

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT “ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.091(043.3)

ANA ȚIBULEAC

**DEZVOLTAREA PLANULUI-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN
PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE**

531.01. TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

TEZĂ DE DOCTOR ÎN ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Conducător științific:

Hadîrcă Maria, dr., conf. cerc.

Autor:

Țibuleac Ana

CHIȘINĂU, 2023

©Țibuleac Ana, 2023

CUPRINS

ADNOTARE (ROMÂNĂ, RUSĂ, ENGLEZĂ).....	5
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE	12
1. RECONSTRUCȚIA EDUCAȚIEI ȘI SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII ACTUALE.....	27
1.1. Reconfigurări ale educației și învățării în societatea cunoașterii	27
1.2. Competențele-cheie în documentele de politici educaționale internaționale și naționale	33
1.3. Tendințe în proiectarea învățării și a timpului pentru instruire (în plan european și în Republica Moldova)	44
1.4. Analiza planului de învățământ din Republica Moldova în contextul tendințelor europene privind dezvoltarea educației și proiectarea învățării	58
1.5. Concluzii la capitolul 1	68
2. PARADIGMA DE DEZVOLTARE A PLANULUI-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE	69
2.1. Repere conceptuale privind dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva competențelor-cheie.....	69
2.2. Principii de generare, concepte pedagogice valorificate și modalități de dezvoltare a unui nou plan de învățământ.....	82
2.3. Modelul teoretic al dezvoltării planului-cadru din perspectiva competențelor-cheie	90
2.4. Metodologia de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie.....	99
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	124
3. DEMERSURI EXPERIMENTALE DE VALORIFICARE A MODELULUI ȘI METODOLOGIEI DE DEZVOLTARE A PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	125
3.1. Studiu constatativ privind necesitatea dezvoltării planului de învățământ din perspectiva competențelor-cheie. Opinii ale cadrelor didactice și manageriale	125
3.2. Experimentul de formare a cadrelor manageriale privind aplicarea planului de învățământ dezvoltat din perspectiva competențelor-cheie.....	140
3.3. Impactul demersurilor formative privind implementarea strategiilor dezvoltate din perspectiva competențelor-cheie la nivelul unității școlare.....	148
3.4. Experimentul de validare a planului de învățământ dezvoltat prin metoda expertizei statice.....	156
3.5. Concluzii la capitolul 3.....	171
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	171

BIBLIOGRAFIE	175
ANEXE	190
Anexa 1. Tabelul 1. Timpul pentru instruire în învățământul primar în țările UE și OCED (2019 – 2009).....	190
Anexa 2. Tabelul 2. Timpul pentru instruire în învățământul secundar inferior în țările UE și OCED (2019 – 2009)	192
Anexa 3. Chestionarul pentru cadrele didactice din învățământul general aplicat în august 2021 ..	194
Anexa 4. Răspunsurile respondenților la chestionarul pentru cadrele didactice din învățământul general aplicat în luna august 2021	203
Anexa 5. Rezultatele chestionarului aplicat pentru cadrele didactice din învățământul general – aprilie 2022.....	217
Anexa 6. Rezultatele la unele întrebări din cadrul chestionarului aplicat pe un eșantion de 81 cadre didactice în iunie 2022.....	220
Anexa 7. Metodologia de elaborare a chestionarului de evaluare inițială aplicat în cadrul experimentului de formare.....	221
Anexa 8. Metodologia de elaborare a chestionarului de evaluare finală în cadrul experimentului de formare.....	226
Anexa 9. Rezultatele chestionarului de diagnosticare pentru cadrele manageriale, august 2021	231
Anexa 10. Rezultatele chestionarului de evaluare inițială pentru cadre manageriale participante la experimentul de formare.....	244
Anexa 11. Rezultatele chestionarului de evaluare finală a participanților la cursul de formare	257
Anexa 12. Programul de formare a cadrelor manageriale	262
Anexa 13. Instrumentul aplicat în experimentul de validare prin metoda expertizei statice.....	275
Anexa 14 . Tabelul privind observațiile experților în raport cu planul de învățământ.....	286
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	290
CURRICULUM VITAE	291

ADNOTARE

Date de identificare: Țibuleac Ana, Dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor- cheie, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2023.

Structura tezei : introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 168 de titluri, 13 anexe, 174 pagini de text de bază (până la Bibliografie), 31 de figuri, 18 tabele, rezultatele obținute sunt publicate în 17 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: educație, învățare, plan de învățământ, discipline de învățământ, finalități educaționale, integralizare pedagogică, principii pedagogice, profilul absolventului, trunchi comun de cultură generală, competență-cheie, inter- și transdisciplinaritate, teme cross-curriculare, curriculum, program de formare, manageri școlari.

Scopul cercetării: determinarea fundamentelor teoretice și metodologice de reconceptualizare a planului de învățământ, elaborarea modelului pedagogic și a metodologiei de dezvoltare a acestuia din perspectiva formării competențelor-cheie și a instrumentelor conexe de implementare eficiente a acestuia.

Obiectivele cercetării: 1) analiza comparativă a planului actual de învățământ din perspectiva tendințelor de inovare a educației și a modelelor de reconfigurare a învățării în contextul societății contemporane; 2) determinarea reperelor teoretice și metodologice pentru conceptualizarea paradigmei de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva competențelor-cheie; 3) elaborarea modelului pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie și a algoritmului de implementare a acestuia; 4) elaborarea și implementarea programului de formare a managerilor școlari în contextul implementării planului la nivelul instituției de învățământ; 5) valorificarea experimentală a programului de formare, a algoritmului și a metodologiei de formare a managerilor școlari în contextul implementării planului-cadru la nivelul instituției de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării constă în: determinarea reperelor teoretice și metodologice pentru dezvoltarea planului-cadru de învățământ, elaborarea instrumentelor aferente metodologiei de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie și valorificarea acestora în practica de formare a managerilor școlari din învățământul general.

Rezultatele teoretice și practice care au contribuit la soluționarea problemei științifice rezidă în: modelul pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva pedagogiei competențelor și metodologia de implementare a acestuia în învățământul general.

Semnificația teoretică a cercetării realizate constă în: argumentarea necesității dezvoltării actualului plan de învățământ în vederea racordării la finalitățile educației și exigențele sociale, analiza comparativă a acestuia cu alte planuri de învățământ și conceptualizarea fundamentelor teoretice și metodologice ale dezvoltării planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie.

Valoarea aplicativă a cercetării: mecanismul de implementare a modelului pedagogic elaborat; nivelurile de intervenție pedagogică pentru aplicarea noului plan de învățământ; instrumente de validare experimentală a algoritmului de elaborare și modelului planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie; programul de formare a managerilor școlari privind implementarea planului de învățământ dezvoltat.

Implementarea rezultatelor științifice: Cercetarea experimentală s-a desfășurat în cadrul Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău). Rezultatele științifice au fost publicate în 5 articole, categoria B, 7 articole în materialele conferințelor științifice și 4 capitole în monografii colective: 2 publicate în Republica Moldova și 2 în Polonia, 1 capitol într-o culegere de studii

АННОТАЦИЯ

Идентификационные данные: Ана Цыбуляк, Разработка учебного плана с точки зрения формирования ключевых компетенций, докторская диссертация в области педагогических наук, Кишинев, 2023.

Структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 168 наименований, 13 приложений, 174 страницы основного текста (до библиографии), 31 рисунков, 18 таблиц, полученные результаты опубликованы в 17 научных работах.

Ключевые слова: образование, обучение, учебный план, учебные дисциплины, образовательные цели, педагогическая интеграция, педагогические принципы, профиль выпускника, куррикулум, ключевая компетенция, меж- и трансдисциплинарность, кросс-куррикулумные темы, программа подготовки, директора школ.

Цель исследования: определить теоретико-методологические основы реконцептуализации учебного плана, разработать педагогическую модель и методологию ее развития с позиций обучения ключевым компетенциям и соответствующий инструментарий для ее эффективной реализации.

Научно-исследовательские цели: 1) сравнительный анализ текущего куррикулума с точки зрения тенденций инноваций в образовании и моделей реконфигурации обучения в контексте современного общества; 2) определение теоретических и методологических ориентиров для концептуализации парадигмы развития куррикулума с точки зрения формирования ключевых компетенций; 3) разработка педагогической модели развития куррикулума с точки зрения формирования ключевых компетенций и алгоритма ее реализации; 4) разработка и внедрение программы обучения директоров школ в контексте реализации плана на уровне школ; 5) экспериментальная апробация программы подготовки, алгоритма и методики подготовки в контексте реализации плана на уровне образовательного учреждения с точки зрения формирования ключевых компетенций учащихся.

Научная новизна и оригинальность исследовательских результатов: определении теоретических и методологических ориентиров для разработки учебных планов, разработке методологических инструментов для развития учебных планов с точки зрения ключевых компетенций и их использовании на практике при подготовке директоров школ в среднем образовании.

Теоретические и практические результаты, способствовавшие решению научной проблемы: педагогическая модель разработки учебного плана с точки зрения компетенций и методология ее реализации в среднем образовании.

Теоретическое значение проведенного исследования заключается в следующем: обосновании необходимости развития текущего учебного плана в соответствии с целями образования и социальными требованиями, сравнительном анализе с другими учебными планами и концептуализации теоретических и методологических основ разработки учебного плана с точки зрения развития ключевых компетенций.

Практическая ценность исследования: разработанная модель учебного плана, методология и соответствующие инструменты, созданные для ее развития, программа подготовки директоров школ.

Реализация научных результатов: Прикладное исследование проводилось в Государственном Университете в Тирасполе (находящийся в Кишиневе). Научные результаты были опубликованы в 5 статьях категории В, 7 материалах научных конференций и 4 глав в монографиях, 2 опубликованных в Молдове, и 2 - в Польше, 1 глава в сборнике исследований.

ANNOTATION

Identification data: Ana Țibuleac, **Development of the general plan of primary, lower secondary and upper secondary curriculum from the perspective of key competences' development, doctoral thesis in educational sciences, Chisinau, 2023.**

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 168 titles, 13 appendices, 174 pages of basic text (up to the Bibliography), 31 figures, 18 tables, the results obtained are published in 17 scientific papers.

Keywords: education, learning, educational plan, school subjects, educational goals, pedagogical integration, pedagogical principles, graduate profile, core curriculum, key competence, inter- and transdisciplinary learning, cross-curricular topics, training program, school managers.

The purpose of the research: to determine the theoretical and methodological foundations for reconceptualising the general plan of curriculum, to develop the pedagogical model and its development methodology from the perspective of key competences development and related tools for its effective implementation.

Research objectives: 1) comparative analysis of the current curriculum from the perspective of educational innovation trends and learning reconfiguration models in the context of contemporary society; 2) determination of theoretical and methodological benchmarks for conceptualizing the curriculum development paradigm from the perspective of key competences; 3) elaboration of the pedagogical model of curriculum development from the perspective of key competence formation and its implementation algorithm; 4) development and implementation of the training program for school managers in the context of the implementation of the educational plan at the school level from the perspective of the formation of key competences; 5) experimental valorization of the training program, the algorithm and the methodology for the training of school managers in the context of the implementation of the general plan of curriculum at the level of the school from the perspective of the formation of key competences of students.

Scientific novelty and originality: the development of the general plan of curriculum for secondary education from the perspective of the formation of key competences and its application methodology at the level of secondary education.

The scientific novelty and originality of the research results lie in determining the theoretical and methodological frameworks for developing the general plan of curriculum, developing the associated tools for general plan of curriculum development from the perspective of key competences, and applying these tools in the training of general education school managers.

The theoretical and practical results contribute to solving the scientific problem of developing a pedagogical model for general plan of curriculum development from the perspective of key competences formation, and a methodology for implementing it in general education.

The theoretical significance of the research lies in justifying the need to develop the current curriculum general plan to align with educational objectives and social requirements, comparing it with other core curricula, and conceptualizing the theoretical and methodological foundations for developing the general plan of curriculum from the perspective of key competence formation.

The practical value of the research lies in: the general plan of curriculum model developed from the perspective of key competences formation, the methodology and associated tools for the development of the training program for managerial staff.

The research was applied at the State University of Tiraspol (based in Chisinau). The scientific results were published in 5 articles of category B, 7 conference papers, and 4 chapters in collective monographs: 2 published in Moldova and 2 in Poland, 1 chapter in a collection of studies.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Taxonomia competențelor-cheie în documentele de politici naționale și europene	38
Tabelul 1.2. Analiza evoluției planului-cadru de învățământ pentru cl.I-IX.....	58
Tabelul 1.3. Analiza planului-cadru de învățământ pentru cl.I-IX privind orele opționale	60
Tabelul 1.4. Ciclurile curriculare aferente primelor două etape a achizițiilor fundamentale	64
Tabelul 1.5. Reprezentarea ciclurilor curriculare conform categoriilor de vârstă.....	64
Tabelul 2.1. Repartizarea orelor pentru cl. I-a- a III-a și a IV-a - aVI-a	106
Tabelul 2.2. Repartizarea orelor pentru cl. VII-a- IX-a și X-a – XII-a	107
Tabelul 2.3. Trunchiul comun de cultură generală vs. competențele-cheie	112
Tabelul 2.4. Planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie	115
Tabelul 2.5. Analiza comparativă a PÎD din perspectiva timpului pentru instruire alocat în core curriculum în spațiul european	116
Tabelul 2.6. Mecanismul de aplicare a PÎD.....	121
Tabelul 3.1. Eșantionul experimentelor pedagogice	125
Tabelul 3.2. Rezultatele generalizatoare privind gradul de informare al cadrelor manageriale cu privire la competențele-cheie	149
Tabelul 3.3. Rezultatele generalizatoare privind acțiunile care ar sprijini implementarea competențelor-cheie	152
Tabelul 3.4. Direcții principale de acțiune în contextul promovării leadership-ului autentic	154
Tabelul 3.5. Criteriile și indicatorii de analiză a calității planului de învățământ.....	159
Tabelul 3.6. Rezultatele evaluării PÎ prin metoda matricei de asociere (indicator 4.5)	164
Tabelul 3.7. Rezultatele evaluării prin metoda matricei de asociere (indicatorul 6).....	166

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Inventarul competențelor – cheie elaborat de OCED	36
Figura 1.2. Alocarea timpului pentru instruire în domeniul lecturii, scrierii și literaturii în țările UE și OCED în raport cu media UE.....	52
Figura 1.3. Alocarea timpului pentru instruire pentru studiul limbilor străine în țările UE și OCED în raport cu media UE	52
Figura 1.4. Alocarea timpului pentru curriculum flexibil în țările UE și OCED în raport cu media UE.....	52
Figura 1.5. Fluctuația timpului pentru instruire alocat studiului limbilor străine în învățământul secundar inferior.....	54
Figura 1.6. Fluctuația timpului pentru instruire alocat curriculumului flexibil în învățământul secundar inferior.....	54
Figura 1.7. Fluctuația numărului de ore pe săptămână în PÎ (perioada 2003-2023)	62
Figura 2.1. Modelul teoretic al dezvoltării planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie	93
Figura 2.2. Algoritm de lucru în dezvoltarea unui nou PÎD.....	103
Figura 2.3. Modul circular de aplicare a algoritmului de dezvoltare a PÎD	104
Figura 2.4. Modul linear de aplicare a algoritmului de dezvoltare a PÎD	104
Figura 2.5. Modul de integrare a temelor cross-curriculare / competențelor-cheie în planul de învățământ	105
Figura 2.6. Nivelurile de intervenție pedagogică pentru aplicarea metodologiei de dezvoltare a PÎD.....	119
Figura 3.1. Gradul de informare al cadrelor didactice cu privire la CC.....	128
Figura 3.2. Gradul de informare cu privire la CC al cadrelor manageriale.....	129
Figura 3.3. Opinia cadrelor didactice privind elementele care descriu competența-cheie a învăța să înveți.....	131
Figura 3.4. Opinia cadrelor didactice cu privire la actualul plan-cadru de învățământ.....	132
Figura 3.5. Opinia cadrelor manageriale privind planul- cadru de învățământ.....	133
Figura 3.6. Opinia cadrelor didactice privind impactul orientării curriculumului spre dezvoltarea de CC din perspectiva elevului	133
Figura 3.7. Opinia cadrelor manageriale privind impactul implementării CC în procesul didactic	134
Figura 3.8. Opinia cadrelor didactice privind competențele pe care le consideră posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei predate	135
Figura 3.9. Opinia cadrelor manageriale privind competențele posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei predate	135
Figura 3.10. Opinia cadrelor didactice privind acțiunile care ar sprijini dezvoltarea CC	136
Figura 3.11. Opinia cadrelor manageriale privind acțiunile care ar sprijini dezvoltarea cu succes a CC.....	137

Figura 3.12. Opinia cadrelor didactice privind acțiunile care ar sprijini dezvoltarea cu succes a CC.....	138
Figura 3.13. Opinia cadrelor manageriale privind acțiunile care ar facilita formarea CC	139
Figura 3.14. Date privind eșantionul participanților la experimentul de formare	141
Figura 3.15. Opiniile respondenților din grupul de control cu privire la planul de învățământ	150
Figura 3.16. Principalele probleme ale planului de învățământ	151
Figura 3.17. Opiniile respondenților din grupul experimental privind relevanța programului de formare	155
Figura 3.18. Opiniile respondenților din grupul de control privind relevanța programului de formare.....	156

LISTA ABREVIERILOR

IȘE – Institutul de Științe ale Educației

IPP – Institutul de Politici Publice

MEC – Ministerul Educației și Cercetării

PISA – Programul Internațional de Evaluare a Elevilor

ISCED – Clasificarea Internațională Standard a Educației

OCED – Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare

CSI – Comunitatea Statelor Independente

CRCN – Cadrul de Referință al Curriculumului Național

CC – competențe-cheie

PÎ – plan-cadru de învățământ

PÎD – plan de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie

OLSDÎ – Organ local de specialitate în domeniul învățământului

UE – Uniunea Europeană

UNICEF- Fondul Internațional pentru Urgențe ale Copiilor al Națiunilor Unite

UNESCO - Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

UST- Universitatea de Stat din Tiraspol

TCC – temele cross-curriculare

TCCG – trunchi comun de cultură generală

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei derivă din contextul exigent al schimbărilor și transformărilor care se produc actualmente în domeniul educației, acestea fiind generate de evoluția cunoașterii și specificității învățării în secolul XXI, de problematica lumii contemporane și de crizele din societatea actuală, precum și de problemele sistemului de învățământ între care evidențiem: ofertă educațională mai puțin relevantă în raport cu cerințele personale și sociale, incoerențe la nivel de cunoaștere disciplinară, prezentă în planul actual de învățământ, în raport cu finalitățile educaționale stipulate în Codul Educației, rezultate școlare scăzute, analfabetismul funcțional al elevilor ș.a.

Mai mult, datorită caracterului lor parțial sau conjunctural, aceste reforme nu au condus la creșterea eficienței și relevanței procesului educațional, implicit și a rezultatelor învățării, întrucât au eludat mereu o reformă reală a planului de învățământ. În acest sens, cercetătorul S. Cristea recomandă abordarea în sistem a tuturor acțiunilor de tip reformă în vederea soluționării marilor probleme ale educației și elaborarea unei strategii unitare de schimbare a paradigmei curriculumului, a cărei primă componentă o constituie planul de învățământ [30, p.14].

Astfel, constatăm că problema esențială pe care ar fi trebuit să o rezolve reforma învățământului din Republica Moldova – imediat după elaborarea unor *noi finalități* (ideal, scopuri, strategie, obiective etc.), în funcție de care ar fi trebuit reconstruite, prin efort de cercetare pedagogică fundamentală, noul plan de învățământ (PÎ) și noile curricula/ programe școlare, nu a fost soluționată decât parțial, doar pe anumite segmente, iar finalitățile educaționale stabilite în Codul Educației în formula competențelor-cheie [141, art.11], așa și nu au mai ajuns să fie transpuse în planul de învățământ și implementate prin curriculum în procesul educațional.

Deși la nivelul unor documente de politici educaționale (Cadrul de referință al curriculumului național) se atestă anumite orientări privind necesitatea unor dezvoltări curriculare în perspectiva instruirii bazate pe formarea de competențe-cheie (CC), iar actualul curriculum școlar prevede, ca obiectiv general, achiziționarea de către elevi a unui sistem de CC, totuși, modul în care sunt organizate conținuturile educaționale transpuse în planul actual de învățământ și metodologiile de predare-învățare a acestora nu favorizează procesul de formare a finalităților respective.

În acest sens, cercetătorul VI. Guțu menționează „calitatea manualelor depinde de calitatea curriculumului disciplinar; calitatea curriculumului școlar depinde de calitatea planului de învățământ și a standardelor educaționale; calitatea planului de învățământ depinde de calitatea standardelor educaționale” [52, p.102]. Astfel, reiese că anume reconfigurarea planului de învățământ din

perspectiva formării noilor finalități ale educației ar reconstitui logica procesuală a sporirii calității procesului de învățământ.

Cercetătorul V. Gh. Cojocaru a realizat în 1995 o primă amplă analiză în evoluție a planurilor de învățământ, iar în 1997 a propus un nou plan de învățământ cu modificări care a rămas valabil în mare măsură până în prezent [23, pp. 195-198].

Începând cu anul 2000, în cadrul Institutului de Științe ale Educației (IȘE), la solicitarea Ministerului Educației și Cercetării (MEC), au fost realizate multiple studii de analiză a planurilor de învățământ, iar cercetători precum I. Achiri [1,2], V. Andrițchi [5,6], I. Botgros [11,12], M. Hadîrcă [58,62] ș.a. au formulat în repetate rânduri recomandări și sugestii de perfecționare, precum și posibilități de reconceptualizare pe nou a documentelor respective, însă acestea au rămas nevalorificate pe deplin.

Percepția cu privire la aglomerarea disciplinelor școlare în planul de învățământ actual și la supraîncărcarea curriculumului școlar este exprimată și recunoscută de către majoritatea pedagogilor. Astfel, conform studiilor realizate în acest sens în cadrul IȘE 82% de cadre didactice consideră planul de învățământ și curriculumul școlar supraîncărcate [93, p.168].

În studiul sociologic realizat în cadrul Institutului de Politici Publice (IPP), cercetătorul A. Gremalschi face referință la rezultatele evaluării curriculumului școlar, conform căruia cei mai mulți elevi consideră că școala contribuie în mare măsură la formarea competențelor în cazul competenței de comunicare în limba maternă – 54,5% din numărul total de respondenți, iar cei mai puțini – în cazul competenței antreprenoriale/ economice (16,8%). Cei mai mulți elevi care consideră că școala nu formează sau formează competența într-o măsură mică se atestă în cazul competențelor de comunicare în limba străină (33,5%), antreprenoriale/economice (33,5%) și cele de utilizare a calculatorului (33,3%) [50, p.27].

Aceste constatări se regăsesc printre problemele generale ale sistemului educațional menționate în Strategia Educația-2030: „ (...) excesul abordării disciplinare în defavoarea celei transdisciplinare, interdisciplinare; (...) *valorificarea insuficientă a competențelor pentru secolul XXI a competențelor-cheie a Consiliului Europei și a competențelor-cheie de dezvoltare durabilă*” [146, p.24]. Or, anume valorificarea insuficientă a CC subliniază actualitatea și relevanța cercetării pentru contextul educațional.

Conform opiniei lui S. Cristea, o cauză fundamentală a aglomerării curriculumului actual o constituie concepția greșită, întreținută de decenii și prin metodologia de evaluare a curriculumului

școlar, care încurajează exercițiile de reconstrucție a programelor și manualelor școlare înaintea definitivării unui *nou plan de învățământ*, cu o nouă structură de organizare, pe trepte și cicluri de instruire [31, p.767].

Astfel, consideră acest autor, este eludată problema de bază pe care trebuie să o rezolve orice reformă a învățământului – edificarea temeliei, adică a unui nou plan de învățământ, adecvat noilor finalități ale educației, CC conform Codului Educației.

Prin urmare, adoptarea conceptului de instruire în bază de competențe, ca direcție de dezvoltare a curriculumului național, obligă cercetarea pedagogică la o reconsiderare profundă a actualului plan-cadru și impune reconceptualizarea acestuia din perspectiva noilor finalități stabilite în Codul Educației, adică a CC.

Pe de altă parte, deși abordarea monodisciplinară este consacrată în proiectarea educației în planul de învățământ structurat pe o bază academică, anume această abordare, consideră S. Cristea conduce la hiperspecializarea conținuturilor instruirii, proiectate în cadrul planului de învățământ, din perspectiva continuității pe verticală, cu resurse limitate de transfer orizontal, interdisciplinar [34, p.81].

Soluțiile pe care le vede S. Cristea și pe care le adoptăm în contextul prezentei cercetări vizează reconstrucția inter-/ intra și transdisciplinară a disciplinelor de învățământ, ca soluție pentru decongestionarea planului, implicit și a curriculumului școlar prin abordarea inter- și transdisciplinară a învățării în cadrul ariilor curriculare, care permit integrarea cunoștințelor și favorizează transferul orizontal (interdisciplinar, pluridisciplinar/ multidisciplinar) și chiar transversal (transdisciplinar) al cunoștințelor și abilităților de bază dobândite prin învățare [ibidem].

În această viziune, dezvoltarea planului-cadru de învățământ (PÎ) din perspectiva formării CC se impune ca o *problemă de cercetare* necesară de soluționat, iar soluționarea acestei probleme poate fi realizată în baza unui demers științific de analiză, conceptualizare și proiectare a unui plan educațional adecvat Codului Educației, care să stea la baza unei *noi organizări și abordări a activității pedagogice de formare-dezvoltare a personalității elevului la nivelul învățământului general*.

Or, PÎ actual cuprinde o componentă invariabilă de discipline de studiu cu caracter obligatoriu la care se realizează competențele specifice disciplinelor de studiu, dar care nu corelează decât parțial cu sistemul de CC, ce stau la baza oricărei testări internaționale și care indică relevanța studiilor pentru învățământul obligatoriu.

Rezultatele elevilor la PISA sunt echivalente cu indicatorii relevanței educației în Republica Moldova atât în documentul de Strategie Educația-2020 [145] cât și în Strategia Educația-2030 [146], ținta strategică fiind ca ponderea elevilor cu cunoștințe minime în domeniile Lectură/Citire, Științe, Matematică măsurate prin PISA, să constituie un număr anumit de procente din media Organizației pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OCED) la un interval de 3 ani, după cum urmează: Lectură/Citire de la 54,2% (2021) să sporească până în 2025 la 71,0% și Matematică de la 49,7% (2021) până la 70,0% până în 2025 și 80% în (2030); Științe de la 57,8% (2021) la 73,0 % (2025) și 80% în (2030).

Atât Strategia Educația-2020 [145, p.72], cât și Strategia Educația -2030 [146, p.49] consideră aceste rezultate ale elevilor drept indicatori și ținte strategice ale calității educației din Republica Moldova.

Aceste rezultate denotă că performanța elevilor cu vârsta de 15 ani la lectură, matematică și științe este printre cele mai joase din regiune. Diferența de performanță dintre Moldova și vecinii săi, inclusiv din Comunitatea Statelor Independente (CSI), este estimată la doi ani de școlarizare. Indicatorii de rezultat al participării elevilor din Republica Moldova la testarea PISA din 2009, 2015 și 2018 reflectă că mai mult de jumătate din elevii de 15 ani nu au nivelul minim de competențe de bază necesar pentru a participa în mod eficient și productiv la viața socio-economică, ceea ce impune analiza actualului PÎ care reglementează procesul de predare-învățare-evaluare alături de curriculum școlar din perspectiva obiectivelor generale, finalităților educației exprimate în termeni de CC. Aceste rezultate prezintă interes pentru prezenta cercetare și prin faptul că evaluează domenii integrate de studiu și indică o oportunitate care ar putea fi explorată în reconfigurarea planului de învățământ din perspectiva formării CC.

Între tendințele de bază privind dezvoltarea sistemelor de învățământ manifeste pe plan european se evidențiază următoarele: abordarea în sistem a tuturor problemelor școlii ce necesită a fi reformate; conceperea unui PÎ din perspectiva nevoilor reale de dezvoltare a personalității elevului trasat din perspectiva CC; propunerea, prin planul de studii, a unei oferte educaționale atractive și viabile, cu deschidere spre social; diferențierea clară, în planul de învățământ, a educației de bază de educația opțională; micșorarea bugetului de timp alocat educației formale și majorarea acestuia în favoarea educației nonformale/extrașcolare; etc.

Conform Cadrului de referință al curriculumului național, 2019 (CRCN) o serie de factori semnaleză “îmbătrânirea planului-cadru de învățământ” care este anunțată de elevi, profesori,

manageri, cercetători, părinți prin următoarele fenomene, printre care “(...) *Planul de învățământ nu asigură formarea-dezvoltarea personalității elevului în raport cu finalitățile sistemului de învățământ*” [139, p. 53]. Considerăm că anume acest din urmă factor semnalează îmbătrânirea PÎ și oportunitatea optimizării acestuia.

CRCN menționează că PÎ nu asigură formarea/dezvoltarea personalității elevului în raport cu CC, deoarece doar unele dintre acestea pot fi asociate la unele discipline de studiu, iar altele în general nu au vreo „acoperire” disciplinară [idem].

Actualmente PÎ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal din Republica Moldova este construit din perspectivă monodisciplinară, deci vizează doar formarea competențelor specifice disciplinelor de studiu, ceea ce nu conduce la formarea CC, alături de alte produse curriculare, precum curricula disciplinare sau ghidurile metodologice de implementare a acestora. Or, atât PÎ, cât și unele curricula disciplinare nu cuprind/ nu vizează formarea CC.

În aceste condiții, după cum sugerează S. Cristea, limitele și contradicțiile semnalate pot fi depășite prin (re)construcția planului de învățământ dintr-o perspectivă deschisă, *interdisciplinară* și chiar *transdisciplinară*, această perspectivă fiind favorizată prin integralizarea pedagogică a unor discipline școlare, valorificarea deplină a ariilor curriculare și a învățării de tip integrat în cadrul acestora.

CRCN include CC specificate în Codul Educației [141, art.11], dar profilul absolventului pe niveluri de învățământ și cicluri școlare [139, pp. 33-40] nu este construit în baza CC, precum este prezentat de exemplu într-una din cercetările IȘE din România [165], ci în baza atributelor generice ale idealului educațional stabilit în Codul Educației [141, art.6], ceea ce dovedește deficiențe de consecvență și coerență chiar la nivelul documentelor de politici în ceea ce privește orientarea procesului educațional spre formarea CC și integrarea acestora în practicile de predare-învățare-evaluare.

Aceleași incoerențe le constată și cercetătorul Vl. Guțu în lucrarea sa „ (...) plasarea componentelor „competențe-cheie”, „competențe transversale/ transdisciplinare” în structura curriculumului pe discipline este una artificială și nu este compatibilă cu funcția acestui document (constatăm că locul acestora este în structura Planului-cadru de învățământ, ceea ce corespunde funcției acestui document)” [48, p.159]. Prin urmare, se constată existența unor contradicții în abordarea conceptului de instruire în bază de CC în cadrul aceleași discipline de la o treaptă de

școlaritate la alta și de la o disciplină de studiu la alta, iar cadrele didactice recunosc faptul că se orientează cu greu în ceea ce privește dezvoltarea CC printr-o disciplină sau alta.

Gradul de cercetare a temei. La nivel internațional, problematica planificării și inovării educației se află în atenția UNESCO, în cadrul căreia specialiștii analizează modelele educative existente, elaborează rapoarte privind calitatea educației, conceptualizează noi proiecte și programe de politici educaționale, iar, la anumite etape, recomandă noi direcții de orientare a educației și modele de reconfigurare a învățării în cadrul procesului de învățământ, astfel determinând „axele” de dezvoltare anticipativă a educației în mileniul III, pentru o mai bună adecvanță a acesteia la cerințele societăților contemporane [31, p.739].

În cadrul acestui organism, cercetători cu renume mondial, precum E. Faure [56], L. D'Hainaut [42], V. De Lansheere [117] ș.a. au pus, la timpul lor, problema că educația trebuie să *preceadă* nivelul dezvoltării economice și au evidențiat necesitatea schimbării modului de abordare a învățării școlare; J. Dewey [118], M. Montessori [72] au recomandat valorificarea *învățării experimentale*; B. Bloom [110], L. Anderson, D. R. Krathwool [109], R. Dave [41] ș.a. au fundamentat *taxonomii* ale obiectivelor predării-învățării, menite să eficientizeze procesul educațional; G. Văideanu a propus o „răsturnare a triadei conținuturilor” exprimată în formula *atitudini – strategii cognitive – cunoștințe*, considerând-o drept o soluție managerială viabilă în contextul unei „explozii informaționale”, tipică societății postmoderne și o provocare pentru proiectarea curriculară a PÎ [95, p.70].

În raportul către UNESCO, Jacques Delors și grupul de cercetători coordonat de acesta au stabilit cele patru direcții de dezvoltare a educației în secolul XXI, lansând un nou model educativ: *a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fii*, de care se conduc actualmente sistemele europene de învățământ [116].

În acest context, actualmente se discută foarte mult despre *eficiența învățării* și creșterea nivelului de competențe ale elevilor, dar și despre *relevanța rezultatelor școlare* obținute prin învățare, acestea fiind considerate două elemente de bază, la care, de obicei, se raportează cineva atunci când analizează eficacitatea procesului de învățământ. Respectiv, schimbarea de paradigmă care s-a produs la nivel de proces educațional – trecerea de la pedagogia obiectivelor la o pedagogie axată pe formarea de competențe – are în vedere, în primul rând, creșterea relevanței rezultatelor învățării pentru elev și societate, în al doilea rând, eficientizarea activităților de predare-învățare prin focusarea acestora pe formarea strategică de CC și integrarea realmente a evaluării în procesul educațional.

În scop de creștere a eficienței și relevanței rezultatelor învățării, la nivel european există documente privind dezvoltarea competențelor -cheie, iar organizații internaționale, cum ar fi UNICEF sau OCED, atrag atenția asupra necesității reconfigurării proceselor de învățământ în contextul provocărilor societale spre o instruire funcțional-pragmatică, în acord cu cerințele societății actuale.

În context internațional, valoroase sunt cercetările care au conturat concepțiile termenului de competență – N. Chomsky (1965) [106], L. D'Hainaut (1981) [42], B. Rey (1996) [127,128], J. Piaget (1998) [126], P. Perrenoud (1998) [125], F. Weinert (2001) [136], S. Rychen și L. Salganik (2002) [130,131], V. Flueraș (2017) [57], ș.a. competență-cheie – S. Cristea [27, 31, 34], L. Ciolan [21,22] ș.a., repere conceptuale ale planului-cadru de învățământ – S.Cristea [25, 28, 29, 30, 32], C.Cucoș ș.a. [36,37], teme cross- curriculare – L.Ciolan (2008) [22], T. Callo [16,18]- educație integrală, modele pedagogice ale integralizării, etapele învățării pe tot parcursul vieții, C. Cucos [39,40]- educație permanentă ș.a.

Conceptul de interdisciplinaritate a fost consacrat de O. Decroly (1929) [115] și ulterior aprofundat de J. Dewey (1943) [118]. Primul model de integrare a învățării aparține lui J. Klein (1998) [123], numit curriculum de bază și presupune un program-cadru și corelarea materiilor în acest program-cadru. În Canada, învățarea interdisciplinară face parte din noua pedagogie activă sau non-directivă (1970). În Quebec, se ocupă de integrarea materiilor L. Sauve (1998) [133], iar în Ontario se dezvoltă învățarea transdisciplinară, bazată pe integrarea materiilor. Încă în 1949 R. Tyler [134] vorbea despre necesitatea integrării orizontale pentru a asigura coerența curriculumului, iar B. Bloom [110] în 1958 aborda integrarea curriculară în vederea deschiderii oportunităților.

Reperere bibliografice în ceea ce privește tema abordată sunt numeroase în literatura de specialitate din întreg arealul cultural românesc. În Republica Moldova, aspecte ale acestei tematici sunt abordate în monografiile, articole științifice și exegeze semnate de V. Gh. Cojocaru [23, 24] care a efectuat prima analiză amplă a planurilor de învățământ elaborate în Republicii Moldova până în 1998, precum și a formulat idei inovatoare pentru dezvoltarea unui nou plan de învățământ care sunt valabile pentru actualul plan-cadru de învățământ, Vl. Guțu [52,55] care a inclus PÎ în structura curriculumului național și a formulat noi principii de dezvoltare a acestuia, A. Gremalschi [49,50] a propus idei de modernizare și strategii de optimizare a PÎ, T. Callo [16,17,18] a sugerat un model pentru integralizarea pedagogică a conținuturilor instruirii în PÎ, iar M. Hadîrcă a examinat disfuncțiile actualului PÎ și a formulat în repetate rânduri idei de reformare a acestuia [58,62], I. Achiri [1,2] a propus un model constructivist de evaluare a curriculumului școlar ș.a.

În România, abordări directe sau tangențiale ale problematicii cercetate de noi regăsim în lucrările lui B. Nicolescu [75] – transdisciplinaritatea, L. Ciolan [21,22] – învățarea integrată, integrare curriculară, teme cross-curriculare, S. Cristea [27, 30, 32, 34 ș.a.] – teoriile învățării, finalitățile instruirii, planul-cadru, competențele-cheie, etc. E. Joița [68] – instruirea constructivistă, etc. Fundamente teoretice regăsim în literatura occidentală, începând cu J. Dewey [118] (*learning by doing*), J. Piaget [126] (abordarea holistică a cunoașterii/ învățării), D. P. Ausubel [7] (psihologia învățării școlare), continuând cu M. Minder [71] (didactica funcțională), P. Clarke [114] (comunități de învățare), H. Gardner [120] (teoria inteligențelor multiple), X. Roegiers [129] (integrarea achizițiilor școlare), L. D'Hainaut [42] (finalități ale educației), Ph. Jonnaert [122] (curriculum și competențe), etc.

În Dicționarul de pedagogie [31], S. Cristea prezintă conceptul pedagogic al planului de învățământ, evidențiază calitatea acestuia ca document de politică a educației, principiile de organizare, funcțiile, structura și posibilele soluții de flexibilizare a planului-cadru de învățământ. Menționăm că unica cercetare în care este realizată o analiză sistemică și funcțională a planului-cadru de învățământ din România în care sunt valorificate noi concepte educaționale, principii de generare și modele de proiectare și organizare a învățării este cea propusă de autorii D. Georgescu, Al. Crișan, M. Cerchez ș.a. [46].

Cu toate acestea, PÎ din Republica Moldova, în calitatea sa de document oficial de politică a educației și de proiectare globală a conținuturilor instruirii, care trebuie să stea la baza oricărei reforme în educație, nu a suportat până în prezent vreo modificare serioasă, prin urmare, starea acestuia trebuie să facă obiectul unei cercetări pedagogice, în rezultatul căreia să fie înlăturate disfuncțiile și să se propună o soluționare pe cale științifică a problemei date.

Prin urmare, aceste probleme menționate mai sus solicită imperios re-construcția planului actual de învățământ din perspectiva concepției învățării pe tot parcursul vieții și a instruirii în bază de competențe, care vizează formarea prin educația de bază a unui sistem de CC, capabile să faciliteze integrarea absolvenților pe piața muncii și în activitățile sociale.

Prin analiză retrospectivă constatăm că dezvoltarea PÎ din perspectiva formării CC nu reprezintă obiectul unor cercetări științifice distincte. În consecință, caracterul nedeterminat al fundamentelor teoretice autentice ale dezvoltării planului-cadru pentru învățământul general din perspectiva CC; lipsa modelului pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva CC; lipsa tehnologiei de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva CC; abordarea

insuficientă în curricula de formare profesională inițială și continuă a problematicii implementării planului de învățământ, dar și caracterul depășit al instrumentelor manageriale de implementare și monitorizare a planului de învățământ la nivel local, instituțional afectează eficacitatea dezvoltării CC și procesul de formare a personalității conform idealului educațional.

Aceste contradicții solicită imperios re-construcția planului actual de învățământ din perspectiva concepției învățării pe tot parcursul vieții și a instruirii în bază de competențe, care vizează formarea prin educația de bază a unui sistem de competențe-cheie, capabile să faciliteze integrarea absolvenților pe piața muncii și în activitățile sociale.

Reieșind din aceste probleme și contradicții, a fost formulată următoarea problemă a cercetării: Care sunt fundamentele teoretice și metodologice de dezvoltare a planului-cadru de învățământ pentru învățământul general din perspectiva formării competențelor-cheie?

Obiectul prezentei cercetări: procesul de dezvoltare a planului-cadru de învățământ pentru învățământul general din perspectiva formării competențelor-cheie.

Direcțiile de soluționare a problemei cercetării sunt: a) actualizarea ideilor, conceptelor și tendințelor privind transformările în proiectarea educației și învățării; b) stabilirea modalităților posibile de reconfigurare a învățării și a principiilor de generare a unui nou plan de învățământ; c) elaborarea modelului teoretic al dezvoltării planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie; d) elaborarea programului de formare a managerilor școlari și a metodologiei de aplicare a acestuia; d) validarea experimentală a programului și a metodologiei în experimentul pedagogic.

Scopul cercetării: determinarea fundamentelor teoretice și metodologice de reconceptualizare a planului de învățământ, elaborarea modelului pedagogic și a metodologiei de dezvoltare a acestuia din perspectiva formării competențelor-cheie și a instrumentelor conexe de implementare eficace a acestuia.

Scopul menționat implică realizarea următoarelor **obiective ale cercetării:**

1) analiza comparativă a planului actual de învățământ din perspectiva tendințelor de inovare a educației și a modelelor de reconfigurare a învățării în contextul societății contemporane;

2) determinarea reperelor teoretice și metodologice pentru conceptualizarea paradigmei de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie;

3) elaborarea modelului pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie și a algoritmului de implementare a acestuia;

4) elaborarea și implementarea programului de formare a managerilor școlari în contextul implementării planului-cadru la nivelul instituției de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie;

5) valorificarea experimentală a programului de formare, a algoritmului și a metodologiei de formare a managerilor școlari în contextul implementării planului-cadru la nivelul instituției de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor.

Ipoteza de cercetare: Dezvoltarea planului de învățământ din Republica Moldova din perspectiva formării competențelor-cheie este posibilă în cazul în care: 1) va fi elaborat modelul pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, structurat în baza celor mai relevante concepte, teorii de dezvoltare curriculară; 2) va fi elaborat algoritmul de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie; 3) va fi elaborat un program de formare pentru managerii școlari în scopul pregătirii pentru implementarea modelului planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie; 4) vor fi formate cadre manageriale în contextul implementării eficiente a planului de învățământ elaborat din perspectiva formării competențelor-cheie.

Sursele și reperetele epistemologice și teoretice ale cercetării au inclus: concepte ale termenului de competență-cheie – S. Cristea [27, 31], L. Ciolan [22], reperi conceptuale ale planului-cadru de învățământ, teoriile învățării, finalitățile educației, principiile de generare a PÎ - S. Cristea [27, 30, 34, 35], fundamentele curriculumului național, modele ale curriculumului național, reperi teoretice de dezvoltare a curriculumului educațional-VI. Guțu [51, 52], teme cross- curriculare, modalități de integrare curriculară, inter- și transdisciplinaritate – L. Ciolan [21, 22], VI. Guțu [51], S. Cristea [25, 28, 32, 36 ș.a.], T. Callo [16,18] – educație integrală, modele pedagogice ale integralizării, etapele învățării pe tot parcursul vieții, C.Cucoș [39, 40] ș.a.

Termenii-cheie: educație, învățare, plan de învățământ, discipline de învățământ, finalități educaționale, integralizare pedagogică, principii pedagogice, profilul absolventului, trunchi comun de cultură generală, competență-cheie, inter- și transdisciplinaritate, teme cross-curriculare, curriculum, program de formare, manageri școlari.

Metodologia cercetării a presupus utilizarea în demersul investigațional și experimental a *metodelor teoretice*: documentarea științifică, studiul documentelor de politică educațională, modelarea teoretică, analiza de context, studiul comparativ, comparația, interpretarea, sinteza, observarea, generalizarea, abstractizarea etc.; a *metodelor experimentale*: chestionarea, experimentul

pedagogic (de constatare, de formare, de control), precum și metode de colectare, prelucrare statistico-matematică și de interpretare a datelor experimentale, metoda evaluării prin expertiză, metoda focus-grup ș.a.

Baza experimentală. Demersul de realizare a cercetării experimentale a implicat organizarea experimentului pedagogic în patru etape: etapa de constatare, etapa de formare, etapa de control și validarea modelului prin metoda evaluării prin expertiză; selectarea metodologiei și pregătirea instrumentelor de cercetare.

Eșantionul experimentelor pedagogice a constituit în total 277 de cadre didactice și 37 cadre manageriale. Pentru realizarea experimentului de constatare au fost aplicate chestionare pe un eșantion de 98 cadre didactice și 18 cadre manageriale în august 2021 și validate ipotezele și constatările cu alte două focus grupuri de 48 cadre didactice în aprilie 2022. Grupurile de respondenți au fost selectate aleatoriu atât din mediul urban cât și rural de la diferite trepte de școlaritate : primar, gimnazial și liceal. Chestionarea și colectarea răspunsurilor anonimă a fost utilizată ca metodă pentru un grup de 81 profesori de limbă engleză în iunie 2022 cu întrebări mai specifice privind structura și elementele a 1-2 CC și măsurile care ar spijini formarea competențelor-cheie la elevi din perspectiva cadrelor didactice. Întrebările au urmărit scopul identificării măsurilor de intervenție care ar spijini formarea competențelor-cheie la elevi din perspectiva cadrelor didactice și validării răspunsurilor contradictorii ale respondenților din eșantionul de constatare.

Experimentul de formare și cel de control a fost realizat în cadrul Universității de Stat din Tiraspol (UST), prin implicarea a 13 cadre manageriale în luna iunie 2022, acestea fiind selectate aleatoriu din mediul urban și rural. Au fost aplicate metode precum: sesiunea științifică tematică, studiul comparativ al planurilor de învățământ (actual și al celui nou proiectat ca alternativă), focus-grupul, chestionarea prin teste de evaluare inițială și finală cu privire la programul de formare și perspectivele de implementare a planului-cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie.

La etapa experimentului de validare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie a fost aplicată metoda evaluării prin expertiză cu un focus-grup de 6 cadre manageriale, experți practicieni, metoda a fost selectată din sistemul de metode de evaluare a calității oricărui produs curricular proiectat.

Inovația teoretică și valoarea științifică a cercetării sunt obiectivate în produsele științifice *inovatoare*: fundamentele teoretice și metodologice de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din

perspectiva formării competențelor-cheie; paradigma de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie; algoritmul de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, modelul planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie, mecanismul și metodologia de implementare a planului de învățământ dezvoltat, inclusiv programul de formare a managerilor școlari privind implementarea planului de învățământ dezvoltat.

Valoarea aplicativă a cercetării rezidă în: mecanismul de implementare a modelului pedagogic elaborat; nivelurile de intervenție pedagogică pentru aplicarea noului plan de învățământ; instrumente de validare experimentală a algoritmului de elaborare și modelului planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie; programul de formare a managerilor școlari privind implementarea planului de învățământ dezvoltat.

Rezultatele științifice înaintate spre susținere sunt date de: caracteristicile educației în contextul actual de proiectare și organizare a învățării, sistematizate ca punct de pornire în dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie; principii, concepte și metode noi de generare a unui nou plan-cadru de învățământ, plecând de la sistemul de competențe-cheie transpuse în Codul Educației; paradigma de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării/dezvoltării competențelor-cheie; algoritmul de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie; nivelurile de intervenție pedagogică pentru aplicarea noului plan de învățământ; programul de formare și metodologia de aplicare a dezvoltării planului la nivelul instituției de învățământ.

Aprobarea rezultatelor cercetării s-a realizat în cadrul ședințelor sectorului Calitatea Educației al Institutului de Științe ale Educației, prin diseminarea rezultatelor cercetării în cadrul comunicărilor la seminarii și conferințe științifice naționale și internaționale, prin publicații științifice de autor, precum și prin valorificarea rezultatelor experimentului pedagogic, a programului și metodologiei de formare a managerilor școlari.

Rezultatele cercetării obținute din investigațiile teoretice și experiențiale la tema de cercetare au fost diseminate în reviste științifico-metodice și în comunicările la foruri științifice naționale și internaționale, după cum urmează: Reconstrucția planului de învățământ în perspectiva implementării competențelor-cheie în procesul educațional. În: *Univers Pedagogic* Nr.1(77) 2023, Tendințe globale în educație și impactul lor asupra dezvoltării învățământului din Republica Moldova. În: *Acta et Commentationes Sciences of Education*. 2021, 1(23); Paradigma didacticii disciplinelor opționale din

perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învățământul general. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*. 2019, nr. 6 (118); Dezvoltarea gândirii critice – imperativ al profesorului secolului al XXI-lea. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*. 2017, nr. 2 (102); Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*. 2017, nr. 1 (101); Strategii didactice de reconfigurare a procesului de predare-învățare la aria curriculară Limbă și comunicare din perspectiva formării competențelor-cheie. În: *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională, Educația de calitate în contextul provocărilor societale, din 21 octombrie 2022, UPS „I. Creangă”, ICTT. Chișinău: 2022*; Curriculum development paradigm in the context of societal challenges. În: *Literary Discourse today. Dialogue and Multiculturalism. Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România Arhipelag XXI Press, Volumul nr.10/2022. 10-12 decembrie 2022*; A învăța să înveți pentru o societate a cunoașterii. În: *Materialele conferinței științifice internaționale : Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. 9 octombrie 2020, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020*; Politicile curriculare și alfabetizarea funcțională a elevilor de clasa a IX-a la limba și literatura română. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale: Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018*; Învățarea în bază de proiecte: metodă de formare a competențelor –cheie. În: *„Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice” Metodologii de învățare eficientă în contextul noilor provocări societale, IȘE, Chișinău, Moldova, 26 februarie 2021*; Învățarea transdisciplinară în societatea cunoașterii. În: *Materialele conferinței științifice „Dezvoltare economică și cercetare”. 18-19 martie 2021, Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Cooperatist – Comercială din Moldova, 2021*; Didactica limbii și literaturii române din perspectiva alfabetizării funcționale. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor filologice. Vol. 3, 1-2 martie 2019, Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019*; Modernizarea învățământului din Republica Moldova: Studii de politici educaționale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015. Chișinău: S.n., 2018; (monografii colective): (cap. Strategii de formare a competenței-cheie a învăța să înveți) Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Limbă și Comunicare. UPSC „I. Creangă”, Chișinău: 2022 (CEP UPSC); (cap.V) Modelul de reconfigurare a planului de învățământ. Paradigma de reconfigurare a procesului de

învățare. IȘE, 2021; Societal Trends and Challenges for the Transformation of Education in a Learning Society În: Jagielska, K., Łukasik, J. M., Pikuła N.G., *Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development*, Kraków: SCRIPTUM; Global trends and local challenges in Curriculum Framework Timetable Development from the perspective of key competences (comparative analysis) În: Jagielska, K., Łukasik, J. M., Pikuła N. G., *Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development*, Kraków: SCRIPTUM.

Sumarul compartimentelor tezei: Teza este alcătuită din: Introducere, conținut de bază structurat în 3 capitole, concluzii și recomandări. Conținutul de bază al tezei conține 31 de figuri, 18 tabele, 13 anexe.

În Introducere este argumentată importanța și actualitatea temei de cercetare, sunt relevate problemele și disfuncțiile existente la nivelul planului de învățământ, sunt formulate scopul, obiectivele, problema științifică de soluționat, este menționată valoarea teoretică și practică a rezultatelor obținute, sunt indicate modalitățile de aprobare a rezultatelor științifice obținute în rezultatul cercetării.

În Capitolul 1, intitulat **Reconstrucția educației și specificul învățării în contextul societății actuale** este prezentat cadrul analitic al organizării învățării din perspectiva tendințelor europene și distribuirii timpului pentru instruire ca punct de pornire pentru PÎ.

Tot aici este analizată taxonomia CC în raport cu statutul central al acestora în politicile educaționale naționale și europene și rolul acestora în proiectarea învățării. În continuare se prezintă analiza comparativă a modului în care sunt promovate competențele-cheie în țările europene și în Republica Moldova. În vederea stabilirii tendințelor în proiectarea învățării și modului de distribuire a timpului alocat pentru instruire în țările UE a fost realizată analiza comparativă la nivel de core curriculum și curriculum flexibil a timpului alocat pentru instruire în învățământul primar și secundar inferior pentru țările UE și OCED și Republica Moldova la un interval de 10 ani și formulate constatări. În continuare este realizată analiza complexă de sistem și funcțională a planului de învățământ la un interval de 20 de ani, în evoluție pe orizontală și verticală pentru a observa tendințele de dezvoltare ale acestuia în contextul tendințelor europene de dezvoltare a educației și dezvoltărilor curriculare naționale și formulate constatările și concluziile.

În Capitolul 2, intitulat **Paradigma de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie** este prezentat cadrul conceptual și metodologic de

dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării CC, este reflectată paradigma de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva CC, sunt identificate principiile de generare și conturat modelul de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării CC. Prin valorificarea principiilor și adaptarea unui algoritm de dezvoltare a PÎ din perspectiva formării CC se prezintă noul model de plan de învățământ, programul de formare al managerilor școlari privind aplicarea PÎD la nivelul instituției de învățământ și mecanismul de implementare al acestuia. Tot aici se prezintă o analiză comparativă a timpului alocat în PÎD pentru trunchiul comun de cultură generală în modelul de PÎD comparativ cu media UE și OCED pentru aceleași discipline/ domenii de studiu și evidențiate diferențele pentru a demonstra modul echilibrat de distribuție a timpului pentru instruire alocat disciplinelor de studiu obligatoriu în învățământul primar și secundar inferior în raport cu media țărilor UE și OCED.

Capitolul 3, intitulat **Demersuri experimentale de valorificare a modelului și metodologiei de dezvoltare a planului de învățământ** include demersul experimental de valorificare a metodologiei de formare în practica educațională. Demersul de realizare a cercetării experimentale a implicat organizarea experimentului pedagogic în patru etape: etapa de constatare, etapa de formare, etapa de control și validarea modelului prin metoda evaluării prin expertiză; selectarea metodologiei și pregătirea instrumentelor de cercetare. Pentru experimentul de constatare sunt aplicate o baterie de chestionare pentru cadrele didactice și manageriale care au vizat determinarea conținuturilor vizate spre verificare și evidențierea contradicțiilor existente între posibilitățile teoriei și necesitățile practicii educaționale privind realizarea finalităților educaționale și identificarea oportunităților de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării CC. Pentru etapa de formare este reflectat modul de aplicare a programului de formare al cadrelor manageriale și pentru etapa de control reflectate rezultatele și impactul acestuia. În continuare, se prezintă experimentul de validare a algoritmului de dezvoltare a PÎ și aplicate criteriile de analiză a acestuia prin metoda expertizei statice cu un focus-grup de experți practicieni și formulate constatările și concluziile pentru acest capitol.

În *Concluzii generale și recomandări* sunt reliefate rezultatele principale ale investigației și valoarea teoretică și practică a acestora; sunt prezentate unele recomandări care reies din concluziile generale realizate în aspect teoretic și metodologic; sunt prezentate limitele prezentei cercetări și deschiderile pentru alte cercetări.

1. RECONSTRUCȚIA EDUCAȚIEI ȘI SPECIFICUL ÎNVĂȚĂRII ÎN CONTEXTUL SOCIETĂȚII ACTUALE

1.1. Reconfigurări ale educației și învățării în societatea cunoașterii

Globalizarea economică și dinamica socială a ultimelor două decenii au adus în fața lumii contemporane o serie de provocări, pe care domeniul educației nu le poate neglija. Acest nou context economic și social a produs transformări profunde ale scopurilor și achizițiilor școlare, respectiv, s-au schimbat și accentele în proiectarea educației: de la cultura de tip academic s-a început trecerea la cea de tip funcțional, de aici marea dezbatere privind competențele de bază necesare individului în societatea actuală și orientarea sistemelor de învățământ spre formarea de CC, începând chiar cu educația de bază, acestea fiind menite să asigure o viață eficientă și o societate funcțională.

În acest sens, cei patru piloni ai dezvoltării sistemelor de educație, focusați pe o reconceptualizare a conceptului de învățare: *a învăța să știi/să cunoști, a învăța să faci, a învăța să muncești împreună cu alții și a învăța să fii*, evidențiați de Jacques Delors în raportul pentru UNESCO privind educația în secolul XXI [116], la care Schaeffer și colaboratorii săi au mai adăugat unul – *a învăța să te transformi pe tine și să schimbi societatea* [162], au fost înțeleși și acceptați ca atare de către membrii comunității științifice pedagogice, iar anul 2000 a marcat nu doar începutul unui nou mileniu, ci și începutul marilor schimbări de reformă în profunzime a sistemelor educative în scopul racordării acestora la cerințele societății informaționale, bazată pe cunoaștere [129, p. 127].

Cercetarea pedagogică din Republica Moldova s-a angajat plenar în direcția adoptării acestor noi direcții strategice de dezvoltare a învățământului autohton și a sincronizării cu măsurile de reformă întreprinse la nivel european, concentrându-se, mai ales, asupra structurii de funcționare a procesului educațional, principalul subsistem al acestuia, prin analiza stării de fapt și a condițiilor de realizare a reformelor anticipate până în anul 2000, evidențierea problemelor și crizelor din sistem, identificarea căilor și domeniilor de reformare continuă a educației (curriculum, formarea cadrelor didactice, evaluarea rezultatelor școlare ș.a.) [115, p.86].

Or, în perioada de tranziție spre *societatea cunoașterii*, s-a constatat că anume educația este percepută ca un mecanism de schimbare a societății, iar învățarea permanentă – un mijloc eficient de cunoaștere și soluționare a problemelor cu care se confruntă societatea, pe când așa-numitele

noile educații – educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru mass-media, educația interculturală ș.a., care au apărut și s-au dezvoltat tocmai în această perioadă, au fost considerate drept răspunsuri ale sistemelor educaționale la *provocările lumii contemporane* [97, p.127].

Toate aceste reorientări, strategii de schimbare și probleme ale lumii contemporane s-au suprapus, în perioada de tranziție spre societatea informațională, bazată pe cunoaștere, cu acțiunile de reformă a sistemelor educative și au configurat, în opinia cercetătorului L. Ciolan, “emergența unui nou mod de producere a cunoașterii”, în general, și a cunoașterii educaționale, în particular, fapt ce impune ca necesitate *reconfigurarea* și a procesului de învățare dintr-o perspectivă mai funcțional-pragmatică, mai angajată social și mai centrată pe nevoile de formare ale elevului și pe rezolvarea de probleme [ibidem].

În acest nou context social, economic și cultural, sistemele educaționale trebuie să răspundă schimbărilor survenite și noilor provocări legate de aceste schimbări, subliniază L. Ciolan, în condițiile când însuși conceptul de *învățare* a capătat noi semnificații, iar tendința firească a sistemelor de învățământ, inclusiv a celui din Republica Moldova, este de a se recurge la o și mai tehnicizată abordare a procesului didactic, în care conceptul de *competență* a devenit un instrument pedagogic de bază care poate servi în procesul mai bune raționalizări a predării, învățării, evaluării [21, p.70].

Prin urmare, o reformă profundă și reală a sistemului de învățământ nu poate eluda reconfigurarea PÎ din perspectiva formării CC ca document reglator de bază.

Recomandarea Parlamentului European privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006) a subliniat următoarea idee: în timp ce globalizarea continuă să confrunte Uniunea Europeană cu noi provocări, fiecare cetățean va avea nevoie de un registru de CC, care să-i asigure adaptarea flexibilă la o lume în rapidă schimbare și profundă interconectare. Acest document a prezentat o primă listă a competențelor-cheie, din care s-a dezvoltat tendința generală a conectorilor de curriculum în diverse țări de a construi un curriculum școlar centrat pe formarea de CC [163].

În recomandarea menționată, statele membre au fost invitate să dezvolte furnizarea de CC pentru toți ca parte a strategiilor lor de învățare pe tot parcursul vieții, inclusiv strategiile lor de realizare a alfabetizării universale și să utilizeze documentul „Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții – un cadru european de referință” [idem].

Strategia Educația-2020 reconfirmă, în contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, imperativul integrării cadrului european al competențelor-cheie în strategiile și politicile țării [145].

Învățământul din Republica Moldova a preluat această abordare pragmatică a instruirii – instruirea în bază de competențe, incluzând ulterior în 2014 în Codul Educației drept finalități de bază ale învățământului general cele opt CC stabilite la nivel european ca fiind indispensabile pentru orice individ în secolul XXI, subliniind astfel *noile finalități educaționale* și necesitatea regândirii procesului de învățământ din aceeași perspectivă, altfel spus, acordarea priorității de învățare cu sens, funcționale, în defavoarea învățării de dragul învățării [65, p.26].

De precizat însă, schimbarea finalităților educației nu a determinat o regândire a întregului proces educațional din perspectiva competențelor-cheie, începând cu reforma planului de învățământ, dezvoltarea curriculumului școlar și a programelor pentru formarea inițială și continuă a profesorilor, toate aceste componente rămânând a fi centrate în continuare pe predarea-învățarea-evaluarea monodisciplinară, ceea ce a creat o situație contradictorie, care continuă și până astăzi, constituind cea mai mare problemă în proiectarea și realizarea învățământului general, or formarea de CC solicită scoaterea predării-învățării școlare din monodisciplinaritate și plasarea acesteia într-un context inter- și transdisciplinar [idem].

Învățământul actual nu valorifică învățarea de tip integrat, abordabilă prin inter- și transdisciplinaritate, care sunt tratate ca posibilități reale de eficientizare a învățării și de reconfigurare a acesteia spre formarea de CC. Mai mult ca atât, învățământul actual nu valorifică metoda integralizării pedagogice în proiectarea conținuturilor învățării și rezultatul acesteia [63, p.102].

Astfel, capacitatea sistemului și a procesului de învățământ de realizare a funcțiilor lor generale, la un nivel superior, prin intermediul finalităților educației este caracterizată printr-o disonanță între finalități, obiective generale și competențe specifice formate la elevi care divaghează de la parametrii calității educației propusă de S. Cristea.

Conceptul pedagogic de *calitate în educație* sistematizat de S. Cristea [33, p.97] definește *capacitatea sistemului și a procesului de învățământ de realizare a funcțiilor lor generale, la un nivel superior, prin intermediul finalităților educației* proiectate în sens pozitiv, valoric și prospectiv, în termeni de filozofie și de politică a educației.

Tot S. Cristea evidențiază criteriile pedagogice generale relevante pentru înțelegerea calității în educație, unul din criterii nefiind realizat actualmente în învățământul general, și anume: ” (...) Finalitățile educației sunt definite și analizate la nivelul teoriei generale a educației, aprofundate specific ca *obiective ale instruirii în cadrul procesului de învățământ* (la nivelul teoriei generale a instruirii/didacticii generale), valorificate global și deschis, ca *fundamente ale proiectării curriculare a educației și a instruirii la toate treptele și disciplinele de învățământ* (la nivelul teoriei generale a curriculumului)”[idem, p.98]. Aceste tranziții nu s-au produs, astfel creând un obstacol major în formarea CC la elevi.

Tot S. Cristea asociază calitatea reală a educației/instruirii ca fiind probată la nivel de *plan de învățământ*, de programe și de manuale școlare [idem].

Un PÎ de calitate, afirmă cercetătorul, propune și integrează (*longitudinal, orizontal, transversal*) materiile școlare care reflectă pedagogic produsele superioare ale culturii validate istoric (religie, filozofie, artă, științe/matematică și informatice; ale naturii, socioumane; tehnologie), construite disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar etc. În raport de particularitățile de vârstă ale elevilor, în perspectiva formării și dezvoltării lor optime, la nivel psihologic și social.

Or, actualul PÎ nu integrează *longitudinal, orizontal, transversal* materiile școlare care reflectă pedagogic produsele superioare ale culturii validate istoric și construite disciplinar, dar nu și intradisciplinar/ interdisciplinar.

În aceste condiții, cercetătoarea M. Hadîrcă sesizează mai multe deficiențe ale planului actual de învățământ, pune problema reconstrucției unui nou plan și avansează ideea privind necesitatea reconfigurării învățării actuale și de racordare a documentelor normative de planificare a procesului de învățământ, pe care o formulează astfel: ” lista de CC/transversale transpusă în Codul Educației, Planul de învățământ și curriculumul școlar reprezintă documentele de referință și sursele de legitimare pentru o reconsiderare profundă a demersului didactic de proiectare monodisciplinară și reorientarea acestuia dintr-o altă perspectivă – cea a inter- și transdisciplinarității” [62, p.3].

Pe de altă parte, dacă raportăm actualul PÎ la conceptul de relevanță a învățării transpus în Codul Educației [141] observăm că acesta nu corespunde unuia dintre principiile fundamentale de proiectare a educației: principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice. Or, capacitatea sistemului de învățământ de a răspunde acestor nevoi este rata angajabilității lor la absolvirea învățământului profesional (secundar, postsecundar, superior), iar pregătirea absolvenților pentru continuarea studiilor în învățământul profesional

(secundar, postsecundar, superior) începe în învățământul obligatoriu. Conform datelor statistice, circa 4 din 10 tineri sunt încadrați într-un loc de muncă, iar 6 din 10 sunt inactivi [138].

Conform rezultatelor Anchetei Forței de Muncă, în raport cu statutul activității curente ¹ peste o treime din tinerii cu vârsta de 15-34 ani au fost ocupați (36, 3% sau 248 mii persoane), adică aveau un loc de muncă, circa 2,0% (13 mii) erau șomeri și restul, 61,7% (circa 421 mii), erau inactivi din punct de vedere economic (persoane în afara forței de muncă). În rândul celor din urmă, peste 40,0% erau încadrați în sistemul național de învățământ[idem].

Acestea toate reconfirmă nevoia de reconfigurare și dezvoltare a PÎ în vederea asigurării relevanței și eficienței educației proiectate prin prisma formării CC.

În contextul politicilor educaționale europene, relevanța educației este măsurată și apreciată prin asociere în mod special cu rezultatele PISA, dar și alte testări internaționale. ²Finalitățile educației în sistemul educațional din Republica Moldova sunt orientate spre formarea competențelor-cheie stabilite în Codul Educației [141] și manifestate prin realizarea în plan general a obiectivelor de dezvoltare sectorială a educației, asigurarea calității educației, definite prin prisma Strategiei „Educația -2020” [145] și a Strategiei „Educația -2030”[146] privind rezultatele PISA.

Pe de o parte, diferențele de rezultat sunt explicate prin obiectivele și conținuturile aparent diferite ale acestor două tipuri de evaluări, iar alfabetizarea funcțională este definită drept „capacitatea elevilor de a aplica aptitudinile/cunoștințele și competențele obținute în sferele-cheie și de a analiza, motiva și comunica în mod eficient în timp ce prezintă, rezolvă și interpretează probleme în diferite situații” [104, p.186]. Domeniul de evaluare PISA: Lectură/ Citire poate fi asociat disciplinei de studiu limba și literatura română care formează competența-cheie/ transversală de comunicare în limba română, de altfel nici o altă disciplină de studiu din planul-cadru nu vizează formarea acestei competențe transversale.

În sens european, alfabetizarea funcțională la citire este formulată drept competența de a citi/lectura, fiind percepută ca „înțelegerea, utilizarea și reflectarea asupra textelor scrise, cu scopul de a-și atinge propriile obiective, de a-și dezvolta cunoștințele și potențialul și de a participa în societate” [idem, p.199] .

Autoarea M. Hadîrcă propune un model de structurare a finalităților procesului actual de învățământ formulate în termeni de CC prin raportare la ISCED, model pe care îl recomandă drept

¹ Statutul activității curente se referă la raportul în care persoana se află față de activitatea economică și socială, precum și la modul în care aceasta își asigură sursa de existență necesară traiului. Prioritate se dă ocupării față de șomaj și șomajului față de inactivitate economică

² Republica Moldova participă la această testare din 2009 și utilizează rezultatele PISA ca indicator al relevanței educației.

bază pentru proiectarea globală a nivelurilor de CC necesare de format și de evaluat la finalul fiecărei trepte a învățământului secundar. Conform acestui model, la etapa învățământului primar trebuie asigurată formarea nivelului elementar de CC, la etapa învățământului gimnazial trebuie asigurată formarea nivelului funcțional de stăpânire a competențelor-cheie, iar la etapa liceală – nivelul dezvoltat al competențelor-cheie [64, p.42].

Această ierarhizare a rezultatelor învățării pe nivelurile competențelor-cheie plasează alfabetizarea funcțională a elevilor întrucât vizează „capacitatea elevilor de a aplica aptitudinile/cunoștințele și competențele obținute în sferle-cheie și de a analiza, motiva și comunica în mod eficient în timp ce prezintă, rezolvă și interpretează probleme în diferite situații” la nivelul ISCED după cum menționam într-un studiu de politici publice[104, p.187].

Competența-cheie și competențele transversale pentru treapta gimnazială de învățământ și competențele vizate de testarea PISA pentru domeniul citire/lectură au tangențe comune cu competența de comunicare în limba română care integrează: competența de realizare a unor contacte comunicative constructive în limba română (oral și în scris); competența de a percepe și asimila noi unități de vocabular; competența de utilizare adecvată în limba română a terminologiei specifice disciplinelor de învățământ, studiate la treapta gimnazială; competența de a recepta anumite valențe ale frumosului artistic din operele literare studiate, de a explica mesajul acestora și de a lansa opinii cu un conținut atitudinal; competența de lectură și comentare a unor texte literare și nonliterare, recomandate de curriculum la disciplină [Ibidem].

Într-un studiu de politici publice am analizat și evidențiat o preponderență alocată competențelor specifice asociate studierii literaturii și textelor literare în Curriculum Național la Limba și literatura română, în detrimentul funcționalității și utilizării limbii ca mijloc de bază pentru învățare și înțelegere a altor discipline. Am stabilit că o proporție foarte mică a conținuturilor se referă la studierea limbii române ca mijloc de mediere a mesajului scris de utilitate funcțională. Astfel, doar 12-20% de conținuturi studiate asociate competențelor cuprind arii tematice evaluate în cadrul PISA, ceea ce pune sub semnul întrebării relevanța acestora pentru integrarea adecvată a absolventului clasei a IX-a și pregătirea acestuia pentru viața de adult [Idem].

Cu referire la itemii din compartimentul Matematică PISA, autoarea observă că problemele propuse din viața reală în mare parte pot fi clasificate conform celor nouă domenii ale standardelor de eficiență a învățării, dar, pe lângă toate, observăm că *unele din ele sunt corelate cu celelalte discipline de studiu în gimnaziu și vizează competențe transdisciplinare formate la elevi pe parcursul*

treptei gimnaziale, iar structura PÎ monodisciplinară limitează aceste întrepătrunderi dintre disciplinele de studiu și în raport cu intervalul de timp în care sunt predate, metodele de instruire cât și anul de studii [Ibidem].

Prin urmare, rezultatele PISA prezintă interes în cercetarea noastră și prin faptul că acestea evaluează domenii de studiu integrat precum Științe, care în Republica Moldova se studiază monodisciplinar în cadrul mai multor discipline de studiu, iar eșalonarea conținuturilor în raport cu intervalul de timp în care sunt predate, metodele de instruire cât și anul de studii poate reprezenta un factor care condiționează rezultatele slabe ale elevilor [105, p.318].

În contextul acestor analize, se conturează clar ideea privind necesitatea reconfigurării procesului actual de învățare, implicit și a planului de învățământ în care se proiectează acest proces, din perspectiva competențelor-cheie. În plan conceptual, această reconfigurare o vedem în dezvoltarea planului actual de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, utilizând integralizarea învățării, idee fundamentată de T. Callo, care argumentează nevoia prin faptul că „teoria și practica educațională oferă o mare diversitate de modele pedagogice care depășesc capacitatea unui singur domeniu și din revitalizarea idealului formativ în învățământ” [18, p.15]. Autoarea propune mecanismul și căile integrării conținuturilor instruirii pe verticala și orizontala procesului de învățământ luat ca întreg, adică de la un nivel de învățământ la altul și în cadrul aceluiași nivel, evidențiind interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea, alături de monodisciplinaritate (s.n.) ca soluții de reconstituire și asigurare a integralității cunoașterii [Idem, p. 26-28]. Acestea sunt reconfirmate de situația finalităților educației și rezultatelor la evaluările internaționale realizate din perspectiva competențelor-cheie.

1.2. Competențele-cheie în documentele de politici educaționale internaționale și naționale

Introducerea termenului de competență în documentele de politici educaționale și utilizarea acestuia în literatura pedagogică demonstrează receptivitatea sistemelor educaționale față de ideile socio-economice dominante. Pe de altă parte, folosirea frecventă a termenului în lumea educației este racordată la cerința creșterii autonomiei individului, care este supus permanent evaluării. Este un fapt recunoscut, conceptul de competență cunoaște un succes evident, major.

În același timp, conceptul pedagogic de competență valorifică semnificațiile psihologice evocate în contextul angajării lor la nivelul activității de educație/ instruire la scara întregului sistem și proces de învățământ.

Conceptul de competență a cristalizat numeroase dezbateri între cei care desemnează o aceeași realitate prin concepte diferite sau printre cei care desemnează realități diferite prin același concept. Pe de altă parte, acest concept nu este, în prezent, delimitat suficient de alte concepte corelate: abilitate, aptitudine, capacitate, performanță.

Discriminarea sensului pedagogic al conceptului de competență trebuie să aibă în vedere accepțiunile de bază ale acestui termen cu care operează astăzi cercetătorii din spațiul didactic și științific european. Însă din cauza complexității sale, competența este nu doar greu de format și de evaluat, dar și greu de definit. Nu există un consens în această privință.

S. Cristea definește competențele-cheie drept structuri multifuncționale care includ cunoștințe, abilități, deprinderi, strategii cognitive, atitudini transferabile, valorificabile în contexte și situații multiple. Sunt necesare, în mod special, în situații și contexte noi generate de provocările societății cunoașterii. Formarea și dezvoltarea lor angajează responsabilitatea educației generale, obligatorii, concepută ca fundament pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ca resursă pedagogică la nivel de educație permanentă, de autoeducație și de valorificare deplină a educabilității [27].

C. Bârzea [10, pp.10-11] evidențiază rolul proiectului DESECO în dezvoltarea competențelor-cheie, realizat de OCED la începutul anilor 2000, pe care îl considerăm o referință prestigioasă, indispensabilă în orice discuție privind utilizarea competențelor. Echipa acestui proiect (OCED, 2002; F. Weinert, 2001; S.Rychen și L. Salganik, 2003) utilizează o definiție pragmatică, funcționalistă, centrată pe rezultate și pe capacitatea unui individ de a rezolva problemele specifice unui anumit context (social, economic, cultural): „Competența este definită drept capacitatea de a face față cu succes solicitărilor individuale sau sociale, de a realiza o anumită activitate sau o sarcină“ [130, p.4].

Într-o variantă mai elaborată, după S. Rychen și L. Salganik „Competența este capacitatea de a face față unor solicitări complexe într-un anumit context, prin mobilizarea achizițiilor psihosociale (atât cognitive, cât și non-cognitive). Aceasta este o definiție orientată spre cerere (n.n.demand – oriented) sau o abordare funcționalistă. Focusul este pe rezultatele pe care un individ le obține prin acțiune, decizii sau feluri de a se comporta în raport cu solicitările referitoare, de exemplu, la o anumită poziție profesională, un rol social sau un proiect personal” [Idem, p.6].

Așa cum precizează F. Weinert, această definiție funcționalistă și contextuală nu depinde de o stratificare socială și nici nu acordă importanță predeterminării, diferențelor de status sau convențiilor de orice tip [136, p.46].

Fiecare competență este un ansamblu operațional construit ad-hoc (prin combinații conjuncturale de entități deja formate) sau în mod deliberat, ca rezultat al unor programe explicite de formare. Aceste ansambluri cuprind operații intelectuale (sau abilități ca de exemplu gândirea analitică), deprinderi practice (sau *skills*, de exemplu capacitățile decizionale sau dexteritățile instrumentale precum înțelegerea unei limbi străine), motivația, atitudinile, valorile și dispozițiile emoționale. Toate aceste componente pot fi formate anterior și mobilizate sau structurate în funcție de o solicitare anumită care vine la un moment dat, sau pot fi formate în mod sistematic și pragmatic, prin studii specializate, calificări și experiență directă într-un mediu profesional. De exemplu, competența civică este un astfel de ansamblu care este activat ori de câte ori este nevoie (apare o solicitare expresă sau o situație care implică recursul la drepturile civice).

La fel și *competența de comunicare, competența digitală, competența interculturală*. Deoarece este imposibil să se prevadă toate tipurile de competențe și toate situațiile operaționale de pe parcursul unei vieți, se preferă o abordare flexibilă și deschisă, astfel încât o competență poate deveni element constitutiv al altei competențe (ex. competența civică sau unele elemente ale sale pot fi actualizate în cadrul competenței interculturale și invers). De asemenea, deoarece mediul social este format din multiple domenii interdependente (muncă, sănătate, educație, familie), competențele sunt transferabile de la un sector la altul. Astfel de competențe transversale, esențiale pentru integrarea individului în societate și pentru politicile promovate într-un anumit context se numesc CC (*key competences*).

Uniunea Europeană a preluat această abordare. Într-un document important dedicat acestei teme, competența este definită drept „capacitatea unei persoane sau a unui grup de a realiza o sarcină (de învățare, profesională, socială) la un nivel de performanță corespunzător unui criteriu sau standard, într-un context determinat. Competențele sunt de diferite tipuri și niveluri, sunt contextualizate și au produse specifice. *Competența-cheie este o combinație particulară de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziunea socială și pentru angajare pe piața muncii*“ [149].

Această sistematizare pe competențe (ansambluri de capacități menite să răspundă solicitărilor mediului social), CC (competențe fundamentale, indispensabile reușitei personale și sociale într-un context social, economic și cultural bine stabilit – ex. pentru realizarea societății cunoașterii) și *skills* (capacități specializate, abilități practice necesare anumitor activități profesionale, sociale sau culturale) simplifică și clarifică un domeniu caracterizat printr-o mare diversitate conceptuală. Această

abordare pe trei niveluri oferă un cadru metodologic accesibil și polivalent, diferit de abordările promovate de alte organizații. În contextul UNESCO, de exemplu, Raportul Delors (2000), reduce competențele umane la cunoștințe (*savoirs*), atitudini (*savoir être*), deprinderi (*savoir faire*) și capacitatea de a trăi împreună (*savoir vivre ensemble*).

În acest fel, vechiul concept de cultură generală (care reprezenta scopul principal al educației în sec. XVIII) sau termenul de literacy (învățarea scris – cititului și a calcului matematic – constituiau scopul educației în secolul XIX), precum și conceptul de educație de bază promovat de UNESCO la sfârșitul anilor 90 sunt înlocuite cu un set de competențe indispensabile pentru individul european al secolului în vederea integrării sale prin ocupare, participare civică și dezvoltare personală. Asemănător capabilităților, competențele-cheie sunt mijloace pentru realizarea unor politici și ameliorarea vieții personale și colective. Ele sunt instrumentele principale pentru dezvoltarea resurselor umane (ex. în contextul Strategiei Lisabona 2010 sau al agendei Europa 2020). La rândul său, OCED și Proiectul DESECO au plasat competențele-cheie în cadrul reușitei individuale (prin ocupație remunerată, securitate personală și sănătate, participare la viața publică) și colective (productivitate, coeziune socială, echitate, respectul drepturilor omului, dezvoltare sustenabilă).

Inventarul competențelor-cheie elaborat de OCED ține cont de aceste dimensiuni, de această interacțiune permanentă între individ și societate. Competențele-cheie pentru „o viață eficientă și o societate funcțională“ se prezintă sub forma următoarei matrice prezentată în figura de mai jos [143, p.12].

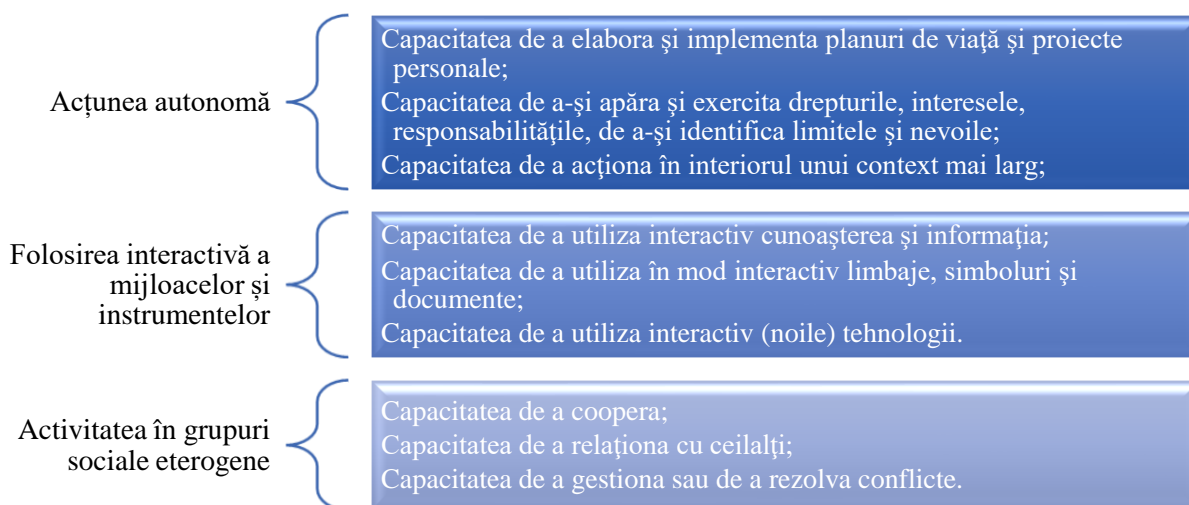


Figura 1.1. Inventarul competențelor – cheie elaborat de OCED

Aceste trei dimensiuni/arii de competențe au o competență comună, transversală, anume gândirea critică și abordarea holistică (integrată).

Contrar evoluțiilor și tendințelor din spațiul european, Legea Învățământului din 1995 utilizează termenul de competență prin asociere cu autoritățile publice, în structura „*competența autorităților publice*” și „*competența profesională*”, dar nu și prin asociere cu finalitățile educației [147].

Finalitățile educației sunt exprimate prin *obiective generale definite printr-un set de atitudini și valori*. Nici unul din obiectivele și atitudinile descrise, însă, nu fac referire la alte domenii ale cunoașterii decât educația fizică și educația ecologică, acestea conturând un profil de formare al absolventului care nu vizează integralitatea unei educații bazate pe competențe. Abordarea prin competențe de bază este un răspuns la problematica *analfabetismului funcțional*.

M. Manolescu specifică obiectivele educației bazată pe competențe după X. Roegiers [129]:

- a) Să pună accentul pe competențele pe care elevul trebuie să le stăpânească la sfârșitul fiecărui an școlar și la sfârșitul școlarității obligatorii.
- b) Să dea sens învățării, să arate elevului la ce-i servește ceea ce învață el la școală.
- c) Să certifice achizițiile elevului în termeni de rezolvare de situații concrete și nu în termenii unei sume de cunoștințe și de deprinderi pe care elevul le va uita, pe care nu știe cum să le utilizeze în viața activă [70].

În Glosarul terminologiei curriculumului a UNESCO în spațiul Uniunii Europene o competență este definită ca o combinație de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului. Competența indică capacitatea de a aplica rezultatele învățării adecvat într-un context definit (educație, muncă, dezvoltare personală sau profesională). Competența nu se limitează la elemente cognitive (care implică utilizarea de teorie, concepte sau cunoștințe tacite); de asemenea cuprinde aspecte funcționale (care implică aspecte tehnice, abilități), precum și atribute interpersonale (de exemplu, sociale sau aptitudini organizatorice) și valori etice [144, p.33].

Actualmente, politicile curriculare din sistemul educațional din Republica Moldova sunt orientate spre formarea CC definite în Codul educației [141] și realizarea în plan general a obiectivelor de dezvoltare sectorială a educației, asigurarea calității educației pentru toți și promovarea oportunităților de învățare pe tot parcursul vieții, definite prin prisma Strategiei „Educația -2020” [145] și reconfirmată de Strategia „Educația -2030” [146] prin rezultatele elevilor la PISA.

Prin urmare, CC ocupă astăzi un loc central în toate documentele de politici educaționale europene, iar după introducerea în Codul Educației a sistemului de CC ca finalități ale procesului educațional din Republica Moldova, acestea ar trebui să se regăsească și în planul de învățământ ca punct de plecare în proiectarea învățării.

În Codul Educației regăsim finalitățile educaționale asociate termenului de competență în accepția acestuia pe larg acceptată. Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de *competențe* care include *cunoștințe, abilități, atitudini și valori* ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică [141].

Termenul de competență este relaționat cu termenul de CC, preluat din setul de CC din Recomandarea Consiliului Europei 2006 [163], cu câteva competențe adaptate local precum competența de comunicare în limba română.

Dat fiind contextul cultural și specificul multilingual al Republicii Moldova, apare competența de comunicare în limba română, alături de limba maternă și limba străină, aceasta adăugând la importanța cunoașterii limbii de stat în paralel cu limba maternă, care poate fi alta decât cea de stat și străină. Acest specific are repercursiuni și asupra configurației planului de învățământ și conținuturilor de învățare asupra cărora se va concentra cercetarea în continuare.

Conform Codului Educației [141] învățământul din Republica Moldova urmărește formarea următoarelor CC reflectate în tabelul 1.1. analizate prin comparație cu Recomandarea Consiliului Europei din 2006 [163] și 2018 [164].

Spre deosebire de precedentă clasificare din 2006, regăsim în ultimul Cadru european de referință [164] următoarele CC pentru învățarea pe tot parcursul vieții, care au integrat, completat și extins dimensiunile competențelor-cheie statuate în Codul educației și clasificarea europeană:

Tabelul 1.1. Taxonomia competențelor-cheie în documentele de politici naționale și europene

Recomandarea Consiliului Europei din 2006 [163]	Codul educației (2014) [141]	Recomandarea Consiliului Europei din 2018[164]
	Competența de comunicare în limba română	
Competența de comunicare în limba maternă	Competența de comunicare în limba maternă	Competențe multilingvistice
Competența de comunicare în limbi străine	Competența de comunicare în limbi străine	
Nu figurează	Nu figurează	Competențe de alfabetizare

Competențe în matematică, științe și tehnologie	Competențe în matematică, științe și tehnologie	Competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii
Competențe digitale	Competențe digitale	Competențe digitale
Competența de a învăța să înveți	Competența de a învăța să înveți	Competențe personale, sociale și de a învăța să înveți
Competențe sociale și civice	Competențe sociale și civice	Competențe cetățenești
Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	Competențe antreprenoriale
Competențe de sensibilizare și expresie culturală	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	Competențe de sensibilizare și expresie culturală

Constatăm prezența *competenței de comunicare în limba română* doar în documentele de politici educaționale naționale. *Competențele în matematică, științe și tehnologie* sunt completate cu *componenta inginerie* în ultima Recomandare a Consiliului Europei din 2018. *Competența de a învăța să înveți* este dezvoltată prin componenta ce ține de competențele personale și sociale.

Competențele sociale și civice sunt reformulate în *competențe cetățenești*, competențele sociale fiind parte integrantă a competenței personale, sociale și de a învăța să înveți.

Competența de alfabetizare, deși nu se regăsește în Cadrul Comun de Referință din 2006 și Codul educației, aceasta întregeste dimensiunea funcțională a setului de CC paralel cu integrarea celor două CC: comunicarea în limbă maternă și comunicarea în limba străină în *competențe multilingvistice*.

Cetățenii ar trebui să dețină aptitudinile necesare pentru a comunica atât oral, cât și în scris, într-o gamă largă de situații și să monitorizeze și să își adapteze comunicarea la cerințele situației. Această competență include, de asemenea, capacitatea de a distinge și de a utiliza diferite tipuri de surse, de a căuta, culege și prelucra informații, de a utiliza instrumente ajutătoare și de a formula și exprima argumentele oral și în scris într-o manieră convingătoare și adecvată contextului. Aceasta cuprinde gândirea critică și capacitatea de a evalua informațiile și de a lucra cu acestea.

Analiza comparată cu câteva țări, inclusiv documente de referință a Consiliului Uniunii Europene relevă o coerență a politicilor educaționale naționale cu cele europene care se aliniază la cadrul de politici educaționale europene.

Se atestă tendința de a complementa competența de comunicare în limba maternă și limba străină cu competența multilingvistică, iar competența de alfabetizare devine prioritară și de bază în raport cu celelalte.

Mai mult ca atât, structura componentelor planului de învățământ impune o analiză profundă a numărului disciplinelor de studiu din trunchiul variabil și invariabil din perspectiva formării competențelor-cheie.

Taxonomia competențelor-cheie propusă în Codul Educației al Republicii Moldova cuprinde nouă CC, dintre care cinci competențe sunt corelate cu o disciplină de studii dominantă în formarea respectivei competențe. Celelalte patru competențe nu au acoperire disciplinară și au, mai degrabă, un statut transversal. Importantă este stabilirea foarte clară a valenței formative dominante ale disciplinei școlare pentru formarea unei sau a unor competențe. De exemplu, disciplina „Educație muzicală” nu are valențele formative pentru competența în „Matematică”, iar „Limba și literatura română”, dimpotrivă, influențează formativ „Matematica” prin competența de comunicare [139].

Prin urmare, pentru ca această taxonomie să fie aplicată corect și eficient, se pretind unele clarificări conceptuale și terminologice, precum și metodologice referitor la formarea CC, în special a celor patru competențe care nu sunt corelate cu competențele specifice a unei discipline concrete.

La moment, PÎ din Republica Moldova nu reflectă în nici un fel proiectarea învățării din perspectiva CC sau integrarea celor 4 CC cu statut transversal stabilite în Codul Educației. Acesta fiind construit din perspectiva formării competențelor specifice disciplinelor de studiu obligatoriu.

În același timp, țările europene au adoptat abordări diferite în sprijinirea formării competențelor-cheie prin învățământul general obligatoriu. Pentru a observa tendințele și practicile europene de integrare a competențelor-cheie în documentele de politici educaționale strategice și curriculare și modalitățile de aplicare a principiului optimizării raportului dintre disciplinele/ materiile de bază școlare, prezintă interes studiul Eurydice din 2012 [143] care analizează modurile în care competențele-cheie sunt integrate în învățământul primar și secundar general în diferite țări. Acesta ar putea oferi exemple și practici de integrare utile pentru elaborarea formulei de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, în lipsa unei practici similare în țările europene de a avea un plan-cadru cu același statut precum în Republica Moldova.

În fond, studiul arată că majoritatea țărilor au dezvoltat strategii naționale pentru cel puțin trei CC [Ibidem]. Astfel, pentru *Limba maternă (citire), Matematică și Științe* în 18 din 33 țări/ regiuni geografice există o strategie națională de promovare acestor competențe- cheie, în celelalte țări/regiuni geografice există o inițiativă pe scară largă. Pentru *competențele digitale* în 34 de țări/regiuni geografice există o strategie națională de promovare a acesteia. Pentru *Limbi străine* în 16 din 20 de țări/ regiuni geografice de referință există o strategie națională de promovare a competenței de

comunicare în limbi străine. În 13 din 19 de țări/ regiuni geografice există o strategie națională de promovare a competențelor sociale și civice, iar spiritul de inițiativă și antreprenoriatul se regăsește în strategia națională de promovare a competenței-cheie în 21 din 29 de țări/ regiuni geografice de referință. Excepție fac Republica Cehă în care există doar o strategie globală care include măsuri generale pentru sprijinirea competențelor-cheie și Suedia în care există o inițiativă pe scară largă pentru citire și se referă la nivelurile ISCED 1 și 2 [Idem].

Există trei moduri principale în care competențele-cheie transversale *pot fi integrate în curriculum în învățământul primar și secundar: pot avea statut cross-curricular, pot fi integrate în curriculum-ul disciplinelor existente sau pot fi introduse ca discipline curriculare separate* (de ex. *Digital Competence vs. Informatica*).

În cazul în care competențelor-cheie transversale li se acordă un *statut cross-curricular*, obiectivele sau rezultatele asociate învățării sunt încorporate în părțile curriculum-ului care nu sunt legate de o anumită disciplină. Ele sunt adesea incluse în *secțiunile dedicate obiectivelor cross-curriculare, temelor sau competențelor*. Alternativ, acestea pot fi incluse în secțiunile introductive dedicate obiectivelor generale sau, în unele cazuri, este desemnată *o zonă de învățare cross-curriculară distinctă*, iar toate cadrele didactice au obligația de a o pune în aplicare [Ibidem]. Competențele transversale pot fi, de asemenea, integrate în disciplinele existente ale curriculumului. Acolo unde se întâmplă acest lucru, obiectivele învățării sau rezultatele învățării legate de competențele digitale, de competențele civice sau de cele antreprenoriale sunt caracteristice în curricula specifică pentru aceste discipline. Alegerea disciplinei în diferite țări este relativ asemănătoare, cu toate că unele diferențe sunt evidente. De exemplu, disciplinele care includ educația cetățenească sunt în cea mai mare parte *științele sociale, istoria, geografia, limbile străine și educația etică/religioasă*, dar, de asemenea, *științele și matematica*, precum și *educația fizică și artistică* sunt menționate de unele țări.

TIC este predată în cele mai multe cazuri ca parte a unei discipline tehnologice. *Educația antreprenorială* este în general abordată la nivel primar de științele sociale, dar, de asemenea, și de *matematică, științe naturale și tehnologie*. La nivel secundar, *științele sociale* includ *educația antreprenorială* în multe țări, dar domeniile cel mai probabil incluse în disciplina dată sunt *economia, studiile de afaceri și educația pentru carieră*.

În cele din urmă, o disciplină specifică poate fi dedicată în întregime uneia dintre competențele transversale, care este exprimată aici prin eticheta „disciplină separată”.

Pentru învățământul primar (ISCED1), în majoritatea țărilor europene competențele digitale sunt integrate *cross-curricular*, iar competențele civice și sociale sunt integrate în anumite discipline, iar spiritul de inițiativă și de antreprenoriat *cross-curricular* [Idem].

La nivelul secundar general (ISCED 2-3), competențele transversale au o prezență puternică în curricula națională, comparativ cu nivelul primar în legătură cu fiecare dintre abordările predării luate în considerare.

Abordările *cross-curriculare* și *integrate* pot fi găsite fiecare în majoritatea țărilor pentru toate competențele.

În linii mari, majoritatea țărilor europene integrează *cross-curricular competențele digitale și spiritul de inițiativă și de antreprenoriat*, iar competențele civice și sociale sunt integrate în anumite discipline, în timp ce există mai multă variație în numărul de țări care adoptă abordarea pe discipline separate pentru cele trei competențe transversale [Ibidem].

În Republica Cehă, de exemplu, există flexibilitate pentru școli a decide asigurarea unei discipline distincte destinată *educației cetățenești* la nivelurile ISCED 2 și 3.

În Spania, *educația antreprenorială* este un subiect separat pentru nivelurile ISCED 2 și 3 numai în unele comunități autonome.

În Portugalia, la ISCED 3 (primul an), educația antreprenorială poate fi inclusă ca unul dintre subiectele disciplinei *Educația civică* la decizia consiliului școlii.

În Marea Britanie (Anglia), educația antreprenorială este disciplină separată la nivelul secundar.

Disciplinele separate privind *educația cetățenească și TIC* sunt răspândite pe scară largă, deoarece acestea pot fi găsite în aproximativ două treimi din țări la nivelul secundar. Cu toate acestea, în Norvegia este disciplină separată care încorporează curriculum din 2012-2013, iar conținutul său va fi integrat în alte discipline, studii sociale în special.

Comparativ cu celelalte două competențe, predarea educației antreprenoriale ca disciplină separată este mai puțin frecventă. Până în prezent, zece țări au introdus această abordare, disciplinele respective fiind obligatorii doar în Lituania, Polonia și România.

Încă două țări (Estonia și Irlanda) au planificat să înceapă să ofere discipline similare separate la nivel secundar superior în viitorul apropiat, în timp ce Spania intenționează să introducă studierea unei discipline separate la nivelul secundar inferior.

Republica Moldova nu a introdus formarea acestor CC în curriculum național decât prin intermediul unor opționale care nu asigură principiul egalității șanselor dat fiind principiul majorității aplicat în selecția acestora, care nu asigură realizarea anume a acestor opționale de către toți elevii.

Menționăm că modul de distribuție a numărului de ore per discipline de studiu în planul de învățământ nu este reflectat în știința și practica pedagogică. Or, numărul de ore alocat în curriculum pentru formarea unei competențe-cheie/competențe specifice de asemenea nu este reflectat nicăieri. Acest fapt direcționează cercetarea noastră spre identificarea elementelor de referință în analiza trunchiului comun de cultură generală în țările UE și OCED și proporției unor discipline/ domenii de studiu cu statut obligatoriu în raport cu altele de la un nivel de învățământ la altul și în cadrul aceluiași nivel de învățământ comparativ cu PÎ din Republica Moldova.

Rigiditatea în timp a modului strict disciplinar de proiectare a învățării în PÎ pentru Republica Moldova poate fi parțial explicată prin interdependența direct proporțională a numărului de ore alocat săptămânal per disciplină de studiu și salariul cadrului didactic care predă această disciplină. Schimbările în distribuția numărului de ore ar afecta direct financiar un grup mare de cadre didactice care sunt majoritar implicate în predarea disciplinelor din curriculum de bază.

Lista disciplinelor de studiu obligatoriu este direct legată de specialitățile învățământului pedagogic în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice care se realizează corespunzător denumirii disciplinelor de studiu (Chimie- profesor de chimie, Fizică – profesor de fizică, etc.) Or, o simplă analiză a bazei de date a programelor de formare continuă autorizate pentru funcționare provizorie/acreditate prin decizia Ministerului Educației și Cercetării³ confirmă că toate programele de formare continuă la nivelul învățământului gimnazial și liceal sunt strict legate de disciplina predată corespunzătoare planului-cadru de învățământ și curricula.

Tradiția funcționării structurii actuale a PÎ neschimbată și a acelorași discipline de studiu și specialități de formare în instituțiile de învățământ superior atât pentru formarea inițială, cât și continuă, nu include formarea competențelor generale, cheie, ci competențelor specifice disciplinelor, la fel precum Curriculum Național pe discipline de studiu.

În opinia noastră, situația planului de învățământ din Republica Moldova reprezintă un adevărat „studiu de caz”, iar reformarea acestuia nu avansează fiindcă există rezistența cadrelor din sistem la schimbare, provizionarea unor costuri suplimentare pentru introducerea unei modificări în

³ <https://mecc.gov.md/ro/content/baza-de-date-programelor-acreditate-de-ministerul-educatiei-culturii-si-cercetarii>

schema distribuirii/ alocării studiului orelor obligatorii, legătura strânsă cu veniturile salariale ale profesorului și lipsa deschiderii pentru a introduce o abordare integrată a curriculumului din perspectiva formării CC și nu din perspectiva disciplinelor de studiu, condiționează schimbări aleatorii pe unele produse curriculare (Curriculum Național și manualele școlare) și nu (Plan-cadru de învățământ) care ar presupune o transformare integrată, simultană, holistică a ceea ce învață elevul, cum, când și unde.

Reformarea curricula și actualizarea manualelor s-a realizat în ultimii 20 de ani în câteva rânduri, însă fără a atinge numărul de ore și disciplinele de studiu obligatorii din structura Planului-cadru de învățământ. Modificările neesențiale au constituit introducerea/ excluderea unei discipline opționale sau redenumirea unei discipline de studiu obligatoriu (3%) fără a se modifica în esență și a se revizui din perspectiva formării CC lista disciplinelor de studiu obligatoriu, numărului de ore alocat per disciplină de studiu și formare competențe, odată cu introducerea acestora în spațiul educațional european și în Codul educației din 2014.

În contextul acestor fenomene, CRCN propune câteva strategii de re proiectare a Planului-cadru de învățământ actual pe care le vom prelua drept strategii de reconfigurare a planului de învățământ în capitolul doi al prezentei cercetări. Acestea vizează reducerea numărului de discipline școlare prin integrarea unora sau mai multor discipline înrudite, reducerea numărului de discipline școlare obligatorii și mărirea numărului de discipline opționale, precum și fuzionarea unor discipline școlare în structura/conținutul altor discipline școlare ca un modul sau ca una sau mai multe unități de învățare [139].

Pentru învățământul liceal, vom prelua drept posibilitate în reconfigurarea planului de învățământ stabilirea nucleului de discipline obligatorii/ trunchi comun de cultură generală, introducerea unui număr de opționale prin curriculum la decizia școlii/ curriculum elaborat în școală și curriculum diferențiat prin extensiune interdisciplinară/ transdisciplinară în sensurile pe care le propune autorul Vl. Guțu [52, pp.27-29] și [52, p.75] de către același autor.

1.3. Tendințe în proiectarea învățării și a timpului pentru instruire (în plan european și în Republica Moldova)

Noul model educativ proiectat pentru educația secolului XXI de J. Delors de care se conduc actualmente sistemele europene de învățământ și pe care cercetătoarea M. Hadîrcă îl menționează printre noile tendințe ale educației, este marcat de schimbarea de paradigmă în proiectarea și realizarea educației: trecerea de la enciclopedismul cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de

multiplicare a informațiilor, la cultura acțiunii contextualizate, care s-a concretizat și în alte repoziționări: educația de bază pentru toți, promovată la sfârșitul secolului XX, a fost înlocuită cu învățarea pe tot parcursul vieții; de la magistrocentrism s-a trecut la pedocentrism, iar de la cunoștințe și capacități de bază – la competențe indispensabile pentru omul trăitor în secolul XXI și necesare acestuia pentru împlinirea personală și dezvoltarea activității profesionale de-a lungul vieții [59, p.40].

Se pare că noul mod de producere a cunoașterii, situat dincolo de structurile disciplinare tradiționale, sugerează doar schimbări (consistente) de accent : de la cercetarea fundamentală către cea aplicată, de la cercetarea științifică-academică la cea industrială [ibidem]. Astfel, dezvoltarea într-o proporție geometrică a volumului de cunoștințe în domeniile științei, tehnologiei și culturii impune o schimbare a paradigmei educaționale actuale, iar tendințele de schimbare pun la îndoială relevanța și eficacitatea sistemelor de învățământ, centrate pe valori recurente, cunoscute, relativ fixe, subliniază C. Cucoș, evidențiind perimarea „obiectivă” a cunoștințelor și sugerând necesitatea educației permanente ca o formă eficientă de pragmatizare a învățării, de aducere a acesteia mai aproape de viață [39, p.132].

Tocmai de aceea, cercetătorii sugerează, iar sistemele de învățământ europene iau decizii importante cu privire la conținuturile instruirii sau disciplinelor de studiu (care să fie obligatorii și care să fie opționale, ce conținuturi pot fi integrate) și timpul alocat instruirii, în contextul permanentizării actului de învățare. Aceste decizii reflectă prioritățile și preferințele naționale și / sau regionale cu privire la ce materie de studiu, la ce vârstă aceasta ar trebui studiată și pentru ce durată de timp.

În Republica Moldova nu există vreo dezbatere în acest sens nici la nivel de politică a educației, nici la nivel de proiectare globală a conținuturilor instruirii, iar actualul PÎ în calitatea sa de document oficial de politică a educației nu reflectă vreo decizie importantă în acest sens.

Factorii subiectivi și obiectivi care determină această distribuție pentru Republica Moldova nu sunt reflectați în vreun document de politici sau cercetare din spațiul nostru educațional.

Factorii obiectivi care influențează structura actuală a planului de învățământ pentru Republica Moldova, lista disciplinelor de studiu obligatoriu și factorii subiectivi precum alocarea numărului de ore aleatorii per formare competențe specifice disciplinelor de studiu și alocarea unui număr aleatoriu de ore per formare a unităților de competențe de la o disciplină de studiu obligatoriu la alta, condiționează o distribuție neechilibrată a numărului de ore per discipline de studiu și non-flexibilitatea PÎ.

Această non-flexibilitate este caracterizată și prin menținerea constantă a aceleiași număr de ore pentru studiul unei/ tuturor discipline/lor cu statut obligatoriu într-un interval de timp mai mare de 20 de ani în PÎ, ceea ce în raport cu disciplinele din trunchiul comun/ *core curriculum*/ curriculum de bază în învățământul primar și gimnazial în țările Uniunii Europene (UE) și OCED, indică o rezistență la transformare și lipsa de adaptare a educației la schimbarea finalităților învățării și a altor transformări ale societății și mediului de învățare.

Plecând de la percepția socială privind curriculumul supraîncărcat și un număr mare perceput de beneficiarii educației de discipline obligatorii cu un număr solicitant de ore de studiu săptămânal, ne-am propus să analizăm proporția alocării timpului pentru instruire în țările OCED per discipline de studiu obligatoriu și a unei discipline de studiu/ domeniu de instruire în învățământul primar și gimnazial în raport cu Republica Moldova la un interval de 10 ani (2009-2019). În acest scop am utilizat PÎ pentru perioada de referință.

Pornind de la modelul pentafazic pe care autorul I. Negreț-Dobridor îl propune pentru optimizarea/dezvoltarea curriculumului modern, vom prelua primele trei etape în prezenta cercetare pentru elaborarea metodologiei de dezvoltare a modelului teoretic al PÎ, celelalte etape depășind limitele prezentei cercetări:

- 1) Cercetarea curriculară: diagnoza stării actuale, analiza de curriculum, prognoza tendințelor dezvoltării.
- 2) Proiectarea curriculară: concepte de referință – componenta obligatorie a curriculumului, principiile și instrumentele de proiectare curriculară.
- 3) Evaluarea proiectului curricular prin expertizare și analiză critică, precum și în mod experimental.
- 4) Validarea curriculumului de autorități oficiale (de exemplu: de Ministerul Educației).
- 5) Implementarea curriculumului realizată de specialiști în cadrul managementului curriculumului/schimbării [74, p.192].

Prin urmare, la prima etapă, în lipsa unor planuri-cadru de învățământ similare celor din Republicii Moldova pentru perioada de referință am selectat structura și conceptul de core curriculum/ trunchiul comun de discipline care poate fi un termen de referință comun pentru țările OCED și statele UE. Deoarece Republica Moldova nu este inclusă în datele utilizate pentru comparație, calculele matematice și analiza ne aparțin. Datele de referință pentru comparație disponibile sunt doar pentru învățământul primar și secundar inferior/ gimnazial (a se vedea Anexa 1 și 2).

Acest fapt este recunoscut și de autorul Vl. Guțu care specifică că sunt puțin comparabile planurile pentru învățământul liceal din Republica Moldova și din alte state. Cauzele pe care le menționează autorul sunt următoarele, diversitatea abordărilor conceptuale ale învățământului liceal: licee clasice, licee teoretice, licee cu o mare diversitate de profiluri, licee vocaționale etc.; diversitatea duratei studiilor liceale: între 2 și 4 ani, diversitatea misiunii învățământului liceal: de la formarea culturii generale până la formarea în scopul continuării studiilor în învățământul superior” [52, p.158].

Aproape toate țările OCED au cerințe legale sau de reglementare privind timpul alocat învățării, respectiv a numărului orelor de instruire. Acestea sunt de cele mai multe ori stipulate ca numărul minim de ore de instruire pe care trebuie să le ofere orice școală, ceea ce este similar cu situația planului de învățământ din Republica Moldova și din care deducem ideea că timpul alocat este suficient pentru obținerea unor rezultate bune de învățare.

Corelarea resurselor de timp cu nevoile elevilor și utilizarea optimă a timpului sunt esențiale pentru politicile educaționale. Perioada de timp în care aceste resurse sunt puse la dispoziția elevilor este un factor important în determinarea modului de alocare a fondurilor pentru educație. Există o conștientizare din ce în ce mai mare a importanței timpului petrecut în afara clasei în timpul zilei de școală în alte activități decât pentru instruirea obligatorie, inclusiv săli și pauze [143].

În medie, în țările OCED, timpul alocat pentru instruirea la *lectură, scriere și literatură, matematică și artele* reprezintă 52% din timpul de instruire obligatoriu pentru elevii din școlile primare, ceea ce în Republica Moldova constituie **70%** pentru clasa 1 și **65%** pentru clasele a 2-4⁴, situația fiind identică și în PÎ din 2019-2020⁵ precum și în PÎ din 2014- 2015⁶ [Ibidem].

Se constată *o pondere mai mare a orelor alocate disciplinelor de studiu obligatoriu* sus-menționate în Republica Moldova comparativ cu țările OCED în învățământul primar (clasele primare – 52% țările OCED în raport cu 67,5 % în medie în Republica Moldova, iar în gimnaziu – 42% în țările OCED în raport cu 50% în medie pentru Republica Moldova). Această situație rămâne constantă din 2014.

Deși se constată în PÎ din Republica Moldova o alocare a numărului de ore mai mare, pentru studiul disciplinelor obligatorii, inclusiv în clasele de gimnaziu, situație constantă în perioada 2014 - 2020, aceasta nu este justificată, însă prin indicatori de rezultat mai buni în raport cu țările OCED cum

⁴ Calculele realizate de autor în baza Planului –cadru 2018-2019 în anul școlar de referință 2018-2019, similar cu anul de referință 2018 pentru datele utilizate pentru țările OCED. Procentul calculat rezultă din sumarea numărului de ore alocate disciplinelor de studiu listate raportat la numărul total de ore alocate celorlalte discipline de studiu obligatoriu.

⁵ Calculele realizate de autor în baza Planului –cadru, 2019-2020. Metodologia de calcul aplicată în mod similar.

⁶ Calculele realizate de autor în baza Planului –cadru, 2014-2015. Metodologia de calcul aplicată în mod similar.

ar fi rezultatele elevilor la testarea PISA. Or, reconfigurarea învățării din perspectiva formării competențelor-cheie la elevi ar diminua aceste discrepanțe datorită similitudinilor de unități de măsură – competențele-cheie.

Pe de altă parte, observăm că proporția disciplinelor obligatorii *pentru elevii din clasele primare* consacrată **lecturii, scrierii și literaturii** variază de la 18% în Portugalia la 38% în Franța și aproximativ **34%** în Moldova⁷ în raport cu media OCED și UE de **25%**; *pentru elevii de gimnaziu*, aceasta variază de la 9% în Irlanda (pentru engleză, una dintre cele două limbi naționale) la 25% în Grecia (și 33% în Italia, inclusiv studii sociale) și aproximativ **19%** în Moldova⁸ în raport cu media țărilor OCED și UE de **15%**, în scădere cu 1% din 2009 [idem, p.365].

Astfel, o serie de țări europene înregistrează o variație a numărului de ore alocate studiului disciplinelor din domeniul lecturii, scrierii, literaturii, în timp ce PÎ din Republica Moldova rămâne constant, indiferent de rezultatele slabe ale elevilor înregistrate la testele PISA.

Astfel, atât în învățământul primar, cât și în învățământul gimnazial pentru studiul limbii și literaturii române (disciplină din domeniul lecturii, scrierii, literaturii de referință pentru țările OCED și UE) în Republica Moldova se alocă o pondere mai mare de ore în raport cu media OCED și UE în proporție de 9% pentru învățământul primar și 4% pentru învățământul gimnazial.

Prin urmare, putem opina că numărul mai mare de ore alocate studiului limbii și literaturii române în raport cu celelalte discipline de studiu obligatoriu ar putea fi redistribuit și servi pentru formarea competențelor-cheie corelate cu cele disciplinare mai echilibrat în reconfigurarea PÎ.

Proporția curriculumului obligatoriu dedicat **matematicii** la nivelul primar variază de la 12% în Danemarca, la 27% în Mexic și **18%** în Moldova și **17%** media OCED, și UE în creștere cu 1% din 2009. La nivelul gimnazial, aceasta variază de la aproximativ 11% în Ungaria, Irlanda și Coreea până la 16% în Chile, Letonia și Federația Rusă (și 20% în Italia, inclusiv științele naturale), comparativ cu **14%** în Moldova și **13%** media OCED și UE în creștere cu 1% din 2009 [143, p.365]. Astfel, o serie de țări europene înregistrează o variație a numărului de ore alocate studiului matematicii în timp ce PÎ din Republica Moldova rămâne constant.

În același timp, cu excepția câtorva țări în care programa obligatorie este dedicată în cea mai mare parte materiilor flexibile, în țările OCED, o medie de 1% sau mai puțin din timpul de instruire obligatoriu pentru elevii din clasele primare și elevii de gimnaziu este dedicat disciplinelor cu un

⁷ Calculele efectuate în baza datelor analizate din Planul-cadru de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019
⁸ Ibidem.

program flexibil. O medie de 5% din timpul de instruire obligatoriu atât la nivelul primar, precum și de 4 % la nivelul gimnazial este dedicat materiilor flexibile alese de școli, ceea ce este cu mult mai bine față de situația din Republica Moldova, unde timpul alocat pentru studiul obligatoriu a unei discipline opționale la alegerea elevilor este de o oră săptămânal atât la treapta primară cât și gimnazială [Ibidem].

În medie, în țările OCED, elevii din clasele primare folosesc **52% din timpul de instruire obligatoriu pentru studiul a trei domenii:** lectură, scriere și literatură (25%); matematica (17%); și arte (10%), comparativ cu (33%) pentru lectură, scriere și literatură, matematica (18%) și arte (9%)⁹ ceea ce reprezintă **60% din timpul de instruire în planul de învățământ din Moldova.** Împreună cu educația fizică și sănătatea (9%), științele naturii (7%) și studiile sociale (6%), aceste șase domenii de studiu fac parte din programa principală în toate țările OCED în care este specificat timpul de instruire pe fiecare disciplină de studiu, comparativ cu o distribuție egală între (4%) educația fizică, (4%) științele naturii și (4%) educație moral-spirituală, alte studii sociale în afară de științe, fiind absente din PÎ pentru învățământul primar în Republica Moldova¹⁰.

Diferența cu privire la numărul de ore mai mic cu 1-2 ore pe săptămână în multe țări comparativ cu Republica Moldova pentru studierea limbii materne și a matematicii este atestată și de autorul Vi. Guțu [52, p.158] încă în 2014, dar această constatare și rezultatele cercetării nu au impulsivat reconfigurarea PÎ din mai multe motive care depășesc obiectivele prezentei cercetări.

Alte deosebiri se constată și la domeniile de instruire : a doua și alte limbi; religie, etică și educație morală; tehnologiile informației și comunicațiilor (TIC); tehnologie; abilități practice și vocaționale; și alte discipline constituie restul curriculum-ului obligatoriu non-flexibil la nivel primar, reprezentând *aproximativ 19% din timpul de instruire obligatoriu în medie în toate țările OCED,* comparativ cu *aproximativ 22 % în Republica Moldova*¹¹.

Astfel, se constată o preponderență alocată lecturii, scrierii și literaturii de 33% în Moldova (față de 25% în țările OCED) la nivelul învățământului primar și o repartizare egală a timpului pentru instruire între educația fizică, științele naturii educația moral-spirituală, tuturor fiindu-le alocate 4% din timpul de instruire obligatoriu, studiile sociale în afară de științe, fiind absente din PÎ pentru învățământul primar în Republica Moldova¹².

9 Calculele realizate de autor similiar anului de studii 2017-2018

10 Ibidem.

11 Ibidem.

12 Ibidem.

Educația fizică și sănătatea este un domeniu cu cel mai puțin timp de instruire alocat, în Republica Moldova doar (4%) comparativ cu timpul dublu alocat în țările OCED (media OCED este de 9%), deși considerăm că ar fi necesară examinarea cauzelor și motivelor acestei decizii pentru disciplinele care promovează educația pentru sănătate și modul sănătos de viață și educarea de la treapta primară a comportamentelor sănătoase într-o țară în curs de dezvoltare cu un nivel scăzut de comportamente sănătoase în rândul tinerilor și procent anual sporit de boli infecțioase. Conform datelor statistice 350 tineri de 15-17 ani din 100.000 suferă de boli sexual transmisibile în 2018, comparativ cu 372 în anul 2017, 21 cazuri întreruperi de sarcină pentru fetele de 15- 19 ani din 1.000 în 2018, iar numărul tinerilor în vârstă de 15-34 ani infectați cu virusul imunodeficienței umane (HIV) a constituit 318 persoane, ceea ce este cu 5,6 % mai mult față de anul 2014. Pentru grupul de vârstă 15-24 ani se înregistrează o pondere de 22,6% [138].

Aceste date sociologice ar trebui să servească drept argument științific în favoarea preocupării de acest segment al educației pentru un tânăr sănătos apt de integrare optimă în societate și bunăstarea acestuia.

La nivelul gimnazial, în medie, în țările OCED, aproximativ 43% **din core curriculum este compusă din trei domenii:** lectură, scriere și literatură (15%); a doua și alte limbi (15%); și matematică (13%) în timp ce în Republica Moldova acesta constituie **47%:** lectură, scriere și literatură (19%); a doua și alte limbi (14%); și matematică (14%). Iată, deci o altă discrepanță în proiectarea planului de învățământ și alocarea timpului pentru instruire în cadrul core curriculum.

În medie, un procent suplimentar 12% din timpul obligatoriu de instruire este dedicat științelor naturii, 11% - studiilor sociale, 8% - educației fizice și sănătății și 7% artelor, ceea ce în PÎ din Moldova reprezintă: 12% - științe ale naturii, 12% - studii sociale, 7% - educației fizice și sănătății și 3% artelor.

Aceste șapte domenii de studiu constituie partea esențială a core curriculum pentru acest nivel de învățământ în toate țările OCED în care este specificat timpul de instruire pe domeniu de studiu.

Alte domenii precum religie, etică și educație morală, TIC, tehnologie, abilități practice și vocaționale și alte materii constituie restul instruirii; ceea ce constituie aproximativ 12% din programa de învățământ obligatorie non-flexibilă pentru elevii de la acest nivel de învățământ, comparativ cu **24%** alocate în PÎ din Republica Moldova.

Datele prezentate anterior indică o disproporție considerabilă a învățării proiectată în PÎ a curriculumului non-flexibil/ invariabil din Republica Moldova. Constatăm că în majoritatea țărilor

UE și OCED proporția timpului pentru instruire alocat unor discipline/ domenii de studiu obligatoriu între ele și în raport cu curriculum flexibil este mai echilibrată și variază la un interval de timp comparativ cu Republica Moldova.

Această distribuție invariabilă a disciplinelor în proporție de mai mult de 97% a rămas constantă de mai mult de 10 ani, în timp ce curricula națională și manualele școlare au trecut prin multe transformări de paradigmă, cel puțin o dată la 5- 6 ani, inclusiv din Curriculum Național centrat pe obiective în 2000 și 2006 la Curriculum Național bazat pe competențe în 2010 și mai recent revizuit Curriculum Național din 2019.

Pentru reconfigurarea actualului PÎ din Republica Moldova și o planificare mai echilibrată a procesului de învățare (manifestată și prin alocarea timpului pentru instruire într-o proporție mai mult sau mai puțin egală între disciplinele de studiu obligatoriu și integrarea noilor conținuturi destinate formării CC) prezintă interes și observarea unor tendințe globale înregistrate în dezvoltarea *core curriculum* per discipline de studiu și niveluri de învățământ în țările OCED și UE. În acest scop, vom evidenția următoarele tendințe pentru învățământul primar (a se vedea Anexa 1 Tabelul1) pe care le vom prezenta în figurile de mai jos (fig. 1.2., fig. 1.3 și fig. 1.4.) și formula următoarele constatări:

- Crește alocarea timpului pentru instruire pentru disciplinele de studiu din domeniul lecturii, scrierii și literaturii în majoritatea țărilor UE și OCED. (a se vedea fig. 1.2.)
- Scade ponderea orelor alocate studiului limbilor străine în 9 țări UE și OCED(a se vedea fig.1.3.)
- Crește ponderea alocată curriculumului flexibil în 6 țări UE și OCED (a se vedea fig.1.4.)
- Componenta curriculumului flexibil lipsește în core curriculum în 8 țări UE și OCED: Franța, Mexic, Turcia, Austria, Luxemburg, Slovenia, Coreea, Irlanda. (a se vedea anexa1)
- Se atestă schimbări minore per general în țări precum: Norvegia, Estonia, Slovenia, Israel, Finlanda.
- Ponderea alocată matematicii crește pentru o serie de țări, precum: Turcia, Suedia, Australia, Irlanda, Portugalia.

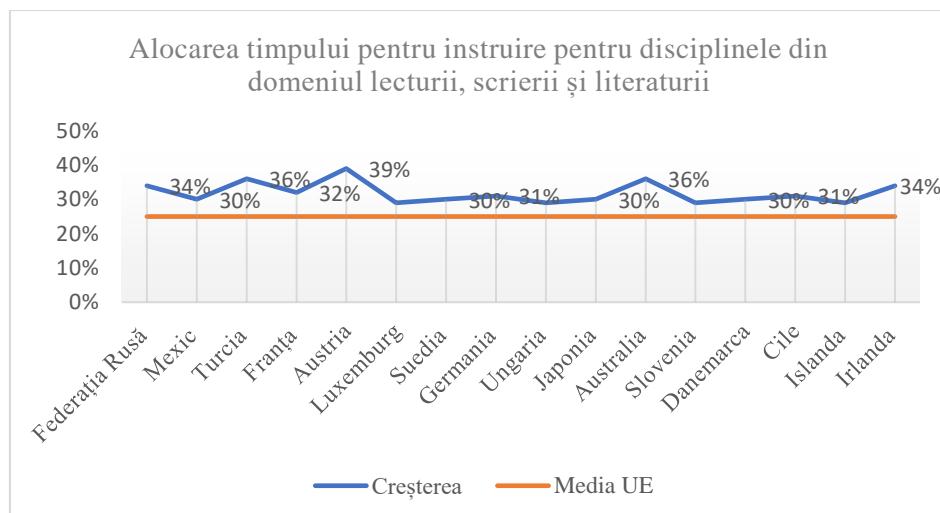


Figura 1.2. Alocarea timpului pentru instruire în domeniul lecturii, scrierii și literaturii în țările UE și OCED în raport cu media UE

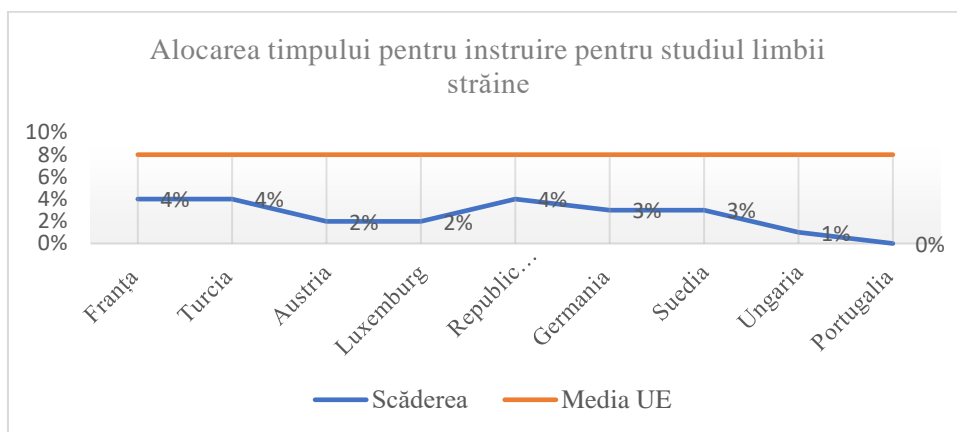


Figura 1.3. Alocarea timpului pentru instruire pentru studiul limbilor străine în țările UE și OCED în raport cu media UE

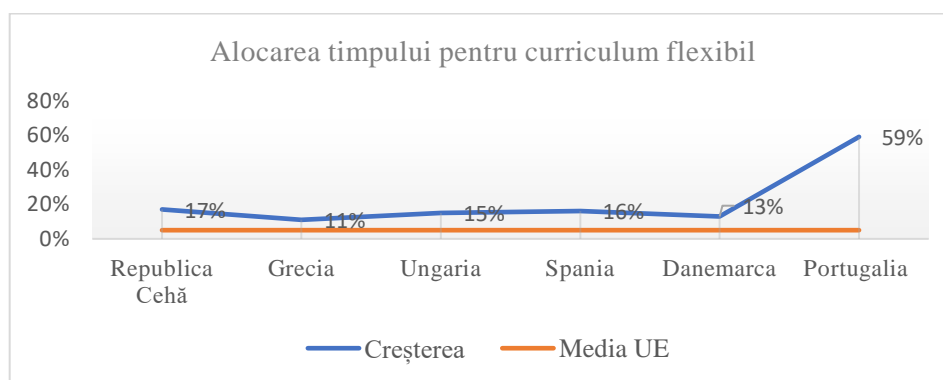


Figura 1.4. Alocarea timpului pentru curriculum flexibil în țările UE și OCED în raport cu media UE

Dacă raportăm aceste tendințe la învățământul din Republica Moldova, atunci la același nivel de învățământ putem constata lipsa oricăror variații în PÎ, iar numărul de ore alocat fiecărei discipline de studiu rămând intact, fără a suferi vreo schimbare.

O analiză a datelor realizată din perspectiva acestor tendințe a planului de învățământ pentru 2019 (2018) și 2009 (2007) pentru învățământul gimnazial, ne-a permis să constatăm în PÎ pentru învățământul primar anumite similitudini.

În Tabelul 1 (Anexa 1) observăm reprezentarea țărilor și ponderii alocate disciplinelor de studiu din curriculumul obligatoriu per disciplină de studiu la un interval de 11 ani pentru învățământul primar. Pentru 2019 sunt utilizate datele din 2018, iar pentru 2009 datele din 2007 pentru instituțiile publice de învățământ. Se atestă variații minore în general între 2019 și 2009 în ponderea alocată per discipline de studiu. În medie pentru UE variația constituie max 3%, UE (19 țări) - 2009, UE (23 de țări) – 2019, media OCED variația constituie max 2%.

În Tabelul 2 (Anexa 2) observăm reprezentarea țărilor și ponderii alocate disciplinelor de studiu din curriculumul obligatoriu per disciplină de studiu la un interval de 11 ani pentru învățământul gimnazial¹³. Se atestă variații minore în general între 2019 și 2009 în ponderea alocată per discipline de studiu. În medie, variațiile în intervalul 2009-2019 pentru UE și OCED constituia (media UE-variata de max 2%. În urma analizei datelor în evoluție per domeniu de studiu și țară, putem constata următoarele tendințe demne de luat în seamă în ceea ce privește proiectarea planului de învățământ pentru învățământul gimnazial:

- Accentul pus pe lectură, scriere și literatură rămâne aproape constant pentru 15 țări UE și OCED: Franța, Mexic, Turcia, Austria, Republica Cehă, Germania, Japonia, Australia, Finlanda, Spania, Slovenia, Israel, Coreea, Danemarca, Islanda.
- Contrastiv cu situația pentru învățământul primar, crește ponderea alocată studiului limbilor străine în curricula pentru 6 țări UE și OCED (fig. 1.5.)
- Similar învățământului primar, crește ponderea alocată curricula flexibilă pentru 12 țări (fig. 1.6.)
- Contrar învățământului primar care atestă o creștere a ponderii alocată matematicii, pentru învățământul gimnazial crește ponderea alocată științelor cu max. 9% pentru unele țări, Luxemburg, Grecia, Japonia, Australia, Israel, Coreea.
- Schimbări minore per general: Mexic, Austria, Germania, Slovenia.

¹³Pentru 2019 sunt utilizate datele din 2018, iar pentru 2009 datele din 2007 pentru instituțiile publice de învățământ.

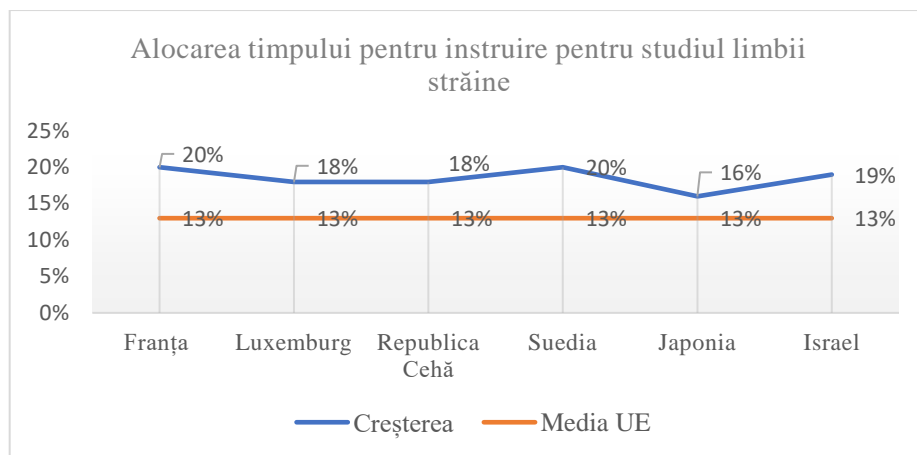


Figura 1.5. Fluctuația timpului pentru instruire alocat studiului limbilor străine în învățământul secundar inferior

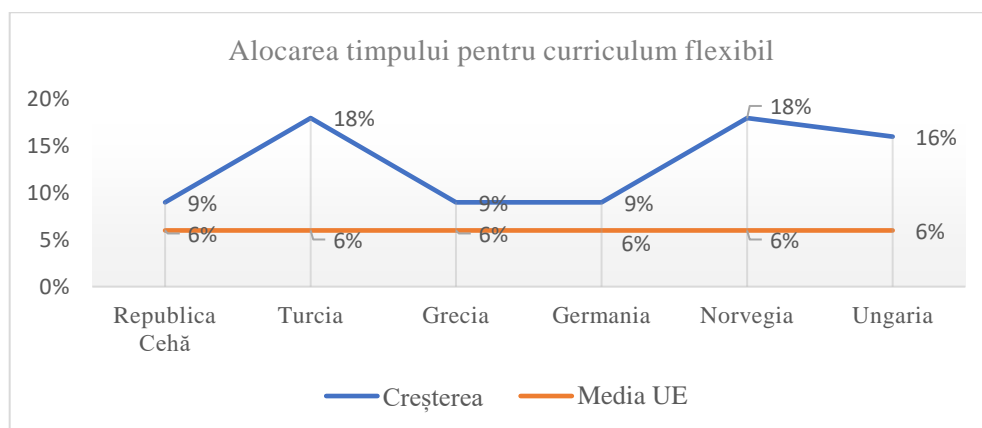


Figura 1.6. Fluctuația timpului pentru instruire alocat curriculumului flexibil în învățământul secundar inferior

Dacă raportăm aceste tendințe la învățământul din Republica Moldova, atunci, în același interval de timp, constatăm lipsa oricăror schimbări: PÎ și numărul de ore alocat fiecărei discipline de studiu rămând intact, fără a suferi vreo schimbare.

Reformarea curricula s-a realizat în 1999, 2006, 2010, 2016 și 2019, iar actualizarea conținuturilor instruirii în manuale s-a realizat la fiecare 4 ani, fără însă a atinge numărul de ore și disciplinile de studiu obligatorii din structura PÎ. Modificări neesențiale au constituit introducerea sau excluderea unei discipline opționale sau redenumirea unei discipline de studiu obligatoriu (3%) fără a se modifica în esență și a se revizui modalitatea de proiectare a instruirii din perspectiva formării CC, lista disciplinelor de studiu obligatoriu, numărul de ore alocat per disciplină de studiu și formare de competențe, deși introducerea acestora în spațiul educațional european și în Codul educației ar fi cerut mai multe reîntemieri și reconfigurări în acest sens.

De altfel, dificultate a prezentat în cadrul prezentei cercetări, lipsa unei metodologii care să reflecte modul în care sunt distribuite numărul minim și maxim de ore fiecărei discipline de studiu și raționamentul alocării timpului pentru instruire și formarea de competențe. Acest fapt nu este elucidat în vreun document de politici curriculare sau educaționale.

De asemenea, nici modul în care sunt alocate numărul de ore per formare de CC sau specifice, subcompetență/ unități de competențe per fiecare disciplină de studiu nu a constituit subiect pentru agenda publică sau barem a unei cercetări academice, acestea fiind abordate în puține investigații științifice sau studii de politici publice.

Dacă am face o analiză a numărului competențelor specifice disciplinelor de studii/ subcompetențelor/ unităților de competență și a timpului de instruire prin conținuturile curriculare, acestea variază de la o disciplină de studiu la alta, fără a avea vreo tangență cu numărul de ore alocat instruirii pe discipline de studiu.

În 2015, A. Gremalschi realizează o analiză a modului de distribuție a competențelor per discipline de studiu și constată următoarele: în cazul învățământului gimnazial, clasa a 9-a, curriculumul la Limba și literatura română vizează formarea a 15 competențe specifice și 27 de subcompetențe; curriculumul la Matematică – 9 competențe specifice și 60 de subcompetențe; curriculumul la Limba străină – 8 competențe specifice și 49 de subcompetențe; curriculumul la Informatică – 10 competențe specifice și 17 subcompetențe [50, p.24].

Dacă urmărim distribuția timpului în ore alocate pentru dezvoltarea unei subcompetențe per disciplină de studiu, în analiza pe care o face autorul, observăm o disproporție surprinzătoare de la o disciplină de studiu la alta [Idem].

Eventualele cauze ale acestor decalaje semnificative pe care le semnalează autorul ar putea fi:

- lipsa unei abordări uniforme în definirea competențelor și subcompetențelor, gradul de complexitate și gradul de detaliere a acestora variind de la o disciplină școlară la alta;
- alocarea orelor pentru fiecare disciplină școlară în baza altor criterii decât complexitatea acestora, de exemplu, în baza percepției publice a „importanței” disciplinei școlare în cauză [Ibidem].

Aceste constatări se regăsesc printre problemele generale ale sistemului educațional menționate în Strategia Educația-2030: „ (...)lipsa experienței la unii conceptori de curricula de a valorifica noțiunile moderne privind dezvoltarea curriculară, inclusiv de a asigura conexiuni intra- și

interdisciplinare; valorificarea insuficientă a competențelor pentru secolul XXI, a competențelor-cheie a Consiliului Europei și a competențelor-cheie de dezvoltare durabilă” [146, p.24].

În baza analizei factorilor și datelor de mai sus, se impune regândirea PÎ din perspectiva formării CC și o redistribuție a numărului de ore per discipline de studiu, care, la moment, este aleatorie și nu este direct proporțională cu complexitatea dezvoltării unei competențe specifice de la o disciplină de studiu la alta.

Din analiza de mai sus reiese că o serie de țări înregistrează o fluctuație a numărului de ore alocat studiului matematicii și lecturii, scrierii și literaturii, matematicii, în timp ce în Republica Moldova timpul alocat învățării rămâne constant.

Analiza comparativă a timpului alocat în trunchiul comun unor discipline de studiu obligatoriu din planul de învățământ din Republica Moldova și în țările UE și OCED a relevat discrepanțele în proporția alocată unor discipline de studiu la nivelul învățământului gimnazial și liceal, iar media țărilor UE și OCED poate servi drept criteriu de referință pentru reconfigurarea planului de învățământ din perspectiva formării și dezvoltării competențelor-cheie.

Atât în învățământul primar cât și în învățământul gimnazial pentru studiul limbii și literaturii române, corespunzător cu domeniul lecturii, scrierii, literaturii în țările OCED și UE, în Republica Moldova se alocă o pondere mai mare de ore în raport cu media OCED și UE în proporție de 9% pentru învățământul primar și 4% pentru învățământul gimnazial. Cu toate acestea, rezultatele elevilor din Republica Moldova la testele PISA sunt printre cele mai joase din regiune.

Prin urmare, putem afirma că realocarea acestui timp pentru instruire pentru formarea CC corelate cu cele disciplinare și temelor cross-curriculare ar fi o oportunitate de explorat în reconfigurarea PÎ.

De altfel, deoarece în limitele prezentei cercetări s-a constatat lipsa unei metodologii care să reflecte modul în care sunt distribuite numărul minim și maxim de ore fiecărei discipline de studiu și raționamentul alocării timpului pentru instruire și formarea de competențe, acest fapt permite reconfigurarea PÎ cu o redistribuire a numărului de ore alocat studiului disciplinelor obligatorii și stabilirea componentei opționale în limitele prevăzute de Codul Educației.

Un alt exemplu concludent în formarea CC poate servi planul de studii din Estonia care stabilește trunchiul comun de cultură generală în mod explicit în Hotărârea de Guvern cu privire la curriculum în școlile de bază, indicând competențele-cheie necesare de format prin procesul de învățământ și modul de studiere și integrare a temelor cross-curriculare [150].

Disciplinele cu obiective și conținut similare formează un domeniu. Obiectivul principal al unui domeniu de discipline este de a modela competențele de domeniu corespunzătoare, susținute de obiectivele și rezultatele învățării la fiecare materie. Dezvoltarea competențelor specifice disciplinei este susținută și de discipline din alte domenii, dar și prin activități extracurriculare și extrașcolare.

Planul include lista disciplinelor din trunchiul comun de cultură generală în școlile de bază. Curriculumul național include următoarele discipline: limba și literatura, limbi străine, matematică, științe naturale, studii sociale, artă, tehnologie, educație fizică [Idem].

Totodată, prin același document se stabilesc competențele-cheie a fi formate pentru fiecare treaptă de școlaritate. De menționat că tot aici se regăsește lista disciplinelor obligatorii și lista disciplinelor opționale.

Astfel, curriculumul național din Estonia prevede următoarele programe pentru disciplinele obligatorii:

- 1) limba și literatura: estonă, literatură (în școlile în care limba de predare este estona), rusă, literatură (în școlile în care limba de predare este rusa);
- 2) limbi străine: limba străină A, limba străină B și estona ca a doua limbă;
- 3) matematică;
- 4) științe naturale (științe, biologie, geografie, fizică, chimie);
- 5) studii sociale (educație personală, socială și sanitară, istorie, educație civică și pentru cetățenie);
- 6) discipline din domeniul artă (muzică, artă)
- 7) tehnologie (orientare în carieră, meșteșuguri și economie casnică, studii tehnologice);
- 8) educație fizică (educație fizică).

Analiza ne permite să observăm că o proporție considerabilă de discipline se studiază în mod integrat, precum științele naturale și studiile sociale, arta și muzica. Relevanța acestui exemplu prezintă interes pentru cercetarea noastră, deoarece Estonia este una din țările de top la PISA, iar faptul că curriculumul național include o proporție considerabilă de discipline de studiu integrat, precum științele naturale și studiile sociale, arta, s-ar putea să fie o explicație în acest sens.

Totodată, documentul menționează statutul temelor cross-curriculare și modul de studiu al acestora la care însă ne vom referi în capitolul 2 mai pe larg unde vom examina posibilități și modalități de reconfigurare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie și vom utiliza aceste bune practici.

1.4. Analiza planului de învățământ din Republica Moldova în contextul tendințelor europene privind dezvoltarea educației și proiectarea învățării

În contextul tendințelor europene privind dezvoltarea educației și proiectarea învățării și variațiilor timpului pentru instruire înregistrate în învățământul secundar inferior în core curriculum în țările UE și OCED, pentru evidențierea variațiilor pe verticala și orizontala planului de învățământ din Republica Moldova, utilizând aceeași termeni de referință, se impune analiza sumară a evoluției planului de învățământ pentru nivelul gimnazial, acesta fiind cel mai puțin flexibil de-a lungul anilor. Propunem în tabelul de mai jos analiza evoluției planului de învățământ pentru învățământul secundar inferior, iar pentru relevanță scopului cercetării vom selecta perioada ultimilor două decenii cu evidențierea unor modificări efectuate în analiza de conținut, obiectele de studiu obligatoriu și opționale, precum și timpul pentru instruire/numărul de ore săptămânal alocat.

Tabelul 1.2. Analiza evoluției planului-cadru de învățământ pentru cl.I-IX

Perioada	Discipline obligatorii
2003-2004	Planul-cadru de învățământ cuprinde o listă de 18 discipline de învățământ obligatorii și 2 ore opționale maxim per clasă. Numărul de ore minim variază de la 19 ore (cl.V) la 28 de ore (cl.IX) și maxim 21 de ore (cl.V) și 32 de ore(cl.IX). Se atestă studiul integrat al disciplinei Limba și literatura română și studiul disciplinelor Istoria românilor și Istoria universală ca discipline distincte cu statut obligatoriu. Se atestă studiul integrat al disciplinei Științe pentru cl.II-a-V și studiul disciplinei Geografia pentru cl.V.
2004-2005	Schimbarea majoră o reprezintă integrarea disciplinelor Istoria românilor și Istoria universală . Acestea sunt integrate în disciplina Istorie și numărul alocat anterior celor două discipline de studiu se alocă disciplinei integrate Istoria.
2005-2006	Se introduce studiul disciplinei Deprinderi de viață cu 1 h de studiu săptămânal. Acest fapt majorează numărul minim de ore cu 1h la cl. I-IX.
2006-2007	Este exclusă din plan disciplina de studiu obligatoriu: Deprinderi de viață .
2013-2014	Se atestă modificări în modul de administrare a disciplinei disciplinei Științe și studiul integrat al acesteia pentru cl.V-a în sem. I – 2 h săptămânal și Geografie cu 2 h săptămânal în semestrul II.
2014-2015	Disciplina Istorie este redenumită în Istoria românilor și universală . Numărul de ore minim și maxim rămâne intact.
2015-2016	Se introduc modificări în raport cu statutul obligatoriu al studierii limbii ruse și se propune alegerea unei alte limbi străine de circulație internațională pentru studiu cu statut obligatoriu. Instituțiile de învățământ care pot asigura condițiile necesare pentru studierea Limbii străine II pentru întreaga perioadă a ciclului gimnazial, pot începe în anul școlar 2015-2016 studierea limbii străine II în clasa a V-a cu 2 ore săptămânal. Numărul minim de ore intact 18, minus 1h comparativ cu 2003-2004.
2018-2019	<i>Este exclus conceptul de număr minim și maxim de ore și numărul disciplinelor opționale alocat componentelor A, B,C,D,E și F anterioare. Dispare noțiunea de componentă și se păstrează doar termenul de Arie curriculară, dar apare o arie curriculară nouă Consiliere și dezvoltare personală, cu o nouă disciplină de studiu obligatoriu Dezvoltare personală și o oră de studiu săptămânal pentru cl. I-IX. Se reconfigurează la capitolul conținuturi ale învățării disciplina Educație tehnologică. Educația digitală devine parte</i>

	<p>componentă a disciplinei școlare Educație tehnologică, un modul obligatoriu începând din clasa I, de la 01 septembrie 2018.</p> <p>Apare o disciplină nouă Educația pentru societate introdusă în cl. V cu 1 h săptămânal. Disciplina școlară reconceptualizată Educație pentru societate este cu statut obligatoriu pentru elevii din învățământul gimnazial și liceal și a înlocuit disciplina Educație civică. O altă modificare este realizată în cadrul disciplinei Educație tehnologică, unde începând cu anul de studii 2018-2019 în clasele a IV-a, a fost inclus un modul nou – Robotica.</p>
2019-2020	<p>Se atestă prezența paralelă a disciplinei Educație pentru societate și Educație civică cu scopul asigurării finalizării cursului pentru elevii care au început în cl. V acest curs și continuitatea pentru cei care au început a studia disciplina nou introdusă în anul școlar precedent: Educație pentru societate.</p>

Menționăm că în perioada următoare anului școlar 2019-2020 planul-cadru de învățământ nu a suferit alte modificări, astfel, în baza analizei de mai sus a coerenței și modificărilor survenite pe verticala planului de învățământ în cadrul obiectelor de studiu cu statut obligatoriu se remarcă precedente de integrare a conținuturilor curriculare, și anume integrarea disciplinelor **Istorie, Științe, Limba și literatura română**.

Se remarcă, de asemenea tendințe de introducere a studiului unor noi discipline cu statut obligatoriu, precum : *Deprinderi de viață* și *Dezvoltare personală*. Disciplina *Deprinderi de viață* a generat o mare rezistență în societate la modul de implementare a curriculumului disciplinar și resurselor didactice utilizate, precum și o presiune socială pentru interzicerea studiului acesteia în școli. Disciplina *Dezvoltare personală* a substituit *Dirigenția*, o dimensiune educațională realizată de către dirigintele clasei și a devenit o disciplină de studiu obligatoriu cu o oră săptămânal. Această schimbare a apărut odată cu introducerea unei arii curriculare noi *Consiliere și dezvoltare personală* pe care o considerăm un model valoros în sensul prezentei cercetări de reconfigurare a planului de învățământ și ariilor curriculare.

Cu toate acestea, niciuna din modificările reflectate mai sus nu au vizat esențial structura și conținutul PÎ din perspectiva formării competențelor necesare elevului, iar multe dintre CC cu statut transversal nu sunt acoperite în cadrul listei disciplinelor de studiu obligatoriu, deși acestea sunt stabilite drept finalități ale procesului de învățământ din 2014 încoace.

Fluctuația minoră a numărului de ore opționale de la un an la altul făcută aleatoriu și sporadic (Tabelul 1.5.) tot pentru a completa norma cadrului didactic, nu a produs schimbări substanțiale pentru eficientizarea învățării sau individualizarea experienței de învățare a elevului din perspectiva personalizării traseului educațional al acestuia în baza necesităților și capacităților sale.

Așadar, constatăm că până în prezent, în planul de învățământ nu a fost clar specificat un trunchi comun de cultură generală (TCCG) / formare de bază a personalității elevului, după cum nu au fost reflectate modul în care sunt asigurate raporturile optime între disciplinele din TCCG și contribuția acestora la formarea de CC.

Analiza efectuată demonstrează că PÎ pentru toate nivelurile de instruire au inclus în procesul de învățământ discipline obligatorii, opționale și facultative. Ponderea disciplinelor opționale și facultative a crescut în clasele finale ale învățământului gimnazial. Acest element se păstrează în Codul Educației și în planurile elaborate din 1995 încoace, însă nu se reflectă în planul-cadru disciplinele cu caracter facultativ, care, se pare, se referă la activitățile extrașcolare/cercurile.

Modul în care timpul pentru instruire alocat disciplinelor opționale a fluctuat se prezintă în tabelul de mai jos.

Tabelul 1.3. Analiza planului-cadru de învățământ pentru cl.I-IX privind orele opționale

Perioada	Număr de ore opționale
2003-2004	Din perspectiva integrării verticale a obiectelor de studiu pe clase și pe niveluri de învățământ se alocă câte o oră pentru opționale la componenta B. la cl. II, III, IV. Această schimbare nu a afectat însă numărul minim și maxim de ore.
2004-2005	Din perspectiva integrării verticale a obiectelor de studiu pe clase și pe niveluri de învățământ se adaugă câte o oră pentru opționale din componenta B. la cl. II, III, IV. Această schimbare nu a afectat însă numărul minim și maxim de ore.
2005-2006	Se adaugă câte o oră pentru opționalele din componenta B, cl. II-IX, se substituie o oră alocată opționalelor din această componentă la cl. I-IX.
2006-2007	Se reduce câte o oră pentru opționale componenta A, cl.I- IX și se reduce o oră de studiu la Educația tehnologică și aceste modificări schimbă numărul minim și maxim de ore pentru elevi cu o oră mai puțin pentru cl. I-IV și cu diverse variații pentru cl. V- IX (două ore pentru cl. VI, minus două ore minim și plus două ore maxim pentru cl.VII.
2007-2008	Se păstrează câte o oră pentru opționale la toate componentele A, B, C, D, E și F pentru cl.I- IX Acest fapt reduce cu o oră numărul minim de ore pentru cl. I-IX.
2008-2009	Se revine la două ore pentru opționalele din componenta A pentru cl. I-IV, VII- IX. Se revine la două ore pentru componenta B pentru cl. II-IX, iar pentru celelalte componente D, E și F se păstrează câte o oră pentru opționalele de la cl. I-IX. Acest fapt păstrează situația cu numărul minim de ore din anul școlar precedent.
2009-2010	Numărul de opționale din componenta A, două ore pentru cl. I-IV, VII-IX, excepție fac doar cl. V și a VI-a neschimbat față de anul școlar 2003-2004.
2014-2015	Opționalele din componenta B constituie pentru cl. I- o oră, cl. II-IX – 2 ore. Numărul minim de ore se reduce cu o oră față de 2003-2004.

În anii școlari următori nu s-au înregistrat fluctuații semnificative a numărului de ore alocat pentru opționale, numărul fiind de două ore săptămânal per clasă. De precizat că modificările făcute s-au dovedit a fi irelevante, nu au urmărit vreun scop strategic, dezvoltarea PÎ practic nu s-a produs.

PÎ contribuie substanțial la încărcătura programului școlar al elevilor, deoarece structura disciplinelor de dinainte de 1995 și după, cu excepția studiului integrat al disciplinei *Științe, Istoriei românilor și Istoriei universale, Limbii române și Literaturii române*, nu a suferit alte transformări substanțiale, iar o proporție mai mare de 80% e studiul obligatoriu al tuturor disciplinelor pentru învățământul primar și gimnazial.

Actualmente, planul - cadru de învățământ este conceput din perspectiva profesorilor și din cea a domeniilor academice, și răspunde parțial nevoilor de formare ale elevilor pe care le au la vârsta școlarității. Pentru învățământul liceal au fost introduse trei modele de plan de învățământ care permit o individualizare relativă a profilului de formare al absolventului, reieșind din două opțiuni: profil real sau umanistic. Excepție fac școlile cu profil artistic, sportiv, etc. care aplică un plan de învățământ diferit, dar niciunul din acestea nu sunt configurate din perspectiva formării tuturor CC.

Așadar, contrar tendințelor europene de schimbare examinate anterior, planul de învățământ din Republica Moldova, principalul document curricular care stă la baza planificării și proiectării globale a conținuturilor instruirii și timpului școlar, rămâne destul de rigid într-un interval de timp mai mare de 20 de ani. Pentru a demonstra rigiditatea acestuia la reconstrucțiile și dezvoltările curriculumului național de-a lungul anilor, am analizat planul actual de învățământ, în sensul evoluției acestuia, pe care am structurat-o pe două paliere: analiza de sistem și analiza funcțională, preluând metodologia propusă de D. Georgescu, Al. Crișan ș.a. [46].

I. Analiza de sistem a urmărit două aspecte de referință:

- Coerența verticală
- Coerența orizontală în cadrul planului de învățământ
- *Coerența verticală:*
 - Integrarea verticală a grupelor de obiecte/ discipline pe clase și pe niveluri de învățământ;
 - Integrarea verticală a obiectelor de studiu pe clase și pe niveluri de învățământ;
- *Coerența orizontală în cadrul planului de învățământ.*
 - Integrarea pe orizontală a grupelor de obiecte pe clase și pe niveluri de învățământ;
 - Integrarea pe orizontală a obiectelor de studiu pe clase și pe niveluri de învățământ;
 - Integrarea pe orizontală a grupelor de obiecte și a obiectelor de studiu pe profiluri de învățământ.

II. Analiza comparativă și analiza de conținut a vizat următorii indicatori:

- Numărul de ore pe săptămână în funcție de niveluri de învățământ;
- Ponderea grupelor de obiecte în ansamblul planului de învățământ;
- Ponderea obiectelor de studiu în ansamblul planului de învățământ;
- Ponderea obiectelor de studiu în cadrul grupelor de obiecte.

1. Numărul de ore pe săptămână în funcție de niveluri de învățământ:

În rezultatul analizei s-a constatat că din 2003 și până în 2023 numărul de ore pe săptămână, principalul indicator cantitativ al PÎ, crește în mod constant de la clasa I până la clasa a XII-a, după cum urmează (fig. 1.7.):

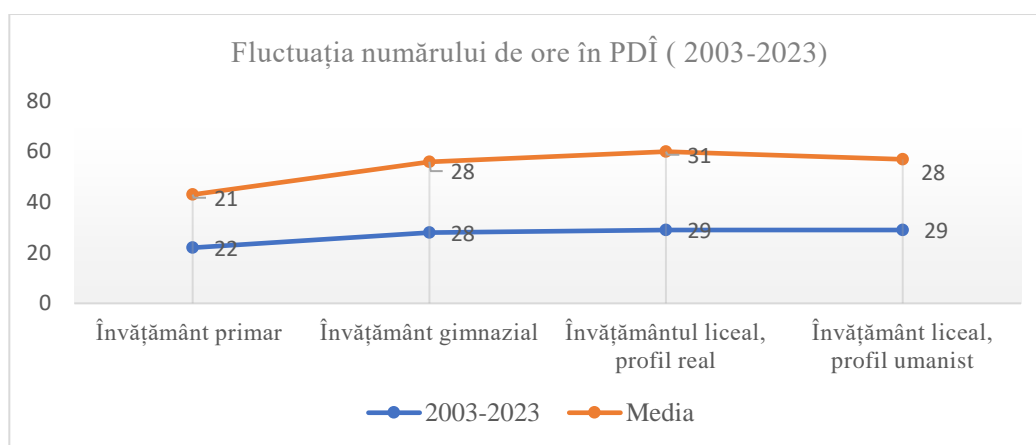


Figura 1.7. Fluctuația numărului de ore pe săptămână în PÎ (perioada 2003-2023)

- Pentru învățământul primar – numărul de ore pe săptămână (în medie): 22 ore, în creștere cu 1 oră.
- Pentru învățământul gimnazial – numărul de ore pe săptămână (în medie): 28 ore, rămâne constant.
- Pentru învățământul liceal, profil real – numărul de ore pe săptămână (în medie): 31 de ore, în scădere cu 2 ore.
- Pentru nivelul de învățământ liceal, profil umanist – numărul de ore pe săptămână (în medie): 29 de ore, în creștere cu 1 oră.

Alte constatări:

- Numărul de ore crește gradual de la învățământul primar la cel gimnazial și liceal.

- Se atestă o ruptură între numărul de ore pentru clasele primare și clasa a V-a, în proporție de 6 ore săptămânal de studiu obligatoriu, ceea ce face tranziția de la un nivel de învățământ la altul mai dificil pentru elev.
- A doua ruptură între cele două trepte ale învățământului general, învățământul primar și cel gimnazial, în ceea ce privește numărul de ore pe săptămână de la 22 la 28.

2. *Ponderea grupelor de obiecte în ansamblul planului de învățământ:*

Pe parcursul întregii școlarități se constată prezența următoarelor grupe de discipline/ arii curriculare: Limbă și comunicare (A), Matematică și științe (B), Educație socioumanistică (C), Tehnologii (D), Sport (E), Consiliere și dezvoltare personală (F).

3. *Ponderea obiectelor de studiu în ansamblul planului de învățământ:*

În ansamblul învățământului general, ponderea procentuală a obiectelor de studiu este următoarea: ponderea primelor patru obiecte, pe ansamblul profilului umanist- liceu este : Limba și literatura română, Limba străină, Matematica, Istoria românilor și universală. Ponderea pentru profilul real este următoarea: Matematica, Limba și literatura română, Limba străină, Fizică. Astronomie.

4. *Ponderea obiectelor de studiu în cadrul grupelor de obiecte/arii curriculare:*

În ansamblul învățământului general, indiferent de nivel și de profil, Limba și literatura română deține ponderea cea mai importantă în ansamblul grupei A, iar Matematica, are o pondere și mai mare în grupul B. Astfel, dacă la nivelul învățământului primar, cele două obiecte de studiu sunt dominante, la gimnaziu, ambele reprezintă ceva mai mult decât o treime din grupa fiecăruia, iar la liceu aproape un sfert.

În învățământul general, limbile moderne sunt situate, ca pondere, imediat după Limba și literatura română, similar și la liceu. Istoria are cea mai mare pondere în grupul C, urmată de Geografie și Educația pentru societate în ordinea menționată în funcție de profil. Fizica, Biologia și Chimia au aproximativ aceeași pondere în grupul B, în ordinea menționată în funcție de profil.

III. Analiza funcțională s-a axat pe următoarele dimensiuni:

1. *Structura sistemului de învățământ versus structura planului de învățământ:*

S-a stabilit că atât Legea Învățământului din 1995 cât și Codul Educației statuează următoarea formulă de organizare a sistemului de învățământ de 4+5+3, spre deosebire de sistemul de educație din România, care a adoptat formula 4+4+4, prelungind astfel durata învățământului liceal sau de formula 6+3+3 adoptată de alte țări (Irlanda, Regatul Unit, Australia ș.a.) care prelungesc durata învățământului primar.

Conform acestor documente legislative, clasele I-IV fac parte din învățământul primar; următorii cinci ani de învățământ (clasele V-IX) – din învățământul gimnazial care constituia ultimul nivel al învățământului obligatoriu până la adoptarea Codului Educației în 2014, iar ultimii 3 ani (clasele X-XII) – asigură învățământul liceal, nivel superior al învățământului secundar, care se încheie cu examenul de bacalaureat.

Astfel, s-a constatat că atât Legea Învățământului din 1995 [147] cât și Codul Educației din 2014 [141] prevede un învățământ general structurat pe trei niveluri: primar (cl. I-IV), gimnazial (V-IX) și liceal (X-XII), în formula 4+5+3 corespunzătoare planului de învățământ, dar care nu permite respectarea etapelor specifice de dezvoltare ale individului și a vârstelor psihologice, așa cum recomandă cercetătorii C. Cucuș [39], S. Panțuru, R. Niculescu, M. Voinea, ș.a. [77] și D. Georgescu, ș.a. [46, p.37] și cum funcționează în România.

De exemplu, în România învățământul primar include jumătatea a doua a ciclului curricular *Achiziții fundamentale* (prima revenind ultimilor doi ani ai educației timpurii) și jumătatea întâi a ciclului curricular *Dezvoltarea achizițiilor fundamentale*, conform tabelului de mai jos:

Tabelul 1.4. Ciclurile curriculare aferente primelor două etape a achizițiilor fundamentale

Ciclul curricular	Achiziții fundamentale				Dezvoltarea achizițiilor fundamentale			
	grupa mare	grupa pregătitoare	I	II	III	IV	V	VI
Clasa								

Învățământul gimnazial include jumătatea a doua a ciclului curricular *Dezvoltarea achizițiilor fundamentale* și întreg ciclul *Observare și orientare*, precum este prezentat în tabelul de mai jos:

Tabelul 1.5. Reprezentarea ciclurilor curriculare conform categoriilor de vârstă

Ciclul curricular	Achiziții fundamentale				Dezvoltarea achizițiilor fundamentale				Observare și orientare			Aprofundare și specializare		
	grupa mare	grupa preg.	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
Clasa														
Vârsta, ani	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

Aceste etape de dezvoltare se reflectă conform în structura sistemului de învățământ versus structura planului de învățământ din România (a se vedea planul de învățământ și Legea Educației).

În Republica Moldova conceptul de cicluri curriculare poate fi valorificat în conceptualizarea dezvoltării planului de învățământ privind momentul introducerii unei discipline și ponderii

disciplinelor în economia planului pentru optimizarea continuității privind trecerea de la o treaptă de școlaritate la alta (primar-gimnazial-liceal).

2. *Criteriul de clasificare a obiectelor de studiu:*

Modul de clasificare a obiectelor de studiu în diverse grupe, arii curriculare după criterii vag-culturale-umaniste, sociale (reunite într-o singură grupă), științifice, artistice, sportive, etc. nu permite evidențierea ponderii și rolului real al fiecărui obiect de studiu în cadrul planului. De exemplu, Matematica ocupă 80% din grupa B la nivelul învățământului primar și 40% la nivel de învățământ gimnazial. Acest fapt conferă o altă dimensiune acestei grupe. Este evidentă o ierarhizare a obiectelor în cadrul fiecărei grupe după ponderea lor: Limba și literatura română, Limbile străine, Științele sociale (Istoria și Geografia), Matematica, Științele naturii (Fizica, Chimia, Biologia, Astronomia).

3. *Corelația funcțională între grupuri de obiecte și finalitățile educației/competențele-cheie:*

În PÎ din anul școlar 2022-2023 analizat, nu există raporturi clare și evidente de corelație, ca număr de ore, între grupe de obiecte de învățământ, pe niveluri și pe clase. Acest detaliu demonstrează caracterul administrativ al planului de învățământ care a pornit de la necesitățile de satisfacere cu norme didactice a personalului didactic deja aflat în sistem și nu de la necesitățile elevilor. Totuși, există multe școli ce funcționează în baza unor planuri individuale de învățământ, aprobate în mod particular de către MEC, ceea ce evidențiază unele tendințe de democratizare/ descentralizare a aplicării PÎ.

4. *Discipline obligatorii vs. discipline opționale:*

Învățământul general, structurat la primele două niveluri ale sistemului de învățământ, nu conține decât o oră pentru discipline opționale. Acest fapt îl face obligatoriu nu numai ca frecvență școlară, ci și ca parcurs școlar pentru fiecare elev în parte, indiferent de nevoile și de aptitudinile acestuia. Astfel, dacă trunchiul comun este realizat, individualizarea învățării este deficitară.

Existența unei singure ore de opțional creează dificultăți în administrarea cursului la nivelul instituției de învățământ în cazul creării grupului de elevi din diverse clase și managementul orarului școlar de către administrația școlii, iar acest fapt condiționează „alegera” formală a unui curs de către elevii din aceeași clasă, iar odată „ales” cursul devine obligatoriu, și aceasta în lipsa unor oportunități reale de alegere și realizarea opțiunii majorității și mai puțin nevoilor și aptitudinilor fiecărui elev în parte.

Stabilirea imperativă a unui număr fix de ore pentru fiecare obiect de studiu obligatoriu și pentru fiecare clasă demonstrează caracterul centralist al planului de învățământ care ar putea fi flexibilizat prin delegarea unor decizii la nivelul instituției de învățământ.

La nivelul liceului, modelele de PÎ (II, IV) propun câte o oră opțională, ceea ce repetă situația descrisă mai sus privind lipsa unei individualizări a procesului de învățare prin intermediul opționalelor. Modelul III este cel mai generos în raport cu numărul disciplinelor opționale (3-4 ore), inclusiv modul separat de dezvoltare de vocație (2 ore săptămânal), ceea ce permite o individualizare a traseului liceanului. Ceea ce apare ca noutate sunt extensiile curriculare în modelul I. Acestea oferă elevului în dependență de profilul ales, un studiu aprofundat a unor discipline de studiu conform profilului umanist/ real, însă doar pentru cl. XI-XII. Aceste modele de PÎ creează precedente pentru flexibilizarea PÎ, cel puțin pentru nivelul de învățământ liceal. Școala este împuternicită să aleagă împreună cu profesorii și elevii un model care să întrunească nevoile și resursele.

5. *Rupturile de nivel*

Discontinuitățile dintre niveluri în ceea ce privește unele obiecte sau grupuri de obiecte de studiu, cum ar fi Educația artistică și Educația tehnologică, demonstrează lipsa de coerență a PÎ ca document de politică educațională, la nivelul idealului și a finalităților stabilite chiar prin Codul Educației.

Disciplina *Educație pentru societate* reprezintă 3% din învățământul liceal și gimnazial, iar în învățământul primar lipsește.

6. *Integrarea inter- sau transdisciplinară*

Actualul PÎ nu are în vedere problematica integrării inter-sau transdisciplinare a obiectelor de studiu și asta în condițiile urmării unor noi finalități de tip integrat ale educației - CC, care impun reorganizarea învățării din această perspectivă, dat fiind caracterul transdisciplinar/ transversal al acestora.

În directă legătură cu aceasta trebuie menționat și faptul că formarea inițială și continuă a profesorilor este realizată pe criterii strict disciplinare, deși CC solicită abordări inter- și transdisciplinare a conținuturilor instruirii, prin integrarea curriculară a unor domenii / discipline actuale ale planului de învățământ, după cum sugerează cercetătorul L. Ciolan [22].

7. *Planul de învățământ și examenele*

Disciplinele de examen național au o pondere diferită a timpului pentru instruire prevăzut în PÎ pentru diverse discipline de studiu. Astfel, la nivel gimnazial Istoria ca disciplină de examen,

reprezintă doar 6-7%, în timp ce în învățământul primar lipsește ca obiect de studiu, iar în învățământul liceal reprezintă 10% (profil umanist) 6% (profil real). Limba și literatura română reprezintă 16-18% în învățământul gimnazial și liceal (profil umanistic) și 12% (profil real), iar în învățământul primar 40-30%. Matematica menține 15% constant din învățământul primar până în învățământul gimnazial, iar în învățământul liceal coboară la 10% pentru profilul umanistic și crește la 16% pentru profilul real.

Așadar, cu toate modificările efectuate pe parcursul anilor, principalele disfuncții ale actualului PÎ, reiesind din analiza expusă mai sus, pot fi sintetizate astfel:

Actualul PÎ este conceput din perspectiva profesorilor și a domeniilor academice (științifice) și nu din perspectiva ciclurilor curriculare, respectiv a nevoilor de formare ale elevilor pentru a reuși în contextul dinamicii societății contemporane.

Structura PÎ pe orizontală nu a suferit schimbări în raport cu timpul alocat pentru instruire și cu schimbările efectuate la nivel de curriculum: trecerea de la obiective la competențe, descongestionarea curriculumului la nivel de conținuturi curriculare la unele discipline de studiu, introducerea CC în curriculum.

Examenele finale au o pondere diferită în alocarea timpului pentru instruire prevăzut în PÎ pentru diverse discipline de studiu, deși ponderea rezultatelor acestora este egală pentru continuarea studiilor.

Actualul PÎ nu are în vedere integrarea inter-sau transdisciplinară a obiectelor de studiu și asta în condițiile când învățarea trebuie să vizeze noile finalități ale educației -CC care impun reorganizarea învățării din această perspectivă, dat fiind caracterul transversal al acestora.

Ariile curriculare în care sunt grupate disciplinele de studiu sunt o formalitate, întrucât ele nu asigură inter- și transdisciplinaritatea sau formarea unor CC cu caracter transversal.

Discontinuitățile dintre niveluri în ceea ce privește unele obiecte sau grupuri de obiecte de studiu, cum ar fi Educația artistică și Educația tehnologică, demonstrează lipsa de coerență a politicii educaționale, la nivelul idealului și a finalităților stabilite chiar prin Codul Educației.

Se atestă o ruptură între numărul de ore pentru clasele primare și clasa a V-a, în proporție de 6 ore săptămânal de studiu obligatoriu, făcând tranziția de la o treaptă la alta mai dificilă pentru elev. De asemenea, există o ruptură între cele două trepte ale învățământului general, învățământul primar și cel gimnazial, în ceea ce privește numărul de ore pe săptămână de la 22 la 28.

Învățământul general, structurat la primele două niveluri ale sistemului de învățământ, nu conține decât o oră pentru discipline opționale. Acest fapt îl face obligatoriu nu numai ca frecvență școlară, ci și ca parcurs școlar pentru fiecare elev în parte, indiferent de nevoile și de aptitudinile acestuia în favoarea majorității și comodității de administrare a acestuia la nivelul instituției de învățământ. Astfel, dacă trunchiul comun este realizat, individualizarea învățării este deficitară.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Centrarea procesului de instruire pe formarea unui sistem de CC reprezintă una dintre mișcările cele mai semnificative la etapa actuală de reconstrucție a educației și învățării la nivel european, manifestă atât în învățământul formal, cât și în cel nonformal, dar sistemul de învățământ din Republica Moldova nu este suficient de sincronizat cu această mișcare, CC figurând doar în Codul Educației, de aici necesitatea reconceptualizării planului de învățământ și a curriculumului național din aceeași perspectivă a CC în vederea implementării acestora în procesul educațional.

Examinarea tendințelor de reconstrucție în educație și de reconceptualizare a procesului de învățare pe plan european a demonstrat că anume abordarea instruirii din perspectiva formării CC reprezintă vectorul principal în elaborarea documentelor de politici curriculare, iar analiza în plan descriptiv și interpretativ a subiectului prezentei cercetări ne-a permis să sesizăm necesitatea și oportunitatea dezvoltării planului de învățământ în contextul reconstrucției educației și reconfigurării învățării în vederea asigurării procesului de formare a CC.

Mai mult, analiza evoluției planului-cadru de învățământ în timp de 20 de ani, cu toate intervențiile suportate pe parcurs, în contextul tendințelor de schimbare manifeste pe plan european în domeniul proiectării conținuturilor educaționale și a timpului pentru instruire în învățământul primar și secundar inferior, a evidențiat ”îmbătrânirea” acestuia, rigiditatea structurală a acestuia în sens monodisciplinar și lipsa legăturilor inter- sau transdisciplinare favorabile integrării precum și necesitatea unei racordări a conținuturilor învățării la noile finalități ale educației– CC.

Soluția pentru avansarea în procesul de implementare a CC în procesul de învățământ–problemă reflectată în prezentul capitol o vedem în conceptualizarea și modelizarea pedagogică a posibilităților de dezvoltare a unui nou PÎ, reconstruit din perspectiva CC, fundamentat pe valorificarea altor principii, moduri de abordare a conținuturilor învățării, utilizând abordarea în sistem și metoda integralizării pedagogice a disciplinelor de studiu, sintetizată de T. Callo [16, p.15]și L. Ciolan [21,22].

2. PARADIGMA DE DEZVOLTARE A PLANULUI-CADRU DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIN PERSPECTIVA FORMĂRII COMPETENȚELOR-CHEIE

2.1. *Repere conceptuale privind dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva competențelor-cheie*

În prezentarea cadrului conceptual privind dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării/ dezvoltării competențelor-cheie, pornim de la definiția planului de învățământ fortificată de S. Cristea, potrivit căruia planul de învățământ reprezintă „un document oficial de proiectare globală a conținutului instruirii, care stabilește, conform criteriilor valorice/ pedagogice adaptate la nivel de politică a educației obiectivele pedagogice generale valabile la nivelul întregului sistem de învățământ, obiectivele pedagogice specifice valabile pe niveluri și trepte de învățământ, numărul de ore maxim rezervat instruirii formale/școlare în cadrul fiecărei trepte de învățământ, obiectele de învățământ studiate pe niveluri, trepte școlare, succesiunea obiectelor de învățământ pe ani școlari, numărul de ore săptămânal rezervat fiecărui obiect de învățământ în contextul structurii anului școlar și ofertele de educație nonformală realizabile în contextul timpului real de învățare al elevului” [27, pp. 236-237].

De asemenea, luăm în considerare faptul că accepțiile conceptului de PÎ sunt determinate de cadrul de politici educaționale și curriculare, statuate în mod expres în Codul Educației [141] și Cadrul de referință al Curriculumului Național, 2019 [139], iar curriculumul pentru învățământul general conturează viziunea asupra parcursului educațional, proiectând așteptările societății cu privire la rezultatele scontate ale învățării pentru fiecare disciplină școlară, pe niveluri de învățământ [idem].

Conceptualizăm în noul PÎ după accepția cercetătorului S. Cristea că „obiectivele pedagogice specifice educației nonformale completează resursele educației formale pur teoretică prin activități atractive pentru elevi/tineri, la nivelul unor coordonate „de vocație” prin:

- susținerea/ghidarea elevilor cu șanse speciale minime/maxime, de reușită școlară etc.;
- stimularea dezvoltării personalității elevilor și a comunității educative locale, la niveluri de performanță și de competență superioare, relevante în plan intelectual, moral, tehnologic, estetic, fizic; valorificarea adecvată a strategiilor de proiectare-realizare a acțiunilor (de formare/ghidare în carieră/profesională; de organizare a timpului liber; de alfabetizare a grupurilor sociale defavorizate; de alfabetizare digitală etc.)
- asigurarea unui mediu propice exersării și cultivării diferitelor înclinații, aptitudini și capacități” [31, p. 119].

În dezvoltarea PÎ, integrăm curriculumul nonformal în sensul promovat de cercetătorul Vl. Guțu definit drept „curriculumul vizat de modalitățile educației nonformale realizate în universitate sau în afara universității, dar păstrând anumite funcții cu educația formală. Curriculumul nonformal este prin excelență un curriculum opțional, facultativ, explicit, extins și aprofundat” [52, p.76].

În același sens, încă în 1997, cercetătorul V. Gh. Cojocaru propunea un nou plan de învățământ pentru cl. I-IX și X-XII cu includerea componentei educației nonformale alături de educația formală, pentru o echilibrare a timpului școlar planificat pentru învățare, precizând totodată, că, în învățământul general, curriculumul național include următoarele componente: cadrul de referință, planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, curriculumul pentru educația timpurie, curricula disciplinelor obligatorii și opționale, manualele școlare, ghidurile metodologice și alte resurse de învățare [24, pp.195-196].

PÎ reprezintă documentul curricular de bază, în funcție de care sunt elaborate, pedagogic, curricula și manualele școlare, alte „materiale auxiliare”, anexe și conexe, inclusiv cele concepute în format electronic, ca softuri educaționale, etc. Funcția centrală, de maximă generalitate, a PÎ constă în distribuirea pedagogică optimă a disciplinelor școlare pe niveluri, trepte, cicluri de instruire, ani, semestre, săptămâni [Ibidem].

Proiectarea planului de învățământ în perspectiva paradigmei curriculumului constituie un demers pedagogic inovativ, angajat social pe termen mediu și lung, ca urmare a consecințelor determinate, în mod obiectiv, în procesul cumulativ de elaborare a curricula și a manualelor școlare [Idem].

În această viziune, PÎ, fiind parte integrantă a curriculumului național, reprezintă un document oficial de proiectare globală a conținuturilor instruirii, care include disciplinele obligatorii, disciplinele opționale și stabilește numărul maxim și minim de ore aferente fiecăreia dintre acestea.

Potrivit cercetătorului S. Cristea, PÎ este un proiect curricular global care trebuie conceput unitar (pentru clasele a I-XII), nu parțelar (pe niveluri și trepte școlare disparate, decupate artificial) cum este la moment. Acesta trebuie construit curricular la nivelul conexiunilor generale necesare între:

a) finalitățile sistemului de învățământ (idealul educației și scopurile strategice) care fixează direcțiile principale de realizare a conținutului învățământului pe termen mediu și lung;

b) finalitățile procesului de învățământ: obiectivul general valabil la toate nivelurile, treptele și ciclurile școlare; obiectivele specifice pe niveluri, trepte, cicluri școlare și arii curriculare;

c) disciplinele de învățământ, construite monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar, distribuite longitudinal (clasele I-XII) și orizontal (relații disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare/ multidisciplinare, transdisciplinare posibile și necesare în cadrul aceluiași nivel de învățământ sau aceleiași trepte de învățământ), cu statut obligatoriu opțional și facultativ, cu deschideri spre nonformal (în perspectiva educației permanente);

d) numărul de ore anual, semestrial;

e) forme de organizare a instruirii recomandate formal (activități frontale, mixte, activități de laborator, activități de cabinet, etc.) și nonformal (studiu individual, activități de documentare, consultații individuale și de grup, excursii didactice, etc.); forme de evaluare : orală, scrisă, practică; internă, externă; curentă, semestrială, anuală, la sfârșit de ciclu, treaptă, nivel de învățământ [31, p.748].

Ca proiect curricular global, PÎ reprezintă un document curricular fundamental, *dependent de finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ*, dar care determină structura și conținuturile manualelor școlare (ceea ce nu se întâmplă la moment, schimbările curricula și manualelor școlare se realizează fără a atinge PÎ).

Calitatea programelor/ curricula și manualelor școlare depinde de calitatea planului de învățământ, dependentă, la rândul său, de finalitățile sistemului și ale procesului de învățământ și de structura de organizare a acestuia pe niveluri, trepte și cicluri școlare și pe arii curriculare [Ibidem, p.749].

Tot S. Cristea prezintă caracteristicile generale ale PÎ în care se includ *criteriile pedagogice*, angajate la nivel de politică a educației, menite să asigure:

a) abordarea globală/sistemică a conținutului instruirii în vederea valorificării depline a tuturor resurselor pedagogice existente pe verticala și pe orizontala sistemului;

b) alegerea obiectelor de învățământ în sens disciplinar, intradisciplinar, inter-disciplinar, transdisciplinar, în conformitate cu finalitățile macro și cross-structurale, stabilite la nivel de sistem și de proces;

c) succesiunea disciplinelor de învățământ, proiectată liniar, concentric, modular, în conformitate cu structura de adaptare internă a sistemului stabilită prin Codul Educației;

d) repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităților didactice și educative în cadrul anului școlar, trimestrial/semestrial și săptămânal, la nivel de instruire formală și nonformală [Ibidem].

Totodată, utilizăm în cadrul paradigmei de dezvoltare a PÎ definiția pe care cercetătorii S. Panțuru ș.a. o atribuie timpului pentru instruire ca “timp pentru parcurgerea unei discipline, modul, structură pluridisciplinară tematică pe dimensiunea temporală a unui an de studiu sau chiar a unui ciclu școlar” [77, p.197].

Una din caracteristicile de bază pe care le evidențiază aceștia în stabilirea timpului de instruire ține de *importanța considerată a respectivului domeniu de conținut pentru tipul de învățământ căruia i se adresează* (ciclu școlar, tip de instituție școlară cu finalitatea ei bine definită) și specificul psihologic al educabililor cu care se preconizează instruirea; această caracteristică este esențială pentru determinarea trunchiului comun și a disciplinelor de studiu obligatoriu și ciclurilor curriculare: ciclul achizițiilor fundamentale (grupa pregătitoare, clasele I și a II-a), ciclul de dezvoltare (clasele a III-a - a VI-a), ciclul de observare și orientare (clasele a VII-a – IX-a) , ciclul de aprofundare (clasele a X-a- XI-a), ciclul de specializare (clasa a XII-a).

Un alt aspect care se impune a fi luat în considerare este “existența sau non-existența unor baze informativ-formative realizate prin instruirea anterioară” și în cadrul planului de dezvoltare acesta se va referi la disciplinele de studiu obligatoriu de la un ciclu curricular la altul [Idem, p.197].

Un alt factor ar fi „ integrarea corectă în bugetul de timp alocat instruirii în ciclul școlar/anul școlar respectiv” [Idem, p.197]. Pentru aceasta vom folosi ca referință mediile timpului pentru instruire alocat în trunchiul comun în spațiul european și numărul minim de ore în medie cu o creștere graduală în sensul avansării educabilului în ciclurile curriculare de la un ciclu la altul.

De aici deducem ideea că PÎ, în calitatea sa de document oficial de politică a educației, reflectă criteriile de proiectare monodisciplinară a conținuturilor instruirii definite la nivelul obiectivelor generale ale procesului de instruire, valorifică structura de organizare a sistemului de învățământ care fixează limitele de realizare a "trunchiului comun de cultură generală" și oferă deschiderile posibile pe verticala treptelor școlare și pe orizontala calendarului și a orarului școlar, dar nu valorifică ideea de cicluri curriculare, posibilitățile reale de proiectare inter- și transdisciplinară a conținuturilor învățării.

În concepția noastră, principiile și criteriile de proiectare a instruirii vizează elaborarea unui PÎ sistemic, optim, strategic în concordanță cu valorile manageriale, angajate în mod obiectiv, în

special, în cazul realizării reformelor școlare și cu tendințele moderne de racordare a ofertei educaționale la conceptul de CC și la abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor învățării.

Caracterul sistemic al PÎ presupune: *proiectarea globală a conținutului instruirii* (de exemplu, elaborarea planului de învățământ unitar pentru clasele I-XII) necesară pentru a asigura: continuitatea între nivelurile și treptele școlare; interdependența dintre obiectele de învățământ, programate pe verticala și orizontala sistemului; deschiderea spre educația permanentă (includerea în planul de învățământ a modulelor de instruire nonformală concepute, programe facultative oferite mai ales în domeniul educației estetice, educației fizice, educației profesionale, etc [31, p.749].

Criteriile de alegere au în vedere importanța pedagogică a fiecărei discipline de învățământ în raport cu: vârsta psihologică a elevilor, resursele culturale generale - de profil - de specialitate/profesionale; posibilitățile de interacțiune, realizabile pe verticala și pe orizontala sistemului; normele de igienă a învățării, obiectivate în cadrul orarului școlar și a timpului real disponibil pentru studiul individual eficient [Idem].

Conținuturile instruirii sunt proiectate în planul de învățământ, stabilite prin curriculumul disciplinelor de învățământ, organizate prin tradiție pe standardele disciplinare de organizare academică a cunoașterii științifice (de exemplu, denumirea științei particulare-chimie; denumirea obiectului de învățământ-chimie).

Evoluția științelor moderne și contemporane determină însă, restructurarea criteriilor de definire a disciplinelor de învățământ prin raportarea acestora la noi domenii de cercetare interdisciplinară (biofizică, biochimie, istorie-geografie, psihopedagogie etc), transdisciplinară (educație tehnologică, educație civică, educație ecologică etc.) sau la noi paradigme de cercetare (vezi obiectele sau modulele de instruire rezultate din aplicarea matematicii, informaticii, managementului, etc.)

Astfel, materiile școlare tradiționale nu mai sunt suficiente pentru a elabora pe deplin formele de cunoaștere de care are nevoie o societate modernă. Curriculumurile pe discipline construite rigid tind să creeze un decalaj între educație și nevoile emergente ale societății [22].

În planul formării personalității, „*educația tradițională* pregătește pentru funcții-tip, pentru situații stabile, considerând achiziția la vârstele tinere a unui bagaj intelectual, ori tehnic, suficientă pentru toată durata vieții” [28, p.119]. Or, conceptul de educație permanentă sau învățare pe tot parcursul vieții într-o societate în permanentă schimbare raportat la CC solicită individului capacități și abilități în continuă dezvoltare.

Evoluțiile înregistrate odată cu afirmarea paradigmei curriculumului la scară socială a determinat afirmarea unor competențe globale. Acestea au un caracter integrator în măsura în care concentrează, la nivelul structurii lor de funcționare pedagogică, în contexte deschise, capacitatea de *a ști* (cunoștințe); *a ști să faci* (deprinderi, strategii cognitive), *să fii* și *să devii*, acționând împreună în perspectiva educației permanente și a valorilor societății democratice.

În cercetarea noastră utilizăm conceptul de paradigmă cu sensul pe care autoarea T. Callo îl conferă paradigmei definind-o drept “entitate complexă ce cuprinde elemente de natură teoretică, instrumentală, metodologică” [18, p.6], concept completat de sociologul R. Boudon care definește paradigma drept „un ansamblu de principii fundamentale pe care se bazează o comunicare științifică. O paradigmă este într-un fel constituția, ansamblul de reguli de bază care îl ghidează pe cercetător în activitatea lui” [idem, p. 24].

La baza paradigmei de dezvoltare a planului de învățământ stau documentele de politici educaționale europene privind dezvoltarea educației și a învățământului în sec. XXI, Concepția națională și cea europeană privind învățarea pe tot parcursul vieții (2000), Modelul de dezvoltare a educației în secolul XXI recomandat de UNESCO (2001), Codul Educației (2014), Strategia de cercetare - inovare Moldova cunoașterii: 2020, Raportul UNESCO „Transformarea educației” (UNESCO, 2022) [160] ș.a.

Misiunea asumată prin Codul Educației de către sistemul actual de învățământ vizează formarea, prin procesul educațional, a unui sistem de CC, necesare elevului și societății actuale, derivate din statutul Republicii Moldova de țară candidată la integrarea în Uniunea Europeană și din funcționarea în contextul globalizării, și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare.

Astfel, paradigma de dezvoltare a PÎD se întemeiază pe: conceptul de abordare globală a învățării, conceptul reactualizat de PÎ ca parte componentă a curriculumului național evidențiată de S. Cristea [27, pp. 236-237] și tipurilor de curriculum sistematizate după Vl. Guțu [52, p.76]; concepția PÎ drept proiect curricular global care trebuie conceput unitar, precum și caracteristicilor generale ale PÎ, apud S. Cristea [27, p.748], pe argumentarea necesității de reconstrucție curriculară a acestuia expusă în capitolul 1; pe valorificarea viziunii funcțional-pragmatică de proiectare a învățării, principiilor de dezvoltare/ optimizare a PÎ, printre care evidențiem principiile individualizării, desconggestionării, funcționalității ș.a fundamentate de S. Cristea [ibidem] și Vl. Guțu, [idem], a conceptelor de CC; educația STEM apud S. Cristea [36, p.55], care reprezintă deja o realitate

pedagogică în Republica Moldova și care este valorificată ca model pedagogic de integrare inter- și transdisciplinară a învățării, pe acceptele de învățare integrată, teme cross-curriculare ș.a.

În același timp, paradigma se înscrie în tendința de schimbare a educației de la modelul „învățării de menținere” (în care predomină reproducerea cunoștințelor acumulate din trecut, validate în prezent) la modelul „învățării inovatoare” care este: a) anticipativă, stimulând capacitatea proactivă a educatului; b) participativă, stimulând capacitatea de colaborare și cooperare a educatului, necesară în societatea postindustrială, informațională, bazată pe valorile cunoașterii și ale democrației J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malița [111, pp. 93-96]. Paradigma are în vedere abordarea globală/sistemică a conținutului instruirii și a timpului școlar în vederea valorificării depline a tuturor resurselor pedagogice existente pe verticala și pe orizontala sistemului.

Principiul funcționalității coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a curriculumului, a determinat includerea în structura procesului de învățare a conceptului de cicluri curriculare, acestea reprezintă periodizări ale școlarității care se suprapun peste structura sistemului de învățământ cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape școlare și de a regla prin modificări curriculare procesul de învățământ care nu afectează structura [70, p.145].

Formula actuală a treptelor de învățământ 4+5+3 din *planul de învățământ este corespunzătoare Codului Educației, dar nu și etapelor specifice de dezvoltare ale individului și vârstei psihologice analizate anterior*. De aceea, în noul model de dezvoltare a PÎ această discrepanță se propune a fi soluționată prin valorificarea conceptului de ciclu curricular, având ca scop echilibrarea numărului minim de ore alocat per ciclu curricular și introducerea studiului unor noi discipline obligatorii integrate, cât și drept extensii curriculare pentru ciclul de aprofundare și specializare, fără însă a schimba formula actuală a treptelor de învățământ.

Astfel, în scopul dezvoltării actualului PÎ, se propune includerea următoarelor cicluri curriculare pentru învățământul general, funcționale în planul de învățământ din România, fundamentate conceptual de cercetătorii C. Cucuș [39], S. Panțuru, R. Niculescu, M. Voinea, ș.a. [77] și D. Georgescu, ș.a. [46, p.37] :

- Ciclul achizițiilor fundamentale (grupă pregătitoare și clasa a I-a și a II-a)
- Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a)
- Ciclul de observare și orientare (clasele a VII-a – IX-a)
- Ciclul de aprofundare (clasele a X-a – XI-a)
- Ciclul de specializare (clasa XII-a)

Introducerea ciclurilor curriculare în planul de învățământ este generată de următoarele *cauze*:

- Discrepanța relativ mare la nivelul curriculum-ului între nivelurile primar, gimnazial și liceal;
- Necorelarea nivelurilor școlare cu vârstele psihologice ale învățării;
- Necesitatea compatibilizării cu tendințele europene în ceea ce privește durata școlarității obligatorii și a educației de bază;

Prin introducerea ciclurilor curriculare în planul de învățământ se urmărește producerea următoarelor *efecte pozitive*:

- Realizarea continuității privind trecerea de la o treaptă de școlaritate la alta (grădiniță-învățământ primar, primar-gimnaziu-liceu), prin: transferul de metode și stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculumului;

Introducerea ciclurilor curriculare vizate se exprimă la nivel de :

- Obiective ale ciclurilor curriculare, care vin să particularizeze finalitățile învățământului primar și ale învățământului secundar, precum și la nivel de metodologie didactică.

Introducerea ciclurilor curriculare devine operațională prin:

- Modificări în planul de învățământ privind:
 - a) Gruparea obiectelor de studiu
 - b) Momentul introducerii unei discipline
 - c) Ponderea disciplinelor în economia planului
- Modificări conceptuale la nivelul conținuturilor
- Modificări de strategie didactică (condiționate de formarea profesorilor).

Ciclurile curriculare se vor concretiza într-o serie de dominante ale procesului de predare-învățare-evaluare, explicitate în curriculumul național. Construcția curriculară, după S. Panțuru ș.a. poate fi analizată pe mai multe niveluri:

- a) Nivelul de maximă generalitate care vizează totalitatea situațiilor de învățare formal propuse a se realiza în școală pentru o generație de elevi care parcurg întregul traiect educațional, de la intrarea în sistemul de învățământ până la finele școlarității, cu toate ramificațiile acestuia posibile la un moment dat (după parcurgerea învățământului obligatoriu); în acest context se poate vorbi de o suită de cicluri curriculare corespunzătoare ciclurilor școlare (preșcolar, primar, gimnazial, liceal, vocațional, etc.)

b) Nivelul unui ciclu școlar care presupune îngemănarea unor cicluri curriculare care pot fi înțelese:

- În sens larg – ca totalitate curricula abordate în interiorul unui ciclu școlar corelate atât pe orizontală cât și pe verticală (toate ariile curriculare parcurse de elev din primul până în ultimul an al ciclului școlar, cu finalitățile, obiectivele, conținuturile, metodologia de predare-învățare-evaluare aferente);
- În sens mai restrâns – ca unitate structurală și funcțională a curriculum-ului pe o arie curriculară abordată din primul și până în ultimul an al unui ciclu școlar (cu finalitățile, obiectivele, conținuturile, metodologia de predare – învățare - evaluare aferente) [77, pp. 145-146].

Pe de altă parte, valorificarea pedagogică a CC solicită, după S. Cristea [28, p.56], raportarea lor la conceptul de *educație permanentă*, care marchează un salt valoric la nivel de paradigme afirmate în politica educației, având în vedere saltul valoric de la *paradigma reproductivă* a educației la *paradigma inovatoare* a educației.

Potrivit lui S. Cristea, *paradigma reproductivă*, tipică pedagogiei tradiționale (parțial și celei moderne), consideră că *dezvoltarea educației depinde de dezvoltarea societății*, răspunde la cerințele societății (ideologice, politice, religioase, economice, culturale, comunitare, etc.). În acest context, *calitatea educației reflectă calitatea societății*. Inițiativele educației sunt limitate, ceea ce blochează progresul în cazul țărilor cu o dezvoltare socială (economică, politică, etc.) deficitară [Ibidem].

Paradigma inovatoare, tipică pedagogiei moderne și postmoderne, are în vedere resursele strategice ale educației. Dezvoltarea educației anticipează dezvoltarea societății. Țările mai slab dezvoltate sau în curs de dezvoltare, care au adoptat această paradigmă, au conceput și valorificat educația ca pârghie a progresului social, cu efecte economice pozitive pe termen mediu și lung [Idem].

Astfel, CC impuse de paradigma inovatoare devin *obiective generale* ale sistemelor (post)moderne de învățământ proiectate în perspectiva educației permanente, integrând în structura lor de funcționare toate instituțiile/organizațiile care asigură *învățarea pe tot parcursul vieții*.

În același timp, considerăm că reconstrucția sau dezvoltarea unui nou PÎ ar trebui să valorifice abordările inter- și transdisciplinare. Implicațiile acestora sunt evidente în procesul de concepere a unor *arii curriculare* în funcție de specificul acestor domenii ale cunoașterii, în relație cu un set de CC cu caracter deschis, angajate în plan școlar, extrașcolar, postșcolar, pe tot parcursul vieții.

Noul PÎ vizează redefinirea ariilor curriculare prin care se avansează ideea de trecere a disciplinelor școlare din conceptul strict didactic, axat pe studiul / însușirea materiilor de învățământ, în cel educațional, centrat pe educarea / formarea de competențe, ceea ce va conduce la creșterea rolului aspectului educativ în școală, la reechilibrarea ponderii între educativ și instructiv.

Astfel, în opinia noastră, după S. Cristea [Idem], următoarele CC pentru educația permanentă, aflate la baza ariilor curriculare implicate în reconstrucția PÎ, pot fi avansate cu o adaptare din perspectiva transdisciplinară:

- *competența de comunicare* eficientă în contexte sociale multiple (în limba română și în limbi străine) – aflată la baza ariei cross-curriculare *Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural* poate fi dezvoltată cross-curricular, iar aceasta va viza dezvoltarea competențelor - cheie de comunicare în limba română și limba maternă, *multilingvistice și de sensibilizare și expresie culturală, inclusiv a competențelor digitale* în grupul de discipline *Limba și literatura română, Limba străină I și Limba străină II* și va utiliza disciplina de învățământ ca punct de focalizare pentru dezvoltarea competenței interculturale și convețuirii cu ceilalți în armonie.

Acest lucru consună cu ideile promovate de Eccles și Gootman, care susțin că, într-o eră a globalizării, cunoașterea profundă a mai multor culturi este considerată o parte vitală a dezvoltării cognitive a tinerilor, ceea ce subliniază capacitatea și responsabilitatea individului plurilingv de a pune o punte în ordinea socială multilingvă. Un individ plurilingv nu este definit doar în termeni lingvistici, ci este considerat capabil să depășească atât o diviziune lingvistică, cât și culturală, având competențe lingvistice și culturale care sunt evidențiate prin comunicarea și îmbogățirea interculturală [119, p. 87].

Coexistența plurilingvă include un proces de fertilizare încrucișată sau „acțiune interculturală”. Cel care învață limba devine plurilingv și dezvoltă interculturalitatea. Competențele lingvistice și culturale în ceea ce privește fiecare limbă sunt modificate de cunoașterea celeilalte și contribuie la conștientizarea, abilitățile și know-how intercultural. Ele permit individului să dezvolte o personalitate îmbogățită, mai complexă și o capacitate sporită de învățare ulterioară a limbilor străine și o mai mare deschidere către noi experiențe culturale [119, p. 43].

- *competența de procesare/esențializare și relaționare a informației în limbaj matematic și informatic* – va fi vizată în cadrul disciplinei integrate *Matematica. Informatica* din cadrul ariei cross-curriculare *Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică*.

- *competența de cercetare experimentală, explicativă* - poate fi dezvoltată prin aria cross – curriculară subordonată temei cross-curriculare *Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică* care va viza dezvoltarea *competențelor - cheie în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii și competențelor digitale* în grupul de discipline integrate *Matematică și Informatică; Științe* și va utiliza disciplina de învățământ ca punct de focalizare pentru dezvoltarea CC aferente pentru înțelegerea lumii înconjurătoare și pentru rezolvarea unor probleme speciale (a se vedea aplicațiile matematicii și tehnologiilor în viața socială).
- *competența de cercetare istorică și hermeneutică, interpretativă* – poate fi dezvoltată prin aria cross-curriculară *Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului* și va viza dezvoltarea competențelor - cheie personale, sociale și de învățare, competențelor de sensibilizare și expresie culturală în grupul de discipline integrate *Istorie. Geografie* și va utiliza disciplina de învățământ ca punct de focalizare pentru dezvoltarea competențelor personale, sociale și de învățare, competențelor de sensibilizare și expresie culturală pentru înțelegerea lumii înconjurătoare și pentru rezolvarea unor probleme speciale (a se vedea aplicațiile istoriei și geografiei în viața socială).
- *competența aplicativă, la nivel tehnologic, artistic, sportiv* – aflată la baza ariei curriculare *Educație pentru arte și un mod sănătos de viață* bazată pe activitatea practică poate fi dezvoltată și prin *Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră* și va viza dezvoltarea competențelor cheie personale, sociale și de învățare și antreprenoriale în grupul de discipline integrate *Arte și tehnologii (Educație plastică, Educație muzicală, Educație tehnologică)*.

Astfel, punctul de focalizare (disciplina de învățământ) nu este anulat, ci propus a fi utilizat în mod diferit pentru reconfigurarea învățării în sens funcțional - pragmatic în vederea rezolvării unor probleme speciale (a se vedea aplicațiile matematicii în viața socială) sau pentru dezvoltarea unor capacități speciale ale elevilor (spirit critic, responsabilitate civică, inițiativă creativă superioară).

Astfel, noul PÎ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal include cinci arii curriculare subordonate unor teme cross - curriculare abordate în majoritatea școlilor din sistemele europene de educație și actualizate prin raportare la dimensiunile CC.

Școlile pregătesc, de asemenea, elevii să participe în societate, ceea ce necesită o varietate de abilități, cunoștințe și atitudini care nu sunt întotdeauna explicate în curriculumul formal. Prin urmare,

OCED a recunoscut ideea cross-curriculară drept o inovație importantă [151]. De fapt, cross-curricularul este adesea tratat ca un vehicul pentru reforma educațională.

Temele cross-curriculare (TCC) sau abordările transversale sunt introduse pe scară largă în sistemul educațional din majoritatea țărilor europene încă din secolul trecut [151, p.4]. În cadrul unei conferințe pe tema educației a fost realizat un sondaj limitat pentru a avea un inventar al statutului obligatoriu pe care îl au sau nu temele transversale în 27 de țări sau comunități europene care au fost incluse în acest sondaj. Drept rezultat, a fost stabilit un top de 7 teme cross-curriculare: *Mod sănătos de viață/ Sport/ Educație fizică/ Deprinderile de viață* (25 de țări), *Educația pentru mediu* (21 de țări), *Cetățenie/ Drepturile Omului/ Cooperare/ Politică/ Educație pentru Pace* (19 țări), *Competențe sociale/ Competențe de comunicare/ Lectură/ Vorbire* (17 țări), *Educație pentru Media/ TIC* (15 țări), *A învăța să înveți/ Abilitatea de a gândi critic* (13 țări), *Educația interculturală* (10 țări).

În România, L. Ciolan [22, pp.236-254] explorează dimensiunile construcției curriculare a temelor cross - curriculare și pașii aferenți elaborării acestora.

În Republica Moldova, autorii I. Botgros [11,12], , Vl. Guțu [52, p.43], V. Bocancea [2] ș.a. au cercetat conceptul, iar autoarea L. Franțuzan, reieșind din specificul sistemului de învățământ național, a dezvoltat și reliefat că TCC pot fi integrate în trei categorii:

1. Teme ce promovează formarea competențelor (comportamente, valori, atitudini), abordabile în cadrul unei singure discipline școlare: dezvoltare personală (raportate la interesele elevului), integrare socială, diversitate culturală etc.;

2. Teme ce țin de soluționarea unor probleme complexe (care nu pot fi încadrate într-o disciplină școlară și care au apărut ca urmare a provocărilor societății contemporane adresate educației): educația pentru mediul ambiant; calitatea vieții sociale; stil sănătos de viață personală (cultura sănătății personale); cunoașterea sinelui etc.;

3. Teme vizând dezvoltarea unor competențe de bază: comunicarea (în limba maternă și în limbi străine), rezolvarea unor probleme (din viața socială), a învăța să înveți; antreprenoriatul etc.[2, pp.23-24].

În cercetarea noastră acest concept va fi utilizat în scop de redefinire a ariilor curriculare care va fi definit prin teme cross-curriculare. În CRCN, 2007, autorul Vl. Guțu propunea o listă de TCC care astăzi se corelează bine cu domeniile CC: Cetățenia activă și antreprenoriatul/ Educația pentru diversitate culturală ș.a. [52, p.43].

În Estonia, țară de top PISA, TCC sunt stabilite în Hotărârea de Guvern cu privire la curriculum national în școlile de bază și sunt percepute drept un mijloc de integrare a competențelor generale și a disciplinelor și sunt luate în considerare în dezvoltarea mediului școlar. Temele transversale acoperă numeroase discipline și domenii care sunt prioritare pentru societate și permit crearea unei idei despre dezvoltarea societății în ansamblu, susținând capacitatea elevului de a-și aplica cunoștințele în diferite situații. Studiul temelor transversale se realizează mai ales prin:

- structura mediului de învățare – conținutul și scopurile temelor transversale sunt luate în considerare în dezvoltarea mediului de învățare mental, social și fizic al școlii;
- studiul disciplinelor – pornind de la temele transversale, în predarea disciplinelor se vor introduce abordări adecvate ale subiectelor, exemple și metode; proiectele interdisciplinare, cu clase multiple și școlare realizate în comun. Rolul unei discipline în studiul subiectelor transversale este diferit în funcție de scopurile și conținutul subiectului, în funcție de cât de strâns este legat de subiectul transversal;
- selecția disciplinelor opționale – disciplinele opționale susțin obiectivele temelor transversale;
- munca creativă care decurge din teme transversale sau care integrează discipline – elevii pot porni de la o temă transversală la alegerea lucrărilor creative realizate independent sau ca proiect de grup;
- organizarea, dacă este posibil, în cooperare cu directorul școlii, instituții și întreprinderi regionale, alte instituții de învățământ și cultură și asociații civice, activități de învățare extrașcolară și activități de *hobby circle* și participarea la proiecte județene și internaționale [150].

Temele transversale utilizate în activitatea de studiu și educațională sunt următoarele: 1) *învățarea pe tot parcursul vieții și planificarea carierei*; 2) *mediu și dezvoltare durabilă*; 3) *inițiativa civică și antreprenariat*; 4) *identitate culturală*; 5) *mediul informational*; 6) *tehnologie și inovare*; 7) *sănătate și siguranță*; 8) *valori și moravuri* [ibidem].

Toate acestea constituie exemple de bune practici care pot fi preluate în reconfigurarea învățării în PÎ din Republica Moldova, iar trei din ele se vor regăsi în PÎ reconfigurat. Or, chiar Strategia Educației-2030 specifică că „deși în ultimele decenii Guvernul Republicii Moldova și Ministerul Educației și Cercetării au lansat politici de ameliorare a relațiilor interetnice și de promovare a multilingvismului și interculturalității, problema respectivă rămâne și în continuare una

prioritară. Alături de această problemă rămân actuale problemele de *educație pentru democrație, pace, toleranță, etc.*” [146, p.21].

În continuare, reieșind din contextul local, în planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării CC vom prelua TCC ce țin de probleme complexe și competențe de bază pe care le corelăm cu educația STEM: *Cetățenie/ Drepturile Omului/ Cooperare/ Politică/ Educație pentru pace, Mod sănătos de viață/ Sport/ Educație fizică/ Deprinderile de viață, Competențe sociale/ Competențe de comunicare/ Lectură/ Vorbire, Educația interculturală, Educația pentru mediu* și le vom adapta la contextul educațional local și idealul educației în formula: *Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural, Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică, Educația pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului, Educația pentru arte și un mod sănătos de viață și Educația pentru dezvoltare personală și orientare în carieră.*

Aceste modificări vor crea condițiile necesare formării CC în învățământul general prin abordarea integrală a învățării, introducerea acestora în planul de învățământ care permite abordări inter-, intra- și transdisciplinare a învățării și corelează competențele-cheie la competențele specifice disciplinelor de studiu obligatoriu din TCCG.

2.2. *Principii de generare, concepte pedagogice valorificate și modalități de dezvoltare a unui nou plan de învățământ*

Activitatea de cercetare pedagogică realizată în cadrul prezentei investigații trebuie înțeleasă ca o activitate creatoare, ce își propune soluționarea unei probleme existente la nivelul procesului de învățământ. Respectiv, noul plan de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie este conceput ca unul de alternativă și nu pretinde să substituie PÎ aplicat la nivel de sistem și proces educațional. În această viziune, planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie (PÎD) este gândit ca un proiect inovator la nivel de proces educațional și este fundamentat pe un sistem de principii și concepte noi. Acesta este conceput ca unul unitar pentru clasele I-XII și reflectă coerența verticală și orizontală a instruirii în cadrul procesului de învățământ.

Coerența verticală vizează integrarea verticală a grupelor de obiecte pe clase și pe niveluri de învățământ și integrarea verticală a obiectelor de studiu pe clase și pe niveluri de învățământ.

Acesta reflectă asigurarea continuității materiilor școlare, respectarea ciclurilor curriculare, aplicarea principiului egalității șanselor și disciplinelor de studiu obligatoriu și opționalelor ca forme de individualizare a procesului centrat pe cel ce învață, ș.a.

Astfel, finalitățile educației sunt incluse în cadrul PÎD și vizate atât prin intermediul *fuzionării unor discipline de studiu în cadrul uneia* (de ex. Științe cl.I - IX) cât și păstrarea unor discipline școlare și abordarea intradisciplinară a materiei școlare pentru: Limba și literatura română și Limbi străine.

Asigurarea realizării tuturor finalităților este posibilă prin corelarea la competențele specifice pe verticala planului de învățământ a competențelor-cheie și ariilor cross-curriculare care vor servi drept context pentru predarea – învățarea - evaluarea inter- și transdisciplinară și subordonarea unor teme cross-curriculare. În această viziune, TCC integrate în noul plan de învățământ pot fi formulate astfel: *Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural, Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică, Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului, Educație pentru arte și un mod sănătos de viață, Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră*. Acestea reprezintă o simbioză a celor mai frecvente teme cross-curriculare studiate în Europa adaptate la idealul educației naționale, contextul local și finalitățile acesteia.

Astfel, structural, PÎD este elaborat din perspectiva nevoilor de formare ale elevilor și nu din perspectiva status quo-ului disciplinelor, pe baza unei concepții flexibile privind norma didactică a învățătorilor și profesorilor. Aceasta permite utilizarea cu maximă eficiență a resurselor umane ale școlii prin definirea ofertei educaționale a instituției și includerii pachetului de cursuri opționale și definirii componentei nonformale.

Noul PÎD propune o valorificare deplină a resurselor umane și materiale ale școlii, astfel încât profesorii și baza materială să intervină eficient în procesul de învățare; departe de a produce șomaj în rândul cadrelor didactice, noul PÎD propune soluții integratoare a conținuturilor și disciplinelor de studiu care să permită dezvoltarea tuturor CC, ținând cont de practicile europene, între care menționăm următoarele condiții pentru dezvoltarea unui nou plan de învățământ:

- existența în programul fiecărui elev a unui număr mare de discipline opționale încă din ciclul primar;
- realizarea unui studiu aprofundat prin curriculum diferențiat prin extensiune, corespunzătoare domeniului specializării ulterioare din clasele liceale;
- realizarea predării - învățării - evaluării inter - și transdisciplinare prin introducerea ariilor cross-curriculare subordonate unor teme cross-curriculare de la cl.I-XII;
- predarea/ asistarea de către un grup de profesori (teamwork/ lucrul în echipă) a disciplinelor de studiu integrat, astfel, încât în cadrul orelor de Științe ș.a. să lucreze împreună profesorii de biologie, fizică, chimie, etc.;

- orientarea școlară a elevilor urmează să se realizeze pe parcursul înregii perioade a școlarității obligatorii, astfel încât să fie evitate căile prost alese/ eșecul, abandonul școlar;
- respectarea ciclurilor curriculare și etapelor specifice de dezvoltare ale individului și a vârstelor psihologice, în sensul că, la cl. V-VI-a, curriculum-ul va fi mai apropiat de învățământul primar decât de cel secundar, așa cum este în prezent;
- soluționarea parțială a deficitului de cadre didactice pentru predarea monodisciplinară a disciplinelor de studiu obligatoriu prin introducerea în noul PÎD a studiului integrat a mai mult de 70% din curriculum obligatoriu ș.a.

În acest sens, fiecare elev/ părinte/tutore de la cl.I-XII va putea să aleagă la nivel de ofertă educațională un număr mai mare de discipline opționale, inclusiv din componenta nonformală să opteze pentru activități de consiliere și orientare școlară. Individualizarea procesului de învățare va fi manifestată prin existența a cel puțin 2 oferte de ore opționale la nivel de grup de obiecte de studiu obligatoriu, la fiecare din TCC formulate în PÎD.

Astfel conceptualizat, PÎD va fi înțeles ca un plan-cadru cu *numărul minim și maxim de ore* indicat pentru fiecare an de studiu; care vor oferi școlilor posibilitatea de-al aplica în cadrul unor scheme orare proprii și le va permite să varieze ofertele de opțiuni pentru elevi, în ideea de a le înlesni acestora parcursuri individuale de formare, disciplinele și demersurile cross-curriculare vor beneficia de plaje orare (de 1-2 sau 3-4 ore), astfel încât să poată avea programe școlare diferențiale, fără a se încălca principiul egalității șanselor, în cazul școlilor de același tip.

Noul PÎD va contribui la existența unui program școlar rezonabil prin care să se obțină o mai bună productivitate a învățării: a învăța mai bine și mai eficient (integrarea ariilor cross-curriculare și deschiderea pentru inter-, trans- și multidisplinar) și studiul integrat a unor discipline școlare care fac parte din aceleași domeniu al cunoașterii (de ex. Științe/ Istorie. Geografie) ceea ce înseamnă a învăța mai bine și mai eficient într-un timp mai scurt și în situația unui consum nervos mai mic prin integrarea unor discipline de studiu/ fuzionarea unor discipline în cadrul unora integrate ca module de învățare (de ex. Arte și tehnologii).

Dat fiind caracterul transversal al formării CC (*competențe de alfabetizare, competențe de sensibilizare și expresie culturală, competențe personale, sociale și de a învăța să înveți, competențele antreprenoriale, competențele digitale*) acestea urmează a fi corelate cu competențele specifice disciplinelor de studiu și formate inter- și transdisciplinar prin explorarea ariilor de întrepătrundere a cunoașterii și valorilor promovate în componenta formală a PÎD cât și cea nonformală.

În modelul de dezvoltare a PÎD se regăesc strategiile sugerate de autorii Cadrului de referință a Curriculumului Național: fuzionare a unor discipline școlare în structura/ conținutul altor discipline școlare ca un modul sau ca una sau mai multe unități de învățare care să urmărească integrarea CC cu statut transversal, care la moment nu sunt integrate în structura PÎ actual.

Acest demers implică recunoașterea, respectarea și valorificarea pedagogică deplină a următoarelor principii:

1. *Principiul abordării globale/unitare a planului de învățământ și nu parcelare, planul de învățământ va fi unitar pentru clasele I-XII și va reflecta coerența verticală și orizontală în cadrul planului de învățământ. în funcție de obiectivele generale ale procesului de învățământ constituite din finalitățile educației – competențele-cheie și idealul educațional;*

2. *Principiul deschiderii Planului de învățământ, la nivel de educație pe parcursul întregii vieți, pentru valorificarea adecvată, în timp și spațiu pedagogic, a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației.*

3. *Principiul compatibilizării învățământului secundar general din Republica Moldova cu standardele europene de calitate, sistemele de învățământ primar și secundar raportat la sistemul european de CC asociat finalităților educației.*

4. *Principiul concentrării Planului de învățământ la nivelul „trunchiului comun de cultură generală” (curriculumului comun/core curriculumul), fixat pedagogic în cadrul învățământului general;*

5. *Principiul interdependenței disciplinelor școlare la nivel de intradisciplinaritate, interdisciplinaritate, pluridisciplinaritate/multidisciplinaritate, transdisciplinaritate;*

6. *Principiul descentralizării și al flexibilității, planul de învățământ va fi realizat ca un plan-cadru cu numărul minim și maxim de ore indicat pentru fiecare tip de școală și an de studiu; școlile vor avea la dispoziție gândirea și aplicarea unor scheme orare proprii din care să facă parte opțiuni pentru elevi, în ideea de a le înlesni acestora parcursuri individuale de formare, disciplinele și demersurile cross-curriculare vor beneficia de plaje orare (de 1-2 sau 3-4 ore), astfel încât să poată avea programe școlare diferențiale, fără a se încălca principiul egalității șanselor, în cazul școlilor de același tip.*

7. *Principiul descongestionării, eficienței și efectivității: noul PÎD va contribui la existența unui program școlar rezonabil prin care să se obțină o mai bună productivitate a învățării: a învăța mai bine și mai eficient (integrarea ariilor cross-curriculare și deschiderea pentru inter-, trans-*

și multidisplinar): a învăța mai bine și mai eficient într-un timp mai scurt și în situația unui consum nervos mai mic (integrarea unor discipline de studiu/ fuzionarea unor discipline în cadrul unora integrate ca module de învățare). Noul PÎD propune o valorificare deplină a resurselor umane și materiale ale școlii, astfel încât profesorii și baza materială să intervină eficient în procesul de învățare.

8. *Principiul individualizării procesului de învățare și centrării pe cel ce învață, etc.* Fiecare elev va putea să aleagă la nivel de ofertă educațională un număr mai mare de discipline opționale, inclusiv din componenta nonformală să opteze pentru activități de consiliere și orientare școlară. De asemenea, părinții/ tutorii vor putea alege o instituție de învățământ în dependență de oferta educațională propusă, considerată mai relevantă pentru profilul de formare al elevului, acest fapt fiind o deschidere pentru comunitățile în care există mai multe opțiuni. ș.a.

Prin urmare, planul de învățământ va fi elaborat din perspectiva nevoilor de formare ale elevilor și nu din perspectiva status quo-ului disciplinelor, pe baza unei concepții flexibile ale normei didactice a învățătorilor și profesorilor, care să permită utilizarea cu maximă eficiență a resurselor umane ale școlii prin definirea ofertei educaționale a instituției și includerii pachetului de cursuri opționale și definirii componentei nonformale.

Toate aceste principii de generare a unui PÎD le considerăm condiții posibile de dezvoltare a PÎD și pot fi sintetizate astfel:

- Substituirea ariilor curriculare cu un rol declarativ formal și cu un grad redus de funcționalitate cu ariile cross-curriculare menite să direcționeze studiul în cadrul disciplinelor într-o perspectivă multi-, inter- și transdisciplinară prin intermediul unor teme cross-curriculare realizabile în cadrul unităților de învățare existente curricular și/ sau modulelor de instruire în cadrul grupului de discipline;
- Subordonarea ariei cross-curriculare unei TCC și cuprinderea conținuturilor tematice care urmează a fi integrate în cadrul disciplinelor de studiu în mod transdisciplinar și cross-curricular (Acestea nu vor constitui discipline separate și nu vor avea alocate ore de studiu săptămânal, ci mai degrabă vor orienta spre abordarea conținuturilor curriculare în cadrul unităților de învățare existente, dar subordonate temelor cross-curriculare.);
- Plasarea pe aceeași dimensiune orizontală a disciplinelor de învățământ și a competențelor-cheie în planul de învățământ demonstrează posibilitatea de corelare a conținuturilor instruirii cu competențele specifice disciplinelor de studiu și orientarea acestora spre dezvoltarea

competențelor-cheie care se vor forma pe orizontala și verticala planului de învățământ în baza nivelurilor descriptive pentru acest ciclu al învățării;

- Studiul integrat a mai multor discipline de învățământ grupate după domeniile cunoașterii: Disciplina Limbă și literatură română va integra la clasele liceale și disciplina Literatura universală;
- Disciplina Arte și tehnologii se extinde pe toate treptele învățământului general, astfel eliminând discontinuitățile existente și va integra pentru cl.I-XII disciplinele Educația plastică, Educația muzicală, Educația tehnologică și va oferi o pregătire necesară unei culturi generale care ulterior poate fi extinsă prin componenta Curriculum la decizia școlii/ Activități extracurriculare. Disciplina va integra module tematice care acoperă Educația plastică, Educația muzicală și Educația tehnologică și vor explora posibilitățile de abordare inter-trans și pluri- disciplinară a conținuturilor tematice. Organizarea modulară ar permite abordarea unor conținuturi tematice semestrial și abordarea integrată a unor conținuturi comune celor trei dimensiuni ale artelor fie semestrial, fie va identifica un modul transdisciplinar;
- Disciplina Matematică și Informatică va include pentru cl. I-IX studiul integrat (Matematică + Informatică). Această integrare se va realiza prin identificarea unor unități tematice din cadrul disciplinei care armonizează cu domeniul cunoașterii cunoștințe matematice. Dimensiunea practic-funcțională a disciplinei de studiu Informatica urmează a fi integrată transdisciplinar din perspectiva dobândirii competențelor digitale, indiferent de conținutul utilizat pentru aplicarea acestor competențe;
- Disciplina Matematică și Informatică pentru cl.X-XII va include (Matematică+ Informatică), iar Fizica va fi studiată împreună cu Astronomia, altfel extinzând o dimensiune curriculară nouă;
- Disciplina Științe pentru cl.IV-IX va aborda integrat selecția conținuturilor de învățare cu caracter inter-pluridisciplinar din cadrul disciplinelor de studiu Științe, Biologie, Chimie. Eșalonarea conținuturilor tematice ale acestora se va face graduală, iar predarea teoriilor, fenomenelor se va face din perspectiva aplicabilității și comunicării acestora între ele și nu ca științe distincte;
- Domeniul Științe pentru cl.X-XII va fi abordat ca o extensie curriculară în baza selecției conținuturilor de învățare din cadrul disciplinelor de studiu Biologie și Chimie, Fizică și Astronomie. Eșalonarea conținuturilor tematice ale acestora se va face graduală, iar predarea

teoriilor, fenomenelor se va face din perspectiva aplicabilității și comunicării acestora între ele și nu ca științe distincte;

- Introducerea extensiilor curriculare care permit studiul aprofundat a unor domenii aferente disciplinelor de studiu obligatoriu în cl.X-XII:
- Biologie și Chimie presupune studiul integrat aferent unui aceluiași domeniu al cunoașterii aferent competenței de bază, și anume, competența inteligenței științifice explicative/experimentale, prin fuzionarea mai multor materii de învățământ, a două discipline de învățământ în una singură. La treapta liceală va constitui domeniul definerii unei extensii curriculare;
- Fizică. Astronomie va constitui domeniul definerii unei extensii curriculare. Eșalonarea conținuturilor tematice ale acestora se va face graduală, iar predarea teoriilor, fenomenelor se va face din perspectiva aplicabilității și comunicării acestora între ele și nu ca științe distincte;
- Istoria și Geografia la treapta primară și gimnazială va integra și realizarea competențelor vizate de disciplinele de studiu curente Educația civică și Educația pentru societate, or acestea din urmă nu reprezintă științe distincte separate, ci mai degrabă obiective conexe studiului istoriei și aplicării valențelor formative ale disciplinei Istoria, iar la treapta liceală disciplina va constitui domeniul unei extensii curriculare.
- Se păstrează studiul monodisciplinar al unor discipline obligatorii precum:
- Limba străină I va fi introdusă începând cu clasa I, fiind integral un curs oral, continuate similar în semestrul I al clasei a II-a. Începând cu semestrul II al clasei a II-a, cursul va combina comunicarea orală cu cea scrisă;
- Limba străină II va fi introdusă începând cu clasa a VII-a, iar selecția acesteia va fi dictată de corelarea dintre resursele umane și cadrele calificate la nivelul unității de învățământ și opțiunile elevilor. Opțiunile exprimate de părinții elevilor vor fi puse în aplicare până la finalizarea unui nivel de învățământ;
- Componenta educație nonformală devine parte a planului de învățământ cu statut facultativ. Componenta educație nonformală cuprinde Aria cross-curriculară *Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră* și include două categorii de componente *Orientare în carieră și dezvoltare personală* din categoria *Curriculum la decizia școlii* cu statut obligatoriu și *Activități extracurriculare* cu statut facultativ. Aceasta din urmă poate fi abordată ca o opțiune de activități extracurriculare propuse elevilor pentru dezvoltarea unui set nou de abilități și

competențe sau viza performanța unor abilități dobândite în cadrul altor discipline de studiu. Pentru prima componentă cu statut obligatoriu, administrația instituției de învățământ poate alocă aceste ore inclusiv pentru desfășurarea unui program al activităților de orientare în carieră și stagiere profesională în baza nevoilor exprimate de elevi realizat prin intermediul unui parteneriat public-privat. Componenta facultativă va ține cont de opțiunile individuale ale elevului care va valorifica un spectru de resurse și oportunități locale. Pentru organizarea și desfășurarea activităților se vor constitui grupe la un complet de clase cu un registru separat pentru evidența activităților. Se vor constitui grupe de minim 15 elevi.

- Echilibrarea numărului de ore alocate per discipline de studiu/ domenii ale cunoașterii în raport cu media UE și a țărilor OCED în curriculum de bază;
- Flexibilizarea conținuturilor învățării și descreșterea proporției curriculumului obligatoriu pe măsura avansării elevului în treptele de școlaritate și creșterea ponderii disciplinelor opționale și curriculum la decizia școlii gradual de la o treaptă de școlaritate la alta;
- PÎD substituie studiul disciplinei actuale *Dezvoltare personală*, prin reconfigurarea acesteia în cadrul unei componente a educației nonformale. Or, obiectivele acesteia nu fac parte din componenta obligatorie ca disciplină distinctă din core curriculum a nici unui stat din Europa [143];
- Dispare conceptul de profil real și umanistic, iar profilul liceului este definit local în urma analizei resurselor, viziunii și priorităților strategice asumate colaborativ de către instituția de învățământ prin coordonare cu Organul local de specialitate în domeniul învățământului (OLSDÎ);
- Acest model are ca scop fundamentarea științifică a studiilor liceale și crearea cadrului necesar pentru crearea profilului elevului de aprofundare a cunoașterii și pregătirii pe durata învățământului liceal pentru accesarea ulterioară în învățământul superior;
- Clasa a X - a, XI - a, XII - a: Toți elevii de liceu studiază conform aceluiași Plan-cadru care include discipline opționale, dar fiecare școală poate ajusta și elabora propria ofertă educațională la două dintre componentele planului cadru: Componenta variabilă B. Extensie curriculară și Componenta C. Educație nonformală.
- Modelul poate fi aplicat începând cu clasa a X - a și necesită a fi aplicat, asigurând continuitatea studierii disciplinelor din cadrul a două dintre componentele PÎD: componenta variabilă/extensie curriculară și componenta educație nonformală, dacă curriculum elaborat

prevede studiul disciplinei pentru durată de 2-3 ani. Instituția de învățământ va elabora și coordona curriculumul cu OLSDI/MEC;

La baza modelului stau teoriile moderne privind învățarea școlară, abordările de tip inter- și transdisciplinare ale învățării care permit integrarea învățării și favorizează dezvoltarea CC. Plasarea CC în PÎD va determina dezvoltarea din aceeași perspectivă a curriculumului școlar și implementarea CC în procesul de învățământ, astfel făcând posibilă o creștere a realizării indicatorilor de relevanță a educației înregistrați la moment prin rezultatele joase ale elevilor la PISA [104, p.175].

2.3. Modelul teoretic al dezvoltării planului-cadru din perspectiva competențelor-cheie

Reperetele conceptuale prezentate anterior, sistemul de principii și conceptele pedagogice valorificate au servit drept bază pentru modelizarea teoretică a PÎ dezvoltat în sens curricular din perspectiva CC. În cercetarea de față, ne-am propus să identificăm posibilități de reconfigurare a PÎ din perspectiva formării CC. Reconceptualizarea învățării în învățământul general trebuie să fie ghidată de introducerea CC și plasarea acestora în centrul procesului educațional din perspectiva planificării acestuia, organizării și desfășurării activității de predare-învățare-evaluare.

Modelul pedagogic propus pentru dezvoltarea PÎ oferă o perspectivă nouă de soluționare a unor probleme majore existente la nivelul procesului educațional actual: incoerența dintre documentele de politici publice educaționale și cele de tip proiectiv curriculare la nivel de proiectare și realizare a finalităților educației – CC, cât și depășirea modului tradițional monodisciplinar de planificare a educației, care limitează dezvoltarea CC, prin reconstrucția PÎ din aceeași perspectivă, valorificând abordările inter- și transdisciplinare ale învățării.

În proiectarea modelului pedagogic de dezvoltare a PÎ pornim de la recomandările europene privind reconstrucția educației în documentele de politici educaționale, evidențierea tendințelor în reconfigurarea educației în baza unui nou sistem de principii, prin valorificarea abordărilor inter- și transdisciplinare a conținuturilor învățării în scopul asigurării procesului de formare a CC stabilite ca finalități strategice educaționale, care se regăsesc în principalele documente de politici educaționale din Republica Moldova, dar care actualmente nu sunt racordate la conținuturile învățării în sensul proiectării activităților de formare-evaluare a acestora.

Documentele proiective cu caracter obligatoriu în învățământul general ar trebui să sprijine desfășurarea procesului educațional din această perspectivă și nu să fie o activitate *ocazională, sporadică sau singulară*, desfășurată în cadrul unei sau altei discipline de studiu prin utilizarea unei

sau altei metode, precum instruirea în bază de proiecte, în *limita unui conținut/ unități de învățare* pe parcursul anului de studiu care poate fi predat inter/pluri/multi/transdisciplinar, etc.

PÎ pentru clasele V-IX nu a fost revizuit de o perioadă mai mare de 20 de ani. Pentru învățământul liceal au fost introduse câteva modele, însă niciunul *nu reflectă integral* introducerea concepției învățării pe tot parcursul vieții sau CC. Existența *componentei opționale nu asigură* ca fiecare elev să parcurgă un *traseu individual de învățare*, care să integreze toate CC necesare a fi dezvoltate. Alegerea unui curs opțional nu acoperă lista tuturor competențelor - cheie care nu se regăsesc în structura actuală a PÎ.

Introducerea programată și secvențială a acestora la nivelul unui ciclu de învățământ este un imperativ care trebuie să înceapă de la *reconceptualizarea planului de învățământ construit din perspectiva dezvoltării CC*.

Competențele-cheie vizate în PÎD vizează dezvoltarea pe verticala și orizontala PÎ prin corelarea CC competențelor specifice disciplinelor de studiu și nu numai.

Selectarea competențelor, aflate la baza construcțiilor curriculare, presupune după S. Cristea “valorificarea modelelor lansate de politica europeană a educației” [34, p.92]. Acest fapt sprijină introducerea temelor cross - curriculare care vor subordona ariile curriculare cu statut formal actualmente, în procesul educațional, nefiind planificate și desfășurate sistematic și în mod programat, activități de învățare cu caracter inter- și transdisciplinar. Profesorii din cadrul aceleiași arii curriculare nu planifică împreună și nu identifică unități de conținut pentru predarea acestuia din perspectivă inter- și transdisciplinară, astfel organizarea actuală a predării – învățării - evaluării se realizează monodisciplinar. Anume cele șase competențe de bază identificate de S. Cristea constituie obiective generale ale planului de învățământ și susțin la un nivel fundamental, construcția pedagogică a temelor cross-curriculare organizate după discipline cu domenii înrudite ale cunoașterii și pot fi realizate și dezvoltate pe verticala, orizontala și transversala planului de învățământ, desfășurat în cadrul unui ciclu complet de instruire școlară formală, cu caracter global și deschis, în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții [ibidem, p.92].

Pornind de la accepția lui S. Cristea cu referire la școala viitorului, regândirea obiectivelor generale trebuie să se reflecte prin prisma competențelor-cheie asociate în linii mari celor șase competențe de bază care pot fi ușor asociate competențelor-cheie [Ibidem, p.96]. Această școală a viitorului, sprijinită de formarea competențelor-cheie are ca obiectiv general să dezvolte la fiecare elev o înțelegere aprofundată a mai multor discipline centrale, fixate valoric în zona curriculumului

comun core curriculum. Acest fapt nu anulează abordarea monodisciplinară în construcția curriculară a disciplinelor de învățământ. Perspectiva monodisciplinară este consacrată în proiectarea planului de învățământ, pe o bază academică și totodată este sprijinită de competențele-cheie și principalele domenii ale cunoașterii.

Una din soluțiile pe care le propune S. Cristea și pe care o adoptăm în reconfigurarea planului de învățământ este: construcția ariilor curriculare care favorizează transferul orizontal (interdisciplinar, pluridisciplinar/multidisciplinar) și chiar transversal (transdisciplinar) al cunoștințelor și capacităților de bază dobândite prin introducerea temelor cross-curriculare care vor substitui ariile curriculare, care la moment, poartă un caracter formal de a grupa disciplinele cu domenii de studiu înrudite, mai degrabă decât pentru a favoriza transferul transferul orizontal (interdisciplinar, pluridisciplinar / multidisciplinar) și chiar transversal (transdisciplinar) al cunoștințelor și capacităților de bază dobândite [Ibidem].

Modelul pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ pentru învățământul general (Figura 2.1) este constituit din câteva părți componente organizate în două coloane majore: coloana din stânga reflectă cadrul conceptual de dezvoltare a PÎ din perspectiva formării CC, iar coloana din dreapta reflectă cadrul de implementare și condițiile optimale necesar a fi întrunite pentru a asigura implementarea și monitorizarea aplicării PÎD și adoptării intervențiilor necesare îmbunătățirii calității procesului educațional realizat. Prin condiții optimale avem în vedere dezvoltarea unui PÎ optimal. În același mod în care cercetătorul Vl. Guțu se referă la importanța asigurării condițiilor optimale în dezvoltarea curriculumului educațional „(..) Fără crearea condițiilor optimale este imposibil a concepe și a dezvolta curriculumul educațional” [52, p. 86].

Considerăm că una din condițiile obligatorii în sensul implementării PÎ va fi relaționată cu reconfigurarea evaluării rezultatelor școlare, inclusiv prin elaborarea unei tehnologii integrate de evaluare a competențelor transdisciplinare ale elevilor, așa după cum consideră și cercetătoarele V. Andrițchi și V. Stratan care menționează că ”(..) Odată ce finalitățile educaționale sunt definite în termeni de competențe, este imperativ ca obiectul evaluării școlare să fie formulat în concordanță cu ele” [6, p.9].

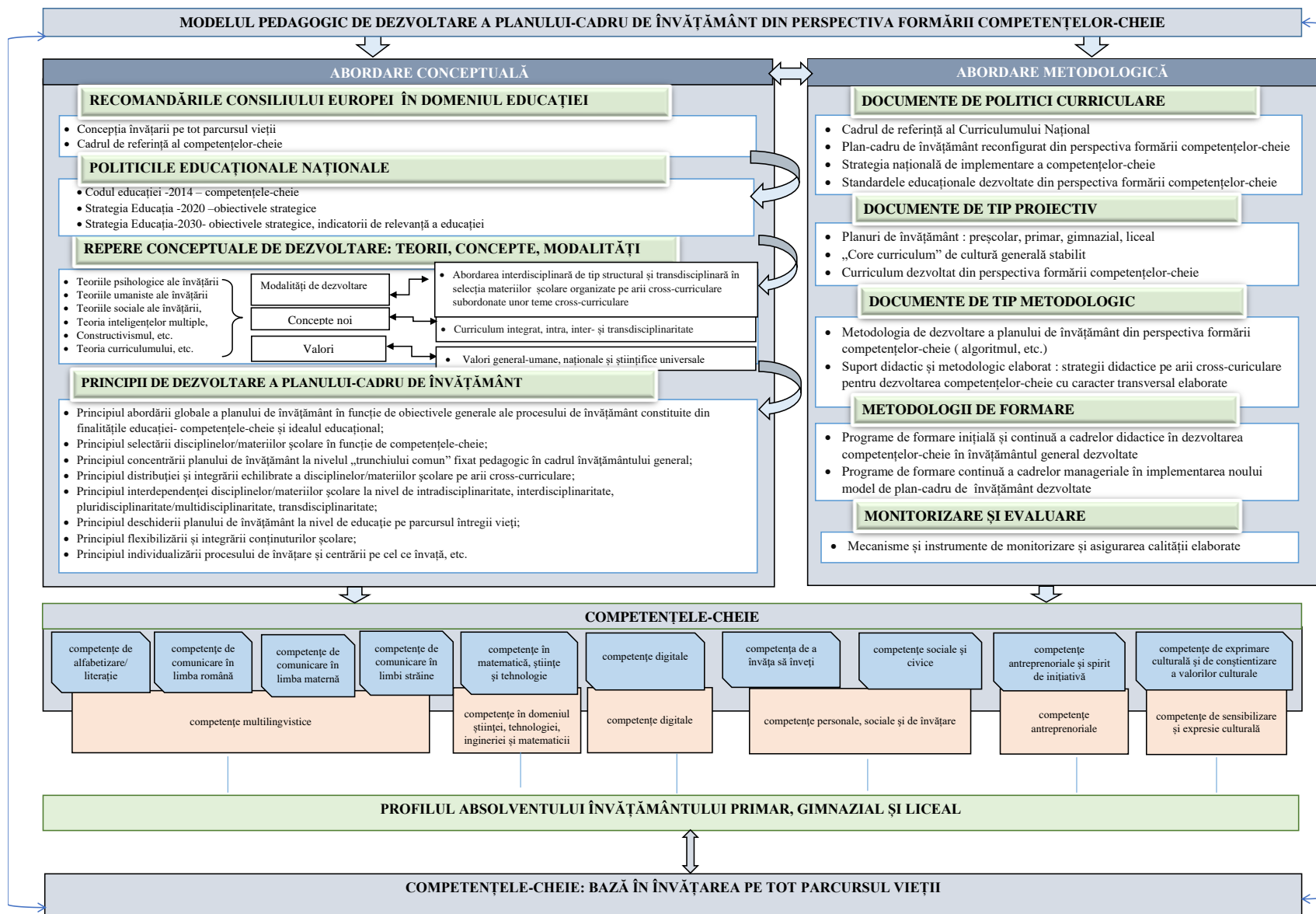


Figura 2.1. Modelul pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie

Modelul elaborat prezintă componenta procesuală de dezvoltare a PÎD, el trebuie să fie citit de sus în jos și înțeles ca un construct alcătuit din componente interconectate care comunică între ele. Modelul de dezvoltare reflectat în coloana din stânga trebuie înțeles ca o componentă conectată la cadrul de implementare din dreapta, ori prea des, proiectarea nu comunică cu implementarea și evaluarea, or componente de bază sunt omise și crează disfuncții în aplicare.

Acesta pornește conceptual de la documentele de politici europene în domeniul educației care au revoluționat învățarea și au introdus concepția învățării pe tot parcursul vieții și CC. Or, în formula actuală PÎ nu pornește conceptual de la politicile europene și concepția învățării pe tot parcursul vieții și nici cele naționale care definesc finalitățile educației prin prisma CC.

Recomandarea Consiliului Europei din 2018 [164] setează parametrii CC care trebuie să fie corelați și actualizați în setul de politici educaționale și strategice de la noi: Codul Educației [141], Strategia Educația - 2020 [145] și 2030 [146], dat fiind faptul că în cadrul CC incluse în Codul Educației în 2014 CC figurau într-o altă formulă. Anume CC în formula lor reflectată în recomandările Consiliului Europei din 2018 ar trebui să fie armonizate și actualizate în politicile educaționale naționale în conformitate cu acestea, având în vedere decizia de aderare a Republicii Moldova la UE și spațiul educațional european.

Coloana din stânga reflectă algoritmul de dezvoltare al PÎD alcătuit din 17 pași și reflectat pe larg în subcapitolul 2.4.

Prima parte a modelului constituită din coloana stângă comunică cu cea din dreapta și ambele vizează formarea/dezvoltarea competențelor-cheie, acestea drept valoare alături de valorile pedagogice consacrate, valorile general-umane, naționale și științifice universale statuate de Codul Educației care conturează *profilul absolventului* și vizează realizarea *finalităților educației* definite prin competențele- cheie drept bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

Nu doar *atributele idealului educațional* trebuie să constituie profilul absolventului odată ce *finalitățile educației* sunt definite prin intermediul CC drept scopuri generale ale educației. Această perspectivă pornește de la accepția pe care S. Cristea o dă finalităților educației „proiectate prin *idealul educației* și prin *scopurile generale ale educației*” [32, p.13].

La moment profilul absolventului este unul cu caracter simbolic, fiind o componentă teoretică a CRCN [139] și *nu este în nici un fel transpus în procesul educațional și predarea-învățarea-evaluarea la clasă* sau definit în raport cu ciclurile de învățământ.

Prin urmare, profilul absolventului ar trebui relaționat nu doar cu *atributele idealului educațional*, dar și cu *finalitățile educației*, astfel realizându-se armonizarea cu obiectivele strategice ale educației, iar PÎD ar trebui să fie acest instrument de legătură și corență teoretică, praxiologică și factuală. Drept exemplu, ar putea servi modelul de plan proiect elaborat de IȘE din România [159], care transpune această abordare în practică.

Modelul plasează central CC și le corelează cu profilul absolventului învățământului primar, gimnazial și liceal format prin abordare monodisciplinară, inter – și transdisciplinară a conținuturilor de învățare și vizează achiziționarea de către elevi a sistemului de CC. Un argument în favoarea abordării competențelor-cheie în raport cu profilul absolventului și formarea CC din perspectiva respectării ciclurilor curriculare îl propune și cercetătoarea V. Andrițchi [5, pp. 9-18].

Cadrul de referință al competențelor- cheie dezvoltate pentru fiecare ciclu de învățământ și per fiecare competență- cheie ar trebui să contureze *profilul absolventului învățământului primar, gimnazial și liceal*.

Modelul valorifică principiile de generare a PÎD și temele cross-curriculare definite din prisma formării/ dezvoltării competențelor de bază în sensul realizării atributelor generice ale idealului educațional conturat prin educația pentru dialog intercultural, comunicare, identitate, democrație, mod sănătos de viață, înțelegerea lumii înconjurătoare, dezvoltare personală și planificarea carierei,etc.

Definiția UNESCO cu privire la temele transversale/cross-curriculare definite drept conținut important din curriculum care urmează să fie acoperit pe diferite discipline (sau discipline sau domenii de învățare), mai degrabă decât să fie predat și învățat în cadrul unei discipline anume. Aceste teme pot conecta conținutul programei școlare peste granițele disciplinare; a îmbogăți curriculumul fără a supraîncărca prin intermediul introducerii unor discipline didactice suplimentare; și facilitează gândirea interdisciplinară și învățarea prin colaborare completează concepția adoptată în reconfigurarea PÎD [144, p.15].

Selectarea competențelor, după S. Cristea, aflate la baza construcțiilor curriculare, presupune “valorificarea modelelor lansate de politica europeană a educației” [34, p.92], care poate fi susținută și prin apelul la teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner [45]. În funcție de aceste două repere valorice, S. Cristea identifică *șase competențe de bază*, care dacă le raportăm la actualele arii curriculare, ar putea să constituie obiective generale ale planului de învățământ, respectiv finalitățile de bază necesare de atins prin procesul de învățământ:

- 1) Competența inteligenței verbale;
- 2) Competența inteligenței științifice matematice și informatice;
- 3) Competența inteligenței științifice explicative/ experimentale;
- 4) Competența inteligenței interpretative/ istorice, socioumane;
- 5) Competența inteligenței aplicative/ tehnologice, estetice, psihofizice;
- 6) Competența inteligenței psihosociale/ interpersonale, intrapersonale [34, p.92].

Anume aceste șase competențe de bază susțin la un nivel fundamental, construcția pedagogică a *temelor cross-curriculare* care pot fi realizate și dezvoltate pe *verticala, orizontala și transversala planului de învățământ*, desfășurat în cadrul unui ciclu complet de instruire școlară formală, cu caracter global și deschis, în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.

De asemenea, teoriile psihologice și sociale ale învățării, precum teoria inteligențelor multiple introdusă de H. Gardner [45] și completată de D. Goleman [48] prin teoria inteligenței emoționale ar trebui să constituie temelie pentru stabilirea temelor cross-curriculare.

Perspectiva transdisciplinară de construcție a PÎ cu *integrarea temelor cross-curriculare* propune o altă abordare a PÎ, pe care vrem să o propunem, după S. Cristea care consideră că “*punctul de intrare să nu mai fie materia școlară, ci demersurile elevului situate dincolo de disciplina promovată pe o axă cu orientare verticală (monodisciplinară, intradisciplinară), orizontală (interdisciplinară), sau transversală (pluridisciplinară, multidisciplinară), realizată prin apelul la mai multe discipline*” [34, p.86].

Opinia lui S. Cristea cu referire la *școala viitorului*, construită pe fundamentul psihologic al teoriei inteligențelor multiple, opusă “școlii uniforme, standardizate”, sugerează „regândirea obiectivelor și metodelor pedagogice”, iar acestea trebuie să se reflecte prin prisma competențelor-cheie asociate în linii mari celor *șase competențe de bază* care se fundamentează pe *teoria inteligențelor multiple* [35, p.96].

Această școală a viitorului o vedem dezvoltată pe următorii piloni: valorificarea inter- și transdisciplinarității, a integralității cunoașterii, temelor cross-curriculare, centrarea învățării pe cel ce învață, sprijinită de teoria inteligențelor multiple și competențelor-cheie are ca *obiectiv general* să dezvolte la fiecare elev o înțelegere aprofundată a mai multor discipline centrale, fixate valoric în zona curriculumului de bază *core curriculum și temelor cross-curriculare*.

În această viziune, curriculum de bază în accepția dicționarului de termeni curriculari UNESCO reprezintă ansamblul de cunoștințe, abilități și atitudini așteptate de învățat de toți elevii, în

general legate de un set de materii și domenii de învățare care sunt comune tuturor elevilor, cum ar fi limbi străine, matematică, arte, educație fizică, științe și studii sociale [144].

În accepția cercetătorului Vl. Guțu core curriculum desemnează componenta comună, standardizată și obligatorie a curriculumului proiectat și aplicat la nivelul unui sistem de învățământ [52, p.27].

Acest fapt nu anulează abordarea monodisciplinară în construcția curriculară a disciplinelor de învățământ. Perspectiva monodisciplinară este consacrată în proiectarea planului de învățământ, pe o bază academică și totodată este sprijinită de CC și principalele domenii ale cunoașterii, precum și experiențele statelor europene în abordarea disciplinelor separate din trunchiul comun.

Această abordare monodisciplinară, însă, aplicată la nivel de construcție a PÎ conduce, după S. Cristea la „hiperspecializarea conținuturilor instruirii, proiectate în cadrul planului de învățământ, din perspectiva continuității pe *verticală*, cu *resurse limitate de transfer orizontal, interdisciplinar*” [42, p. 81]. Una din soluțiile pe care le propune S. Cristea și pe care o adoptăm în reconfigurarea PÎ este: construcția ariilor curriculare subordonate *temelor cross- curriculare* care favorizează *transferul orizontal (interdisciplinar, pluridisciplinar/ multidisciplinar)* și chiar *transversal(transdisciplinar)* al cunoștințelor și capacităților de bază dobândite prin introducerea temelor cross-curriculare care vor substitui ariile curriculare, care la moment, poartă un caracter formal de a grupa disciplinele cu domenii de studiu înrudite, mai degrabă decât pentru a favoriza transferul *transferul orizontal (interdisciplinar, pluridisciplinar/ multidisciplinar)* și chiar *transversal(transdisciplinar)* al cunoștințelor și capacităților de bază dobândite [Ibidem].

Pornind de la abordarea interdisciplinară de tip structural pe care o recomandă S. Cristea în cadrul reconfigurării PÎ, aceasta este realizabilă prin “construirea unor noi discipline de învățământ și integrarea lor în cadrul planului de învățământ, după modele și exemple exersate în alte sisteme de învățământ: *istorie-geografie, fizică-chimie, etc.* implică *fuzionarea mai multor materii de învățământ*, a două discipline de învățământ în una singură”, în care conceptele științifice reflectă un demers și o orientare comune cu „stabilirea minuțioasă a relațiilor reciproce în calitate de legături interdisciplinare” [Ibidem, pp. 83-84].

Considerăm atât păstrarea abordării monodisciplinare a unor discipline de studiu în stabilirea trunchiului comun, cât și cea interdisciplinară prin integrarea unor discipline de învățământ în una singură criterii de dezvoltare a PÎ care să asigure dezvoltarea CC.

S. Cristea consideră posibilă reconstrucția planului de învățământ din perspectivă *transdisciplinară*. Transdisciplinaritatea poate interveni și „în cadrul unui PÎ elaborat tradițional, abordând vertical disciplinele de învățământ care au posibilitatea de a oferi în mod independent , *ocazii și situații pentru exersarea diferitor demersuri propuse, centrate pe interesele, preocupările, aspirațiile, așteptările și interesele elevului*” [34, p.87].

Abordarea transdisciplinară verticală a planului de învățământ a constituit unul din fundamentele modelelor de PÎ propuse, deși considerată „o revoluție blândă” [Idem] . Astfel, *punctul de focalizare tradițional al învățării (disciplina de învățământ) nu este anulat, ci este completat cu TCC pentru a stimula învățarea inter- și transdisciplinară și utilizat diferit pentru rezolvarea unor probleme speciale* (a se vedea aplicațiile matematicii în viața socială) sau pentru dezvoltarea unor capacități speciale ale elevilor (spirit critic, responsabilitate civică, inițiativă creativă superioară).

Această abordare are ca avantaj faptul că valorifică resursele unei discipline de învățământ orientate îndeosebi spre zona formării practice, inclusiv profesionale.

Abordarea transdisciplinară verticală îmbinată cu abordarea monodisciplinară la nivelul trunchiului comun și abordarea interdisciplinară de tip structurală sunt îmbinate în reconstrucția planului de învățământ pentru dezvoltarea competențelor -cheie și reorganizarea ariilor curriculare cu *integrarea componentei nonformale*.

Toate aceste reconstrucții au ca obiectiv major realizarea de către elev a finalităților educației prin formarea competențelor- cheie a acestora și astfel obținerea relevanței rezultatelor învățării pentru absolventul învățământului primar, gimnazial și liceal.

Coordonata de organizare transversală a planului de învățământ promovează perspectiva de *proiectare pluridisciplinară* a conținutului instruirii care permite abordarea unor probleme complexe, existente la nivelul naturii sau al societății, probleme incluse sub genericul "noile educații" (educația ecologică, democratică, demografică etc.) sau în cadrul unor teme globale (apa, aerul, clima, poluarea, populația, sănătatea, democrația, drepturile omului etc).

Aceste probleme solicită integrarea unor concepte, principii, legi care acționează în diferite științe particulare. Colaborarea, întrepătrunderea, interacțiunea și chiar coordonarea lor efectivă este realizabilă, în plan metodologic la nivelul unor noi discipline de învățământ cu resurse informativ-formative superioare.

Toate instrumentele reflectate în coloana dreaptă constituie condiții pentru implementarea secvențială, eşalonată la mai multe nivele de intervenție a modelului propus: documente de tip

proiectiv, metodologice, de formare continuă, mecanisme și instrumente aferente implementării acestuia. Această schimbare majoră la nivelul finalităților educației ar duce după sine necesitatea dezvoltării unor metodologii de formare a cadrelor didactice și manageriale care mai întâi de toate să popularizeze conceptul de CC, valențele formative ale unui plan-cadru de învățământ pilot dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie.

Implementarea modelului de plan-cadru reconfigurat ar implica un pachet întreg de politici curriculare și documente de tip proiectiv și metodologic care ar trebui să fie construite din perspectiva CC. Acest set de măsuri va impune o abordare graduală în implementare și resurse financiare suplimentare din surse interne și externe.

Se cunosc exemple de implementare cu succes a unor planuri de învățământ alternative la treapta liceală, precum planurile-cadru de învățământ pilotate de MEC în instituțiile de învățământ care oferă instituțiilor opțiuni în crearea ofertei educaționale a instituției de învățământ la treapta liceală.

Deși Liceul Teoretic “Aristotel” din municipiul Chișinău aplică cu succes un PÎ individualizat pentru treapta liceală, cu respectarea unor condiții specifice de aplicare, precum infrastructura instituției de învățământ și resurse materiale și umane suficiente, care oferă o alternativă planului cadru general, nici acesta, însă nu este construit din perspectiva formării tuturor competențelor-cheie.

Prin urmare, acest model de PÎ de alternativă ar prezenta o premieră pentru învățământul general din Republica Moldova și respectiv, ar solicita o abordare holistică care ar pregăti terenul pentru introducerea unei noi abordări a formării competențelor-cheie prin reformarea planului-cadru de învățământ.

2.4. Metodologia de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie

Valorificarea PÎD a implicat acțiunea de conceptualizare și operaționalizare a unei metodologii, care include următoarele componente: modelul pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, algoritmul de dezvoltare a planului de învățământ, programul de formare al cadrelor manageriale privind aplicarea PÎD, suportul de curs al programului de formare, mecanismul de aplicare a PÎD și nivelurile de intervenție pedagogică aferente implementării acestuia

Modelul PÎD (Tabelul 2.4) a fost elaborat în baza reperelor teoretice expuse în subcapitolul 2.1 și supus analizei în cadrul experimentului de formare cu managerii școlari care s-a concretizat în

următoarele recomandări de perfecționare parvenite din partea acestora ce au și fost valorificate ulterior:

- Revizuirea distribuirii orelor pentru ariile curriculare din domeniul științelor umanistice;
- Acordarea unei autonomii mai largi instituțiilor de învățământ în elaborarea ofertei curriculare din perspectiva necesităților individuale ale elevilor;
- Revizuirea numărului de ore per clase;
- Gruparea disciplinelor în vederea creării unor noi în corespundere cu conceptul formării competențelor-cheie ale elevilor;
- Studierea disciplinelor pe arii curriculare;
- Formarea cadrelor didactice pentru predarea integrată a disciplinelor înrudite;
- Orientarea spre garantarea faptului că toate școlile să dispună de condiții de studii egale și bune pentru toți copiii, să aibă posibilitatea să organizeze activități școlare și extrașcolare fără deosebire de regiunea în care trăiește familia;
- Asigurarea coerenței planului de învățământ și corelarea cu realitățile sociale și partea aplicativă a instruirii.

În elaborarea metodologiei de dezvoltare a PÎD au fost valorificate cele trei repere de proiectare a curriculumului educațional pe care le recomandă cercetătorul Vl. Guțu, și anume: „raportarea la dinamica și nevoile actuale, dar mai ales la *finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ*, generate de mutațiile societății și formulate explicit în documentele de politică educațională; *raportarea la tendințele generale de evoluție și la standardele internaționale* unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare; *raportarea la acele tradiții ale sistemului autohton de învățământ care se dovedesc pertinente* (s.n.) din punctul de vedere al reformei curriculare”[52, p.90]. Având în vedere faptul că planul de învățământ este parte integrantă a curriculumului național, considerăm că aceste recomandări trebuie urmate și în procesul de dezvoltare a PÎ din perspectiva formării CC.

În același timp, elaborarea metodologiei a solicitat determinarea etapelor de lucru sau a pașilor necesar de parcurs în procesul de dezvoltare a PÎD, care au fost concretizați într-un *algoritm de lucru* elaborat expres pentru aplicarea metodologiei. De asemenea, metodologia a presupus aplicarea criteriilor de analiză a PÎ proiectat, reflectate în capitolul 1 al prezentei cercetări, recomandate de A. Marga, Cerchez, Al. Crișan ș.a. [46], precum și valorificarea taxonomiei competențelor-cheie,

stipulate drept finalități ale educației conform Codului Educației, concepția cu privire la cele șase competențe de bază, apud S. Cristea [34], accepția temelor cross-curriculare și modul de integrare al acestora, integrarea curriculară, apud L. Ciolan [21,22], core curriculum, apud Vl. Guțu, [52], conceptului de timp, apud S. Panțuru [77] și C.Cucoș [40], conceptului de cicluri curriculare apud A. Marga, M. Cerchez, Al. Crișan ș.a. [46], principiile de generare a PÎ, adaptate după S. Cristea [27], Vl. Guțu [52] ș.a.

Așadar, metodologia de dezvoltare a PÎ din perspectiva formării CC se referă la dimensiunea procesuală a dezvoltării, care implică parcurgerea unui algoritm de lucru/unor pași, după cum urmează:

- Raportarea PÎ la finalitățile educaționale stabilite în cadrul legislativ și normativ existent;
- Raportarea PÎ la actualitate și la prevederile specifice ale recomandărilor Comisiei Europene în domeniul educației și proiectării instruirii;
- Raportarea PÎ la tendințele europene de dezvoltare în educație și în proiectarea învățării și la standardele internaționale în domeniul reformei curriculare;
- Stabilirea statutului PÎ care trebuie conceput ca unul unitar pentru clasele I-XII și să reflecte coerența verticală și orizontală a instruirii în cadrul procesului de învățământ;
- Definirea valorilor și principiilor specifice de dezvoltare a PÎ;
- Reconfigurarea PÎ în baza rezultatelor analizei comparative a tendințelor în proiectarea învățării și a timpului pentru instruire (în plan european și în Republica Moldova) la nivelul core curriculumului;
- Realizarea analizei de sistem și funcțională a PÎ;
- Determinarea corespunderii structurii sistemului de învățământ versus structura PÎ din perspectiva respectării ciclurilor curriculare și particularităților de vârstă;
- Analiza comparativă și de conținut a PÎ în vederea elaborării strategiilor de optimizare;
- Stabilirea trunchiului comun de cultură generală din perspectiva formării competențelor-cheie;
- Alegerea obiectelor de învățământ în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, în conformitate cu finalitățile macro și cross-structurale, stabilite la nivel de sistem și de proces;
- Examinarea posibilităților de integrare continuă a disciplinelor de studii;
- Reconfigurarea ariilor curriculare subordonate temelor cross-curriculare din perspectiva formării competențelor-cheie;

- Asigurarea succesiunii disciplinelor de învățământ, proiectată liniar, concentric, modular, în conformitate cu structura de adaptare internă a sistemului stabilită prin Codul Educației;
- Stabilirea timpului pentru instruire din perspectiva importanței considerate a respectivului domeniu de conținut pentru tipul de învățământ căruia i se adresează;
- Stabilirea existenței sau non-existenței unor baze informativ-formative realizate prin instruirea anterioară pentru asigurarea continuității materiilor școlare;
- Repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităților didactice și educative în cadrul anului școlar, trimestrial/semestrial și săptămânal, la nivel de instruire formală și nonformală prin optimizarea alocării timpului pentru instruire, utilizând drept reper media la nivel de core curriculum alocată disciplinelor de studiu/ domeniilor de studiu în țările UE și OCED și statutului de țară candidat UE a Republicii Moldova.

Pentru o mai bună înțelegere a modului de aplicare a metodologiei de dezvoltare a PÎ din perspectiva CC propuse în cadrul prezentei cercetări, prezentăm în figura de mai jos algoritmul de lucru în procesul de implementare a acesteia, care permite vizualizarea a cinci etape de lucru și evidențierea acțiunilor aferente ce urmează a fi realizate la fiecare etapă.



Figura 2.2. Algoritm de lucru în dezvoltarea unui nou PÎD

Algoritmul de lucru reflectat mai sus este parte componentă a metodologiei și urmează a fi utilizat în cadrul experimentului de formare a managerilor școlari, el vizează desfășurarea procesului de dezvoltare într-o consecutivitate logică, ce poate fi reprezentată atât în mod linear, cât și în mod circular. Modul de implementare este reflectat în Fig. 2.3. și Fig. 2.4.

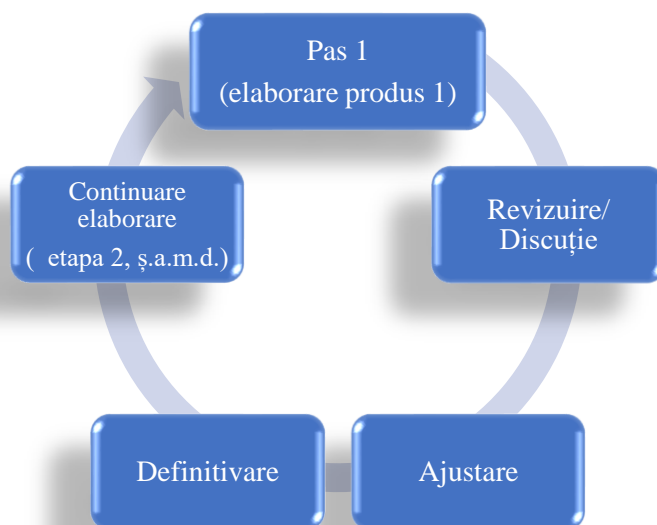


Figura 2.3. Modul circular de aplicare a algoritmului de dezvoltare a PÎD



Figura 2.4. Modul linear de aplicare a algoritmului de dezvoltare a PÎD

Astfel, algoritmul de elaborare a PÎD preia componentele de structură propuse de autorul Vl. Guțu [52, pp.165-166] prezentate adaptat mai jos:

Preliminarii:

- Definirea clară a (statutului) Planului-cadru;
- Identificarea valorilor, particularităților, orientărilor Planului-cadru;
- Modalități de aplicare a Planului-cadru și de monitorizare a funcționării acestuia.

I. Cadrul de organizare și desfășurare a procesului educațional:

- Calendarul academic

- Organizarea activităților extracurriculare

II. Competențele-cheie și competențele transversale (nucleul tare) pe trepte de învățământ.

III. Planul-cadru de învățământ.

IV. Asigurarea curriculară și normativă a funcționării Planului-cadru de învățământ.

Modelul și metodologia de aplicare a PÎD valorifică conceptele de CC, integralitatea cunoașterii, abordările inter- și transdisciplinare, temele cross-curriculare, ariile cross-curriculare, idealul educației, ciclurile curriculare, etc. și oferă o perspectivă nouă de soluționare a unor probleme majore a procesului educațional – discordanța dintre documentele de politici publice educaționale și cele de tip proiectiv curriculare la nivel de realizare a finalităților educației: racordarea PÎ la formarea CC, iar prin aceasta – reorientarea procesului de învățare spre formarea de CC.

Principalul argument al includerii temelor cross-curriculare pe care îl evidențiază cercetătorul L. Ciolan constă tocmai în “capacitatea acestora de a oferi un model de învățare ce trece dincolo de rigiditatea și orientarea excesiv academică a disciplinelor tradiționale, aducând învățarea în arena activităților cotidiene, relevante pentru elevi, și transformând-o într-un proces plăcut, cu rezultate durabile și eficiente în planul dezvoltării personale și sociale a elevilor” [22, p. 11].

Pentru a fi introduse cu succes în școală, TCC solicită crearea de experiențe diverse de învățare și experimentarea achizițiilor dobândite în contexte concrete și variate [Ibidem].

Modul în care este percepută integrarea temelor cross-curriculare/competențelor-cheie poate fi reprezentat sintetic similar modelului elaborat de R. Legendre la care face referință L.Ciolan [Ibidem, p.159] prin *interdisciplinaritate centripetă* pe care îl considerăm conceptual identic cu *modelul satelizării* [Ibidem, p. 127] propus de același autor (Fig. 2.5.).

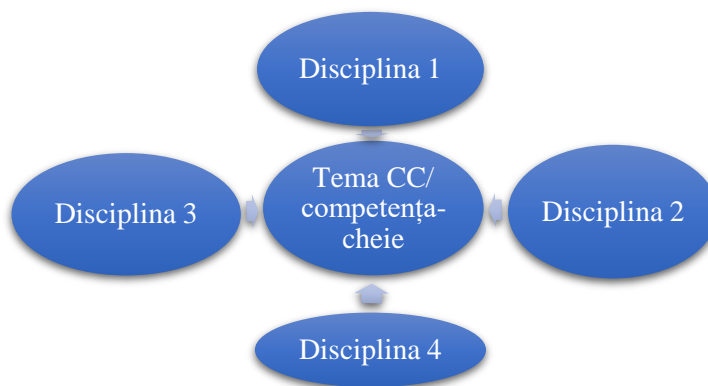


Figura 2.5. Modul de integrare a temelor cross-curriculare / competențelor-cheie în planul de învățământ

Această abordare presupune “utilizarea în interacțiune a diferitelor discipline pentru explorarea unei teme sau pentru formarea unei competențe integrate”[22, p.178]. Deci, explorarea unei teme din perspectivă inter- și transdisciplinară ce vizează studiul integrat sau formarea unei CC cu statut transversal.

Dat fiind scopul identificat, TCC pe care le propunem în noul PÎD vor fi *teme-context* după clasificarea dată de L. Ciolan [Idem, p.190].

Acestea vor crea oportunități prin intermediul cărora elevii vor explora unele probleme, provocări ale lumii în care trăiesc. Acestea se vor caracteriza printr-o puternică orientare praxiologică realizată prin experimentare, investigare și descoperire, etc.

Structura noului PÎD include și valorifică următoarele cicluri curriculare: ciclul achizițiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare, ciclul de orientare și observare, ciclul de aprofundare și ciclul de specializare.

Din perspectiva particularităților ciclurilor curriculare, distribuția orelor pe discipline de studiu se prezintă în felul următor (Tabelul 2.1.):

Tabelul 2.1. Repartizarea orelor pentru cl. I-a- a III-a și a IV-a - aVI-a

Ciclul achizițiilor fundamentale cl.I-III-ia	Număr de ore pe săptămână	Ciclul de dezvoltare cl.IV-VI-a	Număr de ore pe săptămână
Limba și literatura română	5 ore	Limba și literatura română	cl.IV - 5 ore cl.V-A - 4 ore cl.VI-a- 4 ore
Limba străină	2 ore	Limba străină	2 ore
Matematică și Informatică	4 ore	Matematică și Informatică	4 ore
Științe	1 oră	Științe	cl. IV-a -2 ore cl.V-a - 2 ore cl. VI-a - 4 ore
		Istorie. Geografie	cl.IV-a -VI-a - 2 ore
Arte și tehnologii	2 ore	Arte și tehnologii	2 ore
Educație fizică	2 ore	Educație fizică	2 ore
Dezvoltare personală și orientare în carieră	2 ore	Dezvoltare personală și orientare în carieră	2 ore
Număr minim de ore cl.I-a – III-ia	18 ore	Număr minim de ore cl.IV-a - cl.V-a - cl.VI-a -	20 ore 20 ore 22 ore
Număr maxim de ore cl.I-II-a	19 ore	Număr maxim de ore cl.IV-a-VI-a	21 ore 21 ore 23 ore
Număr de ore opționale la nivel de un complet de clase	1-2 ore	Număr de ore opționale la nivel de un complet de clase	1-2 ore

Numărul minim de ore pentru ciclul achizițiilor fundamentale se încadrează în limitele a 18 ore, ponderea disciplinelor opționale constituie 10% din numărul total, astfel respectându-se prevederea din Codul Educației [141, art.40, pct.7]. Această distribuție a numărului de ore per discipline de studiu (pe orizontală) asigură tranziția echilibrată de la un ciclu curricular la altul. Această pondere se păstrează și la ciclul curricular de dezvoltare cl. IV-a – VI-a.

Numărul de o oră opțională pe săptămână ar putea fi perceput ca păstrarea status-quo, însă diferența avută în vedere constă în spectrul de opțiuni din domeniul diverselor arii cross-curriculare pe care le obține elevul și pot fi două cursuri opționale la nivelul fiecărei clase din: *Educație lingvistică și literară pentru literatură și dialog intercultural, Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică, Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului, Educație pentru arte și un mod sănătos de viață.*

În tabelul de mai jos (Tabelul 2.2.) prezentăm modul de operaționalizare a ciclurilor curriculare (de observare și orientare, de aprofundare și de specializare) în repartizarea orelor în PÎD.

Tabelul 2.2. Repartizarea orelor pentru cl. VII-a- IX-a și X-a – XII-a

Ciclul de observare și orientare cl.VII-a- IX-a	Număr de ore pe săptămână	Ciclul de aprofundare cl.X-a-XI-a Ciclul de specializare – cl.XII-a	Număr de ore pe săptămână
Limba și literatura română	4 ore	Limbă și literatură rom. și lit.universală	4 ore
Limba străină	2 ore	Limba străină	4 ore
Limba străină II	2 ore	Limba străină II	2 ore
Matematică și Informatică	4 ore	Matematică și Informatică	2 ore
Științe	4 ore	<i>Extensii curriculare la alegere- (număr minim de ore 6 ore din 10 ore)</i> Tehnologia informației și comunicațiilor* 2 ore Biologie. Chimie* 2 ore Fizică. Astronomie* 2 ore Istorie. Geografie* 2 ore Matematică. Informatică*2 ore	10 ore
Istorie și Geografie	2 ore	Discipline opționale	2-5 ore
Arte și tehnologii	1 oră	Arte și tehnologii	1 oră
Educație fizică	2 ore	Educație fizică	1 oră
Dezvoltare personală și orientare în carieră	2 ore	Dezvoltare personală și orientare în carieră	3 ore
Număr minim de ore cl.VII-a – IX-a	24 ore	Număr minim de ore	25 ore
Număr maxim de ore cl.VII-a-IX-a	25 ore	Număr maxim de ore	27 ore
Număr de ore opționale la nivel de un complet de clase	1-2 ore	Număr de ore opționale la nivel de un complet de clase	1-5 ore

Numărul minim de ore propus pentru ciclul de aprofundare și specializare se încadrează în limitele a 25 ore, ponderea disciplinelor opționale constituie 20-25% din numărul total (2-5 ore) astfel respectându-se prevederea din Codul Educației [141, art.40, pct.7].

Această distribuție a timpului pentru instruire conform ciclurilor curriculare oferă soluții de diminuare a rupturilor de nivel (primar-gimnaziu) și optimizează ponderea dintre disciplinele cu statut obligatoriu și disciplinele opționale.

Pentru ciclul de aprofundare (cl. X-a – XI-a) și ciclul de specializare (cl. XII-a) structura planului de învățământ va cuprinde Componenta invariabilă A (14 ore cu statut obligatoriu) + Componenta B. Extensii curriculare (obligatoriu 6 ore la alegere din 10 ore) + Componenta C. Componenta nonformală (obligatoriu 3 ore) și Componenta D. Discipline opționale (obligatoriu 2 din 5 ore maxim).

A. Componenta invariabilă (14 ore) alcătuită din 5 discipline școlare, Aria cross-curriculară *Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural*: alcătuită din: 2 discipline școlare ce constituie componenta lingvistică, 1 disciplină școlară de referință/ de extindere și aprofundare aferentă unor discipline studiate în cadrul disciplinelor *Matematică/ Informatică* din aria cross-curriculară *Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică – cu statut obligatoriu* și 2 discipline din cadrul ariei cross-curriculare *Educație pentru arte și un mod sănătos de viață* cu statut obligatoriu;

B. Componenta extensie curriculară (10 ore): studierea la un nivel avansat a sugestiilor de conținuturi curriculare ale disciplinelor școlare de profil definite de instituție – *obligatoriu 6 ore din 10 ore la alegere* din Ariile cross-curriculare *Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică și Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului*;

C. Componenta non-formală (3 ore) – discipline desfășurate în afara sălii de clasă/ școlii cu statut opțional, dar la alegere dintr-un spectru de opțiuni oferite de școală și comunitatea locală din cadrul Ariei cross-curriculare *Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră*.

D. Discipline opționale (2 -5 ore) – lista disciplinelor opționale propuse va valorifica curriculum la decizia școlii elaborat în baza analizei resurselor locale, obiectivelor strategice de dezvoltare a instituției/comunității și armoniza cu interesele și necesitățile exprimate de elevi și nu va constitui o extensie curriculară. Elevul va alege cel puțin 2 ore opționale care pot constitui unul sau mai multe discipline opționale, în dependență de curriculum și opțiunea elevului. Din momentul alegerii cursului, acesta devine obligatoriu.

Extensiile curriculare în sensul prezentei cercetări preiau definiția curriculumului diferențiat prin extensiune apud Vl. Guțu care consideră acest tip de curriculum ca fiind „cea mai radicală variantă de diferențiere, întrucât vizează atât obiectivele și conținuturile, cât și structura de ansamblu a curriculumului educațional.

În funcție de modul în care se face extensiunea, curriculumul extins se poate elabora prin:

- extensiunea intradisciplinară, ceea ce presupune introducerea de noi teme, de noi capitole peste segmentele obligatorii și opționale;
- extensiunea disciplinară, ceea ce presupune introducerea de noi discipline în structura planurilor de învățământ:
- extensiunea interdisciplinară/transdisciplinară, ceea ce presupune abordarea unor teme în manieră interdisciplinară și cross-curriculară [52, p.75].

Modul în care se face extensiunea va fi definit de concepătorii de curriculum, analiza opțiunilor optimale în luarea acestor decizii depășesc limitele prezentei cercetări.

În continuare, pornind de la *construcția interdisciplinară de tip structural* pe care o transpune S. Cristea în cadrul reconfigurării planului de învățământ, aceasta este realizabilă prin “construirea unor noi discipline de învățământ și *integrarea* lor în cadrul planului de învățământ, după modele și exemple exersate în alte sisteme de învățământ: *istorie- geografie, fizică-chimie* etc., fapt ce implică *fuzionarea* a două discipline de învățământ în una singură”, în care conceptele științifice reflectă un demers și o orientare comune cu „stabilirea minuțioasă a relațiilor reciproce în calitate de legături interdisciplinare” [34, p.83-84]. Acest tip de construcție îl propunem prin intermediul integrării următoarelor discipline de studiu; Fizică + Astronomie (cl. X-XII); Matematică + Informatică (cl. I-XII); Istorie + Geografie (cl. IV-XII).

Și autorul Vl. Guțu propune în variantele posibile de optimizare a PÎ integrarea Istoriei și Geografiei și studiul integrat al unor discipline reale (fizică, chimie, biologie) în disciplina Științe, totodată subliniind că PÎ trebuie să fie deschis pentru „integrarea continuă a disciplinelor de studii” [48, p.168].

Din punct de vedere curricular, abordarea integrată preia definiția propusă de R. Legendre care, prin integrarea curriculumului înțelege “acțiunea de a asocia diferite obiecte de studiu, din același domeniu sau din domenii diverse, într-una și aceeași planificare a învățării” [124, p.732].

În cazul noului plan de învățământ, se are în vedere asocierea unor obiecte de studiu din același domeniu al cunoașterii: științele (integrarea curriculumului pentru fizică, biologie și chimie) și

integrarea acestora într-una și aceeași planificare a învățării pentru ciclurile curriculare a achizițiilor fundamentale (cl. I-a – II-a) de dezvoltare (cl. III-a- VI-a), de orientare și observare (cl. VII-a -IX-a).

Pentru ciclul curricular de aprofundare și specializare considerăm oportună construcția interdisciplinară care vizează integrarea cunoștințelor de bază situate la intersecția (conceptuală, normativă și metodologică) existentă între două științe (chimie-biologie) sau (istorie- geografie), iar pentru (Fizică. Astronomie) construcția intradisciplinară, care va viza integrarea cunoștințelor de bază ale mai multor ramuri ale științei de referință în structura didactică a disciplinei de învățământ care va păstra denumirea științei de referință.

Considerăm atât abordarea monodisciplinară în stabilirea trunchiului comun, cât și cea interdisciplinară prin integrarea unor discipline de învățământ în una singură, pot constitui criterii de dezvoltare a planului de învățământ care să asigure dezvoltarea CC.

Perspectiva transdisciplinară propune o altă abordare a planului de învățământ, pe care vrem să o propunem, care consideră, după S.Cristea că „*punctul de intrare* să nu mai fie materia școlară, ci demersurile elevului situate dincolo de disciplina promovată pe o axă cu orientare verticală (monodisciplinară, intradisciplinară), orizontală (interdisciplinară), sau transversală (pluridisciplinară, multidisciplinară), realizată prin apelul la mai multe discipline” [34, p.87].

S. Cristea consideră posibilă reconstrucția planului de învățământ din perspectivă *transdisciplinară*. Transdisciplinaritatea poate interveni și „în cadrul unui PÎ elaborat tradițional, *abordând vertical disciplinele de învățământ care au posibilitatea de a oferi în mod independent, ocazii și situații pentru exersarea diferitor demersuri propuse, centrate pe interesele, preocupările, aspirațiile, așteptările și interesele elevului*” [Idem].

Abordarea *transdisciplinară verticală* a planului de învățământ va constitui unul din fundamentele modelelor de PÎ propuse, deși este considerată „o revoluție blândă” [Idem].

Punctul de focalizare (disciplina de învățământ) nu este anulat, ci utilizat diferit pentru rezolvarea unor probleme speciale (a se vedea aplicațiile matematicii în viața socială) sau pentru dezvoltarea unor capacități speciale ale elevilor (spirit critic, responsabilitate civică, inițiativă creativă superioară).

Această abordare are ca avantaj faptul că valorifică resursele unei discipline de învățământ orientate îndeosebi spre zona formării practice, inclusiv profesionale.

Astfel, pornind de la aceste precedente, *abordarea transdisciplinară verticală* îmbinată cu *abordarea monodisciplinară* la nivelul trunchiului comun și abordarea interdisciplinară de tip

structurală sunt îmbinate în reconstrucția planului de învățământ elaborat pentru dezvoltarea competențelor-cheie și reorganizarea ariilor curriculare în teme cross-curriculare cu integrarea inclusiv a *componentei nonformale*.

Structura PÎD cuprinde pe verticală educația formală și educația nonformală cu un număr de ore distinct încadrate, și nu le abordează ca separate de PÎ.

Toate aceste reconstrucții au ca obiectiv major achiziționarea de către elev prin învățământul general de bază a finalităților educației și formarea de CC în contextul învățării pe tot parcursul vieții, ceea ce ar conduce la creșterea relevanței rezultatelor învățării pentru absolventul învățământului primar, gimnazial și liceal.

De asemenea, menționăm că în cadrul PÎD vom adopta *sistemul convențional de clasificare a competențelor-cheie* utilizat de autorul Vl. Guțu pe care îl completăm cu următoarele CC asociate [52, p.160]:

1. competențe-cheie propriu-zise care au „acoperire” disciplinară în planul de învățământ (abrevierea noastră, CCA). Aici vom avea în vedere următoarele CC:

- competențe de comunicare în limba română
- competențe de comunicare în limba maternă;
- competențe de comunicare în limbi străine;

2. competențe-cheie transversale care nu au „acoperire” disciplinară în planul de învățământ (abrevierea noastră, CCNA). Aici vom avea în vedere următoarele CC:

- competența de a învăța să înveți;
- competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă.

3. competențe-cheie care au „acoperire” fragmentară de mai multe discipline școlare. (abrevierea noastră, CCAF). Aici vom avea în vedere următoarele CC:

- competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale;
- competențe în matematică, științe și tehnologie;
- competențe digitale;
- competențe sociale și civice;

Competențele-cheie vizate spre formare în cadrul disciplinelor de studiu și reflectate în coloana din dreapta sunt competențele-cheie din Codul Educației care sunt sugerate pentru a fi corelate cu competențele specifice disciplinelor de studiu, inclusiv definirea nivelurilor acestora pentru fiecare

treaptă de școlaritate și pentru componenta educație nonformală. Acestea vor permite abordări inter-și transdisciplinare a conținuturilor instruirii și activităților de învățare recomandate.

Totodată, pentru clarificarea modului de integrare a competențelor-cheie în cadrul PÎD în raport cu realizarea trunchiului comun de cultură generală, propunem următoarea reprezentare grafică (Tabelul 2.3) adaptată după autorul Vl. Guțu [52, p.160].

Din raționamente grafice, vom utiliza următoarele semne convenționale:
Vom atribui fiecărei CC un număr de ordine pe care îl vom include în titlul fiecărei coloane, începând cu coloana 2 până la ultima, după cum urmează:

- 1) competențe de comunicare în limba română
- 2) competențe de comunicare în limba maternă
- 3) competențe de comunicare în limbi străine
- 4) competențe în matematică, științe și tehnologie
- 5) competențe digitale
- 6) competența de a învăța să înveți
- 7) competențe sociale și civice
- 8) competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
- 9) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale

Pentru a arăta modul în care CC se va forma în cadrul trunchiului comun de cultură generală vom utiliza următoarele semne convenționale:

(E) – competența este echivalată cu disciplina de studii (ea se formează în cadrul studierii disciplinei concrete);

- (NE) – competența nu se echivalează cu o anumită disciplină de studii (ea se formează în cadrul mai multor discipline de studii);
- (NA) – disciplina în cadrul predării-învățării căreia poate fi formată prioritar competența specifică altei discipline sau competența care nu are acoperire disciplinară.

Tabelul 2.3. Trunchiul comun de cultură generală vs. competențele-cheie

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Trunchiul comun de cultură generală									
Discipline									
Limba și literatura română	E	E			NE	NA	NE		NA
Limba străină			E		NE	NA	NE		NA
Limba străină II			E		NE	NA	NE		NA

Matematică și Informatică				NE	NE	NA			
Științe (II-XII)				NE	NE	NA	NE	NE	
Istorie și Geografie					NE	NA	NA		NA
Arte și tehnologii						NA	NA		NA
Educație fizică						NA	NA		NA
					NE	NA			
Componenta educație nonformală									
Dezvoltare personală și orientare în carieră					NE	NA	NE	NA	NA

Putem constata că disciplinele propuse în trunchiul comun de cultură generală acoperă în mare parte formarea CC în mod intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar. Observăm, din tabel, similar concluziilor autorului Vl. Guțu că unele discipline precum: Limba și literatura română, Limba străină, Limba străină II au capacitatea de a forma direct competențele-cheie vizate mai sus, altele dispun de potențial conținut de a contribui la formarea altor competențe, iar altele nu dispun de potențial de formare a altor competențe-cheie decât celor specifice, precum Educația fizică și Arte și tehnologii [idem, p.161].

Și autorul Vl. Guțu menționează că „de regulă, disciplinele care au misiunea directă de a forma una sau altă competență-cheie constituie nucleul tare al planului de învățământ” [Ibidem, p.162]. De aici, rezultă nevoia abordării globale a învățării și includerii curriculumului la decizia școlii, educației nonformale în cadrul PÎD și TCC, dat fiind potențialul conținut diferit al fiecărei discipline de studiu.

Tot autorul Vl. Guțu specifică că „competențele-cheie și cele transversale pot fi formate și în cadrul activităților extracurriculare (învățământul nonformal), dar și în mod individual” prin intermediul disciplinelor opționale [Ibidem]. Prin urmare, componenta educației nonformale trebuie să fie inclusă cu statut opțional pentru a asigura principiul egalității șanselor și formarea tuturor competențelor-cheie la toți elevii. Acest lucru ar fi ratat prin statutul facultativ al acestei componente în sistemul educațional din Republica Moldova.

În sensul prezentei cercetări, considerăm oportune a fi examinate de către concepții de curriculum cel puțin una din modalitățile propuse de Vl. Guțu prin care se pot forma CC „prin introducerea unor module specifice în conținutul disciplinei de studii; prin extinderea și completarea finalităților și conținuturilor disciplinei concrete în vederea contribuirii la formarea unei competențe transversale; prin integrarea achizițiilor specifice competenței transversale în structura competenței

specifice disciplinei date”[Ibidem]. Acest fapt, însă rămâne a fi stabilit de concepatorii de curriculum, soluționarea acestui obiectiv depășește obiectivele prezentei cercetări.

De asemenea, PÎD pentru învățământul primar, gimnazial și liceal include cinci arii cross-curriculare preluate din cele mai frecvente teme cross-curriculare abordate în majoritatea școlilor sistemelor europene și actualizate prin raportare la dimensiunile CC.

Prin urmare, punctul de focalizare tradițional al învățării (disciplina de învățământ) nu este anulat, ci combinat cu alte abordări în mod integrat, ci propune a fi utilizat pentru rezolvarea unor probleme speciale (a se vedea aplicațiile matematicii în viața socială) sau pentru dezvoltarea unor capacități speciale ale elevilor (spirit critic, responsabilitate civică, inițiativă creativă superioară).

Milităm astfel pentru o abordare combinată cu alternanțe și ciclități între mai multe tipuri de învățare inter- și transdisciplinară, inclusiv monodisciplinară pentru Limba și literatura română, Limbă străină I și II.

Totodată, modelul dat propune redefinirea și operaționalizarea ariei curriculare ca structură a planului de învățământ într-o viziune cross-curriculară, subordonarea disciplinelor / domeniilor de conținut unor teme cross-curriculare și valorificarea conceptului de educație nonformală în sprijinul educației formale realizate prin activități extra - para - școlare, idee preluată de la C. Bîrzea și S. Cristea. Tabelul 2.4. prezintă PÎD cu specificarea și competențelor specifice pentru unele discipline din TCCG precum: Arte și tehnologii și Educația fizică, Istorie și geografie.

Competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă sugerate a fi formate prin componenta educație nonformală se are în vedere cu respectarea celor cinci etape ale realizării educației antreprenoriale pe care autorul D. Patrașcu le descrie și explică prin raportare la etapele școlarității, etapei de formare a competențelor revenindu-i învățământului general [78, pp.272-273].

Astfel structurat, PÎD redefiniște ariile curriculare în vederea creșterii dimensiunii educative a procesului actual de învățământ, valorifică noi concepte educaționale, cum ar fi cicluri curriculare, TCC, are în vedere integrarea sau chiar fuzionarea unor discipline de învățământ, dezvoltarea CC și urmărește asigurarea unui TCCG a elevilor la absolvirea clasei a IX-a, studiul aprofundat al disciplinelor de studiu și extinderea spre obținerea culturii generale de profil/aprofundate ce urmează a se realiza la treapta liceală.

În tabelul următor este prezentat PÎD, care integrează o serie de discipline de studiu în cadrul unei sau mai multor discipline, presupunând integrarea modulară a conținuturilor de învățare, la bază fiind principiul integralității cunoașterii educaționale și cel al educației permanente.

Tabelul 2.4. Planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie

Aria cross-curriculară Disciplina școlară	Învățământul primar				Învățământul gimnazial					Învățământul liceal			Competențe specifice și/sau cheie vizate
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
Curriculum formal													
Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural													
Limba și literatura română	6	6	6	5	5	5	5	5	5				CCA CCN CCF
L. și liter.rom. și liter. universală										4	4	4	
Limba străină I	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	
Limba străină II							2	2	2	2	2	2	
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică													
Matematică și informatică	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	CCAF CCNA
Științe	1	1	1	2	2	4	4	4	4				
Curriculum diferențiat prin extensiune													
Tehnologia informației și comunicațiilor										2	2	2	
Biologie și chimie										2	2	2	
Fizică și astronomie										2	2	2	
Matematică și informatică										2	2	2	
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului													
Istorie și Geografie				2	2	2	2	2	2	2	2	2	Competențe specifice+ CCAF
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
Educație pentru arte și un mod sănătos de viață													
Arte și tehnologii	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	Competențe specifice + CCNA
Educație fizică	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	
Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră													
Curriculum nonformal / Educație pentru timpul liber													
Dezvoltare personală și orientare în carieră	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	CCNA
Curriculum la decizia școlii	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Număr minim de ore	18	18	20	20	21	22	24	24	24	25	25	25	
Număr maxim de ore	19	19	21	21	22	23	25	25	25	28	28	28	

Semne convenționale utilizate:

CCA- competențe-cheie propriu-zise care au „acoperire” disciplinară în planul de învățământ,

CCN- competențe-cheie transversale care nu au „acoperire” disciplinară în planul de învățământ,

CCAF- competențe-cheie care au „acoperire” fragmentară de mai multe discipline școlare.

Pentru reflectarea modului de alocare echilibrată a timpului pentru instruire disciplinelor de studiu din PÎD se va realiza analiza comparativă a proporției timpului pentru instruire alocat în Curriculum de bază în spațiul european pentru aceleași discipline/ domenii de studiu. Rezultatele acestei analize sunt prezentate în tabelul 2.5.

Tabelul 2.5. Analiza comparativă a PÎD din perspectiva timpului pentru instruire alocat în core curriculum în spațiul european

Disciplina	Media UE	Modelul de plan dezvoltat	Diferența
Limba și literatura română			
Clasele primare	25% din curriculum de bază	cl. 1 –2 – 27,8 % cl. 3— 25% cl. 4 – 25%	+2 %
Clasele de gimnaziu	15% din curriculum de bază	cl. 5- 19% cl.6- 18,2% cl.7- 16,7% cl.8- 16,7% cl.9- 16,7% (cl.10-12 – 16%)	+ 4% +1,7%
Matematica			
Clasele primare	17% din curriculum de bază	cl.1-2 – 22,2% cl.3- 4- 20%	+3-5%
Clasele gimnaziale	13% din curriculum de bază	cl.5- 19% cl.6 –18,2% cl.7 –16,7% cl.8- 16,7% cl.9- 16,7%	+3-6%
A doua și alte limbi			
Clasele primare	Lipsește din curriculum de bază	Lipsește din curriculum de bază	N/A
Clasele gimnaziale	15%	cl.7-8,3% cl.8-8,3% cl.9-8,3% (cl.10-12- 8%)	-7% Studiul începe în cl. VII-a
Artele			
Clasele primare	10% din curriculum de bază	cl.1- 11% cl.2- 11% cl.3- 10% cl.4-10%	+1%
Clasele gimnaziale	3% din curriculum de bază	cl.5- 4,8% cl.6- 4,5% cl.7- 4,2% cl.8- 4,2% cl.9- 4,2%	+1,2%- 1,8%
Educația fizică și sănătatea			

Clasele primare	9% din curriculum de bază	cl.1- 5,6% cl.2- 5,6% cl.3- 5% cl.4 -5%	-4%
Clasele gimnaziale	8% din curriculum de bază	cl.5- 9,5% cl.6- 9,1% cl.7- 8,3% cl.8- 8,3% cl.9- 8,3%	+ 0,3%-1,5%
Științe naturale (Biologie, Chimie, Fizică)			
Clasele primare	7% din curriculum de bază	cl.1- 5,6% cl.2- 5,6% cl.3- 5,6% cl.4 -10%	-1%-2% +3%
Clasele gimnaziale	12% din curriculum de bază	cl.5 – 9,5% cl.6 – 18,2% cl.7 – 18,2% cl.8- 18,2% cl.9- 18,2%	-3,5% +6,2%
Studiile sociale (Geografia)			
Clasele primare	6% din curriculum de bază	cl.4 -10%	+4% Studiul integrat în cadrul disciplinei <i>Științe</i> până în cl. 4. Din cl. 4 se introduce studiul integrat al disciplinei <i>Istorie. Geografie.</i>
Clasele gimnaziale	11% din curriculum de bază	cl.5- 9,5% cl.6- 9,1% cl.7-8,3% cl.8-8,3% cl.9- 8,3%	-2,5%-2,7%

Constatări:

1. Pentru unele discipline de studiu obligatoriu se atestă o pondere sporită în modelul dezvoltat în raport cu media UE și OCED :

- Matematica – cu 5% mai mult în cl. 1-2 și 5-6
- Științele naturale – cu 6% mai mult în cl. 6-9

2. Pentru unele discipline de studiu obligatoriu se atestă o pondere mai mică în modelul dezvoltat în raport cu media UE și OCED :

- A doua și alte limbi – mai puțin cu 7% în cl. gimnaziale 7-9
- Educația fizică și sănătatea – mai puțin cu 4% în cl. primare

Prin urmare, observăm că în linii mari, modelul de PÎD respectă o proporție „echilibrată” a timpului pentru instruire alocat în curriculumul de bază în comparație cu media UE și OCED.

Modelul de PÎD nu se referă la situațiile speciale, precum: învățământul în limbile minorităților naționale, învățământul pentru clasele bilingve, programul educațional “Pas cu pas”, învățământul special, instituțiile cu profil artistic, sportiv, etc.

Planurile de învățământ pentru astfel de categorii de instituții vor fi realizate în colaborare cu factorii interesați, în urma deciziilor care se vor lua în legătură cu implementarea mecanismului și modelului de PÎD dat fiind specificul programului educațional acestor tipuri de instituții.

În viziunea noastră, educația nonformală se include în mod explicit în cadrul planului de învățământ dezvoltat, alături de educația formală. Prin această componentă, noul PÎD elaborat în cadrul prezentei cercetări sugerează deschiderea educației formale spre alte modalități de organizare a acțiunii pedagogice, propune corelarea celor două forme de învățământ și articularea educației nonformale la educația formală/de bază, așa cum se recomandă prin mai multe documente de politici europene, astfel încât ambele forme de învățământ să se realizeze și să sprijine activitatea de formare a CC – finalitățile asumate la nivel de politică educațională și de sistemul de învățământ din Republica Moldova.

Modelul PÎD generează necesitatea elaborării unui set de măsuri și acțiuni aferente aplicării acestuia. Menționăm, că în rezultatul cercetării și analizei rezultatelor experimentelor de constatare, formare și validare, la moment nu sunt create condițiile optimale necesare implementării imediate cu succes a PÎD.

Anticipăm eventuale dificultăți asociate implementării PÎD din perspectiva formării CC sau a strategiei de integrare a două sau mai multe discipline școlare, deoarece strategia de reducere a numărului de discipline obligatorii creează un șir de dificultăți de implementare, printre care enumerăm o serie confirmată și de cercetarea autorului Vl. Guțu care menționează: „sarcina didactică a cadrelor direct proporțională cu numărul de ore predat și cuantumul salariului aferent, cadrele didactice de astăzi în mare parte nu sunt formate pentru a preda discipline integrate, facultățile cu profil pedagogic nu sunt orientate la formarea cadrelor didactice pentru a preda disciplinele integrate și nomenclatorul de specialități nu prevede așa tipuri de specialități” [52, p.165].

Prin urmare, pentru ca acesta să fie aplicat, e nevoie de elaborarea nu doar a unei metodologii de dezvoltare, ci și a unui mecanism de aplicare a acesteia, care ar implica tranziții graduale cu implicarea tuturor factorilor responsabili de la nivelul administrației publice centrale până la nivelul

unității școlare la un interval de timp de implementare scurt (0-1an), mediu (3-5 ani) – lung (10 și mai mulți ani).

În plan metodologic, acest mecanism ar putea fi reprezentat grafic pe câteva niveluri de intervenție pedagogică pe care le vedem ca interdependente și care implică o consecutivitate ierarhică de acțiune (vezi Fig.2.6.).

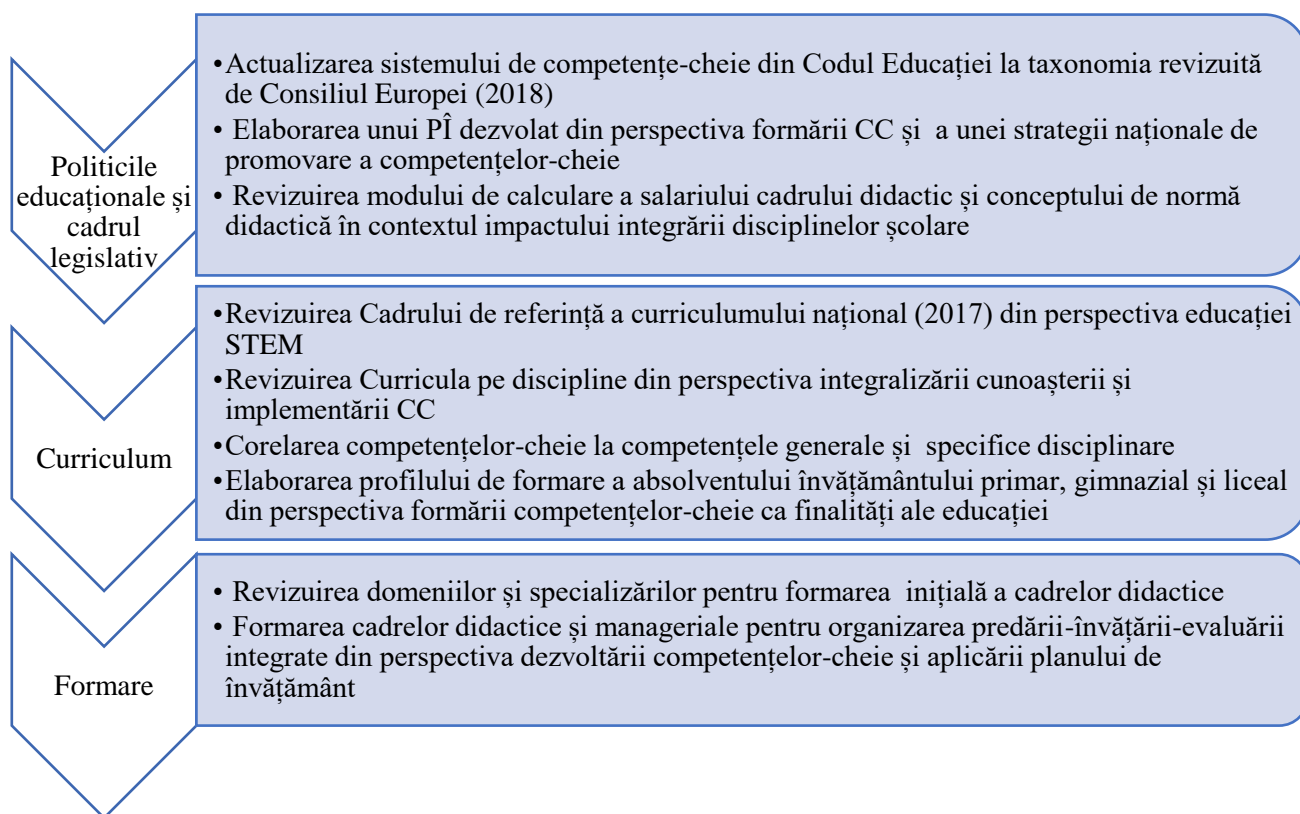


Figura 2.6. Nivelurile de intervenție pedagogică pentru aplicarea metodologiei de dezvoltare a PÎD

Primul nivel de intervenție vizează acțiuni de schimbare în domeniul politicilor educaționale. Aici s-ar impune o serie de acțiuni care ar facilita implementarea competențelor-cheie în procesul de învățământ. Actualizarea taxonomiei competențelor-cheie conform ultimelor modificări realizate de Consiliul Europei este necesară, ținând cont de decizia de aderare la UE a Republicii Moldova și sistemul european de educație.

Introducerea modificărilor în Codul Educației nu ar acoperi complet nevoia plasării centrale a CC în sistemul de educație în lipsa elaborării unei strategii naționale de promovare a cel puțin trei CC

de bază în învățământul obligatoriu din Republica Moldova, așa cum există în sistemele europene de educație.

Totodată, considerăm că modificările din noul model de PÎD comparativ cu PÎ în vigoare în raport cu numărul de ore alocate disciplinelor de studiu și studiului integrat a unora din acestea ar avea un impact negativ asupra salariului cadrului didactic în conceptul actual de normă didactică.

În același timp, modificările propuse în noul PÎD în raport cu integrarea unei proporții majoritare a disciplinelor de studiu din planul de învățământ actual ar avea, însă, un impact pozitiv major în raport cu acoperirea cu cadre didactice a disciplinelor de studiu obligatoriu din învățământul obligatoriu, problemă recurentă a învățământului general.

Aceste modificări, însă ar implica costuri suplimentare pentru formarea continuă, recalificarea profesională a cadrelor didactice angajate în sistemul învățământului obligatoriu din învățământul gimnazial și liceal. Învățătorii claselor primare dețin calificarea și pregătirea necesară dat fiind experiența existentă a acestora de predare de către același învățător a majorității disciplinelor de studiu obligatoriu. Formarea continuă a acestora pe termen scurt ar oferi premise pentru aplicarea imediată a planului de învățământ la treapta primară.

Lipsa profilului de formare a absolventului învățământului primar, gimnazial și liceal din perspectiva competențelor-cheie în CRCN sau în curricula națională, precum și nevoia acestui cadru de repere curriculare dictează nevoia de actualizare a CRCN și curricula națională.

Or, în lipsa acestora nu este setată premiza necesară operaționalizării instruirii și lipsa instrumentarului didactic creează obstacole în organizarea predării-învățării-evaluării din perspectiva achiziționării de către elevi a sistemului de CC.

Așadar, introducerea CC în învățământul general și plasarea acestora centrală în PÎD atrage nevoia formării continue diferențiate a cadrelor didactice angajate în învățământul obligatoriu. Formarea continuă pentru învățătorii claselor primare ar fi primul grup indicat, dat fiind specificul experienței acestora și pregătirea mai mare pentru a începe implementarea planului de învățământ de la treapta primară. Pentru cadrele didactice din învățământul gimnazial și liceal angajate în sistem, s-ar impune un program de recalificare profesională prin aplicarea strategiei colaborative de învățare cu profesorii care predau discipline din același domeniu al cunoașterii. Pe termen mediu și lung noul PÎD și schimbările la nivelul întregului sistem ar determina nevoia de revizitare a specializărilor formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva studiului integrat al disciplinelor și formarea CC la elevi.

Competențele profesionale ale cadrelor manageriale necesită o actualizare privind implementarea PÎD. Aplicarea programului de formare elaborat în cadrul prezentei cercetări ar servi acestui scop. Programul de formare elaborat în vederea formării cadrelor manageriale (Anexa 12) a fost validat și acceptat pentru aplicare de către conducerea Universității de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău și aplicat în format hibrid cu activități sincrone și asincrone cu o selecție de trei module. Acesta a fost utilizat pentru experimentul de formare descris în capitolul 3, subcapitolul 3.2.

Pentru organizarea predării-învățării-evaluării din perspectiva dezvoltării CC și aplicării PÎD cadrele manageriale trebuie să adopte sau să reviziteze strategiile de colaborare utilizate în managementul curriculumului școlar și planificarea predării. Strategia colaborării, a viziunii împărtășite și metoda lucrului în echipă ar facilita tranziția competențelor proiectate în planul formării acestora la elevi într-un mod interiorizat și conștientizat de fiecare actant educațional.

Prin urmare, propunem un mecanism de aplicare a PÎD care vizează instituțiile responsabile de la nivelul administrației publice centrale până la nivelul unității școlare (Tabelul 2.6).

Tabelul 2.6. Mecanismul de aplicare a PÎD

Obiective	Atribuții	Termen
Revizuirea actelor legislative cu privire la salarizare și categoriile de funcționari publici privind atribuirea cadrului didactic a statutului de funcționar public care va fi remunerat pentru activitatea de 35-40 de ore săptămânal, indiferent de numărul de ore de predare, astfel eliminându-se tensiunea cu privire la salariu direct proporțional cu numărul de ore predate al cadrelor didactice.	Guvernul Republicii Moldova	Termen mediu
Actualizarea finalităților educației din Codul educației, conform Recomandării Consiliului Europei din 2018, cu privire la competențele-cheie.	Ministerul Educației și Cercetării	Termen scurt
Elaborarea unei strategii naționale de promovare a competențelor-cheie în învățământul din Republica Moldova pentru cel puțin trei CC, similar școlilor din Europa.		Termen lung
Rrealizarea unui studiu științific la capitolul relevanța disciplinelor școlare clasice în cadrul unor modele noi de arii cross-curriculare din perspectiva formării CC în baza pilotării selective a unei arii cross-curriculare pe un eșantion.		Termen scurt
Elaborarea profilului de formare al absolventului cu includerea structurii pe nivele și descriptorilor pe trepte de școlaritate în contextul noilor finalități ale educației.		Termen scurt
Cooperarea experților naționali și internaționali și conectorilor de curriculum în vederea revizuirii numărului de ore alocate unei discipline de studiu, reieșind din analiza raționamentului timpului alocat dezvoltării competențelor specifice, echilibrat în raport cu gradul de complexitate a acestora de la o disciplină la alta și analiza oportunităților de predare integrată a conținuturilor curriculare din perspectivă inter-și transdisciplinară cu posibilități de încadrare a CC prin corelarea competențelor disciplinare cu CC.		Termen mediu

Revizuirea conceptului de curriculum și analiza posibilităților de încadrare a CC prin corelarea competențelor disciplinare cu CC.		Termen mediu
Inițierea evaluării efectelor demersurilor formative și impactului implementării modelelor de PÎ în vigoare pentru învățământul primar, gimnazial și liceal (Modelul I,II,III,IX) din perspectiva relevanței studiilor și rezultatelor învățării în contextul noilor finalități ale educației.		Termen scurt
Avizarea pilotării programului de formare pentru cadrele manageriale pe un eșantion reprezentativ de către instituțiile de formare continuă care vor aplica pentru participare în experimentul de formare.		Termen scurt
Avizarea elaborării și pilotării unui program de formare pentru cadrele didactice pe un eșantion reprezentativ de către instituțiile de formare continuă care vor aplica pentru participare în experimentul de formare.		Termen scurt
În urma validării rezultatelor pilotării și ajustării modelului de PÎ în baza rezultatelor pilotării pe eșantion, pilotarea la treapta gimnazială a planului cadru de învățământ similar procedurii aplicate pentru treapta primară.		Termen scurt
În urma validării rezultatelor pilotării și ajustării modelului de PÎ în baza rezultatelor pilotării pe eșantion, revizuirea conceptului de evaluare în învățământul general obligatoriu cu pilotarea unor teste integrate la treapta gimnazială.		Termen mediu
În urma validării rezultatelor pilotării și ajustării modelului de PÎ în baza rezultatelor pilotării pe eșantion, pilotarea la treapta liceală a planului cadru de învățământ similar procedurii aplicate pentru treapta gimnazială.		Termen mediu
În urma validării rezultatelor pilotării și ajustării modelului de PÎ revizuirea domeniilor de formare la licență pentru cadrele didactice și institui specializări pe discipline de studiu integrate/ înrudite, astfel asigurând o pregătire adecvată și o completare mai eficientă cu tineri specialiști / cadre didactice calificate pentru toate disciplinele de studiu.		Termen mediu
În urma validării rezultatelor pilotării și ajustării modelului de PÎ în baza rezultatelor pilotării pe eșantion, revizuirea conceptului de evaluare în învățământul general obligatoriu cu pilotarea unor teste integrate la treapta liceală.		Termen mediu
În urma validării rezultatelor pilotării și ajustării modelului de PÎ în baza rezultatelor pilotării pe eșantion, revizuirea conceptului de promovare și notare în învățământul general obligatoriu.		Termen lung
Elaborarea unor repere metodologice privind desfășurarea procesului educațional din perspectiva formării CC (la treapta primară), ghiduri metodologice și strategii didactice aferente unui program de formare pentru cadrele didactice pe un eșantion reprezentativ de către instituțiile de formare continuă care vor aplica pentru participare în experimentul de formare.	Instituțiile de formare continuă	Termen scurt
Acordarea suportului metodologic și procesual de pilotare a planului de învățământ instituțiilor de învățământ din subordine.	OLSDÎ	Termen scurt
Monitorizarea implementării/ pilotării planurilor de învățământ la nivel de instituție de învățământ.		Termen mediu
Pilotarea PÎD pe etape și niveluri de școlaritate, începând cu treapta primară.	Conducerea instituției de învățământ	Termen scurt
Elaborarea ofertei educaționale a instituției de învățământ și actualizarea programului de dezvoltare strategică a instituției și programului de activitate anual.		Termen scurt

Asigurarea formării cadrelor manageriale și didactice în cheia formării CC la elevi și aplicării modelului de plan de învățământ.		Termen mediu
Documentarea și monitorizarea implementării PÎD pe etape și niveluri de școlaritate.		Termen mediu

La nivelul unității de învățământ se impune imperios asigurarea formării cadrelor manageriale și didactice în cheia formării CC la elevi și aplicării modelului de plan de învățământ.

Toată comunitatea educațională trebuie angrenată în elaborarea colaborativă a ofertei educaționale a instituției de învățământ și actualizarea programului de dezvoltare strategică a instituției și programului de activitate anual. Aceste instrumente vor consolida viziunea de dezvoltare a instituției, strategiile de dezvoltare, acțiunile și valorifica resursele locale în definirea componentei disciplinelor opționale, componentei educației nonformale și profilului instituției.

Cadrele didactice vor aborda creativ conținuturile curriculare în identificarea extensiilor curriculare care ar valorifica potențialul academic și aplicativ al disciplinelor de studiu integrate.

Tranziția către aplicarea planului de învățământ se va face gradual pe trepte de școlaritate: primar, gimnazil și liceal. Datele colectate în procesul aplicării planului la o treaptă de școlaritate vor fi analizate și procesate în vederea introducerii ajustărilor și îmbunătățirilor continue calitative care să valorifice deplin resursele locale.

Alocarea resurselor financiare suplimentare aferente creării condițiilor propice de aplicare a noului PÎD vor constitui subiectul agendei publice ale administrației publice centrale.

Doar prin abordare planificată atent strategic cu acțiuni și rezultate măsurabile pot fi asigurate condițiile propice aplicării cu succes a unui nou plan de învățământ.

2.5. *Concluzii la capitolul 2*

Paradigma de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie se întemeiază pe: identificarea unor noi principii de generare, valorificarea conceptelor de competență-cheie, abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor instruirii, menite să determine învățarea de tip integrat, temele cross-curriculare. În această paradigmă, ariile cross-curriculare sunt redefinite în formula unor teme cross-curriculare capabile să reorienteze procesul de predare-învățare spre formarea de competențe-cheie.

Modelul pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie propus în acest capitol oferă nu doar o perspectivă nouă de proiectare a învățării, ci și o modalitate de soluționare a unor probleme majore a procesului educațional actual: discordanța dintre documentele de politici publice educaționale și cele de tip proiectiv curriculare la nivel de realizare a finalităților educației: competențele cheie, inadecvanța construcției monodisciplinare a planului-cadru de învățământ în raport cu competențele-cheie, care limitează dezvoltarea acestora ș.a.

Totodată, modelul dat propune redefinirea și operaționalizarea ariei curriculare ca structură a planului de învățământ într-o viziune cross-curriculară, subordonarea disciplinelor / domeniilor de conținut unor teme cross-curriculare și valorificarea conceptului de educație non-formală în sprijinul educației formale realizate prin activități extra - para - școlare, idee preluată de la C. Bîrzea și S. Cristea.

Modelul planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie a solicitat elaborarea unei metodologii de aplicare propuse în cadrul acestui capitol, precum și a unui algoritm de dezvoltare și mecanism de implementare, menite să valorifice resursele interne și externe ale sistemului educațional în vederea asigurării condițiilor necesare implementării graduale și pe etape a acestuia.

3. DEMERSURI EXPERIMENTALE DE VALORIFICARE A MODELULUI ȘI METODOLOGIEI DE DEZVOLTARE A PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

3.1. Studiu constatativ privind necesitatea dezvoltării planului de învățământ din perspectiva competențelor cheie. Opinii ale cadrelor didactice și manageriale

Designul cercetării a inclus metodele praxiologice: chestionarea, experimentul pedagogic (de constatare, de formare, de control), interpretarea și prelucrarea statistico-matematică a datelor experimentale, metoda evaluării prin expertiză, ș.a.

Demersul de realizare a cercetării experimentale a implicat organizarea experimentului pedagogic în patru etape: etapa de constatare, etapa de formare, etapa de control și validarea modelului prin metoda evaluării prin expertiză; selectarea metodologiei și pregătirea instrumentelor de cercetare.

Experimentul pedagogic de constatare: a cuprins analiza stării practicii în domeniul abordat și studiul literaturii, am evidențiat contradicțiile dintre cerințele practicii și posibilitățile teoriei, am enunțat problema necesară a fi soluționată, am precizat obiectul și scopul cercetării, am formulat prima variantă a ipotezei și elaborat instrumentele de cercetare.

Experimentul pedagogic de formare: a cuprins etapa a doua în care am verificat instrumentele de cercetare, am elaborat conținuturile, strategiile, metodele, tehnicile care au fost utilizate la etapa de formare, am realizat miniexperimentul cu un grup de cadre manageriale pentru a verifica posibilitatea desfășurării activităților prevăzute pentru experimentul de formare, am precizat ipoteza cercetării, etc. Numărul total de participanți în cadrul experimentelor pedagogice se prezintă în tabelul de mai jos :

Tabelul 3.1. Eșantionul experimentelor pedagogice

Etape	Cadre didactice	Cadre manageriale
1. Experimentul pedagogic de constatare	Grup 1a- 98 Grup 2- 48 Grup 3 – 81	Grup 1b- 18
2. Experimentul pedagogic de formare		Focus- grup 13 CM
3. Experimentul pedagogic de control		Focus-grup 13 CM
4. Experimentul de evaluare prin expertiză		Focus-grup 6 CM
Număr total de participanți	227	37

Etapa experimentului de constatare s-a realizat în două faze: determinarea conținuturilor vizate spre verificare și evidențierea contradicțiilor existente între posibilitățile teoriei și necesitățile practicii

educaționale privind realizarea finalităților educaționale și identificarea oportunităților de dezvoltare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării CC.

La etapa de constatare am considerat important să identificăm percepția cadrelor didactice în raport cu formarea competențelor-cheie în învățământul general și gradul de informare al acestora în raport cu statutul acestora și conștientizarea rolului planului de învățământ în raport cu realizarea noilor finalități educaționale. O serie de întrebări incluse în cadrul chestionarului la această etapă a vizat determinarea nevoilor de formare a cadrelor manageriale pentru designul experimentului de formare și elaborarea programului de formare.

Or, situația curentă privind modul în care sunt introduse competențele-cheie în învățământul general, introduse fiind în Codul educației, menționate fiind doar în partea introductivă a Curriculumului Național, în lipsa documentelor de tip proiectiv și fără un instrumentar didactic și metodologic pentru asigurarea predării-învățării-evaluării, condiționează lipsa conștientizării de cadrele didactice a statutului, funcției competențelor-cheie și împiedică introducerea și formarea acestora în învățământul general.

Ipoteza de cercetare de la care am pornit în cercetarea experimentală a fost formulată astfel: dezvoltarea planului de învățământ din Republica Moldova din perspectiva competențelor-cheie este posibilă în cazul în care:

- acest demers va repera pe un sistem de valori, principii, legități, repere conceptuale privind reconstrucția documentelor curriculare de tip proiectiv;
- va fi elaborat modelul pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, structurat în baza celor mai relevante concepte, teorii de dezvoltare curriculară;
- va fi elaborat algoritmul procesului de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie;
- va fi elaborat un program de formare pentru managerii școlari în scopul pregătirii pentru implementarea modelului planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie;
- vor fi dezvoltate instrumente manageriale eficiente de monitorizare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie;
- vor fi formate cadre manageriale în contextul implementării eficiente a procesului de dezvoltare a planului de învățământ elaborat din perspectiva formării competențelor-cheie.

Pentru a verifica această ipoteză de lucru am elaborat și aplicat la diverse intervale de timp, trei chestionare (Anexa 3, 5, 6) pe un eșantion total de 227 cadre didactice din învățământul general și 18 cadre manageriale.

Etapă de constatare a vizat determinarea nivelului de cunoaștere de către cadrele didactice a rolului și funcțiilor planului de învățământ, gradul de informare cu privire la noile finalități ale educației și a constat în aplicarea unui chestionar pe un eșantion de 98 cadre didactice, pe care în cadrul cercetării îl vom numi Grupul 1a, (Anexa 3) și 18 cadre de conducere, pe care în cadrul cercetării îl vom numi Grupul 1b, deoarece a fost aplicat similar. La o etapă ulterioară, în baza rezultatelor colectate, am aplicat un chestionar cu un conținut similar cu un alt grup de 48 cadre didactice în aprilie 2022 care au participat la o formare pe subiectul competențelor-cheie, pe care în cadrul cercetării îl vom numi Grupul 2, (Anexa 5) și pentru a verifica unele constatări inițiale, am aplicat un chestionar care să vizeze validarea constatării de bază cu privire la gradul de informare redus al cadrelor didactice cu privire la noile finalități ale educației cu un grup de 81 cadre didactice în iunie 2022, pe care în cadrul cercetării îl vom numi Grupul 3 (Anexa 6).

Pentru a verifica și valida ipoteza privind gradul de informare al cadrelor didactice cu privire la competențele cheie și structura acestora ca premiză de bază pentru dezvoltarea acestora la elevi și caracterul declarativ al majorității răspunsurilor respondenților din grupurile 1 și 2, am aplicat pe un nou eșantion, grupul 3, un nou chestionar în iunie 2022 (Anexa 6).

Cadrele au fost selectate aleatoriu atât din mediul urban cât și cel rural din diferite localități ale țării, profesori de diverse discipline de studiu obligatoriu. Respondenții pentru toate cele trei grupe predau diverse discipline de studiu, la diverse niveluri de învățământ secundar general.

85 din respondenții din grupul 1a la întrebarea „Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie?” (Fig. 3.1.) au răspuns că dețin informații suficiente privind *competența de comunicare în limba română*, 91 dețin informații suficiente privind *competența de comunicare în limba maternă*, 80 dețin informații suficiente privind *competența de a învăța să înveți*, 70 dețin informații suficiente privind *competențele sociale și civice*, 70 dețin informații suficiente privind *competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor*, 54 dețin informații suficiente privind *competența de comunicare în limbi străine*, 42 dețin informații suficiente privind *competențele în matematică, științe și tehnologii*, 40 dețin informații suficiente privind *competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă* și 34 dețin informații suficiente privind *competențele digitale*.

Cel mai înalt nivel de cunoaștere și deținere a informațiilor suficiente este înregistrat privind *competența de comunicare în limba maternă*, deși doar 10 respondenți erau profesori de limba și literatura română și 37 profesori de limba engleză, restul predau alte discipline.

Q12.Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie? Selectați caseta corespunzătoare.

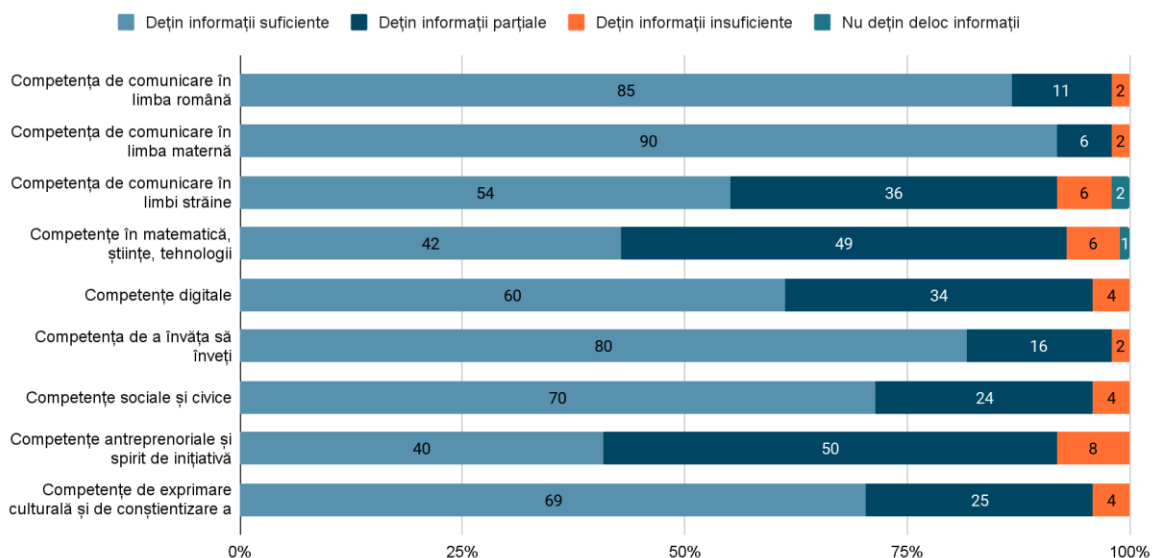


Figura 3.1. Gradul de informare al cadrelor didactice cu privire la CC

Pentru a identifica perspectiva cadrelor manageriale care aplică planul-cadru de învățământ am aplicat același chestionar cu mici ajustări pentru un grup de 18 cadre de conducere, grupul 1b.

În urma analizei datelor la aceeași întrebare (Fig. 3.2.), am constatat că atât majoritatea cadrelor didactice cât și celor manageriale au răspuns că dețin informații suficiente privind competențele-cheie în următoarea ordine descrescătoare:

1. *competența de comunicare în limba română*
2. *competența de comunicare în limba maternă*
3. *competența de a învăța să înveți*
4. *competențele sociale și civice, competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor.*

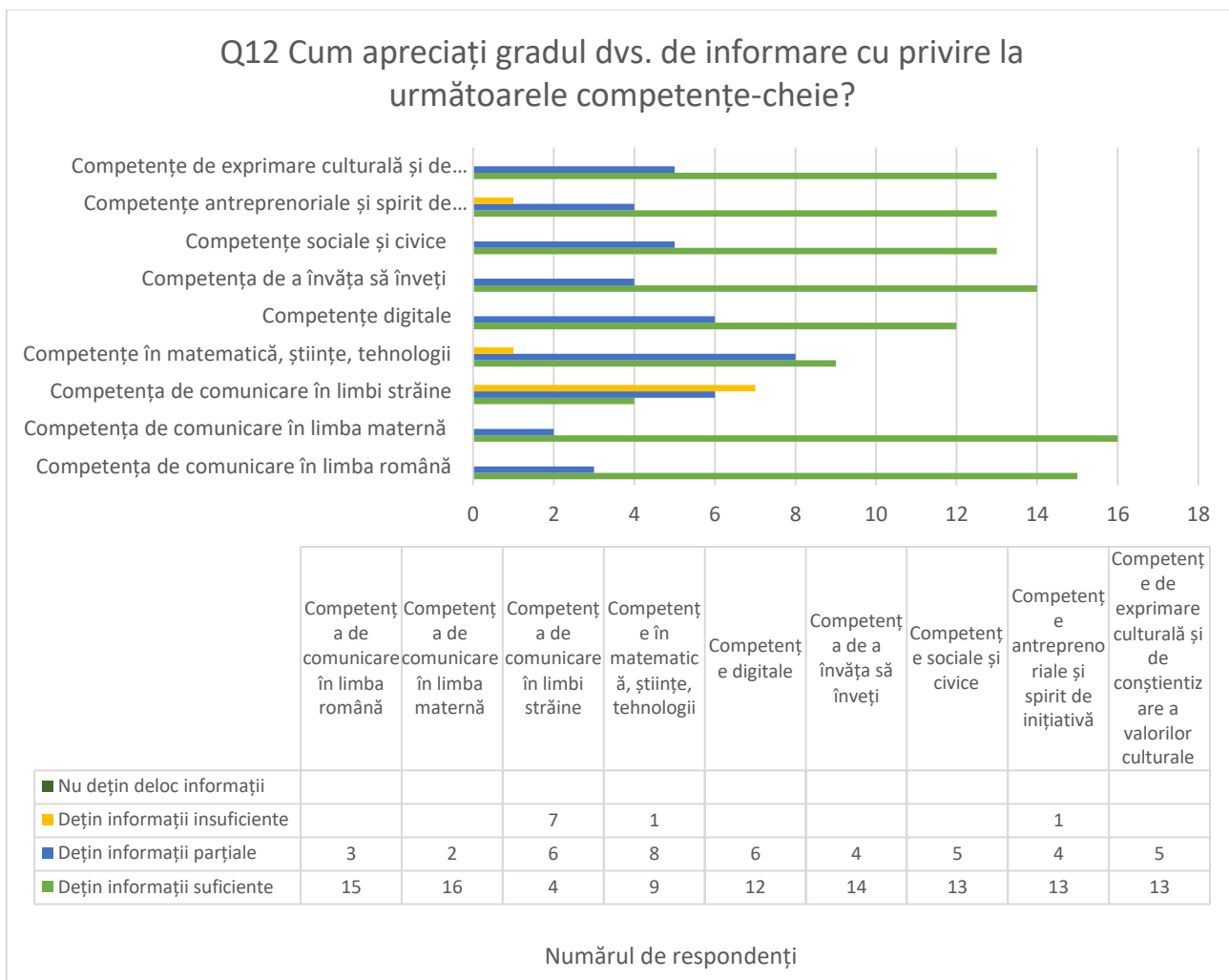


Figura 3.2. Gradul de informare cu privire la CC al cadrelor manageriale

Cu privire la *competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă* o proporție mai mare de cadre manageriale declară că dețin informații suficiente privind *competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă* 72% comparativ cu 40% cadre didactice.

O proporție inversă, însă se constată privind *competența de comunicare în limbi străine*, doar 22% cadre manageriale declară că dețin informații suficiente, iar 55% cadre didactice declară că dețin informații suficiente.

Un număr aproximativ identic de cadre didactice (42 %) dețin informații suficiente privind *competențele în matematică, științe și tehnologii* comparativ cu 50% cadre manageriale.

Cadrele manageriale consideră că dețin informații suficiente privind *competențele digitale*, (43% comparativ cu 34% cadre didactice).

Cel mai înalt nivel de cunoaștere și deținere a informațiilor suficiente este înregistrat privind competența de comunicare în limba maternă, deși doar 10 respondenți erau profesori de limba și literatura română și 37 profesori de limba engleză, restul predau alte discipline.

Cel mai slab nivel de informare comparativ cu celelalte CC pentru cadrele manageriale se înregistrează cu privire la *competențele în matematică, științe și tehnologii*. Doar 22% cadre manageriale declară că dețin informații suficiente.

Cel mai slab nivel de informare comparativ cu celelalte CC se înregistrează de către cadrele didactice *privind competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă (22%) comparativ cu 72% cadre manageriale*.

Aceste date raportate la disciplinele predate de respondenții din ambele grupuri, pot conduce la formularea unor constatări, dat fiind faptul că grupul cadrelor didactice este alcătuit preponderent din profesori care predau discipline de studiu obligatoriu comparativ cu cadrele manageriale. Prin urmare, cu cât expunerea respondenților e mai mare pentru alte discipline de studiu din planul-cadru de învățământ cu atât gradul de familiarizare e mai mare.

Competența de comunicare în limba română, competența de comunicare în limba maternă, competența de a învăța să înveți, competențele sociale și civice și competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor se pare că înregistrează cel mai înalt nivel de informare pentru cadrele didactice și manageriale.

Aceste date colectate și observații preliminare au determinat aplicarea unui chestionar pe un nou eșantion de cadre didactice care predau discipline din *Aria Limbă și comunicare* cu scop de confirmare a datelor preliminare, grupul 3 în cadrul prezentei cercetări.

Majoritatea respondenților din grupul 1a al cadrelor didactice și 1b al cadrelor de conducere consideră că dețin informații suficiente privind competența-cheie a învăța să înveți, deși din datele colectate și analiza documentelor de politici curriculare este evident că aceste răspunsuri nu sunt valide. De aceea, pentru a verifica ipoteza de lucru, am aplicat cu grupul 3 un chestionar în care am inclus nivelele și descriptorii competenței-cheie a învăța să înveți mixate cu descriptorii competenței-cheie antreprenoriat și spirit de inițiativă (Fig. 3.3.). Drept nivele și descriptori am utilizat profilul de formare al absolventului [159], fiind unicul document în spațiul educațional european din imediata apropiere, care folosește limba română de studiu, care cuprinde o descriere pe nivele și cicluri școlare a tuturor competențelor-cheie.

Care elemente descriu competența cheie de a învăța să înveți?

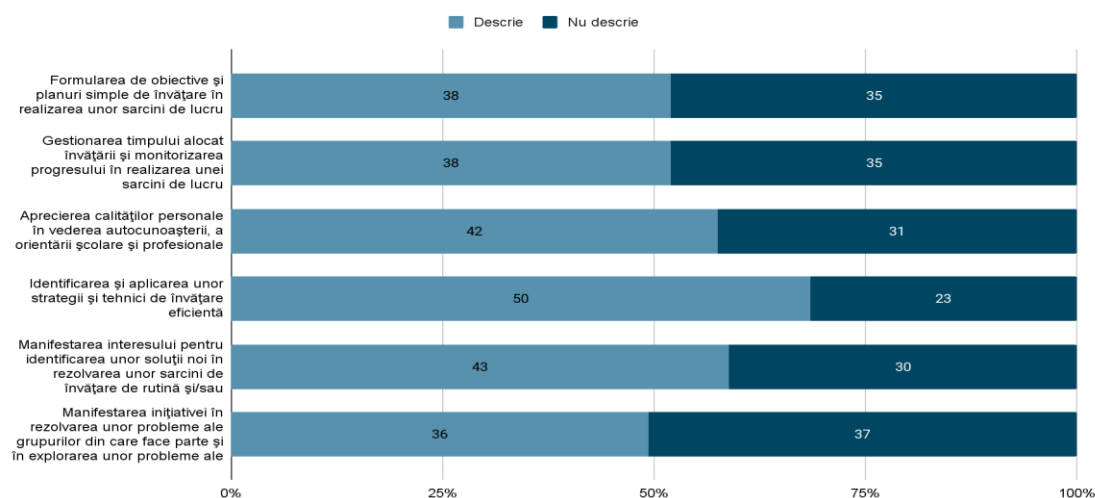


Figura 3.3. Opinia cadrelor didactice privind elementele care descriu competența-cheie a învăța să înveți

Doar 38 din 73 (52, 1%) consideră descriptorii competenței cheie a învăța să înveți să aparțină acesteia. 43 din 73 (58, 9%) și 36 din 73 (49,3%) consideră un element / descriptor al unei alte competențe-cheie (*manifestarea interesului pentru identificarea unor soluții noi în rezolvarea unor sarcini de învățare de rutină și/sau provocatoare și manifestarea inițiativei în rezolvarea unor probleme ale grupurilor din care face parte și în explorarea unor probleme ale comunității locale*) ca aparținând competenței a învăța să înveți.

Rezultatele procesării datelor colectate au demonstrat că majoritatea nu cunosc care sunt constituenții și structura pe nivele a competenței-cheie a învăța să înveți și confundă descriptorii acesteia cu unele care aparțin competenței antreprenoriale și a spiritului de inițiativă, prin urmare fără a cunoaște descriptorii specifici fiecărei CC, cadrele didactice și de conducere nu dețin instrumentele necesare operaționalizării acestora și formării competențelor-cheie la elevi. Iar acest fapt împiedică înțelegerea finalităților educației și influențează percepția cu privire la rolul planului de învățământ ca instrument de bază în formarea CC.

Această premiză a condus la verificarea ipotezei de lucru prin compararea răspunsurilor oferite de către cadrele didactice din grupul 1 a și cadrele manageriale din grupul 1b cu referire la planul de învățământ. 74 % din respondenții din grupul 1 a la întrebarea 19 (Fig.3.4.) cu privire la actualul PÎ au răspuns că au o părere bună și foarte bună, 21% au o părere satisfăcătoare și doar 2 nesatisfăcătoare, 3 nu au dorit să răspundă.

Q 19. Ce părere aveți despre planul- cadru actual de învățământ?

98 de răspunsuri

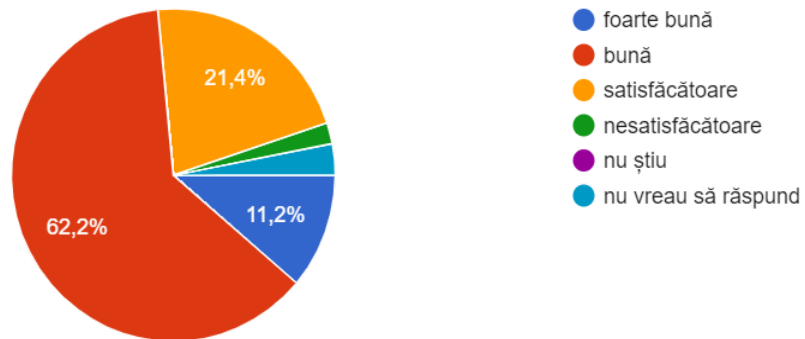


Figura 3.4. Opinia cadrelor didactice cu privire la actualul plan-cadru de învățământ

Răspunsurile la această întrebare corelate cu răspunsurile la întrebarea „Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.?” indică faptul că doar 15 respondenți vin din instituții în care se implementează alte modele de plan-cadru pentru învățământul liceal (Modelele I, II, III), ceea ce ne permite să conchidem că anume această categorie de respondenți reprezintă o proporție considerabilă a celor care au o părere **satisfăcătoare** despre actualul plan-cadru de învățământ.

În schimb, răspunsurile cadrelor didactice în care se implementează un PÎ general, Modelul IV indică un grad de satisfacție mai înalt al respondenților în raport cu structura actuală a planului-cadru de învățământ comparativ cu cei care vin din instituții de învățământ care aplică alte modele ale planului de învățământ liceal.

La aceeași întrebare cu privire la planul-cadru (Fig. 3.5.) 66% cadre manageriale, respondenți din grupul 1b, au o părere **bună** și **foarte bună** cu privire la planul-cadru de învățământ comparativ cu 74% cadre didactice, 27,8% satisfăcătoare comparativ cu 21% cadre didactice. Părerii nesatisfăcătoare nu au fost înregistrate, comparativ cu părerea a 2% cadre didactice.

Q20. Ce părere aveți despre planul- cadru actual de învățământ?

18 răspunsuri

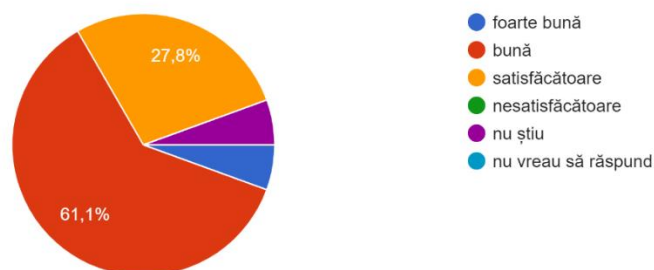


Figura 3.5. Opinia cadrelor manageriale privind planul- cadru de învățământ

Acest fapt indică că spre deosebire de cadrele didactice, cadrele manageriale operează direct cu planul-cadru de învățământ și cunosc subtilitățile și specificul rigidității în aplicarea acestuia la nivelul unității de învățământ și flexibilității reduse de elaborare a ofertei educaționale racordate la nevoile, capacitățile și resursele locale.

Importanță prezintă și opinia cadrelor didactice și manageriale cu privire la impactul pe care consideră ei că îl are, din perspectiva elevului, orientarea curriculumului spre dezvoltarea de CC și creșterea eficienței educației în învățământul general.

La întrebarea 20 (Fig.3.6.) 76,5% respondenți din grupul 1a, cadrele didactice, consideră că orientarea curriculumului spre formarea de CC are ca impact major pregătirea elevilor pentru viață. Aceasta indică conștientizarea impactului formării competențelor-cheie la elevi.

Q20. Ce impact considerați că are, din perspectiva elevului, orientarea curriculumului spre dezvoltarea de competențe- cheie pe următoarele coordonate?

98 de răspunsuri

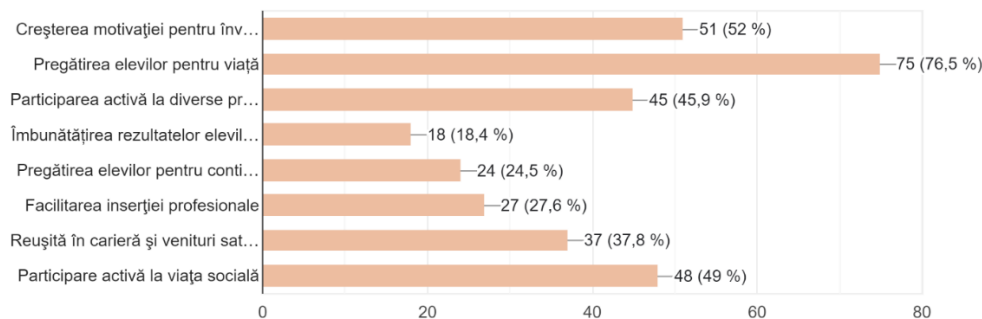


Figura 3.6. Opinia cadrelor didactice privind impactul orientării curriculumului spre dezvoltarea de CC din perspectiva elevului

57% cadre manageriale, respondenți din grupul 1b, la întrebarea 21 (Fig.3.7.) consideră că implementarea CC în procesul didactic poate conduce la creșterea eficienței educației în învățământul general în mare măsură, iar 40% consideră că în măsură medie. Conștientizarea diferită a impactului formării CC la elevi de către didactice în comparație cu cadrele manageriale indică efectul cauzat de aflarea în centrul procesului didactic a cadrului didactic și rolul de conducere al cadrului managerial care monitorizează procesul mai mult decât desfășoară activități didactice.

Q21. În ce măsură credeți că implementarea competențelor- cheie în procesul didactic poate conduce la creșterea eficienței educației în învățământul general?

98 de răspunsuri

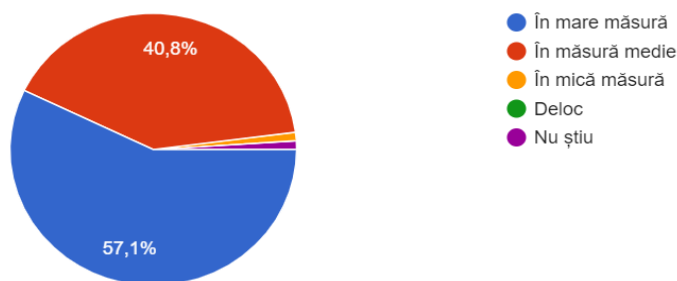


Figura 3.7. Opinia cadrelor manageriale privind impactul implementării CC în procesul didactic

În cadrul prezentei cercetări prezintă interes aparte modalitățile în percepția cadrelor didactice și manageriale privind perspectivele de integrare a unor competențe cu caracter transversal în cadrul disciplinelor de studiu existente, reieșind din rezultatele analizei reflectate în capitolul 1 a experienței europene.

Cadrele didactice în marea lor majoritate consideră *competența de comunicare* cu cea mai favorabilă situație de integrare în cadrul disciplinelor predate, deși acestea sunt diverse.

La întrebarea 13 (Fig. 3.8) 57 cadre didactice din grupul 1a, au considerat cu cea mai favorabilă situație pentru dezvoltare în cadrul disciplinelor predate a fi *competența de comunicare în limba română*, 56 *competența de comunicare în limba maternă*, 49 *competența de a învăța să înveți*, 43 *competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor*, 38 consideră competențele sociale și civice a a avea o situație favorabilă pentru dezvoltare în cadrul disciplinelor predate și 26 consideră mai puțin favorabilă situația privind *competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă*,

și doar 23 consideră *competențele în matematică, științe și tehnologii* ca fiind cu o situație favorabilă pentru dezvoltare în cadrul disciplinelor predate de profesorii altor discipline de studiu.

Q13. Pe baza experienței Dvs., realizați o ierarhizare a competențelor pe care le considerați posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei / disciplinelor predate. De la locul 1 pentru cea mai favorabilă situație, către cea care are șansele cele mai mici locul 9.

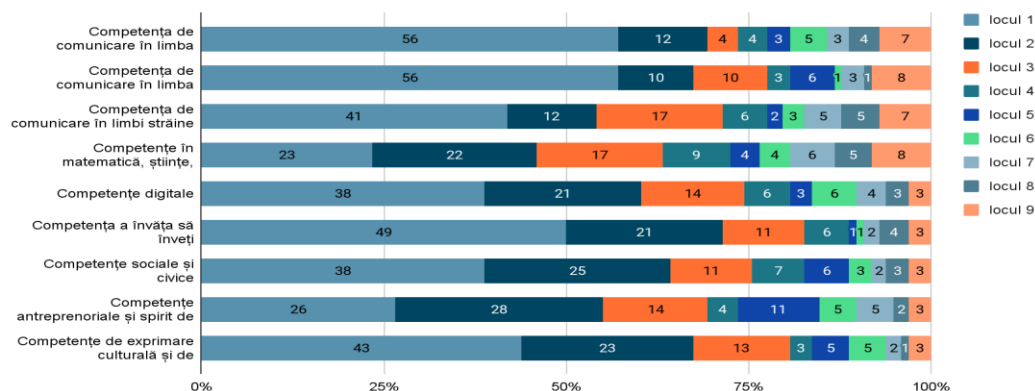


Figura 3.8. Opinia cadrelor didactice privind CC pe care le consideră posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei predate

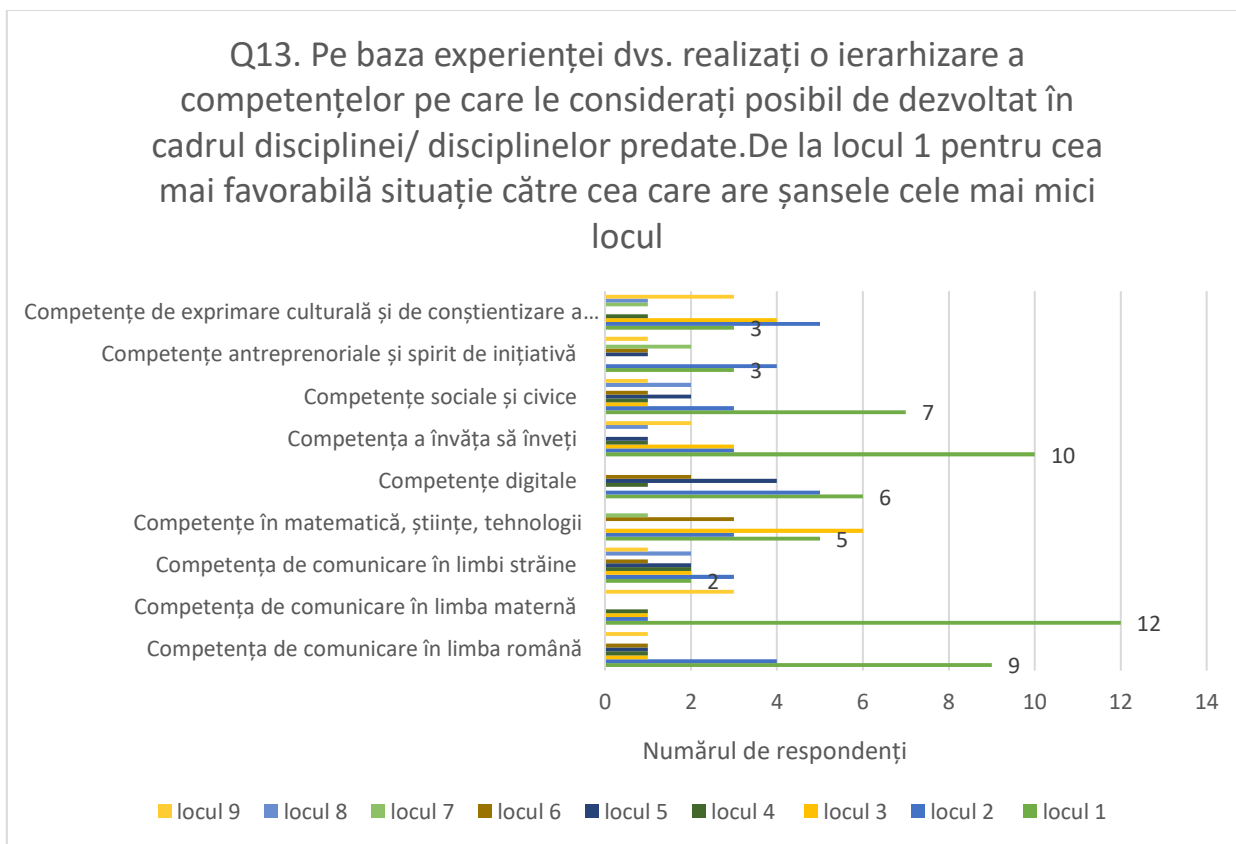


Figura 3.9. Opinia cadrelor manageriale privind competențele posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei predate

Majoritatea cadrelor manageriale din grupul 1b (Fig.3.9), similar cadrelor didactice din grupul 1a, consideră *competența de comunicare în limba maternă, competența de comunicare în limba română și competența de a învăța să înveți* posibil a fi dezvoltate cu *cele mai mari șanse* în cadrul altor discipline, pe când *competența de comunicare în limbi străine și competențele în matematică, științe și tehnologii, competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă și competențele de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale* înregistrează *cele mai mici șanse*.

Analiza experienței europene de integrare a CC în curriculum școlar, reflectată în capitolul 1, racordată la această constatare a generat una din soluțiile de integrare a CC în modelul de PÎ dezvoltat în cadrul prezentei cercetări. În opinia noastră, competențele cu caracter transversal pot fi *corelate cu competențele specifice disciplinelor școlare* și formate în cadrul disciplinelor de studiu din curriculum de bază.

De asemenea, în cadrul prezentei cercetări prezintă interes percepția cadrelor didactice și manageriale privind dezvoltarea planului de învățământ din perspectiva CC, corelarea CC cu cele disciplinare și o altă soluție pe care o propunem de introducere a unor teme transdisciplinare în cadrul planului de învățământ și curriculum.

Cadrelor didactice din grupul 1a consideră prioritare acțiunile care țin de instrumentarul didactic și metodologic în dezvoltarea cu succes a competențelor-cheie la elevi, iar documentele proiectiv curriculare și activitățile de formare cu o pondere proporțională mai mică (Fig. 3.10.).

Q15. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele pe care le predați?

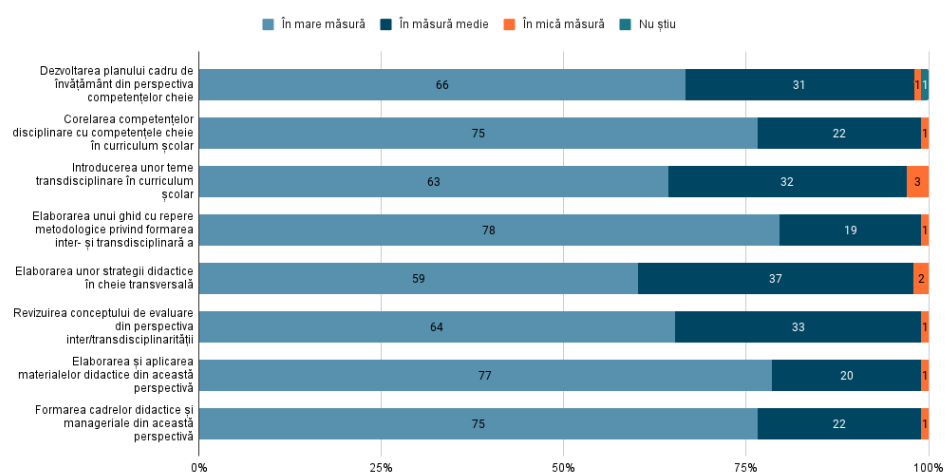


Figura 3.10. Opinia cadrelor didactice privind acțiunile care ar sprijini dezvoltarea CC

La întrebarea 15 (Fig.3.11) majoritatea cadrelor manageriale au o percepție clară a mecanismului acțional și măsurilor de punere în aplicare, prioritezând formarea continuă care ar sprijini dezvoltarea CC, pornind de la *formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă*, ulterior, schimbări la nivel de curriculum, precum *corelarea competențelor disciplinare cu competențele-cheie în curriculum școlar, introducerea unor teme transdisciplinare în curriculum școlar*, culminând cu *revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității* și în final *aplicarea la clasă prin elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea transdisciplinară a competențelor-cheie, elaborarea și aplicarea materialelor didactice din această perspectivă*.

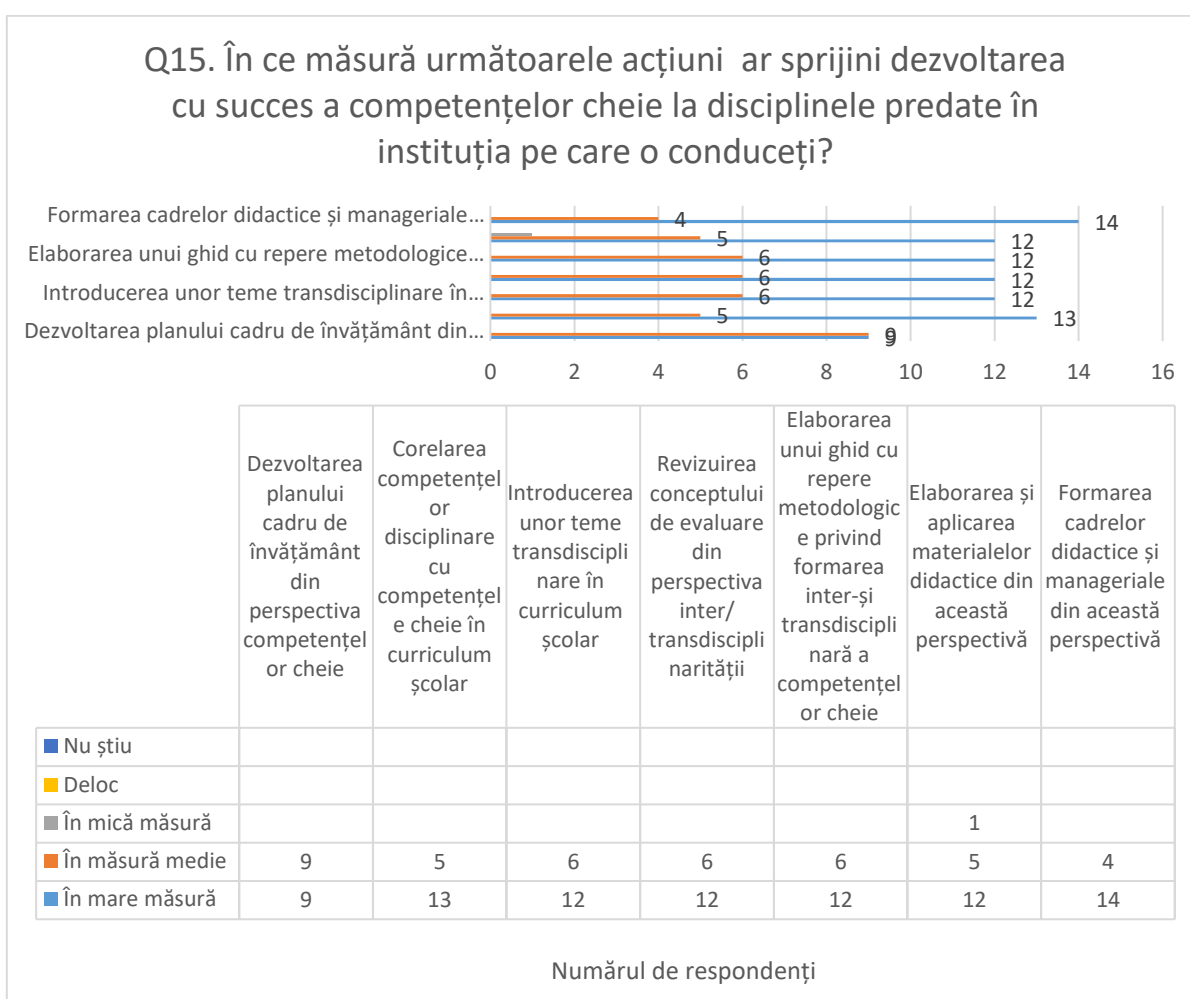


Figura 3.11. Opinia cadrelor manageriale privind acțiunile care ar sprijini dezvoltarea cu succes a CC

În cadrul prezentei cercetări, prin întrebarea 16, ne-a interesat și opinia cadrelor didactice privind acțiunile care ar putea sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor-cheie în documentele de

tip proiectiv curriculară și am anticipat rezistența cadrelor didactice la integrarea disciplinelor școlare ca fiind una din soluțiile de descongestionare a curriculumului și planului de învățământ în vederea formării competențelor-cheie. Astfel, cel mai mic scor în calitate de acțiune care ar facilita implementarea CC în învățământul general îl înregistrează integrarea disciplinelor școlare în percepția cadrelor didactice (Fig. 3.12). Acest fapt subliniază caracterul sensibil al subiectului integrării disciplinelor școlare care afectează direct disciplina predată și numărul de ore aferent, respectiv, salariul cadrelor didactice.

Q16. În opinia dvs, în ce măsură următoarele acțiuni ar putea facilita implementarea competențelor cheie în învățământul general?

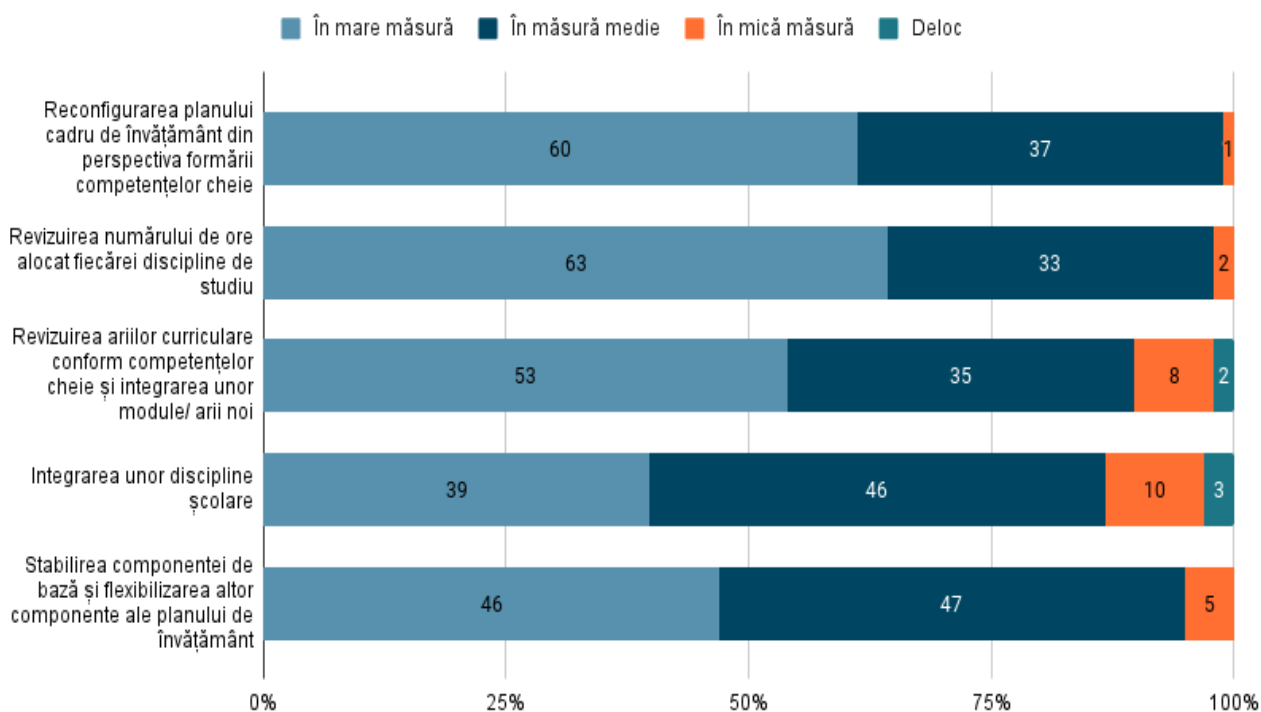


Figura 3.12. Opinia cadrelor didactice privind acțiunile care ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor-cheie

La aceeași întrebare, cadrele manageriale au răspuns astfel:

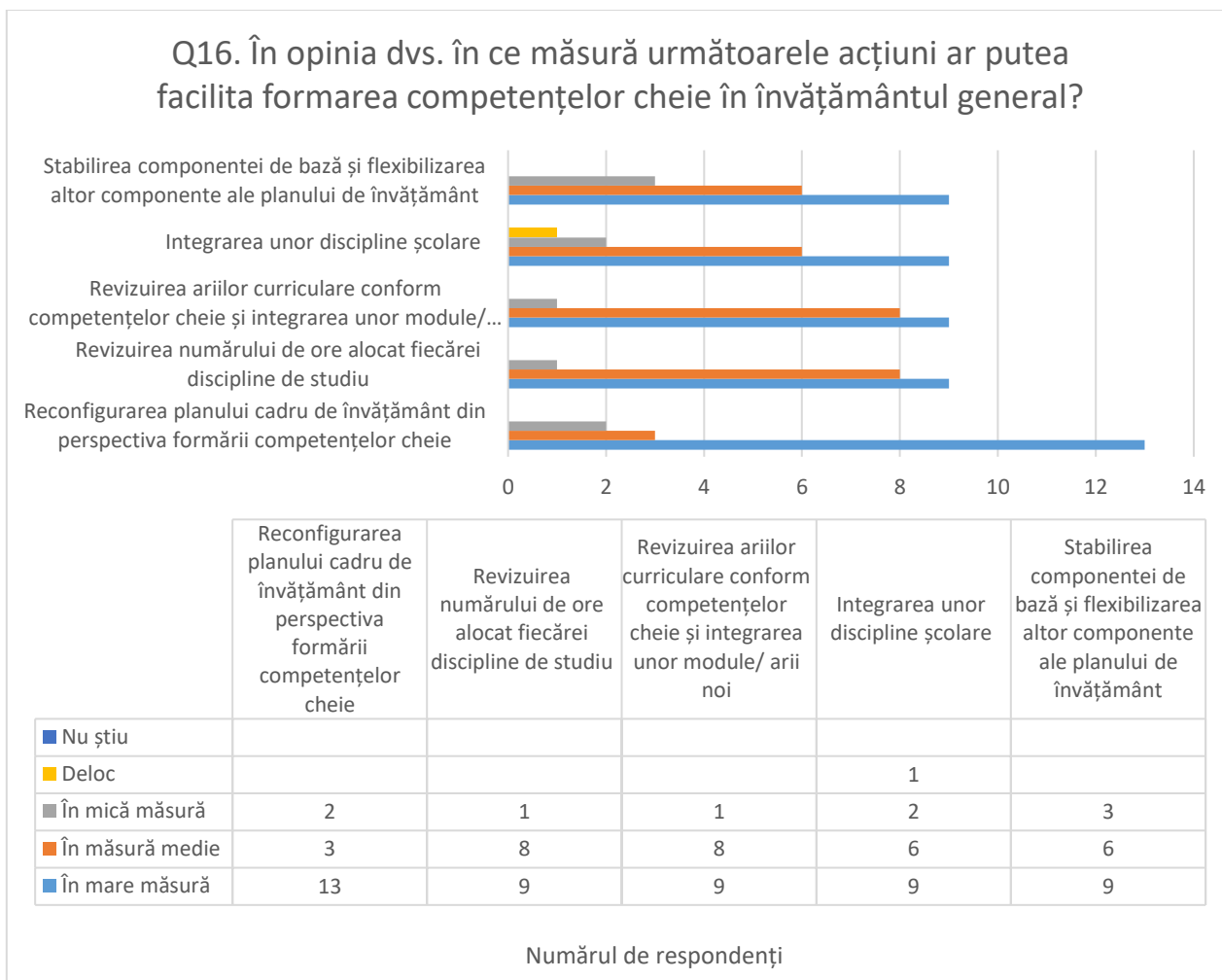


Figura 3.13. Opinia cadrelor manageriale privind acțiunile care ar facilita formarea CC

Prin urmare, atât cadrele manageriale cât și didactice consideră că acțiunile care ar putea facilita formarea CC în învățământul general în cea mai mare măsură ar fi *revizuirea numărului de ore alocat fiecărei discipline de studiu, revizuirea ariilor curriculare, reconfigurarea planului cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie.*

Cadrele manageriale, însă manifestă mai multă deschidere pentru integrare 83% sau 15 din 18 respondenți o consideră oportună (Fig.3.13).

Menționăm că în cadrul prezentei cercetări aceste întrebări au servit la determinarea nevoilor de formare a cadrelor manageriale și elaborării programului de formare.

Stabilirea componentei de bază și flexibilizarea altor componente ale planului de învățământ cuprinde o proporție similară acțiunilor enumerate mai sus.

Reconfigurarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării CC, însă, înregistrează cel mai înalt scor pentru cadrele manageriale ca fiind o acțiune care ar facilita în cea mai mare măsură formarea CC în învățământul general. Aceasta subliniază percepția corespunzătoare a rolului planului-cadru de învățământ de către cadrele manageriale în sensul facilitării procesului de tranziție.

Soluțiile confirmate de către cadrele didactice și cadrele manageriale pentru formarea CC vor fi considerate drept perspective de dezvoltare al noului model de plan de învățământ, și anume, revizuirea numărului de ore alocat fiecărei discipline de studiu, revizuirea ariilor curriculare conform competențelor-cheie și integrarea unor module/ arii noi, stabilirea componentei de bază și flexibilizarea altor componente ale PÎ.

În rezultatul experimentului de constatare, putem formula următoarele concluzii:

- Atât cadrele didactice, cât și cele manageriale percep corect rolul și ponderea majoră a formării competențelor-cheie în vederea pregătirii elevilor pentru viață, acestea însă nu conștientizează necesitatea includerii finalităților educației și în planul de învățământ.
- Deși cadrele didactice sunt mai reticente în raport cu integrarea disciplinelor școlare, totuși acestea percep implementarea competențelor-cheie în procesul didactic ca un factor care poate conduce la creșterea eficienței în învățământul general. În schimb, o mai mare deschidere există din partea cadrelor manageriale, acestea fiind mai detașate de salariul cadrului didactic și mai obiective în raport cu impactul învățării pentru elev.
- Cadrele didactice și cadrele manageriale au confirmat validitatea direcțiilor de dezvoltare a unui nou model de plan din perspectiva formării competențelor-cheie, și anume, revizuirea numărului de ore alocat fiecărei discipline de studiu, revizuirea ariilor curriculare conform competențelor-cheie și integrarea unor module/ arii noi, stabilirea componentei de bază și flexibilizarea altor componente ale planului de învățământ.
- Atât cadrele didactice cât și cele manageriale au confirmat necesitatea formării în vederea pregătirii lor pentru implementarea competențelor-cheie, precum și nevoia de elaborare a unui program special de formare din această perspectivă a formării competențelor-cheie la elevi.

3.2. Experimentul de formare a cadrelor manageriale privind aplicarea planului de învățământ dezvoltat din perspectiva competențelor-cheie

Această etapă a cercetării a vizat realizarea obiectivului cinci al prezentei cercetări, care s-a concretizat în elaborarea programului de formare a managerilor școlari și a metodologiei de aplicare a acestuia la nivelul instituției de învățământ.

Programul de formare (Anexa 12) a fost validat și acceptat pentru aplicare de către conducerea Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), fiind aplicat în format hibrid prin activități sincrone și asincrone.

Experimentul pedagogic de formare a urmărit realizarea obiectivului șase al prezentei cercetări și anume validarea experimentală a programului de formare și metodologiei de aplicare a acestuia.

Acesta a fost realizat pe durata unui interval de trei săptămâni în luna iunie 2022 cu un grup-țintă de 13 cadre manageriale înalt calificate și majoritatea cu o experiență mai mare de 15 ani selectate aleatoriu din mediul urban și rural (Figura 3.14).

Hâncești	Orhei	Drochia	Chișinău	Căușeni	Șoldănești	Ialoveni	Rîșcani
<ul style="list-style-type: none"> • LT Ștefan Holban, s. Cărpineni, Hâncești • GM Bobeica, r-nul Hâncești • LT M.Eminescu, mun.Hâncești 	<ul style="list-style-type: none"> • GM Vasile Lupu, s.Susleni, Orhei • GM Chiperceni, Orhei 	<ul style="list-style-type: none"> • IP GM Victor Coțofană, s. Chetrosu, Drochia 	<ul style="list-style-type: none"> • LT V.Aleksandri, or. Chișinău • LT Pro Succes, or. Chișinău • DGETS Chișinău 	<ul style="list-style-type: none"> • LT M.Manole s.Sălcuța, Causeni • LT Taraclia, Căușeni 	<ul style="list-style-type: none"> • LT A.Mateevici or. Șoldănești 	<ul style="list-style-type: none"> • LT Răzeni, Ialoveni 	<ul style="list-style-type: none"> • Liceul Teoretic Eugen Coșeriu Mihăileni, Rîșcani

Figura 3.14. Date privind eșantionul participanților la experimentul de formare

Grupul-țintă selectat indică o reprezentativitate destul de echilibrată a cadrelor manageriale la nivel de mediu urban (58,3%) și rural (41,7%), 53,8% au o vechime în muncă mai mare de 20 de ani, iar 8,3% dețin o vechime în muncă între 1-5 ani. Majoritatea participanților sunt deținătoare de grade didactice, 50% grad didactic superior, iar 41,7% grad didactic unu și 8,3% dețin grad didactic doi. 58,3 % din cadrele manageriale deținătoare de grade didactice nu dețin grade manageriale. Aceste date, însă vorbesc despre un alt fenomen, raportat de participanți în cadrul experimentului „suplimentul minor acordat cadrelor manageriale deținătoare de grade manageriale, nu stimulează motivația de obținere a unui grad managerial raportat la efortul depus în procesul de obținere”. Din numărul total de participanți 91,7% dețin studii superioare și 8,3% postuniversitare (Anexa 11).

Disciplinele predate de către aceștia fac parte din aria *Limbă și comunicare, Educație socioumanistică și Matematică și tehnologii*. Majoritatea nu predau un curs opțional.

Programul de formare (Anexa 12) a fost validat și acceptat pentru aplicare de către conducerea Universității de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău și aplicat în format hibrid cu activități sincrone și asincrone cu o selecție de trei module, după cum urmează:

Modulul I. Cadrul normativ european și național de politici publice privind competențele-cheie

Cadrul normativ european și de politici publice privind competențele-cheie. Concepția învățării pe tot parcursul vieții. Cadrul de referință european al competențelor-cheie. Exemple de abordare a competențelor-cheie în sectorul politicilor publice și școlile din Europa și țările vecine. Studiu de caz: România. Accepțiile termenului de competență-cheie. Codul educației. Termenul de competență. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Profilul absolventului nivelului primar, gimnazial și liceal din România și Republica Moldova.

Modulul II. Planul - cadru de învățământ vs. competențele-cheie

Planul actual de învățământ versus competențele-cheie. Structura planului-cadru și finalitățile educației. Curriculum național vs. competențele cheie. Abordarea sistemică a planului de învățământ (educație formală și educație nonformală). Componenta formală și valențele formative ale acesteia. Core Curriculum vs. Componenta variabilă. Componenta educației nonformale și modul de abordare al acesteia în planul-cadru de învățământ. Valențele inter- și transdisciplinare ale planului-cadru de învățământ. Modelul pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie (*se va discuta modelul elaborat în cadrul cercetării*). Planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie (*se va discuta modelul nou elaborat în cadrul cercetării*). Elemente de noutate.

Modulul III. Strategii de dezvoltare a planului-cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ

Perspective de dezvoltare ale planului-cadru de învățământ la nivelul instituției școlare, componente de bază și curriculum la decizia școlii. Instrumente de dezvoltare a planului-cadru la nivelul unității de învățământ. Curriculum pentru componenta formală vs. nonformală. Strategii și metode colaborative de organizare a procesului educațional în vederea formării de CC. Strategii de elaborare a unor planificări de conținuturi tematice comune pe unități de învățare prin colaborare interdisciplinară și transdisciplinară. Instrumente de evaluare integrată.

Programul a fost elaborat conform prevederilor Ordinului Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 92 din 30. 01. 2019 privind aprobarea Metodologiei de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice. Programul de formare a fost elaborat în consens cu *Standardele de competență profesională a cadrelor manageriale*, inclusiv:

Domeniul II Curriculum. Standard II. Dezvoltă și diversifică oferta curriculară în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar.

- Coordonează elaborarea și implementarea curriculumului la decizia școlii.
- Organizarea proiectării curriculumului la decizia școlii: curriculumul la discipline opționale, curriculumul pentru educație extrașcolară, curriculumul individualizat, altor produse curriculare;

Domeniul III Resurse Umane. Standard III: Managerul școlar creează și menține mediul stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii

- Crearea contextelor de motivare și stimulare a performanței în activitate;
- Cunoașterea și aplicarea strategiilor și metodelor managementului resurselor umane care stimulează colaborarea și schimbul de experiență;
- Elaborarea și promovarea politicilor curriculare instituționale coerente cu cele naționale, dar și cu misiunea și specificul instituției de învățământ general;
- Crearea condițiilor pedagogice, psihologice, sociale de implementare și funcționare a curricula la decizia școlii [138].

Scopul programului: dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor manageriale de analiză critică a documentelor naționale de politică curriculară, inclusiv a planului de învățământ și de implementare la nivelul unității de învățământ a planului de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor. Acest scop a vizat următoarele **obiective:**

- Sensibilizarea cadrelor manageriale cu privire la nevoia de racordare a procesului educațional la tendințele europene și finalitățile educației asociate dezvoltării la elevi a competențelor-cheie;
- Valorificarea valențelor formative ale modelului pilot de PÎ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie.
- Sporirea gradului de conștientizare și asumare de către cadrele manageriale a rolului leadership-ului autentic în vederea obținerii relevanței și calității procesului educațional;
- Dezvoltarea competențelor de management al resurselor umane în vederea creșterii culturii instituționale colaborative a cadrelor didactice;

Competența vizată: implementarea la nivelul unității de învățământ a planului-cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor.

Programul a vizat ca la finalizarea cursului, formabilii să fie capabili:

- Să recomande direcții de racordare a Planului-cadru de învățământ la cadrul de referință european al competențelor –cheie.

- Să argumenteze valoarea Modelului pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie și să deducă oportunitățile de îmbunătățire a acestuia.
- Să argumenteze valoarea Planului de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie și să deducă oportunitățile de îmbunătățire a acestuia.
- Să aprecieze eficiența strategiilor de implementare a planului de învățământ la nivelul unității de învățământ.

Strategia de formare a vizat îmbunătățirea competențelor cadrelor manageriale în vederea valorificării aplicării planului cadru de învățământ și s-a axat atât pe predarea directă (formală), cât și pe cea indirectă (informală). Programul a fost acomodată pentru organizare și desfășurare prin metoda mixtă de livrare a formării: activități sincrone și asincrone.

În acest scop a fost folosit Zoom ca aplicație pentru activitățile sincrone și Microsoft Outlook pentru activitățile asincrone destinate studiului individual, activităților practice.

În cadrul orelor de contact direct și practice au fost utilizate preponderent strategii didactice deductive și analogice. Astfel, în procesul de predare-învățare au fost utilizate următoarele metode: conversația, expunerea, dezbateră, lucrul în echipă/grup, studii de caz, experiențe de bune practici, etc.

În cadrul orelor de contact indirect au fost utilizate preponderent strategii didactice inductive și algoritmice. Pentru aceste activități au fost utilizate resurse materiale, digitale și metodice: computer, proiector, cameră web, spoturi video, suportul de curs elaborat, studii de caz, teste, prezentări PPT, etc.

Strategiile de evaluare au inclus aplicarea unor probe de evaluare a cunoștințelor și abilităților practice ale formabililor. Strategia de evaluare a fost fundamentată pe trei tipuri de evaluare, după cum urmează:

- *Evaluarea inițială*, realizată până la parcurgerea primului modul a cursului și studierii documentelor normativ-reglatorii europene și naționale în domeniu.
- *Evaluarea formativă*, care s-a realizat la finalizarea fiecărui modul II, III și fiecărei unități de conținut din module, având ca scop identificarea, formarea și consolidarea abilității formabililor de a realiza acțiuni necesare pentru rezolvarea unor sarcini specifice procesului de aplicare.

- *Evaluarea finală* a fost realizată la finalul programului și a determinat măsura în care formabilii s-au familiarizat cu aspectele-cheie ale cadrului legal european și național, gradul de conștientizare a rolului documentelor proiective curriculare și acțiunilor aferente implementării competențelor-cheie. De asemenea, a colectat sugestiile participanților cu privire la contextul implementării noului model de PÎ și realitățile specifice instituțiilor de învățământ de diferit tip.

Experimentul de control a constat în aplicarea în cadrul experimentului de formare a chestionarelor de evaluare inițială (Anexa 7) și de evaluare finală (Anexa 8). Acestea au servit drept instrumente de colectare a datelor pentru a verifica impactul experimentului de formare: au fost efectuate măsurări, realizate comparații și interpretări, rezultatele au fost prelucrate statistic și adunate argumente în favoarea acceptării ipotezei cercetării.

Instrumentele de evaluare sunt însoțite de metodologia de elaborare a chestionarului de evaluare inițială și finală aplicat în cadrul programului de formare (Anexa 7) și (Anexa 8).

Cadrele manageriale participante la formare au completat un chestionar de evaluare inițială (Anexa 7) și un chestionar de evaluare finală (Anexa 8), iar rezultatele acestora vor fi reflectate în următorul subcapitol.

Programul de formare include explorarea unui model de PÎD în învățământul general și are în vedere producerea unei schimbări de viziune a cadrelor didactice cu funcții de conducere privind valorificarea planului-cadru la nivelul instituției de învățământ. Abordarea colaborativă a planificării procesului educațional și elaborarea ofertei educaționale a instituției de învățământ de către cadrele didactice și manageriale induce nevoia unei formări pentru o valorificare optimă a valențelor formative ale acestuia.

Necesitatea programului de formare derivă din situația curentă privind modul în care sunt implementate competențele-cheie în învățământul general, introduse prin Codul Educației, menționate fiind doar în partea introductivă a Curriculumului Național, în lipsa documentelor de tip proiectiv și fără un instrumentar didactic și metodologic pentru reconfigurarea procesului de învățare în vederea asigurării predării-învățării-evaluării acestor finalități, ceea ce condiționează o percepție contradictorie a cadrelor didactice cu privire la introducerea și formarea acestora în învățământul general.

De aceea, programul de formare a fost elaborat pentru a întruni nevoia de informare și sensibilizare a cadrelor didactice și manageriale cu privire la strategiile pedagogice posibile de

formare a competențelor-cheie în învățământul general și explorarea oportunităților, condițiilor de implementare a unui model de PÎ elaborat din perspectiva formării competențelor-cheie.

Abordarea interdisciplinară/transdisciplinară a conținuturilor de predare-învățare-evaluare la nivelul ariei/unor arii curriculare și cross-curriculare impune reorganizarea activității cadrelor didactice și administrației școlii în jurul *axelor tematice și nu disciplinare*. Aceasta solicită acestora regândirea metodelor și formelor tradiționale de planificare a predării-învățării-evaluării prin introducerea unor *metode colaborative de planificare- învățare-evaluare*.

Metodele colaborative de planificare a predării, precum metoda brainstorming-ului, harta de idei/ mind mapping, graficul T, diagrama Venn, analiza SWOT, ș.a. contribuie la identificarea subiectelor comune și diversificării oportunităților de valorificare a conținuturilor de învățare.

Metodele colaborative de predare-învățare-evaluare, precum instruirea asistată de computer, metoda proiectului, organizarea învățării hibrid pe clase de elevi/ grupuri (sarcini de învățare pentru realizare în sala de clasă și în afara ei, comunicarea online, prin utilizarea unei platforme de învățare comune utilizate de mai multe cadre didactice în comun, precum Google Classroom, Google Drive, etc., proiectul ca formă de evaluare / portofoliul, etc. sunt doar câteva din posibilitățile de valorificare a inter- și trans-disciplinară a conținuturilor de învățare.

La nivelul cadrelor didactice intervine nevoia de colaborare în planificarea procesului educațional la nivel de clasă de elevi din perspectiva *ariilor tematice comune* organizate pe unități de învățare și *identificarea subiectelor comune care permit perspective inter- și transdisciplinare de abordare în procesul de predare-învățare-evaluare*. O astfel de abordare prin viziune împărtășită asupra planificării procesului educațional aplicat la clasă ar permite o predare-învățare-evaluare integrată a unor domenii ale cunoașterii care permit elevului să obțină o înțelegere mai profundă și coerentă a celor învățate cât și felul cum acestea comunică între ele inter- și trans-disciplinar; ar spori gradul de înțelegere al aplicabilității fenomenelor, teoriilor, legităților, conceptelor predate-învățate.

La nivelul cadrelor manageriale, intervenția directorului și directorului adjunct/ directorilor-adjuncți se concentrează în jurul organizării procesului educațional prin aplicarea planului de învățământ dezvoltat din perspectiva competențelor-cheie într-un mod care valorifică mentoratul și leadership-ul educațional în dirijarea procesului instructiv-educativ, cât și o redimensionare a modului de constituire a ofertei educaționale a instituției. Acestea se încadrează în realizarea Domeniului 2 *Curriculum* și anume *Dezvoltă și diversifică oferta curriculară în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar*.

Rolurile și responsabilitățile sus-menționate se realizează la Domeniul 3 *Resurse Umane*, și anume *Managerul școlar creează și menține mediul stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii*. Prioritar rămâne realizarea *procesului educațional centrat pe cel ce învață* și asigurarea *traseului individual de învățare al elevului* în concordanță cu nevoile acestuia. Componenta formală a planului-cadru de învățământ și componenta nonformală propusă comunității educaționale la nivelul unității de învățământ ar trebui să permită acest fapt al manifestării opțiunii și alegerii unor discipline de studiu pentru studiu aprofundat ca extensie curriculară. În cadrul experimentului de formare cadrele manageriale au semnalizat problema aferentă elaborării curriculumului la decizia școlii și disciplinelor opționale generată de procesul anevoios de aprobare prin intermediul Consiliului Național pentru Curriculum care se întrunește o dată pe an.

În concluzie, pentru a răspunde acestor nevoi constatate, s-a impus explorarea dimensiunilor și componentei fiecărei competențe-cheie, și formarea cadrelor didactice. Suportul instituțiilor și programelor de formare continuă este esențial în a familiariza corpul didactic cu privire la valențele formative ale competențelor-cheie și modalităților de integrare prin intermediul abordării inter- și transdisciplinare a conținuturilor școlare și ulterior setării premiselor pentru descrierea acestora pe niveluri, așa cum există în România.

Experimentul de formare a ținut explorarea dimensiunilor actelor normative în vigoare în spațiul autohton și european, deficiențelor existente și dezbaterăa unui nou PÎ și identificarea acțiunilor aferente implementării acestora la nivelul unității școlare. Participanții au analizat o serie de documente de referință, au discutat experiențele proprii profesionale și au reflectat asupra rolurilor și impactului implementării unui nou plan de învățământ. Aceștia au evidențiat contextele și condițiile necesare unei implementări graduale la nivelul unității școlare și factorii care ar asigura succesul.

În rezultatul dezbaterii modelului de PÎD au fost înaintate o serie de recomandări care au fost luate în calcul la definitivarea modelului propus în prezenta cercetare, și anume:

1. Revizuirea distribuirii orelor pentru ariile curriculare a științelor umanistice;
2. Acordarea unei autonomii mai largi instituțiilor de învățământ în elaborarea ofertei curriculare din perspectiva necesităților individuale ale elevilor;
3. Revizuirea numărului de ore per clase;
4. Gruparea disciplinelor în vederea creării unora noi în corespundere cu conceptul formării competențelor-cheie ale elevilor;

5. Studiarea disciplinelor pe arii curriculare, formarea cadrelor didactice pentru predarea integrată a disciplinelor înrudite;

6. Orientarea spre garantarea faptului că toate școlile să dispună de condiții de studii egale și bune pentru toți copiii, să aibă posibilitatea să organizeze activități școlare și extrașcolare fără deosebire de regiunea în care trăiește familia.

Majoritatea managerilor școlari din grupul experimental și grupul de control au salutat descongեսtonarea planului de învățământ și flexibilizarea unei componente mai mari a trunchiului comun de cultură generală, inclusiv introducerea temelor cross – curriculare. Totuși o pondere majoritară au manifestat reticență față de studiul integrat al disciplinelor școlare și reducerea numărului de ore de studiu obligatoriu. Acest fapt reconfirmă ipoteza legăturii directe a sarcinii didactice cu salariul cadrului didactic.

3.3. Impactul demersurilor formative privind implementarea strategiilor dezvoltate din perspectiva competențelor-cheie la nivelul unității școlare

Urmărim în subcapitolul dat realizarea obiectivului șase al prezentei cercetări și anume, validarea experimentală a tehnologiei de dezvoltare a PÎD, modelul PÎD, a programului de formare și metodologiei de aplicare a acestuia. Pentru evaluarea efectelor demersurilor formative privind implementarea strategiilor dezvoltate, în cadrul prezentei cercetări au fost utilizate în calitate de instrumente un chestionar de evaluare inițială (a se vedea Anexa 10) și finală (a se vedea Anexa 11).

Eșantionul experimentului de formare a cuprins 13 cadre manageriale (a se vedea Anexa 10). Acestea au fost implicate în experimentul de formare și de control. Cadrele manageriale din grupul de control au completat un chestionar de evaluare inițială (a se vedea Anexa 10), iar rezultatele acestuia pot fi accesate detaliat în anexe (a se vedea Anexa 11). Rezultatele respondenților din grupul experimental (a se vedea Anexa 11) au fost analizate din perspectiva impactului demersului formativ al strategiilor de formare aplicate în cadrul experimentului de formare și formulate interpretări în raport cu obiectivele prezentei cercetări.

În prezentul subcapitol au fost selectate în mod intenționat doar unele din întrebările adresate respondenților care sunt relevante pentru formularea unor constatări și concluzii cu privire la eficiența și impactul strategiilor de formare aplicate în raport cu scopul și obiectivele trasate, direcțiile de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva CC, recomandările de îmbunătățire, direcții principale de acțiune în contextul promovării leadership-ului autentic la nivelul unității de învățământ în procesul de implementare a planului de învățământ, ș.a.

Am considerat ca premiză pentru dezbateră planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie a observa indicele de familiarizare a cadrelor manageriale cu taxonomia competențelor-cheie. Or, în lipsa conștientizării caracterului transversal al acestora, percepția cu privire la modul lor de integrare în curriculum școlar ar fi influențată direct.

Răspunsurile participanților din grupul experimental indică variații ale percepției gradului de informare cu privire la competențele cheie în urma formării. Se constată că participanții care considerau că dețin informații suficiente cu privire la competențele-cheie care se realizează disciplinelor predate (competența de comunicare în limba română, competența de comunicare în limba maternă și competența de comunicare în limbi străine) în mare parte au reconfirmat informațiile deținute. Cele mai semnificative variații se atestă pentru CC cu caracter transversal (competențe digitale, competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor, competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă ș.a.). Respondenții din grupul de control considerau că dețin informații parțiale sau suficiente, iar în urma formării aceștia au conștientizat limitele înțelegerii proprii și dimensiunile necunoscute ale acestora, ceea ce indică impactul formării, acestea fiind mai puțin prezente în documentele de referință, curriculare, uzul și practica acestora.

Acest fapt indică eficacitatea programului de formare ca instrument de familiarizare a cadrelor didactice cu privire la dimensiunile CC, statutul și rolul acestora în raport cu finalitățile educației.

Acesta este primul pas spre sporirea gradului de conștientizare a CC și relația acestora cu finalitățile educației, obiectivele generale ale educației, idealul educațional, profilul absolventului și rolul planului de învățământ în acest proces (Tabelul 3.2.).

Tabelul 3.2. Rezultatele generalizatoare privind gradul de informare al cadrelor manageriale cu privire la CC

Denumirea competenței	Gradul de informare	Grupul de control	Grupul experimental	Diferența
Competența de comunicare în limba română	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	0	0	0
	Dețin informații parțiale	3	3	0
	Dețin informații suficiente	9	10	+ 13,33%
Competența de comunicare în limba maternă	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	0	0	0
	Dețin informații parțiale	3	4	-5,77%
	Dețin informații suficiente	9	9	+5,8%
Competența de comunicare în limbi străine	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	1	2	-7,05%
	Dețin informații parțiale	5	5	0

	Dețin informații suficiente	6	6	0
Competențe în matematică, științe, tehnologii	Nu dețin deloc informații	0	1	+7,7%
	Dețin informații insuficiente	3	2	-9,62%
	Dețin informații parțiale	4	8	+28,21%
	Dețin informații suficiente	5	2	-26,29%
Competențe digitale	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	0	1	+7,7%
	Dețin informații parțiale	3	5	+13,5%
	Dețin informații suficiente	9	7	-21,20%
Competența de a învăța să înveți	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	1	1	+0,6%
	Dețin informații parțiale	4	5	+5,2%
	Dețin informații suficiente	8	7	-13,1%
Competențe sociale și civice	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	0	1	+7,7%
	Dețin informații parțiale	6	6	-4%
	Dețin informații suficiente	6	6	-4%
Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	1	3	+15,2%
	Dețin informații parțiale	7	5	-19,8%
	Dețin informații suficiente	4	5	+5%
Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor	Nu dețin deloc informații	0	0	0
	Dețin informații insuficiente	2	0	-16,7%
	Dețin informații parțiale	2	7	+37,1%
	Dețin informații suficiente	8	6	-16,7%

Respondenții din cadrul grupului de diagnosticare percep rolul planului de învățământ în realizarea finalităților educației drept unul minor, 74% respondenți au o părere bună și foarte bună și doar 27,8% au o părere satisfăcătoare, pe când cadrele manageriale din grupul de control au păreri împărțite în două mari categorii 50% dintre respondenți au o părere bună despre planul de învățământ și 41,7% au o părere satisfăcătoare și 8,3% nesatisfăcătoare (a se vedea Fig. 3.15).

Q19. Ce părere aveți despre planul-cadru actual de învățământ?
12 răspunsuri

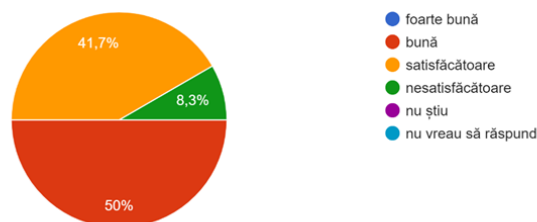


Figura 3.15. Opiniile respondenților din grupul de control cu privire la planul de învățământ

Observăm în grupul experimental conștientizarea rolului planului de învățământ în raport cu realizarea finalităților educației și problemelor majore. Printre care anume faptul că acesta nu este corelat la sistemul de CC. 46,2% respondenți au indicat această problemă, iar restul respondenților manifestarea la nivelul planului de învățământ, numărului mare de discipline obligatorii (15,4%), nu permite individualizarea traseelor de învățare ale elevilor (15,4%), nu facilitează învățarea inter- și transdisciplinară, iar 7,7% consideră chiar pun semnul egal între toate 4 opțiunile de răspuns sus- enumerate care sunt în egală măsură probleme ale actualului PÎ (Fig.3.16).

Q3. Care sunt, în opinia dvs., principalele probleme ale actualului plan-cadru de învățământ:
13 răspunsuri



Figura 3.16. Principalele probleme ale planului de învățământ

În rezultatul analizei comparative a datelor din grupul de control și experimental și diferențelor de rezultat înregistrate, putem formula următoarele constatări pe care le generează răspunsurile respondenților din grupul experimental (Tabelul 3.3):

1. Cadrele manageriale au conștientizat rolul planului de învățământ și priorizat dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva competențelor-cheie ca fiind acțiunea care ar sprijini în cea mai mare măsură implementarea acestora (11 din 13 respondenți, 84,6% au reevaluat ponderea în urma formării). Aceasta reconfirmă actualitatea și necesitatea elaborării unui nou PÎ din perspectiva noilor finalități ale educației.

2. Cadrele manageriale și-au schimbat percepția privind necesitatea și ponderea corelării competențelor disciplinare cu competențele-cheie în curriculum școlar în avansarea implementării unui proces educațional centrat pe realizarea noilor finalități ale educației (11 din 13 respondenți au reevaluat ponderea în urma formării).

3. Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculum școlar este percepută ca fiind o acțiune care ar produce impact în măsură mare și medie de către 12 din 13 respondenți, 92,3% . Iar

aceasta reconfirmă una din opțiunile adoptate în prezenta cercetare în cadrul noului PÎ prin introducerea unor arii subordonate unor teme transdisciplinare.

4. Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formare inter- și transdisciplinară a CC este percepută ca o acțiune cu impact în mare măsură (11 din 13 respondenți au reevaluat ponderea în urma formării). Aceasta reconfirmă ponderea instrumentelor didactice în acest proces și ierarhia introducerii unui nou concept.

5. Formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă și revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității nu sunt percepute ca activități premergătoare revizuirii cadrului proiectiv curricular și care ar produce efect în lipsa acțiunilor sus-enumerate, dar cu impact mediu și mare de către 12 din 13 respondenți, 92,3%.

Tabelul 3.3. Rezultatele generalizatoare privind acțiunile care ar sprijini implementarea CC

Denumirea acțiunii	În ce măsură	Grupul de control	Grupul experimental	Diferența
Dezvoltarea planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie	Nu știu	0	0	0
	Deloc	0	0	0
	În mică măsură	0	0	0
	În măsură medie	4	2	-17,9%
	În mare măsură	8	11	+17,9%
Corelarea competențelor disciplinare cu competențele cheie în curriculum școlar	Nu știu	0	0	0
	Deloc	0	0	0
	În mică măsură	1	0	-8,3%
	În măsură medie	2	2	-1,3%
	În mare măsură	9	11	+9,6%
Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculum școlar	Nu știu	0	1	+7,7%
	Deloc	0	0	0
	În mică măsură	0	1	+7,7%
	În măsură medie	3	4	+5,08%
	În mare măsură	9	8	-13,5%
Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formare inter-și transdisciplinară a competențelor cheie	Nu știu	0	0	0
	Deloc	0	0	0
	În mică măsură	1	0	-8,3%
	În măsură medie	2	2	-1,3%
	În mare măsură	9	11	+9,6%
Revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității	Nu știu	0	0	0
	Deloc	0	0	0
	În mică măsură	0	2	+15,4%
	În măsură medie	3	3	-1,9%
	În mare măsură	9	9	-15,8%
Formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă	Nu știu	0	0	0
	Deloc	0	0	0
	În mică măsură	0	0	0
	În măsură medie	3	3	-1,9%
	În mare măsură	9	9	-15,8%

În intenția de a colecta și analiza date calitative, participanții din grupul experimental au fost întrebați care ar fi, în opinia lor 1-2 direcții de dezvoltare a Planului de învățământ conform cadrului de referință european al competențelor –cheie în rezultatul participării la acest program de formare, în plan de recomandări. Respondenții au menționat:

- Realizarea unui studiu științific la capitolul relevanța disciplinelor școlare clasice în cadrul unor modele noi de arii cross- curriculare;
- Deplasarea accentului de pe disciplinaritatea vastă (12-14 materii într-o clasă) pe un trunchi disciplinar simplificat (5-8 materii, în funcție de nivelul de învățământ), abordat din punct de vedere al integrării disciplinare axate pe învățarea situațională;
- Elaborarea și pilotarea unor modele de PÎ conform cadrului de referință european al competențelor- cheie;
- Extinderea ofertei disciplinelor opționale;
- Includerea unor teme cross-curriculare : Repere identitare în context european;
- Accentuarea dezvoltării competențelor digitale prin includerea mai multor ore de curs și a limbilor străine (măcar 3 ore săptămânal la treapta gimnazială);
- Deoarece în prezent tehnologiile joacă un rol tot mai important în toate domeniile de activitate, iar competențele antreprenoriale, sociale și civice devin din ce în ce mai relevante în vederea asigurării rezilienței și capacității de adaptare la schimbări, este necesar să fie plasat accentul pe interdisciplinaritate și nu pe obiecte separate;
- Inter și transdisciplinaritatea; Integrarea tuturor competențelor-cheie;
- Crearea condițiilor la elevi pentru a dezvolta competența de a învăța să înveți, care ar fi pilonul cunoașterii de sine și dezvoltării personale pentru tot parcursul vieții;
- Competența de comunicare să fie prioritară la toate disciplinele prin varii activități de dezvoltare a gândirii critice și a comunicării;
- Racordarea competențelor-cheie din treptele de școlaritate cu cele din învățământul extrașcolar;
- CC formate elevului să-i permită cu ușurință să se descurce în problemele vieții, la fiecare competență-cheie este necesar de specificat ce anume trebuie să știe, să poată, să fie elevul;
- Introducerea conceptului și metodologiei de evaluare externă, inclusiv la distanță, pentru a ajunge în punctul când cadrul didactic trebuie să își ajusteze demersul educațional, pornind de la exigențele unui evaluator extern;

- Dezvoltarea personalității fiecăruia, integrarea socială și pe piața muncii;
- Dezvoltarea instruirii axată pe inteligențele multiple ale copiilor;
- Proiectarea și realizarea activităților transdisciplinare practice obligatorii.

Cu referire la recomandarea a 1-2 direcții de îmbunătățire a Modelului pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor, respondenții din grupul experimental au menționat următoarele:

- Promovarea mai insistentă a modelelor pedagogice constructivist, cognitiv, pedagogic social;
- Modelul pedagogic poate fi îmbunătățit prin luarea în considerare și aplicarea bunelor practici existente;
- Înțelegerea clară a scopurilor (finalităților) curriculare;
- Flexibilitate în elaborarea ofertei educaționale a instituției;
- Pe o direcție transversală planul-cadru ar fi să raporteze la fiecare disciplină privind evaluarea/măsurarea competențelor cheie la final de fiecare modul;
- Identificarea unui spectru tematic care să abordeze în manieră integrată câteva discipline ș.a.

Respondenților li s-a solicitat să recomande 1-2 direcții principale de acțiune în contextul promovării leadership-ului autentic la nivelul unității de învățământ în procesul de implementare a planului-cadru de învățământ. Răspunsurile acestora au fost sistematizate. (Tabelul 3.4.)

Tabelul 3.4. Direcții principale de acțiune în contextul promovării leadership-ului autentic

Direcții principale de acțiune	
Definiții	E nevoie de o definiție clară a leadership-ului autentic
Formare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autodezvoltare prin formare continuă de calitate 2. Activități de formare continuă (atelier, mese rotunde) pentru pedagogii instituției, cu diseminarea viziunilor de abordare valorică a planului-cadru, cu aplicarea instrumentelor de elaborare/ implementare a politicii curriculare interne 3. Investire în dezvoltarea personalului, implicarea și motivarea lor în activități 4. Elaborarea unor repere metodologice privind implementarea proiectului de cercetare
Comunicare	<ol style="list-style-type: none"> 5. Comunicarea constructivă cu toți subiecții educaționali 6. Implementarea unei comunicări eficiente cu toate elementele necesare (transparență, feedback descriptiv, etc);
Cultură organizațională	<ol style="list-style-type: none"> 7. Promovarea unei culturi organizaționale prin care fiecare cadru didactic să fie valorizat și responsabilizat în implementarea noului PÎD. 8. Dezvoltarea spiritului de echipă (ex. aplicarea Teoriei Belbin, etc.)

Elevii	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizarea și desfășurarea activităților în instituție, unde elevii să prezinte produse finale/proiecte individuale de cecetare- inovare, coordonate de cadre didactice la toate disciplinele școlare. 2. Oportunități de implicare a elevilor în activități extrașcolare, care să le ofere posibilitatea alegerii viitoarei profesii. 3. Managerul instituției ar trebui să promoveze leadership-ul în rândul cadrelor didactice și elevilor în domeniul de voluntariat, organizarea și desfășurarea activităților, să promoveze inițiativele constructive.
Evaluarea	<ol style="list-style-type: none"> 9. Evaluările să nu fie direcționate doar pe note, a se propune colegilor să le utilizeze pentru a oferi feedback elevilor și părinților și pentru a fundamenta planuri individuale de învățare. Goana după note nu este bună. În așa fel vom reuși să ne axăm și pe dezvoltarea de CC. 10. Debirocratizarea fiecărei activități și axarea mai mult pe interacțiunea practică elev-profesor
Acțiuni manageriale de planificare/monitorizare	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborarea planului de acțiuni privind monitorizarea implementării PÎD; 2. Monitorizarea implementării PÎD; 3. Raportarea implementării.

Respondenții din grupul experimental au apreciat ca fiind foarte relevant programul de formare pentru implementarea CC în proporție de 76,9%, iar 15,4% au apreciat ca fiind suficient de relevant. Aceasta indică eficacitatea strategiei de formare aplicate, dar și nevoia formării cadrelor didactice și manageriale în contextul implementării unui nou PÎ din perspectiva realizării noilor finalități ale educației (Fig. 3.17).

Q5. Cum apreciați relevanța cursului de formare cu privire la implementarea competențelor-cheie ?
13 răspunsuri

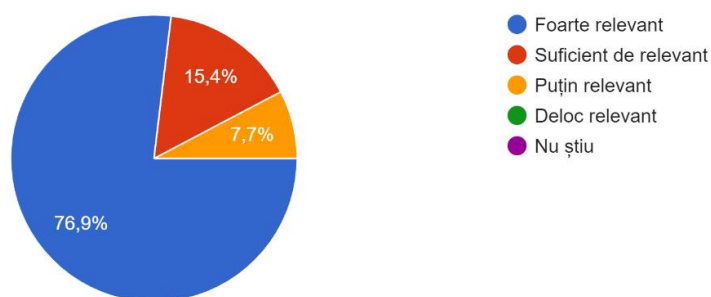


Figura 3.17. Opiniile respondenților din grupul experimental privind relevanța programului de formare

Cadrele manageriale au apreciat ponderea cursului de formare 61,5% în mare măsură, iar 30,8% în măsură medie și 7,7% în mică măsură, aceasta indicând insuficiența aplicării unei acțiuni singulare și nevoia unei abordări holistice și sistemice pentru promovarea și formarea cu succes a competențelor-cheie la nivelul unității școlare (Fig. 3.18).

Q6. În ce măsură credeți că acest curs de formare vă ajută să promovați și să implementați formarea competențelor cheie în instituția dvs. în calitate de director?

13 răspunsuri

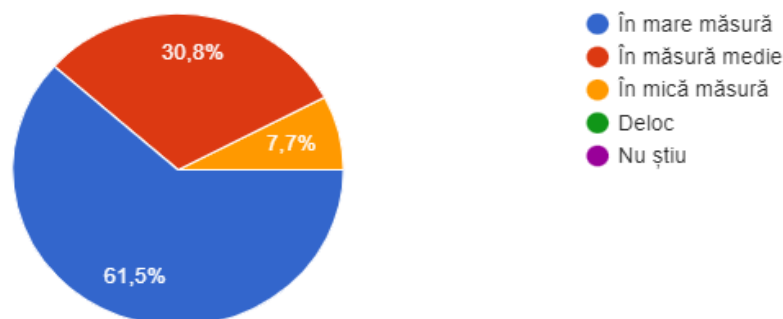


Figura 3.18. Opiniile respondenților din grupul de control privind relevanța programului de formare

Prin urmare, rezultatele respondenților din grupul experimental, analizate prin comparație și contrast cu grupul de control, permit formularea următoarelor constatări și concluzii:

- Experimentul de formare a evidențiat relevanța strategiei de formare și metodologiei de aplicare a acestuia pentru cadrele manageriale care aplică planul de învățământ la nivelul unității școlare.
- Rezultatele indică nevoia cadrelor manageriale pentru formare continuă în contextul implementării unui model de PÎD.
- Experimentul de formare a identificat direcții principale de acțiune în contextul promovării leadership-ului autentic la nivelul unității de învățământ în procesul de implementare a PÎD.
- Cadrele manageriale au identificat câteva direcții de îmbunătățire valorificate în modelul pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie ale elevilor.

3.4. Experimentul de validare a planului de învățământ dezvoltat prin metoda expertizei statice

La etapa experimentului de validare a PÎD a fost aplicată metoda evaluării prin expertiză, care a fost selectată din sistemul de metode de evaluare a calității oricărui produs curricular proiectat.

În aplicarea metodei de lucru am pornit de la aprecierea dată de Vl. Guțu, conform căruia metoda evaluării prin expertiză „se axează pe dimensiunea euristică a expertului, permițând (în baza cunoștințelor, competențelor, experiențelor), realizarea evaluării curriculumului școlar” [52, p.137].

Metoda include următoarele tehnici și procedee: expertiza individuală, expertiza morfologică, metoda rating-ului, analiza comparată, analiza de context, analiza de conținut, matricea de asociere, etc. Așadar, PÎD a fost propus spre analiză unui focus-grup de manageri școlari selectată ca experți, cărora li s-a propus să utilizeze judecata expertă în aprecierea produsului realizat și li s-a cerut să analizeze produsul în baza unui *sistem de criterii de analiză*.

Sistemul de criterii de evaluare utilizate în procesul de dezvoltare a PÎD în prezenta cercetare a avut la bază modelul constructivist de evaluare a curriculumului școlar proiectat, elucidat de autorul I. Achiri [1, pp. 38-45] și M. Neagu [73] și I. Achiri, N. Bucun ș.a. [3, pp.13-27], Vl. Guțu și I. Achiri [53] și se prezintă astfel:

Criteriul I. *Conformitatea* - reflectă gradul de adecvare a PÎD la cadrul normativ și legislativ existent.

Criteriul II. *Adeziunea* - reflectă nivelul de concordanță între componentele acțiunii educaționale și nevoi. Acest criteriu măsoară gradul de informare și de acord a beneficiarilor în legătură cu modul de implementare a PÎD.

Criteriul III. *Relevanța* - permite formularea unor judecăți de valoare privind reprezentativitatea și legitimitatea finalităților (competențelor-cheie) fixate în PÎD și curriculumul proiectat la disciplina școlară în raport cu politica educațională și cu domeniul de referință.

Criteriul IV. *Pertinența* - reflectă buna orientare a PÎD prin aprecierea măsurii în care sistemul de finalități conduce la realizarea produselor educaționale așteptate. Extensia, volumul și variabilitatea finalităților sunt elemente măsurabile ce exprimă pertinența.

Criteriul V. *Coerența* - urmărește măsura în care PÎD are finalități clare, adecvate competențelor-cheie și disciplinei de studiu, corelate pe orizontală și verticală. Coerența operează la nivel teleologic, măsoară dezvoltarea verticală a sistemului de finalități, în interiorul unui ciclu de școlarizare și dă sistematica orizontală, la nivelul fiecărui an de studii.

Criteriul VI. *Aplicabilitatea* - e în strânsă relație cu nivelul competențelor profesionale pe care le au cadrele didactice și manageriale pentru implementarea PÎD, cu coerența abordărilor inter- și transdisciplinare proiectate în PÎD și, în egală măsură, cu volumul de cunoștințe și posibilitățile elevilor de a parcurge curriculumul în timpul prescris în PÎD.

Criteriul VII. *Eficiența internă* - dă măsura calității acțiunilor pedagogice descrise în PÎD și a gradului de anticipare a mecanismelor de transfer în situații reale de aplicare a competențelor formate la elevi în cadrul învățării. Evaluarea eficienței se concentrează pe analiza calității componentelor

proiectate ale curriculumului: finalități (competențe-cheie, competențe specifice), teme cross-curriculare, discipline de studiu din perspectiva formării unor competențe-cheie certificabile.

Criteriul VIII. *Fezabilitatea* - presupune analiza PÎD din perspectiva inversă coerenței: Finalitățile sunt realiste în raport cu resursele disponibile? Fezabilitatea presupune aprecierea măsurii în care finalitățile proiectate (competențele-cheie, competențele specifice) sunt realiste în raport cu resursele educaționale disponibile și cu pregătirea cadrelor didactice și realizabile în intervalul de timp prevăzut în PÎD.

Criteriul IX. *Eficacitatea externă* - vizează efectele aplicării PÎD, adică măsura în care sunt anticipate în PÎD mecanismele de transfer în situații reale a competențelor formate la elevi prin învățare.

În cadrul acestei etape a experimentului au fost utilizate următoarele modalități de expertiză în baza algoritmului prezentat mai jos, adaptat după autorii P. Lisievici [69], M. Neagu, I. Achiri ș.a. [73, 1, 3], Vl. Guțu, N.Bucun, L.Pogolșa ș.a.[93, p.178-179] și L.Pogolșa [94, p.185]:

I. Organizatorul expertizei (autorul prezentei cercetări) a prezentat fiecărui expert informația despre scopul acestei acțiuni și instrumentul de evaluare care include grila de evaluare, și contextul aplicării acestuia (a se vedea Anexa 13).

II. Fiecare expert practician a realizat independent sarcina propusă. Organizatorul expertizei a acumulat rezultatele experților practicieni și reflectat punctajul individual acordat de către experții practicieni (a se vedea Tabelul 3.4).

III. Organizatorul expertizei a prelucrat datele și formulat concluzia experților, generalizat argumentele.

IV. Rezultatele prelucrării datelor și generalizării au fost comunicate grupului de experți. Experții au avut posibilitatea să-și argumenteze punctul de vedere, dacă au o altă părere decât cea colectiv generalizată.

Participanții în cadrul experimentului de validare a constituit un focus grup de 6 cadre manageriale, dintre care 5 au participat la experimentul de formare, iar unul nu a participat la experimentul de formare. Toate cadrele manageriale selectate sunt calificate și au o experiență în domeniu mai mare de 15 ani. Datele eșantionului sunt prezentate în anexe (a se vedea Anexa 11)

Pentru fiecare criteriu de analiză au fost determinați indicatorii, iar pentru fiecare indicator formulate întrebările evaluative corespunzătoare, adaptate după I. Achiri [1, pp. 38-45] și I. Achiri, N. Bucun, ș.a. [3, p.19] și sintetizate în raport cu PÎD în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.5. Criteriile și indicatorii de analiză a calității planului de învățământ dezvoltat

Criteriul	Indicator	Întrebări evaluative	Metoda de evaluare
Criteriul I. Conformitatea	1.1. Racordarea PÎD cu cadrul normativ și legislativ existent	1.1.1. PÎD este în acord cu cadrul legislativ existent? 1.1.2. PÎD este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate? 1.1.3. În componenta Preliminarii sunt prezente aspecte de racordare a PÎD cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare?	Analiza comparată Analiza comparată Analiza de conținut
	1.2. Adecvarea PÎD la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice și manageriale	1.2.1. PÎD este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?	Metoda evaluării prin expertiză
Criteriul II. Adeziunea	2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a PÎ	2.1.1. Este satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari? 2.1.2. Programul de aplicare a PÎD la toate nivelele are acordul tuturor actorilor implicați? 2.1.3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții? 2.1.4. Conținutul PÎD este cunoscut de elevi și părinți?	Analiza de context Metoda evaluării prin expertiză
Criteriul III. Relevanța	3.1. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul ariei curriculare 3.2. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință 3.3. Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor	3.1.1 Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ? 3.1.2 „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților? 3.1.3 Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză
Criteriul IV. Pertinența	4.1. Respectarea structurii logice a	4.1.1. În componenta Preliminarii sunt prezente aspectele specifice PÎ (concepte	Analiza de context

	științelor, tehnologiilor, a domeniului	fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descifrări semnificative)? 4.1.2. Concepția reflectă principiile curriculumului modern: centrarea pe elev; centrarea pe competențe; centrarea pe învățarea activă; centrarea pe interdisciplinaritate; -centrarea pe succes etc.? 4.1.3. Concepția PÎ corelează cu politicile educaționale și curriculare?	Analiza de conținut Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată
	4.2. Extensiunea finalităților	4.2.1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice? 4.2.3. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?	Analiza comparată Metoda cvalimetrică Analiza de context
	4.3. Volumul finalităților	4.3.1. Numărul CC stabilit pentru ciclurile de învățământ este rațional, accesibil elevilor?	Metoda cvalimetrică
	4.4. Variabilitatea finalităților	4.4.1. CC sunt în concordanță cu competențele specifice? 4.4.2. Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei? 4.4.3. Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative?	Metoda cuantificării Matricea de asociere Analiza de context
	4.5. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei	4.5.1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele-cheie și competențele specifice? 4.5.2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu competențele-cheie și specifice configurate prin disciplinele de studiu? 4.5.3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4.5.4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?	Matricea de asociere Metoda cvalimetrică Analiza de context Analiza de conținut

Criteriul V. Coerența	5.1 Continuități, discontinuități între competențele specifice ale ciclurilor de învățământ	5.1.1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 5.1.2. Competențele specifice au dezvoltări calitative de la un ciclu la altul?	Analiza comparată
	5.2. Dezvoltarea competențelor specifice în succesiunea anilor de studii	5.2.1. Competențele specifice au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii?	Analiza comparată
	5.3. Sistemática competențelor	5.3.1. Competențele-cheie și competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studii?	Harta de dezvoltare operațională a conceptelor
Criteriul VI. Aplicabilitatea	6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de competențe-cheie/ competențe specifice	6.1.1. CC/ competențele specifice incluse acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități? 6.1.2. CC/ competențele specifice incluse acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori? 6.1.3. Competențele acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?	Matricea de asociere Matricea de asociere Matricea de asociere
Criteriul VII. Eficiența internă	7.1. Valoarea și poziționarea finalităților	7.1.2. Fiecare CC are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.3. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.5. Sunt necesare redistribuirii ale CC, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii?	Analiza de context Analiza de context Harta de dezvoltare operațională a competențelor
Criteriul VIII. Fezabilitatea	8.1. Fezabilitatea finalităților	8.1.1. CC sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor? 8.1.2. Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză

Criteriul IX. <i>Eficacitatea externă</i>	9.1. Atingerea finalităților	9.1.1. Finalitățile urmărite la disciplina de studii prin implementarea PÎD pot fi atinse? 9.1.2. Competențele formate prin implementarea PÎD vor fi efectiv utilizate de către elevi? 9.1.3. Prin aplicarea PÎD va crește gradul de motivare pentru învățare a elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză
	9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice și manageriale	9.2.1. Implementarea PÎD va contribui la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și manageriale? 9.2.2. Implementarea PÎD va intensifica valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză

În rezultatul analizei algoritmului de dezvoltare a PÎD și evaluării în mod individual a noului model de PÎD și consultării experților practicieni au fost formulate următoarele constatări și concluzii:

Criteriul 1. Conformitatea

Toți experții au stabilit că PÎD este racordat la cadrul normativ și legislativ existent și au subliniat caracterul inovativ al acestuia prin structura PÎD în contextul noilor finalități ale educației stabilite prin Codul Educației în 2014.

Aceștia au stabilit că algoritmul de dezvoltare a PÎD și modelul de PÎD cuprind, similar curriculumului proiectat aspecte specifice dezvoltării curriculare: principiile dezvoltării curriculare, valorile, teoriile învățării drept bază, statutul PÎD, etc.

Cu referire la pregătirea cadrelor didactice și manageriale pentru a aplica noul PÎD, aceștia au subliniat nevoia de actualizare a competențelor acestora/ recalificarea cadrelor pentru această nouă abordare inter- transdisciplinară a învățării, fapt confirmat și în cadrul experimentului de explorare, strategiilor didactice de formare a CC, abordarea didactică a noilor arii curriculare subordonate unor teme cross-curriculare, etc.

Criteriul II. Adeziunea

Adeziunea se referă la o altă etapă a PDÎ, și anume etapa preliminară implementării acestuia și nu a putut fi evaluată la această etapă de validare a algoritmului de dezvoltare a PÎD. Prin

intermediul acestui criteriu, însă, au fost conturate condițiile necesare a fi asigurate pentru implementarea PÎD.

Criteriul III. Relevanța

Finalitățile educaționale (competențele-cheie) se reflectă integral în PÎD și sunt corelate în mare parte la competențele specifice ale disciplinelor de studiu, excepție fac *Arte și tehnologii* și *Educația fizică*, inclusiv *Geografia*, la care competențele specifice nu pot fi corelate cu CC.

Modul de organizare a disciplinelor de studiu din perspectiva finalităților educației pe arii curriculare subordonate temelor cross-curriculare urmează principiul interdependenței materiilor de studiu școlare.

Relevanța conținuturilor manifestată prin temele cross-curriculare este confirmată de actualitatea temelor cross-curriculare formulate în baza celor mai actuale teme europene și stadiul de dezvoltare al științelor care solicită învățarea în bază de competențe și centrarea pe cel ce învață, inclusiv asigurarea principiului individualizării. „Ancorele educaționale” ale disciplinelor se regăsesc în mod reprezentativ în finalitățile educaționale incluse în PÎD.

Criteriul IV. Pertinența

În componenta *Preliminarii* sunt prezente aspectele specifice PÎD, și anume, principiile specifice de dezvoltare a PÎD, algoritmi de implementare, descifrări semnificative cu privire la curriculum diferențiat prin extensiune, curriculum formal și nonformal, etc.

Concepția PÎD reflectă principiile curriculumului modern: centrarea pe elev și pe învățarea activă (centrarea pe elev prin diferențierea curriculumului și prin componenta deschisă a curriculumului nonformal, componenta variabilă – discipline opționale), centrare pe interdisciplinaritate în gruparea disciplinelor de studiu în arii cross-curriculare), centrarea pe competențe (integrarea prin fuziune a unor discipline de studiu prin corelare cu sistemul de CC), etc.

Concepția PÎD corelează în totalitate cu politicile educaționale și curriculare, preluând strategiile de dezvoltare a PÎD din CRCN. În rezultatul introducerii unor noi discipline de studiu integrat, precum Istorie și Geografie, Matematică și Informatică, Științe, Arte și tehnologii, ș.a. se constată necesitatea dezvoltării competențelor specifice și eventual completării cu noi tipuri ale competențelor specifice.

În rezultatul introducerii studiului *Limbii străine II*, începând cu cl. VII-a, sunt necesare reformulări ale competențelor specifice.

Numărul CC stabilit pentru ciclurile de învățământ este rațional, deoarece acesta respectă tendințele europene în stabilirea core curriculum și presupune formarea CC în corespundere cu ciclurile curriculare stabilite. CC sunt în concordanță cu CC și acest fapt este observabil reflectat în coloana CC din PÎ care reflectă gradul de acoperire disciplinară a CC. Finalitățile cuprind integral sistemul de CC.

Disciplina Arte și tehnologii și componenta variabilă a curriculumului formal și nonformal comportă deschideri pentru competențe specifice ce dezvoltă atitudini și valorifică disponibilități creative.

Rezultatele sistematizate ale evaluării PÎD cu referire la indicatorul 4.5. cu privire la gradul de adecvare a standardelor de eficiență a învățării în raport cu CC și competențele specifice prin aplicarea metodei matricei de asociere, preluând metodologia apud Vl. Guțu [52, pp.137-138] sunt prezentate mai jos (tabelul 3.6.) și (tabelul 3.7.).

Tabelul 3.6. Rezultatele evaluării PÎD prin metoda matricei de asociere (indicator 4.5)

Standardele de eficiență a învățării	Disciplina	Indice de asociere
Limba și literatura română	Limba și literatura română	X
	L. și liter.rom. și liter. universală	O
Limba străină I	Limba străină I	X
Limba străină II	Limba străină II	O
	Matematică și informatică	
	Științe	
	Istorie și Geografie	
Educație artistică	Arte și tehnologii	O
Educație fizică	Educație fizică	X
	Dezvoltare personală și orientare în carieră	
	Curriculum la decizia școlii	

Indicii de asociere descriu următoarele tipuri de relații:

a) indice de asociere „*tare*”: cele două elemente care se asociază sunt consonante, între ele există o legătură explicită „tare”. În matrice această legătură cu elementele respective va fi marcată grafic cu **X**;

b) indice de asociere „*slab*”: cele două elemente care se asociază nu sunt consonante sau sunt puțin consonante ; în aceste cazuri, elementele care se analizează/componentele specifice și

conținutul respectiv sunt într-o relație de asociere „slabă”. În matricea de asociere, legătura „slabă” dintre elementele respective va fi marcată grafic cu **O**;

c) indice de asociere „**absent**”: între cele două elemente care se asociază lipsește consoanța, legătura respectivă. În aceste cazuri, casețele corespunzătoare din matrice rămân nemarcate.

Constatări:

- Standardele de eficiență a învățării sunt stabilite și există o legătură strânsă între disciplina de studiu și standarde, marcată prin indice de asociere „tare” pentru următoarele: *Limba și literatura română, Limba străină I.*
- Standardele de eficiență a învățării sunt stabilite și există o relație de asociere „slabă” între disciplina de studiu și standarde care necesită redefinire pentru următoarele discipline: *Limba străină II* (introducerea studiului acestei discipline în cl. VII a), (introducerea studiului acestei discipline cl. I-XII), *Limba străină II, Arte și tehnologii. Cu privire la Educația fizică sunt necesare restrângeri/ reformulări ale competențelor specifice dat fiind reducerea cu o oră săptămânal în PÎ.*
- Standardele de eficiență a învățării nu sunt stabilite și relația de asociere este „absentă” între disciplina de studiu și standarde care necesită elaborare pentru următoarele discipline noi cu studiu integrat : *Istorie și Geografie, Matematică și Informatică, Limba și literatura română și literatura universală, Științe. Aici sunt necesare a fi elaborate standardele de eficiență a învățării pentru discipline noi de studiu integrat.*
- Standardele de eficiență a învățării nu sunt stabilite și relația de asociere este „absentă” pentru curriculum nonformal *Dezvoltare personală și orientare în carieră și Curriculum la decizia școlii, dat fiind caracterul acestora opțional/ facultativ.*

Criteriul V. Coerența

Competențele specifice sunt conservate pentru fiecare ciclu de învățământ și au o dezvoltare calitativă de la un ciclu la altul, respectând ciclurile curriculare și etapele dezvoltării CC. Se asigură continuitatea studierii unor discipline de studiu prin curriculum diferențiat prin extensiune și curriculum formal, componenta opțională. CC și competențele specifice se articulează coerent pe orizontală la nivelul fiecărui an de studii.

Criteriul VI. Aplicabilitatea

CC incluse acoperă domeniul cognitiv, domeniul afectiv și psihomotor. Iar rezultatele sistematizate cu privire la gradul de acoperire a principalelor categorii de CC/ competențe specifice pot fi observate în tabelul de mai jos (tabelul 3.7.).

Tabelul 3.7. Rezultatele evaluării prin metoda matricei de asociere (indicatorul 6)

Gradul de acoperire a competențelor-cheie/ specifice	Indice de asociere	Disciplina	Gradul de acoperire a competențelor specifice	Disciplina	Indice de asociere
Competențe de comunicare în limba română Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	X	Limba și literatura română	Competențe specifice disciplinei <i>Limba și literatura română</i>	Limba și literatura română	X
	X	L. și liter.rom. și liter. universală	Competențe specifice disciplinei <i>Limba și literatura română și Literatura universală</i>	L. și liter.rom. și liter. universală	X
Competențe de comunicare în limbi străine	X	Limba străină I	Competențe specifice disciplinei <i>Limba străină I</i>	Limba străină I	X
	X	Limba străină II	Competențe specifice disciplinei <i>Limba străină II</i>	Limba străină II	X
Competențe în matematică, științe și tehnologie Competențe digitale	X	Matematică și informatică	Competențe specifice matematicii și informaticii	Matematică și informatică	X
	X	Științe	Competențe specifice fizicii, biologiei, chimiei	Științe	X
Competențe sociale și civice	O	Istorie și Geografie	Competențe specifice istoriei și geografiei	Istorie și Geografie	X
Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	O	Arte și tehnologii	Competențe specifice disciplinei	Arte și tehnologii	X
	O	Educație fizică	Competențe specifice disciplinei	Educație fizică	X
Competențe antreprenoriale și spiritul de inițiativă	X	Dezvoltare personală și orientare în carieră		Dezvoltare personală și orientare în carieră	
		Curriculum la decizia școlii		Curriculum la decizia școlii	

Constatări:

Sistemul de CC se reflectă integral în PÎD, iar competențe specifice asigură realizarea trunchiului comun de cultură generală similar țărilor UE și OCED.

Criteriul VII. Eficiența internă

În stabilirea modului și nivelului de formare al CC și competențelor specifice a fost luată drept bază filosofia ciclurilor curriculare corespondentă categoriilor și particularităților de vârstă ale elevilor.

Criteriul VIII. Fezabilitatea

CC sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor din perspectiva realizării ciclurilor curriculare. Același lucru se poate de afirmat în raport cu competențele specifice.

Criteriul IX. Eficacitatea externă

Finalitățile urmărite la disciplina de studii prin implementarea PÎD pot fi atinse, în cazul revizuirii competențelor specifice.

Competențele formate prin implementarea PÎD vor fi efectiv utilizate de către elevi, în special în traseul acestora individual de învățare conturat de curriculum diferențiat prin extensiune și curriculum nonformal prin curriculum la decizia școlii și componenta de dezvoltare personală și orientare în carieră.

Experții consideră că gradul de motivare al elevilor va crește datorită integrării disciplinelor de studiu cât și sistemului de CC stabilit drept bază în structura PÎD.

Experții consideră că implementarea PÎD va contribui la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și manageriale și va intensifica valorificarea competențelor cadrelor didactice și manageriale, dat fiind caracterul inovativ și abordării inter și transdisciplinare a învățării.

În prezenta cercetare, ponderea opționalelor respectă prevederile Codului Educației și distribuția acestora pe clase este reflectată în capitolul 2.

Doar unul din experți consideră că planul valorifică în mică măsură toate conținuturile generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) și asigură formarea integră a personalității elevului.

Comentariile exprimate de către experți vizează caracterul unitar al planului de învățământ și dezvoltarea competențelor-cheie prin abordarea integrală a instruirii cu includerea educației formale și nonformale.

În urma analizei observațiilor individuale ale experților, menționăm că am operat modificări în distribuția orelor în cadrul unui grup de discipline. Distribuția se reflectă pe larg în capitolul 2.

Menționăm, ponderea în curriculum de bază a studiului limbii și literaturii române a fost ajustată și numărul de ore redus cu o oră săptămânal la toate clasele în rezultatul analizei comparative a ponderii domeniului în curriculum de bază în țările OCED și UE.

Planul de învățământ nu exclude valorificarea domeniului afectiv și psihomotor. Acesta include ariile cross-curriculare subordonate unor teme cross-curriculare formulate din perspectiva formării atitudinilor și valorilor.

De asemenea, acesta include în mod intenționat un set de domenii pentru disciplinele opționale și oferă un spectru larg de discipline opționale care urmează a fi definite local în baza CDS și nu exclude cele invocate.

Cadrul de referință al competențelor pentru o cultură democratică nu reprezintă scopul prezentei cercetări, dar pot servi drept referință pentru aria cross-curriculară *Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului* și aria *Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural*.

De asemenea, două ore opționale incluse în cadrul fiecărui grup de discipline obligatorii oferă posibilitatea desfășurării unui curs opțional de un semestru/ an școlar.

Componenta *Dezvoltare personală și orientare în carieră* poate fi dezvoltată/ definită local colaborativ în baza resurselor existente, intereselor și nevoilor grupului de elevi. Instituția de învățământ va defini oferta educațională și va construi parteneriate locale, naționale sau internaționale pentru a o valorifica.

Planul de învățământ include componenta invariabilă care oferă elevului de cl.X - XII posibilitatea de a alege o extensie curriculară dintr-un set prestabilit. Componenta variabilă, Componenta educație nonformală permite, însă selecția și din alte domenii decât cele strict academice.

În baza analizei rezultatelor evaluării planului de învățământ, putem formula următoarele constatări:

1. Cadrele manageriale apreciază conținuturile instruirii proiectate în PÎD care sunt în mare măsură relevante în raport cu scopul și obiectivele generale ale învățământului actual. Numărul mai mic de ore va oferi timp liber elevului să se dezvolte în domeniul specific, astfel, va permite valorificarea rezultatelor învățării în procesul de orientare școlară și profesională în perspectiva adaptării absolvenților la cerințele unor noi etape de dezvoltare individuală și socială.

2. Cadrele manageriale consideră conținuturile proiectate în PÎD ca fiind suficiente pentru a asigura în mare măsură formarea trunchiului comun de cultură generală.

3. Cadrele manageriale consideră că noile arii curriculare/TCC propuse în PÎD sunt în mare măsură corelate la problematica lumii actuale, dar presupun și corelarea competențelor-cheie asumate ca finalități ale educației.

4. Cadrele manageriale consideră că planul valorifică în mare măsură toate conținuturile generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) și asigură formarea integră a personalității elevului.

5. Majoritatea cadrelor manageriale consideră că PÎD asigură în măsură medie realizarea ponderii disciplinelor opționale în raport cu prevederile Codului Educației și un cadru managerial consideră că în mare măsură, prin faptul că lista disciplinelor opționale propuse valorifică curriculum la decizia școlii, elaborat în baza analizei resurselor locale, obiectivelor strategice de dezvoltare a instituției/comunității și va armoniza cu interesele și necesitățile exprimate de elevi. Elevul va alege cel puțin două ore opționale care pot constitui unul sau mai multe discipline opționale, în dependență de curriculum și opțiunea elevului.

6. În mare măsură acest plan este axat pe dezvoltarea de deprinderi pentru viață și de dezvoltare a CC. Este în corelație cu doleanțele lumii actuale or a devenit o condiție esențială optimizarea procesului instructiv-educativ. Sunt conținuturi care pun accentul pe dezvoltarea abilităților de viață, de adaptare psihosocială pentru toți unde se pot regăsi și copiii cu cerințe educaționale speciale, iar aceasta contribuie la o educație de calitate pentru toți copiii și tinerii.

7. Este un PÎD prielnic mai ales datorită digitalizării și optimizării procesului de căutare, astfel valorificând rezultatele învățării. Consideră că în așa un plan se regăsește bine ideea de învățare bazată pe proiecte de grup axat pe integrarea disciplinelor școlare ce contribuie la dezvoltarea CC.

8. O provocare pentru MEC, de a reduce numărul de școli mici, consideră că este o necesitate în contextul acestui PÎD, doar în școlile cu număr mare de elevi aceștia au posibilitatea de a selecta disciplinele de studiu la componenta curriculumului diferențiat prin extensii curriculare, axate pe dezvoltarea abilităților practice și elaborarea de produse.

9. Cadrele manageriale consideră că acest PÎD prezintă un concept unitar pentru întreg învățământul primar, gimnazial și liceal prin continuitatea abordării curriculare pe întregul parcurs al școlarității, indiferent de nivelurile formale ale acestuia.

Prin urmare, experimentul de validare a confirmat ipoteza de cercetare :

Dezvoltarea planului de învățământ din Republica Moldova din perspectiva competențelor-cheie este posibilă în cazul în care:

- acest demers va repera pe un sistem de valori, principii, legități, repere conceptuale privind reconstrucția documentelor curriculare de tip proiectiv;
- va fi elaborat modelul pedagogic de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, structurat în baza celor mai relevante concepte, teorii de dezvoltare curriculară;
- va fi elaborat algoritmul procesului de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie;
- va fi elaborat un program de formare pentru managerii școlari în scopul pregătirii pentru implementarea modelului planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie;
- vor fi dezvoltate instrumente manageriale eficiente de monitorizare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie;
- vor fi formate cadre manageriale în contextul implementării eficiente a procesului de dezvoltare a planului de învățământ elaborat din perspectiva formării competențelor-cheie.

De asemenea, s-a conturat ca rezultat o serie de condiții necesare implementării noului PÎD:

1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a PÎD;
2. Pregătirea cadrelor didactice și manageriale pentru a aplica noul PÎD, nevoia de actualizare a competențelor acestora/ recalificarea cadrelor pentru această nouă abordare interdisciplinară a învățării, fapt confirmat și în cadrul experimentului de explorare, strategiilor didactice de formare a competențelor-cheie, abordarea didactică a noilor arii curriculare subordonate unor teme cross-curriculare, etc.;
3. În rezultatul introducerii unor noi discipline de studiu integrat, precum Istorie și Geografie, Matematică și Informatică, Științe, Arte și tehnologii, ș.a. se constată necesitatea dezvoltării competențelor specifice și eventual completări cu noi tipuri ale competențelor specifice;
4. Standardele de eficiență a învățării nu sunt stabilite și relația de asociere este „absentă” între disciplina de studiu și standarde care necesită elaborare pentru următoarele discipline noi cu studiu integrat : Istorie și Geografie, Matematică și Informatică, Limba și literatura română și literatura universală, Științe;

5. Structura PÎD este rațională și coerentă și componentele sunt coerente și structurate consecutiv, preliminariile și contextul de implementare fiind crucial a fi inclus și expus.

3.5. Concluzii la capitolul 3

În rezultatul analizei și interpretării datelor colectate pe parcursul desfășurării celor trei etape ale experimentului pedagogic (de constatare, de formare, de control și validare), în cadrul cărora au fost aplicate diverse metode de cercetare aplicativă (chestionarea, prelucrarea statistică și interpretarea rezultatelor, analiza prin metoda focus-grup și evaluarea expertă), putem formula următoarele concluzii:

1. Rezultatele interpretării datelor colectate în cadrul experimentului de constatare au confirmat ipoteza cercetării – necesitatea elaborării unor fundamente pentru dezvoltarea PÎD, precum și a unui mecanism de implementare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie și a metodologiei de aplicare a acestuia la nivelul instituției de învățământ.

2. Realizarea experimentului de formare a demonstrat justețea algoritmului elaborat pentru validarea programului de formare și metodologia de aplicare a acestuia.

3. Rezultatele experimentului de control și validare prin intermediul metodei expertizei statice a contribuit la îmbunătățirea modelului planului de învățământ dezvoltat și a validat aplicabilitatea acestuia din perspectiva realizării finalităților educaționale.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată la tema *Dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie* a vizat una dintre problemele actuale ale educației privind eficientizarea procesului de învățământ, prin reconfigurarea proiectării învățării în planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie. Studiul s-a axat pe analiza situației în domeniul temei de cercetare, a tendințelor de dezvoltare a educației și formării, prin raportare la alte planuri și modalități de proiectare a învățării, pe determinarea bazelor teoretice și metodologice de dezvoltare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie și a finalizat cu o paradigmă de re-conceptualizare a planului de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie și a instrumentelor conexe de aplicare a acestuia.

Analiza, sinteza și interpretarea bazelor teoretice și a rezultatelor cercetării experimentale cu privire la dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie a confirmat scopul cercetării prin realizarea obiectivelor preconizate. Constatările sintetizate în

elaborarea cadrului analitic, dezvoltările la nivel teoretic și metodologic al cercetării permit formularea următoarelor concluzii generale:

1. Analiza tendințelor actuale de reconfigurare a învățării în documentele de politici educaționale prin planul de învățământ, curriculum școlar spre formarea de competențe-cheie necesare elevului în viață, evidențierea problemelor existente în actualul plan-cadru de învățământ, elucidarea posibilităților teoretice și metodologice de reconstrucție a învățării în planul de învățământ în vederea orientării procesului educațional spre formarea competențelor-cheie reprezintă argumentele de bază pentru reconstrucția acestuia în conformitate cu finalitățile proiectate la nivel de sistem și proces de învățământ.

2. Reperetele teoretice și metodologice elaborate și sintetizate în cadrul prezentei cercetări au condus la proiectarea concepției de autor și a modelului pedagogic pentru dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie care se înscriu pe linia acțiunilor de dezvoltare curriculară și de proiectare globală a conținuturilor instruirii, având ca scop eficientizarea și creșterea relevanței învățării, ca proces și produs, prin integralizarea unor conținuturi și înzestrarea elevilor cu un sistem de competențe-cheie solicitat în societatea contemporană.

3. Cercetarea realizată la tema *Dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie* a vizat soluționarea unei probleme importante și de actualitate pentru sistemul și procesul actual de învățământ din Republica Moldova, aflat în proces de schimbare și dezvoltare, iar pentru soluționarea acesteia au fost elaborate următoarele produse științifice inovatoare: paradigma de dezvoltare a PÎD, mecanismul și algoritmul de dezvoltare a PÎD, modelul PÎD, și mecanismul de implementare a PÎD, inclusiv programul de formare a managerilor școlari privind aplicarea PÎD.

4. Reconfigurarea procesului educațional spre formarea competențelor-cheie, prin dezvoltarea planului de învățământ din aceeași perspectivă, a implicat identificarea și valorificarea unor noi principii, concepte și modalități de dezvoltare a procesului învățării, cum ar fi: selectarea de noi principii și metode de generare a dezvoltării planului de învățământ, elaborarea paradigmei de dezvoltare a planului de învățământ, corelarea învățării la procesul de formare de competențe-cheie, integrarea conținuturilor instruirii, elaborarea unui algoritm și a metodologiei de formare a cadrelor manageriale pentru dezvoltarea ofertei educaționale din perspectiva formării competențelor-cheie ș.a.

5. Dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie reprezintă un proces complex și de durată care necesită o concepție privind dezvoltarea și o

fundamentare științifică a modalităților de dezvoltare în vederea continuării reformelor în educație, printr-o altfel de reconfigurare a învățării în PÎD, valorificând noi concepte și metode (temele cross-curriculare, educația STEM ș.a.) iar acest fapt permite avansarea sistemului de învățământ din Moldova pe calea dezvoltărilor curriculare, prin abordarea inter- și transdisciplinară a învățării, în vederea favorizării procesului de implementare a competențelor-cheie în învățământul general.

6. Dezvoltarea planului de învățământ din perspectiva competențelor-cheie presupune o serie de intervenții pedagogice la nivel de formarea inițială și continuă ce necesită investiții majore externe în educație și valorificarea resurselor umane și materiale din interiorul sistemului, inclusiv prin atragerea și formarea unei noi generații de cadre didactice care au promovat cursuri de formare continuă din perspectiva educației STEM, noilor arii cross-curriculare pe discipline înrudite.

7. Aplicarea paradigmei de dezvoltare a planului de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie presupune o serie de modernizări și dezvoltări curriculare la nivelul întregului sistem și proces de învățământ, care depășește cadrul prezentei cercetări realizate la nivelul învățământului general, dar care se încadrează armonios în concepția învățării pe tot parcursul vieții, implicând alte dezvoltări teoretice și metodologice la celelalte niveluri ale învățământului din Republica Moldova, inclusiv cel superior.

Astfel, problema științifică soluționată prin prezenta cercetare este confirmată prin elaborarea paradigmei / reperelor teoretice și metodologice de dezvoltare a unui nou plan de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie, fapt de demonstrează realizarea deplină a scopului și a obiectivelor investigației.

În consens cu aceste concluzii generale rezultate din investigația realizată în aspect teoretic și metodologic la tema de cercetare *Dezvoltarea planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor-cheie*, formulăm următoarele recomandări:

a) La nivel de Ministerul Educației și Cercetării:

Ministerul de resort poate să utilizeze rezultatele teoretice și aplicative ale prezentei cercetări în procesul de reformare a planului-cadru de învățământ în vederea racordării acestuia la finalitățile procesului educațional proiectate în Codul Educației [141], conform Recomandării Consiliului Europei din 2018 [164] cu privire la competențele-cheie necesare de format-evaluat prin procesul de învățământ, precum și la elaborarea unei strategii naționale de promovare și implementare a competențelor-cheie în învățământul din Republica Moldova.

b) La nivelul instituțiilor de formare inițială și continuă:

Se recomandă reorganizarea specializărilor propuse pentru formarea inițială a cadrelor didactice și dezvoltarea profesională a managerilor școlari în cheia educației STEM, a instruirii bazată pe formarea competențelor-cheie, cu includerea unor module de predare-învățare integrată a disciplinelor de învățământ, bazată pe abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor învățării.

c) La nivelul concepților de curriculum/ plan de învățământ:

A valorifica și utiliza rezultatele teoretice și aplicative ale cercetării (paradigma dezvoltării planului-cadru de învățământ, instrumentele de aplicare (algoritmul de dezvoltare, programul de formare, criteriile de distribuție a timpului pentru instruire, ariile curriculare reformulate în conformitate cu profilului absolventului din perspectiva formării competențelor-cheie, nivelurile și descriptorii de performanță pentru competențele-cheie) în dezvoltarea curriculumului școlar.

d) La nivelul instituțiilor de cercetare:

Instituțiile de cercetare aflate sub egida ministerului de resort vor putea constitui grupuri de lucru pentru aplicarea reperelor metodologice privind reconfigurarea procesului educațional din perspectiva formării competențelor-cheie (la treapta primară, gimnazială și liceală), elaborarea unor ghiduri metodologice și strategii didactice aferente unui program de formare din aceeași perspectivă pentru cadrele didactice.

Totodată, recunoscând limitele prezentei cercetări în raport cu tema foarte largă și complexă, subliniem că lucrarea de față creează deschideri pentru dezvoltarea altor cercetări care să vizeze posibilitățile de dezvoltare a planurilor de învățământ pentru următoarele categorii de instituții în care se realizează educația școlară: învățământul în limbile minorităților naționale, învățământul pentru clasele bilingve, programul educațional “Pas cu pas”, învățământul special, profilul artistic, sportiv etc. Planurile de învățământ pentru astfel de categorii de instituții pot fi realizate de către cercetători în colaborare cu factorii interesați, în urma deciziilor care se vor lua în legătură cu implementarea mecanismului și modelului de plan de alternativă propus dat fiind specificul programului educațional acestor tipuri de instituții.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ACHIRI, I. Modelul constructivist de evaluare a curriculumului proiectat. În: Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. Materialele conferinței științifice internaționale 7–8 decembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp.38-45. ISBN 978-9975-48.
2. ACHIRI, I. , FRANȚUZAN, L., BOCANCEA, V. et al. Modele de reconfigurare a procesului de învățare : Aria curriculară : Matematică și științe: Ghid metodologic. Coord.: L Franțuzan. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Print-Caro SRL, 2022, 92 p. ISBN 978-9975-56-977-4.
3. ACHIRI, I., BUCUN, N., CRUDU, V., et al. ; (coord.) POGOLȘA, L., BUCUN, N., CRUDU, V. Evaluarea curriculumului național în învățământul general: Studiu. Chișinău: IȘE, Tipografia Print-Caro SRL, 2018, 669p. ISBN 978-9975-56-589-9.
4. ANDRIȚCHI, V. Managementul educațional: Ghid metodologic pentru formarea/autoformarea continuă a managerilor școlari. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2014, 160p. ISBN 978-9975-71-544-7.
5. ANDRIȚCHI, V. Taxonomia acțiunilor pedagogice pentru formarea atitudinilor – element central al competenței școlare. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice.Didactica științelor exacte. Vol. 1, 28-29 februarie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 9-18. ISBN 978-9975-76-305-9.
6. ANDRIȚCHI, V. , STRATAN, V. Tehnologia evaluării competențelor transdisciplinare ale elevilor la finele învățământului primar prin valorificarea testului de tip integrat. In: Acta et commentationes (Științe ale Educației) 2019, nr. 3(17), pp. 7-18. ISSN 1857-0623.
7. AUSUBEL, D. P. Învățarea în școală, o introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, 796 p.
8. BADEA, D. Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordărilor. In: Revista de Pedagogie nr.58(3) 2010, București : Institutul de Științe ale Educației, p.34.
9. BĂLICI, V., HADÎRCĂ, M., CALLO, T. et al. Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău: IȘE, 2021, 261p. ISBN 978-9975-48-193-9. p.55

10. BĂRZEA, C., Definirea și clasificarea competențelor. In: Revista de Pedagogie nr.58(3)2010, București : Școala Națională de Științe Politice și Administrative, pp.10-11.
11. BOTGROS, I. Eficiență și calitate în abordarea procesului educațional: Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro”, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-48-141-0.
12. BOTGROS, I., FRANȚUZAN, L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. Chișinău: Tipografia „Print-Caro”, 2010. 132 p. ISBN 978-9975-9691-9-2.
13. BOUDON, R. Efecte perverse și ordine socială. București: Eurosong & Book, 1998, 344 p. ISBN 973-98922-3-x.
14. BOUDON, R. (coord.) Tratat de sociologie. Ediția a II-a. București: Humanitas, 2006. ISBN 978-973-50-1154-3
15. BUCUN, N., GUȚU, VI., GHICOV, A. et al. Evaluarea curriculumului școlar : Ghid metodologic. Coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu ; Chișinău : Lyceum. Inst. de Științe ale Educației, 2017 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). – 76 p. ISBN 978-9975-56-589-9.
16. CALLO, T. O psihopedagogie a integralității. Chișinău: CEP USM, 2007. 225 p. ISBN 978-9975-70-161-7.
17. CALLO, T., GHICOV, A. Elemente transdisciplinare în predare. Chișinău: Editura Știința, 2007.
18. CALLO, T., CUZNEȚOV, L, HADÎRCĂ, M. et.al. Educația integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative. Chișinău: IȘE, 2015. 248p. ISBN 978-9975-48-096-3.
19. CALLO, T. Ghid sintetic: elemente-ancoră ale cercetării științifice în pedagogie. In: Intellectus 3/2011. pp. 49-54
20. CĂLIN, M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară , București: E.D.P., 1999, 240 p. ISBN: 973-30-3956-X.
21. CIOLAN, L. Dincolo de discipline. Ghid pentru învățarea integrală/cross-curriculară. Colecția șanselor egale. București: Humanitas Educațional, 2003. 159 p.
22. CIOLAN, L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1034-1
23. COJOCARU V. Gh. Reforma învățământului(probleme de metodologie). Chișinău: Știința, 1995. 176p. ISBN 5-376-02004-5.
24. COJOCARU, V. Gh. Planurile de învățământ în contextul reformelor școlare. Chișinău: Știința, 1997. 288p. ISBN 9975-67-047-4.

25. COJOCARU, V. Gh. Calitatea în educație „Managementul calității”. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007, 268 p . ISBN 978-9975-78-524-2.
26. COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., POSTICA, A. Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației. Chișinău : Tipografia Centrală, 2011, 192p. ISBN 978-9975-78-972-1.
27. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chișinău: Editura Litera, 2002. ISBN: 973-9355-51-X.
28. CRISTEA, S. Competențele-cheie pentru educația permanentă. Implicații interdisciplinare. In: Revista Didactica Pro, nr.3(67), 2011, p.56
29. CRISTEA, S. Axiomele profesorului de calitate. In: „Tribuna Învățământului”, nr. 1181 –1182 din februarie 2013.
30. CRISTEA, S. Cu ce ar trebui să înceapă reforma învățământului? In: Tribuna învățământului nr.1189, 25-31 martie 2013. pp.13-14
31. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. București: Editura Didactica Publishing House, 2015. ISBN: 9786066832953.
32. CRISTEA, S. Finalitățile educației. vol.3, București : Didactica Publishing House, 2016. ISBN 5948489355134.
33. CRISTEA, S. Calitate și relevanță în educație. În: Didactica Pro, nr.5-6, (97-100), 2016.
34. CRISTEA, S. Conținuturile instruirii/Procesului de învățământ. București: Didactica Publishing House, 2018, 138p. ISBN 5948489358272.
35. CRISTEA, S. Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare. București: Didactica Publishing House, 2019, 160 p. ISBN 5948495001773.
36. CRISTEA, S. Educația STEM. În: Didactica Pro, nr.1(119)2020, pp.54-56. ISSN 1810-6455.
37. CRIȘCIUC, V. Rezultatele evaluării PISA 2018: dimensiuni, conexiuni și așteptări privind evaluările internaționale și naționale ale elevilor. Chișinău: Tipografia Lexon-Prim. Fundația Soros Moldova, 2020, 50 p.
38. CRUDU, V., PATRAȘCU, D. Calitatea învățământului în instituțiile preuniversitare: management, tehnologii, metodologii, evaluare. Chișinău: Editura Gunivas, 2007, 378p. ISBN 978-9975-908-66-5.
39. CUCOȘ, C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 1996, 230p. ISBN: 973-9248-03-9.
40. CUCOȘ, C. Timp și temporalitate în educație, Iași: Polirom, 2002. ISBN: 973-681-105-0.

41. DAVE, R. H. (coord.). Fundamentele educației permanente. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 421 p. ISBN 973-30-1645-4.
42. D' HAINAUT, L. Programe de învățământ pentru educația permanentă, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. pp. 211-216. ISBN 978-973-30-3143-7 371.
43. Dicționar Explicativ al Limbii Române. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996, 1992 p. ISBN 978-9975-61-155-8.
44. DUMBRĂVEANU, R., PÂSLARU, V., CABAC, V. Competențe ale pedagogilor. Interpretări. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
45. GARDNER, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi, trad. București: Editura Sigma, 2006. ISBN 9736493202.
46. GEORGESCU, D., Dr. CRIȘAN, Al., Dr. CERCHEZ, M., ș.a. Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. Ministerul Educației Naționale, București : Editura Trithermius, 1998.
47. GHICOV, A., CALLO, T., MARDARI, A. Competența transdisciplinară în procesul educațional. Aspecte metodologice și manageriale. In: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice, Chișinău, Vol. 5, 27-28 februarie 2021. pp.24-34. ISBN 978-9975-76-3240.
48. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională, ediția a II-a, trad., București: Editura Sigma, 2015. ISBN 973-8120-67-5.
49. GREMALSCHI, A. Educație pentru o societate a cunoașterii: Cadrul de Referință al noului Curriculum Național. Studii de politici educaționale. Chișinău: Tipografia «Lexon-Prim», 2015. 88p. ISBN 978-9975-3102-1-5.
50. GREMALSCHI, A., Formarea competențelor-cheie în învățământul general: Provocări și constrângeri: Studiu de politici educaționale, Institutul de Politici Publice. – Chișinău: Tipogr. «Lexon-Prim», 2015. 108 p. ISBN 978-9975-9609-8-4
51. GUȚU, Vl., Cadrul de referință al Curriculumului Național. Chișinău: Știința, 2007. 100p. ISBN 978-9975-67-066-1.
52. GUȚU, Vl., Curriculum educațional: Cercetare. Dezvoltare. Optimizare, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p. ISBN 978-9975-71-526-3.
53. GUȚU, Vl., ACHIRI, I. Evaluarea curriculumului școlar. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2009. 36 p. ISBN 9789975404464.

54. GUȚU, VI., VICOL, M., *Tratat de pedagogie. Între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, 2014. 548 p. ISBN 978-606-685-170-1.
55. GUȚU, VI. *Dezvoltarea și implementarea curriculumului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*. Chișinău: Grupul Editorial Litera, 2000. 80 p. ISBN 9975-74-250-5
56. FAURE, E, coord., *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad., București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1974. p.119.
57. FLUERAȘ, V. *Competența ca entelehie*. Editura Casa Cărții de Știință, 2022, 290 p. ISBN978-606-17-1969-3.
58. HADÎRCĂ, M. *Reforma planului-cadru: o condiție de bază pentru eficientizarea învățământului*. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice internaționale, 02-03 noiembrie 2012, Chișinău*, pp.529-531. ISBN 978-9975-56-072-6.
59. HADÎRCĂ, M. *Educația între inovație și tradiție*. In: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele conferinței științifice internaționale 18-19 octombrie 2013, Chișinău*. pp. 36-41. ISBN 978-9975-48-056-7.
60. HADÎRCĂ, M. *Modelul educației integrale în societatea cunoașterii*. In: *Formarea personalității integrale în perspectiva educației integrale*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013. pp.228- 244. ISBN 978-9975-48-096-3.
61. HADÎRCĂ, M. *Abordarea transdisciplinară a formării competenței de comunicare*. În: *Univers pedagogic*, nr. 4, 2016, pp. 29 – 36. ISSN 1811-5470.
62. HADÎRCĂ, M. *Un nou model de curriculum pentru o calitate superioară în educație*. În *Didactica Pro*, nr.5-6,2016. pp.3-6. ISSN 1810-6455.
63. **HADÎRCĂ, M., VIVDICI (ȚÎBULEAC), Ana. *Tendențe globale în educație și impactul lor asupra dezvoltării învățământului din Republica Moldova*. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2021, nr. 1(23), pp. 97-105. ISSN 1857-0623. 10.36120/2587-3636.v23i1.97-105.**
64. HADÎRCĂ, M., IAROVROI, R. *Formarea de competențe- o direcție de dezvoltare a educației contemporane*. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2022, nr.5(155). pp.37-43. ISSN 1857-2103 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6617065>

65. **HADÎRCĂ, M., (VIVDICI) ȚÎBULEAC, A. Reconstrucția planului de învățământ în perspectiva implementării competențelor-cheie în procesul educațional. În: *Univers Pedagogic* Nr.1 (77), 2023. pp.25-32. ISSN 1811-5470.**
66. IOSIFESCU, Ș. Calitatea educației/concept, principii, metodologii. București: Educația 2000, 2008. pp. 56-59 ISBN 978-973-1715-01-8.
67. JINGA, I., ISTRATI, E. Manual de pedagogie . București: ALL Educațional, 1998, 226p. ISBN 978-973-757-096-3.
68. JOIȚA, E. Didactica aplicată. Învățământul primar. Craiova: Editura „Gheorghe Alexandru”, 1994. 199 p. ISBN 973-96250-7-x.
69. LISIEVICI, P., Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente. București: Aramis, 2002. ISBN 973-8294-63-0.
70. MANOLESCU, M., Pedagogia competențelor- o viziune integratoare asupra educației. In: *Revista de Pedagogie* nr.58(3) 2010, pp.55-56.
71. MINDER, M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Editura Cartier, 2003. 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
72. MONTESSORI, M. Descoperirea copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică, 316 p. 1977.
73. NEAGU, M., ACHIRI, I. Evaluarea curriculumului școlar proiectat: Ghid metodologic. Iași: Editura PIM, 2008. 112 p. ISBN 978-606-520-263-4.
74. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. Teoria generală a curriculumului educațional: o abordare diacronică și hermeneutică a întemeierii ca știință teleologică. Iași: Editura Polirom, 2008. 438 p. ISBN 978-973-46-0870-6
75. NICOLESCU, B. La transdisciplinarité (manifeste). Monaco: Éditions du Rocher, 1996. Trad. rom. Transdisciplinaritatea (manifest). Iași: Polirom, Junimea, 2007. 231p. ISBN 978-2268022086.
76. OREHOVSCHI, S. Competența de a învăța să înveți – concept ce sprijină devenirea personalității depline. In: *Revistă de științe socioumane*, 2020, nr. 1(44), pp. 81-94. ISSN 1857-0119.
77. PANȚURU, S., NICULESCU, R.M., VOINEA, M.ș.a. Fundamentele pedagogiei: teoria și metodologia curriculum-ului: aspecte de management al curriculum-ului. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2008. p.145. ISBN 978-973-598-3.

78. PATRAȘCU, D., GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 382p. ISBN 978-9975-53-009-5.
79. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004. 344 p. ISBN 9736816060.
80. PÂSLARU, VI. *Educație și identitate: Termeni de referință*. Chișinău: Editura Știința, 2021, 244 p. ISBN 978-9975-85-317-0.
81. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2003-2004, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Editura Lyceum, Chișinău, 2003, 75p.
82. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2004-2005, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2004, 59p.
83. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2005-2006, Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2005, 55p.
84. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2006-2007, Ministerul Educației, Tineretului și Sportului al Republicii Moldova, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2006, 63p.
85. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2007-2008, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Editura Lumina, Chișinău, 2007, 63p.
86. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2008-2009, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2008, 58p.
87. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2009-2010, Ministerul Educației și Tineretului al Republicii Moldova, Editura Univers Pedagogic, Chișinău, 2009, 66p.
88. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2010-2011, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Editura Lyceum, Chișinău, 2010, 66p.

89. Planurile de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2011-2012, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Editura Lyceum, Chișinău, 2011, 76p.
90. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2012-2013, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Editura Lyceum, Chișinău, 2013, 75p.
91. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial, mediu general și liceal, anul de studii 2013-2014, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2013, 48p.
92. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial, și liceal, anul de studii 2014-2015, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Ordin nr.370 din 06 mai 2014, Chișinău, 2014, 56p.
93. POGOLȘA, L., Teoria și praxiologia managementului curriculumului. Chișinău: Lyceum, 2013. 368 p. ISBN 978-9975-4394-7-3.
94. POGOLȘA, L. , BUCUN, N., GUȚU, Vl., et al., Evaluarea curriculumului școlar -perspectivă de modernizare. Academia de Științe a Moldovei, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău: Tipografia Print-Caro SRL, 2009. 789 p. ISBN 978-9975-4069-4-9.
95. VĂIDEANU, G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică, 1988.
96. ȚÎBULEAC, A. **Învățarea în bază de proiecte: metodă de formare a competențelor – cheie În: "Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice" Metodologii de învățare eficientă în contextul noilor provocări societale**, IȘE, Chișinău, Moldova, 26 februarie 2021, CZU: 37.01 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/109-114_24.pdf ISBN: 978-9975-76-323-3
97. ȚÎBULEAC, A. **Modelul de reconfigurare a planului de învățământ. In: Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2021. pp.127-144. ISBN 978-9975-48-193-9.**
98. ȚÎBULEAC, A. **Strategii de formare a competenței-cheie a învăța să înveți. In: CALLO T., HADÎRCĂ M., BÂLICI V., STRAISTARI - LUNGU C., (et al.) coord. CALLO, T. *Repere metodologice de reconfigurare a învățării. Aria curriculară Limbă și Comunicare.* UPSC „I. Creangă”, Chișinău: 2022 (CEP UPSC), 159 p. ISBN 978-9975-46-664-6.**
99. ȚÎBULEAC, A. **Strategii didactice de reconfigurare a procesului de predare-învățare la aria curriculară Limbă și comunicare din perspectiva formării competențelor-cheie În: *Materialele Conferinței Științifice Naționale cu participare Internațională, Educația de***

- calitate în contextul provocărilor societale*, din 21 octombrie 2022, UPS „I. Creangă”, ICTT. Chișinău: 2022, p. 116-126. ISBN 978-9975-46-638-7.
100. ȚÎBULEAC, A. Curriculum development paradigm in the context of societal challenges. În: *Literary Discourse today. Dialogue and Multiculturalism. Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology* Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România Arhipelag XXI Press, Volumul nr.10/2022. 10-12 decembrie 2022. <http://asociatia-alpha.ro/ldmd/10-2022/LDMD-10%20Comm-d.pdf> ISBN: 978-606-8624-02-0
101. VIVDICI, A. Dezvoltarea gândirii critice – imperativ al profesorului secolului al XXI-lea. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*. 2017, nr. 2(102), pp. 40-46. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/40-46_3.pdf ISSN 1810-6455.
102. VIVDICI, A. Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*. 2017, nr. 1(101), pp. 14-17. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/14-17_20.pdf ISSN 1810-6455.
103. VIVDICI, A. Paradigma didacticii disciplinelor opționale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învățământul general. În: *Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională*. 2019, nr. 6(118) pp. 39-42 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3583323> https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/39-42_34.pdf ISSN 1810-6455.
104. VIVDICI, A. BEZEDE, R., TERZI-BARBĂROȘIE, D. Relevanța politicilor educaționale pentru rezultatele evaluărilor naționale și internaționale ale elevilor. In: *Modernizarea învățământului general în Republica Moldova: Studii de politici educaționale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015*, Chișinău, 2018, Tipogr. Lexon-Prim, 308 p.
105. VIVDICI, A. Politicile curriculare și alfabetizarea funcțională a elevilor de clasa a IX-a la limba și literatura română. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale: Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 314-321. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/314-321.pdf ISBN 978-9975-48.

- 106.VIVDICI, A. **Didactica limbii și literaturii române din perspectiva alfabetizării funcționale. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor filologice. Vol. 3, 1-2 martie 2019, Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/148-156_1.pdf ISBN 978-9975-76-270-0.**
- 107.VIVDICI (ȚÎBULEAC), Ana. **A învăța să înveți pentru o societate a cunoașterii. In: Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. 9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 457-463. ISBN 978-9975-48-178-6, Disponibil : https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/457-463.pdf**
- 108.VIVDICI, A. **Învățarea transdisciplinară în societatea cunoașterii În: Materialele conferinței științifice „Dezvoltare economică și cercetare”. 18-19 martie 2021, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea Cooperatist - Comercială din Moldova, 2021, pp. 314-321. CZU: 37.015 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-314-321.pdf ISBN 978-9975-81-058-6.**

În limba străină:

- 109.ANDRESON, L., KRATHWOOL, D.R. et al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing. Addison Wesley Longman Inc., 2001. 333 p. ISBN 0-321-08405-5.**
- 110.BLOOM, B. **Taxonomy of educational objectives: The Classification of Educational Goals. London: Longmans and Green Co Ltd., 1956. 207p.**
- 111.BOTKIN, J. ELMANDJRA, M., MALIȚA, M. **No Limits to Learning In: Instructional Science 11, (1982) , Oxford: Pergamon Press, 1979. 125 pp. ISBN 0080247040, pp.93-96**
- 112.BUSSHOFF, L., D'HAINAUT, L, LAWTON, D. et al. **Curricula and lifelong education. UNESCO, Paris, 1981, 352p. ISBN 92-3-101615-6.**
- 113.CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press, 1965.**
- 114.CLARKE, P. **A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community, Education, Knowledge and Economy, 3:3, 2009 183-197, DOI: 10.1080/17496890903166816**
- 115.DECROLY, O. **Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts [IIIième Congrès d'Education nouvelle, Heidelberg, 2–15 août 1925. II. Les psychologues]. Pour l'Ere nouvelle, 4 (17), 6–10.**

- 116.DELORS, J., Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, 2000.
- 117.DE LANDSHEERE, V. Definirea obiectivelor educației. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 284 p.
- 118.DEWEY, J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992. 363 p. ISBN 973-30-1125.
119. ECCLES, J.S. , GOOTMAN, J.A. Features of Positive Developmental Settings. In: Eccles, J.S. and Gootman, J.A., Eds., Community Programs to Promote Youth Development, Washington DC: National Academy Press, 2002. pp. 86-118.
- 120.GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books. New York : Perseus Books Group, USA, 1983. ISBN-13: 978-0465025107.
- 121.**HADÎRCĂ, M., VIVDICI, A., *Societal Trends and Challenges for the Transformation of Education in a Learning Society* In: Jagielska, K., Łukasik, J.M., Piķula N.G., Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, Krakow, Scriptum, Polonia, 2021. ISBN: 978-83-66812-45-1.**
- 122.JONNAERT, Ph. Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel. De Boeck Sup., 1st edition, 2009. 111p. ISBN 13 978-2804159542:
- 123.KLEIN, J.T. Integrative learning and interdisciplinary studies. Peer Review, 7(4), pp.8-10
- 124.LEGENDRE, R . Dictionnaire actuel de l 'education. ediția a II-a, Guerin, Montreal, 1993, p.732. ISBN 9782869111295.
- 125.PERRENOUD, Ph. Construire des compétences dès l'école, Paris: ESF, 2011. ISBN 978-2710123224.
- 126.PIAGET, J. Psihologia inteligenței. București: Editura Științifică, 1998. ISBN 9789975794640.
- 127.REY, B. Les Compétences transversales en question, Paris: ESF éditeur, 1996. ISBN 978-2710111603.
- 128.REY, B. La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes
- 129.Bruxelles: De Boeck, coll. « Le point sur... Pédagogie », 2014, 112 p. ISBN 978-2804186401.
- 130.ROEGIERS, X. L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles: De Boeck&Larcier, 2004. ISBN 9782804160418.

- 131.RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (Eds.). (2001). Defining and selecting key competencies. Geneva Switzerland, 11-13 februarie 2002, Hogrefe & Huber Publishers. ISBN 0-88937-248-9
- 132.RYCHEN, D. S., TIANA, A. Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience. UNESCO, 2004, 80 p. ISBN /ISSN 9231039458.
- 133.RYCHEN, D. S., SALGANIK, KEZ, L. H. Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003, 205 p. ISBN 0-88937-272-1.
- 134.SAUVE, L. Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. In: Canadian Journal of Environmental Education, 1, Spring, 1996, pp.7-34.
- 135.TYLER, R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press. 1949.
- 136.VIVDICI, A., *Global Trends and Local Challenges in Curriculum Framework Timetable Development from the Perspective of Key Competences(Comparative Analysis)* [In:] Jagielska, K., Łukasik, J.M., Pikula N.G., **Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, Kraków, Scriptum, 2021. pp.127-150. ISBN: 978-83-66812-45-1.**
- 137.WEINERT, F. E. Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), Defining and selecting key competencies (pp. 45–65). 2001. Hogrefe & Huber Publishers.

Webografie:

- 138.ANDRIȚCHI, V., GUȚU, VI., CEAPA, V., VIVDICI, A., UZICOV, N. **Standardele de competență profesională a cadrelor de conducere din învățământul general, Ordinul ME nr.1124 din 20.07.2018. [online]. [citat 20.01.2020]. Disponibil: [standarde cadre manageriale.pdf \(gov.md\)](https://statistica.gov.md/ro/tinerii-in-republica-moldova-in-anul-2020-9578_50070.html)**
- 139.Biroul Național de Statistică. Tinerii în Republica Moldova în anul 2020. [online]. [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://statistica.gov.md/ro/tinerii-in-republica-moldova-in-anul-2020-9578_50070.html
- 140.Cadrul de Referință a Curriculumului Național, 2019, [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf.
- 141.Cadrul de referință al competențelor pentru cultură democratică, Consiliul Europei 2007b, [citat 20.01.2020]. Disponibil: <https://rm.coe.int/cdc-vol1-/168097e5d1>

- 142.Codul Educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. [citat 08.07.2020].
Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educatiei-0>.
- 143.Cross-curricular themes in secondary education. Report of a CIDREE collaborative project, CIDREE, 1998. [citat 20.01.2020]. Disponibil:
https://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/Cross-curricular_Final_Report.pdf
- 144.Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice (2012) Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.[citat 09.09.2020] Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro>
- 145.Glossary of Curriculum Terminology, UNESCO IBE, 2013. [citat 20.01.2020]. Disponibil:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059>
- 146.Hotărârea de Guvern Nr.944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova Nr. 345-351 art Nr : 1014.
147. Hotărâre nr.114 din 07.03.2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare “Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. In: Monitorul oficial al Republicii Moldova Nr.134-137, art.289.
- 148.Legea învățământului. Nr. 547 din 21-07-1995 . Publicat : 09-11-1995 în Monitorul Oficial Nr. 62-63 art. 692.
- 149.MÂNDRUȚ, O., ARDELEAN, A., Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare și metodologice, Universitatea de Vest “Vasile Goldiș” Arad Centrul de didactică și educație permanentă, „Vasile Goldiș” University Press, Arad , 2015. ISBN 978-973-664-713-0.[citat 10.09.2020]. Disponibil:
<https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Contributii-la-teoria-curriculumului.pdf> .
- 150.Key competences for Lifelong Learning Brochure (2019).[citat 10.09.2020]. Disponibil:
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- 151.National Curriculum for basic schools, Estonia. Passed 06.01.2011 No. 1. The regulation is established on the basis of Subsection 15 (2) of the Basic Schools and Upper Secondary Schools Act. [citat 20.01.2020]. Disponibil:
<https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524092014014/consolide>.

- 152.OCED (2002). Defining and Selecting Key Competencies. Paris: OCED, 2001b. [citat 20.01.2020]. Disponibil: <https://www.OCED.org/pisa/35070367.pdf>
- 153.OCED (2016), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy, OCED Publishing, Paris. [citat 20.01.2020]. Disponibil:<https://www.oecd.org/publications/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264281820-en.htm>
- 154.OCED (2019), Education at a Glance 2019: OCED Indicators, OCED Publishing, Paris,p.365 [citat 20.01.2020]. Disponibil: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en> , p.358-359
- 155.PESCHAR, J. L., VAN DER WAL, M. Central issues and changing perspectives in European comparative education. In J. L. Peschar, & M. van der Wal (Eds.), Education contested (pp. 1 - 12). Swets and Zeitlinger. [citat 20.01.2020]. Disponibil: <https://research.rug.nl/en/publications/central-issues-and-changing-perspectives-in-european-comparative->
- 156.Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2015-2016, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Ordin nr. 312 din 11 mai 2015, [citat 20.01.2020]. Disponibil: <http://educ-hincesti.starnet.md/dih/public/files/plan-cadru%202015.pdf>,
- 157.Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2016-2017, Ministerul Educației al Republicii Moldova, Ordin nr. 242 din 25 martie 2016, [citat 20.01.2020].Disponibil:https://www.mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2016-17.pdf
- 158.Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2017-2018, Ministerul Educației al Republicii Moldova, [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan_cadru_2017-2018_var_rom_rus_final_plasat_pe_site_me_12.05.2017_f.pdf
- 159.Planul-cadru de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019, Ministerul Educației Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Ordin nr. 397 din 29.03.2018 [citat 20.01.2020]. Disponibil:https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_c_plasat_pe_site-ul_mecc.pdf
- 160.Planul-cadru de învățământ pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2019-2020, Ministerul Educației Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Ordin nr.321 din 29.03.2019, [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2019-2020_web_sait.pdf

161. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2020-2021, Ministerul Educației Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Ordin nr.396 din 06.04.2020, [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2020-21.pdf
162. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2021-2022, Ministerul Educației Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/_plan-cadru_2021-2022_pt_siteul_mecc_plasat_la_20.04.2021.pdf
163. Planul-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2022-2023, Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Ordin nr.123 din 28.02.2022, [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_mec_nr_123_din_28.02.2022_plan-cadru_2022-2023.pdf
164. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2006%3A394%3ATOC
165. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. [citat 20.01.2020]. Disponibil: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN), accesat la 22.09.2020.
166. Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național, Document de politici educaționale, IȘE, 2015. [citat 20.01.2020]. Disponibil: https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/12/Document-politici-curriculum_final_23decembrie.pdf
167. Report on the 2022 Transforming Education Summit. January 2023. [citat 20.02.2023]. Disponibil: <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/report2022>
168. Statistica: Tinerii în Republica Moldova în anul 2018, [citat 20.01.2020]. Disponibil: <https://statistica.gov.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=6431>
169. SHAEFER, S. et al. Learning for the 21st Century, material tradus de UNICEF România. [citat 20.01.2020]. Disponibil: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-1>

ANEXE

Anexa 1. Tabelul 1. Timpul pentru instruire în învățământul primar în țările UE și OCED (2019 – 2009)

	Reading, writing and literature	Reading, writing and literature	Mathematics	Mathematics	Natural sciences	Natural sciences	Second and other languages	Second and other languages	Other compulsory curriculum	Other compulsory curriculum	Compulsory flexible curriculum	Compulsory flexible curriculum
	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009
France	38	31	21	18	7	5	6	10	28	36	0	0
Russian Federation	36	27	16	16	8	7	6	9	25	26	9	15
Mexico	35	30	27	25	13	15	0	0	25	30	0	0
Turkey	30	19	17	13	5	12	5	9	43	36	0	11
Moldova*	34	34	18	18	3	3	7	7	33	33	5	5
Austria	30	24	17	16	13	10	2	8	38	42	0	0
Luxembourg	29	25	19	18	7	6	15	21	30	30	0	0
Czech Republic	28	26	17	19	10	11	8	12	24	30	14	2
Sweden	27	22	19	14	8	12	7	12	33	34	6	6
Greece	27	29	14	14	12	11	10	10	31	36	6	0
Germany	26	20	21	18	4	6	5	10	43	44	1	2
Norway	26	25	17	16	7	7	7	7	43	45	1	0
Hungary	25	29	16	17	4	6	2	9	43	39	10	0
EU23 average	25	25	17	16	7	8	8	8	43	40	5	3
OCED average	25	23	17	16	7	8	7	9	42	40	6	4
Japan	24	19	16	15	7	9	2	0	44	49	7	8
Australia	24	13	17	9	6	3	0	1	24	16	29	58
Finland	23	21	15	18	10	10	8	9	34	36	9	6
Spain	23	22	18	17	7	9	11	13	22	30	20	9
Estonia	23	21	15	15	7	7	10	12	34	33	12	12
Slovenia	22	18	17	16	8	10	8	11	45	45	0	0
Israel	22	19	18	18	8	9	9	11	38	35	4	8
Korea	21	19	14	13	9	10	6	5	50	40	0	13
Denmark	21	26	12	17	5	8	6	9	48	40	8	0
Chile	21	15	17	15	9	14	3	2	38	33	12	21

Iceland	20	16	16	15	8	8	6	4	45	46	5	11
Ireland	20	29	17	12	4	4	14	14	45	33	0	8
Portugal	18	15	18	12	14	9	3	11	3	50	57	3

Source of data: Author's integration of data based on original *Table D1. 3b. Instruction time per subject in primary education (2019) Education at a Glance 2019; Table D1. 2a Instruction Time per subject as a percentage of total compulsory instruction time for 9-11 year olds (2007) Education at a Glance 2009*

Note a.: Data are included as a percentage of total compulsory instruction time, in public institutions for 2009(data for 2007) and 2019

Note b.: Slovak Republic, Lithuania, Canada, Costa Rica, Latvia, Poland, French Comm. (Belgium), Italy, Flemish Comm. (Belgium), England (UK), Netherlands are not included, because of no data available for 2009

Note c. : * For Moldova included are author's calculations based on Education Curriculum Framework Timetable available on https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_c_plasat_pe_site-ul_mecc.pdf and from 2009, and from 2009 (2007) data not available online

Note d. : For Moldova Reading, Writing and Literature (Romanian Language and Literature), Second and other Languages (Russian , English/ French and other foreign languages), Other Compulsory Curriculum (Arts, Music, Handicraft, Physical education , Personal Development, History, Moral and Spiritual Education,), Flexible Curriculum (Options)

Note e: Highlighted in green are those countries that represent the highest value per indicator

Anexa 2. Tabelul 2. Timpul pentru instruire în învățământul secundar inferior în țările UE și OCED (2019 – 2009)

	Reading, writing and literature	Reading, writing and literature	Mathematics	Mathematics	Natural sciences	Natural sciences	Second and other languages	Second and other languages	Other compulsory curriculum	Other compulsory curriculum	Compulsory flexible curriculum	Compulsory flexible curriculum
	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009
Greece	25	12	12	11	13	10	12	12	35	55	3	0
Russian Federation	22	15	16	14	17	24	10	9	28	23	7	15
Luxembourg	19	22	13	15	8	5	25	20	35	38	0	0
Moldova*	19	19	14	14	14	14	14	14	35	35	4	4
Denmark	18	20	13	13	13	14	16	18	35	35	5	0
France	17	16	14	15	12	13	19	12	38	37	0	7
Spain	17	16	13	11	11	11	11	10	25	39	23	13
Turkey	16	17	14	13	11	14	10	12	33	40	16	4
Norway	15	18	12	13	9	10	8	15	41	41	15	3
Spain	17	16	13	11	11	11	11	10	25	39	23	13
Moldova												
Chile	16	13	16	13	11	11	8	7	35	40	14	16
EU23/19 average	15	16	13	13	12	12	15	13	39	40	6	6
OCED average	15	16	13	13	12	12	15	13	36	38	9	8
Israel	14	14	14	14	13	9	21	15	38	39	0	9
Iceland	14	14	14	14	8	8	19	17	25	32	20	15
Mexico	14	14	14	14	17	17	9	9	46	46	0	0
Austria	13	13	13	14	12	13	12	12	49	48	1	0
Germany	13	14	13	13	11	10	17	17	40	43	6	3
Hungary	13	17	11	12	11	18	10	12	45	41	10	0
Korea	13	13	11	11	20	11	10	10	41	37	5	18
Portugal	13	11	13	11	incl in flex	12	incl in flex	15	10	49	64	2

Slovenia	13	13	13	13	17	15	11	11	39	38	7	10
Australia	12	10	12	9	11	8	included in flex	4	25	28	40	41
Finland	12	13	13	13	16	17	13	14	36	38	10	5
Czech Republic	12	12	12	13	17	20	15	10	29	33	15	12
Sweden	12	22	12	14	11	12	19	12	41	34	5	6
Japan	12	11	12	10	12	9	13	10	46	47	5	13
Ireland	9	28	11	13	incl in flex	8	6	7	14	41	60	3

Source of data: Author's integration of data based on original *Table D1. 3b. Instruction time per subject in general lower secondary education as a percentage of total compulsory instruction time (2019) Education at a Glance 2019; Table D1. 2b Instruction time per subject as a percentage of total compulsory instruction time for 12-14 year olds (2007) Education at a Glance 2009*

Note a.: Data are included as a percentage of total compulsory instruction time, in public institutions for 2009(data for 2007) and 2019

Note b.: Slovak Republic, Lithuania, Canada, Costa Rica, Latvia, Poland, French Comm. (Belgium), Estonia, Flemish Comm. (Belgium), England (UK), Netherlands are not included, because of no data available for 2009 or non-comparable data (Italy).

Note c.: For Moldova included are author's calculations based on Education Curriculum Framework Timetable available on https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_c_plasat_pe_site-ul_mecc.pdf and from 2009, and from 2009 (2007) data not available online

Note d. : For Moldova Reading, Writing and Literature (Romanian Language and Literature), Mathematics (Mathematics), Natural Sciences (Biology, Physics and Chemistry), Second and other Languages (Russian , English/ French and other foreign languages), Other Compulsory Curriculum(Computer Science, Civics, Arts, Music, Handicraft, Education for society, Personal Development, History, Geography, Physical Education), Flexible Curriculum (Options)

Note e: Highlighted in green are those countries that represent the highest value per indicator

Anexa 3. Chestionarul pentru cadrele didactice din învățământul general aplicat în august 2021

Q1. Instituția de învățământ (se include text)

Q2. Localitatea, raionul (se include text, se indică municipiul/raionul , orașul, satul)

Q3. Mediul: (se selectează din opțiuni, fie se adaugă altele)

1. urban
2. rural

Q4. Genul: (se selectează din opțiunile propuse)

1. feminin
2. masculin

Q5. Vechimea în muncă: (se selectează din opțiuni, fie se adaugă altele)

1. 1-5 ani
2. 5-10 ani
3. 10-15 ani
4. 15-20 ani
5. >20 ani

Q6. Grad didactic: (se selectează din opțiunile propuse)

1. Fără grad didactic
2. Doi
3. Unu
4. Superior

Q7. Studii: (se selectează din opțiuni, fie se adaugă altele)

1. Superioare
2. Medii speciale

Q8. Ultimul curs de formare continuă de 20 de credite de studii: (se selectează din opțiuni)

1. Institutul de Științe ale Educației
2. Universitatea de Stat din Tiraspol
3. Universitatea de Stat din Moldova
4. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
5. Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul
6. Universitatea de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
7. Universitatea Tehnică a Moldovei
8. Centrul Educațional ProDidactica
9. Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport
10. Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice
11. Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”
12. Universitatea de Stat din Comrat
13. Academia de Studii Economice

Q9. Anul ultimei formări continue de 20 de credite (se selectează din opțiuni):

1. 2021
2. 2020
3. 2019
4. 2018
5. 2017
6. 2016

Q10. Disciplina/ disciplinele predate: (întrebare cu multiple opțiuni de selecție, mai pot fi adăugate altele)

1. Clasele primare (*dacă sunteți învățător la clasele primare, bifați doar această opțiune*)
2. Limba și literatura română
3. Literatura universală
4. Limba engleză
5. Limba franceză
6. Limba rusă
7. Matematica

8. Fizica
9. Fizică. Astronomie
10. Chimia
11. Biologia
12. Dezvoltare personală
13. Științe
14. Informatică
15. Tehnologia informației și comunicațiilor
16. Istoria românilor și universală
17. Geografie
18. Educația pentru societate
19. Educație civică
20. Educație moral-spirituală
21. Educație muzicală
22. Educație plastică
23. Educație tehnologică
24. Educație fizică

Q11. Disciplina/ disciplinele opționale predate: (se include textul de către respondenți)

Q12. Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie? Selectați caseta corespunzătoare. (se selectează din dropdown box o opțiune pentru fiecare competență)

1. Competența de comunicare în limba română

- *Dețin informații suficiente*
- *Dețin informații parțiale*
- *Dețin informații insuficiente*
- *Nu dețin deloc informații*

2. Competența de comunicare în limba maternă

- *Dețin informații suficiente*
- *Dețin informații parțiale*
- *Dețin informații insuficiente*

- *Nu dețin deloc informații*
- 3. Competența de comunicare în limbi străine**
- *Dețin informații suficiente*
 - *Dețin informații parțiale*
 - *Dețin informații insuficiente*
 - *Nu dețin deloc informații*
- 4. Competențe în matematică, științe și tehnologie**
- *Dețin informații suficiente*
 - *Dețin informații parțiale*
 - *Dețin informații insuficiente*
 - *Nu dețin deloc informații*
- 5. Competențe digitale**
- *Dețin informații suficiente*
 - *Dețin informații parțiale*
 - *Dețin informații insuficiente*
 - *Nu dețin deloc informații*
- 6. Competența de a învăța să înveți**
- *Dețin informații suficiente*
 - *Dețin informații parțiale*
 - *Dețin informații insuficiente*
 - *Nu dețin deloc informații*
- 7. Competențe sociale și civice**
- *Dețin informații suficiente*
 - *Dețin informații parțiale*
 - *Dețin informații insuficiente*
 - *Nu dețin deloc informații*
- 8. Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă**
- *Dețin informații suficiente*
 - *Dețin informații parțiale*
 - *Dețin informații insuficiente*
 - *Nu dețin deloc informații*

9. Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale

- *Dețin informații suficiente*
- *Dețin informații parțiale*
- *Dețin informații insuficiente*
- *Nu dețin deloc informații*

Q13. Pe baza experienței Dvs., realizați o ierarhizare a competențelor pe care le considerați posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei / disciplinelor predate. De la locul 1 pentru cea mai favorabilă situație, către cea care are șansele cele mai mici locul 9. (ranking cu lista competențelor, respondenții ierarhizează)

Domenii de CC	Locul atribuit
Competența de comunicare în limba română	
Competența de comunicare în limba maternă	
Competența de comunicare în limbi străine	
Competențe în matematică, științe și tehnologie	
Competențe digitale	
Competența de a învăța să înveți	
Competențe sociale și civice	
Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	
Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale	

Q14. În ce măsură credeți că următoarele vă ajută să dezvoltați competențele cheie la elevii dumneavoastră ?

Mijloace	În mare măsură	În măsură medie	În mică măsură	Deloc	Nu știu
Planul-cadru de învățământ în vigoare					
Curriculum școlar în vigoare					
Manualele școlare în vigoare					
Reperete metodologice în vigoare					
Ghidurile metodologice în vigoare					

Cursuri de formare continuă					
Activități extracurriculare					
Parteneriate locale didactice pe arii curriculare					

Q15. În ce măsură următoarele ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele pe care le predați?

Mijloace	În mare măsură	În măsură medie	În mică măsură	Deloc	Nu știu
Dezvoltarea Planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie					
Corelarea competențelor disciplinare cu competențele-cheie în curriculumul școlar					
Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculumul școlar;					
Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter- și transdisciplinară a competențelor cheie					
Elaborarea unor strategii didactice în cheie transversală;					
Revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității;					
Elaborarea și aplicarea materialelor didactice din această perspectivă					
Formarea cadrelor manageriale și didactice din această perspectivă					

Q16. În opinia dvs, în ce măsură următoarele ar putea facilita implementarea competențelor cheie în învățământul general?

Mijloace	În mare măsură	În măsură medie	În mică măsură	Deloc

Reconfigurarea planului-cadru de învățământ din perspectiva dezvoltării competențelor cheie				
Revizuirea numărului de ore alocat fiecărei discipline de studiu				
Revizuirea ariilor curriculare conform competențelor cheie și integrarea unor module/ arii noi				
Integrarea unor discipline școlare				
Stabilirea componentei de bază și flexibilizarea altor componente ale planului-cadru de învățământ				

Q17. În ce măsură credeți că următoarele pot împiedica implementarea competențelor cheie la nivelul școlii dumneavoastră?

Mijloace	În mare măsură	În măsură medie	În mică măsură	Deloc	Nu știu
Planul actual de învăț. nu este corelat la sistemul de competențe cheie					
Cadrele manageriale și didactice nu dispun de pregătirea necesară pentru implementarea competențelor cheie					
Curriculumul disciplinar nu este dezvoltat din perspectiva competențelor cheie					
Absența ghidurilor metodologice pentru implementarea domeniilor de competență cheie					
Absența manualelor școlare elaborate din perspectiva competențelor cheie					
Lipsa motivației					
Lipsa resurselor materiale și financiare necesare pentru implementarea domeniilor de competență cheie					
Lipsă formării cadrelor didactice și manageriale pentru implementarea domeniilor de competență cheie					
Atitudinea elevilor și părinților					

Q18. Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.?

(se selectează din opțiuni)

1. Planul-cadru pentru clasele I-IX
2. Planul- cadru pentru învățământul liceal general (Modelul IV)
3. Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul I)
4. Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul II)
5. Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul III)
6. Nu știu

Q19. Ce părere aveți despre planul- cadru actual de învățământ? (se selectează din opțiuni)

1. foarte bună
2. bună
3. satisfăcătoare
4. nesatisfăcătoare
5. nu știu
6. nu vreau să răspund

Q20. Ce impact considerați că are, din perspectiva elevului, orientarea curriculumului spre dezvoltarea de competențe- cheie pe următoarele coordonate? (întrebare cu multiple opțiuni de selecție)

1. Creșterea motivației pentru învățare
2. Pregătirea elevilor pentru viață
3. Participarea activă la diverse proiecte
4. Îmbunătățirea rezultatelor elevilor la testările internaționale, precum PISA
5. Pregătirea elevilor pentru continuarea studiilor în străinătate
6. Facilitarea inserției profesionale
7. Reușită în carieră și venituri satisfăcătoare în viitor
8. Participare activă la viața socială

Q21. În ce măsură credeți că implementarea competențelor- cheie în procesul didactic poate conduce la creșterea eficienței educației în învățământul general?

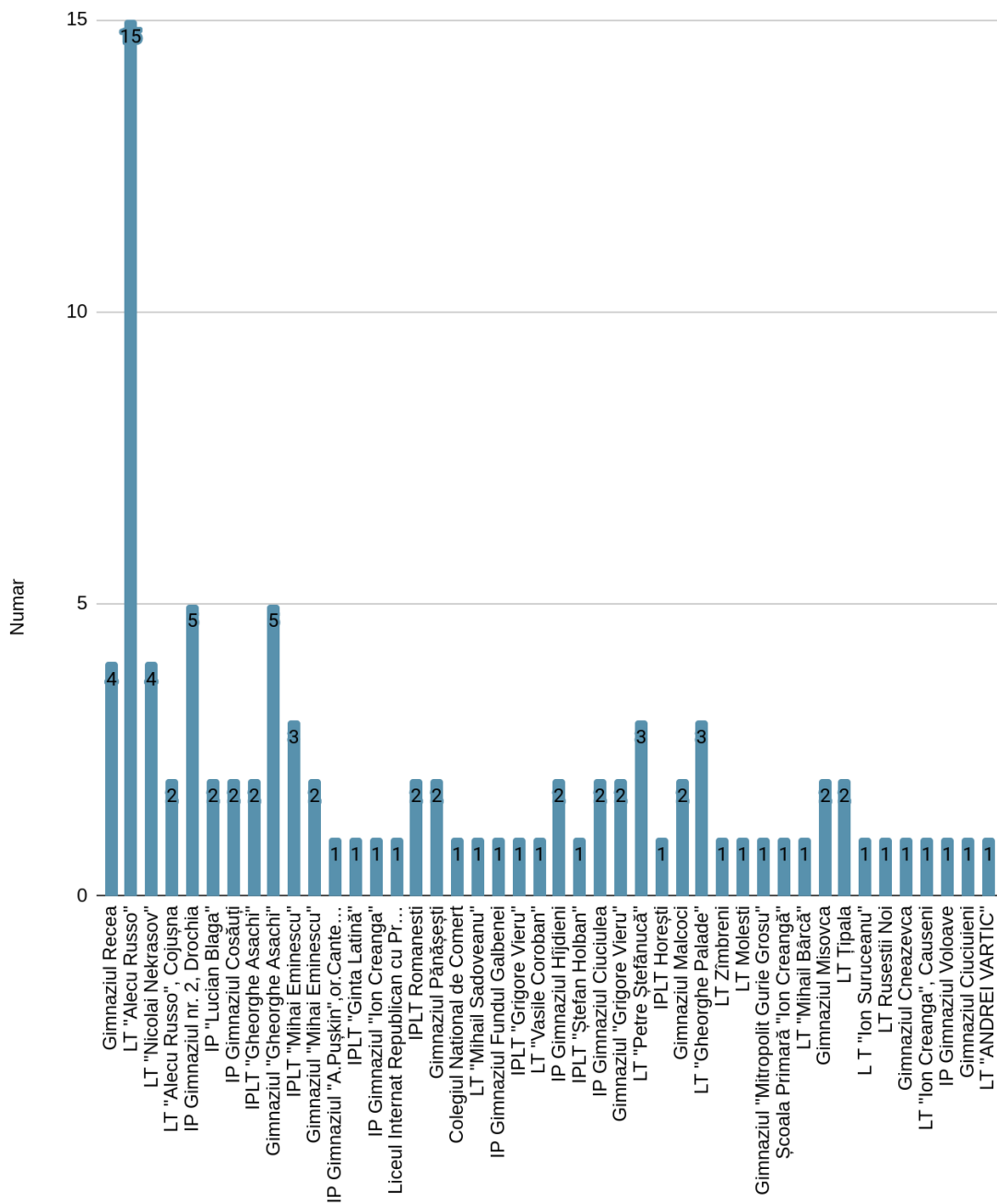
1. În mare măsură

2. În măsură medie
3. În mică măsură
4. Deloc
5. Nu știu

Alte comentarii, sugestii, propuneri

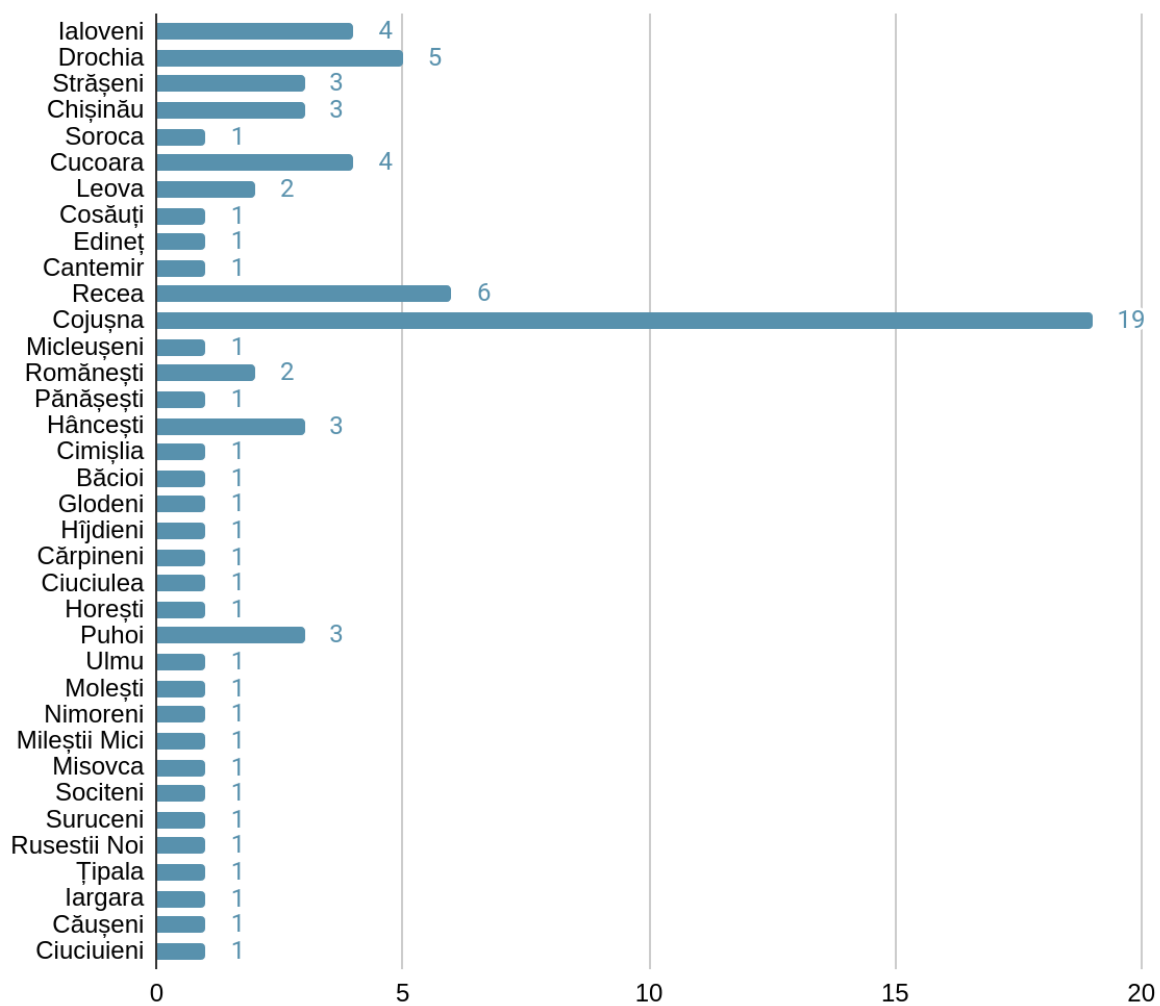
Anexa 4. Răspunsurile respondenților la chestionarul pentru cadrele didactice din învățământul general aplicat în luna august 2021

Q1. Instituția de învățământ

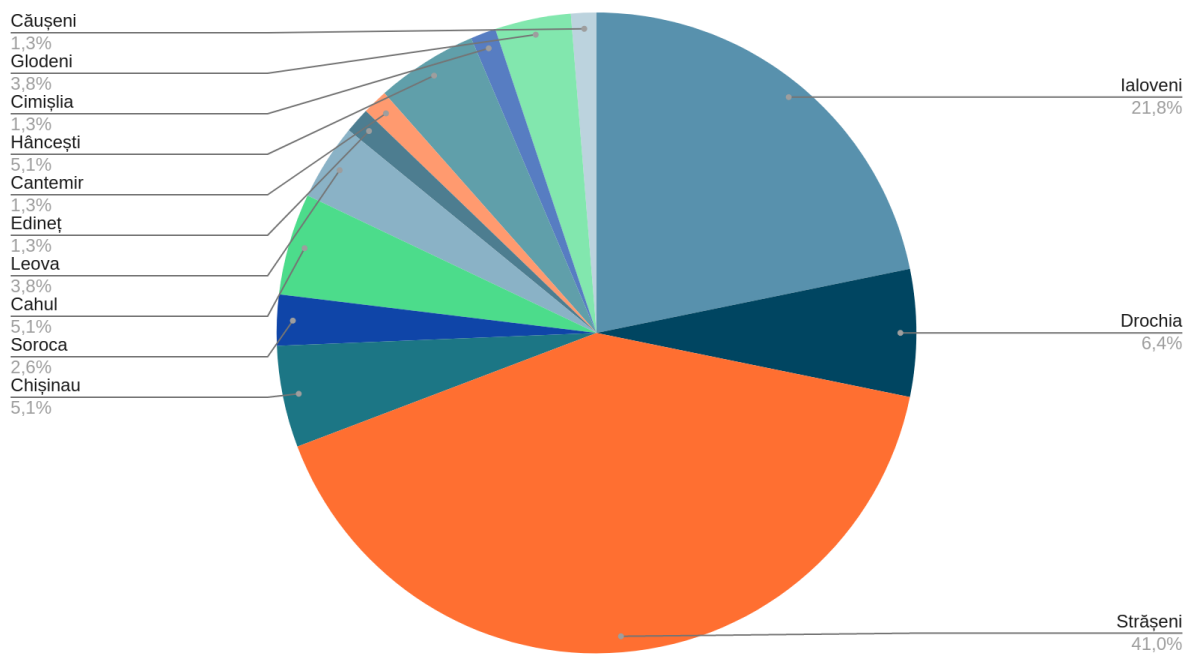


Q2. Localitatea, raionul

Localitatea

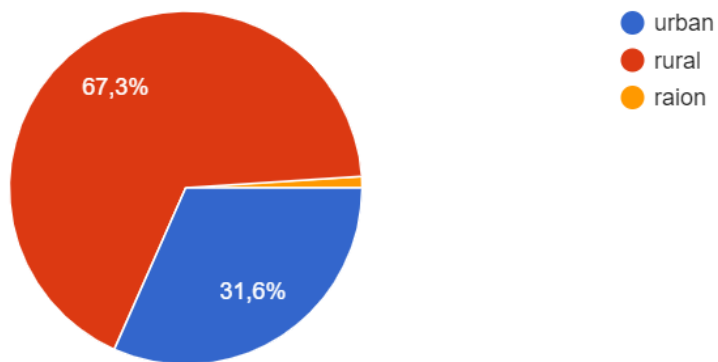


Raion



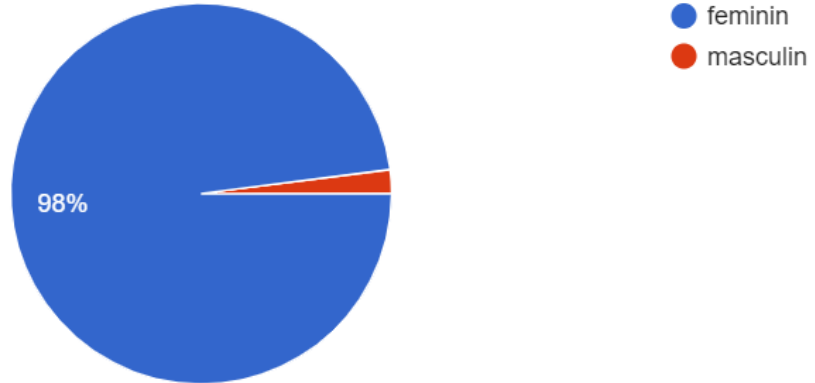
Q3. Mediul

98 de răspunsuri



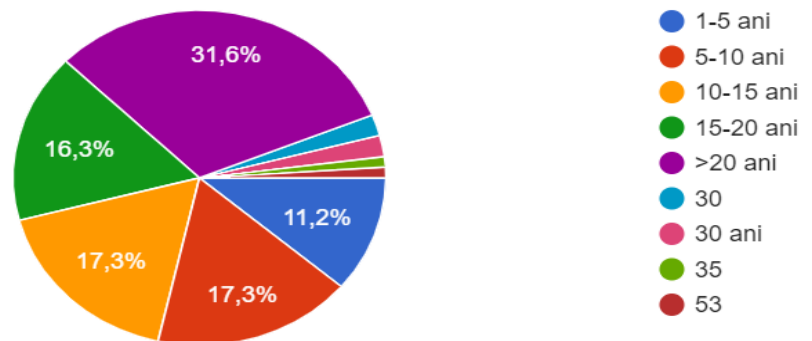
Q4. Genul

98 de răspunsuri



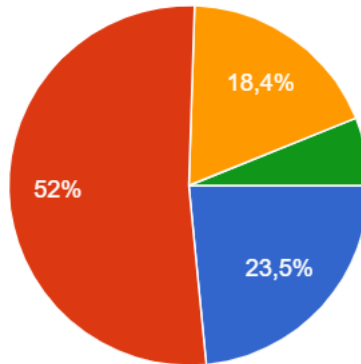
Q5. Vechimea în muncă

98 de răspunsuri



Q6. Grad didactic

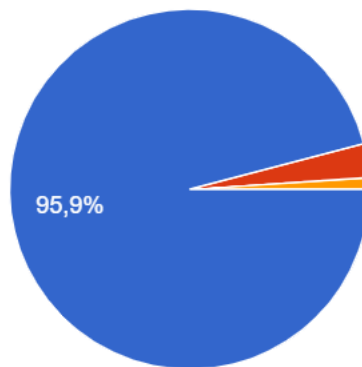
98 de răspunsuri



- Fără grad didactic
- Doi
- Unu
- Superior

Q7. Studii

98 de răspunsuri

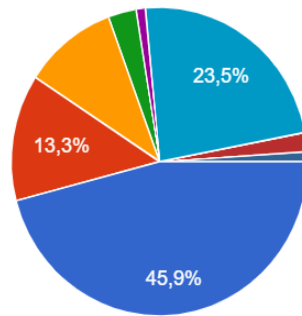


- superioare
- medii speciale
- master

Q8. Ultimul curs de formare continuă de 20 de credite de studii

Copia

98 de răspunsuri



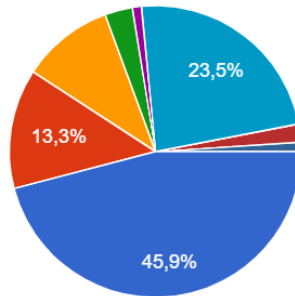
- Institutul de Științe ale Educației
- Universitatea de Stat din Tiraspol
- Universitatea de Stat din Moldova
- Universitatea de Stat „Alecă Russo” di...
- Universitatea de Stat „Bogdan Petricei...
- Universitatea de Stat „Ion Creangă” di...
- Universitatea Tehnică a Moldovei
- Centrul Educațional ProDidactica

▲ 1/2 ▼

Q8. Ultimul curs de formare continuă de 20 de credite de studii

Copiați

98 de răspunsuri

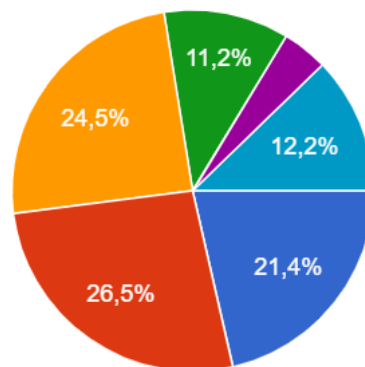


- Universitatea de Stat de Educație Fizică și Sport
- Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice
- Universitatea de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”
- Universitatea de Stat din Comrat
- Academia de Studii Economice

▲ 2/2 ▼

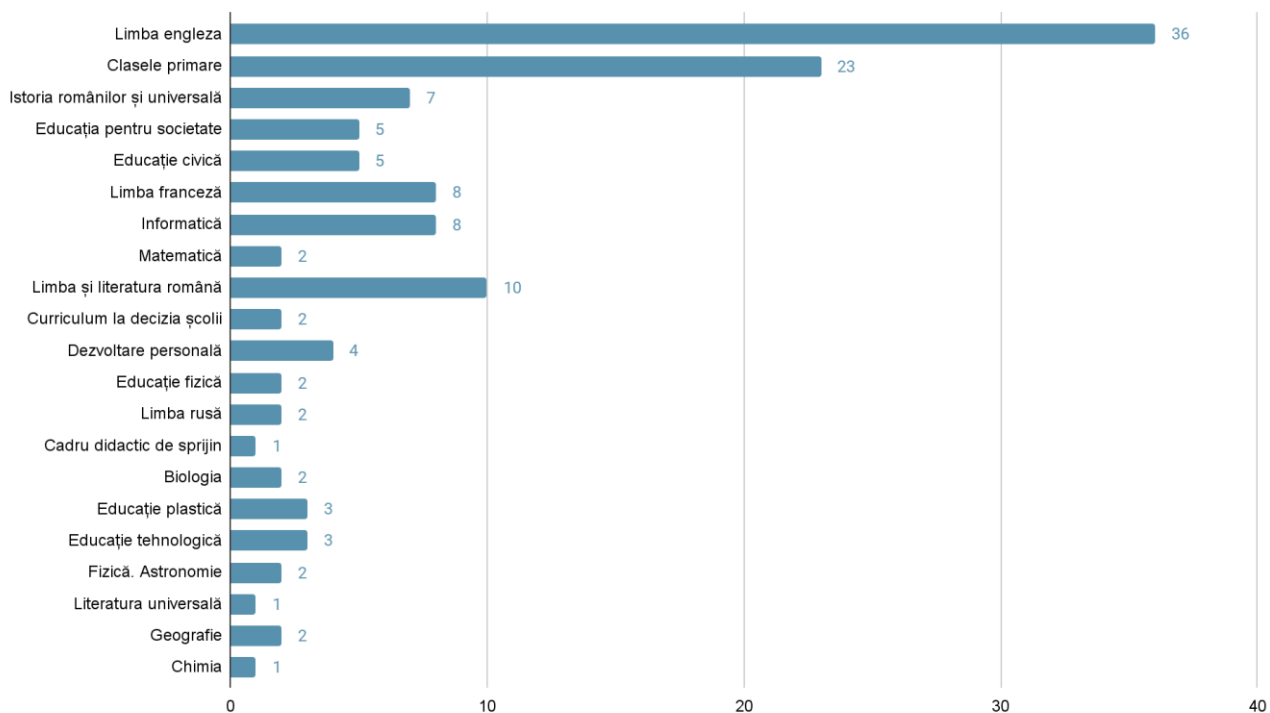
Q9. Anul ultimei formări continue de 20 de credite

98 de răspunsuri



- 2021
- 2020
- 2019
- 2018
- 2017
- 2016

Q10. Disciplina/disciplinele predate



Q11. Disciplina/disciplinele opționale predate

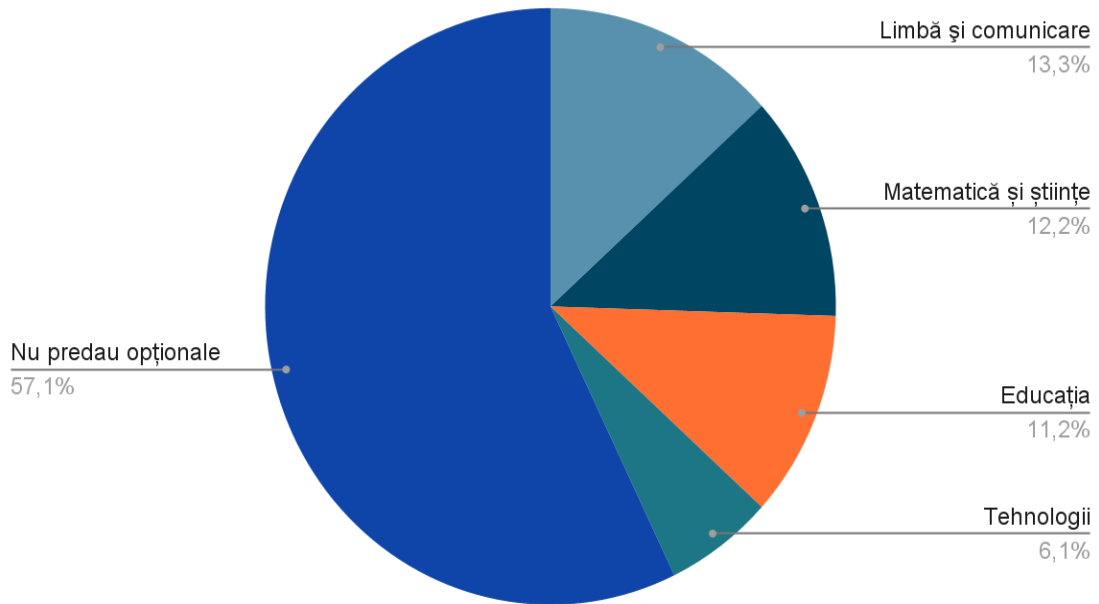
Arii curriculare și lista disciplinelor opționale predate:

Limbă și comunicare	Tainele comunicării - 2 răspunsuri
	Elemente de cultură și civilizație a Franței - 1 răspuns
	Limba franceză - 2 răspunsuri
	Ora de lectură - 1 răspuns
	Citind, învăț să fiu - 2 răspunsuri
	Tainele cărții - 1 răspuns

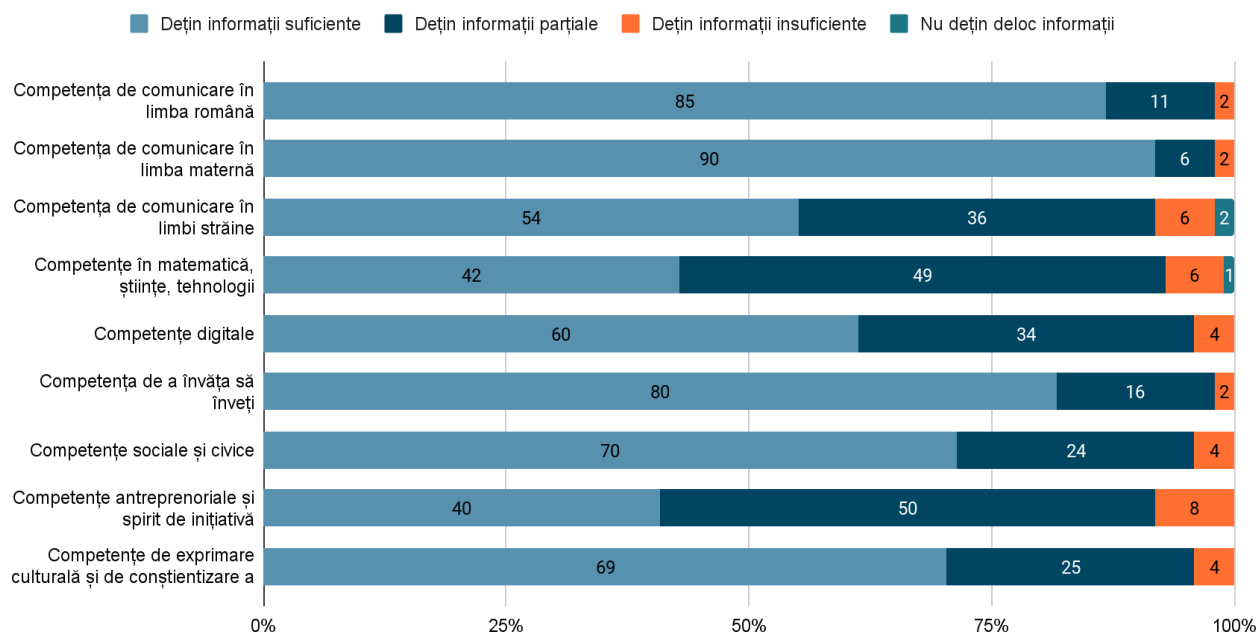
	Traductologia - 1 răspuns
	Engleza - 1 răspuns
	Tehnica traducerii - 1 răspuns
	Cultura, obiceiurile și tradițiile poporului american - 1 răspuns
Matematică și științe	În împărăția lui Mate - 1 răspuns
	Matematica distractivă - 2 răspunsuri
	Educația ecologică - 3 răspunsuri
	Educație pentru sănătate - 4 răspunsuri
	Robotica - 1 răspuns
	Matematica - 1 răspuns
Educația socioumanistică	Istoria și cultura locală - 1 răspuns
	Religia - 3 răspunsuri
	Dezvoltare personală - 3 răspunsuri
	Educația Economică și Antreprenorială - 1 răspuns
	Educație pentru media - 2 răspunsuri
	Relații armonioase în familie - 1 răspuns
Tehnologii	Informatica - 1 răspuns
	Tehnologia informației și comunicațiilor - 2 răspunsuri
	Design grafic - 1 răspuns

	Programarea algoritmilor în C/C++ - 1 răspuns
	Proiectarea și dezvoltarea web - 1 răspuns

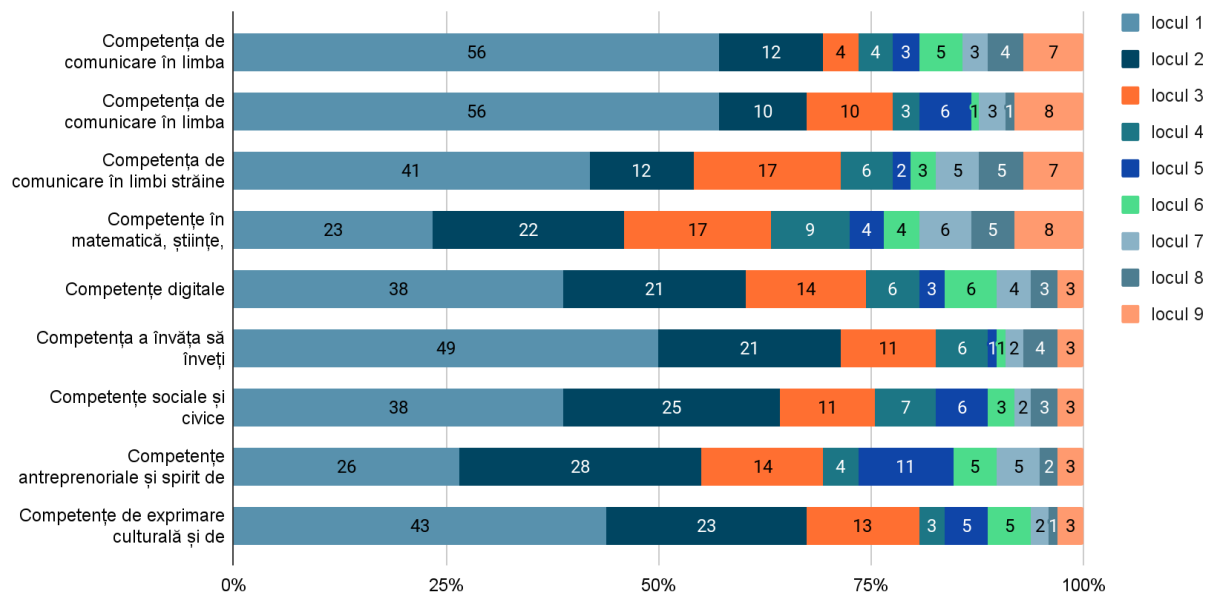
Distribuția disciplinelor opționale pe arii curriculare



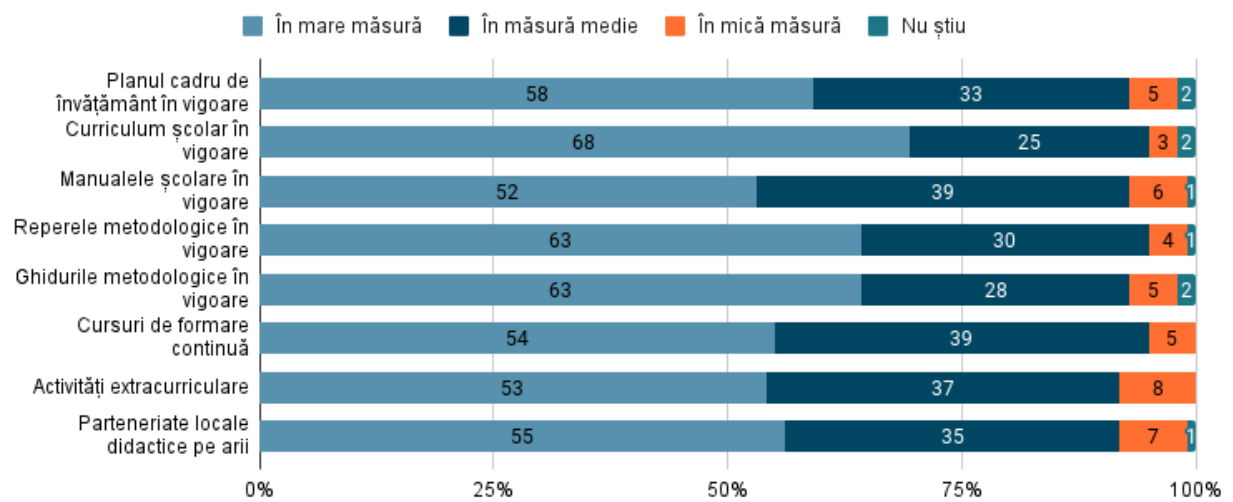
Q12. Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la competențele-cheie? Selectați caseta corespunzătoare.



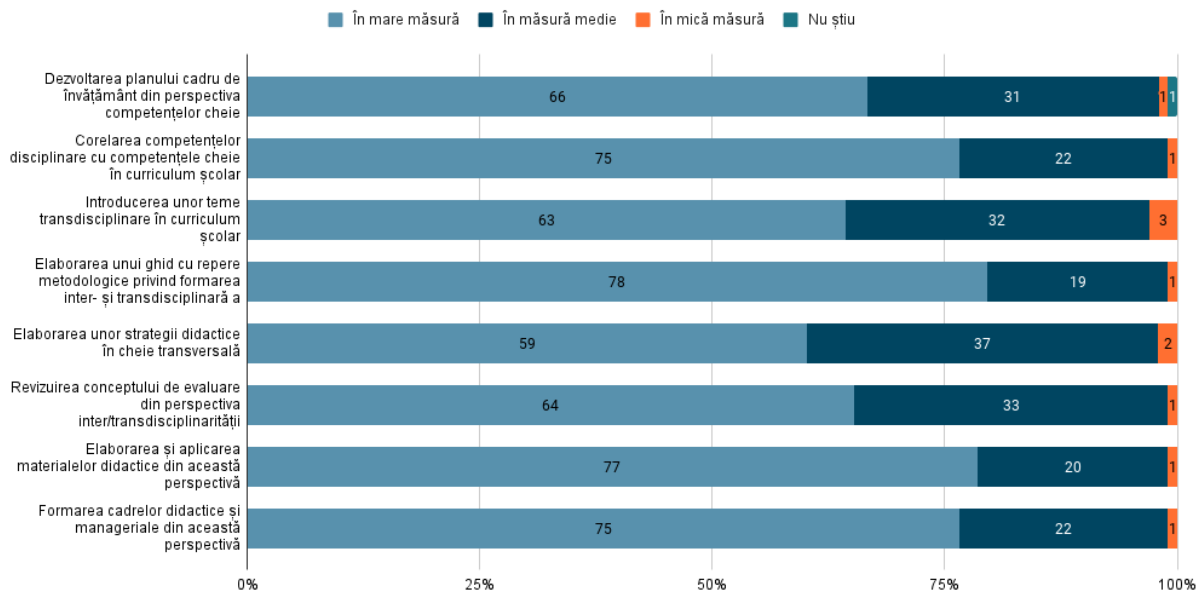
Q13. Pe baza experienței Dvs., realizați o ierarhizare a competențelor pe care le considerați posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei / disciplinelor predate. De la locul 1 pentru cea mai favorabilă situație, către cea care are șansele cele mai mici locul 9.



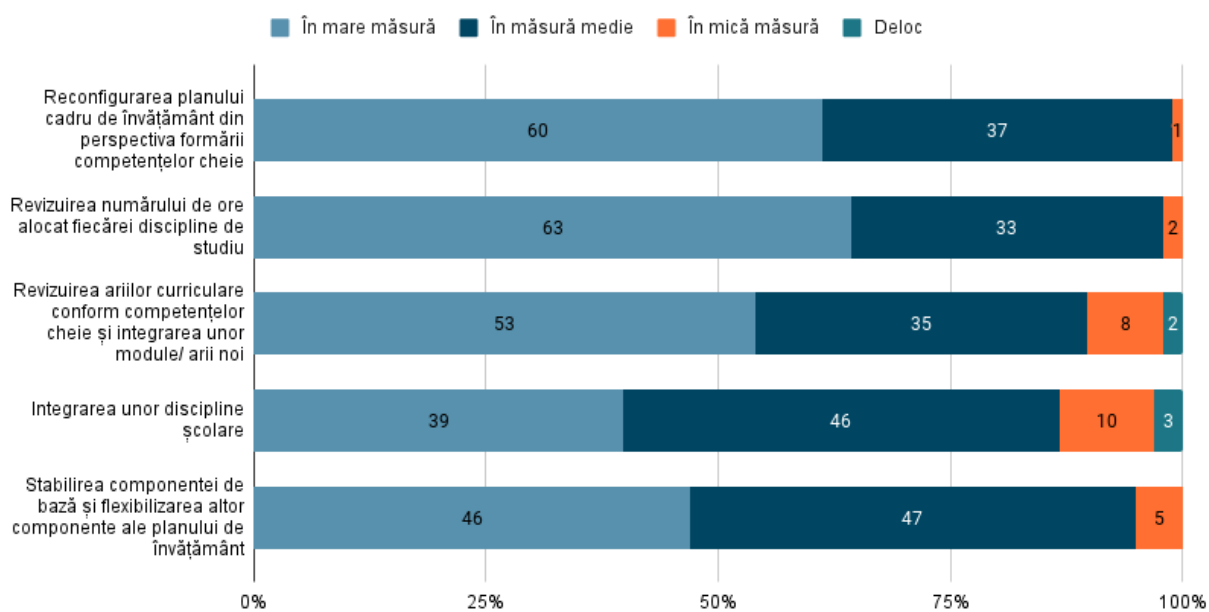
Q14. În ce măsură credeți că următoarele instrumente vă ajută să dezvoltați competențele cheie la elevii dumneavoastră ?



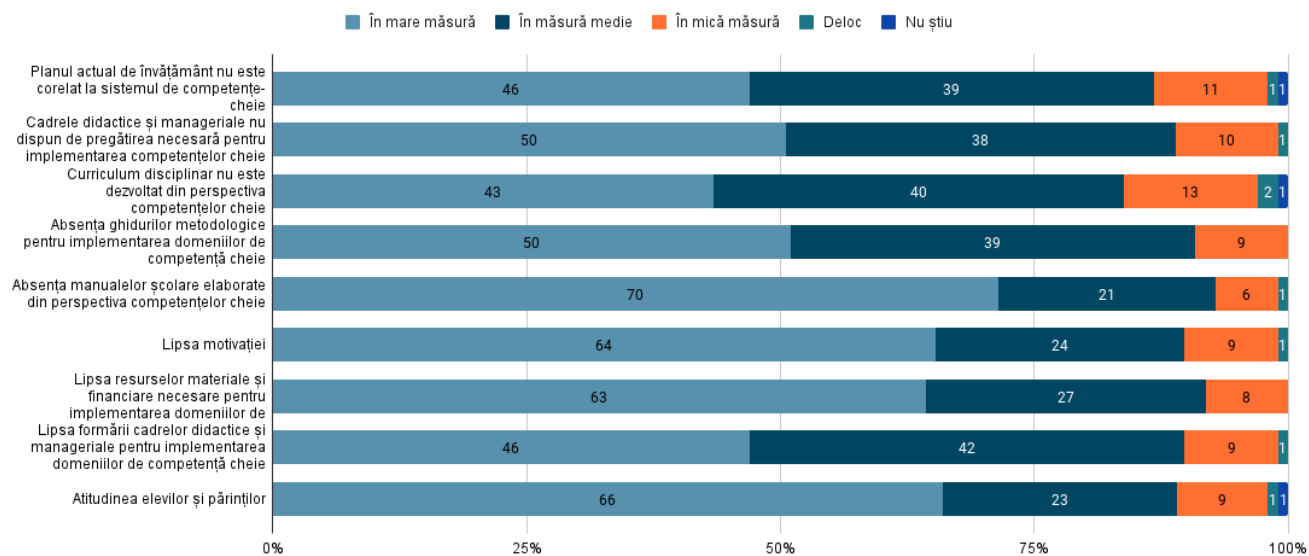
Q15. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele pe care le predați?



Q16. În opinia dvs, în ce măsură următoarele acțiuni ar putea facilita implementarea competențelor cheie în învățământul general?



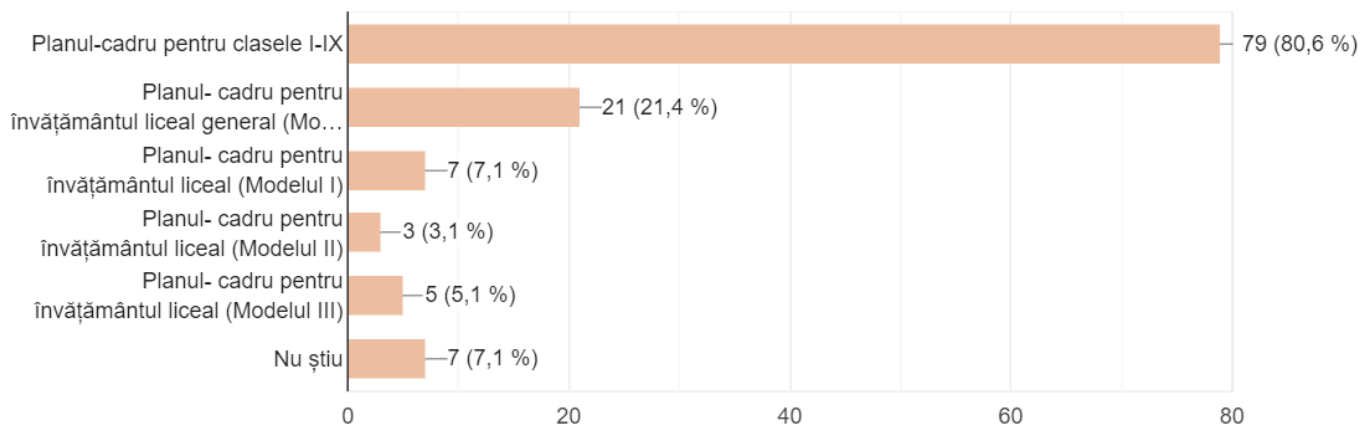
Q17. În ce măsură credeți că următorii factori pot împiedica implementarea competențelor cheie la nivelul școlii dumneavoastră?



Q18. Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.?

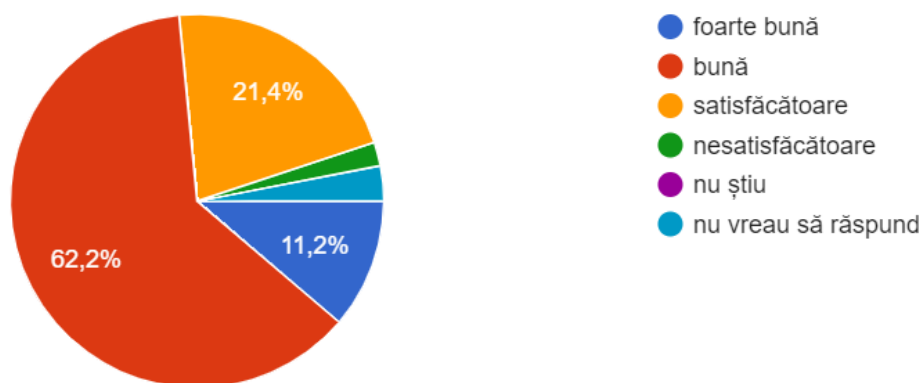


98 de răspunsuri



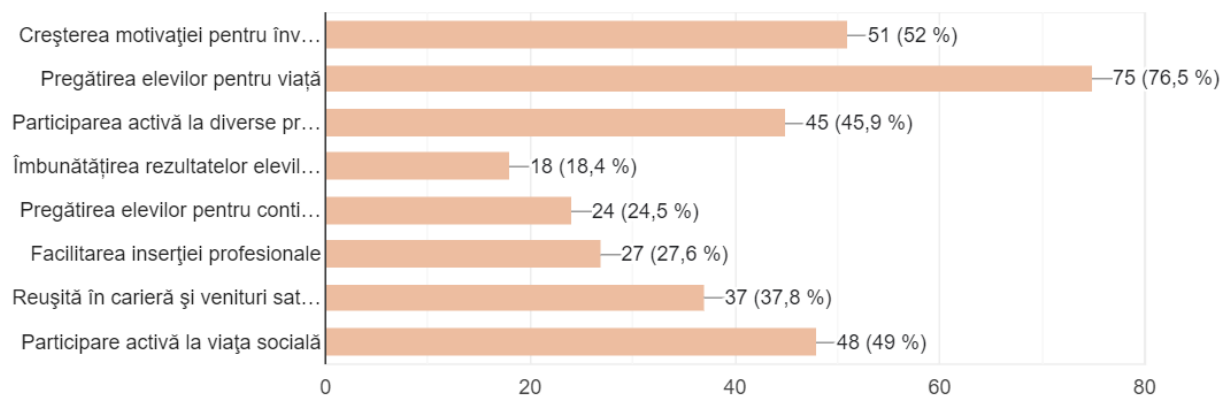
Q 19. Ce părere aveți despre planul- cadru actual de învățământ?

98 de răspunsuri



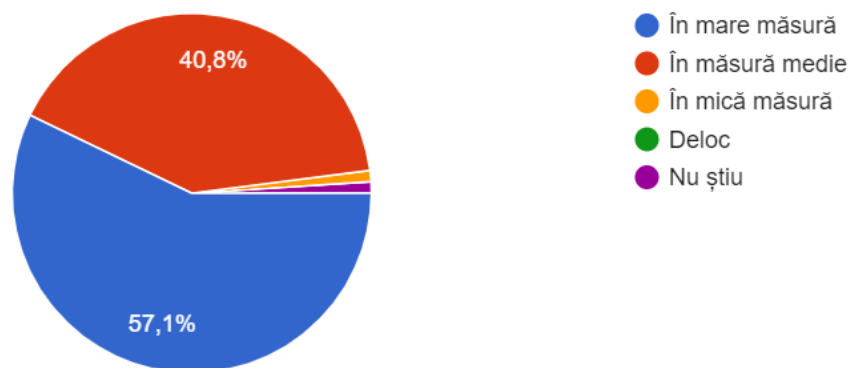
Q20. Ce impact considerați că are, din perspectiva elevului, orientarea curriculumului spre dezvoltarea de competențe- cheie pe următoarele coordonate? [Copiați](#)

98 de răspunsuri



Q21. În ce măsură credeți că implementarea competențelor- cheie în procesul didactic poate conduce la creșterea eficienței educației în învățământul general?

98 de răspunsuri

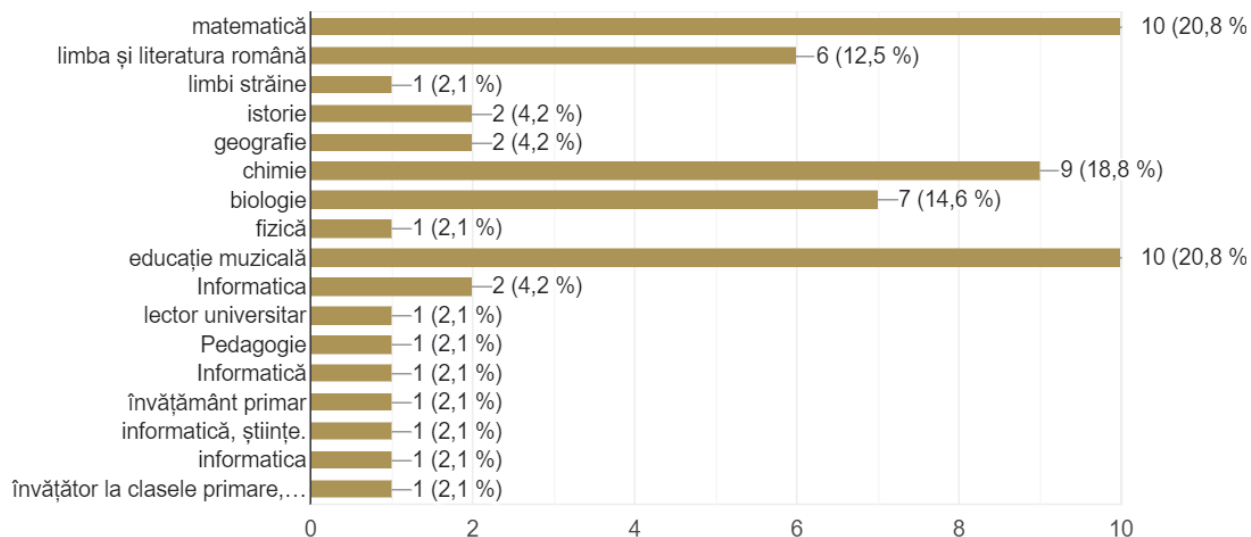


Anexa 5. Rezultatele chestionarului aplicat pentru cadrele didactice din învățământul general – aprilie 2022

1. Sunt profesor de

 Copiați

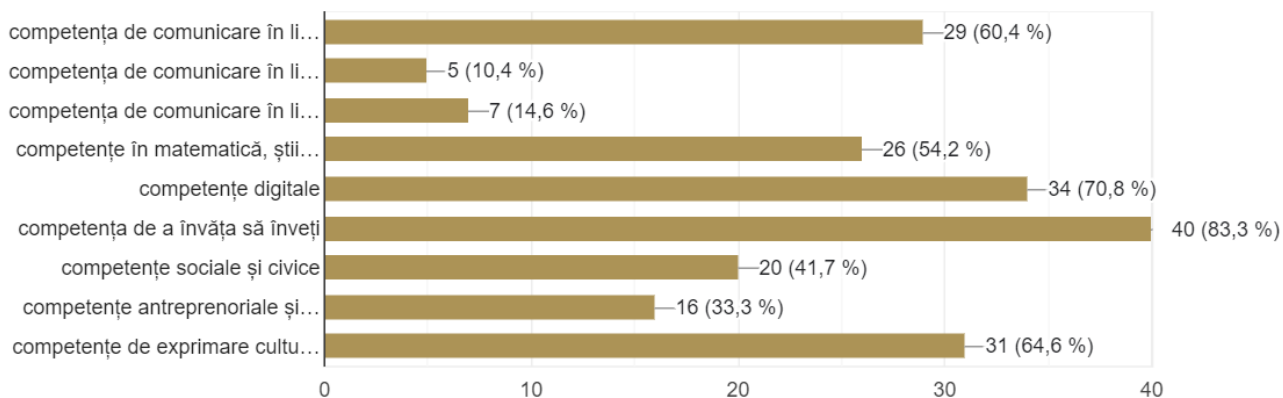
48 de răspunsuri



2. Ce competențe-cheie integrați la disciplina pe care o predăți?

 Copiați

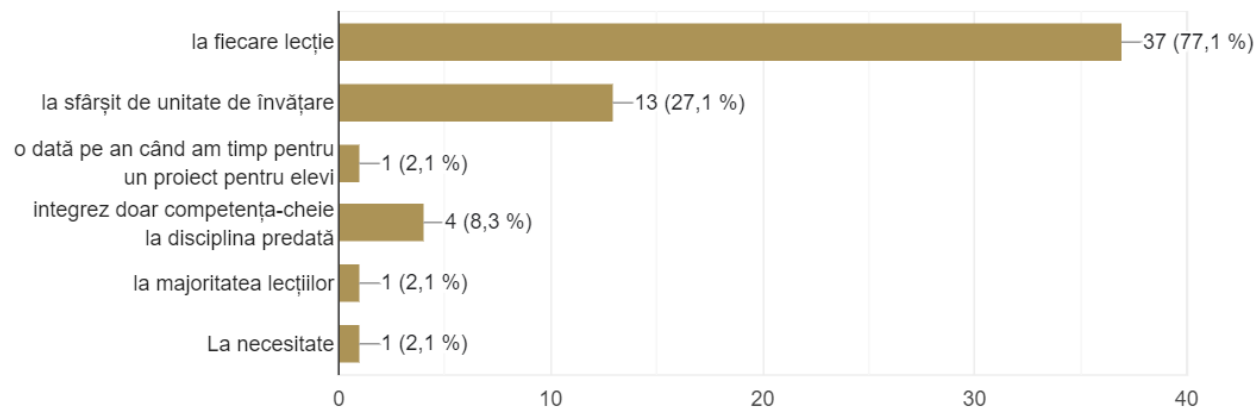
48 de răspunsuri



3. Cum integrați la moment, competențele cheie în procesul de învățare la clasă? Cât de des?



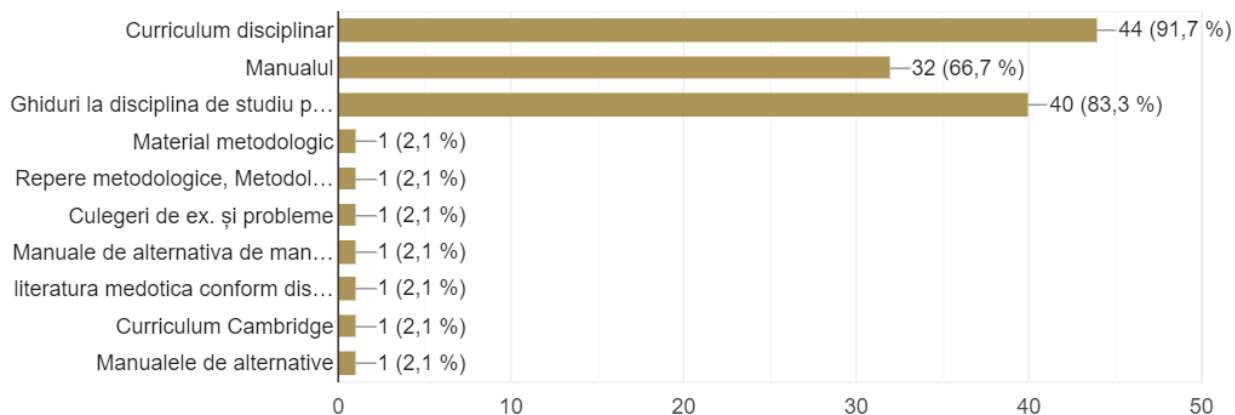
48 de răspunsuri



4. Ce document (curricular, de politici, didactic) folosiți în acest scop?



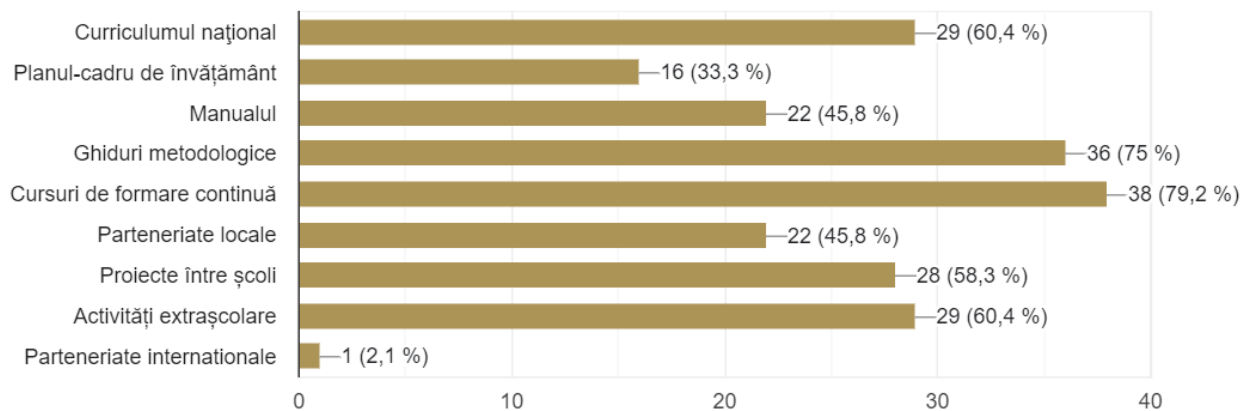
48 de răspunsuri



5. Care din aceste modalități v-ar putea ajuta în cea mai mare măsură să dezvoltați competențele cheie la elevii dumneavoastră ?



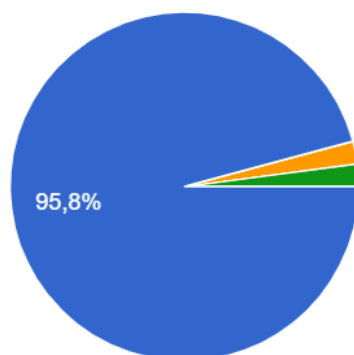
48 de răspunsuri



6. Considerați utilă organizarea unor acțiuni de formare a cadrelor didactice pe problematica integrării competențelor cheie în procesul de învățare?



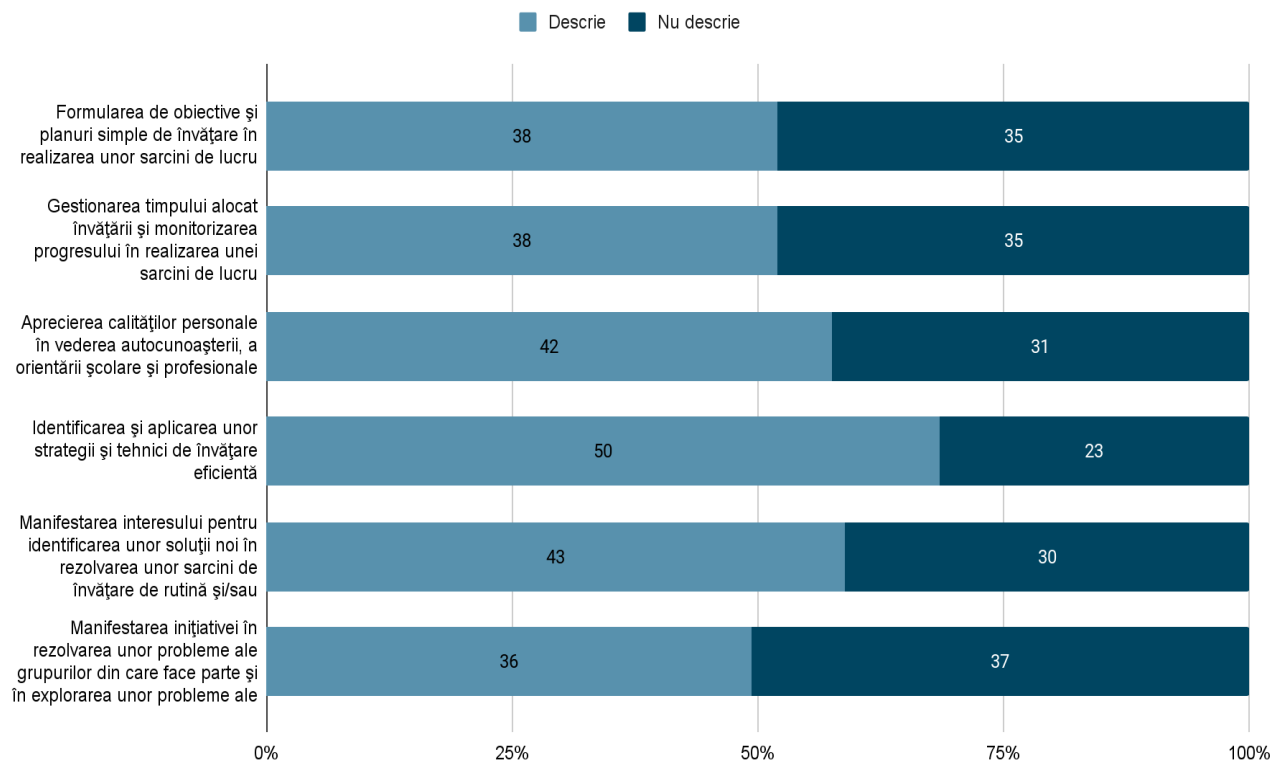
48 de răspunsuri



- Da
- Nu
- Nu știu
- Este foarte necesare organizat acțiuni de formare a cadrelor didactice.

Anexa 6. Rezultatele la unele întrebări din cadrul chestionarului aplicat pe un eșantion de 81 cadre didactice în iunie 2022

Care elemente descriu competența cheie de a învăța să înveți?



Anexa 7. Metodologia de elaborare a chestionarului de evaluare inițială aplicat în cadrul experimentului de formare

Chestionarul (link) va seta premiza pentru dezvoltarea programului de formare continuă în baza nevoilor participanților determinate în rezultatul analizei răspunsurilor.

Acesta va stabili percepția cadrelor manageriale privind structura, funcționalitatea și eficiența planului cadru de învățământ în raport cu formarea competențelor cheie în învățământul general.

De asemenea va identifica disfuncțiile sistemice existente percepute sau nu la nivel de formare a competențelor cheie și anumite condiții, perspective și recomandări subiective și contextualizate de aplicare a planului cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ.

Chestionarul include întrebări care verifică percepția cadrelor didactice cu privire la planul cadru de învățământ și formarea competențelor cheie în învățământul general. Acestea vor confirma/ infirma ipotezele și valida constatările formulate în capitolul II pe un alt/ nou eșantion de control al investigației. Aceste răspunsuri vor fi contrapuse cu cele de la grupul anterior chestionat și se vor formula concluzii prin raportare la devierile înregistrate după experimentul de formare și va reflecta cum acestea au influențat percepția, înțelegerea și gradul de pregătire al cadrelor manageriale pentru aplicare a unui model de plan-cadru dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie.

Instituția de învățământ – item semiobiectiv cu răspuns scurt

Întrebarea stabilește eșantionul cercetării și identifică grupul țintă, reprezentanți ai nivelului primar, gimnazial sau liceal și dacă apartenența acestora la o categorie de instituții de învățământ are un efect asupra percepției asupra formării competențelor cheie, problemelor în formarea acestora în școală și gradului de conștientizare a interconexiunii, interdependenței procesului educațional/ demersului didactic, conținuturilor de învățare și a timpului pentru instruire(școlar) în raport cu planul cadru. Există vreo diferență de percepție din partea celor de la treapta liceală acolo unde au fost pilotate 4 modele de plan-cadru de învățământ? Răspunsurile respondenților vor fi interpretate prin contrapunere cu răspunsurile lor la întrebarea vizavi de modelul de plan-cadru aplicat la nivelul instituției de învățământ.

Întrebarea de bază la care va răspunde: Cum este percepută formarea competențelor cheie la diferite nivele de învățământ de către o categorie diferită de manageri școlari din mediul urban și rural și cum este aplicat planul cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ?

Vechimea în muncă -item de tip obiectiv cu alegere multiplă

Întrebarea va colecta răspunsurile respondenților privind experiența acestora de management al aplicării planului cadru de învățământ la nivelul instituției de învățământ și va contextualiza și mai mult eșantionul cercetării. Experiența managerilor este un indicator privind dezvoltarea programului de formare care necesită ca o precondiție experiența participanților de 1-3 ani, deoarece programul este focusat pe dezvoltarea unor abilități noi în condiția existenței pregătirii generale și experienței de management.

Anticipăm un progres al indicatorilor de cunoaștere, înțelegere, aplicare mai înalt în cazul celor cu o experiență de conducere între 5-10 ani, dat fiind experiența, dar și gradul de actualitate a competențelor formate în acest interval cu referire la tematica programului de formare.

Q1. Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.? - item de tip obiectiv cu alegere multiplă

- Planul-cadru pentru clasele I-IX
- Planul- cadru pentru învățământul liceal general (Modelul IV)
- Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul I)
- Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul II)
- Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul III)
- Nu știu

Întrebarea stabilește detalii noi privind eșantionul cercetării cu privire la experiența respondenților privind aplicarea unui model de plan-cadru alternativ. Anticipăm constatarea privind existența unei experiențe de aplicare a unui model alternativ de plan-cadru care condiționează o mai bună pregătire și înțelegere privind aplicarea planului cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie la nivelul unității de învățământ.

Q2. Care sunt, în opinia dvs., principalele probleme ale actualului plan-cadru de învățământ:

- este prea aglomerat / conține prea multe discipline de învățământ;
- nu este corelat la sistemul de CC;
- nu facilitează învățarea inter- și transdisciplinară;
- nu permite individualizarea traseelor de învățare etc.

Întrebarea este o întrebare de control și verifică gradul de cunoaștere și înțelegere a cadrului normativ și de politici curriculare existent și modul cum acestea interrelaționează și afectează formarea competențelor cheie.

Q3. Apreciați pe o scală de la 1 la 5 nivelul dvs. de pregătire în ceea ce privește managementul aplicării planului-cadru la nivel de instituție școlară. - item de tip obiectiv cu alegere multiplă

Întrebarea verifică gradul de pregătire al cadrelor manageriale privind managementul aplicării planului cadru la nivel de instituție școlară. Gradul general de pregătire al acestora influențează capacitățile lor de a aplica un nou plan-cadru care presupune existența unor abilități generale de bază pentru dezvoltare. Cursul de formare este structurat din perspectiva existenței unei experiențe de management al aplicării de 1- 3 ani.

Q4. Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la necesitatea formării de competențele-cheie în perioada școlarității? Selectați caseta corespunzătoare. – item obiectiv de tip pereche

Întrebarea listează competențele cheie din Codul educației și solicită bifarea unei opțiuni în raport cu fiecare competență cheie cu următoarele categorii (Dețin informații suficiente/ Dețin informații parțiale/Dețin informații insuficiente/Nu dețin deloc informații). Întrebarea va colecta informații cu privire la gradul de informare/ familiarizare al cadrelor cu privire la competențele cheie.

Q5. În ce context ați primit informații cu privire la competențele cheie ?- item semiobiectiv cu răspuns scurt

Întrebarea va identifica existența sau lipsa unui cadru formal pentru familiarizarea cadrelor didactice și / sau manageriale cu privire la setul de CC, a unor activități de formare la subiect și contextul formal/ nonformal/ studiu individual, etc.

Anticipăm lipsa unor evenimente de formare la subiect la care respondenții ar fi participat și a justifica nevoia unui program de formare, competențele cheie fiind asociate finalităților educației.

Q6. În ce măsură credeți că următoarele documente vă ajută să promovați și să implementați formarea competențelor cheie în instituția dvs. în calitate de director? - item de tip obiectiv cu alegere multiplă

- Planul-cadru de învățământ în vigoare
- Curriculumul școlar în vigoare
- Manualele școlare în vigoare
- Reperete metodologice în vigoare
- Ghidurile metodologice în vigoare
- Elaborarea și implementarea curriculumului la decizia școlii
- Altele

Întrebarea este o întrebare de control și verifică gradul de cunoaștere și înțelegere a cadrului normativ și de politici curriculare existent și modul cum acestea interrelaționează și afectează formarea competențelor cheie.

Q7. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini implementarea cu succes a competențelor cheie în instituția pe care o conduceți? -item de tip obiectiv cu alegere multiplă

- Dezvoltarea Planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie;
- Corelarea competențelor disciplinare cu competențele-cheie în curriculumul școlar;
- Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculumul școlar;

- Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter- și transdisciplinară a competențelor cheie;
- Schimbarea modului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității;
- Altele

Întrebarea va colecta răspunsuri care vor identifica opțiunile preferențiale din perspectiva cadrelor manageriale și vor stabili un set de condiții necesare aplicării unui plan-cadru dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie.

Q8. Cine credeți că ar trebui să realizeze integrarea competențelor cheie cu statut transversal (a învăța să înveți, antreprenoriale și spirit de inițiativă, de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale,etc.)în procesul de predare-învățare-evaluare?

- Cadrele didactice la toate disciplinele de studiu
- Cadrele manageriale
- Ministerul Educației și Cercetării
- Organele locale de specialitate în domeniul învățământului
- Instituțiile de formare continuă
- Altele

Întrebarea va analiza răspunsurile pre- și post formare privind percepția cadrelor manageriale privind rolul și atribuțiile cadrului didactic și cadrelor manageriale în procesul formării competențelor cheie în învățământul general.

Q9. Ce credeți că se urmărește prin elaborarea planului-cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva competențelor-cheie?

- Racordarea procesului de învățare la finalitățile stabilite în Codul Educației și curriculumul școlar;
- Deschiderea învățării spre inter- și transdisciplinaritate
- Articularea disciplinelor școlare în scop de eficientizare a învățării
- Sincronizarea cu politicile educaționale europene
- Altele

Întrebarea va analiza răspunsurile pre- și post formare privind percepția cadrelor manageriale privind necesitatea introducerii competențelor cheie.

Q.10 Așteptări de la cursul de formare (comentarii, sugestii, propuneri) - item semiobiectiv cu răspuns scurt

Întrebarea va colecta așteptările participanților la formare și va stabili cât de mult a răspuns acestora prin raportare la răspunsurile din chestionarul de evaluare finală aplicat.

Anexa 8. Metodologia de elabore a chestionarului de evaluare finală în cadrul experimentului de formare

Chestionarul([link](#)) va seta premisele pentru dezvoltarea programului de formare continuă în baza nevoilor participanților determinate în rezultatul analizei răspunsurilor participanților la programul de formare.

Acesta va stabili percepția cadrelor manageriale privind structura, funcționalitatea și eficiența planului cadru de învățământ în raport cu formarea competențelor cheie în învățământul general în urma participării la programul de formare.

De asemenea va identifica disfuncțiile sistemice existente percepute sau nu la nivel de formare a competențelor cheie și anumite condiții, perspective și recomandări subiective și contextualizate de aplicare a planului cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ.

Chestionarul include întrebări care verifică percepția cadrelor manageriale cu privire la planul cadru de învățământ și formarea competențelor cheie în învățământul general. Acestea vor confirma/ infirma ipotezele și valida constatările formulate în capitolul II pe un alt/ nou eșantion de control al investigației. Aceste răspunsuri vor fi contrapuse cu cele de la grupul anterior chestionat și se vor formula concluzii prin raportare la devierile înregistrate după experimentul de formare și va reflecta cum acestea au influențat percepția, înțelegerea și gradul de pregătire al cadrelor manageriale pentru aplicare a unui model de plan-cadru dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie.

Instituția de învățământ – item semiobiectiv cu răspuns scurt

Întrebarea stabilește eșantionul cercetării și identifică grupul țintă, reprezentanți ai nivelului primar, gimnazial sau liceal și dacă apartenența acestora la o categorie de instituții de învățământ are un efect asupra percepției asupra formării competențelor cheie, problemelor în formarea acestora în școală și gradului de conștientizare a interconexiunii, interdependenței procesului educațional/ demersului didactic, conținuturilor de învățare și a timpului pentru instruire(școlar) în raport cu planul cadru. Există vreo diferență de percepție din partea celor de la treapta liceală acolo unde au fost pilotate 4 modele de plan-cadru de învățământ? Răspunsurile respondenților vor fi interpretate prin contrapunere cu răspunsurile lor la întrebarea vizavi de modelul de plan-cadru aplicat la nivelul instituției de învățământ.

Întrebarea de bază la care va răspunde: Cum este percepută formarea competențelor cheie la diferite nivele de învățământ de către o categorie diferită de manageri școlari din mediul urban și rural și cum este aplicat planul cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ?

Vechimea în muncă -item de tip obiectiv cu alegere multiplă

Întrebarea va colecta răspunsurile respondenților privind experiența acestora de management al aplicării planului cadru de învățământ la nivelul instituției de învățământ și va contextualiza și mai mult eșantionul cercetării. Experiența managerilor este un indicator privind dezvoltarea programului de formare care necesită ca o precondiție experiența participanților de 1-3 ani, deoarece programul

este focusat pe dezvoltarea unor abilități noi în condiția existenței pregătirii generale și experienței de management.

Anticipăm un progres al indicatorilor de cunoaștere, înțelegere, aplicare mai înalt în cazul celor cu o experiență de conducere între 5-10 ani, dat fiind experiența, dar și gradul de actualitate a competențelor formate în acest interval cu referire la tematica programului de formare.

Q1. Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.? - item de tip obiectiv cu alegere multiplă

- Planul-cadru pentru clasele I-IX
- Planul- cadru pentru învățământul liceal general (Modelul IV)
- Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul I)
- Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul II)
- Planul- cadru pentru învățământul liceal (Modelul III)
- Nu știu

Întrebarea stabilește detalii noi privind eșantionul cercetării cu privire la experiența respondenților privind aplicarea unui model de plan-cadru alternativ. Anticipăm constatarea privind existența unei experiențe de aplicare a unui model alternativ de plan-cadru care condiționează o mai bună pregătire și înțelegere privind aplicarea planului cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie la nivelul unității de învățământ.

Q2. Apreciați pe o scală de la 1 la 5 nivelul dvs. de pregătire în ceea ce privește managementul aplicării planului-cadru la nivel de instituție școlară. - item de tip obiectiv cu alegere multiplă

Întrebarea verifică gradul de pregătire al cadrelor manageriale privind managementul aplicării planului cadru la nivel de instituție școlară. Gradul general de pregătire al acestora influențează capacitățile lor de a aplica un nou plan-cadru care presupune existența unor abilități generale de bază pentru dezvoltare. Cursul de formare este structurat din perspectiva existenței unei experiențe de management al aplicării de 1- 3 ani.

Q3. Care sunt, în opinia dvs., principalele probleme ale actualului plan-cadru de învățământ:

- Este prea aglomerat / conține prea multe discipline de învățământ;
- Nu este corelat la sistemul de CC;
- Nu facilitează învățarea inter- și transdisciplinară;
- Nu permite individualizarea traseelor de învățare etc.
- Altele

Întrebarea este o întrebare de control și verifică gradul de cunoaștere și înțelegere a cadrului normativ și de politici curriculare existent și modul cum acestea interrelaționează și afectează formarea competențelor cheie.

Q4. Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la necesitatea formării de CC în perioada școlarității? Selectați caseta corespunzătoare. – item obiectiv de tip pereche

Întrebarea listează competențele cheie din Codul educației și solicită bifarea unei opțiuni în raport cu fiecare competență cheie cu următoarele categorii (Dețin informații suficiente/ Dețin informații parțiale/Dețin informații insuficiente/Nu dețin deloc informații). Întrebarea va colecta informații cu privire la gradul de informare/ familiarizare al cadrelor cu privire la competențele cheie.

Q5. Cum apreciați relevanța cursului de formare cu privire la implementarea competențelor cheie ?- item semiobiectiv cu răspuns

Foarte relevant

Suficient de relevant

Puțin relevant

Deloc relevant

Întrebarea va identifica relevanța cursului de formare pentru familiarizarea cadrelor manageriale cu privire la setul de CC, activitățile de formare desfășurate la subiect, etc.

Anticipăm relevanța cursului de formare într-un context în care se atestă lipsă oricăror evenimente de formare la subiect la care respondenții ar fi participat și ar justifica nevoia unui program de formare, competențele cheie fiind asociate finalităților educației.

Q6. În ce măsură credeți că actualul curs de formare vă ajută să promovați și să implementați formarea competențelor cheie în instituția dvs. în calitate de director? - item de tip obiectiv cu alegere multiplă

- În mare măsură
- În măsură medie
- În mică măsură
- Deloc

Întrebarea este o întrebare de control și verifică gradul de relevanță al programului de formare pentru directorii de instituții în formarea competențelor cheie ale alevilor.

Q7. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini implementarea cu succes a competențelor cheie în instituția pe care o conduceți? -item de tip obiectiv cu alegere multiplă

- Dezvoltarea Planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie;
- Corelarea competențelor specifice disciplinare cu competențele-cheie în curriculumul școlar;
- Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculumul școlar;
- Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter- și transdisciplinară a competențelor cheie;
- Schimbarea modului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității;
- Altele

Întrebarea va colecta răspunsuri care vor identifica opțiunile preferențiale din perspectiva cadrelor manageriale și vor stabili un set de condiții necesare aplicării unui plan-cadru dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie.

Q8. Cine credeți că ar trebui să realizeze integrarea competențelor cheie cu statut transversal (a învăța să înveți, antreprenoriale și spirit de inițiativă, de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale,etc.)în procesul de predare-învățare-evaluare?

- Cadrele didactice la toate disciplinele de studiu
- Cadrele manageriale
- Ministerul Educației și Cercetării
- Organele locale de specialitate în domeniul învățământului
- Instituțiile de formare continuă
- Altele

Întrebarea va colecta răspunsurile privind percepția cadrelor manageriale privind rolul și atribuțiile cadrului didactic și cadrelor manageriale în procesul formării competențelor cheie în învățământul general.

Q9. Recomandați 1-2 direcții de dezvoltare a Planului-cadru de învățământ conform cadrului de referință european al competențelor –cheie. – item subiectiv cu răspuns deschis de tip eseu

Întrebarea va colecta recomandările practicienilor privind reconfigurarea planului cadru de învățământ construit monodisciplinar și aplicat în instituțiile de învățământ general. Or, niciunul din modelele de PÎ aplicate în învățământul liceal nu este construit din perspectiva formării tuturor competențelor cheie.

Q10. Recomandați 1-2 direcții de îmbunătățire a Modelului pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie ale elevilor. – item subiectiv cu răspuns deschis de tip eseu

Întrebarea va solicita recomandări de îmbunătățire a modelului pedagogic de dezvoltare a planului cadru de învățământ din perspectiva practicienilor.

Q11. Recomandați 1-2 direcții de îmbunătățire a Planului-cadru de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor. – item subiectiv cu răspuns deschis de tip eseu

Întrebarea va solicita recomandări de îmbunătățire a Planului-cadru de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor din perspectiva practicienilor.

Q12. Propuneți 1-2 acțiuni manageriale oportune pentru implementarea Planului — cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ. – item subiectiv cu răspuns deschis de tip eseu

Întrebarea va colecta o listă de acțiuni manageriale necesare pentru aplicarea Planului-cadru de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor din perspectiva practicienilor. Acestea vor constitui un set de măsuri și condiții necesare a fi întrunite pentru aplicarea planului cadru.

Q13.Recomandați 1-2 direcții principale de acțiune în contextul promovării leadership-ului autentic la nivelul unității de învățământ în procesul de implementare a planului-cadru de învățământ. – item subiectiv cu răspuns deschis de tip eseu

Întrebarea va colecta o listă de acțiuni manageriale necesare pentru aplicarea Planului-cadru de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor din perspectiva practicienilor. Acestea vor constitui un set de măsuri și condiții necesare a fi întrunite din perspectiva managerului școlar pentru aplicarea planului cadru.

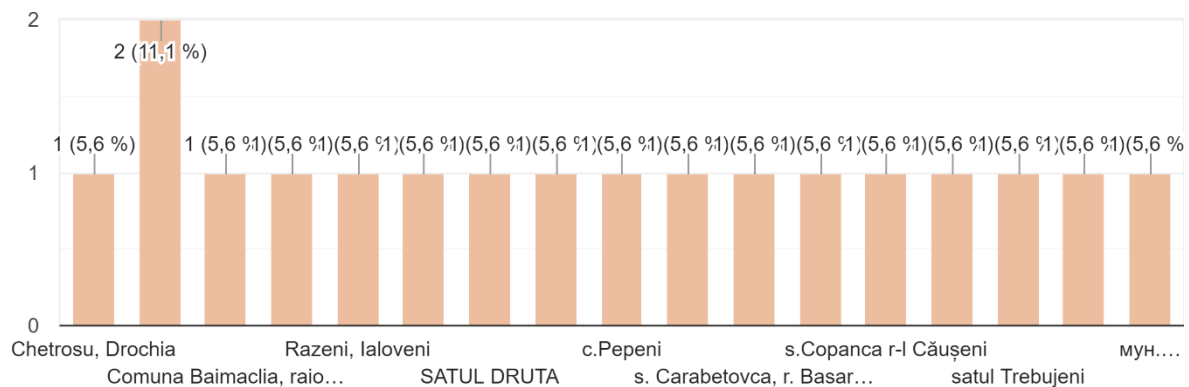
Q14. Alte comentarii, sugestii, propuneri privind îmbunătățirea cursului de formare - item semiobiectiv cu răspuns scurt

Întrebarea va colecta feedbackul participanților la formare și va colecta sugestiile acestora prin îmbunătățirea programului de formare.

Anexa 9. Rezultatele chestionarului de diagnosticare pentru cadrele manageriale, august 2021

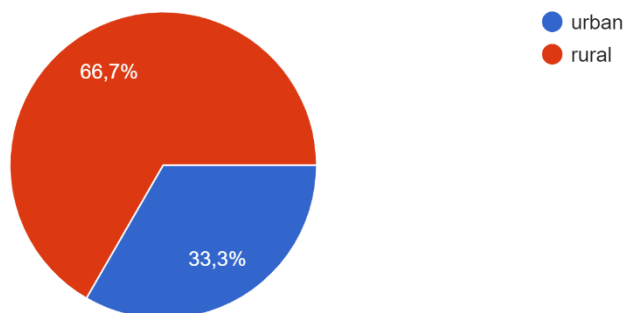
Q2. Localitatea, raionul

18 răspunsuri

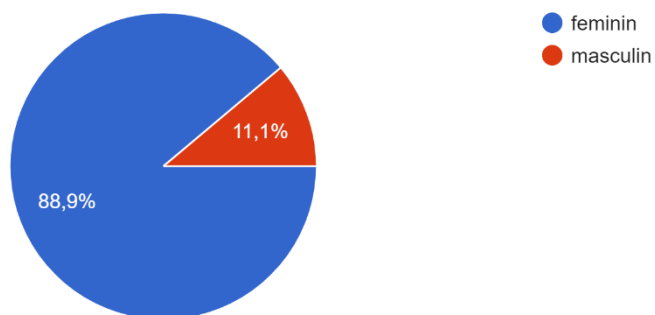


Q3. Mediul

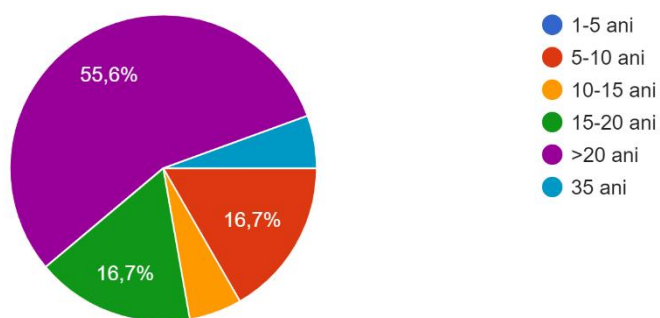
18 răspunsuri



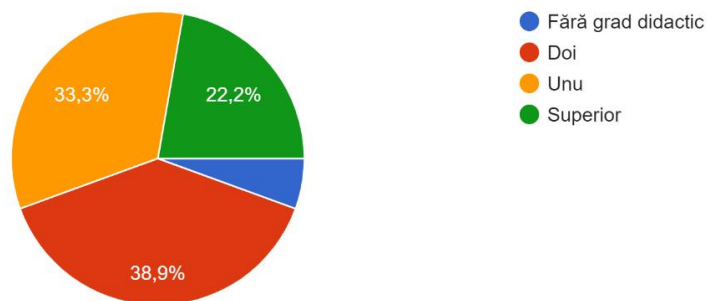
Q4. Genul
18 răspunsuri



Q5. Vechimea în muncă
18 răspunsuri

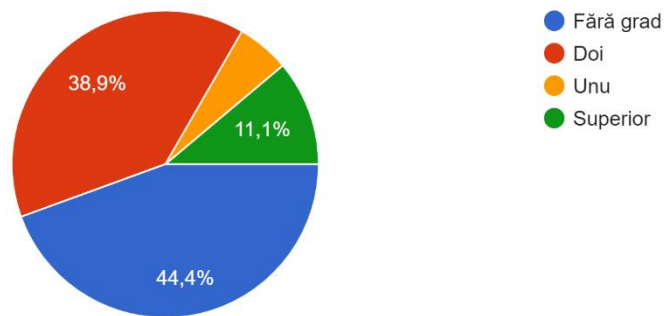


Q6. Grad didactic
18 răspunsuri



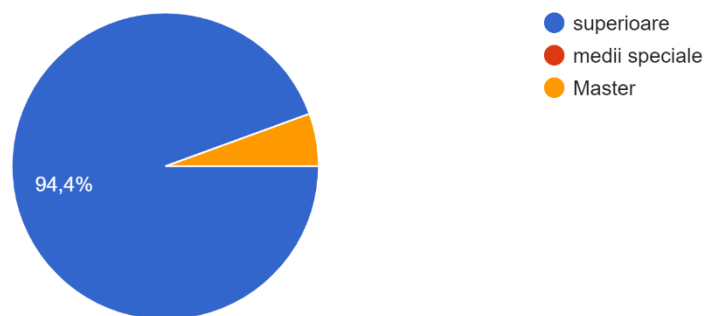
Q7. Grad managerial

18 răspunsuri



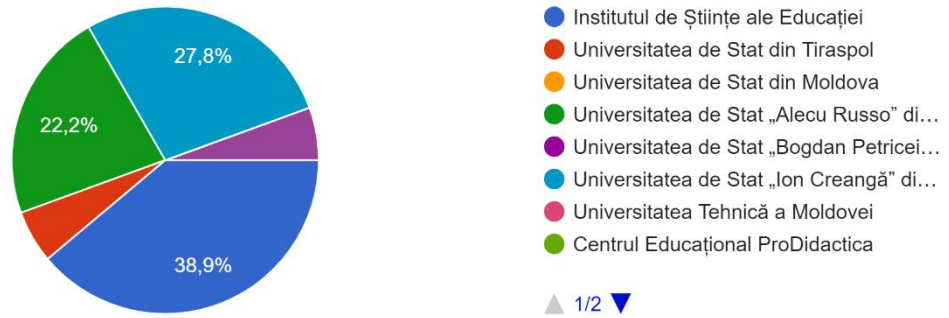
Q8. Studii

18 răspunsuri



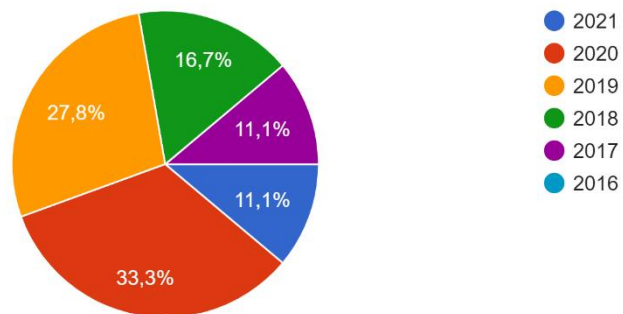
Q9. Ultimul curs de formare continuă de 20 de credite de studii

18 răspunsuri



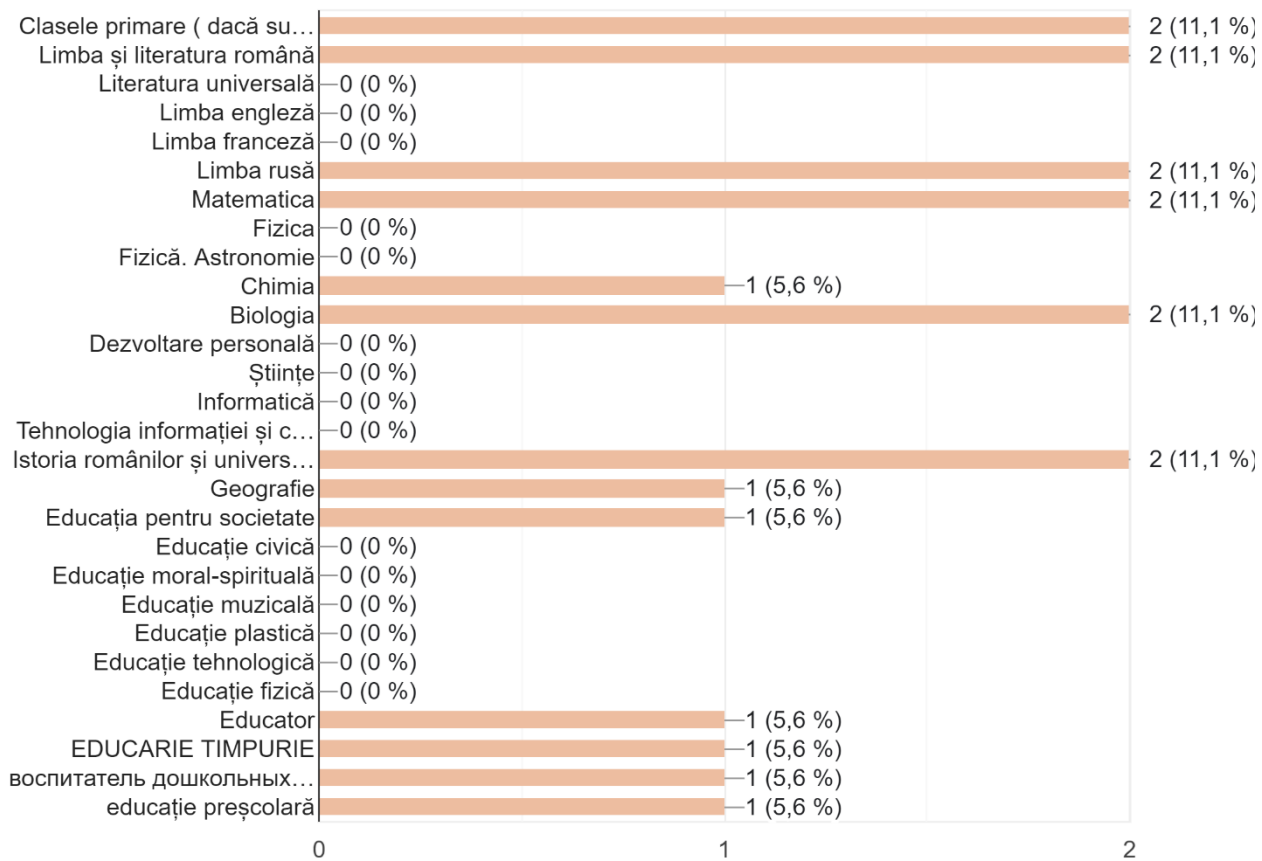
Q10. Anul ultimei formări continue de 20 de credite

18 răspunsuri

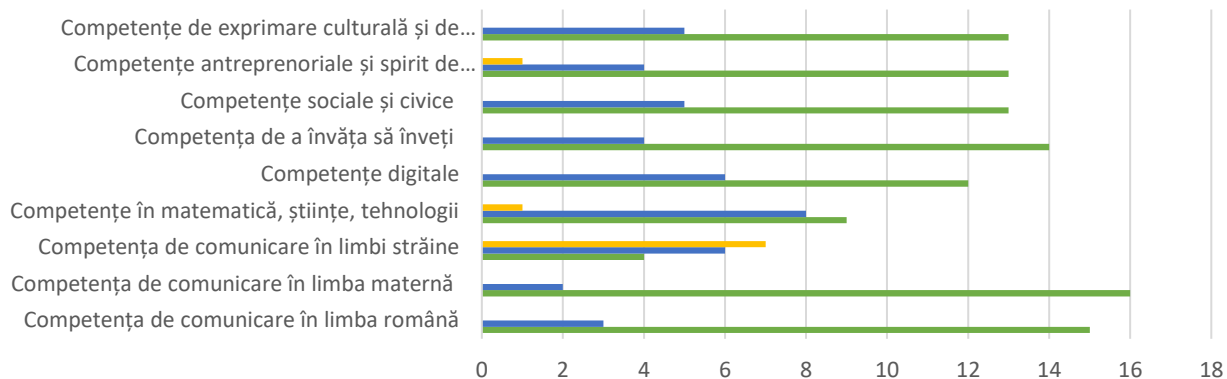


Q 11. Disciplina/ disciplinele predate

18 răspunsuri



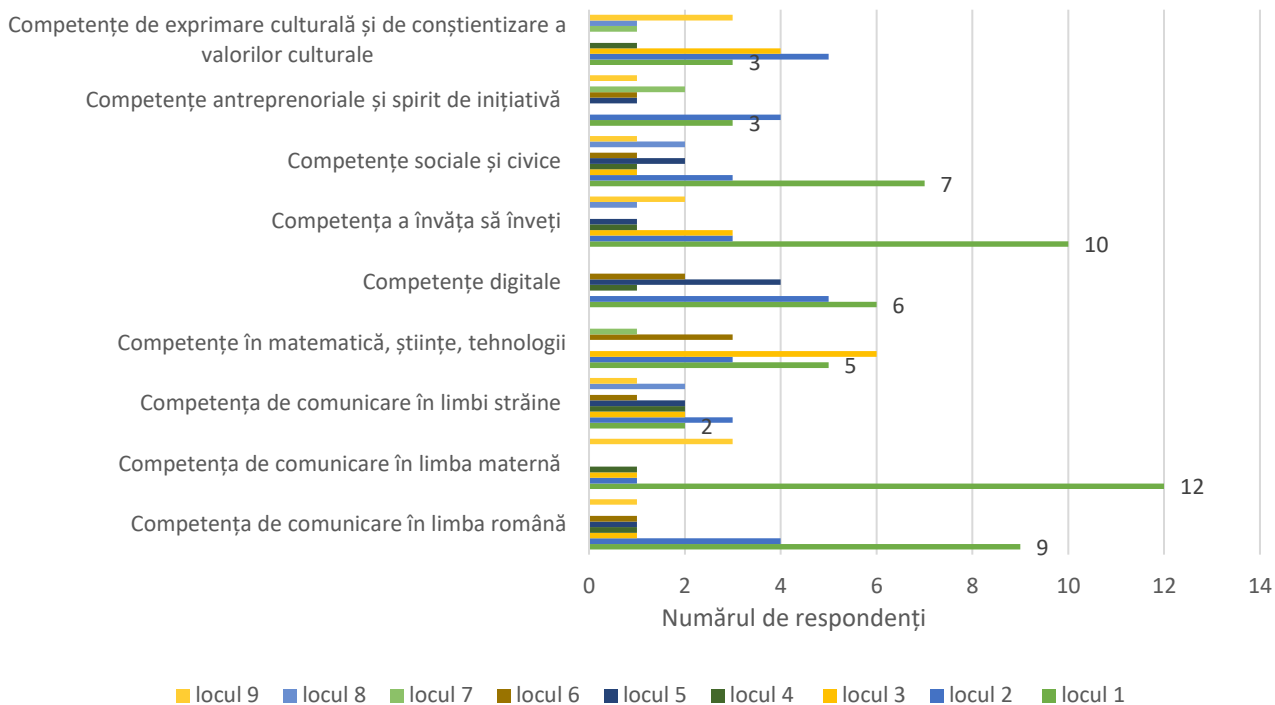
Q12 Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la următoarele competențe-cheie?



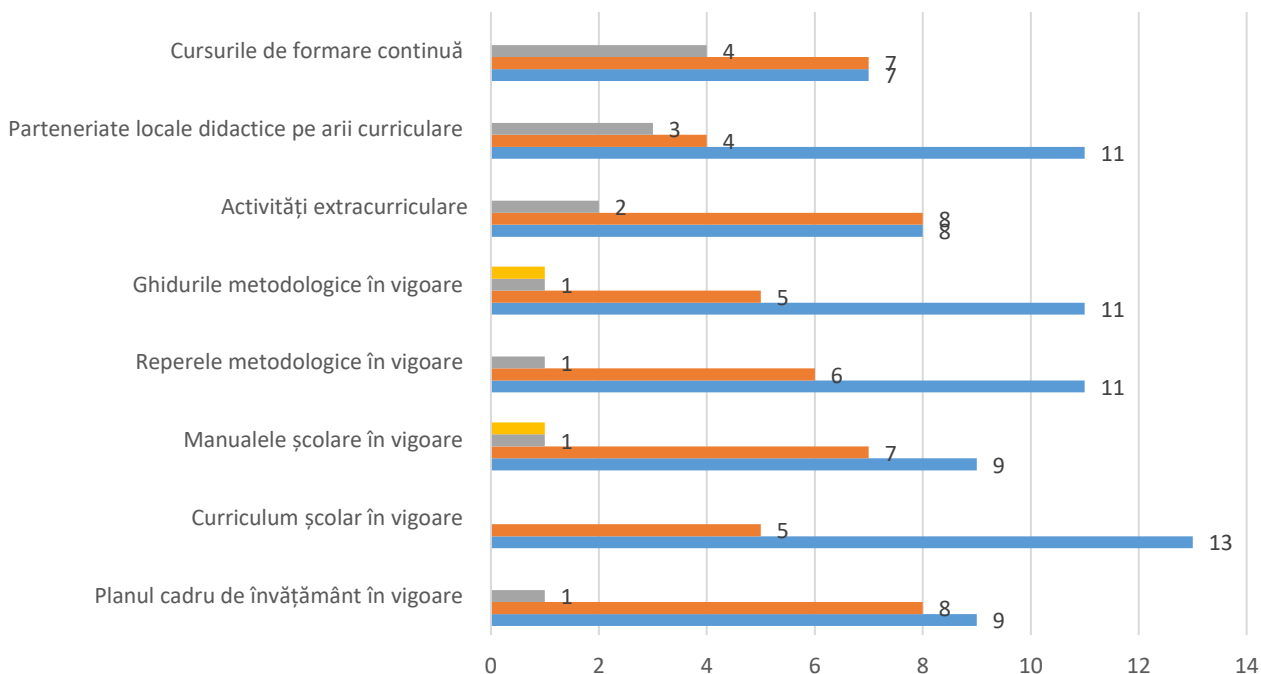
	Competența de comunicare în limba română	Competența de comunicare în limba maternă	Competența de comunicare în limbi străine	Competențe în matematică, științe, tehnologii	Competențe digitale	Competența de a învăța să înveți	Competențe sociale și civice	Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale
■ Nu dețin deloc informații									
■ Dețin informații insuficiente			7	1				1	
■ Dețin informații parțiale	3	2	6	8	6	4	5	4	5
■ Dețin informații suficiente	15	16	4	9	12	14	13	13	13

Numărul de respondenți

Q13. Pe baza experienței dvs. realizați o ierarhizare a competențelor pe care le considerați posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei/ disciplinelor predate. De la locul 1 pentru cea mai favorabilă situație către cea care are șansele cele mai mici locul



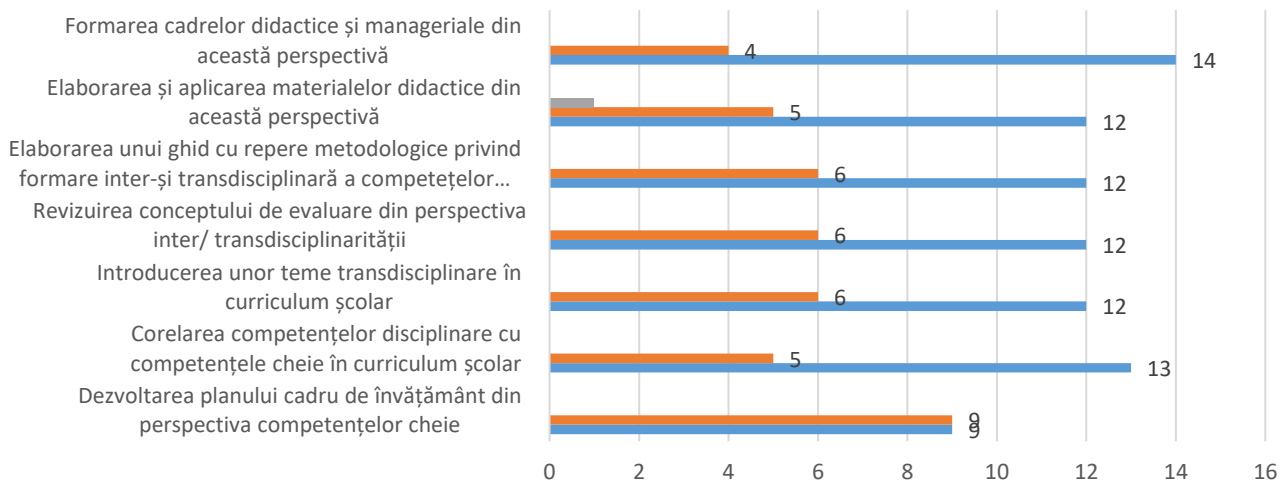
Q14. În ce măsură credeți că următoarele instrumente vă ajută să promovați formarea competențelor cheie în instituția dvs. în calitate de director?



	Planul cadru de învățământ în vigoare	Curriculum școlar în vigoare	Manualele școlare în vigoare	Reperete metodologice în vigoare	Ghidurile metodologice în vigoare	Activități extracurriculare	Parteneriate locale didactice pe arii curriculare	Cursurile de formare continuă
■ Nu știu								
■ Deloc			1		1			
■ În mică măsură	1		1	1	1	2	3	4
■ În măsură medie	8	5	7	6	5	8	4	7
■ În mare măsură	9	13	9	11	11	8	11	7

Numărul de respondenți

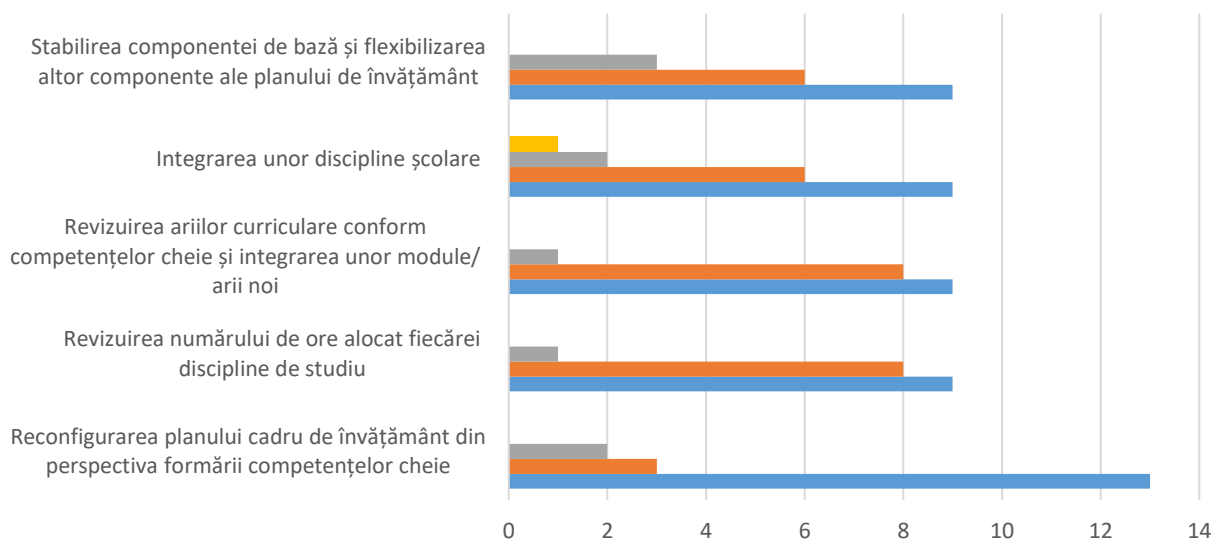
Q15. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele predate în instituția pe care o conduceți?



	Dezvoltarea planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie	Corelarea competențelor disciplinare cu competențele cheie în curriculum școlar	Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculum școlar	Revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității	Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formare inter-și transdisciplinară a competențelor cheie	Elaborarea și aplicarea materialelor didactice din această perspectivă	Formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă
■ Nu știu							
■ Deloc							
■ În mică măsură						1	
■ În măsură medie	9	5	6	6	6	5	4
■ În mare măsură	9	13	12	12	12	12	14

Numărul de respondenți

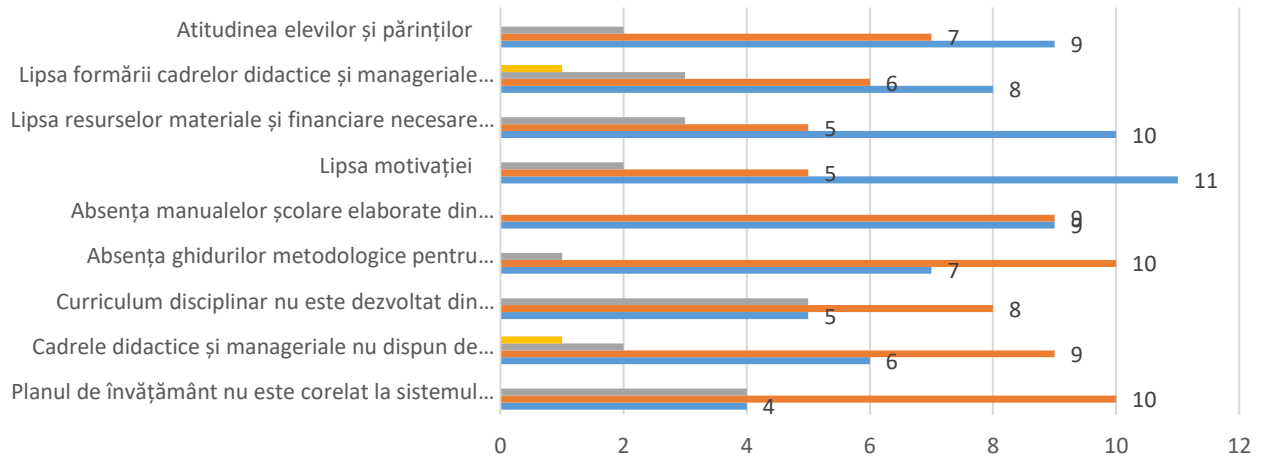
Q16. În opinia dvs. în ce măsură următoarele acțiuni ar putea facilita formarea competențelor cheie în învățământul general?



	Reconfigurarea planului cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie	Revizuirea numărului de ore alocat fiecărei discipline de studiu	Revizuirea ariilor curriculare conform competențelor cheie și integrarea unor module/ arii noi	Integrarea unor discipline școlare	Stabilirea componentei de bază și flexibilizarea altor componente ale planului de învățământ
■ Nu știu					
■ Deloc				1	
■ În mică măsură	2	1	1	2	3
■ În măsură medie	3	8	8	6	6
■ În mare măsură	13	9	9	9	9

Numărul de respondenți

Q17. În ce măsură credeți că următoarele acțiuni pot împiedica implementarea competențelor cheie la nivelul școlii dvs.?

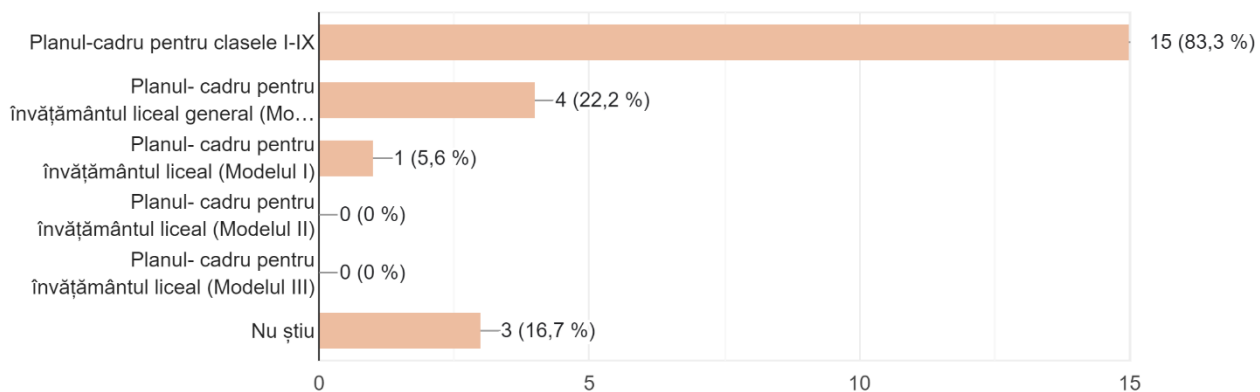


	Planul de învățământ nu este corelat la sistemul de competențe cheie	Cadrele didactice și manageriale nu dispun de pregătirea necesară pentru implementarea competențelor cheie	Curriculum disciplinar nu este dezvoltat din perspectiva competențelor cheie	Absența ghidurilor metodologice pentru implementarea domeniilor de competențe cheie	Absența manualelor școlare elaborate din perspectiva competențelor cheie	Lipsa motivației	Lipsa resurselor materiale și financiare necesare pentru implementarea domeniilor de competențe cheie	Lipsa formării cadrelor didactice și manageriale pentru implementarea domeniilor de competențe cheie	Atitudinea elevilor și părinților
■ Nu știu									
■ Deloc		1						1	
■ În mică măsură	4	2	5	1		2	3	3	2
■ În măsură medie	10	9	8	10	9	5	5	6	7
■ În mare măsură	4	6	5	7	9	11	10	8	9

Numărul de respondenți

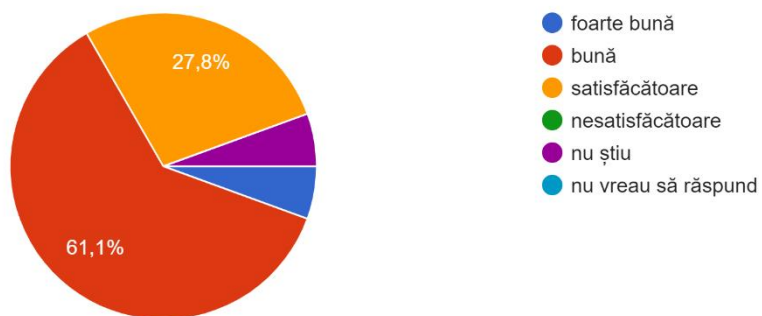
Q19. Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.?

18 răspunsuri



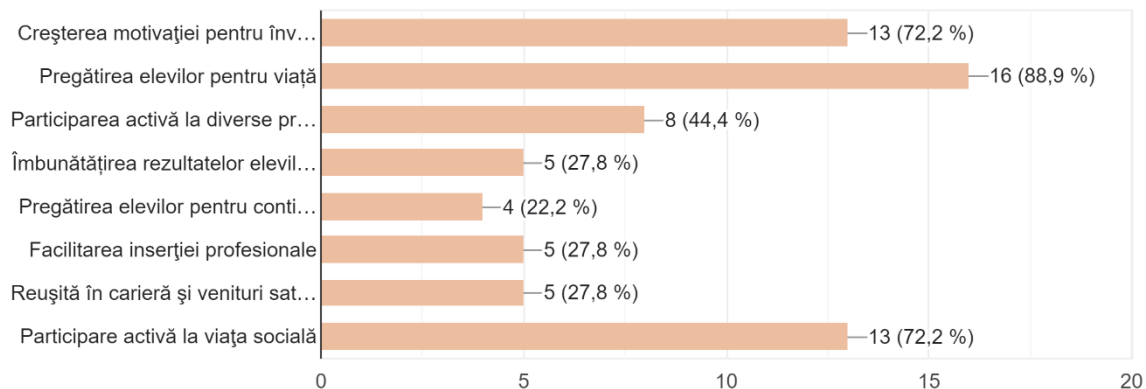
Q20. Ce părere aveți despre planul- cadru actual de învățământ?

18 răspunsuri



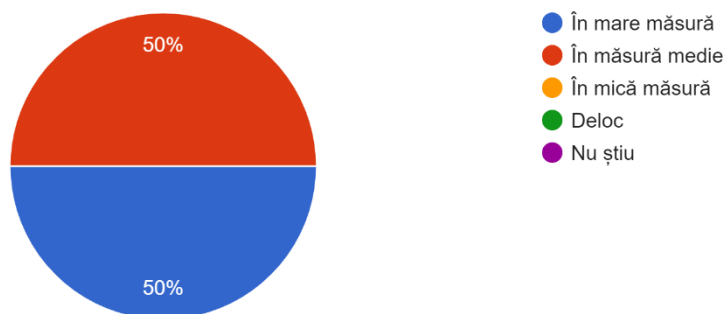
Q21. Ce impact considerați că are, din perspectiva elevului, orientarea curriculumului spre dezvoltarea de competențe- cheie pe următoarele coordonate?

18 răspunsuri



Q22. În ce măsură credeți că implementarea competențelor- cheie în procesul didactic poate conduce la creșterea eficienței educației în învățământul general?

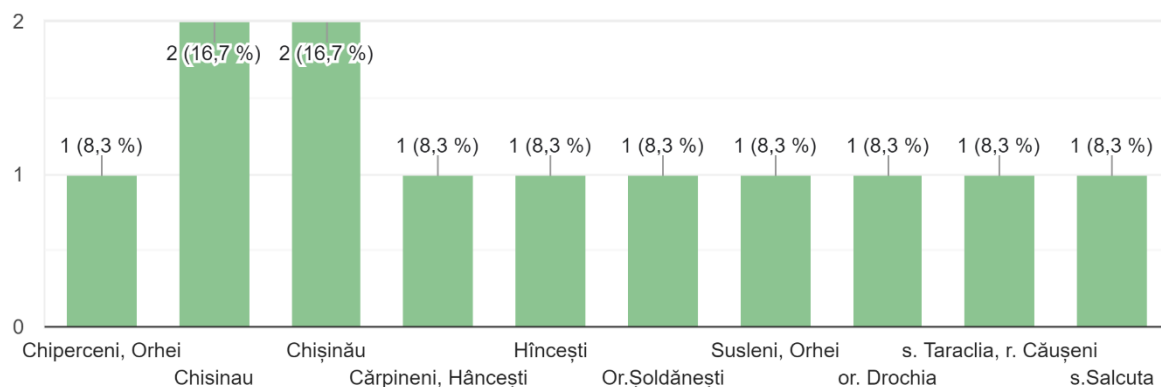
18 răspunsuri



Anexa 10. Rezultatele chestionarului de evaluare inițială pentru cadre manageriale participante la experimentul de formare

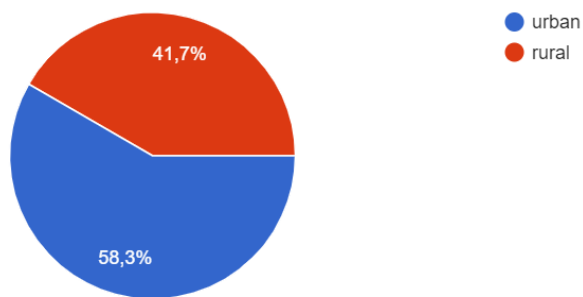
Q1. Localitatea, raionul

12 răspunsuri



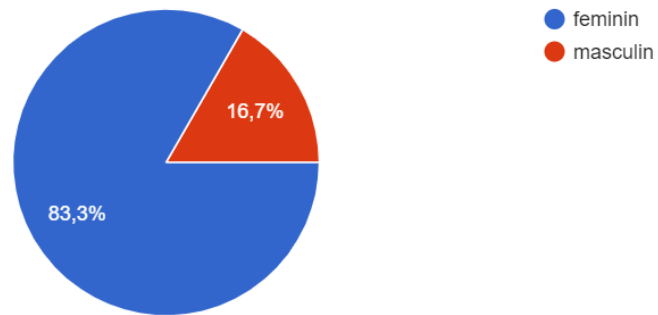
Q2. Mediul

12 răspunsuri



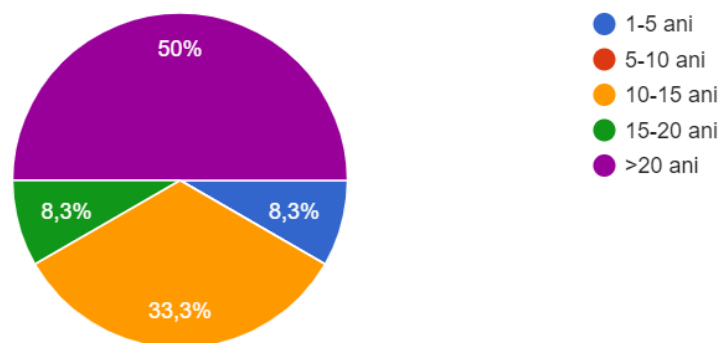
Q3. Genul

12 răspunsuri



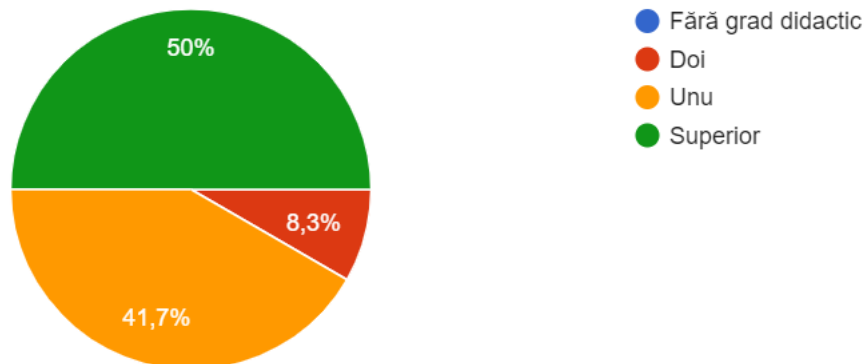
Q4. Vechimea în muncă

12 răspunsuri



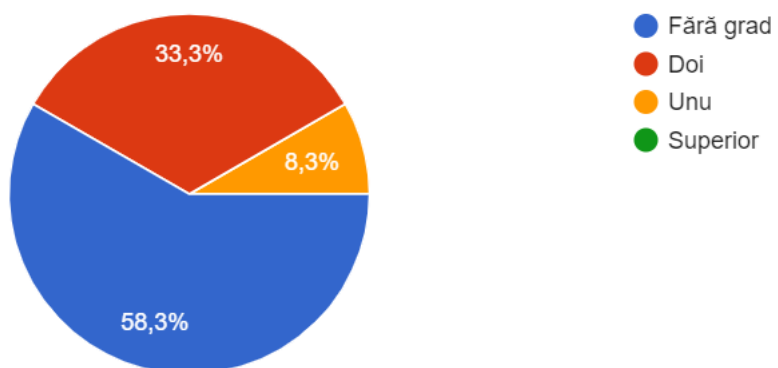
Q5. Grad didactic

12 răspunsuri



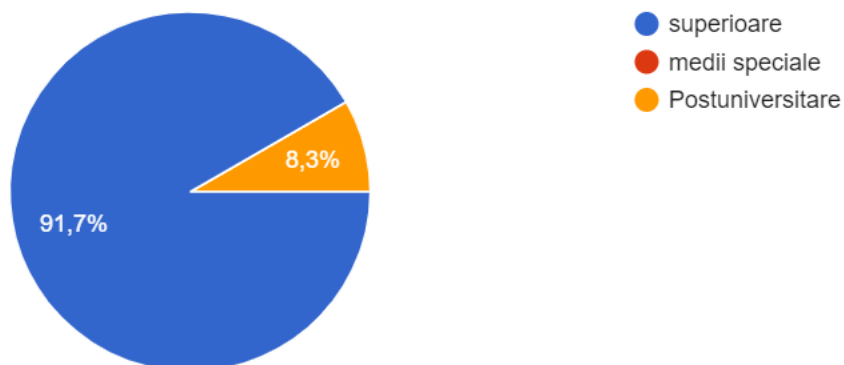
Q6. Grad managerial

12 răspunsuri



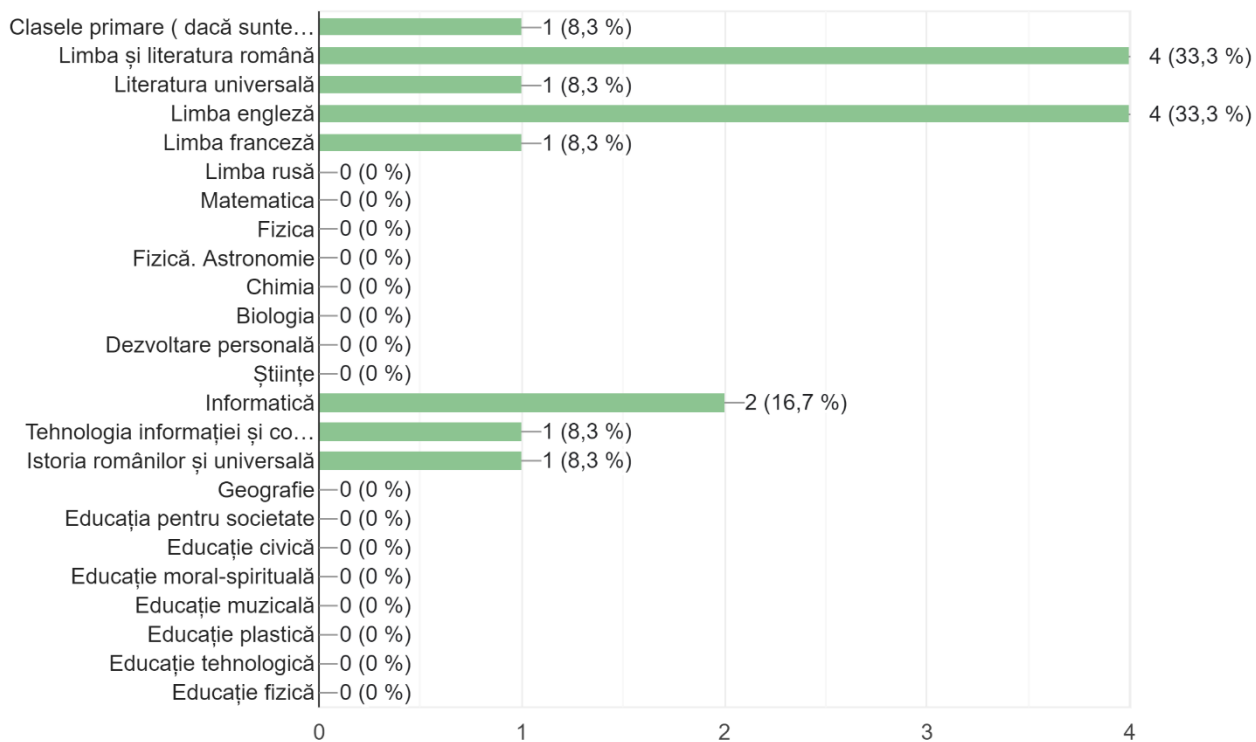
Q7. Studii

12 răspunsuri

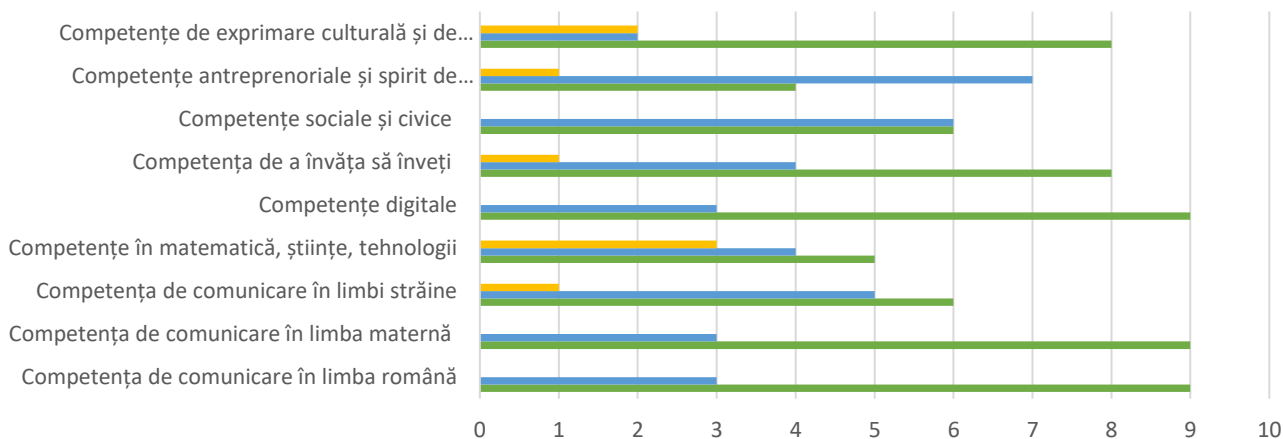


Q8. Disciplina/ disciplinele predate

12 răspunsuri



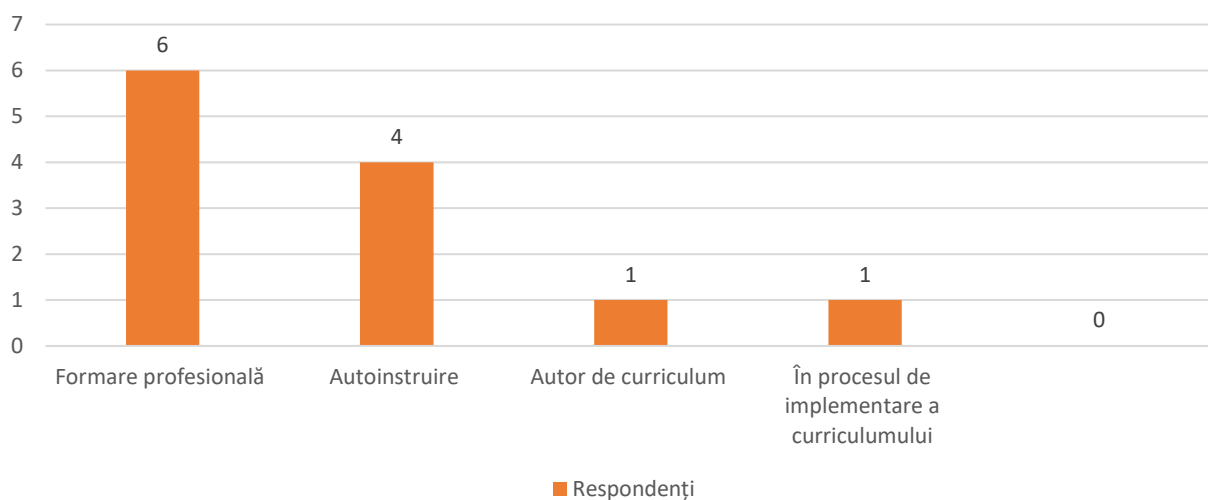
Q9 Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la următoarele competențe-cheie?



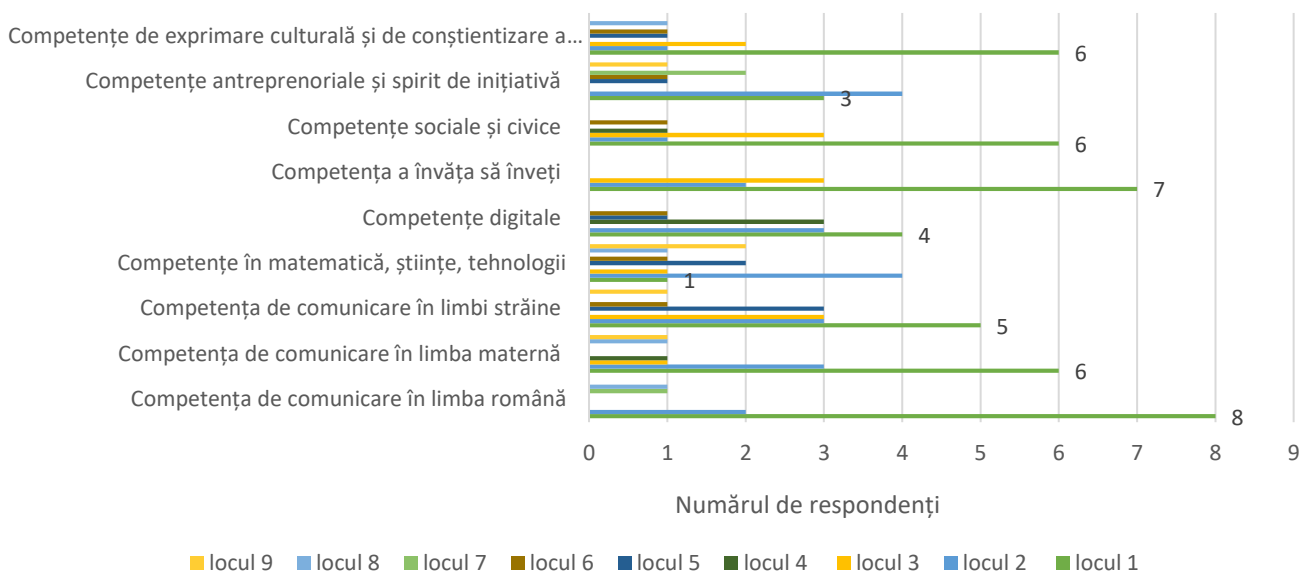
	Competența de comunicare în limba română	Competența de comunicare în limba maternă	Competența de comunicare în limbi străine	Competențe în matematică, științe, tehnologii	Competențe digitale	Competența de a învăța să înveți	Competențe sociale și civice	Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale
■ Nu dețin deloc informații									
■ Dețin informații insuficiente			1	3		1		1	2
■ Dețin informații parțiale	3	3	5	4	3	4	6	7	2
■ Dețin informații suficiente	9	9	6	5	9	8	6	4	8

Numărul de respondenți

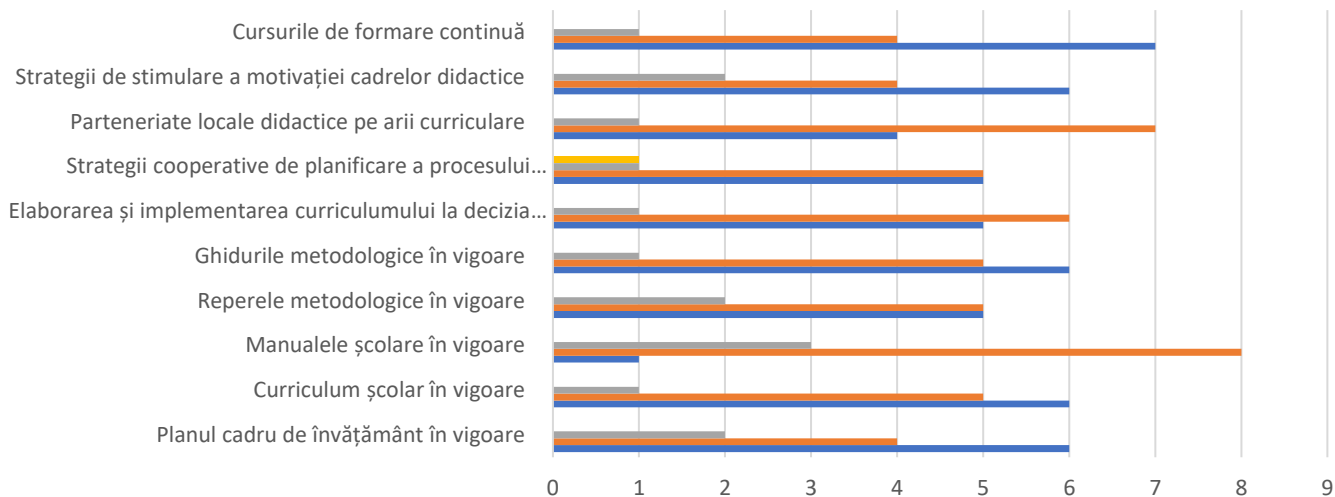
Q10. În ce context ați primit informații cu privire la competențele cheie?



Q11. Pe baza experienței dvs. realizați o ierarhizare a competențelor pe care le considerați posibil de dezvoltat în cadrul disciplinei/ disciplinelor predate. De la locul 1 pentru cea mai favorabilă situație către cea care are șansele cele mai mici locul



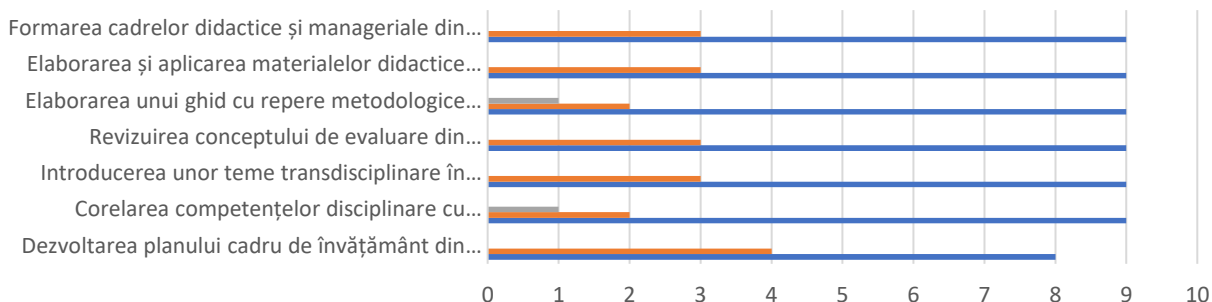
Q12. În ce măsură credeți că următoarele instrumente vă ajută să promovați formarea competențelor cheie în instituția dvs. în calitate de director?



	Planul cadru de învățământ în vigoare	Curriculum școlar în vigoare	Manualele școlare în vigoare	Reperete metodologice în vigoare	Ghidurile metodologice în vigoare	Elaborarea și implementarea curriculumului la decizia școlii	Strategii cooperativ de planificare a procesului educațional la unele discipline înrudite	Parteneriate locale didactice pe arii curriculare	Strategii de stimulare a motivației cadrelor didactice	Cursurile de formare continuă
■ Nu știu										
■ Deloc							1			
■ În mică măsură	2	1	3	2	1	1	1	1	2	1
■ În măsură medie	4	5	8	5	5	6	5	7	4	4
■ În mare măsură	6	6	1	5	6	5	5	4	6	7

Numărul de respondenți

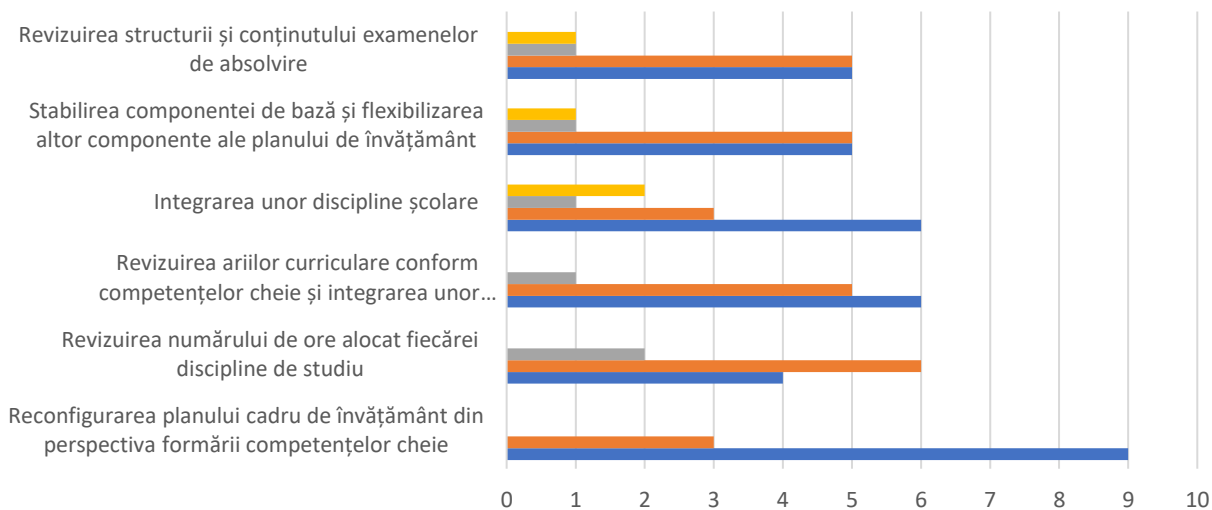
Q13. În ce măsură următoarele acțiuni ar sprijini dezvoltarea cu succes a competențelor cheie la disciplinele predate în instituția pe care o conduceți?



	Dezvoltarea planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie	Corelarea competențelor disciplinare cu competențele cheie în curriculum școlar	Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculum școlar	Revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității	Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter-și transdisciplinară a competențelor cheie	Elaborarea și aplicarea materialelor didactice din această perspectivă	Formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă
■ Nu știu							
■ Deloc							
■ În mică măsură		1			1		
■ În măsură medie	4	2	3	3	2	3	3
■ În mare măsură	8	9	9	9	9	9	9

Numărul de respondenți

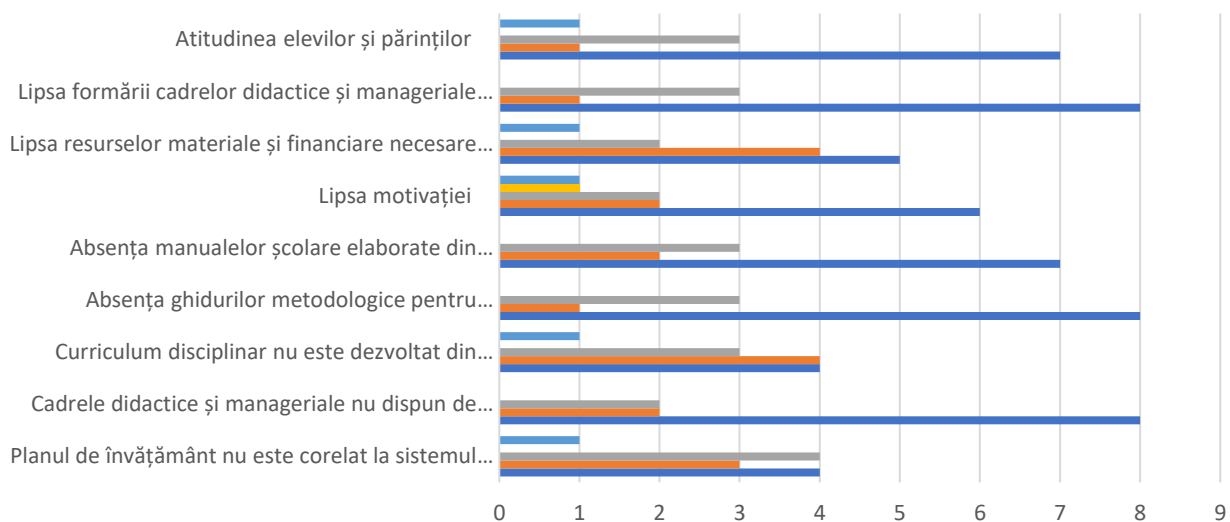
Q14. În opinia dvs. în ce măsură următoarele acțiuni ar putea facilita formarea competențelor cheie în învățământul general?



	Reconfigurarea planului cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie	Revizuirea numărului de ore alocat fiecărei discipline de studiu	Revizuirea ariilor curriculare conform competențelor cheie și integrarea unor module/ arii noi	Integrarea unor discipline școlare	Stabilirea componentei de bază și flexibilizarea altor componente ale planului de învățământ	Revizuirea structurii și conținutului examenelor de absolvire
■ Nu știu						
■ Deloc				2	1	1
■ În mică măsură		2	1	1	1	1
■ În măsură medie	3	6	5	3	5	5
■ În mare măsură	9	4	6	6	5	5

Numărul de respondenți

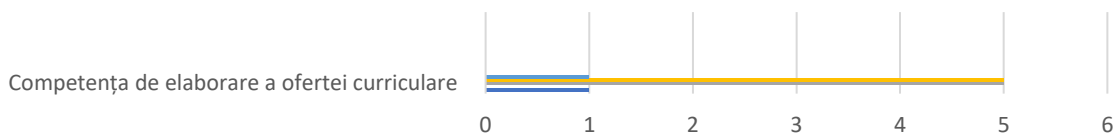
Q15. În ce măsură credeți că următoarele acțiuni pot împiedica implementarea competențelor cheie la nivelul școlii dvs.?



	Planul de învățământ nu este corelat la sistemul de competențe-cheie	Cadrele didactice și manageriale nu dispun de pregătirea necesară pentru implementarea competențelor cheie	Curriculum disciplinar nu este dezvoltat din perspectiva competențelor cheie	Absența ghidurilor metodologice pentru implementarea domeniilor de competențe cheie	Absența manualelor școlare elaborate din perspectiva competențelor cheie	Lipsa motivației	Lipsa resurselor materiale și financiare necesare pentru implementarea competențelor cheie	Lipsa formării cadrelor didactice și manageriale pentru implementarea competențelor cheie	Atitudinea elevilor și părinților
■ Nu știu	1		1			1	1		1
■ Deloc						1			
■ În mică măsură	4	2	3	3	3	2	2	3	3
■ În măsură medie	3	2	4	1	2	2	4	1	1
■ În mare măsură	4	8	4	8	7	6	5	8	7

Numărul de respondenți

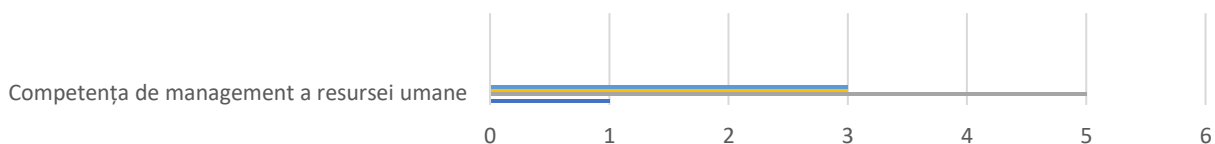
Q16. Apreciați pe o scală de la 1 la 5 competența dvs. de elaborare a ofertei curriculare (unde 1 este cel mai jos nivel de competență).



	Competența de elaborare a ofertei curriculare		
■ 5	1		
■ 4	5		
■ 3	0		
■ 2	0		
■ 1	1		

Numărul de respondenți

Q17. Apreciați pe o scală de la 1 la 5 competența dvs. de management a resursei umane (unde 1 este cel mai jos nivel de competență).

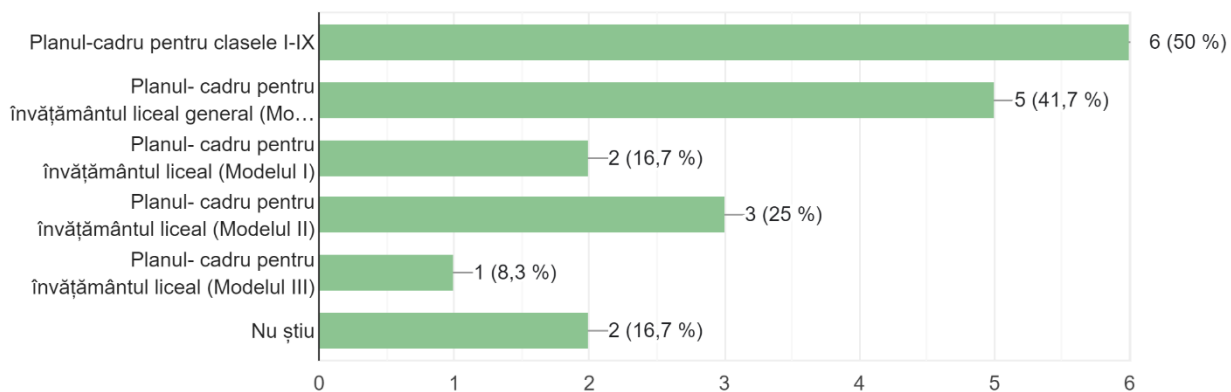


	Competența de management a resursei umane		
■ 5	3		
■ 4	3		
■ 3	5		
■ 2	0		
■ 1	1		

Numărul de respondenți

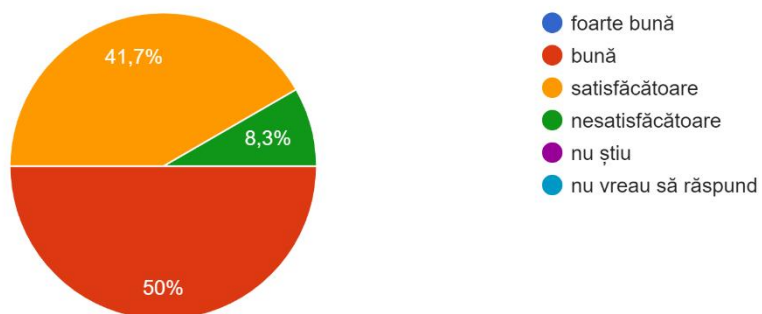
Q18. Care dintre modelele planului de învățământ date mai jos le implementați în școala dvs.?

12 răspunsuri

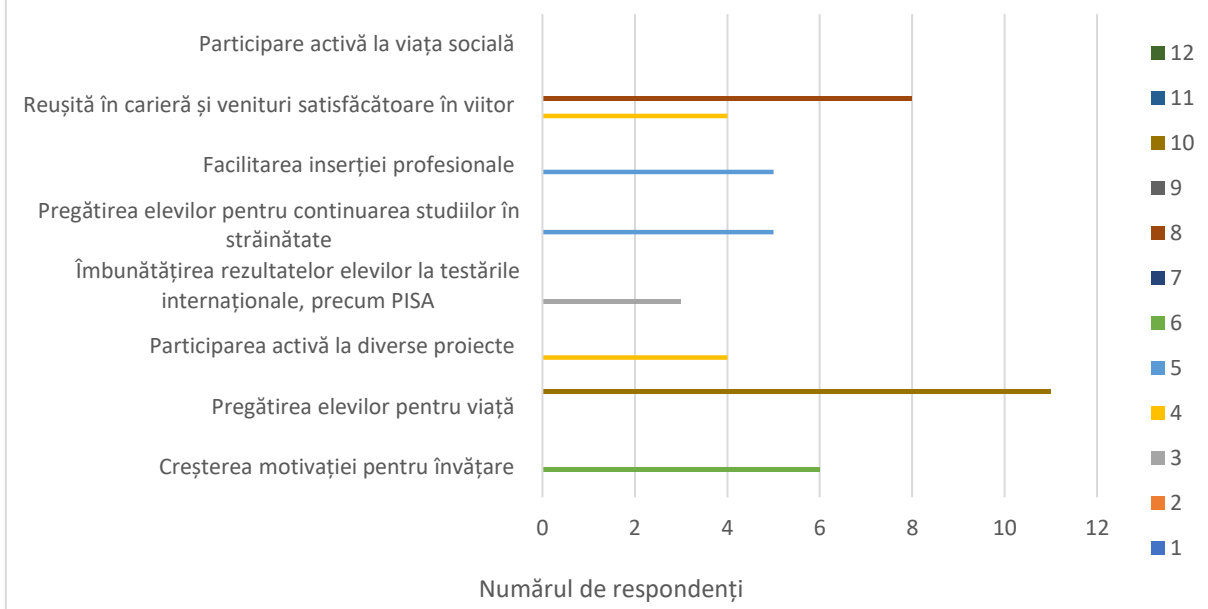


Q19. Ce părere aveți despre planul- cadru actual de învățământ?

12 răspunsuri

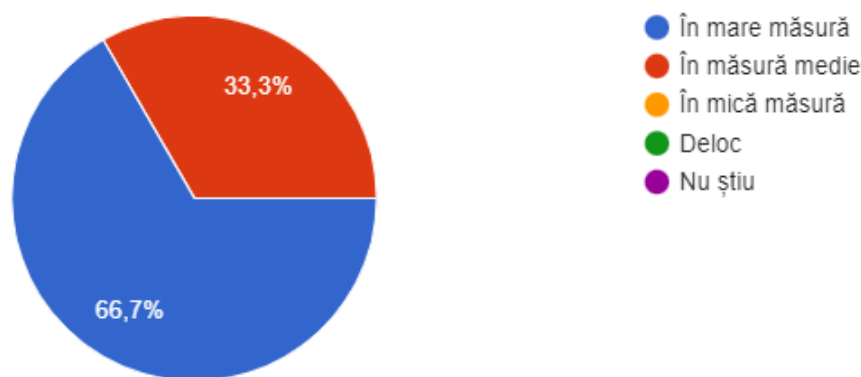


Q 20. Ce impact considerați că are, din perspectiva elevului, orientarea curriculumului spre dezvoltarea de competențe-cheie pe următoarele componente?



Q21. În ce măsură credeți că implementarea competențelor-cheie în procesul didactic poate conduce la creșterea eficienței educației în învățământul general?

12 răspunsuri



Q 22. Alte comentarii, sugestii, propuneri

- € De regulă, să acordă o atenție sporită competențelor specifice și foarte puțină atenție competențelor transversale / cheie
- € Implementăm actele normative în vigoare. Am implementat Modelul 2, dar nu e posibil în școală cu număr mic de elevi în treapta de liceu.
- € Dezvoltarea competențelor cheie contribuie esențial la formarea tinerei generații.

Anexa 11. Rezultatele chestionarului de evaluare finală a participanților la cursul de formare

Fig. A11. 1. Instituția de învățământ

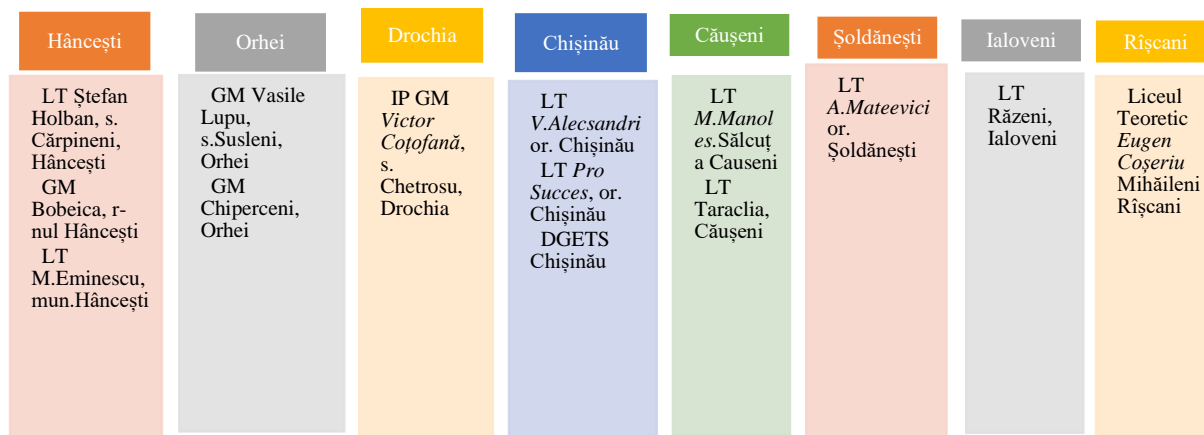
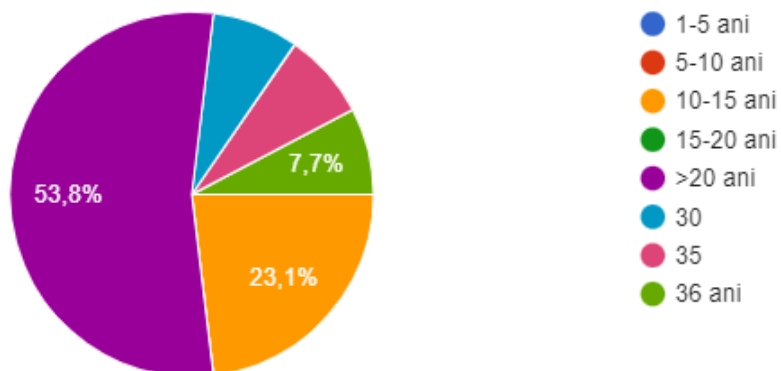


Fig. A 11.2 Vechimea în muncă

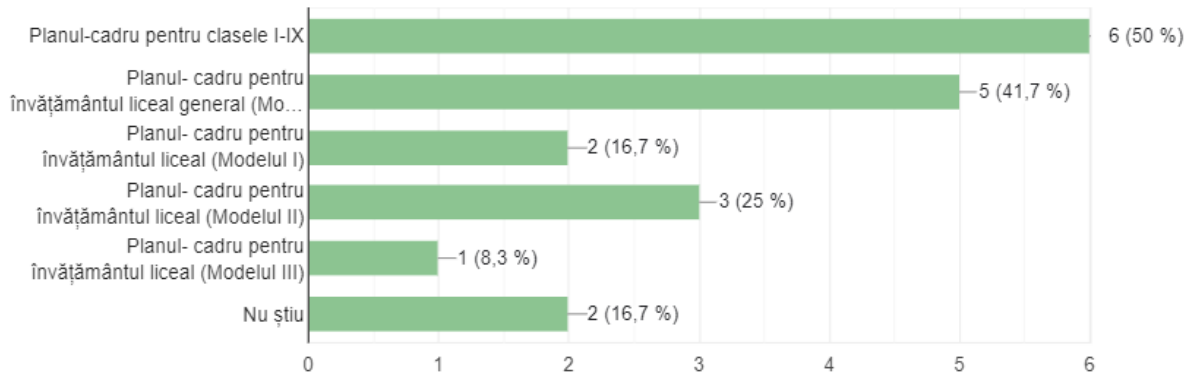
Vechimea în muncă

13 răspunsuri

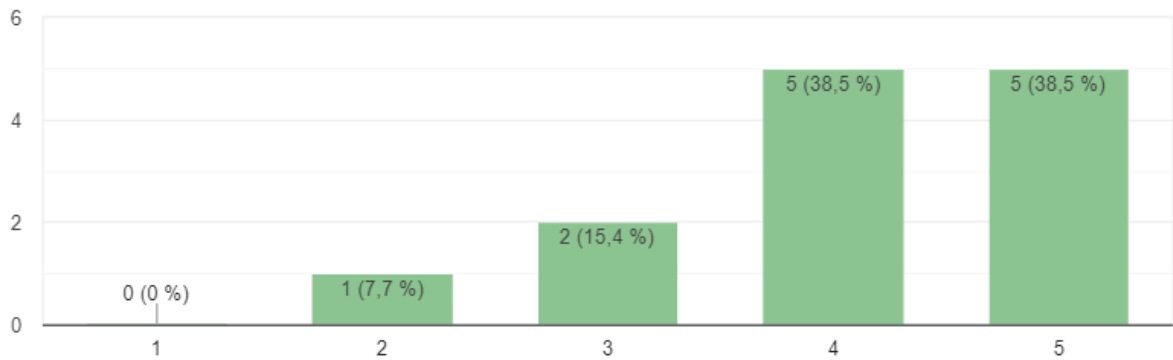


Q1. Care din modelele planului cadru le implementați în școala dvs.?

12 răspunsuri

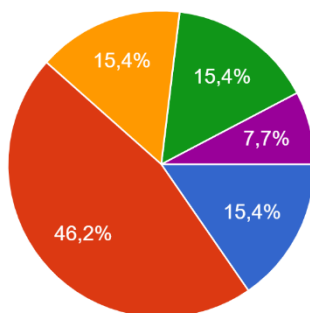


Q2. Apreciați pe o scală de la 1 la 5 (unde 1 este cel mai jos nivel de competență) nivelul dvs. de pregătire în ceea ce privește managementul aplicării planului cadru de învățământ la nivel de instituție școlară.



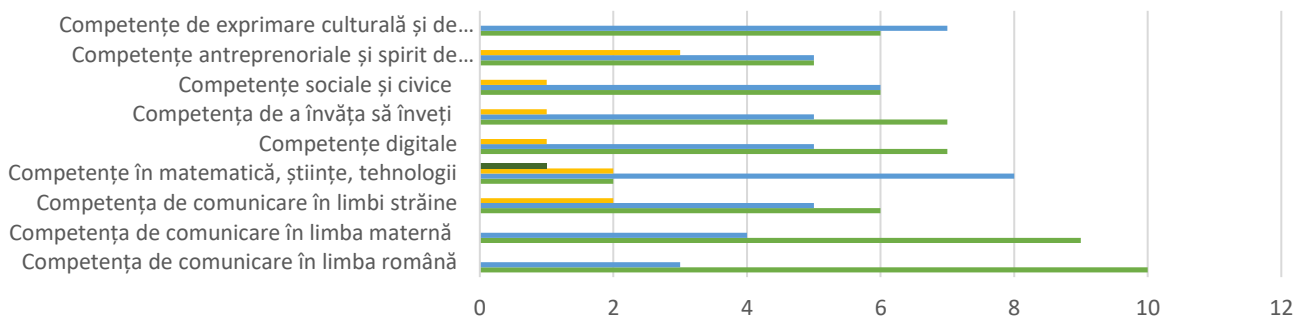
Q3. Care sunt, în opinia dvs., principalele probleme ale actualului plan-cadru de învățământ:

13 răspunsuri



- Este prea aglomerat / conține prea multe discipline de învățământ;
- Nu este corelat la sistemul de competențe-cheie;
- Nu facilitează învățarea inter- și transdisciplinară;
- Nu permite individualizarea traseelor de învățare etc.
- Toate 4 opțiunile de răspuns sus-enumerate sunt în egală măsură probl...

Q4. Cum apreciați gradul dvs. de informare cu privire la următoarele competențe-cheie?

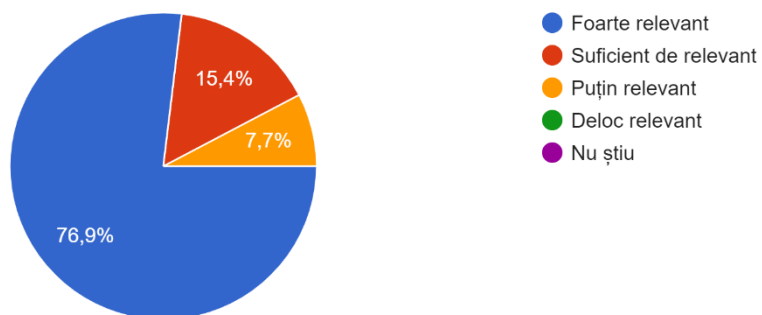


	Competența de comunicare în limba română	Competența de comunicare în limba maternă	Competența de comunicare în limbi străine	Competențe în matematică, științe, tehnologii	Competențe digitale	Competența de a învăța să înveți	Competențe sociale și civice	Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă	Competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale
■ Nu dețin deloc informații				1					
■ Dețin informații insuficiente			2	2	1	1	1	3	
■ Dețin informații parțiale	3	4	5	8	5	5	6	5	7
■ Dețin informații suficiente	10	9	6	2	7	7	6	5	6

Numărul de respondenți

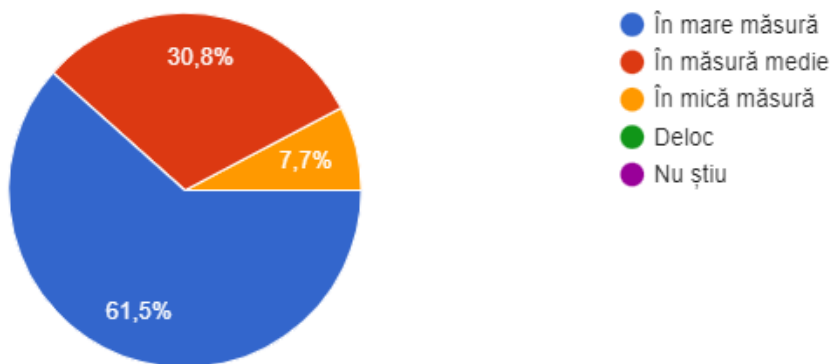
Q5. Cum apreciați relevanța cursului de formare cu privire la implementarea competențelor-cheie ?

13 răspunsuri

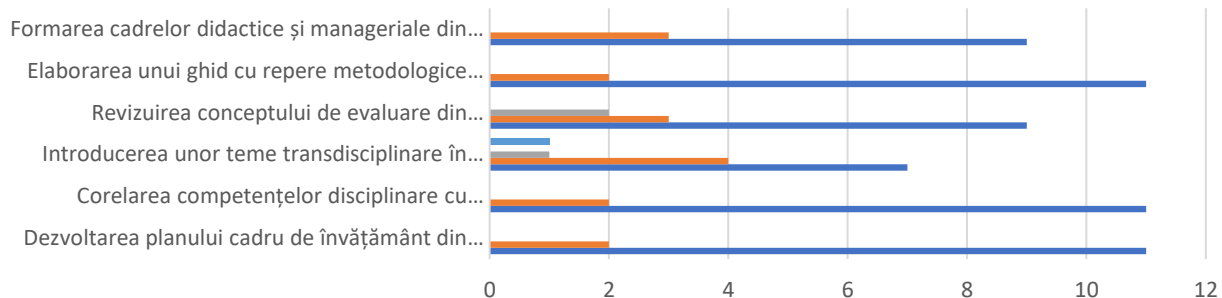


Q6. În ce măsură credeți că acest curs de formare vă ajută să promovați și să implementați formarea competențelor cheie în instituția dvs. în calitate de director?

13 răspunsuri



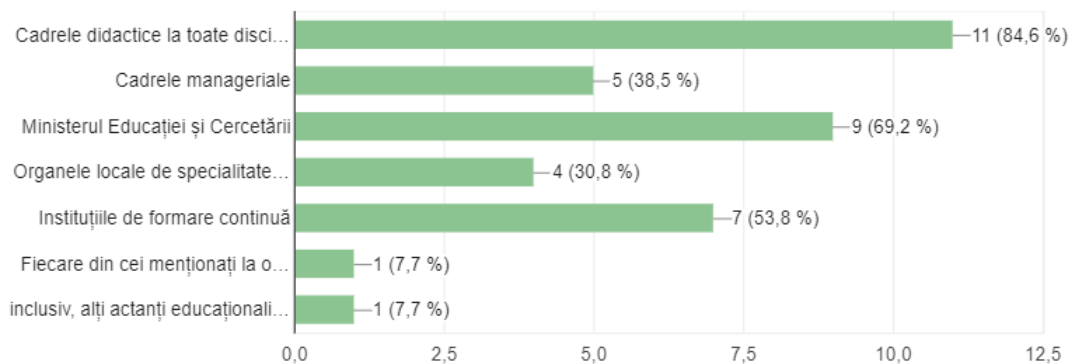
Q7. În ce măsură următoarele ar sprijini implementarea cu succes a competențelor cheie în instituția pe care o conduceți?



	Dezvoltarea planului cadru de învățământ din perspectiva competențelor cheie	Corelarea competențelor disciplinare cu competențele cheie în curriculum școlar	Introducerea unor teme transdisciplinare în curriculum școlar	Revizuirea conceptului de evaluare din perspectiva inter/transdisciplinarității	Elaborarea unui ghid cu repere metodologice privind formarea inter-și transdisciplinară a competențelor cheie	Formarea cadrelor didactice și manageriale din această perspectivă
■ Nu știu			1			
■ Deloc						
■ În mică măsură			1	2		
■ În măsură medie	2	2	4	3	2	3
■ În mare măsură	11	11	7	9	11	9

Numărul de respondenți

Q8. Cine credeți că ar trebui să realizeze integrarea competențelor cheie cu statut transversal (a învăța să înveți, antreprenoriale și spirit de inițiativă, de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale,etc.)în procesul de predare-învățare-evaluare?



Anexa 12. Programul de formare a cadrelor manageriale

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL CU SEDIUL LA CHIȘINĂU
ȘCOALA DOCTORALĂ „ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI”
a Parteneriatului instituțiilor de învățământ superior
Universitatea de Stat din Tiraspol,
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul,
Institutul de Științe ale Educației**

**Strategii de valorificare a planului-cadru de
învățământ din perspectiva formării
competențelor-cheie ale elevilor**

Ana Țîbuleac

Chișinău -2021

Cuprins :

1.	Preliminarii	p.2
2.	Structura programului de formare	p.6
3.	Repartizarea pe ore	p.6
4.	Curriculum de formare pe unități de conținut	p.8
5.	Finalități.....	p.9
6.	Strategii de predare-învățare.....	p.9
7.	Strategii de evaluare.....	p.10
8.	Lucrul individual.....	p.10
9.	Bibliografie.....	p.12

1. Preliminarii

Programul este elaborat conform prevederilor Ordinului Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 92 din 30.01.2019 privind aprobarea Metodologiei de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice.

Programul de formare este în consens cu Standardele de competență profesională a cadrelor manageriale [24], inclusiv:

Domeniul II Curriculum. Standard II. Dezvoltă și diversifică oferta curriculară în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar

- Coordonează elaborarea și implementarea curriculumului la decizia școlii.
- Organizarea proiectării curriculumului la decizia școlii: curriculumul la discipline opționale, curriculumul pentru educație extrașcolară, curriculumul individualizat, altor produse curriculare;

Domeniul III Resurse Umane. Standard III : Managerul școlar creează și menține mediul stimulativ și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii

- Crearea contextelor de motivare și stimulare a performanței în activitate;
- Cunoașterea și aplicarea strategiilor și metodelor managementului resurselor umane care stimulează colaborarea și schimbul de experiență;
- Elaborarea și promovarea politicilor curriculare instituționale coerente cu cele naționale, dar și cu misiunea și specificul instituției de învățământ general;
- Crearea condițiilor pedagogice, psihologice, sociale de implementare și funcționare a curricula la decizia școlii.

Programul de formare conține un model de PÎ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie în învățământul general și are în vedere producerea unei schimbări de viziune a cadrelor didactice cu funcții de conducere privind valorificarea planului-cadru la nivelul instituției de învățământ. Abordarea colaborativă a planificării procesului educațional și elaborarea ofertei educaționale a instituției de învățământ de către cadrele didactice și manageriale induce nevoia unei formări pentru o valorificare optimă a valențelor formative ale acestuia.

Necesitatea Programului de formare derivă din situația curentă privind modul în care sunt implementate competențele-cheie în învățământul general, introduse prin Codul educației [18], menționate fiind doar în partea introductivă a Curriculumului Național, în lipsa documentelor de tip proiectiv și fără un instrumentar didactic și metodologic pentru reconfigurarea procesului de învățare

în vederea asigurării predării-învățării-evaluării acestor finalități, ceea ce condiționează o percepție distorsionată a cadrelor didactice cu privire la introducerea și formarea acestora în învățământul general.

De aceea, programul de formare este elaborat pentru a întruni nevoia de informare și sensibilizare a cadrelor didactice și manageriale cu privire la strategiile pedagogice posibile de formare a competențelor cheie în învățământul general și explorarea oportunităților, condițiilor de implementare a unui model de PÎ elaborat din perspectiva formării competențelor cheie.

În concluzie, pentru a răspunde acestor nevoi constatate, se solicită explorarea dimensiunilor și componentei fiecărei competențe cheie, și formarea cadrelor didactice. Suportul instituțiilor și programelor de formare continuă este esențial în a familiariza corpul didactic cu valențele formative ale competențelor cheie și modalităților de integrare prin intermediul abordării inter și transdisciplinare a conținuturilor școlare și ulterior setării premiselor pentru descrierea acestora pe niveluri, așa cum există în România [23].

Pentru avansarea introducerii competențelor cheie în învățământul general se impune nevoia elaborării unor inițiative pe scară largă sau strategii naționale de promovare a competențelor cheie în învățământul general, pentru cel puțin trei competențe cheie : Limba maternă, Matematică și Științe, așa cum există în majoritatea școlilor din Europa [19].

Este nevoie în mod special de inițiative pe scară largă care să exploreze strategiile de promovare a competențelor cheie cu statut transversal care la moment nu sunt corelate cu vreo disciplină școlară și nici integrate în cadrul disciplinelor de studiu.

Abordarea interdisciplinară/transdisciplinară a conținuturilor de predare-învățare-evaluare la nivelul ariei/unor arii curriculare și cross-curriculare impune reorganizarea activității cadrelor didactice și administrației școlii în jurul *axelor tematice și nu disciplinare*. Aceasta solicită acestora regândirea metodelor și formelor tradiționale de planificare a predării-învățării-evaluării prin introducerea unor *metode colaborative de planificare- învățare-evaluare*.

Metodele de planificare colaborative a predării precum metoda brainstorming-ului, harta de idei/ mind mapping, graficul T, diagrama Venn, analiza SWOT, ș.a. contribuie la identificarea subiectelor comune și diversificării oportunităților de valorificare a conținuturilor de învățare.

Metodele colaborative de predare-învățare-evaluare, precum instruirea asistată de computer, metoda proiectului, organizarea învățării hibrid pe clase de elevi/ grupuri (sarcini de învățare pentru realizare în sala de clasă și în afara ei, comunicarea online, prin utilizarea unei platforme de învățare

comune utilizate de mai multe cadre didactice în comun, precum Google Classroom, Google Drive, etc., proiectul ca formă de evaluare / portofoliul, etc. sunt doar câteva din posibilitățile de valorificare a inter- și trans-disciplinară a conținuturilor de învățare.

La nivelul cadrelor didactice intervine nevoia de colaborare în planificarea procesului educațional la nivel de clasă de elevi din perspectiva *ariilor tematice comune* organizate pe unități de învățare și *identificarea subiectelor comune care permit perspective inter- și transdisciplinare de abordare în procesul de predare-învățare-evaluare*. O astfel de abordare a planificării procesului educațional aplicat la clasă ar permite o predare-învățare-evaluare integrată a unor domenii ale cunoașterii care permit elevului să obțină o înțelegere mai profundă și coerentă a celor învățate cât și felul cum acestea comunică între ele inter- și trans-disciplinar, ar spori gradul de înțelegere al aplicabilității fenomenelor, teoriilor, legităților, conceptelor predate-învățate.

La fel precum realitatea înconjurătoare nu este separată pe discipline de studiu, și materiile de studiu ar trebui să comunice între ele fluent, logic și coerent, iar învățarea să fie relaționată cu înțelegerea realității. Aceasta ar spori aplicabilitatea celor furnizate de materiile de studiu și ar contribui la gradul de atingere a competențelor de bază de către elevi în cadrul unor testări internaționale, precum PISA. Acestea testează gradul de competență al elevilor la trei domenii: Lectură/ Citire, Matematică și Științe. Or, domeniul Științe este evaluat integrat în cadrul evaluărilor internaționale, iar Republica Moldova a introdus rezultatele elevilor la PISA drept indicatori de relevanță a educației.

La nivelul cadrelor manageriale, intervenția directorului și directorului adjunct/ directorilor-adjuncți se concentrează în jurul organizării procesului educațional prin aplicarea planului de învățământ dezvoltat din perspectiva competențelor-cheie într-un mod care valorifică mentoratul și leadership-ul educațional în dirijarea procesului instructiv-educativ, cât și o redimensionare a modului de constituire a ofertei educaționale a instituției.

Aceste roluri și responsabilități se realizează la Domeniul 3 *Resurse Umane*, și anume *Managerul școlar creează și menține mediul stimulat și cooperant în vederea dezvoltării continue a capitalului uman al școlii*.

Acestea se încadrează în realizarea Domeniului 2 *Curriculum* și anume *Dezvoltă și diversifică oferta curriculară în vederea valorificării potențialului individual, instituțional și comunitar*.

Prioritar rămâne realizarea *procesului educațional centrat pe cel ce învață* și asigurarea *traseului individual de învățare al elevului* în concordanță cu nevoile acestuia.

Componenta formală a planului cadru de învățământ și componenta non-formală propusă comunității educaționale la nivelul unității de învățământ ar trebui să permită acest fapt al manifestării opțiunii și alegerii unor discipline de studiu pentru studiu aprofundat.

Scopul programului: dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor manageriale de analiză critică a documentelor naționale de politică curriculară și de implementare la nivelul unității de învățământ a planului-cadru de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor cheie ale elevilor.

Obiectivele vizează:

- Sensibilizarea cadrelor manageriale cu privire la nevoia de racordare a procesului educațional la tendințele europene și finalitățile educației asociate dezvoltării la elevi a competențelor-cheie;
- Valorificarea valențelor formative ale modelului pilot de PÎ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie.
- Sporirea gradului de conștientizare și asumare de către cadrele manageriale a rolului leadership-ului autentic în vederea obținerii relevanței și calității procesului educațional;
- Dezvoltarea competențelor de management al resurselor umane în vederea creșterii culturii instituționale colaborative a cadrelor didactice;

Competența vizată: implementarea la nivelul unității de învățământ a planului-cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie ale elevilor.

2. Structura programului

Tipul	Program tematic/modular
Categorii de beneficiari	Cadre manageriale
Durata programului	90 ore
Numărul de credite	3
Forme de evaluare	Evaluare inițială (test grilă), evaluare formativă (studii de caz, sarcini practice), evaluare sumativă (portofoliu)

3. Repartizarea pe ore:

Nr. crt.	Module	Număr de ore				
		Total	Curs	Seminar	Lucru individual	Evaluare
I	Cadrul normativ european și național de politici publice privind competențele-cheie	10	2	4	3	1
1.	Cadrul normativ european și de politici publice privind competențele-cheie	5	1	2	1	
2.	Cadrul normativ național și de politici publice privind competențele-cheie Construcția curriculară a planului de învățământ	5	1	2	2	
II	Planul cadru de învățământ vs. competențele cheie	28	8	10	10	1
3.	Planul actual de învățământ versus competențele-cheie	4	1	2	2	1
4.	Abordarea sistemică a planului de învățământ (educație formală și educație nonformală)	4	1	1	1	
5.	Componenta formală și valențele formative ale acesteia. Core Curriculum vs. Componenta variabilă. Componenta educației nonformale și modul de abordare al acesteia în planul-cadru de învățământ	5	1	2	2	
6.	Valențele inter și transdisciplinare ale planului-cadru de învățământ	6	2	1	2	
7.	Modelul pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie	4	2	2	1	
8.	Planul- cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie	5	1	2	2	
III.	Strategii de aplicare a planului cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ	32	6	9	12	1
9.	Perspective de dezvoltare a planului cadru de învățământ la nivelul instituției școlare	6	1	1	2	
10.	Instrumente de dezvoltare a planului cadru la nivelul unității de învățământ	7	1	2	2	
11.	Strategii și metode colaborative de organizare a procesului educațional în vederea formării de CC	8	1	2	2	1
12.	Corelarea educației formale cu educația nonformală în formarea de CC.	3	1	1	2	

13.	Elaborarea unor planificări de conținuturi tematice comune pe arii curriculare a unor unități de învățare prin abordarea interdisciplinară și transdisciplinară.	5	1	2	2	
14.	Instrumente de evaluare integrată	3	1	1	2	
IV	Leadership-ul autentic și rolul de coach/ mentor la nivelul unității de învățământ	20	4	8	6	1
15.	Antreprenoriatul în activitatea didactică și managerială.	5	1	2	2	
16.	Leadership-ul autentic. Caracteristici și responsabilități.	5	1	1	2	1
17.	Rolul de coach/ mentor în cadrul unității de învățământ. Tehnici de stimulare a inițiativei, recompensării și motivației personalului didactic. Organizarea activităților de învățare și planificare predare-evaluare colaborativă.	5	1	2	2	
18.	Tehnici de intervenție în managementul resurselor umane.	5	1	2	2	
	Total	90	24	31	31	4

4. Curriculum de formare pe unități de conținut:

Modul I. Cadrul normativ european și național de politici publice privind competențele-cheie

Cadrul normativ european și de politici publice privind competențele-cheie. Concepția învățării pe tot parcursul vieții. Cadrul de referință european al competențelor –cheie. Exemple de abordare a competențelor-cheie în sectorul politicilor publice și școlile din Europa și țările vecine. Studiu de caz: România. Accepțiile termenului de competență-cheie. Codul educației. Termenul de competență. Cadrul de referință al Curriculumului Național. Profilul absolventului nivelului primar, gimnazial și liceal din România și Republica Moldova.

Modulul II. Planul cadru de învățământ vs. competențele cheie

Planul actual de învățământ versus competențele-cheie. Structura planului cadru și finalitățile educației. Curriculum național vs. competențele cheie. Abordarea sistemică a planului de învățământ (educație formală și educație nonformală). Componenta formală și valențele formative ale acesteia. Core Curriculum vs. Componenta variabilă. Componenta educației nonformale și modul de abordare al acesteia în planul-cadru de învățământ. Valențele inter- și transdisciplinare ale planului cadru de învățământ. Modelul pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării

competențelor cheie (*se va discuta modelul elaborat în cadrul cercetării*). Planul cadru de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie (*se va discuta modelele nou elaborate în cadrul cercetării*). Elemente de noutate.

Modulul III. Strategii de dezvoltare a planului cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ

Perspective de dezvoltare ale planului cadru de învățământ la nivelul instituției școlare, componente de bază și curriculum la decizia școlii. Instrumente de dezvoltare a planului cadru la nivelul unității de învățământ. Curriculum pentru componenta formală vs. nonformală. Strategii și metode colaborative de organizare a procesului educațional în vederea formării de CC. Strategii de elaborare a unor planificări de conținuturi tematice comune pe unități de învățare prin colaborare interdisciplinară și transdisciplinară. Instrumente de evaluare integrată.

Modulul IV. Leadership-ul autentic și rolul de coach/ mentor la nivelul unității de învățământ

Antreprenoriatul în activitatea didactică și managerială. Leadership-ul autentic. Caracteristici și responsabilități. Rolul de coach/ mentor în cadrul unității de învățământ. Tehnici de stimulare a inițiativei, recompensării și motivației personalului didactic. Organizarea activităților de învățare și planificare predare-evaluare colaborativă. Tehnici de intervenție în managementul resurselor umane.

5. Finalități

La finalizarea cursului, formabilul va fi capabil:

1. Să recomande direcții de racordare a Planului-cadru de învățământ la cadrul de referință european al competențelor –cheie.
2. Să argumenteze valoarea Modelului pedagogic de dezvoltare a planului-cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie și să deducă oportunitățile de îmbunătățire a acestuia.
3. Să argumenteze valoarea Planului-cadru de învățământ, dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie și să deducă oportunitățile de îmbunătățire a acestuia.
4. Să aprecieze eficiența strategiilor de implementare a planului cadru de învățământ la nivelul unității de învățământ.
5. Să proiecteze direcțiile principale de acțiune în contextul promovării leadership-ul autentic la nivelul unității de învățământ în procesul de implementare a planului-cadru de învățământ.

6. Strategii de predare-învățare:

Strategia de predare va contribui la îmbunătățirea competențelor cadrelor manageriale în vederea valorificării aplicării planului cadru de învățământ și se va axa atât pe predarea directă (formală), cât și pe cea indirectă (informală). Programul este acomodat pentru organizare și desfășurare prin metoda mixtă de livrare a formării: activități sincrone și asincrone. În acest scop se vor folosi Zoom ca aplicație pentru activitățile sincrone și Google Classroom pentru activitățile asincrone destinate studiului individual, activităților practice.

Predarea se poate face mixt : sincron și asincron, de asemenea prin utilizarea platformei Moodle 3.6 pentru organizarea și desfășurarea formării profesionale.

În cadrul orelor de contact direct și practice se vor utiliza preponderent strategii didactice deductive și analogice. Astfel, în procesul de predare-învățare vor fi utilizate următoarele metode: conversația, expunerea, dezbateră, conferința online, lucrul în echipă/grup, studii de caz, experiență de bune practici, simularea unor ședințe de lucru și activități de planificare și organizare a sesiunilor de planificare colaborativă de către cadrele didactice în colaborare cu administrația școlii, etc.

În cadrul orelor de contact indirect se vor utiliza preponderent strategii didactice inductive și algoritmice. Pentru aceste activități sunt necesare resurse materiale, digitale și metodice: computer, proiector, cameră web, spoturi video, suportul de curs elaborat, studii de caz, teste, teste grilă, prezentări PPT, etc.

7. Strategii de evaluare

Strategiile de evaluare presupun aplicarea unor probe de evaluare a cunoștințelor și abilităților practice ale formabililor. Strategia de evaluare se fundamentează pe trei tipuri de evaluare, după cum urmează:

Evaluarea inițială se va realiza după parcurgerea primului modul a cursului, urmare a studierii documentelor normativ-reglatorii europene și naționale în domeniu. Determinarea măsurii în care formabilii s-au familiarizat cu aspectele-cheie ale cadrului legal european și național se va realiza prin intermediul unui *test - grilă*.

Evaluarea formativă se va realiza la finalizarea fiecărui modulu II, III și fiecărei unități de conținut din module, având ca scop identificarea, formarea și consolidarea abilității formabililor de a realiza acțiuni necesare pentru rezolvarea unor sarcini specifice procesului de aplicare.

Evaluarea sumativă se va realiza în cadrul modului IV și presupune elaborarea unor secvențe ale instrumentelor de lucru ale managerului școlar prezentate sub formă de portofoliu.

8. Lucrul individual

Lucrul individual ghidat de formator include:

- elaborarea unui portofoliu care să cuprindă realizarea sarcinilor practice propuse;
- elaborarea unui plan de acțiuni destinat creării ofertei educaționale ale instituției și activității de monitorizare a implementării acesteia;
- elaborarea agendei pentru o ședință comună de planificare pentru cadrele didactice și manageriale;
- elaborarea planului de desfășurare a unei ședințe de lucru cu cadrele didactice;
- adaptarea unei liste de control pentru asigurarea realizării standardelor de calitate în raport cu obiectivele individuale setate cu privire la Domeniul Curriculum și Resurse Umane;
- elaborarea unui program de mentorat specific unității de învățământ care să permită învățarea și sprijinul reciproc între cadrele didactice;
- analiza resurselor informaționale și documentelor normative reglatorii relevante domeniului de referință național și internațional;
- studierea și analiza unor exemple de secvențe didactice care permit abordarea inter-și transdisciplinară a conținuturilor de învățare;
- prezentarea rezultatelor cercetării unor exemple de model de PÎ și specificului de implementare a acestora.

Sarcinile pentru lucrul individual vor fi evaluate conform punctajelor din tabelul următor:

Calificativ	Test –grilă	Planul de acțiuni elaborat	Program de mentorat elaborat	Prezentarea finală a portofoliului
Foarte bine	3 – 90% răspunsuri corecte	5	4	4
Bine	2 - 80% răspunsuri corecte	4	3	3
Satisfăcător	1 - 70% răspunsuri corecte	2	1	1
Nesatisfăcător	0 – mai puțin de 70% răspunsuri corecte	1	0	0

Notă: Pentru certificare este necesar a obține cel puțin la criteriile de evaluare a calificativului „satisfăcător”.

Bibliografie:

1. CĂLIN, M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară , București, E.D.P., 1999, 240 p.

2. CRISTEA, S. Realizarea instruirii ca activitate de predare-învățare-evaluare, București, Didactica Publishing House, 2019, 160 p.
3. CRISTEA, S. Conținuturile instruirii/Procesului de învățământ, Didactica Publishing House, 2018, 138p.
4. CRISTEA, S. Finalitățile educației, vol.3, București, Didactica Publishing House, 2016.
5. CRISTEA, S. Dicționar enciclopedic de pedagogie, București, Editura Didactica Publishing House, 2015.
6. CRISTEA, S. *Axiomele profesorului de calitate*. In: „Tribuna Învățământului”, nr. 1181 –1182 din februarie 2013.
7. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie, Chișinău, Editura Litera, 2002.
8. CIOLAN L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Polirom, Iași, 2008.
9. CRIȘCIUC, V. *Rezultatele evaluării PISA 2018: dimensiuni, conexiuni și așteptări privind evaluările internaționale și naționale ale elevilor*, Fundația Soros Moldova., Chișinău , Tipogr. Lexon-Prim, 2020, 50 p.
10. Dicționar Explicativ al Limbii Române, București, Editura Univers Enciclopedic, 1996, 1992 p.
11. GARDNER, H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi, trad. Editura Sigma, București, 2006.
12. GOLEMAN, D. Inteligența emoțională, ediția a II-a, trad., Editura Sigma, București, 2015.
13. HADÎRCĂ, M. *Abordarea transdisciplinară a formării competenței de comunicare*. În: Univers pedagogic, nr. 4, 2016, p. 29 – 36.
14. HADÎRCĂ, M., VIVDICI A., *Societal Trends and Challenges for the Transformation of Education in a Learning Society* [In:] Jagielska, K., Łukasik, J.M., Piłkuła N.G., Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, Krakow, Polonia, ISBN: 978-83-66812-45-1.
15. JINGA, I., ISTRATI, E. - Manual de pedagogie - București, ALL Educațional, 1998, 226p.
16. PÂNIȘOARĂ, I.-O. - Comunicarea eficientă - Iași, Polirom, 2004 - 344 p.
17. Cadrul de referință a Curriculumului Național, 2019, disponibil la [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul de referinta final rom tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul%20de%20referinta%20final%20rom%20tipar.pdf), accesat la 01.07.2020.
18. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. Disponibil la <https://mecc.gov.md/ro/content/codul-educației-0>, accesat la 08.07.2020.
19. Dezvoltarea competențelor cheie în școlile din Europa: Provocări și Oportunități pentru Politică. Raport Eurydice (2012) Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene. Disponibil la <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47063155-d7f7-4de8-87b0-8103e8b84197/language-ro>, accesat la 09.09.2020
20. Key competences for Lifelong Learning Brochure (2019). Disponibil la <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>, accesat la 30.07.2020
21. MÂNDRUȚ O., ARDELEAN A., Contribuții la teoria curriculumului: proiectarea documentelor reglatoare și metodologice, Universitatea de Vest “Vasile Goldiș” Arad Centrul de didactică și educație permanentă, „Vasile Goldiș” University Press, Arad , 2015. ISBN 978-973-664-713-0. Disponibil la <https://www.uvvg.ro/docs/cercetare/cdep/Contributii-la-teoria-curriculumului.pdf> , accesat la 10.09.2020.
22. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Disponibil la [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) , accesat la 22.09.2020.

23. Repere pentru proiectarea și actualizarea curriculumului național, Document de politici educaționale, IȘE, 2015. Disponibil la [Document-politici-curriculum final 23decembrie.pdf \(ise.ro\)](#) , accesat la 22.09.2020.
24. Standardele de competență profesională a cadrelor manageriale din învățământul general, Aprobate la ședința Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 10 din 22 iunie 2016; prin Ordinul ministrului educației nr. 623 din 28 iunie 2016. Disponibil la https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf, accesat la 22.09.2020
25. HADÎRCĂ, Maria; VIVDICI (ȚÎBULEAC), Ana. *Tendințe globale în educație și impactul lor asupra dezvoltării învățământului din Republica Moldova*. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*. 2021, nr. 1(23), pp. 97-105. ISSN 1857-0623.10.36120/2587-3636.v23i1.97-105, disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/97-105_3.pdf, accesat la 22.09.2021.
26. HADIRCA M., VIVDICI A., *Societal Trends and Challenges for the Transformation of Education in a Learning Society* . Krakow, Polonia [In:] Jagielska, K., Łukasik, J.M., Piłkuła N.G., Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, Kraków: SCRIPTUM, 2021, ISBN: 978-83-66812-45-1
27. VIVDICI (ȚÎBULEAC), Ana. *A învăța să înveți pentru o societate a cunoașterii*. In: Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. 9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 457-463. ISBN 978-9975-48-178-6, disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/457-463.pdf, accesat la 22.10.2020.
28. VIVDICI, A. BEZEDE R., TERZI-BARBĂROȘIE D. *Relevanța politicilor educaționale pentru rezultatele evaluărilor naționale și internaționale ale elevilor*. [In:] Modernizarea învățământului general în Republica Moldova: Studii de politici educaționale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015, Chișinău, 2018, Tipogr. Lexon-Prim, 308 p.
29. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. *Paradigma didacticii disciplinelor opționale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învățământul general*. In: Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2019, nr. 6(118), pp. 39-42. ISSN 1810-6455.10.5281/zenodo.3583323, disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/39-42_34.pdf, accesat la 09.09.2020
30. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. *Politicile curriculare și alfabetizarea funcțională a elevilor de clasa a IX-a la limba și literatura română*. In: Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare. 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 314-321. ISBN 978-9975-48. Disponibil la https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/314-321.pdf, accesat la 10.09.2020.
31. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. *Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional*. [In:] Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională. 2017, nr. 1(101), pp. 14-17. ISSN 1810-6455. Disponibil la https://ibn.idsi.md/ru/vizualizare_articol/83579, accesat la 10.09.2020.
32. VIVDICI A., *Global Trends and Local Challenges in Curriculum Framework Timetable Development from the Perspective of Key Competences(Comparative Analysis)* [In:] Jagielska, K., Łukasik, J.M., Piłkuła N.G., Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, ISBN: 978-83-66812-45-1, Kraków: SCRIPTUM, 2021.

Anexa 13. Instrumentul aplicat în experimentul de validare prin metoda expertizei statice

Stimate domnule/ doamnă director,

Opinia și expertiza Dvs. este considerată valoroasă pentru cercetarea din cadrul tezei de doctor cu tema „*Dezvoltarea planului cadru de învățământ din perspectiva formării competențelor cheie*”.

În contextul solicitării de exprimare a opiniei, menționăm că va fi păstrat caracterul anonim al opiniilor exprimate și datele vor fi utilizate doar în limitele prezentei cercetări.

Context

Premiza de la care pornim în prezenta cercetare e că planul de învățământ în vigoare nu asigură dezvoltarea tuturor competențelor cheie definite drept finalități ale educației conform art.11 al Codului educației. Acest fapt este confirmat și prin Cadrul de referință al Curriculumului Național din 2019.

În cadrul tezei s-a realizat analiza de conținut, de sistem și funcțională a planului de învățământ la un interval mai mare de 20 de ani și a constatat modificări minore pe verticala și orizontala acestuia. Această rigiditate a documentului proiectiv curricular se explică printr-o serie de factori obiectivi și subiectivi, precum lipsa resurselor financiare suplimentare pentru formarea cadrelor didactice și manageriale, reformarea programelor de formare inițială, dificultatea recalificării/ valorificării resursei umane existente, tradiția monodisciplinarității în învățământul obligatoriu, atât în învățământul superior la formarea inițială cât și continuă a cadrelor didactice, interdependența salariului cadrului didactic de numărul de ore și disciplina predată, etc.

Prezenta cercetare a evidențiat printr-un studiu comparativ la nivel de trunchi comun în raport cu alte țări OECD o alocare a timpului pentru instruire în Republica Moldova la nivelul cl.I-IX cu o rigiditate nemaiîntâlnită în alte țări. Or, anume statutul central al planului de învățământ în sistemul educațional din Republica Moldova și lipsa unor experiențe similare în context european, contrastiv cu majoritatea țărilor europene în care planul de învățământ sau oferta educațională se elaborează cu o mai mare flexibilitate fie la nivel regional, fie la nivel de instituție chiar, limitează studiul comparativ. Astfel, trunchiul comun de cultură generală / core curriculum este termenul de referință utilizat pentru studiul comparativ și nu planul de învățământ.

După cum sugerează S. Cristea, limitele și contradicțiile semnalate mai sus pot fi depășite prin (re)construcția planului de învățământ dintr-o perspectivă deschisă, *interdisciplinară* și chiar *transdisciplinară*, această perspectivă fiind favorizată prin integralizarea pedagogică a unor discipline școlare, valorificarea ariilor curriculare prin subordonarea acestora unor teme cross-curriculare și a învățării de tip integrat în cadrul acestora.

În cadrul cercetării am analizat, de asemenea, modul în care sunt implementate competențele cheie în alte țări europene și am stabilit că marea majoritate au o strategie națională pentru cel puțin 3 competențe-cheie. Există trei moduri principale în care competențele cheie transversale *pot fi integrate în curriculum în învățământul primar și secundar: pot avea statut cross-curricular, pot fi integrate în curriculum-ul disciplinelor existente sau pot fi introduse ca discipline curriculare separate*. În cadrul planului de învățământ propus spre analiză competențele-cheie vor fi integrate în curriculum în învățământul primar și secundar cu statut cross-curricular și integrate în curriculum-ul disciplinelor existente prin corelare cu competențele specifice.

Expertiza Dvs este solicitată în mod individual cu referire la calitatea planului de învățământ elaborat unitar (cl. I-XII) și propus mai jos (Tabelul 2) pentru analiză din perspectiva întrunirii de către acesta a următoarelor criterii de calitate (Tabelul 1).

La final, mai jos de tabelul 1, în formatul unui text liber, puteți formula opiniile Dvs. și concluziile cu privire la observațiile Dvs. în raport cu planul de învățământ și aplicabilitatea acestuia(inclusiv condițiile necesare a fi întrunite pentru implementare la nivelul instituției de învățământ), de asemenea, include sugestiile dvs. de îmbunătățire. Vă puteți expune și în afara acestor criterii.

După prelucrarea datelor colectate de la fiecare expert, veți avea posibilitatea să vă expuneți separat asupra rezultatelor colective dacă părerea dvs. nu este reflectată sau sunteți în dezacord cu datele sistematizate. Vă mulțumim pentru contribuție și timpul acordat!

Tabelul 1. Grila de evaluare a calității planului de învățământ

Criteriul	Indicator	Întrebări evaluative	Metoda de evaluare	Comentarii
Criteriul I. <i>Conformitatea</i>	1.1. Racordarea PÎ cu cadrul normativ și legislativ existent	1.1.1. PÎ proiectat este în acord cu cadrul legislativ existent? 1.1.2. PÎ este în acord cu politicile/paradigmele educaționale adoptate? 1.1.3. În componenta Preliminarii sunt prezente aspecte de racordare a PÎ cu politicile educaționale adoptate, cu necesitățile dezvoltării curriculare?	Analiza comparată Analiza comparată Analiza de conținut	A se analiza descriptiv
	1.2. Adecvarea PÎ la contextul profesional în care au fost pregătite cadrele didactice și manageriale	1.2.1. PÎ este adaptat contextului profesional în care au fost pregătite cadrele didactice?	Metoda evaluării prin expertiză	Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)
Criteriul II. <i>Adeziunea</i>	2.1. Informarea beneficiarilor privind modul de implementare a PÎ	2.1.1. Este satisfăcută nevoia de informare a tuturor categoriilor de actori și beneficiari? 2.1.2. Programul de aplicare a PÎ la toate nivelele are acordul tuturor actorilor implicați? 2.1.3. Finalitățile educaționale sunt cunoscute de toți participanții? 2.1.4. Conținutul PÎ este cunoscut de elevi și părinți?	Analiza de context Metoda evaluării prin expertiză	A se analiza descriptiv Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)

<p>Criteriul III. <i>Relevanța</i></p>	<p>3.4. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu concepția disciplinei și specificul ariei curriculare 3.5. Reprezentativitatea și legitimitatea finalităților în relație cu domeniul de referință 3.6. Rigoarea științifică, relevanța culturală și actualitatea informațiilor</p>	<p>3.6.1. Finalitățile disciplinei școlare (competențele specifice reflectă adecvat finalitățile generale (competențele-cheie și competențele transdisciplinare) ale ciclului de învățământ? 3.6.2. „Ancorele educaționale” ale disciplinei se regăsesc transparent, fezabil și reprezentativ în formulările finalităților? 3.6.3. Conținuturile reflectă adecvat stadiul de dezvoltare a științelor?</p>	<p>Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză</p>	<p>Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3) Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)</p>
<p>Criteriul IV. <i>Pertinența</i></p>	<p>4.6. Respectarea structurii logice a științelor, tehnologiilor, a domeniului</p>	<p>4.1.1. În componenta Preliminarii sunt prezente aspectele specifice PÎ (concepțe fundamentale, algoritmi de implementare, principii, sisteme de valori și atitudini, descifrări semnificative)? 4.1.2. Concepția reflectă principiile curriculumului modern: -centrarea pe elev; -centrarea pe competențe; -centrarea pe învățarea activă; -centrarea pe interdisciplinaritate; -centrarea pe succes etc.? 4.1.3. Concepția PÎ corelează cu politicile educaționale și curriculare?</p>	<p>Analiza de context Analiza de conținut Metoda evaluării prin expertiză Analiza comparată</p>	<p>A se analiza descriptiv Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3) A se analiza descriptiv</p>
	<p>4.7. Extensiunea finalităților</p>	<p>4.2.1. Sunt necesare dezvoltări ale competențelor specifice sau completări cu noi tipuri de competențe specifice?</p>	<p>Analiza comparată Metoda cvalimetrică</p>	<p>A se analiza descriptiv</p>

		4.2.3. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale competențelor specifice?	Analiza de context	A se analiza descriptiv
	4.8. Volumul finalităților	4.8.1. Numărul competențelor-cheie stabilit pentru ciclurile de învățământ este rațional, accesibil elevilor?	Metoda cvalimetrică	
	4.9. Variabilitatea finalităților	4.9.1. Competențele-cheie sunt în concordanță cu competențele specifice? 4.9.2. Finalitățile acoperă un spectru variat de achiziții școlare specifice disciplinei? 4.9.3. Sunt competențe specifice ce dezvoltă atitudini, valorifică disponibilități creative?	Metoda cuantificării Matricea de asociere Analiza de context	A se analiza descriptiv
	4.10. Calitatea standardelor de eficiență a învățării disciplinei	4.10.1. Standardele sunt adecvate în raport cu competențele-cheie și competențele specifice? 4.10.2. Standardele sunt suficiente, complete în raport cu competențele-cheie și specifice configurate prin disciplinele de studiu? 4.10.3. Sunt necesare dezvoltări ale standardelor sau completări cu noi tipuri de standarde? 4.10.4. Sunt necesare restrângeri, reformulări ale standardelor?	Matricea de asociere Metoda cvalimetrică Analiza de context Analiza de conținut	A se analiza descriptiv A se analiza descriptiv
Criteriaul V. <i>Coerența</i>	5.1 Continuități, discontinuități între competențele specifice ale ciclurilor de învățământ	5.1.1. Sunt conservate competențele specifice pentru fiecare ciclu de învățământ? 5.1.2. Competențele specifice au dezvoltări	Analiza comparată	A se analiza descriptiv

		calitative de la un ciclu la altul?		
	5.2. Dezvoltarea competențelor specifice în succesiunea anilor de studii	5.2.1. Competențele specifice au dezvoltare continuă pe parcursul anului de studii și în succesiunea anilor de studii?	Analiza comparată	A se analiza descriptiv
	5.3. Sistematica competențelor	5.3.1. Competențele-cheie și competențele specifice se articulează coerent, pe orizontală, la nivelul fiecărui an de studii?	Harta de dezvoltare operațională a conceptelor	
Criteriul VI. <i>Aplicabilitatea</i>	6.1. Gradul de acoperire a principalelor categorii de competențe-cheie/ competențe specifice	6.1.1. Competențele-cheie/ competențele specifice incluse acoperă domeniul cognitiv – cunoștințe, capacități, deprinderi, abilități? 6.1.2. Competențele-cheie/ competențele specifice incluse acoperă domeniul afectiv – interese, atitudini, valori? 6.1.3. Competențele acoperă domeniul psihomotor – comportamente psihomotorii?	Matricea de asociere Matricea de asociere Matricea de asociere	
Criteriul VII. <i>Eficiența internă</i>	7.1. Valoarea și poziționarea finalităților	7.1.2. Fiecare competență-cheie are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.3. Fiecare competență specifică are valoare, este semnificativă și se află la un nivel de dezvoltare adecvat vârstei elevilor cărora li se adresează? 7.1.5. Sunt necesare redistribuiri ale competențelor-cheie, competențelor specifice în succesiunea anilor de studii?	Analiza de context Analiza de context Harta de dezvoltare operațională a competențelor	A se analiza descriptiv A se analiza descriptiv
Criteriul VIII. <i>Fezabilitatea</i>	8.1. Fezabilitatea finalităților	8.1.1. Competențele-cheie sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză	Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)

		8.1.2. Competențele specifice ale disciplinei sunt realizabile în relație cu potențialul de învățare și cu vârsta elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză	Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)
Criteriul IX. <i>Eficacitatea externă</i>	9.1. Atingerea finalităților	9.1.1. Finalitățile urmărite la disciplina de studii prin implementarea PÎ pot fi atinse? 9.1.2. Competențele formate prin implementarea PÎ vor fi efectiv utilizate de către elevi? 9.1.3. Prin aplicarea PÎ va crește gradul de motivare pentru învățare a elevilor?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză	Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3) Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)
	9.2. Dezvoltarea cadrelor didactice și manageriale	9.2.1. Implementarea PÎ va contribui la conștientizarea nevoilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și manageriale? 9.2.2. Implementarea PÎ va intensifica valorificarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice și manageriale?	Metoda evaluării prin expertiză Metoda evaluării prin expertiză	Se va utiliza grila pentru rating (Tabelul 3)

Comentarii/ Observații/ Sugestii

Algoritmul de dezvoltare al planului -cadru de învățământ

În elaborarea metodologiei de dezvoltare a PÎ au fost valorificate cele trei repere de proiectare a curriculumului educațional pe care le recomandă cercetătorul Vl. Guțu, și anume: „raportarea la dinamica și nevoile actuale, dar mai ales la *finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ*, generate de mutațiile societății și formulate explicit în documentele de politică educațională; *raportarea la tendințele generale de evoluție și la standardele internaționale* unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare; *raportarea la acele tradiții ale sistemului autohton de învățământ care se dovedesc pertinente* (s.n.) din punctul de vedere al reformei curriculare”[49 , p.90].

Având în vedere faptul că planul de învățământ este parte integrantă a curriculumului național, considerăm că aceste recomandări trebuie urmate și în procesul de dezvoltare a PÎ din perspectiva competențelor-cheie.

În același timp, elaborarea metodologiei a solicitat determinarea etapelor de lucru sau a pașilor necesar de parcurs în procesul de dezvoltare a PÎ, care au fost concretizați într-un *algoritm de lucru* elaborat expres pentru aplicarea metodologiei.

De asemenea, metodologia a presupus aplicarea criteriilor de analiză a PÎ proiectat, reflectate în capitolul 1 al prezentei cercetări, recomandate de A. Marga, Cerchez, Al. Crișan ș.a. [32], precum și valorificarea taxonomiei competențelor-cheie, stipulate drept finalități ale educației conform Codul educației, concepția cu privire la cele șase competențe de bază, apud S. Cristea[24], accepția temelor cross-curriculare și modul de integrare al acestora, integrarea curriculară, apud L. Ciolan[29], core curriculum, apud Vl. Guțu, [49], conceptului de timp, apud S. Panțuru[87], conceptului de cicluri curriculare apud A. Marga, Cerchez, Al. Crișan[32], principiile de generare a PÎ, adaptate după S. Cristea [24], Vl. Guțu [49].

Așadar, metodologia de dezvoltare a din perspectiva CC se referă la dimensiunea procesuală a dezvoltării, care implică parcurgerea unui algoritm de lucru/unor pași, după cum urmează :

1. Raportarea PÎ proiectat la finalitățile educaționale stabilite în cadrul legislativ și normativ existent
2. Raportarea PÎ proiectat la actualitate și la prevederile specifice ale recomandărilor Comisiei Europene în domeniul educației și proiectării instruirii
3. Raportarea PÎ proiectat la tendințele europene de dezvoltare în educație și în proiectarea învățării și la standardele internaționale în domeniul reformei curriculare
4. Stabilirea statutului PÎ care trebuie conceput ca unul unitar pentru clasele I-XII și să reflecte coerența verticală și orizontală a instruirii în cadrul procesului de învățământ.
5. Definierea valorilor și principiilor specifice de dezvoltare a PÎ
6. Reconfigurarea PÎ în baza rezultatelor analizei comparative a tendințelor în proiectarea învățării și a timpului pentru instruire (în plan european și în Republica Moldova) la nivelul core curriculumui
7. Realizarea analizei de sistem și funcțională a PÎ proiectat
8. Determinarea corespunderii structurii sistemului de învățământ versus structura planului de învățământ din perspectiva respectării ciclurilor curriculare și particularităților de vârstă
9. Analiza comparativă și de conținut a PÎ în vederea elaborării strategiilor de optimizare
10. Stabilirea trunchiului comun de cultură generală din perspectiva formării competențelor-cheie
11. Alegerea obiectelor de învățământ în sens disciplinar, intradisciplinar, inter-disciplinar, transdisciplinar, în conformitate cu finalitățile macro și cross-structurale, stabilite la nivel de sistem și de proces
12. Examinarea posibilităților de integrare continuă a disciplinelor de studii
13. Reconfigurarea ariilor curriculare subordonate temelor cross-curriculare din perspectiva formării competențelor-cheie

14. Asigurarea succesiunii disciplinelor de învățământ, proiectată liniar, concentric, modular, în conformitate cu structura de adaptare internă a sistemului stabilită prin Codul Educației
15. Stabilirea timpului de instruire din perspectiva importanței considerate a respectivului domeniu de conținut pentru tipul de învățământ căruia i se adresează
16. Stabilirea existenței sau non-existenței unor baze informativ-formative realizate prin instruirea anterioară pentru asigurarea continuității materiilor școlare
17. Repartizarea resurselor de timp disponibil pentru realizarea activităților didactice și educative în cadrul anului școlar, trimestrial/semestrial și săptămânal, la nivel de instruire formală și nonformală prin optimizarea alocării timpului pentru instruire, utilizând drept reper media la nivel de core curriculum alocată disciplinelor de studiu/ domeniilor de studiu în țările UE și OCED, ținând cont de nevoia de aliniere a educației din Republica Moldova la sistemul educațional european în contextul obținerii statutului de țară candidat UE și integrării ulterioare.

Algoritm de lucru reflectat mai sus este parte componentă a metodologiei și vizează desfășurarea procesului de dezvoltare într-o consecutivitate logică, ce poate fi reprezentată atât în mod linear, cât și în mod circular.

Planul de învățământ pentru cl.I-XII dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie

Preliminarii

Planul de învățământ pentru cl. I-XII dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie (PÎD) ale elevilor este unul de alternativă și nu pretinde să substituie planul-cadru de învățământ.

Principiile de generare ale planului de învățământ care se regăsesc și în Cadrul de referință al Curriculumului Național au fost adaptate după S.Cristea [45] și Vl.Guțu [49].

PÎD valorifică taxonomia competențelor-cheie, stipulate drept finalități ale educației conform Codul educației, concepția cu privire la cele șase competențe de bază, apud S. Cristea[24], accepția temelor cross-curriculare și modul de integrare al acestora, integrarea curriculară, apud L. Ciolan[29], core curriculum, apud Vl. Guțu, [49], conceptului de timp, apud S. Panțuru[87], conceptului de cicluri curriculare apud A. Marga, Cerchez, Al. Crișan[32], principiile de generare a PÎ, adaptate după S. Cristea [24], Vl. Guțu [49].

Notă pentru cl. X-XII-a :

Pentru ciclul de aprofundare (cl.X-a – XI-a) și ciclul de specializare (cl.XII-a) structura planului de învățământ va fi următoarea:

A. Componenta invariabilă (14 ore) alcătuită din 5 discipline școlare, Aria cross-curriculară Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural: alcătuită din: 2 discipline școlare ce constituie componenta lingvistică, 1 disciplină școlară de referință/ de extindere și aprofundare aferentă unor discipline studiate în cadrul disciplinelor Matematică/ Informatică din aria cross-curriculară Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică – cu statut

*obligatoriu și 2 discipline din cadrul ariei cross-curriculare **Educație pentru arte și un mod sănătos de viață** cu statut obligatoriu;*

B. Componenta extensie curriculară (10 ore) : *studierea la un nivel avansat a sugestiilor de conținuturi curriculare ale disciplinelor școlare de profil definite de instituție – obligatoriu 6 ore din 10 ore la alegere din Ariile cross-curriculare **Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică și Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului;***

C. Componenta non-formală (3 ore) – *discipline desfășurate în afara sălii de clasă/ școlii cu statut obligatoriu, dar la alegere dintr-un spectru de opțiuni oferite de școală și comunitatea locală din cadrul Ariei cross-curriculare **Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră.***

D. Discipline opționale (2 -5 ore) – *lista disciplinelor opționale propuse va valorifica curriculum la decizia școlii elaborat în baza analizei resurselor locale, obiectivelor strategice de dezvoltare a instituției/comunității și armoniza cu interesele și necesitățile exprimate de elevi și nu va constitui o extensie curriculară. Elevul va alege cel puțin 2 ore opționale care pot constitui unul sau mai multe discipline opționale, în dependență de curriculum și opțiunea elevului. Din momentul alegerii cursului, acesta devine obligatoriu.*

- Planul cadru exclude disciplina Dezvoltare personală, considerând-o o dimensiune care necesită studiată în cadrul disciplinelor opționale sau activităților extracurriculare, fără a avea un caracter obligatoriu. Or, obiectivele acesteia nu fac parte din componenta obligatorie ca disciplină distinctă din Core Curriculum a nici unui stat din Europa.
- Profilul liceului este definit local în urma analizei resurselor, viziunii și priorităților strategice asumate colaborativ de către instituția de învățământ prin coordonare cu OLSDÎ. Acest fapt va permite flexibilizarea ofertei educaționale a instituției de învățământ în proporție de 10 ore în raport cu 13 ore cu statut invariabil și obligatoriu.
- Acest model are ca scop fundamentarea științifică a studiilor liceale și crearea cadrului necesar pentru crearea profilului elevului de aprofundare a cunoașterii și pregătirii pe durata învățământului liceal pentru accesarea ulterioară în învățământul superior.
- Clasa a X-a, XI-a, XII-a: Toți elevii de liceu studiază conform aceluiași Plan-cadru care include discipline opționale, dar fiecare școală poate ajusta și elabora propria ofertă educațională la 2 dintre componentele planului cadru: componenta variabilă / extensie curriculară și componenta educație non-formală.
- Profilul liceului este definit local în urma analizei resurselor, viziunii și priorităților strategice asumate colaborativ de către instituția de învățământ prin coordonare cu OLSDÎ.
- Modelul poate fi aplicat începând cu clasa a X-a și necesită a fi aplicat, asigurând continuitatea studierii disciplinelor din cadrul a 2 dintre componentele planului cadru : componenta variabilă / extensie curriculară și componenta educație non-formală, dacă curriculum elaborat prevede studiul disciplinei pentru durata a 2-3 ani. Instituția de învățământ va elabora și coordona curriculum cu OLSDÎ/MEC.

- Elevii au dreptul să aleagă discipline din Componenta extensie curriculară, încadrându-se în 6 ore din numărul total de 10 ore pentru această componentă.
- Numărul minim de ore săptămânal indiferent de profilul definit nu va depăși 25 de ore săptămânal.

I. Cadrul de organizare și desfășurare a procesului educațional:

Calendarul academic va urma numărul de săptămâni recomandat anual de MEC.

- Organizarea activităților extracurriculare se realizează de către instituția de învățământ care va elabora și coordona curriculum cu OLSDÎ/MEC.

II. Competențele-cheie și competențele transversale (nucleul tare) pe trepte de învățământ.

Competențele cheie listate în coloana din dreapta nu vor constitui obiectul unei discipline de studiu obligatoriu, dat fiind caracterul transversal al formării acestora (competențe de alfabetizare, competențe de sensibilizare și expresie culturală, competențe personale, sociale și de a învăța să înveți, competențele antreprenoriale, competențele digitale). Acestea urmează a fi corelate cu competențele specifice disciplinelor de studiu și formate inter- și transdisciplinar prin explorarea ariilor de întrepătrundere a cunoașterii și valorilor promovate în componenta formală a planului de învățământ cât și cea nonformală.

III. Planul-cadru de învățământ (a se vedea Tabelul 2)

IV. Asigurarea curriculară și normativă a funcționării Planului-cadru de învățământ.

În vederea aplicării PÎD se va utiliza mecanismul de aplicare elaborat în cadrul prezentei cercetări care presupune diferite niveluri de intervenție pedagogică.

Tabelul 2. Planul de învățământ dezvoltat din perspectiva formării competențelor-cheie pentru cl.I-XII

Aria cross-curriculară - Disciplina școlară	Învățământul primar				Învățământul gimnazial					Învățământul liceal			Competențe specifice și/ sau cheie vizate	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII		
Curriculum formal														
Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural														
Limba și literatura română	6	6	6	5	5	5	5	5	5				CCA CCN CCF	
L. și lit.rom. și lit. universală										4	4	4		
Limba străină I	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4		
Limba străină II							2	2	2	2	2	2		
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2		
Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică														
Matematică și informatică	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	CCAF CCNA	
Științe	1	1	1	2	2	4	4	4	4					
Curriculum diferențiat prin extensiune														
Tehnologia informației și comunicațiilor										2	2	2		
Biologie și chimie										2	2	2		
Fizică și astronomie										2	2	2		
Matematică și informatică										2	2	2		
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2		
Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului														
Istorie și Geografie				2	2	2	2	2	2	2	2	2	Competențe specifice+ CCAF	
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2		
Educație pentru arte și un mod sănătos de viață														
Arte și tehnologii	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	Competențe specifice + CCNA	
Educație fizică	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Opționale	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	0-1	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2		
Educație pentru dezvoltare personală și orientare în carieră														
Curriculum nonformal / Educație pentru timpul liber														
Dezvoltare personală și orientare în carieră	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	CCNA	
Curriculum la decizia școlii	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		
Număr minim de ore	18	18	20	20	21	22	24	24	24	25	25	25		
Număr maxim de ore	19	19	21	21	22	23	25	25	25	28	28	28		

Semne convenționale utilizate : CCA- competențe-cheie propriu-zise care au „acoperire” disciplinară în planul de învățământ; CCN- competențe-cheie transversale care nu au „acoperire” disciplinară în planul de învățământ, CCAF- competențe-cheie care au „acoperire” fragmentară de mai multe discipline școlare.

Anexa 14 . Tabelul privind observațiile experților în raport cu planul de învățământ

Nr./o	Comentarii/ Observații	Descrierea modului de reflectare a integrării/ recomandării	Note / Rezoluții
1.	Nu este valorificat suficient domeniul afectiv (acceptare, reacție, valorizare, organizare, caracterizare) și în special domeniul psiho-motor (dispoziție, reacție dirijată, automatism, reacție complexă). Astfel, o atenție deosebită ar trebui să se acorde în Planul de învățământ dezvoltării competențelor ce au legătură cu valorificarea elementelor Inteligenței Emoționale (EQ)	Planul de învățământ nu exclude valorificarea domeniului afectiv și psiho-motor. Acesta include ariile cross-curriculare subordonate unor teme cross-curriculare formulate din perspectiva formării atitudinilor și valorilor pe lângă disciplinele de studiu integrat care presupun formarea atitudinilor și valorilor, or competența este constituită și din valori și atitudini. De asemenea, acesta include în mod intenționat un set de domenii pentru disciplinele opționale și oferă un spectru larg de discipline opționale care urmează a fi definite local în baza CDS și nu exclude cele invocate.	Soluțiile propuse în planul de învățământ sunt: 1. Ariile cross-curriculare subordonate temelor cross-curriculare elaborate din perspectiva Educației pentru valori în cadrul unui grup de discipline. 2. Disciplinele opționale și CDS
2.	Planul de învățământ ar trebui să fie centrat pe valorificarea multiplelor inteligențe ale copilului, iar competențele-cheie ar trebui să fie corelate cu cele 20 de competențe pentru o cultură democratică - cadru de referință european, aprobat de Consiliul Europei (2016) și semnat de toți miniștrii educației din statele europene – care includ 4 componente de bază (cunoștințe și dezvoltarea gândirii critice, abilități, atitudini și valori. Ultimele 2 componente practic nu sunt valorificate, deși competențele cheie includ în sine un set de valori și atitudini.	Cadrul de referință al competențelor pentru o cultură democratică nu reprezintă scopul prezentei cercetări, dar pot servi drept referință pentru aria cross-curriculară <i>Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului și aria Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural</i> . De asemenea, 2 ore opționale incluse în cadrul fiecărui grup de discipline obligatorii oferă posibilitatea desfășurării unui curs opțional de un semestru/ an școlar.	Soluțiile propuse în planul de învățământ: 1. Două din ariile cross-curriculare <i>Educație pentru identitate, cetățenie democratică și drepturile omului și aria Educație lingvistică și literară pentru literație și dialog intercultural vor permite conceptelor de curriculum utilizarea acestui cadru de referință</i> . 2. Orele opționale permit formarea acestor competențe atât transdisciplinar/ interdisciplinar, cât și intradisciplinar.
3.	Proiectul Planului de învățământ propus este prea rigid, care ar putea fi optimizat prin: - dezvoltarea unor componente de ghidare în carieră și orientare profesională la nivel de gimnaziu, în special începând cu clasa a VII-a – a VIII-a;	Componenta <i>Educație pentru timpul liber Dezvoltare personală și orientare în carieră include aceste componente și poate fi dezvoltată/ definită local colaborativ în baza resurselor existente, intereselor și nevoilor grupului de elevi</i> . Instituția de învățământ va defini oferta educațională și va construi parteneriate locale, naționale sau	Se va include în descrierea planului de învățământ această specificare.

		internaționale pentru a o valorifica. Aceasta va fi realizată de la cl.I-XII și nu discontinuu, aceasta fiind parte a învățării pe tot parcursul vieții.	
4.	- Proiectul Planului de învățământ propus este prea rigid, care ar putea fi optimizat prin posibilități de valorificare a multiplelor inteligențe ale copilului, unde elevul poate să selecteze anumite discipline școlare, în special la treapta de liceu;	Planul de învățământ include componenta invariabilă care oferă elevului de cl.X-a- XII posibilitatea de a alege o extensie curriculară dintr-un set prestabilit. Componenta variabilă, Componenta educație non-formală permite, însă selecția și din alte domenii decât cele strict academice.	
5.	- Nu este justificat nr. prea mare la Limba și literatura română, în special în timpurile actuale, când crește o generație de copii pragmatici, iar limba și literatura nu are prea mari posibilități de dezvoltare a majorității competențelor-cheie, axându-se în mare parte pe elemente de natură emoțională/subiective și mai puțin pragmatice.		Ponderea în curriculum de bază a studiului limbii și literaturii române a fost ajustată și numărul de ore redus cu o oră săptămânal la toate clasele în rezultatul analizei comparative a ponderii domeniului în curriculum de bază în țările OCED și UE.
6.	Aici ar fi binevenit valorificarea unei componente speciale cum ar fi "Inteligența emoțională în comunicare", unde accent se va pune pe pregătirea și prezentarea unor discursuri, dezbateri, evenimente cultural-artistice, etc.	Planul prevede discipline opționale la această arie și aceasta nu împiedică dezvoltarea unui curs opțional cu asemenea scop/ obiectiv general. Cursul poate fi pentru un semestru/ an de studiu/ mai mulți ani ori poate fi explorată în cadrul unei componente de educație nonformală consacrată Dezvoltării personale și orientării în carieră de la cl.I-XII în PÎD.	
7.	Limba străină 2 ar trebui să facă parte din componenta opțională sau CDS.	Cadrul de referință al CE din 2018 prevede competențele multilingvistice drept una din competențele cheie. Dacă excludem limba străină 2 nu am crea oare un obstacol în dezvoltarea acesteia? În plus, practica angajabilității demonstrează că deținerea competenței multilingvistice nu mai este un avantaj, ci un criteriu de bază pentru viitorul absolvent. În plus, Republica Moldova a implementat această abordare multilingvistică începând cu clasa a 5-a mai mult de 20 de ani cu succes și includerea acesteia în cadrul unui opțional ar împiedica	Nu reprezintă un precedent sau o practică extinsă în țările UE și OCED, ci invers.

		realizarea principiului echității șanselor. Instituția de învățământ va defini oferta educațională în baza resurselor existente (fie franceza, fie engleza, fie rusa, fie o altă limbă străină pentru care există resurse suficiente pentru a asigura continuitate).	
8.	<i>Educația pentru arte</i> ar trebui să fie parte a disciplinelor opționale și cercuri pe interese, iar <i>Educației fizice</i> să se acorde o atenție sporită, inclusiv organizării unor competiții sau activități în comunitate pentru promovarea unui mod de viață sănătos.		Nu există argumente suficiente în sprijinul acestei sugestii. În toate țările OCED și UE acest domeniu este parte din core curriculum.
9.	- În Aria Cross-Curriculară " <i>Educație pentru identitate, cetățenie și drepturile omului</i> ", nr de ore este mic, în special la nivel de gimnaziu și mai ales la treapta liceală , această componentă este foarte importantă în formarea de atitudini și valori, elemente de bază ale competențelor-cheie.		Planul respectă ponderea acestui domeniu în curriculum de bază din țările OCED și UE. Această pondere se reflectă în tabelul.2.5 din capitolul 2 al prezentei cercetări.
10.	<i>Educația civică-Educația pentru societate</i> ar trebui să rămână disciplină obligatorie, sau să se prezinte o concepție clară, de integrare a competențelor pentru o cultură democratică în cadrul tuturor disciplinelor școlare, atât umaniste cât și reale, de bază sau opționale, inclusiv non-formale sau vocaționale.	Nu este justificat statutul obligatoriu al disciplinei și studiul acesteia intradisciplinar, ci mai degrabă dezvoltarea competențelor sociale și civice inter- și transdisciplinar prin ariile cross-curriculare și corelarea cu competențele specifice disciplinei. Aceasta ar reprezenta o soluție pentru decongestionarea curriculumului obligatoriu și prezenta o opțiune-disciplină cu statut opțional.	
11.	- În Aria Cross-Curriculară " <i>Educație pentru științe, tehnologie, inginerie și matematică</i> " Matematica, Informatica ar putea să includă și Tehnologia informației și comunicațiilor, precum și alte componente ale profesiilor viitorului Design Grafic, Programare, Web, Aplicații mobile, etc.	Componenta opțională nu exclude această opțiune.	

12.	- Profilurile ar trebui păstrate în cadrul liceelor clasice, iar specializarea ar trebui să fie în clasele a X-XII cu includerea unor posibilități de practică pasivă, orientată spre ghidarea în carieră și orientarea profesională.	Componenta Educație nonformală oferă asemenea opțiuni și extensiile curriculare de asemenea.	
13.	Planul de învățământ ar trebui să includă câteva modele, pe care instituțiile ar putea să le aleagă, în funcție de nivelul de pregătire, condițiile concrete și mediul unde se află instituția, disponibilitatea cadrelor și interesele elevilor.	Depășește obiectivele și limitele cercetării.	Obiectivul cercetării nu era să existe mai multe modele, ci însuși modelul să permită în structura acestuia flexibilitate pentru instituția de învățământ. Totodată, odată identificată oferta educațională și CDS, aceasta poate fi dezvoltată, revizuită și îmbunătățită anual și modelul definit de școală, inclusiv modul de implementare și mecanismul aferent.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Țibuleac Ana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Țibuleac Ana

23.02.2023

CURRICULUM VITAE



- ❖ **Nume și prenume:** Țibuleac Ana
 - ❖ **Cetățenie:** Republica Moldova
 - ❖ **Studii – licență, masterat, doctorat** (instituție, perioada, specialitatea, calificarea):
 - ❖ **Licență:** 1998-2002 Universitatea „Ovidius” Constanța, România, Facultatea de Litere și Teologie, licențiată în filologie, specializarea : Limba și literatura română- Limba și literatura germană
 - ❖ **Diplomă de recalificare profesională:** 2008-2009, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău, Specializarea: Limbă și literatură engleză
 - ❖ **Master în științele educației:** 2014-2016 Universitatea Pedagogică de Stat,, Ion Creangă” din Chișinău, Specializarea: Management educațional
 - ❖ **Studii de doctorat:** 2017-2021 Universitatea Pedagogică de Stat,, Ion Creangă” din Chișinău, Specializarea: 531.01 Teoria generală a educației
 - ❖ **Domenii de interes științific:** curriculum, competențe-cheie, integralizarea pedagogică
 - ❖ **Participări în proiecte științifice naționale și internaționale:** 2021 -2023 cercetător științific în cadrul proiectului de cercetare 20.80009.0807.27 A *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale*
 - ❖ **Participări la manifestări științifice (naționale și internaționale): 6**
1. ȚÎBULEAC A. (2022) Curriculum development paradigm in the context of societal challenges. In: Literary Discourse today. Dialogue and Multiculturalism. Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România Arhipelag XXI Press, 10-12 decembrie 2022. ISBN: 978-606-8624-02-0.
 2. ȚÎBULEAC A. (2022) Strategii didactice de reconfigurare a procesului de învățare din perspectiva formării competențelor-cheie. In: materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională „Educația de calitate în contextul provocărilor societale” organizată de UPSC 21-22 octombrie 2022. Chișinău : ICTT. p. 116-126. ISBN 978-9975-46-638-7.
 3. ȚÎBULEAC, A. (2021). Învățarea în bază de proiecte: metodă de formare a competențelor – cheie. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Metodologii de învățare eficientă în contextul noilor provocări societale. Vol. 6, 27-28 februarie 2021, Chișinău, Republica Moldova: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, pp. 109-114. ISBN 978-9975-76-323-3.

4. ȚÎBULEAC, A. (2021). Învățarea transdisciplinară în societatea cunoașterii. In: Materialele Conferinței "Dezvoltare economică și cercetare", conferință științifico-practică internațională on-line. Chișinău : UCCM, 2021. – 322 p. pp.314-321.
5. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. (2020). A învăța să înveți pentru o societate a cunoașterii. In: Educația: factor primordial în dezvoltarea societății. 9 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020, pp. 457-463. ISBN 978-9975-48-178-6.
6. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. (2019). Didactica limbii și literaturii române din perspectiva alfabetizării funcționale. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice Didactica științelor filologice. Vol. 3, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, pp. 148-156. ISBN 978-9975-76-270-0.

❖ **Lucrări științifice și științifico-metodice publicate** - 4 capitole în monografii, 5 articole științifice, 6 materiale ale manifestărilor științifice, co-autor 1 studiu de politici publice:

1. HADÎRCĂ, M., (VIVDICI) ȚÎBULEAC, A. (2023) Reconstrucția planului de învățământ în perspectiva implementării competențelor-cheie în procesul educațional. În: *Univers Pedagogic* Nr.1 (77) 2023. pp. 25-32. ISSN 1811-5470. 32 Categoria B
2. ȚÎBULEAC A. (2022) Strategii de formare a competenței-cheie a învăța să înveți. În: *Repere metodologice privind reconfigurarea învățării Aria curriculară Limbă și Comunicare*. UPSC „I. Creangă”, Chișinău: 2022 (CEP UPSC), 159 p. ISBN 978-9975-46-664-6. Resp. ed. L. FRANȚUZAN. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației
3. ȚÎBULEAC A. (2021) Modelul de reconfigurare a planului de învățământ. In: *Paradigma de reconfigurare a procesului de învățare*. Monografie colectivă (cap.V). Resp. ed. L. FRANȚUZAN. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, pp. 127-144, ISBN 978-9975-48-193-9.
4. HADÎRCĂ M., VIVDICI A. (2021). Societal Trends and Challenges for the Transformation of Education in a Learning Society In: Jagielska, K., Łukasik, J.M., Pikuła N.G., Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, Kraków: SCRIPTUM, 2021, ISBN: 978-83-66812-45-1.
5. VIVDICI A.(2021). Global trends and local challenges in Curriculum Framework Timetable Development from the perspective of key competences (comparative analysis) In: Jagielska, K., Łukasik, J.M., Pikuła N.G., Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students' development, Kraków: SCRIPTUM, 2021, ISBN: 978-83-66812-45-1.
6. HADÎRCĂ, M. and VIVDICI (TIBULEAC) A. (2020). Tendințe globale în educație și impactul lor asupra dezvoltării învățământului din Republica Moldova. *Acta et Commentationes Sciences of Education*.2020, 23(1), pp. 97-105. doi: 10.36120/2587-3636.v23i1.97-105. ISSN 2587-3636
7. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. (2019). Paradigma didacticii disciplinelor opționale din perspectiva realizării nevoilor individuale ale elevilor în învățământul general. In: *Revista Didactica Pro*, revistă de teorie și practică educațională. 2019, nr. 6 (118), pp. 39-42. ISSN 1810-6455.10.5281.
8. VIVDICI (ȚÎBULEAC), A. (2018). Politicile curriculare și alfabetizarea funcțională a elevilor de clasa a IX-a la limba și literatura română. In: *Curriculumul școlar: provocări și oportunități*

- de dezvoltare. 7-8 decembrie 2018, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Institutul de Științe ale Educației, 2018, pp. 314-321. ISBN 978-9975-48.
9. BEZEDE R., TERZI-BARBĂROȘIE D., VIVDICI A. [et al.]. (2018). Relevanța politicilor educaționale pentru rezultatele evaluărilor naționale și internaționale ale elevilor. (cap.V) pp.164- 250) In: Modernizarea învățământului din Republica Moldova: Studii de politici educaționale elaborate în baza rezultatelor PISA 2015; resp.ed.A.Corețchi. - Chișinău: S.n., 2018, Tipografia Lexon-Prim- 308p. ISBN 978-9975-139-56-4.
 10. VIVDICI, A. (2017) Dezvoltarea gândirii critice – imperativ al profesorului secolului al XXI-lea. În: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. 2017, nr. 2(102), pp. 40-46. ISSN 1810-6455. Categoria B
 11. VIVDICI, A. (2017) Managementul educațional participativ – un imperativ al leadershipului educațional. În: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. 2017, nr. 1(101), pp. 14-17. ISSN 1810-6455. Categoria B
- ❖ **Premii, mențiuni, distincții, titluri onorifice etc.:** Titlul Pedagogul Anului-2014, r-nul Hâncești
 - ❖ **Cunoașterea limbilor** (cu indicarea gradului de cunoaștere): Româna- maternă, Rusă- C2, Engleză – C2, Germană- A2, Franceză- A2.
 - ❖ **Date de contact de serviciu** (adresă, telefon, e-mail): UPSC I. Creangă, Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic, str. Gh. Iablocikin 5, telefon 069907998, ana.vivdici@gmail.com