – prin organisme funcționale și prin alte comisii – la nivelul clasei, al activității cu elevii.

Provocarea în implementarea unui curriculum național centrat pe formarea de competențe constă în realizarea acestui proces prin utilizarea resurselor școlii (resurse umane, materiale, financiare, de timp), plecând de la identificarea nevoilor reale pe care le au elevii, de la cunoașterea specificului comunității din care face parte școala, astfel încât:

- elevii să valorifice traseul de învățare pe care l-au ales, să particularizeze acest traseu prin disciplinele opționale pe care le pot alege, să se implice activ în propria învățare încredințați că achizițiile dobândite le sunt utile pentru viață, în afara școlii;
- părinții să fie informați cu privire la finalitățile educației și la profilul de formare al elevului pe diferite niveluri, exprimat în termeni de competențe (respectiv, ce trebuie să știe, să știe să facă, să valorizeze și să se manifeste atitudinal un elev);
- profesorii să acționeze ca resursă cu rol esențial în asigurarea calității învățării;
- școala, ca instituție de învățământ, să urmărească să atingă misiunea asumată în documentele strategice și operaționale pe care și le-a propus, inclusiv în relație cu comunitatea din care face parte.

Conducerea școlii – perspectivă strategică, abordare operațională. Abordarea realistă a provocărilor de aplicare a unui nou curriculum național centrat pe competențe presupune orientarea spre modalități de acțiune care privesc, în esență:

- elaborarea ofertei educaționale a unității de învățământ (coordonată de către director);

- modul de reflectare a problematicii curriculumului în documentele manageriale ale școlii, cu privire la: priorități ale școlii în implementarea curriculumului; relația dintre documentul curricular – practici didactice – ameliorarea rezultatelor școlare obținute de către elevi; relația dintre nevoile de învățare ale elevilor și modalități de adaptare curriculară, de contextualizare curriculară; calitatea activității de predare-învățare-evaluare etc.;
- reflectarea în schema orară a aplicării planului-cadru de învățământ la nivelul școlii; schema orară particularizează planul-cadru de învățământ pentru o anumită clasă, incluzând orele alocate pentru disciplinele din trunchiul comun și orele pentru curriculumul la decizia școlii, ca rezultat al opțiunilor făcute;
- pregătirea profesională a cadrelor didactice pentru aplicarea la clasă a unor noi programe școlare pornind de la recunoașterea rolului cadrelor didactice, ca practicieni în educație, în producerea schimbării; este necesar ca profesorii să înțeleagă cerințele programei școlare și să le reflecte în documentele de proiectare întocmite și în activitatea desfășurată cu elevii;
- valorificarea autentică a orelor alocate curriculumului la decizia școlii pentru dezvoltarea unui proiect curricular al școlii, chiar dacă managementul curriculumului nu se reduce la managementul curriculumului la decizia școlii; această oportunitate este ambivalentă: dreptul școlii, dat prin planul-cadru, de a interveni asupra unui segment al Curriculumului național trebuie corelat cu responsabilitatea stabilirii aceluia cadru de informare, colaborare, consultare care să ducă la implementarea unor discipline opționale pe care elevii și/sau părinții lor, profesorii le propun.

Organismele funcționale, alte comisii – rol condiționat de factori diferiți. Investite cu atribuții (stabilite în documente legislative sau la nivel de școală), organismele funcționale, alte comisii organizate la nivel de școală pot avea un rol real în managementul curriculumului – de exemplu, în propunerea programelor de formare continuă sau în dezbaterile unor probleme de organizare sau de conținut care vizează procesul educativ. Acest rol este, însă, condiționat de măsura în care comisiile dintr-o școală permit o activitate reală, utilă și lipsită de formalism.

Catedra/comisia metodică – organism funcțional relevant profesional. Nivelul catedrelor/comisiilor metodice este nivelul comunității profesionale a practicienilor în educație interesați, în egală măsură, în activitatea pe care o desfășoară cu elevii, de aplicarea creativă a unui document curricular (programa școlară), dar și de procesul de învățare care îi implică pe elevi.

În condițiile în care programa școlară promovează un model de proiectare curriculară pe competențe, provocarea pentru cadrul didactic este legată de formarea de competențe la elevi și nu de transmiterea de conținuturi. Este necesar ca rolul comisiei metodice să fie cel de stimulare a reflecției asupra învățării, de propunere a unor modalități alternative, de abordare a învățării, de împărtășire a experiențelor și de transfer de bune practici. Comisia metodică poate fi cadrul discuției și înțelegerii unor aspecte care reconsideră practica didactică, precum:

- centrarea pe formarea de competențe înseamnă centrarea pe elev;
- centrarea pe competențe presupune crearea unor activități de învățare, care oferă, în egală măsură, cadrul și sarcinile de lucru pentru formarea, exersarea, consolidarea și dezvoltarea competențelor la elevi;
- identificarea în plan metodologic a căilor de implicare a elevilor în activități de învățare semnificativă, în dobândirea de competențe;
- centrarea evaluării pe competențe, vizând în mod firesc competența ca rezultat al învățării;
- reconsiderarea rolului profesorului de facilitator al învățării;
- abordarea simplă și clară a proiectării didactice, care trebuie să-l orienteze pe profesor, prin documentele cu caracter proiectiv pe care le realizează pentru a desfășura activitatea la clasă;
- promovarea unor strategii de individualizare (atât remediale, cât și de performanță).

Aplicarea noilor programe școlare la clasă – nivelul promovării unor abordări inovative și a unor practici nerutiniere. Însemnătatea unui nou curriculum axat pe formarea de competențe ține de modul de aplicare a programelor școlare în activitatea cu elevii, în esență de:

- valorizarea experiențelor de învățare ale elevilor prin contextualizarea învățării;
- propunerea unor activități de învățare în scopul formării competențelor, care să ia în considerare nevoile reale ale elevilor, dar și diferențele existente între elevi (prin diferențierea învățării, prin propunerea unor parcursuri personalizate de învățare);
- organizarea învățării prin implicarea activă a elevilor în propria învățare (de exemplu, prin aplicarea unor metode interactive), renunțând la situații pasive de participare la lecție (de exemplu, urmărirea explicațiilor profesorului);
- realizarea unor lecții/activități curriculare în alt cadru decât cel al clasei (de exemplu, la muzeu);
- analiza nevoilor de sprijin pe care le au elevii;
- realizarea educației remediale prin utilizarea unor planuri individuale de învățare, fișe de progres în învățare;
- promovarea unor abordări inter- și transdisciplinare;
- reflecția critică asupra modalităților de ameliorare a experiențelor de învățare oferite elevilor (de exemplu, la faptul că metoda interactivă are ca efect nu doar o activitate de învățare mai atractivă, ci poate să-i motiveze pe elevi și să contribuie la optimizarea învățării);
- raportarea la conținuturile învățării din perspectiva competențelor;
- stimularea participării la activități de grup, la proiecte educaționale în scopul formării unor comportamente de tip participativ;
- susținerea activităților de învățare din clasă prin alte activități realizate în contexte nonformale de educație.

Monitorizarea aplicării curriculumului – o îndrumare necesară. Urmărirea cu atenție a modului de aplicare (la nivel de școală și de clasă) a unui nou curriculum centrat pe competențe, realizată din școală sau de persoane împuternicite din afara școlii, poate contribui, în mod real, la ameliorarea procesului de management. Măsura acestei contribuții este dată de caracterul concret și punctual al aspectelor vizate în monitorizare, dar și de abordarea cu obiectivitate și profesionalism a aspectelor urmărite.

Monitorizarea implementării curriculumului poate fi realizată din școală, de exemplu, de către directori, de către șeful de catedră. Realizarea de asistențe la ore de către director, de către șefii de catedră este o modalitate de a urmări, de exemplu: materializarea unui proiect de unitate de învățare în lecție realizată pe baza respectivului proiect; adecvarea practicilor didactice la prevederile noului curriculum, știut fiind că practicile didactice au tendința de a rămâne în urma schimbărilor propuse de documentele curriculare.

Monitorizarea implementării curriculumului realizată din școală poate fi asigurată în mod coerent prin corelarea responsabilităților directorului și șefilor de catedră; astfel, prin șefii catedrelor, directorul:

- asigură aplicarea documentelor curriculare;
- controlează calitatea activității didactice;
- monitorizează activitatea de formare continuă a personalului din unitate.

Managementul curriculumului din perspectiva culturii școlii. Alături de toate activitățile desfășurate de școală și managementul curriculumului este influențat de cultura școlii, reflectată îndeosebi în valorile, atitudinile (care au la bază respectivele valori), normele, credințele, tradițiile promovate la nivelul organizației școlare. Cultura școlii exprimă gradul de valorizare și de promovare a informării, a comunicării, a consultării, a inovației, a lucrului în echipă. Cultura școlii poate să influențeze major manifestarea unității școlare ca o comunitate de învățare și de reflecție, gradul de satisfacție al membrilor organizației școlare, dar și rezultatele obținute (la nivel individual și la nivel de unitate școlară).

Partea a 3-a. Managementul procesului de schimbare curriculară

11. Schimbarea curriculară. O abordare din perspectiva politicilor educaționale

11.1. Ce este schimbarea curriculară?

În contextul acestui document, termenul de schimbare curriculară se referă la două categorii de modificări: reforma curriculară și revizuirea curriculumului. În primul caz, schimbarea este profundă și cuprinzătoare. În al doilea caz, schimbarea este de tip ameliorativ și urmărește realizarea unor reglaje care să conducă la creșterea eficacității și eficienței unui nou curriculum.

Profundă sau ameliorativă, schimbarea vizează atât curriculumul ca document (planuri-cadru și programe școlare), cât și practica curriculară de la nivelul școlii și al clasei (curriculumul implementat).

11.2. Ciclul schimbării curriculare

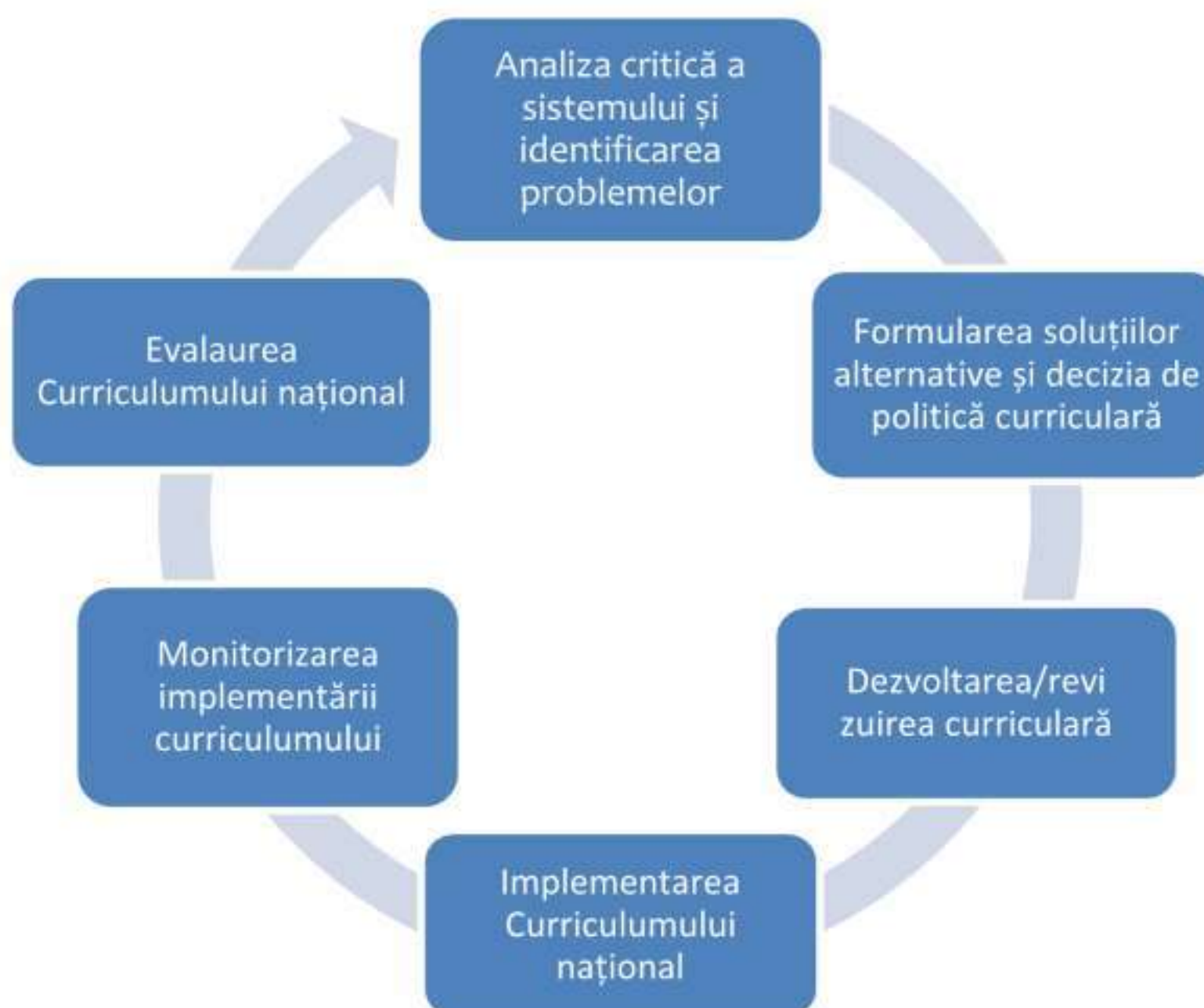
Ce?, când?, cum?, cât?, cât de bine? învață elevii sunt preocupări ale autorităților educaționale la nivel global. În practica schimbării curriculare la nivel internațional există o multitudine de răspunsuri oferite la aceste întrebări. Documentul de față valorifică unele dintre aceste răspunsuri, precum și lecții învățate în implementarea politicilor curriculare la nivel național.

Schimbarea curriculară este un proces dinamic și complex, care poate fi abordat din perspective multiple. Dacă privim curriculumul ca parte integrantă a politicilor publice în domeniul educației, schimbarea în domeniu trebuie înțeleasă ca un răspuns oferit de autorități unor probleme de natură curriculară cu care se confruntă sistemul educațional. În acest context, schimbarea curriculară trebuie să fie un proces transparent și predictibil, asumat la nivel de sistem, care implică parcurgerea unor etape specifice (Figura 4).

Procesul de schimbare curriculară nu este un eveniment izolat, etapele ciclului curricular reluându-se cu o anumită periodicitate. Periodicitatea schimbării pune în evidență nevoia de permanentă conectare cu realitatea lumii contemporane, aflate ea însăși într-o dinamică din ce în ce mai accelerată. Fără a exista un termen-standard, bunele practici internaționale (de exemplu, cele promovate de UNESCO – International Bureau of Education vorbesc despre revizuirii după un ciclu complet de implementare pentru un nivel de educație (3-5 ani) și de un nou curriculum după cel puțin 3-4 cicluri consecutive de implementare (12-16 ani). Inițierea procesului de schimbare nu se poate face fără ca ciclul anterior să-și fi produs efectele, să fie evaluat și fără ca noi nevoi de schimbare să fie relevate și asumate.

Așadar, este necesar ca procesul de schimbare să asigure continuitate curriculară, raționalitate și respectarea logicii interne a acestui proces.

Figura 4. Ciclul schimbării curriculare



11.2.1. Analiza critică a sistemului și identificarea problemelor

Această etapă a ciclului de schimbare curriculară constituie o analiză a stării de fapt și vizează:

- curriculumul oficial (analiza poate avea în vedere aspecte, precum: finalitățile urmărite, profilul de formare al absolventului diferitelor niveluri de învățământ preuniversitar, prevederi existente în documente curriculare, modelul de proiectare curriculară);
- curriculumul implementat (analiza sistematică a practicilor de predare-învățare-evaluare);
- rezultatele obținute de elevi (atât la evaluările și examenele naționale, cât și la evaluări internaționale PISA, TIMMS, PIRLS), în urma implementării curriculumului oficial;
- direcții de acțiune, priorități în spațiul național, european și internațional al educației.

Analiza critică a sistemului educațional este de o importanță aparte în procesul de definire a acelor aspecte ale curriculumului care trebuie schimbate. În România, ca și la nivel global, aceasta este atributul autorităților educaționale. Indiferent de context, decizia referitoare la schimbarea curriculară, fie ea profundă sau ameliorativă, trebuie să fie fundamentată pe dovezi furnizate din zona cercetării educaționale, corelate cu rezultate ale consultării publice.

Concret, evaluarea stării de fapt și identificarea nevoilor reale se poate face prin:

- analiza rezultatelor oferite de cercetarea în domeniul educațional realizată la nivelul instituțiilor specializate, universităților, ONG-urilor cu expertiză în domeniul curriculumului;
- realizarea periodică a unor cercetări evaluative cu privire la impactul aplicării curriculumului național, realizate după aplicarea unei schimbări curriculare pe cel puțin un ciclu de învățământ;
- analiza datelor colectate prin monitorizarea curentă a sistemului educațional (inspecții școlare, rapoarte periodice elaborate la nivel național și județean, rezultate ale unor consultări cu practicieni/reprezentanți ai asociațiilor profesionale sau partenerii sociali);

- prelucrarea și valorificarea datelor oferite de evaluările naționale, precum și a celor oferite de participarea elevilor români la evaluări internaționale;
- consultarea unor studii și rapoarte naționale, europene și internaționale privind direcții de politică educațională, tendințe în educație, modalități de intervenție pentru ameliorarea/ creșterea performanțelor în învățare ale elevilor, rolul școlii în societatea contemporană.

Evaluarea realistă a stării de fapt și înțelegerea nevoii de schimbare implică nu numai identificarea problemelor, spre exemplu, rezultate modeste obținute la evaluări naționale și internaționale, ci și înțelegerea cauzelor profunde care le-au generat.

O analiză superficială sau decizii insuficient sau incorect fundamentate ale autorităților vor conduce la identificarea eronată a zonelor de intervenție ameliorativă. De asemenea, acest tip de analiză poate conduce la neînțelegerea deciziilor, mimare, neasumare și chiar rezistență la schimbare din partea celor care o pun în practică.

Datele obiective de cercetare oferă autorităților educaționale șansa de a înțelege care sunt problemele reale ale sistemului și de a le prioritiza pe criterii de urgență și potențial impact asupra sistemului educațional și rezultatelor învățării.

11.2.2. Formularea soluțiilor alternative și decizia de politică curriculară

Pasul următor în procesul de schimbare curriculară este reprezentat de formularea de soluții alternative la problemele identificate și de luarea unei decizii fundamentate privind direcții de intervenție care se corelează și se susțin.

Un bun exemplu în acest sens sunt planurile-cadru, documente menite să concretizeze o anumită filozofie curriculară. Adoptarea unei decizii de politică curriculară asupra unei forme de plan-cadru trebuie să fie luată în funcție de aspecte precum:

- opțiunea pentru un anumit nivel de descentralizare curriculară, de integrare curriculară pe diverse paliere ale procesului educațional sau alte tipuri de opțiuni;
- profilul de competențe al resurselor umane implicate și măsura în care există sau nu strategii pentru formarea acestora;
- nivelul resurselor financiare și materiale disponibile;
- așteptări și nevoi existente la nivel național și local, priorități ale pieței muncii.

Odată adoptată decizia de politică curriculară, elaborarea planului-cadru de învățământ presupune raportarea la criteriile precum:

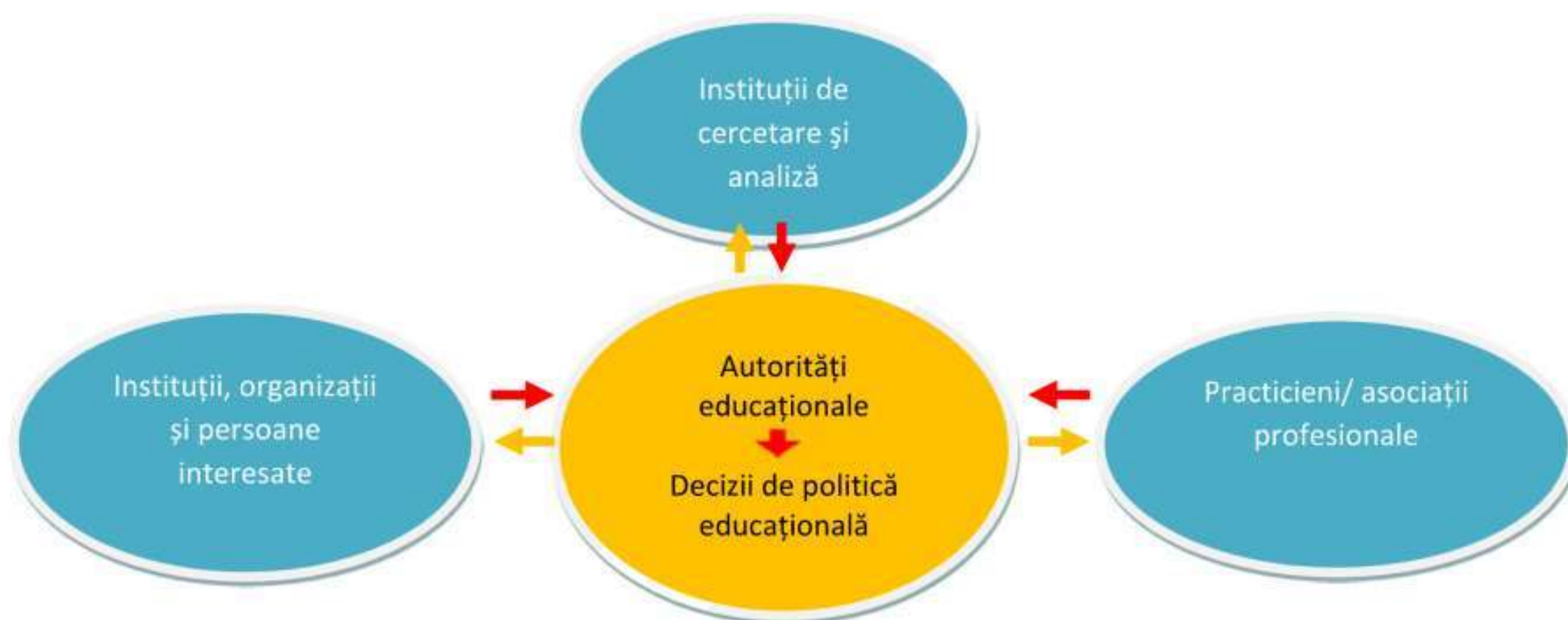
- contribuția la realizarea profilului de formare al absolventului;
- nevoia de realizare a unui plan-cadru cel puțin pentru un nivel complet de învățământ, pentru a asigura coerența construcției curriculare (printr-o abordare holistică din perspectiva profilului de formare); o proiectare realizată pe 1-2 ani de studiu crește semnificativ riscul abaterii de la viziunea de ansamblu a construcției (care este reglată de profilul de formare al absolventului la final de ciclu de învățământ, asumat în documentele de politici educaționale);
- proiectarea adaptată la categorii și parcursuri educaționale specifice (de exemplu, pentru persoanele aparținând minorităților naționale, pentru copii cu dizabilități și/sau cu cerințe educaționale speciale, pentru copii înscriși în alternativele educaționale, pentru elevi din învățământul de artă sau sportiv integrat, pentru cursanții din Programul *A doua șansă*);
- raportul dintre trunchiul comun, care asigură egalitatea de șanse între elevi și curriculumul la decizia școlii, care permite școlii să definească trasee particulare de învățare pentru elevi (potrivit intereselor și nevoilor lor de învățare, specificului local și resurselor de care dispune școala).

În ceea ce privește programele școlare, decizia poate viza modelul de proiectare care este utilizat în elaborarea programelor (de exemplu, centrare pe competențe vs. centrare pe obiective). Adoptarea unei decizii de politică curriculară presupune luarea în considerare a unor criterii precum:

- racordarea la dezvoltările curriculare care sunt orientate prioritar spre rezultate explicite și evaluabile ale învățării;
- nevoia dobândirii de către elevi a unor achiziții de tip funcțional, a transferării acestora în contexte noi și valorificării în situații de viață;
- accentuarea dimensiunii active a învățării, prin înțelegerea de către elev a scopului pentru care învață și prin implicarea sa în propria învățare.

Luarea unei decizii fundamentate de politică educațională/ curriculară poate fi susținută și de fluxul de informații între instituțiile și organismele comunității de politici publice (în măsura în care fluxul de informații este constant și eficient fundamentat, iar normele și metodologiile specifice sunt aplicate în mod sistematic, consecvent și transparent) – Figura 5.

Figura 5. Fluxul de informații în comunitatea de politici publice



11.2.3. Procesul de dezvoltare sau de revizuire curriculară

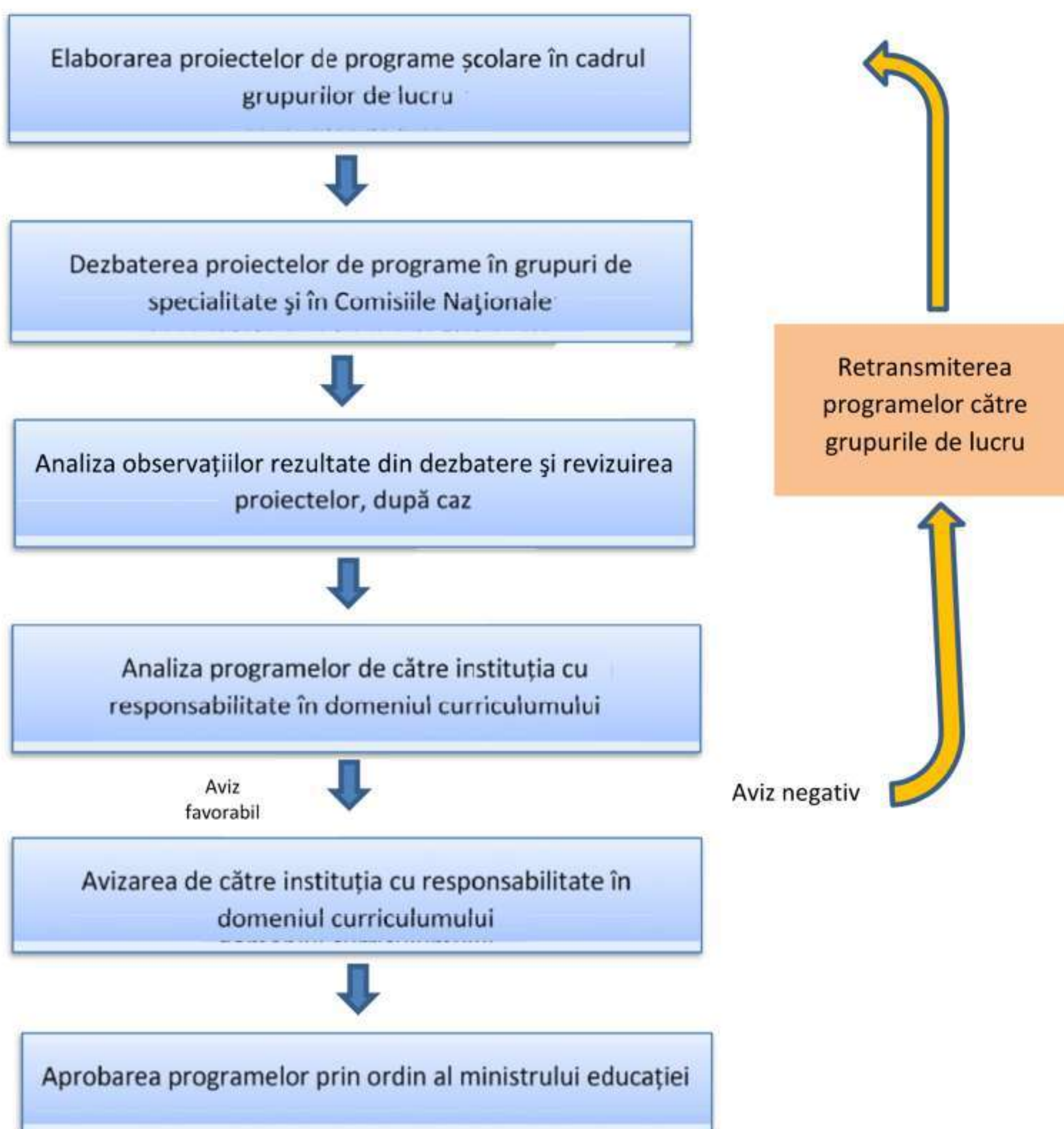
Este etapa de schimbare curriculară propriu-zisă, respectiv de dezvoltare a unui nou Curriculum național (planuri-cadru de învățământ și programe școlare) sau de revizuire a documentelor curriculare existente. În realizarea activităților specifice acestei etape, rolul ministerului educației, al instituției responsabile pentru dezvoltarea curriculară și al experților în domeniu este precumpănitor.

Managementul procesului de schimbare curriculară trebuie să se întemeieze pe prevederi care includ cu claritate etapele acestui proces (Figura 6) și actorii cu responsabilități specifice, de exemplu:

- constituirea grupurilor de lucru și, după caz, a grupurilor de validare care participă la procesul de dezvoltare/ revizuire curriculară (dimensiunea acestora, modul de organizare, expertiza și modalitățile de selecție a membrilor);
- elaborarea de către grupurile de lucru a proiectelor de planuri-cadru, programe școlare, prin raportarea la criteriile de calitate, pe parcursul procesului de elaborare;
- implicarea grupurilor de experți pe domenii de specialitate (de exemplu, comisii naționale), și precizarea tipului de aviz dat;
- punerea în dezbatere publică/dezbaterea specialiștilor și a practicienilor din domeniu a proiectelor realizate și valorificarea rezultatelor acestor consultări;

- modificarea proiectelor documentelor curriculare, de către grupul/grupurile de lucru, pornind de la observațiile/propunerile colectate în perioada de dezbateri;
- analizarea de către comisia de validare a proiectelor de planuri-cadru de învățământ revizuite și validarea acestora din punct de vedere științific;
- analizarea documentelor curriculare propuse de către instituția cu responsabilități în domeniul curriculumului, în vederea avizării;
- avizarea metodologică și înaintarea la ministerul educației, în vederea aprobării (împreună cu documentele de fundamentare a documentelor curriculare propuse a fi adoptate).

Figura 6. Etape ale procesului de elaborare, dezbateri și aprobare a programelor școlare



Pe întreg parcursul, analiza, dezbateră și validarea/aprobarea documentelor curriculare (proiecte de planuri-cadru de învățământ și de programe școlare) se va realiza din perspectiva criteriilor de calitate stabilite.

Managementul procesului de dezvoltare/revizuire curriculară presupune organizarea etapelor și definirea relațiilor dintre actorii care intervin în respectivele etape, potrivit responsabilităților lor. Figura 6 ilustrează etape și relații specifice demersului de realizare și aprobare a programelor școlare.

11.2.4. Implementarea Curriculumului național

Dezvoltarea unui nou Curriculum național, respectiv revizuirea Curriculumului național exprimată în documente curriculare noi sau în documente curriculare revizuite constituie doar o parte a schimbării curriculare. Cealaltă parte a schimbării curriculare constă în implementarea documentelor curriculare noi sau revizuite la nivel de școală și la nivelul clasei de elevi.

La nivel de sistem, punerea în aplicare a Curriculumului național nou/revizuit aprobat presupune, în mod obligatoriu, o etapă de informare sistematică a tuturor actorilor școlari cu privire la documentele curriculare. În această etapă, este necesar să fie discutate, în cadrul unor întâlniri de tip expert, elementele de noutate și implicațiile acestora în plan managerial și didactic.

La nivelul unității de învățământ, implementarea planurilor-cadru și a programelor școlare presupune:

- realizarea de către școală a propriului proiect curricular, reflectarea problematicii curriculumului în documentele strategice ale școlii;
- aplicarea, prin intermediul schemelor orare, a planurilor-cadru de învățământ noi, sau revizuite;
- constituirea ofertei de curriculum la decizia școlii, avizarea și aprobarea acesteia, alegerea opțiunilor;
- pregătirea – prin demersul de proiectare didactică – a implementării programelor școlare și implementarea acestora la nivelul clasei de elevi.

Enumerarea aspectelor de mai sus care țin de aplicarea documentelor curriculare presupun activități la nivel de școală și de clasă, nu doar în *litera* acestor documente, ci și în *spiritul* lor, astfel:

- promovarea unui leadership care să încurajeze atitudinile reflexive și o cultură organizațională specifică „școlii care învață”;
- promovarea la nivelul școlii a unui climat favorabil colaborării, inovării, motivării elevilor pentru valorificarea potențialului de care dispun;
- efectuarea unei analize de nevoi critice și responsabile, în relație cu nevoile de învățare ale elevilor, cu resursele școlii și cu specificul comunității locale, pentru realizarea proiectului curricular al școlii;
- corelarea, în demersul de stabilire a curriculumului la decizia școlii, a dreptului de decizie al școlii asupra unui segment al Curriculumului național, cu asumarea responsabilității pentru definirea unor trasee particulare de învățare (în concordanță cu opțiunile elevilor și/sau ale părinților lor);
- întocmirea schemelor orare, după stabilirea curriculumului la decizia școlii;
- desfășurarea activității de predare-învățare-evaluare la nivelul clasei de elevi, din perspectiva profesorului reflexiv, preocupat de a înțelege și de a opera cu setul de competențe prevăzute în curriculum, de a oferi elevilor experiențe relevante de învățare, de a aplica practici didactice inovative și adaptate la nevoile elevilor și de a reflecta asupra activităților desfășurate;
- realizarea, la nivelul instituției școlare, a unor cercetări aplicative care pot să răspundă la nevoia de evaluare a activității școlare și a impactului activităților de schimbare realizate la nivel de școală.

Din perspectiva aplicării programelor școlare la clasă, cadrele didactice sunt agenți ai schimbării, fiind cele care desfășoară activitatea de predare-învățare-evaluare potrivit viziunii și prevederilor promovate de programele școlare. Așa fiind, sunt importante pentru pregătirea în cariera didactică atât formarea continuă,

cât și formarea inițială; cu toate că este mult mai puțin invocată, formarea inițială are un rol definitoriu în dobândirea de către viitoarele cadre didactice a achizițiilor referitoare la documentele curriculare, la proiectarea demersului didactic, așa cum sunt acestea utilizate, la zi, în construcția curriculumului și în practica didactică.

11.2.5. Monitorizarea implementării curriculumului

Monitorizarea se poate realiza la nivelul școlii și la nivelul clasei de elevi și vizează urmărirea modului de elaborare și de punere în practică a proiectului curricular, aplicarea planului-cadru, pregătirea implementării și implementarea programelor școlare la nivelul clasei. Procesul de monitorizare implică intervenții imediate, în situații concrete, prin feedback, activități de consiliere, măsuri de ameliorare (care vizează, de exemplu, realizarea schemei orare la nivel de clasă, modul de constituire a ofertei de curriculum la decizia școlii și de alegere a opționalelor, desfășurarea orelor de curs, practicile didactice).

Monitorizarea poate fi internă (realizată de consiliul de administrație, director, directori adjuncți, comisii care funcționează în școală) și externă (realizată de ministerul educației, prin direcții specializate în activitatea de monitorizare și inspecție, inspectoratele școlare, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar - ARACIP).

11.2.6. Evaluarea Curriculumului național. Decizie privind reluarea ciclului

Evaluarea Curriculumului național este o etapă importantă a ciclului curricular, o continuare firească a proceselor de proiectare și de implementare a curriculumului. Conform accepțiunii recunoscute internațional, evaluarea curriculumului, „este interesată de colectarea evidențelor pentru a descrie și formula judecăți despre valoarea sau meritele planurilor, proceselor și rezultatelor curriculumului, ca bază pentru dezvoltarea și îmbunătățirea acestora”³⁷. Așadar, evaluarea curriculumului îndeplinește atât un rol de cunoaștere și apreciere a stării de fapt, cât și unul de întemeiere a deciziilor și acțiunilor viitoare pentru creșterea calității și relevanței curriculumului, atât în etapa dezvoltării, cât și în cea a implementării.

Pentru a oferi date relevante și utile pentru decidenți, procesul de evaluare a curriculumului trebuie să îndeplinească cerințe, precum:

- **Să aibă un scop precis.** Primul pas în procesul de evaluare a curriculumului este stabilirea scopurilor și a obiectivelor. Acestea sunt definite, în primul rând, în funcție de nivelul de evaluare a curriculumului (de exemplu, la nivelul documentelor curriculare, la nivelul curriculumului implementat etc.) și de rolul evaluării (de exemplu, de diagnoză, de intervenție ameliorativă etc.).
- **Să se bazeze pe informații.** Pentru a îndeplini criteriile de validitate și de obiectivitate, orice evaluare trebuie să se bazeze pe date relevante. De aceea, identificarea surselor de informații credibile și stabilirea metodologiei de colectare a datelor sunt elemente importante ale oricărui demers evaluativ.
- **Să se desfășoare cu regularitate.** Evaluarea curriculumului trebuie să fie un proces periodic, care să ofere autorităților educaționale informații utile în mod constant, sistematic și unitar pentru ameliorarea continuă a calității curriculumului.
- **Să fie coordonată de specialiști.** Pentru a fi credibil, procesul de evaluare a curriculumului trebuie să satisfacă rigorile cercetării științifice și, în acest context, trebuie derulat de persoane cu o înțelegere profundă a domeniului și cu experiență adecvată în cercetarea educațională.

³⁷ Preedy, M. (2001). *Curriculum evaluation: measuring what we value*. În Middlewood, D., Burton, N. (eds). *Managing the curriculum*. London: Paul Chapman, p. 89-103.

Evaluarea Curriculumului național se poate realiza la patru niveluri și anume evaluarea procesului de dezvoltare a curriculumului, evaluarea documentelor curriculare, evaluarea implementării curriculumului, evaluarea de impact. Fiecare din cele patru planuri în discuție are scopuri și roluri specifice, reclamă criterii distincte și proceduri corespunzătoare de colectare, analiză și interpretare a datelor pentru a formula judecăți de valoare.

Evaluarea procesului de dezvoltare a Curriculumului național

Documentele oficiale care vizează Curriculumul național (cadrul de referință, planurile de învățământ, programele școlare) sunt rezultatul unui proces de dezvoltare care presupune o solidă cunoaștere a realităților educaționale, dar și a contextului în care acesta urmează a fi implementat. Rolul evaluării procesului de dezvoltare a curriculumului este acela de a determina măsura în care, acest demers întrunește câteva caracteristici fundamentale: este planificat și sistematic, este ciclic, incluziv și participativ, este condus de profesioniști și este sustenabil.

Evaluarea caracterului planificat și sistematic. Procesul de dezvoltare curriculară este unul complex, care implică analiza stării de fapt (curriculumul existent, contextul național și internațional), a proiecțiilor privind strategiile de dezvoltare educațională naționale și internaționale și dezvoltarea proiectului curricular propriu-zis. Evaluarea acestei etape își propune să determine măsura în care procesul de dezvoltare curriculară este planificat într-o manieră sistematică, luând în considerare toți pașii și resursele necesare pentru obținerea produsului curricular dorit (activități concrete, resurse umane, de timp și financiare).

Evaluarea caracterului ciclic al procesului de dezvoltare a curriculumului. Revizuirea periodică a curriculumului, la intervale de timp clar argumentate, este necesară având în vedere multitudinea schimbărilor din plan general (social, cultural, epistemologic), respectiv din plan educațional și ritmul tot mai accelerat al acestora. Din această perspectivă, procesul de dezvoltare curriculară nu trebuie să fie unul linear, ci un ciclu continuu care implică analiza stării de fapt, dezvoltarea, implementarea, monitorizarea și evaluarea. Astfel, evaluarea are rolul de a constata dacă planificarea schimbărilor curriculare include măsuri și resurse care să permită atât revizuirii periodice, de parcurs, cât și eventuale schimbări structurale la intervale mai mari de timp.

Evaluarea dimensiunii participative a procesului de dezvoltare curriculară. Documentele curriculare au un caracter reglator la nivelul sistemului național de educație. Acestea promovează principii și valori de care, în ultimă instanță, depinde viitorul unor generații întregi de elevi. În acest context, evaluarea de proces trebuie să constate măsura în care deciziile de politică educațională au fost luate la nivel de experți sau au avut un caracter participativ, implicând pe toți cei interesați de calitatea sistemului educativ. Documentarea caracterului participativ al deciziilor de politică educațională în plan curricular este importantă și din perspectiva durabilității programului curricular propus, a șanselor ca acesta să fie înțeles, acceptat și implementat la nivelul practicii educaționale și să reflecte nevoi și interese diverse. Nu în cele din urmă, un proces de largă consultare poate asigura un echilibru între interese potențial opuse, precum individual versus social, academic versus vocațional, continuitate versus schimbare sau local versus național.

Evaluarea calității resurselor umane implicate în procesul de dezvoltare. Dezvoltarea curriculară este un domeniu al educației înalt specializat, care reclamă cunoștințe de specialitate profunde, viziune de ansamblu asupra evoluțiilor din societate și din educație, dar și experiență practică în tehnica schimbării curriculare. În egală măsură, este necesară implicarea cercetării în domeniul educațional, ca o garanție a racordării produselor curriculare la marile tendințe în plan național și internațional. Evaluarea calității resurselor umane implicate în procesul de dezvoltare curriculară capătă astfel o importanță aparte urmărind să documenteze dacă cei implicați au calificarea și experiența necesare pentru a garanta un produs curricular de înaltă calitate.

Evaluarea documentelor curriculare

La acest nivel, se controlează calitatea proiectului curricular (cadru de referință, plan-cadru, programă, manual etc.) înainte de a fi implementat la nivelul activității didactice. Rolul acestei întreprinderi este acela de a verifica, a îmbunătăți și a valida proiectul și de a preveni eventualele efecte nedorite asupra elevilor ca principali beneficiari ai sistemului educațional.

În evaluarea documentelor curriculare se utilizează criterii specifice precum: măsura în care acestea răspund unor nevoi reale și prioritare și integrează valori recunoscute, completitudinea documentelor, structura, caracterul realist și fezabil (corelarea cu disponibilitățile și cu nevoile de resurse umane, materiale și financiare), coerența programului, gradul de interacțiune funcțională între toate documentele, sustenabilitatea, calitatea fundamentelor teoretice. În același timp, evaluarea documentelor curriculare trebuie să ofere răspunsuri legate de:

- fundamentarea documentelor curriculare pe un set de principii cu relevanță pentru modul în care se produce învățarea;
- centrarea actului de predare-învățare-evaluare pe formarea de competențe;
- caracterul incluziv al curriculumului, cu accent pe măsura în care acesta se adresează tuturor elevilor, indiferent de capacitățile lor cognitive, stare socială, gen, rasă, religie etc.;
- reconsiderarea învățării din perspectiva înțelegerii acesteia ca proces activ, prin implicarea elevilor în experiențe de învățare semnificative, prin abordări integrate orientate spre teme relevante pentru probleme globale ale contemporaneității;
- contextualizarea învățării și promovarea unor strategii diferențiate de învățare, adecvate fiecărui copil sau grup de copii;
- promovarea unor noi roluri ale profesorului, cu accent pe facilitarea învățării, luând în considerare potențialul de dezvoltare al elevilor și favorizând dezvoltarea abilităților intelectuale de nivel înalt și a metacogniției, precum și sprijinirea celorlalte componente ale dezvoltării personalității;
- favorizarea strategiilor de evaluare a rezultatelor școlare, centrate pe evaluarea competențelor;
- promovarea utilizării unor resurse educaționale cât mai diversificate;
- corelarea cu elementele de inovație promovate la nivelul curriculumului școlar din alte țări.

Evaluarea implementării Curriculumului național

Evaluarea implementării Curriculumului național este o evaluare de proces, care urmărește controlul și îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la nivelul practicii educaționale, care identifică bariere, erori sau dificultăți în aplicare și adoptă măsuri corective. Printre aspectele care trebuie urmărite în evaluarea etapei de implementare a curriculumului, se numără:

- corespondența dintre curriculum implementat și cel proiectat, dintre componentele și prevederile documentelor curriculare și ceea ce se implementează la nivelul clasei de elevi;
- măsura în care este respectată logica internă a procesului de implementare, spre exemplu succesiunea diferitelor etape;
- măsura în care schimbarea curriculară este însoțită de programe de sprijin (formarea personalului didactic, adecvarea politicilor în domeniile evaluării rezultatelor școlare, al managementului educațional, al inspecției școlare etc.);
- măsura în care sunt valorificate recomandările curriculumului scris cu privire la ce trebuie predat, dar mai ales la cum trebuie organizate predarea, învățarea și evaluarea;
- identificarea factorilor care determină bariere sau dificultăți în implementarea curriculumului scris, precum și a modalităților de ameliorare a situațiilor problematice.

Evaluarea implementării curriculumului presupune măsuri de corecție, de reconsiderare ameliorativă. Astfel, atunci când în aplicarea curriculumului intervin elemente neprevăzute sau când rezultatele parțiale nu

anticipă rezultatele finale, curriculumul scris este revăzut, adaptat noilor împrejurări pentru a îmbunătăți efectele sale. De asemenea, sunt necesare intervenții la nivelul factorilor de context care pot susține implementarea eficientă a acestuia.

Evaluarea de impact

Evaluarea de impact se concentrează pe examinarea consecințelor intenționate și neintenționate, pozitive și negative ale programului curricular asupra grupului-țintă. Evaluarea de impact este tipul de evaluare cel mai complex, având atât menirea de a identifica și de a aprecia rezultatele programului, cât și pe aceea de a demonstra existența unei legături directe de cauzalitate între efectele constatate și conținutul programului curricular evaluat.

Concret, evaluarea de impact apreciază dacă nivelul cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și valorilor achiziționate de elevi sunt consonante cu standardele curriculare de învățare, dacă nivelul de pregătire al elevilor permite trecerea la o nouă treaptă sau la un nou program de pregătire sau dacă nivelul calificării educaționale/profesionale este relevant pentru piața muncii.

Evaluarea de impact este orientată de criterii, precum:

- eficacitatea înțeleasă ca nivelul corespondenței dintre rezultatele constatate și obiectivele intenționate; în acest sens, evaluarea rezultatelor elevilor necesită raportare la competențele propuse de curriculumul scris;
- eficiența privită ca raportul dintre consumul de resurse și rezultatele obținute (analiza cost – beneficiu); evaluarea eficienței curriculumului atrage atenția asupra efectelor pe termen lung ale investiției insuficiente în educație;
- durabilitatea efectelor programului curricular evaluat pe termen mediu și lung.

Evaluarea de impact necesită abordări metodologice complexe, care să implice atât actorii educaționali cu roluri și responsabilități în implementarea curriculumului, cât și, după caz, beneficiarii rezultatelor (angajatorii, societatea în ansamblu). Acest tip de evaluare trebuie bine calibrat din punctul de vedere al scopurilor, pentru a nu induce ideea focalizării curriculumului implementat numai pe învățarea pentru evaluare.

Demersurile de evaluare a curriculumului presupun abordări echilibrate între cele patru niveluri descrise: evaluarea procesului de dezvoltare a curriculumului, evaluarea documentelor curriculare, evaluarea implementării curriculumului, evaluarea impactului curriculumului. Concluziile fiecărui demers de evaluare necesită corelare și valorificare la nivelul celorlalte niveluri.

11.3. Condiții ale succesului procesului de schimbare curriculară

Pentru a-și atinge scopurile, schimbarea curriculară este condiționată de factori precum asigurarea unui cadru normativ transparent, raportarea la etapele ciclului schimbării curriculare potrivit specificului acestora, profesionalizarea procesului de dezvoltare curriculară, caracterul participativ și caracterul comprehensiv al procesului.

Asigurarea unui cadru normativ transparent. Cadru normativ de reglementare a schimbării curriculare este reprezentat, în esență, de legea educației, regulamente, metodologii și alte documente curriculare specifice.

Este necesar ca reglementările incluse în legea educației cu privire la Curriculumul național să asigure un cadru general, stabil și predictibil al acestui domeniu, iar aspectele concrete să fie reglementate în documente specifice (regulamente, metodologii, planuri-cadru). Multiplicarea polilor de decizie în domeniul înnoirii sau

revizuirii curriculumului la nivelul altor ministere de linie sau al Parlamentului trebuie limitată, pe cât posibil, pentru a asigura coerența reglementărilor în relație cu specificul fiecărui tip de act normativ/document reglator.

În egală măsură, existența unui cadru de referință al Curriculumului național, a metodologiilor privind elaborarea și aprobarea Curriculumului național (planuri-cadru și programe școlare), privind curriculumul la decizia școlii reprezintă o condiție esențială pentru desfășurarea unitară, transparentă și democratică, la nivel național, a activităților care vizează curriculumul.

Raportarea la etapele ciclului schimbării curriculare potrivit specificului acestora. Analizate din perspectiva importanței lor în procesul de schimbare curriculară, fiecare etapă are importanță în acest proces. Etapele se deosebesc, însă, major din punctul de vedere al vitezei/rapidității producerii schimbării. Cinci dintre cele șase etape (*Analiza critică a sistemului și identificarea problemelor, Formularea soluțiilor alternative și decizia de politică curriculară, Procesul de dezvoltare/ revizuire curriculară, Monitorizarea implementării curriculumului, Analiza de impact*) pot fi realizate în perioade de timp limitate (în condițiile în care aceste perioade sunt, pe cât posibil, realiste). Spre deosebire de acestea, etapa care vizează *Implementarea Curriculumului național* se caracterizează printr-o altă viteză de producere a schimbării, mult mai lentă. Este recunoscut faptul că practica didactică rămâne de multe ori în urmă, existând un decalaj între realizarea documentelor curriculare, aplicarea acestora în activitatea de predare-învățare-evaluare și producerea unor efecte pozitive la nivelul rezultatelor obținute de către elevi.

Este important de înțeles acest specific și din perspectiva unor așteptări nerealiste în ceea ce privește obținerea imediată, de către elevi, a unor rezultate mai bune la evaluări și examene. O asemenea situație apare, de exemplu, atunci când se așteaptă astfel de rezultate după un an sau doi de aplicare a unor noi programe școlare (respectiv, după un ciclu incomplet de aplicare a programelor școlare); este, de asemenea, și cazul corelării unor rezultate slabe la evaluări naționale și internaționale cu noile programe școlare, în condițiile în care studiul elevilor nu a avut la bază noile programe școlare. Este important de înțeles acest specific și din perspectiva nevoii de a aplica noile documente curriculare în cicluri complete de implementare (în toți anii de studiu ai unui nivel de învățământ), evitând schimbări imediate, nefundamentate.

Profesionalizarea procesului de dezvoltare curriculară. Etapa de dezvoltare curriculară propriu-zisă, de validare a soluțiilor implică pregătire de specialitate și judecată de tip expert. Profesionalizarea domeniului trebuie realizată la atât la nivel central, cât și la nivelul școlii.

La nivel central, procesul de dezvoltare curriculară trebuie să fie condus de o instituție specializată, care să asigure coordonarea metodologică a acestui proces și care să promoveze în mod sistematic un model unitar de proiectare curriculară. În egală măsură, procesul de profesionalizare vizează personalul instituției responsabile pentru dezvoltarea curriculară. Acesta trebuie să aibă o foarte bună înțelegere a domeniului curricular în general, o cunoaștere profundă atât a realităților curriculare românești (la nivel de politici și de practică educațională), cât și a tendințelor globale în domeniul dezvoltării curriculumului. Recomandarea OECD³⁸ (2017) pentru România este ca instituția cu responsabilități în această arie să fie consolidată, astfel încât personalul specializat să poată oferi sprijin în toate etapele procesului.

La nivel local, profesionalizarea dezvoltării curriculare implică formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul curriculumului, pregătirea acestora pentru dezvoltarea curriculumului la decizia școlii și promovarea comunităților de practici cu rol de schimb de experiență în această arie.

Caracterul participativ. În context contemporan, procesul de dezvoltare curriculară are o puternică dimensiune socială, devenind subiect de dezbatere și negociere. În multe sisteme educaționale, dezvoltarea curriculară nu mai este astăzi doar un demers de tip academic, urmat de un proces linear de implementare, în

³⁸ Kitchen, H. et al, (2017), Studii OCDE privind evalaurea și examinarea în domeniul educației. România, OECD.

care o parte definește schimbarea, iar cealaltă o aplică întocmai. Procesul decizional trebuie să fie unul participativ, care să implice agenții guvernamentale, cercetători, experți și analiști de politici publice, ONG-uri interesate și active în domeniul analizat, think-tank-uri, grupuri de cetățeni, sindicate, personalități, mass-media.

Abordările participative măresc șansa de înțelegere a schimbării, de raliere a tuturor resurselor umane și de concentrare a celor materiale în sprijinul acesteia, diminuând riscurile aferente. Prioritizarea domeniilor de intervenție educaționale și transpunerea lor în planuri operaționale trebuie să ia în considerare echilibrul între interesele de ansamblu ale societății și nevoile comunităților locale.

Caracterul comprehensiv al schimbării. Schimbarea curriculară trebuie înțeleasă ca intervenție cu caracter cuprinzător pentru nivelurile acestui proces:

- dezvoltarea documentelor care fac parte din Curriculumul național (planuri-cadru de învățământ, programe școlare);
- Implementarea Curriculumului național, care vizează practici manageriale, practici didactice la nivelul clasei de elevi, practici de monitorizare a implementării curriculumului, precum și evaluarea rezultatelor învățării.

Pentru ca dimensiunea practică a schimbării să devină realitate, schimbările curriculare trebuie însoțite în mod obligatoriu de programe de pregătire a resurselor umane (cadre didactice, manageri școlari, inspectori, personal al altor autorități locale și centrale), de noi resurse educaționale (de exemplu, manuale școlare).

Realizarea procesului de schimbare curriculară trebuie corelată cu asigurarea resurselor necesare: umane, financiare și de timp. Fără acestea, intervențiile sunt incomplete, afectează fundamental rezultatele așteptate și pot conduce la efecte negative, precum: realizarea unor planuri-cadru și a unor programe școlare noi în perioade de timp prea scurte, ceea ce poate conduce la comprimarea sau chiar la nerespectarea etapelor de schimbare curriculară, cu efect de domino asupra procesului de elaborare a manualelor școlare – principala resursă de învățare a elevului ; aplicarea în sistemul de învățământ a unor noi programe școlare în absența unei pregătiri adecvate a cadrelor didactice și a celorlalți actori educaționali, cu consecințe negative asupra achizițiilor elevilor etc.

Leadership și cultura organizațională. Succesul procesului de schimbare curriculară depinde și de capacitatea și disponibilitatea școlii de a participa la schimbarea propusă de la nivel central, inclusiv prin dezvoltarea curriculumului la decizia școlii, precum și de implicarea reprezentanților comunității în acest demers (*community-driven development*)³⁹.

În acest sens, crește importanța unui leadership care să încurajeze atitudinile reflexive și o cultură organizațională specifică „școlii care învață”. Rolurile jucate de echipele manageriale într-un mediu educațional caracterizat prin schimbare se deplasează vizibil din zona pur administrativă către un spațiu al inovării și al implicării responsabile.

Succesul schimbării curriculare implică schimbări culturale, iar credințele și valorile profesorilor influențează major nivelul și caracterul intervenției efective la nivelul clasei. Se poate vorbi despre o reformă reală doar atunci când transformările la nivel macrosocial (practica socială, proiecte și programe) se corelează

³⁹La nivel internațional, cu precădere în țările cu un grad sporit de descentralizare a sistemului de educație, există însă o tot mai puternică opinie potrivit căreia schimbarea curriculară autentică nu se poate face decât pornind de la baza sistemului, adică de la nivelul școlii. Experiența din multe țări ale lumii arată că doar cei direct implicați în viața școlii pot determina o schimbare cu sens, adecvată nevoilor reale ale copiilor și ale comunității.

cu schimbări la nivelul individului, reflectate în atitudini și în modul de a acționa. Or, acesta este tipul de schimbare care se realizează prin excelență la nivel individual, al școlii și al comunității.

Creșterea importanței factorilor locali în procesul de dezvoltare și de implementare a curriculumului susține, în fapt, politicile promovate la nivel național. Realizarea echilibrului între factorii centrali și cei locali presupune identificarea celor mai eficiente căi de a satisface cerințele generale coroborate cu nevoile locale, diminuând rezistența la schimbare și posibile conflicte.

Anexa. Profilul absolventului

Competențe cheie	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat
Competența de literație	Identificarea de fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, inclusiv pe suport audio-video sau digital, în contexte familiare de comunicare în limba maternă și/sau oficială	Procesarea de informații diverse provenite dintr-o varietate de mesaje ascultate/texte citite prin intermediul diverselor media	Interpretarea unei varietăți de texte și mesaje receptate în diverse situații de comunicare, inclusiv celor specifice diverselor domenii de cunoaștere, prin diverse media, în contexte formale și nonformale Aprecierea calității estetice a textelor receptate
	Exprimarea unor gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple, în contexte familiare de comunicare în limba maternă și/sau oficială	Exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare, inclusiv prin utilizarea diverselor media	Formularea unei varietăți de mesaje și de texte în care sunt exprimate opinii, idei, sentimente, argumente, contraargumente în contexte formale și nonformale, inclusiv prin intermediul diverselor media
	Participarea la interacțiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de școală sau de viață	Participarea directă sau prin media la o serie de interacțiuni în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv	Participarea responsabilă și creativă la o diversitate de interacțiuni în contexte variate, inclusiv în noile media, prin respectarea convențiilor de comunicare
Competența de multilingvism	Identificarea de informații în mesaje orale sau scrise simple, în mai multe limbi, în contexte familiare de comunicare	Identificarea unor informații, opinii, sentimente în mesaje orale sau scrise în mai multe limbi, pe teme cunoscute	Procesarea de concepte, idei, opinii, sentimente exprimate oral sau în scris în funcție de nevoi și de interese, în diverse contexte, inclusiv de multilingvism și de comunicare interculturală
	Exprimarea unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje elementare orale și scrise, inclusiv în interacțiuni simple în contexte familiare în mai multe limbi	Exprimarea unor idei, opinii, sentimente, în cadrul unor mesaje orale și scrise, pe teme cunoscute, în mai multe limbi, cu	Exprimarea orală și scrisă a unor idei, concepte, opinii, sentimente în diverse contexte lingvistice, sociale și culturale, inclusiv de mediere și transfer, la niveluri de

Competențe cheie	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat
	Manifestarea curiozității pentru comunicare în diferite limbi	Manifestarea respectului pentru diversitatea lingvistică și culturală, inclusiv pentru limbile materne ale minorităților, și pentru limba oficială a țării, cadru-comun de comunicare	performanță variată, în funcție de oportunități și experiențe de învățare Manifestarea aprecierii pentru profilul lingvistic al fiecărui individ, ca bază pentru dezvoltarea competenței interculturale
Competența matematică și competența în științe, tehnologie și inginerie	Utilizarea limbajului matematic și a unui aparat matematic de bază (numere, operații, reguli elementare) pentru rezolvarea de probleme Utilizarea unor noțiuni, operații și raționamente matematice elementare pentru rezolvarea unor probleme simple, raportate la universul familiar Manifestarea curiozității pentru aflarea adevărului, realizând distincția corect/incorect pe baza unui set de criterii simple Observarea unor aspecte din mediul apropiat în scopul rezolvării intuitive a unor probleme și al formulării unor predicții în situații simple de viață	Utilizarea unui limbaj corect și a unui aparat matematic diversificat (inclusiv demonstrații și raționamente matematice) pentru identificarea de probleme, stabilirea demersului de rezolvare și prezentarea rezultatelor Valorificarea conceptelor, a cunoștințelor procedurale și a raționamentelor matematice, în rezolvarea de probleme raportate la contexte cotidiene date Manifestarea interesului pentru identificarea soluțiilor unor probleme argumentând demersul matematic utilizat Efectuarea unor experimente controlate în scopul explicării unor fenomene, prin aplicarea unor metode specifice științelor	Utilizarea unor moduri de gândire și forme de prezentare specifice matematicii (de exemplu, formule, modele, constructe, grafice), inclusiv în relație cu întrebări relevante pentru viața reală Construirea demersului de rezolvare a problemelor identificate într-o varietate de contexte, prin aplicarea principiilor și proceselor matematice Preocuparea constantă pentru evaluarea validității unor raționamente matematice aplicate în contexte diverse Manifestarea gândirii științifice prin cercetarea unor situații/probleme specifice științelor naturii și prin raportarea propriilor convingeri la rezultatele experimentale validate

Competențe cheie	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat
Competența digitală	Manifestarea curiozității pentru aflarea adevărului în ceea ce privește funcționarea unor produse și procese tehnologice simple din mediul apropiat	Aplicarea cunoașterii științifice pentru rezolvarea unor probleme din cotidian și pentru explicarea funcționării produselor și proceselor tehnologice	Utilizarea datelor științifice și a instrumentelor tehnologice, pentru a fundamenta concluzii sau decizii
	Manifestarea unor deprinderi de comportament adecvat privind sănătatea personală și a mediului înconjurător, influențată de activitatea umană	Analiza problemelor legate de siguranță și dezvoltare durabilă, în condițiile progresului științific și tehnologic, în relație cu propria persoană, cu familia și cu comunitatea	Aprecierea avantajelor, limitărilor și riscurilor teoriilor științifice și aplicațiilor tehnologice ale acestora, pentru luarea deciziilor informate și pentru rezolvarea unor probleme de natură etică
	Rezolvarea unor sarcini simple de învățare prin utilizarea unor dispozitive și aplicații digitale familiare, care presupun funcții și reguli simple de folosire	Rezolvarea unor sarcini variate de învățare prin utilizarea cu încredere a unor dispozitive și aplicații digitale, potrivit regulilor de funcționare a acestora	Rezolvarea creativă de probleme care presupun organizarea datelor, a informațiilor și a conținutului digital, prin utilizarea unor dispozitive, aplicații digitale și rețele, potrivit principiilor și mecanismelor de funcționare a acestora
	Manifestarea curiozității pentru accesarea și crearea de conținuturi digitale simple, care răspund unor nevoi de învățare specifice	Manifestarea interesului pentru accesarea, crearea și împărtășirea de conținuturi digitale variate, care răspund unor nevoi de învățare specifice	Manifestarea interesului pentru dezvoltarea de conținuturi digitale și utilizarea noilor tehnologii, inclusiv a celor care valorifică inteligența artificială, ca răspuns la nevoi de învățare specifice
	Utilizarea dispozitivelor digitale cu respectarea unor reguli simple care vizează siguranța fizică și socio-emoțională.	Utilizarea responsabilă și în siguranță a tehnologiilor digitale, prin respectarea de reguli referitoare la construirea și protejarea identității în mediul digital și prin raportarea critică la avantajele și riscurile mediului online.	Utilizarea critică a tehnologiilor digitale prin analizarea oportunităților, limitărilor și riscurilor pe care le implică și prin respectarea unor principii - de etică și juridice - care vizează datele personale și proprietatea intelectuală
	Aplicarea unor reguli simple de colaborare și interacțiune în comunități online	Manifestarea cetățeniei active prin interacțiuni și colaborare în medii digitale	Participarea activă la societatea cunoașterii prin utilizarea noilor tehnologii ca mediu de susținere a cetățeniei digitale

Competențe cheie	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat
Competența personală, socială și a învăța să înveți	Căutarea de surse de informare și de îndrumare și sprijin pentru învățare din partea adulților/covârșnicilor	Manifestarea autonomiei și perseverenței în învățare, prin gestionarea timpului alocat sarcinilor de lucru și prin urmărirea progresului personal	Reflecția critică asupra rezultatelor învățării, prin raportare la exigențele proprii și la așteptările celorlalți
	Utilizarea de tehnici simple de învățare care vizează clarificarea instrucțiunilor, organizarea informațiilor, verificarea rezultatelor	Aplicarea unor strategii preferate de învățare care să valorifice potențialul propriu și să susțină progresul personal	Identificarea oportunităților și luarea unor decizii avizate privind educația și cariera, pe baza cunoașterii nevoilor proprii de dezvoltare
	Respectarea, în contexte cotidiene, a unor norme elementare de conduită și a unor reguli de comunicare	Relaționarea proactivă cu ceilalți, prin comunicare constructivă, cooperare și negociere în grup	Interacțiunea pozitivă cu alții într-o diversitate de contexte, manifestând toleranță față de puncte de vedere diferite, deschidere pentru rezolvarea de conflicte, încredere și empatie
Competența civică	Aprecieri calităților personale și a celor din jur, în vederea autocunoașterii și a colaborării constructive cu ceilalți	Manifestarea unei atitudini pozitive față de starea de bine personală și față de adoptarea unui stil de viață sănătos	Manifestarea rezilienței în gestionarea parcursului personal, social și de carieră, prin modul de abordare a obstacolelor și a schimbării, în diferite contexte de viață
	Identificarea unor elemente relevante pentru apartenența la diferite comunități (locală, națională, europeană)	Argumentarea modului în care identitatea culturală națională contribuie la identitatea europeană	Manifestarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți, față de identitatea culturală proprie și față de identitatea celor care aparțin unor culturi diferite

Competențe cheie	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat
	Rezolvarea unor sarcini simple de lucru, prin utilizarea intuitivă a aspectelor care determină identitatea personală și identitatea grupurilor de apartenență	Manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care face parte și ale comunității locale	Relaționarea pozitivă cu ceilalți, în diferite contexte de viață, prin recunoașterea valorii și a demnității propriei persoane și a celorlalți, a diversității și prin promovarea drepturilor omului, a coeziunii sociale și a nonviolentei
	Participarea la acțiuni în contexte de viață din mediul cunoscut, prin îndeplinirea unor roluri și responsabilități	Participarea responsabilă la activități civice care se raportează la dimensiunile multiculturale și socio-economice ale comunității și la dezvoltarea durabilă a acesteia	Participarea, în calitate de cetățean responsabil, la activități care promovează valorile europene și dezvoltarea democratică a societății
	Formularea de întrebări și de posibile răspunsuri bazate pe argumente simple cu privire la probleme personale, de grup sau ale comunității	Utilizarea gândirii critice pentru înțelegerea unor fenomene și procese sociale, inclusiv rolul îndeplinit de mass media	Raportarea critică la fenomene și procese economice și sociale, inclusiv la rolul și funcțiile mass-media într-o societate democratică, pentru luarea unor decizii pe bază de argumente
Competența antreprenorială	Identificarea unor posibile riscuri în desfășurarea activităților la care participă Luarea unor decizii privind rezolvarea unei situații simple, cooperând cu ceilalți, pe baza identificării și comparării alternativelor posibile de soluționare	Punerea în practică a unor idei inovative în derularea unor proiecte, activități, pe baza evaluării și minimizării riscurilor Luarea unor decizii informate în contexte care privesc viața personală și profesională, pe baza comparării informațiilor necesare	Manifestarea inițiativei și a creativității în realizarea de proiecte, activități, pe baza evaluării, minimizării și asumării riscurilor Luarea unor decizii informate în situații de incertitudine și risc, prin comunicare și negociere cu ceilalți

Competențe cheie	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat
	<p>Implicarea în proiecte simple care valorizează inițiativa și creativitatea, prin îndeplinirea unor roluri la nivelul clasei, al școlii sau al comunității locale</p>	<p>Implicarea în pregătirea și în derularea unor proiecte/activități utile pentru sine și pentru societate, prin transformarea unei idei în acțiune cu valoare pentru ceilalți</p>	<p>Participarea la activități de management de proiect, care presupun lucru individual și în echipă, inițiativă și reflecție critică, conducere și delegare de atribuții, mobilizare de resurse, valorizarea și motivarea celorlalți</p>
	<p>Explorarea unor proiecții de viitor, școlare și profesionale, pornind de la nevoi și interese personale de învățare</p>	<p>Alegerea traseului educațional/profesional potrivit posibilităților și intereselor personale, oportunităților și provocărilor specifice diferitelor alternative</p>	<p>Evaluarea propriilor puncte tari și puncte slabe, a oportunităților pentru viața personală, socială și profesională, în vederea stabilirii unor roluri actuale și de perspectivă</p>
<p>Competența de sensibilizare și exprimare culturală</p>	<p>Identificarea unor tradiții, obiceiuri și a altor forme de exprimare culturală la nivel local, național și universal</p>	<p>Explorarea unor modalități diverse de comunicare între creator și public, precum text, teatru, film, dans, arte vizuale, muzică, arhitectură, forme hibride</p>	<p>Investigarea modului în care diferitele forme culturale prezintă, reprezintă și transformă lumea, din perspectiva diversității culturale, a identității personale și a celei de grup</p>
	<p>Realizarea unor produse creative simple, prin modalități diverse de exprimare artistică sau culturală</p>	<p>Exprimarea unor idei, experiențe și emoții prin manifestări artistice și culturale variate, care pot fi valorificate la nivel personal, al școlii sau al comunității</p>	<p>Participarea la procese creative la nivel individual și de grup, identificând oportunități personale, sociale sau comerciale prin intermediul artelor și a altor forme culturale</p>
	<p>Manifestarea curiozității pentru descoperirea unor elemente de patrimoniu local, național și universal</p>	<p>Manifestarea aprecierii și a respectului față de patrimoniul local, național și universal</p>	<p>Abordare etică și responsabilă a proprietății intelectuale și culturale și promovarea patrimoniului material și imaterial, local, național și universal</p>

EDITOR: PARLAMENTUL ROMÂNIEI — CAMERA DEPUTAȚILOR



„Monitorul Oficial” R.A., Str. Parcului nr. 65, sectorul 1, București; C.I.F. RO427282,
IBAN: RO55RNCB0082006711100001 Banca Comercială Română — S.A. — Sucursala „Unirea” București
și IBAN: RO12TREZ7005069XXX000531 Direcția de Trezorerie și Contabilitate Publică a Municipiului București
(alocat numai persoanelor juridice bugetare)
Tel. 021.318.51.29/150, fax 021.318.51.15, e-mail: marketing@ramo.ro, internet: www.monitoruloficial.ro
Adresa pentru publicitate: Centrul pentru relații cu publicul, București, șos. Panduri nr. 1,
bloc P33, parter, sectorul 5, tel. 021.401.00.73, fax 021.401.00.71 și 021.401.00.72
Tiparul: „Monitorul Oficial” R.A.

