

# **Curriculum la decizia școlii**

**Ghid pentru profesorii de liceu**

Editura ATELIER DIDACTIC  
București  
2007

Prezenta lucrare face parte din seria de publicații elaborate în cadrul proiectului PHARE EuropeAid /121446/ D/SV/RO: „Asistență Tehnică pentru sprijinirea activității Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar”. Ea fost realizată de o echipă de consultanți străini și români ai companiei care asigură Asistența Tehnică a proiectului, și anume *WYGInternational* din Marea Britanie.

Actuala formă reprezintă versiunea finală care include observațiile și sugestiile profesorilor din cele 18 licee pilot ale proiectului, ale corpului de agenți locali de implementare care au activat în cadrul proiectului, ale echipelor Unității de Implementare a Proiectului (UIP) și de Asistență Tehnică și ale experților locali de la Universitatea București.

### **Echipa de coordonare și de revizuire din partea Asistenței Tehnice:**

Anca Tîrcă (manager adjunct de proiect)

Iulia Damian (asistent de proiect)

Alina Negruțiu (traducător)

Cristina Niculescu (traducător)

Dragoș Dobrescu (graphic designer)

### **Autor:**

Ben Bennett

Autorul le mulțumește următorilor pentru sprijinul și contribuția lor la finalizarea prezentului ghid: Anca Tîrcă, Liliana Drăghici, Thomas Black, Dan Potolea, Marin Manolescu, Lucian Ciolan, Cristian Bucur.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

### **BENNET, BEN**

Curriculum la decizia școlii : ghid pentru profesorii de liceu / Ben Bennett. - București : Atelier Didactic, 2007

Bibliogr.

ISBN 978-973-1846-03-3

37

Coordonator tipărire: Silviu Paragină

Editura **Atelier Didactic**

Splaiul Independenței, Nr. 315 A

București, Sector 6

Tel: 021/314.46.60

Fax: 021/313.49.27

Director editură: Diana Melnic

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod necesar poziția oficială a Uniunii Europene.

© Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului. Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFP).

# CUPRINS

<b>Cuvânt înainte</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Introducere</b> .....	<b>6</b>
1.1. Scopul ghidului .....	6
1.2. Pe ce pune accentul ghidul .....	6
1.3. Reglementări în vigoare .....	6
<b>2. Rolul curriculum-ului la decizia școlii</b> .....	<b>7</b>
2.1. CDȘ ca parte a întregului curriculum .....	7
2.2. CDȘ pentru elevi .....	7
2.3. Situația actuală .....	7
2.4. Argumentare .....	7
<b>3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului la decizia școlii</b> .....	<b>8</b>
3.1. Echipa de elaborare a curriculum-ului .....	8
3.2. Abordarea pe bază de competențe .....	9
3.3. Evaluarea/auditul curriculum-ului .....	9
3.4. Analiza de nevoi .....	13
3.5. Conținutul curriculum-ului .....	15
3.6. Structura curriculum-ului .....	16
3.7. Procesul de implementare .....	19
3.8. Evaluarea și înregistrarea rezultatelor elevilor .....	21
3.9. Aprobarea CDȘ .....	25
<b>4. Managementul curriculum-ului la decizia școlii</b> .....	<b>26</b>
4.1. Formarea personalului .....	26
4.2. Opțiunea elevului .....	26
4.3. Resurse .....	27
4.4. Monitorizare, evaluare și revizuire .....	27
<b>5. Anexe</b> .....	<b>29</b>
Anexa 1. Legislație și reglementări în vigoare .....	30
Anexa 2. Structura sistemului românesc de învățământ .....	37
Anexa 3. Profilul de formare .....	39
Anexa 4. Teorii educaționale utilizate la elaborarea ghidului .....	40
Anexa 5. Pregătirea pentru angajare .....	42
Anexa 6. Învățarea centrată pe elev: repere generale .....	46
Anexa 7. Învățarea centrată pe elev: idei, tehnici și metode .....	51
Anexa 8. A învăța cum să înveți .....	56
Anexa 9. Documentul de înregistrare a rezultatelor elevului .....	59
Anexa 10. Elaborarea programei de opțional la liceu .....	60
Anexa 11. Lista de verificare a CDȘ .....	62
Anexa 12. Modele de programe de CDȘ .....	63
Anexa 12. Lista liceelor pilot din proiect .....	78
<b>6. Bibliografie</b> .....	<b>79</b>
<b>7. Abrevieri</b> .....	<b>80</b>

# Cuvânt înainte

Dinamica socială și economică înregistrată la nivel național a determinat apariția unor schimbări semnificative în sistemul educațional românesc. Astfel, școlile și comunitățile, în special cele din mediul rural, se confruntă cu o serie de provocări ce vizează nevoile reale ale beneficiarilor de servicii educaționale. Pentru depășirea unor astfel de situații, atât școlile, cât și comunitățile pot beneficia de sprijin specializat, în cadrul unor proiecte/programe.

Proiectul privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, „Asistență Tehnică pentru sprijinirea Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar”, le oferă profesorilor și managerilor din liceele din mediul rural o excelentă ocazie de a-și dezvolta abilitățile de care au nevoie pentru a se asigura că fac față respectivelor provocări și că îi pregătesc pe elevi să contribuie la dezvoltarea mediului economic local și național.

Acesta este primul proiect PHARE din România centrat pe problematica dezvoltării profesionale a cadrelor didactice. Proiectul pune un accent puternic pe dezvoltarea capacității instituționale a Centrului Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar ( CNFP), ca instituție specializată ce își propune să atingă standardele UE în domeniul programelor de formare continuă.

## **Obiectivul general al proiectului vizează:**

- facilitarea accesului la educație de calitate pentru elevii din mediul rural, diminuarea ratei de abandon școlar și stimularea elevilor în vederea continuării studiilor la liceu și în învățământul superior, prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și printr-o mai bună corelare între oferta educațională și cerințele specifice ale comunităților locale;
- creșterea stabilității și a calității forței de muncă (personalului didactic) din mediul rural;
- contribuția la creșterea inserției sociale și profesionale a elevilor, prin stimularea participării lor active la viața școlii și a comunității.

## **Obiectivele specifice ale proiectului constau în:**

- dezvoltarea capacităților relevante la nivelul CNFP și al celor 16 centre regionale, prin îmbunătățirea standardelor formării continue a principalilor beneficiari finali (directori și cadre didactice), inclusiv adaptarea programelor de formare continuă la nevoi specifice;
- identificarea și dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice și directorilor pentru a furniza o educație de calitate în liceele din mediul rural;
- îmbunătățirea calității și a cadrului metodologic ale sistemului de formare continuă și ale procedurilor de acreditare a programelor de formare.

Grupurile țintă sunt constituite din personalul CNFP, al celor 16 Centre regionale ale CNFP și membrii Comisiei Specializate de Acreditare; profesorii și directorii liceelor din mediul rural; furnizori de formare continuă selectați prin competiția din cadrul schemelor de granturi

Proiectul „Asistență tehnică pentru sprijinirea activității CNFP”- EuropeAid/121446/D/SV/RO a început în iulie 2006, are o durată de 17 luni și cuprinde două componente.

Componenta 1, care constă în asistență și formare în vederea îmbunătățirii cadrului instituțional și metodologic al formării continue a profesorilor și directorilor din mediul rural, are următoarele sub-componente:

1.1. Dezvoltarea și implementarea unui sistem și a unor instrumente de analiză a nevoilor de formare continuă, avându - i în centrul atenției pe profesorii și directorii din liceele situate în mediul rural.

1.2. Analiza programelor de formare continuă acreditate existente și elaborarea unor noi repere de calitate pentru programele de formare continuă a cadrelor didactice.

1.3. Analiza programelor de formare continuă acreditate existente și elaborarea unor noi repere de calitate pentru programele de formare continuă a directorilor de școli.

1.4. Asistență acordată liceelor din mediul rural pentru a-și dezvolta un curriculum la decizia școlii adaptat nevoilor comunității locale.

1.5. Dezvoltarea capacității instituționale a CNFP și a centrelor sale regionale în ceea ce privește rolul pe care îl au în optimizarea formării continue a profesorilor și directorilor de școală.

**Componenta 2** a proiectului constă în pregătirea, evaluarea, selecția și implementarea unor **scheme de granturi** pentru furnizorii de formare continuă a profesorilor și directorilor din mediul rural. În cadrul acestor scheme de granturi, beneficiază de programe de formare de lungă durată, finalizate cu 90 de credite și elaborate în mare măsură în funcție de nevoi specifice identificate, toate cadrele didactice din cele 175 de licee din mediul rural. În cadrul proiectului, furnizorii de formare continuă primesc asistență în vederea elaborării și derulării unor cursuri centrate pe **învățare activă**.

Printre alte rezultate importante ale proiectului, se poate menționa și un **set de publicații** care, fie sintetizează experiențe specifice din proiect referitoare la analiza nevoilor de formare, curriculum-ul la decizia școlii, managementul școlar, analiza nevoilor locale privind piața muncii, fie propun abordări inovatoare privind consilierea în carieră, metodologiile active de formare, cadrul competențelor sau sistemele de formare a profesorilor din cadrul unor state membre ale UE.

Prezenta publicație - „**Curriculum la decizia școlii- ghid pentru profesorii de liceu**”- conține repere teoretice, metodologii și proceduri ce pot fi utile profesorilor în demersul de elaborare și implementare a unor curricula la decizia școlii de calitate. O varietate de materiale suport incluse în ghid, referitoare la rolul CDȘ, la legătura dintre acesta și curriculum-ul nucleu, la competențele necesare angajării și învățarea activă contribuie la crearea cadrului general al problematicei CDȘ-ului. Ghidul conține, de asemenea, **modele de programe de CDȘ** elaborate în cadrul proiectului de către profesorii din liceele pilot.

# 1. Introducere

### 1.1. Scopul ghidului

Prezentul ghid a fost elaborat pentru a-i sprijini pe directorii de școală și pe profesorii care au responsabilitatea de a dezvolta, implementa și administra curriculum-ul la decizia școlii.

Avem speranța că modelele de bune practici din școli, precum și sugestiile metodologice pe care ghidul le include le vor fi utile profesorilor în demersul lor de a dezvolta propriile curricula.

### 1.2. Pe ce pune accentul ghidul

Ghidul pune accentul pe experiența și beneficiul potențial pe care elevul le poate avea din curriculum-ul la decizia școlii. Prin urmare, se au în vedere, în mod special, competențele ce pot fi dezvoltate elevilor printr-un astfel de curriculum. O importanță deosebită se acordă modului în care curriculum-ul la decizia școlii poate completa, și nu reproduce, demersul prin care curriculum-ul național formează competențele pe care sistemul de învățământ obligatoriu trebuie să le dezvolte la elevi.

### 1.3. Reglementări în vigoare

Noul curriculum național a fost introdus în 1999. Ca parte a acestuia și în urma unor reforme succesive, liceelor le-a fost alocată o medie de 10% din curriculum pentru a decide asupra propriei opțiuni privind curriculum-ul ce va fi adăugat celui național. Acest curriculum la decizia școlii este supus aprobării, atât consiliului școlar pentru curriculum, cât și inspectoratului județean. În timpul acestor procese de aprobare, curriculum-ul la decizia școlii trebuie să se înscrie în 2 seturi de reglementări naționale stabilite pentru 2 grupuri de vârste diferite. De asemenea, există criterii pentru evaluarea curriculum-ului la decizia școlii care au fost elaborate de Consiliul Național pentru Curriculum. Autorii de curriculum la decizia școlii sunt sfătuiți să parcurgă secțiunea 3.9 și anexele 1, 11 și 12, înainte de a începe sarcina dificilă de elaborare a curriculum-ului.

## 2. Rolul curriculum-ului la decizia școlii

### 2.1. CDȘ ca parte a întregului curriculum

Curriculum-ul la decizia școlii trebuie văzut ca parte a întregului curriculum și nu ca lipsit de relevanță în legătură cu cel național în vigoare sau fiind în contradicție cu acesta. Elevul are nevoie de a experimenta un curriculum coerent, și nu unul fragmentat, incoerent. Astfel, curriculum-ul la decizia școlii trebuie să fie planificat împreună cu cel național și integrat acestuia. Deoarece, până în momentul de față, curriculum-ul tradițional pe discipline a pus accentul pe cunoștințe și înțelegere, unul dintre rolurile curriculum-ului la decizia școlii este de a se adresa acelor competențe dorite care sunt într-o prea mică măsură dezvoltate specific sau explicit de disciplinele academice. Exemple de astfel de competențe pot include dezvoltarea personală, pregătirea pentru viața de adult și cea economică, încurajarea responsabilității de cetățean etc.

### 2.2. CDȘ pentru elevi

Prezentul ghid despre curriculum-ul la decizia școlii se focalizează în primul rând pe elevii de liceu, cei care se îndreaptă spre viața adultă, fie în calitate de angajați, fie de persoane care-și continuă studiile. Totuși, guvernul, ca reprezentant al societății și ca principal finanțator al sistemului de învățământ, se așteaptă ca tinerii să fie eficient pregătiți în școală pentru a aduce contribuții semnificative țării lor ca cetățeni, antreprenori și angajați. Aceste aspecte sunt la fel de importante pentru elevi, părinți, comunități locale și angajatori.

### 2.3. Situația actuală

Situația actuală este următoarea: liceele folosesc libertatea pe care o au în ceea ce privește curriculum-ul la decizia școlii într-o varietate de moduri și s-au dezvoltat trei abordări cuprinzătoare:

- elevilor li se oferă o extindere a curriculum-ului existent, ca răspuns la capacități de învățare deosebite ale anumitor elevi/grupuri de elevi;
- aprofundarea curriculum-ului pe discipline, focalizată pe nevoile identificate ale acelor elevi care au dificultăți la una sau mai multe discipline studiate;
- școlile dezvoltă opționale care introduc noi discipline de studiu, în afara celor prevăzute în trunchiul comun. În unele școli, elevii au o anumită libertate de alegere privind modul în care să-și petreacă timpul alocat curriculum-ului la decizia școlii. În anexa 10 pot fi consultate exemple de astfel de opționale.

### 2.4. Argumentare

Punctul de vedere pe care îl susține prezentul ghid este acela conform căruia curriculum-ul la decizia școlii trebuie să eficientizeze întregul curriculum școlar prin completarea și extinderea curriculum-ului național academic. Această suplimentare nu trebuie numai planificată la nivel de conținut al curriculum-ului, dar trebuie să sprijine și procesele prin care elevii învață.

În anexa 3 este prezentat un rezumat al teoriilor de învățare pe care se bazează prezentul ghid. Aceste teorii ajung la concluzia că, pentru a motiva o persoană care învață, curriculum-ul trebuie să fie:

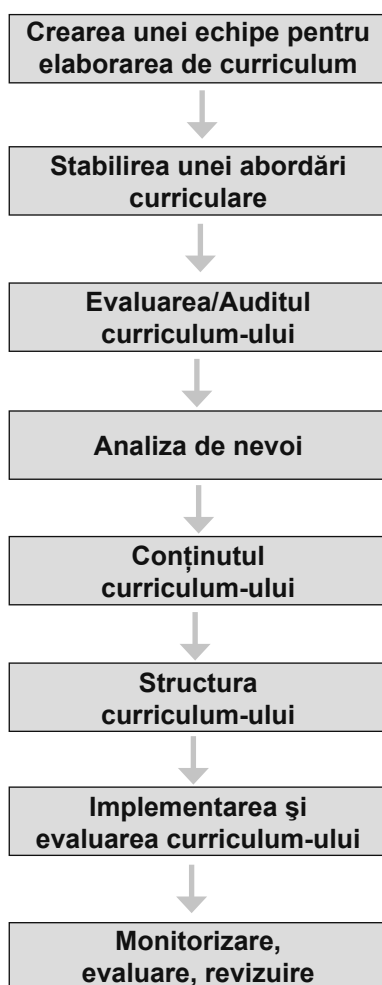
- relevant pentru nevoile persoanei respective, așa cum și le identifică aceasta și să o angajeze activ în propriile alegeri privind învățarea;
- variat în ceea ce privește metodologia de implementare, dar cu accent pe nevoia de a folosi metode de învățare activă și experiențială;
- motivant, prin oferirea constantă de feedback pozitiv.

Toți acești factori pot fi încorporați într-un curriculum la decizia școlii bine proiectat ca parte a întregului curriculum.



## 3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

Nu există o modalitate fixă, general acceptată de elaborare a curriculum-ului, dar metodologia prezentată mai jos, folosită cu flexibilitate, le poate fi utilă școlilor. Etapele din diagrama de mai jos vor fi descrise în continuare:



### 3.1. Echipa de elaborare a curriculum-ului

Procesul de scriere a unui nou curriculum poate fi o activitate dificilă, dacă este realizată în mod individual și de aceea li se recomandă școlilor să numească o echipă pentru a elabora curriculum-ul la decizia școlii. A avea o echipă conduce la anumite avantaje:

- coroborarea unui număr de perspective diferite în vederea elaborării curriculum-ului școlar va preveni transformarea acestuia într-o reflecție a intereselor individuale și evitarea situației în care respectivul curriculum acoperă o plajă mult prea mică de teme;
- cadrele didactice din echipă își vor analiza reciproc munca, iar rezultatul va fi un curriculum mai bun;
- dacă reprezentanții tuturor principalelor arii curriculare sunt implicați în elaborarea noului curriculum, va fi mai ușor ca întreg personalul didactic să fie informat în legătură cu evoluția curriculum-ului școlar și în același timp va fi mai ușor să se asigure coeziunea între curriculum-ul existent și noul curriculum.



Coordonarea echipei de elaborare a curriculum-ului este o activitate ce trebuie tratată cu seriozitate. Pe de o parte, mesajul pe care-l percepe comunitatea școlară ca urmare a numirii unei persoane din conducerea școlii în funcția de coordonator al echipei de elaborare a CDȘ este că această sarcină este una pe care școala o abordează cu responsabilitate. Pe de altă parte, conducătorul echipei trebuie să aibă rolul de a-și încuraja și coordona colegii pentru a sprijini creativitatea membrilor echipei, și nu pentru a controla activitatea unor subordonați. În cazul în care activitatea nu este coordonată de un membru al conducerii școlii, alternativa este ca o persoană din conducerea școlii să elaboreze specificații clare pentru elaborarea de CDȘ prin care să le fie date altor cadre didactice sarcini de lucru în domeniu. Fiecare școală va ști ce abordare se potrivește cel mai bine contextului său și indiferent de abordarea aleasă, rezultatele muncii de echipă vor fi examinate de conducerea și consiliul școlar pentru curriculum.

Elaborarea unui curriculum la decizia școlii este, în mod evident, o sarcină solicitantă și consumatoare de timp pentru cei implicați, dar și o oportunitate de revizuire a ofertei școlii și poate, deci, contribui la procesele de planificare strategică ale școlii. De asemenea, poate avea și un efect pozitiv asupra creșterii capacității profesionale a tuturor cadrelor didactice care sunt implicate în respectiva activitate.

Prima sarcină a echipei de elaborare a curriculum-ului este de a decide ce abordare va fi utilizată. Prezentul ghid propune ca abordarea să fie cea a dezvoltării competențelor elevilor. Ideea de competență este descrisă în secțiunea următoare.

#### 3.2. Abordarea pe bază de competențe

Utilizarea competenței ca element central al elaborării unui curriculum modern este, în general, asociată cu modernizarea învățământului profesional din Europa. Conform unui astfel de curriculum, un elev competent este acela care poate demonstra deținerea abilităților practice necesare pentru finalizarea sarcinilor ocupaționale specifice definite de nevoile angajatorilor. Totuși, abordarea pe bază de competențe este din ce în ce mai mult adaptată pentru a fi aplicată și în învățământul general, acolo unde curriculum-ul trebuie să le dezvolte elevilor mai mult decât cunoștințe și un grad de înțelegere. În mare, un curriculum bazat pe competențe este unul care afirmă ce ar trebui să știe, să înțeleagă și să poată face elevul, la sfârșitul unei perioade de școlarizare. Curriculum-ul bazat pe competențe se distinge tocmai prin faptul că pune accentul pe aplicarea cunoștințelor și a înțelegerii în situații concrete. Această abordare a elaborării curriculum-ului se concentrează din ce în ce mai mult pe pregătirea elevilor pentru următoarea etapă a vieții lor, fie că este vorba de continuarea studiilor, fie de angajare și viața de adult.

Curriculum-ul național românesc definit în „Noul curriculum național” publicat de MECT (2000) demonstrează unele caracteristici ale modelului curricular bazat pe competențe. După menționarea pe scurt a scopurilor generale pentru învățământul primar și cel secundar inferior, există un profil de formare mai detaliat și mai cuprinzător care enumeră și descrie capacitățile, atitudinile și valorile care vor fi „rezultatele învățării urmărite prin aplicarea noului curriculum”, la finalizarea învățământului general obligatoriu (vezi anexa 4). Lista respectivă include competențe generale în domenii cum ar fi gândirea creativă, comunicarea, contribuția la dezvoltarea comunității etc. (aceste competențe generale sunt foarte diferite de competențele specifice și specializate din punct de vedere practic ale curriculum-ului învățământului profesional și tehnic).

**Totuși, competențele vizate de profilul de formare nu sunt corelate obiectivelor și standardelor fiecărei discipline de studiu prin care se implementează curriculum-ul național. Prin urmare, este neclar în ce măsură fiecare disciplină de studiu trebuie să contribuie la dezvoltarea competențelor enumerate în profilul de formare.**

Una dintre etapele metodologiei de elaborare de curriculum propusă în prezentul ghid identifică un instrument - *auditul de curriculum* - pentru a stabili în ce măsură curriculum-ul pe discipline dezvoltă competențele vizate de curriculum-ul național.

Ghidul de față propune ca școlile să ia în considerare și existența altor competențe pe care să le dezvolte la elevii lor, pe lângă competențele din profilul de formare elaborat în anul 2000.

#### 3.3. Evaluarea/auditul curriculum-ului

Prima etapă a procesului de elaborare a curriculum-ului la decizia școlii constă în a stabili ce furnizează curriculum școlar existent.

### 3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

Se presupune că toate școlile implementează curriculum-ul național, așa cum îl înțeleg. Această înțelegere se bazează probabil pe specificațiile pentru disciplinele academice incluse în curriculum-ul național, și nu pe competențele incluse în profilul de formare. După cum am remarcat și mai sus nu există niciun mecanism care să traducă atingerea obiectivelor și a standardelor disciplinelor din curriculum-ul național în obținerea competențelor pe care trebuie să le aibă absolvenții învățământului obligatoriu.

Prezentul ghid propune ca prima etapă în elaborarea curriculum-ului la decizia școlii să fie evaluarea/auditul a ceea ce se furnizează prin curriculum-ul pe discipline raportat la competențele pe care trebuie să le aibă absolvenții învățământului obligatoriu. Ghidul propune, de asemenea, să se aibă în vedere utilizarea curriculum-ului la decizia școlii pentru a acoperi golurile/lipsurile identificate între competențele preconizate și ceea ce curriculum-ul pe discipline dezvoltă de fapt. Pentru a face această analiză comparativă, poate fi elaborată o matrice care să permită aprecierea gradului în care curriculumul pe discipline contribuie la dezvoltarea competențelor dorite specificate în profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu. Un exemplu de matrice este prezentat în figura 1.

#### **Matricea poate fi folosită în mai multe moduri și la diferite niveluri:**

a) La nivelul cel mai simplu, se poate face o evaluare intuitivă a contribuției pe care fiecare disciplină o aduce dezvoltării fiecărei competențe. Se poate continua prin a evalua în ce măsură disciplinele ca întreg dezvoltă competențele dorite. O astfel de evaluare nu este neapărat un exercițiu științific și poate fi întreprinsă cel mai bine de cei care au cunoștințe detaliate despre curriculum-ul național pe discipline și despre competențe. Școlile sunt probabil mai îndreptățite să stabilească care este contribuția în detaliu a disciplinelor de studiu la dezvoltarea competențelor din profilului de formare decât să evalueze în ce măsură sunt dezvoltate competențele respective.

b) Abordarea ar putea fi îmbunătățită prin alocarea unui total de 5 puncte pentru fiecare competență. Evaluatorii curriculum-ului sunt rugați să noteze fiecare disciplină, de la 1 la 5 în funcție de contribuția lor la dezvoltarea competenței respective. Unei discipline nu i se alocă mai mult de o notă, maximum de 5 puncte fiind acordat doar dacă respectiva competență este dezvoltată complet. Alternativ, fiecare disciplină de studiu poate primi un maxim de 5 note pentru contribuția pe care o aduce la realizarea fiecărei competențe. Media punctajelor obținute de disciplinele de studiu poate fi reprezentată grafic pentru a avea un profil privind cât de departe a ajuns școala în ceea ce privește acoperirea competențelor (vezi figura 3). Dezavantajul acestei abordări este că utilizarea cifrelor lasă impresia falsă de obiectivitate a ceea ce este în esență o judecată de valoare subiectivă; punctul său forte constând în discuția profesională care are loc între membrii echipei de evaluatori ce încearcă să ajungă la o apreciere agreată de toți.

c) O abordare mult mai riguroasă ar cere probe care să sprijine afirmațiile privind contribuțiile fiecărei discipline. De exemplu, unul dintre enunțurile din cadrul competenței de gândire creativă se referă la abilitățile de rezolvare de probleme. Ne-am aștepta ca matematica să pretindă că are o contribuție utilă la dezvoltarea acestei competențe și că poate oferi evidențe sub forma produselor pe care elevii le-au obținut la matematică. Următoarea chestiune ce se cere discutată este dacă însușirea abilităților de rezolvare a problemelor matematice satisface pe deplin cerințele competenței de gândire creativă. Problema evidențelor care susțin faptul că un elev și-a dezvoltat o anumită competență se complică mai departe, deoarece elevii sunt evaluați în funcție de atingerea obiectivelor și standardelor disciplinelor, și nu de respectarea enunțurilor din descrierile competențelor din profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu.

O metodologie similară poate fi folosită pentru evaluarea realizării fiecărui enunț din descrierea competențelor. Figura 2 arată cum una dintre competențe și enunțurile asociate acesteia pot fi evaluate pentru fiecare disciplină a curriculum-ului național.

Analiza poate fi dusă la niveluri diferite de complexitate, dar mare parte din beneficiul abordării va consta, în primul rând, în a clarifica semnificația competențelor și, în al doilea rând, în a-i determina pe profesori să analizeze în ce măsură fiecare disciplină de studiu contribuie la dezvoltarea respectivelor competențe menționate în profilul de formare.

Figura 1: Matricea competențelor/ disciplinelor

Competențe din profilul de formare	Discipline din curriculum-ul național							
	Limbă și comunicare	Matematică și științe ale naturii	Om și societate	Arte	Educație fizică și sport	Tehnologii	Consiliere și orientare	Total
<i>Gândire creativă</i>								
<i>Comunicare</i>								
<i>Participare în comunitate</i>								
<i>Adaptabilitate</i>								
<i>Construirea unei vieți de calitate</i>								
<i>Utilizarea tehnologiilor</i>								
<i>Investigare</i>								
<i>Construirea unui set de valori</i>								

### 3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

Figura 2: O analiză mult mai detaliată a competenței

Competențe din profilul de formare	Discipline din curriculum-ul național							
	Limbă și comunicare	Matematică și științe ale naturii	Om și societate	Arte	Educație fizică și sport	Tehnologii	Consiliere și orientare	Total
<b>Demonstrarea gândirii creative prin:</b>								
<u>Enunț al competenței</u> 1. Utilizarea, evaluarea și ameliorarea permanentă a unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme								
<u>Enunț al competenței</u> 2. Elaborarea unor modele de acțiune și de luare a deciziilor adecvate într-o lume dinamică								
<u>Enunț al competenței</u> 3. Formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică								
<u>Enunț al competenței</u> 4. Folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite								

Figura 3: Auditul curriculum-ului: competențele din profilul de formare dezvoltate de curriculum național.

Competența	1	2	3	4	5
Creativitate					
Comunicare					
Participare în comunitate					
Adaptabilitate					
Construirea unei vieți de calitate					
Utilizarea tehnologiilor					
Investigare					
Construirea unui set de valori					

Descriptorii de note se încadrează între 1 (slab) și 5 (excelent), astfel:

1. *Slab* - nu se dezvoltă nicio competență.
2. *Nesatisfăcător* - se dezvoltă câteva competențe.
3. *Adecvat* - număr egal de competențe care sunt și care nu sunt dezvoltate.
4. *Bine* - se dezvoltă majoritatea competențelor.
5. *Excelent* - toate competențele sunt dezvoltate în întregime.

### 3.4. Analiza de nevoi

Odată identificate diferențele dintre ceea ce realizează disciplinele din curriculum-ul național și competențele enumerate de profilul de formare, următoarea etapă în procesul de elaborare a curriculum-ului la decizia școlii necesită **constituirea unei echipe de elaborare de curriculum** care să aibă o idee clară asupra a ceea ce ar trebui să fie *dimensiunea locală* a curriculum-ului. Este necesar ca școala să se consulte cu factorii interesați de pe plan local și să analizeze împreună cu aceștia oferta sa educațională. Propunerea nu este ca acești factori interesați să dicteze curriculum-ul la decizia școlii: acesta rămâne una dintre responsabilitățile profesionale ale școlii. Totuși, se acreditează ideea că acest curriculum la decizia școlii va fi mai bun, dacă se iau în considerare punctele de vedere ale tuturor factorilor interesați de la nivel local. Acest proces poate include într-un mod eficient:

**A. Luarea în considerare a nevoilor viitoare ale angajatorilor locali.** Există deja Planuri Regionale de Acțiune pentru Învățământ care definesc viitoarele cerințe ale pieței de muncă regionale. Acestea sunt completate de Planurile Locale de Acțiune pentru Învățământ pe care școlile și le pot schița pe măsură ce și dezvoltă propriile curricula. Mai mult, se recomandă organizarea de discuții cu angajatorii locali. După cum se întâmplă adesea, nu este ușor să desfășori discuții semnificative cu angajatorii. Acest lucru este și mai dificil în zonele rurale unde există puțini agenți economici mari sau aceștia chiar lipsesc. În orice caz, evaluarea punctelor de vedere ale angajatorilor este un element esențial în identificarea nevoilor pieței locale de muncă de care depinde un număr mare de absolvenți după ce termină școala.

*Exemplu de metodă:* dacă școala organizează un eveniment legat de carieră, toți angajatorii locali ar trebui să fie invitați, iar această oportunitate trebuie folosită pentru a afla opiniile acestora în legătură cu ce ar trebuie să învețe elevii. Sindicatele, acolo unde există, pot fi, de asemenea, implicate cu folos în acest proces (pentru mai multe detalii privind aceste aspecte, pot fi consultate „Ghidul privind analiza nevoilor locale” și „Ghidul de orientare în carieră” publicate în cadrul proiectului).

### 3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

Angajatorii locali pot fi invitați la școală să vorbească cu elevii despre ceea ce așteaptă de la noii lor angajați.

**B. Identificarea așteptărilor comunității locale față de școală.** Dacă este dificil să se definească nevoile și așteptările angajatorilor, **definirea comunității locale și a nevoilor acesteia este și mai dificilă.** Există însă instituții/organizații care pot fi consultate, cum ar fi administrațiile locale, bisericile, cluburile sportive sau organizațiile voluntare.

*Exemplu de metodă:* elevii mai mari pot schița și apoi aplica o anchetă pe bază de chestionar în comunitatea locală privind modul în care aceasta ar dori ca elevii să fie pregătiți pentru viața de adult în comunitatea respectivă (a se consulta în acest sens setul de politici și strategii de dezvoltare a unor parteneriate ale școlii cu comunitatea locală publicat în cadrul proiectului).

**C. Consultarea cu părinții.** Părinții au așteptări legitime privind educația copiilor lor și opiniile lor legate de nevoile elevilor trebuie să fie ascultate.

*Exemplu de metodă:* organizați întâlniri cu părinții pentru a discuta despre progresul elevilor și folosiți ocazia pentru a prezenta conținuturile curriculum-ului actual și orice goluri/ lipsuri identificate de părinți.

**D. Implicarea elevilor.** Elevii sunt potențialii beneficiari ai unui curriculum modern care este relevant pentru nevoile vieții lor viitoare. Aceștia trebuie încurajați să analizeze ce tip de învățare le va satisface nevoile viitoare, atât cele individuale, cât și cele de grup.

*Exemplu de metodă:* invitați-i pe cei care au terminat școala de curând (un an de experiență după terminarea școlii) pentru a-și povesti experiențele și a identifica ce ar fi putut face școala pentru a-i pregăti mai bine.

**E. Informarea Consiliului de Administrație.** Deoarece școala are contacte cu unii dintre reprezentanții comunității locale prin intermediul consiliului său de administrație, acesta poate funcționa ca un valoros element de rezonanță în cadrul procesului care ne interesează..

*Exemplu de metodă:* includeți problematica curriculum-ului ca un element specific pe ordinea de zi la ședința consiliului de administrație sau organizați o întâlnire specială în acest sens. Începeți cu o prezentare făcută de director sau de o altă persoană cu funcție de conducere care poate include:

- curriculum-ul actual și argumentarea acestuia;
- profilul național de formare;
- informații despre economia locală (PRAI-uri, PLAI-uri) și rezultate ale discuțiilor cu factorii interesați
- rezultatele oricărei evaluări/al oricărui audit al curriculum-ului din școală și propuneri privind acoperirea deficiențelor identificate.

După prezentare, poate urma o discuție în legătură cu ce ar trebui să acopere curriculum-ul la decizia școlii. În funcție de numărul de persoane participante la întâlnire și timpul disponibil, membrii Consiliului de administrație pot fi împărțiți în grupuri care să se ocupe de anumite competențe. Fiecare grup va avea nevoie de un reprezentant al conducerii școlii care să le explice celor din afara problematica curriculum-ului existent.

Consultarea cu grupurile menționate anterior are mai puține șanse de succes dacă școala nu a elaborat deja o agendă de lucru pentru un posibil curriculum școlar. Dacă pur și simplu le dăm persoanelor din afara școlii o coală de hârtie pe care să scrie idei folositoare despre curriculum, acțiunea probabil că li s-ar părea dificilă. Pe de altă parte, dacă școala a luat deja toate măsurile privind propriul curriculum la decizia școlii, atunci orice consultare poate părea o ipocrizie. Așadar, trebuie stabilit **un echilibru între consultarea factorilor interesați și demersurile proprii școlii.** Se recomandă în acest sens să se organizeze consultații productive în etapa de planificare a elaborării curriculum-ului la decizia școlii, când opiniile și ideile din afara școlii pot fi încă luate în considerare, înainte de luarea deciziilor finale. Merită să ne amintim că cei care sunt consultați pot juca un rol și în implementarea eficientă a curriculum-ului, ca, de exemplu, furnizorii de locuri de practică, instituțiile/persoanele care pot oferi sprijin pentru proiectele realizate de elevi etc.

### 3.5. Conținutul curriculum-ului

Este probabil inevitabil ca un curriculum tradițional pe discipline să se raporteze la trecut, deoarece este construit pe un corp de cunoștințe existente. Deși prezentul ghid nu își propune să critice disciplinele academice sau să le nege capacitatea de a contribui la o educație de calitate, este important să recunoaștem care le sunt lipsurile, în contextul în care sunt considerate o etapă de pregătire pentru următorul pas în viața tinerilor. Curriculum-ul pe discipline este o cerință obligatorie, deoarece școlile trebuie să funcționeze conform legislației actuale a învățământului. Un proces de evaluare/audit al curriculum-ului cum este cel descris anterior identifică lipsurile privind dezvoltarea competențelor enumerate în profilul de formare prin studiul disciplinelor obligatorii din trunchiul comun. Discuțiile și procesul analitic asociat auditului de curriculum poate identifica modalități prin care disciplinele academice sunt în măsură să dezvolte mai mult dintre competențele din profilul de formare decât o fac în momentul de față. O astfel de extindere a rolului disciplinelor din curriculum-ul național este binevenită, mai ales dacă este parte a întregului proces de evaluare/audit și de planificare a curriculum-ului la nivelul școlii.

*Limitele disciplinelor tradiționale* în ceea ce privește dezvoltarea competențelor cerute de societatea cunoașterii au fost recunoscute de ordinele de ministru care au promovat educația antreprenorială în 1999 și au introdus, în 2000, disciplina „Integrare în Uniunea Europeană”. În cazul liceelor, *Cultura civică, Drepturile omului, Educația pentru dezvoltare și Educația mass-media* au fost adăugate ofertei curriculare în 2000. Multe țări de altfel, au apelat la această abordare de definire a unui trunchi de discipline tradiționale pentru curriculum-ul școlar național și au resimțit presiunea extinderii curriculum-ului pentru a lua în considerare schimbările lumii în care elevii vor evolua, odată cu terminarea școlii. Pericolul de a adăuga continuu alte elemente curriculum-ului deja existent este supraaglomerarea, rezultatul fiind că niciuna dintre componentele curriculare nu mai dispune de timp suficient pentru a fi aplicate corespunzător.

Riscul cu care se confruntă elevii este **fragmentarea și lipsa de focalizare a curriculum-ului**, deși elevii ar recunoaște, dacă ar fi întrebați, că partea de curriculum cu cea mai mare greutate este aceea evaluată formal, deoarece succesul sau insuccesul la disciplinele respective va determina abilitatea lor de a progresa înspre etapa următoare aleasă de ei: continuarea studiilor sau inserția pe piața muncii.

Prezentul ghid propune ca rolul curriculum-ului la decizia școlii să fie acela de a acoperi golurile/lipsurile la nivelul competențelor dezvoltate de întregul curriculum școlar și care au fost identificate în timpul procesului de audit al curriculum-ului și al analizei de nevoi locale descrisă mai sus. Aceste lipsuri pot avea legătură nu numai cu conținutul curriculum-ului, ci și cu implementarea acestuia. Experiența altor țări care au un curriculum predominant pe discipline este că înțelegerea și cunoștințele suplimentare cerute prin curriculum-ul la decizia școlii includ acele **elemente specifice ce-i pregătesc pe tineri pentru viitor**, într-o mai mare măsură decât disciplinele din curriculum-ul național. Aceste elemente pot include:

**a. Abilități generice** - considerate în mod obișnuit importante pentru viața adultă și în câmpul muncii:

- comunicare;
- abilități de calcul;
- rezolvare de probleme;
- lucru în echipă;
- folosirea TIC;
- a învăța cum să înveți și să-ți îmbunătățești performanța.

În cazul unora dintre aceste abilități este ușor de observat o conexiune directă cu disciplinele din curriculum-ul național, de exemplu, matematica ar trebui să le ofere elevilor posibilitatea de a învăța abilitățile de calcul necesare într-o fază ulterioară a vieții lor, studiul limbilor moderne trebuie să dezvolte abilitățile de comunicare etc. Fiecare școală are nevoie să ia în calcul cât de mult reușesc să acopere dezvoltarea respectivelor abilități prin curriculum-ul existent. Problema este că, dacă abilitățile sunt complet sau parțial dezvoltate cu ajutorul disciplinelor de studiu, acest lucru se face într-un context divergent de lumea adultă și a pieței muncii, cea în care tinerii vor trebui de fapt să le pună în practică. Pentru a avea o utilitate maximă, abilitățile necesare trebuie să fie **aplicate în contexte nonșcolare** (sau în contexte nonșcolare simulate), pentru ca elevii să le poată aprecia relevanța pentru viața lor viitoare.

În această situație, rolul curriculum-ului la decizia școlii este de a căuta oportunități de dezvoltare sau de punere în practică a acestor abilități în situații din lumea reală. Acolo unde abilitățile nu sunt dezvoltate, curriculum-ul la decizia școlii trebuie să furnizeze oportunități specifice de asimilare și exersare a lor, într-un context cât mai relevant posibil pentru nevoile viitoare.

#### b. Pregătirea pentru angajare

În timp ce unii elevi își vor continua studiile, acesta fiind obiectivul urmărit după finalizarea învățământului obligatoriu, mulți dintre aceștia vor trebui să înceapă să caute un loc de muncă. Chiar și cei care merg în continuare la școală vor trebui să lucreze, în unele cazuri, pentru a-și câștiga existența. Elevii ar trebui să fie sprijiniți de școală în confruntarea cu această provocare. Sprijinul poate lua mai multe forme, printre care:

- experiența de lucru prin *practică la locul de muncă*, supraveghere, sarcini la locul de muncă etc.;
- *consiliere și orientare în carieră*;
- *dezvoltarea abilităților* de căutare de locuri de muncă.

#### c. Oportunități de dezvoltare personală

Elevii se dezvoltă și se maturizează la vârste diferite și în ritmuri diferite. Acest aspect este recunoscut de curriculum-ul național, iar curriculum-ul la decizia școlii poate constitui o modalitate prin care nevoile individuale ale elevilor pot fi acoperite. **Evenimentele artistice** din școală sunt exemple bune de oportunități ce pot conduce la creșterea încrederii în sine a elevilor și la dezvoltarea abilităților de lucru în echipă. *Colectarea de fonduri* pentru scopuri filantropice este un alt exemplu de oportunități prin care se oferă șansa de a crește empatia față de cei care sunt mai puțin norocoși decât ei în viață.

Pe măsură ce elevii se apropie de finalul activității lor școlare, se confruntă nu numai cu cererile impuse de piața muncii și de învățământul superior, trebuie, totodată, să-și preia celelalte responsabilități din viața de adult și de familie. Astfel, trebuie să poată să facă față viitoarelor *roluri de soți, soții, părinți și administratori ai bugetelor familiei, într-o societate mai puțin sigură și aflată într-o schimbare continuă și accelerată*.

Curriculum-ul tradițional nu are în mod direct în vedere nevoia de a-i pregăti pe elevi pentru aceste aspecte ale vieții lor viitoare. În acest context, considerăm că aceste aspecte trebuie luate în considerare în primul rând de curriculum-ul la decizia școlii.

### 3.6. Structura curriculum-ului

#### Un curriculum modular

Pentru că CDȘ este, prin definiție, o modalitate prin care școlile pot lua decizii în limitele cadrului național, intenția acestui ghid nu este de a prescrie o structură detaliată, cuprinzătoare a acestui tip de curriculum. Ghidul dorește în schimb să descrie câteva concepte relevante pentru un singur bloc curricular care poate fi reprodus pentru oricâte blocuri curriculare școala dorește să dezvolte sau să aplice. Numele dat acestui bloc curricular este **modul** (o denumire alternativă în literatura de specialitate ar fi cea de **unitate**). Mai jos este prezentată o definiție a modulului:

**Un modul reprezintă un „set coerent, independent și explicit de competențe de învățare”.**

Competențele de învățare descriu acele lucruri pe care o persoană care învață ar trebui să le știe, să le înțeleagă și să le poată face la finalizarea procesului de învățare (vezi secțiunea de mai sus a ghidului referitoare la curriculum-ul bazat pe competențe).

În această etapă a elaborării curriculum-ului la decizia școlii nu se propune prescrierea unor reglementări privind *mărimea* modulelor. Acolo unde se folosesc module, acestea au de obicei o durată de aproximativ 30 – 60 de ore de curs. Se poate discuta ulterior dacă este necesar să atribuim modulelor *niveluri* (care pot fi atribuite în funcție de vârstă). Deoarece curriculum-ul la decizia școlii nu este parte a deciziilor privind evaluarea națională, aceasta nu este o chestiune care necesită atenție imediată.

Printre **avantajele** unui curriculum cu o structură modulară putem enumera:

1. Unități de învățare pentru elevi care pot fi ușor administrate. Timpul necesar pentru atingerea obiectivelor de învățare este măsurat în ore, și nu în luni sau ani, ceea ce poate fi motivant pentru elevi;
2. Pentru că fiecare modul este un set de sine stătător de competențe de învățare, fiecare modul poate fi independent de celelalte. Structura modulară nu pleacă de la ipoteza că învățarea are loc în progresie liniară;



3. Noi module pot fi proiectate la cerere pentru scopuri specifice, fără a afecta alte părți ale curriculum-ului;
4. Dintre resursele disponibile în școală, elevii pot alege dintr-o selecție de module pe cele pe care să le studieze, pentru ca aspirațiile lor de învățare să aibă șanse mai mari să fie atinse;
5. Modulele pot fi grupate în obligatorii și opționale pentru a furniza programe coerente de învățate și pentru a evita fragmentarea și incoerența.

Fiecare modul conține:

1. Un scurt **titlu** al modulului, preferabil mai scurt decât o propoziție;
2. **Listă de competențe** (abilitățile, cunoștințele și înțelegerea pe care elevii vor trebui să le asimileze și să le aplice) cerute candidaților pentru a absolvi modulul;
3. **Criterii de performanță**: descrieri calitative a ceea ce trebuie să poată face elevul, care permit emiterea unei judecăți obiective privind dobândirea sau nu a unei *competențe* de către elev;
4. Specificații ale variatelor circumstanțe sau **contexte** în care vor fi aplicate criteriile de performanță.
5. **Activitățile de învățare**: enunțuri despre cum va fi organizat procesul de învățare pentru ca elevi să-și dezvolte competențele.
6. **Probe de evaluare**: un enunț al probei cerute pentru autentificarea atingerii cu succes de către elev a criteriilor de performanță.
7. **Documentația suport** care trebuie:
  - să includă o scurtă descriere pentru elev a conținutului, scopului și relevanței modulului;
  - să indice tipul de persoană căreia i s-ar potrivi modulul;
  - să identifice materialele de învățare și resursele disponibile pentru a fi utilizate.

Un modul se focalizează pe evaluarea a ceea ce trebuie învățat, prin opoziție cu programa școlară și procesul de învățare (implementare) care sunt mai ample. Cu alte cuvinte, modulul nu trebuie să conțină tot ce se *predă* – adică programa sau planificarea. Modulul trebuie să conțină ceea ce se *învață* ca rezultat al programului.

#### Cum construim un modul?

1. Prima etapă constă în stabilirea elementelor cheie ale tipului de învățare pe care doriți să o promovați.
2. Odată decise domeniile cheie asupra cărora doriți să vă concentrați, va trebui să divizați și să grupați activitatea de învățare în seturi coerente (ceea ce înseamnă că trebuie să existe o relație clară între competențele învățării). Acestea sunt seturile care vor forma cel mai probabil modulul (modulele).
3. Încercați să nu porniți de la intervale de timp sau de la sarcinile elevilor, ci să vă gândiți per ansamblu la ceea ce vor câștiga elevii din întreaga experiență de învățare.
4. Relația dintre implementare și modulele de evaluare poate fi explicată după cum urmează:
  - Implementarea vizează structura și conținutul procesului de învățare.
  - Modulele se focalizează pe activitatea de învățare evaluată ca rezultat al procesului de învățare (adică performanța).

Nu uitați! Este util să nu-l pierdeți din vedere pe elevul care va folosi modulul și pe profesorul care va facilita învățarea și-i va pregăti pe elevi pentru evaluare. Gândindu-vă la nevoile lor, veți putea să scrieți clar, simplu și explicit.

#### Titlul

1. Titlul trebuie să fie un rezumat al modulului. O persoană din afara școlii, un inspector sau un angajator, de exemplu, ar trebui să aibă o impresie clară asupra conținutului respectivei unități.
2. Titlurile trebuie să fie independente; cu alte cuvinte, nu trebuie să conțină titlul unui program general sau să facă referire la un alt modul.

### 3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

3. Titlurile nu trebuie să conțină metode de evaluare sau alte detalii neesențiale, de exemplu, modul de implementare sau grupul țintă.
4. Dacă nu puteți alege un titlu care rezumă limpede ce dorește să se obțină prin unitatea respectivă, se poate ca grupul de competențe ale învățării să fie unul incoerent.
5. Titlul nu trebuie să includă paranteze, linii de unire sau două puncte, decât dacă aceste sunt necesare pentru a aduce clarificări.

Nu uitați că titlurile modulului vor fi enumerate printre performanțele elevului și, de aceea, vor trebui să aibă sens pentru o plajă largă de cititori!

#### Competențe

1. Acestea sunt enunțuri legate de ceea ce se așteaptă să știe elevul și/ sau să înțeleagă și/ sau să poată face ca rezultat al procesului de învățare și trebuie să poată fi precedată de fraza standard „Elevul trebuie să fie capabil să ...”
2. Enunțurile trebuie să descrie mai mult rezultatele învățării, și nu procesul de învățare în sine, adică ceea ce a fost învățat, și nu ceea ce a fost predat. Competența trebuie să poată fi evaluată.
3. Caracteristicile cheie ale unui rezultat clar al învățării sunt:
  - un verb de acțiune (de exemplu, a demonstra);
  - conținut definit (de exemplu, analiza logică a unui set de date).
4. Verbele de acțiune folosite vor depinde în mare măsură de corelarea competențelor cu un corp de cunoștințe/înțelegere sau cu un set de abilități. Verificați dacă enunțurile au sens după fraza standard – elevul este capabil să .....
5. Formulați competențele în enunțuri scurte și la obiect.
6. Nu există un număr specific de competențe pentru un modul. Dar, în cazul în care se dezvoltă din ce în ce mai multe competențe, întrebați-vă dacă le veți evalua cu adevărat pe fiecare în parte. Dacă au fost incluse, *trebuie să fie și evaluate* și vă veți descoperi evaluând tot ce face elevul. Dacă încă mai aveți un număr mare de competențe, analizați posibilitatea de a avea două module separate. Pe de altă parte, o singură competență pare insuficientă pentru a exprima ceea ce elevul a obținut în 60 de ore de activitate de învățare. Această competență unică ar trebui împărțită în elemente componente, care sunt apoi rezumate în titlul modulului. În mod orientativ, media pe un modul este de 3-5 competențe de învățare.

Nu uitați! Trebuie atinse toate competențele de învățare, pentru ca un modulul să fie finalizat cu succes.

7. Coerența unui grup de competențe este esențială. Toate trebuie:
  - să aibă legătură una cu cealaltă și cu titlul modulului;
  - să evite repetiția și suprapunerile.
8. Nu folosiți mai mult de un verb în enunțul competenței.

#### Criterii de performanță

1. Acestea sunt enunțuri asociate fiecărei competențe care specifică precis performanțele.
2. Criteriile trebuie să fie observabile și operabile, dar nu să descrie metoda/activitatea de evaluare. Aceasta este descrisă în altă secțiune a documentului, la *Evaluare și evidențe*. De asemenea, dacă este posibil să se scrie criteriile, astfel încât să fie aplicabile pentru o gamă mai largă de metode de evaluare, unitatea va deveni astfel mai elastică și compatibilă cu o gamă variată de strategii de predare și evaluare. Veți putea astfel să modificați modul în care evaluați elevii de la an la an.
3. Limbajul folosit la formularea criteriilor de performanță trebuie să fie explicit, lipsit de ambiguitate și obiectiv. Evitați folosirea verbelor de tipul „a comenta asupra” și „a se exprima clar”, calificatori ca „pe deplin”, „efectiv”, „profesional”, „competent”, „eficient” etc., deoarece aceștia sunt interpretabili. Dacă este necesar, dați exemple pentru a prezenta un standard de performanță la care vă așteptați.

Nu uitați că „mai mult nu înseamnă mai bine” atunci când vine vorba de criterii de performanță! Capacitatea de a scrie 5 eseuri nu înseamnă neapărat că abilitățile de scriere de eseuri ale elevului sunt la un nivel înalt.

4. Dacă nu sunteți sigur de cantitatea de detalii ce trebuie introduse, puneți-vă următoarea întrebare:

„Dacă utilizez criteriile de performanță ale modulului pentru a evalua munca elevului, îmi oferă acestea (mie sau altui evaluator) suficiente informații pentru a ajunge la judecăți de valoare eficiente referitoare la competență?”

Nu uitați! Criteriile de performanță trebuie să conțină suficiente detalii pentru a-i prezenta cititorului exact ceea ce se așteaptă de la elev pentru a demonstra competența cerută. Acest enunț este folosit de evaluator pentru a stabili dacă probele prezentate de elev îndeplinesc cerința specifică a competenței.

5. O posibilă abordare a scrierii criteriilor de performanță este de a preconiza activitățile/sarcinile de evaluare pe care le veți folosi pentru a decide dacă elevii demonstrează competențele de învățare. Veți construi astfel o perspectivă a probelor de evaluare generate de activitatea care, în schimb, va sta la baza criteriilor de performanță.

#### Condiții de aplicabilitate

1. Acestea sunt enunțuri care specifică variatele circumstanțe sau contexte în care se vor aplica mai sus menționatele criterii de performanță. Domeniile acoperite includ diferențe cheie în ceea ce privește locația fizică, contextele de angajare și echipamentul folosit.

Acestea pot fi exemplificate după cum urmează:

*Locația:* școală, întreprindere, birou;

*Contexte de angajare:* normă întreagă; normă parțială; subcontractor independent;

*Echipament folosit:* computer, telefon, fax, copiator.

2. Condițiile de aplicabilitate trebuie să relaționeze criteriile de performanță cu rezultatul învățării vizat.

#### Activitățile de învățare

1. Acestea specifică procesele prin care elevul își va dezvolta competențele.

2. Nu este imperativ ca toate competențele să aibă activități de învățare, fiindcă, în cele mai multe cazuri, competența va fi dobândită în mai mult de o singură activitate de învățare.

#### Cerințe privind evidențele

Acestea definesc probele cerute de la o persoană pentru a demonstra competența la nivelul unui rezultat concret. Ele constau, de obicei, în exemple ale activității pe care o persoană trebuie să le producă și trebuie să acopere nu numai criteriile de performanță, ci și contextul.

#### Recomandări

Prezentul ghid susține ideea că școlile trebuie să elaboreze un CDȘ pentru a-și satisface propriile nevoi. Cu toate acestea, multe dintre nevoi se regăsesc la nivelul tuturor școlilor, ca de exemplu, pregătirea elevilor pentru viitorul lor rol de părinți. Pentru a se evita dublarea efortului, este recomandabil ca modulele aprobate și create ca parte a elaborării CDȘ să fie colectate și corelate la nivel național și regional, astfel încât celelalte școli să poată să-și dezvolte un CDȘ utilizând experiența altor școli pilot și evitând riscul de dublare inutilă a efortului.

### 3.7. Procesul de implementare

Am sugerat în secțiunile anterioare ale prezentului ghid că CDȘ este o oportunitate de a extinde gama de metodologii de învățare pe care le experimentează elevul. Curriculum-ul pe discipline este, în mod tradițional, implementat prin mijloace predominant, dacă nu exclusiv, didactice. Ghidul de față susține ideea că, pentru a-i pregăti pe elevi pentru viața de adult și pentru cea în câmpul muncii, este nevoie de metodologii de învățare care să le ofere elevilor un mai mare control și **responsabilitate în legătură cu propria învățare**, deoarece trăim într-o perioadă de schimbări rapide. Enumerăm printre schimbările pe care trebuie să le ia în considerare curriculum-ul următoarele:

### 3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

- schimbările în ceea ce privește specificul pieței muncii;
- schimbări în societate;
- impactul tehnologiei;
- o nouă înțelegere a modului în care învață oamenii;
- nevoia pentru o mai mare personalizare și inovare;
- creșterea dimensiunii internaționale a vieții și a pieței muncii.

Aceasta este o listă de schimbări pe care le putem identifica în momentul de față. Totuși, vor apărea mult mai multe pe care nu le putem întrevădea încă.

Pregătirea elevilor pentru această lume schimbătoare și imprevizibilă reprezintă o responsabilitate covârșitoare și o provocare considerabilă.

Abilitatea elevilor de a face față acestei lumi nu va fi garantată prin memorarea unui corp fix de cunoștințe tradiționale, ci va depinde de abilitatea de a învăța și aplica permanent noi abilități, pentru a se adapta cerințelor variabile ale vieții de adult și a celei de angajat.

Așadar, să-i învețe pe elevi cum să învețe este prioritatea unui curriculum modern, iar curriculum-ul școlii trebuie să-i formeze pe elevi, oferindu-le această competență vitală. A învăța cum să înveți implică ideea că modul în care învață elevii este cel puțin la fel de important ca ceea ce învață. Deoarece curriculum-ul de trunchi comun nu dezvoltă toate abilitățile de învățare dezirabile, curriculum-ul la decizia școlii trebuie să încerce să dezvolte o gamă mai largă de abilități de învățare ale elevilor, prin intermediul *procesului de implementare* și totodată pe baza conținuturilor implementate.

Școlii i se cere astfel să regândească acele părți ale curriculum-ului asupra cărora are puterea de a hotărî din punctul de vedere al elevului și al modului în care acesta își sporește abilitatea de a învăța.

Această abordare a învățării este în general denumită **învățare centrată pe elev** și ținta ei este să ajute la formarea unor elevi care:

- au ținte clare de învățare;
- dispun de un repertoriu largit de strategii de învățare și știu când să le folosească;
- folosesc eficient resursele de învățare;
- își cunosc punctele tari și pe cele slabe în calitate de persoane care învață;
- înțeleg procesul de învățare;
- au o atitudine corespunzătoare față de sentimentele trăite atunci când învață;
- preiau responsabilitatea propriei lor învățări și
- planifică, monitorizează, evaluează și își adaptează procesele de învățare.

Pentru a atinge acest scop, profesorii din licee trebuie să-și pună un număr de întrebări dificile printre care:

1. Cum putem să-i implicăm mai mult pe elevi, să-i facem să lucreze conform modalităților în care învață adulții – multisenzorial, prin colaborare, rezolvare de probleme reale?
2. Cum putem să le oferim putere elevilor asigurându-le mai mult control și posibilitatea de a alege?
3. Cum se pot focaliza cadrele didactice pe nevoile elevilor, mai mult decât pe ceea ce doresc ele însele să le ofere?
4. Cum este posibil să se conștientizeze diferențele individuale dintre felul în care învață elevii?
5. Cum se pot identifica punctele tari și punctele slabe și cunoștințele anterior dobândite ale elevilor și cum pot fi constatările încorporate în curriculum-ul la decizia școlii?
6. Cum se poate lucra cu un grup mare de elevi, dar și lua în considerare țintele și traseele individuale ale elevilor?
7. Cum află cadrul didactic (și școala) ce vrea să învețe elevul și cum anume vrea să învețe?
8. Cum se poate evalua modul în care elevii înțeleg aceste întrebări?
9. Cum se folosesc răspunsurile la aceste întrebări pentru a dezvolta capacitatea de învățare a elevului?

Contextul de învățare în sala de clasă este unul complex. Toate clasele au o diversitate de elevi, cu profile și experiențe diferite și cu o varietate de cunoștințe despre tema aflată în discuție.

Există însă și un număr de dileme semnificative cărora trebuie să le facem față. Mulți elevi, în special cei care învață superficial, au tendința să accepte ce li se spune să facă și ce să gândească. Elevii împărtășesc adeseori ideea că profesorul este plătit să predea și, prin urmare, de asta trebuie să se și apuce. Metodele tradiționale de predare-învățare sunt puternic înrădăcinate în sistemul de învățământ. În aceste condiții, se pune întrebarea cât de pregătită este școala pentru a face transferul înspre abordări centrate mai mult pe elevi și pentru a-și asuma riscul de a nu fi pe placul elevilor care nu sunt încă pregătiți pentru o abordare a învățării radical diferită ?

În fața atâtor întrebări, dileme și posibile probleme, este ușor de înțeles de ce atât de multe școli și cadre didactice aleg să ignore atât teoriile, cât și cercetările și rămân ancorate în modelele tradiționale de învățare, centrate pe cadrul didactic. Dacă se ia decizia schimbării către o abordare centrată pe elev, trebuie să se aibă în vedere modul de introducere a acestor schimbări importante. Din cauza numărului mare de posibile probleme, activitățile centrate pe elev pot fi introduse gradual pentru a se evita reacțiile de respingere care apar prin restructurări radicale. Această strategie de schimbare are anumite avantaje și anume:

- atenuează șocul schimbării;
- permite evaluarea și perfecționarea anumitor idei, pe măsură ce sunt testate;
- oferă posibilitatea de a furniza programe de formare spre a le pregăti pe cadrele didactice pentru schimbarea către învățarea centrată pe elev;
- le permite cadrelor didactice să adopte, conform propriului ritm, inovațiile pe care le preferă;
- oferă un eșantion de timp realist de pregătire a noilor procese de învățare;
- evită nevoia de definire și de acceptare a unui model centrat pe elev comprehensiv înainte de inițierea oricărei schimbări.

Curriculum-ul la decizia școlii oferă posibilitatea de a introduce gradual această importantă abordare a învățării în școlile care nu au pornit deja în această direcție. Modulele incluse în anexele acestui ghid propun exemple de învățare structurată în care abordările de învățare activă și centrată pe elev sunt planificate în curriculum (de exemplu, vezi *Anexa 5*). O listă mult mai detaliată de strategii de învățare activă și centrată pe elev apare în *Anexa 7*.

### 3.8. Evaluarea și înregistrarea rezultatelor elevilor

Rolul tradițional al evaluării progresului elevului a fost acela de a-i filtra pe elevii care sunt mai puțin capabili să meargă înspre următorul nivel din ierarhia nivelurilor educaționale. Astfel, testele naționale decid care dintre elevi pot să meargă mai departe la bacalaureat, iar bacalaureatul decide cine merge mai departe la facultate.

Propunerea acestui ghid este ca evaluarea progresului elevilor să se focalizeze pe ceea ce **elevii sunt capabili să facă**, și nu pe cum performează în timpul examinărilor tradiționale. Având în vedere rolul său de completare a curriculum-ului academic tradițional, CDȘ-ul ar trebuie să se concentreze pe identificarea și înregistrarea competențelor pe care elevii sunt capabili să le demonstreze. Școlile pot să folosească ocazia de a avea un CDȘ pentru a testa noi forme de evaluare care trebuie analizate și justificate în fața consiliului pentru curriculum din școală și a inspectoratului județean.

**Principiile de evaluare** includ:

- **transparența**: ce și cum trebuie evaluat pentru ca procesul să fie clar pentru elev, dar și pentru evaluator. În modul, am considerat necesar să se prezinte criteriile de performanță care trebuie cunoscute și înțelese de elev, dar și de evaluator;
- **obiectivitate și corectitudine**: evaluarea are legătură cu demonstrarea competențelor deținute, și nu cu elevul implicat. Evaluatorul trebuie să se concentreze pe ceea ce elevul este capabil să facă cu ocazia evaluării, și nu pe performanța sau comportamentul anterioare;
- **consecvență**: toți candidații sunt supuși aceleiași evaluări. De exemplu, în modulul „*Pregătire pentru angajare*” (*Anexa 5*), toți elevii sunt evaluați printr-un interviu;
- **corectitudine**: evaluarea trebuie să asigure faptul că doi elevi care au aceeași performanță obțin același rezultat;
- **verificare**: pentru a asigura corectitudinea, evaluarea nu trebuie să depindă de capriciul unei persoane.

Evaluările ideale sau un eșantion de evaluări trebuie verificate și de alt evaluator profesionist.

Când vorbim de evaluarea unei competențe a elevului, nu există un *mod de evaluare valabil pentru evaluarea tuturor tipurilor de competență*. Modul de evaluare ce urmează a fi folosit trebuie să fie determinat de competența evaluată. În cadrul învățământului profesional, evaluarea poate fi directă. De exemplu, evaluarea competenței unui ucenic ospătar poate fi efectuată cerându-i acestuia să desfășoare sarcinile obișnuite ale unui ospătar dintr-un restaurant sau cafenea. Competența lui/ei poate fi astfel evaluată în funcție de criteriile de performanță impuse unui ospătar competent, prin observarea de către un evaluator calificat. În învățământul general, tipul de evaluare adecvat evaluării competențelor care au adeseori o definiție mai puțin strictă poate fi stabilit cu o mai mare dificultate. Prin urmare, este esențial să fie definite criteriile de performanță. Cu cât criteriile de performanță sunt definite mai precis, cu atât mai ușor este să se selecteze o metodologie de evaluare.

În continuare, sunt prezentate câteva exemple de metode de evaluare pe care le-ați putea avea în vedere:

- **Lucrări scrise:** rapoarte, scrisori funcționale, CV-uri, procese verbale ale întâlnirilor, toate sunt exemple bune de lucrări scrise care pot demonstra o competență;
- **Joc de rol:** aceasta este o formă valoroasă de învățare experiențială care le permite elevilor să învețe prin interpretarea unui rol pe care s-ar putea să trebuiască să-l îndeplinească mai târziu în viața lor sau pe care îl pot influența;
- **Întrebări și răspunsuri:** îi permit unui evaluator să suplimenteze evaluarea pentru a stabili motivele pentru care un elev a avut o anumită performanță, cât de multe cunoștințe are elevul sau cât de mult înțelege acesta;
- **Prezentări:** dați-le elevilor posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile de comunicare orală care sunt atât de importante vieții în câmpul muncii. Prezentările de grup reprezintă o bună modalitate de a evalua competențele de lucru ale unei echipe;
- **Activitățile practice** sunt folosite pentru evaluarea competenței unui elev în învățământul profesional și pot fi potrivite și pentru evaluarea unor activități din învățământul general, nonprofesional;
- **Observarea** de către un evaluator a competenței demonstrate de un elev;
- **Examinarea formală** este în general mai potrivită unui curriculum academic, dar își poate găsi locul și printre alte tipuri de evaluare aplicată în cazul unui curriculum la decizia școlii;
- **Discuțiile** între elevi permit evaluarea competențelor de comunicare, de muncă în echipă și de rezolvare de probleme;
- **Studiile de caz** pot constitui, de asemenea, moduri eficiente de evaluare a competențelor individuale ale elevilor de rezolvare de probleme, de lucru în echipă și de comunicare;
- **Proiectele** pot fi folosite pentru evaluarea competențelor individuale și de echipă, cum ar fi rezolvarea de probleme, munca în echipă, aplicarea numerelor etc.

Este posibil ca folosind un singur tip de evaluare să atingem un grad de corectitudine mai mic decât prin folosirea unei combinații de tipuri diferite de evaluare. În anexa 5 sunt prezentate diferite metode de evaluare. Orice tip de evaluare ar fi folosit în construirea unui modul, cerințele privind evaluarea trebuie încorporate în modul, la un stadiu timpuriu al proiectării. Învățarea elevului este esențială, dar la fel de critic este să se poată evalua ceea ce elevul a învățat.

*Evidența* rezultată în urma evaluării constă în performanța înregistrată a elevului care demonstrează o competență. Într-un curriculum bazat pe competențe, evidența unei competențe deținute de elev poate lua forme diferite. Evidențele trebuie însă să fie valide, actuale și să-l convingă pe evaluator de competențele elevului. Exemple de evidențe ce pot demonstra competențe ale elevului:

- articole sau artefacte fizice;
- observarea activităților elevului de către un evaluator, de exemplu, observarea practicii;
- evidențe furnizate de alte organizații sau persoane relevante, de exemplu, o organizație ce funcționează pe bază de voluntariat;
- răspunsurile elevilor la studiile de caz și la alte sarcini atribuite;

- documente pregătite de elev, reunite adeseori sub forma unui portofoliu;
- răspunsurile orale la întrebările adresate de un evaluator.

Diferite tipuri de evidențe pot fi desigur combinate pentru a demonstra o anumită competență. O colecție de evidențe ale evaluării reunite într-un **portofoliu** este o modalitate convenabilă de evaluare a competențelor elevului.

#### Cine ar trebui să efectueze evaluarea competențelor elevului?

Pentru început, este improbabil să existe resurse disponibile noi care să permită recrutarea evaluatorilor din afara școlii. Prin urmare, probabilitatea crescută este ca evaluatorii CDȘ-ului să fie cadrele didactice care coordonează un nou CDȘ. În acest sens, există o serie de implicații:

1. Nu va fi nevoie ca respectivii profesori să fie formați pentru această sarcină de lucru nouă.
2. Pentru a asigura obiectivitatea acestei abordări de evaluare internă, este de dorit să se controleze sau să se verifice evaluarea. Acest lucru se poate face prin:
  - apelarea la un alt cadru didactic din școală în calitate de verificator;
  - apelarea la o persoană din afara școlii care să lucreze ca voluntar (poate un membru al consiliului de administrație sau un angajator local);
  - colaborarea cu o altă școală căreia, la rândul lor, trebuie să i se ofere ajutor.

#### Probleme legate de evaluare

Introducerea unei noi forme de evaluare va duce inevitabil la apariția unor probleme. Unele dintre aceste probleme potențiale, cum ar fi pericolul subiectivității în evaluare, au fost identificate mai devreme în cadrul acestei secțiuni. Experiența altor țări care folosesc o abordare pe bază de competențe demonstrează că există și alte chestiuni care trebuie luate în considerare, de exemplu:

1. Abordarea față de evaluarea competențelor în învățământul profesional este aceea de a folosi o clasificare foarte simplă – este competent sau nu este competent; și asta pentru că în lumea reală a pieței muncii angajații parțial competenți nu reprezintă un deziderat. Cine vrea să fie tratat de un medic parțial competent sau să zboare cu un avion pilotat de o persoană parțial competentă?! În afaceri, angajații care nu sunt competenți provoacă mari pierderi companiilor – la nivelul producției sau chiar al reputației. Prin contrast, evaluarea în învățământul general rezultă în gradații ale performanței elevului. Nu va fi ușor să se introducă o abordare de tipul *este competent – nu este competent* într-un context de notare foarte tradițional. Un compromis în acest caz ar fi clasificarea competențelor elevului în felul următor:

- nu este competent – criteriile de performanță nu au fost atinse;
- competent – criteriile de performanță sunt atinse, dar, de exemplu, elevul a trebuit să se corecteze pentru a-și demonstra competența;
- competent (merit/distincție) – competența a fost demonstrată fără necesitatea autocorectării unor greșeli.

2. Evaluarea competenței elevului nu trebuie să fie un eveniment unic atunci când vine vorba de acest tip de curriculum. Scopul curriculum-ului este de a dezvolta competențele elevului. Aceasta îi impune elevului să exerseze competențele, iar cadrului didactic să-i ofere sfaturi elevului despre cum să-și îmbunătățească performanța și să atingă competența. Aceasta este ceea ce se numește **evaluare formativă** – cadrul didactic evaluează continuu performanța elevului cu scopul de a o îmbunătăți. Analogia cu un antrenor sportiv este relevantă în acest domeniu. Cadrul didactic trebuie să aibă și abilități de a identifica momentul în care competențele elevului au ajuns la un nivel de dezvoltare la care să poată fi formal și cu succes demonstrate în fața unui evaluator. Aceasta este **evaluarea sumativă**, echivalentul examinării finale din sistemul general tradițional. În majoritatea sistemelor pe bază de competențe, unui elev i se poate permite să aibă mai multe șanse de a-și demonstra competențele.

3. Ideal ar fi ca evaluarea competențelor elevului ar trebui să se desfășoare în cel mai realist context posibil. Dacă vrem să evaluăm competența elevului de a candida pentru un loc de muncă, ideal ar fi să se implice în evaluare un angajator real. Din nefericire, nu este întotdeauna posibil. Într-o astfel de situație, este de dorit să se simuleze cât mai fidel elementele unei situații din lumea reală, dar în contextul școlii. De exemplu, se poate împrumuta o fișă reală a postului și șterge numele persoanei angajate; un angajator din comunitate poate fi convins să vină la școală și să simuleze un interviu pentru un loc de muncă cu elevul.

4. Dezvoltarea competenței combinate cu învățarea centrată pe elev și cea experiențială implică adeseori o situație în care elevii lucrează în grupuri pentru realizarea unor sarcini sau proiecte, caz în care competența poate fi demonstrată colectiv, și nu individual; astfel de activități pot contribui semnificativ la achizițiile pe care elevii le pot face în domeniul abilităților academice, economice și sociale. În acest caz, evaluarea contribuției elevului la realizările colective/ale grupului poate fi problematică. În ceea ce-l privește pe evaluator, observarea activității grupului îi poate da o idee generală privind contribuția fiecărui elev. Dar este improbabil ca întreaga activitate a elevului să fie astfel organizată, încât să poată fi în întregime observată de un evaluator. O modalitate de abordare a acestei chestiuni este de a-i cere fiecărui elev să înregistreze zilnic ceea ce a făcut ca parte a sarcinii sau a proiectului de grup.

5. O dificultate suplimentară a evaluării este aceea de a ne asigura că toate contribuțiile elevului, în special lucrările scrise, sunt într-adevăr realizate de elevul însuși. Bineînțeles că apar dificultăți similare și în cazul lucrărilor academice, deși acest lucru este mai puțin probabil să se întâmple în timpul examenărilor finale supravegheate. Monitorizarea periodică și revizuirea modului în care progresează o anumită lucrare a elevului poate ajuta la stabilirea autenticității acesteia.

#### Înregistrarea realizărilor/rezultatelor elevului

Procedurile pentru înregistrarea realizărilor elevului în cadrul modulului de CDȘ depășesc scopul celor agreeate în cazul examenelor naționale, cum ar fi testele naționale și bacalaureatul. Când se elaborează un document în care se înregistrează realizările/rezultatele elevului, școlile trebuie să ia în considerare următoarele chestiuni:

*a) Care este scopul respectivului document?*

Evident, el este elaborat pentru a include oficial realizările/rezultatele obținute de elev în timp ce parcurge cursul de CDȘ.

*b) Pentru cine este documentul?*

Documentul este al elevului pentru a putea demonstra competențele pe care școala crede că le-a asimilat. Totuși, le poate fi de folos și angajatorilor și instituțiilor de învățământ superior, pentru a înțelege mai bine gama de competențe dezvoltate de elev în timpul școlii. Elevul poate fi mai încrezător, dacă ia documentul cu sine, în situații potențial provocatoare de presiune, cum ar fi interviurile pentru un loc de muncă.

*c) Ce resurse sunt disponibile pentru producerea unui astfel de document ?*

În majoritatea școlilor, este improbabil să existe resurse suplimentare semnificative care să-i permită școlii să mandateze elaborarea și tipărirea externe ale documentului. În orice caz, existența facilităților TIC și a unui computer în fiecare școală asigură producerea unui document bine realizat la nivelul școlii; realizarea lui poate fi chiar o idee/ temă de proiect pentru elevi.

*d) Ce formă ar trebui să aibă documentul?*

Într-o primă fază, se recomandă ca documentul să aibă o singură pagină, deși se pot folosi ambele fețe. Trebuie enumerate competențele obținute de elev. Dacă există spațiu, pot fi adăugate informații suplimentare privind contextul obținerii respectivelor rezultate. Este foarte important pentru elevi și pentru alți utilizatori ai documentului de înregistrare a rezultatelor ca acesta să fie autentificat de școală într-o formă în care să nu poată fi reprodus. Se recomandă să fie plastifiat pentru a avea o durată de viață cât mai mare posibil. Copii ale documentului trebuie păstrate în SIM (Sistemul Informațional de Management) al școlii.

Într-o etapă ulterioară, documentul în care sunt înregistrate rezultatele elevului se poate dezvolta prin:

- adăugarea de pagini suplimentare, dacă se dorește acest lucru;
- includerea tuturor realizărilor elevului din timpul perioadei de școală
- completarea datelor de către elev și autentificarea lor de către conducerea școlii

În *Anexa 9* este prezentat un exemplu de document de înregistrare a rezultatelor elevului care poate fi folosit de licee ca punct de plecare în introducerea unor proceduri similare.



### 3.9. Aprobarea CDȘ

Când se finalizează o programă de CDȘ, aceasta trebuie aprobată oficial, înainte de a fi introdusă și utilizată în școală. Se recomandă ca noul curriculum să fie elaborat în formatul cerut de Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului pentru ca cei care iau decizia de aprobare a noului curriculum să poată verifica cât mai ușor posibil îndeplinirea criteriilor ministerului. Procesul oficial de avizare are două etape obligatorii:

*1. Noul curriculum trebuie să fie avizat de Consiliul pentru curriculum din liceu.* Teoretic, consiliul ar trebui să fie încântat să aprobe o programă inovativă care ar trebui să fie benefică pentru elevii școlii. În realitate, în majoritatea organizațiilor, există posibilitatea de a întâlni rezistență în fața schimbării. Nu toți membrii personalului școlii primesc deschis schimbările pe care le aduce un nou curriculum. De exemplu, unele cadre didactice tradiționaliste pot fi de părere că locul disciplinei lor este oarecum amenințat de un nou curriculum. Profesorii care se bazează pe metodele tradiționale de predare pot să fie oarecum îngrijorați de abordarea unei învățării centrate pe elev încurajată de noua programă de CDȘ. În același timp, toate școlile sunt organizații în care lucrează oameni care au experiențe personale și, inevitabil, există rivalități care ies la lumină în cazul multor probleme legate de școală. Așadar nu se poate presupune că noul curriculum va primi automat aprobarea Consiliului școlar pentru curriculum.

Cea mai bună modalitate pentru a evita dificultățile acestei etape, este de a pregăti terenul cu mult timp înainte de întâlnirea propunătorului cu Consiliul Școlar pentru Curriculum. În secțiunea 3.1 s-a sugerat să se înființeze o echipă de autori pentru a produce noul curriculum, iar această echipă să includă reprezentanți din diferite departamente ale școlii. Această reprezentare largă le permite membrilor echipei să disemineze principalele caracteristici ale noului curriculum în fața colegilor lor, noul modul devenind mai familiar și mai puțin amenințător. O idee bună ar fi aceea a unei scurte ședințe de informare a întregii școli, înainte ca noul curriculum să fie înaintat Consiliului. Evident este vital să se obțină cât mai mult sprijin posibil din partea echipei manageriale în special din partea directorului.

*Următoarea etapă este pregătirea pentru întâlnirea cu Consiliul Școlar pentru Curriculum.* Mai întâi, trebuie selectată persoana care va prezenta clar și concis în cadrul întâlnirii cele mai importante beneficii ale noului curriculum pentru școală și elevi. Toți participanții la întâlnire trebuie să aibă copii ale curriculum-ului aflat în discuție. Este o bună practică pentru autorii de curriculum să încerce să anticipeze chestiunile care vor fi ridicate la întâlnire și să-și pregătească răspunsuri.

Sperăm că propunerea va avea succes și, după orice modificare necesară adusă noului curriculum, va fi pregătită pentru cea de-a doua etapă a procesului de aprobare.

*2. Etapa a doua a procesului de aprobare impune ca noul curriculum să fie înaintat inspectorului de specialitate de la Inspectoratul Școlar Județean.* Propunerea va fi evaluată în funcție de criteriile publicate de Consiliul Național pentru Curriculum (pentru criterii vezi anexa 11). Aceste criterii trebuie să fie studiate înainte de a începe elaborarea programei de curriculum la decizia școlii și de a depune noul curriculum la Consiliul Școlar pentru Curriculum și la Inspectoratul Școlar Județean.

## 4. Managementul curriculum-ului la decizia școlii

Dacă va fi considerat un demers serios, introducerea CDȘ-ului va constitui o provocare semnificativă pentru managementul școlar – noi abordări față de curriculum, predare-învățare, evaluare etc. Fiecare școală este în mare măsură unică, în ceea ce privește comunitatea căreia îi furnizează servicii și tipurile diferite de expertiză de care dispune prin intermediul personalului său didactic. Astfel, flexibilitatea pe care o permite CDȘ-ul trebuie să încurajeze școlile să-și evalueze serviciile educaționale oferite elevilor, să construiască pe baza punctelor forte și, în același timp, să-și remedieze punctele slabe. Dezvoltând un CDȘ de calitate, școlile vor întâmpina multe probleme. Unele dintre acestea sunt enumerate în continuare.

### 4.1. Formarea personalului

Curriculum-ul pe competențe, învățarea experiențială și centrată pe elev etc. conduc la schimbarea rolului unui cadru didactic. Aceste schimbări sunt rezumate mai jos:

Predare	—————>	Învățare
Instrucție	—————>	Consiliere
Dirijare	—————>	Facilitare
Manual	—————>	Resurse de învățare proprii

Cadrele didactice trebuie să fie pregătite pentru aceste roluri și va fi necesar să identifice surse de formare care le pot oferi expertiza necesară. Școlile se pot orienta înspre furnizorii tradiționali, cum ar fi Casele Corpului Didactic și universitățile, dar ar trebui să ia în considerare și alte școli care au deja o experiență practică în introducerea noilor abordări. Autorii de curriculum trebuie sprijiniți pentru a evalua noul curriculum în etapele timpurii ale implementării sale.

### 4.2. Opțiunea elevului

Un potențial al CDȘ-ului este sprijinul pe care acesta îl poate oferi elevilor, pe măsură ce se îndreaptă înspre viața de adult și spre cea din câmpul muncii. Pentru elevi, perioada de după absolvirea liceului va fi una caracterizată de o serie de alegeri semnificative. Dacă merg la facultate, ce voi studia? Dacă voi munci, ce loc de muncă să caut? Vreau să mă căsătoresc? Vreau să-mi fac o familie? Ca parte a pregătirii pentru astfel de alegeri, CDȘ-ul le oferă școlilor posibilitatea de a-i încuraja pe elevi să joace un rol activ în luarea deciziei privind ceea ce vor să studieze în cadrul modulului de CDȘ.

**În acest sens:** școala poate organiza o întâlnire cu unii dintre elevii care tocmai au absolvit școala pentru a-i întreba ce ar fi dorit să fie capabili să studieze în plus pe lângă curriculum-ul obligatoriu. Un exercițiu similar poate fi efectuat și cu elevii mai mici. În acest caz, nu este vorba de a lăsa elevilor deplină libertate de alegere. În cadrul întâlnirii care este facilitată de un cadru didactic, se explică că resursele de care dispune școala sunt limitate și că profesorii au o anumită expertiză care poate fi folosită. Elevii invitați să contribuie la conturarea curriculum-ului lor pot să ofere o perspectivă surprinzătoare de matură asupra educației de care au nevoie.

Odată ce școala a elaborat unele module sau a accesat module din alte surse, va fi posibil să le ofere elevilor posibilitatea de a alege ce modul doresc să studieze. Alegerile trebuie exprimate suficient de timpuriu pentru a putea planifica CDȘ-ul pentru următorul an școlar. Avantajul unui curriculum modular este acela că ocolește linearitatea, incluzând o mai mare flexibilitate de furnizare a conținuturilor.

### 4.3. Resurse


Introducerea unui CDȘ nu aduce după sine resurse suplimentare, după cum nici cadrele didactice din școală nu vor avea în mod necesar expertiza necesară pentru a acoperi întreg curriculum-ul pe care școala ar dori să-l introducă. Școlile vor trebui să fie creative în ceea ce privește identificarea resurselor pentru noul curriculum. Acestea pot include:

- folosirea voluntarilor din afara școlii. Unii angajatori sunt dornici să vorbească cu grupurile de elevi din școală. Organizațiile caritabile și cele nonguvernamentale pot să dea, de asemenea, o mână de ajutor;
- folosirea expertizei disponibile la nivelul consiliului de administrație al școlii (oportunități de practică la locul de muncă, vizite, supraveghere specializată);
- internetul;
- colaborarea cu alte școli, prin împărtășirea expertizei și a altor resurse.

### 4.4. Monitorizarea, evaluarea și revizuirea

CDȘ-ul reprezintă o schimbare semnificativă față de curriculum-ul tradițional și față de practica tradițională de predare. În primii ani de implementare va trebui monitorizat și evaluat atent pentru a verifica dacă satisface obiectivele stabilite. În școală, acesta ar fi rolul oficial al consiliului pentru curriculum. Dar, în spiritul implicării elevilor în luarea deciziilor, evaluarea trebuie să includă și opinia acestora în ceea ce privește eficiența și eficacitatea noului curriculum.





## 5. Anexe

- Anexa 1: Legislația și reglementările în vigoare**
- Anexa 2: Sistemul românesc de educație**
- Anexa 3: Teorii ale învățării**
- Anexa 4: Curriculum național din România: Profilul de formare**
- Anexa 5: Pregătirea pentru angajare**
- Anexa 6: Învățarea centrată pe elev: repere generale**
- Anexa 7: Învățarea centrată pe elev: idei, tehnici și metode**
- Anexa 8: Învățând cum să învățăm**
- Anexa 9: Document de înregistrare a rezultatelor elevului**
- Anexa 10: Elaborarea programei de opțional la liceu**
- Anexa 11: Lista de verificare a Consiliului Național pentru Curriculum**
- Anexa 12: Modele de programe de CDȘ**
- Anexa 13: Lista liceelor pilot**

## Legislația și reglementările în vigoare

**Anexa 1.1.** - material resursă extras din publicatia „Teoria și metodologia curriculumului”, autori Dan Potolea și Marin Manolescu, București 2006.

### Curriculum nucleu

Desemnează numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prezentă în planul-cadru de învățământ.

### Activități de învățare pentru învățământul preuniversitar

Exemplele de activități de învățare propun modalități de organizare a activității în clasă. Programa oferă cel puțin un exemplu de activitate pentru care are obiectiv de referință în parte. Exemplele de activități de învățare sunt construite astfel încât să pornească de la experiența concretă a elevului și să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învățare.

### Curriculum nucleu și curriculum la decizia școlii

*Curriculum-ul nucleu* cuprinde numărul minim de ore de la fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul-cadru de învățământ.

Programele pentru aceste discipline din curriculum nucleu cuprind obiective cadru, obiective de referință, conținuturi și standarde curriculare de performanță obligatorii pentru toate școlile și pentru toți elevii.

*Curriculum la decizia școlii* acoperă diferența de ore dintre curriculum-ul nucleu și numărul maxim de ore pe săptămână pe disciplină și pe an de studiu, prevăzute în planurile cadru de învățământ.

Obiectivele și conținuturile care intră în curriculum-ul la decizia școlii nu sunt obligatorii. Ele fac însă parte din disciplina prevăzută în planul cadru.

Curriculum-ul la decizia școlii se poate concretiza în:

- a) Curriculum nucleu aprofundat (CNA);
- b) Curriculum extins (CE);
- c) Curriculum elaborat în școala (CES).

#### a) Curriculum nucleu aprofundat

Presupune realizarea obiectivelor și însușirea conținuturilor obligatorii din programa disciplinei, prin diversificarea activităților de învățare, până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinei respective. Aceasta variantă se poate realiza cu elevii ale căror interese nu sunt orientate spre respectiva disciplină și/sau arie curriculară sau pentru elevii slabi care au nevoie de un număr de ore mai mare decât ceilalți pentru însușirea conținuturilor obligatorii.

#### b) Curriculum extins

Presupune parcurgerea în întregime a programei, atât a conținuturilor obligatorii, cât și a celor neobligatorii. Se lărgeste astfel oferta de învățare (cunoștințe, capacități, atitudini etc.), până la acoperirea numărului maxim de ore din plaja orară a disciplinelor respective.

Această variantă se poate realiza cu elevii care manifestă interes pentru anumite discipline sau arii curriculare.

### c) Curriculum elaborat în școală

Presupune diverse tipuri de activități opționale pe care le propune școala (sau le alege din lista avansată la nivel central). Proiectarea curriculum-ului elaborat în școală va fi condiționată de: resursele umane și materiale din școală, interesele elevilor, situațiile specifice școlii, necesitățile comunității locale.

**Curriculum elaborat în școală (CEȘ) poate lua următoarele forme:**

**a) Opționalul la nivelul disciplinei** reprezintă o ofertă diferită față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în școală, la nivelul catedrei și presupune formularea unor obiective de referință care nu apar în programă.

**b) Opționalul la nivelul ariei curriculare** presupune alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline din aceeași arie curriculară. În acest caz, pornind de la obiectivele cadru ale disciplinelor, vor fi formulate obiectivele de referință, din perspectiva temei pentru care s-a optat.

**c) Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare** poate fi proiectat pornind de la un obiectiv complex transdisciplinar sau interdisciplinar, prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii curriculare. Obiectivele de referință derivă, în acest caz, din obiectivele cadru ale ariilor curriculare.

### Cum se stabilesc opționalele?

În completarea curriculum-ului nucleu, școala poate opta pentru una din cele trei variante la decizia școlii (CNA, CE, CES).

Școala are libertatea de a propune o ofertă foarte variată: schema poate include toate tipurile de curriculum la decizia școlii (de exemplu, CE, pentru aria curriculară 1, CNA, pentru aria curriculară 2, CES, pentru ariile curriculare 3 sau 4 și 5 etc.).

### Ce sunt disciplinele opționale?

**Disciplinele opționale sunt:**

- discipline/teme/cursuri opționale pe care școala/grădinița le propune elevilor/copiilor cu aprobarea ISJ, ISMB;
- proiectele de discipline/teme/cursuri opționale propuse de profesori/educatori sau învățători, aprobate de consiliile de administrație din școli/grădinițe și licee sau, dimpotrivă, alese din lista oferită de MEC;
- discipline de sine stătătoare (nu reprezintă extinderi sau aprofundări);
- posibilități de „dezvoltare locală de curriculum”;
- oportunități ce constituie ideea însăși de reformă curriculară, prin oferta pe care școala o face elevilor;
- „reper” pentru definirea „personalității” școlii sau pe care aceasta vrea să și-o creeze;
- oportunități în asigurarea parcurșurilor individuale ale elevilor/preșcolărilor, potrivit intereselor și aptitudinilor individuale ale acestora;
- primul pas în schimbarea de mentalitate în școli și licee la nivelul conducerii, cadrelor didactice, elevilor și, implicit, părinților;
- posibilități concrete prin care profesorii pot da dovada măiestriei lor profesionale și psihopedagogice, prin abordarea tematică a propriilor lor preferințe;
- oportunități ale elevilor de a alege domeniul în care doresc să-și dezvolte deprinderi și capacități și să-și contureze propriul sistem de atitudini și valori;
- cadrul oferit de școală:
  - elevilor, pentru a-și alege propriul demers școlar;
  - părinților, de a alege școala în funcție de ofertă;
  - profesorilor, de a alege școala în funcție de nevoia și posibilitatea de împlinire profesională;
  - directorului, de a-și alege colectivul de cadre didactice, în funcție de oferta și personalitatea școlii.

### Proiectarea disciplinelor opționale

Proiectarea curriculum-ului elaborat în școală are ca reper:

- resursele umane și materiale ale școlii;
- interesele elevilor;

- situațiile specifice școlilor;
- necesitățile comunității locale.

Curriculum Național pentru învățământul preuniversitar propune următoarele modele de proiectare, care țin seama de structura curriculum-ului nucleu, centrat pe obiective.

### Opționalul la nivelul disciplinei

Constă în activități de proiecte, module, care reprezintă o *ofertă diferită* față de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în școală la nivelul catedrei sau de cadrul propunător și presupune formularea unor obiective de referință care nu apar în programa disciplinei (în curriculum-ul nucleu-trunchiul comun, obligatoriu).

### Opționalul la nivelul ariei curriculare

Presupune alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline dintr-o arie curriculară.

Acest tip de opțional se realizează între disciplinele din aceeași arie curriculară. Opționalele la nivelul ariei curriculare se notează cu (\*\*).

Și pentru aceste opționale se redactează proiecte de programă cu teme și conținuturi care vor fi avizate în școala și aprobate de inspectorate.

Acest tip de opțional se poate realiza și în echipă de către mai mulți profesori, care prezintă tema/ cursul comun. Programa va fi redactată după analiza conținuturilor, iar redactarea ei, ca și predarea, vor fi realizate în echipă, pe baza colaborării celor doi sau a mai multor profesori. Se vor acomoda stilurile de predare a conținuturilor, iar cursul nu va putea fi predat decât după armonizarea conținuturilor, dozarea și stabilirea intervenției fiecăruia. Predarea acestui opțional nu va fi o improvizație în funcție de aspirație, ci o colaborare continuă a propunătorilor și realizatorilor.

Programa va cuprinde obiective pe arie curriculară și obiective cadru ale disciplinei implicate.

### Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare

Poate fi realizat la nivelul disciplinelor din cel puțin două arii curriculare și are un caracter transdisciplinar sau interdisciplinar, prin intersectarea unor segmente de discipline aparținând mai multor arii.

Opționalul ca tema integratoare pentru mai multe arii curriculare este notat (\*\*\*)

Acest opțional are un caracter mai complex, iar realizarea lui implică multă preocupare și experiență din partea propunătorilor. Programa va cuprinde obiective transdisciplinare și obiective cadru ale disciplinelor implicate.

Se poate realiza și în echipă, la fel ca tipul de opțional precedent. Temele conținuturilor programelor sunt la nivelul mai multor arii curriculare.

*Este oferta opțională cea mai generoasă, dar care impune și o pregătire profesională și documentară deosebită din partea propunătorilor. De asemenea, ea necesită o bază materială care să dispună de dotările necesare, fără de care, în mod practic, este imposibil de realizat - modul de realizare, în perspectivă, va deveni neatractiv pentru elevi.*

Dotarea minimă pentru toate disciplinele opționale înseamnă:

- sala de clasa amenajată pentru proiecții;
- video;
- televizor color;
- radiocasetofon;
- casete audio și video;
- un calculator performant (rețea);
- dischete;
- xerox;
- material didactic.



## Documentația disciplinei opționale

Odată ales tipul de opțional (titlul selectat din oferta Ministerului sau proiectul propriu) se întocmește o documentație, pe baza căreia se va susține proiectul de opțional la nivel de catedră, consiliu de administrație a școlii, pentru avizare:

1. denumirea opționalului;
2. aria curriculară și tipul de opțional (\*, \*\*, \*\*\*);
3. durata (semestrial, anual, pe ciclu curricular);
4. modul de desfășurare:
  - pe grupe-număr grupe,
  - număr de elevi,
  - pe clasa;
5. propunător/i
  - nume, prenume,
  - specialitatea,
  - gradul didactic;
6. școala și localitatea;
7. locul desfășurării (ziua, ora, locul desfășurării activităților);
8. tabelul elevilor participanți (nr. crt., nume și prenume, clasa);
9. proiect de programă (teme/conținuturi).

### Programa se realizează în funcție de:

- teme/conținuturi;
- arie și ciclu curricular;
- tipul de opțional;
- durata.

Este preferabil să se propună titluri/ teme de discipline care să *intereseze*, să corespundă unor cerințe individuale și locale, specifice elevilor din școală, dar mai ales să creeze capacități și deprinderi, abilități practice de integrare reală a elevului sau să-i folosească pentru a-i *motiva* învățarea, formarea sa intelectuală, prin asumarea unui sistem de atitudini și valori.

## Planificarea/proiectarea didactică a opționalelor.

Poate să cuprindă următoarele rubrici pentru:

### A. Opționalul la nivelul disciplinei (\*)

Obiectiv cadru	Obiectiv de referință	Activități de învățare	Evaluare
----------------	-----------------------	------------------------	----------

### B. Opționalul la nivelul ariei curriculare (\*\*)

Obiectiv pe arie curriculară	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referință	Activități de evaluare-învățare
------------------------------	---------------------------------------------	------------------------	---------------------------------

### C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare

Obiectiv transdisciplină	Obiective cadru ale disciplinelor implicate	Obiective de referință	Activități de evaluare-învățare
--------------------------	---------------------------------------------	------------------------	---------------------------------

Tabelul este urmat de o listă de conținuturi:

#### Obiectivele cadru (general) vor viza domeniile

- cunoașterii (conceptelor și cunoștințelor);
- deprinderilor și capacităților;
- sistemului de atitudini și valori.

Acestea sunt obiective majore specifice („câmpuri cognitive integrate”), termeni operaționali, cuantificabili și evaluabili.

**Obiective de referință** (specifice, operaționale), specifice ariei curriculare, disciplinelor din cadrul acesteia și fiecărei discipline în parte. Obiectivele de referință trebuie adaptate tipului de opțional ales.

**Activitățile de învățare** trebuie concentrate pe noi practici didactice de tip interactiv. Organizarea și desfășurarea activităților va fi reglată prin feedback.

**Evaluarea** se realizează prin folosirea preponderentă a metodelor alternative de evaluare:

Observarea sistematică a comportamentului elevului prin:

- fișa de clasificare;
- scara de clasificare;
- lista de control/verificare;
- proiectul;
- portofoliul;
- autoevaluarea;

Evaluarea trebuie să fie CORECTĂ, dar STIMULATIVĂ, bazată pe interesul și participarea efectivă la realizarea activităților de învățare.

### Conținuturi

Temele/conținuturile sunt alese pe baza bibliografiei studiate. În dreptul ei în planificare, va trebui specificată data prezentării, grupa/clasa și numărul de ore afectat. Vor cuprinde texte, rezumate, proiecte didactice și trimeri la adresele bibliografice sau material suport (realizate de profesori).

**Bibliografia** trebuie să însoțească lista conținuturilor. Pe baza ei trebuie să fie realizate programa, temele (conținuturile) disciplinelor opționale.

Fiecare profesor redactează suportul de curs al disciplinei opționale.

### Responsabilități în organizarea opționalelor

**Conducerile școlilor** trebuie:

- să utilizeze eficient resursele umane din școală;
- să vizeze competențele reale;
- să ofere condiții de desfășurare (spațiu, orar);
- să armonizeze pregătirea personalului didactic existent cu interesele elevilor, cerințele părinților, în contextul comunității locale;
- să nu ofere discipline opționale pentru completarea normei didactice;
- să aprobe disciplinele/temele/cursurile opționale susținute în fața consiliului de administrație, convingător și argumentat, pe baza de proiecte ce cuprind: programa, planificare teme, conținut;
- să prezinte oferte de opționale în școală (afișare);
- să asigure informarea corectă a elevilor și părinților (ședințe cu părinții, lectorate, pliante);
- să obțină acordul elevilor și al părinților, pe bază de semnătură.

Prin urmare:

Directorii și consiliile de administrație au responsabilitatea unui bun manageriat. De asemenea, trebuie să:

- își prezinte oferta opțională în funcție de baza materială și competențele profesorilor de care dispun.
- să aleagă un curriculum la decizia școlii care să permită **individualizarea** școlii și crearea unei **personalități** a acesteia, prin prezentarea „Proiectului școlii” și „Ofertei școlii”;
- să le asigure elevilor parcursuri individuale proprii, potrivit intereselor și aptitudinilor lor, dându-le posibilitatea de a alege.

**Cadrelor didactice** trebuie:

- să facă o ofertă bazată pe competență;
- să potrivească global și realist abordarea tematicii;
- să-și aleagă și convingă elevii în funcție de preferințele acestora și să-i capaciteze neconținut;
- să-și organizeze în amănunt desfășurarea cursului;
- să-și realizeze propria programă;

- să-și stabilească durata de desfășurare a cursului (semestru, an/ciclu curricular);
- să definească clar tipul de opțional și modalitățile de realizare;
- să nu improvizeze;
- să înțeleagă că disciplina opțională înseamnă mai mult decât pregătirea pentru o oră de curs (chiar și pentru cei cu foarte multă experiență);
- să realizeze că abordarea unei discipline opționale nu înseamnă a ști mai mult față de ce predai, ci a oferi altceva față de curriculum-ul nucleu (trunchi comun) aprofundat (CAN) și extins (CE), respectiv curriculum-ul elaborat în școala (CES);
- să abordeze cu mai multă deschidere problema trans/interdisciplinarității, în ideea colaborării (predării) mai multor profesori la realizarea aceluiași opțional;
- să depășească orgoliile legate de discipline și pe cele individuale pentru realizarea scopului final, informarea pertinentă, formativă a elevului, formare de capacități și mai ales opțiuni și atitudini individuale de integrare socială.

#### **Elevii și părinții trebuie:**

- să se informeze în detaliu asupra modului de realizare a disciplinelor opționale pe care le aleg din oferta școlii:
  - arie curriculară,
  - conținut,
  - durată,
  - resursele materiale și umane ale școlii/grădiniței;
- să înțeleagă că oferta de opționale a școlii/grădiniței reprezintă un criteriu important în alegerea acesteia;
- să aprecieze corespunzător modul de realizare al disciplinelor opționale, în alegerea din anul școlar următor;
- să conștientizeze faptul că:
  - au dreptul să fie informați și consultați în legătura cu orele de opțional,
  - durata opționalului poate fi pe durata unui an școlar sau semestrială,
  - în catalog, disciplinele opționale se trec prin calificative (clasele I-IV) și note (clasele V-XII),
  - rezultatele obținute vor fi trecute și în foaia matricolă a elevului,
  - dacă opționalul este realizat pe durata unui semestru, media acestuia va fi semestrială,
  - elevii nu pot opta pentru opționalele din fiecare arie curriculară;
- să aleagă opționalele care pot fi realizate în condiții de maxima calitate, în funcție de interese și preferințe.

*Odată exprimată opțiunea pentru o anumită disciplină opțională, ea devine obligatorie pe durata pentru care a fost proiectată.*

#### **Roluri ale cadrelor didactice în abordarea curriculum-ului**

Între cele mai importante roluri pot fi identificate următoarele:

1. **creator de curriculum:** - creează situații de învățare, pornind de la programa școlară (curriculum intenționat), dezvoltă programa școlară, mediază relația elevului cu sursele de învățare, proiectează CDS;
2. **consilier:**
  - încurajează stilurile și parcursurile individuale de învățare,
  - susține dezvoltarea aptitudinilor personale,
  - oferă instrumente de autocunoaștere,
  - îndrumă elevul către viața profesională;
3. **moderator:** moderează relațiile dintre elevi din perspectiva comunicării și a comportamentului civic;
4. **partener:** colaborează cu fiecare elev sau cu grupul de elevi în realizarea demersului didactic;
5. **evaluator:** propune criterii de evaluare, monitorizează activitatea de evaluare a produselor activității și proiectează demersuri diagnostice;
6. **model:** se comportă exemplar în acțiunea de proiectare, structurare și valorificare a curriculum-ului.

**Anexa 1.2.** Tipuri de CDS în învățământul liceal – material preluat de la CNC

Tipurile de opțional la liceu sunt prevăzute în Anexa 1 la OMEN nr. 3449 din 15.03.1999. Reglementările în vigoare menționează următoarele tipuri de opționale: opțional de aprofundare, opțional de extindere, opțional ca disciplină nouă, opțional integrat (la nivelul uneia sau al mai multor arii curriculare), opțional ca disciplină care apare în trunchiul comun și/sau, după caz, în curriculumul diferențiat, la alte specializări. Întrucât ultimul tip de opțional menționat dispune de o programă deja elaborată la nivel central (ca programă obligatorie în cadrul unei anumite specializări), ne vom referi în continuare la celelalte tipuri de CDS care necesită un demers de proiectare.

**Opționalul de aprofundare**

Opționalul de aprofundare este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun și/sau, după caz, în curriculumul diferențiat, care urmărește aprofundarea competențelor specifice ale disciplinei prin noi unități de conținut.

**Opționalul de extindere**

Opționalul de extindere, este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun și/sau, după caz, în curriculumul diferențiat, care urmărește extinderea competențelor generale ale disciplinei prin noi competențe specifice și prin noi conținuturi.

**Opționalul ca disciplină nouă**

Opționalul ca disciplină nouă introduce noi obiecte de studiu, în afara acelor prevăzute în trunchiul comun și/sau, după caz, în curriculumul diferențiat, la un anumit profil și specializare, sau introduce teme noi, care nu se regăsesc în programele naționale.

**Opționalul integrat**

Opționalul integrat introduce ca obiecte de studiu noi discipline structurate în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.

**Tabel sintetic CDS**

Pentru o orientare rapidă în multitudinea de reglementări privitoare la aplicarea planurilor de învățământ, prezentăm următorul tabel, ce sintetizează documente apărute până la finele anului școlar 2005-2006.

Tip de opțional	Clasa	Caracteristici ale programei	Notare în catalog
<b>Aprofundare</b>	<b>IX-XII</b>	Aceleași competențe specifice. Noi conținuturi (cele cu * sau altele).	Aceeași rubrică în catalog cu disciplina sursă.
<b>Extindere</b>	<b>IX-XII</b>	Noi competențe specifice corelate cu acelea ale programei de trunchi comun și/sau, după caz, ale celei de curriculum diferențiat. Noi conținuturi corelate cu acelea ale programei de trunchi comun și/sau, după caz, ale celei de curriculum diferențiat.	Rubrică nouă în catalog.
<b>Opțional ca disciplină nouă</b>	<b>IX-XII</b>	Noi competențe specifice diferite de cele ale programei de trunchi comun și/sau, după caz, de curriculum diferențiat. Noi conținuturi diferite de cele ale programei de trunchi comun și/sau, după caz, ale celei de curriculum diferențiat.	Rubrică nouă în catalog.
<b>Opțional integrat</b>	<b>IX-XII</b>	Noi competențe specifice complexe. Noi conținuturi interdisciplinare	Rubrică nouă în catalog.

## Anexa 2:

## Structura sistemului românesc de educație

Vârsta	Clasă	ISCED	Niveluri educaționale		Niveluri de calificare	Tip
>19		6 5	Învățământ postuniversitar		5 4	Post obligatoriu
			Învățământ universitar			
		4	Învățământ terțiar nonuniversitar		3	
18	XIII	3		Ciclul liceal superior	3	Post obligatoriu
17	XII			Ciclul liceal superior		
16	XI					
15	X	2	Ciclul liceal inferior	Școli de Arte și Meserii	1 <sup>2</sup>	Obligat
14	IX					
13	VIII		Ciclul gimnazial			
12	VII					
11	VI	1	Ciclul primar		-	Obligat
10	V					
9	IV					
8	III					
7	II					
6	I					
5	Pregătitoare	0	Ciclul preșcolar		Învățământ preșcolar	
4	Mijlocie					
3	Mică					

1. Nivelul de calificare 2 poate fi obținut de absolvenții Școlii de Arte și Meserii

2. Doar absolvenții Școlii de Arte și Meserii (VET) pot obține nivelul de calificare 1.

## Anexa 3:

## Profilul de formare

**Profilul de formare** reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului național. Acesta descrie așteptările față de absolvenții învățământului obligatoriu și se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor.

Considerăm că acest portret, în liniile sale de forță, nu reprezintă un ideal de neatins, ci o schiță posibil de realizat. Învățătorii și profesorii sunt cei care pot da viață acestei schițe. Pentru a depăși statica portretului, practicienii din învățământ au posibilitatea să transpună portretul de pe pânză în trăsăturile absolventului real al învățământului obligatoriu.

Fiecare dintre abilitățile cognitive, afective, sau volitive descrise de profilul de formare se regăsește în mod implicit sau explicit în fiecare dintre elevii noștri. Noi nu am făcut altceva decât să scoatem la lumină aceste trăsături, să arătăm societății cum anume dorim să arate adolescentul de 14-15 ani.

Capacitățile, atitudinile și valorile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele învățării urmărite prin aplicarea noului curriculum.

Astfel, absolvenții învățământului general și obligatoriu ar trebui:

### 1. să demonstreze gândire creativă, prin:

- utilizarea, evaluarea și ameliorarea permanentă a unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme;
- elaborarea unor modele de acțiune și de luare a deciziilor adecvate într-o lume dinamică;
- formarea și utilizarea unor deprinderi de judecată critică;
- folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite;

### 2. să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale, prin:

- dobândirea deprinderilor specifice achizițiilor fundamentale (citit, scris, calcul aritmetic) și aplicarea lor efectivă în procesul comunicării;
- formarea și utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală și non verbală;
- cunoașterea și utilizarea eficientă și corectă a codurilor, a limbajelor și a convențiilor aparținând terminologiei diferitelor domenii ale cunoașterii;

### 3. să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități, prin:

- participarea la viața socială a clasei, a școlii și a comunității locale din care fac parte;
- identificarea drepturilor și a responsabilităților care le revin în calitate de cetățeni ai României și reflecția asupra acestora;
- înțelegerea și evaluarea interdependențelor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global;

### 4. să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite, prin:

- folosirea unei varietăți de limbaje și de instrumente pentru a transmite idei, experiențe și sentimente;
- cunoașterea diverselor roluri sociale și a implicațiilor acestora asupra vieții cotidiene;
- demonstrarea capacității de a lucra în echipă, respectând opiniile fiecăruia;
- exprimarea voinței de a urmări un țel prin mijloace diferite;

### 5. să contribuie la construirea unei vieți de calitate, prin:

- dezvoltarea unor atitudini pozitive față de sine și față de semenii: toleranță, responsabilitate, rigoare etc.
- formarea și exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă și echilibrată;
- acceptarea și promovarea unui mediu natural propice vieții;

- cunoașterea și respectarea drepturilor fundamentale ale omului;
- formularea unor judecăți estetice privind diferite aspecte ale realității naturale și sociale;
- formarea unei sensibilități deschise spre valorile estetice și artistice;

**6. să înțeleagă și să utilizeze tehnologiile în mod adecvat, prin:**

- folosirea de idei, modele și teorii diverse pentru a investiga și a descrie procesele naturale și sociale;
- folosirea echipamentelor informatice în calitatea lor de instrumente ale comunicării;
- cunoașterea și utilizarea tehnologiilor întâlnite în viața cotidiană;
- înțelegerea consecințelor etice ale dezvoltării științei și tehnologiei asupra omului și mediului;

**7. să-și dezvolte capacitățile de investigare și să-și valorizeze propria experiență, prin:**

- dezvoltarea unei metodologii de muncă intelectuală și a capacității de explorare a realității înconjurătoare;
- dobândirea unei culturi a efortului fizic și intelectual, ca expresie a dorinței de realizare personală și socială;

**8. să-și construiască un set de valori individuale și sociale și să-și orienteze comportamentul și cariera în funcție de acestea, prin:**

- demonstrarea competenței de a susține propriile opțiuni;
- înțelegerea modului în care mediul social și cultural (familia, normele sociale, codurile lingvistice, tradițiile istorice etc.) influențează ideile și comportamentele proprii, precum și pe ale altora;
- cunoașterea și analiza oportunităților oferite de diferite filiere vocaționale, în funcție de aptitudinile individuale;
- realizarea unor planuri personale de acțiune și motivarea pentru învățarea continuă.

## Anexa 4:

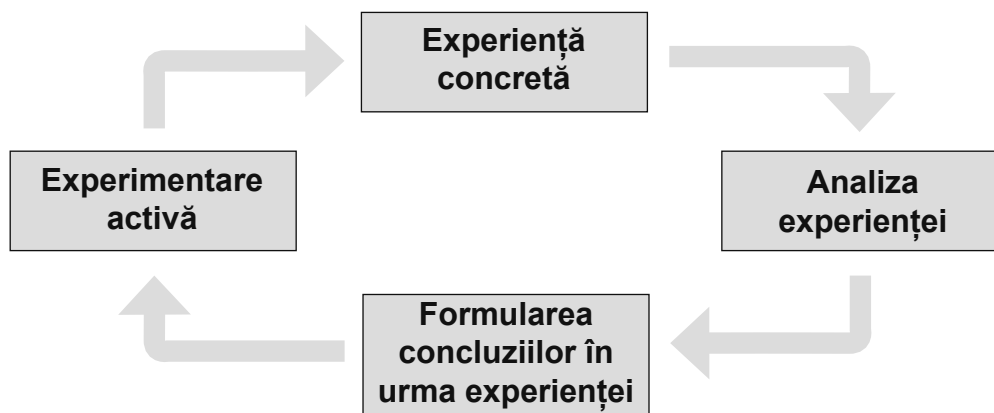
## Rezumat al unor teorii educaționale folosite la elaborarea prezentului ghid

Dewey (1933) este de părere că elevii învață cel mai bine prin intermediul experienței personale. Sprijină ideea că, dacă situațiile de învățare sunt proiectate să se bazeze pe cunoștințele și abilitățile anterior dobândite ale elevului, atunci acesta, prin interacțiune socială, reflecție și întrebări, toate legate de noua situație, va avea o înțelegere mai profundă a noii situații și va învăța în urma experienței respective.

Lewin și Kolb (1988, 1984) au dus mai departe munca lui Dewey și au elaborat ciclul de învățare experiențială care se bazează pe presupunerea că persoanele învață cel mai bine făcând anumite lucruri, gândindu-se apoi la ceea ce au realizat și analizând atât detaliile, cât și ideile, sentimentele și percepțiile din timpul experienței. Învățarea eficientă este reprezentată de progresul unei persoane printr-un ciclu de 4 etape: (1) experiență concretă urmată de (2) observarea și reflecția asupra experienței respective duc la (3) analiza și concluziile care sunt apoi folosite (4) pentru a testa situații viitoare.

Honey și Mumford (1992), ca și Kolb de altfel, au sugerat că oamenii performează mai bine la diferite etape ale ciclului de învățare din imaginea 1 și că au stiluri de învățare diferite (vezi tabelul 1).

**Figura 1: Ciclul de învățare al lui Honey și Mumford (1992)**



**Tabel 1: Stilurile de învățare așa cum sunt definite de Honey și Mumford (1992)**

Stil	Învăță cel mai bine
<b>Activistul</b>	din practica efectivă; din sarcini simple; din efectuarea de experimente; prin încercare și eroare/ asumarea riscurilor; de la ceilalți.
<b>Reflexivul</b>	când se detașează, ascultă, observă; când adună informații și reflectează asupra acestora; din înțelegerea imaginii de ansamblu; din împărtășirea ideilor și discutarea acestora cu ceilalți.
<b>Teoreticianul</b>	când analizează lucrurile în termeni de sisteme, concepte, scheme logice; când rezolvă probleme; când planifică și organizează munca; când lucrează singur.
<b>Pragmaticul</b>	când combină teoria cu practica; în atelier sau în laborator, utilizând abilități, testând teorii și aplicând bunul simț; când dispune de scopuri și recompense clare; muncind mai degrabă cu obiectele decât cu oamenii.



Există două tipuri de învățare: **superficială** (la suprafață), care înseamnă reproducerea unor fapte, cunoștințe, și învățarea **în profunzime**, care utilizează abilități intelectuale pentru a înțelege un anumit lucru, atribuie un sens celor învățate și corelează informațiile dobândite cu viața de zi cu zi (Saljo 1979, rezumat în Banyard și Hayes, 1994:30-304). Majoritatea elevilor abordează conceptul de învățare doar la nivel superficial. Totuși, abordarea conceptului de învățare poate fi schimbată prin modul de concepere a cursurilor, prin metodele de predare-învățare și evaluare.

Gibbs (1992), citându-l pe Biggs (1989), evidențiază patru *elemente cheie* pentru promovarea învățării profunde: contextul motivațional, activitatea de învățare, interacțiunea cu alții și o bază de cunoștințe bine structurată. (tabelul 1.2)

**Tablelul 1.2:** Elemente care promovează o abordare profundă față de învățare (Biggs 1989, citat în Gibbs, 1992)

Element cheie	Descriere
<b>Context motivațional</b>	Motivarea intrinsecă este un element esențial și apare la elevii care învață ceva ce contează pentru ei; elevii sunt capabili să aleagă ce să învețe; sunt capabili să planifice ceea ce învață; se află într-un mediu care le sprijină procesul de învățare.
<b>Activitate de învățare</b>	Implicare în activitatea respectivă, planificarea și reflecția fac posibilă crearea de legături cu informațiile dobândite anterior și cu conceptele noi.
<b>Interacțiunea cu alții</b>	Sensul celor învățate poate fi negociat, iar ideile pot fi manipulate mai ușor în cadrul unor discuții cu alții, decât prin lucru individual.
<b>O bază de cunoștințe bine structurată</b>	O bază de cunoștințe bine structurată. Noile concepte pot fi înțelese dacă informațiile învățate anterior au fost bine structurate, clar explicate și inter-relaționate.

Motivarea în procesul de învățare este importantă, iar Huczinski și Buchanan (1985) au elaborat o teorie de îmbunătățire a meseriei, care poate fi aplicată în TVET. Teoria cuprinde cinci elemente de bază:

- varietatea abilităților;
- varietatea sarcinilor;
- semnificația sarcinilor de lucru;
- autonomie;
- feedback.

Aceste elemente de bază duc la trei stări psihologice importante pentru o motivație puternică a muncii, satisfacție și performanță: experiența sensului celor învățate, satisfacția muncii și performanță. În concluzie, pentru a motiva pe cel care învață, curriculum-ul trebuie:

- să fie relevant;
- să fie divers în ceea ce privește metodologia de predare;
- să ofere feedback pozitiv.

Toți acești factori pot fi încorporați într-un curriculum bine proiectat.

Pe scurt, pentru o învățare eficientă, activitatea de învățare trebuie să:

- îl implice activ pe cel care învață;
- să beneficieze de interacțiune socială;
- să-l motiveze pe cel care învață.

## Anexa 5

## Pregătirea pentru angajare

### Argument

Prezentul modul este dedicat elevilor din ultimul an de școală și se referă la pregătirea pentru angajare. Aceștia vor învăța cum:

- să caute locuri de muncă și oportunități de dezvoltare profesională;
- să aleagă o slujbă sau un curs de formare care li se potrivește;
- să completeze un formular de înscriere pentru un loc de muncă sau un curs de formare;
- să se pregătească pentru interviul pentru un loc de muncă sau pentru un curs de formare.

Acest modul le va da elevilor posibilitatea de a exersa și de a se pregăti pentru toate cele 4 etape de obținere a unui loc de muncă sau pentru continuarea educației. Vor examina diferite moduri de a căuta locuri de muncă sau cursuri de formare. Se vor gândi de ce anume un loc de muncă sau un curs de formare li se potrivesc. Vor învăța cum să candideze pentru locuri de muncă și diferite metode pe care angajatorii le folosesc pentru a decide dacă sunt sau nu persoana potrivită. Vor primi o mână de ajutor pentru a-și identifica punctele tari, abilitățile și interesele lor și a le îmbina cu tipurile de locuri de muncă sau de cursuri de formare care li se potrivesc cel mai bine. Vor afla totodată cum să se pregătească atunci când merg la un interviu pentru un loc de muncă sau pentru înscrierea la un curs de formare.

Competențele pe care le vor dezvolta după finalizarea acestui modul îi vor ajuta să candideze pentru orice loc de muncă sau curs de formare. Vor avea și posibilitatea de a-și dezvolta abilitățile generale de numerație, comunicare și TIC și de a le extinde, pe măsură ce parcurg acest modul.

### Competențe

**Competența 1:** elevul este capabil să identifice locurile unde să caute oportunități de angajare sau de formare.

Cum își vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

- Elevul este capabil să identifice anunțuri în ziarle locale și naționale, precum și în revistele de specialitate care sunt relevante situației sale;
- Elevul este capabil să identifice locația a cel puțin două dintre următoarele instituții:
  - biroul de consiliere în carieră;
  - Agenția pentru ocuparea forței de muncă;
  - o agenție de recrutare;
- Elevul este capabil să caute oficial locuri de muncă disponibile prin trimiterea de scrisori, telefonând sau vizitând un agent economic sau o agenție de recrutare.

Demonstrarea acestei competențe necesită accesul la telefon, la un angajator sau la o agenție de recrutare, în funcție de metoda de căutare aleasă.

Evidențe: Elevului i se cere să păstreze documentele necesare demonstrării competenței într-un portofoliu.

**Competența 2:** elevul este capabil să aleagă locurile de muncă sau cursurile de formare care se potrivesc abilităților și intereselor sale individuale.

Cum își vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

- Elevul este capabil să identifice 3 surse relevante care oferă sfaturi și consiliere;
- Elevul este capabil să stabilească o întâlnire cu o sursă care oferă sfaturi și consiliere și poate produce

un scurt proces-verbal al întâlnirii sau folosește programele computerizate de consiliere și orientare în carieră și scrie un raport al sfaturilor și consilierii primite;

- Elevul este capabil să facă practică la un loc de muncă și să înregistreze pe scurt, în scris, impactul pe care experiența îl va avea asupra alegerii carierei.

Pentru a demonstra această competență, elevul va trebui să aibă acces la un serviciu care oferă sfaturi și consiliere sau la un pachet de sfaturi și consiliere pentru carieră de pe computer și la un loc de muncă unde se poate face practică. Elevul trebuie totodată să știe să utilizeze computerul.

Evidențe: Elevului i se cere să păstreze documentele necesare demonstrării competenței într-un portofoliu.

**Competența 3:** elevul este capabil să elaboreze o cerere oficială de candidatură pentru un loc de muncă real sau simulat.

Cum își vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

- Elevul este capabil să pregătească un curriculum vitae cuprinzător;
- Elevul este capabil să analizeze specificațiile unui loc de muncă real sau simulat și să identifice, în scris, cele mai importante cerințe;
- Elevul este capabil să completeze cererea de candidatură pentru un loc de muncă real sau simulat;
- Elevul este capabil să scrie o scrisoare de intenție oficială pentru un loc de muncă real sau simulat.
- Elevul va trebui să cunoască lista de conținuturi ale unui curriculum vitae cuprinzător.

Evidențe: Documente pregătite de elev.

**Competența 4:** elevul este capabil să se pregătească pentru un interviu simulat de angajare.

Cum își vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

- Elevul este capabil să enumere 3 metode pe care angajatorii le folosesc atunci când își selectează angajații;
- Elevul este capabil să identifice întrebări care le pot fi adresate și pot pregăti răspunsuri relevante; elevul pregătește 2 întrebări relevante pentru a i le adresa angajatorului;
- Îmbrăcămintea și aspectul general al elevului sunt adecvate pentru participarea la un interviu;
- Elevul are un comportament politicos și încrezător;
- Răspunsurile elevului la întrebări sunt bine gândite și relevante; elevul cere clarificări, dacă nu este convins că a înțeles sensul vreunei întrebări.

Pentru evaluarea competenței, este necesară o cameră liniștită unde nu vor exista întreruperi.

Elevul va trebui să cunoască diferitele abordări și criterii de selectare a angajaților folosite de angajatori.

Evidențe: Documente pregătite de elev și performanța elevului într-un interviu simulat.

## Conținuturi

Acest modul se referă la pregătirea elevului pentru următorul pas din viața lui, fie acela de căutare a unui loc de muncă, fie de identificare a noi posibilități de dezvoltare profesională. Modulul este proiectat pentru a da posibilitatea elevului să treacă printr-o serie de etape care-l vor ajuta să se pregătească.

### 1. Modalități de căutare a unui loc de muncă și/ sau oportunități de formare

Elevii pot avea unele cunoștințe privind locurile unde pot căuta slujbe sau cursuri de formare. Aceste cunoștințe trebuie să fie extinse pentru a analiza domeniile de angajare care-i interesează cel mai mult. Cadrele didactice le vor atrage atenția asupra surselor relevante pentru anumite domenii profesionale. Este important ca, în această etapă, elevii să fie încurajați să investigheze o gamă de diferite surse de informații. Acestea pot include:

*Surse media:*

- ziare naționale
- ziare locale

- publicații specializate pe anumite domenii profesionale
- reviste de specialitate
- reviste pentru tineri

*Locuri ce pot fi vizitate;*

- biblioteca școlii, sectorul cu referințe despre carieră
- biblioteca locală
- centru de plasare a forței de muncă
- birouri locale de dezvoltare în carieră
- locuri de muncă part-time
- plasamente disponibile pentru practică la locul de muncă
- furnizori de formare
- agenția pentru ocuparea forței de muncă
- angajatori din domeniile profesionale alese de elevi

*Persoane care să fie intervievate sau invitate la școală ca parte a procesului de învățare;*

- consilieri școlari în carieră
- tutore personal
- consilieri în carieră de la nivel local
- angajatori cu care școala colaborează
- familie sau prieteni
- membri ai Camerei de Comerț
- persoane care lucrează pe bază de voluntariat

*Cercetare personală pe bază de scrisori sau apeluri telefonice;*

- prin telefon - aplicată centrelor de recrutare sau de dezvoltare în carieră
- în scris - aplicată centrelor de recrutare sau de dezvoltare în carieră.

Elevii trebuie să fie încurajați să folosească formulare standard care să-i ajute să colecteze informații. Poate fi folositor pentru elevi să-și combine cercetările individuale pentru a obține o mai bună acoperire a informațiilor disponibile. Pentru a avea probe, pot elabora liste cu descrieri de cariere, postere, diagrame sau broșuri cu informațiile adunate. Acestea nu trebuie neapărat evaluate, dar este important ca, în scopul evaluării, elevii să-și noteze contribuțiile separat.

### **2. Colectarea și prezentarea informațiilor**

Odată ce elevii au colectat informații despre locurile de muncă disponibile, pot începe să selecteze ceea ce li se potrivește. Înainte de a merge mai departe la faza de producere de informații despre ei înșiși, au nevoie să folosească o varietate de resurse pentru a înregistra informațiile. Este util să se pregătească documente care să ajute la structurarea informațiilor pe care elevii le-ar putea trece în revistă. Pot fi enumerate puncte tari, puncte slabe, preferințe și aversiuni etc. legate de activitățile școlare.

### **3. Elaborarea unui CV**

Multe pachete computerizate conțin modele de CV-uri. Utilizarea lor poate fi limitată din punctul de vedere al elevilor, deoarece structura și complexitatea acestora pot fi descurajante. Cadrele didactice pot să constate că serviciile locale de dezvoltare a carierei au deja modele elaborate la un nivel adecvat sau pot să dorească să-și elaboreze unele proprii. Modele de formulare de candidatură sunt adesea făcute disponibile de către angajatori și multe servicii de dezvoltare a carierei au atât copii ale acestora, cât și unele proiectate independent. Formulare similare trebuie folosite și când un elev dorește să progreseze în interiorul sistemului de învățământ. (Se acceptă ca elevii să utilizeze copii ale unor cereri reale de candidatură, ca probe de portofoliu)

### **4. Interviu simulat**

Nu este necesar să se înregistreze audio sau video fiecare interviu, deși, dacă acestea sunt disponibile, pot fi folositoare pentru a-i ajuta pe elevi să-și analizeze propria performanță. Notele evaluatorului din timpul interviului, folosind un formular standard, oferă probe ale performanței, alături de orice comentarii scrise ale elevilor rezultate în urma analizei proprii performanțe. O bună măsură de asigurare a calității ar fi să se implice 2 interviuatori în cel puțin o parte din interviuri.

## Valori și atitudini

Se așteaptă ca elevii să-și dezvolte:

- o minte iscoditoare și nevoia de a se pregăti cu atenție pentru sarcinile de lucru;
- capacitatea de evaluare a ceea ce caută angajatorii în potențialii angajați;
- încrederea necesară pentru a se întâlni cu persoane din afara experienței lor obișnuite;
- rezistență și tenacitate în cazul unei respingeri inițiale.

## Sugestii metodologice

Accentul acestui modul este pe învățarea activă, experiențială și centrată pe elev. Cadrele didactice vor recunoaște că fiecare elev este o personalitate unică, cu propriul caracter și propriile aspirații și îi încurajează pe elevi să preia inițiativa în elaborarea răspunsurilor lor la sarcinile pe care trebuie să le desfășoare, pentru a-și demonstra competența. Conținuturile modulului evidențiate mai sus dau exemple specifice de activități de învățare adecvate care oferă șansa folosirii metodologiilor active, experiențiale și centrate pe elev.

Cadrele didactice ar putea folosi:

- cercetare individuală efectuată de elevi prin folosirea media locale și naționale;
- interviuri pe care elevii le iau persoanelor adulte relevante din afara școlii;
- exerciții scrise, inclusiv scrisori, rapoarte, CV-uri, formulare de candidatură pentru locuri de muncă etc.
- interviuri simulate sau jocuri de rol;
- vizite în organizațiile relevante;
- experiență de lucru

Evaluare. Competențele elevilor din acest modul vor fi evaluate în funcție de criteriile de performanță (enumerare mai sus), prin intermediul evidențelor din portofoliile de documente ale elevilor și prin întrebări suplimentare, dacă există vreun dubiu legat de competențele elevilor. Următoarele domenii de competență conțin și îndrumări suplimentare:

1. *Aflarea informațiilor.* Elevii trebuie să demonstreze că înțeleg care sunt principalele modalități de aflare a informațiilor despre locuri de muncă vacante sau cursuri disponibile. Nivelul minim al acestui criteriu este atins prin enumerarea principalelor surse, de exemplu:

- anunțuri (ziare locale și naționale);
- profesori consilieri (profesori responsabili cu orientarea în carieră/tutori, personal de la centre de recrutare);
- alte surse bine informate (familie și prieteni).

2. *Folosirea informațiilor adecvate.* Trebuie să existe probe clare în legătură cu informațiile folosite. Va fi necesar ca evaluatorii să stabilească dacă există suficiente informații sau nu.

3. *Cererea scrisă de candidatură.* Cererea de candidatură trebuie să fie clar elaborată, poate fi scrisă de mână sau la calculator și;

- nu trebuie să conțină mai puțin de 6 propoziții;
- trebuie să folosească expresii standard;
- trebuie să fie relevantă pentru locul de muncă sau cursul de formare ales.

4. *Un CV trebuie:*

- să includă informații personale;
- să identifice abilitățile și interesele;
- să identifice interesele și hobby-urile.

5. *Interviul.* Elevii trebuie să fie capabil să răspundă unui set mixt de întrebări închise și deschise. Răspunsurile pot să fie lipsite de fluentă, dar atunci interviewerul trebuie să intervină pentru a încuraja replicile minimale.

6. *Evaluarea.* Evaluarea orală și scrisă din partea elevului va folosi feedback-ul și va identifica cu exactitate aspectele pozitive și negative ale cererii de candidatură.

## Anexa 6:

## Învățarea centrată pe elev - repere generale

Gibbs (1992) a propus o definiție utilă a învățării centrate pe elev. A afirmat că învățarea centrată pe elev, „le oferă elevilor o mai mare autonomie și un mai mare control în ceea ce privește alegerea temelor, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu”. Acest punct de vedere subliniază trei caracteristici principale ale învățării centrate pe elev, promovând ideea că elevii trebuie să contribuie mai mult la:

- ceea ce se învață
- cum se învață și
- când se învață.

O implicație importantă a acestei definiții este nevoia ca elevii să-și asume un nivel ridicat de responsabilitate față de situația de învățare, să-și aleagă în mod activ țintele și să-și administreze învățarea. Nu se mai pot baza pe ceea ce le spune profesorul/lectorul despre ce, cum, unde și când să gândească.

Recomandarea privind schimbarea accentului de pe responsabilitatea cadrului didactic pe cea a elevului este des invocată de pedagogia contemporană. Într-un rezumat al caracteristicilor persoanelor care învață eficient, de la Harpe, Kulski și Radloff (1999), se precizează că acestea:

- au ținte de învățare clare;
- dețin un repertoriu mai amplu de strategii de învățare și știu cum să le folosească;
- folosesc resursele disponibile în mod eficace;
- își cunosc punctele tari și punctele slabe;
- înțeleg procesul de învățare;
- au o atitudine potrivită față de propriile sentimente;
- preiau responsabilitatea pentru propria învățare și
- planifică, monitorizează, evaluează și își adaptează procesele de învățare .

Într-o dezbatere paralelă privind învățarea pe tot parcursul vieții, Candy (1994) sugerează că cei care învață pe tot parcursul vieții dețin, pe lângă alte lucruri abilitatea de a corela aspecte ale cunoașterii cu capacitatea de a administra învățarea. Knowles (1984) scoate în evidență elementele de învățare necesare pentru a lucra cu adulții care identifică și rolul pe care trebuie să-l joace cadrul didactic și plasarea elevilor în centrul învățării. Elevii trebuie să fie activ implicați și să aibă un nivel ridicat de responsabilitate față de învățare. Autodirecționarea este considerată de Knowles ca piatra de hotar a învățării adulților. Autorul susține și că nevoile și experiențele persoanei care învață trebuie să aibă prioritate în fața expertizei instructorului. Adulții, sugerează el, sunt persoane care învață autodirecționat, unice datorită experiențelor personale.

### Nevoia de învățare centrată pe elev

Retorica teoriei și a cercetării are propria influență, experiența personală este și ea un element ce induce o puternică motivație. Lectorii de la o facultate de matematică implicată în cercetare și-au implicat activ studenții în dezbaterile privind posibilitatea de introducere în școli a învățării centrate pe elev. Au remarcat cu ironie că, la nivel universitar, cursul este mai mult focalizat pe responsabilitatea și controlul cadrului didactic, decât pe învățarea elevului. Hogan (1996) a pus constatările pe hârtie:

„Am fost mirată la culme de faptul că am citit și studiat enorm pentru a-mi pregăti cursurile, pentru a-ți planifica eficient atelierile de lucru și pentru a selecta lecturile și textele pentru studenții mei, în timp ce aceștia nu au făcut mai nimic. Eu însămi am fost cel mai activ student din grupa mea – pentru că dețineam responsabilitatea totală pentru ce se învață și a felului în care era prezentat pentru publicul larg.” .

Autoarea a remarcat că cea mai mare parte a activității la clasă era efectuată de ea și și-a dat seama că studenții sunt de fapt cei care trebuie să gândească mai mult. Stilul său de lucru direcționat spre cadrul didactic nu îi satisfăcea așteptările privind învățarea studenților ei și, astfel, a eșuat în încercarea de a

demonstra practic avantajele teoretice ale uneia dintre abordările propuse de curs studenților pentru a fi predate în școală.

### Implicații la nivelul procesului de predare-învățare

În aceste condiții, membrii grupului de profesori au decis că-și vor reorganiza modul în care vor preda matematica și s-au îndreptat spre un model centrat pe elev. Pe măsură ce reflectau asupra a ceea ce aveau de făcut, au fost ridicate un număr de întrebări:

- Cum putem să-i implicăm mai mult pe elevi astfel încât să-i facem să lucreze conform modalităților în care învață adulții – multisenzorial, prin colaborare, rezolvare de probleme reale?
- Cum putem să le oferim putere elevilor dându-le posibilitatea să aibă controlul și să aleagă?
- Cum se pot focaliza profesorii pe nevoile elevilor mai mult decât pe ceea ce doresc ei înșiși să le ofere acestora?
- Cum este posibil să se conștientizeze diferențele individuale dintre felul în care învață elevii?
- Cum se pot identifica punctele tari și punctele slabe și cunoștințele anterior dobândite ale elevilor și cum pot fi constatările încorporate în curriculum-ul la decizia școlii?
- Cum se poate lucra cu un grup mare de elevi, dar și lua în considerare țintele și traseele individuale ale elevilor?
- Cum află cadrul didactic (și școala) ce vrea să învețe elevul și cum anume vrea să învețe?
- Cum se poate evalua modul în care elevii înțeleg aceste întrebări?
- Cum se folosesc răspunsurile la aceste întrebări pentru a dezvolta capacitatea de învățare a elevului?

Contextul de învățare în sala de curs de la o universitate este unul complex (ca și cel din sala de clasă a unei școli). Toate clasele au o diversitate de elevi, cu profile și experiențe diferite și cu o varietate de cunoștințe despre tema aflată în discuție.

Există și un număr de dileme semnificative cu care trebuie să ne confruntăm. Mulți elevi, în special cei care învață superficial (la suprafață), au tendința de a dori să li se spună ce să facă și ce să gândească. Elevii împărtășesc adeseori ideea că profesorul este plătit ca să predea și, prin urmare, asta trebuie să facă. Metoda tradițională de a preda prin expunere este una puternic înrădăcinată. În acest context, se pune întrebarea: cât de mult suntem pregătiți pentru a face transferul dinspre această mod de predare înspre abordări centrate mai mult pe elevi și mai active asumându-ne și riscul de a nu fi pe placul elevilor?

O abordare a predării-învățării centrată pe elev implică întrebări de reflecție suplimentare. Dacă se conștientizează diversitatea cunoștințelor și a nevoilor elevilor, cum poate atunci un profesor să predea unei clase în care există un set diferit de puncte tari, puncte slabe și cunoștințe anterior dobândite? Cum se poate stabili echilibrul între ceea ce trebuie învățat și ceea ce vor elevii să învețe? Cum se poate sprijini învățarea centrată pe elev? Se stabilesc ținte și trasee individuale prin negociere cu elevul sau se permite ca elevii să ia decizii în legătură cu ceea ce vor să învețe, când să învețe și cum se poate evalua ceea ce au învățat?

### Trecerea de la o învățare centrată pe cadrul didactic la cea centrată pe elev

În fața atâtor întrebări, dileme și posibile probleme, este ușor să înțelegem de ce multe cadre universitare aleg să ignore teoriile și cercetările și să rămână fidele modelelor tradiționale centrate pe profesor. În orice caz, grupul de care am amintit mai sus era decis să-și schimbe abordarea. Din cauza numărului mare de posibile probleme, s-a decis introducerea graduală a activităților specifice centrate pe elev, în locul unei restructurări radicale a activității. Ca strategie de schimbare, aceasta a prezentat câteva avantaje:

- a îndulcit șocul schimbării;
- a permis evaluarea și îmbunătățirea anumitor idei pe măsură ce erau puse în practică;
- le-a permis persoanelor din mediul academic să adopte, în ritmul lor, ideile la care au aderat;
- au oferit o perioadă de timp realistă pentru a rescrie materialele de curs;
- a evitat nevoia de a defini și accepta un model complet centrat pe elev/student, înainte de a iniția schimbarea.

Mai jos sunt prezentate exemple de câteva activități de predare-învățare la matematică pentru ciclul primar care au fost testate de grupul care a inițiat schimbarea.

## **Manuale parcurse în ritm propriu**

Ca parte a primului an de cursuri de matematică, Swan și Sparrow (1996) au elaborat o serie de manuale care au încercat să le ofere elevilor o flexibilitate a spațiului și timpului activității lor. Manualele au fost proiectate pentru a sprijini atelierele de învățare, învățământul la distanță și studiul individual. S-a stabilit un set comun de sarcini de lucru și cunoștințe care nu au fost supuse negocierii, deși, dacă studenții doreau acest lucru, aceste sarcini de lucru puteau fi terminate acasă sau în alt loc, la o altă oră. Studenții au fost încurajați să-și evalueze propriile nevoi și să-și focalizeze atenția pe domeniile de învățare relevante pentru ei. Dacă, de exemplu, se simțeau încrezători privind calculele pe bază de fracții, nu mai trebuia să termine acea secțiune. A fost oferită totodată o gamă largă de sarcini de lucru opționale, pentru ca studenții să poată efectua activități suplimentare în domeniile în care fuseseră remarcate puncte slabe.

## **Module de studiu independent și materiale de învățare individuală**

O încercare timpurie (Jones & Sparrow, 1994) de a muta focalizarea învățării a înlocuit obișnuitele ateliere de lucru direcționate spre profesor cu un modul de studiu independent. Studenții au putut alege (două teme din patru) dintr-un domeniu. Conferențiarul a structurat activitățile și au oferit cea mai mare parte din materialele suport (de exemplu, Sparrow, Kershaw și Jones, 1995) necesare desfășurării activității. Studenții au fost încurajați să lucreze în echipe, să-și selecteze locul și timpul dedicate activității și să se consulte cu profesorul. Au avut la dispoziție patru săptămâni pentru a completa modulele. Swan (1996) a completat modulele de studiu elaborând un set de materiale de învățare care încorporează o varietate de resurse (filme, articole din reviste, echipament matematic) relevante pentru desfășurarea sarcinilor de învățare.

## **Prezentare de afișe**

Prezentările de afișe au fost folosite ca parte a încercării de a le oferi studenților o flexibilitate a locației și a conținutului învățării. Studenții, în grupuri de câte 3, au fost rugați să creeze un afiș care să fie expus în fața colegilor. Tema putea fi selectată dintr-o listă de cinci dată de conferențiar, toate asociate subiectului unității. S-a stabilit o structură elementară, nesupusă negocierii, a afișului, pe baza căreia studenții puteau să dezvolte un conținut și un stil, conform afinităților proprii.

## **Proiecte de cercetare la nivelul școlii (proiecte de parteneriat)**

Proiectul de parteneriat (Down, Hogan și Swan, 1997) le-a impus studenților să formeze grupuri mici centrate pe interese comune și să selecteze, dintr-o varietate de oferte, pe cea necesară unui proiect școlar care se potrivea intereselor lor. Au negociat apoi cu școala în vederea desfășurării proiectului în limitele de timp stabilite. Nivelul de responsabilitate impus studenților în această situație a fost unul ridicat. Studenții au negociat și au organizat învățarea și au acționat ca niște adevărați profesioniști.

## **Sarcini/teme alese**

Flexibilizarea conținutului a fost mult mai greu de încorporat în programul de predare, decât alegerile privind locul și timpul de studiu. Swan (1997) și Sparrow (1999) au folosit ideea unei teme negociate ca o încercare de a le dezvolta studenților capacitatea de alegere a conținutului. În limitele unei structuri minimale (tema să fie din domeniul matematicii și să fie argumentată prin rezultate ale cercetărilor), studenții au putut planifica un domeniu de conținut pe care să-l investigheze. Unii studenți au abordat domeniile cunoscute ca puncte slabe, de exemplu predarea fracțiilor, alții au selectat un domeniu de interes, de exemplu, predarea matematicii copiilor cu autism, în vreme ce alții au ales o temă deja acoperită în cadrul cursului, dar pe care au aprofundat-o.

## **Lecții învățate**

Angajamentul față de abordările centrate pe elev/student este unul continuu, dar implicarea în activitățile descrise mai sus a îmbogățit deja gradul de înțelegere și dezvoltare profesională a grupului. Reflecțiile asupra învățării au evidențiat multe puncte de vedere. De exemplu, membrii grupului:

- au devenit mai empatici față de străduința studenților – viitori profesori de a face față complexității predării centrate pe elev/student;



- au descoperit că expunerea complexității și prezentarea abordării conduc la dialoguri fertile pe teme educaționale între viitorii profesori și personalul academic;
- au învățat cum să-și regândească propriile roluri de cadre didactice, înlocuind controlul strâns cu facilitarea procesului de învățare;
- au câștigat încredere în ceea ce înseamnă orientarea la fața locului;
- au aflat cât de importante sunt cunoștințele de specialitate ale cadrelor didactice; elevii/studentii nu știu ce nu știu și au nevoie de consiliere profesionistă pentru a alege conținutul potrivit;
- au început să aprecieze modelul de schimbare graduală și adoptarea treptată, într-un ritm constant, a unei schimbări negociate;
- au stabilit că resursele și materialele necesare sprijinirii învățării centrate pe elev/student implică o investiție inițială de timp mare, dar care se dovedește a fi profitabilă pe termen lung;
- au înțeles că schimbarea prin implicarea celorlalți este eficientă în cazul personalului didactic universitar, aceasta ajutând la generarea ideilor, la împărțirea normelor de lucru și la oferirea de sprijin prin asumarea riscurilor;
- au aflat că avantajul unei activități centrate pe elev este că poate economisi din timpul de predare care să fie apoi alocat altor activități importante (de exemplu, pregătirea resurselor și a mediului/contextului de învățare, disponibilitatea de a-i sprijini pe elevi/studentii);
- au înțeles că multe dintre activitățile din cadrul cursurilor universitare nu necesită intervenția imediată a conferențiarului, studenții putând învăța independent, având ajutorul potrivit;
- răspunsurile studenților la activitățile centrate pe elev/student au fost variate; flexibilitatea timpului și a spațiului este în special atractivă pentru studenții care au și alte angajamente în afara celor universitare: au în grijă copii sau alți membri ai familiei sau sunt angajați cu jumătate de normă; totuși, unora dintre studenți asumarea responsabilității proprii învățării li s-a părut a fi dificilă, mai ales în cazul în care implică și activitatea de grup.

## Și acum încotro?

Dacă se dorește aplicarea unei abordări centrate pe elev, trebuie reflectat anterior la utilizarea tehnicilor de predare, cum ar fi instruirea bazată pe web. În general, aceasta poate oferi flexibilitate temporală și spațială, dar s-ar putea să nu fie utilă în ceea ce privește alegerea conținutului. Este poate nevoie să se ia în considerare revizuirea evaluării în vederea elaborării de portofolii sau măsurării competențelor dezvoltate. Problematika acreditării cunoștințelor și experienței anterior dobândite merită de asemenea, atenție. La un alt nivel, accentul poate fi pus pe prezentarea metodelor noastre de predare pentru ca elevii să reflecteze asupra întregii experiențe de învățare. Cel mai mare sprijin trebuie acordat elevilor pentru a-și analiza nevoile, astfel încât acestea să poată fi folosite ca parte a procesului de învățare. În ceea ce privește conținutul, trebuie să se identifice mai clar trunchiul comun (care nu se negociază) care trebuie parcurs de elevi.

## Concluzii

La întrebarea dacă este posibilă aplicarea învățării centrate pe elev, răspunsul pare a fi da, dar cu anumite rezerve. Este fezabil să li se permită elevilor să aleagă timpul și locul în care să învețe, dar este mult mai greu să li se dea elevilor independența de a alege conținutul și de a-și identifica punctele tari și pe cele slabe. Cu toate posibilele provocări, considerăm că învățarea centrată pe elev este o direcție ce merită și trebuie să fie explorată de fiecare profesor.

## Referințe bibliografice

- Candy, P.C., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learning through undergraduate education. NBEET Commissioned Report No. 28. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Harpe, B., Kulski, M. and Radloff, A. (1999). How best to document the quality of our teaching and our students' learning? In K. Martin, N. Stanley and N. Davison (Eds), Teaching in the Disciplines/ Learning in Context, 108-113. Proceedings of the 8th Annual Teaching Learning Forum, The University of Western Australia, February 1999. Perth: UWA. <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf99/dj/delaharpe.html>
- Down, B., Hogan, C., & Swan, P. (1997). School/university project partnerships. Paper presented at the Best Practice Showcase, Edith Cowan University.
- Gibbs, G. (1992). Assessing more students. Oxford: Oxford Brookes University.
- Hogan, C. (1996). Getting the students to do the reading, think about it and share their ideas and responses. In J. Abbott & L. Willcoxson (Eds.), Teaching and learning within and across disciplines, 79-81. Perth: Murdoch University. <http://cleo.murdoch.edu.au/asu/pubs/tlf/tlf96/hogan79.html>
- Jones, K. & Sparrow, L. (1994). Independent study modules. Paper presented at the CAUT forum, Edith Cowan University.
- Knowles, M. (1984). Andragogy in action. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sparrow, L. (1999). I really would like to know about .... Course ED 416 Primary mathematics. Curtin University.
- Sparrow, L., Kershaw, L., & Jones, K. (1994). Calculators: Research and curriculum implications. Perth: Mathematics, Science and Technology Education Centre.
- Swan, P. (1997). Research assignment. Course MPE 31 05, Edith Cowan University.
- Swan, P. (1996). Self directed learning kits: Providing flexibility for students and staff. Paper presented at Best Practice Showcase. Edith Cowan University.
- Swan, P. & Sparrow, L. (1996). Teaching and learning mathematics K-7. Perth: Mathematics, Science and Technology Education Centre.


**Anexa 7:**

## Idei, tehnici și metode de învățare centrată pe elev

### **A învăța făcând un anumit lucru:**

Învățarea are loc într-un mediu centrat pe elev și este o experiență de învățare și de dezvoltare de abilități mai mult activă decât pasivă, care se îndepărtează de prelegerile tradiționale și se îndreaptă spre activități de învățare bazate pe rezolvare de probleme.

### **Profesorii învață să renunțe la control:**

Profesorii trebuie să aibă curajul de a renunța la controlul asupra mediului de învățare și de a le da elevilor libertatea de a învăța, folosind o varietate de metode adecvate diverselor stiluri de învățare de la nivelul clasei.

Este nevoie de curaj din partea profesorului, dar acest lucru poate aduce și foarte multe beneficii.

### **Fiți întotdeauna pozitivi!**

Asigurați-vă că atitudinea dumneavoastră de profesor este una pozitivă – motivația dumneavoastră poate să-i influențeze și pe ceilalți – într-o manieră pozitivă sau negativă – așadar, asigurați-vă că are un caracter pozitiv!

Verificați întotdeauna că limbajul folosit este unul pozitiv!

Este foarte ușor de a apela la limbajul negativ în conversațiile dintre elev-profesor.

### **Imaginea de ansamblu:**

Elevilor li se pregătește scena și li se oferă imaginea de ansamblu – „dacă nu văd încotro merg, vor ajunge probabil într-o altă destinație!”

Elevilor li se oferă șansa de a vedea în ce măsură activitățile de învățare mici se încadrează scopurilor mai ample ale programului de învățare și li se explică ce și cum vor învăța.

Trebuie să li se spună întotdeauna elevilor ce vor învăța și de ce. Este important să se pregătească scena pentru experiența de învățare, explicându-le elevilor într-o varietate de moduri de ce învață un anumit lucru și cum se încadrează acesta în întregul program.

Acest lucru trebuie să se facă într-o varietate de moduri – în scris, oral, prin imagini (harta minții).

### **Crearea unor oportunități de învățare prin colaborare:**

Dacă ni se permite să lucrăm împreună și să învățăm unii de la alții, experiența de învățare se îmbogățește, iar elevii pot învăța unul de la celălalt.

Permiteți-le membrilor grupului de elevi care învață să se cunoască reciproc

Fiecare are idei, experiențe și informații și colaborarea permite ca aceste lucruri să fie împărtășite între elevi – în acest fel toată lumea are de câștigat și se dezvoltă o comunitate de învățare care oferă sprijin.

### **Planificarea succesului:**

Este important să planificați numeroase oportunități de înregistrare a succesului și a realizărilor, indiferent cât de mici ar fi acestea pentru ca elevii să aibă astfel ocazia să experimenteze succesul.

Micile realizări pot fi înregistrate pe o coală de hârtie pentru ca elevul/eleva să poată vedea ce a reușit să finalizeze.

Identificați întotdeauna succesul și sprijiniți o performanță slabă prin consiliere și nu prin simpla descriere a ei ca o formă de eșec.

**Renunțați la filosofia „picat/ trecut” și adoptați-o pe aceea a evaluării formative pentru a afla ce s-a învățat și ce nu.**

Evaluarea formativă le dă profesorilor posibilitatea de a recunoaște succesul, și nu numai de a „pica” sau de a „trece”.

Lucrurile care nu au fost realizate pot fi incluse în planurile individuale de învățare pentru a-l ghida pe elev înspre următoarea etapă a succesului

**Inteligențe multiple - Howard Gardner**

Teoria inteligențelor multiple, alături de alte modele de învățare, sugerează că metodele tradiționale de predare sunt eficiente doar pentru 2 din 6 tipuri de persoane care învață, profesorul trebuind să găsească alte abordări pentru celelalte patru tipuri.

Încorporați muzica, mișcarea și activitățile sociale în experiența de învățare.

Folosiți chestionare, discuții de grup, prezentări, filme, scurte exerciții practice care pot include mișcarea fizică – totul în sesiuni relativ scurte.

**Tutoriatul între elevi**

Anumiți elevi pot primi sprijin pentru a le preda altor colegi.

O temă poate fi împărțită în părți mici, iar elevii sunt sprijiniți să-și dezvolte abilitatea de a-i învăța pe colegi.

**Activitate fizică:**

Lipsa de activitate fizică încetinește funcționarea creierului.

Includeți mișcarea fizică între perioadele în care elevii ascultă, reflectează sau privesc.

**Învățarea nonformală**

Activitățile de învățare nonformală le pot oferi elevilor oportunități valoroase și interesante de învățare, în același timp, făcând învățarea mai distractivă.

Pot fi organizate activități în afara programului normal de școală—de exemplu: organizarea unui eveniment de colectare de fonduri; organizarea unei excursii sau a unei seri dansante etc.

Puteți oferi oportunități de învățare într-o gamă largă de domenii: matematică, abilități de lucru într-o organizație sau într-o echipă, abilități de inter-relaționare, administrarea bugetului, a întâlnirilor etc.

Elevii lucrează în grupuri sau în perechi, în funcție de mărimea proiectului

**Învățarea pe bază de probleme:**

Cantitatea de cunoștințe (despre fiecare disciplină de studiu/din fiecare domeniu) este în creștere și rata de creștere este una accelerată.

Elevii nu pot învăța tot volumul de cunoștințe, dar pot învăța cum să-l învețe.

În cazul învățării pe bază de probleme, elevii învață să se orienteze spre ei înșiși, să fie independenți și interdependenți pentru a rezolva o problemă.

Elevii își dezvoltă cunoștințele într-un context specific și abilitățile care le permit să-și folosească noile cunoștințe.

Elevii se reunesc într-un grup mic împreună cu profesorul pentru a discuta un set de probleme.

Inițial, elevii investighează problema folosindu-și cunoștințele și experiența anterior dobândite.

Analizează apoi problema și decid cum să o rezolve.

Elevii fac cercetări individuale și adună informații.

Rolul profesorului este mai mult de facilitator.

În loc să le ofere răspunsuri, profesorul încurajează întrebările și sugerează surse de informații.

**Mediul fizic**

- Încercați să creați un mediu de învățare pozitiv: analizați cum puteți aranja mobilierul în alt fel; expuneți afișe și poze colorate; realizați afișaje/decorațiuni care să fie în concordanță cu temele abordate și care să fie schimbate odată cu tema.

- Implicați-i pe elevi în crearea afișelor etc.

- Puneți flori prin sala de clasă.
- Puneți muzică la oră.

**Vizite**

Vizitele organizate pentru grupuri de elevi pot constitui mijloace utile de învățare. Grupurile de elevi sunt organizate, preferabil, conform stilurilor de învățare. Primesc teste, întrebări sau o anumită provocare care trebuie finalizate. Li se oferă poze și cataloage ca surse suplimentare de cercetare. Elevii asistă la discursuri prezentate de gazdele vizitei.

**Demonstrații**

Acestea pot fi folosite pentru a dezvolta o anumită abilitate sau tehnică și pentru a prezenta o abordare pas-cu-pas.

- Atrag ușor atenția elevului.
- Se pot prezenta aplicații practice ale unei metode și elevii sunt implicați în testarea metodei.
- Necesită planificare și testare anterioare.
- Necesită feedback oferit elevilor atunci când aceștia testează metoda ei înșiși.

**Studiu de caz**

Un studiu de caz este o descriere în scris a unei situații ipotetice care este folosită pentru analize și pentru discuții.

- Oferă o oportunitate sigură, lipsită de pericole de a dezvolta abilități de rezolvare de probleme.
- Poate fi folosit pentru a promova discuțiile de grup și rezolvarea de probleme prin activitate de grup.
- Elevii pot învăța unii de la alții.
- Nu există întotdeauna o singură soluție corectă și pot fi revelate diferite percepții și soluții pentru aceeași problemă.

**Joc de rol/teatru:**

Rezumat al procesului de joc de rol:

1. Profesorul scrie un scenariu al jocului de rol pentru a evidenția principalele elemente ale învățării.
2. Toți participanții trebuie să primească o scurtă descriere a jocului de rol. În multe cazuri, „actorii” vor citi descrierea rolului lor înainte de jocul de rol propriu-zis.
3. Actorii pot juca în fața întregului grup.
4. Grupul se împarte în grupuri mai mici de câte două sau trei persoane care vor exersa împreună.
5. Profesorul îi informează pe participanți în legătură cu rolurile lor și distribuie copii ale rolurilor. Profesorul trebuie să aloce suficient timp înainte de jocul de rol.
6. Profesorul prezintă obiectivele jocului de rol – făcând legătura cu elementele anterioare ale lecției.
7. Durata jocului de rol va depinde de subiectul abordat.
8. 15 minute pot fi suficiente pentru a învăța, fără a pune prea multă presiune asupra celor care participă la jocul de rol.
9. Grupul preia pozițiile deja stabilite în cameră.
10. Participanții la jocul de rol au câteva momente la dispoziție pentru a se așeza pe poziții.
11. Începe jocul de rol.
12. Jocul de rol se încheie, iar participanții se reîntorc la formatul de grup original.
13. Profesorul îi reamintește grupului scopurile exercițiului.
14. Profesorul rezumă regulile unui feedback eficient (de exemplu, bazat pe fapte, nonevaluativ etc.)
15. Fiecare participant la jocul de rol este rugat să reflecteze asupra experienței sale (profesorul este cel care asistă/ analizează).
16. Observatorul grupului este rugat să dea feedback (profesorul facilitează pentru a se asigura că feedback-ul este unul adecvat).
17. Profesorul oferă feedback și rezumă principalele idei.
18. Feedback-ul este întotdeauna organizat de profesor. În aceeași măsură, acesta trebuie să se asigure că este alocat suficient timp reflecției post-joc de rol, feedback-ului și extragerii de idei principale.

### Dezbateri în grupuri

- Elevii sunt împărțiți în grupuri de aproximativ 4 persoane și le este alocată câte o opinie pe care trebuie să o apere – de exemplu, un grup de ecologi dezbate împreună cu alt grup de constructori de mașini problema importanței reducerii emisiilor de gaze, pentru a micșora gaura în ozon.
- Pot fi evaluate abilitățile de comunicare și de lucru în echipă.

### Autoevaluarea elevului

Elevii primesc criteriile pe baza cărora să-și evalueze propria activitate.

În mod surprinzător, aproape întotdeauna se evaluează la nivel mai scăzut decât cel la care sunt în realitate, dar, cu ajutorul discuțiilor, putem ajunge la o evaluare convenită de comun acord.

Implicarea elevilor în propria evaluare ajută la demistificarea evaluării.

### Jurnale/notițe reflexive

Acestea pot fi foarte utile pentru înregistrarea învățării în timpul practicii la un loc de muncă și după încheierea sarcinilor de lucru din proiect.

Elevii pot înregistra reflecții de genul:

Astăzi am învățat ...

Astăzi am reînvățat că ....

Astăzi am observat că ...

Astăzi am descoperit că ...

Astăzi am fost surprins să ...

Astăzi am fost fericit/ă să ...

Astăzi am fost dezamăgit/ă să ...

Astăzi am ...

### Realizarea unui afiș sau a unui colaj

- Sarcina de grup sau pe perechi de creare a unui afiș/colaj este o modalitate prin care să se introducă o variație în activitățile de învățare; de exemplu, elevii pot crea un afiș cu imagini care explică un element teoretic.
- Elevii pot expune afișele și-și pot prezenta lucrarea restului clasei.

### Întrebați, nu țineți o prelegere

Încercați întotdeauna să extrageți informațiile, ideile și răspunsurile de la elevi.

Aceștia nu sunt niște vase goale care așteaptă să fie umplute de atotcunoscătorul profesor.

Cu cât contribuie mai mult, cu atât sunt mai în măsură să-și amintească.

Nu ar trebui niciodată să subestimăm abilitățile elevilor noștri.

### Focalizare pe experiența și interesele elevilor

Dacă profesorul alege tema sau urmărește pur și simplu lecțiile din manual, elevii s-ar putea să-și piardă interesul.

Dacă însă profesorul folosește manualul ca bază pentru activități practice legate de viața personală și de domeniile de interes ale elevilor, există o șansă mult mai mare ca aceștia să se implice mai mult la lecție, să-și amintească și să înțeleagă mai mult.

### Învățarea prin practică

Cu cât elevii sunt implicați mai mult în propria învățare, cu atât este mai posibil să-și amintească ce au învățat.

### Elevii trebuie să aibă de unde alege

Oferindu-le elevilor oportunități pentru a lua decizii legate de învățarea lor prin activități de grup le dezvoltăm abilitățile de luare de decizii.

**Focalizare pe întărirea încrederii**

Într-o situație de învățare, profesorilor le este ușor să aibă o atitudine negativă, prin simpla subliniere a ceea ce au greșit elevii. Această abordare nu contribuie la creșterea încrederii și a motivării elevilor.

Planificarea feedback-ului pozitiv, focalizarea pe realizările elevilor și punerea accentului pe soluții de îmbunătățire, le va întări încrederea.

Planificarea oportunităților de recunoașterea a micilor succese va contribui, de asemenea, la sporirea încrederii și a motivației. De exemplu: mici teste, feedback al tutorialelor, interevaluare.

**Feedback pozitiv**

Oamenii au nevoie intrinsecă de a primi feedback. Este o parte esențială a modului în care funcționăm. Studiile arată că, în lipsa feedback-ului pozitiv, oamenii suferă de stres și, în mod deliberat, vor face ceva (de obicei în registrul negativ) pentru a atrage atenția.

Feedback-ul este un element esențial al unei performanțe de calitate.

Fără feedback-ul privind rezultatele, performanța tinde să se deterioreze.

Feedback-ul pozitiv are un efect mult mai benefic asupra performanței decât cel negativ. Acesta ne încurajează să ne îndreptăm în direcția potrivită.

Feedback-ul negativ, pe de altă parte, ne arată ce nu trebuie să facem, dar nu clarifică în ce direcție s-o luăm.

Feedback vag și subiectiv:

„Îmi doresc o îmbunătățire evidentă.”

„Trebuie să te descurci mai bine.”

„Mi-ar plăcea să ai mai multă inițiativă.”

Feedback contaminat:

„A fost un efort destul de semnificativ, pentru tine.”

„Eseul tău are părți bune, dar l-ai fi putut organiza mai bine,”

Feedback-ul de acest tip duce la confuzie și, probabil, face mai mult rău decât bine.

Identificați întotdeauna succesul și rugați-i pe elevi să stabilească unde ar putea aduce îmbunătățiri și unde ar dori să primească ajutor pentru a se descurca mai bine pe viitor.

**Schimbarea normei**

Contactați un manager al unei companii locale pentru a veni să asculte prezentările elevilor, să le pună întrebări sau să îi testeze.

**Ritm, rimă, cântece**

Puneți-i pe elevi în perechi pentru ca, folosindu-se de evenimentele cheie, să compună versuri, muzică sau rap.

De exemplu, datele, tabelele matematice, datele tehnice sau procedurile legate de sarcina de lucru.

**Hărți mentale**

Îndrumați-i pe elevi să elaboreze hărți mentale. Prezentați informațiile noi despre tema în discuție, în forma unei hărți mentale, folosind tipare, cuvinte cheie, imagini și simboluri.

**Folosirea unei mingii**

Într-un cerc sau cercuri, fiecare elev descrie o idee, un cuvânt sau un concept important, atunci când primește mingea.

**Călătoria în jurul camerei**

Puneți pe pereți cartonașe, imagini, afișe, colaje, de jur împrejurul camerei, la nivelul privirii.

Elevii se plimbă apoi pentru a viziona elementele expuse și pentru a identifica legăturile dintre acestea.

## Anexa 8:

## Să îi ajutăm pe elevi să învețe cum să învețe

Dacă elevii sunt conștienți de modul în care învață, atunci este mai probabil ca aceștia:

- să poată să explice ce anume gândesc și de ce anume ajung la anumite concluzii, deoarece vor fi conștienți de modul lor de gândire;
- să își planifice mai bine activitatea și să își stabilească mai bine reguli pentru ei înșiși;
- să își dezvolte obiceiuri de învățare mai bune precum luarea de notițe, identificarea ideilor principale, auto-disciplina, concentrarea și atenția acordate unei anumite sarcini;
- să își dezvolte abilități de a găsi exemple și modele adecvate pe care să le aplice unor probleme specifice;
- să își dezvolte abilități de autoevaluare, să întrevadă căi de îmbunătățire.

Beneficiile care apar în urma timpului petrecut pentru a-i ajuta pe elevi să învețe despre propriul mod de învățare sunt următoarele:

- elevii vor deveni mai puțin dependenți de profesor;
- elevii vor avea o atitudine proactivă față de propriul proces de învățare;
- motivația lor va crește;
- învățarea lor va fi mai eficientă.

<b>Abilități slabe de învățare</b>	<b>Abilități dezvoltate de învățare</b>
Elevul nu se gândește la propriile procese de învățare; studiul înseamnă doar citirea a ceea ce este stabilit de profesor.	Elevul reflectează asupra modului în care a ajuns la o anumită concluzie sau a cauzelor neclarității sale. Își analizează propriile procese de gândire.
Elevul nu își estimează în mod eficient timpul la începutul unei sarcini. Își petrece timpul în mod ineficient în timpul efectuării unei sarcini. Nu reușește să își monitorizeze timpul sau ritmul de lucru.	Elevul analizează în mod regulat planul de acțiune, își realizează planificarea prin tabele sau alte scheme; își organizează timpul pentru a rezolva sarcinile secundare, astfel încât să își mențină un ritm general de lucru bun.
Elevul își pierde concentrarea, își irosește dedicat învățării; îi lipsesc abilitățile de a extrage și de a exprima idei cheie.	Elevul învață într-un mediu adecvat. Își păstrează concentrarea până la finalizarea unei sarcini. Elaborează anumite strategii pentru a extrage și a face legătura între idei, precum hărți mentale, notițe etc.
Elevul se așteaptă să înțeleagă bine din citirea materialelor stabilite. Nu înțelege valoarea a ceea ce poate învăța din exemple. Nu cere să lucreze în plus.	Elevul caută exemple în afara materialelor de curs. Încearcă să facă legătura între exemplele și conceptele din materialele de studiu. Nu ia în considerare exemplele fără semnificație, dar observă ideile importante.
Elevul nu poate preconiza cu exactitate cum se va descurca la teste/ lucrări. Privește evaluarea ca pe o experiență demotivantă și negativă. Înainte de un examen sau de un termen de predare se poate îmbolnăvi sau poate deveni incapabil să lucreze.	Elevul își analizează mereu munca dintr-o perspectivă critică, dar echilibrată. Reflectează asupra a ceea ce se așteaptă din partea sa. Nu este surprins de mediile pe care le obține. Definește valoarea unui curs prin ceea ce a învățat din acea experiență.

„Elevii pot avea o atitudine pasivă și pot adopta un mod de învățare superficial prin folosirea unor abilități de învățare uzuale pe care le-au dobândit într-un context anterior când a fost suficient un mod de învățare superficial. De asemenea, pot adopta un mod de învățare superficial din cauză că nu sunt conștienți de cerințele sarcinii pe care o au de îndeplinit. Dezvoltarea unor abilități de învățare nu poate fi eficientă în sine, deoarece majoritatea acestor abilități pot fi folosite fie pentru o învățare superficială, fie pentru o învățare temeinică. Cu toate acestea, abilitățile de învățare se pot dezvolta dacă se cunosc scopul învățării și cerințele sarcinii și dacă există flexibilitate de adaptare la diferite cerințe și contexte”.

Din: Graham Gibbs: *Cum învățăm elevii să învețe* (OUP 1981)



Persoanele care au abilități de învățare dezvoltate au un control mai mare asupra propriului proces de învățare, au un sentiment sporit de proprietate asupra experienței de învățare, toate aceste elemente generând un sentiment de motivare. Dezvoltarea abilităților de învățare presupune existența unor exerciții practice și introducerea unor activități de reflectare asupra învățării în cadrul cursurilor și a sarcinilor de învățare. În continuare sunt prezentate câteva idei:

➤ Folosiți echipe de studiu (grupuri de sprijin formate din aproximativ 4-6 elevi care să țină legătura între lecții) pentru a încuraja interacțiunea între elevi, pentru a genera motivare și pentru a oferi elevilor posibilitatea să se sprijine reciproc.

➤ Folosiți contracte sau planuri de învățare individuale. Introduceți titluri precum:

*Ce anume vei învăța?* (competențe)

*Cum vei învăța?* (resurse și strategii)

*Data țintă pentru finalizare.*

*Cum vei ști că ai învățat acel lucru?* (dovezi)

*Cum vei dovedi că ai învățat?* (verificare)

➤ Folosiți un jurnal de reflecții pentru a îi încuraja pe elevi să noteze ce anume învață, când învață și cum învață. Pentru a folosi în mod regulat și eficient acest jurnal, elevii vor avea nevoie de o prezentare atent planificată a acestuia, de timp și ajutor. În continuare, sunt oferite câteva extrase dintr-un jurnal al unei elev de la un liceu cu profil industrial:

*„Jurnalul este o modalitate de lucru pe care nu am mai întâlnit-o niciodată în acest an. Înainte, nu am fost niciodată încurajați să facem comentarii asupra muncii noastre, ci doar să precizăm răspunsul final. Prin folosirea acestui jurnal, am învățat să îmi rezolv anumite probleme. De obicei, problemele de înțelegere pe care le aveam le evitam sau le ascundeam. De exemplu, dacă nu reușeam să trec un test, pur și simplu începeam să mă concentrez asupra disciplinei următoare. Acum, jurnalul îmi dă posibilitatea să îmi critic în mod pozitiv munca. Mi se pare util să îmi pot exprima ideile și să pot nota modul în care îndeplinesc o anumită sarcină legată de procesul de învățare.”*

➤ Integrați evaluarea în procesul de învățare, astfel încât să nu se evalueze doar sarcini separate la finalizarea studiului pentru acele sarcini, ci întreaga experiență de învățare.

➤ Stabiliți criteriile de evaluare care răsplătesc înțelegerea și sancționează reproducerea unor informații. Asigurați-vă că aceste criterii sunt explicite și că au fost înțelese – acordați suficient timp pentru această activitate.

## Înregistrarea procesului de învățare

Scopul este încurajarea elevilor de a consemna și de a reflecta asupra aspectelor legate de procesul de învățare pe care îl parcurg. Aceasta îi ajută să observe ce anume este și ce anume nu este adecvat pentru ei.

Caietele sau jurnalele de învățare pot fi folosite:

- pentru a planifica din timp, precizând ce trebuie făcut, termenul până la care trebuie îndeplinită sarcina respectivă și resursele necesare;
- pentru a consemna modul în care elevul a îndeplinit o anumită sarcină sau în care a rezolvat o anumită problemă;
- pentru a analiza un plan anterior al unei activități, după desfășurarea activității respective. Se stabilește ce anume s-a desfășurat conform planului și ce anume nu a mers conform planului și se identifică motivele;
- pentru a nota ideile principale legate de un anumit aspect de învățare/o anumită activitate pentru a putea fi folosite în viitor ca referință. Se pot completa liste de termeni sau un dicționar al metodelor;
- pentru a efectua o verificare a abilităților înainte sau după parcurgerea unei activități de învățare specifice. Identificarea dovezilor/exemplelor de activități de învățare în cadrul cărora au fost demonstrate anumite abilități specifice;
- pentru a reflecta asupra progresului. Identificarea aspectelor care trebuie îmbunătățite și a factorilor care au influențat progresul;

- pentru a folosi informațiile rezultate prin feedback în vederea întocmirii unui plan de acțiune;
- pentru a identifica modalități de rezolvare a unor dificultăți legate de procesul de învățare;
- pentru a analiza diferitele modalități de lucru.

### Exemple de activități pe care le puteți efectua cu elevii

#### Exemplul 1: Cum ați îndeplinit această sarcină?

La sfârșitul unei anumite secțiuni a unui curs/modul, propuneți elevilor:

- (a) ca timp de 5 minute să se gândească în mod individual la modulul/ activitatea de învățare pe care tocmai au parcurs-o și să își noteze *modul în care au învățat*. Folosiți o listă de verificare care să conțină modalități posibile, de exemplu luarea de notițe, citirea unor texte, folosirea fișelor de lucru, vizionarea unui film video, folosirea internetului etc.;
- (b) să împărtășească ceea ce au scris cu un coleg și să identifice diferențele dintre modalitățile folosite;
- (c) în grupuri, să afle modalitățile de învățare ale colegilor și să stabilească toate metodele de învățare folosite de membrii grupului. Aveți în vedere faptul că accentul se pune pe metodele de învățare, nu pe conținut.

#### Exemplul 2: Redactarea unui jurnal al învățării

Prin acest jurnal se urmărește încurajarea elevilor de a nota experiențele de învățare și de a învăța din aceste experiențe. Recomandați elevilor să țină un jurnal al învățării timp de o săptămână (sau timp de o zi dacă acest lucru este mai adecvat) în care să noteze:

- (a) data și ora când au învățat, atât în clasă, cât și în afara clasei;
- (b) locul în care au învățat;
- (c) conținutul respectivei sesiuni de studiu (ce anume au făcut);
- (d) intențiile lor de viitor (ce vor face data viitoare).

Apoi, cereți elevilor să aprecieze sesiunea de studiu cu puncte de la 1 la 10 (1 dacă cred că a fost o pierdere de timp și până la 10 dacă cred că au înțeles foarte bine materialele). După încheierea săptămânii sau a zilei respective, cereți elevilor să arate jurnalul lor unui coleg, acordând o atenție specială punctajelor foarte mici și foarte mari, încercând să stabilească împreună de ce anumite sesiuni de studiu au fost eficiente, iar altele nu. În grup, continuați discuția despre factorii care asigură eficiența unei sesiuni de studiu, încercând să stabiliți anumite reguli practice pe care să le rețineți și să le încercați.

#### Exemplul 3: Comentarii continue

Scopul acestei activități este de a-i încuraja pe elevi să devină mai conștienți de propriul proces de învățare *în timpul îndeplinirii unei sarcini specifice*. Stabiliți o anumită sarcină de complexitate redusă care să fie relevantă pentru această etapă a cursului. Această sarcină ar putea fi rezolvarea unei probleme, efectuarea unui calcul sau întocmirea planului unui eseu etc. Elevii lucrează în perechi. Un elev trebuie să îndeplinească sarcina, în timp ce celălalt elev acționează ca „persoana din umbră”. Activitatea se desfășoară în modul următor: fie persoana din umbră pune întrebări în legătură cu modul de desfășurare a activității, în timp ce celălalt elev lucrează la îndeplinirea sarcinii, întrebări cum ar fi „De ce ai luat această hotărâre?”, fie elevul lucrează la îndeplinirea sarcinii și în același timp oferă în permanent explicații „persoanei din umbră”, cum ar fi „În primul rând încerc să..., apoi încerc să”

Apoi, cei doi elevi fac schimb de roluri și repetă procesul. După exercițiu, partenerii discută despre modul în care a fost îndeplinită sarcina, despre cea mai bună modalitate de lucru, despre ce nu a mers bine etc.

**Anexa 9:**

## Document de înregistrare a rezultatelor

Acest document trebuie completat de elev și autentificat de școală. Intră apoi în proprietatea elevului și poate fi folosit pentru a sprijini candidatura la un loc de muncă sau pentru admiterea în învățământul superior.

### Secțiunea 1: Date personale

Numele elevului, adresa, data nașterii, numele și adresa școlii

### Secțiunea 2: Rezultate școlare

Raport al fiecărui cadru didactic (*în general, un scurt paragraf scris de fiecare*)

Raport privind rezultatele obținute la parcurgerea cursului de CDȘ

### Secțiunea 3: Prezența

Fișa de prezență a elevului din ultimul an de școală.

### Secțiunea 4: Scrisoare de intenție

Maxim o pagină scrisă de elev despre realizările sale școlare și cele din afara școlii, despre interese și aspirații (*poate fi inclus și un plan de acțiune privind cariera, ca și orice alt atestat, de exemplu, de la angajatorii unde a făcut practică sau de la organizațiile caritabile pentru care elevul a lucrat ca voluntar*).

### Secțiunea 5: Certificate și premii

Rezultatele la examenele naționale, orice calificare sau premiu obținute.

Ștampilă și *semnătura* directorului școlii

## Anexa 10:

## Elaborarea programei de opțional la liceu<sup>1</sup>

Vă propunem scheme de proiectare care sunt în acord cu modelele programelor de trunchi comun.

### La clasa a IX-a

Argument	
Obiective de referință	Activități de învățare
Lista de conținuturi	
Modalități de evaluare	

Pentru **Argument**, se va redacta 1/2 - 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

**Obiectivele de referință** vor fi:

a. preluări ale unor/tuturor obiective (lor) din programa națională, în cazul opționalului de aprofundare;

b. formulate după modelul obiectivelor de referință din trunchiul comun, dar **nu vor fi reluări ale acestora**, în cazul opționalelor de **extindere, disciplină nouă sau integrat**. Dacă opționalul ar repeta obiectivele de referință din curriculumul-nucleu, atunci opționalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării și dezvoltării unor capacități ale gândirii (ar aprofunda eventual, prin adăugarea unor conținuturi, realizarea obiectivelor din programa națională).

Un obiectiv de referință este corect formulat dacă prin enunțul său se răspunde la întrebarea “ce poate să facă elevul?”. Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat și evaluat) atunci obiectivul este prea general definit.

Pentru un opțional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite 5-6 obiective de referință.

**Lista de conținuturi** cuprinde informațiile pe care opționalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităților vizate de obiective.

Ca și în cazul informațiilor prevăzute în programele disciplinelor de trunchi comun, conținuturile propuse în opțional nu vor fi considerate ca un scop în sine, ci ca un mijloc pentru formarea intelectuală.

Ca **modalități de evaluare**, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

În cazul în care opționalul este prevăzut pentru un nivel de școlaritate sau un ciclu curricular se vor defini și **obiective cadru** din care se vor deduce obiectivele de referință pentru fiecare an de studiu, adăugându-se și listele de conținuturi aferente.

<sup>1</sup> Materiale preluate de pe site-ul CNC

### La clasele a X-a - a XII-a

Argument	
Competențe specifice	Conținuturi
Valori și atitudini	
Sugestii metodologice	

Pentru **Argument**, se va redacta 1/2 - 1 pagină care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.

În cazul **competențelor și al conținuturilor**, proiectarea curriculară variază în funcție de tipul de opțional propus. Astfel:

**A. opțional de aprofundare:** Pentru anumite competențe menționate în programa de trunchi comun se pot proiecta conținuturi noi care vor conduce la aprofundarea competențelor respective. În programa de opțional se vor trece deci competențele existente în programa de trunchi comun și se vor adăuga noi conținuturi care contribuie la formarea competenței/competențelor respective.

**B. opțional de extindere:** Pornind de la competențele generale ale disciplinei (definite în programa de trunchi comun) se vor deriva noi competențe specifice care vor fi realizate prin operarea cu noi conținuturi vizând teme, capitole etc. care nu sunt cuprinse în programa de trunchi comun. În programa de opțional se vor trece deci noi competențe specifice, în corelare cu acelea deja existente în programa de trunchi comun, precum și conținuturi cu ajutorul cărora se pot construi aceste competențe.

**C. opțional ca disciplină nouă:** Se vor izola teme, capitole, unități de informație cu care operează respectiva disciplină și ne vom pune apoi întrebarea „de ce dorim parcurse aceste conținuturi?”. Răspunsul la întrebare trebuie dat în termeni de competențe pe care le dorim formate la elevi (de exemplu, „*pentru identificarea fenomenului  $x$  în scopul de a ... sau pentru evaluarea procesului  $y$  în vederea optimizării ...*”)

**D. opționalul ca temă integratoare:** se proiectează asemănător celui de mai sus (tipul C) cu diferența că unitățile de conținut vor cuprinde informații din mai multe discipline/domenii, iar competențele vizate vor fi în genere competențe de integrare și transfer.

Pentru un opțional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite și urmărite 6-8 competențe specifice care vor fi formulate după modelul celor din programa de trunchi comun, dar nu vor fi reluări ale acestora. O competență specifică este corect formulată dacă ea definește un rezultat așteptat al instruirii care poate fi performat și verificat.

Ca și în cazul informațiilor prevăzute în programele de trunchi comun, informațiile incluse în programa de opțional nu vor fi considerate un scop în sine ci mijloace pentru formarea intelectuală.

**Sugestiile metodologice** vor include tipuri de activități de învățare (care sunt recomandate pentru formarea competențelor) precum și modalități de evaluare. Din această perspectivă, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de ex. probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

Va fi inclusă, deasemenea, o listă cu **valori și atitudini** preconizate a fi formate în cadrul cursului opțional.

În cazul în care opționalul este prevăzut pentru întreg liceul, se vor defini și **competențe generale** din care se vor deriva competențe specifice pentru fiecare an de studiu.

Pentru a veni în sprijinul procesului de avizare a programelor de opțional, propunem fișele de avizare a proiectelor de opțional.


**Anexa 11:**

## Listă de verificare a CDȘ<sup>1</sup>

Pentru a veni în sprijinul elaborării programei de opțional vă propunem următoarea listă cu întrebări de verificare:

**Obiectivele cadru sau competențele generale** (pentru opționale care se studiază în mai mulți ani):

- se reflectă în obiective de referință/competențe specifice?
- în cazul aprofundărilor, extinderilor sunt aceleași ca în programa de trunchi comun?

Vă sugerăm ca în această perioadă de „noviciat” în proiectarea și aplicarea CDȘ să nu treceți deocamdată în ofertă opționale pentru mai mult decât un an școlar, chiar dacă reglementările în vigoare o permit. Există riscul ca elevii și/ sau profesorul să nu agreeze totuși cursul ales/propus, dar să fie nevoiți să îl parcurgă pe toată perioada de timp anunțată în ofertă.

Dacă un opțional proiectat pentru un an se bucură de succes, continuați-l printr-un nou proiect pe care îl propuneți în oferta următoare.

**Obiectivele de referință sau competențele specifice** sunt:

- măsurabile, specifice (nu sunt formulate la modul general, ci le corespund anumite conținuturi)?
- în număr corespunzător?
- corelate cu tema opționalului? (de exemplu: competențe de integrare, transfer, în cazul unui opțional integrat)
  - adecvate nivelului de cunoștințe ale elevului?
  - derivă din obiective cadru, competențe generale (dacă acestea sunt formulate)?
  - unice (sau se repetă sub diferite forme)?
  - altele, decât în programa de trunchi comun? (dacă nu e aprofundare)
  - căror etape ale unui proces de învățare corespund? (vezi Modelul de derivare a competențelor.)

**Conținuturile** sunt:

- corelate cu obiectivele de referință, competențele specifice?
- altele, decât în programa de trunchi comun ?
- resursă cuprinzătoare pentru obiective de referință, competențe specifice ?
- organizate articulat, sistematic?
- astfel încât să se cumuleze și să permită progresul?
- entități esențiale, fără contradicții?
- posibil de învățat, adaptate la experiența elevului?
- adecvate intereselor, nevoilor prezente și viitoare ale elevului?

**Activitățile de învățare:**

- duc la dezvoltarea competențelor propuse?
- pot fi organizate efectiv? Cum?
- presupun activitatea nemijlocită a elevului?
- permit învățarea în cooperare?
- conțin referiri la utilizarea resurselor materiale?

## Modele de programe de CDȘ

### 12.1. Programă CDȘ – Grup Școlar Orțișoara, Timiș

**Titlul cursului:** „Ecoturismul, o șansă pentru viitorul nostru”

**Tipul :** Disciplină integrată

**Aria curriculară:** Matematică și științe

**Durata:** 1 an – 1 oră pe săptămână

**Profil :** Liceu filieră tehnologică, profil servicii

**Specializarea:** Turism și alimentație publică

**Clasa:** a IX- a

**Unitatea de învățământ:** Grup Școlar Agricol Orțișoara, județul Timiș

**Autori:** Burlacu Felicia, prof. gradul I, specializarea fizică

Augustinov Iosif, prof. gradul definitiv, specializarea matematică

Marineață Daniela, prof. gradul I, specializarea inginer mecanic agricol

Poali Alina, institutor II gradul definitiv, specializarea institutor - desen

Sarmeș Camelia, prof. debutant, specializarea matematică

#### I. Argument

Profilul de formare al fiecărui elev reprezintă o preocupare permanentă a școlii noastre. Chiar dacă este un ideal greu de atins, profesorii pot da viață acestui țel prin dezvoltarea unor atitudini pozitive ale elevilor față de ei înșiși și față de semenii lor.

Disciplina opțională „**Ecoturismul, o șansă pentru viitorul nostru**” este oferită elevilor din clasa a IX-a de liceu, specializarea Turism și alimentație publică, la nivelul Ariei curriculare “Matematică și științe”.

Prin conținuturile și activitățile propuse, acest opțional are drept scop:

- sprijinirea integrării conștiente a elevilor în mediul natural, social și cultural;
- dezvoltarea creativității elevilor;
- cultivarea disponibilității pentru munca în echipă.

Cursul își propune să cultive atitudinea responsabilă a elevilor față de mediu, formarea competențelor de promovare a ecoturismului și de valorificare a turismului din zonă. Prin parcurgerea acestuia, vor spori șansele elevilor de a-și găsi un loc de muncă în acest domeniu.

Comunitatea locală va beneficia de forță de muncă pregătită, care va contribui la dezvoltarea turistică, civică, economică a zonei, dar și la promovarea imaginii sale în comunitatea largită.

Vom încerca să satisfacem *nevoia* fiecărui elev de a se simți *competent* în a *deține și utiliza informația*, deschis spre schimbare, deoarece omul de mâine trebuie să fie un *om bine educat*.

II. Obiective de referință	III. Activități de învățare
<b>O<sub>1</sub> – să stabilească particularitățile geografice, istorice și de ecosistem din zona de nord a județului Timiș;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ selectarea informațiilor relevante din materialele bibliografice recomandate;</li> <li>▪ documentarea teoretică și practică;</li> <li>▪ plimbări, vizite, excursii;</li> <li>▪ pregătirea unei excursii (stabilirea obiectivelor, a traseului, a mijlocului de transport; costuri estimative);</li> </ul>
<b>O<sub>2</sub> – să identifice obiectivele turistice ale zonei și caracteristicile acestora;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ organizarea unei vizite (stabilirea scopului și obiectivelor, a contactelor cu instituțiile ce urmează a fi vizitate, a traseului, a mijlocului de transport, a costurilor estimative) – joc de rol;</li> <li>▪ vizite la obiectivele turistice din zonă;</li> <li>▪ clasificarea obiectivelor turistice din zonă;</li> <li>▪ realizarea unor materiale de prezentare a obiectivelor turistice vizitate (fotomontaje, afișe, P.P.S-uri, referate, minimonografii, pliante etc.);</li> </ul>
<b>O<sub>3</sub> – să analizeze problemele de mediu existente în zonă;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ aplicarea unor chestionare pentru culegerea de informații de la locuitori privind problemele de mediu existente în zonă;</li> <li>▪ realizarea de interviuri cu reprezentanți ai comunității locale și ai agenților economici din zonă;</li> <li>▪ prelucrarea informațiilor culese;</li> <li>▪ interpretarea rezultatelor investigației;</li> <li>▪ dezbateri pentru identificarea unor soluții de îmbunătățire a calității mediului;</li> </ul>
<b>O<sub>4</sub> – să realizeze oferte turistice specifice zonei;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ realizarea de materiale publicitare care să vizeze obiectivele turistice din zonă;</li> <li>▪ întocmirea unor proiecte de trasee turistice;</li> <li>▪ concursuri de orientare în teren utilizând harta și semnele convenționale;</li> <li>▪ realizarea machetei unui traseu turistic;</li> <li>▪ prezentarea în manieră publicitară a machetei unui traseu turistic;</li> </ul>
<b>O<sub>5</sub> – să descrie principalele concepte de protecția mediului;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ prezentarea conceptelor de protecție a mediului;</li> <li>▪ exemplificarea acțiunii factorilor poluanți asupra organismului uman;</li> <li>▪ diseminarea informațiilor legate de prevenirea poluării;</li> <li>▪ realizarea de materiale informative privind problemele de mediu și măsurile de rezolvare a acestora (afișe, P.P.S-uri, referate, pliante etc.);</li> </ul>
<b>O<sub>6</sub> – să promoveze valori civice legate de protecția mediului și ecoturism;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ promovarea normelor minime de protecție a mediului înconjurător în rândul altor categorii de populație școlară (preșcolari, elevi cls. I-VIII);</li> <li>▪ organizarea unui eveniment special pentru a promova ideea de ecoturism folosind materiale realizate prin forțe proprii;</li> <li>▪ realizarea unor proiecte de grup pentru promovarea soluțiilor de remediere a efectelor nocive ale poluării;</li> <li>▪ activități de ecologizare a unor obiective turistice;</li> </ul>
<b>O<sub>7</sub> – să utilizeze tehnologii diverse pentru a disemina informații legate de eco-turism în zonă;</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ realizarea prin diferite tehnici a materialelor publicitare și informative;</li> <li>▪ utilizarea TIC în pregătirea /susținerea unor activități;</li> <li>▪ redactarea unor articole pentru presa locală, revista școlii etc.</li> </ul>



#### IV. Lista de conținuturi

1. Particularitățile zonei de nord a județului Timiș din punct de vedere:
  - a) geografic
  - b) istoric
  - c) etno-cultural
  - d) ecosistem
2. Obiectivele turistice din zonă (documentare teoretică și practică):
  - a) Băile Calacea
  - b) Rezervația ornitologică de la Satchinez
  - c) Vinga
  - d) Pișchia
3. Planul unei acțiuni turistice (plimbare, vizită, excursie)
4. Elemente de orientare în teren
5. Macheta unui traseu turistic
6. Calitatea mediului
  - a) Norme de protecția mediului
  - b) Acțiunea factorilor poluanți asupra organismului uman
7. Probleme de mediu și atitudinea cetățenilor
8. Valori civice legate de protecția mediului
9. Realizarea unui proiect de ecoturism
10. Materiale informative, documentare și publicitare
  - a) Conținut
  - b) Tehnici de realizare
11. Dascăl pentru o oră

#### V. Modalități de evaluare

1. observarea directă a elevilor;
2. probe orale și probe scrise;
3. probe practice:
  - conceperea, aplicarea și prelucrarea chestionarelor;
  - activități de ecologizare;
  - concurs de orientare;
  - redactarea materialelor informative și de publicitate;
4. macheta unui traseu turistic
  - criterii de evaluare: modul de realizare, complexitatea, originalitatea, estetica, modalitatea de prezentare;
5. portofoliul – care va cuprinde:
  - a) referate despre obiective turistice și probleme de mediu;
  - b) materiale publicitare și informative: fotomontaje, afișe, minimonografii, pliante etc.
  - c) modele de chestionare;
  - d) interpretarea chestionarelor;
  - e) proiecte de trasee turistice;
  - f) suportul pentru organizare a unei excursii;
6. criterii de evaluare: conținut, continuitate, claritatea expunerii;

## VI. Bibliografie

- Berca, M.**– „Ecologie generală și protecția mediului”,Ed. Ceres, 2000  
**Botnariuc, N, Vădineanu, A.**– „Ecologie”, EDP, București, 1982  
**Bran, F.** - „Politici și strategii de mediu”, București, 2002  
**Dongea, E.**– „Călăcea. Contribuții monografice”,Ed. Eurostampa, Timișoara, 2006  
**Kiss, A.** – „Rezervația ornitologică de la Satchinez”, Ed. Excelsior, Timișoara, 2002  
Microsoft Office XP, Ed. Bott, Woody Leonard, Ed. Teora  
**Milosescu, M.** – „Învăță singur internet”, Ed. Teora  
**Munteanu, I.** – „Monografia județului Timiș”  
**Pârvu, C.** – „Ecologie generală” , Ed. Tehnică, București, 1999  
**Pop, G. P.** – „Dealurile de Vest și câmpia de Vest” – Ed. Universității din Oradea, 2005  
**Pop, I.A.,Nagler T.** -,Istoria Transilvaniei”,Ed. Institutul Cultural Român, Cluj-Napoca, 2003  
**Posea, I.G.** – „Câmpia de Vest a României” ,Ed. Fundației „România de mâine”, București 1997  
**Turcuș, A.**- „Portul popular din județul Timiș”, Timișoara, 1982  
**Victor, A.** – „Monografie regională a județului Timiș”,Ed. Academiei, 1979  
**Vișan, S., Angelescu, A.** – „Ecotehnologii”  
Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, MEN, Ed. Corint București, 1998

## 12.2. Programă CDȘ – Liceul Beceni, Buzău

**Titlul cursului:** „Agricultură ecologică”

**Tipul :** Disciplină integrată

**Aria curriculară:** Matematică și științe

**Durata:** 1 an – 1 oră pe săptămână

**Profil :** Liceu filieră tehnologică, profil resurse naturale și protecția mediului

**Clasa:** a X- a

**Unitatea de învățământ:** Liceul Beceni, județul Buzău

**Autori:** Mariana Zotolea

Florea Dragomir

Luminița Negoită

Adriana Durlugea

Valentin Babuș

### I. Argument

Factorii perturbatori, uneori chiar periculoși care amenință calitatea vieții umane sunt multipli și diverși. În consecință este nevoie de modalități, căi și mijloace de prevenire și contracarare a acestora.

Agricultura ecologică este, incontestabil o componentă fundamentală a acțiunii umane, concretizate la nivel micro/macro social, menită să asigure în mare măsură, standardele de sănătate, fie și numai din perspectiva alimentației.

Din învățământul primar și gimnazial elevii vin cu sumare cunoștințe teoretice din acest domeniu, ceea ce impune ca necesare îmbogățirea și consolidarea acestora în clasa a-X-a, acumularea de noi „achiziții” și mai ales formarea unor abilități și deprinderi de comportament adevărat în acest plan.

Cei mai mulți elevi ai liceului nostru, deci și cei din clasa vizată, provin din familiile pentru care agricultura este o preocupare prioritară, este o sursă economică (de existență).

Prin intermediul elevilor care constituie „grupul țintă” al acestei clase, s-ar putea contribui la tranziția de la o agricultură tradițională, care în zona noastră de raportare (Valea Slănicului), ignoră, într-o măsură semnificativă normele ecologice, la o agricultură pentru care aceste norme să devină o certitudine a calității produsului finit.

Cursul propus ar putea deveni în același timp un factor de influență pozitivă a forței noastre școlare asupra absolvenților clasei a-VIII-a pe care i-ar putea tenta, în cadrul profilului menționat, noutatea cursului și mai ales utilitatea lui în planul practic-aplicativ, pentru elevi și indirect, pentru familiile lor.

Apreciem că însușirea cunoștințelor de către elevi, formarea abilităților și deprinderilor vizate vor fi facilitate de cunoștințele lor de botanică, de zoologie, de ecologie, care, pe de altă parte, ar deveni mediul propice al unor competențe de transfer.

Nu în ultimul rând, finalitatea cursului s-ar putea raporta și la deschiderea pieței muncii pentru români, în agricultura celor mai multe țări din U.E.

## II. Competențe și conținuturi

Competențe specifice	Conținuturi
1. Identificarea principalelor scopuri și obiective ale agriculturii ecologice 2. Structurarea informației științifice în diverse tipuri de comunicări orale și /sau scrise : argumentație științifică, referat, proiect, dezbateri, eseu etc.	<b>Particularitățile agriculturii ecologice</b> Scop și obiective Agricultura ecologică în prezent Agricultura ecologică și tehnica genetică Legislația din România
3. Identificarea factorilor care influențează programarea rotațiilor.  4. Recunoașterea tipurilor de îngrășăminte folosite în agricultura ecologică	<b>Elemente tehnologice de producere a legumelor ecologice</b> Organizarea asolamentelor în fermele ecologice (factorii care influențează programarea rotațiilor, concluzii practice privind rotația culturilor) Fertilizarea legumelor ecologice (tipuri de îngrășăminte naturale folosite în agricultura ecologică, îngrășăminte minerale naturale măcinate)
5. Recunoașterea metodelor și produselor de combatere a bolilor și dăunătorilor	<b>Metode și produse de combatere a bolilor și dăunătorilor</b> Plante folosite în prevenirea și combaterea unor boli și dăunatori ai legumelor (tratamente la sămânță, „plante sanitare”, cultura asociată a plantelor). Produse chimice de protecție a plantelor recomandate în producția ecologică (rețete pentru unele preparate folosite în agricultura ecologică, procedee combinate de combatere a bolilor și dăunătorilor specifici). Produse netoxice, nepoluante și selective pentru fauna utilă promovate în legumicultură. Feromoni specifici utilizați în legumicultură
6. Cunoașterea regulilor stricte ale tehnicii producerii răsadurilor în legumicultura ecologică  7. Aplicarea în practică a tehnicii de producere a răsadurilor la diferite specii legumicole	<b>Producerea răsadurilor de legume (culturi de câmp)</b> Generalități Incinta de producere a răsadurilor Amestecuri de pământ utilizate în producerea răsadurilor (tipuri de amestecuri nutritive) Date tehnice privind producerea de răsaduri la diferite specii legumicole Combaterea bolilor și dăunătorilor (măsuri de prevenire, măsuri curative) Fertilizarea suplimentară
8. Recunoașterea soiurilor recomandate pentru cultura ecologică  9. Identificarea lucrărilor de întreținere a culturilor ecologice	<b>Necesar de sămânță și material săditor, epoci optime de înființare a culturilor</b> Soiuri recomandate pentru cultura ecologică Irigarea culturilor Alte lucrări de întreținere

### III. Valori și atitudini

- Conștientizarea influenței agriculturii ecologice asupra calității vieții.
- Respect față de argumentația științifică.
- Grijă față de propria persoană, față de ceilalți, față de mediu.
- Motivația pentru aplicarea cunoștințelor într-un mod responsabil fata de natura și om.
- Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă.
- Interesul pentru aplicarea cunoștințelor în viața cotidiană.

### IV. Sugestii metodologice

Timpul alocat pentru studierea opționalului este de 35 de ore pe an.

Notarea în catalog se face în rubrică separată prevăzută pentru CDȘ.

Predarea poate fi realizată de un grup de profesori care își împart atribuțiile în funcție de teme sau de același profesor.

Dat fiind subiectul opționalului, profesorul va orienta demersul didactic pe observare, investigație și lucrări practice. Se recomandă în acest sens folosirea proiectelor de grup sau individuală a căror temă va fi anunțată la începutul semestrului. În funcție de nivelul elevilor, profesorul va oferi sau nu sprijin pentru stabilirea obiectivelor și etapelor proiectului.

Pentru formarea și consolidarea competențelor specifice pot fi folosite și metode active, așa cum sunt : studiul de caz, portofoliul, metoda cubului, învățarea prin descoperire, învățarea problematizată.

**Modalități de evaluare** : în afara tehnicilor tradiționale de evaluare ( chestionare orală, teste de evaluare prin activități practice, grile de observare, temă pentru acasă) se recomandă și folosirea altor modalități alternative: proiectul și portofoliul. În ceea ce privește evaluarea prin intermediul proiectului, acesta se poate realiza pentru : tehnica de lucru folosită, pentru modul de prezentare și/sau produsul realizat. Cele patru dimensiuni utilizate în evaluare, în cazul proiectului, sunt :

- operarea cu fapte, concepte, deprinderi dobândite prin învățare;
- calitatea produsului-creativitatea, imaginația, tehnica estetică, execuția, realizarea ;
- reflecția-capacitatea de a se distanța de propria lucrare având permanent în vedere propriile obiective, de a evalua progresul făcut și de a face modificările necesare ;
- comunicarea, atât pe durata realizării, cât și a prezentării acestuia.

### V. Bibliografie

- Ionescu Alexandru, Ilie Nicolae, Udrescu Sevastian-Ecologia și protecția mediului, Targoviste, 1990
- Tudor, I. – Mic atlas de plante, Bucuresti, 1970
- Asociația Națională a Consultanților în Agrobusiness, Ghid practic pentru producția ecologică, Bucuresti 2004
- [www.lumeasatului.ro](http://www.lumeasatului.ro)
- Bioterra- revista bioagriculturilor

**12.3. Programă CDȘ – Grup Școlar Forestier Rucăr, Argeș**

**Titlul cursului:** „Computerul în sprijinul comunității”

**Tipul :** Disciplină intergrată

**Aria curriculară:** Tehnologii

**Durata:** 1 an – 1 oră pe săptămână

**Clasa:** a XI- a

**Unitatea de învățământ:** Grup Școlar Forestier Rucăr, Argeș

**Autori:** prof. Pestișu Domnica  
prof. Catrina Liana  
prof. Pestișu Virginia  
prof. Ștefănescu Doina  
prof. Băcîrcea Nicoleta-Anca

**I. Argument**

Încă din primii ani ai deceniului trecut, școala noastră a înțeles rolul esențial pe care îl va avea calculatorul în toate domeniile de activitate. Informatica contribuie la dezvoltarea personalității elevilor prin formarea de capacități, competențe și atitudini bazate pe gândirea critică, logică, divergentă și creativă.

Localitatea este așezată într-o zonă turistică foarte frumoasă, dar slab promovată și se simte nevoia de a se face cunoscută, în circuitul turistic național. Activitățile economice din zonă - agroturismul, prelucrarea lemnului - impun necesitatea creării de pagini web pentru promovarea serviciilor și produselor zonei.

Prin opționalul ales se urmărește promovarea imaginii comunității. Agenții economici ai zonei au nevoie să-și realizeze reclame pentru a-și promova ofertele, iar acest CDȘ vine în întâmpinarea acestor nevoi.

În urma discuțiilor cu elevii clasei și cu părinții s-a observat interesul acestora pentru CDȘ-ul propus, în ideea că meseria de web designer poate fi o opțiune în vederea realizării profesionale, în găsirea unui loc de muncă în domeniu, după terminarea ciclului liceal.

Cursul opțional ales vine să întregească cunoștințele acumulate la orele din trunchiul comun de la disciplina Informatică și să-i ajute pe elevi să-și pregătească partea practică pe care o vor prezenta la susținerea examenului de certificare a competențelor profesionale.

Introducerea acestui opțional se mai poate argumenta prin aceea că:

- modelează aptitudinile elevilor, le stimulează creativitatea, le dezvoltă deprinderi de muncă independentă, îi învață să-și controleze argumentarea, să accepte schimbul flexibil de idei;
- permite elevilor să-și formeze priceperi și deprinderi în laboratorul de informatică;
- îi pregătește pe elevi în găsirea unui loc de muncă după terminarea școlii;
- dezvoltă, la elevi, capacitatea de a comunica utilizând mijloacele specifice unui sistem informatic;
- contribuie la dezvoltarea spiritului de echipă, a schimbului de idei, a participării comune la găsirea unor strategii euristice de rezolvare a problemelor propuse.

## II. Competențe specifice și conținuturi

Competențe specifice	Conținuturi
1. Identificarea elementelor componente ale unei aplicații utilizate în construirea paginilor Web	<b>Editarea și vizualizarea unui document HTML</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interfața aplicației Internet Explorer</li> <li>• Elemente caracteristice interfeței Internet Explorer</li> <li>• Rolul butonului „Refresh“</li> <li>• Limbajul HTML. Caracteristici</li> </ul>
2. Combinarea diverselor tag-uri și atribute pentru a obține efectul dorit	
3. Descrierea operațiilor de bază necesare realizării unei pagini HTML	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crearea paginilor WEB cu Notepad</li> <li>• Coduri pentru crearea unei pagini Web</li> <li>• Linii de delimitare și comentarii</li> </ul>
4. Utilizarea elementelor de bază pentru inserarea de text și imagine	<b>Îmbunătățirea paginii Web cu imagini, liste și tabele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegerea fundalului de pagină</li> <li>• Inserarea și editarea imaginilor</li> <li>• Crearea hiperlegăturilor</li> <li>• Inserarea textului animat</li> <li>• Crearea unei liste în pagina Web</li> <li>• Crearea unui buton animat</li> </ul>
5. Crearea unei pagini Web pe baza unei teme date	
6. Utilizarea unor tehnici de comunicare scrise folosind formate electronice (Internet)	<b>Utilizarea cadrelor</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizarea formularelor</li> <li>• Inserarea unei legături pe o imagine</li> <li>• Maparea imaginilor</li> <li>• Inserarea elementelor multimedia</li> </ul>
7. Argumentarea propriilor opinii privind posibilitățile de promovare a imaginii comunității prin realizare de pagini Web	<b>Legături</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Legătura către o pagina aflată în același director</li> <li>• Legătura către un site</li> <li>• Utilizarea unei imagini ca zonă activă</li> </ul> <b>Proiecte. Stiluri de pagini WEB</b> <b>Legislația privind dreptul de autor al produsului soft și măsurile de protejare a datelor</b>

## III. Valori și atitudini

*Se așteaptă de la elevi să dezvolte:*

- interes pentru promovarea imaginii comunității;
- motivație pentru aplicarea cunoștințelor în realizarea de pagini WEB;
- toleranță față de opiniile exprimate de alții;
- curiozitate pentru utilizarea resurselor informatice ;
- valorificarea optimă și creativă a propriului potențial;
- încrederea în sine și în ceilalți;
- spiritul critic;
- flexibilitate la modificarea, după necesități, a etapelor de realizare a paginii web;
- asumarea responsabilității;
- obișnuința de a recurge la concepte și metode informatice de tip algoritmic specifice în abordarea unei varietăți de probleme;
- atitudine favorabilă față de știință și de cunoaștere în general;
- disponibilitatea de a evalua/autoevalua activități practice;
- inițiativă și disponibilitate de a aborda sarcini variate;
- motivație pentru dezvoltarea propriei cariere.

## IV. Sugestii metodologice

Locul de desfășurare a instruirii se recomandă a fi un laborator de informatică în care – pentru optimizarea demersului didactic – este necesar să existe o dotare minimală care presupune un număr de calculatoare egal cu numărul elevilor din clasă, conectate în rețea și cu acces la toate serviciile INTERNET. În laborator trebuie să existe de asemenea, o imprimantă și dispozitive periferice și de memorare externă. Prezența unui videoproiector va îmbunătăți instruirea interactivă.

Dobândirea competențelor specifice se poate realiza prin organizarea activităților de predare-învățare-evaluare urmărind folosirea metodelor interactive care favorizează formarea abilităților de lucru în echipă.

Ca metode de predare activ-participative propunem:

- algoritmizarea;
- conversația;
- demonstrația;
- exercițiul;
- învățarea prin descoperire;
- problematizarea.

Metodele sugerate se remarcă prin următoarele avantaje:

- sunt centrate pe elev;
- pun accent pe dezvoltarea gândirii, formarea aptitudinilor și a deprinderilor;
- încurajează participarea elevilor, inițiativa, implicarea și creativitatea;
- determină un parteneriat profesor-elev prin realizarea unei comunicări multidirecționale.

Trecerea la o metodologie activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare și îl motivează în obținerea unor rezultate, creându-i, în același timp, deprinderi fundamentale de muncă în echipă și de rezolvare de probleme.

Ca resurse se vor utiliza:

- pliante;
- reviste;
- pagini Web deja realizate;
- mijloace audio-video;
- fotografii.

Evaluarea curentă se poate face urmărind secvențial formarea deprinderilor de lucru prin folosirea fișelor de evaluare și autoevaluare.

Pentru evaluare se recomandă a fi utilizate metode tradiționale și alternative:

- observarea sistematică a comportamentului elevilor, a atitudinilor față de o sarcină dată, a comportamentului comunicativ, a modului de asumare a responsabilității;
- investigația;
- testarea și analizarea proiectelor;
- autoevaluarea prin care elevul compară nivelul la care a ajuns cu obiectivele și standardele educaționale;
- proiectul;
- portofoliul.

Ca instrumente de evaluare se pot folosi:

- fișe de observație (pentru probe practice);
- fișe test (pentru probe scrise);
- fișe de lucru;
- fișe de autoevaluare (pentru probe orale și scrise);
- chestionare;
- liste de control – verificare;
- scări de clasificare.

La sfârșitul cursului elevii vor realiza pagina Web, ca produs final, vor prezenta aplicațiile realizate, cu accent pe utilitatea produsului.

Se urmărește educarea elevilor în ideea că orice activitate de programare trebuie să se finalizeze cu un produs - program fiabil, cu interfață prietenoasă, care să funcționeze conform condițiilor impuse de beneficiar, să fie însoțit de o documentație, să fie verificat, testat și evaluat.



## V. Bibliografie

1. **Dana Lica, Emil Onea:** Manual clasa a IX - a
2. **Emil Onea, Dan Crintea:** Grafică și html
3. **Mihaela Carstea, Ion Diamandi:** Calculatorul fără secrete
4. **Donald Busche, Mary Bergerud:** Windows 98, Ghid rapid
5. **H. Pitariu:** Orientări în didactica informațională
6. **Carmen Petre, Daniela Popa, Ștefania Craciunoiu, Camelia Iliescu:** Metodica predării informaticii și tehnologiei informației
7. **Sorin Matei, Mirela Panait:** Inițiere în utilizarea calculatoarelor
8. **Nicu Bizdoaca, Ovidiu Staicu, Elvira Bizdoaca, Sorin Matei:** Inițiere în Internet, e-mail și chat

## 12.4. Programă CDȘ – Liceul Teoretic Eftimie Murgu Bozovici, Caraș - Severin

**Denumirea opționalului:** Știință și religie

**Tipul:** disciplină integrată

**Clasa:** a XI-a Filologie

**Durata:** 1 an

**Număr ore pe săptămână:** 1 oră

**Aria curriculară:** Om și societate

**Instituția de învățământ:** Liceul Teoretic „Eftimie Murgu” Bozovici

**Autori:** Anton Lazăr, prof. geografie

    Berbentia Dănilă, prof. matematică

    Negru Pavel, prof. istorie

    Șuta Boldea Dorina – Paulina, prof. fizică

    Țunea Floarea -Ana, prof. limba și literatura română

### I. Argument

Una dintre nevoile fundamentale ale omului este setea de cunoaștere, având drept scop rezolvarea misterului propriei sale existențe. De-a lungul timpului, omul a apelat la trei izvoare sau surse de cunoaștere: cunoașterea științifică (empirică), cunoașterea filosofică (logico-speculativă) și cunoașterea religioasă (prin revelație). Dezvoltarea la elevi a unor competențe menite să armonizeze aceste forme de cunoaștere reprezintă un factor esențial în formarea unui sistem de valori viabil și dezirabil în același timp.

Cercetarea științifică se bazează pe premisa că există o ordine în univers. Dacă această premisă nu ar fi adevărată, știința ar fi lipsită de sens. Un corolar implicit al acestei premise este că experiența noastră se află într-o relație autentică cu rânduiala universului și că lumea experienței are sens. Iată de ce Fr. Rabelais spunea că „știința fără conștiință e ruina sufletului”, iar N. Paulescu remarca faptul că „ideea de Dumnezeu este o noțiune fundamentală, fără de care știința cade în absurd”. John Henry Newman a mers mai departe afirmând că „adevărul religios nu este doar o porțiune, ci o condiție a cunoașterii generale”.

Pornind de la premisa că elevul nu este o mașină pe care o poți programa, ci o individualitate menită a se afirma împreună cu ceilalți, scopurile declarate ale acestui opțional sunt:

- de a arăta elevilor baza, cadrul și implicațiile unei viziuni integrale despre viață;
- de a încuraja dezvoltarea conceptelor, a abilităților și creativității;
- de a facilita elevilor experimentarea unor experiențe de viață bazate pe o concepție integrală despre lume și viață;
- de a dezvolta valori și dispoziții practice în armonie cu principiile etice și științifice.

Opționalul pe care îl propunem dorește să răspundă unor întrebări fundamentale care conduc la formarea unei concepții despre lume și viață:

1. Care este realitatea primară – materia, Dumnezeu sau iluzia?
2. Care este natura lumii în care trăim?
3. Cine este omul? De ce există?
4. Care este natura cunoașterii? Cum cunoaștem?
5. De unde știm că ce știm e conform cu realitatea?
6. Ce e bine și ce e rău? Cine are autoritatea morală?
7. Încotro merge istoria?

Era informatică în care trăim ignoră, intenționat sau nu, de cele mai multe ori spiritualul în favoarea materialului, or fără un suport spiritual omul nu poate trăi în armonie cu sine însuși, cu natura și cu ceilalți. Intenționăm prin acest opțional să revalorizăm dimensiunea spirituală a individului, considerând religia

un panaceu. Absența aportului spiritual determină o criză acută în planul valorilor morale și etice ale societății.

Profilul teoretic al școlii constituie un element esențial al propunerii acestui opțional, elevii noștri având aplecare spre astfel de abordări, iar specificul plurietic și religios al comunității locale întăresc oportunitatea includerii materiei în oferta curriculară.

## II. Competențe și conținuturi

Competențe specifice	Conținuturi
1. Identificarea relațiilor dintre știință și religie	I. Noțiuni introductive 1. Ce este știința? 2. Ce este religia? 3. Metodele de cercetare științifică, filozofică și religioasă 4. Importanța științei și religiei
2. Analiza datelor oferite de știință și religie din perspectivă integrată	II. Originea Universului și a vieții 1. Modelul evoluționist 2. Modelul creaționist 3. Modelul panspermiei III. Științele fizice și religia 1. Astronomia și geofizica 2. Geologia și geografia 3. Fizica și chimia 4. Biologia și antropologia
3. Utilizarea unui limbaj adecvat într-o prezentare orală și scrisă	IV. Perspectiva științifică și religioasă asupra istoriei omenirii 1. Teoria liniară 2. Teoria ciclică 3. Teoria teleologică
4. Compararea abordării științifice și a celei religioase  5. Investigarea sistemelor religioase de pe glob	V. Diversitatea etnică și religioasă a lumii contemporane 1. Rase și etnii 2. Familii lingvistice 3. Marile religii ale lumii 4. Sistemele religioase din România 5. Structura religioasă a populației din orizontul local
6. Evaluarea relațiilor de interdependență dintre religie și societate	VI. Religia și societatea 1. Religie și educație 2. Religie și cultură 3. Religie și economie 4. Religie și mediu 5. Religie și politică
7. Promovarea dialogului dintre știință și religie, respectiv a dialogului interreligios 8. Promovarea valorilor etice și morale	VII. Toleranță și intoleranță. 1. Egalitatea șanselor 2. Dialogul interreligios 3. Conflicte religioase

## III. Valori și atitudini

- demnitate
- integritate
- corectitudine
- respect
- bunătatea
- altruism
- concordie
- toleranță
- respectarea opiniei celorlalți
- responsabilitate
- spirit conciliant
- deschidere față de dialog

- onestitate
- moderație
- obiectivitatea
- acceptarea diversității
- flexibilitatea

### IV. Sugestii metodologice

#### Strategii didactice:

- dezbateri în scopul definirii conceptelor
- conversație euristică
- investigația în grup
- discurs argumentativ
- explorarea interdisciplinară
- discuția liberă și dirijată
- controversa constructivă
- problematizarea
- expunerea
- demonstrația
- jocul de rol

#### Activități de învățare:

- exerciții de identificare a termenilor din domeniul științei și religiei
- lecturarea unor texte de specialitate
- extragerea unor informații din mass-media
- exerciții de interpretare a unor documente de specialitate
- construirea unui text pe baza informațiilor selectate anterior
- exerciții de citire a unor hărți tematice

#### Resurse materiale:

- hărți geografice și istorice
- fișe de studiu
- mijloace specifice TIC
- website-uri
- cărți de specialitate

#### Resurse umane:

- elevi, profesori, specialiști, personalități avizate în domeniu

#### Modalități de evaluare:

- probe orale, scrise, practice (testul, eseul, portofoliul, referate tematice, proiecte, etc.)

### V. Bibliografie

- Bondrea Aurelian** (1993) – Sociologia culturii, Ed. Fundația România de mâine, București
- Brummlen Van Harro** (1996) – Puncte de vedere asupra programei școlare, Association of Christian Schools International, Ontario, Canada
- Burgess Stuart** (2006) – Amprente ale inteligenței creatoare, Ed. Făclia, Oradea
- Collinson Diane** (1995) – Mic dicționar al filosofiei occidentale, Ed. Nemira, București
- Cuciuc Constantin** (1996) – Religii noi în România, Ed. Gnosis, București.
- Cucoș Constantin** (1996) – Educația religioasă, conținut și forme de realizare, E.D.P., București
- Culianu I. Petru** (2002) – Gnozele dualiste ale occidentului, Ed. Polirom, Iași
- Dulamă M. Eliza** (2002) – Modele, strategii și tehnici didactice activizante, Ed. Clusium, Cluj
- Eliade Mircea** (1992) – Istoria ideilor și credințelor religioase, Ed. Humanitas, București
- Eliade Mircea** (1995) – Sacrul și profanul, Ed. Humanitas, București
- Flea Ilarion** (1994) – Religia culturii, Ed. Episcopiei Ortodoxe Române a Aradului, Arad
- Firca Iova** (1998) – Cosmogonia biblică și teoriile științifice, Ed. Anastasia, București
- Geisler L. Norman** (1999) – Filozofia religiei, Ed. Cartea Creștină, Oradea

- Ionescu Nae** (1994) – Prelegeri de filosofia religiei, Ed. Biblioteca Apostrof, Cluj
- Kitagawa M. Joseph** (1990) – În căutarea unității. Istoria religioasă a omenirii, Ed. Humanitas, București
- Morris M. Henry** (1992) – Creaționismul științific, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois, USA
- Morris M. Henry** (1993) – Bazele biblice ale științelor moderne, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois, USA
- Popescu Gh. Dumitru** (1993) – Teologie și cultură, Ed. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București
- Riviere Claude** (2000) – Socio-antropologia religiilor, Ed. Polirom, Iași
- Schuon Frithjof** (1994) – Despre unitatea transcendențială a religiilor, Ed. Humanitas, București
- Stan Alexandru, Rus Remus** (1991) – Istoria religiilor, Ed. Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București
- Suciu Alexandru** (2003) – Filosofia și istoria religiilor, E.D.P., București
- Tomlinson John** (2002) – Globalizare și cultură, Ed. Amarcord, Timișoara
- Wach Joachim** (1997) – Sociologia religiei, Ed. Polirom, Iași
- \*\*\* **MECT** - Planuri – cadru pentru clase

## Lista liceelor pilot din proiect

1. Grup Școlar Agricol Miroslava, județul Iași
2. Seminarul Teologic „Cuvioasa Paraschiva” Agapia , județul Neamț
3. Grup Școlar Dumbrăveni, județul Suceava
4. Liceul Teoretic Beceni, județul Buzău
5. Grup Școlar Forestier Rucăr, județul Argeș
6. Grup Școlar Castelu, județul Constanța
7. Liceul Teoretic „Udrea Băleanu” Băleni, județul Dâmbovița
8. Colegiul Silvic “Th. Pietraru”, Brănești, județul Ilfov
9. Grup Școlar Măneciu, județul Prahova
10. Liceul Teoretic „Eftimie Murgu” Bozovici, județul Caraș-Severin
11. Grup Școlar Agricol Orțișoara, județul Timis
12. Liceul Bratca, județul Bihor
13. Grup Școlar Șuncuiuș, județul Bihor
14. Grup Școlar Agricol Cuzdrioara, județul Cluj
15. Liceul Văleni, județul Olt
16. Grup Școlar Corund, județul Harghita
17. Liceul Roșia Jiului, Fărcășești, județul Gorj
18. Liceul „Petru Rareș”, Feldioara, județul Brașov



## 6. Bibliografie

- Reshaping Education for an Open Society in Romania 1990 – 2000: World Bank (Country Studies Vol II No 3 December 2003)
- Schools at the crossroads: Change and continuity the compulsory education curriculum: Ministry of Education and Research; National Curriculum Council; Center Education 2000 (2001)
- Sistemul românesc de educație: raport național: Ministerul Educației și Cercetării (2001)
- Manolescu, M. și Potolea, D.: Teoria și metodologia curriculum-ului, București, 2006
- Curriculum-ul național: Ministerul Educației (2000)

 **7. Abrevieri**

<b>Abreviere</b>	<b>Semnificație</b>
CDS	Curriculum la decizia școlii
CNC	Consiliul Național pentru Curriculum
ECE	Educație centrată pe elev
PLAI	Planul Local de Acțiune pentru Învățământ
PRAI	Planul Regional de Acțiune pentru Învățământ
SIM	Sistem Informațional de Management



