



Institutul de Științe ale Educației

PROPUNERI DE RESTRUCTURARE A CURRICULUM-ULUI NAȚIONAL

– document de lucru –

iulie 2009

CUPRINS

Introducere	4
I. Demersuri europene actuale, cu implicații la nivelul sistemelor educaționale.....	5
II. Diagnoza sistemului românesc de învățământ din perspectiva curriculum-ului școlar: aspecte pozitive, dificultăți, nevoi de restructurare	9
III. Un nou Cadru de referință pentru restructurarea curriculum-ului învățământului preuniversitar: elemente de reper	13
3.1. Argumente pentru restructurarea curriculum-ului național.....	13
3.2. Obiective ale restructurării curriculum-ului național	18
3.3. Principii directoare în restructurarea curriculum-ului.....	18
3.4. Repere în definirea profilului de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu.....	19
3.5. Concepte-cheie de operare	20
3.6. Rute de școlarizare, modalități de evaluare și certificare.....	21
3.7. Propuneri de plan-cadru de învățământ.....	25
3.8. Aspecte specifice privind elaborarea programelor școlare	29
IV. Consecințe ale implementării cadrului de referință	32

Introducere

Prezentul document a fost elaborat de către o echipă de cercetători ai Institutului de Științe ale Educației și are ca scop prezentarea unor propuneri de restructurare a curriculum-ului național.

Documentul propus realizează, într-o primă parte, o prezentare sintetică a demersurilor europene actuale care orientează sistemele de educație din diferite țări și care constituie puncte de reper în promovarea unor măsuri de politică educațională la nivel național, inclusiv în domeniul curricular.

Diagnoza sistemului românesc de învățământ din perspectiva curriculum-ului școlar oferă o imagine de ansamblu asupra etapelor de schimbare a curriculum-ului național realizate până în prezent. De asemenea, capitolul prezintă succint rezultatele diferitelor studii de analiză a curriculum-ului școlar, care identifică o serie de aspecte problematice la nivelul proiectării curriculare sau principalele dificultăți și constrângeri cu care se confruntă actorii școlari în aplicarea acestuia.

Următoarea parte a documentului propune elemente de reper pentru elaborarea unui nou cadru de referință al curriculum-ului învățământului preuniversitar: argumente; obiective și priorități; principii directoare; repere în definirea profilului de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu; concepte - cheie de operare; rute de școlarizare, modalități de evaluare și certificare. De asemenea, sunt prezentate propuneri de planuri-cadru de învățământ pentru tot segmentul preuniversitar, evidențiindu-se elementele de noutate ale acestora, precum și implicațiile la nivelul elaborării programelor școlare.

Ultima parte a documentului realizează o trecere în revistă a consecințelor implementării restructurărilor curriculare propuse, la diferite niveluri ale sistemului de învățământ românesc.

I. Demersuri europene actuale, cu implicații la nivelul sistemelor educaționale

În ultimii ani, la nivelul Uniunii Europene s-au produs progrese susținute în realizarea efectivă a unui spațiu european extins al educației, în perspectiva cerințelor societății și economiei bazate pe cunoaștere. Astfel, contextul european actual oferă o serie de documente de referință, cu rol important în regândirea, reorganizarea și armonizarea sistemelor de învățământ, din perspectiva asigurării calității educației și a mobilității profesionale și de studiu.

Documentele europene cu impact și implicații semnificative asupra schimbărilor introduse în sistemului de învățământ românesc sunt Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți¹ și Cadrul European al Calificărilor (*European Qualifications Framework – EQF*). Acestea au rol de repere decizionale majore pentru fundamentarea procesului de reformă a învățământului preuniversitar din România și pentru faptul că sunt direct asociate cu strategia educației permanente.

Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți conturează, pentru absolvenții învățământului obligatoriu, un „profil de formare european” structurat pe opt domenii de competență. Competențele sunt definite ca ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care urmează să fie formate până la finele școlarității obligatorii. Structurarea acestor competențe-cheie se realizează la intersecția mai multor paradigme educaționale și vizează atât domenii „academice” (de exemplu Comunicarea sau competențele în Matematică, științe și tehnologie), precum și aspecte inter- și transdisciplinare, metacognitive, realizabile prin efortul mai multor arii curriculare.

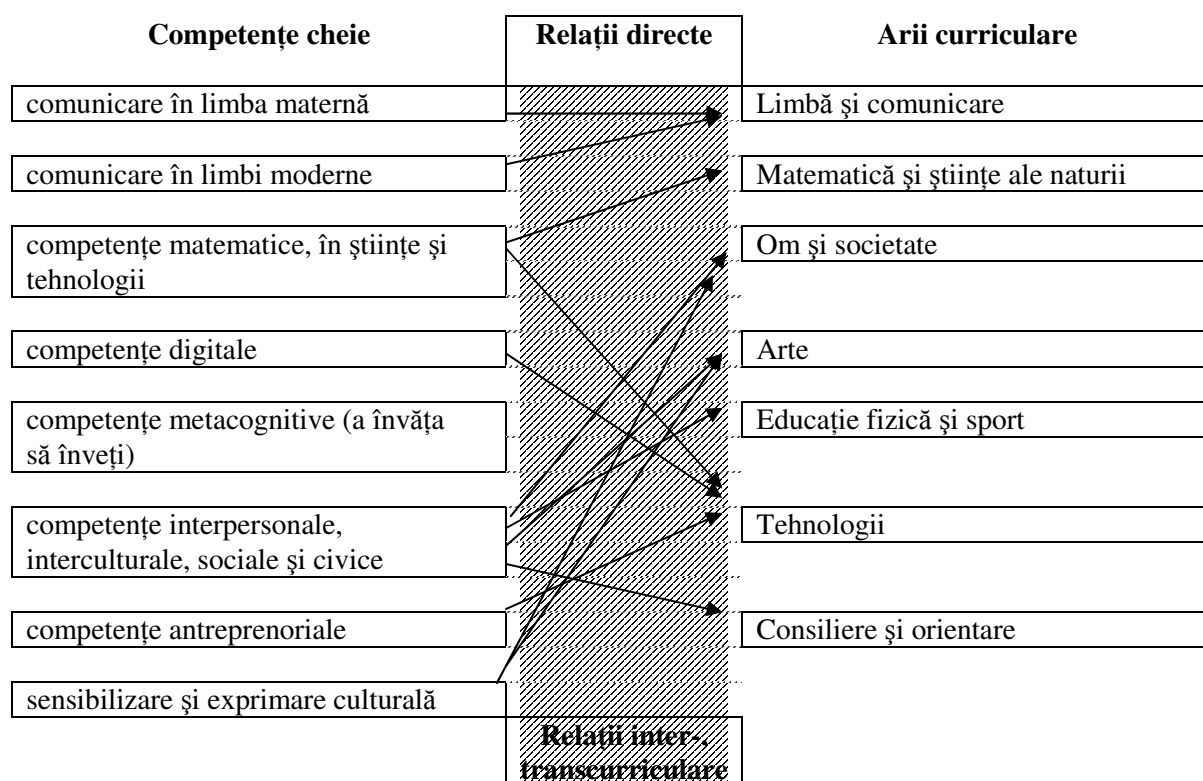
Dezbaterile pe tema competențelor-cheie au atins multe paliere, iar abordările la nivel curricular sunt diferite. O posibilă explicație a varietății situațiilor existente ține și de aspectele specifice ale modului în care competențele-cheie au fost concepute. Acestea sunt considerate o combinație specifică de cunoștințe, de abilități și de atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii. Acest fapt este important în **configurarea unui cadru curricular menit să contribuie la aplicarea cunoașterii de tip școlar în viață**. Dar cele opt domenii de competență au legături diferite cu aspectele enunțate mai sus. De exemplu, pentru piața muncii, unele domenii au o legătură evidentă – este cazul educației antreprenoriale sau a competenței digitale; în cazul altora, legătura sau utilitatea este mediată de aspecte care țin de dezvoltarea personală sau de un bagaj de achiziții de tip procedural fără de care nu este posibilă viața profesională. De aici derivă complexitatea modurilor în care referința numită competență-cheie poate fundamenta regândirea curriculum-ului școlar în ansamblu.

¹ *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences for lifelong learning, 2006/962/EC.*

Schimbările implementate în sistemul românesc de învățământ în contextul prelungirii învățământului obligatoriu la 10 ani au vizat explicit racordarea la prevederile documentului european (în varianta acestuia din 2003). Deși consistente la nivelul planurilor cadru de învățământ și al modului în care acestea structurează parcursul educațional al elevului, mai ales prin filiere și specializări liceale, demersurile menționate nu au fost de aceeași amploare la nivelul elaborării programelor școlare, oprindu-se în multe cazuri numai la nivel declarativ.

O imagine sintetică a modului în care competențele-cheie se corelează cu ariile curriculum-ului intenționat din România este redată în tabelul de mai jos.

Tabel 1. Relaționarea competențelor-cheie cu ariile curriculare din sistemul de învățământ românesc



Cadrul European al Calificărilor (*European Qualifications Framework – EQF*) este o propunere de recomandare către Parlamentul European, care vizează contribuția la armonizarea și la corelarea sistemelor naționale de educație și de formare, pornind de la obiective comune din domeniile pregătirii forței de muncă și ale educației permanente. Rolul cadrului european al calificărilor este să faciliteze mobilitatea profesională și geografică a celor care învață. Elementul-cheie pe care-l propune documentul este conceptul de rezultate ale învățării² dobândite într-un demers de învățare permanentă, mai mult decât legate de o instituție, de curriculum sau de pregătirea pentru o anumită calificare.

² Sintagma „rezultatele învățării” depășește formularea mai generală de „centrare pe elev”, punând accent pe aspectele posibil de cuantificat ale învățării de tip procedural, nu pe cunoașterea declarativă.

Principiile care stau la baza documentului sunt cele ale transparenței și încrederii reciproce. Se așteaptă că EQF va facilita transferul, transparența și recunoașterea calificărilor – descrise ca rezultate ale învățării, evaluate și certificate de un organism abilitat la nivel național sau sectorial. O schimbare esențială față de documentele anterioare este că acest cadru al calificărilor trebuie să capteze și să valideze diferitele niveluri de competențe indiferent de contextul în care au fost dobândite (medii formale și non-formale de educație și de antrenament pentru asumarea de multiple roluri). Utilitatea unui asemenea sistem de referință european privește clarificarea terminologiilor naționale și **definirea calificării în termenii unui proces de formare**³, promovând depășirea limitelor definirii tradiționale a calificărilor. La nivel concret, EQF are consecințe semnificative asupra sistemelor europene de educație, în primul rând la nivel curricular prin: regândirea de structuri, reorganizarea și armonizarea de conținuturi⁴.

Analiza practicii țărilor europene⁵ evidențiază valorificarea EQF prin orientarea spre cadre naționale ale calificărilor (NQF), care să aibă în primul rând o funcție de legătură între diferitele paliere de educație (o funcție de *bridging*). Principiile care stau la elaborării NQF sunt: coerență pe orizontală și pe verticală (între tipuri de formare, respectiv între cicluri de educație); transferabilitate (*portability*); extinderea spre alte experiențe formative (cu accent pe integrarea educației informale și non-formale); recunoaștere internațională a calificărilor.

În prezent există tendința de creare a unor sisteme NQF care să lege învățământul obligatoriu cu cel superior. Astfel, există mai multe țări care au elaborat NQF în relație cu procesul Bologna și/sau reforma VET, dar nu au încă sisteme pentru învățământul obligatoriu (de exemplu, Germania, Islanda, Danemarca). De asemenea, o tendință evidentă este încercarea de utilizare a schemei propusă la nivel european, cu 8 niveluri de calificare⁶. Oricare ar fi opțiunea la nivel național, majoritatea țărilor se orientează spre un sistem al calificărilor bazat pe rezultatele învățării.

Pentru România elaborarea unui cadru național al calificărilor înseamnă șansa dezvoltării unui mod de colaborare real și eficient între instituții de formare, cele profesionale și piața muncii, pentru toate etapele de școlaritate și nu doar pentru cele care sunt explicit legate de piața muncii. Până în prezent, măsurile legate de EQF în România au vizat în special planul instituțional: crearea Agenției Naționale pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu mediul economic și social (ACPART, cf. HG nr. 1357/2005); înființarea Autorității Naționale pentru Calificări (rol preluat de CNFPA). În plan curricular, propuneri recente⁷ de redefinire a profilului de formare al absolventului revalorizează ideea de cicluri curriculare prin corelarea acestora cu EQF, prin valorificarea achizițiilor dobândite în medii non-formale și informale de educație.

³ Calificarea semnifică recunoașterea printr-o certificare dată de un organism emitent a atingerii unui nivel al competențelor în raport cu standardele prevăzute de cadrul național de calificare.

⁴ EQF este un cadru voluntar, fără obligații formale cu privire la adoptarea sa. EQF recomandă ca: până în anul 2010 toate țările să își coreleze propriul sistem de calificări cu EQF; în anul 2012 toate certificatele de calificare nou eliberate să conțină referiri la nivelul EQF adecvat.

⁵ *Implementing the European Qualifications Framework Conference*, 3-4 June 2008, Brussels, Workshop 4.

⁶ Există țări în care se desfășoară un proces de trecere de la sistemul segmentat (5 niveluri VET cu 3 niveluri EHEA) la unul integrat cu 8 niveluri (Belgia, Cehia, Franța, Spania), uneori cu asocierea de profile ocupaționale (Franța) sau un catalog al calificărilor (Portugalia). Irlanda are un sistem integrat cu 10 niveluri. Croația are un sistem cu 8 niveluri și 4 sub-niveluri care se adresează particularităților locale.

⁷ Cf. Miclea, M. et al. (coord.), *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament la dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*, 2008.

educație (Tabel 2). Aceste cicluri curriculare devin pivotul în jurul cărora se structurează curriculum-ul, pentru că vizează competențele esențiale pe care trebuie să le demonstreze elevii la nivelul fiecărei etape a școlarității.

Tabel 2. Relaționarea nivelurilor EQF la structura actuală a sistemului de învățământ românesc

Nivel EQF	Clase / cicluri curriculare
Nivel 4	XI - XII + BAC
Nivel 3	IX - X
Nivel 2	V-VI - VII-VIII
Nivel 1	I-II - III-IV CP

II. Diagnoza sistemului românesc de învățământ din perspectiva curriculum-ului școlar: aspecte pozitive, dificultăți, nevoi de restructurare

Începând cu elaborarea primelor documente din 1998 și până în prezent, curriculumul național românesc a parcurs mai multe etape de restructurări, mai profunde sau de mai mică amploare:

- 2001: aprobarea unor noi planuri pentru învățământul obligatoriu și pentru liceu; descongestionarea programelor școlare prin unele descongestionări; schimbări în sistemul de evaluare a manualelor școlare;
- 2003: aprobarea unor noi planuri de învățământ și programe școlare pentru clasele de intrare și ieșire din învățământul obligatoriu;
- 2004, 2005: etapele de elaborare a noi planuri de învățământ și programe școlare pentru celelalte clase de învățământ primar, respectiv liceal;
- 2009: modificări ale planurilor de învățământ.

Fiecare schimbare la nivel curricular implementată în sistemul de educație – cu mai multă sau mai puțină pregătire necesară (resurse umane, materiale, de timp) – a determinat o serie de realități specifice, unele cu rol de oportunități, altele cu statut de dificultăți.

Pornind de la ideea că orice demers de restructurare trebuie să aibă la bază o bună cunoaștere stării de fapt din domeniul de intervenție vizat, prezentăm în acest capitol o sinteză a concluziilor diferitelor cercetări și studii din ultimii ani, care au realizat analiza curriculum-ului școlar românesc. O serie de astfel de concluzii identifică dificultăți și probleme la nivelul general al curriculum-ului scris, altele se concentrează pe analiza constrângerilor care se manifestă în aplicarea curriculum-ului în practica școlară ori pe unele aspecte specifice (valorizarea educației non-formale/informale în curriculum, dezvoltarea competențelor de comunicare la nivelul învățământului obligatoriu, specificul curriculum-ului în învățământul profesional și tehnic, timpul școlar ca element component al curriculum-ului școlar).

• Aspecte critice privind curriculum-ul școlar la nivel general și aplicarea acestuia⁸

- Actorii școlari solicită **descongestionarea curriculum-ului**, atât prin reducerea numărului total al orelor de studiu din planurile de învățământ, precum și prin intervenții specifice la nivelul programelor școlare. De asemenea, este considerată necesară revizuirea ponderilor ariilor curriculare în cadrul planurilor de învățământ, astfel încât să reflecte finalitățile învățământului preuniversitar.
- **Raportul dintre cunoașterea academică și relevanța pragmatică a informațiilor** încorporate în programele și manualele școlare este unul deficitar. La nivel general, aplicațiile cunoașterii școlare nu sunt prospectate în viața cotidiană individuală sau în cea

⁸ Cf. L. Vlăsceanu, L. (coord.), *Școala la răscruce. Studiu de impact*, Ed. Polirom, Iași, 2001; *Raport al consultării publice asupra propunerilor de planuri-cadru pentru clasele a IX-a și a X-a*, ISE, 2003; Costea, O. (coord.), *Educația non-formală/informală în relație cu transformările din curriculum-ul școlar*, Temă de cercetare 2008, Institutul de Științe ale Educației (în curs de publicare).

productivă. Elevii nu sunt învățați să lucreze la proiecte, să rezolve probleme de viață personală, cotidiană sau să se raporteze la aspecte specifice vieții adulților.

- Programele și manualele școlare **răspund parțial la motivațiile, capacitățile și aptitudinile diferențiate** ale elevilor. Conținuturile și aplicațiile propuse nu oferă reale oportunități de personalizare a demersurilor educaționale, iar practicile investigate sunt încă departe de ideea de surse alternative de învățare.
 - **Curriculum-ul la decizia școlii (CDS)** – ca pondere și varietate – este prea restrâns pentru a putea asigura flexibilitate și o reală adaptare a ofertei școlii la nevoile proprii și la cerințele comunității.
 - În practica școlară se manifestă o serie de **dificultăți privind selectarea și utilizarea produselor curriculare** (manuale școlare, auxiliare didactice).
 - Există o serie de **neconcordanțe și incoerențe (pe verticală sau pe orizontală) privind elaborarea programelor școlare**. Se impune o revizuire a corelației dintre obiectivele de referință / competențele specifice și conținuturi. Inventarele de activități de învățare și sugestiile metodologice trebuie dezvoltate pentru a constitui un sprijin real pentru cadre didactice în activitatea la clasă.
- **Dificultăți privind valorizarea educației non-formale/informale la nivelul curriculum-ului școlar**⁹
 - Se impune ca necesitate reconfigurarea curriculum-ului din perspectiva contextualizării informațiilor, a **trecerii de la orientarea academică la aplicarea cunoștințelor în situații cât mai variate de viață**. Chiar dacă această orientare apare bine concretizată la nivelul unora dintre elementele componente ale programelor (obiective de referință / competențe specifice, activități de învățare), ea rămâne limitată în bună măsură la nivelul conținuturilor și al sugestiilor metodologice.
 - Sunt necesare demersuri **de actualizare a conținuturilor** propuse de programele școlare, în raport cu universul referențial al elevului, dar și cu perspectivele rolurilor lui ulterioare (sociale, profesionale etc.).
 - **Inventarele de activități de învățare și sugestiile metodologice** trebuie dezvoltate pentru a inspira profesorii în conceperea activității la clasă, astfel încât elementele de educație non-formală să-și facă mai mult loc în demersurile didactice.
 - Pentru o mai eficientă valorizare a învățării în contexte non-formale/informale, este necesară **revizuirea standardului ocupațional al profesiei didactice, în ceea ce privește categoria activităților extrașcolare**. Astfel, modulul privind activitățile extrașcolare poate deveni obligatoriu, iar în oferta unor programe de didactica specialității pot fi incluse module despre mediile non-formale/informale de învățare.
 - **Insuficiența dezvoltare a competențelor de comunicare prin curriculum-ul școlar**¹⁰
 - Programele școlare oferă, cu unele excepții, un spațiu suficient de larg pentru exersarea unor activități care să ducă la formarea de competențe de comunicare reală. Apar însă

⁹ Cf. Costea, O. (coord.), *Educația non-formală/informală în relație cu transformările din curriculum-ul școlar*, Temă de cercetare 2008, Institutul de Științe ale Educației (în curs de publicare).

¹⁰ Cf. Cerkez, M., Căpiță, L. (coord.), *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, Temă de cercetare 2004, Institutul de Științe ale Educației.

unele probleme **la nivelul indicațiilor metodologice, care insistă exclusiv pe aspectul disciplinar**, fără referiri la aspecte precum importanța activităților de grup sau în pereche în realizarea unor sarcini de învățare sau în evaluarea elevilor.

- La nivelul programelor școlare **nu se urmărește în mod concret realizarea unei bune relaționări sau transferul unor competențe** dobândite în spațiul școlar, în alte contexte; se consideră suficientă dobândirea unor competențe lingvistice, terminologice, funcționale, fără accent pe realizarea unor competențe reale de comunicare.
- **Dezvoltarea competențelor de comunicare** ca obiectiv al programelor școlare, în majoritatea cazurilor, **se păstrează la nivel declarativ**, sugestiile acționale nefiind suficient de numeroase.
- De multe ori, **competențele de comunicare se rezumă la cunoașterea și utilizarea limbajului de specialitate**, chiar și atunci când se referă la exprimarea opiniei. **Competențele care vizează comunicarea ca interacțiune sunt puțin sau deloc menționate** în programele analizate, fapt care determină o insuficientă pregătire a elevilor pentru comunicarea în afara disciplinelor, a situațiilor formale și, mai ales, în afara școlii.

- **Nevoi de dezvoltare privind includerea competențelor-cheie în curriculum-ul școlar**¹¹

- Există **un număr semnificativ de programe școlare care fac referiri precise la cele opt domenii ale competențelor cheie** în Notele de prezentare și în Sugestiile metodologice. Se impune totuși o accentuare a valorificării competențelor-cheie la nivelul conținuturilor și al activităților de învățare propuse.
- Oferta națională de curriculum la decizia școlii cuprinde **teme care se adresează direct domeniilor de competențe-cheie**: învățământ primar (Educație europeană, Drepturile omului, Educație pentru sănătate) gimnaziu (Drepturile copilului, Educație interculturală); liceu (Educație civică, Drepturile omului, Migrațiile contemporane, Educație interculturală, O istorie a comunismului din România, Istoria minorităților naționale din România, Competență în mass-media).

- **Constrângeri și dificultăți privind curriculum-ul școlar în învățământul profesional și tehnic**¹²

- **Relația dintre cultura generală și cultura de specialitate este una deficitară**, prin aglomerarea actualelor programe școlare pentru învățământul profesional și tehnic, determinată de dublul rol pe care și l-a asumat SAM ca rută de profesionalizare progresivă – asigurarea unor anumite niveluri de calificare, precum și a unui anume nivel de pregătire generală, care să ofere absolvenților posibilitatea continuării studiilor la liceu.
- Actorii școlari reclamă **insuficiența și calitatea relativ slabă a instruirii practice, în relație cu solicitările pieței muncii**: timpul insuficient alocat instruirii practice în planurile de învățământ, comparativ cu nevoile pregătirii eficiente pentru o anumite profesie; calitatea nesatisfăcătoare a resurselor materiale și a dotărilor atelierelor școlare, cel puțin în cazul anumitor specializări; dificultăți în dezvoltarea parteneriatelor cu întreprinderile la nivel local.
- În practica școlară se manifestă unele **constrângeri și dificultăți privind aplicarea oportunităților de descentralizare oferite prin curriculum**: decizii aleatorii privind

¹¹ Cf. *România. Raport de țară 2009. Procesul de educație și de formare 2010*, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, 2009.

¹² Cf. Jigău, M. (coord.), *Învățământul obligatoriu de 10 ani. Condiții de implementare, rezultate și măsuri corective*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, Ed. Alpha MDN, Buzău, 2008.

curriculum-ul în dezvoltare locală (CDL), necorelate cu cerințele pieței muncii; ore de CDL relativ puține, care nu permit adaptarea reală a pregătirii profesionale la piața locală a forței de muncă; oportunități reduse de parteneriat social, în special la nivelul comunităților rurale.

- **Curriculum-ul SAM nu oferă modalități reale de adaptare la condiții specifice** (slaba motivare a unor elevi pentru profesionalizare, în condițiile în care, de multe ori, opțiunea pentru SAM este doar un efect al repartiției computerizate și nu o opțiune individuală – orientarea „prin eșec”; nivelul de pregătire nesatisfăcător al multor elevi care vin în SAM, cu deficiențe sau lacune în formare).
 - **Lipsa manualelor școlare** special elaborate pentru SAM la disciplinele de cultură generală se constituie în obstacol pentru decupajul de „60%” din curriculum-ul de trunchi comun specific liceelor.
 - **Utilizarea și recunoașterea portofoliului pentru educația permanentă dincolo de spațiul școlii este practic nulă:** portofoliul este redus deseori numai la aspectul formal, de completare a unei fișe standardizate pentru toți elevii, fără a fi un mijloc de înregistrare a progresului individual al elevului în învățare; nu există o recunoaștere a rolului portofoliului de către angajatori, care nu este astfel valorificat la angajare.
- **Ponderea ridicată a timpului școlar în bugetul de timp zilnic al elevilor**¹³
 - Cadrele didactice și elevii manifestă **atitudini critice față de încărcarea programului școlar:** aproape două treimi dintre aceștia au declarat că orarul școlar săptămânal este încărcat sau chiar foarte încărcat, generând fenomene de oboseală în rândul elevilor.
 - **Peste o treime din timpul total al elevilor corespunzător zilelor lucrătoare este dedicat activităților legate de școală** (8 ore și jumătate/zi). Cele mai solicitante zile sunt cele de început de săptămână, fapt care evidențiază un anume dezechilibru între ritmul școlar săptămânal și modelul curbei de efort.
 - Structura bugetului de timp al elevilor evidențiază **diferențe semnificative în funcție de nivelurile de studiu și de mediul de rezidență.** Media zilnică a timpului școlar este mai ridicată în cazul elevilor din clasa a VIII-a, comparativ cu elevii de clasa a XII-a. De asemenea, elevii din mediul rural, mai implicați în activități gospodărești, alocă mai puțin timp activităților școlare.
 - **Temelor pentru acasă le sunt alocate medii diferite de timp,** în funcție de mediul de rezidență (în favoarea elevilor din mediul rural), nivelul de studii (în favoarea elevilor de gimnaziu), discipline școlare (în favoarea disciplinelor de bază – matematică și limba și literatura română – care au, de altfel, ponderea cea mai mare în planurile de învățământ).
 - Desfășurarea unor **activități extracurriculare** este puțin prezentă în rândul elevilor, cauzele fiind variate: insuficienta dezvoltare a unei oferte specifice a școlilor; lipsa de timp din partea elevilor pentru astfel de activități, cauzată de un buget de timp prea mare alocat activităților școlare; insuficienta motivare a elevilor și a cadrelor didactice pentru organizarea și participarea la astfel de activități.

Analiza concluziilor studiilor anterior menționate permite identificarea unor dificultăți și constrângeri în curriculum-ul școlar actual, care trebuie să constituie **puncte de plecare în stabilirea priorităților unui design al restructurării curriculare.**

¹³ Cf. Jigău, M. (coord.), *Timpul elevilor*, Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, Ed. Alpha MDN, Buzău, 2008.

III. Un nou *Cadru de referință* pentru restructurarea curriculum-ului învățământului preuniversitar: elemente de reper

Cadrul de referință reprezintă un documente reglator al Curriculum-ului Național, care propune un ansamblu de principii și norme cu rol de orientare, justificare și reglare a proceselor de proiectare, implementare și evaluare a curriculum-ului național. Pe lângă această dimensiune teoretico-metodologică explicită, *Cadrul de referință* propune, în același timp, un set coerent de valori educaționale, cu rol de orientare a demersurilor de dezvoltare curriculară și de reper al mecanismelor decizionale referitoare la curriculum-ul național.

Prezentăm în cele ce urmează câteva **elemente de reper** în definirea unui nou *Cadru de referință* pentru restructurarea curriculum-ului învățământului preuniversitar:

1. **Argumente** pentru restructurarea curriculum-ului național;
2. **Obiective** ale restructurării curriculum-ului;
3. **Principii** directoare;
4. Repere pentru definirea **profilului de formare** al absolventului învățământului preuniversitar;
5. **Concepte-cheie** de operare;
6. **Rute de școlarizare**, modalități de **evaluare și certificare**;
7. Propuneri de **plan-cadru** de învățământ;
8. Propuneri de dezvoltare a **programei școlare**.

Aceste propuneri de restructurare a curriculum-ului național sunt concordante cu prevederile legale în vigoare privind organizarea învățământului preuniversitar (cf. *Legea învățământului nr. 8/1995 republicată cu modificările și completările ulterioare*). Prezentul demers se desfășoară având la bază păstrarea structurii sistemului de învățământ și este justificat de întregul context actual, care nu favorizează schimbări radicale, având în vedere costurile umane și materiale majore pe care le-ar presupune acestea.

Restructurarea curriculum-ului vizează cu prioritate planurile cadru de învățământ și programele școlare și are în vedere preponderent aspecte de natură calitativă, dealtfel asumate de legislația în vigoare (cf. *Legea pentru asigurarea calității în educație*).

3.1. Argumente pentru restructurarea curriculum-ului național

Primul *Cadru de referință* pentru curriculum-ul național pentru învățământul obligatoriu a fost elaborat în România în anul 1998, constituind un punct de reper important al politicilor curriculare până în prezent (*Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, MEN, CNC, București, 1998). Alte propuneri privind elaborarea unui nou *Cadru de referință* au fost dezvoltate în studiul *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament la dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*, Miclea, M. et al. (coord.), 2008.

Un nou Cadru de referință este necesar pentru a asigura o **concepție curriculară unitară pentru întregul învățământ preuniversitar**, de la educația timpurie la învățământul preuniversitar post-obligatoriu. Argumentele care justifică oportunitatea restructurării curriculum-ului național derivă din:

- **politicile educaționale europene**, în special abordarea centrată pe competențe-cheie și Cadru European al Calificărilor;
- **dezvoltările recente din domeniul științelor educației**, în plan teoretic și metodologic: importanța alocată educației timpurii și corelării acesteia cu parcursul educațional ulterior; noi concepții privind învățarea; tendințe în proiectarea, implementarea și evaluarea curriculum-ului (abordarea integrată a învățării, personalizarea educației, educația non-formală, competențele transversale);
- procesul de **descentralizare** a învățământului;
- **diagnoza** curriculum-ului școlar actual, care evidențiază o serie de dificultăți, constrângeri și sincope la nivelul proiectării și implementării acestuia; **studiile** care arată „lecțiile învățate” în decursul reformelor din ultimele două decenii.

Aceste categorii de argumente sunt analizate în continuare din perspectiva implicațiilor asupra restructurării curriculum-ului.

• **Priorități ale politicilor educaționale europene**

Preocuparea din ce în ce mai intensă pentru **centrarea educației pe formarea de competențe**, manifestată în ultimii ani la nivel european, se justifică prin așteptările și solicitările crescânde și diversificate pe care societatea le are în raport cu școala. Competențele pot oferi avantajul transferabilității și, implicit, al unei mai bune și ușoare integrări socio-economice a absolvenților. Această abordare este corelată cu nevoia completării educației formale prin intervenții de tip non-formal sau informal.

Schimbările implementate în sistemul românesc de învățământ în perioada 2002-2003 au vizat racordarea la prevederile documentelor europene. Adecvarea și reorganizarea curriculum-ului național, în contextul prelungirii învățământului obligatoriu la 10 ani, a vizat cele opt **domenii de competență-cheie**. În mod formal, prezența competențelor-cheie în documentele reglatoare reprezintă asumarea explicită a finalităților la acest nivel. Demersurile de restructurare în acest sens nu au fost însă unele de amploare, rezumându-se de multe ori la nivelul notelor de prezentare și al unor sugestii metodologice. Acești pași înregistrați în conceptualizarea și transpunerea competențelor cheie în curriculum trebuie continuați în direcția unei abordări unitare și comprehensive.

În același sens al centrării pe competențe, **Cadrul European al Calificărilor** vizează armonizarea și corelarea sistemelor de educație și formare, susținând facilitarea mobilitatea profesională și geografică a celor care învață. Elementul de importanță majoră din perspectiva curriculară pe care-l propune documentul constă în depășirea accepțiunilor tradiționale a calificării, prin centrarea pe recunoașterea și validarea rezultatelor ale învățării, dobândite într-un demers de învățare permanentă. În acest context sunt solicitate intervenții specifice la diferite niveluri ale sistemului de educație românesc: redefinirea rutelor de dezvoltare personală și profesională prin sistemul de învățământ; reorganizarea conținuturilor promovate de școală (relația teorie-practică) și a strategiilor de învățare; identificarea de modalități de valorizare și recunoaștere în spațiul școlii a experiențelor de învățare dobândite în contexte non-formale și informale de învățare.

Astfel, restructurarea curriculum-ului școlar în ansamblu din perspectiva competențelor-cheie și a cadrului european al calificărilor se impune ca demers actual, cu aplicații la nivelul tuturor documentelor curriculare.

- **Dezvoltări recente privind educația timpurie**

Educația timpurie, înțeleasă ca acoperind perioada de la naștere la 6/7 ani, constituie primul segment al educației formale care asigură pregătirea copilului pentru intrarea în sistemul de învățământ obligatoriu. Gândită în mod tradițional ca segment de învățământ separat de cel obligatoriu, școlar, educația timpurie este, de fapt, strâns legată de acesta, construind fundamentele pentru învățare și integrare școlară și socială. R. Cuhna, laureat al Premiului Nobel pentru economie, a arătat că **investiția în educația timpurie este cea mai rentabilă investiție în educație**, acest segment fiind responsabil în mare măsură pentru succesul sau eșecul de mai târziu. Alte studii și cercetări au arătat relația directă între educația timpurie și: incluziunea socială¹⁴, cariera școlară (durata de școlarizare și performanța), integrarea socială. De asemenea, au evidențiat beneficiile majore ale educației timpurii mai ales în planul non-cognitiv - dezvoltarea socio-emoțională, motivația și atitudinile pozitive față de învățare¹⁵.

Noul plan de învățământ pentru educația timpurie este structurat pe două niveluri de vârstă: 3-5 ani și 5-6/7 ani. Acesta este construit în funcție de tipul de program al grădiniței (program normal, prelungit sau săptămânal) și propune trei tipuri de activități de învățare: activități pe domenii experiențiale, jocuri și activități didactice alese, activități de dezvoltare personală. Un astfel de model de dezvoltare curriculară facilitează abordarea interdisciplinară și transdisciplinară. Obiectivele cadru exprimă competențele care trebuie dezvoltate pe durata învățământului preșcolar, pe cinci domenii experiențiale, definite ca zone integrate de cunoaștere, care transcend granițele dintre discipline și care sunt corelate cu domeniile tradiționale de dezvoltare a copilului, respectiv: domeniul psihomotric, domeniul limbajului, domeniul socio-emoțional, domeniul cognitiv.

Pentru a asigura **continuitatea între nivelul pre-primar și cel primar, este necesară realizarea unei coerențe la nivelul proiectării curriculare**, care să asigure corelarea cu ciclul curricular al achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare, clasele I-II). Astfel, abordarea integrată a conținuturilor, flexibilitatea alocării timpului de instruire pe diferite tipuri de activități și domenii de studiu, reconsiderarea finalităților specifice dezvoltării cognitive, morale, socio-emoționale, psihomotrice sunt câteva dintre elementele de continuitate pre-primar – primar, care trebuie luate în considerare în restructurarea curriculum-ului, la nivelul programelor școlare. Factorul favorabil demersului de restructurare, pe acest segment de educație, este reprezentat de modelul curricular centrat pe obiective, care a fost asumat și la nivelul curriculum-ului pentru educația timpurie.

- **Deschiderea școlii către social și adaptarea ofertei curriculare la nevoile personale ale elevilor**

Reconfigurarea curriculum-ului școlar din perspectiva adaptării la nevoile personale ale elevilor și la cerințele sociale a constituit obiectiv major al politicilor în domeniu în majoritatea țărilor

¹⁴ *Pre-School Education in the European Union. Current Thinking and provision*, European Union, 1995.

¹⁵ *Curriculum pentru educația timpurie a copiilor de la 3-6/7 ani*, MEC, UMPIP, 2008.

europene. Pe de o parte, sistemele de învățământ au fost tot mai mult solicitate **să răspundă la cerințele sociale**, pregătind absolvenții pentru rolurile pe care aceștia urmează să le aibă în plan social-profesional.

Pe de altă parte, educația a fost recunoscută și investită ca **modalitate fundamentală de personalizare**: mai multă școală înseamnă mai multă personalizare (prin acces la dezvoltare personală și afirmare individuală și, prin aceasta, la mobilitatea și competiția competențelor pe piața muncii), iar într-o societate competitivă este nevoie din ce în ce mai mult de o educație organizată personalizat (care să răspundă nevoilor fiecăruia și să asigure caracterul interactiv și procesual al construirii personale printr-o negociere identitară cu ceilalți).

Personalizarea învățării presupune depășirea semnificațiilor tradiționale – învățământ individualizat, tratare diferențiată, învățarea bazată pe noile tehnologii informaționale – prin îmbinarea social-individ în construirea demersului educațional: organizarea activității didactice pornind de la cunoașterea efectivă a elevilor; **promovarea de strategii de predare-învățare care angajează toți elevii în actul de predare-învățare și reușesc, în același timp, o adaptare la diferite stiluri de învățare; susținerea posibilității de alegere la nivel curricular, pentru a oferi oportunități egale de învățare**; dezvoltarea organizației școlii/clasei prin accentul pe progresul elevului; susținerea școlii la nivelul comunității¹⁶. Aceste intervenții devin prioritare în demersul de restructurare a curriculum-ului școlar, care trebuie să depășească afirmarea acestor aspecte doar ca principii sau deziderate în documentele de politici educaționale.

• **Descentralizarea în educație**

Problematika descentralizării în educație reprezintă un aspect cheie al agendei politice a multor **țări europene**. Măsurile luate în acest sens de-a lungul timpului au vizat diferite aspecte. Astfel, reformele din anii '80 s-au înscris într-o logică a democrației participative și au scos în evidență nevoia ca școlile să ofere o mai mare deschidere către comunitățile locale în cadrul cărora funcționează. Anii '90 au fost marcați de preocuparea pentru creșterea eficienței în gestionarea fondurilor și serviciilor publice din educație, ajungându-se ca, în anii 2000, transferul de noi responsabilități către școli să fie legat de preocuparea privind îmbunătățirea calității educației. Domeniile de implementare a descentralizării în sistemele de învățământ europene sunt variate de la o țară la alta, cel mai adesea autonomia școlilor manifestându-se cu privire la: cheltuielile operaționale, managementul resurselor umane (personalul didactic și personalul auxiliar), evaluare și control, dezvoltarea de curriculum școlar.

În sistemul românesc de învățământ, descentralizarea în educație a constituit o constantă a politicilor educaționale promovate după 1990. Experiențele acumulate pe parcursul anilor au permis creionarea unui cadru legislativ specific. În 2005, a fost aprobată *Strategia de descentralizare a învățământului preuniversitar*, actualizată mai apoi la nivelul anului 2007. În 2008, a fost elaborată *Strategia pentru îmbunătățirea modului de exercitare a competențelor descentralizate în învățământul preuniversitar*, care are în vedere armonizarea obiectivelor și direcțiilor de acțiune cu noile reglementări din domeniu și dinamizarea transferului de autoritate, de responsabilitate și de resurse către unitățile de învățământ, la nivel de: management educațional, finanțare, curriculum, resurse umane și rețea școlară, comunicare.

¹⁶ Cf. *Personalised education*, OECD, 2006.

Problemele identificate în implementarea elementelor de descentralizare deja existente la nivelul curriculum-ului național (existența curriculum-ului la decizia școlii/curriculum-ului în dezvoltare locală, utilizarea manualele școlare alternative) au constituit baza de plecare în stabilirea unor **priorități de descentralizare** în domeniu:

- reconsiderarea regimului disciplinelor opționale (prin stabilirea la nivelul unității de învățământ a problematicii abordate de CDS/CDL în colaborare cu factorii locali și regionali interesați, din afara sistemului de învățământ);
- elaborarea la nivelul unității de învățământ a ofertei educaționale de CDS și CDL;
- selectarea și achiziționarea manualelor școlare la nivelul unității de învățământ.

Implementarea acestor priorități solicită intervenții specifice de restructurare la nivelul dezvoltării curriculum-ului, precum și a altor componente ale sistemului de învățământ (formarea profesorilor), necesar de luat în considerare în structurarea unui nou Cadru de referință: revizuirea relației TC – CDS/CDL, oferirea posibilității școlilor de a-și dezvolta propria ofertă de ODS, instrumentarea cadrelor didactice cu competențele necesare pentru dezvoltarea curriculară.

• **Priorități ale intervențiilor la nivel curricular, semnalate de studiile de diagnoză**

Variatatea studiilor și cercetărilor realizate în ultimii ani, care au avut ca obiect de analiză problematica curriculum-ului școlar românesc, au identificat o serie de dificultăți și probleme la nivelul general al curriculum-ului scris, precum și diferite constrângeri care se manifestă în aplicarea curriculum-ului în practica școlară a acestuia. Pornind de la acestea, se evidențiază **direcții și domenii specifice de intervenție**:

- nevoia de descongestionare la nivelul planurilor de învățământ și al programelor școlare, care să ia în considerare timpul școlar ca resursă educațională, parte a curriculum-ului școlar;
- regândirea planurilor de învățământ din următoarele perspective: articularea disciplinelor din perspectivă sistemică, pe verticală și pe orizontală; ordonarea coerentă a disciplinelor intra- și inter-arie curriculară, care să răspundă nevoilor de formare individuale și de vârstă; consolidarea și aprofundarea achizițiilor dobândite în ciclul secundar inferior și crearea de condiții de formare pentru o specializare ulterioară; abordarea interdisciplină în organizarea disciplinelor din cadrul fiecărei arii curriculare, care să permită dezvoltarea competențelor de tip transversal;
- necesitatea regândirii ponderii dintre disciplinele de trunchi comun și cele din curriculum-ul la decizia școlii / curriculum-ul diferențiat, care să asigure posibilități reale de adaptare a ofertei școlii la nevoile elevilor și la cerințele comunității;
- reechilibrarea relației deficitare dintre cunoașterea academică și relevanța practică a informațiilor, care să valorifice și să promoveze învățarea în contexte non-formale și informale de educație;
- actualizarea conținuturilor propuse de programele școlare, în raport cu universul referențial al elevului, dar și cu perspectivele rolurilor lui ulterioare (sociale, profesionale etc.).

De asemenea, evaluările curriculum-ului școlar evidențiază o serie de **elemente de continuitate**. Existența unei structuri unice a trunchiului comun pentru învățământul obligatoriu asigură premisele dezvoltării competențelor de bază prin educația formală, egalității șanselor și coerenței

naționale a sistemului. Segmentarea curriculum-ului pentru învățământul liceal în trunchi comun (TC), curriculum diferențiat (cu dominantă națională și opțiune locală) și un curriculum la decizia școlii este o formulă adecvată, cu trăsături de stabilitate, dar și de flexibilitate, funcționalitate, diferențiere și orientare profesională.

Un model curricular coerent presupune așadar articularea riguroasă și abordarea integrată a temelor la nivelul fiecărei discipline de studiu, deschiderea conținuturilor către problematica lumii contemporane, integrarea deplină a conceptelor cheie și a principiilor de organizarea a acestora în structura de bază a disciplinei¹⁷.

3.2. Obiective ale restructurării curriculum-ului național

Pornind de la argumentele și reperele analizate în capitolul anterior, se conturează următorul set de obiective ale procesului de restructurare curriculară:

- **regândirea proiectării curriculare** din perspectiva educației pe tot parcursul vieții, prin asimilarea domeniilor competențelor-cheie și a celor care corespund nivelurilor de calificare EQF;
- **asigurarea coerenței concepției curriculare pentru învățământul preuniversitar** și a continuității între nivelurile de învățământ (pre-primar, primar, secundar);
- **descongestionarea conținuturilor și accentuarea dimensiunii aplicative a cunoașterii;**
- **reducerea numărului de ore pe săptămână** prevăzute în planurile de învățământ;
- **flexibilizarea parcursului educațional**, printr-un raport adecvat între segmentele curriculare trunchi comun (TC) – curriculum diferențiat (CD) – curriculum la decizia școlii (CDS).

3.3. Principii directoare în restructurarea curriculum-ului

Principiile care stau la baza restructurării curriculare¹⁸ oferă o imagine de ansamblu asupra întregului demers educativ. Privind curriculum-ul ca pe un proiect pedagogic, se ține seama de:

- **construcția progresivă** – elevii progesează permanent în procesul de educație, iar fiecare stadiu de dezvoltare se construiește pe achizițiile din stadiile anterioare;
- **flexibilitatea și parcursul diferențiat** – curriculum-ul răspunde nevoilor, capacităților și ritmurilor diferite ale elevilor (posibilitatea de a alege anumite activități, discipline opționale, manuale etc.), particularizarea / adecvarea ofertei de educație la nivelul fiecărei instituții de învățământ;
- **coerența** – curriculum-ul oferă un set coerent de finalități pe niveluri de studiu, de discipline sau domenii de studiu, de activități de învățare; se pot stabili legături între domeniile curriculare pentru un nivel de învățământ și între achizițiile specifice diferitelor niveluri;
- **relevanța și amplitudinea curriculum-ului** – finalitățile, conținuturile sunt adecvate în raport cu cerințele sociale și cu nivelul de dezvoltare al elevilor; oferă o gamă largă de situații de învățare și contexte variate de educație;

¹⁷ Cf. *Raport al consultării publice asupra propunerilor de planuri-cadru pentru clasele a IX-a și a X-a*, Institutul de Științe ale Educației, 2003.

¹⁸ Cf. *Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*, MEC, CNC, 1998; *A Curriculum for Excellence – The Curriculum Review Group*, Scottish Executive, 2004.

- **egalitatea șanselor** – fiecare elev are nu numai dreptul, ci și oportunități pentru a se dezvolta cognitiv, fizic și socio-afectiv;
- **selecția și ierarhizarea culturală** – decupajul domeniilor cunoașterii umane și ale culturii – în sens larg – în domenii ale curriculum-ului, stabilirea disciplinelor școlare, precum și gruparea și ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.

3.4. Repere în definirea profilului de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu

Profilul de formare este un element reglator al curriculum-ului național, oferind un "portret" al absolventului, în termeni de finalități și competențe pe care trebuie să le dețină acesta la finalul unui anume nivel de studii. Definirea profilului de formare al absolventului învățământului obligatoriu are dublu **rol**:

- Pe de o parte, oferă elemente de reper pentru școală și cadre didactice, în dezvoltarea parcursului specific fiecărei discipline de studiu, fiecărui elev sau diferitelor contexte de învățare.
- Pe de altă parte, are ca scop definirea unor competențe care să răspundă așteptărilor față de școală ale comunității, ale angajatorului sau ale nivelurilor de învățământ următoare.

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

- profilul de formare și finalitățile învățământului românesc definite în documentele anterioare¹⁹;
- politicile europene cu impact direct asupra domeniului curriculum-ului – *Domeniile de competență cheie* și *Cadrul european al calificărilor*;
- rezultate ale cercetărilor referitoare la învățare și dezvoltarea elevilor.

Pornind de la aceste elemente de referință, prezentul document propune un set de șapte **competențe generice**:

- Comunicarea în limba română, în limba maternă și în limbi străine;
- Participarea activă și responsabilă la viața socială;
- Rezolvarea de probleme, utilizând concepte și metode specifice diferitelor domenii ale cunoașterii;
- Managementul dezvoltării personale;
- Utilizarea tehnologiei informației și a comunicării;
- Interiorizarea și manifestarea în conduită a valorilor specifice unei societăți democratice;
- Manifestarea spiritului inovator, de inițiativă și antreprenorial.

¹⁹ Primul profil de formare a fost definit în *Curriculum național. Cadru de referință*, MEC, CNC, 1998. Alte propuneri au fost realizate la nivelul anului 2003 în cadrul CNC, prin formularea unui profil de formare al absolventului de liceu; la acel moment nu s-a vizat elaborarea unui nou profil de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu, pornind de la premisa că domeniile de competență cheie europene ofereau elementele de reper suficiente în acest sens. Recent, alte propuneri consistente privind elaborarea unui nou profil al absolventului învățământului obligatoriu se regăsesc în Miclea, M. et al. (coord.), *Nevoi și priorități de schimbare educațională în România – fundament la dezvoltării și modernizării învățământului preuniversitar*, 2008.

Aceste competențe generice au fost formulate în termeni de rezultate ale învățării și **au rolul de a sta la baza dezvoltării ulterioare a curriculum-ului** – la nivel de planuri și programe școlare – prin orientarea procesului de selecție și stabilire a ponderii disciplinelor de studiu, prin fundamentarea dezvoltării competențelor generale și specifice vizate de fiecare arie curriculară / disciplină școlară, precum și prin susținerea definirii standardelor curriculare de performanță pentru finalul învățământului obligatoriu.

3.5. Concepte-cheie de operare

Din punct de vedere al terminologiei specifice utilizate în demersul de restructurare curriculară, se operează cu conceptele consacrate, definite în *Curriculum național. Cadru de referință 1998* și în documentul *Reforma învățământului MECT 2003*:

- **arii curriculare** – seturi de discipline școlare care au în comun anumite obiective și metodologii, selectate în conformitate cu finalitățile învățământului și în funcție de importanța și de conexiunile dintre diversele domenii culturale, științifice și tehnologice care structurează personalitatea umană;
- **cicluri curriculare** – periodizări ale școlarității care cuprind mai mulți ani de studiu, uneori din diferite niveluri de învățământ; acestea au rolul de a focaliza finalitățile majore ale fiecărei perioade de școlaritate și de a regla procesul de învățământ prin intervenții de natură curriculară;
- **curriculum nucleu sau trunchi comun (TC)** – parte a curriculum-ului stabilită la nivel central, care asigură cunoștințele, capacitățile și atitudinile minim necesare pentru toți elevii, oferă reperele unice pentru evaluări sau examene naționale și pentru elaborarea standardelor de evaluare/curriculare de performanță;
- **curriculum diferențiat (CD)** – segment specific învățământului liceal, stabilit la nivel central, care vizează formarea competențelor specifice fiecărui profil/specializare din cadrul unei filiere, asigurând baza recunoașterii naționale a calificării profesionale²⁰;
- **curriculum la decizia școlii (CDS)** – oferta educațională propusă de școală, în concordanță cu interesele elevilor, precum și cu specificul și prioritățile locale;
- **planuri-cadru de învățământ** – documente curriculare cu rol reglator, care precizează disciplinele/domeniile de studiu grupate pe arii curriculare și numărul de ore alocate acestora, pe ani de studiu.
- **programe școlare** – reprezintă documente curriculare reglatoare, care conține oferta educațională a unei anume discipline de studiu, în acord cu statutul acesteia în planul-cadru de învățământ.

²⁰ *Reforma învățământului obligatoriu din România*, MEC, 2003.

3.6. Rute de școlarizare, modalități de evaluare și certificare

Așa cum s-a menționat deja în documentul de față, propunerile de reorganizare a curriculum-ului național vizează **păstrarea structurii actuale a sistemului de învățământ preuniversitar**: învățământ obligatoriu este de 10 clase, iar structura învățământului preuniversitar este următoarea:

- educație timpurie (0-6/7 ani), incluzând educația preșcolară (3-6/7 ani);
- învățământ primar – clasele I-IV;
- învățământ secundar inferior – ciclul gimnazial (clasele V-VIII și ciclul I al liceului (clasele IX-X));
- învățământ secundar superior – ciclul II al liceului (clasele XI-XII/XIII).

Structura liceului păstrează, de asemenea, filierele, profilurile și specializările actuale.

În ceea ce privește trecerea de la un nivel de studiu la altul și modalitățile de evaluare și certificare, opțiunile sunt următoarele:

- **Trecerea de la gimnaziu la liceu**²¹

Trecerea de la clasa a VIII-a la clasa a IX-a se poate realiza:

- a) pe baza orientării școlare și profesionale, a opțiunii elevului și a evaluării competențelor prin evaluare curentă și prin examen naționale (teze unice sau examen de admitere); repartiția în clasa a IX-a se realizează computerizat, pe baza opțiunii elevului și a rezultatelor obținute la evaluare;
- b) pe baza unui portofoliu care poate include:
 - recomandarea Consiliului profesoral și a consilierului școlar
 - mostre ale produselor activității de tip școlar și descrieri ale activităților parcurse;
 - rezultatele școlare;
 - evidențe ale activităților extrașcolare.

²¹ Cf. *Reforma învățământului obligatoriu din România*, MECT, 2003.

În cazul variantei a) cu evaluarea prin teze cu subiect unic, principale argumente pro și contra sunt următoarele²²:

Argumente pro	Argumente contra
<ul style="list-style-type: none"> - atenuază influența factorilor psihologici stresanți pe care o testare unică (de exemplu, examenul de capacitate sau examenul de admitere în liceu) le are asupra rezultatelor elevilor; - pregătesc elevul pentru evaluare, prin intermediul simulărilor; - obținerea unei note sub 5 nu limitează accesul la învățământul liceal, datorită sistemului de ponderare a mediilor obținute la teze cu cele de pe parcursul claselor V-VIII, ca în cazul anterioarelor testări naționale; - asigură confortul psihologic minimal al elevilor prin păstrarea mediului cu care sunt obișnuiți; - testează o pondere semnificativă din curriculum-ul școlar și asigură o eșalonare rațională a curriculum-ului testat, în raport cu structura anului școlar; - sprijină orientarea școlară și profesională a elevilor, prin înregistrări multiple ale performanțelor, fiind în acord cu filosofia ciclurilor curriculare; - permite racordarea exigențelor procesului educațional din școală la cerințele/standardele naționale; - permite o măsurare sistematică a performanțelor elevilor pe baza standardelor naționale. 	<ul style="list-style-type: none"> - abordare inechitabilă a unor elevi prin metodologia de notare a tezelor (a se vedea art. 25 din <i>Metodologia de organizare și desfășurare a tezelor cu subiect unic pentru clasele a VII-a și a VIII-a în anul școlar 2008-2009</i> în Anexa 2 la OMEC nr. 5164/2008); - riscul <i>backwash</i>-ului negativ, manifestat ca pregătire doar pentru programa de testare și în acord doar cu anumite tipuri de itemi; - riscul contaminării subiective a evaluărilor, dat fiind faptul că primii evaluatori sunt cadrele didactice din școală; - inerente diferențe de apreciere între evaluatori; - insuficienta formare a cadrelor didactice pentru rolul de evaluator.

În acest context, se impun necesară **redefinirea concepției tezelor cu subiect unic**²³ prin următoarele posibile opțiuni:

- introducerea tezelor cu subiect unic și la discipline științifice: Fizică, Chimie, Biologie (o probă la alegere în clasa a VIII-a²⁴) pentru creșterea performanțelor la testările internaționale și pentru atingerea obiectivelor *Strategiei Lisabona*;
- analiza contextualizată a rezultatelor la teze și utilizarea acestora în procesul de asigurare a calității predării-învățării-evaluării în școală;
- asigurarea calității itemilor administrați prin aplicarea procedurilor statistice corespunzătoare.

²² Cf. *Priorități strategice în domeniul educației și formării profesionale. 2009-2013*, document de lucru, ISE, 2009.

²³ Cf. *Priorități strategice în domeniul educației și formării profesionale. 2009-2012*, document de lucru, ISE, 2009.

²⁴ În directă legătură cu această măsură, sunt necesare revizuirea *Metodologiei de organizare și desfășurare a tezelor cu subiect unic pentru clasele a VII-a și a VIII-a în anul școlar 2008-2009*, Anexa 2 la OMEC nr. 5164/2008, regândirea ponderilor în calcularea mediei de admitere în învățământul liceal și profesional de stat, realizarea echipelor mixte de specialiști în curriculum și evaluare pentru realizarea programelor de evaluare pentru teze.

În cazul variantei a) cu introducerea examenului de admitere la liceu, principale argumente pro și contra sunt următoarele²⁵:

Argumente pro	Argumente contra
<ul style="list-style-type: none"> - potențial ridicat de selecție și ierarhizare; - reușita la examen se definește în funcție nu numai de satisfacerea nivelului minim cerut, ci și de rezultatele celorlalți candidați; - pentru reducerea efectelor nedrepte ale examenului, selecția operată prin examen/concurs poate fi combinată în ponderi diferite, cu rezultatele evaluărilor anterioare. 	<ul style="list-style-type: none"> - perpetuează unele inegalități în rândul elevilor, privind posibilitatea accederii la o treaptă superioară de învățământ, determinate de factori independenți (nivelul socio-economic al familiei, nivelul calitativ mai scăzut al procesului didactic în școala frecventată, sprijinul diferit în învățare etc.); - fiind un examen cu miză mare induce elevilor o accentuată stare de stres și teamă; - implică presiuni asupra administrării examinărilor și eforturi crescute de securitate; - efectul „învățării pentru testare” (<i>backwash negativ</i>) în condițiile furnizării setului de subiecte de examen distorsionează puternic procesul de predare-învățare, cu atât mai mult cu cât miza examenului este mare; - nu are potențial formativ pentru reglarea învățării elevului; - nu oferă informații utile pentru investigarea factorilor care contribuie la obținerea performanțelor; - insuficienta formare tehnică a cadrelor didactice care au calitatea de evaluator.

În cazul variantei b) cu admiterea la liceu pe baza de portofoliu, se pot formula următoarele avantaje și dezavantaje:

Argumente pro	Argumente contra
<ul style="list-style-type: none"> - contextualizarea evaluării; - valorizarea tuturor activităților școlare și extrașcolare ale elevului – conturarea unei imagini de ansamblu asupra performanțelor sale; - efect <i>backwash</i> pozitiv – toate disciplinele sunt importante, activitățile extrașcolare sunt valorizate, conduita elevului și opțiunile sale, interesele și potențialul aptitudinal sunt luate în considerare. 	<ul style="list-style-type: none"> - riscul subiectivității și a evaluării neunitare (fapt care determină riscuri în comparabilitatea rezultatelor evaluării); - lipsa de pregătire specifică a cadrelor didactice pentru oferirea de suport în realizarea portofoliului; - lipsa unui timp special alocat elaborării portofoliului, inclus în orarul școlar și în norma didactică; - riscul de a elabora un portofoliu formal, în care nu toate componentele reprezintă în mod real activitatea elevului.

²⁵ Idem.

- **Finalizarea învățământului obligatoriu și trecerea în etapa post-obligatorie de școlaritate**

Trecerea de la clasa a X-a la clasa a XI-a se realizează pe baza orientării școlare și profesionale, a opțiunii elevului și a evaluării curente a rezultatelor învățării în ciclul anterior. Absolvenții învățământului obligatoriu care părăsesc sistemul de învățământ primesc certificat de absolvire și portofoliu personal pentru educația permanentă.

Este necesară regândirea și implementarea efectivă a portofoliului de educație permanentă, ca instrument de recunoaștere formală a competențelor elevilor, atât pentru accesarea la niveluri superioare de educație, cât și pentru integrarea pe piața muncii.

- **Finalizarea învățământului preuniversitar**

Finalizarea liceului se realizează prin examen de Bacalaureat. Acesta poate fi diferențiat pe niveluri de dificultate (de exemplu, tip A, B, C), pentru a asigura creșterea ratei de absolvire a învățământului liceal și diversificarea posibilităților de alegere ale elevilor, în raport nivelul de pregătire și aspirațiile școlare și profesionale. Certificarea competențelor profesionale se realizează independent de examenul de Bacalaureat.

3.7. Propuneri de plan-cadru de învățământ

PLAN CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE I – a VIII-a

Aria curriculară/disciplina	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. Limbă și comunicare	7	7	7	6	8	8	8	7
Limba și literatura română	7	7	5	4	4	4	4	4
Limba modernă 1			2	2	2	2	2	2
Limba modernă 2					2	2	2	1
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
II. Matematică și științe ale naturii	5	5	5	5	5	5	7	9
Matematică	4	4	4	4	4	4	4	4
Științe ale naturii *	1	1	1	1	1	1		
Fizică							1	2
Chimie							1	2
Biologie							2	1
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
III. Om și societate	1	1	2	4	3	3	4	6
Cultura civică			1	1			1	1
Istorie				1	1	1	1	2
Geografie				1	1	1	1	2
Religie	1	1	1	1	1	1	1	1
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
IV. Arte	2	2	2	2	2	2	2	2
Educație plastică	1	1	1	1	1	1	1	1
Educație muzicală	1	1	1	1	1	1	1	1
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
V. Educație fizică și sport	2	2	2	2	2	2	2	2
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
VI. Tehnologii	1	1	1	1	1	1	1	1
Educație tehnologică **	1	1	1	1	1	1	1	1
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
VII. Consiliere și orientare ***	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1
Opționale								
Număr total de ore trunchi comun	18	18	19	20	22	22	26	28
Total ore CDS	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
Nr. minim ore pe săpt.	19	19	20	21	23	23	27	29
Nr. maxim ore pe săpt.	20	20	21	22	24	24	28	30

TC = trunchi comun; CDS = curriculum la decizia școlii.

Note:

* La clasele I – a II-a se studiază, într-o abordare integrată, disciplina *Cunoașterea mediului*, iar la clasele a III-a – a VI-a, disciplina *Științe ale naturii*.

** La clasele I – a IV-a se studiază disciplina *Abilități practice*.

*** La decizia școlii, la clasele I-IV, ora de *Consiliere și orientare* poate sau nu să fie inclusă în TC.

PLAN CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE A IX-A – A X-A

ARIA CURRICULARĂ/ Disciplina	Clasa a IX-a			Clasa a X-a		
	TC	CD	CDS	TC	CD	CDS
LIMBĂ ȘI COMUNICARE	8			8		
Limba română	4			4		
Limba modernă 1	2			2		
Limba modernă 2	2			2		
MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE ALE NATURII	5			5		
Matematică	2			2		
Fizică	1			1		
Chimie	1			1		
Biologie	1			1		
OM ȘI SOCIETATE	4			4		
Istorie	1			1		
Geografie	1			1		
Socio-umane	1	5	3-4	1	6	3-4
Religie	1			1		
ARTE	1			1		
Educație muzicală*	0-1			0-1		
Educație plastică*	0-1			0-1		
TEHNOLOGII	1			1		
TIC	1			1		
Educație antreprenorială	1					
EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT	1			1		
Educație fizică	1			1		
CONSILIERE ȘI ORIENTARE	1			1		
Consiliere și orientare	1			1		
Total	22	5	3-4	21	6	3-4
TOTAL (TC+CD+CDS) Nr. minim ore pe săpt.	30			30		
TOTAL (TC+CD+CDS) Nr. maxim ore pe săpt.	31			31		

TC = trunchi comun; CD = curriculum diferențiat pe specializare; CDS = curriculum la decizia școlii.

Note:

* *Educația muzicală și Educația plastică* se realizează alternativ, după un model la alegerea unității de învățământ: săptămânal (o săptămână o disciplină / o săptămână cealaltă disciplină), semestrial (un semestru pentru fiecare disciplină) sau anual (de exemplu, în clasa a IX-a se studiază *Educație plastică*, în clasa a X-a, *Educație muzicală* sau invers).

**PLAN CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE A XI-A – A XII-A
LICEU TEORETIC
PROFIL REAL**

ARIA CURRICULARĂ/ Disciplina	Clasa a XI-a			Clasa a XII-a		
	TC	CD	CDS	TC	CD	CDS
LIMBĂ ȘI COMUNICARE	5			5		
Limba română	3			3		
Limba modernă 1	2			2		
Limba modernă 2						
MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE ALE NATURII	6			6		
Matematică	3			3		
Fizică	1			1		
Chimie	1			1		
Biologie	1			1		
OM ȘI SOCIETATE	4			4		
Istorie	1			1		
Geografie	1	6	6-7	1	6	6-7
Socio-umane	1			1		
Religie	1			1		
ARTE						
Educație muzicală						
Educație plastică						
TEHNOLOGII	1			1		
Informatică	1			1		
EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT	1			1		
Educație fizică	1			1		
CONSILIERE ȘI ORIENTARE	1			1		
Consiliere și orientare	1			1		
TOTAL	18	6	6-7	18	6	6-7
TOTAL (TC+CD+CDS) Nr. minim ore pe săpt.	30			30		
TOTAL (TC+CD+CDS) Nr. maxim ore pe săpt.	31			31		

TC = trunchi comun; CD = curriculum diferențiat pe specializare; CDS = curriculum la decizia școlii.

**PLAN CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT PENTRU CLASELE A XI-A – A XII-A
LICEU TEORETIC
PROFIL UMANIST**

ARIA CURRICULARĂ/ Disciplina	Clasa a XI-a			Clasa a XII-a		
	TC	CD	CDS	TC	CD	CDS
LIMBĂ ȘI COMUNICARE	7			7		
Limba română	3			3		
Limba modernă 1	2			2		
Limba modernă 2	2			2		
MATEMATICĂ ȘI ȘTIINȚE ALE NATURII	4			4		
Matematică	2			2		
Științe *	2			2		
OM ȘI SOCIETATE	4			4		
Istorie	1			1		
Geografie	1			1		
Socio-umane	1			1		
Religie	1			1		
ARTE		6	6-7		6	6-7
Educație muzicală						
Educație plastică						
TEHNOLOGII	1			1		
Informatică	1			1		
EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT	1			1		
Educație fizică	1			1		
CONSILIERE ȘI ORIENTARE	1			1		
Consiliere și orientare	1			1		
TOTAL	18	6	6-7	18	6	6-7
TOTAL (TC+CD+CDS) Nr. minim ore pe săpt.	30			30		
TOTAL (TC+CD+CDS) Nr. maxim ore pe săpt.	31			31		

TC = trunchi comun; CD = curriculum diferențiat pe specializare; CDS = curriculum la decizia școlii.

Note:

* Disciplina *Științe* include, într-o abordare integrată, disciplinele *Fizică*, *Chimie* și *Biologie*.

Elaborarea noilor planuri cadru de învățământ propuse în documentul de față au avut la bază valorificarea principiilor și aspectelor anterior menționate. Schimbările punctuale au vizat următoarele aspecte:

Pentru clasele I – a VIII-a:

- Păstrarea tuturor ariilor curriculare existente în structura planurilor-cadru anterioare, ca modalitate de asigurare a egalității de șanse prin educație.
- Asigurarea unei ponderi ridicate în planul-cadru, pentru domeniile disciplinare care au o contribuție majoră la dobândirea achizițiilor de bază (de exemplu, *Limba și literatura română și Matematica*)
- Asigurarea continuității disciplinelor școlare pe parcursul claselor I-VIII (de exemplu, de la *Cunoașterea mediului* în primele două clase la abordare integrată a *Științelor naturii* pe intervalul III-VI, apoi la abordări disciplinare – *Fizică, Chimie, Biologie*);
- Lărgirea spațiului de decizie a școlii în privința Consilierii și orientării pentru segmentul de școlaritate I-IV, dat fiind faptul că rolul acestei discipline de studiu este diferit de la ciclul primar la cel gimnazial /liceal.
- Facilitarea trecerii de la ciclul primar la cel gimnazial, prin reducerea diferenței dintre numărul total al orelor alocate celor două momente;
- Redimensionarea raportului dintre TC și CDS.

Pentru clasele a IX-a – a XII-a / a XIII-a:

- Susținerea locului pe care îl ocupă CD în asigurarea specializării, pe segmentele IX-X și XI-XII (mai puțin delimitate pentru primul interval și variante de delimitare pentru cel de-al doilea);
- Transferul ponderii mari a competențelor de comunicare și celor digitale (TIC) asigurate prin discipline și arii curriculare specifice (respectiv, *Limba și comunicare și Tehnologii*) către o abordare transversală și instrumentală a acestora, prin elementele componente ale tuturor programelor școlare;
- Stabilirea unor caracteristici specifice componentelor planului de învățământ: TC consistent, care să dea identitate profilului; CD consistent, care să ofere identitate specializării (eventual prin oferirea de pachete alternative de discipline de studiu); CDS lărgit, la alegerea școlilor.
- Regândirea legăturilor dintre liceu și domeniile academice, prin alocarea numărului de ore care asigură specializarea.
- Susținerea unei varietăți de abordări integrate în TC.

3.8. Aspecte specifice privind elaborarea programelor școlare

Elaborarea programelor școlare are la bază concepțiile promovate în documentele de politică educațională, referitoare la: competențele generice care definesc profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu/preuniversitar; modelele didactice ale diferitelor domenii disciplinare; integrarea materiei de studiu în cadrul unei anume arii curriculare; competențele generale definite la nivelul ariilor curriculare.

Propunerile prezente de restructurare susțin:

- **păstrarea proiectării curriculare pe bază de obiective la nivelul ciclului primar** (clasele I-IV), care să ofere o abordare coerentă a nivelurilor de învățământ pre-primar – primar;
- **adoptarea modelului de proiectare curriculară pe bază de competențe la nivelul ciclului gimnazial**, care să permită abordarea unitară a întregului nivel secundar de educație.

Elaborarea programelor școlare va avea în vedere următoarele **aspecte**:

- definirea obiectivelor/competențelor – prin raportare directă la documentele europene de referință și în vederea realizării unei coerențe pe verticală și pe orizontală a disciplinelor de studiu ;
- regândirea modalităților de selectare a conținuturilor – prin raportare la aceleași sisteme de referință și luând în considerare: valorificarea rezultatelor învățării dobândite în contexte non-formale și informale de educație; accentuarea aplicativității cunoștințelor la viața cotidiană etc.;
- restructurarea sugestiilor metodologice – care, în condițiile absenței unor resurse didactice de tipul ghidurilor de aplicare a programelor și al deficitului resurselor pentru formare, trebuie să devină un sprijin real pentru cadre didactice, prin includerea de referiri complexe (și prin exemple) la aspecte precum strategii didactice, modalități de evaluare, utilizarea diferitelor mijloace de învățământ.

Structura programelor școlare pentru clasele I –IV va fi următoarea:

- **notă de prezentare** – care va include și prezentarea competențelor vizate de aria curriculară din care face parte disciplina respectivă, având rolul de a situa disciplina în ansamblul ariei și de a orienta cadrul didactic în abordarea integratoare;
- **obiective cadru** – au un grad ridicat de generalitate și complexitate și se referă la formarea unor capacități și atitudini specifice, de-a lungul unui nivel de studiu;
- **obiective de referință** – derivă din obiectivele generale și specifică rezultatele așteptate ale învățării la nivelul fiecărui nivel de studiu, urmărind progresiv formarea de capacități și achiziția de cunoștințe;
- **exemple de activități de învățare** – propun modalități de organizare a activității în clasă, în vederea realizării obiectivelor prevăzute; au rol de orientare a cadrelor didactice în elaborarea strategiilor de predare-învățare;
- **conținuturi ale învățării** – sunt selectate din structura domeniilor de cunoaștere, prin raportare la competențele specifice;
- **sugestii metodologice** – au rol orientativ pentru cadrele didactice și pentru autorii de manuale școlare, definite în concordanță cu: specificul competențelor specifice, conținuturile învățării, rezultatele cercetărilor în domeniile predării și învățării.
- **sugestii privind probele de evaluare** – sunt definite prin raportare la specificul competențelor specifice urmărite și la acela al conținuturilor învățării prevăzute.

Structura programelor școlare pentru clasele V- XII/XIII va fi următoarea:

- **notă de prezentare** – care va include și prezentarea competențelor vizate de aria curriculară din care face parte disciplina respectivă, având rolul de a situa disciplina în ansamblul ariei și de a orienta cadrul didactic în abordarea integratoare;
- **competențe generale** – sunt definite la nivelul disciplinei, fie pentru întreaga sa durată de studiu, fie pe niveluri de școlaritate;
- **valori și atitudini** – sunt definite la nivelul ariei curriculare căreia îi aparține disciplina;
- **competențe specifice** – derivă din competențele generale ale fiecărei discipline de studiu, pentru fiecare an de studiu;
- **conținuturi ale învățării**²⁶ – sunt selectate riguros din structura domeniilor de cunoaștere, prin raportare la competențele specifice;
- **sugestii metodologice**, cu rol orientativ pentru cadrele didactice și pentru autorii de manuale școlare, definite în concordanță cu: specificul competențelor specifice, conținuturile învățării, rezultatele cercetărilor în domeniile predării și învățării.
- **sugestii privind probele de evaluare**, definite prin raportare la specificul competențelor specifice urmărite și la acela al conținuturilor învățării prevăzute;

²⁶ Ca anexă non-obligatorie la programa de studiu, se pot include *Recomandări privind conținuturile învățării*, formulate în concordanță cu logica modelelor didactice ale domeniilor disciplinare, utile autorilor și evaluatorilor de manuale școlare.

IV. Consecințe ale implementării cadrului de referință

Un curriculum centrat pe competențe cheie și pe un cadru de calificări devine parte componentă a unor *strategii coerente și comprehensive pentru educația pe tot parcursul vieții* și presupune asumarea trecerii de la paradigma centrată pe predare la paradigma centrată pe învățare, în general, și pe rezultate ale învățării, în special.

Diagnozele cu privire la starea sistemului educațional din România evidențiază rolul pe care îl au abordările sistemice în momente de schimbare, astfel încât curriculum-ul, formarea profesorilor, elaborarea manualelor, evaluarea și managementul să fie **sincronizate suficient, temporal și conceptual**.

Pregătirea sistemului pentru a integra schimbările pe care le propune restructurarea curriculum-ului face necesare demersuri care vizează:

- formarea profesorilor (inițială și continuă);
- valorificarea educației non-formale;
- dezvoltarea unor metodologii și resurse didactice care să faciliteze implementarea unui curriculum centrat pe competențe (manuale și alte auxiliare);
- conceperea unor sisteme de evaluare (sumativă și formativă) pentru a ajuta elevii în dobândirea competențelor cheie, incluzând pe acelea transversale, vizate și de evaluările internaționale;
- resurse materiale.

⇒ Formarea cadrelor didactice

Pregătirea cadrelor didactice pentru aplicarea unui noi abordări asupra predării-învățării-evaluării constituie elementul-cheie pentru reușita oricărui demers de schimbare în educație. În România, reforma sistemului de formare a cadrelor didactice, după 1989, **nu a fost sincronizată cu reforma celorlalte componente** ale sistemului de învățământ, cunoscând un ritm mai lent de adaptare și de modernizare. Pentru ameliorarea formării cadrelor didactice, sunt necesare o serie de măsuri:

- pentru formarea inițială:
 - **reproiectarea curriculumului de formare pedagogică și a standardelor profesionale**²⁷, pornind de la definirea rolurilor și competențelor cadrelor didactice în contextul provocărilor societății cunoașterii²⁸; un alt reper important îl constituie centrarea predării pe dezvoltarea și evaluare rezultatelor învățării, precum și pe cunoașterea elevilor, pe adaptarea la nevoile, interesele și stilul de învățare ale acestora;
 - asigurarea unei **mai bune pregătiri practice** (practica în școli trebuie să aibă o durată mai mare și să includă activități gradate, corelate cu pregătirea teoretică - asistență la ore,

²⁷ *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar - 2001-2004*

²⁸ *Principiile europene comune pentru formarea competențelor și calificarea cadrelor didactice*, Comisia Europeană, 2005.

proiecte de valorificare a cunoștințelor de la cursuri, participare în proiecte educaționale, în proiecte de cercetare, în activități de parteneriat școală-comunitate etc.;

- introducerea unui **sistem de selecție a viitorilor profesori** (pentru creșterea prestigiului profesiei didactice și pentru asigurarea premiselor calității formării, este necesară selecția (riguroasă) a viitorilor profesori, luând în calcul motivația, aptitudinile și competențele;

- **pentru formarea continuă**

- **diversificarea și flexibilizarea ofertelor de formare**, prin: redefinirea relației dintre modulele de formare obligatorii și cele opționale; flexibilizarea listei programelor de formare prioritare la nivel național; echilibrarea ofertei de formare pe domenii de specialitate; regândirea relației dintre teorie și practică în curriculum-ul de formare; diversificarea modalităților de organizare a ofertei de formare continuă (tradițional, on-line); diversificarea strategiilor de formare și de evaluare;
- pregătirea pentru **abordarea integrată a metodelor și mijloacelor de predare-învățare în mediul școlii și a celor specifice învățării în mediile educaționale non-formale**;
- promovarea unor proceduri / metodologii de **recunoaștere și acreditare a diferitelor modalități de formare continuă**, altele decât cursurile de formare: activități metodico-științifice, stagii practice, sesiuni științifice de comunicări; auto-formare; formare în contexte informale și non-formale de învățare;
- **armonizarea formării inițiale cu cea continuă**, prin: corelarea conținuturilor, identificarea unor modalități de recunoaștere și transfer al creditelor etc.
- **dezvoltarea unor programe de formare intensivă sau de masterat pentru cadrele didactice**, în domeniile: didactică, evaluare și monitorizare a progresului școlar, evaluare de resurse didactice (de ex., manuale);

⇒ Din perspectiva **integrării și valorificării educației non-formale** în practicile educaționale din România, sunt necesare:

- formarea specifică a cadrelor didactice pentru schimbarea viziunii asupra misiunii școlii în termeni de pregătire a elevului pentru viață și pentru noi roluri profesionale, precum: facilitarea accesului elevilor la experiențe non-formale de învățare, considerarea acestor experiențe ca modalități complementare de atingere a obiectivelor educaționale, valorizarea și valorificarea în activitățile din clasă a experiențelor personalizate și contextualizate ale elevilor, care își au sursa în mediile non-formale de învățare etc.;
- dezvoltarea unei metodologii de recunoaștere a achizițiilor elevilor realizate în afara școlii;
- dezvoltarea și consolidarea relațiilor de parteneriat dintre școală și instituții culturale, agenți economici.

⇒ **Dezvoltarea unor metodologii și resurse didactice care să faciliteze implementarea unui curriculum centrat pe competențe**

Focalizarea învățământului pe dezvoltarea de competențe, în concordanță cu tendințele europene și cu noile concepții pedagogice asupra învățării trebuie să fie susținută de resurse didactice adecvate, care contribuie la crearea unui mediu atractiv de învățare. Astfel de resurse – manuale, ghiduri, resurse online, softuri educaționale etc. – susțin noi modalități de organizare a învățării, precum și teme integrate sau cross-curriculare care asigură corelarea rezultatelor învățării cu

situațiile din viața concretă). De asemenea, școlile și profesorii pot fi astfel sprijiniți pentru a asigura tuturor elevilor care finalizează învățământul obligatoriu (inclusiv celor care provin din medii dezavantajate) dezvoltarea competențelor cheie la un nivel care îi pregătește pentru viața adultă.

⇒ **Resurse materiale**

Din punct de vedere al resurselor materiale, propunerile de restructurare a curriculum-ului național (spații de învățare, dotări cu echipamente și mijloace didactice etc.) nu au implicații majore, întrucât s-a ținut cont de resursele limitate care pot fi utilizate în acest moment. Investiția în resurse materiale trebuie continuată, ca un efort firesc de a asigura condiții optime desfășurării procesului didactic.

⇒ **Evaluare**

Centrarea pe rezultatele învățării, la nivelul tuturor etapelor de școlaritate presupune regândirea evaluării în sensul armonizării sale cu predarea și învățarea. Măsurile necesare în acest sens vizează:

- stabilirea unor **standarde de evaluare/performanță** derivate din curriculum, pe niveluri, pentru toate clasele și toate disciplinele;
- proiectarea unor **metodologii de evaluare a competențelor** vizate de curriculum-ul național, de către echipe mixte de specialiști în domeniul curriculum-ului și al evaluării;
- **utilizarea analizei rezultatelor** la testările naționale și internaționale (PIRLS, TIMSS, PISA), precum și a rapoartelor de evaluare a școlilor elaborate de ARACIP, pentru stabilirea unor strategii de intervenție la nivelul formării inițiale și continue a cadrelor didactice și pentru reglarea dezvoltării curriculare și a evaluărilor naționale;
- elaborarea unei **metodologii de validare a competențelor dobândite în contexte de educație non-formală sau informală**.