

REPERE PENTRU PROIECTAREA, ACTUALIZAREA ȘI  
EVALUAREA

# CURRICULUMULUI NAȚIONAL

*DOCUMENT DE POLITICI EDUCAȚIONALE*



## Cuprins

<b>Acronime</b> .....	4
<b>Argument</b> .....	5
<b>Partea 1. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național în România</b> .....	8
1.Schimbarea curriculară în contextul contemporan .....	8
1.1 Contextul internațional.....	8
1.1.1 Tendințe și provocări globale.....	8
1.1.2 Tendințe în politicile educaționale.....	9
1.2 Contextul național .....	11
2. Finalitățile Curriculumului Național .....	13
2.1 Viziunea Curriculumului național.....	13
2.2 Valori promovate prin Curriculumul național.....	14
2.3 Finalitățile sistemului educațional .....	14
2.4 Profilurile de formare .....	16
3. Principii de politici în domeniul curriculumului .....	16
4. Sistemul de competențe promovat în Curriculumul Național .....	17
4.1 Competențe-cheie .....	19
4.2 Competențe generale .....	21
4.3 Competențe specifice .....	21
4.4. Abordări ale competenței în învățământul profesional și tehnic .....	21
5. Documente curriculare .....	22
5.1 Principii de elaborare a documentelor curriculare .....	22
5.2 Structura planurilor-cadru de învățământ.....	25
5.3 Aplicarea planului-cadru în unitățile de învățământ .....	26
5.4 Structura programei școlare .....	27
6. Evaluarea curriculumului .....	30
6.1 Evaluarea procesului de dezvoltare a curriculumului.....	31
6.2 Evaluarea documentelor curriculare .....	32
6.3 Evaluarea implementării curriculumului.....	33
6.4 Evaluarea de impact.....	33
<b>Partea a 2-a. Implementarea Curriculumului Național în România</b> .....	35
7. Spre o nouă înțelegere a învățării și rolului profesorului .....	35
8. Evaluarea competențelor ca rezultate ale învățării.....	37

9. Resurse educaționale.....	41
10. Formarea resurselor umane .....	44
10.1 Formarea inițială.....	45
10.2 Formarea continuă.....	46
10.3 Profesorul ca (f)actor principal în managementul curriculumului la nivelul școlii .....	47
11. Managementul curriculumului la nivelul școlii.....	49
<b>Anexe</b> .....	<b>53</b>
Anexa 1 Descrierea competențelor-cheie pe niveluri (elementar, funcțional și dezvoltat).....	53
Anexa 2 Profilurile de formare ale absolventului pe niveluri de învățământ .....	63

## Acronime

---

- CN - Curriculum național
- CDS - Curriculum la decizia școlii
- CRED - Proiectul *Curriculum relevant, educație deschisă, pentru toți*
- MEN - Ministerul Educației Naționale
- RED - Resurse educaționale deschise

## Argument

---

Cu o relativă periodicitate, în toate sistemele educaționale curriculumul parcurge un proces de actualizare sau de reformă, în funcție de natura și amploarea schimbărilor urmărite. În spațiul internațional, se vorbește chiar de o permanentizare a reformelor, pe fondul rapidității schimbărilor sociale, economice și, mai ales, tehnologice.

Documentul *Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național* definește cadrul de construcție și de restructurare a curriculumului național, împreună cu contextul său de implementare. Acest document de politici este în acord cu strategiile naționale de referință pentru dezvoltarea educației și asigură un cadru conceptual și procedural care face ca schimbările curriculare să fie întemeiate, relevante și cu valoare constructivă. Abordarea propusă este una sistemică, în care componenta curriculum interacționează și evoluează concomitent cu alte componente ale sistemului de educație, precum formarea cadrelor didactice, evaluarea rezultatelor elevilor, 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 preșcolar, primar, gimnazial și liceal din România.

Preocupările legate de definirea unui cadru conceptual care să orienteze reforma curriculară nu sunt noi în România, iar documentul de față își propune să valorifice contribuții anterioare, bune practici în proiectarea curriculumului național, studii și cercetări relevante din domeniul educației. Ne referim în mod special la Cadrul de referință al Curriculumului Național din 1998<sup>1</sup>, precum și la eforturile de reconceptualizare a acestuia din anii 2012<sup>2</sup> și 2016<sup>3</sup>. De asemenea, alte studii, rapoarte tematice sau demersuri de consultare națională (2007<sup>4</sup>, 2010<sup>5</sup>, 2018<sup>6</sup>) pun la dispoziție un ansamblu de concluzii și recomandări relevante pentru schimbarea curriculară din România. Ministerul Educației Naționale a propus recent documentul de viziune *Educația ne unește*<sup>7</sup> care propune un set de valori, principii și alte aspecte/direcții de schimbare pe care trebuie să se fundamenteze un sistem de educație modern.

Documentul *Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național* ia în considerație și rolul catalizator pe care curriculumul îl are la nivelul unui sistem de educație. În acest sens, este pusă în evidență nevoia unei perspective holistice ca premisă a învățării permanente. Această abordare are implicații asupra competențelor ce urmează a fi formate prin curriculum și asupra rezultatelor învățării, asupra pedagogiei și mediului de învățare. Opțiunea curriculumului național românesc se îndreaptă către o ofertă centrată pe formarea competențelor-cheie necesare unei dezvoltări durabile, promovării mediului antreprenorial și pentru adecvarea la modele culturale ale unui viitor imprezvizibil.

---

<sup>1</sup> Crișan, Al., Cerkez, M., Singer, M., Oghină, D., Sarivan, L., Ciolan, L. (1998) *Curriculum National pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, București: Corint

<sup>2</sup> Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.) (2012), *Coordonate ale un nou cadru de referință al curriculumului național*, Centru Național de Evaluare și Examinare, București: Editura Didactică și Pedagogică

<sup>3</sup> Institutul de Științe ale Educației, *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](http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum_draft_mai_2016.pdf)

<sup>4</sup> Miclea, M., et al. (coord.), (2007), *România educației, România cercetării*, [http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport\\_CPAEPDEC.pdf](http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport_CPAEPDEC.pdf)

<sup>5</sup> 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

<sup>6</sup> România Educată, *Viziune și strategie 2018-2030*, <http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Viziune-si-strategie-Romania-Educata.pdf>

<sup>7</sup> Educația ne unește. Ministerul Educației Naționale, <https://www.edu.ro/sites/default/files/Educatia%20ne%20unește%20-%20Viziune%20asupra%20viitorului%20educatiei%20in%20Roma%CC%82nia.pdf>

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

- factorii de decizie din MEN și creatorii 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 pentru absolvenții diferitelor niveluri de studiu, ca repere pentru reorganizarea structurilor și modalităților de evaluare în relație cu acestea;
- inspectorii, managerii de școli și cadrele didactice – pentru optimizarea managementului curriculumului la nivelul școlii și pentru adoptarea celor mai adecvate strategii de dezvoltare instituțională din perspectiva școlii care învață;
- autorii de resurse de predare, învățare și de 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;
- societatea în general – 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 curriculumului național (CN), care să asigure coerența acestuia pe orizontală și 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;
- **o concepție curriculară unitară pentru întreg învățământul preșcolar, primar, gimnazial și liceal** 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 (ca 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 și având implicații profunde la nivelul proiectării, al implementării și al evaluării curriculumului, impunând promovarea unui curriculum flexibil, care să permită diversificarea și adaptarea situațiilor de învățare pentru elevi, în acord cu caracteristicile de vârstă/nivel de dezvoltare, cu interesele și aptitudinile acestora, 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 și promovarea evaluării de competențe ca parte a procesului de atingere a profilului de formare al absolventului – aceasta implică accent pus 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 a abilităților în contexte de viață; valorificarea contextelor formale, non formale și informale de învățare;
- 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 interesele omului contemporan; favorizarea transferului, a gândirii creative și a rezolvării de

probleme; oferirea unei perspective holistice asupra realității); de altfel, centrarea pe competențele-cheie are ca implicație curriculară recunoașterea nevoii de a construi punți interdisciplinare;

- un curriculum aplicat care promovează un **mediu de învățare eficient, starea de bine** în rândul elevilor și profesorilor, precum și orientarea demersurilor educaționale către dezvoltarea cognitivă a elevilor în strânsă relație cu cea socio-emoțională a acestora;
- valorificarea și corelarea contextelor formale, non formale și informale de învățare; utilizarea de resurse de învățare variate, cu valorificarea oportunităților oferite de resursele educaționale deschise (RED), accesate prin intermediul noilor tehnologii.

Structurat în trei părți, documentul *Repere pentru proiectarea și actualizarea Curriculumului național în România* reflectă aceste opțiuni. Astfel, prima parte discută, succint, contextul intern și internațional actual, pentru a explica nevoia de schimbare la nivelul curriculumului; descrie finalitățile sistemului educațional românesc; definește sistemul competențelor utilizat în arhitectura curriculară și principiile ce orientează procesul de elaborare a curriculumului național.

Partea a doua analizează, 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 condițiile necesare pentru schimbare, procesul de schimbare, limitele și constrângerile acestuia, actorii ai schimbării.

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

## 1. Schimbarea curriculară în contextul contemporan

---

### 1.1 Contextul internațional

În contrast cu ceea ce caracteriza educația cu numai o generație în urmă, sistemele de educație contemporane se află sub o presiune din ce în ce mai mare venită din partea așa-numitelor „provocări globale”. Mai mult ca niciodată, imensele oportunități de cunoaștere și afirmare personală și socială a individului și avansul spectaculos al științei și tehnologiei contrastează cu polarizarea economică, neîncrederea și violența, cu perspectiva epuizării resurselor naturale și schimbării climatice. Câteva dintre provocările semnificative sunt prezentate mai jos. Acestea se manifestă diferit în diverse zone geografice, de aceea, definirea, impactul și soluțiile identificate trebuie să fie, în mare măsură, 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 și servicii, transferul de tehnologii, dinamica forței de muncă. Efectele globalizării sunt însă evidente, atât la nivel individual, cât și la cel 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. Deși unanim recunoscut, fenomenul globalizării nu este întotdeauna luat în seamă în proiectarea sistemelor educaționale.

*Avansul tehnologiei și impactul asupra pieței muncii.* Avansul spectaculos al tehnologiei informației, cu impact deosebit asupra roboticii și inteligenței artificiale, bioingineriei, modificării genetice ș.a. influențează în mod direct ocupațiile viitorului, din ce în ce mai greu de anticipat. Robotizarea, automatizarea, inteligența artificială, realitatea virtuală sunt deja realități contemporane, iar prognozele vorbesc despre o creștere spectaculoasă a ponderii acestora în economia următorilor ani. În acest context, se prefigurează schimbări semnificative pe piața muncii, ceea ce obligă sistemele educaționale să anticipeze nevoile viitorului, nu doar să reacționeze la evoluțiile tehnologice. Creativitatea, abilitățile antreprenoriale și manageriale utilizarea responsabilă a tehnologiilor vor deveni constante ale educației secolului XXI.

*Digitalizarea.* Dezvoltarea rapidă a tehnologiei informației precum și accesul tot mai larg și mai facil la tehnologia digitală schimbă fundamental atât 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 spectaculoasă a mijloacelor care permit accesul facil la informație conduc spre avansul spectaculos al rețelelor sociale. Oameni și organizații devin în mod constant consumatori și creatori de media, iar nivelul de interconectare generează modele comportamentale greu de imaginat cu puțin timp în urmă.

În același timp, piața muncii nu mai poate fi concepută la începutul mileniului III în afara tehnologiei informației, puține fiind domeniile de activitate în 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 integrantă a vieții noilor generații, iar școlii îi revine o responsabilitate majoră în acest sens. În acest context, alfabetizarea digitală a fost recunoscută, inclusiv la nivelul Uniunii Europene, ca parte a alfabetizării, stăpânirea tehnologiei digitale fiind esențială atât pentru viața individuală, cât și pentru cea profesională.



*Dezvoltarea durabilă și protejarea mediului.* La nivel european, dezvoltarea durabilă este abordată ca un concept multidimensional și definită simplu 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 2015<sup>8</sup>. 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, responsabilității sociale, a practicilor economice și de consum.

Creșterea și îmbătrânirea populației și migrația sunt alți factori care influențează caracterul durabil al dezvoltării, inducând, direct sau indirect, schimbări climatice, degradarea mediului și epuizarea unor resurse naturale. Identificarea unor soluții durabile de creștere la nivel global este într-o măsură din ce în ce mai mare o problemă a sistemelor educaționale, nu doar a mecanismelor economice și sociale.

*Provocări demografice.* Populația lumii este într-o creștere exponențială. Astfel, potrivit estimărilor la nivelul anului 2018<sup>9</sup>, 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<sup>10</sup>. Procese conexe precum îmbătrânirea populației, migrația din rațiuni economice sau de securitate, urbanizarea sau obiceiurile de consum ale populației fac să sporească presiunea asupra societății (asigurări sociale și de sănătate, educație, locuri de muncă etc.). Aceasta este chemată să răspundă unor provocări complexe, precum siguranța alimentară în zonele geografice cu populație în creștere rapidă, sau asigurarea unei vieți demne și sigure, integrarea socială a persoanelor cu vârstă înaintată.

*Diversitatea.* Societățile noastre devin tot mai diverse, ca urmare a multiplelor legături globale, a spectaculoaselor evoluții din domeniul tehnologiei informației și comunicării și mai ales a fenomenelor de emigrare și imigrare. În Europa, diversitatea este un fenomen tot mai pregnant, sistemele educaționale fiind expuse unor provocări majore precum multiplicarea limbilor de predare, recunoașterea și valorificarea în învățare a identității și a moștenirii culturale a fiecărui elev, integrarea socială și pe piața muncii.

Prin educație, de la stadiul de problemă, diversitatea trebuie adusă la nivelul de avantaj cultural și de sursă de valoare adăugată. Respectul pentru diversitate, acceptarea celui alt, integrarea socială a persoanelor cu nevoi speciale sau a altor categorii sociale în risc de excludere sunt valori fundamentale adoptate formal la nivelul societății, dar nu pe deplin asumate și interiorizate.

### 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. Potrivit lui 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 încă create, pentru a folosi tehnologii care nu au fost încă inventate și să rezolve probleme sociale despre care nu știm că vor apărea.” În acest context, orice schimbare curriculară trebuie să țină seama cel puțin de câteva dominante ale 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

---

<sup>8</sup> <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

<sup>9</sup> Population Reference Bureau, World Population Data, 2018, <https://www.prb.org/2018-world-population-data-sheet-with-focus-on-changing-age-structures/>

<sup>10</sup> Murphy, E.M., *World Population: Toward the Next Century* (Washington, DC, Population Reference Bureau, 1994)

educația de calitate nu poate fi decât una diferențiată și inclusivă. Pentru a răspunde acestui obiectiv, sistemele de educație și formare trebuie să fie modernizate pentru a-și consolida eficiența și calitatea și pentru a le conferi oamenilor abilitățile și competențele de care au nevoie pentru a avea succes pe piața muncii.

*Educația pe tot parcursul vieții.* La nivelul Uniunii Europene, *Cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și al formării profesionale* (2009) recunoaște educația inițială și învățarea pe tot parcursul vieții drept elemente esențiale pentru succesul Europei. Provocările legate de ritmul alert al schimbărilor economice, sociale și de pe piața muncii ne conduc la nevoia de a învăța pe întreg parcursul vieții și, ca urmare, de a reconfigura parcursurile, contextele de învățare, de a favoriza abordările interactive în învățare.

*Centrarea pe formarea de competențe.* Deși conceptul de competență nu este încă unul pe deplin fundamentat din punct de vedere teoretic, centrarea pe competențe reprezintă un element central al majorității reformelor curriculare. Astfel, dezvoltarea unui set de cunoștințe și deprinderi și atitudini care permit dezvoltarea plenară a personalității fiecăruia, integrarea socială și pe piața muncii este considerat modul în care educația răspunde provocărilor contemporane. Provenit din învățământul profesional și tehnic, conceptul de competență a fost recent (e.g. în Europa a fost introdus prin recomandarea europeană din 2006 revizuită în 2018<sup>11</sup>) extins la nivelul învățământului general. Discuția despre este însă mai veche și poate fi ilustrată prin raportul Comisiei Internaționale Educația pentru Secolul XXI a UNESCO *Learning: the treasure within* din 1996, sau prin *Programul DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (2003) al OECD. *Cadru European al Calificărilor EQF* (2005), *Cadrul de Referință European pentru Limbi* sunt atât documente de politică educațională, cât și instrumente esențiale pentru atingerea obiectivelor economice și sociale stabilite la nivel european și național. De asemenea, merită menționat documentul OECD *Future of education and skills*<sup>12</sup>

*Abordarea constructivistă a învățării.* Constructivismul este o teorie și o practică educațională care analizează procesele de învățare din perspectiva celui care învață. Potrivit abordării constructiviste, procesul de cunoaștere nu este unul pasiv, ci construit în mod activ de cel care învață, iar funcția de cunoaștere este adaptivă și servește organizării unei lumi experiențiale. Cu rădăcini în concepția despre învățare a lui John Dewey și Jean Piaget, teoria constructivistă încurajează copilul să redescopere legile universului și să recompună istoria științei pornind de la experiența anterioară, în timp ce rolurile profesorului sunt acelea de a motiva copilul să-și construiască propria cunoaștere și de a construi „conflictele cognitive” care să faciliteze învățarea. Leon Vîgotski este cel care face pasul spre constructivismul social, în cadrul căruia contextele sociale ale învățării, cu deosebire relația profesor-elev, capătă o importanță aparte.

*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 are semnificația creșterii atribuțiilor locale ale școlii, societății civile și autorităților locale în decizia asupra unei părți a curriculumului, dar și a responsabilității acestora pentru rezultatele educației. Descentralizarea și flexibilizarea curriculară se manifestă pe două mari direcții: libertatea de a decide asupra unor discipline la nivelul școlii (curriculum la

---

<sup>11</sup> Recomandarea Comisiei Europene privind competențele-cheie

<sup>12</sup> [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)

decizia școlii) și dreptul de determina procente variate din timpul total de învățare pentru studiul diferitelor discipline obligatorii.

## 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, consonante cu tendințele globale în domeniul educației. Printre cele mai semnificative intervenții care au avut un impact direct asupra sistemului educațional se numără *Proiectul pentru reforma educației din România (1994-2002)*, *Proiectul pentru învățământul rural (2003-2008)* sau proiectele destinate învățământului tehnic și profesional – *Phare VET*. Aceste proiecte majore au promovat schimbări importante și la nivel de curriculum.

În 1998 este elaborat în premieră un *profil de formare al absolventului de învățământ obligatoriu*, parte a cadrului de referință pentru curriculumul național. În perspectiva dezvoltării unor abilități cheie cu caracter transdisciplinar care să permită absolventului atât inserția în viața socio-profesională, cât și continuarea studiilor, inclusiv educația permanentă. În dezvoltarea curriculumului în anii 90, acest set de abilități anticipa domeniile de competență cheie și au constituit reperul pentru organizarea programelor școlare pentru clasele I – a VIII-a (varianta 1998-1999). În mod similar categoriile operaționale pentru formularea competențelor au constituit reperul pentru organizarea programelor pentru liceu (varianta 1999-2001)<sup>13</sup>. Instituții precum Consiliul Național pentru Curriculum, Consiliul Național de Evaluare și Examinare, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar – ARACIP și Institutul de Științe ale Educației au avut contribuții majore la procesul de așezare a sistemului educațional românesc pe noi principii și valori.

Primul proiect de reformă a curriculum-ului național din România a reflectat opțiunea educațională pentru abordarea centrată pe elev, pe aplicarea unui demers didactic activ și interactiv prin racordare la paradigma pedagogică actuală ce valorifică rolul activ al elevului în procesul cunoașterii, favorizând totodată dimensiunea socială, interactivă a învățării<sup>14</sup>.

Curriculumul național românesc reușea astfel la finalul anilor 90 să devină un construct coerent pentru întreg parcursul preșcolar, primar, gimnazial și liceal<sup>15</sup>, care: valorifică o bază conceptuală solidă - un cadru curricular de referință pentru învățământul obligatoriu<sup>16</sup> și un mecanism de generare a unui curriculum centrat pe competențe pentru liceu<sup>17</sup>, are 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 abilitare curriculară. De asemenea, în această etapă a fost

---

<sup>13</sup> Sarivan, L. și Singer, M., Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001-2008, *Revista de Pedagogie* 7-12/ 2008

<sup>14</sup> Restructurarea Curriculumului Național. Analiza condițiilor de implementare. Institutul de Științe ale Educației, 2010.

<sup>15</sup> Rapoartele Băncii Mondiale, la finele proiectului de reformă RO-3724 (Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar cofinanțat de Guvernul României și Banca Mondială), raportul OECD 2002

<sup>16</sup> Crișan, A., Cerkez, M., Singer, M., Oghină, D., Sarivan, L., Ciolan, L. (1998), Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, MEN/ CNC, Ed. Corint, București,

<sup>17</sup> Singer, M., Sarivan, L., Oghină, D., Ciolan, L. (2000), Spre un nou tip de liceu – Un model de proiectare curriculară centrat pe competențe, în Curriculum Național. Programe școlare pentru clasa a X-a, MEN/CNC, București, Ed. Humanitas

elaborată în anul 2001 prima radiografie serioasă a dezvoltărilor curriculare în România (proiectarea și impactul curriculumului național<sup>18</sup>).

Încă de la primul proiect de reformă curriculară a apărut însă și relația problematică între proiectul educațional pe termen lung (dimensiunea prospectiv-anticipativă) și mecanismele de aplicare și sau reformare pe termen mediu și scurt (dimensiunea reactivă). Astfel, în perioada 2001-2009, la nivelul învățământului obligatoriu numărul minim de ore pe săptămână crește, flexibilitatea planului pentru învățământul obligatoriu scade, atât prin creșterea numărului de discipline cu număr fix de ore, cât și prin scăderea numărului de ore alocate opțiunilor. Dispariția plajei orare limitează posibilitatea de adaptare la ritmurile diferite de învățare ale elevilor și face astfel un deserviciu celui care învață, punând sub semnul întrebării egalitatea de șanse la educație. De asemenea, la liceu, modificarea ponderilor la nivelul planurilor-cadru, inclusiv scăderea numărului de ore de CDS, s-a petrecut chiar înainte de aplicarea noului curriculum până la clasa a XII-a. Acest fapt a destabilizat direcția de reformă curriculară ce urmărea un parcurs coerent, bazat pe o filozofie a educației urmărită consecvent pe tot traseul preuniversitar<sup>19</sup>.

Cercetarea în domeniul educației scot în evidență faptul că, urmare a acestor evoluții discontinue profesorii, într-o proporție semnificativă, continuă să favorizeze mai curând strategii didactice tradiționale decât moderne și sunt încă tributari unor clișee metodologice ce influențează negativ implementarea curriculumului național formulat ca intenție de centrare pe competențe:

- 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;
- accent pe descriptivism și cantitativ 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<sup>20</sup>.

În acest context și în corelație cu demersurile europene de promovare a competențelor-cheie (anii 2004 – 2008), Legea Educației Naționale nr.1/2011 a asumat ca finalități ale nivelurilor învățământului obligatoriu și post obligatoriu cele opt competențe-cheie recomandate de Comisia Europeană. O dată 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 ai disciplinei și specialiști în dezvoltarea de curriculum a unui nou plan-cadru pentru învățământul primar (2013) și noi programe școlare pentru acest nivel de învățământ (2013-2014), un noul plan-cadru pentru învățământul gimnazial (2016) și noi programe școlare pentru gimnaziu (2017).

---

<sup>18</sup> Vlăsceanu, L. (coord.). (2002), Școala la răscruce. Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact, Iași: Polirom

<sup>19</sup> Sarivan, L. și Singer, M., Curriculum sub reflector. Raport tehnic privind dezvoltarea curriculară în perioada 2001-2008, *Revista de Pedagogie* 7-12/ 2008.

<sup>20</sup> Restructurarea Curriculumului Național. Analiza condițiilor de implementare. Institutul de Științe ale Educației, 2010, p. 9.

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); pe de altă parte, există continuitate între planurile-cadru pentru gimnaziu și cele pentru 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 insuficienta investiția în educație<sup>21</sup>, cadrul instituțional care nu a asigurat descentralizare și autonomizarea acestui domeniu, nivelul scăzut la cuprinderii în școală a copiilor și tinerilor<sup>22</sup>, părăsirea timpurie a școlii ș.a.

În acest context, performanța elevilor la evaluările internaționale (PISA, PIRLS, TIMMS), la evaluarea națională sau la examenul de bacalaureat ridică alte semne de întrebare cu privire la calitatea și relevanța serviciilor educaționale. Elevii cu dizabilități sau elevii care aparțin minorității rome au, de asemenea, rezultate ale învățării mai slabe, dar și rate mai ridicate de absenteism și abandon școlar, continuând într-o măsură mai redusă studiile într-un nivel superior de educație. Analiza acestor rezultate demonstrează importante provocări cu care se confruntă România din perspectiva echității, dat fiind că rezultatele înregistrate de elevii din mediul rural sau a celor care provin din familii dezavantajate socio-economic sunt sensibil mai slabe.

Implementarea schimbărilor la nivel de curriculum trebuie să urmărească în mod sistematic dezvoltarea unor documente curriculare relevante, dar în egală măsură și practica didactică. 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, în domenii precum: sănătate, protecție socială, sau dezvoltare locală.

## 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 împlinească 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.

Curriculumul național din România urmărește să prescrie acele finalități și condiții asociate prin care fiecare copil din sistemul educațional poate deveni:

- autonom în învățare, creativi și deschiși spre învățarea de-a lungul întregii vieți pentru a fi capabili să facă față cu succes provocărilor societății globale în continuă schimbare, economiei cunoașterii și dezvoltării durabile;
- încrezător în propriile forțe, capabili să comunice și să coopereze cu alții pentru a putea dezvolta relații armonioase în familie și societate;
- angajat și responsabil, asumându-și conștient valori naționale și globale și dovedind respect pentru alteritate;
- orientat spre succes și excelență în viața personală și în măsură să contribuie în mod eficient la dezvoltarea durabilă a societății;
- informat, activ și proactiv, contribuind în mod eficient la bunăstarea comunității și a națiunii.

---

<sup>21</sup> Varly et al. 2014 Costurile investiției insuficiente în educație. UNICEF România.

<sup>22</sup> Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, Ministerul Educației Naționale, 2018.

## 2.2 Valori promovate prin Curriculumul național

Valorile promovate în sistemul educațional românesc sunt parte integrată a răspunsului pe care educația îl oferă provocărilor lumii contemporane și reflectă, în egală măsură, cultura și spiritualitatea poporului român 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, orientat spre reușită, spre cetățenia activă, incluziunea socială, antreprenoriat și integrare pe piața muncii.

Curriculumul național promovează valori pe care fiecare persoană să le internalizeze și să le demonstreze 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;
- *Spiritul inovator și creativitate* – deschiderea spre schimbare, spre punerea în practică a ideilor creative prin soluții inovatoare, generarea de noi idei și comportamente;
- *Exelența* - aspirația spre performanță și rezultate în acord cu potențialul fiecărui copil;
- *Integritatea* – onestitate, responsabilitate, atitudine etică;
- *Cetățenia activă* - solidaritate și participare pentru binele comun;
- *Spiritul critic* – dezvoltarea gândirii critice, autonomiei și a reflexivității;
- *Perseverența* – răbdare, stăruință și tenacitate în muncă, în convingeri, în atitudini;
- *Reziliența* – adaptare într-o manieră pozitivă la situații nefavorabile și depășirea provocărilor.

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

## 2.3 Finalitățile sistemului educațional

Finalitățile învățământului preșcolar, primar, gimnazial și liceal derivă dintr-un ideal educațional. Concretizate pe segmente de școlaritate, aceste finalități descriu specificul fiecărui segment de școlaritate 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, 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, precum și din orientarea formulată în *Legea educației naționale* referitoare la formarea, dezvoltarea și diversificarea competențelor-cheie recomandate la nivel european<sup>23</sup>:

- competență de literație;
- competență lingvistică în mai multe limbi;
- 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, în relație cu nivelurile de învățământ, un model de structurare a celor opt competențe-cheie și de concretizare a finalităților învățământului obligatoriu și postobligatoriu, astfel:

- finalități pentru învățământul preșcolar;
- finalități pentru învățământul primar;
- finalități pentru învățământul secundar inferior;
- finalități pentru învățământul secundar superior.

Anexa 1 prezintă descrierea competențelor-cheie pe niveluri (elementar, funcțional, dezvoltat).

Figura 1. Model de structurare a finalităților sistemului de învățământ

	ISCED 0	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
Niveluri de învățământ	Învățământ preșcolar	Învățământ primar	Învățământ secundar inferior	Învățământ secundar superior
	Educație timpurie	Învățământ obligatoriu		Învățământ post obligatoriu
Nivel de dezvoltare a competențelor-cheie	Nivel pregătitor	Nivel elementar	Nivel funcțional	Nivel dezvoltat

**Finalitățile învățământului primar** sunt reprezentate de competențe-cheie formate la un **nivel elementar**. Nivelul elementar se referă la achizițiile dobândite de elev la finalul învățământului primar care-i permit să efectueze operări simple, în contexte cunoscute, cu preponderență concrete. Din punct 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 post-obligatoriu (liceal)** 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

<sup>23</sup>Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2018/C 189/01), anexa 1, pp. 7-11

structurilor conceptuale și procedurale ale disciplinelor de studiu, prin stabilirea de interdependențe. Acest stadiu corespunde începutului structurării operațiilor formale.

**Finalitățile învățământului post-obligatoriu** 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 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 ale învățământului preșcolar, primar gimnazial și liceal, prin raportare la: cerințele sociale exprimate în legi, în alte documente de politică educațională și în studii de specialitate; finalitățile generale ale învățământului; caracteristicile de dezvoltare ale elevilor.

*Profilul de formare* al absolventului 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:

- profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar;
- profilul de formare al absolventului de învățământ primar, construit pe baza descriptivului nivelului elementar de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al absolventului de învățământ gimnazial, construit pe baza descriptivului nivelului intermediar de dobândire a competențelor-cheie;
- profilul de formare al absolventului de învățământ 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.

## 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 CN (de exemplu, al modelului de proiectare), dar și al activităților de predare, învățare și evaluare.

1. *Principiul selecției și al relevantei/ ierarhizării culturale* Curriculumul reflectă dinamica valorilor socio-culturale specifice unei societăți democratice și asigură un decupaj realist și actualizat al domeniilor de cunoaștere și ale culturii.
2. *Principiul centrării pe elev* Curriculumul național facilitează adecvarea educației la nevoile de învățare și dezvoltare ale copilului și la dezvoltarea holistică a triunghiului minte – corp – suflet.
3. *Principiul calității măsurabile* Curriculumul național promovează standarde de calitate transparente pentru toți actorii educaționali și fiecare etapă a parcursului educațional are obiective clare, asumate pentru fiecare copil în parte.
4. *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 ce se stabilește între învățare și dezvoltarea ființei umane.



5. *Principiul subsidiarității* Curriculumul național asigură oportunități de flexibilizare și de personalizare, în acord cu nevoile, interesele și ritmurile diferite de dezvoltare a elevilor, precum și cu diferite contexte de organizare a învățării. Deciziile care afectează interesul copilului se iau cât mai aproape de acesta.
6. *Principiul relevanței și racordării la social* Curriculumul național pune accent pe ceea ce trebuie să știe și să facă o persoană la finalizarea unui parcurs de învățare, în vederea unei facile inserții sociale și profesionale. În egală măsură, facilitează dezvoltarea unui sistem de valori care să genereze atitudini pozitive față de sine și societate.
7. *Principiul egalității de șanse/Principiul promovării unei educații incluzive de calitate.*
8. *Principiul funcționalității.* Curriculumul național este proiectat în viziune sistemică, componentele acestuia fiind corelate una cu cealaltă, atât la nivelul planurilor-cadru de învățământ, cât și al programelor școlare.
9. *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, pentru a asigura o abordare unitară, progresivă, integrată și pentru a evita supraîncărcarea și suprapunerile.

## 4. Sistemul de competențe promovat în Curriculumul Național

---

Sistemul românesc de învățământ este centrat pe formarea de competențe. Ca rezultate ale proceselor de învățare, competențele sunt definite în perspectiva Recomandării europene<sup>24</sup>, ca ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini (*Figura 2*).

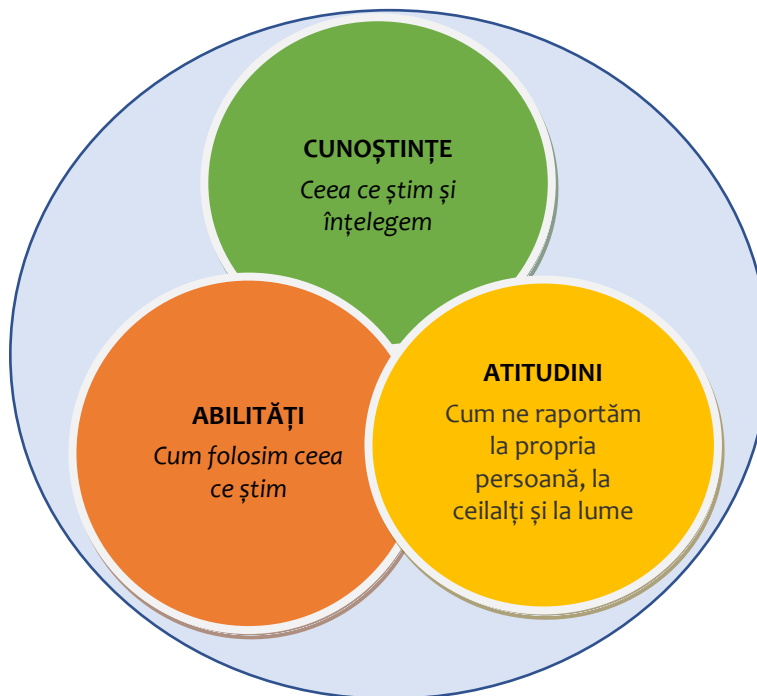
- **cunoștințe** – reprezintă un ansamblu de informații factuale, concepte, idei, teorii validate și care sprijină înțelegerea unei discipline sau a unui domeniu de cunoaștere;
- **abilități** – reprezintă utilizarea cunoașterii existente în vederea atingerii unor rezultate;
- **atitudini** – descriu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

Cele 3 dimensiuni sunt prezentate separat doar din motive teoretice, în procesele de învățare, precum și în manifestarea competențelor, acestea funcționează 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 3 dimensiuni nu pare să fie importantă, se afirmă în studii de specialitate, însă faptul că ele funcționează împreună este neîndoielnic, confirmat de psihologie și neuroștiințe. 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.

---

<sup>24</sup>Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong - 2018/C 189/01, Annex 1, p. 7

**Figura 2 Conceptul de competență**



Orice persoană are nevoie de competențe pentru împlinire și dezvoltare personală, angajare, incluziune socială, stil de viață sustenabil, viață de succes în comunități pașnice, managementul vieții sănătoase și cetățenie activă. Competențele se dezvoltă pe parcursul întregii vieți, din copilăria timpurie către viața adultă, din perspectiva unei învățări formale nonformale, informale, în contexte familiare, școlare, profesionale și comunitare.

Deși în structura teoretică a conceptului de competență cunoștințele, abilitățile și atitudinile sunt componente de sine stătătoare, în procesul de învățare acestea constituie și funcționează ca un sistem integrat, potențându-se reciproc. Astfel, asimilarea de cunoștințe, decontextualizată, fără implicarea planului acțional, 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. Metacogniția este considerată un element transversal al celor trei dimensiuni ale competenței (cunoștințe, abilități și atitudini).

Dezvoltarea de competențe este un proces complex și de durată care se desfășoară în contexte formale (pe parcursul diferitelor etape ale sistemului educațional), dar și în contexte non-formale și informale. Curriculumul centrat pe competențe facilitează formarea pentru viața a celui care învață. Transferul competențelor din sala de clasă în viața "reală" este facilitat de abilități precum rezolvarea de probleme, gândirea critică, creativitatea, lucrul în echipă, planificarea vieții personale.

Alte considerente privind abordarea competenței:

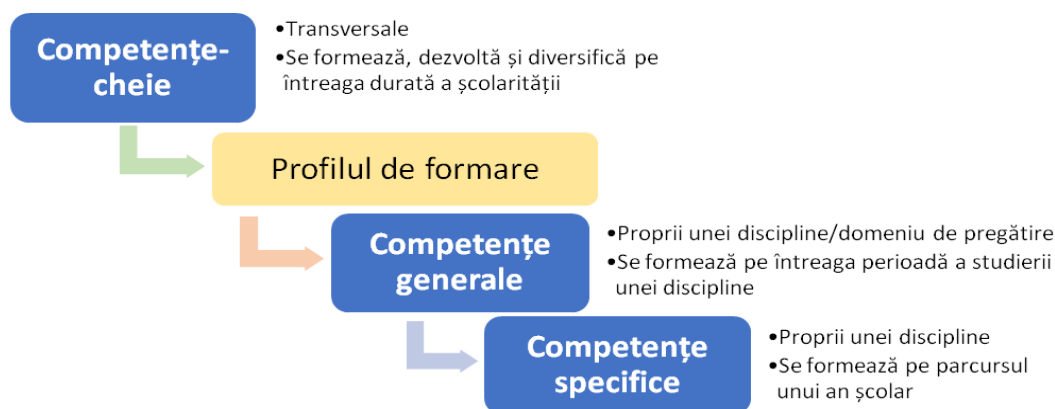
- fundamentul potențialităților personale (aptitudini, tipuri de "inteligente", înclinații, talente) care susțin formarea-dezvoltarea unor competențe specifice, la un nivel înalt de performanță;
- relația dintre dimensiunea personală și dimensiunea profesional-socială a competenței (contextul, sarcina și rolul în care sunt activate și manifestate competențele);
- competența, respectiv dimensiunile competenței, se află într-o anumită dinamică, motorul principal fiind atitudinea, cu rol generativ-activator (susține, motivează, orientează, potențează); în funcție de natura

sarcinii de învățare/profesionale, sunt activate tipuri de abilități cognitive, fizice sau emoționale solicitate în relație cu sarcina și contextul, iar competența se manifestă astfel foarte specific și la anumite niveluri de performanță;

- dimensiunea procesuală a competenței – competența se află în continuă formare-dezvoltare-exersare-extindere-aprofundare, prin urmare urmărim în procesele de achiziție a competențelor faze de progres și anumite etape/praguri/niveluri de dobândire a unei competențe (nivel de bază, aprofundat, achiziționat); etape de exersare și apoi extindere, aprofundare, specializare etc.; dimensiunea procesuală induce și ideea de antrenament al unei competențe în formare – context, timp, rutine, metode, corecție/feedback/feedforward;
- dimensiunea competenței ca rezultat al unui proces de învățare, dependentă de rol, context, situație, sarcină, scop.

În ceea ce privește clasificarea și relațiile dintre anumite categorii de competențe, acceptăm competențele-cheie, rezultat al unui proces aprofundat de selecție și definire<sup>25</sup> drept referențialul principal în domeniul educației și formării profesionale, asumat de Uniunea Europeană la nivelul statelor membre. Acestea au fost asumate în sistemul românesc de învățământ și sunt în relație cu celelalte categorii de competențe: competențe generale și competențe specifice.

**Figura 3. Categoriile de competențe din sistemul educațional**



#### 4.1 Competențe-cheie

Competențele-cheie sunt considerate în mod egal importante 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.

În sistemul românesc de învățământ operăm cu cele opt competențe-cheie europene<sup>26</sup>.

**a) Competență de literație** – se referă la abilitatea de identificare, înțelegere, exprimare, creare și interpretare a conceptelor, a sentimentelor, a faptelor și a opiniilor, atât oral, cât și în scris, utilizând mijloace

<sup>25</sup> Proiectul DeSeCo -- -link

<sup>26</sup> Recomandarea Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (2018/C 189/01), anexa 1, pp. 7-11

audio-vizuale și digitale la orice disciplină sau în orice context. Implică abilitatea de a comunica și de a interacționa în mod efektiv, adecvat și creativ cu ceilalți.

b) **Competență lingvistică în mai multe limbi** – definește abilitatea de a utiliza mai multe limbi în mod efektiv și adecvat pentru comunicare. În linii mari, este vorba despre aceleași abilități menționate în cazul literaturii, respectiv înțelegerea, exprimarea și interpretarea: conceptelor, ideilor, sentimentelor, informațiilor și opiniilor, atât oral cât și în scris, într-un registru adecvat de contexte culturale și societate în funcție de nevoi și interese. În plus sunt integrate competențe interculturale și o dimensiune istorică.

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, muncă și participare la activități sociale. Include alfabetizare digitală, comunicare și colaborare, alfabetizare media, creare de conținuturi digitale (inclusiv programare), siguranță (inclusiv bunăstare digitală și competențe de securitate cibernetică), respectarea proprietății intelectuale, rezolvare de probleme și gândire critică.

e) **Competență de dezvoltare personală, socială și de a învăța să înveți** – presupune reflectarea asupra propriei persoane, gestionarea eficientă a timpului și a informației, activitatea constructivă cu ceilalți într-o manieră, reziliență și managementul propriei învățări și cariere. Totodată se referă la: a face față incertitudinilor și complexității, a învăța să înveți, a susține propria bunăstare fizică și emoțională, a-și menține sănătatea fizică și mentală, a empatiza și a gestiona conflicte într-un context incluziv și stimulant.

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 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.

În contextul Cadrului european al calificărilor<sup>27</sup>:

- cunoștințele sunt descrise ca teoretice și/sau factuale. Cunoștințele sunt definite pe mai multe niveluri și 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).

---

<sup>27</sup> Referință la EQF

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 autonomiei.

La nivelul învățământului secundar superior, pentru filierele de formare vocațional și tehnologic, se utilizează conceptul de rezultat al învățării, asociat conceptului de competență.

## 4.2 Competențe generale

Competențele generale reprezintă finalități dezirabile în termeni de achiziții dobândite de elevi prin parcurgerea unei discipline de studiu, pe parcursul unui întreg ciclu școlar (preșcolar, primar, secundar inferior, secundar superior). Competențele generale exprimă contribuția fiecărei discipline/modul de pregătire la profilul de formare asociat ciclului școlar și, prin aceasta, la dezvoltarea uneia sau mai multor competențe-cheie, considerând și relația mono-/inter-/trans- disciplinaritate (corelate unui domeniu de cunoaștere) – competențe-cheie (mai generale și mai transferabile în contexte și domenii largi).

## 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 sau niveluri de realizare/performanță în procesul de dezvoltare a competențelor generale și sunt derivate direct din acestea. Dobândirea de competențe specifice este corelată cu evaluări de tip formativ, iar la nivel de sistem cu evaluări cu scop de monitorizare și feedback.

## 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, bazat pe conceptul de rezultate ale învățării.

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.

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.

Unități 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 domeniilor de competențe-cheie în contexte de formare profesională.

În analiza celor două tipuri de abordări privind competențele, pentru utilizarea în elaborarea documentelor curriculare și în sistemele de evaluare de competențe, precum și pentru asigurarea unei coerențe între rutele de

educație și formare, considerăm importante relațiile și abordările comune. Cele două perspective au un istoric și origini care explică diferențele de abordare, respectiv:

- modelul competențelor – cheie dinspre domeniul educației și
- modelul competenței ca rezultate ale învățării dinspre domeniul profesional.

Considerăm valoroase ambele perspective, care nu se exclud reciproc și nici nu se pot ierarhiza sub criteriul legitimității. Aceste modele co-există, au fost asumate la nivel formal în sistemele de reglementare și au fost asimilate în documentele subsecvente curriculare.

Principala relație între cele 2 perspective o constituie noțiunea de **rezultat al învățării** care este considerată fie componentă a competenței, fie chiar competența. Diferența o constituie nivelul de generalitate, în sistemul de educație generală considerăm rezultatul învățării ca fiind mai general (competențele, pe diferite categorii, constituind diferite tipuri de rezultate ale învățării), în timp ce în sistemul de formare profesională rezultatul învățării este o componentă, un rezultat parțial, un nivel de dezvoltare a unei competențe, care aceasta este ea însăși specifică (profesională, corelată unei ocupații/calificări profesionale).

Prin urmare, operăm cu aceste categorii în contexte diferite, care se intersectează și se corelează, urmărind mai degrabă coerența proceselor de învățare între ciclurile educaționale și rezultatele acestor procese, și mai puțin unitatea conceptuală, care este condiționată de contextul și sistemul de educație și formare în care termenii sunt folosiți.

## 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
<b>Principiul selecției și al ierarhizării culturale</b>	→ 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
<b>Principiul funcționalității</b>	→ 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: - 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
<b>Principiul coerenței</b>	→ are în vedere două niveluri de corelare a disciplinelor de studiu incluse în planul-cadru: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>corelarea pe verticală</b>, în vederea formării competențelor prin asigurarea unei progresii a achizițiilor de la simplu la complex</li> <li>• <b>corelarea pe orizontală</b>, în vederea asigurării conexiunilor conceptuale și a evitării suprapunerilor</li> </ul>	→ are în vedere două niveluri de corelare: <b>corelarea pe verticală</b> , care vizează, la nivelul fiecărei discipline de studiu: - elaborarea competențelor generale; 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; <b>corelarea pe orizontală</b> , 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
<b>Principiul corelării cu particularitățile de vârstă ale elevilor</b>	→ 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	→ presupune stabilirea unui număr rațional de competențe generale și de competențe specifice pentru fiecare competență generală, în raport cu numărul de ore alocate disciplinei de studiu → presupune structurarea unor competențe specifice cu un grad de complexitate adecvat vârstei

<b>Principiul</b>	<b>Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării planurilor-cadru de învățământ</b>	<b>Implicații ale aplicării principiului la nivelul elaborării programelor școlare</b>
<b>Principiul egalității de șanse</b>	→ 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
<b>Principiul flexibilității și al parcursului individual</b>	→ presupune posibilitatea de alegere a unor rute diferențiate de formare pentru elevi, prin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- opțiunile existente la nivelul planurilor-cadru;</li> <li>- existența curriculumului la decizia școlii care oferă posibilitatea de diferențiere a ofertei educaționale a fiecărei școli pentru susținerea intereselor specifice de învățare ale elevilor;</li> <li>- existența plajei orare (numărul minim - maxim de ore/săptămână) la nivelul disciplinelor opționale și la nivelul numărului total de ore/săptămână;</li> <li>- existența, la nivelul învățământului profesional și tehnic, a curriculumului în dezvoltare locală (CDL)</li> </ul>	→ 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 elevii cu niveluri diferite de performanță - elevii cu ritm înalt de învățare, elevii care au nevoie de învățare remedială, elevii în risc de abandon etc. → vizează elaborarea programelor școlare pentru discipline opționale care susțin nevoi și interese specifice de învățare ale elevilor
<b>Principiul racordării la social</b>	→ 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) → presupune existența, la nivelul învățământului profesional și tehnic, a curriculumului în dezvoltare locală (CDL), cu rol de adaptare a pregătirii profesionale a elevilor la cerințele pieței muncii locale	→ 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



## 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 non-universitar** grupează disciplinele de studiu pe șapte arii curriculare, stabilite în conformitate cu principiile 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.

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.

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 parcurul școlarității obligatorii și post-obligatorii, dar cu pondere variabilă pe cicluri de învățământ și pe clase.

**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, 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, 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, ca ofertă curriculară obligatorie, constituită din aceleași discipline, cu aceleași alocări orare, pentru toate specializările din cadrul unui profil;
- curriculum diferențiat, ca ofertă curriculară obligatorie stabilită la nivel central în funcție de anul de studii, filieră, profil, specializare;
- curriculum la decizia școlii, 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, 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, ca ofertă curriculară obligatorie stabilită la nivel central în funcție de anul de studii, domeniu/profil, calificare profesională;
- curriculum în dezvoltare locală, 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;
- disciplinele de curriculum diferențiat 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, 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, sunt caracteristice fiecărei discipline și se formează pe parcursul studierii disciplinei; 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 presupun 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; așa fiind, 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 la elevi. 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

<b>CLASA a -...</b>
<b>Competența specifică 1.1.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>exemplul 1 de activitate de învățare</i></li><li>- <i>exemplul 2 de activitate de învățare</i></li><li>- <i>exemplu ...</i></li></ul>
<b>Competența specifică 1.2.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>exemplul 1 de activitate de învățare</i></li><li>- <i>exemplul 2 de activitate de învățare</i></li><li>- <i>exemplu ...</i></li></ul>
<b>Competența specifică ...</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>exemplul 1 de activitate de învățare</i></li><li>- <i>exemplul 2 de activitate de învățare</i></li><li>- <i>exemplu ...</i></li></ul>

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/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.

## 6. Evaluarea curriculumului

Evaluarea curriculumului este o etapă importantă a ciclului curricular, o continuare firească a proceselor de proiectare și 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<sup>28</sup>.” Așadar, evaluarea curriculumului îndeplinește atât un rol

<sup>28</sup>Preedy, M., (2001), Curriculum evaluation: measuring what we value. În D. Middlewood și N. Burton (eds), Managing the curriculum, London: Paul Chapman, pp. 89-103.

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 satisfacă cerințe, precum:

- (i) **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 curriculum implementat etc.) și de rolul evaluării (de exemplu, de diagnostică, de intervenție ameliorativă etc.).
- (ii) **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.
- (iii) **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.
- (iv) **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.

Evaluarea curriculumului 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.

## 6.1 Evaluarea procesului de dezvoltare a curriculumului

Orice produs curricular (cadru de referință, plan de învățământ, programă școlară) este 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, inclusiv 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, cu luarea în considerare a tuturor pașilor și resurselor 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 întregi generații 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, societatea în ansamblul său. 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 implicare 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.

## 6.2 Evaluarea documentelor curriculare

La acest nivel, se controlează calitatea proiectului curricular (cadru de referință, plan, 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 răspunde 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 curriculare, sustenabilitatea, calitatea fundamentelor teoretice ș.a. 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 ș.a.;
- orientarea spre învățarea integrată, spre abordarea unor teme transdisciplinare relevante pentru probleme globale ale contemporaneității și pentru viața reală;
- 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 metacogniția, 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.

### 6.3 Evaluarea implementării curriculumului

Evaluarea implementării curriculumului este o evaluare de proces, care urmărește controlul și îmbunătățirea calității aplicării curriculumului la nivelul practicii educaționale, 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 ș.a.);
- măsura în care sunt valorificate recomandările curriculumului scris cu privire la ce trebuie predat, dar mai ales la cum trebuie organizată 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.

### 6.4 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 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, 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 punct 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.

## Partea a 2-a. Implementarea Curriculumului Național în România

### 7. Spre o nouă înțelegere a învățării și rolului profesorului

Un profesor lucrează cu un milion de miliarde de sinapse deținute de fiecare elev al său. Din perspectiva neuroștiințelor, o descoperire importantă recentă este că nu doar în copilărie, ci și la maturitate conectivitatea creierului nostru este dinamică. Tehnicile moderne de studiu pot acum evidenția modificările pe care o activitate de învățare o are asupra creierului nostru. În mod natural, conștientizăm într-o măsură redusă factorii de influență asupra proceselor de gândire, emoții, memorie sau motivație. În rolul de profesor, acești factori trebuie însă conștientizați, pentru a înțelege în mod profund modul în care fiecare elev progresa în învățare, atingându-și potențialul și ariile în care are nevoie de sprijin suplimentar.

Există numeroase perspective cu privire la învățare pe care le regăsim în teoriile învățării contemporane care încearcă să surprindă esența acesteia. Învățarea este o experiență (din perspectivă celui care învață), dar și un proces organizat în funcție de achizițiile așteptate de la cel care învață (din perspectiva celor care promovează învățarea). Controversele apar nu doar atunci când încercăm să explicăm cum se produce învățarea (de exemplu, care sunt metodele prin care elevii pot învăța cel mai eficient), ci și când încercăm să definim achizițiile/rezultatele acestui proces.

Din ce în ce mai multe sisteme educaționale definesc aceste achiziții ca un ansamblu structurat de cunoștințe, abilități și atitudini, semnificative, pentru un absolvent, pe parcursul întregii vieți. Un curriculum centrat în mod autentic pe competențe conduce, prin urmare, la o nouă înțelegere și o nouă raportare la învățare și la rezultatele așteptate ale acesteia.

Conștientizarea acestui mod nou de a defini ce înseamnă învățarea de către toți actorii relevanți 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.

Competența extinde ceea ce în mod tradițional urmăream prin învățare - centrarea pe transmiterea unor conținuturi. Astfel, abordarea centrată pe competențe presupune schimbări importante în toate dimensiunile unui curriculum :

- *Scris* – ansamblul documentelor de curriculum (planuri cadru și programe școlare)
- *Predat* – activități de învățare promovate de profesori prin care elementele de noutate propuse de programă ajung în sala de clasă
- *Învățat* – rezultatele învățării urmărite: competențele generale și specifice indicate în programa școlară a fiecărei discipline, competențele cheie din profilul de formare al absolventului pentru fiecare nivel de învățământ
- *Ascuns* – practici ale actorilor din școală (profesori, echipa de conducere, personal de sprijin) care promovează implicit atitudini consonante cu valorile implicite din noul curriculum

Un profesor care urmărește formarea de competente pentru fiecare elev din clasă, nu doar pentru un copil sau un tânăr capabil să reproducă fidel un corp de cunoștințe de cele mai multe ori decontextualizate, ajunge să se raporteze în mod diferit la propria disciplină. Ea încetează să mai fie un scop în sine (o materie de predat), transformându-se într-un mijloc prin care ajungem să educăm, să construim achiziții utile elevilor pe parcursul întregii vieți. Folosind o metaforă din domeniul științelor, fiecare profesor ajunge să experimenteze o *revoluție coperniciană* ce plasează în mod autentic în centrul universului școlii pe cel care învață, cu specificul, nevoile și așteptările lui.

Implementarea cu succes a unui nou curriculum presupune ca fiecare profesor să înțeleagă faptul că o achiziție care este relevantă pentru un elev în viața reală nu are cum să fie formată în mod stereotip sau într-un interval scurt de timp. Reprezentările despre lecție au nevoie să fie re-analizate: aceasta trebuie privită într-un mod mai larg, în contextul unei unități de învățare, care oferă un cadru coerent, complex și cu timp adecvat pentru formarea de competențe. Competențele specifice se formează în câteva săptămâni sau chiar luni, cele generale în câțiva ani (până la finalul unui ciclu de învățământ), în timp ce competențele-cheie ajung să fie dezvoltate la nivel funcțional abia la terminarea învățământului obligatoriu. Aceste intervale mari condiționează și frecvența cu care trebuie revizuit sau înnoit un curriculum național, pentru a putea fi în mod coerent

Competențele-cheie par a fi greu de dezvoltat la clasă, mai ales într-un sistem centrat pe predarea disciplinelor clasice de către profesori formați într-o perspectivă covârșitor mono disciplinară. În spiritul *Recomandării* europene privind competențele-cheie, disciplinele tradiționale pot deveni instrumentele de lucru, bază de operare pentru formarea competențelor-cheie. Astfel, fiecare profesor se poate întreba cum poate în cadrul disciplinei sale să contribuie la dezvoltarea fiecărei competențe cheie? Cum poate facilita învățare dincolo de manual, dincolo de exemplul standard, dincolo de taxonomie, către instrumentalizarea disciplinei proprii, astfel încât să fie funcțională pentru nevoile elevului acasă, la școală, la un viitor loc de muncă, în timpul liber?

Focalizarea pe competențe oferă un valoros context de învățare:

- Profesorul învață să valorizeze o serie de contexte reale, care prin caracterul lor integrat apropie disciplina predată de perspectiva pragmatică a competențelor cheie (organizez învățare în cadrul unui context semnificativ pentru elevi – nu între copertele unei cărți!)
- Profesorul învață să conecteze demersul didactic la alte discipline școlare și la experiențele de învățare ale elevilor.
- Profesorul învață să proiecteze activități „în mozaic” care combină într-o manieră articulată componente din mai multe competențe-cheie, realizând astfel deschideri transdisciplinare în cadrul unui demers didactic ce aparține de fapt disciplinei în care este specializat.
- Profesorul învață să își pună întrebări referitoare la utilitatea unor conținuturi, identificând treptat clișee metodologice nocive și aspecte irelevante.
- Profesorul învață să îl sprijine pe elev să învețe pentru a se adapta pe tot parcursul vieții – demersul de proiectare „în mozaic” se transferă treptat la clasă și în obiceiurile cognitive ale elevului.

Astfel, fiecare profesor format mono disciplinar poate ajunge să transfere „predarea disciplinei” într-un set de contexte, concepte și metodologii care îl sprijină în mod real pe elev să-și formeze competențe-cheie, învățând pas cu pas să facă deschideri multi, inter și chiar transdisciplinare. Pentru ca acest lucru să se întâmple, rolurile tradiționale ale profesorului trebuie redefinite. În egală măsură, trebuie să dețină la nivel dezvoltat fiecare competență pe care dorește să o dezvolte la elevii săi.

## 8. Evaluarea competențelor ca rezultate ale învățării

---

Evaluarea competențelor constituie o componentă fundamentală în procesele de revizuire curriculară. Procesele prin care sunt apreciate tipurile de competențe și capacități dobândite pe parcursul ciclurilor școlare și nivelul acestora (elementar, funcțional, înalt) necesită o atenție 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 2 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 ș.a.

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 intenționat și implementat/realizat, limitându-l la selecția de competențe considerate în evaluare și la conținuturile ce intră în sfera de selecție a proiectanților evaluării. Practicile de evaluare ce caracterizează sistemul de învățământ din țara noastră se concentrează (încă) pe evaluarea de conținut, datorată unei tranziții foarte lente în practicile de predare-învățare de la curriculumul centrat pe conținut la unul centrat pe competențe, aspect favorizat și de structura anterioară a programelor, dar și de o slabă formare a cadrelor didactice în asimilarea, în practicile pedagogice, a abordărilor învățării centrate pe formarea de competențe. De asemenea, o puternică rezistență în tranziția de la o evaluare a conținuturilor la o evaluare a competențelor este manifestată și în rândul elevilor și părinților, întrucât activează stări de vulnerabilitate prin lipsa încrederii în acest mod ”nou” de evaluare și considerarea evaluării ca fiind prejudiciantă pentru elevi. În mod cert, evaluarea suscită un interes crescut în rândul tuturor părților interesate și prin urmare se bucură de o atenție specială din partea acestora.

În implementarea curriculumului revizuit, relația dintre curriculum și evaluare constituie un aspect central, iar diminuarea backwash-ului negativ se realizează prin acoperirea, în evaluare, a competențelor vizate (capacități, din punct de vedere psihologic), conținutul fiind asociat acestora și nu invers.

Pentru realizarea evaluărilor din parcursul educațional al elevilor, facem distincție între 2 tipuri majore de evaluare:

- evaluarea curentă, la clasă, proiectată și realizată de cadrul didactic, cu formele sale : inițială, continuă 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 naționale și examene, 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).

În ultimii ani au fost introduse evaluări naționale cu rol de monitorizare a sistemului educațional (evaluările la clasele a 2-a, a 4-a și a 6-a), pentru a colecta și analiza date privind competențele elevilor în scop predictiv pentru examenele naționale cu miză mare (Evaluarea Națională clasa a 8-a și bacalaureatul, clasa a 12-a), dar și pentru sprijinirea reglajelor la nivel de curriculum și practici de predare – învățare.

Evaluarea curentă, la clasă, are un rol deosebit de important în sprijinirea demersurilor de predare – învățare. Rolul formativ al acestui tip de evaluare, însoțită obligatoriu de utilizarea *feedback*-ului 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 de învățământ). De asemenea, un ansamblu de distorsiuni în evaluare sunt practicate necritic în sala de clasă: efectul de ordine, efectul de contrast, efectul Pygmalion ș.a. Deseori cadrelor didactice le este mai la îndemână să opereze cu etichete, se contaminează 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 2 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) a acestor competențe (între 3 și 5 praguri); 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 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 a proiecta și realiza evaluări curente de calitate (obiective, de încredere); dintre elementele fundamentale necesare unei astfel de expertize de specialitate în evaluare menționăm: modelele taxonomice pe dimensiunile competenței (cunoaștere/cognitiv, afectiv, fizic) și pentru diferite capacități; realizarea matricilor de specificație pentru asocierea competențelor cu conținuturile și cu sarcinile de realizat (în termeni de verbe din scalele taxonomice); asocierea, prin matrici de specificație, a sarcinilor de evaluare cu standardele de învățare și cu nivelul de complexitate al capacităților evaluate; 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 probelor de evaluare (teste, descrieri de sarcini de evaluare, liste de întrebări/sarcini); elaborarea grilelor de evaluare (bareme, check-listuri); gestionarea situațiilor de evaluare cu elevii (gestionarea emoțiilor, a stărilor de blocaj, anxietăți, gestiunea timpului); colectarea și analiza rezultatelor evaluărilor (utilizarea unor caiete/jurnale de colectare a rezultatelor/punctajelor); comunicarea rezultatelor elevilor (gestionarea comunicării, gestionarea relațiilor cu elevii în situații de evaluare); alocarea timpului pentru analiza rezultatelor cu elevii, *feedback/feedforward* (inclusiv individual); comunicarea cu părinții pe baza rezultatelor evaluării (limbaj, relație, activarea părinților pentru sprijin și suport emoțional/motivațional elevilor).

În condițiile în care evaluarea are un rol important în progresul elevilor în învățare, dar și în motivarea sau demotivarea lor, cu impact asupra raportării acestora la procesul de învățare (îl asociază ca fiind dificil și inaccesibil sau realizabil prin mobilizarea resurselor personală – capacități cognitive, afective, motivație, voință, efort de învățare), este prioritar ca aceste procese interne, curente, ce fac parte din viața de zi cu

zi în școală a elevilor și profesorilor, să fie îmbunătățite prin alocarea timpului necesar elaborării de resurse de evaluare pentru profesori, precum și a resurselor de altă natură (financiare, umane – experți, dar și decizii).

Evaluările naționale și examenele solicită o abordare separată, întrucât sunt considerate evaluări cu ”miză mare”, adică 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 generale așa cum au fost scrise în curriculumul național formal, respectiv standardele curriculare de învățare.

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), prin urmare aceste evaluări se numesc ”standardizate”, întrucât sunt realizate pe secvențe de proiectare foarte stricte. Aceste evaluări sunt înalt-obiective, de încredere, standardizate (așa cum sunt testele internaționale PISA, TIMSS, PIRLS sau alte tipuri de teste folosite de agenții de evaluare internaționale) și permit comparabilitate între cohorte, de-a lungul timpului (între ani de studii și generații), pe baza unor standarde validate și verificate statistic. Prin urmare, aceste evaluări permit înțelegerea progreselor elevilor la nivel național, stabilirea cu o mai mare precizie a nivelului achizițiilor (în sens de competențe/capacități/abilități și conținuturi), un feedback substanțial către decidentul educațional cu privire la ce anume este necesar să fie îmbunătățit. Considerând mărimea cohortelor care intră în examene, aceste evaluări sunt de obicei în format test cu itemi obiectivi (cu răspuns multiplu). Cu cât numărul de itemi semi-obiectivi sau cu răspuns deschis crește, cu atât este nevoie de mai multă resursă umană pregătită specializat pentru corectarea acestor itemi (în mod comparabil, la nivel național) și cu atât scade și încrederea (marja de eroare) a testului, adică primim informații cu privire la abilitățile elevilor cu o anumită neîncredere (întrucât corectarea umană atrage după sine o doză mai mare de eroare, subiectivism în corectare, posibilitatea de a influența/manipula corectura etc.)

Un curriculum revizuit implică revizuirea evaluărilor – atât practicile de la clasă ale profesorilor, cât și abordarea evaluărilor naționale și a examenelor. Evaluarea rezultatelor învățării este un domeniu înalt specializat și nu se poate realiza fără o bază solidă în curriculum și predare-învățare. Sunt implicate cunoștințe din domeniul psihologiei, psihometriei, analiza statistică, matematică. Este un domeniu interdisciplinar și necesită lucru colaborativ, chiar și la nivelul profesorilor care pot elabora planuri de evaluare în echipe, cu instrumente ce pot varia de la clasă la clasă.

Un aspect important este discreția evaluărilor și comunicarea rezultatelor evaluării către diferite categorii de public. Deși țara noastră are o cultură a evaluării explicite, folosită ca instrument corectiv, disciplinar, rezultatele României la testele internaționale relevă faptul că relația dintre starea emoțională a elevilor și performanța în învățare este foarte importantă. Supra-evaluarea și supra-licitarea evaluării în viața de zi cu zi a elevilor induce stări de stress, anxietate, panică și aceste stări psihologice de blocaj inhibă învățarea și prejudiciază dramatic modul în care elevii percep școala, învățarea și performanța, în general. Este important ca evaluările de monitorizare a sistemului să fie mai discrete, implicite, rezultatele să fie comunicate doar intern la nivelul sistemului. În timp ce pentru evaluări de tip examen, elevii au nevoie de antrenament nu doar cognitiv (teaching – to – the – test/pregătire pentru testare), ci și emoțional, iar acest lucru se exersează zi de zi, în sala de clasă, în milioanele de momente de evaluare și

feedback, care pot fi îmbunătățite prin evidențierea, în fiecare moment, a scopului evaluării: să îmbunătățească învățarea elevului și practicile de predare ale profesorilor.



## 9. Resurse educaționale

---

În contextul sistemului educațional românesc, sintagma *resurse educaționale* descrie orice material sau echipament utilizate 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 centrată 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 ș.a.) și a resurselor ce poartă amprenta noilor tehnologii (resurse virtuale/ on-line, software educațional, multi-media, jocuri și emisiuni TV ș.a.). Tradiționale sau moderne, în format convențional sau virtuale, resursele educaționale au valoare în măsura în care sunt integrate în strategii didactice complexe, inovative și motivante, care susțin dezvoltarea graduală a competențelor specifice fiecărei discipline de învățământ și, în ultimă instanță a competențelor-cheie.

**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 precar 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 înlocuit de cel alternativ, iar manualul tradițional, imprimat pe hârtie, tinde să fie înlocuit sau completat 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 în elevi (e-mail, chat, blog etc.), posibilitatea de a face experimente în mediul virtual, de a comunica virtual cu profesorul ș.a.

În contextul promovării unui curriculum centrat pe competențe, manualul – tradițional sau digital – 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.

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 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. Acestea 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.

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 sunt cele dezvoltate la nivelul școlii, de către profesori și elevi și care folosesc **resurse ale comunității**. Acestea au o relevanță amplă pentru procesul de învățare, fiind o manieră de implicare directă a elevilor 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.

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

- să promoveze cu consecvență viziunea, principiile și valorile stabilite prin documentele curriculare (cadru de referință, programe școlare ș.a.);
- 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 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;
- 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 ș.a.);
- 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 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, ș.a.;
- 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.

Trebuie subliniat faptul că, indiferent despre ce fel de resurse educaționale discutăm, aceste nu au valoare didactică în sine. Resursele educaționale devin relevante doar în măsura în care sunt integrate în scenarii didactice creative, care conduc la formarea de competențe. 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.

## 10. Formarea resurselor umane

---

Unul dintre factorii determinanți ai reușitei în implementarea curriculumului școlar este reprezentat de resursele umane – profesorii – din perspectiva suficienței și disponibilității acestora, calității pregătirii și 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 este planificator 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 este 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 (concepție – transfer în sarcini aplicative versus experiență directă și reflecție – conceptualizare – transfer în sarcini aplicative).

- **Profesorul este partener în învățare (co-learner)** – Diversitatea situațiilor de învățare oferă contexte în care profesorul devine conștient că nu deține toate informațiile și toate abordările necesare rezolvării unei sarcini de lucru. 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 este 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. 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 este 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.

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 modului de normare a activității profesionale a cadrelor didactice, la nivelul unității de învățământ.

### 10.1 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 la domenii de studiu precum curriculumul, instruirea, 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 conștientizezi 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 mono-epistemologice, 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.).

## 10.2 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 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);
- reflecția asupra procesului de învățare la diferite discipline de studiu (identificarea celor mai frecvente dificultăți care apar și a modalităților de depășire a acestora);
- modalități de gestionarea eficientă a timpului de predare-învățare-evaluare la clasă;
- dezvoltarea de opțiuni 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, remediare/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.

### 10.3 Profesorul ca (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 opționalele integrate, dar nu numai. Acest aspect solicită redefiniri 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 remediare/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;
- elaborarea unor planuri organizaționale de management al curriculumului la nivelul școlii;
- 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 tot mai bune.

Rolul inspectorilor școlari necesită redimensionare, prin:

- accent pe sprijinul și îndrumarea pe care trebuie să o asigure profesorii în proiectarea și implementarea curriculumului centrat pe competențe;
- utilizarea, în cadrul formularelor de inspecție, a criteriilor cu relevanță pentru curriculumul centrat pe competențe;
- diminuarea formalismului la nivelul evaluării activității profesorilor, prin valorizarea cu prioritate a învățării autentice care are loc la nivelul elevilor.



## 11. 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, de exemplu, 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 și 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, ca:

- 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, de exemplu, 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;
- 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 aceluși 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; premisa organizării unor comisii funcționale este reprezentată de numărul acestora, dar și de caracterul realizabil al responsabilităților care le revin.

**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, deoarece este vorba despre centrarea pe competențele de dobândit de către 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 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).

## Anexe

### Anexa 1 Descrierea competențelor-cheie pe niveluri (elementar, funcțional și dezvoltat)

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
<b>Comunicare în limba maternă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intuirea unor concepte</li> <li>- Identificarea de fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptarea și interpretarea unor idei/ informații/ opinii/ sentimente în contexte previzibile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptarea și interpretarea conceptelor, ideilor, opiniilor, sentimentelor exprimate într-o varietate de contexte de comunicare, inclusiv în contexte imprevizibile</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea unor gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea unor idei/ opinii/ sentimente în contexte previzibile, pe baza propriilor experiențe sau pornind de la ceea ce a ascultat/ citit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea unor idei/ argumente/ contraargumente/ sentimente într-o varietate de contexte la școală, la locul de muncă, în timpul liber</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participarea la interacțiuni în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de școală sau de viață</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea unor convenții de comunicare în cadrul interacțiunilor verbale în contexte previzibile, cu asumarea câtorva roluri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumarea unor roluri diverse în interacțiuni verbale, respectând convențiile de comunicare</li> </ul>
<b>Comunicare în limbi străine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intuirea unor concepte în limba străină</li> <li>- Identificarea de informații în limba străină din mesaje orale sau scrise simple, în contexte familiare de comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea unor idei/ informații/ opinii/ sentimente din mesaje orale sau scrise în limba străină pe teme cunoscute</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptarea orală sau scrisă a conceptelor, ideilor, opiniilor, sentimentelor exprimate în diverse contexte de comunicare în limba străină</li> </ul>

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea în limba străină a unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare</li> <li>- Participarea la interacțiuni în limba străină în contexte familiare de comunicare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea orală sau scrisă a unor idei/opinii/ sentimente în limba străină în cadrul unor mesaje cu tematici cunoscute</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale, pe teme cunoscute, în limba străină</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea în limba străină a unor idei/opinii/ sentimente într-o serie de contexte de comunicare la școală și în afara acesteia</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale în limba străină, prin respectarea unor convenții de comunicare</li> </ul>
<b>Competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B)</b>  <b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea curiozității pentru aflarea adevărului și pentru explorarea unor regularități sau relații întâlnite în situații familiare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea disponibilității pentru a testa corectitudinea unor raționamente și dezvoltarea unei atitudini critice față de informații din diferite surse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru respectarea adevărului și pentru utilizarea matematicii, valorificând avantajele oferite de aceasta</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea numerelor în calcule și a unor reprezentări grafice simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual, inclusiv în format grafic</li> <li>- Interpretarea unor grafice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea unor tendințe și a unor relații matematice complexe, pe baza analizei datelor și reprezentarea grafică a acestora</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea, în situații familiare, a unor instrumente și/sau procedee specifice matematicii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea, în diferite situații, a unor instrumente și/sau metode specifice matematicii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea instrumentelor și metodelor matematice pentru analiza globală sau locală a unei situații date</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rezolvarea de probleme în situații familiare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rezolvarea de probleme variate, integrând achiziții din diferite domenii ale matematicii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rezolvarea de probleme diverse, utilizând conexiuni intra- și interdisciplinare și surse multiple de informare</li> <li>- Analiza de situații-problemă, în scopul descoperirii de strategii pentru optimizarea soluțiilor</li> </ul>

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea unor explicații simple, utilizând terminologia specifică matematicii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea de argumente pentru rezolvarea unor situații problemă</li> <li>- Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unei situații concrete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluarea validității argumentelor prezentate în diverse situații, utilizând demonstrația și instrumentele logico-matematice</li> </ul>
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorarea mediului înconjurător în vederea întinerii și înțelegerii unor fenomene, procese și concepte științifice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicarea unor fenomene naturale, utilizând concepte științifice</li> <li>- Recunoașterea unor structuri, fenomene, procese, principii și regularități în vederea identificării unor modele de organizare și funcționare a naturii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretarea structurilor, proceselor, principiilor și regularităților fenomenelor naturii pe baza unor concepte fundamentale transdisciplinare precum relație structură-funcție, organism-mediul, unitate-diversitate, evoluție de la simplu la complex</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceperea caracterului integrat al mediului înconjurător</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Înțelegerea caracterului structurat și sistemic al lumii naturale, ca suport al existenței umane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Înțelegerea caracterului interacțional al lumii naturale și al principalelor sale fenomene și procese</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea unor instrumente și procedee specifice investigării mediului înconjurător și rezolvării unor probleme simple din mediul înconjurător</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizarea unui plan utilizând metoda investigației științifice pentru a evidenția caracteristici ale lumii înconjurătoare și pentru a rezolva probleme din domeniul științelor naturii, selectând autonom proceduri și instrumente adecvate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proiectarea și aplicarea unei investigații științifice pentru a verifica predicții proprii, date, pentru a identifica soluții la diverse probleme</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizarea unor produse simple pentru nevoi curente, urmând proceduri prestabilite</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizarea unui plan pentru realizarea unor produse, utilizând tehnologii specifice</li> <li>- identificarea unui traseu profesional adecvat profilului cognitiv și aspirațiilor proprii</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizarea de proiecte tehnologice utile în comunitate și consonante nevoilor și aspirațiilor proprii</li> </ul>

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceperea elementelor pozitive și negative induse de tehnologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Înțelegerea efectelor pozitive și a limitărilor introduse de procesele tehnologice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Înțelegerea progreselor, a limitelor și riscurilor dezvoltării tehnologice</li> <li>- Dezbateră opiniilor proprii și ale altora în probleme etice, morale, culturale ridicate de evoluția tehnologică și științifică, de limite ale științei</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru un mediu curat și pentru sănătatea propriei persoane</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprecierea schimbărilor produse de activitatea umană în mediul înconjurător și aplicarea unor reguli de păstrare a sănătății</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promovarea principiilor de dezvoltare durabilă a mediului în vederea armonizării acestuia cu nevoile individului, ale comunității locale și ale întregii populații umane</li> </ul>
<b>Competență digitală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea adecvată a unor funcții și aplicații simple ale dispozitivelor digitale din mediul apropiat, cu ghidaj, asistență sau sprijin din partea adulților</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea unor metode și tehnici specifice de căutare, selecție, colectare și organizare a resurselor informaționale, educaționale și a aplicațiilor în format digital în limba română și în cel puțin o limbă modernă, disponibile pe internet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea responsabilă a unor dispozitive și aplicații digitale pentru dezvoltarea de conținut virtual personal (blog, portofoliu de învățare online, pagina web, produse personale video și audio), de grup (wiki, rețele sociale etc.), comunitar, social mai larg</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respectarea unor norme de bază și a unor aspecte de rutină zilnică privind utilizarea în siguranță a dispozitivelor, aplicațiilor și conținuturilor digitale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respectarea unor reguli de interacțiune și comunicare online</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respectarea normelor și regulilor privind elaborarea și postarea de conținut virtual (copyright, respectarea privatității, legislație specifică)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea intuitivă și spontană a stărilor emoționale experimentate în interacțiunea cu aplicațiile și dispozitivele digitale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionarea eficientă a stărilor emoționale, a conflicte sau situațiilor problematice ale utilizării tehnologiei în activitatea proprie cotidiană</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionarea autonomă și responsabilă a participării și comunicării în cadrul unor rețele sociale și comunități virtuale</li> <li>- Administrarea autonomă și</li> </ul>



Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
			responsabilă a propriului profil virtual utilizat în accesul la diferite aplicații și resurse online
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recunoașterea intuitivă a beneficiilor și riscurilor utilizării dispozitivelor, aplicațiilor și a conținuturilor digitale asupra stării generale de sănătate și asupra stării de bine</li> <li>- Formularea intuitivă a preferințelor personale, a motivațiilor și a intereselor de cunoaștere în utilizarea dispozitivelor, aplicațiilor și conținuturilor digitale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluarea critică a relevanței și utilității dispozitivelor, a aplicațiilor și a conținuturilor digitale pentru învățare, pentru dezvoltarea personală și profesională viitoare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluarea critică și reflexivă cu privire la impactul tehnologiilor de informare și comunicare asupra proceselor de construire, exprimare și asumare a identității în spațiile virtuale, asupra vieții individuale, a mediului și a societății, în general</li> </ul>
	-	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participarea interactivă în comunități și rețele virtuale pentru susținerea, promovarea sau dezvoltarea unor cauze culturale, sociale sau de cunoaștere</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea intuitivă și spontană a unor modalități originale de utilizare a dispozitivelor, aplicațiilor și conținuturilor digitale în format video sau audio în rezolvarea de probleme simple și familiare</li> <li>- Utilizarea unor funcții simple ale dispozitivelor, aplicațiilor și digitale pentru a exprima în mod personal și original emoții, trăiri, fenomene, situații concrete de viață, în contexte familiare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea dispozitivelor, aplicațiilor și conținuturilor digitale în realizarea unor proiecte educaționale, în rezolvarea unor probleme complexe sau pentru a crea un produs personal, pentru a prezenta sau explica fenomene, situații sociale complexe sau pentru a exprima emoții, trăiri, sentimente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea inovativă a unor funcții complexe ale dispozitivelor, aplicațiilor digitale pentru a explica și prezenta fenomene complexe, situații personale și sociale sau pentru a exprima emoții, trăiri, sentimente</li> </ul>

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
<b>A învăța să înveți</b>	- Identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea activității, cu respectarea regulilor/instrucțiunilor de realizare a unei sarcini	- Stabilirea de obiective și planuri proprii de învățare pentru realizarea de sarcini diverse și complexe, pornind de la clarificarea asupra subsarcinilor, etapelor, resurselor implicate	- Stabilirea de obiective și planuri strategice pentru propria învățare, care depășesc cerințele imediate ale unei sarcini de lucru
	- Utilizarea surselor de învățare recomandate de cadrul didactic și identificarea de noi surse și moduri relevante de obținere a informațiilor în raport cu scopurile învățării, sub îndrumarea cadrului didactic	- Identificarea și selectarea independentă a surselor de învățare și informațiilor pe baza evaluării critice a adecvării la scopuri școlare, personale, profesionale	- Selectarea și prioritizarea personală a surselor de învățare și informațiilor în baza evaluării critice a gradului de adecvare a acestora la scopuri școlare, personale, profesionale
	- Utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăța, activa cunoștințe anterioare și înregistra informații (utilizarea de simboluri personalizate, notițe, rezumate, scheme, hărți de idei)	- Identificarea și aplicarea unor strategii și tehnici de învățare eficientă	- Evaluarea și ameliorarea unor strategii de învățare pentru a rezolva probleme în contexte variate sociale și profesionale, cu estimarea corectă a riscurilor înainte de a trece la acțiune
	- Manifestarea curiozității, creativității și entuziasmului în abordarea de sarcini noi și neobișnuite de învățare, fără teama de a greși	- Manifestarea de inițiativă pentru schimbarea/ provocarea metodelor rutiniere de soluționare a unor probleme noi	- Manifestarea interesului pentru identificarea de probleme atipice, prin aplicarea diverselor moduri de gândire și asumarea conștientă a riscurilor originalității
	- Cooperarea în cadrul grupului la sarcini de lucru și joc, cu respectarea unor reguli simple de ascultare activă, expunere și împărtășire a cunoștințelor, de recunoaștere și respectare a sentimentelor și a opiniilor celorlalți (empatie, respect, corectitudine etc.)	- Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor sarcini de învățare complexe, cu respectarea și inițierea de reguli specifice cooperării și competiției în grupurile de învățare (corectitudine, argumentarea deciziilor, respectarea drepturilor de proprietate intelectuală etc.)	- Identificarea de oportunități de învățare cu și pentru ceilalți, prin valorificarea resurselor sociale și interpersonale, obținerea de beneficii de cunoaștere din grupuri eterogene de lucru, în contexte variate de învățare, sociale sau profesionale etc.)

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concentrarea atenției, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare, sub îndrumarea cadrului didactic</li> <li>- Verificarea activității și a rezultatului învățării împreună cu cadrul didactic pentru a identifica aspecte de îmbunătățit, conștientizarea preferințelor, intereselor și emoțiilor proprii în învățare, dezvoltarea stimei de sine, a încrederii în propriul potențial de reușită</li> <li>- Căutarea activă de îndrumare/sprijin în învățare din partea adulților sau a co-vârstnicilor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asumarea responsabilității pentru propria învățare, autoorganizarea, gestionarea timpului, monitorizarea progresului personal în cadrul realizării unei sarcini, cunoașterea și înțelegerea strategiilor de învățare preferate, a punctelor tari și slabe, identificarea de oportunități de învățare din greșeli</li> <li>- Autoreglarea în activitatea de lucru independent și în grup, managementul constructiv al emoțiilor personale în învățare (optimism, stima de sine, automotivare, încrederea în propriul potențial de reușită, disponibilitatea pentru efort fizic și intelectual, gestionarea frustrării),</li> <li>- Manifestarea unei atitudini centrată pe gestionarea obstacolelor și a schimbărilor din procesul învățării</li> <li>- Căutarea de oportunități de orientare și consiliere educațională și profesională din partea persoanelor specializate și disponibilitatea de a oferi ajutor în învățare celorlalți</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea de judecăți de valoare despre procesul și rezultatele muncii proprii, aprecierea valorii și originalității acesteia prin raportare la standarde specifice de performanță școlară, socială sau profesională</li> <li>- Reflectarea critică asupra scopurilor și țăintelor învățării, prioritizarea nevoilor proprii de învățare, a sarcinilor și a timpului alocat acestora, automotivarea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți</li> <li>- Căutarea activă de informații, resurse și oportunități de valorificare și dezvoltare a propriilor aptitudini și interese în parcursul educațional sau profesional viitor</li> </ul>
<b>Competențe sociale și civice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea intuitivă a unor concepte specifice domeniului social</li> <li>- Punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea, în contexte diferite, a unor concepte specifice domeniului social</li> <li>- Promovarea, în situații concrete de viață, a valorilor, normelor și a obligațiilor morale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea, în contexte variate formale și nonformale, a unor concepte specifice domeniului social</li> <li>- Promovarea, în contexte variate formale și nonformale, a valorilor, normelor și a obligațiilor morale</li> </ul>

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	- Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic favorabile integrării în colectivitate	- 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	- Manifestarea unui comportament proactiv și responsabil care încurajează interculturalitatea și integrarea socială
	- Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru	- Manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care face parte și ale comunității locale	- Interrelaționarea pozitivă cu ceilalți, în diferite contexte de viață, prin recunoașterea valorii și a demnității propriei persoane și a celorlalți - Aplicarea unor strategii pentru abordarea non-violentă a conflictelor în diferite contexte de viață
	- Participarea la acțiuni în contexte de viață din mediul cunoscut, prin îndeplinirea unor roluri și responsabilități	- Participarea civică cu asumarea responsabilității pentru consecințele acțiunilor realizate	- Participarea la viața civică prin exercitarea cetățeniei active și prin promovarea dialogului intercultural
<b>Spirit de inițiativă și antreprenariat</b>	- Utilizarea intuitivă a unor noțiuni specifice activității sociale și economice	- Utilizarea adecvată a unor concepte specifice antreprenoriatului	- Utilizarea, în contexte variate formale și nonformale, a unor concepte specifice antreprenoriatului
	- Estimarea/aprecierea unor posibile riscuri în desfășurarea activităților la care participă	- Punerea în practică a unor idei inovative în derularea unor activități, proiecte, pe baza evaluării și minimizării riscurilor	- Manifestarea inițiativei, creativității în punerea în practică a unor idei inovative în derularea unor activități, proiecte pe baza evaluării și asumării riscurilor
	- Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, inițiativă, creativitate	- Manifestarea abilității de a lucra individual și în echipe pentru rezolvarea unor probleme care presupun schimb de opinii, planificare, organizare, obținerea unor rezultate, evaluare, reflecție critică	- Manifestarea unor abilități de management de proiect, care presupun activități de analiză, conducere, delegare de competențe, negociere, obținerea unor rezultate în condiții de eficiență

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicarea în activități favorabile unor deprinderi de comportament moral-civic</li> <li>- Manifestarea interesului pentru autocunoaștere</li> <li>- Identificarea utilității unor meserii/profesii pentru membrii comunității</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluarea consecințelor benefice și a riscurilor activității angajaților și antreprenorilor asupra consumatorilor, comunității, mediului de afaceri</li> <li>- Analizarea posibilităților de dezvoltare personală</li> <li>- Alegerea traseului profesional potrivit posibilităților și intereselor personale, oportunităților și provocărilor specifice diferitelor alternative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluarea modalității în care întreprinderile, firmele, micile afaceri au o influență benefică pentru comunitate (în sens restrâns și mai larg)</li> <li>- Identificarea oportunităților pentru activitățile personale, pentru parcursul educațional/profesional și/sau de afaceri</li> <li>- Stabilirea rolurilor proprii, actuale și de perspectivă, în raport cu oportunitățile identificate</li> </ul>
<b>Sensibilizare și exprimare culturală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recunoașterea limbajelor (vizuale, auditive, kinestezice) care aparțin domeniului culturii</li> <li>- Compararea propriilor mesaje și expresii culturale cu cele formulate sau exprimate de alții</li> <li>- Explorarea aptitudinilor creative personale în situații de învățare formale, informale și non-formale</li> <li>- Realizarea de lucrări creative simple, pornind de la valorificarea ideilor și experiențelor personale</li> <li>- Aprecierea factorilor estetici în viața cotidiană</li> <li>- Recunoașterea unor elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului cultural național,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea de mesaje despre produse și expresii culturale folosind limbaje (vizuale, auditive, kinestezice) care aparțin domeniului culturii</li> <li>- Identificarea convențiilor de comunicare din opera de artă ca produs cultural</li> <li>- Identificarea dimensiunilor culturale ale propriilor aptitudini și orientări profesionale</li> <li>- Dezvoltarea propriului simț estetic prin realizarea de lucrări creative, inclusiv prin valorificarea relației dintre expresia artistică individuală și cea de grup</li> <li>- Raportarea personală la elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului cultural național,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea de judecăți de valoare argumentate cu privire la produse și expresii culturale, inclusiv a celor inedite și spontane</li> <li>- Construirea de asocieri între mesajele culturale și identificarea disonanțelor (kitsch, arhaisme, abordări protocroniste etc.)</li> <li>- Crearea unui stil personal în abordarea mesajelor culturale în contexte cotidiene</li> <li>- Explorarea diferitelor medii de expresie culturală (inclusiv mediile digitale) și alegerea formei expresive cea mai adaptată tipului de mesaj urmărit</li> <li>- Promovarea, păstrarea și conservarea unor bunuri culturale și de patrimoniu național, european și universal</li> </ul>

Niveluri Competența cheie	Nivel elementar (la finalul clasei a IV-a)	Nivel funcțional (la finalul clasei a X-a)	Nivel dezvoltat (la finalul clasei a XII-a)
	<p>european și universal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compararea elementelor specifice muzicii, artelor vizuale și artelor spectacolului în diferite epoci și zone geografice</li> </ul>	<p>european și universal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea relației dintre artă și societate la nivel local, național și european, în contexte cronologice diferite</li> <li>- Compararea abordărilor culturale diferite ale unor subiecte de gen (personajul uman, acțiunea, natura, subiecte istorice)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asocierea factorilor estetici cu evoluția lor în contexte culturale ordonate cronologic</li> <li>- Distingerea caracteristicilor/ stilurilor artistice prin raportare la epoca de producere și la autori</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participarea la proiecte culturale organizate în context formal sau informal în comunitatea locală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participarea activă la proiecte culturale în contexte informale și non-formale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicarea activă în inițierea și derularea unor proiecte culturale în cadrul comunității (inclusiv, comunități virtuale), prin valorificarea cunoașterii despre bunurile culturale și de patrimoniu</li> </ul>

### Profilul de formare al absolventului de învățământ preșcolar

<b>Dezvoltare cognitivă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operarea cu reprezentări matematice elementare (numere, reprezentări numerice, operații, concepte de spațiu, forme geometrice, înțelegerea modelelor, măsurare) în diferite contexte de învățare</li> <li>- Utilizarea de informații despre mediul înconjurător și lume, prin observare, manipulare de obiecte și investigarea mediului</li> <li>- Manifestarea curiozității pentru explorarea mediului natural și social</li> <li>- Manifestarea interesului pentru utilizarea tehnologiei, conștientizând modul în care aceasta îmbunătățește și afectează viața</li> </ul>
<b>Dezvoltare socio-emoțională</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicarea adecvată în interacțiuni cu adulți și cu copii, prin manifestarea de inițiativă și aplicarea unor reguli simple de comunicare și relaționare</li> <li>- Conștientizarea schimbărilor care se produc în sine și în mediu, prin identificarea unor diferențe și similarități</li> <li>- Acceptarea unor responsabilități în cadrul diferitelor grupuri de apartenență</li> <li>- Identificarea elementelor de bază privind identitatea personală (nume, vârstă, gen, aspect fizic, data și locul nașterii, adresa de domiciliu)</li> <li>- Exersarea capacității de control al trăirilor emoționale, pozitive și negative</li> <li>- Recunoașterea și împărtășirea trăirilor/emoțiilor proprii în relația cu ceilalți, în forme diferite</li> </ul>
<b>Dezvoltare fizică, a sănătății și igienei personale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participarea în mod regulat la activități fizice variate (jocuri de mișcare, alergare, dans, jocuri sportive)</li> <li>- Utilizarea motricității fine a mâinilor și degetelor în contexte variate de activitate</li> <li>- Utilizarea conștientă a simțurilor în interacțiunea cu mediul</li> <li>- Manifestarea autonomă a unor deprinderi de păstrare a sănătății și a igienei personale</li> <li>- Respectarea regulilor de comportament și de securitate personală în diferite situații</li> </ul>
<b>Dezvoltarea limbajului și a comunicării</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exersarea capacității de pronunție corectă a sunetelor, cuvintelor</li> <li>- Identificarea/recunoașterea unor sunete, litere, cuvinte; punerea în corespondență sunet-literă</li> <li>- Formularea de mesaje simple în comunicarea cu ceilalți, cu respectarea unor reguli de bază de exprimare corectă</li> <li>- Manifestarea interesului pentru a asculta povești sau a povesti, respectând succesiunea evenimentelor</li> <li>- Manifestarea interesului pentru cărți și pentru citit</li> </ul>
<b>Dezvoltarea capacităților și atitudinilor în învățare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea curiozității și interesului privind schimbările/fenomenele/evenimentele din jur, pentru a experimenta și învăța lucruri noi</li> <li>- Manifestarea inițiativei în interacțiuni și activități</li> <li>- Demonstrarea capacității de concentrare și persistență în realizarea unor activități de învățare</li> <li>- Manifestarea creativității în jocuri și activități zilnice</li> </ul>

## Profilul de formare al absolventului de clasa a IV-a

<b>Comunicare în limba maternă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea de fapte, opinii, emoții în mesaje orale sau scrise, în contexte familiare de comunicare</li> <li>- Exprimarea unor gânduri, păreri, emoții în cadrul unor mesaje simple în contexte familiare de comunicare</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale în contexte familiare, pentru rezolvarea unor probleme de școală sau de viață</li> </ul>
<b>Comunicare în limbi străine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea de informații în limba străină în mesaje orale sau scrise simple, în contexte familiare de comunicare</li> <li>- Exprimarea unor păreri și emoții în cadrul unor mesaje scurte, simple, scrise și orale, în contexte familiare</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale simple în contexte familiare de comunicare</li> </ul>
<b>Competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea curiozității pentru aflarea adevărului și pentru explorarea unor regularități și relații matematice întâlnite în situații familiare (A)</li> <li>- Formularea unor explicații simple, utilizând terminologia specifică matematicii (A)</li> <li>- Rezolvarea de probleme în situații familiare, utilizând instrumente și/sau procedee specifice matematicii (A)</li> <li>- Realizarea unui demers investigativ simplu prin parcurgerea unor etape în vederea atingerii unui scop (B)</li> <li>- Realizarea unor produse simple pentru nevoi curente în activitățile proprii de învățare, cu sprijin din partea adulților (B)</li> <li>- Manifestarea interesului pentru sănătatea propriei persoane și pentru un mediu curat (B)</li> <li>- Aplicarea unor reguli elementare de igienă personală și de comportament responsabil în raport cu mediul</li> </ul>
<b>Competență digitală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea în învățare a unor funcții și aplicații simple ale dispozitivelor digitale din mediul apropiat, cu sprijin din partea adulților</li> <li>- Dezvoltarea unor conținuturi digitale simple în contextul unor activități de învățare</li> <li>- Respectarea unor norme de bază privind siguranța în utilizarea a dispozitivelor, aplicațiilor, conținuturilor digitale și pe internet.</li> </ul>
<b>A învăța să înveți</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea/clarificarea elementelor pe care le presupune sarcina de lucru înainte de începerea unei activități de învățare</li> <li>- Formularea de întrebări pentru clarificarea unei sarcini de lucru</li> <li>- Utilizarea de tehnici, metode simple pentru a învăța, activa cunoștințe anterioare și înregistra informații</li> <li>- Concentrarea atenției, perseverarea în lucru la o sarcină până la finalizarea corespunzătoare și verificarea propriei activități</li> </ul>
<b>Competențe sociale și civice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru autocunoaștere</li> <li>- Punerea în practică a unor norme elementare de conduită în contexte cotidiene</li> <li>- Asumarea unor roluri și responsabilități prin participarea la acțiuni în contexte de viață din mediul cunoscut</li> <li>- Recunoașterea și respectarea diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.)</li> </ul>
<b>Spirit de inițiativă și antreprenoriat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea curiozității în abordarea de sarcini noi și neobișnuite de învățare, fără teama de a greși</li> <li>- Asumarea unor sarcini simple de lucru, care implică hotărâre, angajament în realizarea unor obiective, inițiativă, creativitate, cooperare cu ceilalți</li> <li>- Manifestarea interesului pentru autocunoaștere</li> </ul>
<b>Sensibilizare și exprimare culturală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea utilității unor meserii/profesii pentru membrii comunității</li> <li>- Recunoașterea unor elemente ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal</li> <li>- Exprimarea bucuriei de a crea prin realizarea de lucrări simple și prin explorarea mai multor medii și forme de expresivitate</li> <li>- Recunoașterea unor elemente ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal</li> <li>- Participarea la proiecte culturale (artistice, sportive, de popularizare) organizate în școală și în comunitatea locală</li> </ul>



## Profilul de formare al absolventului de clasa a VIII-a

<b>Comunicare în limba maternă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Căutarea, colectarea, procesarea de informații și receptarea de opinii, idei, sentimente într-o varietate de mesaje ascultate/ texte citite</li> <li>- Exprimarea unor informații, opinii, idei, sentimente, în mesaje orale sau scrise, prin adaptarea la situația de comunicare</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare și extrașcolare, în cadrul unui dialog proactiv</li> </ul>
<b>Comunicare în limbi străine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea unor informații, opinii, sentimente în mesaje orale sau scrise în limba străină pe teme cunoscute</li> <li>- Exprimarea unor idei, opinii, sentimente, în cadrul unor mesaje orale sau scrise, pe teme cunoscute</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale la nivel funcțional, pe teme cunoscute</li> </ul>
<b>Competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru identificarea unor regularități și relații matematice întâlnite în situații școlare și extrașcolare și corelarea acestora (A)</li> <li>- Identificarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unor situații-concrete (A)</li> <li>- Rezolvarea de probleme în situații concrete, utilizând algoritmi și instrumente specifice matematicii (A)</li> <li>- Prelucrarea și interpretarea datelor și dovezilor experimentale și reprezentarea grafică a acestora</li> <li>- Proiectarea și derularea unui demers investigativ pentru a verifica o ipoteză de lucru (B)</li> <li>- Proiectarea și realizarea unor produse utile pentru activitățile curente (B)</li> <li>- Manifestarea interesului pentru o viață sănătoasă și pentru păstrarea unui mediu curat</li> <li>- Aplicarea unor reguli simple de menținere a unei vieți sănătoase și a unui mediu curat</li> </ul>
<b>Competență digitală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea unor dispozitive și aplicații digitale pentru căutarea și selecția unor resurse informaționale și educaționale digitale relevante pentru învățare</li> <li>- Dezvoltarea unor conținuturi digitale multi-media, în contextul unor activități de învățare</li> <li>- Respectarea normelor și regulilor privind dezvoltarea și utilizarea de conținut virtual (drepturi de proprietate intelectuală, respectarea privatității, siguranță pe internet)</li> </ul>
<b>A învața să înveți</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea de obiective și planuri simple de învățare în realizarea unor sarcini de lucru</li> <li>- Gestionarea timpului alocat învățării și monitorizarea progresului în realizarea unei sarcini de lucru</li> <li>- Aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale</li> </ul>
<b>Competențe sociale și civice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operarea cu valori și norme de conduită relevante pentru viața personală și pentru interacțiunea cu ceilalți</li> <li>- Relaționarea pozitivă cu ceilalți în contexte școlare și extrașcolare, prin exercitarea unor drepturi și asumarea de responsabilități</li> <li>- Manifestarea disponibilității pentru participare civică în condițiile respectării regulilor grupului și valorizării diversității (etno-culturale, lingvistice, religioase etc.)</li> </ul>
<b>Spirit de inițiativă și antreprenariat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru identificarea unor soluții noi în rezolvarea unor sarcini de învățare de rutină și/sau provocatoare</li> <li>- Manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care face parte și în explorarea unor probleme ale comunității locale</li> <li>- Aprecierea calităților personale în vederea autocunoașterii, a orientării școlare și profesionale</li> <li>- Identificarea unor parcursuri școlare și profesionale adecvate propriilor interese</li> </ul>
<b>Sensibilizare și exprimare culturală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprecierea unor elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal</li> <li>- Realizarea de lucrări creative folosind diverse medii, inclusiv digitale, în contexte școlare și extrașcolare</li> <li>- Aprecierea unor elemente definitorii ale contextului cultural local și ale patrimoniului național și universal</li> <li>- Participarea la proiecte și evenimente culturale organizate în contexte formale sau nonformale</li> </ul>

## Profilul de formare al absolventului de clasa a X-a

<b>Comunicare în limba maternă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptarea și interpretarea de informații, date, opinii, concepte, idei, sentimente în contexte școlare, extrașcolare, profesionale</li> <li>- Exprimarea de opinii, idei, sentimente în contexte școlare, extrașcolare, profesionale</li> <li>- Participarea constructivă la interacțiuni verbale în diverse contexte școlare, extrașcolare, profesionale, conștientizând impactul limbajului asupra celorlalți</li> </ul>
<b>Comunicare în limbi străine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptarea unor idei, informații, opinii, sentimente în mesaje orale sau scrise în limba străină în diverse contexte școlare și extrașcolare</li> <li>- Exprimarea unor idei, opinii, fapte, sentimente în limba străină, în cadrul unor mesaje orale și scrise în contexte școlare și extrașcolare, în funcție de nevoi și interese</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale pe teme de interes, utilizând adecvat convențiile de comunicare</li> </ul>
<b>Competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru identificarea unor date și relații matematice și corelarea lor în contexte școlare, extra-școlare și profesionale (A)</li> <li>- Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unor situații concrete, inclusiv profesionale (A)</li> <li>- Rezolvarea unor probleme în diferite situații, utilizând instrumente și/sau metode specifice matematicii (A)</li> <li>- Explorarea și explicarea unor procese naturale și tehnologice, prin aplicarea unor metode de investigație științifică, în diferite contexte școlare, extrașcolare și profesionale (B)</li> <li>- Realizarea a diverse activități tehnologice relevante pentru nevoile comunității (B)</li> <li>- Manifestarea interesului pentru un stil de viață sănătos și pentru un mediu curat.</li> <li>- Aplicarea sistematică a unor reguli de păstrare a sănătății și reflecția critică asupra schimbărilor produse de activitatea umană în mediul înconjurător</li> </ul>
<b>Competență digitală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizarea critică, selectivă și creativă a resurselor și aplicațiilor informaționale și educaționale digitale complexe, ca suport în rutina zilnică a învățării</li> <li>- Participarea constructivă și creativă la dezvoltarea unor conținuturi digitale, inclusiv de tip social media sau resurse educaționale deschise în cadrul unor proiecte educaționale</li> <li>- Promovarea normelor privind siguranța pe internet și a comportamentelor pozitive și constructive în mediile virtuale sociale</li> </ul>
<b>A învăța să înveți</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formularea unor obiective și planuri de învățare realiste pe baza aspirațiilor personale, școlare și profesionale</li> <li>- Identificarea și aplicarea unor strategii și tehnici de învățare eficientă</li> <li>- Asumarea responsabilității pentru propria învățare, monitorizarea progresului personal și autoreglarea în activități de învățare individuală sau de grup</li> <li>- Analizarea posibilităților de dezvoltare personală</li> </ul>
<b>Competențe sociale și civice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promovarea, în situații concrete de viață – școlare, extrașcolare, inclusiv profesionale - a valorilor, normelor și a obligațiilor morale</li> <li>- 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</li> <li>- Asumarea responsabilității pentru consecințele alegerilor făcute în contexte școlare, extrașcolare și profesionale</li> <li>- Manifestarea deschiderii față de empatie, diversitate, alteritate și interculturalitate</li> </ul>
<b>Spirit de inițiativă și antreprenoriat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Punerea în practică a unor idei inovative în derularea unor activități, proiecte, pe baza evaluării și minimizării riscurilor</li> <li>- Manifestarea abilității de a lucra individual și în echipe pentru rezolvarea unor probleme care presupun schimb de opinii, planificare, organizare, obținerea unor rezultate, evaluare, reflecție critică</li> <li>- Analizarea posibilităților de dezvoltare personală</li> <li>- Alegerea traseului profesional potrivit posibilităților și intereselor personale, oportunităților și provocărilor specifice diferitelor alternative</li> </ul>
<b>Sensibilizare și exprimare culturală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificarea diverselor forme de exprimare culturală și respectarea diferențelor</li> <li>- Exprimarea ideilor, a experiențelor și a emoțiilor utilizând diverse medii și forme de expresivitate, în funcție de aptitudinile personale, inclusiv prin transferul abilităților creative în contexte profesionale</li> </ul>

- Identificarea diverselor forme de exprimare culturală și respectarea diferențelor
- Participarea la o varietate de proiecte și evenimente culturale în diverse contexte, inclusiv profesionale

## Profilul de formare al absolventului de clasa a XII-a

<b>Comunicare în limba maternă</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distingerea și interpretarea unei varietăți de texte și mesaje receptate în diverse situații de comunicare, inclusiv în contexte imprevizibile, formale și non-formale</li> <li>- Aprecierea calității estetice a textelor receptate</li> <li>- Exprimarea de opinii, idei, sentimente, argumente, contraargumente într-o varietate de contexte, inclusiv profesionale, formulând o diversitate de mesaje și texte</li> <li>- Participarea responsabilă și creativă la o diversitate de interacțiuni în contexte, variate inclusiv profesionale și sociale, prin respectarea unor convenții de comunicare</li> </ul>
<b>Comunicare în limbi străine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receptarea și interpretarea de concepte, idei, opinii, sentimente exprimate oral sau în scris în funcție de nevoi și de interese, în diverse contexte, inclusiv de comunicare interculturală</li> <li>- Exprimarea unor idei, concepte, opinii, sentimente în diverse contexte sociale și culturale, inclusiv de mediere și transfer</li> <li>- Participarea la interacțiuni verbale prin adaptarea limbajului la diverse contexte sociale și culturale, inclusiv de dialog intercultural</li> </ul>
<b>Competențe matematice (A) și competențe de bază în științe și tehnologii (B)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea interesului pentru respectarea adevărului și pentru utilizarea matematicii, valorificând avantajele oferite de aceasta în contexte variate (A)</li> <li>- Exprimarea caracteristicilor matematice cantitative sau calitative ale unor situații într-o varietate de contexte (A)</li> <li>- Utilizarea instrumentelor și metodelor matematice pentru analiza unei situații date sau pentru rezolvarea unor probleme în situații diverse (A)</li> <li>- Dezvoltarea unui demers investigativ privind procese naturale și tehnologice relevante, comunicarea concluziilor rezultate precum și a raționamentului acestuia (B)</li> <li>- Realizarea, individual sau în echipă, a unor proiecte și explorarea unor procese naturale și tehnologice din perspectiva avantajelor, limitelor și riscurilor (B)</li> <li>- Promovarea unor obiceiuri de viață echilibrată/unui stil de viață sănătos și a unor principii de dezvoltare durabilă</li> </ul>
<b>Competență digitală</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construirea unui mediu digital personal de resurse și aplicații digitale, relevante pentru nevoile și interesele de învățare</li> <li>- Participarea constructivă și creativă în comunități virtuale de învățare, relevante pentru nevoile și interesele personale sau profesionale viitoare</li> <li>- Evaluarea critică și reflexivă cu privire la impactul tehnologiilor de informare și comunicare asupra propriei învățări, a vieții individuale și a relațiilor sociale, în general</li> </ul>
<b>A învăța să înveți</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborarea unui plan de dezvoltare personală care să vizeze armonizarea dintre propriul profil și diversele oportunități profesionale</li> <li>- Evaluarea și ameliorarea unor strategii de învățare pentru a rezolva probleme în contexte variate sociale și profesionale, cu estimarea corectă a riscurilor înainte de a trece la acțiune</li> <li>- Reflexia critică asupra rezultatelor învățării prin raportare la exigențele proprii și la așteptările celorlalți</li> <li>- Identificarea oportunităților pentru activitățile personale, pentru parcursul educațional/profesional și/sau de afaceri</li> </ul>
<b>Competențe sociale și civice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimarea opțiunii pentru un set de valori care structurează atitudinile și comportamentele proprii în situații variate de viață</li> <li>- Manifestarea unui comportament pro-activ și responsabil care încurajează integrarea socială și interculturalitatea</li> <li>- Participarea la viața civică prin exercitarea cetățeniei active și prin promovarea dialogului intercultural</li> </ul>
<b>Spirit de inițiativă și antreprenoriat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestarea inițiativei, a creativității în punerea în practică a unor idei inovative în derularea unor activități, proiecte pe baza evaluării și asumării riscurilor</li> <li>- Manifestarea unor abilități de management de proiect, care presupun activități de analiză, conducere, delegare de competențe, negociere, obținerea unor rezultate în condiții de eficiență</li> <li>- Identificarea oportunităților pentru activitățile personale, pentru parcursul educațional/profesional și/sau de afaceri</li> <li>- Stabilirea rolurilor proprii, actuale și de perspectivă, în raport cu oportunitățile identificate</li> </ul>
<b>Sensibilizare și</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promovarea, păstrarea și conservarea unor bunuri culturale și de patrimoniu</li> </ul>

**exprimare  
culturală**

- Dezvoltarea simțului estetic prin realizarea de lucrări creative, inclusiv prin valorificarea relației dintre expresia artistică individuală și cea de grup precum și prin respectarea diversității exprimării culturale
- Promovarea, păstrarea și conservarea unor bunuri culturale și de patrimoniu
- Promovarea unor inițiative și proiecte culturale la nivelul școlii și comunității, prin valorificarea propriilor abilități creative
- Identificarea și realizarea oportunităților sociale și economice în cadrul activității culturale