Curriculum la decizia şcolii

Ghid pentru profesorii de liceu

Editura ATELIER DIDACTIC
Bucureşti
2007

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

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

Echipa de coordonare şi de revizuire din partea Asistenței Tehnice:

Anca Tîrcă (manager adjunct de proiect)

Iulia Damian (asistent de proiect)

Alina Negruțiu (traducător)

Cristina Niculescu (traducător)

Dragoş Dobrescu (graphic designer)

Autor:

Ben Bennett

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

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

BENNET, BEN

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

Bibliogr.

ISBN 978-973-1846-03-3

37

Coordonator tipărire: Silviu Paragină

Editura **Atelier Didactic**

Splaiul Independenței, Nr. 315 A

Bucureşti, Sector 6

Tel: 021/314.46.60

Fax: 021/313.49.27

Director editură: Diana Melnic

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

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

CUPRINS

Cuvânt înainte **4**

1. Introducere **6**

1.1. Scopul ghidului **6**
1.2. Pe ce pune accentul ghidul .....
1.3. Reglementări în vigoare 6

2. Rolul curriculum-ului la decizia şcolii **7**

2.1. CDŞ ca parte a întregului curriculum 7
2.2. CDŞ pentru elevi 7
2.3. Situația actuală 7
2.4. Argumentare 7

3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului la decizia şcolii **8**

3.1. Echipa de elaborare a curriculum-ului 8
3.2. Abordarea pe bază de competențe 9
3.3. Evaluarea/auditul curriculum-ului 9
3.4. Analiza de nevoi 13
3.5. Conținutul curriculum-ului 15
3.6. Structura curriculum-ului 16
3.7. Procesul de implementare 19
3.8. Evaluarea şi înregistrarea rezultatelor elevilor 21
3.9. Aprobarea CDŞ 25

4. Managementul curriculum-ului la decizia şcolii **26**

4.1. Formarea personalului 26
4.2. Opțiunea elevului 26
4.3. Resurse 27
4.4. Monitorizare, evaluare şi revizuire 27

5. Anexe **29**

Anexa 1. Legislație şi reglementări în vigoare 30
Anexa 2. Structura sistemului românesc de învățământ 37
Anexa 3. Profilul de formare 39
Anexa 4. Teorii educaționale utilizate la elaborarea ghidului 40
Anexa 5. Pregătirea pentru angajare 42
Anexa 6. Învățarea centrată pe elev: repere generale 46
Anexa 7. Învățarea centrată pe elev: idei, tehnici şi metode 51
Anexa 8. A învăța cum să înveți 56
Anexa 9. Documentul de înregistrare a rezultatelor elevului 59
Anexa 10. Elaborarea programei de opțional la liceu 60
Anexa 11. Lista de verificare a CDŞ 62
Anexa 12. Modele de programe de CDŞ 63
Anexa 12. Lista liceelor pilot din proiect 78

6. Bibliografie **79**

7. Abrevieri **80**

Cuvânt înainte

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

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

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

Obiectivul general al proiectului vizează:

• facilitarea accesului la educație de calitate pentru elevii din mediul rural, diminuarea ratei de abandon şcolar şi stimularea elevilor în vederea continuării studiilor la liceu şi în învățământul superior, prin dezvoltarea profesională a cadrelor didactice şi printr-o mai bună corelare între oferta educațională şi cerințele specifice ale comunităților locale;

• creşterea stabilității şi a calității forței de muncă (personalului didactic) din mediul rural;

• contribuția la creşterea inserției sociale şi profesionale a elevilor, prin stimularea participării lor active la viața şcolii şi a comunității.

Obiectivele specifice ale proiectului constau în:

• dezvoltarea capacităților relevante la nivelul CNFP şi al celor 16 centre regionale, prin îmbunătățirea standardelor formării continue a principalilor beneficiari finali (directori şi cadre didactice), inclusiv adaptarea programelor de formare continuă la nevoi specifice;

• identificarea şi dezvoltarea competențelor necesare cadrelor didactice şi directorilor pentru a furniza o educație de calitate în liceele din mediul rural;

• îmbunătățirea calității şi a cadrului metodologic ale sistemului de formare continuă şi ale procedurilor de acreditare a programelor de formare.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Introducere

1.1. Scopul ghidului

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

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

1.2. Pe ce pune accentul ghidul

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

1.3. Reglementări în vigoare

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

2. Rolul curriculum-ului la decizia şcolii

2.1. CDŞ ca parte a întregului curriculum

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

2.2. CDŞ pentru elevi

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

2.3. Situația actuală

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

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

2.4. Argumentare

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

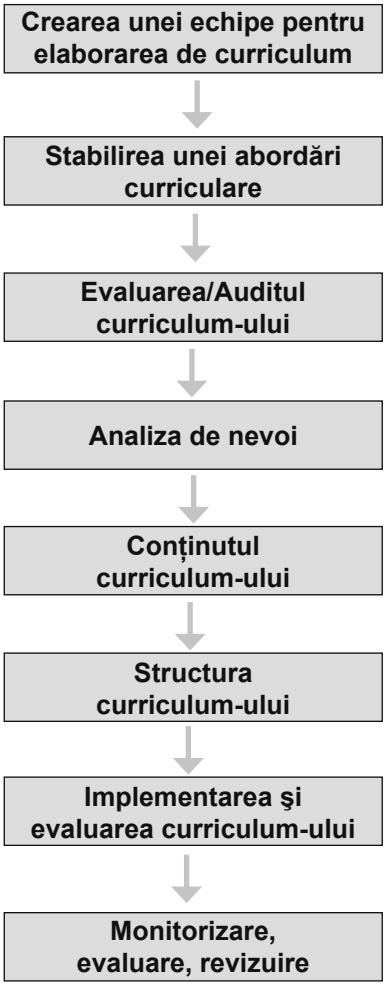
În anexa 3 este prezentat un rezumat al teoriilor de învățare pe care se bazează prezentul ghid. Aceste teorii ajung la concluzia că, pentru a motiva o persoană care învață, curriculum-ul trebuie să fie:

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

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

3. Metodologia de elaborare a curriculum-ului

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



3.1. Echipa de elaborare a curriculum-ului

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

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

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

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

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

3.2. Abordarea pe bază de competențe

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

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

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

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

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

3.3. Evaluarea/auditul curriculum-ului

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

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

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

Matricea poate fi folosită în mai multe moduri şi la diferite niveluri:

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

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

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

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

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

Figura 1: *Matricea competențelor/ disciplinelor*

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

Figura 2: *O analiză mult mai detaliată a competenței*

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

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

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

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

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

3.4. Analiza de nevoi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5. Conținutul curriculum-ului

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

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

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

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

a. Abilități generice - considerate în mod obişnuit importante pentru viața adultă şi în câmpul muncii:
- comunicare;
- abilități de calcul;
- rezolvare de probleme;
- lucru în echipă;
- folosirea TIC;
- a învăța cum să înveți şi să-ți îmbunătățeşti performanța.

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

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

b. Pregătirea pentru angajare

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

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

c. Oportunități de dezvoltare personală

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

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

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

3.6. Structura curriculum-ului

Un curriculum modular

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

Un modul reprezintă un „set coerent, independent şi explicit de competențe de învățare".

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

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

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

1. Unități de învățare pentru elevi care pot fi uşor administrate. Timpul necesar pentru atingerea obiectivelor de învățare este măsurat în ore, şi nu în luni sau ani, ceea ce poate fi motivant pentru elevi;

2. Pentru că fiecare modul este un set de sine stătător de competențe de învățare, fiecare modul poate fi independent de celelalte. Structura modulară nu pleacă de la ipoteza că învățarea are loc în progresie liniară;

3. Noi module pot fi proiectate la cerere pentru scopuri specifice, fără a afecta alte părți ale curriculum-ului;

4. Dintre resursele disponibile în şcoală, elevii pot alege dintr-o selecție de module pe cele pe care să le studieze, pentru ca aspirațiile lor de învățare să aibă şanse mai mari să fie atinse;

5. Modulele pot fi grupate în obligatorii şi opționale pentru a furniza programe coerente de învățate şi pentru a evita fragmentarea şi incoerența.

Fiecare modul conține:

1. Un scurt **titlu** al modulului, preferabil mai scurt decât o propoziție;

2. **Listă de competențe** (abilitățile, cunoştințele şi înțelegerea pe care elevii vor trebui să le asimileze şi să le aplice) cerute candidaților pentru a absolvi modulul;

3. **Criterii de performanță**: descrieri calitative a ceea ce trebuie să poată face elevul, care permit emiterea unei judecăți obiective privind dobândirea sau nu a unei *competențe* de către elev;

4. Specificații ale variatelor circumstanțe sau **contexte** în care vor fi aplicate criteriile de performanță.

5. **Activitățile de învățare:** enunțuri despre cum va fi organizat procesul de învățare pentru ca elevi să-şi dezvolte competențele.

6. **Probe de evaluare:** un enunț al probei cerute pentru autentificarea atingerii cu succes de către elev a criteriilor de performanță.

7. **Documentația suport** care trebuie:

- să includă o scurtă descriere pentru elev a conținutului, scopului şi relevanței modulului;
- să indice tipul de persoană căreia i s-ar potrivi modulul;
- să identifice materialele de învățare şi resursele disponibile pentru a fi utilizate.

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

Cum construim un modul?

1. Prima etapă constă în stabilirea elementelor cheie ale tipului de învățare pe care doriți să o promovați.

2. Odată decise domeniile cheie asupra cărora doriți să vă concentrați, va trebui să divizați şi să grupați activitatea de învățarea în seturi coerente (ceea ce înseamnă că trebuie să existe o relație clară între competențele învățării). Acestea sunt seturile care vor forma cel mai probabil modulul (modulele).

3. Încercați să nu porniți de la intervale de timp sau de la sarcinile elevilor, ci să vă gândiți per ansamblu la ceea ce vor câştiga elevii din întreaga experiență de învățare.

4. Relația dintre implementare şi modulele de evaluare poate fie explicată după cum urmează:

- Implementarea vizează structura şi conținutul procesului de învățare.
- Modulele se focalizează pe activitatea de învățare evaluată ca rezultat al procesului de învățare (adică performanța).

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

Titlul

1. Titlul trebuie să fie un rezumat al modulului. O persoană din afara şcolii, un inspector sau un angajator, de exemplu, ar trebui să aibă o impresie clară asupra conținutului respectivei unități.

2. Titlurile trebuie să fie independente; cu alte cuvinte, nu trebuie să conțină titlul unui program general sau să facă referire la un alt modul.

3. Titlurile nu trebuie să conțină metode de evaluare sau alte detalii neesențiale, de exemplu, modul de implementare sau grupul țintă.

4. Dacă nu puteți alege un titlu care rezumă limpede ce doreşte să se obțină prin unitatea respectivă, se poate ca grupul de competențe ale învățării să fie unul incoerent.

5. Titlul nu trebuie să includă paranteze, linii de unire sau două puncte, decât dacă aceste sunt necesare pentru a aduce clarificări.

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

Competențe

1. Acestea sunt enunțuri legate de ceea ce se aşteaptă să ştie elevul şi/ sau să înțeleagă şi/ sau să poată face ca rezultat al procesului de învățare şi trebuie să poată fi precedată de fraza standard „Elevul trebuie să fie capabil să …"

2. Enunțurile trebuie să descrie mai mult rezultatele învățării, şi nu procesul de învățare în sine, adică ceea ce a fost învățat, şi nu ceea ce a fost predat. Competența trebuie să poată fi evaluată.

3. Caracteristicile cheie ale unui rezultat clar al învățării sunt:
- un verb de acțiune (de exemplu, a demonstra);
- conținut definit (de exemplu, analiza logică a unui set de date).

4. Verbele de acțiune folosite vor depinde în mare măsură de corelarea competențelor cu un corp de cunoştințe/înțelegere sau cu un set de abilități. Verificați dacă enunțurile au sens după fraza standard – elevul este capabil să ……..

5. Formulați competențele în enunțuri scurte şi la obiect.

6. Nu există un număr specific de competențe pentru un modul. Dar, în cazul în care se dezvoltă din ce în ce mai multe competențe, întrebați-vă dacă le veți evalua cu adevărat pe fiecare în parte. Dacă au fost incluse, *trebuie să fie şi evaluate* şi vă veți descoperi evaluând tot ce face elevul. Dacă încă mai aveți un număr mare de competențe, analizați posibilitatea de a avea două module separate. Pe de altă parte, o singură competență pare insuficientă pentru a exprima ceea ce elevul a obținut în 60 de ore de activitate de învățare. Această competență unică ar trebui împărțită în elemente componente, care sunt apoi rezumate în titlul modulului. În mod orientativ, media pe un modul este de 3-5 competențe de învățare.

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

7. Coerența unui grup de competențe este esențială. Toate trebuie:
- să aibă legătură una cu cealaltă şi cu titlul modulului;
- să evite repetiția şi suprapunerile.

8. Nu folosiți mai mult de un verb în enunțul competenței.

Criterii de performanță

1. Acestea sunt enunțuri asociate fiecărei competențe care specifică precis performanțele.

2. Criteriile trebuie să fie observabile şi operabile, dar nu să descrie metoda/activitatea de evaluare. Aceasta este descrisă în altă secțiune a documentului, la *Evaluare şi evidențe*. De asemenea, dacă este posibil să se scrie criteriile, astfel încât să fie aplicabile pentru o gamă mai largă de metode de evaluare, unitatea va deveni astfel mai elastică şi compatibilă cu o gamă variată de strategii de predare şi evaluare. Veți putea astfel să modificați modul în care evaluați elevii de la an la an.

3. Limbajul folosit la formularea criteriilor de performanță trebuie să fie explicit, lipsit de ambiguitate şi obiectiv. Evitați folosirea verbelor de tipul „a comenta asupra" şi „a se exprima clar", calificatori ca „pe deplin", „efectiv", „profesional", „competent", „eficient" etc., deoarece aceştia sunt interpretabili. Dacă este necesar, dați exemple pentru a prezenta un standard de performanță la care vă aşteptați.

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

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

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

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

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

Condiții de aplicabilitate

1. Acestea sunt enunțuri care specifică variatele circumstanțe sau contexte în care se vor aplica mai sus menționatele criterii de performanță. Domeniile acoperite includ diferențe cheie în ceea ce priveşte locația fizică, contextele de angajare şi echipamentul folosit.
Acestea pot fi exemplificate după cum urmează:
Locația: şcoală, întreprindere, birou;
Contexte de angajare: normă întreagă; normă parțială; subcontractor independent;
Echipament folosit: computer, telefon, fax, copiator.

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

Activitățile de învățare

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

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

Cerințe privind evidențele

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

Recomandări

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

3.7. Procesul de implementare

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

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

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

Pregătirea elevilor pentru această lume schimbătoare şi imprevizibilă reprezintă o responsabilitate covârşitoare şi o provocare considerabilă.

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

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

Şcolii i se cere astfel să regândească acele părți ale curriculum-ului asupra cărora are puterea de a hotărî din punctul de vedere al elevului şi al modului în care acesta îşi sporeşte abilitatea de a învăța.

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

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

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

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

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

Există însă şi un număr de dileme semnificative cărora trebuie să le facem faţă. Mulţi elevi, în special cei care învaţă superficial, au tendinţa să accepte ce li se spune să facă şi ce să gândească. Elevii împărtăşesc adeseori ideea că profesorul este plătit să predea şi, prin urmare, de asta trebuie să se şi apuce. Metodele tradiţionale de predare-învăţare sunt puternic înrădăcinate în sistemul de învăţământ. În aceste condiţii, se pune întrebarea cât de pregătită este şcoala pentru a face transferul înspre abordări centrate mai mult pe elevi şi pentru a-şi asuma riscul de a nu fi pe placul elevilor care nu sunt încă pregătiţi pentru o abordare a învăţării radical diferită ?

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

- atenuează şocul schimbării;
- permite evaluarea şi perfecţionarea anumitor idei, pe măsură ce sunt testate;
- oferă posibilitatea de a furniza programe de formare spre a le pregăti pe cadrele didactice pentru schimbarea către învăţarea centrată pe elev;
- le permite cadrelor didactice să adopte, conform propriului ritm, inovaţiile pe care le preferă;
- oferă un eşantion de timp realist de pregătire a noilor procese de învăţare;
- evită nevoia de definire şi de acceptare a unui model centrat pe elev comprehensiv înainte de iniţierea oricărei schimbări.

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

3.8. Evaluarea şi înregistrarea rezultatelor elevilor

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

Propunerea acestui ghid este ca evaluarea progresului elevilor să se focalizeze pe ceea ce **elevii sunt capabili să facă,** şi nu pe cum performează în timpul examinărilor tradiţionale. Având în vedere rolul său de completare a curriculum-ului academic tradiţional, CDŞ-ul ar trebuie să se concentreze pe identificarea şi înregistrarea competenţelor pe care elevii sunt capabili să le demonstreze. Şcolile pot să folosească ocazia de a avea un CDŞ pentru a testa noi forme de evaluare care trebuie analizate şi justificate în faţa consiliului pentru curriculum din şcoală şi a inspectoratului judeţean.

Principiile de evaluare includ:

- transparenţa: ce şi cum trebuie evaluat pentru ca procesul să fie clar pentru elev, dar şi pentru evaluator. În modul, am considerat necesar să se prezinte criteriile de performanţă care trebuie cunoscute şi înţelese de elev, dar şi de evaluator;

- obiectivitate şi corectitudine: evaluarea are legătură cu demonstrarea competenţelor deţinute, şi nu cu elevul implicat. Evaluatorul trebuie să se concentreze pe ceea ce elevul este capabil să facă cu ocazia evaluării, şi nu pe performanţa sau comportamentul anterioare;

- consecvenţă: toţi candidaţii sunt supuşi aceleiaşi evaluări. De exemplu, în modulul „*Pregătire pentru angajare" (Anexa 5*), toţi elevii sunt evaluaţi printr-un interviu;

- corectitudine: evaluarea trebuie să asigure faptul că doi elevi care au aceeaşi performanţă obţin acelaşi rezultat;

- verificare: pentru a asigura corectitudinea, evaluarea nu trebuie să depindă de capriciul unei persoane.

Evaluările ideale sau un eşantion de evaluări trebuie verificate şi de alt evaluator profesionist.

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

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

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

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

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

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

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

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

Cine ar trebui să efectueze evaluarea competențelor elevului?

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

1. Nu va fi nevoie ca respectivii profesori să fie formați pentru această sarcină de lucru nouă.

2. Pentru a asigura obiectivitatea acestei abordări de evaluare internă, este de dorit să se controleze sau să se verifice evaluarea. Acest lucru se poate face prin:

- apelarea la un alt cadru didactic din şcoală în calitate de verificator;

- apelarea la o persoană din afara şcolii care să lucreze ca voluntar (poate un membru al consiliului de administrație sau un angajator local);

- colaborarea cu o altă şcoală căreia, la rândul lor, trebuie să i se ofere ajutor.

Probleme legate de evaluare

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

1. Abordarea față de evaluarea competențelor în învățământul profesional este aceea de a folosi o clasificare foarte simplă – este competent sau nu este competent; şi asta pentru că în lumea reală a pieței muncii angajații parțial competenți nu reprezintă un deziderat. Cine vrea să fie tratat de un medic parțial competent sau să zboare cu un avion pilotat de o persoană parțial competentă?! În afaceri, angajații care nu sunt competenți provoacă mari pierderi companiilor – la nivelul producției sau chiar al reputației. Prin contrast, evaluarea în învățământul general rezultă în gradații ale performanței elevului. Nu va fi uşor să se introducă o abordare de tipul *este competent – nu este competent* într-un context de notare foarte tradițional. Un compromis în acest caz ar fi clasificarea competențelor elevului în felul următor:
- nu este competent – criteriile de performanță nu au fost atinse;
- competent – criteriile de performanță sunt atinse, dar, de exemplu, elevul a trebuit să se corecteze pentru a-şi demonstra competența;
- competent (merit/distincție) – competența a fost demonstrată fără necesitatea autocorectării unor greşeli.

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

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

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

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

Înregistrarea realizărilor/rezultatelor elevului

Procedurile pentru înregistrarea realizărilor elevului în cadrul modulului de CDŞ depăşesc scopul celor agreate în cazul examenelor naționale, cum ar fi testele naționale şi bacalaureatul. Când se elaborează un document în care se înregistrează realizările/rezultatele elevului, şcolile trebuie să ia în considerare următoarele chestiuni:

a) Care este scopul respectivului document?

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

b) Pentru cine este documentul?

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

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

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

d) Ce formă ar trebui să aibă documentul?

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

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

- adăugarea de pagini suplimentare, dacă se doreşte acest lucru;
- includerea tuturor realizărilor elevului din timpul perioadei de şcoală
- completarea datelor de către elev şi autetificarea lor de către conducerea şcolii

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

3.9. Aprobarea CDŞ

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

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

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

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

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

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

4. Managementul curriculum-ului la decizia şcolii

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

4.1. Formarea personalului

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

Predare	→	Învățare
Instrucție	→	Consiliere
Dirijare	→	Facilitare
Manual	→	Resurse de învățare proprii

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

4.2. Opțiunea elevului

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

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

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

4.3. Resurse

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

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

4.4. Monitorizarea, evaluarea şi revizuirea

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

5. Anexe

Anexa 1: Legislația şi reglementările în vigoare

Anexa 2: Sistemul românesc de educație

Anexa 3: Teorii ale învățării

Anexa 4: Curriculum național din România: Profilul de formare

Anexa 5: Pregătirea pentru angajare

Anexa 6: Învățarea centrată pe elev: repere generale

Anexa 7: Învățarea centrată pe elev: idei, tehnici şi metode

Anexa 8: Învățând cum să învățăm

Anexa 9: Document de înregistrare a rezultatelor elevului

Anexa 10: Elaborarea programei de opțional la liceu

Anexa 11: Lista de verificare a Consiliului Național pentru Curriculum

Anexa 12: Modele de programe de CDŞ

Anexa 13: Lista liceelor pilot

Anexa 1

Legislația şi reglementările în vigoare

Anexa 1.1. - material resursă extras din publicatia „Teoria şi metodologia curriculumului", autori Dan Potolea si Marin Manolescu, Bucuresti 2006.

Curriculum nucleu

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

Activități de învățare pentru învățământul preuniversitar

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

Curriculum nucleu şi curriculum la decizia şcolii

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

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

*Curriculum la decizia şcolii a*coperă diferența de ore dintre curriculum-ul nucleu şi numărul maxim de ore pe săptămână pe disciplină şi pe an de studiu, prevăzute în planurile cadru de învățământ.

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

Curiculum-ul la decizia şcolii se poate concretiza în:

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

a) *Curriculum nucleu aprofundat*

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

b) Curriculum extins

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

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

c) Curriculum elaborat în şcoală

Presupune diverse tipuri de activităţi opţionale pe care le propune şcoala (sau le alege din lista avansată la nivel central). Proiectarea curriculum-ului elaborat în şcoală va fi condiţionată de: resursele umane şi materiale din şcoală, interesele elevilor, situaţiile specifice şcolii, necesităţile comunităţii locale.

Curriculum elaborat în şcoală (CEŞ) poate lua următoarele forme:

a) Opţionalul la nivelul disciplinei reprezintă o ofertă diferită faţă de cea propusă de autoritatea centrală. Aceasta este elaborată în şcoală, la nivelul catedrei şi presupune formularea unor obiective de referinţă care nu apar în programă.

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

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

Cum se stabilesc opţionalele?

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

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

Ce sunt disciplinele opţionale?

Disciplinele opţionale sunt:

- discipline/teme/cursuri opţionale pe care şcoala/grădiniţa le propune elevilor/copiilor cu aprobarea ISJ, ISMB;
- proiectele de discipline/teme/cursuri opţionale propuse de profesori/educatori sau învăţători, aprobate de consiliile de administraţie din şcoli/grădiniţe şi licee sau, dimpotrivă, alese din lista oferita de MEC;
- discipline de sine stătătoare (nu reprezintă extinderi sau aprofundări);
- posibilităţi de „dezvoltare locală de curriculum";
- oportunităţi ce constituie ideea însăşi de reformă curriculară, prin oferta pe care şcoala o face elevilor;
- „repere" pentru definirea „personalităţii" şcolii sau pe care aceasta vrea să şi-o creeze;
- oportunităţi în asigurarea parcursurilor individuale ale elevilor/preşcolarilor, potrivit intereselor şi aptitudinilor individuale ale acestora;
- primul pas în schimbarea de mentalitate în şcoli şi licee la nivelul conducerii, cadrelor didactice, elevilor şi, implicit, părinţilor;
- posibilităţi concrete prin care profesorii pot da dovada măiestriei lor profesionale şi psihopedagogice, prin abordarea tematică a propriilor lor preferinţe;
- oportunităţi ale elevilor de a alege domeniul în care doresc să-şi dezvolte deprinderi şi capacităţi şi să-şi contureze propriul sistem de atitudini şi valori;
- cadrul oferit de şcoală:
    - elevilor, pentru a-şi alege propriul demers şcolar;
    - părinţilor, de a alege şcoala în funcţie de ofertă;
    - profesorilor, de a alege şcoala în funcţie de nevoia şi posibilitatea de împlinire profesională;
    - directorului, de a-şi alege colectivul de cadre didactice, în funcţie de oferta şi personalitatea şcolii.

Proiectarea disciplinelor opţionale

Proiectarea curriculum-ului elaborat în şcoală are ca repere:

- resursele umane şi materiale ale şcolii;
- interesele elevilor;

- situațiile specifice şcolilor;
- necesitățile comunității locale.

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

Opționalul la nivelul disciplinei

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

Opționalul la nivelul ariei curriculare

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

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

Şi pentru aceste opționale se redactează proiecte de programă cu teme şi conținuturi care vor fi avizate în şcoala şi aprobate de inspectorate.

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

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

Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare

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

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

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

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

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

Dotarea minimă pentru toate disciplinele opționale înseamnă**:**

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

Documentația disciplinei opționale

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

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

Programa se realizează în funcție de:

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

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

Planificarea/proiectarea didactică a opționalelor.

Poate să cuprindă următoarele rubrici pentru:

A. Opționalul la nivelul disciplinei (*)

Obiectiv cadru	Obiectiv de referință	Activități de învățare	Evaluare

B. Opționalul la nivelul ariei curriculare (**)

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

C. Opționalul la nivelul mai multor arii curriculare

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

Tabelul este urmat de o listă de conținuturi:

Obiectivele cadru (general) vor viza domeniile
- cunoaşterii (conceptelor şi cunoştințelor);
- deprinderilor şi capacităților;
- sistemului de atitudini şi valori.

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

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

Activitățile de învățare trebuie concentrate pe noi practici didactice de tip interactiv. Organizarea şi desfăşurarea activităților va fi reglată prin feedback.

Evaluarea se realizează prin folosirea preponderentă a metodelor alternative de evaluare:
Observarea sistematică a comportamentului elevului prin:

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

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

Conținuturi

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

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

Fiecare profesor redactează suportul de curs al disciplinei opționale.

Responsabilități în organizarea opționalelor

Conducerile şcolilor trebuie:

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

Prin urmare:

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

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

Cadrele didactice trebuie:

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

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

Elevii şi părinții trebuie:

• să se informeze în detaliu asupra modului de realizare a disciplinelor opționale pe care le aleg din oferta şcolii:
- arie curriculară,
- conținut,
- durată,
- resursele materiale şi umane ale şcolii/grădiniței;

• să înțeleagă că oferta de opționale a şcolii/grădiniței reprezintă un criteriu important în alegerea acesteia;

• să aprecieze corespunzător modul de realizarea al disciplinelor opționale, în alegerea din anul şcolar următor;

• să conştientizeze faptul că:
- au dreptul să fie informați şi consultați în legătura cu orele de opțional,
- durata opționalului poate fi pe durata unui an şcolar sau semestrială,
- în catalog, disciplinele opționale se trec prin calificative (clasele I-IV) şi note (clasele V-XII),
- rezultatele obținute vor fi trecute şi în foaia matricolă a elevului,
- dacă opționalul este realizat pe durata unui semestru, media acestuia va fi semestrială,
- elevii nu pot opta pentru opționalele din fiecare arie curriculară;

• să aleagă opționalele care pot fi realizate în condiții de maxima calitate, în funcție de interese şi preferințe.

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

Roluri ale cadrelor didactice în abordarea curriculum-ului

Între cele mai importante roluri pot fi identificate următoarele:

1. **creator de curriculum**: - creează situații de învățare, pornind de la programa şcolară (curriculum intenționat), dezvoltă programa şcolară, mediază relația elevului cu sursele de învățare, proiectează CDS;

2. **consilier**:
- încurajează stilurile şi parcursurile individuale de învățare,
- susține dezvoltarea aptitudinilor personale,
- oferă instrumente de autocunoaştere,
- îndrumă elevul către viața profesională;

3. **moderator**: moderează relațiile dintre elevi din perspectiva comunicării şi a comportamentului civic;

4. **partener**: colaborează cu fiecare elev sau cu grupul de elevi în realizarea demersului didactic;

5. **evaluator**: propune criterii de evaluare, monitorizează activitatea de evaluare a produselor activității şi proiectează demersuri diagnostice;

6. **model**: se comportă exemplar în acțiunea de proiectare, structurare şi valorificare a curriculum-ului.

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

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

Opționalul de aprofundare

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

Opționalul de extindere

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

Opționalul ca disciplină nouă

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

Opționalul integrat

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

Tabel sintetic CDŞ

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

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

Anexa 2:

Structura sistemului românesc de educație

<table>
<tr><th>Vârstă</th><th>Clasă</th><th>ISCED</th><th colspan="3">Niveluri educaționale</th><th>Niveluri de calificare</th><th>Tip</th></tr>
<tr><td rowspan="3">>19</td><td rowspan="3"></td><td>6
5</td><td colspan="2">Învățământ postuniversitar</td><td rowspan="2">Învățământ superior și postuniversitar</td><td rowspan="2">5
4</td><td rowspan="6">Post obligatoriu</td></tr>
<tr><td colspan="2">Învățământ universitar</td></tr>
<tr><td>4</td><td colspan="2">Învățământ terțiar nonuniversitar</td><td>Învățământ postsecundar superior</td><td>3</td></tr>
<tr><td>18</td><td>XIII</td><td rowspan="3">3</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Ciclul liceal superior</td><td rowspan="3">Învățământ secundar superior</td><td>3</td></tr>
<tr><td>17</td><td>XII</td><td rowspan="2">Ciclul liceal superior</td><td rowspan="2">3</td></tr>
<tr><td>16</td><td>XI</td><td>An de completare</td><td>2[1]</td></tr>
<tr><td>15</td><td>X</td><td rowspan="4">2</td><td>Ciclul liceal inferior</td><td>Şcoli de Arte şi Meserii</td><td rowspan="5">Învățământ secundar inferior</td><td>1[2]</td><td rowspan="9">Obligatoriu</td></tr>
<tr><td>14</td><td>IX</td><td rowspan="4">Ciclul gimnazial</td><td rowspan="8">-</td></tr>
<tr><td>13</td><td>VIII</td></tr>
<tr><td>12</td><td>VII</td></tr>
<tr><td>11</td><td>VI</td><td rowspan="8">1</td></tr>
<tr><td>10</td><td>V</td><td rowspan="5">Ciclul primar</td><td rowspan="5">Învățământ primar</td></tr>
<tr><td>9</td><td>IV</td></tr>
<tr><td>8</td><td>III</td></tr>
<tr><td>7</td><td>II</td></tr>
<tr><td>6</td><td>I</td></tr>
<tr><td>5</td><td>Pregătitoare</td><td rowspan="3">0</td><td colspan="2" rowspan="3">Ciclul preşcolar</td><td rowspan="3">Învățământ preşcolar</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>4</td><td>Mijlocie</td></tr>
<tr><td>3</td><td>Mică</td></tr>
</table>

1. Nivelul de calificare 2 poate fi obținut de absolvenții Şcolii de Arte şi Meserii
2. Doar absolvenții Şcolii de Arte şi Meserii (VET) pot obține nivelul de calificare 1.

Anexa 3:

Profilul de formare

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

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

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

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

Astfel, absolvenții învățământului general şi obligatoriu ar trebui:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexa 4:

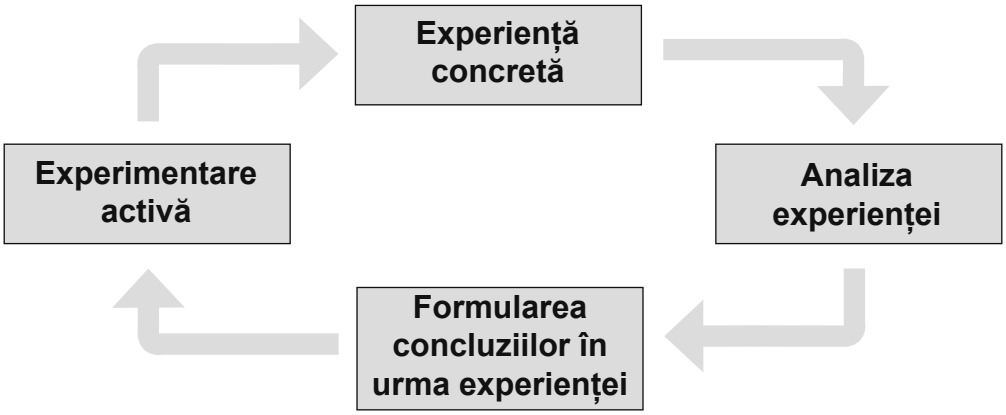
Rezumat al unor teorii educaționale folosite la elaborarea prezentului ghid

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

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

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

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



Tabel 1: *Stilurile de învățare aşa cum sunt definite de Honey şi Mumford (1992)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexa 5

Pregătirea pentru angajare

Argument

Prezentul modul este dedicat elevilor din ultimul an de şcoală şi se referă la pregătirea pentru angajare. Aceştia vor învăța cum:

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

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

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

Competențe

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

Cum îşi vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

• Elevul este capabil să identifice anunțuri în ziarele locale şi naționale, precum şi în revistele de specialitate care sunt relevante situației sale;

• Elevul este capabil să identifice locația a cel puțin două dintre următoarele instituții:

- biroul de consiliere în carieră;
- Agenția pentru ocuparea forței de muncă;
- o agenție de recrutare;

• Elevul este capabil să caute oficial locuri de muncă disponibile prin trimiterea de scrisori, telefonând sau vizitând un agent economic sau o agenție de recrutare.

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

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

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

Cum îşi vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

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

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

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

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

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

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

Cum îşi vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

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

Evidențe: Documente pregătite de elev.

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

Cum îşi vor demonstra elevii competențele? Criterii de performanță:

• Elevul este capabil să enumere 3 metode pe care angajatorii le folosesc atunci când îşi selectează angajații;

• Elevul este capabil să identifice întrebări care le pot fi adresate şi pot pregăti răspunsuri relevante; elevul pregăteşte 2 întrebări relevante pentru a i le adresa angajatorului;

• Îmbrăcămintea şi aspectul general al elevului sunt adecvate pentru participarea la un interviu;

• Elevul are un comportament politicos şi încrezător;

• Răspunsurile elevului la întrebări sunt bine gândite şi relevante; elevul cere clarificări, dacă nu este convins că a înțeles sensul vreunei întrebări.

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

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

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

Conținuturi

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

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

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

Surse media:

• ziare naționale
• ziare locale

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

Locuri ce pot fi vizitate;

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

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

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

Cercetare personală pe bază de scrisori sau apeluri telefonice;

• prin telefon - aplicată centrelor de recrutare sau de dezvoltare în carieră

• în scris - aplicată centrelor de recrutare sau de dezvoltare în carieră.

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

2. Colectarea şi prezentarea informațiilor

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

3. Elaborarea unui CV

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

4. Interviu simulat

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

Valori şi atitudini

Se aşteaptă ca elevii să-şi dezvolte:

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

Sugestii metodologice

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

Cadrele didactice ar putea folosi:

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

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

1. *Aflarea informațiilor*. Elevii trebuie să demonstreze că înțeleg care sunt principalele modalități de aflare a informațiilor despre locuri de muncă vacante sau cursuri disponibile. Nivelul minim al acestui criteriu este atins prin enumerarea principalelor surse, de exemplu:
   • anunțuri (ziare locale şi naționale);
   • profesori consilieri (profesori responsabili cu orientarea în carieră/tutori, personal de la centre de recrutare);
   • alte surse bine informate (familie şi prieteni).

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

3. *Cererea scrisă de candidatură*. Cererea de candidatură trebuie să fie clar elaborată, poate fi scrisă de mână sau la calculator şi;
   • nu trebuie să conțină mai puțin de 6 propoziții;
   • trebuie să folosească expresii standard;
   • trebuie să fie relevantă pentru locul de muncă sau cursul de formare ales.

4. *Un CV* trebuie:
   • să includă informații personale;
   • să identifice abilitățile şi interesele;
   • să identifice interesele şi hobby-urile.

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

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

Anexa 6:

Învățarea centrată pe elev - repere generale

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

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

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

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

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

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

Nevoia de învățare centrată pe elev

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

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

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

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

Implicații la nivelul procesului de predare-învățare

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Manuale parcurse în ritm propriu

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

Module de studiu independent şi materiale de învățare individuală

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

Prezentare de afişe

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

Proiecte de cercetare la nivelul şcolii (proiecte de parteneriat)

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

Sarcini/teme alese

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

Lecții învățate

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

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

• au descoperit că expunerea complexității şi prezentarea abordării conduc la dialoguri fertile pe teme educaționale între viitorii profesori şi personalul academic;
• au învățat cum să-şi regândească propriile roluri de cadre didactice, înlocuind controlul strâns cu facilitarea procesului de învățare;,
• au câştigat încredere în ceea ce înseamnă orientarea la fața locului;
• au aflat cât de importante sunt cunoştințele de specialitate ale cadrelor didactice; elevii/studenții nu ştiu ce nu ştiu şi au nevoie de consiliere profesionistă pentru a alege conținutul potrivit;
• au început să aprecieze modelul de schimbare graduală şi adoptarea treptată, într-un ritm constant, a unei schimbări negociate;
• au stabilit că resursele şi materialele necesare sprijinirii învățării centrate pe elev/student implică o investiție inițială de timp mare, dar care se dovedeşte a fi profitabilă pe termen lung;
• au înțeles că schimbarea prin implicarea celorlalți este eficientă în cazul personalului didactic universitar, aceasta ajutând la generarea ideilor, la împărțirea normelor de lucru şi la oferirea de sprijin prin asumarea riscurilor;
• au aflat că avantajul unei activități centrate pe elev este că poate economisi din timpul de predare care să fie apoi alocat altor activități importante (de exemplu, pregătirea resurselor şi a mediului/contextului de învățare, disponibilitatea de a-i sprijini pe elevi/studenți);
• au înțeles că multe dintre activitățile din cadrul cursurilor universitare nu necesită intervenția imediată a conferențiarului, studenții putând învăța independent, având ajutorul potrivit;

• răspunsurile studenților la activitățile centrate pe elev/student au fost variate; flexibilitatea timpului şi a spațiului este în special atractivă pentru studenții care au şi alte angajamente în afara celor universitare: au în grijă copii sau alți membri ai familiei sau sunt angajați cu jumătate de normă; totuşi, unora dintre studenți asumarea responsabilității propriei învățări li s-a părut a fi dificilă, mai ales în cazul în care implică şi activitatea de grup.

Şi acum încotro?

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

Concluzii

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

Referințe bibliografice

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

Anexa 7:

Idei, tehnici şi metode de învățare centrată pe elev

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

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

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

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

Verificați întotdeauna că limbajul folosit este unul pozitiv!

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

Imaginea de ansamblu:
Elevilor li se pregăteşte scena şi li se oferă imaginea de ansamblu – „dacă nu văd încotro merg, vor ajunge probabil într-o altă destinație!"

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

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

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

Crearea unor oportunități de învățare prin colaborare:
Dacă ni se permite să lucrăm împreună şi să învățăm unii de la alții, experiența de învățare se îmbogățeşte, iar elevii pot învăța unul de la celălalt.

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

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

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

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

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

Anexa 7

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

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

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

Inteligențe multiple - Howard Gardner

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

Încorporați muzica, mişcarea şi activitățile sociale în experiența de învățare.

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

Tutoriatul între elevi

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

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

Activitate fizică:

Lipsa de activitate fizică încetineşte funcționarea creierului.

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

Învățarea nonformală

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

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

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

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

Învățarea pe bază de probleme:

Cantitatea de cunoştințe (despre fiecare disciplină de studiu/din fiecare domeniu) este în creştere şi rata de creştere este una accelerată.

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

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

Elevii îşi dezvoltă cunoştințele într-un context specific şi abilitățile care le permit să-şi folosească noile cunoştințe.

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

Inițial, elevii investighează problema folosindu-şi cunoştințele şi experiența anterior dobândite.

Analizează apoi problema şi decid cum să o rezolve.

Elevii fac cercetări individuale şi adună informații.

Rolul profesorului este mai mult de facilitator.

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

Mediul fizic

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

• Implicați-i pe elevi în crearea afişelor etc.

• Puneți flori prin sala de clasă.

• Puneți muzică la oră.

Vizite

Vizitele organizate pentru grupuri de elevi pot constitui mijloace utile de învățare.

Grupurile de elevi sunt organizate, preferabil, conform stilurilor de învățare.

Primesc teste, întrebări sau o anumită provocare care trebuie finalizate.

Li se oferă poze şi cataloage ca surse suplimentare de cercetare.

Elevii asistă la discursuri prezentate de gazdele vizitei.

Demonstrații

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

Atrag uşor atenția elevului.

Se pot prezenta aplicații practice ale unei metode şi elevii sunt implicați în testarea metodei.

Necesită planificare şi testare anterioare.

Necesită feedback oferit elevilor atunci când aceştia testează metoda ei înşişi.

Studiu de caz

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

Oferă o oportunitate sigură, lipsită de pericole de a dezvolta abilități de rezolvare de probleme.

Poate fi folosit pentru a promova discuțiile de grup şi rezolvarea de probleme prin activitate de grup.

Elevii pot învăța unii de la alții.

Nu există întotdeauna o singură soluție corectă şi pot fi revelate diferite percepții şi soluții pentru aceeaşi problemă.

Joc de rol/teatru:

Rezumat al procesului de joc de rol:

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

Anexa 7

Dezbatere în grupuri

• Elevii sunt împărțiți în grupuri de aproximativ 4 persoane şi le este alocată câte o opinie pe care trebuie să o apere – de exemplu, un grup de ecologi dezbate împreună cu alt grup de constructori de maşini problema importanței reducerii emisiilor de gaze, pentru a micşora gaura în ozon.

• Pot fi evaluate abilitățile de comunicare şi de lucru în echipă.

Autoevaluarea elevului

Elevii primesc criterii pe baza cărora să-şi evalueze propria activitate.

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

Implicarea elevilor în propria evaluare ajută la demistificarea evaluării.

Jurnale/notițe reflexive

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

Elevii pot înregistra reflecții de genul:

Astăzi am învățat …

Astăzi am reînvățat că ….

Astăzi am observat că …

Astăzi am descoperit că …

Astăzi am fost surprins să …

Astăzi am fost fericit/ă să …

Astăzi am fost dezamăgit/ă să ...

Astăzi am …

Realizarea unui afiş sau a unui colaj

• Sarcina de grup sau pe perechi de creare a unui afiş/colaj este o modalitate prin care să se introducă o variație în activitățile de învățare; de exemplu, elevii pot crea un afiş cu imagini care explică un element teoretic.

• Elevii pot expune afişele şi-şi pot prezenta lucrarea restului clasei.

Întrebați, nu țineți o prelegere

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

Aceştia nu sunt nişte vase goale care aşteaptă să fie umplute de atotcunoscătorul profesor.

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

Nu ar trebui niciodată să subestimăm abilitățile elevilor noştri.

Focalizare pe experiența şi interesele elevilor

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

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

Învățarea prin practică

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

Elevii trebuie să aibă de unde alege

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

Focalizare pe întărirea încrederii

Într-o situație de învățare, profesorilor le este uşor să aibă o atitudine negativă, prin simpla subliniere a ceea ce au greşit elevii. Această abordare nu contribuie la creşterea încrederii şi a motivării elevilor.

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

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

Feedback pozitiv

Oamenii au nevoie intrinsecă de a primi feedback. Este o parte esențială a modului în care funcționăm.

Studiile arată că, în lipsa feedback-ului pozitiv, oamenii suferă de stres şi, în mod deliberat, vor face ceva (de obicei în registrul negativ) pentru a atrage atenția.

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

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

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

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

Feedback vag şi subiectiv;

„Îmi doresc o îmbunătățire evidentă."

„Trebuie să te descurci mai bine."

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

Feedback contaminat;

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

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

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

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

Schimbarea normei

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

Ritm, rimă, cântece

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

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

Hărți mentale

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

Folosirea unei mingii

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

Călătoria în jurul camerei

Puneți pe pereți cartonaşe, imagini, afişe, colaje, de jur împrejurul camerei, la nivelul privirii.

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

Anexa 8:

Să îi ajutăm pe elevi să învețe cum să învețe

Dacă elevii sunt conştienți de modul în care învață, atunci este mai probabil ca aceştia:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ce anume vei învăța? (competențe*)*

Cum vei învăța? (resurse şi strategii)

Data țintă pentru finalizare.

Cum vei ştii că ai învățat acel lucru? (dovezi)

Cum vei dovedi că ai învățat? (verificare)

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

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

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

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

Înregistrarea procesului de învățare

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

Caietele sau jurnalele de învățare pot fi folosite:

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

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

Exemple de activități pe care le puteți efectua cu elevii

Exemplul 1: Cum ați îndeplinit această sarcină?

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

(a) ca timp de 5 minute să se gândească în mod individual la modulul/ activitatea de învățare pe care tocmai au parcurs-o şi să îşi noteze *modul în care au învățat*. Folosiți o listă de verificare care să conțină modalități posibile, de exemplu luarea de notițe, citirea unor texte, folosirea fişelor de lucru, vizionarea unui film video, folosirea internetului etc.;

(b) să împărtăşească ceea ce au scris cu un coleg şi să identifice diferențele dintre modalitățile folosite;

(c) în grupuri, să afle modalitățile de învățare ale colegilor şi să stabilească toate metodele de învățare folosite de membrii grupului. Aveți în vedere faptul că accentul se pune pe metodele de învățare, nu pe conținut.

Exemplul 2: Redactarea unui jurnal al învățării

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

(a) data şi ora când au învățat, atât în clasă, cât şi în afara clasei;

(b) locul în care au învățat;

(c) conținutul respectivei sesiuni de studiu (ce anume au făcut);

(d) intențiile lor de viitor (ce vor face data viitoare).

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

Exemplul 3: Comentarii continue

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

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

Anexa 9:

Document de înregistrare a rezultatelor

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

Secțiunea 1: Date personale

Numele elevului, adresa, data naşterii, numele şi adresa şcolii

Secțiunea 2: Rezultate şcolare

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

Raport privind rezultatele obținute la parcurgerea cursului de CDŞ

Secțiunea 3: Prezența

Fişa de prezență a elevului din ultimul an de şcoală.

Secțiunea 4: Scrisoare de intenție

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

Secțiunea 5: Certificate şi premii

Rezultatele la examenele naționale, orice calificare sau premiu obținute.

Ştampilă şi *semnătura* directorului şcolii

Anexa 10:

Elaborarea programei de opțional la liceu[1]

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

La clasa a IX-a

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

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

Obiectivele de referință vor fi:

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Materiale preluate de pe site-ul CNC

La clasele a X-a - a XII-a

Argument	
Competențe specifice	Conținuturi
Valori şi atitudini Sugestii metodologice	

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexa 11:

Listă de verificare a CDŞ[1]

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

Obiectivele cadru sau competențele generale (pentru opționale care se studiază în mai mulți ani):
- se reflectă în obiective de referință/competențe specifice?
- în cazul aprofundărilor, extinderilor sunt aceleaşi ca în programa de trunchi comun?

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

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

Obiectivele de referință sau competențele specifice sunt:

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

Conținuturile sunt:

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

Activitățile de învățare:

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

1. Material CNC

Anexa 12

Modele de programe de CDŞ

12.1. Programă CDŞ – Grup Şcolar Orțişoara, Timiş

Titlul cursului: „Ecoturismul, o şansă pentru viitorul nostru”

Tipul : Disciplină integrată

Aria curriculară: Matematică şi ştiințe

Durata: 1 an – 1 oră pe săptămână

Profil : Liceu filieră tehnologică, profil servicii

Specializarea: Turism şi alimentație publică

Clasa: a IX- a

Unitatea de învățământ: Grup Şcolar Agricol Orțişoara, județul Timiş

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

Augustinov Iosif, prof. gradul definitiv, specializarea matematică

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

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

Sarmeş Camelia, prof. debutant, specializarea matematică

I. Argument

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

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

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

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

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

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

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

II. Obiective de referință	III. Activități de învățare
O_1 – să stabilească particularitățile geografice, istorice şi de ecosistem din zona de nord a județului Timiş;	▪ selectarea informațiilor relevante din materialele bibliografice recomandate; ▪ documentarea teoretică şi practică; ▪ plimbări, vizite, excursii; ▪ pregătirea unei excursii (stabilirea obiectivelor, a traseului, a mijlocului de transport; costuri estimative);
O_2 – să identifice obiectivele turistice ale zonei şi caracteristicile acestora;	▪ organizarea unei vizite (stabilirea scopului şi obiectivelor, a contactelor cu instituțiile ce urmează a fi vizitate, a traseului, a mijlocului de transport, a costurilor estimative) – joc de rol; ▪ vizite la obiectivele turistice din zonă; ▪ clasificarea obiectivelor turistice din zonă; ▪ realizarea unor materiale de prezentare a obiectivelor turistice vizitate (fotomontaje, afişe, P.P.S-uri, referate, minimonografii, pliante etc.);
O_3 – să analizeze problemele de mediu existente în zonă;	▪ aplicarea unor chestionare pentru culegerea de informații de la locuitori privind problemele de mediu existente în zonă; ▪ realizarea de interviuri cu reprezentanți ai comunității locale şi ai agenților economici din zonă; ▪ prelucrarea informațiilor culese; ▪ interpretarea rezultatelor investigației; ▪ dezbateri pentru identificarea unor soluții de îmbunătățire a calității mediului;
O_4 – să realizeze oferte turistice specifice zonei;	▪ realizarea de materiale publicitare care să vizeze obiectivele turistice din zonă; ▪ întocmirea unor proiecte de trasee turistice; ▪ concursuri de orientare în teren utilizând harta şi semnele convenționale; ▪ realizarea machetei unui traseu turistic; ▪ prezentarea în manieră publicitară a machetei unui traseu turistic;
O_5 – să descrie principalele concepte de protecția mediului;	▪ prezentarea conceptelor de protecție a mediului; ▪ exemplificarea acțiunii factorilor poluanți asupra organismului uman; ▪ diseminarea informațiilor legate de prevenirea poluării; ▪ realizarea de materiale informative privind problemele de mediu şi măsurile de rezolvare a acestora (afişe, P.P.S-uri, referate, pliante etc.);
O_6 – să promoveze valori civice legate de protecția mediului şi eco-turism;	▪ promovarea normelor minime de protecție a mediului înconjurător în rândul altor categorii de populație şcolară (preşcolari, elevi cls. I-VIII); ▪ organizarea unui eveniment special pentru a promova ideea de eco-turism folosind materiale realizate prin forțe proprii; ▪ realizarea unor proiecte de grup pentru promovarea soluțiilor de remediere a efectelor nocive ale poluării; ▪ activități de ecologizare a unor obiective turistice;
O_7 – să utilizeze tehnologii diverse pentru a disemina informații legate de eco- turism în zonă;	▪ realizarea prin diferite tehnici a materialelor publicitare şi informative; ▪ utilizarea TIC în pregătirea /susținerea unor activități; ▪ redactarea unor articole pentru presa locală, revista şcolii etc.

IV. Lista de conținuturi

1. Particularitățile zonei de nord a județului Timiş din punct de vedere:

   a) geografic
   b) istoric
   c) etno-cultural
   d) ecosistem

2. Obiectivele turistice din zonă (documentare teoretică şi practică):

   a) Băile Calacea
   b) Rezervația ornitologică de la Satchinez
   c) Vinga
   d) Pişchia

3. Planul unei acțiuni turistice (plimbare, vizită, excursie)

4. Elemente de orientare în teren

5. Macheta unui traseu turistic

6. Calitatea mediului

   a) Norme de protecția mediului
   b) Acțiunea factorilor poluanți asupra organismului uman

7. Probleme de mediu şi atitudinea cetățenilor

8. Valori civice legate de protecția mediului

9. Realizarea unui proiect de ecoturism

10. Materiale informative, documentare şi publicitare

    a) Conținut
    b) Tehnici de realizare

11. Dascăl pentru o oră

V. Modalități de evaluare

1. observarea directă a elevilor;

2. probe orale şi probe scrise;

3. probe practice:

   - conceperea, aplicarea si prelucrarea chestionarelor;
   - activități de ecologizare;
   - concurs de orientare;
   - redactarea materialelor informative şi de publicitate;

4. macheta unui traseu turistic

   • criterii de evaluare: modul de realizare, complexitatea, originalitatea, estetica, modalitatea de prezentare;

5. portofoliul – care va cuprinde:

   a) referate despre obiective turistice şi probleme de mediu;
   b) materiale publicitare şi informative: fotomontaje, afişe, minimonografii, pliante etc.
   c) modele de chestionare;
   d) interpretarea chestionarelor;
   e) proiecte de trasee turistice;
   f) suportul pentru organizare a unei excursii;

6. criterii de evaluare: conținut, continuitate, claritatea expunerii;

VI. Bibliografie

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

12.2. Programă CDŞ – Liceul Beceni, Buzău

Titlul cursului: „Agricultură ecologică”

Tipul : Disciplină integrată

Aria curriculară: Matematică şi ştiințe

Durata: 1 an – 1 oră pe săptămână

Profil : Liceu filieră tehnologică, profil resurse naturale şi protecția mediului

Clasa: a X- a

Unitatea de învățământ: Liceul Beceni, județul Buzău

Autori: Mariana Zotolea

Florea Dragomir

Luminița Negoiță

Adriana Durlugea

Valentin Babuş

I. Argument

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

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

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

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

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

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

Apreciem că însuşirea cunoştințelor de către elevi, formarea abilităților şi deprinderilor vizate vor fi facilitate de cunoştințele lor de botanică, de zoologie, de ecologie, care, pe de altă parte, ar deveni mediul propice al unor competențe de transfer.

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

II. Competenţe şi conţinuturi

Competenţe specifice	Conţinuturi
1. Identificarea principalelor scopuri şi obiective ale agriculturii ecologice 2. Structurarea informaţiei stiintifice în diverse tipuri de comunicări orale şi /sau scrise : argumentaţie ştiintifică, referat, proiect, dezbatere, eseu etc.	**Particularităţile agriculturii ecologice** Scop şi obiective Agricultura ecologică în prezent Agricultura ecologică şi tehnica genetică Legislaţia din România
3. Identificarea factorilor care influenţează programarea rotaţiilor. 4. Recunoaşterea tipurilor de îngrăşăminte folosite în agricultura ecologica	**Elemente tehnologice de producere a legumelor ecologice** Organizarea asolamentelor în fermele ecologice (factorii care influenţează programarea rotaţiilor, concluzii practice privind rotaţia culturilor) Fertilizarea legumelor ecologice (tipuri de îngrăşăminte naturale folosite în agricultura ecologică, îngrăşăminte minerale naturale măcinate)
5. Recunoaşterea metodelor şi produselor de combatere a bolilor şi dăunătorilor	**Metode şi produse de combatere a bolilor şi dăunatorilor** Plante folosite în prevenirea şi combaterea unor boli şi dăunatori ai legumelor (tratamente la sămânţă, „plante sanitar“, cultura asociată a plantelor). Produse chimice de protecţie a plantelor recomandate în producţia ecologică (reţete pentru unele preparate folosite în agricultura ecologică, procedee combinate de combatere a bolilor şi dăunătorilor specifici. Produse netoxice, nepoluante şi selective pentru fauna utilă promovate în legumicultură. Feromoni specifici utilizaţi în legumicultură
6. Cunoaşterea regulilor stricte ale tehnicii producerii răsadurilor în legumicultura ecologică 7.Aplicarea în practică a tehnicii de producere a răsadurilor la diferite specii legumicole	**Producerea răsadurilor de legume (culturi de câmp)** Generalităţi Incinta de producere a răsadurilor Amestecuri de pământ utilizate în producerea răsadurilor (tipuri de amestecuri nutritive) Date tehnice privind producerea de răsaduri la diferite specii legumicole Combaterea bolilor şi dăunătorilor (măsuri de prevenire, măsuri curative) Fertilizarea suplimentară
8. Recunoaşterea soiurilor recomandate pentru cultura ecologică 9. Identificarea lucrărilor de întreţinere a culturilor ecologice	**Necesar de sămânţă şi material săditor, epoci optime de înfiinţare a culturilor** Soiuri recomandate pentru cultura ecologică Irigarea culturilor Alte lucrări de întreţinere

III. Valori şi atitudini

- Conştientizarea influenței agriculturii ecologice asupra calității vieții.
- Respect față de argumentația ştiințifică.
- Grija față de propria persoană, față de ceilalți, față de mediu.
- Motivația pentru aplicarea cunoştintelor într-un mod responsabil fata de natura şi om.
- Dezvoltarea abilităților de lucru în echipă.
- Interesul pentru aplicarea cunoştințelor în viața cotidiană.

IV. Sugestii metodologice

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

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

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

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

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

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

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

V. Bibliografie

- Ionescu Alexandru, Ilie Nicolae, Udrescu Sevastian-Ecologia şi protecția mediului, Targoviste, 1990
- Tudor, I. – Mic atlas de plante, Bucuresti, 1970
- Asociația Națională a Consultanților în Agrobusiness, Ghid practic pentru productia ecologică, Bucuresti 2004
- www.lumeasatului.ro
- Bioterra- revista bioagricultorilor

12.3. Programă CDŞ – Grup Şcolar Forestier Rucăr, Argeş

Titlul cursului: „Computerul în sprijinul comunității”

Tipul : Disciplină intergrată

Aria curriculară: Tehnologii

Durata: 1 an – 1 oră pe săptămână

Clasa: a XI- a

Unitatea de învățământ: Grup Şcolar Forestier Rucăr, Argeş

Autori: prof. Pestriţu Domnica
prof. Catrina Liana
prof. Pestriţu Virginia
prof. Ştefănescu Doina
prof. Băcîrcea Nicoleta-Anca

I. Argument

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

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

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

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

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

Introducerea acestui opțional se mai poate argumenta prin aceea că:

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

II. Competenţe specifice şi conţinuturi

Competenţe specifice	Conţinuturi
1. Identificarea elementelor componente ale unei aplicaţii utilizate în construirea paginilor Web 2. Combinarea diverselor tag-uri şi atribute pentru a obţine efectul dorit	**Editarea şi vizualizarea unui document HTML** • Interfaţa aplicaţiei Internet Explorer • Elemente caracteristice interfeţei Internet Explorer • Rolul butonului „Refresh“ • Limbajul HTML. Caracteristici
3. Descrierea operaţiilor de bază necesare realizării unei pagini HTML	• Crearea paginilor WEB cu Notepad • Coduri pentru crearea unei pagini Web • Linii de delimitare şi comentarii
4. Utilizarea elementelor de bază pentru inserarea de text şi imagine 5. Crearea unei pagini Web pe baza unei teme date	**Îmbunătăţirea paginii Web cu imagini, liste şi tabele** • Alegerea fundalului de pagină • Inserarea şi editarea imaginilor • Crearea hiperlegăturilor • Inserarea textului animat • Crearea unei liste în pagina Web • Crearea unui buton animat
6. Utilizarea unor tehnici de comunicare scrise folosind formate electronice (Internet)	**Utilizarea cadrelor** • Utilizarea formularelor • Inserarea unei legături pe o imagine • Maparea imaginilor • Inserarea elementelor multimedia
7. Argumentarea propriilor opinii privind posibilităţile de promovare a imaginii comunităţii prin realizare de pagini Web	**Legături** • Legătura către o pagina aflată în acelaşi director • Legătura către un site • Utilizarea unei imagini ca zonă activă **Proiecte. Stiluri de pagini WEB** **Legislaţia privind dreptul de autor al produsului soft şi măsurile de protejare a datelor**

III. Valori şi atitudini

Se aşteaptă de la elevi să dezvolte:

- interes pentru promovarea imaginii comunităţii;
- motivaţie pentru aplicarea cunoştinţelor în realizarea de pagini WEB;
- toleranţă faţă de opiniile exprimate de alţii;
- curiozitate pentru utilizarea resurselor informatice ;
- valorificarea optimă şi creativă a propriului potenţial;
- încrederea în sine şi în ceilalţi;
- spiritul critic;
- flexibilitate la modificarea, după necesităţi, a etapelor de realizare a paginii web;
- asumarea responsabilităţii;
- obişnuinţa de a recurge la concepte şi metode informatice de tip algoritmic specifice în abordarea unei varietăţi de probleme;
- atitudine favorabilă faţă de ştiinţă şi de cunoaştere în general;
- disponibilitatea de a evalua/autoevalua activităţi practice;
- iniţiativă şi disponibilitate de a aborda sarcini variate;
- motivaţie pentru dezvoltarea propriei cariere.

IV. Sugestii metodologice

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

Anexa 12

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

Ca metode de predare activ-participative propunem:

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

Metodele sugerate se remarcă prin următoarele avantaje:

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

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

Ca resurse se vor utiliza:
- pliante;
- reviste;
- pagini Web deja realizate;
- mijloace audio-video;
- fotografii.

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

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

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

Ca instrumente de evaluare se pot folosi:

- fişe de observație (pentru probe practice);
- fişe test (pentru probe scrise);
- fişe de lucru;
- fişe de autoevaluare (pentru probe orale şi scrise);
- chestionare;
- liste de cotrol – verificare;
- scări de clasificare.

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

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

V. Bibliografie

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

12.4. Programă CDŞ – Liceul Teoretic Eftimie Murgu Bozovici, Caraş - Severin

Denumirea opționalului: Ştiință şi religie

Tipul: disciplină integrată

Clasa: a XI-a Filologie

Durata: 1 an

Număr ore pe săptămână: 1 oră

Aria curriculară: Om şi societate

Instituția de învățământ: Liceul Teoretic „Eftimie Murgu" Bozovici

Autori: Anton Lazăr, prof. geografie

Berbentia Dănilă, prof. matematică

Negru Pavel, prof. istorie

Şuta Boldea Dorina – Paulina, prof.fizică

Țunea Floarea -Ana, prof. limba şi literatura română

I. Argument

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

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

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

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

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

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

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

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

Profilul teoretic al şcolii constituie un element esențial al propunerii acestui opțional, elevii noştri având aplecare spre astfel de abordări, iar specificul plurietnic şi religios al comunității locale întăresc oportunitatea includerii materiei în oferta curriculară.

II. Competențe şi conținuturi

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

III. Valori şi atitudini

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

- onestitate
- moderație
- obiectivitatea
- acceptarea diversității
- flexibilitatea

IV. Sugestii metodologice

Strategii didactice:

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

Activități de învățare:

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

Resurse materiale:

- hărți geografice şi istorice
- fişe de studiu
- mijloace specifice TIC
- website-uri
- cărți de specialitate

***Resurse umane*:**

- elevi, profesori, specialişti, personalități avizate în domeniu

Modalități de evaluare:

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

V. Bibliografie

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

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

Anexa 13

Lista liceelor pilot din proiect

1. Grup Şcolar Agricol Miroslava, județul Iaşi
2. Seminarul Teologic „Cuvioasa Paraschiva” Agapia , județul Neamț
3. Grup Şcolar Dumbrăveni, județul Suceava
4. Liceul Teoretic Beceni, județul Buzău
5. Grup Şcolar Forestier Rucăr, județul Argeş
6. Grup Şcolar Castelu, județul Constanța
7. Liceul Teoretic „Udrea Băleanu” Băleni, județul Dâmbovița
8. Colegiul Silvic “Th. Pietraru”, Brăneşti, județul Ilfov
9. Grup Şcolar Măneciu, județul Prahova
10. Liceul Teoretic „Eftimie Murgu” Bozovici, județul Caraş-Severin
11. Grup Şcolar Agricol Ortişoara, județul Timis
12. Liceul Bratca, județul Bihor
13. Grup Şcolar Şuncuiuş, județul Bihor
14. Grup Şcolar Agricol Cuzdrioara, județul Cluj
15. Liceul Văleni, județul Olt
16. Grup Şcolar Corund, județul Harghita
17. Liceul Roşia Jiului, Fărcăşeşti, județul Gorj
18. Liceul „Petru Rareş”, Feldioara, județul Braşov

6. Bibliografie

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

7. Abrevieri

Abreviere	Semnificație
CDŞ	Curriculum la decizia şcolii
CNC	Consiliul Național pentru Curriculum
ECE	Educație centrată pe elev
PLAI	Planul Local de Acțiune pentru Învățământ
PRAI	Planul Regional de Acțiune pentru Învățământ
SIM	Sistem Informațional de Management